

Música “ComPassos”

Abordagem sobre o processo de
Ensino/Aprendizagem em Educação Musical

Mária Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO
MUSICAL NO ENSINO BÁSICO (2º CICLO DO ENSINO BÁSICO)

31 de agosto de 2021

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º Ciclo), realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Figueiredo, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor Doutor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Declaração

Declaro que este relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente.
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas
no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

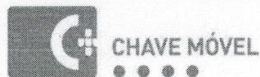


Lisboa, 31 de Agosto de 2021.

Declaro que este relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas
públicas.

O orientador,

Assinado por: **JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA**
NOGUEIRA
Num. de Identificação: 04318886
Data: 2021.08.06 22:27:07 +0100



Lisboa, 31 de Agosto de 2021.

O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.

Erasmus

Dedico este trabalho a todos os meus alunos,
À minha professora D. Maria da Cruz, por me ter dado a instrução primária,
e postumamente,
ao Sr. 9 Joaquim David, mais conhecido por “Mestre Bica”, que foi quem me iniciou no solfejo
musical e no instrumento de Banda.

Agradecimentos

À minha família.

Ao Professor Doutor João Nogueira, pelo acompanhamento, encorajamento, pelos momentos de reflexão, espírito crítico e pela forma como se disponibilizou em todo este processo.

À Professora Doutora Isabel Figueiredo, idem, por toda a partilha, amizade e estima.

À Professora Doutora Helena Rodrigues, idem, por toda a perseverança e sapiência.

Ao meu colega estagiário Samuel Matias que partilhou momentos

Ao Professor Cooperante que me recebeu de “portas abertas” na sua segunda casa e me permitiu assistir e lecionar com as suas turmas.

Aos restantes colegas de mestrado em Ensino de Educação Musical, por me acompanharem neste percurso.

A todos os que me acompanharam direta ou indiretamente durante o meu percurso profissional.

A todos os que me apoiaram e nunca me deixaram desistir.

Resumo

Música “ComPassos”

Abordagem sobre o processo de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical

O presente relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante do Mestrado em Ensino da Musical no Ensino Básico (2.º ciclo do Ensino Básico), lecionado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Este relatório de estágio, pretende refletir sobre o processo de aprendizagem e ensino da música em contexto escolar. Pretende também abordar vários pedagogos que se destacaram no ensino em geral, mas também no ensino de educação musical, dos quais fui embebendo práticas pedagógicas e as fui adaptando ao longo do meu percurso profissional. Tentei com este relatório refletir sobre a forma como lecionava e como poderia melhorar a relação com os meus alunos, partindo do princípio de como devo ensinar e perceber como as pessoas, crianças, adolescentes ou adultos, aprendem música, e afirmar que não existe um método ou teoria mais correto ou certo, mas que todos se complementam e nos influenciam na nossa prática pedagógica. Cabe a nós absorver todas as aprendizagens e sabê-las adaptar ao público-alvo que temos à nossa frente, procurando renovação constante sempre em busca do melhor caminho a seguir para conseguirmos chegar “ao outro” através da música.

Palavras-chave: Educação Musical, Pedagogos, Práticas Pedagógicas, Prática Musical, Currículo, Prática de Ensino Supervisionado

Abstract

Música “ComPassos”

Approach to the Teaching / Learning process in Music Education

The present one focuses on the Supervised Teaching Practice (PES), part of the Masters in Teaching Musical Education in Elementary Education (2nd level of Basic education), lectured in Faculdade de Ciências Sociais e Humanas of Universidade Nova de Lisboa.

This Master report intends to reflect on the process of learning and teaching music in a school context. It also intends to approach several pedagogues who stood out in general education, but also in music education teaching, from which I learned pedagogical practices and how I adapted them throughout my professional experience. With this report I tried to reflect on how I taught and how I could improve the relationship with my students, starting from the principle of how I should teach and understand how people, children, teenagers or adults, learn music, and affirm that there is no once method or a correct theory, but which all complement each other and influence us in our pedagogical practice. It's up to us to absorb all the learnings and know how to adapt them to the target audience that we have in front of us, constant renewal always in search of the best way forward so that we can reach “the other” through music.

Keywords: Music Education, Pedagogues, Pedagogical Practice, Music Practice, Curriculum, Supervised Teaching Practice

Índice

Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Introdução.....	10
1. A Educação Musical.....	17
1.1 Perspetiva Histórica da Música e da Educação Musical.....	17
1.2 A educação Musical em Portugal	23
1.2.1 Os primórdios do ensino	23
1.2.2 As políticas educativas e a Educação Musical	24
1.2.3 Princípios Orientadores, Programas e Objetivos da Educação Musical.....	27
2. Música ComPassos	33
2.1 Pensadores da Educação Musical e suas metodologias	33
2.2 O Professor de educação musical: profissão, emprego ou trabalho?	46
3. Prática de Ensino Supervisionada	54
3.1 Caracterização do Contexto da Prática de Ensino.....	54
3.1.1 Caracterização do Agrupamento.....	54
3.2 Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	55
3.2.1 Caracterização da Sala e da Turma Curricular 6.º C.....	59
3.2.2 Aulas Observadas	59
3.2.3 Modelo de Aula	61
4. Investigação Conjunta	64
5. Considerações Finais	66
Referências Bibliográficas	70
Anexos.....	75
Anexo I – Relatos de Aulas	75
Anexo II – Teste Escrito	102
Anexo III – Letra da Canção Criada pelos alunos	106

Introdução

“A influência da música ao longo da vida é inquestionável, embora as diferentes maneiras de ouvir, fazer e “usar” música dependam de características pessoais (idade, formação musical), da situação (intenção, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo)”

(Boal-Palheiros, conforme citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.43).

Não se sabe ao certo as origens da música. Provavelmente, estas serão coincidentes com as do próprio Homem enquanto espécie, como atividade de socialização instintiva, precedendo provavelmente a linguagem.

Poderá a música ter procedido a linguagem? Impõe-se a questão de qual surgiu primeiro, a música ou a linguagem humana? Como afirma Tavares, “(...) todo o som pode ser música desde que alguém assim o queira” (2020, p.67). Mas poderá a música ser considerada uma linguagem? Para Adorno, a música assemelha-se à linguagem falada, e quando o fazemos, “voices rise and fall, and, in all of this, the gesture of music is borrowed from the speaking voice” (Adorno, 1993, p. 401). Na realidade, quando falamos, as nossas frases têm uma duração, com palavras longas e curtas, com exclamações, com perguntas, de forma mais lenta ou rápida, quase como se de uma composição musical se tratasse.

O que sabe, é que, em praticamente todas as civilizações culturais conhecidas, a música sempre esteve imiscuamente presente na evolução e educação do Homem, como afirma Steven Mithen, tendo surgido provavelmente, “no canto coletivo e na dança, das primeiras sociedades humanas, potenciando o desenvolvimento das seguintes.” (Dissanayake, 2009, p. 24).

Mas, que papel tem a música na nossa vida enquanto seres humanos? Que função ela desempenha no nosso quotidiano? Como poderei saber que determinado som pode ser considerado música? Como esta poderá influenciar o nosso comportamento e o nosso estado de espírito? E enquanto professor, que papel terá a música para mim e para os meus alunos? Como posso chegar aos meus alunos através da música? Será ela uma linguagem universal e evolutiva que nos ligue afetiva e socialmente? Que impacto terá? E que música escolher? Será a adequada para uma sala de aula? E, os meus gostos musicais? Será que irão de acordo aos gostos dos meus alunos? Que influencia terão os meus gostos musicais para eles? Deverei impô-los, ou aceitar as suas convicções e compreender a sua personalidade? Será que os poderei educar musicalmente? Estará a linguagem musical equiparada à linguagem materna? Será ela

aprendida ou inata? Deverei limitar-me a ensinar, ou tentar perceber como os outros a sentem e a aprendem? Será que isso fará de mim boa professora? Que conhecimentos terei para poder lecionar? E a minha formação académica? Será ela suficiente para transmitir os meus conhecimentos? De que forma? Qual o caminho? Como devo ensinar música? E a minha formação enquanto ser humano, e o meu comportamento enquanto professora? Será que da mesma forma que existe o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, não deveria também existir o perfil do professor? E, a mais importante questão de todas, o que me levou a ser professora? Todas estas questões foram levantadas ao longo do meu percurso académico, enquanto aluna e enquanto docente.

“Há que refletir sobre o que se ensina antes de saber onde, quando e a quem. E antes de tudo, por que se ensina, que é a pergunta cujas respostas podem trazer sentido existencial e filosófico.”

(Rodrigues & Rodrigues, 2014, pp. 288-289)

Atrevo-me a juntar a esta afirmação, que também é importante saber como se pode ensinar e com que recursos, poderei chegar às pessoas, através da música.

A escolha do título “Música com Passos: Uma abordagem sobre o processo de ensino/aprendizagem em educação musical”, procura traduzir o princípio que me guiou ao longo da minha vida e deste estágio, e, de igual forma pensar e refletir sobre todas as questões acima colocadas. Surge ambigualmente, com o intuito de afirmar que o ensino da música, por parte do professor/docente, não é realizado por um único processo ou fórmula, mas sim, que pode ser adaptado de acordo com o público-alvo com que se depara e, que não é baseado apenas num pedagogo, “embebendo” ao longo do seu percurso, consciente ou inconscientemente, ensinamentos e teorias já existentes e desenvolvidos por vários pedagogos.

No sentido de entender esta escolha, torna-se relevante contextualizar o meu percurso musical e pessoal.

Não consigo dizer ao certo, qual o meu primeiro contato com a música, mas registos fotográficos, mostram que com tenra idade, o “bichinho” da música já se fazia sentir. Num desses registos, apareço sentada no piano em casa da minha avó paterna, com os dedos em cima do teclado, ao que a minha mãe diz, a “tocar notas” aleatoriamente, e a tentar cantar. Noutro registo, e de acordo com o que acontecia, era costume as pessoas reunirem-se nos pátios para passarem os serões em convívio, e, como tal, estou em cima de um “mocho” (banco), a cantar,

que mais tarde vim a saber, tratar-se do tema *Conquistador*, do grupo “Da Vinci”, que nesse ano tinham ganho o festival da canção, ao que a minha mãe diz ser um “concerto” para as vizinhas.

Recordo-me, com alguma regularidade, assistir aos concertos da banda filarmónica da minha terra, pois como afirma Granjo: “as bandas filarmónicas são das manifestações culturais mais significativas na vida social portuguesa” (Granjo, 2005). O meu avô paterno, sem saber ler música, foi membro de uma banda filarmónica, e apesar de já não ter conhecido, parece que lhe segui os passos.

Aos nove anos de idade, fui para a filarmónica da terra aprender o solfejo com o sr. ° Joaquim “Bica”, mais conhecido por “mestre” David, ou mestre “Bica”. Era ele, que com muita paciência e dedicação, ensinava o solfejo prático do *Freitas Gazul*, com a promessa de que quando se chegasse a uma determinada lição, normalmente à Recapitulação n. °18, nos seria atribuído um instrumento. Depois do instrumento recebido, normalmente, o que fazia falta na banda, raramente por escolha nossa, também era este grande homem, quem ensinava como “soprar para dentro do instrumento”, e, as primeiras notas lá iam saindo com a dedilhação que ele nos dizia para fazer. Consoante a nossa evolução, passaríamos posteriormente para a banda, e o solfejo prático, já passava a ser ministrado pelo mestre João Teófilo. Para mim, o mestre “Bica” foi um exemplo de resiliência, de amor pela “arte da música”, de sabedoria, de perseverança, que estava sempre bem disposto e que dava incentivo para não esmorecer, à medida que o grau de dificuldade subia. Várias eram as suas qualidades, e palavras não chegam para o caracterizar e agradecer tudo o que me ensinou. Para além de um ser humano excelente e com um enorme coração, que estava sempre disposto a ajudar, era possuidor de uma cultural geral invejável. Anos tarde, eu ainda continuava na banda, e, porque a idade não perdoa, o mestre “Bica”, ausentou-se da filarmónica.

Mais tarde, veio para a filarmónica assumir o papel de maestro e de professor de música, o que viria a ser o meu futuro professor de clarinete no conservatório, o professor João Quítalo. Sendo licenciado em clarinete pela Escola Superior de Música, corrigiu-me questões de embocadura, desenvolvi técnica e pude aprofundar os meus conhecimentos, e, reconhecendo o meu potencial, sugeriu que frequentasse o ensino secundário em regime articulado, numa escola profissional de música. Na altura, e já tendo manifestado interesse em seguir música, a única escola que funcionava neste regime, era a Escola Profissional da Beira Interior (EPABI), facto

este, que deixou o meu pai desconfortável, mencionando que não queria que eu seguisse música, uma vez que para ele, e parafraseando, era “*uma profissão sem futuro*”.

Desta forma, acabei por frequentar o ensino secundário na vertente de artes, para seguir arquitetura, o grande sonho do meu pai. Mas, em abril de 2003, o meu pai faleceu, e foi aqui que a música desempenhou um papel fundamental na minha vida. Mesmo em processo de luto, de grande tristeza e melancolia, quase como o estado que Jonh Stuart Mill, descobriu,

“*que quando, em jovem, caía num estado de melancolia ou anedonia, só a música e nada senão a música, tinha o poder de atravessar esse estado, dando-lhe pelo menos por um tempo, o sentimento de estar vivo e de experimentar prazer*” (Sacks, 2008, p. 297),

continuei a ir às lições e a frequentar os ensaios da banda. Era o meu momento de prazer, de distração, e meu refúgio. Era ali que me esquecia de tudo o resto, focando-me numa única ação, o “fazer música”, pois, enquanto tocava, não pensava em mais nada, a não ser, não errar as passagens. Isso traduzia-se em bem-estar, sentia, que a música funcionava em mim como um instrumento organizador de sentimentos, de emoções e de transformação pessoal, como se de uma forma de autoconhecimento e autodesenvolvimento se tratasse.

Foi então, que nesse mesmo ano, em setembro, iniciei os meus estudos no Conservatório Regional de Palmela, e posteriormente no conservatório Regional de Setúbal, na vertente de instrumento (clarinete), sempre em paralelo com a o curso de artes. Passados, dois anos, e tendo entrado para o curso de Arquitetura, tive conhecimento, de que iriam abrir vagas para uma banda militar. Pedindo opinião ao meu professor acerca da abertura do concurso, preparei-me e prestei provas, entrando para esta, em novembro de 2005.

Frequentei *masterclasses*, *workshops*, fiz inúmeros concertos pelo país, tanto com a banda militar, como outras bandas civis, atuei em grandes salas de concerto, tocando repertório muito variado, o que me permitiu alargar os meus conhecimentos musicais, tendo igualmente a oportunidade de trabalhar com diversos maestros e cantores de renome a nível nacional, o que me permitiu um grande desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante a minha permanência nessa banda militar, e devido à competitividade, apercebi-me de que sem curso superior, não se era suficientemente bom para os padrões impostos. Ainda a frequentar o conservatório em horário pós-laboral, e não me sentindo o suficientemente preparada para frequentar um curso em *performance*, concorri à licenciatura em Música na

Comunidade, em 2008, curso este, que surgiu em substituição do antigo curso de Educação Musical.

Estando matriculada em regime trabalhador-estudante, e não sendo um curso em variante de instrumento, as dispensas para o frequentar por parte da instituição militar, em horário laboral, levaram a que congelasse a matrícula, ficando assim este em suspense. Facto este que me permitia preparar em exclusivo para a reta final do conservatório, que conclui no ano de 2011, e, para o Curso de Formação de Sargentos (CFS), pois, com a entrada nos quadros permanentes, poderia frequentar uma licenciatura, e, o problema com dispensas ficava sanado. Mas, ano, após ano, as vagas para a frequência do CFS eram limitadas, ou inexistentes, e foi nesta altura que me surgiu o convite para começar a dar aulas de formação musical na banda da minha terra.

O estatuto adquirido por frequentar uma banda militar, conferia o “status quo” suficiente para dar aulas, e, mesmo sem ter experiência na área da docência, aceitei o desafio, preparando-me o melhor possível para começar a lecionar. Findado o conservatório e tomando consciência do meu valor musical, concorri por dois anos seguidos à licenciatura para *performance* na variante instrumento (clarinete), não conseguindo entrar, tendo por motivo de exclusão o fator idade. Pois, de acordo com o previsto no artigo 26.º, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”.

Com a cessação do contrato nessa banda militar, no qual saí em setembro de 2012, e ajuntar a todas as negações que sofrera, a minha postura em relação à música alterou-se, questionando-me muitas vezes se a música estava a desistir de mim, ou se era eu quem deveria desistir da música. Foi, então, que decidi, retomar a licenciatura que ficara congelada durante anos, e procurar um novo caminho relacionado com a música, optando assim por adotar o lema: “desistir é uma palavra que não pode fazer parte do meu dicionário”.

Durante a frequência da licenciatura, continuei a dar aulas em academias, nas filarmónicas, em atividades extracurriculares (AEC's), em creche e jardim de infância, sempre em paralelo com as bandas civis com as quais era hábito colaborar. Frequentei cursos de musicais, cursos relacionados com o método *Fedelnkrais e a voz*, cursos de pedagogia musical ministrados pelo pedagogo Jos Wuytack, que conheci pessoalmente, e, participei por dois anos seguidos no *Coro Participativo da Gulbenkian*, terminando a licenciatura no ano de 2016.

Nesta altura, já era vocalista do *Quinteto 5 Caminhos*, e por motivos pessoais, parei de lecionar, dedicando-me à *Luthieria* de instrumentos musicais, até ao ano de 2018, e apesar de gostar muito da manutenção e do arranjo dos instrumentos, percebi que não me sentia realizada profissionalmente, pois, onde me sentia verdadeiramente realizada era na “arte de ensinar”, neste caso, música, onde tinha regressado no ano anterior, por apenas algumas horas ao fim de semana, por convite.

Foi nesta altura, que decidi, aprofundar os meus conhecimentos e ganhar novas competências, decidindo concorrer ao Mestrado em Ensino da Música

Sendo parte integrante da avaliação da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionado (PES), do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, lecionada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, realiza-se a presente tese, com base no estágio desenvolvido numa escola do ensino básico.

Esta tese, tem como objetivo a apresentação e reflexão das experiências vividas e dos resultados obtidos sobre a PES, numa escola do Ensino Básico no concelho de Vila Franca de Xira, no ano letivo 2019/2020, bem como a minha prestação como professora de Educação Musical nesta comunidade escolar. Desta prática, consta a observação das aulas ministradas pelo Professor Cooperante, a reflexão sobre a Disciplina de Educação Musical, bem como o papel a desempenhar pelo professor da disciplina.

Relativamente à estrutura, a tese apresenta quatro capítulos. No **primeiro**, é descrita a contextualização Histórico-Cultural da Educação Musical, desde o que se pensa ser a sua origem, até à atualidade do Sistema Educativo em Portugal, com ênfase na Educação Musical e no seu currículo.

No **segundo** capítulo, é abordado o tema desta tese, que engloba três temas fulcrais na minha essência enquanto docente e que serviram de base para a minha prática pedagógica em contexto de estágio e de vida profissional: 1.º os pensadores e pedagogos mais influentes e as suas metodologias educacionais, 2.º a importância que a música representa na vida do ser humano e a sua relação com este enquanto “ser”, e em 3.º o que é ser professor de educação musical, sob ponto de vista de quem já leciona há alguns anos.

No **terceiro** capítulo, que engloba tudo o que está relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), que numa primeira fase foi realizada presencialmente e, numa segunda fase devido ao aparecimento da COVID-19 no início de março de 2020, passou a ser à distância em regime de “ensino remoto de emergência”. Neste capítulo, é feita a caracterização do

contexto da prática de ensino, bem como a caracterização do agrupamento. Ainda no mesmo ponto, constam: a) breve caracterização da Turma Curricular (TC), b) compilação das aulas observadas na prática pedagógica realizada por parte do Professor Cooperante, ao nível do 2º ciclo, e as reflexões sobre as mesmas, b) trabalho desenvolvido na prática pedagógica por parte da estagiária, c) caracterização das Turmas de Atividade de Oferta Complementar (AOC), d) breve descrição do trabalho realizado com uma turma de 1º ciclo, com a qual foram desenvolvidas atividades complementares de música em horário extracurricular, e e) breve descrição do trabalho realizado em contexto de creche e pré-escolar, bem como outras atividades desenvolvidas com o colega de estágio dentro da instituição.

O **quarto** e último capítulo, aborda uma investigação conjunta realizada ao longo do ano, pelos alunos do 2.º ano de mestrado, no Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada (SOPES), orientada pelo Professor Doutor João Nogueira, relativo a um questionário referente ao manual 100% música.

Termino o trabalho com uma reflexão conclusiva sobre as práticas de docência ocorridas durante o estágio e contributo futuro proveniente da mesma.

Vários foram os estudos, artigos científicos, livros e autores lidos por mim ao longo da minha aprendizagem enquanto aluno, na área da música, da educação e da pedagogia, que servem de fundamentação teórica para esta tese de mestrado.

1. A Educação Musical

1.1 Perspetiva Histórica da Música e da Educação Musical

Como referido na Introdução desta tese, pouco se sabe sobre as origens da música. Não podendo ser comprovado por relatos científicos, como afirma Maria Michels Fontoura, in “A música na Pré-História” (2019), as informações desta época pré-histórica, baseiam-se em pinturas rupestres, fósseis e ossadas, sítios arqueológicos, esculturas, ferramentas, entre outros.

É possível afirmar, através de desenhos rudimentares em cavernas, que os Homens da pré-história já faziam as suas produções musicais. Muitos destes desenhos sugerem manifestações de dança, onde, provavelmente, o corpo era usado como instrumento musical rítmico, através de batimentos corporais. Possivelmente, estes seriam também acompanhados por sons vocais, como grunhidos e gritos, ou estalos de língua. Acredita-se que estes tentavam imitar sons da natureza com onomatopeias (idem), ou de animais, com o intuito de caçar ou de afugentar uma fera.

Em 1995, no sítio arqueológico de *Dvije Babe*, na Eslovénia, foi descoberta uma flauta feita a partir do fémur de uma espécie de urso europeu, atualmente extinta¹ (Levitin, 2007, p. 262). Submetida ao exame de carbono 14, estimou-se que esta tinha aproximadamente 50.000 A.C, a época do *homem Neandertal*. Concluiu-se assim, que este seria o instrumento musical mais antigo, o que levou alguns investigadores a considerar a música como uma evolução comportamental adaptativa (idem).

Poucos são os registos que nos provam de facto, a existência da música, na vida do Homem, mas pode-se afirmar que caminhou paralelamente com a educação e a evolução Humana, sendo “um comportamento nascido nos primórdios da história da humanidade, assumindo diferentes funções sociais” (Huron, 2012, p. 34).

O conceito de *mousikê*, origem da palavra música, em conjunto com a ginástica através da dança, e da poesia, através do canto, a designada *Arte das Musas*, não tinha na antiguidade clássica, o mesmo significado que atualmente atribuímos. A música e a educação física faziam parte da educação, e a sua intenção era a de “desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes” (Fonterrada, 2005, p. 19)

¹ Segundo Levitin, um dos primeiros artefactos humanos encontrados na Eslovénia, é uma flauta de osso com cerca de 50 mil anos, feita a partir do fémur de uma espécie de urso europeu atualmente extinta

Na antiguidade clássica, a educação era, antes de tudo, “uma educação moral, uma formação do carácter e da personalidade (...), um modo de integração progressiva na vida social, que aparece como o prolongamento natural da procriação e impõe-se aos pais como um dever, à semelhança da obrigação de alimentar o filho” (Marrou, 1975, *cit.* em Monteiro, 2006, p.11).

Maria Rocha Pereira, refere que “o professor de cítara ensinava as crianças a tocar cítara, para estas acompanharem, enquanto cantavam, as obras dos grandes poetas» (Pereira, 2006, p. 371). Na generalidade, em todas as cidades da Grécia clássica, os legisladores exigiam que a música fizesse parte da educação, e o seu principal argumento assentava na ideia de que a experiência da música, provocava nos espíritos humanos a devoção dos seus deuses. Como afirmava Jaeger, a música e a poesia continham um “ethos, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever”, (Jaeger, 2003, p. 63), uma vez que na filosofia grega, se via a música de duas formas: a *música da razão*, regida por leis matemáticas e universais, e, a *música dos sentimentos*, com o fim de educar moralmente.

Foi por volta desta altura, algures durante o período helenista, entre o séc. IV e até à época romana, que começaram a surgir as primeiras escolas públicas. O estudo na educação grega, desenvolvia-se assim, a partir de estruturas locais, e, por obra de bem feitos. É desta forma que as escolas aparecem estabelecidas e financiadas pelos rendimentos de uma fundação, dando-se assim inicio a uma legislação escolar, a qual era aplicada e garantida pelo estado. De acordo com Marrou (Marrou, 1975, *cit.* em Monteiro, 2006, p.11), é nesta altura que a prática musical se começa a tornar mais complexa, e, o ensino da música passa a ter um carácter mais elementar e não regular, passando a ser só para especialistas. A música, passa assim, cada vez mais a pertencer ao domínio profissional.

Com a criação de coros profissionais, para enaltecer a qualidade artística, os jovens começam a receber pelos seus serviços, mas, ao mesmo tempo, também começam a ser desprezados, pois, apesar de virtuosos, eram considerados artesãos e não pertenciam às classes livres. Assiste-se assim a um retrocesso do papel da música na educação, onde o ensino da música passa a ser ministrado apenas para os melhores alunos. As escolas passam a ter “três professores de letras, dois de ginástica, e um só mestre especialista de música, o qual fica um pouco à margem dos outros” (Marrou, 1966, p. 223).

No entanto em Roma, com a expulsão dos reis e a implantação da república, no séc. IV A.C., a música adquiriu um carácter diferente da prática musical grega até aos séculos I e II.

Numerosos textos documentam a existência de virtuosos celebres, de grandes coros e grupos instrumentais, de grandiosos festivais, e, de concursos de música. No entanto, “com o declínio económico do império, nos séculos III e IV, a produção musical em grande escala, naturalmente dispendiosa, do período anterior acabou por desaparecer” (Grout & Palisca, 1994, p. 33), uma vez que os romanos não se preocupavam com a educação ideal do Homem. “os romanos não se interessavam pela criança, nem mesmo pelo adolescente; a educação tinha como intenção formar o homem adulto, não se preocupando com o desenvolvimento dos jovens” (Riché, 1968, p. 16).

