

“Liberta o teu canto, liberta-o no ar!” – A Prática Coral na Educação Musical

Sofia Gonçalves Portela · N.º 51612

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Novembro, 2021



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

DECLARAÇÃO

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

A candidata

Lisboa, de de 2021

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

Lisboa, de de 2021

Agradecimentos

À Professora Isabel Figueiredo e ao Professor João Nogueira pelo conhecimento teórico nos últimos dois anos que preparou a prática neste último ano.

À Professora Helena Rodrigues, pela liberdade de movimento e musical nas suas aulas, já desde a licenciatura; e à Ana Isabel pela energia incessante, amizade e ajuda, não só neste mestrado, mas também nas nossas aventuras musicais lá fora.

Ao Professor Paulo, pela simpatia, disponibilidade, partilha, abertura e boa disposição, que me fez sempre sentir que pertencia àquela sala de aula e àquela escola.

A toda a comunidade escolar onde se realizou o estágio, pelo acolhimento caloroso e sempre disponível.

À Beatriz, ao Diogo, à Patrícia, à Sónia e à Tatiana, pelo apoio, entreajuda, humor e boa disposição presentes desde o primeiro dia de aulas. Começamos juntos, acabamos juntos!

Aos meus pais, Paulo e Isabel, por terem deixado à minha mercê, desde sempre, os instrumentos musicais no meu quarto.

Ao meu irmão, Guilherme, pela *Missa Brevis* de Lotti, que começa sempre sem ninguém esperar, aguardando a minha resposta.

Aos meus amigos do coração, pelos incentivos, presença e paciência nos momentos mais ou menos inspirados. Adoro-vos.

A todos os meus colegas e amigos cantores, maestros, compositores e professores, com quem tenho o privilégio de partilhar os palcos, por encherem a minha vida de boa Música e me ensinarem e inspirarem tanto.

Cantar, cantar!

É tão bom passar o dia a cantar!

Sentir o tom e respirar,

Liberta o teu canto, liberta-o no ar!

Manon Marques, canção “Cantar, cantar!”

“Professora, eu quero ser cantora por causa de si!”
– *aluna de uma das turmas de 6.º ano, no meu último dia de aulas na escola*

Dedico este trabalho a todos os que gostam de cantar,
com ou sem público,
no palco, na sala de aula, em casa, sozinhos ou acompanhados.
Abram a vossa alma e deixem-na ressoar através das vossas vozes.

RESUMO

“LIBERTA O TEU CANTO, LIBERTA-O NO AR!”

A PRÁTICA CORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Sofia Gonçalves Portela

O presente relatório foi elaborado no seguimento da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (2.º ciclo do Ensino Básico) na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Nele procuro apresentar, descrever e reflectir as actividades que foram desenvolvidas ao longo do ano lectivo de 2020/2021, um ano atípico marcado pela pandemia de Covid-19, que exigiu um esforço acrescido da parte de toda a comunidade escolar, professores, funcionários, alunos e as suas famílias.

Este trabalho divide-se, essencialmente, em quatro capítulos. O primeiro refere-se à contextualização do ensino da Educação Musical em Portugal e os seus princípios orientadores. O segundo capítulo refere-se à prática coral na Educação Musical. O terceiro capítulo trata o contexto em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, onde faço uma caracterização do agrupamento e estabelecimento de ensino onde a mesma foi desenvolvida, incluindo o Projecto Educativo do agrupamento. Por fim, o quarto capítulo consiste na apresentação, reflexão e crítica de toda a actividade desenvolvida durante o período de estágio, quer em aulas observadas como leccionadas.

PALAVRAS-CHAVE: canto; prática coral; educação musical; 2.º ciclo; pandemia Covid-19.

ABSTRACT

“FREE YOUR VOICE, FREE YOUR VOICE IN THE AIR!”

THE CHORAL PRACTICE IN MUSICAL EDUCATION

Sofia Gonçalves Portela

This report was written following the Supervised Teaching Practice for the Masters in Musical Education Teaching for Basic Education (Second Cycle of Basic Education) at the Faculty of Social and Human Sciences of the NOVA University of Lisbon.

Its aim is to present, describe, and reflect about the activities that were carried out through the academic year of 2020/2021, an atypical year, marked by the Covid-19 pandemic, that demanded increased effort from the school community, teachers, employees, students and their families.

This paper is, essentially, divided in four chapters. The first one refers to the contextualisation of the Musical Education in Portugal and their guiding principles. The second chapter refers to choral practice in Musical Education. The third chapter discuss the context of the Supervised Teachings Practice, where I describe the school cluster where it was carried out, including the cluster's own Educational Project. Finally, the fourth chapter consists of the presentation, reflection, and criticism of the activity carried out throughout the internship's term, on both observed and lectured classes.

KEY-WORDS: singing; choral practice; musical education; second cycle; Covid-19 pandemic.

ÍNDICE

Introdução	1
1. A Educação Musical em Portugal	4
1.1 Contextualização histórica	4
1.2. Princípios Orientadores e Objectivos da Educação Musical no 2.º Ciclo	5
1.3. Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória	6
2. A prática coral na Educação Musical	8
3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	10
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	12
4.1. Aulas Observadas	13
4.1.1. Regime presencial	16
4.1.2. Regime <i>online</i>	26
4.2. Aulas Leccionadas	27
4.2.1. Regime presencial	27
4.2.2. Regime <i>online</i>	35
4.3. Reuniões de conselho de turma	40
4.4. Aulas Extracurriculares – Clube de Rádio Escolar PJM	41
Conclusão	43
Referências bibliográficas	45

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Espiral de conceitos

adaptada do *Manhattanville Music Curriculum Program* i

ANEXO B – Áreas de Competência do Perfil dos Alunos ii

ANEXO C – Área de intervenção – Projecto Educativo do Agrupamento iii

ANEXO D – Critérios de avaliação xiii

ANEXO E – Lista de materiais da arrecadação da sala EM1 xiv

ANEXO F – Reflexão da primeira aula leccionada ao 6.º X xv

ANEXO G – Planificação de aula dinamizada nas quatro turmas do 6.º ano xviii

ANEXO H – Planificação de aula conjunta leccionada ao 6.º X xxi

ANEXO I – Gravação de um ficheiro áudio de voz-guia para a canção “Cirandeiro” xxii

ANEXO J – Arranjo da canção “Cantar, cantar!” xxii

ANEXO K – Planificação de aula leccionada em regime *online*

a todas as turmas de 6.º ano xxiii

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: projectos, programas e clubes oferecidos pelo agrupamento	p. 10
Quadro 2: número de alunos distribuídos por turma	p. 13
Quadro 2: distribuição dos alunos por sexo por turma	p. 14
Figura 1: planta da sala de aula EM1, feita pela colega B	p. 15
Figura 2: canto rítmico “Truz, truz, truz!”	p. 19
Figura 3: canção composta sobre o canto rítmico “Truz, truz, truz!”	p. 20
Figura 4: partitura da canção “Sete Mares” presente no manual <i>100% Música</i>	p. 24
Figura 5: exemplo de vocalizo	p. 28
Figura 6: exemplo de vocalizo	p. 28
Figura 7: exemplo de vocalizo	p. 28
Figura 8: exemplo de vocalizo	p. 28
Figura 9: exemplo de vocalizo	p. 28
Figura 10: partitura da canção “Cirandeiro” presente no manual <i>100% Música</i>	p. 36

INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Através do mesmo procurarei reflectir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu num estabelecimento de ensino público no distrito de Lisboa, concelho de Vila Franca de Xira, durante o ano lectivo de 2020/2021. Nas actividades que me propus a realizar e que desenvolvi com os alunos neste estágio, debrucei-me sobre a utilização da voz, do canto, para a apreensão e compreensão de conceitos teóricos musicais, o cuidado que devemos ter com este instrumento. Também estava planeada a preparação de uma canção – “Cantar, cantar!”, da autoria de Manon Marques, com um arranjo para piano e duas vozes iguais, escrito por mim – mas que acabou por não se realizar na sua totalidade. Esta questão será abordada no capítulo

3.2. Aulas leccionadas.

O título deste relatório – *“Liberta o teu canto, liberta-o no ar!” – A Prática Coral na Educação Musical* – é composto por uma das frases da canção referida anteriormente, com o intuito de apelar à vivacidade e alegria que o canto, quando inserido na rotina diária, traz a quem o pratica. Nas aulas que leccionei e nas intervenções que fui fazendo nas aulas observadas, procurei dar primazia a este instrumento musical, muitas vezes esquecido, que nasce connosco e é utilizado todos os dias. Por ser usada em todo o momento, a nossa voz é algo que nos é profundamente natural e próximo e que vibra no nosso corpo, dando-nos possibilidade de experienciar a Música e as suas vibrações de uma forma muito íntima e especial. Acredito que, por podermos sentir em primeira mão, no nosso corpo, a Música¹ através do canto, este seja a ferramenta ideal para apreender e compreender conceitos teóricos musicais que se conseguem exemplificar e experienciar através do canto, daí eu ter-me proposto e ter usado esta abordagem durante este estágio.

O meu interesse em desenvolver esta ideia centrada na voz cantada vem da minha experiência enquanto músico. Sou cantora, pianista/organista acompanhadora e co-repetidora e

¹ No presente relatório, sempre que a palavra “Música” surgir com ‘M’ maiúsculo, estarei a referir-me à arte; sempre que a palavra surja com ‘m’ minúsculo, o uso da palavra deve ser visto como sinónimo de “peça” ou “canção”.

maestrina e em qualquer uma destas três actividades a voz e o canto coral estão presentes: não só canto a solo como em diversos coros e ensembles vocais; acompanhamento grupos corais ao piano ou ao órgão; e dirijo coros. A minha actividade enquanto músico teve um crescimento exponencial e assumiu elevada importância aquando da minha entrada na licenciatura em Ciências Musicais, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em 2016, contactando, dentro e fora do curso, com diversas experiências e músicos que fomentaram e me ensinaram imenso sobre o mundo do canto coral. A partir destas experiências e das pessoas com quem me fui cruzando, a minha paixão pela Música, pela voz e por “fazer Música”² em conjunto foi crescendo e sendo alimentada.

Quando iniciei o Mestrado em Ensino de Educação Musical, comecei, também, pela mesma altura, a dar aulas de Expressão Musical, primeiro, em Actividades Extracurriculares no 1.º ciclo (apenas cerca de um mês) e, depois, a bebés e crianças dos 0 aos 5 anos de idade. Estas duas experiências foram o meu primeiro contacto com o ensino e sensibilização para esta arte, a Música, embora as idades aqui encontradas sejam inferiores àquelas a que este ciclo de estudos se propõe a guiar-nos. Portanto, o meu primeiro contacto com alunos de 2.º ciclo aconteceu na Prática de Ensino Supervisionada, no 2.º ano deste Mestrado. Ingressei neste curso como um livro em branco, pronta a receber todo o conhecimento e experiência que não só os docentes me transmitiram, mas, também, os meus colegas, que já tinham bastantes anos de experiência na área. Procurei tirar partido do conhecimento teórico e experiência prática musicais que tenho (sendo que sou, primeiramente, músico de profissão) para sensibilizar os alunos de que a Educação Musical e a Música não devem ser desprezadas (infelizmente, ainda persiste a ideia, entre pais e alunos, de que esta disciplina é menos importante que, por exemplo, Português, Matemática ou História, e por isso não merece tanto cuidado nem atenção). Quis, ainda, aproximar-me dos alunos, mostrando que vivo desta arte, tocando (diversos instrumentos) e cantando nas aulas, para lhes fazer perceber e, sobretudo, sentir, que “fazer Música”² traz alegria e bem-estar, especialmente quando o fazemos com outros. A voz esteve quase sempre presente na minha abordagem, quer nas intervenções que fui fazendo em aulas observadas mas, sobretudo, em aulas leccionadas por mim, não só para apelar ao lado artístico e prático da mesma mas também para chamar à atenção de que temos um instrumento musical

² Na verdade, a palavra que gostaria de usar para substituir esta expressão é “*Musicking*”, cuja definição, apresentada por Christopher Small, é muito mais completa: “*To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing*” (Small, 1998, p. 9).

directo e sempre disponível que nos pode ajudar a compreender conceitos musicais abordados no programa de Educação Musical, como dinâmica, intervalos, articulação de notas, etc, já que é uma actividade muito completa, pois envolve melodia, ritmo e harmonia subentendida (Parejo, 2013, p. 103). Além disso, como refere Enny Parejo (2013, p. 103), citando Willems, *“é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles”*, ou seja, é preciso sentir e viver a música e tudo o que teoricamente está implícito nessa prática antes de, efectivamente, abordar teoricamente os conceitos trabalhados na prática. Procurei, então, seguir esta perspectiva e auxiliar-me do canto e prática coral para que a apreensão destes conceitos fosse mais orgânica.