Mais tarde, na Idade Média, os conhecimentos e os ideias sobre música passaram a integrar-se nos rituais da igreja cristã, nos escritos dos padres das igrejas, e nos tratados enciclopédicos da época. Os primeiros teóricos foram “muito influenciados pelo simbolismo numérico dos neopitagóricos” (Fonterrada, 2005, p. 23), tornando-se assim, uma das principais influências da teoria musical desta época. Sob a influência numérica de Pitágoras, Boécio (480-524), autor mais influente deste período escreveu o livro “*De institutione musica*”, onde defendia a música como a “ciência do numero e que os quocientes numéricos determinavam os intervalos admitidos na melodia, as consonâncias, a composição das escalas e afinação dos instrumentos e da voz” (Grout & Palisca, 1994, p. 46). No capítulo de abertura, procurando assim explicar os efeitos da música no Homem, baseia-se na ideia de que existiam 3 tipos de música essenciais, dividindo-a assim em três géneros: 1) mundana, com tudo o que tinha que ver com o *macrocosmos* e as relações numéricas fixas dos movimentos dos planetas, 2) musica humana, que determinava a união do corpo e da alma (*microcosmos*), e 3) musica instrumental, produzida pelos instrumentos, incluindo a voz humana (*idem*).

Das sete artes liberais, faziam assim parte o *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e *Quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia), onde se insere a música, que esta passou a ser aceite e considerada uma arte. Começa-se assim a acreditar que “nenhuma disciplina é perfeita sem a música” e que “estudar arte obrigava a uma agilidade mental que iria mostrar ao Homem o caminho certo” (Fonterrada, 2005, p. 23).

Sob a liderança do Papa Gregório, no séc. VI, e com a restauração do rito romano, começaram a surgir as *scholae cantori*, onde crianças e jovens com boa voz, geralmente órfãos, podiam receber formação musical destinadas ao serviço litúrgico. O ensino das primeiras letras deveria apoiar-se na entoação repetida à exaustão de salmos bíblicos cantados, e à recitação de salmos ao longo da semana, promovendo assim a memorização das palavras,

através do acompanhamento da palavra escrita dividida silabicamente. Como refere Alegria, “o sistema era perfeito no sentido de conseguirem todos os objetivos em caus: ler, escrever, decorar e sensibilizar para a prática das virtudes cristãs” (Alegria, 1985, p. 20).

A partir do séc. X, com Guido de Arezzo, que atribui no seu *Micrologus*, a Boécio a exposição dos quocientes numéricos dos intervalos, a escrita musical começa-se a desenvolver, e os jovens adquirem uma maior facilidade para aprender “a cantar intervalos, a memorizar cânticos e, mais tarde, a ler notas a partir da pauta (Grout & Palisca, 1994, p. 77). Por volta desta altura, já cada igreja, mosteiro ou convento tinha o seu próprio coro, onde “a educação musical era predominantemente prática, combinada com algumas noções elementares de temas não musicais” (Grout & Palisca, 1994, p. 77). Guido de Arezzo “associou as notas musicais a seis sílabas que correspondiam as sílabas iniciais de cada frase do hino “*Ut queant laxis*”” (Santiago, 2009, p. 24), e “tinha como maior objetivo educar o cantor da maneira mais rápida possível, até que atingisse a habilidade de cantar canções desconhecidas a partir da notação escrita” (Fonterrada, 2005, p. 38). Outro auxiliar pedagógico utilizado foi a mão “Guidoniana”, onde “os alunos aprendiam a cantar intervalos enquanto o mestre apontava com o indicador da mão direita as diversas articulações da mão esquerda aberta” (Grout & Palisca, 1994, p. 81).

Mais tarde, entre os séculos XII e XV, foi implementada a escola Escolástica, que assumiu vários significados, onde procurou manter a harmonia entre a filosofia e o método de ensino, ou seja, o tipo de educação centrava-se na filosofia e na teologia, procurando sempre apoiar a fé na razão, pois a fé era considerada superior à razão. Tomás de Aquino (1224-1274) foi a figura mais importante deste período e como afirma Giles, “Tomás de Aquino ensinou, pela primeira vez na história do cristianismo, harmonizar a experiência dos sentidos e do intelecto com as exigências da fé, fazendo justiça a ambas” (Giles, 1987, p. 91). Sendo um dos filósofos escolásticos mais reconhecidos, segundo Luzuriaga, “este não escreveu expressamente sobre educação, mas o seu pensamento influenciou decisivamente em toda a pedagogia católica, da Idade Média até aos nossos dias” (Luzuriaga, 1975, p. 91).

Se para Santos, escolástica se refere a um determinado sistema filosófico aristotélico-tomista, a um método especial de exposição e ensino silogístico, ou a um movimento intelectual, no qual se observa a tendência para se construir um síntese geral do saber humano, com mais contribuição para o reconhecimento dos valores espirituais e direitos inalienáveis da personalidade humana (Santos, 1945, p. 568), para Campos, escolástica era a filosofia ensinada nas escolas, que realizava a síntese científica do saber humano e demonstrando que a fé e a

razão podiam caminhar juntas, elaborando assim a filosofia cristã, com um aspeto metafísico dos problemas intelectuais (Campos, 1972, p. 190). Para Peixoto, a escola escolástica era “um método de educação para um tipo de atividade intelectual” (Peixoto, 1936, p. 97), onde “nunca o Homem soube tanto, nem tão pouco” (idem, p.99). Dividida em três fases: primitiva, média e tardia, para Larroyo, “a escolástica é um movimento intelectual oriundo da Idade Média, preocupado em demonstrar e ensinar as concordâncias da Razão com a Fé pelo método dedutivo-silogístico, conducente a eliminar as possíveis contradições das verdades transmitidas em questões de dogmas pelos filósofos e teólogos oficiais da Igreja” (Larroyo, 1974, p. 294).

Erasmus de Roterdão, foi um dos mais famosos teóricos da cultura e da educação do Renascimento e com a reforma no séc. XVI, desenvolveu-se uma ideia de educação elementar e universal que tinha como base a leitura de escrituras, catecismos e de outros textos religiosos, sempre sob o controle da Igreja. Isto fez com que surgissem profundas divergências teóricas e teológicas, e nos países protestantes, o ensino da música desenvolveu-se. Contudo, enquanto nos países em que a reforma não dominou, a educação foi controlada pelas novas congregações de ensino, nomeadamente a Companhia de Jesus, e apesar de algumas reservas dos jesuítas relativas à prática e ao ensino da música, como refere Maria Amado, isso não os impediu de reconhecer a capacidade da musica para atrair as audiências que pretendiam ensinar, e foi por isso que a introduziram nas suas escolas (Amado, 1999, p. 146).

Ainda durante o séc. XVI, apareceram em Itália, outras formas de aprendizagem musical, mais propriamente as *Ospedales*. Estes, eram orfanatos de raparigas, que funcionavam em regime de internato, onde se ensinava música e se formavam crianças e jovens abandonados. Segundo Fonterrada, é neste contexto que se vai desenvolvendo uma “educação organizada em seminários e colégios, passando a ser encarada com maior responsabilidade por parte da família e da autoridade da Igreja” (Fonterrada, 2005, p. 38). Mantendo assim os hábitos da *scholae cantori*, já acima referido, e, que vigorou até ao final deste século, as *Ospedales*, mantiveram os seus hábitos, no séc. XVII, no que ao ensino da música dizia respeito.

Scholes, descreve que a prática da música tinha um objetivo fundamentalmente profissional, pois “as crianças eram treinadas para a excelência musical, (...) vestiam-se como freiras e, sem qualquer ajuda externa, tocavam (...) com a máxima exatidão” (Scholes 1978, in Fonterrada, 2005, p.49). O desenvolvimento desta prática musical, despertou o interesse pela interpretação de obras dramáticas por parte de alguns teóricos e músicos italianos. Com a música vocal e instrumental a ganhar relevância, durante a primeira metade do séc. XVII,

desenvolveu-se a monodia, que consistia em cantar uma música com uma só melodia acompanhada de baixo contínuo, tornando-se esta prática bastante popular no período barroco. A música instrumental foi adquirindo assim um grau de importância semelhante à da música vocal, propagando-se com a ópera e desenvolvendo-se a par com a polifonia.

Se por um lado com o desenvolvimento da música puramente instrumental, o ensino passou a ser baseado na relação entre discípulo e mestre, onde “os critérios da aprendizagem ultrapassavam o nível técnico, promovendo assim ao aprendiz, uma oportunidade de socialização com os próprios membros da família e demais pessoas daquele ambiente” (Rugiu, 1998, pp. 40-41), por outro lado, a música também começou a ser vista como sendo inferior às outras artes.

Em 1762, um decreto real deu origem à eliminação das escolas da Companhia de Jesus, interditado a sua administração aos padres jesuítas, passando o controle das mesmas para as câmaras locais. Foi com a revolução Francesa e a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão a 26 de agosto de 1789, que a música saiu das igrejas, dos conventos e dos palácios, chegando assim, ao povo. Expressando os novos ideais de justiça social, garantindo direitos iguais aos cidadãos e uma maior participação política para o povo, assistiu-se à institucionalização das salas de espetáculo públicas, à criação dos conservatórios de música e à difusão do ensino público.

Influenciado pelas novas ideias pedagógicas do iluminismo, com o reconhecimento da infância e da adolescência, surgiram assim, as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na escolaridade. Em 1794, criou-se o primeiro conservatório de música, o *Conservatório de Paris*, que serviu de modelo para a criação de outras escolas de música de carácter profissionalizante como a *Royal Academy of Music*, em Inglaterra (1822) o *Trinity College*, em Dublin (1872).

Por toda a Europa, generaliza-se a ideia de que o estudo da música deveria ser acessível a todos, e com mudanças tão acentuadas e preocupadas relativamente às crianças, à sua natureza e às finalidades do ensino em geral, e da música em particular, a educação do séc. XIX, passou a centrar-se no que é inato à criança.

Estes modelos de escolas, expandiram-se pela Europa e pelos Estados Unidos e Canadá até meados do séc. XIX, estabelecendo-se assim oficialmente as aulas de música em escolas do ensino básico, sem o domínio da igreja.

1.2 A educação Musical em Portugal

1.2.1 Os primórdios do ensino

“Pouco se sabe da existência de escolas em território português até ao séc. XI” (Carvalho, 1986, pp. 16-17), sendo o único registo conhecido o da Sé de Braga e posteriormente um colégio ou seminário de rapazes, junto da Sé de Coimbra. No início do séc. XII são encontradas referências a duas escolas, uma na Sé do Porto e outra, no mosteiro de Santa Cruz em Coimbra, ambas com componente teológica com fins eclesiais. Tal como no resto da Europa, o ensino organizado teve assim iniciativa na igreja, sendo ministrado em escolas episcopais (igrejas) e monásticas (mosteiros), com objetivo de formação do clero.

Contudo, a partir do séc. XV tornou-se usual o recurso a preceptores, alguns oriundos do estrangeiro, o que provocou um aumento no grau de exigência no nível cultural. As crianças que não pertenciam aos grupos sociais privilegiados aprendiam ofícios (Fernandes R. , 1973), e o acesso pelas classes nobres a um tipo de música mais erudito, marcou a diferenciação existente no sistema de ensino da época, que está refletido na forma como o ensino da música está, atualmente organizado (Medeiros, 1993).

Com a mudanças económicas e culturais, ocorridas em Portugal, pelos descobrimentos, surgiu a necessidade de instrução, assistindo-se à consciencialização da educação por parte das famílias. É então, a partir do séc. XVI, que se dá início a uma nova fase na escolarização com a implementação de instituições destinadas ao ensino das crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço, onde surgem as primeiras preocupações pedagógicas., adequadas ao sucesso de aprendizagem, restringindo cada vez mais o ensino da música às classes favorecidas (Medeiros, 1993).

João de Barros (1496-1570), foi o grande pedagogo da época. Preocupado com o ensino das primeiras letras, criou a “Cartilha de Aprendizagem”, denominada de *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, que continha ilustrações, sendo considerada pedagógica e esteticamente uma obra inovadora (Carvalho, 1986).

Em 1636, João Amós Comenius, na “Didática Magna”, enfatizou a democratização do ensino, ao declarar que deveriam ser enviados às escolas”(...) não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (...) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.” (Gomes, 1986, p. 187).

Já no séc. XVIII, em 1734, Martinho de Mendonça, difundiu a sua preocupação com a aprendizagem, afirmando que esta deveria ocorrer em espaços lúdicos próprios à motivação das crianças e neste sentido, “o verdadeiro modo de ensinar aos meninos, he fomentar-lhe a natural curiosidade de aprender (...)” (Gomes, 1986, p. 177).

Contudo, a partir do séc. XVIII, a influência dos estrangeiros na época das “luzes”, levou a que os estado se preocupasse com a questão do ensino, e foi no período de 1759 a 1772, que José Sebastião de Melo, mais conhecido por “Marquês de Pombal”, desenvolveu um Sistema Nacional de Ensino, que se traduziu na promulgação da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, tornando estatal o ensino primário. Estas reformas implicaram novas exigências para uma maior uniformidade na formação. Contudo, esta medida não foi extensiva a toda a população, visto que determinou que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris, limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos” (Carvalho, 1986).

Paralelamente, a todas as reformas no sistema educativo, o ensino da música em Portugal, era apenas ministrado nas igrejas, não fazendo parte integrante o ensino regular.

1.2.2 As políticas educativas e a Educação Musical

Historicamente, os currículos do ensino musical portugueses foram prescritos sempre à margem dos princípios gerais da democratização, e expansão da rede escolar. O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu em 1826, com a “Carta Constitucional” e, só em 1835, com o decreto de Lei de 7 de setembro, se estipulou que o ensino primário, deveria ser gratuito para todos os cidadãos portugueses a partir dos sete anos de idade.

Proposto por Almeida Garret e decretado pela Rainha D. Maria II, foi assim criado aquele que foi designado o primeiro local onde o ensino da música foi realizado de modo sistemático. Designado por *Conservatório Geral de Arte Dramática de Lisboa* (Dec. de 15 de Novembro 1836, em Diário do Governo, nº 123), este estava dividido numa Escola de Música, numa Escola Dramática, e numa Escola de Dança, mimica e ginástica. A partir de 1836, designado por Conservatório Real, foi no ano de 1910 com a implantação da República, que começou a ser conhecido pelo seu nome atual: Conservatório Nacional (Mota, 2014, p. 41).

Introduzida em 1878 como disciplina, a Educação Musical, designada por Canto Coral começou a ser ministrada, mas como Real Costa (1923) afirma, citado por Mota (Mota, 2014), esta apenas existia “no papel”, pois não lhe era atribuída qualquer importância, quer fosse pelos alunos, ou pelos responsáveis ministrais da época. Segundo ainda, Mota, com o início da ditadura Nacional em 1926, “a função do Canto Coral no sistema educativo português, (...), passou a ser essencialmente a da veiculação da ideologia nacional” (Mota, 2014, p. 43), pois limitou-se às intervenções da Mocidade Portuguesa e da organização juvenil do Estado Novo, trabalhando apenas repertório relacionado com as visões políticas a que estava associado. Graça Boal-Palheiros afirma:

“O canto Coral – que durante quase cinco décadas de regime ditatorial, refletiu e alimentou uma ideologia nacionalista e patriótica, transmitida através do hino nacional e de canções populares – era uma disciplina com um estatuto marginal no currículo (Artiaga, 2001; Boal-Palheiros, 1993), que deixou memórias musicais negativas em sucessivas gerações.” (p.57)

No ensino, de uma forma geral, até 1936 assistiu-se a uma primeira fase marcada pelo objetivo de dismantelar as representações da escola republicana, enquanto que a segunda fase, que decorreu até 1947 sob o ministério da Instrução Pública de José Ferreira Pacheco, se caracterizou pela inculcação ideológica e doutrinação moral.

Até 1960, através da implementação do Plano de Educação Popular, sob a tutela de Pires de Lima, e posteriormente de Francisco Pinto, as políticas educativas da terceira fase, articulavam-se em função do desenvolvimento económico, com a finalidade de erradicar o analfabetismo em Portugal, que até então era o mais elevado da Europa.

Entre 1960 e 1974 pode-se falar de uma quarta fase, em que os ministros Inocêncio Galvão Teles e Veiga Simão enfatizaram a democratização do ensino devido à consciencialização do atraso educacional do país, promovendo um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia, educação e incentivo à educação escolar como fator de mobilidade social.

Foi durante esta quarta fase, a partir de 1968 que a Educação Musical começou a ser enquadrada como um novo conceito de escola, vocacionada para a formação, mobilizando “todos os meios que lhe permitissem estimular na criança, da forma mais intensa, capaz e consequente no tempo, as suas capacidades integrais, para as transformar em funções.”

(Caseiro. s.d). Assim, a música passou a ser encarada como um “contributo essencial para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, sócio afetiva e estética” (Torres, 1998, p. 20).

Com todas estas reformas, a educação musical como agora é denominada, sempre fez parte do currículo. No agora chamado 1.º ciclo do Ensino Básico, antigo ensino primário, denominou-se por: “Música e Canto Coral (1911), Música (1921), Canto Coral (1928 e 1937), Educação Musical (1960), Movimento, Música e Drama (1974), Expressão e Educação Musical (1989), Música (2001) e Ensino da Música (2006) (Boal-Palheiros, 2014, p. 57). Em 1968, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, atualmente designado por 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos de escolaridade), começou a ser beneficiado pelas inovações de pedagogos estrangeiros (Boal-Palheiros, 2014). No 9.º ano de escolaridade continuou a chamar-se canto coral, mas existindo apenas como opção.

Foi, como afirma Mota (Mota, 2014, p. 43), em 1973 que a Educação Musical surgiu com “contornos de modernidade”, e a revolução de abril de 1974, trouxe o desenvolvimento da escolarização. Induzindo dinâmicas educativas em populações não escolarizadas, aprovou novos programas para o ensino primário e propôs uma nova organização pedagógica, cujas diretrizes assentavam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, promovendo uma igualdade de oportunidades. Com a implementação de novos currículos e programas, foi nesta altura, que através do movimento internacional de “Educação pela Arte”, que muitos professores começaram a ter contato com novos métodos de educação musical, através da realização de vários cursos intensivos e de conferências. Destacam-se deste contacto com diversos pedagogos, nomes como: Justine Ward, Edgar Willems, Carl Orff, Jos Wuytack, Pierre Van Hauwe, Jacques-Dalcroze e Zoltán Kodály.

Todos estes métodos e propostas preconizavam um novo conceito de ensino e valorizavam a canção tradicional. Assente essencialmente na vivência e na prática musical, é de referir ainda a contribuição de John Payter e Murray Schaefer, para a mudança de paradigmas, com as suas ideias inovadoras (Mota, 2014, p. 43), pois foram introduzidas através dos seus conceitos a improvisação e a expressão corporal. A Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), afiliada da *Internacional Society of Music Education*, contribuíram de forma significativa para estas mudanças.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e com a criação da escola de massas, através da Lei 46/86, ocorreram mudanças bastante significativas na

Educação Musical. Foram criados cursos de formação de professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, que despoletaram a discussões em torno da contemporaneidade da Educação Musical enquanto disciplina, e de quais as suas implicações ao nível da formação de professores. Nas últimas décadas do sec. XX, concluiu-se que o currículo desta disciplina, deveria ser construído em torno de áreas como a Audição, a Interpretação e a Composição, e ter em conta as experiências musicais dos alunos. Segundo Mota (Mota, 2014), a perspetiva de vários autores anglo americanos tais como: Swanwick, Thomas e Reimer, contribuíram e conduziram para a criação do programa de educação musical ministrado nas nossas escolas do ensino básico.

Paralelamente a esta curricularização da música dentro do sistema de educação e do documento orientador do ensino musical que reformava o Conservatório Nacional (Decreto 18.881 de 25 de setembro de 1930), o ensino vocacional como ramo específico da educação ganhava força. Os especialistas tendem a diferenciar “ensino” vocacional da “Educação Musical” proporcionada a todas as crianças em idade escolar e que segue necessariamente um currículo formal desenvolvido nas escolas ditas “regulares”, tanto sob a forma de disciplinas, como de áreas disciplinares.

Neste momento, a educação musical portuguesa não permite senão uma sensibilização para a música (Silva, 2000). Porém, como acontece em muitos outros países, o ensino musical pode ser encontrado com um carácter *formal* (em escolas), *não formal* (aulas particulares) e *informal* (bandas, estudo autodidata) e, apesar desta diferente relação com o sistema escolar, qualquer das vias de ensino é válida na aquisição reconhecida de competências musicais profissionalizantes (Fernandes, Ó, & Paz, 2007, p. 30)

Com a publicação em 2001 das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* e revogado em 2011, 2016 e 2017, e, segundo Mota (Mota, 2014, p. 14), tornou-se cada vez mais clara a importância que a música deveria assumir no currículo, “conferindo-lhe um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento, no conjunto de todas as outras aprendizagens.”, e que ainda continua a ser usado como referência pelos professores de música do Ensino Básico.

1.2.3 Princípios Orientadores, Programas e Objetivos da Educação Musical

A disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico tem como referência curricular o documento “Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas” (PEM)(1991). Inspirado na *Manhattanville Music Curriculum Program*, a sua organização baseia-se no currículo em espiral da Teoria da Estrutura de Jerome Bruner, permitindo assim, que o mesmo tema/conteúdo seja abordado várias vezes, mas com níveis de crescente dificuldade.

Este documento refere que: “A música integra-se na Educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso” (PEM, 1991, p. 213), tendo o som como base de linguagem, sendo a prática, o fator mais importante na educação musical. Refere também que, “a música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objetivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, os quais se adquirem a partir de elementos básicos” (PEM, 1991,p. 214), onde “toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes” (PEM, 1991, p. 219), pois a teoria e a informação surgem como meios de suporte para o desenvolvimento do pensamento musical do aluno.

Toda esta espiral, já acima referida, tem início no 1.º ciclo, e termina no 12.º nível, assentando-se em conceitos básicos como a forma, a dinâmica, a altura, o ritmo, e o timbre. Cada nível representa uma etapa de aprendizagem e ação. À medida que os níveis avançam, o campo de compreensão musical torna-se, mais alargado e complexo, mas todo este caminho percorrido, e toda esta espiral devem ser encarados de uma forma aberta e não restrita ou estanque. Este currículo aberto e flexível, permite que o professor seja sensível às necessidades e interesses dos alunos, tendo este a liberdade para decidir quais as estratégias e metodologias mais adequadas para alcançar as competências fundamentais deste programa.

Importa ainda, fazer referência a outro documento intitulado de *Aprendizagens Essenciais*. Este documento facultado pela Direção Geral da Educação (DGE), funciona em articulação com o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), homologado pelo despacho nº 6478/20017, de 26 de julho, que diz respeito à formação do aluno enquanto cidadão autónomo, responsável e com valores, preparado para o futuro. Este documento dispõe de ações estratégicas de ensino orientadas para áreas específicas sendo um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PA, p. 8), onde defende que “é fundamental que o currículo seja equacionado como

um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*” (Decreto de Lei nº55/2018, de 6 de julho de 2018, p. 2931)

Se, atualmente através da sua reestruturação, a Educação Musical, dispõe de diversos documentos que clarificam o seu lugar no ensino musical nos três níveis do ensino básico, a realidade do que acontece é completamente diferente. À semelhança do que acontece com outras áreas a que o documento faz referência, a Educação Musical, insere-se com mais propriedade nas áreas do pensamento crítico e criativo, do relacionamento interpessoal, da sensibilidade estética e artística, e, da consciência e domínio do corpo, podendo marcar a diferença enquanto disciplina artística.

a) 1.º Ciclo

No 1º. Ciclo, a música não é trabalhada de forma sistemática, pois está a cargo de professores generalistas com pouca formação na área, e/ou do professor titular de turma que tem a seu cargo um conjunto de disciplinas curriculares.

A partir de 2006, o Ministério da Educação tentou remediar esta situação com a oferta de Educação Musical nas atividades extracurriculares (AEC’S), através do despacho 12591/2006. Mas, como afirma Rodrigues, Nogueira e Rodrigues, “o sistema não estava preparado para responder” a esta necessidade (2014, p. 26). Na tentativa de erradicar a falta de música no 1.º ciclo do ensino básico, esta iniciativa não chegou a todos, uma vez que não eram ministradas em tempo letivo obrigatório, mas sim, em tempo extracurricular.

Segundo as *Aprendizagens Essenciais* (AE) referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), a música passa a fazer parte integrante da Educação Artística dos alunos.

Neste documento, as *Aprendizagens Essenciais* (p.2-3), foram estruturadas em três grandes domínios comuns: 1) Experimentação e criação, onde se pretende que os alunos desenvolvam competências de exploração, improvisação, e composição musical; 2) Interpretação e Comunicação, onde se pretende que os alunos desenvolvam competências de performance, como o cantar, o tocar e o movimentar; e, 3) Apropriação e Reflexão, onde é

pretendido que os alunos desenvolvam competências referentes a processos de discriminação, análise e comparação de elementos sonoro-musicais. Estes três domínios foram elaborados de acordo com o currículo do ensino da Música presente nos documentos do Ministério da Educação para os diferentes ciclos do ensino anteriormente referidos.

Sendo objetos quotidianos, a voz o primeiro instrumento e o corpo um meio para a exploração e produção sonora, estes recursos são os privilegiados para utilizar como recurso ao desenvolvimento musical no 1.º ciclo, seja através do movimento corporal espontâneo ou organizado em danças ou jogos de roda, ou através do domínio progressivo da voz falada ou cantada em jogos de exploração como rimas ou trava línguas, ou em canções.

Na 4.ª edição do *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 1.º ciclo – Organização Curricular e Programas* (PEMEB), em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto de Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018, a música surge assim como forma de expressão e educação. Este documento é um complemento às Aprendizagens Essenciais, já anteriormente referido, onde são sugeridos dois grandes blocos a serem trabalhados: 1) Jogos de Exploração utilizando como recursos a voz, o corpo e instrumentos musicais e, 2) Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical, como o a) desenvolvimento auditivo através da escuta, relacionando e organizando os sons, b) expressão e criação musical, onde, se podem desenvolver atividades musicais, atendendo às necessidades das crianças e apelando às suas capacidades expressivas e criativas, e, c) representação do som, através da utilização de elementos gráficos, como sinais e símbolos que ajudem os alunos no domínio da linguagem musical escrita ou gética.

b) 2.º ciclo

O 2.º ciclo, já tem uma realidade completamente diferente, pois é lecionada por um professor especialista, ocupando uma carga letiva de até 3 hora semanais, isto para o ensino básico geral, uma vez que está a paridade com todas as outras áreas do currículo, e, para o ensino especializado já oferece uma carga semanal de 5 a 10 horas.

Este, é assim, o único contemplado com uma disciplina de Educação Musical, inserida na matriz curricular na área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica.

O Programa de Educação Musical, volume II, intitulado por *Plano de Organização do ensino-aprendizagem*, de 1991, surge como complemento ao volume I – *Organização Curricular e Programas*, uma vez que o seu currículo/programa é flexível. Este documento é constituído por um conjunto de propostas de trabalho, de sugestões bibliográficas e discográficas.

Para além do conceito de “espiral”, já referido anteriormente, o programa apresenta as finalidades, os objetivos gerais, as orientações metodológicas e a avaliação da disciplina.