O relatório irá dividir-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o ensino da Música em Portugal, contextualizando-o, e os objectivos e conteúdos da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo. O segundo capítulo trata a prática coral na Educação Musical, referindo a importância que a voz tem no processo de aprendizagem musical. O terceiro capítulo refere-se à contextualização do estabelecimento de ensino onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, referindo características gerais da escola, da sala de aula onde esta Prática decorreu e organização da disciplina. Por fim, no terceiro capítulo, especifico alguns aspectos da Prática de Ensino Supervisionada: aulas observadas, aulas leccionadas reflexões, críticas e actividades extracurriculares onde estive presente, como a o Clube de Rádio Escolar PJM. Em anexo é possível consultar algumas planificações de aulas leccionadas por mim e, também, em conjunto com as minhas duas colegas, durante o estágio.

1. A Educação Musical em Portugal

1.1 Contextualização histórica

A partir do ano de 1835, e durante 80 anos, o Conservatório Real (actualmente denominado de Conservatório Nacional), criado por Almeida Garrett, era o único lugar em que o ensino da música acontecia de forma sistemática, formando músicos, intérpretes e compositores de relevância na época.

Em 1878 é introduzido no então ensino primário o Canto Coral. Nesta medida, a música era vista como símbolo de unidade do povo e igualdade e uma forma de expressar sentimentos. No entanto, a função do Canto Coral acabou por ser, mais tarde, essencialmente, a de veiculação de ideologia nacional, através das actividades e intervenções da Mocidade Portuguesa. Era leccionado por “professores sem formação adequada e que se sentiam incapazes de motivar os seus alunos” (Mota, 2014, p. 43). Com a implementação da democracia em Portugal, o Canto Coral, que era única actividade musical presente nas escolas, foi substituído por um sistema de Educação Musical, que defendia que a prática musical devia preceder a sua teoria, abordando conceitos mais abrangentes de ensino e aprendizagem. A Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação Musical contribuíram para esta mudança no panorama, organizando diversos seminários, conferências e cursos breves de música.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a disciplina de Educação Musical viu uma renovação, com a criação de cursos específicos de formação de professores nesta disciplina nas Escolas Superiores de Educação e nos Institutos Politécnicos.

Nas últimas décadas do séc. XX, surgiram diversas discussões, com a influência do pensamento de vários autores, que procuravam estabelecer aquilo que se entende por uma Educação Musical contemporânea e o que é que isso implicava na formação de professores. A principal ideia discutida era de que “a Educação Musical, por um lado, tinha que ter em conta as experiências musicais dos alunos e, por outro, que o seu currículo deveria ser construído em torno das áreas da audição, interpretação e composição” (Mota, 2014, p. 44). Em 2001, com a publicação das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, o lugar que a Música deveria assumir no currículo foi clarificado, colocando-a ao mesmo nível de outras disciplinas. Apesar deste documento ter sido revogado mais tarde pelo Ministério da Educação, os professores da disciplina no Ensino Básico continuam a tê-lo como referência.

A disciplina da Educação Musical encontra-se organizada, no ciclo de estudos do Ensino Básico, da seguinte forma: no 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), a música não é

trabalhada de modo sistemática e os professores têm a seu cargo esta disciplina tal como têm as outras disciplinas leccionadas nestes níveis de escolaridade, tendo, por isso, uma formação precária na área em questão. Porém, em 2006, o Ministério da Educação mudou o estatuto da Educação Musical como uma actividade extra-curricular no 1.º ciclo, havendo lugar para professores mais especializados, embora a própria contratação destes professores e o programa permanecessem pouco claros, apresentando contradições. No 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), a disciplina é leccionada por professores especialistas, apresentando até três horas semanais nos horários das turmas. Aqui, a Educação Musical já se afirma com uma presença definida no horário e em paridade com as demais disciplinas. No 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade, até 2012, a Música surgia como oferta específica de cada escola nos três anos abrangidos por este ciclo de estudos, mas sempre sujeito à existência de um professor de Educação Musical com horário disponível para leccionar a disciplina. A partir de 2012, esta oferta foi abolida do último ano deste ciclo, o 9.º ano.

1.2. Princípios Orientadores e Objectivos da Educação Musical no 2.º Ciclo

Os princípios orientadores de Educação Musical no Ensino Básico encontram-se no *Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas* (1991). A forma como os conceitos musicais estão organizados tem por base a organização proposta na *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner, usando o modelo de um currículo em espiral, de modo a não fragmentar o conhecimento nem o isolar do contexto musical que lhe deu significado (Ministério da Educação, 1991, p. 214).

A finalidade deste programa passa por contribuir para a educação estética, desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, sensibilizar para a preservação do património cultural, contribuir para a socialização e maturação psicológica e desenvolver o espírito crítico (p. 215).

Os objectivos do Programa de Educação Musical distribuem-se por três domínios: o domínio das atitudes e valores, o domínio das capacidades e o domínio dos conhecimentos. No domínio das atitudes e valores, pretende-se que o aluno desenvolva um pensamento crítico,

analítico e criativo em relação à sua própria expressão musical e à dos outros, que valorize o património musical português e que possa fruir a Música, mostrando as suas preferências musicais. No domínio das capacidades, procura-se que o aluno adquira e aperfeiçoe as técnicas de produção sonora, quer a nível vocal, instrumental e tecnológico, que desenvolva a sua memória auditiva, de modo a poder distinguir os diferentes conceitos teóricos abordados e a respectiva representação e ainda utilizar correctamente as regras de comunicação orais e escritas. Relativamente ao domínio dos conhecimentos, o aluno deve adquirir os conceitos de Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma e identificá-los em obras de diferentes géneros, épocas e culturas. Deve, ainda, identificar as características da música portuguesa.

Os conteúdos da disciplina de Educação Musical, segundo este programa, organizam-se em doze níveis em espiral, sendo a aprendizagem cumulativa e evolutiva, estando todas as ideias musicais transversalmente presentes em todos os níveis. Nestes doze níveis são abordados os conceitos já referidos no parágrafo anterior: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma. O programa propõe que se trabalhem três grandes áreas: a Composição, que se entende por «toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação», a Audição, ou seja, a escuta musical activa e participante, e a Interpretação, referindo-se à «execução de qualquer obra musical, num processo interactivo». Como forma de trabalhar estas três áreas, considera-se ser importante o desenvolvimento de competências musicais como a memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação musical. (p. 225)

Sobre a avaliação, o programa indica que esta se deve basar na observação sistemática do aluno, relativamente ao domínio das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos (p. 227).

1.3. Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2016)

Este documento surgiu em resposta à necessidade de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Em 2006, a escolaridade obrigatória alargou-se desde os 6 aos 18 anos de idade, havendo, por isso, um período obrigatório de 12 anos. Durante este período de tempo, o percurso escolar pode ser muito variado, tendo sido necessário estabelecer um perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, face aos diferentes percursos e variedade objectivos formativos, que vão de encontro aos diferentes públicos.

As áreas de competência, que se espera que sejam desenvolvidas ao longo destes 12 anos, sugeridas por este documento são as seguintes:

- Linguagens e textos.
- Informação e comunicação.
- Raciocínio e resolução de problemas.
- Pensamento crítico e pensamento criativo.
- Relacionamento interpessoal.
- Autonomia e desenvolvimento pessoal.
- Bem-estar e saúde.
- Sensibilidade estética e artística.
- Saber técnico e tecnologias.
- Consciência e domínio do corpo.

A Educação Musical é especialmente importante (apesar de estar presente em todos estes pontos) nas áreas das competências do pensamento crítico e pensamento criativo, do relacionamento interpessoal, da sensibilidade estética e artística e da consciência e domínio do corpo.

Para articular a Educação Musical com este documento tão importante, a Direcção Geral de Educação criou as Aprendizagens Essenciais do Aluno (2018) para esta disciplina, onde se estrutura, essencialmente, por estes três domínios:

- **Experimentação e Criação:** “Pretende-se que se desenvolvam competências de exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (tanto no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente, como de criação/composição em tempo real) e composição musical” (p. 2);

- **Interpretação e Comunicação:** “Pretende-se que se desenvolvam competências relativas à performance/execução musical, ou seja, cantar, tocar, movimentar, bem como as relativas a formas de comunicar/partilhar publicamente as performances e/ou criações” (p. 3);

- **Apropriação e Reflexão:** “Pretende-se que se desenvolvam competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais, com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais” (p. 3).

2. A prática coral na Educação Musical

A voz é um instrumento que usamos no nosso dia a dia para nos expressarmos e comunicarmos. Através das inflexões no nosso discurso, conseguimos também transmitir a intenção e a emoção naquilo que estamos a dizer: se é uma pergunta, uma afirmação, se nos mostramos surpresos, irritados, alegres, etc. E tudo isto passa, também, quando cantamos, pois o canto é uma consequência da voz falada. Diria que apenas é uma forma mais organizada das inflexões que temos ao falar, que consistem em variações da altura do som, das frequências escutadas.

O canto coral é uma prática musical que existe e é executada em diferentes etnias e culturas. O coro apresenta-se como um grupo onde, através de relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, se desenvolve a aprendizagem musical, desenvolvimento vocal e integração e inclusão social (Amato, 2007, p. 75). É, portanto, um meio propício à apreensão e compreensão de conceitos musicais, como dinâmica, intervalos, articulação de notas, etc, já que o canto é uma actividade muito completa, pois envolve melodia, ritmo e harmonia subentendida (Parejo, 2013, p. 103). Para que os conceitos sejam aprendidos da melhor forma neste ambiente de aprendizagem social³, é necessário que o exemplo dado seja o mais cuidado e preciso possível.

Diversos pedagogos do séc. XX sugeriram a voz como um instrumento essencial para a aprendizagem musical. O método sugerido por Zoltan Kodály desenvolve a musicalidade através do canto, utilizando as canções folclóricas húngaras, pois considerava que era a melhor forma para entender o passado, presente e futuro da música erudita. Edgar Willems direcciona a sua abordagem na voz da criança e o movimento. Tem como base os elementos fundamentais da Música: som, ritmo, ouvido musical, melodia, harmonia e inspiração (Cozzutti et al., 2014, p. 15). Carl Orff vê o nosso corpo como instrumento musical primário. E para nos expressarmos usamos a nossa voz, a linguagem. O canto vê-se como um desenvolvimento natural da linguagem falada. O resto do nosso corpo pode ser usado para nos expressarmos através de ritmos e através de movimentos que possam “ilustrar” a nossa voz (Cunha, 2015). Edwin Gordon deu especial atenção ao uso da voz, não só pelos professores, mas também pelos alunos, referindo a importância do modelo dado pelos adultos, quando cantam para as crianças.

³ «Teoria que considera que a imitação e a modelagem dos comportamentos exercem um papel central na aprendizagem. (...) Há três tipos de aprendizagem por modelos: a aprendizagem por observação, por imitação e por identificação. Um modelo é uma certa realidade que estimula a sua imitação. Como é evidente, tanto a observação, como a imitação e a identificação exercem um papel muito importante no processo de aprendizagem.» (Marques, 2000, p. 7)

A prática coral na Educação Musical não deve ser vista apenas como um meio para apreensão de conceitos nem simplesmente como uma forma saudável de desenvolvimento holístico através do canto em conjunto:

Aprender a respirar e utilizar a voz é uma prática para a vida toda, e quem aprende a cantar desde criança diminui os riscos de desenvolverem problemas relacionados com a voz. Os profissionais têm a voz como principal instrumento de trabalho principalmente os da prática docente são os que têm mais ocorrências de casos de alteração vocal, de acordo com estudos realizados por diversos estudiosos e profissionais. (Gomes, 2015, p. 13)

A prática coral é também, portanto, uma ferramenta e um meio de sensibilização para o cuidado que devemos ter com a voz. Como esta é sempre utilizada, tomamo-la como garantida, não tomando a atenção devida para os problemas que podem desenvolver-se por descuido da mesma.

3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar numa escola pública do ensino básico localizada no concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa, que é a sede do agrupamento, que conta com 9 estabelecimentos de educação e ensino: quatro estabelecimentos de Educação Pré-escolar, quatro escolas de 1.º ciclo do ensino básico e uma escola de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Cada um destes estabelecimentos tem um coordenador ou responsável pelo estabelecimento, à excepção da escola sede.

O Projecto Educativo do agrupamento é um documento que contém objectivos, os princípios, os valores, as metas e as estratégias a serem cumpridos, por todo o agrupamento, num prazo de 4 anos, cumprindo a sua função educativa. Entre os anos de 2017 e 2021, o lema escolhido foi “Humanizar para crescer”. A área de intervenção proposta encontra-se no Anexo C.

Em relação a projectos, programas e clubes que a escola oferece aos seus alunos, no quadro abaixo, retirado do documento do Projecto Educativo do agrupamento, constam aqueles que foram definidos para o período de tempo entre 2017 e 2021. No entanto, a situação pandémica limitou o funcionamento destas actividades a partir do mês de Março de 2020.

PROJETOS / PROGRAMAS / CLUBES		
“Miúdos otimistas, miúdos saudáveis” “Parabéns à Saúde” “Relim é mesmo assim...é para ti é para mim” “Grama a Grama” “SOBE” – Saúde Oral e Biblioteca Escolares “A arte não é só uma palavra” APPs for Good KidFun - Fundação Benfica	“OSOS” – Open schools for open societies “Pilotagem - implementação de estratégias de aprendizagem ativa” “Aprendizes do Fingir” “PES” - Programa de Educação para a Saúde “O pilhão vai à escola” “Parlamento dos Jovens” Desporto Escolar PREDAMB “Brigada do Amarelo” “Heróis da Fruta”	TEATRO MÚSICA TUNA MAGALHÃES INFORMÁTICA CIÊNCIA MATEMÁTICA OFICINA D' ARTE RÁDIO ESCOLAR
Olimpíadas da Matemática / Canguru Matemático / Literacia 3D		

Quadro 1: projectos, programas e clubes oferecidos pelo agrupamento.

A estrutura pedagógica do agrupamento organiza-se segundo os seguintes departamentos:

- Pré-Escolar;
- 1º Ciclo;
- Ciências Experimentais;
- Ciências Sociais e Humanas
- Expressões;
- Línguas

A disciplina de Educação Musical insere-se no departamento das Expressões, cujo coordenador é o professor cooperante.

Sobre a escola onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), esta tem dois grandes edifícios – um principal (com salas de aula, biblioteca, refeitório, laboratórios, sala de convívio e bar, sala de professores, papelaria, sala de directores de turma, gabinete da Direcção) e um mais pequeno (com salas de aula, salas de clubes, um auditório) – e um grande espaço que serve a disciplina de Educação Física, que tem campos interiores e exteriores. Num dos edifícios com salas de aula, encontram-se duas salas de Educação Musical, a EM1 e a EM2. A PES decorreu na sala EM1, que se encontra descrita no capítulo **3.1. Aulas Observadas** do presente relatório.

A área de recreio é muito extensa. A localização da escola é favorável a nível de acessos, tanto através de transportes públicos (comboio – CP – e autocarro – RL), como de veículo particular.

4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical, contando com a participação de três estagiárias e o professor cooperante. O estágio iniciou-se, presencialmente, a 19 de Outubro de 2020, tendo havido uma reunião, através da plataforma *Zoom*, anteriormente, no dia 12 de Outubro de 2020, onde estiveram presentes o professor cooperante, as três estagiárias e o professor orientador João Nogueira. Nesta reunião procedemos às devidas apresentações, definiu-se quando iríamos começar, presencialmente, a Prática de Ensino Supervisionada, o professor cooperante forneceu indicações sobre como nos deveríamos dirigir à escola e à sala de Música EM1 e todos os procedimentos de higienização à entrada do estabelecimento, devido à situação pandémica vivida no momento. Definiu-se o horário que cada estagiária iria fazer. Eu e a colega A. estivemos presentes, semanalmente à:

- segunda-feira, das 9h15 às 14h15;
- quarta-feira, das 9h15 às 15h15;
- quinta-feira, das 9h00 às 14h00.

No primeiro dia na escola, o professor cooperante apresentou-nos aos elementos da Direcção da escola e a outros professores e funcionários. No terceiro dia de estágio, sendo preenchido por horas não-lectivas, houve tempo para o professor cooperante nos dar a conhecer todo o espaço da escola.

Os critérios de avaliação definidos pelo Departamento de Expressões para o 2.º ciclo podem ser consultados no Anexo D.

Durante as pausas para almoço era habitual haver discussões, entre o grupo de professoras estagiárias e o professor cooperante, sobre a prática desenvolvida nas aulas, tanto por parte do professor como da nossa parte, de forma bastante descontraída, havendo, também, espaço para conversas mais informais, que contribuíram para a criação de um ambiente muito confortável entre todos os intervenientes. Já existia uma excelente relação entre nós, as três estagiárias e também se criou uma relação de confiança e proximidade com o professor cooperante, que se traduziu numa abertura e num à-vontade para colocar quaisquer questões que tivéssemos. O professor também se mostrou muito compreensivo quando, por motivos profissionais, eu precisei de faltar em algumas ocasiões às aulas.

Por diversas vezes, tanto eu como as minhas colegas estagiárias fomos confundidas como alunas da escola, recebendo reprimendas por passarmos por zonas interditas a alunos ou por usarmos a casa de banho destinada aos docentes naquele pavilhão. Uma questão que não ajudava nada a situação era a utilização de máscara dentro de todo o recinto escolar, dificultando o reconhecimento das pessoas através da sua cara. Portanto, em várias ocasiões, tivemos de explicar que éramos professoras estagiárias, o que levava a momentos de riso e boa disposição entre nós e o corpo não docente. Dentro da sala de professores isso não se verificava tanto, provavelmente porque pensariam que se estávamos ali tão descontraidamente, é porque seria normal utilizar, também, aquele espaço. Quase todos os docentes interagiam connosco de forma muito descontraída e simpática, fazendo-nos sentir parte da comunidade escolar.

4.1. Aulas Observadas

Por não ter qualquer experiência em ensino de Educação Musical no 2.º ou 3.º ciclo, encarei a observação destas aulas como uma aprendizagem constante, desde o primeiro dia. Nas primeiras duas semanas senti necessidade de anotar, no pequeno caderno que trazia comigo, tudo aquilo que acontecia e era dito na aula. Mas depois percebi que isso limitava um pouco a minha participação nas aulas. Optei por “viver a aula” na sua plenitude e tirar apontamentos no final do dia.

As aulas observadas realizaram-se em quatro turmas do professor cooperante de 6.º ano e uma do 7.º ano:

Turmas:	6.º W	6.º X	6.º Y	6.º Z	7.º Y
N.º de alunos:	28	26 (+1)*	26	26	28 (-1)**

Quadro 2: Número de alunos distribuídos por turma.

Turmas:	6.º W	6.º X	6.º Y	6.º Z	7.º Y
Rapazes	17	10	16	18	14 (-1)*
Raparigas	11	16(+1)*	10	8	14

Quadro 3: Distribuição dos alunos por sexo por turma.

*Nota 1: A turma inicialmente tinha 26 alunos, mas contou com a entrada de uma nova aluna no início do 2.º período.

**Nota 2: Em regime presencial estavam apenas 27 alunos pois um dos alunos da turma esteve o ano lectivo todo em ensino a distância.

Todas estas turmas, à excepção do 7.º Y, tinham sido leccionadas pelo mesmo professor cooperante no ano lectivo anterior, estando já familiarizados com as suas metodologias e dinâmica das aulas.

As aulas de Educação Musical do 6.º ano aconteciam uma vez por semana, num bloco de 100 minutos, desdobrado em dois blocos de 50 minutos com um intervalo de 15 minutos entre cada um, que servia para arejar a sala de aula, uma das componentes desta nova rotina criada nas escolas para responder à situação pandémica que se vive, em âmbito de regime presencial⁴. Para o 7.º ano de escolaridade, a disciplina Oficina de Música decorria uma vez por semana, num bloco de 50 minutos. Em regime *online*⁵, as aulas de 6.º ano dividiam-se em dois momentos diferentes: o momento síncrono, que se procurava que não durasse mais de 40 minutos, onde os alunos estavam, ao mesmo tempo, com o professor na reunião na plataforma *Microsoft Teams* – a aplicação adoptada pela escola para este regime de ensino; e o momento assíncrono, onde os alunos realizavam trabalho autónomo, sem estarem ligados à reunião, mas tendo sempre o apoio do professor na plataforma, ou seja, se se quisessem ligar à reunião para

⁴ Regime presencial: os alunos e professores encontravam-se a realizar a prática lectiva na escola, presencialmente.

⁵ Regime *online*: a prática lectiva era realizada através da plataforma *Microsoft Teams*.

esclarecer dúvidas, o professor estaria lá. No 7.º ano de escolaridade, havendo só um bloco de aulas, não existia momento assíncrono.

No 6.º ano, a escola adoptou o Manual *100% Música* (Neves, Amaral & Domingues, 2016). Para o 7.º ano não havia manual adoptado. O material era preparado pelo professor cooperante, utilizando e baseando-se em diversos manuais de 3.º ciclo.

A sala onde decorreram as aulas a que assisti era a sala EM1. Era uma sala espaçosa, tinha as mesas dispostas em ‘U’ deixando um espaço bastante grande livre no meio da sala, bem iluminada por janelas dispostas ao longo da parede mais comprida da sala, tinha um computador, aparelhagem, um projector, um teclado e uma pequena arrecadação onde estavam guardados manuais de Educação Musical, diversos instrumentos Orff de altura definida e indefinida e ainda algumas guitarras e cavaquinhos.

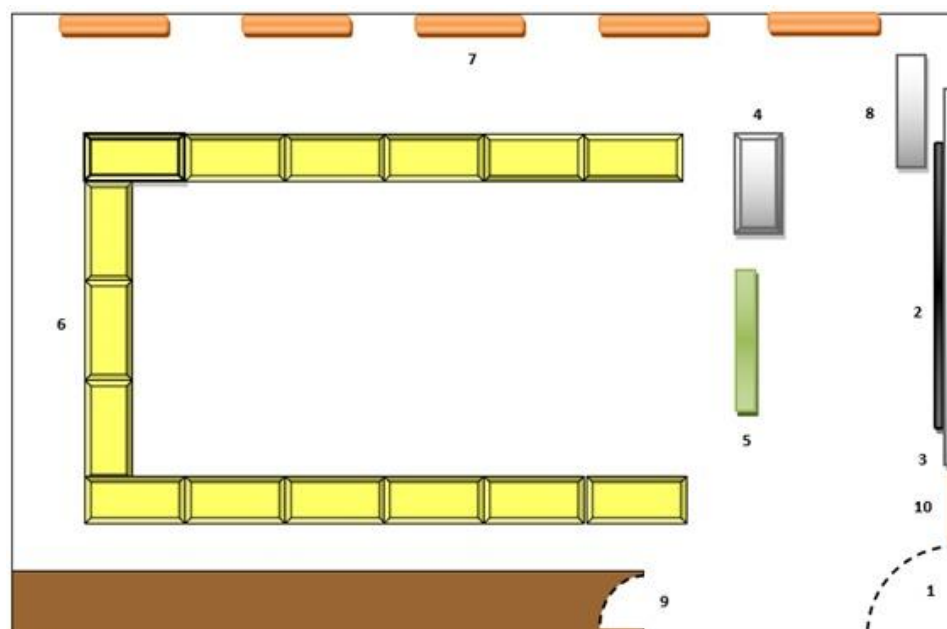


Fig. 1: planta da sala de aula EM1, feita pela colega B. Legenda:

1. Entrada da sala;
2. Tela;
3. Quadro branco;
4. Secretária do professor com computador;
5. Teclado;
6. Secretárias dos alunos;
7. Janelas;
8. Aparelhagem com colunas;
9. Arrecadação;
10. Painel expositor.

Durante o período onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada foram adquiridos materiais novos, como um teclado de piano eléctrico de 88 teclas com pedal de ressonância, guitarras, cavaquinhos, alguns instrumentos Orff que vieram substituir instrumentos que se encontravam danificados e ainda uma oitava da escala diatónica de Dó Maior de *boomwhackers*. Esta arrecadação tinha ainda algumas aparelhagens e manuais escolares de 2.º e 3.º ciclos. A lista completa dos materiais pode ser consultada no Anexo E.