O documento tem assim como finalidades, contribuir para a socialização e maturação psicológica associada ao desenvolvimento do espírito crítico, contribuir para uma educação estética, desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, e, sensibilizar para a preservação do património cultural.

Os objetivos gerais deste programa, apresentam-se organizados em três domínios: 1) atitudes e valores, em que se pretende que o aluno desenvolva um sentido de apreciação e valorização crítica em relação à música que ouve e à sua própria produção musical, valorizando o património musical português; 2) capacidades, relacionadas com a aquisição de técnicas de produção musical, com o desenvolvimento da memória auditiva, bem como domínio de conceitos musicais; e 3) conhecimentos, que englobam a compreensão de conceitos musicais como o timbre, a dinâmica, o ritmo, a altura e a forma, aplicados a diferentes obras, épocas e culturas, privilegiando a música portuguesa.

Relativamente às orientações metodológicas, este documento sugere que o trabalho seja desenvolvido em três grandes áreas: 1) Composição, como valor educativo na relação entre o aluno e toda a sua forma de intervenção musical; 2) Audição, através da escuta ativa e participante, e 3) Interpretação, como processo interativo para execução musical. Para que tal aconteça e como refere o documento, considera-se essencial o desenvolvimento de três competências musicais: 1) Memória Auditiva, 2) Motricidade e 3) Processos de Notação Musical Convencional e não Convencional. “Não será demais afirmar que o desenvolvimento de competências só tem um significado se estiver intimamente ligado as três grandes áreas” (Swanwick, 1979, in PEM (1991), vol. I, (p.226).

No que diz respeito à avaliação, o documento sugere que esta se baseie em conceitos como a interação, o incentivo e a observação sistemática do aluno relativamente ao domínio das atitudes, valores, capacidades e conhecimentos (Plano de Organização do ensino-

aprendizagem, de 1991, surge como complemento ao volume I – Organização Curricular e Programas, p.227). Para tal, é fundamental que o professor utilize como recurso, instrumentos de registo individualizados.

c) 3.º Ciclo

Até à data, no sítio da DGE, não se encontra qualquer documento orientador curricular, acessível relativo ao ensino da música para o 3.º ciclo. Como refere Mota (Mota, 2014, p. 44), “a música apenas surge em algumas escolas como oferta residual, condicionada à existência de um professor com disponibilidade para a leção e em que a escola privilegie a interdisciplinaridade nas artes”.

Esta oferta, que começou para o 7.º e 8.º anos, estendeu-se ao 9.º ano, surgindo assim e apenas como opção num reduzido número de estabelecimentos de ensino, “privilegiando, os recursos humanos disponíveis” (Decreto de Lei nº55/2018, de 6 de julho de 2018, p. 2941).

2. Música ComPassos

“O homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.”

(Freire, 1981, p. 47)

2.1 Pensadores da Educação Musical e suas metodologias

“A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não compreende”

Arthur Schopenhauer

Ao longo dos séculos, vários foram os filósofos, pensadores e pedagogos que escreveram vários tratados e estudos sobre o ensino/pedagogia musical. Desde os filósofos gregos, com o Idealismo com Platão, passando pelo campo prático com Montaigne, ou por Immanuel Kant, filósofo da era moderna, ou até mesmo por Erasmo Roterdão e Comenius, já anteriormente referidos, muitos foram os legados deixados que influenciaram músicos e pedagogos musicais desde o início do séc. XX.

Muitos defenderam uma educação baseada no respeito pela natureza humana, pelas suas necessidades e motivações, e, baseando-se em métodos intuitivos, realistas, de observação e de contato, valorizaram a experiência como um fator importante para a aprendizagem e desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade expressiva.

A corrente psicopedagógica da denominada *Escola Nova*, que tornou a aprendizagem musical mais prática que teórica, influenciou muitas propostas inovadoras na vertente do ensino da Educação Musical por todo o mundo, tornando-a acessível a todos, através da criação de métodos e materiais que sustentaram a sua aplicação e inovação no campo da educação.

No entanto, apenas nos séculos XIX e XX, quando a música foi introduzida no ensino genérico das escolas, os vários pedagogos/músicos, começaram a refletir sobre o contributo da música para a formação da criança, procurando formular metodologias e matérias didáticas para o seu ensino. Segundo Torres (1998), qualquer um desses métodos propõe o ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, usando várias experiências de perceção de som antes de qualquer leitura musical ou apresentação teórica, tais como movimento, vivências mentais através do canto e apoio instrumental (Torres, 1998, p. 38)

Seguem-se alguns aspetos relevantes dessas pedagogias, preconizadas pelos metodólogos/pedagogos musicais mais influentes do séc. XX, sem preocupação de rigor cronológico, que me foram sendo apresentados ao longo da minha formação académica e que contribuíram para a minha prática pedagógica.

Jean-Philippe Rameau (1683-1764), teórico, músico e compositor, foi uma das figuras mais importantes da primeira metade do séc. XVIII. Interessando-se pela teoria musical de um ponto de vista físico e matemático, publicou em 1722, o seu famoso *Traité de l'harmonie*, onde através das tonalidades maiores e menores, explica como obter uma boa música com base na escala de 12 tons, sublinhando “que «estudara a natureza» e aprendera a reproduzir as suas «cores e matizes» numa linguagem musical adequada” (Grout & Palisca, 1994, p. 432), promovendo o entendimento da música como uma ciência.

Reagindo às ideias de Rameau, surgiu o filósofo francês, **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778). Este grande inspirador da psicologia moderna, em *Emílio* (1762), apresentou um esquema pedagógico especialmente direcionado para a educação musical, e as suas ideias deram ênfase às diferenças individuais, ao desenvolvimento do ser humano e a uma educação adequada aos interesses espontâneos da criança. De acordo com Fonterrada:

“Rousseau elaborou currículos escolares a partir de uma suposta organização do desenvolvimento psicológico, abrindo espaço para a aprendizagem e a prática da estética, para o ensino profissional, para a educação moral e a educação política, associados aos princípios revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade.”

(Fonterrada, 2005, p. 51)

Rousseau, defendeu o predomínio da melodia sobre a harmonia, onde as canções a serem aprendidas deviam ser simples, de forma a assegurarem uma flexibilidade, uma sonoridade e uma igualdade de vozes, devendo a leitura musical ocorrer mais tarde, para promover um maior equilíbrio sobre a sensibilidade e a razão.

“Se exercitarmos os nossos sentidos nas diferenças de tom, estou convencido de que, com o tempo, nos poderemos tornar sensíveis, ao ponto de ouvirmos uma música inteira através do tacto (...) porque os tons e os tempos, não sendo menos susceptíveis de combinações regulares que as articulações e as vozes, também podem ser captados como elementos de discurso.”

(Rousseau, 1990, p. 141)

Na Alemanha, no séc. XIX, surgiu, outro pensador da educação que abriu espaço para a música escola. **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), propôs para a base da educação, a prática e a experimentação associada a um elemento pessoal de afeto. Para o ensino da música, e segundo Fonterrada, este propôs o uso de canções como reconhecimento de influência para a formação de carácter, sendo os seus princípios os de: a) “ensinar sons antes de ensinar símbolos”, b) “ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão”, c) “fazer a criança trabalhar cada passo até que os domine”, d) “ensinar os princípios e a teoria após a prática”, entre outros (Fonterrada, 2005, p. 52).

Ainda em França, destaca-se a influência de **Guillaume Louis Wilhem** (1781-1842), que defendia a ideia de que as crianças que aprendiam música, demonstravam maior capacidade de concentração, assim como boa conduta. Popularizando a leitura do canto por toda a França, desenvolveu a prática do canto nas escolas e com a organização de reuniões periódicas, surgiu “o primeiro canto coral em conjunto, o chamado Orfeão” (Mialaret & Vidal, 1978, vol.III, p. 225).

John Hullah (1812-1884), seguiu e adaptou em Inglaterra, na Grã-Bretanha, as ideias de Wilhem, e, introduzindo programas de Educação Musical nas escolas e nas instituições de ensino de professores. A partir delas, criou o seu próprio método de solfejo entoado, com exercício de leitura musical cantada, abrindo assim o caminho para **John Curwen** (1816-1880). Este pedagogo, por sua vez, extraiu e adaptou várias técnicas de ensino, especialmente as que estavam relacionadas com a diferença de tonalidades, introduzidas pela professora norueguesa Sarah Anna Glover (Sadie, 1980), criando e publicando em 1880, o método de leitura musical mais influente em toda a Grã-Bretanha.

Stewart Macpherson (1865-1941), músico e fundador da Associação de Professores de Música, em 1908, centrou a sua atenção na audição. Na sua publicação *Music and its Appreciation* (1910), mostrou que a audição na Educação Musical podia identificar aspetos diferentes na música, através da análise estrutural das obras, e dos conhecimentos dos seus conteúdos. Assim, na Grã-Bretanha, e apesar de algumas críticas, a audição de música, foi-se desenvolvendo e sendo aplicada nas escolas inglesas, principalmente a partir do aparecimento da rádio BBC, em 1922 (Sadie, 1980). Por esta altura, a prática musical em instrumentos de percussão, de gaita de foles e de flauta de bisel, já se tinha difundido pelas escolas.

Jacques Dalcroze (1869-1950), importante músico e pedagogo suíço, apresentou uma perspectiva diferente sobre o ensino da música, centrada na criança e no desenvolvimento das suas capacidades naturais.

Com o seu “método *Eurhythmics*” (Sadie, 1980), baseado na ginástica rítmica e no movimento do corpo, as três ferramentas básicas do seu método eram “a rítmica, o solfejo e a improvisação” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 40). Com este método que visava a musicalização do corpo, Dalcroze, começou a “questionar a relação entre música e movimento através da interação espaço-tempo-energia” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 27).

“Tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música”, planeou e desenvolveu exercícios que ajudavam os alunos a responder física e esteticamente à música, permitindo que estes pudessem “experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 20).

O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 29). Para ele, isto era essencial, e, os seus princípios e ideias para desenvolver o ritmo próprio de cada aluno, passaram pela adaptação de vários exercícios, tendo em conta as “características das crianças”, e as “condições sociais e culturais dos alunos” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 40).

As suas ideias tiveram tanto sucesso que, foram adotadas por outros pedagogos musicais como Justine Ward, Edgar Willems, Carl Orff, Murray Schafer, entre outros, difundindo-se a partir de 1930, em escolas de vários países (Sadie, 1980), assistindo-se assim ao surgimento da conhecida “escola nova” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 28).

Leo Rinderer (1895-1925) defende a utilização de bastantes canções populares. Utiliza exercícios de andar e dançar pela sala, explorando as subdivisões temporais e principais durações. Rinderer é da opinião que as crianças do primeiro ciclo deverão aprender a ler e escrever música ao mesmo tempo que as palavras. Utilizar exercícios de audição, usar frases musicais com intervalo de terceira menor. Como por exemplo, primeiro, exercícios rítmicos notados sobre uma linha única, indicando tempos, pausas, acentuações sem indicação de altura, segundo, exercícios melódicos, propondo a escrita de «blocos» e o uso do «Glockenturn» (Sousa A. B., 2003, pp. 111-113).

Carl Orff (1895-1982), compositor alemão, foi em 1924, um dos fundadores da *Güntherschule*, onde pôde colocar em prática as suas ideias sobre música, movimento e linguagem. Possuía uma visão semelhante à de Dalcroze, no sentido em que a unidade da música, do movimento e da linguagem eram fundamentais para o desenvolvimento musical dos alunos. Nesta escola, dedicada à ginástica rítmica e à dança, através dos instrumentos de percussão, enfatizou o trabalho instrumental, ampliando a forma do acompanhamento musical das danças e dos exercícios de movimentos, comumente realizados ao piano. Para Carl Orff, “os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas.” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 138).

Desta forma, e de forma a conseguirem manusear e aprender facilmente os instrumentos, Orff, com a colaboração do musicólogo Curt Sachs e do construtor de instrumentos Carl Maendler, desenvolveram um instrumentário inspirado em instrumentos populares de África e do Sudoeste Africano (Sousa M. R., 1999). Surgiram assim, os primeiros instrumentos de placas como: xilofones, metalofones e jogos de sinos, geralmente conhecidos no meio escolar por “Instrumental Orff”, que fazem parte do equipamento das salas de aulas de algumas escolas, dando origem à *Orff-Schulwerk*.

A primeira edição desta obra, surgiu em 1930, e era constituída por um volume com exercícios rítmico melódicos para flauta doce e instrumentos de percussão e placas, a partir do acervo de canções infantis e folclóricas do sul da Alemanha e da Áustria. No entanto entre 1950 e 1954, numa fase mais madura da sua carreira, contemplado por cinco volumes, surgiu a *Orff-Schulwerk*, onde, por níveis, o “compositor aborda os elementos desde a sua forma mais singela até as complexas estruturas rítmico-melódicas para a dança” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 142), alertando na introdução do primeiro volume que “este volume é uma espécie de cartilha onde os primeiros passos são aprendidos”, onde “a execução de todos os instrumentos, mesmo dos mais simples, requer instrução adequada e prática” (Orff & Keetman, 1961 (1950)), e em que a diversidade dos instrumentos permite que todos os elementos do grupo se integrem, cada um com uma tarefa adequada ao seu nível de habilidade e aprendizagem (Regner, 2001, pp. 8-9).

Quase todas as peças são em tonalidade maiores e menores, com alguns apontamentos de escalas modais, sendo que o início do seu trabalho incide na escala pentatónica, permitindo a possibilidade de uma improvisação mais livre (Hartman, 2001, pp. 14-15), sendo para Regner (2001) uma característica da ideia pedagógica de Orff, para fazer musica em grupo (Regner,

2001, pp. 8-9), começando pela imitação, depois para o método pergunta-resposta e, por fim, para a livre criação (Sousa A. B., 2003, pp. 105-109)

Orff, teve a nível mundial uma grande influencia nas práticas de professores de Educação Musical, e em Portugal, o seu método foi amplamente divulgado por Maria de Lurdes Martins, que adaptou a obra de Orff para português, por José Firmino, Graziela Cintra, Leonor da Costa Lima, Isabel Carneiro, entre outros (Rangel & Carneio, 1985).

Na Hungria, o compositor, **Zoltan Kodály** (1882-1967), destaca-se como um dos pedagogos mais influente do séc. XX, cujo legado permanece no presente. O seu pensamento filosófico contemplava a música, onde este “desejava um sistema de educação musical que pudesse provocar nas pessoas não um modo de ganhar a vida, mas sim, que fosse parte integrante das suas vidas” (Choksy, 1974, p. 15), ou seja, como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano (Mateiro & Ilari, 2012, p. 58). Apesar de não ter escrito nenhuma teoria, a sua proposta, incidia principalmente no uso da voz como ponto de partida para a musicalização para desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade, da capacidade de leitura e da audição interior, essenciais a qualquer pessoa ou músico, utilizando a linguagem musical tradicional.

Para Kodály, o cantar envolvia três tipos de materiais musicais: a) canções e jogos infantis cantados na língua materna, b) melodias folclóricas nacionais, c) temas derivados do repertório erudito ocidental (Mateiro & Ilari, 2012, p. 57). Desta forma, dedicou grande parte da sua vida à recolha e compilação de música folclórica húngara, defendendo que a sua utilização junto das crianças, cooperava na formação de valores musicais e no estabelecimento da sua identidade cultural, pois, “a música folclórica é uma herança de todos os povos, seja por tradição ou trazida por imigrantes (...)” (Szönyi, 1971). Juntamente com Béla Bartok, e numa tentativa de resolver o problema do analfabetismo musical na Hungria, inicia em 1905, uma recolha exaustiva, que revitalizou a “cultura musical magiar” (Cruz, 1998, p. 3), que influenciou a sua prática pedagógica, e desenvolveu a educação musical e a composição na Hungria nos anos seguintes.

Kodály acreditava que o canto coral sem acompanhamento instrumental era o método didático mais eficaz (Járdányi, 1981), e que se se cantasse primeiramente sempre em uníssono, partindo progressivamente para duas vozes, as crianças aprendiam as notas e os intervalos mais facilmente, com ritmo, harmonia e formas musicais, sendo este o caminho para o desenvolvimento de uma verdadeira afinação. Partindo deste princípio, e estando esta

relacionada com os atributos da música tradicional húngara, Kodály optou pelo uso do sistema pentatónico, que sem meios tons, facilitaria a aprendizagem auditiva e a afinação (Járdányi, 1981).

Estando a sua proposta estruturada a partir do cantar, os materiais de ensino eram solfejos melódicos e rítmicos, combinados em quatro elementos: a) solmização onde o uso das sílabas “Sol-Fá”, para cantar, derivadas do solfejo francês, são substituídas pela letra inicial de cada nota (Mateiro & Ilari, 2012, p. 71), b) manossolfa (solfejo mimico ou gestual), onde Kodály, recuperou e adaptou os movimentos praticados na era “Guidoniana”, fazendo corresponder a cada nota musical, a um gesto da mão, facilitando assim a memorização e interiorização dos sons (Mateiro & Ilari, 2012, p. 75), c) Dó movel e leitura absoluta, onde o Dó é o centro de tonal de qualquer tonalidade (“*intonação*”) e, d) uso de sílabas desenvolvidas no recurso a vocábulos como “tá” e “ti-ti” de forma a ajudar as crianças a compreender os valores relativos das figuras rítmicas.

Inicialmente divulgado em Portugal, pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), através do seminário: *Os princípios de Kodály na prática* (Martins M. L., 1975), tem como grande divulgadora desta filosofia musical, Cristina Brito da Cruz, que mantém uma estreita colaboração com Instituto Kodály na Hungria, desde os anos 80, onde realizou uma pós-graduação, tendo recebido a bolsa madame Kodály.

Justine Ward (1879-1975), natural dos Estados Unidos da América, foi uma pedagoga musical, que centrou a sua metodologia na formação vocal, tendo como base o canto gregoriano. Terá contactado com Dalcroze, e convertida ao catolicismo, comprometeu-se a promover o ensino da música vocal religiosa, com vista a fomentar a fé católica. Através da realização de exercícios vocais e de entoação, requeria às crianças a marcação do compasso, acreditando que assim experienciavam o ritmo como movimento. Os ritmos, por sua vez eram lidos em voz alta, enquanto a pulsação era marcada com o dedo indicador na palma da outra mão aberta (Brown, 2007). Utilizando exercícios e jogos musicais, em que a “solmização” e o sistema de Dó móvel de Kodály, estavam sempre presentes, Ward desenvolveu uma linguagem gestual para a leitura dos símbolos musicais, utilizando uma notação numérica de 1 a 7 para designar as notas musicais por relatividade.

Trabalhou ritmo através da géstica e do movimento corporal, valorizando a audição e a repetição, fazendo com que a criança memorizasse o conteúdo que estava a ouvir (Fonterrada, 2005). A sua metodologia foi disseminada em vários países, incluindo Portugal, mas não teve a mesma notoriedade.

Para **Edgar Willems** (1880-1978), afirmado pelo próprio, a educação “não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida” (Willems, 1970 (1956), p. 10). Tendo acesso a todo o conhecimento produzido na sua época, inclusive à teoria de Piaget, não se baseou apenas na genética, mas também nas leis cósmicas da natureza, através da relação íntima entre os elementos constitutivos da música e a natureza humana, a que chamou “princípios psicológicos”.

As suas ideias, deram início a uma nova época, em que a Educação Musical passou a ser obrigatória e a fazer parte da formação geral da personalidade da criança, implicando a “formação auditiva, psicomotora, intelectual, sócia-afetiva e estética” (Torres, 1998, p. 20). Para Willems, a formação do ouvido era central, pois manifestava-se em três aspetos: fisiológico, afetivo e mental, e, o seu interesse por este tema foi tão grande que, reunindo pensamentos de 31 autores sobre a importância da escuta, escreveu o livro *L’oreille musicale: la préparation auditive de l’enfant*, em 1940 (Mateiro & Ilari, 2012, p. 96).

Para Willems, a vivência musical era o fio condutor de toda a aprendizagem, e era preciso que a criança, primeiramente vivesse e fizesse música e só depois pensasse nela. Nas suas palavras, “é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles”. (Willems, 1970 (1956), p. 71). Na concepção Willemsiana, o ritmo era o elemento material e prioritário na música, mas a melodia “sempre foi e sempre será o elemento mais característico da música”, tornando-se, assim, o elemento principal (Willems, 1970 (1956), p. 71).

Influenciado por Dalcroze, atribui na sua pedagogia musical especial relevo à voz e ao movimento, sendo o solfejo o elemento central da sua pedagogia. As características estruturais e metodológicas da sua pedagogia, estão reunidos numa série de cadernos pedagógicos, com materiais sonoros e didáticos, onde Willems apresenta a progressão didática do seu método.

Jacques Chapuis, seu fiél discípulo e continuador do seu legado, publicou obras e outros materiais didáticos que explicam a aplicação deste método (Mateiro & Ilari, 2012, p. 102). A nível nacional, com a divulgação desta metodologia, nos anos 60, pela Fundação Calouste Gulbenkian, muitos professores começaram a ter contato com esta metodologia, abrindo-se caminho para uma nova forma de ensinar música e de olhar a criança (Canhão, 2002).

Shinichi Suzuki (1898-1998), violinista japonês, apresenta em 1930 uma proposta de educação musical inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música instrumental. Adaptado para diversos instrumentos, culturas e realidades, este, que é considerado mais do um

simples método de ensino instrumental, propõe uma verdadeira filosofia educacional, sendo considerado por muitos como o método da *Educação do talento* (Galvão, 2007).

Suzuki (1983), defendia a ideia de que todas as crianças têm o potencial para aprender, e que tal potencial pode ser desenvolvido desde que o ambiente ao redor da criança seja estimulante e a instrução apropriada. É interessante salientar o facto de que o seu pensamento é anterior ao conceito de inteligência musical de Gardner (2000), e da teoria da *expert performance*, proposta por Ericson e Charness (1994).

Outro elemento filosófico da sua pedagogia, está relacionado com as ideias de Suzuki acerca da democracia e do nacionalismo no contexto japonês da década de 1940, argumentando que todas as crianças se poderiam tornar grandes talentos, caso as suas habilidades fossem cultivadas de maneira apropriada com o ideal do “grande cidadão japonês”, enfatizando que todas poderiam treinar as suas habilidades, da mesma forma que aprendem a língua falada (Yoshihara, 2007, p. 39).

Desde cedo que Suzuki percebeu que todas as crianças aprendiam a língua materna e os dialetos de uma forma natural, sem fazer grandes esforços, sobretudo, porque ela ocorria através da interação da criança com a mãe (O'Neil, 2003). Afirmava que, do mesmo modo que a adaptação ao ambiente é natural do ser humano, ela ocorre a partir das interações sociais e da imitação, pois segundo ele, “aquilo que não existe no ambiente, não pode ser desenvolvido” (Suzuki, 1969, p. 23). Por outras palavras, esta interação resultante de um processo de imitação, aplicado na aprendizagem musical, faz com que o aluno aprenda “de ouvido” (Garson, 1970).

A abordagem Suzuki, sendo uma das mais bem-sucedidas a nível internacional, reconhece na Associação Internacional Suzuki, cinco organizações regionais que representam milhares de professores, alunos e famílias de todos os continentes, que promovem encontros periódicos, onde reúnem milhares de seguidores que participam em aulas, *workshops*, ensaios e apresentações musicais, procurando manter sempre viva a proposta pedagógica de Shinichi Suzuki. Em Portugal, destaca-se o nome de Manuella Machado Pagano.

Maurice Martenot (1898-1980), baseia a sua abordagem na experiência com o som, criando jogos lúdicos de exploração sonora. Propôs uma aprendizagem sequencial da leitura e da escrita musical, tendo sempre em conta que a teoria vem depois da experimentação.

O seu método consiste na realização de uma serie de exercícios rítmicos e melódicos que vão aumentando progressivamente de complexidade. Tendo por base o ritmo, Martenot, afirma que a exteriorização musical das crianças vem em forma de ritmo, (Martenot, 1970, pp. 27-28) e que a canção pode ser realizada por imitação ou de forma consciente (Martenot, 1970,

pp. 35-37), sendo a leitura musical uma atividade que implica uma atenção particular para a leitura de ritmos, notas e intervalos (Martenot, 1970, pp. 41-44).

Quanto à audição, a pré-audição e a constituição do pensamento musical, podem ser feitos por memorização, imitação espontânea, transposição, improvisação e pelo ditado musical (Martenot, 1970, pp. 55-57).

Baseando o seu ensino pessoal nas influências dos métodos Orff e Kodály, **Pierre Van Hawe (1920-2009)**, pedagogo e compositor holandês, compilou todo o seu saber num método que se revelou excelente para a preparação da educação instrumental na *Algemene Muzikale Vorming* (AMV). Adaptando inicialmente os princípios musicais de Orff, publicou a partir de 1961, *Muziek voor de Jeugd*, desenvolvendo-o mais tarde, em combinação com o método de Kodály, o seu, *Spelen met Muziek*, onde alia a teoria à prática musical na prática orquestral. Foi diretor da Stedelijke Muziekschool Delft, onde fundou o *Delfts Madrigaalkoor*, e realizou vários cursos desde 1978, divulgando a sua pedagogia por vários países, incluindo Portugal.

Um dos mais destacados investigadores no âmbito da Psicologia e da Pedagogia da Música é o americano **Edwin Gordon (1927-)**, que passou grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a *Teoria da Aprendizagem Musical* (Gordon, 2015). Partindo do ponto de partida de que “não é o de como se deve ensinar as crianças, mas antes o de perceber como é que elas aprendem” (Rodrigues, 1996, p. 10), o próprio autor deixou bem patente que “a teoria de aprendizagem musical é uma explicação acerca da forma como aprendemos, quando aprendemos. (Gordon, 2015, p. 38)”. Gordon questionou-se sobre como as pessoas aprendiam música, de como esta devia ser ensinada, de como esta era ou não aprendida, sobre em que momento a criança estava preparada para aprender determinada competência e qual a sequência adequada de conteúdos, deixando bem patente que não se deve confundir a teoria de ensino com teoria de aprendizagem musical. O autor advoga ainda que, a aprendizagem da música se assemelha à linguagem materna, mas que a música por si só, não é uma linguagem (Gordon, 2015, p. 10).

A teoria de Gordon centra-se em torno de um conceito essencial denominado de “*Audiation*”, traduzido para português como “Audição” (Gordon, 2015, p. 29), e, que pode ser compreendido como a capacidade humana para ouvir e compreender a música, mesmo na ausência do som físico, sendo assim, “a base da aptidão musical”. Gordon chegou a este conceito através da observação sistemática do comportamento musical em crianças, e dos testes de aptidão musical que desenvolveu de forma a avaliar os estádios do desenvolvimento das competências musicais.