4.1.1. Regime presencial

Os alunos das turmas que observei as aulas reagiram bem tanto à minha presença como à das minhas colegas, cumprimentando-nos e também colocando algumas questões no decorrer das aulas. O professor recebeu-nos muito bem, dando-nos sempre espaço e liberdade para intervir sempre que o quiséssemos fazer. Na primeira aula de cada turma, nós, professoras estagiárias, apresentamo-nos aos alunos, referindo o nosso nome, a nossa profissão, o instrumento musical que tocamos e a razão pela qual nos encontrávamos ali. Quando referi que era cantora de profissão, surgiram várias questões como “é preciso treinar para se ser cantora? A professora estudou para ser cantora? Não basta ter uma voz bonita?”, “em que banda a professora canta?” ou ainda “a professora tem canal do *YouTube*? Já participou no concurso *The Voice*?”. Depois perguntámos a cada aluno o seu nome, se tocavam e/ou gostavam de algum instrumento em específico (onde alertei que a voz se incluía) e o género musical preferido. Sobre os instrumentos tocados pela turma, a resposta mais ouvida foi a guitarra e muitos expressaram o desejo de aprender a tocar bateria. Relativamente aos géneros musicais mais ouvidos, destacam-se o *pop rock*, *rap* ou ainda *k-pop*.

A entrada dos alunos na sala de aula acabava por ser bastante organizada pois, em resposta à situação pandémica vivida, os alunos tinham de esperar à porta da sala, em fila, por um professor que lhes desinfectasse as mãos. Essa tarefa cabia a um de nós os quatro (professor cooperante e professoras estagiárias).

Nas primeiras aulas assistidas, o professor optava por colocar música calma e relaxante com sons da Natureza para criar um ambiente tranquilo para o início da aula. Outra estratégia usada pelo professor para focar a atenção dos alunos era a de execução de ritmos com percussão corporal: palmas, estalidos dos dedos, bater com as mãos nas pernas, bater com os pés no chão,

etc.: o professor executava uma frase e os alunos repetiam. Para terminar, cada nova frase era executada em *diminuendo*, para ir de encontro à disposição e atenção por parte dos alunos pretendida pelo professor. Depois do início da aula, o professor normalmente perguntava aos alunos o que tinha sido falado na aula anterior, servindo como uma espécie de revisão dos conteúdos abordados.

Sempre que se aprendia uma música nova, o professor reproduzia-a através dos ficheiros de áudio a que tinha acesso, pedindo sempre aos alunos que, em primeiro lugar, sentissem e marcassem a pulsação, batendo levemente com a mão no peito. Depois apresentava a partitura, projectando-a no quadro, ou, se ela constasse no manual, pedia aos alunos que abrissem o livro na página correspondente. Usava, também, a partitura para rever as figuras usadas na escrita musical, como a clave de sol, os acidentes (se existissem), as figuras rítmicas e respectivas pausas, etc.

Na minha opinião, o tempo que demora a passagem da audição da música para o contacto com a partitura é bastante curto, o que depois acaba por comprometer o trabalho feito já com a partitura. Bem sei que o tempo de aula e o calendário escolar não permitem, muitas vezes, uma exploração mais tranquila daquilo que se aborda na disciplina. Segundo a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, nos Níveis de Aprendizagem propostos por este pedagogo (Gordon, 2015, p. 169), até se atingir a Associação Simbólica, passando pela leitura e escrita, há vários estádios e níveis pelos quais a aprendizagem deve atravessar. É certo que alguns destes níveis terão sido trabalhados, gradualmente, ao longo do ano anterior (se se tratar de um 6.º ano de escolaridade ou superior). No entanto, encarando uma nova canção ou peça, para que depois a execução da mesma seja o mais natural e fluida possível, penso que traria muitas vantagens começar por uma abordagem mais focada, em primeiro lugar, em padrões tonais, identificação do *tom de repouso* (tónica), padrões rítmicos, etc.

Relativamente a ditados rítmicos, usados como elemento de avaliação, o professor começava por rever os símbolos das figuras rítmicas e respectivas pausas e apresentava diferentes células rítmicas que, depois, iriam ser utilizadas no ditado.

Aqui questiono-me na pertinência de recordar as células rítmicas (“parte”) sem antes as experienciar num “todo”, para depois fazerem sentido no “todo” em que consiste o ditado. Estou a referir-me ao conceito “todo-parte-todo” que Edwin Gordon aborda na sua *Teoria de*

Aprendizagem Musical. Embora o foco, nesta actividade em sala de aula, esteja em reconhecer e escrever estas células sequencialmente, de acordo com o que os alunos escutam, os mesmos limitam-se a imitar, a “aprender de cor”, sem compreender o que ouvem (Gordon, 2015, p. 23). O caminho para a compreensão passa pelo audiar⁶. Proponho a leitura deste exemplo, que nos elucidará sobre a diferença entre audiar e imitar:

A imitação é análoga à utilização de papel transparente para fazer um desenho, ao passo que a audiação equivale a visualizar e depois fazer o desenho. (Gordon, 2015, p. 23)

Muitas vezes também se auxiliava do movimento corporal e percussão corporal, pedindo à turma que sintam tanto a pulsação como o ritmo em questão. Em algumas ocasiões, utilizou uns “pauzinhos dos chineses” como baquetas para os alunos executarem o ritmo batendo na mesa. Quando era utilizado este material, os alunos mostravam grande entusiasmo.

Sobre a prática instrumental, a flauta de bisel era usada de forma bem diferente daquela a que estávamos acostumados nos anos anteriores. Devido à situação pandémica vivida e a consequente utilização de máscaras e preocupação com a etiqueta respiratória, a utilização da flauta por todos os alunos ao mesmo tempo em sala de aula não era permitida. Portanto, em regime presencial, a estratégia adoptada pelo professor cooperante passava pelo treino da motricidade fina no instrumento, fazendo exercícios de dedilhação, mas sem o sopro no instrumento, e o cuidado e sensibilização para a postura correcta na prática instrumental da flauta de bisel. Surgindo uma nova música para se trabalhar na flauta, o professor praticava na aula a dedilhação da mesma, com acompanhamento da faixa áudio de acompanhamento ou, na maior parte das vezes, acompanhados ao piano por mim. Quando a peça ou canção estivesse estudada (com trabalho autónomo, em casa), era pedido aos alunos que tocassem em aula, mas apenas três ou quatro ao mesmo tempo, espalhados pela sala. Em regime *online*, os alunos tinham como tarefa de apresentar o trabalho feito através de gravação de vídeos (para protecção

⁶ “A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento passado. (...) lidamos com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura.” (Gordon, 2015, p. 16)

de imagem, só lhes era pedido que gravassem da boca para baixo), que eram carregados na plataforma *Microsoft Teams*, e depois visualizados, analisados e avaliados pelo professor.

Ainda sobre a prática instrumental, os instrumentos Orff podiam ser utilizados, mas passando sempre por um processo de desinfecção, feito pelo professor e por nós, professoras estagiárias, que acabava por consumir algum tempo de aula, principalmente se se tratasse de uma turma de 7.º ano, por não haver dois blocos nem intervalo, onde poderíamos realizar a desinfecção dos instrumentos. Em algumas ocasiões, a realização desta prática instrumental era pensada desde início, seguindo alguma partitura, quer tivesse partes discriminadas para instrumentos específicos ou uma adaptação feita pelo professor e por nós, feita no momento. Mas noutras situações, a introdução de instrumental Orff na aula surgiu sem ser planeada.

Numa aula de 6.º ano, da turma W, no regresso ao 2.º período, ainda em regime presencial, trabalhou-se o seguinte canto rítmico:

Grupo 1

Truz, truz, truz! Ca-tra, ca-tra-puz! Quem vi-nh'a cor-rer er - 'a a - ves-truz!

Grupo 2

Truz! Truz! Truz!

Fig. 2: canto rítmico “Truz, truz, truz!”

À medida que se ia repetindo e trabalhando várias secções, este canto rítmico acabou por se ir complexificando, passando a uma canção, composta por mim⁷, no momento:

⁷ Compus esta pequena canção tendo em conta que: «Os alunos começam por encontrar a sua voz cantada dentro da extensão D (“ré”) ao A (“lá”))» (Gordon, 2015, p. 331).

Fig. 3: Canção composta sobre o canto rítmico “Truz, truz, truz!”

Fig. 3: Canção composta sobre o canto rítmico “Truz, truz, truz!”

Estando todos tão envolvidos na canção, o professor cooperante e nós, professoras estagiárias, começámos a introduzir instrumentos Orff de altura não definida, formando pequenos grupos: o grupo das clavas, o grupo das maracas, o grupo dos tamborins e o grupo dos blocos de dois sons. Cada instrumento tinha um ostinato rítmico associado. Foi uma actividade que agradou muito a turma, onde toda a gente quis participar activamente. Esta aula foi repetida, já de forma mais planeada, com a turma seguinte.

Relativamente à prática vocal realizada em sala de aula, a voz era utilizada, principalmente, como ferramenta de adaptação à execução na flauta de bisel: o professor cooperante, juntamente com os alunos, realizava a dedilhação da música a ser trabalhada na flauta enquanto cantava a melodia com o nome das notas a serem tocadas.

Acredito que a voz pudesse ter mais protagonismo nas aulas de Educação Musical. Neste caso específico que pude observar e viver na Prática de Ensino Supervisionada, não

acredito que a pouca utilização da mesma esteja relacionada com falta de competência por parte do professor, dado que, como foi partilhado comigo pelo mesmo, o professor cooperante foi maestro durante vários anos de um coro cuja sede se encontra muito próxima da escola (por curiosidade, já trabalhei em diversas ocasiões com esse mesmo coro, mas com outro maestro, quer enquanto coralista como organista acompanhadora). Portanto, já existe experiência na área, embora tenha sido vivida com adultos e não crianças. O canto é uma é uma actividade muito completa, pois envolve melodia, ritmo e harmonia subentendida (Parejo, 2013, p. 103), demonstrando ser uma óptima ferramenta para a aquisição e compreensão de conhecimentos de uma forma mais natural e orgânica, visto que é um instrumento muito directo e sempre disponível para ser utilizado, como comprovam diversas abordagens de vários pedagogos, como Zoltán Kodály, por exemplo. É dada primazia à voz: “Para Kodály, o principal meio de acesso à música é o uso da voz, o cantar, disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida” (Silva, 2013, p. 68). Mas não precisamos de nos ficar por estas questões teórico-práticas, com o único objectivo de apreender conceitos.

Sobre a avaliação na flauta de bisel, o professor cooperante, durante o ensino *online*, pedia aos alunos que se gravassem a tocar as peças estudadas e colocassem na plataforma *Microsoft Teams*, para, posteriormente, os vídeos serem analisados e a avaliação se proceder através da observação. No ensino presencial, a avaliação foi feita em sala de aula.

No final do 3.º período, as peças trabalhadas para avaliação do 6.º ano de escolaridade foram a canção “Sete Mares”, do grupo português Sétima Legião, e “Sailing”, de Rod Stewart, que constavam no manual adoptado, *100% Música*. Os alunos poderiam escolher se queriam tocar sentados ou em pé, com ou sem acompanhamento ao piano (tocado por mim) e ainda lhes fora disponibilizada a estante da sala de aula, para poderem tocar com a melhor postura possível. Os parâmetros usados na avaliação foram os seguintes:

- **Postura corporal – 10%**

Tronco direito, cabeça levantada, braços fora da mesa (no caso de se tocar sentado), pernas descruzadas (no caso de se tocar sentado), etc

- **Técnica instrumental – 15%**

Dedilhação correcta, posição das mãos e dos dedos correcta.

- **Qualidade do sopro – 15%**

Articulação com a sílaba “du”, quantidade de ar libertada controlada.

• **Fraseado musical – 10%**

Frases musicais perceptíveis e bem articuladas.

• **Realização musical global – 50%**

Nós, professoras estagiárias, também demos a nossa opinião sobre o valor dado em cada um dos parâmetros a cada aluno. Os alunos eram ouvidos um a um, por ordem alfabética.

Depois de ouvir (e de tocar) várias vezes esta canção nesta posição de avaliadora e de acompanhadora, comecei a sentir-me desconfortável e questionei-me sobre a pertinência da metodologia e os critérios usados para a avaliação. Por que razão queremos condicionar parte da avaliação final de um aluno através da execução de um instrumento musical que é esquecido, perdido, mal cuidado e desprezado pelos alunos (e pelos pais)? As desculpas de “esqueci-me da flauta”, “o meu irmão estava a brincar com ela e partiu-a”, “não encontro a minha flauta”, “não tenho flauta” são ouvidas demasiadas vezes em contexto de avaliação, na tentativa de escapar a este momento. Há um instrumento que nunca consegue ser esquecido em casa nem consegue ficar perdido: a voz.

Acredito que seja muito mais fácil apresentar uma peça/canção através de um instrumento que conhecemos, minimamente, durante a nossa vida toda do que através de um instrumento que só conhecemos há dois anos. Além disso, a musicalidade e expressividade possível de ser transmitida na voz é muito mais perceptível do que através de outro instrumento musical, assumindo que, neste caso específico, a maestria que se tem a tocar flauta de bisel nem sempre é suficiente para se conseguir transmitir sentimentos através da sua prática instrumental. Qualquer pessoa já terá passado pela experiência de falar enquanto se sente muito triste, alegre ou zangada: o que chamamos comumente de “tom de voz” na forma como falamos expressa directamente estes sentimentos. O mesmo acontece ao cantar, naturalmente, sendo uma consequência da voz falada.

Olhando para os parâmetros que se procuram aferir com este momento de avaliação, verificamos que 40% desta foca-se em aspectos técnicos. Também aqui me questiono: o que pretendemos na Educação Musical? É formar flautistas de bisel, dando tanto peso a questões trabalhadas em conservatórios e academias de música? Ou preferimos fomentar o gosto em “fazer música” a solo ou em conjunto, de forma mais natural possível?

Analisando à luz do modelo de reflexão de Korthagen, este momento de avaliação teve como objectivo, por parte do professor cooperante, ter material que lhe permita avaliar o aluno na componente prática. E, por isso, optou por trabalhar uma peça em aula para que os alunos continuem a estudá-la, autonomamente, com o objectivo de ser apresentada em sala de aula, em contexto de avaliação. O professor pensou que esta seria uma boa abordagem, já que conseguiria avaliar não só tecnicamente o aluno, mas, também, a sua capacidade de autonomia no estudo. O professor sentiu-se desapontado por muito poucos alunos demonstrarem interesse e empenho neste momento de avaliação.

Os alunos não queriam ser avaliados a tocar a peça porque não tinham estudado ou por acharem difícil tocar na flauta de bisel. Por isso, tentaram justificar-se, dizendo que não tinham trazido a flauta, ou que a teriam perdido, ou que ter-se-ia partido. Pensaram que, usando essas razões, não teriam de efectuar a avaliação naquele momento. Os alunos sentiram-se protegidos pelas justificações que usaram, porque o professor lhes deu mais uma oportunidade para apresentarem a peça na aula seguinte.

Parece existir uma certa aversão ao uso da flauta de bisel por parte dos alunos. Através do canto, também podemos ter material para avaliar, com base na performance do aluno, questões presentes nos princípios orientadores e objectivos do Programa de Educação Musical, tais como:

- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia;
- Afinação, melodia correcta, pulsação correcta, ritmo correcto, fraseado (todas estas questões inserem-se no domínio dos conhecimentos).

Existe uma questão com a qual todos os professores de música acabam por se deparar: o pouco ou nenhum à vontade por parte do aluno para cantar. Esta situação não é de toda novidade e acontece não só em crianças, mas também adultos, tal como expõe um artigo publicado por Nicola Swain e Sally Bodkin-Allen na *British Journal of Music Education*, onde vários adultos que participaram num estudo feito no Canadá se consideravam pessoas “não-musicais”, que não conseguiriam cantar bem ou cantar de todo. Uma abordagem que eu utilizaria neste contexto, passaria por dividir a canção trabalhada em partes cantadas por todos, *tutti*, e partes cantadas apenas por um aluno, *solo*, ou até mesmo por dois ou três alunos, *dueto*

ou *trio* (é bastante possível avaliar individualmente as questões que referi no parágrafo anterior através da audição de dois ou três alunos a cantar em simultâneo). Passemos a um exemplo prático:

Sete Mares FORMA: INTRODUÇÃO 8 A A B A B B

Música: Sétima Legião / Letra: Francisco Menezes

CD2 · 15-16

1. *repete só 1ª x*

2. *D.C. D.S.*

Fig. 4: Partitura da canção “Sete Mares” presente no manual *100% Música*.

Imaginemos que procuro avaliar a canção “Sete Mares”, através do canto, numa turma. A partitura tem apenas a melodia para ser tocada na flauta no manual *100% Música* (que se encontra acima), mas a letra pode ser facilmente encontrada na *internet*.

A canção divide-se, essencialmente, em duas partes, como podemos observar na partitura, que consta no manual *100% Música*. Eu escolheria a parte B, o refrão, para ser cantada por toda a turma, em uníssono, e a parte A, as estrofes, a serem cantadas por cada aluno, a *solo*, *dueto* ou *trio*, consoante a confiança sentida pelo mesmo. Se o aluno se mostrasse seguro para cantar sozinho uma estrofe, tanto melhor. Se não fosse o caso, eu escolheria outro aluno (ou dois) que sabia que seriam mais seguros para cantar com ele. Se ainda assim o aluno em questão não se mostrasse confiante, pedir-lhe-ia que escolhesse ele próprio um ou dois colegas para cantarem com ele. Mas a avaliação só iria ser feita sobre o aluno em questão. O mesmo processo repetir-se-ia para os restantes alunos da turma. Para quebrar alguma monotonia no contexto da

aula e avaliação, poderia usar mais que uma canção trabalhada, com nível de dificuldade semelhante.

A minha experiência demonstrou-me (e continua a provar-me) que a prática musical ajuda no desenvolvimento e na construção da minha personalidade, enquanto pessoa e enquanto músico. Quando essa prática é feita em conjunto, promove-se o desenvolvimento de outras capacidades, tais como amizade, auto-confiança, competências sociais, a sensação de pertencer a um grupo, auto-disciplina entre muitas outras (Hallam, 2010, p. 2). Portanto, acredito que se promover a prática musical em conjunto em sala de aula, quer seja em momento de avaliação, como é o caso que expus acima, quer seja em momento de aprendizagem em aula, traz inúmeros benefícios para os alunos e para o professor, ajudando a criar laços e relações mais próximas entre todos os intervenientes. Em contexto de avaliação, propondo a divisão da canção entre *tutti* e *solo*, tudo isto contribui para um maior à vontade do aluno a ser avaliado, promovendo a auto-confiança.

A relação que existe entre o professor cooperante e os seus alunos é uma relação bastante próxima, sobretudo quando se trata de turmas que o mesmo já as teria acompanhado no ano anterior. Sempre que surgisse algum momento de distração ou mesmo indisciplina, o professor reagia com tranquilidade, usando um tom de voz calmo, apesar de, por vezes, dada a intensidade do ruído que se poderia criar, o professor tivesse necessidade de falar mais forte, mas mantendo sempre a serenidade. Numa das conversas mais informais que aconteciam à hora de almoço entre o professor e nós, estagiárias, ele comentou comigo que eu me mantinha sempre calma quando era necessário repreender alguma atitude por parte dos alunos e que gostava dessa atitude. Talvez tenha adoptado esta abordagem através daquilo que via no professor, embora eu muitas vezes usasse mais o olhar do que a fala. Ou seja, por diversas ocasiões que consegui corrigir ou chamar a atenção para comportamentos que se desviassem do ambiente procurado em sala de aula em certo momento sem acção verbal ou, pelo menos, evitando grandes discursos:

Não copiamos directamente o comportamento dos outros. Convertemos em informação aquilo a que damos atenção, codificando-a numa representação interna que se torna numa sequência de instruções para a execução do comportamento. (Nogueira, 2002, p. 51)

A observação de aulas leccionadas por alguém com vários anos de experiência foi uma mais-valia, sobretudo porque eu nunca tinha tido a experiência de ensinar e partilhar Música em sala de aula, em contexto escolar. Senti que a minha experiência enquanto músico (cantora, instrumentista e maestrina) me ajudou a questionar sobre alguns métodos usados, visto que os alunos da disciplina de Educação Musical, a partir do momento em que a aula se inicia, são músicos e devem sentir-se tratados como tal: «(...) o aluno poderá explorar, criar e pensar a música como um músico.» (Ministério da Educação, 1991, p. 214)

Tendo já alguma experiência neste campo, senti que poderia encontrar e formular diversas estratégias para que os alunos se sentissem bem a executar qualquer exercício proposto ou a entender qualquer conceito abordado. Propus sempre ao professor aquilo que tinha reflectido e, como consequência, ele deu-me espaço para eu própria experimentar as alternativas que tinha pensado ou ele mesmo executá-las, havendo sempre espaço para discussão e reflexão no final das actividades/aulas, para perceber o que tinha funcionado melhor ou menos bem e porquê.

4.1.2. Regime online

A partir do dia 24 de Janeiro de 2021, o Governo de Portugal, em resposta à crise pandémica vivida, decretou, entre outras medidas, que as actividades lectivas seriam suspensas nos 15 dias seguintes, retomando as mesmas em regime *online*, até ao início do 3.º período. A partir do momento da retoma das aulas, as mesmas desenrolaram-se nos moldes já descritos acima, no capítulo **3.1. Aulas observadas**.

O professor cooperante já tinha experienciado este tipo de ensino visto que já tinha sido praticado aquando do início da pandemia, em Março de 2020 (ano lectivo anterior, portanto). Antes do recomeço das aulas foi-nos explicado a nós, professoras estagiárias, como funcionava a plataforma adoptada para esta situação (o *Microsoft Teams* já tinha sido usado por nós nas reuniões de conselho de turma para avaliação do 1.º período).

A primeira semana de aulas neste regime foi leccionada pela minha colega A, apoiando-se nos recursos tecnológicos que lhe pareceram mais adequados às circunstâncias em que as aulas se estavam a desenvolver. Utilizou uma plataforma *online* que permite que várias pessoas

respondam a um *quiz* – o *Kahoot!*. Foi a primeira vez que assisti a uma aula *online*. Já tinha ouvido relatos de colegas e familiares que são professores sobre esta experiência e reconheci algumas das questões por eles levantadas: o facto de alguns alunos não ligarem a câmara e/ou o microfone quando lhes era pedido, enviarem mensagens pouco adequadas no espaço que existia para o efeito (um *chat*), não comparecerem às aulas ou a confusão que por vezes se instalava quando vários alunos queriam intervir ao mesmo tempo, embora já houvesse um uso generalizado do recurso “levantar a mão”, que permite que os alunos mostrem a sua intenção de intervir sem interromper a conversação. Todas estas situações serviram para que eu reflectisse sobre a forma como queria que as aulas que eu leccionasse neste contexto fossem dinamizadas.

4.2. Aulas Leccionadas

4.2.1. *Regime presencial*

Logo desde o início do estágio que eu propus ao professor orientar um aquecimento vocal no início das aulas da turma do 6.º X. Comecei com esta turma por me sentir mais à vontade com este grupo de alunos. Criei uma rotina utilizando o conhecimento que tenho vindo a adquirir por experiência com diversos maestros e preparadores vocais com quem tenho trabalhado ao longo dos anos. A sequência de exercícios era a seguinte:

→ POSTURA

- encontrar o ponto de equilíbrio, em pé, balançando, colocando o peso do corpo em cada perna, alternadamente, até se chegar a uma postura centrada e equilibrada;
- (no fim dos exercícios) sentar correctamente: colocando as mãos nas nádegas, sentar na cadeira e quando se sentir uns ossos contra as mãos, retirá-las lentamente.

→ ALONGAMENTO

- esticar os braços para cima, para a frente, para trás e para os lados;
- rodar o pescoço lentamente para ambos os lados.

→ RESPIRAÇÃO

- utilizando a respiração diafragmática, libertar o ar em “ss”, “ff” e “ch” (onde passa apenas ar pelas cordas vocais sem elas vibrarem) e depois libertar em “zz”, “vv” e “jj” (onde o ar passa pelas cordas vocais fazendo-as vibrar).

→ CANTAR

- cantar em “mm”, em diferentes tonalidades:



Fig. 5: Exemplo de vocalizo.

- cantar em “ma”, ou “me”, ou “mi”, ou “mo”, ou “um”, em diferentes tonalidades:



Fig. 6: Exemplo de vocalizo.

- cantar, “ziiaaii” e associar o movimento de espreguiçar no VI grau, em diferentes tonalidades:



Fig. 7: Exemplo de vocalizo.

- Professor: “*Do you love to sing?*”

Alunos: “*Oh, I love to sing!*”, em diferentes tonalidades:

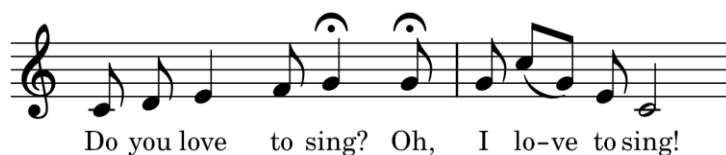


Fig. 8: Exemplo de vocalizo.