Baseando-se no axioma de que o potencial para aprender música é máximo na altura do nascimento, Gordon (2015) sistematizou vários Estádios pelos quais as crianças passam na vivência musical, denominando-os de: a) **aculturação**, altura em que a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio, b) **imitação**, onde a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto, e, c) **assimilação**, onde a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração. Em todos os estádios, a voz deve ser o instrumento principal, para que a criança consiga absorver um vocabulário rico e variado com os exemplos dados pelo professor, seja em modos, métricas ou estilos.

Gordon (Gordon, 2015, p. 239), considerava o movimento essencial para o desenvolvimento rítmico, pois, “independentemente do estilo musical, não pode haver ritmo em música sem a sensação de movimento livre”. Os princípios da Teoria Musical de Gordon (2015), orientam os professores para o estabelecimento de objetivos curriculares essenciais, sendo o principal, o desenvolvimento da audição rítmica e tonal. Este termo (audiação) criado por Gordon, tem o mesmo significado para a música que pensar tem para a língua, pois é através da audiação que os alunos compreendem e atribuem significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem.

A professora Doutora Helena Henriques, tem feito um trabalho de divulgação e desenvolvimento da Teoria Musical de Edwin Gordon em Portugal.

Raymond Murray Schafer (1933-2021), pedagogo e compositor canadiano, tem como objetivo da sua teoria musical, a criação e a exploração de novas sonoridades, onde a aprendizagem é feita pelo estímulo constante do aluno em experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer, não havendo ensinamento teórico.

O primeiro tema a ser destacado na sua abordagem teórica é, a relação entre **som e meio ambiente**, que levou à criação pelo próprio, da palavra *soundscape*, traduzida para muitas línguas como “paisagem sonora” (Schafer, 1977) e, que o levou a desenvolver trabalhos no campo do que denomina *ecologia acustica*. O segundo tema, é, a **confluência das artes**, no sentido de integração da “paisagem sonora” nas suas composições, sendo o meio ambiente parte integrante da obra musical, pois as suas características incidem diretamente na qualidade sonoras do meio em que inserem. Composta com recurso a símbolos, e de forma a interpretar o seu ciclo de obras de 12 obras, *Patria* (1985), *O Dicionário de Símbolos* (Chevalier, 1995, p. 272), ajuda-nos a desmistificar o seu significado.

A relação entre a **arte** e o **sagrado**, constitui o terceiro tema da obra de Schafer. Esta temática foi explorada por Fonterrada em duas obras: *Música e meio ambiente: a acologia sonora* (2004) e *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer* (2004).

Estas três abordagens na sua teoria que levam à procura de diferentes sons a partir da mesma fonte sonora, são manifestações da mesma atitude de questionamento e crítica em relação à vida.

Schafer realizou em 1977, em Portugal, um curso denominado: “*O meio ambiente sonoro – criatividade e música*”, organizado pela APEM no museu Gulbenkian.

Jos Wuytack (1935-), músico e pedagogo belga, é continuador da linha de pensamento de Carl Orff. Propondo uma pedagogia musical ativa, define uma série de princípios e metodologias para o ensino da música, enfatizando mais a prática musical do que as questões metodológicas. Como ponto de partida, entende que toda a criança, independentemente do seu estágio de desenvolvimento musical, pode ser incluída ativamente no fazer música, devendo ser instigada a experimentar e apropriar-se ativamente da experiência musical desde o seu primeiro contato com o som (Mateiro & Ilari, 2012, p. 307). Wuytack, sugere que o professor não deve ser considerado apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim, que deve saber orientar os seus alunos sobre o prazer e a alegria de fazer música em grupo, sempre de maneira bem-humorada e alegre (Wuytack, 2005).

Wuytack, influenciado pelo trabalho proposto por Carl Orff, propõe uma experiência musical composta por três formas de expressão: a) verbal, através da fala, da poesia e do folclore infantil, b) musical, nos níveis vocal e instrumental, e c) corporal, caracterizada principalmente pelo movimento, pelo gesto e pela dança (Wuytack, 1993). Mas, a adaptação deste método “não implica uma reprodução literal e completa do original; pelo contrário, cada país tem de reconstituir as ideias de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas da sua cultura” (Wuytack, 1993, p. 4).

A sua metodologia, é construída a partir de uma série de conceitos pedagógicos, onde se destacam, como afirma Boal Palheiros (1998): a) a **atividade**, pois é através desta que a criança se envolve e participa do “fazer musical”, desenvolvendo capacidades de observação e atenção, b) a **criatividade**, para que a criança possa desenvolver a sua imaginação, sendo convidada a criar e improvisar por meio da voz, do corpo e dos instrumentos, de modo a que consiga expressar-se musicalmente com, e através da música, c) a **comunidade**, onde se espera

que nenhuma criança seja excluída, apesar das suas dificuldades, mas sim, inseridas e envolvidas no projeto de criação musical, d) a **totalidade**, onde é suposto que a aprendizagem da música na sua totalidade, seja feita na mesma aula, e não em duas aulas separadas, e, e) a **adaptação**, do método por cada país de acordo com mentalidade, tradição e especificidades culturais (Mateiro & Ilari, 2012, p. 308).

Para além destes cinco princípios, há outros aspetos importantes como a **emoção** que a música pode suscitar nas crianças, o **equilíbrio** entre o corpo e a mente, ou seja, o treino da **motricidade** como fator de desenvolvimento psicomotor e cognitivo como a dança, o movimento e o gesto, e o desenvolvimento da **consciência** musical da criança, o **movimento**, em especial da forma musical que “pode ser incluído sob diversas formas: dança livre e improvisada, associada ao canto ou aos instrumentos” (Palheiros, 1998, p. 20), ou ainda no “jogo de substituição das palavras”, em que progressivamente são substituídas “uma ou mais palavras do texto de uma canção, por um gesto” (Wuytack, 1993, p.7), o **canto** como sendo a voz o seu instrumento principal, a **arte** que contribui para a sensibilidade estética e expressivo-musical da criança, e, a **teoria** como forma de total compreensão da música (Mateiro & Ilari, 2012, p. 310).

Outro aspeto importante, na metodologia de Wuytack é o de aprender por imitação, pois “Imitar não é limitar” (Wuytack, 2005), e permite desenvolver nas crianças as capacidades de observação, atenção e concentração necessárias à prática musical e à formação geral das crianças. A sua contribuição mais original para a pedagogia moderna, ocorre com a *audição musical ativa*, complementada com um esquema gráfico musical representado através de cores, formas geométricas e símbolos, a que Wuytack designou de **musicograma**, permita aos indivíduos que não conhecem notação musical, acompanhar a obra musical, com o intuito de perceberem a forma, o ritmo, a melodia, o timbre, a instrumentação e a orquestração do que estão a ouvir (Mateiro & Ilari, 2012, p. 324).

Em Portugal, o seu trabalho tem sido divulgado por Graça Boal Palheiros, cofundadora e presidente da *Associação Wuytack*, realiza anualmente Cursos de Pedagogia Musical com a participação de Jos Wuytack, em Lisboa e no Porto, nos quais já tive a oportunidade de estar presente. Desenvolveu várias pesquisas sobre audição musical e metodologias da educação musical, tendo publicado artigos e livros em vários países.

Professor da Universidade de Londres do Instituto da Educação, e professor de Educação Musical, **Keith Swanwick** (1937-), publicou diversas obras como “A Basis For Music Education” (1979) ou “Ensinando música musicalmente” (2003).

Swanwick, entende que o ensino musical é uma maneira de transmitir cultura, e que tendo cada um de nós “vozes” musicais e ouvidos as “vozes” musicais dos outros, a teoria e a prática da Educação Musical se deve basear na prática e experiência musical.

Todos estes pedagogos de renome inspiraram-nos, através das suas teorias para experimentarmos novas técnicas, estratégias ou métodos como o nosso público-alvo. Quase todos eles têm algo em comum: são a favor da experimentação musical do aluno, prévia à teoria musical (leitura e escrita). Todos apostam na exploração do ritmo através da expressão corporal e da melodia através da voz, no sentido em que é comum a todas as pessoas o facto de quando ouvimos uma música temos a tendência de bater o pé e, quando cantamos uma canção temos a voz como instrumento principal. Posteriormente vem a prática instrumental em contexto de sala de aula e a experimentação dos diversos instrumentos Orff que ainda hoje é usado em sala de aula, inserido em diversos contextos musicais.

Todos eles nos deixam a preocupação de tentar chegar, por diferentes técnicas, ao público-alvo de forma eficaz, para que os nossos alunos desenvolvam e explorem a sua aptidão musical da forma mais produtiva possível, capacitando-os para vivenciar novos estilos musicais, para serem críticos com o que ouvem e, por fim, serem produtores de novos conceitos, teorias e obras musicais.

2.2 O Professor de educação musical: profissão, emprego ou trabalho?

“Educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil. Sabem-no os pais, os professores.... Fala-se, por isso, de uma grande “emergência educativa”. E mais: “na raiz da crise da educação encontra-se, de facto, uma grande crise de confiança na vida”.

Carta de Bento XVI aos cidadãos do Roma sobre a Educação, 2008

Ser professor, seja qual for a disciplina, implica muito mais do que se aprende nos cursos. Primeiramente, um professor não estará pronto para lidar com o contexto de sala de aula antes de enfrentar as adversidades que irão aparecer, sem as experienciar primeiro, e, a formação de professores não os prepara para esta realidade. Por mais teorias e filosofias que existam sobre o que é ser professor, não contemplam os momentos de crise vivenciados em sala, não contemplam a falta de indisciplina nem as diversas formas de as tentar contornar, pois cada aluno e cada contexto são diferentes, e cada situação experienciada, não fará mais, que colocar o professor à prova. Nem todos os alunos estão com a mesma disposição para aprender,

pelas mais variadas razões desde o gosto pela disciplina a questões sociais ou humanistas, e é um erro esperar que os alunos se sentem numa sala, entusiasmado, à espera de beber toda a informação que o professor tem para dar, sem causarem quaisquer distúrbios (McCourt, 2009). Por mais que os cursos nos ensinem o que lecionar e como lecionar, nos ensinem estratégias e métodos, há muitos momentos que não podem ser discutidos com antecedência, pois nem o professor estará à espera de que aconteçam. Esta ambiguidade é vivenciada diariamente em contexto de sala de aula. Mesmo já lecionando há vários anos nos mais variados contextos, diariamente deparo-me com situações com as quais tenho de agir rapidamente, tenho de ponderar sobre as minhas atitudes ou escolhas e de como as consigo resolver “in loco”. Durante a PES vários foram os momentos observados, em que pensei e ponderei sobre o que estava a acontecer e o que seria suposto acontecer, como me sentia ou não perante as diversas situações ocorridas, em que sempre imperou esta questão, o que é suposto um professor fazer, como deve agir, e a questão maior, o que é ser professor, neste caso, professor de educação musical.

Todas estas questões levam-me a um enorme processo de reflexão, e, de facto, penso que esta questão deveria ser abordada diariamente, e deveríamos adotar como boa prática para a docência a reflexão, ou como diz z Day, Calderhead e Denicolo (1993), o ser-se “prático reflexivo”. Apesar deste conceito ser recente, esta não é uma questão recente, e no âmbito da formação de professores deveria ser incutido o ensino reflexivo, pois este implica uma atitude crítica e continua de crenças, ou supostas formas de conhecimento que cada um possui, onde não envolve apenas ideias, mas as consequências, implicando uma reflexão ativa, cuidadosa e persistente do comportamento uma vez que “... reflection is the means for meeting and responding to problems (reflection is also used interchangeably with problem-solving)...” (Calderhead, 1987, p. 99).

Ser professor, para Marcelo, é “uma profissão do conhecimento”, que tem como “compromisso” o de o transformar em “aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p. 8), ou seja, ser professor é “professar um saber” (Roldão, 2007, p. 94).

Como professores, o nosso papel é dar todas as ferramentas para que eles descubram o seu caminho, não esperando que as alterações estejam visíveis de imediato, mas sim tendo esperança de que servirão no futuro (Cury, 2004, p. 80), pois “educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Cury, 2004, p. 9).

Para Gimeno, ser professor, é, “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, 1999, p. 65). No fundo, é o que diz respeito a tudo o que o professor mobiliza, em função do seu trabalho educativo.

Na minha opinião, para se ser professor de educação musical, antes de ser de educação musical tem de se ser músico, adquirir conhecimentos e entendê-los para que depois os possa transmitir de uma forma consciente e experienciada, e, só depois ser professor. Primeiro tenho de perceber e saber, para depois poder ensinar e, um professor, deve ter a humildade de aceitar que também pode aprender, e que deve estar sempre à procura do conhecimento e de novos modelos, e, de novas estratégias, aliás, como Freire (2002) afirma, “não há docência sem discência”. E para que isto aconteça, este deve ser um profissional com formação, habilitado a tomar decisões, agindo com autonomia e responsabilidade dentro da sala de aula, que deve contribuir para a formação do aluno, com o intuito de o preparar para viver numa sociedade de mudanças e incertezas, para este ser capaz de enfrentar os desafios e por muito que pense que é muito bom no que faz, se assim continuar a pensar, será incapaz de fazer melhor, ao invés de quem pensa que pode sempre melhorar e que essa mudança é da sua responsabilidade, pode criar a distanciação necessária para identificar o erro e refletir o suficiente para permitir a progressão (Portela, 2018). É importante mostrar que o saber não é estanque, que a aprendizagem é para toda a vida, e que o professor não tem de saber tudo, “o que importa, no ensino em geral, é ter professores pedagogos, não é ter sábios” (Estanqueiro, Boas práticas na educação: o papel dos professores, 2010, p. 53).

Sabemos que existem muitos professores competentes que desenvolvem as suas estratégias tecnicamente através da experiencia a partir da sua clara conceção do que está envolvido na música e de acordo com o método ou pedagogo com que mais se identificam, porém, nem todos os professores são excepcionais e Swanwick considera a elaboração de um currículo indispensável para todos, pois os professores novos e inseguros necessitam de ser ajudados com alguma orientação, devendo haver uma partilha profissional (Costa, 2009/2010, p. 75). Tendo em conta, que a ideia principal existente no programa de educação musical, é, o “fazer música” na sala de aula, valorizando as vivências e os pensamentos musicais dos alunos para o desenvolvimento de um pensamento musical, Swanwick, afirma que “o foco educacional tem acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical” (Swanwick H. , 2003, p. 50) e que “o ensino da música deve incluir a experiência musical direta” (Swanwick K. , 1993, p. 28). O programa português, menciona o modelo, C(L)A(S)P, traduzido para português

como (T)EC(L)A, proposto por Swanwick, onde refere que os professores devem dinamizar atividades diferentes associadas à música para que os alunos possam assumir diferentes papéis numa variedade de contextos musicais. Na minha opinião, efetuar diferentes abordagens é ótimo, pois permitem responder melhor à diversidade de necessidades e competências dos alunos. Por outro lado, e, analisando o que é ser professor de uma perspetiva apoiada no modelo construtivista, o professor não tem a função de transmitir conhecimentos, pois o professor é muito mais um orientador que guia os alunos num processo de resolução de desafios/problemas, para que estes interajam e trabalhem alternativas, tornando os alunos mais ativos no processo de ensino/aprendizagem (Bruner, 2021). Logo, a espiral de Bruner é como que uma *framework* de objetivos que no final do ano os alunos deverão ter alcançado.

De acordo com Leite (2002), o currículo constitui um espaço de interação e cooperação entre os diversos agentes educativos, por isso mesmo, ele deve ser continuamente reestruturado a partir de uma reflexão maturada acerca das necessidades e características inerentes à realidade pedagógica corrente (p.63). O professor enquanto, “agente educativo necessita, para realizar a sua tarefa educativa, de estar imbuído de determinadas características que lhe garantam a possibilidade de, respeitando os outros, “ensinar”, as quais são, normalmente, referenciadas como “autoridade moral”: “(...) ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autonomia moral (Estrela, 1997, p. 164).

Mas, ser professor tem imensos desafios, como qualquer outra profissão, e na minha perspetiva enquanto professora que leciona a alguns anos, o facto de ser professora, mas de música, faz com haja alguma desvalorização do meu trabalho, não só pelos alunos e pelas respetivas famílias, como na sociedade em geral. Após leitura do livro, *The ways children learn music*, de Eric Bluestine, revejo-me nas suas três grandes paixões quando este afirma que adora crianças, que adora ensinar e que adora música, mas que apesar de tudo se sente frustrado relativamente à forma como pais, educadores e outros professores caracterizam a sua profissão sendo considerados “second-class citizens” (Bluestine, 2000, p. 2), onde se dá primazia a outras disciplinas como a Matemática ou o Português. Em Portugal esta realidade não é muito diferente, e por mais que sejam feitos esforços por profissionais na área, “para se fomentar a compreensão e o respeito pela música e pelas artes em geral”, estas ideias persistem (Gordon, 2015, p. 1).

Na minha opinião, ser professor, não é uma tarefa fácil e obriga a novas e múltiplas responsabilidades. Se por um lado, o professor tem um papel de interveniente no processo

educativo, sendo, “portanto, aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos seus conhecimentos, desenvolve uma prática de qualidade apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento autoformativo e estruturador da ação” (Leite, 2002), por outro lado, “o tempo e a qualidade das experiências de ensino, bem como o empenho no seu próprio aperfeiçoamento pessoal são os fatores de maior relevância na docência” (Arrais & Rodrigues, 2011, p. 109). Assim sendo, o professor reúne as competências para examinar, através de uma prática reflexiva, a natureza do contexto onde desenvolve a sua ação educativa, e consegue reajustar o currículo de forma a satisfazer as necessidades emergentes.

A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida, título do arquivo da Revista Educação, Sociedade & Culturas, n.º36 de 2012, oferece-nos uma perspetiva tendo como base o modelo o “modelo realista” de Korthagen. Este, sublinha que “...What has become clear is that the idea of simply transmitting important pedagogical knowledge to teachers, hoping that they will apply this knowledge in their practice, does not really work...” (Korthagen F. , Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of, 2011, p. 32), no sentido em que todos os educadores, cuidadores, docentes, nas diferentes áreas do saber, são confrontados com o problema de colmatar o hiato entre a teoria e a prática.

Para o autor, existem vários fatores que explicam este hiato: : 1) o conhecimento prévio dos professores desempenha um papel determinante que resiste fortemente à mudança; 2) para que os professores compreendam a utilidade da teoria é necessário que se defrontem com necessidades e/ou problemas concretos; 3) aquilo que o professor faz em contexto de sala de aula é influenciado pela interação entre o currículo, o contexto e como os alunos respondem às metodologias adotadas. O que o professor, portanto, precisa é de um julgamento holístico acerca do quê, quando e como deve ensinar numa turma em particular. Ora, como se pode concluir, segundo Korthagen (2011), esta tarefa é muito difícil quando se pretende ensinar os professores e não é possível fazê-lo recorrendo ao conhecimento abstrato científico; 4) o ensino é uma profissão em que os sentimentos e emoções desempenham um papel muito importante. O problema da mudança profissional prende-se acima de tudo com a questão de lidar com as reações emocionais dos seres humanos face à ameaça de perderem a certeza, a previsibilidade e a estabilidade. Esta dimensão afetiva tem sido negligenciada na abordagem técnica-racional o que tem contribuído para acentuar o hiato entre a teoria e a prática (Korthagen, 2007).

De facto, a emoção influencia o nosso comportamento, uma vez que “... emotions are at the heart of teaching “ (Hargreaves, 1998, p. 835), e na prática do ensino, o professor expressa os seus sentimentos afetando aqueles com que interage. Para desenvolver este tipo de conhecimento é determinante que se proporcione aos professores situações concretas que possibilitem um processo cujo objetivo é o de perceber, avaliar e selecionar o curso da ação e confrontar-se, ao mesmo tempo, com as consequências. Este processo origina um conjunto de percepções que são totalmente diferentes do conhecimento científico. Em jeito de conclusão, entende-se e partilhando do pensamento de Korthagen (2001), que para haver aprendizagem e desenvolvimento profissional, os professores necessitam de uma pedagogia que tenha como referente uma visão diferente daquilo que é importante se o objetivo for torná-los detentores de uma sabedoria prática. Não se deve esquecer, tal como o autor afirma, que um dos grandes problemas no âmbito da formação de professores é que os formadores têm adotado uma conceção do conhecimento como episteme e, como tal, tiveram como um dado adquirido a perspetiva tradicional epistémica sobre a relação entre a teoria e a prática. Esta visão dificulta a compreensão do verdadeiro impacto de uma mudança para o conhecimento percetual enquanto docente, que Korthagen caracteriza como: *phronesis*.

Por sua vez e enquanto professores, refletimos nas questões presentes na nossa sociedade seja a nível político ou social, onde constatamos que os alunos manifestam uma crise de valores. Terá o ambiente familiar cimentado os valores fundamentais para se viver em sociedade? Terá a família valores para transmitir aos seus descendentes? Terá a escola responsabilidade sobre a educação, ou está já terá de vir de casa? O ditado popular que diz que “a família dá a educação e a escola dá a instrução, aplicar-se-á nos dias que correm?

“Designadamente, espera-se que as escolas reforcem os seus laços de cooperação com as famílias e as comunidades, multiplicando os acordos e os contratos de parceria com a pluralidade de actores sociais, instituições, redes e serviços” (Batista, 2011, p. 18). Como consta no Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, na alínea a), artigo 10º-C, o docente deve estabelecer com os encarregados de educação “uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos”, e ainda, no mesmo decreto de lei, na alínea a), do artigo 10.º-A, “respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação”.

Na minha opinião, nem a escola, nem o docente podem, de modo nenhum, substituir a família, pois há valores que são transmitidos pela família que nenhuma instituição pode transmitir. “Como a família não tem capacidade para sozinha, preparar os seus membros para a inserção na sociedade (contrariamente ao que aconteceu durante séculos), tem que contar com a escola no desempenho dessa função, sendo essa socialização secundária, enquanto “interiorização de submundos institucionais”, cada vez mais diversa e prolongada. (citado por Martins & Sarmento, 2012, p.152). A escola, neste sentido, entra apenas como agente cooperante, pois não tem “textura relacional e afetiva, nem textura organizacional que lhe permita atuar e bem, sobretudo de modo isolado, nestes domínios socioculturais” (Azevedo, 2011, p. 145).

“Ser professor: profissão, emprego ou trabalho?”, foi o título de um artigo do jornal Público, que me chamou à atenção em plena pandemia COVID-19 no presente ano de 2020.

Deste modo, optei por adaptá-lo ao professor de educação musical. Se há quem o faça por paixão à arte da docência, pela satisfação em exercê-la, pelo reconhecimento, também há quem o faça apenas por garantir uma remuneração fixa ao final do mês sem grandes preocupações. Mas, a questão central, que tantas vezes me foi colocada por alguns professores do mestrado foi: “o que é ser professor? O que a levou a escolher ser professora? Como nos tornamos professores, e o que nos pode diferenciar?” Por si só, esta pergunta que parece simples, é na verdade bastante complexa e difícil de ser explicada, e após vários anos de reflexão posso afirmar o seguinte: em primeiro lugar, parafraseando o Professor Doutor João Nogueira, as características principais e fundamentais “para se ser professor é preciso ser-se boa pessoa”.

Concordo com esta afirmação, no sentido que para se ser professor, este deve ser possuidor de várias características, tais como: saber explicar bem os conteúdos, e para isso este deve apostar na sua constante aprendizagem; deve propor diferentes atividades nas aulas, de modo a que consiga inovar nas suas abordagens e ao mesmo tempo saber motivar os alunos; deve saber conviver, respeitar o aluno e cuidar da sua individualidade; deve ter atenção e o cuidado de conseguir acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, e caso seja necessário propor alternativas para que este possa atingir os objetivos gerais da turma; deve ser um mentor para que os alunos descubram os seus interesses e talentos, com a função de orientar os alunos ao longo do seu percurso de uma forma autónoma; deve saber dominar a maioria dos conteúdos, usar a tecnologia e muito importante, saber comunicar; deve estimular a participação

dos estudantes, explicando que não há problema se errar; deve saber mediar os conflitos que possam surgir em sala de aula, ser paciente e aproximar-se do aluno para o conseguir compreender, pois cada aluno é um caso e cada turma, é uma turma. No fundo ser-se professor é uma arte extremamente difícil, e não devemos perder a esperança, “porque a esperança nasce da nossa vontade e dá asas ao nosso esforço” (Guerra, 2002, p. 255).

“A chave para o sucesso é arriscarmo-nos a pensar de maneira pouco convencional. As convenções são inimigas do progresso. Quem conseguir elevar a sua perspicácia um pouco acima da inteligência da média será capaz de inventar alguma coisa”.

(Trevor Baylis)

3. Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Caracterização do Contexto da Prática de Ensino

O Método utilizado para a caracterização do contexto e recolha de dados, assenta na leitura de documentos elaborados pela instituição onde o estágio foi realizado, disponíveis tanto na mesma, como na página oficial, disponível online. Utilizado de forma não interferente, este método não exigiu a recolha direta de informação.

Na área da Educação, de acordo com o documento de Oferta Curricular, na Instituição, o percurso de cada aluno pode desenvolver-se da Creche/Creche familiar ao Ensino Secundário. Cada aluno dispõe de um Projeto Curricular, perspectivado segundo o modelo de intervenção da instituição, neste caso, um projeto integrado, formativo e inclusivo, baseado em práticas pedagógicas ativas, participativas e incentivadoras do desenvolvimento de valores sociais, éticos e cívicos.

Para além da dimensão académica, inclui ainda, no seu Projeto Educativo, um conjunto de Atividades de Enriquecimento Curricular. Neles incluem-se, as Artes Performativas (Teatro, Dança e Música), o Desporto e, o campo das Ciências e Letras, ministradas por uma Equipa Técnico Pedagógica altamente qualificada e em permanente processo de formação e de inovação Educacional.

O Ateliê Artístico, é um espaço intimista e acolhedor, criado em quatro paredes pintadas com tinta de ardósia, onde a única regra dita que a arte não tem regras, é direcionado para os diferentes públicos da instituição. Aqui, desmontam-se os processos limitativos à criatividade plástica, assumindo-se assim, como local de experimentação e aprendizagem artístico-cultural, onde é criada uma relação de grande proximidade entre materiais e “artistas”.

O tema agregador para o triénio 2017-2020, denominou-se “Literacia em Rede”, desdobrando-se em três tópicos de reflexão em cada um dos anos letivos:

2017/2018 | "O papel da informação na construção dos modelos de cidadania";

2018/2019 | "A importância dos valores humanistas nas relações interpessoais";

2019/2020 | "A apropriação das diferentes literacias para a construção do conhecimento".

3.1.1 Caracterização do Agrupamento

O local onde a Prática de Ensino Supervisionada, foi realizada, situa-se sediada numa cidade pertencente ao concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa. A instituição dirige a sua atividade para as crianças, jovens, idosos e famílias, tendo particular atenção para os mais desfavorecidos.