- Professor: “Como é que tu cantas?”

Alunos: “Canto, canto, canto, com todo o meu espaço!”, em diferentes tonalidades:



Fig. 9: Exemplo de vocalizo.

O meu objectivo com a repetição destes exercícios ao longo das várias semanas foi que os alunos tivessem noção de uma rotina e ganhassem também autonomia para poderem fazer estes exercícios sozinhos. Na primeira vez que realizei esta actividade com a turma, houve alguns risos por não se sentirem tão à vontade para se movimentarem e cantarem. Mas com o decorrer das semanas seguintes, os alunos foram ganhando à-vontade, demonstrando até que já começavam a interiorizar esta rotina, através da chamada de atenção por parte deles se algum dos exercícios não tivesse sido executado. Acredito que a metodologia e a abordagem que estou a usar aproximam os alunos destas idades da prática saudável do canto, sem os aborrecer. Utilizo tanto vocalizos mais tradicionais como vocalizos que contenham frases sugestivas (“*Do you love to sing? Oh, I love to sing!*” e “Como é que tu cantas? Canto, canto, canto, com todo o meu espaço!”), com esse mesmo propósito: fazer perceber que a técnica vocal é importante e não precisa de ser algo entediante.

No fim destes exercícios, comecei por ensinar uma canção: “Cantar, cantar!”, da autoria de Manon Marques, com um arranjo para duas vozes iguais e piano escrito por mim⁸. A primeira voz foi aprendida pela turma, com sucesso. No entanto, como já foi referido no capítulo 3.1.2., em Janeiro de 2021 a actividade lectiva passou a ser realizada em casa. Por considerar que não seria proveitoso nem pertinente ensinar esta canção em regime *online* (pelas razões apresentadas no capítulo já referido), acabei por não continuar com este projecto. Mesmo quando as aulas retomaram em regime presencial, senti que tinha havido uma quebra demasiado grande no fio condutor desta actividade, tanto da parte dos alunos como da minha parte, e pensei que já não haveria tempo nem pertinência para voltar a trabalhar esta canção. É uma pena que tal não tenha acontecido, pois estava muito entusiasmada no início do estágio em relação a esta questão.

Nas primeiras semanas de estágio, o professor cooperante propôs-me que eu leccionasse uma das aulas à turma do 6.º X, onde se estudaria uma das peças do manual⁹. A música já tinha sido ouvida pela turma na aula anterior, mas não tinha sido trabalhada ainda. A aula não foi de todo preparada, por me ter sido pedido que a orientasse apenas 10 minutos antes do início da mesma. Usei alguma da metodologia que tinha visto o professor cooperante usar para abordar

⁸ A partitura e uma gravação feita por mim podem ser consultadas no Anexo J.

⁹ A reflexão desta aula pode ser lida no Anexo F.

esta peça, mas, em vez de apresentar logo a partitura, procurei que os alunos a escrevessem por si próprios, com a minha ajuda e com a ajuda do movimento do corpo e do canto.

Comecei por definir qual a pulsação e qual o compasso da música, pedindo aos alunos que os alunos se levantassem e, enquanto ouvíamos a gravação, fizessem o seguinte movimento: primeiro tempo – pé direito à frente; segundo tempo – levantar e baixar o pé esquerdo, no mesmo sítio; terceiro tempo – pé direito atrás; quarto tempo – levantar e baixar o pé esquerdo, no mesmo sítio. Esta “coreografia” foi pensada em conjunto com o professor cooperante antes do início da aula. Depois de se ter chegado à conclusão de que o compasso era quaternário, passei à compreensão do ritmo. Marquei a pulsação batendo com a mão no peito e caminhei pela sala no ritmo (semínima – semínima – mínima). Escrevi no quadro o ritmo referente à parte A e, juntamente com a turma, chegou-se à conclusão de que o mesmo padrão rítmico se repetia, tratando-se de um ostinato rítmico. De seguida desenhei um pentagrama vazio no quadro com o intuito de escrever aí a melodia da peça. Aproveitei para rever alguns conceitos básicos da escrita em partituras, como a colocação da clave de sol e do compasso. Fui cantando a melodia, com ajuda de gestos com as mãos para diferenciar a altura das notas (não utilizei a fononímia de Kodály, apenas diferenciei a altura da mão de acordo com a altura relativa das notas cantadas) com o objectivo de escrevermos, em conjunto, a melodia que ouvíamos. Pedi à turma que fosse cantando também comigo e foi assim, neste processo, que se escreveu a melodia da peça toda no quadro.

Procurei usar o movimento do corpo e a voz para compreender e apresentar a partitura desta peça porque, como nos diz Willems «é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles» (Parejo, 2013, p. 103), ou seja, é preciso sentir e viver a música e tudo o que teoricamente está implícito nessa prática antes de, efectivamente, abordar teoricamente os conceitos trabalhados na prática.

Como me propus a utilizar a voz na compreensão e apreensão de conceitos, numa aula que dinamizei, procurei abordar (e recordar) os conceitos de ostinato (rítmico e melódico), o modo dórico (ou “modo de ré”) e a diferença entre monorritmia e polirritmia. Para tal, ensinei a canção “Caracol”, da autoria da Companhia de Música Teatral. A canção pode ser executada com um ostinato melódico, está no modo dórico e acrescentei três ostinatos rítmicos executados por instrumentos Orff de altura não definida. Tendo comigo mais três professores na sala de aula (as colegas A e B e o professor cooperante), solicitei a sua ajuda para a dinamização desta

actividade. Procurei, com esta aula, mostrar a versatilidade que uma canção tem, dando-nos a possibilidade de trabalhar vários aspectos musicais. E sendo uma música cantada, todos estes aspectos podem ser interiorizados na prática antes de passarmos à representação gráfica dos mesmos numa partitura, também numa tentativa de não cair na rotina de simplesmente decodificar símbolos numa partitura e, em vez disso, compreender e audiar a música (Gordon, 2015, p. 21).

A planificação e as partituras podem ser consultadas no Anexo G.

Numa aula em que o professor cooperante não pôde estar presente, eu e as minhas duas colegas dinamizámos conjuntamente uma aula para a turma do 6.º X. Os conteúdos a serem abordados já estavam definidos, visto que o objectivo era manter a par todas as turmas. Os temas abordados foram os seguintes:

- continuação do estudo da peça “Epic”, que está presente no manual *100% Música*;
- os cordofones portugueses.

Abaixo encontra-se um relato da aula, elaborado pelas três professoras estagiárias:

A aula iniciou-se, como já tem sido habitual, por exercícios de técnica vocal, orientados pela Sofia. Alguns alunos alertaram para que toda a turma se levantasse para iniciar os exercícios. Começámos por fazer alongamentos. Um aluno chamou a atenção por nos termos esquecido de realizar o exercício que permite encontrar a posição de equilíbrio. Continuámos com exercícios de respiração e alguns vocalizos.

Prosseguimos com a recapitulação da peça introduzida na aula anterior: “Epic”. A colega A perguntou “há algum voluntário para seguir as notas na partitura [projectada na tela]?”. Vários alunos colocaram o braço no ar, mas nós escolhemos a aluna H.. Enquanto a aluna seguia a partitura, a Sofia e a colega B fizeram a dedilhação nas suas flautas, juntamente com o resto da turma, cantando o nome das notas da melodia. Terminada a peça, fizemos uma revisão da notação e símbolos musicais presentes na partitura.

De seguida, a Sofia perguntou “quem é que estudou a peça em casa, como eu tinha pedido?”. Dos alunos que colocaram o braço no ar, escolhemos dois para virem apresentar a peça tocada na flauta. Cada aluno ficou num lado da sala, à frente. O aluno da parte direita tocou a parte A e os alunos sentados do lado oposto acompanharam-no, apenas com a dedilhação. O mesmo aconteceu ao aluno que ficou do lado esquerdo, com a parte B. Fizeram-

se mais dois grupos de alunos com o mesmo propósito. A colega B e a Sofia acompanharam os alunos, tocando flauta, e a colega A apontou, seguindo a partitura, e cantou.

A segunda parte da aula iniciou-se com a apresentação de cordofones portugueses. O primeiro instrumento a ser apresentado foi o cavaquinho. Como a escola tem três exemplares, a Sofia utilizou um deles para explicar e demonstrá-lo. Para apresentação dos restantes cordofones, tínhamos planeado utilizar a plataforma Aula Digital da editora Leya, à qual pertence o manual 100% Música, adoptado pela escola. No entanto, devido a um problema existente na plataforma, não nos foi possível fazê-lo. Para contornar esta dificuldade, as colegas A e B procuraram um vídeo na plataforma YouTube que expusesse os mesmos conteúdos programáticos.

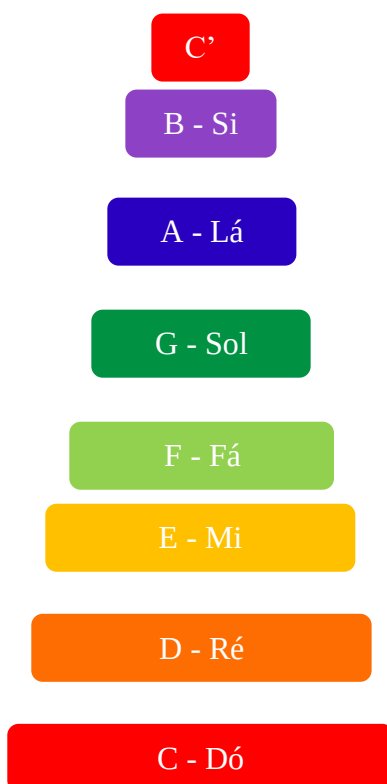
A planificação da aula pode ser consultada no Anexo H.

A segunda parte da aula foi mais expositiva, tendo havido mais dificuldade em que houvesse o mesmo nível de atenção dos alunos do que tinha havido na primeira parte, onde todos acabavam por participar. O momento mais participativo poderá ter sido quando eu usei um dos cavaquinhos que estava na arrecadação para explicação e demonstração do instrumento (sei tocar o básico deste cordofone por ter um em casa desde os 10 anos de idade e porque na oficina de Domingos Machado – mestre artesão de cordofones bracarense – o próprio me ensinou as bases). No entanto, para uma melhor compreensão de conteúdos, quer sejam eles de teoria musical ou não, a prática é uma excelente forma de atingir o objectivo pretendido:

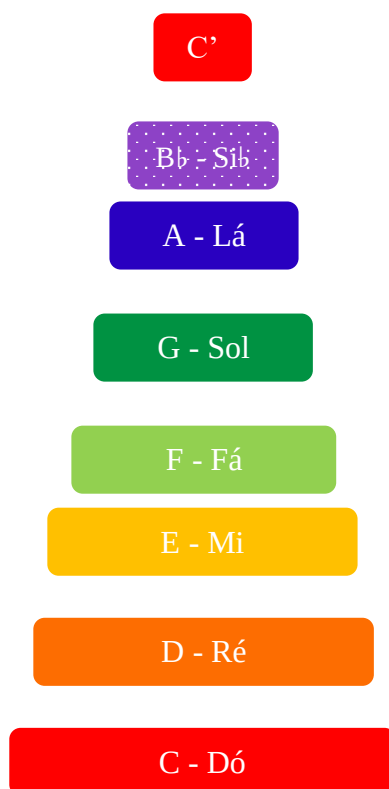
Music and musical understanding are the priorities. Before all else we have to find suitable ways of helping students to engage with the hierarchy of elements and with questions of continuity that work together to make each piece of music a whole. Words alone can do very little to explain what it means to inhabit a musical timescape. This is where we need the skill of creative listening; and one of the best ways of acquiring it is through first-hand experience os asking questions and taking the decisions which produce music – both in performance and in composition. (Paynter, 1992, p. 20)

Por isso, procurámos – nós professoras estagiárias e professor cooperante –, sempre que possível, utilizar abordagens o mais práticas possível, onde os alunos tivessem oportunidade e espaço de sentir e viver as questões musicais abordadas. Muitas destas estratégias eram construídas durante reflexões ou conversas mais informais, tendo como base aulas já leccionadas, onde constatámos que haveria uma forma mais participativa e até mesmo lúdica de abordar certos temas ou canções.

Para a canção “Love hurts”, que se encontra no manual *100% Música*, depois de ter sido ensinada de um modo mais formal (como já foi descrito neste relatório no **capítulo 3.1.1.**, com uma única excepção: em vez de se ouvir a canção reproduzida num ficheiro áudio, a mesma era executada várias vezes por um dos professores na flauta, acompanhado por mim no piano) noutras turmas, procurámos utilizar recursos da arrecadação da sala onde decorriam as aulas, para tornar a canção estudada em algo mais visual. Dito isto, colocámos os *boomwhackers* no chão, com distâncias entre si aproximadamente proporcionais àquilo que acontece nos intervalos de um tom e de meio tom. Ou seja, o cenário, visto de cima, foi semelhante ao que a figura seguinte apresenta, para a escala diatónica de Dó maior:



A peça “Love Hurts” encontra-se na tonalidade de Fá maior. Como já tinha sido apresentada em aulas anteriores a escala diatônica desta tonalidade, onde figura o Sib, e também a explicação dos acidentes musicais e que efeito têm sobre as notas naturais, questionámos a turma sobre o que é que aconteceria na distância entre os *boomwhackers* sendo preciso que o Si fosse bemol, conclusão chegada ao dizermos que a música a ser trabalhada estava na tonalidade de Fá maior. Os alunos disseram que o Si teria de se aproximar da nota Lá, fazendo assim um intervalo de meio tom entre estas duas:



De seguida procedemos à descoberta das notas que compõem a melodia. Usámos o esquema dos *boomwhackers* como se fosse uma espécie de xilofone ou metalofone que se tocava com os pés, caminhando ao lado da sequência, e cujo som era produzido pela voz, dizendo o nome da nota. Aqui era muito importante que nós, professores, tivéssemos um bom ouvido relativo, para não induzir em erro os alunos. A estratégia usada foi semelhante àquela descrita acima, quando terminei o estudo da peça “Epic” com a turma do 6.º X. Porém, em vez de diferenciar as notas através da altura das mãos, auxiliámo-nos do esquema dos *boomwhackers*. Além disso, solicitámos alguns alunos para virem “caminhar” pelos *boomwhackers*, acompanhados por um dos professores, como se tratasse de uma espécie de

dança, para tocar (e cantar) a melodia. A turma mostrou-se muito interessada e participativa neste tipo de dinamização.

4.2.2. Regime online

Enquanto esteve em vigor o regime *online*, quase todas as aulas foram leccionadas em conjunto pelo professor cooperante e por todas as professoras estagiárias. Tentámos sempre aproveitar ao máximo as funcionalidades que a plataforma *Microsoft Teams* disponibilizava, como, por exemplo, a possibilidade de formar o que se chamam “salas simultâneas”, que consiste em dividir a turma por salas virtuais diferentes. Havendo três (às segundas-feiras) ou quatro (às quartas-feiras) professores, conseguíamos distribuir a turma por grupos de 6 a 7 alunos para cada professor e fazer um tipo de trabalho mais prático e especializado. Nestas salas simultâneas pedíamos sempre que os alunos ligassem as suas câmaras. Utilizámos esta abordagem para estudar a canção tradicional brasileira “Cirandeiro”, presente no manual *100% Música*.

Cirandeiro     www.100-musica6.te.pt

Canção popular brasileira

1 **3** *mf* 5
Ó Ci-ran - dei - ro, Ci-ran-dei-ro Ó! A pe-dra do seu a - nel bri - lha mais do que o

8
sol! Ó Ci-ran - dei - ro, Ci-ran-dei-ro Ó! A pe-dra do seu a - nel bri-lha mais do que o sol! Ó Ci-ran - sol!

14 *p* *mf* *mf* 2ºx *cresc. poco a poco* *f*
Co-mo é bem bo - ni - to, meu a-mor can - tar! A ci-ran-da gi-ra! Ó Ci-ran - dei-ro, vem ci-ran - dar! Es-ta ci

22 1. 2. D.C. e sobe 1 tom
ran-da quem me deu foi Li - a, que mo-ra na l - lha de l-ta ma-ra-cá! Es-ta ci - lha de l-ta ma-ra- cá!

28 **3** *f*
Ó Ci-ran - dei - ro, Ci-ran-dei-ro Ó! A pe-dra do seu a - nel bri-lha mais do que o sol! Gi-ra Ci-ran-dei-ro

36 *ff*
Ó! Bri-lha mais do que o sol! Gi-ra Ci-ran-dei-ro Ó! Gi-ra Ci-ran-dei-ro Ó! Ó Ci-ran - dei-ro, Ci-ran-dei-ro Ó!

Fig. 10: Partitura da canção “Cirandeiro” presente no manual *100% Música*.

Os recursos digitais que o manual disponibilizava continham dois vídeos com esta canção a ser interpretada (com coreografia) pelo Coro Infanto-Juvenil da Universidade de Lisboa (CIUL) e ainda duas gravações áudio: uma com vozes e acompanhamento e outra apenas com acompanhamento. Apesar de partitura presente no manual só haver uma linha vocal, a música era cantada com duas linhas vocais distintas nas gravações, tornando-se confuso para a

turma conseguir seguir a partitura enquanto ouvia a peça ser cantada. Por isso, sugeri ao professor cooperante que eu gravasse, acompanhada pelo áudio instrumental, a canção cantada por mim, apenas a linha vocal principal apresentada na partitura do manual. Partilhei este recurso (pode ser consultado no Anexo I) com os alunos através da plataforma *Microsoft Teams* para que pudessem estudar a música e apresentá-la na aula seguinte.

Nesta actividade, nas turmas do 6.º Y e do 6.º Z, tentámos mostrar o vídeo onde o CIUL interpretava a canção “Cirandeiro” com coreografia, mas percebemos que a plataforma é muito limitada no que toca a partilha de écran e som. Acabámos por apenas partilhar a gravação áudio feita por mim. Depois de apresentada a canção, dividimo-nos pelas salas simultâneas e trabalhámos com os alunos que tínhamos a peça, dividindo-a em pequenas partes/frases. Em cada frase, primeiro, executávamos o ritmo, com a voz, em sílaba neutra “pam”. Depois pedíamos a cada aluno, individualmente, que ligasse o seu microfone e repetisse depois de nós. De seguida, cantámos a melodia, também com sílaba neutra “pam”. Posteriormente, dizíamos a letra com o ritmo correcto e, por fim, a frase completa, com melodia, ritmo e texto. Como trabalho autónomo, pedimos aos alunos que estudassem a canção, tendo como apoio o recurso que eu gravei, e a apresentassem na aula seguinte.

Esta abordagem que concordámos utilizar tem algumas semelhanças com o que Gordon nos sugere nas sequências de aprendizagem, na Teoria de Aprendizagem Musical. No entanto, como este trabalho foi feito apenas em uma aula, não pudemos usufruir nem explorar mais esta forma de abordar e ajudar os alunos na compreensão da música. Poderíamos ter feito padrões rítmicos e tonais utilizando as mesmas sílabas neutras que usámos no ensino da canção. Porém, o tempo que tínhamos para esta actividade era muito reduzido. Acabámos por fazer uma actividade mais próxima da imitação do que da audição. Contudo, sabendo que abordar uma música já com texto desde o início acaba por retirar significado musical à mesma – é como «aprender um conjunto arbitrário de sílabas sem sentido (...), falta uma conexão lógica sistemática, no que diz respeito às relações das alturas e das durações» (Gordon, p. 138, 2015) – escolhemos trabalhar primeiro ritmo e melodia sem a letra associada.

Confesso que senti bastante dificuldade em encontrar forma de dinamizar uma aula em regime *online* que fosse ao encontro do tema que escolhi desenvolver – a prática coral na disciplina de Educação Musical. A experiência que fui tendo com plataformas de videochamada, que nos vimos forçados a utilizar por força das circunstâncias da pandemia e

consequente confinamento, mostrou-me que é impossível cantar ou tocar em conjunto por causa da latência que existe, provocada pela intensidade fraca de sinal de alguns dos membros participantes nestas aulas/reuniões ou porque a própria plataforma utilizada para o efeito não é de todo adequada para este tipo de actividade. Outra questão que se verificou foi a má qualidade de som e de imagem, sobretudo na plataforma adoptada pela escola onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Todas estas questões só poderiam ser ultrapassadas se fosse possível todos os alunos e professores terem material apropriado para esta prática, como, por exemplo, microfones adequados ou a utilização de uma aplicação como a *Jamulus*¹⁰, que permite a prática musical conjunta com quase nenhuma latência, quando usada num dispositivo com as especificações adequadas para uma melhor experiência.

Portanto, para conseguir dinamizar uma aula que não fosse demasiado expositiva e pouco participativa¹¹ – pois sendo expositiva, não se coloca tanto as questões levantadas pelo uso de uma plataforma não adequada para a prática musical conjunta –, tive de pensar numa abordagem que permitisse a experimentação e participação dos alunos sem que o ambiente da aula se tornasse confuso e caótico e aliar isto a um dos meus objectivos a desenvolver na Prática de Ensino Supervisionada: a apreensão e compreensão de conceitos musicais através da prática do canto. Escolhi aliar o conceito de “fraseado” / “frase musical” à respiração controlada no canto ou na prática instrumental da flauta de bisel.

Iniciei a aula invocando o facto de vários alunos se queixarem que ficam sem ar quando tocam flauta ou quando cantam – esta foi uma questão levantada por vários alunos ao longo do ano lectivo. Expliquei que, muito provavelmente, este problema devia-se à má postura e a uma respiração pouco cuidada. De seguida, criando tensões no meu corpo e estando com uma má postura (curvada sobre a minha barriga e com a coluna torta) falei, dizendo “Se eu estiver com o corpo cheio de tensões e toda torta, a minha voz vai soar muito presa (...)” e, corrigindo a postura, aliviando as tensões, disse “(...) mas se eu libertar todas estas tensões e me sentar direita, a voz soa muito mais liberta. Conseguem perceber as diferenças?”. No geral, os alunos conseguiram identificar as diferenças auditivamente. Mostrei que as mesmas diferenças se verificam quando se canta, cantando o início da canção *Cirandeiro*, trabalhada em aulas anteriores. Expliquei que estas diferenças se verificam porque cantar envolve todo o corpo:

¹⁰ <https://jamulus.io>

¹¹ «FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.» (Ministério da Educação, 1991, p. 213)

Basmajian (1978) has said that the balance of the erect human body depends on a delicate neutralization of forces of gravity. In other words, a person is posturally well-balanced when he can stand, walk and sit without a pronounced increase in muscular activity. Those with poor posture are balanced as they sit, stand and walk or they could not be upright, however this is only at unnecessary cost of muscular activity and energy. A singer cannot afford to waste energy on faulty posture during performance. (Dayme, 2009, p. 56)

De seguida, pedi aos alunos que se colocassem de pé e que, se possível, ligassem as câmaras, estabelecendo que, para responder afirmativamente às questões que viesse a colocar, os mesmos deveriam aproximar da câmara a mão fechada com o polegar para cima. Estando em pé, realizei exercícios de aquecimento e relaxamento:

- em pé, pedi que balançassem sobre cada uma das pernas, alternadamente, com o objectivo de encontrar o ponto de equilíbrio estável, no centro;
- rodar a cabeça para os dois lados, alternadamente, deixando a boca sempre ligeiramente aberta para libertar tensões no maxilar;
- soltar os braços, abanando-os, para descontraír;
- por fim, desbloquear os joelhos, mais uma vez, para uma postura descontraída e estável¹².

Sobre os cuidados a ter com a voz, Luís Henrique (2014) diz que devemos:

(...) vigiar as tensões acumuladas na nuca, ombros, regiões dorsais e abdominais fazendo estiramentos e espreguiçando-se. (p. 671)

No fim destes exercícios, pedi aos alunos que se colocassem à frente das suas cadeiras, colocassem as mãos nos seus glúteos e se sentassem, nas cadeiras, em cima das mãos. Referi que, se sentissem uns ossos a serem pressionados contra as suas mãos (os “*sitting bones*”), era sinal de que estavam sentados direitos. Pedi que retirassem lentamente as mãos debaixo

¹² «When standing in a good posture with the feet together or slightly apart, the line from the ear and shoulder continues through the knee joint and in front of the ankle. The knees are not braced back rigidly.» (Dayme, p. 56, 2009).

dos seus glúteos e expliquei que a posição encontrada é a mais saudável e correcta para se cantar/tocar flauta sentado e também para trabalhar ou assistir a aulas pelo computador.

De seguida, expliquei que os nossos pulmões são maiores do que aquilo que geralmente se pensa. Pedi aos alunos que sentissem os ossos das suas costelas, dizendo que esses ossos fazem parte da caixa torácica, cuja função é, precisamente, proteger o coração e os pulmões e que, por isso, os pulmões ocupam todo esse espaço. Alertei para o facto de, na maioria das vezes, se usar apenas metade dos pulmões, respirando somente na parte superior dos mesmos.