Ao longo da sua existência tem criado respostas para combater a exclusão e a pobreza, trabalhando para a criação de uma sociedade mais solidária e inclusiva nos domínios da: a) Educação, b) do campo Social, e c) no âmbito da saúde. O crescimento desta instituição, faz-se em torno de Valores e Princípios, tendo como missão apoiar o desenvolvimento da Comunidade, visa ser reconhecida como uma Instituição de referência com intervenções oportunas e estruturadas que garantam o desenvolvimento sustentável da Comunidade, sendo pautada pelos Valores e Princípios do Humanismo, da Solidariedade, da Igualdade de Oportunidades e do Desenvolvimento Sustentável.

Tem como principais objetivos, a) promover ações conducentes para o desenvolvimento integral da Comunidade; b) participar na resolução das questões Sociais, Educativas, de Saúde e Culturais da população; c) apoiar as famílias, mediante a promoção de ações de natureza Sociocultural; d) contribuir, mediante estudos e ações, para a investigação das metodologias e dos critérios de decisão adequados a suscitar um desenvolvimento harmonioso das pessoas e da Comunidade; e) estabelecer parcerias com os demais organismos públicos e privados da região, com os fins prosseguidos pela instituição; f) atuar, aos níveis regional, nacional e internacional, no sentido de reforçar o papel e a atuação das pessoas e Instituições nos domínios Social e Cultural; g) animar Projetos Sociais que revistam interesse no âmbito da União Europeia; h) intervir, sempre que possível em ações de intercâmbio Sociocultural com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e o Brasil.

Nesta escola, desde Creche ao Ensino Secundário, tem um total de 1500 alunos, 100 professores e educadores, 30 colaboradores em atividades extracurriculares, englobando num total de 400 funcionários em todas as suas valências. Como podemos perceber através do número de pessoas que emprega, as suas instalações são grandes.

No que concerne ao Departamento de Educação Musical, esta escola possui 3 salas de música para os diferentes graus de ensino, neste caso, pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos, e, 3.º ciclo, que dispões de “instrumental Orff”, Quadro Inetrativo (Q.I.) e quadros pautados.

3.2 Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada na escola já acima descrita, contou com a presença de dois estagiários na área da música, o Professor Cooperante e o Professor Coordenador de Mestrado. O Estagiário Samuel Matias, desempenhou dupla função neste processo, uma vez que já era professor nesta escola.

No dia 18 de setembro de 2019, cinco dos nove alunos de mestrado em ensino da música, deslocaram-se às duas instituições em Alverca, para conhecer os Professores Cooperantes de cada estágio e as instalações.

Havendo ainda indecisão sobre qual das escolas os estagiários se iriam distribuir, a minha expectativa era grande, no sentido que a entendia como uma nova etapa associada à minha formação. Sentia um misto de emoções pelo percurso até então já percorrido. Quando passava por uma escola, até então denominada de “C+S”, era sempre com a perspectiva de antiga aluna em que recordava inúmeras vivências e peripécias ocorridas em contexto de sala de aula. Mas, aquando da chegada a cada uma das Instituições já acima mencionadas, o peso da responsabilidade assumiu-se como um “fardo”. Fardo este, sentido com o peso da responsabilidade de estar a frequentar o 2º ano de mestrado em Ensino de Educação Musical, que me conferia um grau de mestre em que podia oficialmente ser considerada de “professora”.

A meu ver, “ser professor”, independentemente da área a ser lecionada, implica ter conhecimentos académicos e pedagógicos, mas também competências sociais e pessoais, que nos possam permitir desempenhar tais funções. É verdade que há já vários anos que leciono música nos mais variados contextos, como por exemplo, em bandas filarmónicas, escolas de 1º ciclo, creches e pré-escolar, mas em situação de 2º ciclo seria a primeira vez. Este “fardo” que também denomino de responsabilidade, é intimidante, na perspectiva pessoal de que todas as minhas ações contribuem ou irão contribuir, consciente ou inconscientemente, para a formação dos jovens neste contexto. Acima de tudo, encarava este novo desafio com a esperança de crescer tanto a nível pessoal, como profissional.

Fomos bem recebidos por parte de ambas as entidades escolares, que nos fizeram visitas guiadas pelos edifícios, bem como pelos espaços envolventes, disponibilizando-se prontamente para nos apoiar e ajudar a concretizar as nossas ideias e projetos no decorrer do estágio. Foram-nos dadas informações importantes sobre a organização e funcionamento da escola. Falámos ainda sobre o protocolo a ser assinado por ambas as instituições, bem como o tempo que os estagiários iriam estar na escola, fosse a lecionar as aulas ou a assistir às aulas do professor cooperante, bem como na sala de professores ou nos intervalos.

Na semana seguinte, os estagiários tiveram reunião com a coordenação da escola para estabelecimento de horários e definição de estratégias a realizar ao longo do ano. Ficaram assim definidos os dias e os horários em que os estagiários se deslocavam à instituição, que tarefas iriam realizar, com que turmas ficariam consolidando tudo o que havia sido falado.

Nesta escola, ficaram dois estagiários, e, estando um deles já a trabalhar na instituição, ficou estipulado eu colaborar nas atividades da Creche e J.I, sempre que possível, bem como no desenvolvimento de atividades em conjunto com vista a promover a sociabilidade da comunidade escolar em prol da música. Ficou prevista ainda a criação de instrumentos musicais com materiais recicláveis para serem posteriormente colocados em pontos estratégicos ao ar livre no recinto a escola, ou dentro da mesma, a fim de os alunos usufruírem dos mesmos no recreio.

Para além de participar das atividades já acima descritas, (Creche e J.I), fiquei responsável pela turma do 4.º B (1º ciclo), como Atividade de Oferta Complementar (AOC), que consistia na lecionação de uma atividade não prevista em horário curricular, com a duração de 45 minutos, onde seriam lecionadas/desenvolvidas atividades musicais com os alunos, servindo esta, como complemento à formação dos alunos fora do tempo de aula.

Em contexto de 2.º ciclo, parte em que se integrava a PES, ficamos de assistir a todas as aulas do PC, neste caso e uma vez que também existiram turmas de AOC para este grau de ensino, para as turmas 5.º A, 5.º B e 6.º B, e para a turma curricular, 6.º C com a duração de 90 minutos.

Finda a reunião, os estagiários vieram ao exterior da Fundação onde encontraram o PC, e numa breve reunião antes do início da aula, o PC referiu que a turma em causa tinha um comportamento muito mau, justificando que estes não respeitavam as regras e normas da sala de aula, que falavam muito alto e que não respeitavam o professor dentro da sala. Destacou alguns alunos da turma e relatou algumas ações já ocorridas dentro da sala. Ficou combinado de que não seríamos apresentados como estagiários, mas sim, como professores que iriam trabalhar em conjunto com a turma para desenvolver um projeto em parceria.

Na escola, o ambiente entre professores, era ambíguo, pois enquanto uma pequena minoria estava demasiado preocupada com o que os colegas faziam e diziam, havia outros que não se preocupavam minimamente com essas questões, limitando-se a fazer o seu trabalho sem juízos de valor. Todos os funcionários da escola almoçavam no refeitório.

O horário anual 19/20, de acordo com o estipulado pelo agrupamento, funcionou semestralmente, tendo o seu início a 10 de setembro e término previsto para 9 de junho de 2021, o que devido à pandemia, sofreu algumas alterações, nomeadamente no decorrer do ano escolar.

O horário do PC, abrangia 4 turmas de AOC e 1 turma curricular, pelo que me foi possível assistir à maioria das suas aulas, e mais tarde, quando se existia possibilidade lecionar em cada uma das turmas. O meu estágio passou, como já havia sido referido anteriormente,

para além de assistente e participante nas aulas do PC, lecionar uma turma de AOC (4.º A); colaborar com o colega estagiário, que já era professor na escola, nas atividades da Creche e JI; e, colaborar e participar nas atividades envolventes da comunidade escolar, tais como: Festa de Abertura do Ano Letivo 19/20, Festa de Aniversário da Escola, Festa de Natal, sendo que no início de fevereiro, o estágio presencialmente foi suspenso, devido à pandemia do COVID-19, onde todas as pessoas ficaram em isolamento nas suas casas, e o ensino passou a ser via *online*, designando-se por “ensino remoto de emergência”. Ainda no contexto de Creche e JI, pudemos contar com a presença de uma estagiária de doutoramento, que a convite nosso (estagiários e com autorização da escola), passou um dia connosco. Para além das suas funções como estagiária, esteve em algumas reuniões do departamento de Educação Musical, participando, propondo e desenvolvendo atividades de planeamento e aplicação em contexto do “ensino remoto de emergência”, que ocorreu durante o segundo semestre.

É importante salientar que o PC esteve sempre disponível para nos ajudar em contexto de sala de aula, e apesar de saber que os estagiários já tinham experiência, não os tratou como estagiários, mas sim como colegas de trabalho. Cedeu-nos total liberdade para intervirmos durante o processo de observação, sempre que achássemos pertinente, a fim de podermos acrescentar algo valorizando as nossas ideias e sugestões. Facultou-nos sempre toda a informação de que precisávamos, tais como documentos, testes, o seu modelo de avaliação, entre outros.

Os intervalos entre aulas, eram passados entre os estagiários, e em alguns casos com o PC, e, serviam para fazer um balanço sobre situações ocorridas em contexto de sala de aula, sobretudo a nível comportamental dos alunos e de como este tinha reagido, facto este que a meu ver é importante ser falado, pois muitas das vezes, perdia-se o foco das mesmas, e as aulas não estavam a ser musicais, uma vez que se perdia imenso tempo com questões comportamentais. Este espírito vivenciado, fez-me refletir muito, acerca do papel do professor, de como este deve interagir com os alunos, na forma como as aulas devem ser mais produtivas e canalizadas para o ensino da música, e de como devemos enquanto docentes agir para que exista uma boa relação com os alunos. Tudo isto me fez refletir acerca de métodos e estratégias educacionais e musicais, e tendo como máxima que “comportamento gera comportamento”, pois é através das minhas ações e exemplos enquanto docente que a minha prática pode ou não motivar os alunos.

Partindo do modelo Behaviorista de Skinner, onde para este, a educação deve ser planeada passo a passo, tal como o título que dá nome ao meu relatório de estágio, considero que devemos ter e ser conscientes de quem somos, qual o nosso propósito enquanto docentes

e, em que é que o nosso comportamento pode ou não afetar a nossa prática, e controlar ou moldar-nos enquanto indivíduos, pois é através de um conjunto de reações e estímulos externos, que a forma como lecionamos pode influenciar positiva, ou negativamente os nossos alunos.

O espírito de partilha entre docentes, a meu ver, é muito importante e deveria ser implementado com mais regularidade nas escolas, pois a “aprendizagem cooperativa e a cocriação de conhecimentos”, é uma ferramenta significativa na formação de professores (Korthagen F. , 2012, p. 145).

De acordo com o despacho N.º 16-A/2016, de 23 de junho: Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino – formação inicial de professores, disponível na página *online* da FCSH de Lisboa, o estágio da PES deve passar pelas seguintes fases: observação de pelo menos 50% das aulas do professor cooperante, de duas turmas de ciclos distintos, tendo em conta um mínimo de 16 horas semanais; a lecionação de 20 aulas de 90 minutos ou 40 aulas de 45 minutos; desenvolvimento e participação de atividades de integração escolar, de acordo com o projeto educativo das escolas cooperantes (p.9). Deste modo, o estágio foi realizado de acordo com as normas em vigor.

Os nomes dos alunos ao longo deste capítulo, serão apresentados por letras (ex: aluno – A, Professor Cooperante – PC, Estagiário – E), devido à Lei da Proteção de Dados Pessoais, revogado em Diário da República n.º 247/1998, Série I-A de 1998-10-26.

3.2.1 Caracterização da Sala e da Turma Curricular 6.º C

Esta turma curricular, era constituída por 30 alunos (19 meninos e 11 meninas). A sala onde a PES ocorreu, tinha cerca de 50m², e estava disposta por 4 filas elevadas, em estilo de anfiteatro. Tinha ainda, sistema de som incorporado, isolamento sonoro, Q.I., quadro pautado, duas grandes janelas que deixavam entrar luz natural, um piano e “instrumental Orff”. Para as aulas teóricas este formato de sala, funcionou, mas para as aulas de prática instrumental ou de Movimento, mostrou-se pouco eficaz no sentido em que a sua disposição por questões logísticas, não podia ser alterada.

3.2.2 Aulas Observadas

Inicialmente, os estagiários assistiram às aulas do PC, como forma de conhecerem as turmas, observar o trabalho do PC e, só mais tarde começaram a lecionar, mas sempre com a oportunidade de intervir, durante o decorrer das mesmas. O PC no início de cada aula, dizia:

“Sintam-se à vontade para interromper e falar”, e tendo este lema como base de partida, permitiu a que nós interviéssemos e ajudássemos sempre os alunos que tinham mais dificuldade, ou que chamássemos à atenção aos alunos que estivessem mais desatentos ou distraídos. Permitiu igualmente, uma abertura maior, no sentido em que sempre que os alunos não entendiam algum conceito, após a explicação do PC, os estagiários explicavam o mesmo conceito de outra forma. Por exemplo, numa das aulas da turma curricular, o sumário era: escala diatónica. O PC escreveu a escala no quadro pautado, explicando os tons e meios-tons, com o nr.º dos graus por cima de cada uma das notas. Alguns alunos disseram: “Professor, eu não percebi!”. Nisto, os estagiários, pediram autorização ao PC para utilizar o computador, abriram uma página web, e projetando no QI um teclado virtual, explicaram onde ficava a nota “Dó”, e tocaram a escala para que estes a pudessem ouvir. Posteriormente, pediram aos alunos que cantassem as notas por graus, para complementar o que haviam aprendido. Isto fez com que os alunos percebessem os conteúdos que estavam a ser lecionados, e pela simples frase: “Obrigada professora, agora já percebi”, permitiu a criação de um elo mais próximo, com alguns alunos desta turma, pois perceberam que estávamos preocupados com a sua aprendizagem.

Observámos assim, as aulas da turma curricular do 6.ºC, que tinham a duração de dois blocos de 45 minutos juntos; e, as aulas AOC, com as os anos: 5.ºA, 5.ºB, 5.ºC e 6.ºB, que tinham a duração de um bloco de 45 minutos.

Foi bastante importante esta oportunidade de assistir às aulas, por vários fatores, principalmente o de refletir sobre a minha prática de ensino, partindo como ponto de comparação o que estava a observar, permitindo-me estar de maneira diferente entre o meu “antes” e o meu “agora” (Montero, 1999, p. 2). Confesso que durante este processo de observação passei por uma crise de identidade profissional, no sentido em que considero esta profissão, algo de valioso para a formação dos nossos jovens. Somos nós, docentes, que temos o papel de lhes ensinar e transmitir valores, que muitas das vezes são mais importantes que as metas ou planos curriculares, e quando senti o papel do professor desvalorizado pensei que “qualquer um pode ser professor” e que muitas pessoas “entram para a docência, não por vocação, mas por falta de outras opções profissionais” (Jesus, 2004, p. 195).

Paralelamente, esta observação serviu como fonte inspiração, motivação e forte incentivador de mudança. Senti que ao observar o PC, estava também, a fazer supervisão pedagógica, no sentido em que com a observação avalei o seu papel enquanto docente, o que me permitiu diagnosticar problemas, encontrar e aferir possíveis soluções para esses problemas,

aprender, reforçar a minha convicção e a minha confiança enquanto docente, a fim de formular juízos sobre quais as competências necessárias para se ser professor. As aulas observadas constituíram para mim um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, no sentido em que me obrigaram a refletir sobre todos os acontecimentos vivenciados, servindo igualmente como crítica, tendo por base a observação de situações reais em contexto escolar, em vários dias da semana e com diferentes turmas.

Reis (1999), apresenta algumas finalidades da observação de aulas: “Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem; Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos; Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades; e, desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.” (Reis, 1999, p. 10).

Por outro lado, também existiram limitações face à observação, na medida em que, nem tudo pôde ser observado, tais como planificações, o que “levanta a problemática de subjetividade do observador” (Aguiar, 2010, p. 238). Considero bastante útil este processo de observação, pois permitiu consciencializar-me sobre o que faço e porque faço algo, tendo como modelo de comparação o PC, e desta forma ter “uma palavra ativa e prévia aos juízos de valor sobre o desempenho profissional” (Graça, et al., 2011, p. 14).

A transmissão de conhecimentos por parte do PC, por vezes foi clara, objetiva e assertiva, mas por vezes, em certos momentos, houve alunos que revelarem desinteresse pela aula, nomeadamente quando a comunicação verbal empregue foi demasiado extensa ou específica. Estes casos aconteceram durante as explicações teóricas

3.2.3 Modelo de Aula

À medida que o professor abria a porta da sala, os alunos entravam a falar alto, agitados, alguns a correr, outros a soprar na flauta como se de um apito se tratasse, como se ainda estivessem em situação de recreio onde são livres para fazer o que lhes apetecer, ignorando a presença de adultos dentro da mesma, mostrando desrespeito por mais uma aula que se iria iniciar. Não se pede que o aluno tenha um comportamento exemplar e que entre em silêncio e se sente imediatamente, nem que o professor tenha uma “postura militarista” e que não permita

que a criança se manifeste, mas é urgente passar valores para que os nossos alunos saibam adotar uma postura adequada aos espaços onde se encontram.

Em todas as aulas, este “ritual” acontecia, e o PC, abria o computador e abria o email de forma a mandar uma mensagem ao professor titular a relatar a forma como os alunos entravam. Quando isto não acontecia, o PC, projetava no QI as “regras e normas da sala de aula” e pedia aos alunos que fossem passando as mesmas para o caderno.

Este “ritual”, a meu ver levava a que os alunos começassem a questionar o decorrer das aulas, e levou a que estes manifestassem uma desmotivação, cada vez que sabiam que iriam ter música. “A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (Estanqueiro, 2010, p. 11).

Com a turma curricular do 6.ºC, o plano de aula, assim que os alunos se acalmavam, passava por colocar o sumário do QI para que estes passassem para o caderno. As aulas normalmente seguiam o “Manual 100% Música”, e muitas das aulas faziam recurso a uso de flauta, mas alguns alunos não levavam o instrumento para a aula. Alguns diziam: “Professor, não tenho flauta.”, outros diziam: “Professor, hoje esqueci-me da flauta”, outros referiam: “Hoje não me apeteceu trazer a flauta.”, outros ainda diziam: “Professor, pensava que não íamos tocar flauta, por isso, é que não trouxe.”. Mesmo assim, o PC dava hipótese a que os alunos fossem buscar flauta ao armário com material existente para esse efeito, outros havia, que mesmo tendo a flauta dentro da mala, pedissem para ir ao armário buscá-la, o que fazia com que perdessem algum tempo de aula, pois antes de cada utilização, teriam de a desinfetar, e isso fazia com que tivessem de sair da sala e ir ter com a funcionária para a higienizar, e outros haviam que não levavam a flauta, nem arranjavam alternativa, demonstrando o seu interesse em não participar na atividade. Mesmo respeitando a vontade dos alunos, o PC por vezes marcava falta de material, como forma de responsabilização por não terem trazido o material para a aula, e os alunos ficavam sentados a assistir ao que se passava ao seu redor. Apercebendo-me que este comportamento era recorrente em alguns alunos, comecei por adotar uma estratégia, que a longo prazo se mostrou benéfica e produtiva, pois aquando da avaliação de flauta, o aluno em causa, foi um dos que teve melhor avaliação prática.

Esta estratégia passou por pedir ao aluno em causa, que pegasse num lápis de carvão, e que tomando a posição da flauta fizesse a dedilhação que os colegas estavam a fazer no instrumento. Pegando na ideia de Kaplan (1995), enquanto “professora”, pretendi substituir o

comportamento do aluno por outro mais favorável, e, aplicando o “Teste do morto”, ao invés de obrigar o aluno a ficar sentado a “assistir” ao que acontecia ao seu redor, envolvi-o na atividade de forma diferente, ou seja, permiti que ele realizasse uma ação que um morto não seria capaz de fazer, pois não se mostrava vantajosa para este.

Relativamente a momentos de avaliação, a turma curricular do 6.ºC realizou um teste escrito, e teve dois momentos práticos par avaliação de flauta, uma vez que esta apenas ocorreu no 1.º semestre, uma vez que no 2.º semestre os alunos estiveram em “ensino remoto de emergência”, devido à Pandemia COVID-19. O teste escrito, era composto por uma parte auditiva e outra parte escrita (Anexo II), e aquando da sua entrega, depois de corrigido, era feita a correção do mesmo, permitindo assim a que os alunos colocassem as dúvidas aquando da sua realização. O teste prático, era realizado pelo PC e pelos estagiários, com dois acompanhamentos diferentes: “playback” e ao piano. Os restantes elementos de avaliação foram registados por observação direta, e no final do 1.º semestre, o PC realizava autoavaliação, onde cada aluno tinha abertura para dizer qual a nota que achava que iria ou merecia ter, fazendo uma apreciação do seu aproveitamento e comportamento.

3.2.3.1 – Manual 100% Música

Como já referido anteriormente, o manual utilizado pelo PC e adotado pela escola foi o “Manual 100% Música – 6.º ano Educação Musical”. Este, encontra-se dividido em 4 capítulos, sendo que, a organização do mesmo, vai aumentando o grau de dificuldade das atividades e dos conceitos, ao longo dos capítulos, e, baseia-se no currículo em espiral da Teoria da Estrutura de Jerome Bruner, já acima referida, que dá nome a cinco dos subcapítulos do manual: *Timbres*, *Ritmo*, *Altura*, *Dinâmica*, *Forma*, e, um último e sexto subcapítulo denominado de *Recorda*.

Cada capítulo, apresenta a mesma estrutura, ou seja, com um Loto Sonoro referente à matéria lecionada anteriormente, seguido de uma variedade de canções multiculturais, com interpretação instrumental (flauta) ou vocal, e em alguns casos, ambas. Refere ainda, instrumentos tradicionais portugueses, sendo que em cada capítulo é apresentado um dos grupos: Cordofones, Aerofones, Idiofones e Membranofones. Cada música a ser trabalhada, ao longo do livro, está associada aos conceitos que se pretendem trabalhar tais como: escalas, notas na flauta ou parte teórica com conceitos musicais que abrangem: Dinâmica, Ritmo, Altura, Timbre ou Forma.

Como complemento, disponibilizada ainda, uma plataforma digital em formato de “Aula Digital”, como complemento à informação presente no manual, de acesso livre aos professores da disciplina, que contém “*Karaokes*” das músicas e acompanhamentos instrumentais para voz e flauta, vídeos de instrumentistas a tocarem os instrumentos tradicionais referidos no livro, modelos 3D de xilofones e jogos lúdicos.

4. Investigação Conjunta

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada (PES), lecionada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, o grupo de alunos 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, reuniram-se semanalmente em regime de ensino remoto de emergência, durante o segundo semestre, enquanto nos encontrávamos confinados, devido à pandemia COVID-19. Esta investigação conjunta, teve como objetivo analisar, refletir e avaliar doze músicas existentes no manual *100% Música*, ministrado em muitas escolas básicas de 2.º ciclo, bem como a avaliação de algumas canções existentes na plataforma online *Cantarmais*.

Com o intuito de entender, perceber e classificar qual o valor didático de uma canção, no sentido de avaliar que tipo de canção, ou qual a melhor canção para ensinar, e ainda se poderia existir repertório específico para cada ano escolar, ou se a mesma música poderia ser utilizada em diversos contextos, foi realizada uma investigação conjunta, com o propósito de avaliar as canções nos dois locais já acima referidos.

O que é certo, é que, “Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da Educação Musical nos currículos escolares.” (Nogueira J. , 2016).

Mas qual música se adapta melhor ao que eu pretendo ensinar aos meus alunos e que elementos essa música possui que me permitam afirmar, que aquela música em específico, é a melhor para ensinar os conteúdos que eu preciso? No início desta investigação conjunta, os alunos de mestrado envolvidos neste estudo, partilharam da opinião, que uma canção para se poder enquadrar num manual de Educação Musical, tinha de ter algumas características, tais

como: adequar-se ao gosto musical e à faixa etária dos alunos, ter conteúdos musicais adequados ao que o docente pretende trabalhar e ter canções que transmitam uma mensagem.

No decorrer desta investigação, foram comparadas diversas canções, nacionais e internacionais dos mais variados estilos e géneros, do “Manual 100% Música”, tais como: “Stand by me”, “Borboleta pequenina”, “Pó de arroz”, “É melhor não duvidar”, “Dias assim”, “Sunday Bloody Sunday”, “Perdoná-me”, “Ó meu menino Jesus” e “Bad things”. Da plataforma online *CantarMais*, foram comparadas as seguintes canções: “A borboleta”, “Numa casa muito estranha” e “Trigueirinha”. Por fim, tínhamos de sugerir uma canção, justificando porque é que a canção escolhida era a ideal para a educação musical.

Para proceder à avaliação das canções, utilizámos uma escala de avaliação de canções com vários construtos, pensados e elaborados por nós, e posteriormente colocados num inquérito criado via *online*, através do “google forms”, para que ficasse registada a nossa apreciação. A avaliação destes construtos, passava por ouvir cada uma das canções disponibilizada em link, e tendo por base antónimos das palavras sugeridas, como por exemplo “Intensa-Suva” ou Enérgica-Calma”, avaliar a canção sobre o que mais de aproximava à nossa opinião.

Com a participação neste questionário, cheguei à conclusão de que, todos temos gostos musicais diferentes e que devido às nossas crenças, aos nossos gostos musicais e a um grande conjunto de fatores internos ou externos e de vivências ou aprendizagens, as músicas que escolhemos para ensinar aos nossos alunos, fazem parte da nossa vivência enquanto seres humanos. Muitas das escolhas musicais que fazemos e decidimos lecionar com os nossos alunos, estão de certa forma, ligadas a influências que fomos absorvendo ao longo dos anos e que se reflete na nossa prática de ensino enquanto docentes.

Outra das conclusões a que cheguei foi de que, as canções/músicas, sendo ponto central no ensino de educação musical e de música, devido ao seu conteúdo, desde que ordenadas e utilizadas pedagogicamente, nas várias faixas etárias, podem ser utilizadas para explorar diferentes conteúdos musicais.

Outra das conclusões a que cheguei foi que, independentemente das nossas escolhas musicais e dos conteúdos neles implícitos, a música favorece o elo de ligação entre docente e discente, no sentido em que quando bem utilizadas em atividades lúdicas expressivas, através da sua temática, se pode desenvolver a sensibilidade das crianças, pois num dos parâmetros de

avaliação desta investigação conjunta, tinha que ver se determinada música promovia o “nós” por ser uma canção de proximidade ou amizade, se era familiar, se nos confortava ou envolvia emocionalmente, pois, como afirma Gordon, a música é um meio onde “as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida.”, tal como nós docentes, e, que é através no nosso estímulo enquanto docentes, que os alunos “poderão aprender, apreciar, ouvir e participar na música”, se tiverem opinião e começarem a ser críticos em relação ao que ouvem, pois só “através dessa percepção é que a vida ganha mais sentido” (Gordon, 2015, p. 6).

Concluindo, hoje-em-dia, é um facto, que com as novas tecnologias a música esta muito acessível nas mais variadas plataformas, deixando de existir um esforço por parte do ouvinte, um esforço ou investimento em entender o que se ouve. Muito apenas ouvem o ritmo e a sua batida, e ignoram a letra, outros há que apenas escutam a palavra e ignoram o seu todo e tudo o que se pode” retirar” das mesmas. Cabe a nós, docentes, a orientar os alunos na descoberta da sua personalidade e gosto musical. Pois como afirma Nogueira (2016), “Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor”, e foi por isso que, a meu entender, esta investigação conjunta foi pertinente, pois conduz-nos a uma reflexão sobre as músicas que se devem ou não utilizar para o ensino da educação musical e principalmente refletir sobre: “saber o que se ensina e porque se ensina”.

5. Considerações Finais

Numa sociedade em constante transformação, por mais anos que passem, todos, temos presente na nossa memória qual ou quais os professores que marcaram a nossa etapa escolar enquanto alunos. Lembramo-nos sempre daquele professor com quem tínhamos um vínculo especial, que agregava o seu lado emocional, afável e empático, na forma como lecionava e se relacionava com o aluno. Recordamo-nos sempre, daquele modelo de zelo e brio, que através da sua conduta, pela simples forma como falava connosco, e também pela sua paciência, que colocava na sua profissão toda a sapiência possível para nos ensinar. De alguma forma, essas pessoas marcaram a nossa vida, e serviram de exemplo para nos tornar alguém melhor, e esses valores e posturas ficarão marcados na nossa memória.

Ambigualmente, lembramo-nos também daquele professor mais sisudo e resmungão, daquele professor que gritava em vez de falar, daquele professor que impunha todas as regras de sala de aula e se possível, também regras da escola, daquele professor que dava ordens, que “pregava” sermões e aplicava “lições de moral”, que criticava ou humilhava quando algo estava

errado, fazendo com que nos sentíssemos frustrados, desmotivados e com vontade que aquela aula terminasse o mais depressa possível.

Todos eles, na minha opinião são reflexo dos ensinamentos que tiveram, e torna-se cada vez mais urgente e importante, o seu papel na sociedade como agente de transformação social, independentemente da área que leciona.

Foi neste sentido que procurei, durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolver um trabalho reflexivo, apoiado na observação naturalista e direta, sustentado em bases teóricas, que me permitisse solucionar questões em sala de aula. Quando ouvia docentes, dizerem: “Eu não sou psicólogo, eu sou professor!”, eu pensava: “Será que de certa forma também não o temos de ser? Se agimos como alguém que meramente vai cumprir o seu horário e dar aulas, algo não está bem! E as questões emocionais e afetivas? E o contexto? Será que eles não interferem na postura e na maneira de estar de professores e alunos?”

Todas a literatura lida, durante o tempo de mestrado, ajudou-me a solucionar algumas destas questões e permitiu-me conseguir realizar uma autoanálise e uma autorreflexão sobre quem eu era, a forma como me dava ao outro (alunos), e de que forma poderia marcar pela diferença. No fundo permitiu-me olhar para o meu percurso pessoal e profissional e compreender que muitas das escolhas que fiz, me permitiram crescer tanto pessoal como profissionalmente. O “eu” que era antes de entrar para o curso de mestrado de ensino de educação Musical, não é o “eu” que termina esta fase.

Thomas Gordon, e toda a literatura referente a este autor, ensinaram-me que o caminho não passa pela “linguagem da inaceitação”, como tantas vezes assisti por parte de alguns professores, que o caminho não passa por impor e dar ordens, nem tão pouco culpar o aluno por não conseguir fazer, ou simplesmente dizer que está errado. Aprendi que a comunicação é a melhor solução, que explicar, ouvir, o que Gordon T. (2003), refere como “escuta ativa”, é um dos caminhos a seguir. Que falar na primeira pessoa, faz toda a diferença na relação entre docente e discente e que assumir os nossos sentimentos perante os outros e a vida, faz de nós seres humanos e não máquinas. Que não somos como os heróis dos jogos de vídeo que quando perdem e restauram vidas, mas sim, que somos pessoas que riem, que choram e que experienciam muitas situações e que quando criamos empatia pelos outros e temos o “poder” de nos conseguir colocar no lugar do outro, que ganhamos perceção relativamente a muitas situações do quotidiano.

Se todas estas questões forem abordadas e trabalhadas em contexto de sala de aula, por parte do docente, tendo a música como aliada, como acontece nas aulas de Educação Musical, num papel de transformação e reflexão, cria as condições perfeitas de partilha e respeito entre todos. Neste sentido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, tentei criar uma relação “Passo a Passo” com os grupos com os quais me foi dada possibilidade trabalhar, tendo sempre a música como aliada. Através da partilha de músicas, consegui perceber os seus gostos musicais, ouvíamos os exemplos em inglês que eles sugeriam sempre com tradução para que eles pudessem saber o significado da música que tanto gostavam, e, foi engraçada a reação por parte de alguns quando se apercebiam que a letra que era tão triste e monótona, não tinha nada que ver com ritmo alegre e acelerado da sua batida.

Explorámos e refletimos sobre as músicas da atualidade, que muitas vezes são “covers” de músicas já existentes, falámos sobre que tipo de sentimentos as músicas que acabavam de ouvir lhes despertava, e, acima de tudo partilhámos lembranças acerca das mesmas, pois no fundo como muitas vezes costumo dizer “a música é arte que exprime sentimentos e desperta sensações através dos sons”. É através desta, seja a cantar ou a tocar um instrumento, ou simplesmente a ouvir, que exorcizamos os nossos sentimentos, as nossas fraquezas, as nossas frustrações através do choro, do riso, da dança, ou até mesmo a escutar uma música mais calma que nos permita relaxar e baixar os níveis de “stress” ou ansiedade.

No fundo foram estes momentos que levaram ao produto final, do minha PES, que apesar de condicionada, pela COVID-19, se mostrou bastante positiva, no sentido em que aquando do início das aulas de “ensino remoto de emergência”, a adesão por parte dos alunos foi fraca em presenças, e no final do ano letivo todos participaram na realização de um “cover” com o tema “A minha casinha” dos *Xutos&Pontapés*, em versão rap, demonstrando que a música quando feita e sentida por nós, que quando sabidos os “compassos” musicais e criada “passo a passo”, pode ser uma fonte de prazer inesgotável. No final todos ficaram satisfeitos com o resultado obtido e muitos começaram a criar o gosto pela música.

Concluindo, que se torna urgente e essencial a fundamentação de F. Korthagen com a implementação de formação de professores, pois o “caminho faz-se caminhando”, “passo a passo” e parafraseando Garcia de Orta(1563), “O que não sabemos hoje, amanhã saberemos”.

No fundo, senti que o meu “papel” enquanto estagiária e futura docente, foi cumprido e mais importante que isso, posso garantir e afirmar por experiência própria que não há:

“Nada mais prático que uma boa teoria”

J. Nogueira, cit Kurt Lewin

(1890-1947)

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1993). *Music, Language, and Composition*.
- Aguiar, J. &. (2010). A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. Em M. P. Flores, *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alegria, J. A. (1985). *O ensino e a prática da música nas sés de Portugal (Da reconquista aos fins do séc. XVI*. Lisboa: Instituti e Língua Portuguesa: Ministério da Educação.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Arrais, N., & Rodrigues, H. (2011). da psicologia da música para a formação de professores do ensino vocacional de música. Em E. Lopes, *Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI*. Évora: Fundação Luis de Molina.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: AEFML.
- Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Obtido de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Leran Music*. Chicago: GIA Publication.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Prparatório*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.22/11541>
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a atividade de enriquecimento curricular Ensino da Música. Em H. Rodrigues, & P. M. Rodrigues, *A arte de ser Professor* (pp. 41-92). Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Brown, A. (2007). Sacred Music. *How the Ward method works*(3), pp. 12-15.
- Bruner, J. (2021). *Constructivist Theory*. (R. & Culatta, Editor) Obtido de Instructional Design: <https://www.instructionaldesign.org/theories/constructivist/>
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Education.
- Campos, Z. M. (1972). *História da Educação*. Ribeirão Preto: Ellos.
- Canhão, J. (jul/set de 2002). Alguns factos e ideias sobre a criança e a música em Portugal. *Boletim da Associação de Educação Musical*(50), 7-14.
- Carvalho, R. d. (1986). *História do Ensino em Portugal, Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Caseio, V. (s.d.). *A criança e a música. Música em si*.
- Chevalier, J. e. (1995). *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números* (9ª ed.). Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Choksy, L. (1974). *The Kodály Method: comprehensive music education from infant to adult*. New Jersey: Prentice Hall.

- Costa, M. (2009/2010). O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cruz, C. B. (jul/set de 1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical - abordagem geral e indicações bibliográficas. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 4-9.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho SA.
- Dissanayake, E. (2009). Communicative Musicality. Em S. Malloch, & C. Trevarthen. Reino Unido: Oxford University Press.
- Ericsson, A., & Nell, C. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, pp. 725-747.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2007). *Análise de conteúdo das reações ao relatório do Estudo de avaliação do ensino artístico especializado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, R. (1973). Notas sobre a Situação Educativa em Portugal no século XVIII. *O Professor*(121), pp. 61-66.
- Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Edição de Unesp.
- Fontoura, M. (s.d.).
- Freire, P. (1981). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, P. (1946). *História da Música Popular Portuguesa*. Lisboa: Custódio Cardoso Pereira & Ca.
- Galvão, A. (2007). *A questão do talento: usos e abusos*. Brasília: unB.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Benavente: Artmed.
- Garson, A. (1970). Learning with Suzuki: seven lessons answered. *Music Educations Journal*, 56, 64-154.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. São Paulo: EPU.
- Gimeno, J. S. (1999). Mudanças sociais e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (2.ª ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. F. (1986). Martinho Mendonça e a sua Obra Pedagógica. Em M. d. Mendonça, *Apontamentos para a Educação de um menino nobre*. Livraria Almedina.
- Gordon, E. (2015). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., . . . P & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente Um Guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa .
- Granjo, A. (2005). *The wind band movement in Portugal: Praxis and Constrains*. Dissertação de Mestrado, Hogeschool voor Muziek, Zuid-Nederlands.
- Grout & Palisca. (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, M. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação, crónica sentiemntal de uma experiencia*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 835-834.
- Hartman, W. (2001). O Ensino Criativo através da Orf-Schulwer. *Revista de Educação Musical*, 11, pp. 14-15.
- Huron, D. (2012). *Um instinto para a música: seria a música uma adaptação evolutiva?* Porto Alegre: Em Pauta.
- Jaeger, W. (2003). *Padeira. A formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Járdányi, P. (1981). *Música folklórica y educación musical*. Madrid: Corvina.
- Jesus, S. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálýsus*, 7(2), pp. 192-202. Obtido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F. (2007). *The gap between research and practice revisited. Educational*. doi:10.1080/13803610701640235
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of. 5 (2).
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e apessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 141-158.
- Larroyo, F. (1974). *História Geral da Pedagogia. Trad. Luiz Aparecido Caruso. Tomo I. 2ª ed. Atualizada*. São Paulo: Editora Mestre.
- Leite, C. (2002). Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. *Fundação Caloust Gulbenkian*.
- Levitin, D. (2007). *This is your brain on Music*. Life Soundtracks.
- Lima. (s.d.). Em busca de uma boa escola. Em *Instituições eficazes e sucesso educativo* (pp. 7-241).
- Lisboa, F. d. (s.d.). Normas Internas de Funcionamento dos mestrados em ensino. Lisboa. Obtido de https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho_19_2018_Funcionamento_dos_mestrados_em_ensino.pdf
- Luzuriaga, L. (1975). *História da Educação e da Pedagogia* (7.ª ed.). (L. D. Penna, Trad.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimnto profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n.º8, 7-22.

- Marrou, H. I. (1966). *A História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Martenot, M. (1970). *Principes Fondamentaux de Formation Musicale et Leur Application - L'esprit avant la lettre, le coeur avant l'intellect*. Paris: Magnard.
- Martins, M. L. (10 de out de 1975). Seminário: Os princípios de Kodály na prática. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Lisboa.
- Martins, T. S. (2012). Participação das Famílias nas Escolas EB 2, 3 de um Concelho da Região Centro: Percepção de Pais e Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, (pp. 151-166).
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes.
- McCourt, F. (2009). *O Professor*. Lisboa: Editorial presença.
- Medeiros, M. T. (1993). *Insucesso escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no ..º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- Monteiro, A. (2006). *História da Educação. Do antigo "direito de educação" ao novo "direito de educação"*. São Paulo: Cortez Editora.
- Montero, L. (1999). *Professorado de secundária: Uma identidade Profissional?* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal - uma historia plena de contradições. *Debates*, 13.
- Nogueira, T. (2010). Modelos Predominantes de Espetáculos. Em *Entre Bandas* (Vol. 2, pp. 28-33). Corroios.
- O'Neil, A. A. (2003). *Parent as home teacher of Suzuki cello, violin, and piano students: observation and analysis of*. Tese de doutoramento, Ohio State University, Columbus.
- Orff, C., & Keetman, G. (1961 (1950)). *Orff-Schulwerk: música para crianças*. (Vol. I: Pentatónico). (M. d. Martins, Trad.) Mainz: Scot's Söhne.
- Palheiros, G. B. (1998). Jos Wuytack, músico e pedagogo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*(98), 16-24.
- Peixoto, A. (1936). *Noções de História da Educação. 2ª edição*. São Paulo: Nacional.
- Pereira, M. R. (2006). *Estudos de história da cultura clássica. I Volume - Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Portela, L. (2018). *Da ciência ao amor: pelo esclarecimento espiritual*. Lisboa: Gradiva.
- Portuguesa, R. (s.d.). *Diário da República Eletrónico*. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Rangel, E., & Carneio, I. (out./dez de 1985). O papel da investigação na implementação da educação musical em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 47, 14-20.
- Regner, H. (2001). Música para crianças - 50 anos de experiencia com a Orff-Schulwerk. *Revista de Educação Musical*. 110, pp. 8-9.

- Reis, F. (1999). *Avaliação do Desempenho e Identidade Profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto.
- Riché, P. (1968). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque. Questions d'histoire*. Paris: Flammarion.
- Rodrigues, H. (1996). Thank you, Doctor Gordon. *Revista de Educação Musical*(88), pp. 8-12.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2014). *A arte de ser Professor*. Lisboa: Colibri.
- Roldão, M. d. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.º34, 94-181.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, vol. I* (Vol. I). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Rugiu, A. S. (1998). *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados.
- Sacks, O. (2008). *Musicofila*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Santiago, G. L. (2009). *Origens e desenvolvimento da educação musical: uma breve visão*. São Carlos: Ufscar.
- Santos, T. M. (1945). *Noções de História da Educação*. São Paulo: Nacional.
- Schafer, M. (1977). *The tuning of the world*. Toronto: McClelland & Stewart Limited.
- Silva, A. S. (2000). A educação artística e a promoção das artes na perspetiva das políticas educativas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, M. R. (1999). *Metodologias para o ensino da música para crianças*. Gaia: Gailivro.
- Suzuki, S. (1969). *Natured by love: a new approach to education*. New York: Exposition Press.
- Swanwick, H. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (A. O. Tourinho, Trad.) São Paulo: Moderna.
- Swanwick, K. (1993). Permanecendo fiel à música na educação musical. (D. Santiago, Trad.) // *Encontro Anual da ABEM*, pp. 19-32.
- Szönyi, E. (1971). A summary of the Kodály Method. *Australian Journal of Music Education*(9), 23-29.
- Torres, R. (1998). As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály. Lisboa: Editorial Caminho.
- Willems, E. (1970 (1956)). *As bases psicológicas da educação musical*. Fribourg: Pro Musica.
- Wuytack, J. (1993). Atualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*(76), 4-9.
- Wuytack, J. (2005). Curso de Pedagogia Musical. Porto, Porto.
- Yoshihara, M. (2007). *Musicians from a different shore: Asians and Asian Americans in classical music*. Philadelphia: Temple University Press.

Anexos

Anexo I – Relatos de Aulas

Dia 18 de setembro (quinta)

Os alunos deslocaram-se às instituições, para conhecer os professores cooperantes de estágio e as instalações.

Dia 3 de outubro

Os estagiários tiveram reunião com a coordenação da escola para estabelecimento de horários e definição de estratégias a realizar ao longo do ano. Ficou assim desta forma definidos os dias e os horários em que os estagiários se deslocavam à instituição, que tarefas realizavam, com que turmas ficariam e a que aulas assistiriam do professor cooperante.

Estando um dos estagiários já a trabalhar na instituição, ficou estipulado a estagiária participar das atividades do mesmo no J.I, sempre que possível, bem como o desenvolvimento de atividades em conjunto com vista a promover a sociabilidade da comunidade escolar em prol da música. Está prevista ainda a criação de instrumentos musicais com materiais recicláveis que se serão posteriormente colocados em pontos estratégicos ao ar livre no recinto a escola, ou dentro da mesma, a fim dos alunos usufruírem dos mesmos no recreio. A estagiária ficou ainda com uma turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, denominada de atividade de oferta complementar (AOC), atividade lecionada, mas não prevista em horário curricular, onde irá lecionar/desenvolver atividades musicais com os alunos, servindo esta oferta de complemento à formação dos alunos fora do tempo de aula.

Findada a reunião, dirigiram-se à sala do PC e assistiram à aula do mesmo onde foram apresentados não como estagiários, mas como professores que iram trabalhar em conjunto com a turma para desenvolver um projeto em parceria. A turma em causa é de 6.º C, neste caso curricular. Antes de entrarmos em sala de aula, o PC reuniu brevemente connosco e explicou-nos como era o comportamento da turma em questão.

6.º C - Turma Curricular – 14:30h às 16h

3 de outubro de 2019 (quinta)

No início da aula e aquando da entrada em sala de aula, a turma mostrava-se muito agitada. Passados alguns minutos desde a entrada, e já com os alunos sentados, o PC começou

por apresentar os estagiários (Samuel e Mária), referindo que iríamos fazer um trabalho em conjunto. Referiu que os alunos desta turma iriam ser uns sortudos, uma vez que teriam a oportunidade de trabalhar com três professores. Referiu também que estavam numa sala diferente (sala da diretora de turma, onde habitualmente esta lhes dava as aulas), devido ao mau comportamento que haviam tido na aula anterior. Depois da nossa apresentação perguntou se queríamos deixar alguma palavra aos nossos futuros alunos. Constatando que durante toda a apresentação um dos alunos estava distraído a olhar para a janela e a balançar na cadeira, a estagiária, interveio, perguntando aos alunos quantos pés a cadeira tinha. O aluno respondeu que a cadeira tinha quatro, ao que a estagiária, o corrigiu dizendo que com os seus dois pés teria seis. O aluno disse que não tinha percebido a resposta, mas sentou-se devidamente na cadeira.

Entretanto o PC cooperante, sentou-se na sua secretária, projetando o sumário no QI, recurso disponibilizado nesta sala e que serviu de apoio até ao final da mesma. Os alunos passaram o sumário que correspondiam à sua 5.^a e 6.^a aulas, visto esta ser uma turma curricular e ter dois tempos de aula.

Sumário:

- Cordofones portugueses e do mundo
- Monorritmia e Polirritmia
- Prática instrumental com música "Epic"

Passado o sumário, o PC abriu a aula digital do manual “100% Música”, disponibilizado pela *Editores Leya*, no QI, e, pediu aos alunos aleatoriamente que lessem à vez, cada um dos parágrafos. Quando leram o título “Cordofones”, o PC perguntou aos alunos e aos estagiários simultaneamente se sabíamos o que eram cordofones, como se tocavam e quais as possibilidades de serem tocados. De acordo com o instrumento lido, o PC mostrava o vídeo alusivo ao mesmo, sugerido no manual. Nesta aula, visualizaram-se os seguintes instrumentos: cavaquinho, viola braguesa, guitarra portuguesa, cavaquinho, viola da terra, bandolim e viola campaniça. Depois da explicação e da visualização dos instrumentos acima referidos, o PC iniciou os trabalhos práticos na flauta de bisel com as notas: Dó, Ré, Mi, Fá e Sol. As notas tinham a duração de quatro tempo/pulsações (semibreve), sendo este exercício realizado ascendente e descendente sempre com o acompanhamento do PC na guitarra. Chegado o final da aula, os alunos saíram.

6.º C – Turma Curricular – 14:30h às 16h

Dia 10 de outubro (quinta)

A turma entrou ruidosamente dentro da sala de aula, a falar alto e num tom de brincadeira pegaram nos telemóveis e começaram a telefonar uns para os outros e a rirem-se. O PC que já se encontrava sentado na secretária a ligar o computador, nem se apercebeu do que estava a acontecer, pois esta entrada em sala de aula para si era normal. Um dos estagiários apercebendo-se de que alguns alunos estavam a boicotar a entrada e o início da aula, dirigiu-se aos alunos em questão e retirou os equipamentos, colocando-os em cima da mesa do PC, explicando ao PC o que se tinha passado. Esta atitude por parte da estagiária foi alvo de comentários por parte dos alunos que comentaram que a mesma estava a ser injusta e que não tinha o direito de lhes tirar os equipamentos, facto este que a mesma ignorou.

O PC referiu que à semelhança do que tinha acontecido na semana anterior, os alunos ficaram na sala de música e não foram para a ludoteca (sala onde estes têm acesso a instrumental Orff), devido ao mau comportamento. Mesmo assim os alunos continuaram a falar e a ignorar o que o PC estava a dizer, facto este que deixou bastante desagradado e chateado, levando-o a colocar no QI as regras da sala de aula, pedindo que os alunos comesçassem a passar as regras para o caderno. Mesmo assim os alunos continuaram a fazer barulho.

Toda esta situação que já levava cerca de 15 minutos, e não havendo ainda condições para se dar início à aula, o PC abriu o seu email, vendo-se obrigado a enviar um e-mail a relatar o sucedido à professora titular. Começou por perguntar qual o assunto que o email deveria ter e como é que este deveria começar.

"Assunto: comportamento da turma

Venho por este meio informar."

Toda esta situação, como afirmado pelo PC, serviu a seu ver, como ato para consciencialização do comportamento dos alunos, mas, não passou de aviso/ameaça, pois os alunos começaram a acalmar e o PC desistiu de enviar o email.

Com os alunos mais calmos, e cerca de meia hora depois da hora de início, a aula foi retomada. Foi colocado no QI o sumário para essa aula:

Sumário:

- Cordofones portugueses e do mundo
- Monorritmia e Polirritmia

- Prática instrumental com música "Epic"

Nesta aula, o PC alterou a ordem de trabalhos e começando pelo fim, iniciou a aula com a música "Epic", que era para ser tocada na flauta. Apontou os alunos que não tinham trazido flauta, colocou a partitura que vem no manual no QI com a música "Epic", que vinha no manual "100 % Música". O PC, referiu que iria colocar perguntas concretas a pessoas concretas. E houve um aluno que perguntou o que eram coisas concretas. Esta pergunta arrancou alguns risos por parte de alguns alunos, o que levou novamente à perturbação do decorrer da aula. O PC continuou calmamente, e perguntou qual a forma da canção, e qual a diferença da forma binária para a forma ternária. Sem qualquer resposta por parte dos alunos, questionou, que notas faltavam na melodia. Os alunos responderam que faltavam as notas Fá e a nota Si, e o PC perguntou que tipo de escala era. Sem qualquer resposta, o PC perguntou o que era uma escala, quantas notas existiam numa escala e o qual o nome dado a uma escala que tinha apenas 5 notas.

Alguns alunos reponderam que a escala era constituída por 8 notas, outros apenas com 5, até que após uma breve explicação sobre as escalas, o nome da pentatónica foi revelado. Quando dito o nome da escala, alguns alunos soltaram alguns risos, talvez por terem achado engraçado o nome da escala, até que o PC pediu aos alunos para escreverem este nome no caderno 150 vezes, de modo que estes se calassem. Os mais ingênuos começaram logo a escrever, e os restantes ficaram em silêncio.

Depois deste episódio, foi lida a definição da escala que vem no manual através do QI.

“Escala pentatónica - denominam-se em música todas as escalas que tem 5 notas. Existem em maior e em menor e podem ser usadas na música oriental ou blues.”

Os alunos passaram a definição para o caderno, e posteriormente o PC colocou o vídeo da música "Epic" como recurso com as dedilhações da flauta e com a partitura em rodapé, e, pediu aos alunos que colocassem a flauta em posição de tocar com o bisel apoiado no queixo para que estes praticassem as dedilhações no decorrer do vídeo. Este foi reproduzido algumas vezes para eles verem, interiorizarem a melodia e pudessem cantar com a sílaba "Tá" a melodia, e posteriormente com o nome de notas à medida que iam fazendo as dedilhações na flauta.

Durante este processo os estagiários aperceberam-se de que alguns alunos estavam com dificuldade em fazer corresponder as dedilhações às notas da partitura, e deslocaram-se até junto desses alunos para os ajudarem. Para os que não tinham levado flauta, os estagiários sugeriram que os alunos pegassem num lápis e simulassem as posições da flauta para

praticarem, e manterem o foco do que estava a ser feito na aula, e não se dispersarem, mas essa ideia não bem aceite por parte de alguns alunos que se recusaram e continuaram na conversa.

Posteriormente, o PC deu indicação aos alunos para que estes tirassem a flauta do queixo e soprassem para dentro da mesma, tendo em atenção todas as indicações que previamente tinha dado relativas a ataque, intensidade e dedilhações. Depois de praticadas algumas vezes, o estagiário Samuel pegou na guitarra, e tocando os acordes do “Epic”, e desta vez sem o auxílio do QI, os alunos tocaram a melodia, até que repetindo novamente a sucessão dos acordes, foi sugerido aos alunos que experimentassem improvisar com as notas da melodia. Primeiro individualmente e depois a pares, a concentração dos alunos estava focada na atividade, que era novidade, notando-se um certo brilho nos seus olhos. Este momento estava a funcionar, até que um dos alunos começou a destabilizar, conseguindo fazer com que outros alunos perdessem a concentração levando-os a dispersar da atividade, voltando de novo o barulho e as conversas cruzadas.

Passado este momento, foi retomada a parte teórica com a matéria dos Cordofones do mundo, onde foram abordados o Banjo, o Ukulele, a Balalaika e o Sitar.

No decorrer desta aula houve um aluno que foi para a rua, devido à sua forma de estar dentro da sala, seja na maneira como se sentava, seja nas respostas que dava pois não gostava de ser repreendido, ou por estar a destabilizar intervindo inoportunamente, entre outras atitudes, mas apesar de estar sempre a ser chamado a atenção, voltava sempre a ter as mesmas atitudes.

6.º C -turma curricular

(quinta) 17/10

A entrada em sala de aula foi bastante conturbada, com os alunos bastante agitados, a correr a volta das mesas e a rir da situação. Com tanto barulho, o PC perguntou, levantando o tom de voz, como que meio zangado:

PC: “Vocês vêm algum professor nesta sala? Quero ouvir a resposta em silêncio.”

Por momentos os alunos ficaram a olhar uns para os outros, pasmados por o PC ter levantado a voz, mas assim que o professor se dirigiu ao computador para o ligar e abrir o programa “Inovar”, os alunos começaram a falar uns com os outros, ignorando o que havia sido dito.

O PC respirou fundo, e pediu aos alunos para passarem o sumário para o caderno, projetado no QI, mas a maioria dos alunos ignorou o que o professor tinha dito e continuaram na conversa.

Esta atitude levou a que mais uma vez o PC, voltasse a falar nas regras de sala de aula, ameaçando que iriam passá-las novamente para o caderno, abrindo assim as regras de sala de aula naquele instante. Só assim os alunos sossegaram e ficaram calados, até que após uns segundos de silêncio, o PC mudou o separador para o sumário, e os alunos começaram a passá-lo para o caderno em silêncio.

Sumário:

- Semicolcheia
- Escala diatónica maior
- Prática instrumental com a música “Epic”

Após passarem o sumário, o PC falou nos conceitos que ficaram por abordar na última aula: monorritmia e polirritmia. Foram mostrados dois exemplos no QI, neste caso, uma partitura com duas linhas com o mesmo ritmo, nas duas vozes, para a monorritmia, e uma pauta com 5 linhas cada uma com uma voz diferente em cada linha com alturas diferentes, para a polirritmia.

Neste último exemplo, o PC fez uma observação, para a turma a dizer: “Na minha opinião e uma vez que estamos a falar de ritmo esta partitura não devia ter clave de sol.” Na realidade, a partitura tinha 5 linhas, o ritmo estava distribuído em diferentes alturas, logo com diferentes sons quando executado com um instrumento real, por isso a meu ver esta observação não foi pertinente, pois transmitiu uma informação errada.

De seguida o PC começou a falar sobre a figura rítmica semicolcheia, desenhando-a em separado como tendo $\frac{1}{4}$ de tempo, e em agrupada em 4, perfazendo um tempo justo, e pediu aos alunos que passassem esta figura para o caderno. Posteriormente, foram realizados alguns exercícios rítmicos com esta figura, com as colcheias e com as semínimas já aprendidas anteriormente.

Dirigindo-se para o quadro pautado existente nesta sala, o PC escreveu a escala de Dó Maior, e explicou a sua constituição, ou seja, que qualquer escala para ser Maior, era constituída por 5 tons e dois 2 meios-tons que se situam da 3.^a para a 4.^a notas e da 7.^a para a 8.^a notas, marcando na mesma os seus intervalos, bem como cada um dos graus da escala.

Um dos alunos interveio e disse: “Professor, não percebi!”. Desta forma e para que os alunos percebessem do que estávamos a falar, tentámos explicar de outra maneira. Para os alunos associarem a escala escrita, à escala ouvida, um dos estagiários pediu autorização ao PC para utilizar o computador. Desta forma, abriu uma página web, com um teclado virtual, e projeto

no QI, explicou aos alunos onde ficava a nota “Dó”, e tocando a escala com o intervalo de uma oitava explicou que as notas brancas que tinham uma nota preta no meio, contava como um Tom e as que não tinham tecla preta no meio, contavam como nota intervalo de meio tom. Explicou igualmente que neste intervalo de 8.^a, ao fazermos tecla a tecla, podíamos ter doze sons, perfazendo assim o que em música chamamos de escala cromática. Durante a realização da escala foi pedido aos alunos que a cantassem ascendente e descendentemente com nome de notas, com tom e meio-tom e para finalizar uma terceira vez com o número de graus da escala.

Para uma melhor percepção, e sempre com a regra de obedecer à mesma separação de tons e meios-tons, já com as notas identificadas neste piano virtual, iniciámos uma outra escala numa nota diferente. Os alunos ouviram e identificaram a sonoridade da escala Maior, acabámos por fazer dois exemplos de escala: “Sol Maior” e “Fá Maior”, sendo igualmente explicado para que serviam as alterações sustenido e bemol.

Feita esta explicação, o PC passou à prática de flauta seguindo os exercícios do manual “100% Música” na pág. 15, que consiste em realizar a escala diatónica maior com as figuras mínima, semínima e colcheia, e semibreve no último compasso.

No final da aula, alguns alunos estavam mais agitados, pois a parte teórica, segundo a opinião dos alunos é sempre a parte mais aborrecida das aulas, uma vez que eles gostam mais de aulas práticas, fez com que o PC concluísse a aula, e colocasse no QI as normas de Regras de sala de aula até ao final da mesma.

6.º C - Turma Curricular

31 outubro quinta

Devido ao comportamento da última aula, e após reportado à DT, esta foi à sala na hora da aula de música para ter uma conversa com os alunos, e ao verem a sua chegada, os alunos foram entrando a pouco e pouco na sala, a dar pontapés nas mochilas dos colegas que iam à sua frente, outros entraram a correr e a tropeçar nas mochilas dos que já estavam sentados e tinham colocado as mochilas no chão, e a falar alto. Mesmo com a presença da DT a entrada em sala foi conturbada.

Neste dia, os 29 alunos, iam ser avaliados na prática de flauta de bisel, com a música “Epic”, presente no Manual “100% Música”, sendo este realizado individualmente durante toda a aula.

6ªC-turma curricular

Dia 7 de Novembro - quinta

Neste dia, deu-se continuidade à avaliação prática de flauta com a música “Epic” do Manual “100% Música”, que contava para a avaliação intercalar de semestre.

Como o teste era realizado por ordem alfabética, nem todos os alunos fizeram o teste na última aula, e mesmo tendo mais uma semana para a preparação do mesmo, o PC antes de começar a fazer a avaliação, teve o cuidado de perguntar aos alunos que ainda não tinham feito o teste, quem estava com dificuldades. Para os alunos que se manifestaram e para os que tinham tido avaliação negativa, o PC deu a oportunidade de estes irem para a ludoteca para se prepararem. Uma aluna que tem facilidade e que gosta muito de música, voluntariou-se a acompanhar os colegas para os ajudar na preparação.

Vendo um aluno nervoso, por estar a chegar a sua vez de realizar o teste, o PC na brincadeira com o aluno diz;

“Temos ali o Figueiredo, por isso não temos de ter medo!”

Os alunos iam entrando e saindo da sala para irem para a Ludoteca, e para os alunos que tiveram negativa na avaliação o PC deu a oportunidade de repetirem o teste, mas mesmo assim os alunos em causa não demonstraram interesse em melhorar.

Um aluno desta turma que reservado em vários aspetos, assumiu que não tinha estudado, mas quando chegou a sua vez de fazer o teste, surpreendeu pela positiva, tocando todas as notas certas com o seu valor, com fraseado e respirações. O PC, ficou agradavelmente surpreendido e perguntou a esse aluno:

PC - “Divertiste-te a tocar?!”

A – “Sim, professor”

PC – “Então agora, vais repetir novamente para te divertires mais um bocado!”

Outro aluno, que normalmente está sempre desatento nas aulas, e não realiza as atividades propostas durante a aula, distraíndo-se facilmente com qualquer coisa (papel, estojo, livro, tesoura), foi um daqueles casos que nos deixou bastante surpreendidos, aquando do momento de avaliação, tocando de forma exemplar. Quando ele acabou de tocar a estagiária pergunta:

E - “Como é que te sentiste a tocar? O que achaste do que acabaste de fazer?”, ao qual ele responde:

A - “Eu acho que correu bem!”

E - “Achas?!”

A - “Eu acho que sim, agora não sei...”, responde o aluno já quase a duvidar do que tinha acabado de fazer, ao qual a estagiária respondeu efusivamente:

E - “Não duvides das tuas capacidades. Tocas-te muito bem a música. Estás de parabéns! Mereces uma salva de palmas”

Assim que a estagiária acabou de elogiar o colega, toda a turma bateu palmas. Na sua expressão de contentamento, pelo seu esforço ter sido reconhecido, levantou-se da cadeira e agradeceu à turma com uma vénia.

A estagiária, dirigiu-se à turma e disse:

“Estão a ver meninos, nós também conseguimos interagir de maneira diferente com vocês! Nós também ficamos contentes quando vocês conseguem fazer as atividades. Da mesma forma que repreendemos quando vocês se portam mal, também reconhecemos quando vocês fazem as coisas bem. E quando assim é, conseguimos brincar com vocês e ter momentos de descontração.”

No final da aula propusemos a aprendizagem de um novo tema e os maus comportamentos, por parte de alguns alunos voltaram. Acredito, que por ser momento de avaliação, os alunos estavam mais focados, mas com o passar do tempo em sala de aula a concentração baixa, e os alunos só querem que chegue o seu final. O desafio continua todos os dias.

6°C-turma curricular

Dia 14 de Novembro

Sumário:

O PC entrou na sala, dirigiu-se ao computador para o ligar, e os alunos entraram atrás deste de forma conversadora, mas ligeiramente mais calma que nas semanas anteriores. Com o computador, o QI interativo ligados, e o programa *Inovar* abertos, já haviam passados 8 minutos e aula ainda não tinha começado, e o PC disse:

PC – “Quanto mais tempo demorarem a ficar sossegados, mais regras vão passar!”

Os alunos calaram-se, o PC colocou o sumário no QI e pediu para os alunos começarem a passar o sumário.

“Acidentes na música.

Início do estudo da música “Love Hearts”.

Com o QI em *freeze*, o PC aproveitou para escrever o sumário na plataforma *online* “Inovar”, e os alunos ao aperceberem-se que este estava distraído, começaram a conversar entre si. Com tanto burburinho em sala, o PC retirou o sumário do QI e abrindo o seu email, começa a mandar mail para a DT desta turma e diz:

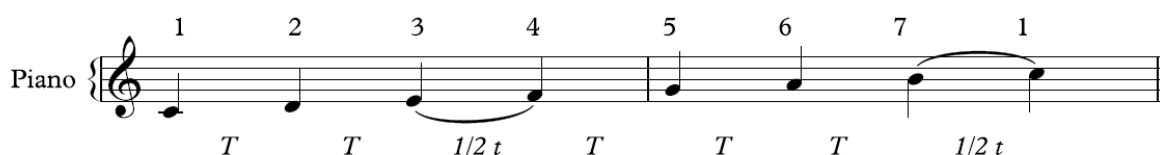
PC - “Venho por este meio informar... Vamos continuar a brincar como os meninos de 5 anos?!”

As – “Não.”

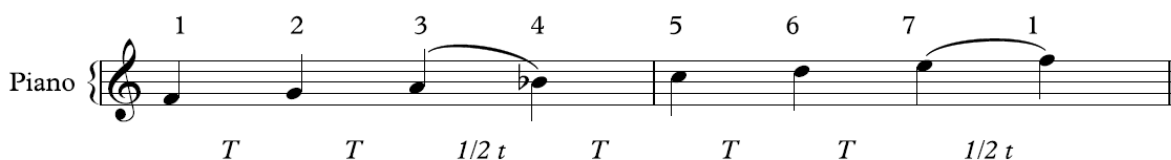
PC – “Vocês têm de ir às aulas daqueles meninos, para verem como eles aproveitam e disfrutam das aulas de música. Eu estou-me a sentir um papagaio. Todas as semanas a dizer o mesmo. Enquanto vocês não se portarem bem, este email vai também para os vossos pais. Já passaram 15 minutos e é sempre a mesma coisa! Vamos lá continuar”

Colocando o livro *online* da editora “Leya” no QI, começa a dar a explicação acerca dos acidentes: acidentes fixos (armação de clave), acidentes ocorrentes (os que surgem ao longo da música), os acidentes de precaução (que aparecem para relembrar da existência de uma acidente e que servem para garantir que este seja dado), o sustenido (que aumenta meio tom à nota a que está associado), o bemol (que baixa meio tom à nota que está associado) e o bequadro (que serve para desfazer as alterações).

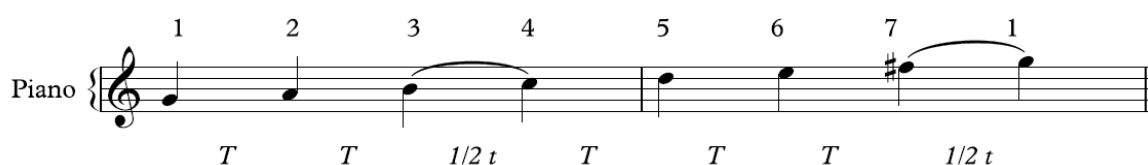
Tendo como modelo a escala de Dó Maior, escrita no quadro pautado, em que foi relembrada a sua constituição e que para ser uma escala diatónica Maior teria de ter 5 tons e 2 meios tons, o estagiário S foi ao computador e colocou um piano virtual projetado no QI, para explicar aos alunos os tons e os meios tons, para que estes visualisassem, percebessem e assimilassem para que servissem as alterações.



Posteriormente, tocou a nota Fá, e pediu aos alunos que cantassem a nota e a fizessem a escala a cantar tom, tom, meio tom a cada grau, e no fim de percebido o processo. Foi chamado um aluno ao quadro, para que fizesse a escala escrita, com clave de sol, com as notas, com os graus correspondentes a cada uma delas e que identificasse entre estas os intervalos de tom e de meio tom.



Posteriormente, procedeu-se ao mesmo exercício com a escala de Sol Maior, onde o estagiário S, tocou a nota Sol, e os alunos a cantaram cada intervalo das notas com a relação de tom e meio tom, sendo esta escrita no quadro pautado pela estagiária M, onde há semelhança do que tinha sido feito na escala anterior, identificou com números cada um dos graus da escala, bem como os tons e os meios tons que a constituíam.



Concluída a explicação dos acidentes e qual o seu papel numa escala ou numa tonalidade, deu-se início aos trabalhos com a música “Love Hurts”.

Com a partitura da canção colocado no QI, perguntamos aos alunos se identificavam na partitura algum dos elementos falados em aula, pelo que eles responderam prontamente que tinha o sinal do bemol. Esta música de acordo com a partitura do manual tinha a nota Sib, De acordo com a partitura, esta canção tinha a nota “Sib”.

Ainda deu tempo para iniciar a leitura rítmica da música “Love hearts”.

5.º A – Turma AOC – 12:15h às 13h

Dia 7 de outubro (segunda)

Esta é uma aula denominada de Atividade Oferta Complementar (AOC) de Música, onde não se escreve sumário, sendo o seu carácter mais livre. Desta forma, o PC canaliza estas aulas para trabalhar técnica de flauta de bisel, servindo de apoio para as aulas curriculares, pois segundo

este e por palavras suas, no decorrer das aulas curriculares, “os alunos têm demonstrado muita dificuldade a tocar flauta”. Muitos dos exercícios efetuado em aula, passaram por ter a flauta pousada em cima da mesa com o bisel virado para a esquerda, e com o buraco do polegar esquerdo virado para cima, e à indicação do PC, os alunos pegavam na flauta sem olhar para o que estavam a fazer, ou como PC sugeriu, que olhassem em frente, fixando um ponto, e simulando a posição de tocar, com a flauta apoiada no queixo, tapavam todos os orifícios da mesma com a dedilhação adequada.

Passado esta simulação, o exercício com o bisel em cima da mesa era igual, mas desta vez terminava com execução da nota Dó.

Os estagiários ficaram a observar a forma como o PC geria a aula, tomando as suas anotações sobre os exercícios, e em casos pontuais, quando este canalizava a sua atenção para algum aluno com mais dificuldade na execução do exercício, os estagiários tomaram a iniciativa de ajudar outros, que estavam igualmente com dificuldade.

5.ºA – Turma AOC – 12:15h às 13h

Dia 14 de outubro (segunda)

Esta é uma aula de oferta complementar e foi utilizada para praticar técnica de flauta.

Foram feitos os exercícios habituais, já descritos na aula anterior, sendo que não chegaram a soprar para a flauta para trabalhar a afinação com a nota Dó.

O orientador de estágio neste dia, estava um pouco acelerado, de modo que o decorrer da aula foi um pouco “stressado”, pedindo aos alunos rapidez na execução dos exercícios.

5.ºA – AOC

Dia 28 de Outubro (segunda)

A aula de música neste dia, a pedido da DT, foi efetuada fora do horário normal da aula, tendo-se iniciado às 10h. Uma vez que esta turma de 5.º ano foi a escolhida para participar numa atividade da escola, e segundo as palavras da DT, teríamos de ser nós (professores de música) a preparar a canção. O colega de estágio, não pôde estar presente, pois estava em ensaio no pavilhão da escola (sítio onde são realizadas todas as festividades da escola).

Estando os alunos na sua sala habitual, a entrada foi desordeira, com os alunos a gritar e a empurrarem-se, a arrastarem cadeiras e mesas com muito barulho, demonstrando uma grande excitação.

O PC já dentro da sala e com a porta aberta gritou: "Stop. Não arrastem as mesas", mas mesmo assim os alunos continuaram a arrastar mesas e cadeiras, sentando-se no lugar uns dos outros e falando alto. Com toda esta situação, o PC elevou o tom de voz e disse:

“Vocês em casa fazem isto!? Arrastam cadeiras e portam-se assim? É triste como vocês perdem todos os valores que aprenderam.”

Todos os alunos se calaram, ficando toda a turma em silêncio, até que passados alguns segundos o PC interrompe este silêncio, dizendo:

PC: Vamos começar. Para aprendermos a canção vamos utilizar a técnica de ouvir várias vezes.”

O professor coloca a música "Dança do Robot Azul" da plataforma “Cantar Mais”, música escolhida para a apresentação na festa.

Assim que a música acabou o professor disse:

PC: “Não quero saber se gostaram ou deixaram de gostar. Isto é uma ditadura simpática. Vamos cantar e pronto.”

Ouviram novamente a música e começaram a trautear. Findada mais uma audição e aproveitando um momento de pausa em que o PC colocava a partitura no QI, os alunos aproveitaram para conversar uns com os outros.

O PC, entretanto, queria falar e devido ao barulho que estava na sala, dirigiu-se a uma aluna que estava sentada à sua frente, e segredando-lhe ao ouvido pediu para que esta assumisse o seu lugar dando continuidade à aula. A aluna levantou-se e foi para o lugar do PC, enquanto este se sentou no lugar da aluna e começou a falar com a aluna que estava sentada a seu lado. Já nestas posições a aluna pediu aos colegas que se calassem, pois estava muito barulho na sala e aluna não conseguia falar. A aluna ficou visivelmente irritada, pois estava-se a sentir ignorada pelos colegas.

Nisto, o PC levantou-se e assumindo a sua posição como professor, explicou muito calmamente que se não existir silêncio dentro da sala enquanto um professor fala, que ninguém se consegue

entender. Visivelmente irritado, com toda aquela situação, o PC respirou fundo e pediu-me que desse continuidade à aula.

Tendo apenas ouvido esta música naquele dia, durante as audições em sala de aula e com a partitura no QI, consegui perceber o que devia ser melhorado, neste caso, afinação e métrica, e melhoradas estas questões, os alunos já conseguiram cantar a música à Capella, sem recurso a playback.

Enquanto dava continuidade à aula, o PC foi chamar a coordenadora para que esta pudesse ouvir a música cantada pelos alunos e dar a sua opinião.

Quando a coordenadora foi embora, um aluno bufou e referiu que já estava farto de estar na aula e começou a despejar (até eu já estava cansada e farta daquela música!), o estojo em cima da mesa. A verdade é que já estávamos há quase duas horas dentro da sala sem intervalo, basicamente sempre a fazer o mesmo. O PC chegou junto a esse aluno e disse:

“Arruma isso! Isto não é a aldeia a roupa branca!!

Nisto, tocou para o almoço e a aula acabou.

5.º A - AOC

Dia 11 de Novembro

Nesta aula, o PC, pediu aos estagiários que assumissem a aula, uma vez que não podia estar presente. O estagiário começou por iniciar os trabalhos na flauta, pedindo aos alunos que tocassem as notas as notas de “Dó” a “Lá”, com o intuito de trabalhar a postura correta para a execução das mesmas e a afinação.

Posteriormente, os estagiários trabalharam a canção “Nasce Selvagem”. Começaram por colocar o vídeo de uma *performance* ao vivo do grupo “Resistência”, contextualizaram a canção no panorama musical português, e criaram uma introdução para os alunos tocarem na flauta com as notas que tinham aprendido. A estagiária ajudou em todo o processo, harmonizando no piano os acordes da canção para os alunos tocarem a introdução e cantarem a música, enquanto o estagiário acompanhava na guitarra.

6.º B – Turma AOC – 14:30h às 15:15h

Dia 7 de outubro (segunda)

Esta, à semelhança da aula anterior, é igualmente uma aula AOC. O decorrer da aula foi igual ao descrito na turma do 5.ºA do tempo anterior.

Dia 14 de outubro (segunda)

Os alunos entraram na sala da DT, onde habitualmente as aulas ocorriam. O PC pediu a colaboração de alguns alunos para se deslocarem com este até à sala de música, para irem buscar algum “instrumental Orff “. Foram levados um jogo de sinos, um xilofone baixo, um xilofone soprano e um xilofone alto, bem como alguns instrumentos de altura definida como pandeiretas e triângulos.

Já com os instrumentos na sala, estes foram distribuídos pelos alunos, enquanto o PC colocava no QI a partitura da música “Rama da Oliveira”, num arranjo simples feito pelo mesmo para este tipo de instrumentário.

Os estagiários dividiram-se pela sala, trabalhando com grupo de alunos que foram criados de acordo com o que estava escrito na partitura. Nem se deu pelo tempo passar, pois o trabalho estava a fluir e os alunos aderiram a esta atividade de uma forma positiva e colaboradora, pois assim que entraram começaram logo a trabalhar e não existiu reprimenda com regras de sala de aula.

6ªB-oferta complementar

Dia 21 de Outubro (segunda)

Os alunos entraram em grande confusão na sala de música, que dispõe de instrumental “Orff”, o que levou a que o PC revisse novamente as regras de sala de aula.

Com a turma mais calma, o PC colocou no QI a partitura para instrumental “Orff” da “Rama da Oliveira”, com arranjo feito pelo mesmo, para os alunos cantarem a melodia com recurso a partitura, enquanto o acompanhamento foi executado por uma aluna no Xilofone Baixo.

Para criar harmonia, juntou-se a Guitarra tocada pelo estagiário, posteriormente o xilofone soprano e o metalofone contralto. Apesar de algumas dificuldades, principalmente no que consistia em ler a partitura, tendo de ter sido efetuado uma grande parte do trabalho com pergunta/resposta ou imitação, lembrando o método Suzuki, a aula terminou com os alunos a cantar a melodia com o acompanhamento dos instrumentos acima referidos.

6ªB-oferta complementar

28/10/2019 - segunda

Os alunos entraram na sala, a correr à volta das mesas, a gritar uns com os outros, com as flautas na mão a emitir sons e a soprar forte como se de um apito se tratasse.

O PC, com base no comportamento dos alunos, decidiu ter uma conversa acerca das normas e regras da sala de aula, enquanto ligava o computador e abria a caixa de correio para enviar um e-mail à DT. Desviando o olhar para a turma, olha para um aluno e diz:

PC - “Vai lá fora.”

A: Mas o que é que eu fiz?

PC: “Nada. É o professor que é tonto!”

Com a saída do aluno em causa, as normas e regras da sala de aula foram novamente revistas enquanto PC abria a plataforma “Cantar Mais” e a projetava no QI.

Aproveitando o trabalho que tinha feito com a turma do 5.ºA, nesse dia de manhã, para a apresentação da festa da escola, o PC ensinou a “Canção do Robot Azul”.

O processo de ensino foi semelhante, pois a música foi ouvida várias vezes com recurso a partitura com letra, para assimilação e a primeira abordagem, o PC pediu aos alunos que cantassem a melodia com a sílaba “Nô”.

Alguns alunos, não estavam a participar na aula, e começaram a falar sozinhos, ou a chamar os colegas da mesa da frente, até que o PC questionou o comportamento deles, até que um aluno respondeu que não gostava daquela música e que não a queria aprender.

Nisto o PC, desabafa para os estagiários:

PC – “Não há respeito nenhum! Estão sempre a dar resposta! Sempre a dar na cabeça e nada!”

Dando continuidade à aula, cada vez que um aluno estava desatento e a conversar, o PC, foi mandando os alunos para a rua, indo ao todo 6 alunos.

Quando os alunos iam a sair acompanhados por um dos estagiários, o PC diz:

PC - “Eu sou professor de música. Não sou psicólogo. Quem é que conhece o filme “Escola de Rock? Eu acho que vocês deviam ver esse filme para terem uma noção das coisas!”

A aula ficou assim interrompida, uma vez que já não se continuou com a canção, sendo o restante tempo de sala de aula utilizado para os chamar à razão.

Concluindo, apenas se ouviu a música uma única vez. Na minha opinião foi uma aula perdida, no sentido de que não se trabalhou quaisquer conteúdos musicais, mas sim onde foram novamente revistos comportamentos e regras de sala de aula. Nisto um aluno tentou interromper o professor, o que levou a que o PC elevasse o tom de voz, mostrando que estava chateado e furioso com os acontecimentos daquela aula. A pouco e pouco, nenhum dos alunos estava a prestar atenção ao que estava a ser dito e começaram a arrumar, e a olhar para as horas, começaram a sair da sala sem autorização do PC.

6ºB-oferta complementar

Dia 11 de Novembro

A entrada em sala de aula atribulada, com os alunos a falar alto e a gritarem uns com os outros, a chamarem nomes, a atirarem mochilas para cima das mesas e para o chão, a fazerem rasteiras nos colegas que iam à sua frente.

Isto levou a que o PC, colocasse as regras no QI, passando toda a aula a falar sobre as mesmas.

Foi um mau dia...

5.º B – Turma AOC – 13:30h às 14:15h

Dia 9 de outubro (quarta)

Sendo esta uma turma de AOC, o PC trabalhou técnica de flauta de bisel. A aula começou com 15 minutos de atraso, houve alteração e definição de lugares. O PC comentou que tinha visto o vídeo da “Canção das bolachas a comer pizza”, canção esta, que os alunos tinham realizado no tempo do intervalo.

Retomando à prática da flauta e à sua técnica desenvolvida pelo PC ao longo de vários anos em contexto de sala de aula, esta consiste em 5 fases:

1.ª fase – os alunos colocam a flauta em posição de tocar, mas apoiada no queixo, tapando todos os orifícios com a dedilhação correta, começando por tapar o único orifício que se situa na parte de trás da flauta com o polegar da mão esquerda, colocando depois o polegar da mão esquerda no primeiro orifício a contar de cima, para executar a nota si, e assim sucessivamente até chegar à nota Dó com o polegar da mão direita. No decorrer deste processo, é dito que serão colocados os dedos um a um, mas aquando da nota Fá, muitos alunos colocam o dedo mindinho da mão esquerda no lugar desta nota, quando esta devia ser feita com o indicador da mão direita, passo este que depois tem de ser corrigido e repetido, até ficar mecanizado.

Durante esta fase, houve um aluno que perguntou porque é que o dedo mindinho da mão esquerda ficava de fora, ao qual o PC respondeu que a flauta só tinha nove buracos. O aluno por sua vez afirmou que nós tínhamos vinte dedos, ao qual o professor respondeu em forma de pergunta retórica se o aluno tocava flauta com os pés.

2.^a fase – Com os dedos todos colocados na flauta pede aos alunos que movimentem cada um dos dedos pela ordem como os colocaram na flauta, à vez, levantam e baixam o mesmo dedo duas a três vezes, a começar pelo polegar da mão esquerda, terminando no mindinho da mão direita. Este é um dos exercícios que são aplicados na prática de flauta de bisel e servem para controlo de dedilhação (Hauwer, 1992, p. 35). Ainda nesta fase, o PC, agrupa os alunos em 4 ou 5 alunos, espalhados pela sala, nomeia um líder, normalmente o aluno com mais facilidade, e em círculo continuam a fazer este exercício.

3.^a fase – Pede aos alunos que regressem ao seus lugares habituais, pede aos alunos que coloquem a flauta na posição de tocar, com a mesma apoiada no queixo e pede aos alunos que apenas segurem nesta com a mão esquerda e o braço direito seja colocado na extensão do corpo com a mão direita para baixo, depois pede aos alunos que troquem, de modo a que a mão direita fique colocada na flauta tapando os orifícios respetivos, fazendo com que o braço esquerdo fique ao longo do corpo com a mão esquerda para baixo. Este exercício vai-se repetindo algumas vezes, de modo que este gesto executado de forma automática, sirva também para tomada de consciência de como a mão se deve posicionar na flauta.

4.^a fase – os alunos colocam a flauta pousada em cima da mesa com o bisel virado para a esquerda, e com o buraco do polegar esquerdo virado para cima, e à indicação do PC, os alunos pegavam na flauta sem olhar para o que estavam a fazer, ou como PC sugeriu, que olhassem em frente, fixando um ponto, e simulando a posição de tocar, com a flauta apoiada no queixo, tapavam todos os orifícios da mesma com a dedilhação adequada.

5.^a fase - Passada esta simulação, o exercício com o bisel em cima da mesa era igual, mas desta vez terminava com execução da nota Dó grave.

O objetivo destes exercícios, para além de mecanizar a forma como os alunos manuseiam a flauta de uma forma natural, é também o de trabalhar a afinação. Desta forma e com uma nota em uníssono, permite que os alunos se ouçam todos e controlem a saída do ar (emissão sonora).

Durante a execução destes exercícios, os estagiários movimentaram-se pelo espaço dando apoio ao PC na correção de posturas e dedilhações, ajudando assim desta forma os meninos que tinham mais dificuldade.

Na fase final da aula, cantou-se a canção "Rama da Oliveira", que já fazia parte do léxico musical dos alunos. Uma vez que esta sala tinha piano e guitarra, os estagiários combinaram a tonalidade rapidamente (C,C,F,C,Am,G,G e C) e, decidiram acompanhar os alunos.

Nesta aula, para além dos estagiários observarem, também participaram da aula.

5.º B

Dia 16 de outubro (quarta)

Nesta aula o professor aproveitou para rever as fases da sua técnica de flauta, trabalho este, desenvolvido na aula anterior, executando na parte final da aula a última fase deste exercício onde era pretendido os alunos tocarem a nota “Dó” em uníssono.

5.ºB-AOC

30 de outubro (quarta)

Apesar da entrada em sala de aula ter sido mais calma, os alunos demoraram 12 minutos a entrar dentro da sala, sentarem e a tirar o material necessário para a mesma.

Foram revistas as fases 3 e 4 no processo de aprendizagem da flauta. “Piano” e “afinação” foram as palavras de ordem para assim os alunos obterem um melhor “som” na flauta. Os exercícios foram executados, primeiro em grupos pequenos e depois com a turma toda.

Perto do final dos exercícios com a flauta, os alunos tocaram na flauta as notas de Dó grave a Sol em semibreves, mínimas, semínimas e colcheias com o acompanhamento da estagiária ao piano.

Findados os exercícios com a flauta, os estagiários tomaram a iniciativa de ensinar a canção “Nasce Selvagem” do grupo musical português “Resistência”. Foi explicado o seu contexto no panorama nacional, foi visualizado o vídeo de uma *performance* ao vivo, e com a letra da canção no QI começámos por ensinar o refrão, com o acompanhamento de guitarra e piano pelos estagiários, enquanto o PC optou por tocar a melodia na flauta. As estrofes foram cantadas pelos estagiários, e uma vez que o refrão já tinha sido previamente trabalhado, conseguiu-se

fazer a canção toda. Esta foi uma atividade bem recebida pelos alunos, pois quando soou o toque de saída, os alunos deixaram a sala a trautear a canção de uma forma bem animada.

Nesta aula, destaco um aluno, que era portador de algumas dificuldades, que, assim que reconhecem a música, sobre de imediato identificar o grupo que cantava a música, bem como tinha escrito a letra da mesma.

5.º B - AOC

Dia 6 de Novembro quarta

A aula começou, e a maioria dos alunos ainda não estava dentro da sala de aula.

O PC, iniciou a aula com a revisão da última fase da técnica de flauta, ou seja, a fase com o bisel para baixo e para o lado esquerdo, e num movimento rápido colocar em posição de tocar e emitir a nota “Dó”.

Este exercício, foi repetido algumas vezes até os alunos conseguirem ter um som homogêneo e afinado. Quando atingidos os objetivos, passaram para o exercício de pergunta resposta em semínima e colcheia apenas com a nota Dó, alternando apenas as figuras rítmicas para trabalharem o ataque com a sílaba “tá”, imitando o PC.

Posteriormente o PC dirigiu-se ao quadro pautado e escreveu as notas de “Dó” a “Sol” em semibreves, e pediu aos alunos que tocassem. Desenhou por baixo, as figuras: mínima, semínima e colcheia, explicando que iriam fazer sequências das notas do I ao V graus, primeiro com uma semibreve, depois com 2 mínimas, com 4 semínimas e com 8 colcheias.

Os estagiários acompanharam cada um dos graus da escala no piano e na guitarra, ascendente e descendente na sequência pedida pelo PC várias vezes em “loop”.

Quando olhamos para o relógio faltavam 6 minutos para a aula terminar, pelo colocámos no QI a canção “Nasce Selvagem” do grupo português Resistência num dos concertos ao vivo que eles deram, e como já muitos conheciam a música, antes de saírem para o intervalo, cantámos o refrão, com o acampamento por parte dos estagiários com os instrumentos já acima referidos.

5ªB-oferta complementar

Dia 13 de Novembro

13:30 – Os alunos entraram na sala e começaram logo a ocupar os seus lugares

Enquanto o PC, escrevia no quadro a clave de Sol e as notas de “Dó” a “Sol”, um aluno pergunta aos estagiários:

A - “Professores, estão tristes?”, ao qual o estagiário responde:

S - “Não”, e a estagiária continua:

M - “Há dias melhores que outros e há dias em que estamos mais cansados, e hoje é o nosso dia!”, ao qual outra aluna responde:

A - “Ahhh, por isso é que chegaram atrasados!”.

Os estagiários ficaram estupefactos com a resposta do aluno, uma vez que no decorrer do estágio foram sempre pontuais.

Já haviam passados 9 minutos e ainda havia alunos a perguntar se podiam mudar de lugar. Nesta altura, os alunos já deviam de ter percebido que os lugares já estavam estipulados desde o primeiro dia de aulas, e de que não existiriam trocas a seu querer.

O PC que estava virado para o quadro, onde estava a terminar de escrever as notas, virando-se para a turma, diz:

PC – “Bom vamos lá começar a aula!”, mas nisto estão três alunos na conversa, e o PC reage:

PC - “Não há mais simpatia. A minha simpatia acabou aqui! Vocês não têm gratidão por quem vos trata bem!”, e mandou os alunos para a rua, ficando esta reduzida a 23.

Continuando, o PC pergunta a um aluno:

PC - “Eu até já me esqueci o que é música! O que é isto?”

A - “Quem? Eu?”, responde o aluno.

PC - “Mas há aqui mais alguém com o teu nome nesta sala?”, e apontando para a clave de Sol pergunta ao aluno onde esta se inicia e que nota fica nessa linha. Continua a perguntar que notas ficam na linha e que notas ficam nos espaços. E apontando para outro aluno, pergunta:

PC – “Que nota é esta?”

A - “Eu não sei”

PC - “Este é o Dó 3 rapaz, escreve isto na cabeça! A quantos metros é o penalti?”

A - “A 11. “

PC - “Então se sabes a quantos metros é o penalti também tens de conseguir saber que nota é esta!”, diz o professor em tom de brincadeira.

Este, continuou a apontar para o quadro e a fazer perguntas aos alunos sobre as notas e as figuras, e, depois de um breve explicação, pediu aos alunos que colocassem a flauta em posição de tocar, e, com a esta apoiada no queixo, pediu aos alunos que cantassem cada uma das notas com a sílaba ”tá”, com a duração de uma semibreve, e posteriormente à sua indicação, que as tocassem na flauta.

Este exercício foi repetido com as figuras mínimas, semínimas e colcheias, e enquanto o PC orientava a turma, os estagiários tocavam no piano e na guitarra os graus correspondentes a cada uma das notas, com a respetiva duração

Posteriormente, o PC realizou com cada uma das notas, frases com células rítmicas diferentes para processo de pergunta/resposta, em que estes tinham de o imitar.

No final da aula retomamos a aprendizagem da canção “Nasce Selvagem”, onde abordamos questões como a forma da canção e a sua estrutura, e, com a letra no QI, e com os estagiários a acompanhar na guitarra e no piano, os alunos cantaram a canção toda.

5.º C – Turma AOC – 13:30h às 14:15h

Dia 10 de outubro (quinta)

Esta turma tem 24 alunos. Sendo uma turma AOC de música, o PC esteve a ensinar técnica de flauta. Esta técnica consiste em ensinar corretamente a postura correta para a execução da mesma, já descrita na primeira aula observada no 5.º B.

Com a turma dividida em grupos, o PC, deslocou-se pela sala para ajudar e dar indicações aos alunos acerca do trabalho a desenvolver.

Um dos alunos não tinha levado flauta, pelo que o PC, questionou porque este não a tinha levado. O aluno respondeu que se tinha esquecido e o PC respondeu em tom de brincadeira que também se ia esquecer de lhe dar nota.

Dia 17 de outubro (quinta)

5C

Nesta aula o professor começou por rever as fases da técnica de flauta, realizados na semana anterior. Procedeu assim às três últimas fases, já acima descritas, separando-os por grupos com um líder cada para a realização dos exercícios.

Passado algum tempo, pediu aos alunos para voltarem aos seus lugares de sala de aula, pediu que à vez e à sua indicação comesçassem a tocar a nota “Dó”.

5.ºC – AOC

31 de outubro (quinta)

A aula foi na sala da DT, e a entrada em sala de aula foi um pouco conturbada por parte de três alunos, que falam alto e correm à volta das mesas, agredindo-se verbal e fisicamente, destacando-se pelo seu comportamento dos restantes colegas.

Nesta aula, o PC reviu as últimas fases do processo de aprendizagem da flauta de bisel, e foi notório na cara dos alunos que já estavam um pouco cansados de estar novamente a repetir os mesmos exercícios da semana anterior. Um aluno interrompeu e perguntou ao professor:

“Quando vamos fazer outra coisa? É porque já estou farto de fazer sempre o mesmo.”

Ao qual o PC responde:

“Eu venho aqui prestar um serviço de qualidade, acho eu, se não, não estava cá! Se não gostas de cá andar porque é que não mudas de escola?”

Os alunos calaram-se e continuaram a fazer os exercícios até que um dos alunos começou a bater com a flauta na mesa e na cadeira, com o intuito de chamar à atenção e desestabilizar o decorrer da aula e o PC diz:

“Stop! Está quieto! Não faças isso! Vocês não têm consciência de que quando tiverem filhos eles vão precisar destas cadeiras?”

Os miúdos ficaram com ar de espanto a olhar uns para os outros, sem saber o que dizer ou pensar. Até a estagiária ficou sem reação.

Dando continuidade à aula, e chegados, à última fase do exercício, tocaram a nota “Dó” e com ritmos alternados entre semínimas e colcheias, imitando o que o professor fazia, em forma de pergunta/resposta, avançaram na escala Maior até à nota “Sol”.

5.ºC - AOC

Dia 7 de Novembro - quinta

A entrada na sala de aula foi mais tranquila que o habitual e rapidamente os alunos iniciaram os exercícios de flauta como aquecimento. Todos juntos trabalharam a afinação em “Piano” com a nota “Dó”, sendo utilizado os mesmos métodos das aulas anteriores.

Dirigindo-se ao quadro, o PC desenhou a clave de sol, explicou para que servia, desenhou a nota “Sol”, e explicou as figuras musicais com som e com silêncio: semibreve, mínima, semínima e colcheia.

Os alunos tocaram na flauta as notas de “Dó” a “Sol” na flauta em semibreves, sendo posteriormente a turma dividida para a execução de um pequeno cânone. Desta forma o 1.º grupo começou a tocar por graus conjuntos as notas do I ao V graus ascendentes, e quando estava no 3.º grau, entrava o 2.º grupo no grau I, tocando assim o mesmo exercício que o 1.º grupo, encontrando-se apenas na última nota.

5.ºC-oferta complementar

Dia 14 de Novembro

O PC ainda não tinha chegado, pelo que a estagiária tomou a iniciativa de abrir a porta, entrar com os alunos e começar a aula. A entrada foi um pouco atribulada, com os alunos a gritar, com garrafas de água a “voar” e com outros alunos aos pontapés nas mochilas dos colegas.

Assim que pousou os seus pertences, e com alguns alunos ainda a falar e ainda de pé sem estarem sentados nos seus lugares, a estagiária pediu aos alunos que retirassem as flautas e a colocassem em cima da mesa. Tendo observado as aulas do PC, e das fases pela qual a técnica de flauta passava, a estagiária deu assim continuidade aos exercícios habituais que o PC fazia em sala.

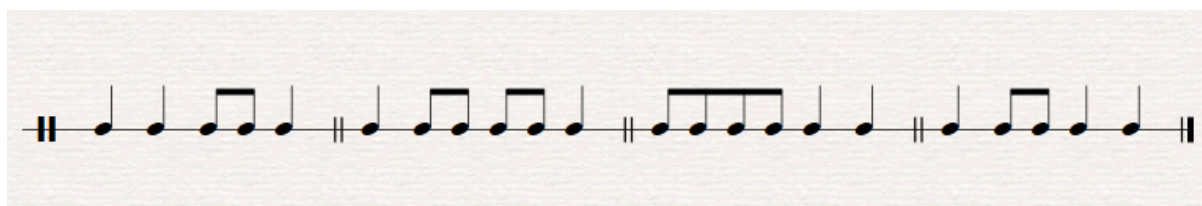
Com a turma em silêncio, os alunos perceberam que era para começar a aula e que não havia espaço para “tempos mortos”, a estagiária, começou por questionar os alunos sobre a entrada em sala, e após uma breve conversa os alunos reconheceram que o seu comportamento não era o adequado, pedindo desculpa pelo ocorrido.

Ultrapassada esta situação, a estagiária, começou por realizar a última fase dos exercícios de técnica de flauta do PC, que consistia em: os alunos, à sua indicação, pegarem na flauta e colocarem em posição de tocar, e, executar a nota “Dó”. Posteriormente, dirigiu-se ao quadro

e fazendo as 5 linhas da pauta, e, à semelhança do que o PC fazia, e efetuou as mesmas perguntas que o este habitualmente fazia. Neste caso, o que era a Clave de Sol e para que servia, em que linha ficava e qual a nota da 2.^a linha, e, escrevendo as notas de “Dó” a “Sol” em semibreves, perguntou qual a duração daquela figura musical, pedindo depois que os alunos executassem as notas escritas no quadro com os tempos corretos, enquanto a estagiária marcava a pulsação com o estalar de dedos.

Durante a execução deste exercício, o PC chegou com o estagiário, e foi ligar o computador, assumindo depois o resto da aula. Voltou a pedir aos alunos que executassem as notas anteriormente escritas no quadro em semibreves, mínimas, semínimas e colcheias. Durante este exercício a estagiária, dirigiu-se ao piano, e o estagiário pegou na sua guitarra e executando os graus da escala ascendente e descendente, marcando a pulsação, acompanharam os alunos durante o exercício.

Findado este exercício, o professor pegou na flauta, e, numa sequência de pergunta/resposta, executou algumas células rítmicas, apenas com uma nota, para que os alunos o imitassem.



Foi alternando entre semínimas e colcheias, indicando aos alunos que o ataque deveria ser feito com a sílaba “tá”. Constatando que alguns alunos estavam com dificuldade na realização dos exercícios, os estagiários, chamaram esses alunos à parte, pediram-lhes que trouxessem consigo a flauta, e foram para uma área da sala mais reservada, mas com algum espaço, neste caso o hall de entrada da sala, junto à porta, e, ajudaram os alunos na execução desses exercícios.

Já com a aula a aproximar-se do fim, o PC, dirigiu-se ao piano e decidiu rever o exercício anteriormente feito em aula na íntegra com semibreves, mínimas, semínimas e colcheias, para perceber se o exercício para os ataques com as sílabas “tá” tinham sortido efeito.

Dia 18 de Novembro

5ªA-oferta complementar

O PC não pôde estar presente e como é a minha turma curricular eu e a Professora Mária aproveitamos para continuar a trabalhar a canção “Nasce Selvagem”.

Os alunos já tocam as notas Sol Lá Si e Dó agudo nas flautas e fizemos um arranjo para a canção com essas notas.

Os alunos aprenderam a identificar essas notas na pauta e utilizámos a figura de ritmo semibreve para o arranjo/melodia.

Falámos sobre os elementos que estão na pauta como a clave de sol, que identifica a nota sol na 2ª linha e falámos sobre a armação de compasso (4/4 quaternário).

Os alunos identificaram também a barra de compasso e a barra de fim e repetição.

Interpretamos a canção com a introdução de flauta e continuámos a aprendizagem e compreensão da letra.

Dia 18 de Novembro

6ºB-oferta complementar

Nesta aula o PC optou por trocar de sala de aula para podermos estar numa sala com instrumentos musicais.

A mudança de sala não correu bem...

Os alunos pioraram o comportamento. Claramente aproveitaram a mudança para testar as regras de sala de aula. A planificação previa a aprendizagem da canção “Balada do desajeitado” dos DAMA, compreensão da letra e arranjo para instrumental Orff, mas o mau comportamento dos alunos obrigou o PC a escrever um email à DT para a informar do sucedido.

Dia 21 de Novembro

6ºC-turma curricular

Sumário:

2º momento de avaliação

Nesta aula o PC começou com a prática de flauta com a canção “love hearts” do manual.

Serviu de aquecimento e preparação para o momento de avaliação.

Os alunos foram avaliados pela qualidade da afinação, postura e execução da melodia.

Para a avaliação o PC usou a música “Love hearts” que está em Fá Maior e inclui a nota Sib, o que exigiu maior atenção devido à dificuldade de articulação dos dedos com as outras notas.

Mais uma vez e naturalmente por um momento de avaliação, o comportamento geral da turma melhorou.

Dia 2 de dezembro

6B

A turma entrou agitada. Passados 12 minutos ainda não tinham sossegado.

O PC ligou o computador. Abriu o mail para enviar à professora Ana Luísa, dr desta turma.

Enquanto isto houve um aluno que espirrou de uma forma deseducada. O professor mandou logo para a rua. E o aluno ripostou perguntando se agora não poderia espirrar. Entretanto sai, mas volta atrás para ir buscar a mochila. O prof disse pra ele apenas sair e deixar a sala.

abertura da festa do 51º aniversário. Foi pedido que preparassem um tema instrumental que estivesse relacionado com o tema “paisagens emocionais”, que serviu de mote para a festa. Estiveram em ensaios da parte da manhã, pois para além do tema que prepararam, o professor Samuel teve uma turma em ensaios gerais que participou igualmente na festa. Para além disto o professor Samuel ajudou na montagem do cenário fazendo trabalho de luzes e som nesse mesmo espaço.

Dia 13/02

Correção do teste de avaliação realizado no dia 23 de janeiro

Começamos com a correção da parte teórica

Anexo II – Teste Escrito



COLÉGIO
JOSÉ ALVARO
VIDAL

AVALIAÇÃO

SUMATIVA

ANO LETIVO

2 0 1 9 / 2 0 2 0

DISCIPLINA _____ ANO 6º TURMA _____ DATA _____

NOME DO ALUNO(A) _____ Nº _____

CLASSIFICAÇÃO _____ % _____

VALORES _____

ASSINATURA PROFESSOR(A) _____ ASSINATURA ENC. EDUCAÇÃO _____

Lê com atenção todas as perguntas que te são feitas, ouve em silêncio todos os exemplos e depois responde, assinalando um X na resposta certa:

Parte Auditiva

Notas Dó a Sol com Mínimas e Semínimas

A – Identifica auditivamente os seguintes exercícios musicais, escrevendo o respetivo número nos quadrados.



R:



R:

B. Identifica auditivamente intervalos melódicos, harmónicos e acordes.

1.	Intervalo melódico	Intervalo harmónico ✓	Acorde
2.	Intervalo melódico	Intervalo harmónico	Acorde ✓
3.	Intervalo melódico ✓	Intervalo harmónico	Acorde
4.	Intervalo melódico	Intervalo harmónico ✓	Acorde

C – Identifica, pelo timbre, a que família pertence o instrumento que vais ouvir.

1	Aerofone	Cordofone	Idiofone	Membranofone ✓	Eletrofones
2	Aerofone	Cordofone	Idiofone	Membranofone	Eletrofones ✓
3	Aerofone	Cordofone	Idiofone ✓	Membranofone	Eletrofones

D – Vais ouvir 3 cordofones, identifica-os escrevendo o seu nome.

1	Viola de arco e piano
2	harpier
3	Pauze baixo de cordas

E – Vais ouvir 4 Aerofones, identifica-os escrevendo o seu nome.

1	harpia
2	oboé
3	Flautim
4	Bambuclino

II

Parte Escrita

F – Diz se é verdadeiro ou falso e corrige as falsas.

1- O ponto de aumentação aumenta uma pulsação á figura que tem o ponto.

Resposta: O ponto de aumentação aumenta metade do valor da figura a que está associado

2- A melodia tem as notas escritas na vertical.

Resposta: F / horizontal

3- O fagote pertence à família das cordas.

Resposta: F / Sopra de madeira

4- O sustenido desce meio-tom à nota.

Resposta: F / sobe meio-tom

5- Os Tímboles são classificados como Idiofones segundo a classificação de Hornbostel.

Resposta: F / os timbales / triângulos

6- A ligadura de expressão serve para prolongar a duração dos sons de altura indefinida.

Resposta: F / a ligadura de prolongação é que prolonga os sons

G - Escreve na pauta as notas correspondentes às posições de dedos na flauta

H - Escreve o nome de 4 aerofones de metal e 4 de madeira.

Aerofones de metal	Aerofones de madeira
trumpete	clarinete
trumpete	flauta
tuba	saxofone
corneta	oboe

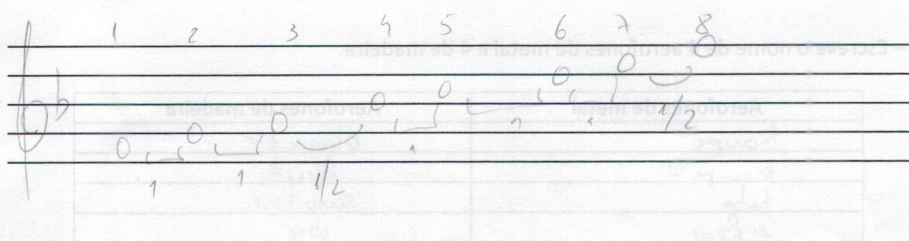
I – Escreve o nome de 4 Cordofones e 4 Membranofones e/ou Idiofones:

Membranofones/Idiofones	Cordofones
pandeiro	Violino
pandeiros	Violoncelo
tambor	harpa
triângulo	piano

J - Assinala o instrumento que não pertence à respectiva família.

Família da Percussão	Caixa de Rufo	Sinos	Timbale	Fagote
Família das Cordas	Violino	Contrabaixo	Trompa	Harpa
Família dos Sopros de Metal	Trompete	Tuba	Flauta Transversal	Trombone
Família dos Sopros de Madeira	Flauta Transversal	Violoncelo	Oboé	Clarinete

L – Escreve a escala de Fá Maior na forma ascendente com os respetivos graus, notas musicais, tons e meios-tons.



Espero que tenhas compreendido o teu Teste!

Anexo III – Letra da Canção Criada pelos alunos

Estou tão triste, aqui fechado em quarentena
Ponho-me a pensar, será que isto vale a pena!?
Afastado dos amigos, da escola e da rotina
Leva-me a pensar que esta vida é uma cretina

Este vírus ataca a cada minuto que passa
Faz o mundo parar, temos de nos habituar
Em isolamento, o tempo passa muito lento
Nesta situação, vou ocupar o pensamento

Fechado aqui em casa, apenas com a família
Quero ir à terra, visitar a tia Emília
Mas por causa do Covid, tenho de me proteger
Já nem saio pra correr, é só ver séries e comer

A continuar assim, quando sair vou rebolar
O verão está a chegar e eu gordo vou ficar
Com todo o distanciamento, que é obrigatório
Por este andar, nem 4 metros vão chegar

Refrão:
As saudades que eu já tinha da minha velha escolinha
De brincar até mais não
Meu deus como é bom lá estar
A correr e a saltar
E os profes chatear

Quando isto acabar, para a escola vou voltar
De máscara e de gel, só não, levo o papel

Vou voltar à correria, do que é o dia-a-dia
E pensar em estar presente na aula de geografia

Com os meus amigos eu vou estar basquete a jogar
No ring eu vou suar e um cesto irei marcar
O sol vou apanhar, e queimado vou ficar
Depois vou à natação para me poder refrescar

No refeit rio eu, vou comer bem a valer
Almondegas com esparguete até nem é o maior frete
Salada russa pr o almo o só se for pra emagrecer
Eu quero   ir pro bar para me poder lambuzar

Eu vou-me concentrar para melhores notas tirar
Quando as aulas acabarem para casa vou bazar
As f rias estão a chegar e pr  praia vou surfar
Vai ser s  curtir   grande até ao outono chegar

Refr o:

As saudades que eu já tinha da minha velha escolinha
De brincar até mais não
Meu deus como é bom l  estar
A correr e a saltar
E os profes chatear