Inspirei com a parte superior, levantando também os ombros, e expirei, libertando o ar em “ss”. Depois inspirei usando toda a capacidade dos pulmões, sem precisar de levantar os ombros, e libertei o ar da mesma forma, conseguindo expirar durante mais tempo. Pedi aos alunos que identificassem as diferenças entre o tempo usado na expiração e a posição/movimento dos meus ombros. A turma reparou que os meus ombros tinham sido levantados no mesmo tipo de respiração que durou menos tempo. Expliquei que o levantar dos ombros acaba por, também, criar tensões em toda essa zona e também do pescoço, algo que podemos evitar e exercitar através do exercício de relaxamento de rodar a cabeça. Pedi aos alunos que experienciassem, por si próprios, estes dois tipos de respiração e que tirassem as suas próprias conclusões, de acordo com aquilo que sentiram em primeira mão.

Após ter escutado as conclusões obtidas pelos alunos, questionei-os sobre a função das vírgulas e pontos finais na língua portuguesa. Vários alunos responderam que serviam para respirar entre frases. Exemplifiquei, então, um conjunto de frases e orações lidas sem respirar, ou seja, sem pontuação:

Olá sou a Sofia sou natural de Sintra e trabalho em Lisboa gosto muito de cantar e de observar as estrelas no céu à noite principalmente no Inverno.

Os alunos constataram que não se tinha percebido bem aquilo que eu tinha dito. Voltei a ler o mesmo conjunto de frases e orações, mas com pontuação e respirando:

Olá, sou a Sofia, sou natural de Sintra e trabalho em Lisboa. Gosto muito de cantar e de observar as estrelas no céu à noite, principalmente no Inverno.

Desta vez, a turma mencionou que já tinha entendido aquilo que eu tinha dito. Depois, referi que as diferentes frases entre vírgulas ou pontos que encontramos numa canção são as *frases musicais*. Para se entender auditivamente estas frases, um músico faz aquilo a que se chama de *fraseado* (a tocar ou a cantar). Exemplifiquei o mesmo com a canção *Cirandeiro*: cantei o início pedindo que os alunos levantassem a mão, em frente à câmara, cada vez que escutassem uma frase diferente.

Escolhi este método de comunicação em tempo real (o levantar a mão em frente à câmara) não verbal por ser mais directo e porque não interrompe de todo o ritmo da aula. Percebi, pelas aulas observadas, que quando os alunos têm de activar o microfone para falarem, gera-se alguma confusão, pois, o que normalmente acontece, é que os alunos demoram a ligar o microfone para falar e a situação de resposta curta (“sim” ou “não”; “aqui” ou “ali”; “este” ou “aquele”) acaba por se estender por muito mais tempo do que aquele que seria necessário. Ao usar uma resposta de forma visual, o tempo gasto neste momento é pouco, não quebra o ritmo da aula nem o raciocínio do professor e dos alunos e, de certo modo, obriga e incentiva os alunos a terem as câmaras ligadas, tornando a aula em regime *online* num contexto mais pessoal e próximo.

A planificação desta aula pode ser consultada no Anexo K.

4.3. Reuniões de conselho de turma

Por questões profissionais, só me foi possível assistir a reunião de conselho de turma, no final do primeiro período, da turma do 6.º X. Fui bem recebida pelos restantes professores, que já esperavam a minha presença e a das minhas colegas. A reunião foi feita através da plataforma *Microsoft Teams*.

A directora de turma era a professora de Matemática e era uma pessoa prática no que toca à abordagem rápida e eficaz dos diversos assuntos a tratar. Começou-se por verificar que as notas de cada aluno em cada disciplina estavam correctas. Projectou-se, também, a acta da reunião. Falou-se de alguns casos específicos de alunos com dificuldades. Em alguns casos, estas dificuldades estavam no aproveitamento dos alunos devido a isolamentos profiláticos (que faziam parte do plano de contingência das escolas em resposta à pandemia de Covid-19).

Houve uma aluna que foi referenciada para avaliação psicológica devido a diversas questões de comportamento que preocupavam os professores. A psicóloga da escola juntou-se à reunião e pediu que os professores falassem da aluna em questão. O conselho de turma

concordou que esta rapariga se focava muito no que gostava. A aluna, no início do estágio que realizei nesta escola, veio ter comigo dizendo que gostava muito de cantar e que gostaria de aprender a tocar violino e a dançar, mas que os pais lhe diziam que estas actividades eram caras. Aconselhei-a a integrar um coro infanto-juvenil, cujo cartaz publicitário se encontrava na escola. Intervim na reunião partilhando esta questão para que os professores também estivessem a par dos gostos que a aluna tinha.

Abordou-se ainda o plano de turma de actividades a serem realizadas nas diferentes disciplinas sobre a alimentação.

4.4. Aulas Extracurriculares – Clube de Rádio Escola PJM

Uma das actividades extracurriculares que a escola oferece aos alunos é o Clube de Rádio Escolar PJM, cujo lema é “A crescer contigo”. É um clube de rádio que surgiu da proposta de cinco alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade para o Orçamento Participativo da Escola, no ano lectivo de 2016/2017. O objectivo desta proposta passava por:

«promover a criação de um espaço que possibilite e dê voz à Comunidade Escolar e dinamizar o espaço Escola Sede; Melhoria do espaço de convivência; aproximação e integração escola-alunos; ampliar as possibilidades de práticas interdisciplinares e transdisciplinares; complementar as aprendizagens, ampliar a capacidade intelectual e habilidades dos participantes.» (retirado do documento do Orçamento Participativo do agrupamento onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, cedido pelo professor cooperante)

A implementação deste projecto iniciava-se com a formação técnica dos participantes em áreas como a rádio, o jornalismo, novas tecnologias, produção, gravação e reprodução áudio. Esta formação era prática, pois desenvolvia-se já em emissões experimentais semanais.

O Clube de Rádio Escolar PJM interrompeu a sua actividade aquando do primeiro confinamento geral em Portugal, no mês de Março de 2020, onde as actividades lectivas presenciais foram totalmente suspensas. Mesmo com o recomeço do ano lectivo seguinte, 2020/2021, a rádio não tinha retomado ainda a sua actividade, tendo isto acontecido apenas em Abril de 2021. Nessa altura, eu e a minha colega de estágio A passámos a colaborar,

acompanhadas pelo professor cooperante. As emissões eram semanais, às quintas-feiras, entre as 11h e as 15h.

A primeira sessão consistiu em verificar que o material estava todo operacional. A pequena sala, que antes servia de arrecadação, estava equipada com três microfones, um computador de secretária, um computador portátil, uma mesa de som, um amplificador de linha, um par de colunas, que desempenhavam o papel de monitores, e um quadro branco que era usado para escrever, em cada mês, o que é que se comemorava em cada dia. Estavam distribuídas, por vários pontos da escola, colunas que transmitiam a emissão da rádio. Na sala existia ainda um placard onde estavam as fotografias dos alunos que tinham feito parte deste clube no ano lectivo anterior.

Qualquer aluno podia inscrever-se nesta actividade. Quando foi retomada, em Abril de 2021, não havia nenhum aluno inscrito, nem retomaram os alunos que estavam inscritos antes da pandemia. Neste período, quem dinamizava as emissões éramos nós, professoras estagiárias, juntamente com o professor cooperante. Realizámos emissões personalizadas de acordo com o que se celebrava em cada dia específico (por exemplo: Dia da Terra – 22 de Abril; Dia Mundial da Dança – 29 de Abril; Dia Internacional da Tuba – 7 de Maio de 2021). Em Maio, um aluno que já tinha participado na Rádio PJM antes do primeiro confinamento geral, regressou.

CONCLUSÃO

Desde muito nova que me habituei a ver a sala de aula do ponto de vista do professor (ou seja, na secretária do professor) porque sou filha de dois professores de ensino básico e secundário: o meu pai de Matemática, a minha mãe de Artes Visuais. Por isso, era comum eu acompanhar os meus pais nas suas aulas, sobretudo antes dos meus 6 anos de idade, quando entrei na escola primária. Quando deixei de ir com eles para as suas escolas, continuei a acompanhar a vida de professor em casa, com comentários sobre o dia de aulas que tinha passado, as reuniões entre professores, testes para corrigir, alunos para avaliar... Este ano, deixei de viver esta experiência como agente passivo para passar a integrá-la como membro activo e participante. Confesso que não foi um choque muito grande, apesar de ser a minha primeira vez a leccionar neste contexto. Será que foi porque, como diz o ditado, “Filho de peixe, sabe nadar”? Poderia aqui, também, referir-me à «ideologia do “dom” de ensinar» (Lima, 2000, p. 85) como ilustração deste ditado. Não acredito que ter “jeito para ensinar” seja a razão do meu à-vontade. Acredito, isso sim, no exemplo que fui tendo dos meus pais, dos meus professores ao longo da vida e, mais recentemente, nos meus colegas de mestrado, que já tinham experiência e do professor cooperante. Penso que a facilidade que tive no relacionamento com os alunos veio do meu crescimento enquanto músico, mais precisamente a experiência que tenho vindo a ter enquanto maestrina, onde somos colocados, sozinhos, em frente a um grupo de pessoas e temos que as guiar em harmonia, respeitando sempre as individualidades de cada um, mas procurando harmonizá-las para formar um grupo coeso. Tal como um coro, ou orquestra, ou outro conjunto. Tal como uma turma que faz música.

Este foi um ano muito desafiante, vivido com muitas incertezas – “Será que na próxima semana vamos ter aulas em casa?” ou “Quando é que voltamos à escola?” eram questões que colocávamos todos os dias. Esta incerteza não abonou a favor de nenhuma disciplina. A Educação Musical ficou muito limitada, sobretudo quando nos encontrávamos em regime *online*. Senti muito isso em relação às actividades que eu pensava desenvolver. Senti-me perdida em Janeiro de 2021, quando regressou o confinamento geral, por conhecer as limitações que existem na utilização de plataformas como o *Microsoft Teams*, que comprometiam a prática musical – o cerne da nossa disciplina. No entanto, toda esta situação levou a que eu desenvolvesse uma capacidade de adaptação que me ajudou a ultrapassar este ano de incertezas, procurando não desanimar os meus alunos, para quem este ano também se revelou difícil.

Foi também uma época de descobertas, onde percebi que um professor, quando movido pela sua enorme paixão, neste caso, pela Música, consegue envolver os seus alunos de uma forma natural, fácil e saudável. É tão importante gostarmos do que fazemos para cativar e prender a atenção de quem temos à nossa frente.

Foi a paixão que tenho por esta arte e pela voz, como meu instrumento principal, que me moveu durante este estágio, e o querer partilhar com todos, alunos e professores, as maravilhas deste instrumento, que nos ajuda a expressar não só individualmente, mas, também, em conjunto, e que também nos pode facilitar a compreender e entender teoricamente e na prática qualquer momento musical que cruze o nosso caminho, não só em sala de aula como no nosso dia-a-dia. Sim, porque a Música está presente em todos os momentos da nossa vida. E a nossa voz também. O meu grande objectivo foi fomentar o gosto pelo canto em conjunto e sensibilizar para o cuidado que devemos ter com este instrumento que nasce connosco e que é usado desde os primeiros segundos de vida. Penso que o consegui alcançar e, como se isso não bastasse, ganhei a confiança e o sorriso, ainda que escondido pela máscara, dos alunos com quem me cruzei neste ano. Apesar de difícil, foi um ano feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Admin, & Admin. (2017). British Kodály Academy. Consultado em <https://kodaly.org.uk/> (último acesso a 25/11/21)
- Amato, R. (2007). O canto coral como prática sociocultural e educativo-musica. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1 (pp. 75-96). Consultado em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295> (último acesso a 25/11/21)
- Cozzutti, G., Blessano, E., & Romero-Naranjo, F. J. (2014). Music, rhythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 13-18. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.147
- Cunha, J. C. (2013). Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do "Eu Musical": Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical (Tese de Doutorado) (pp. 38-50). Universidade de Aveiro.
- Dayme, M. B. (2009). *Dynamics of the singing voice* (p. 56). Vienna: Springer Vienna. [https://books.google.pt/books?id=NaNGAAAAQBAJ&pg=PA56&lpg=PA56&dq=Basmajian+\(1978\)+balance&source=bl&ots=Xp9ILxaFoQ&sig=ACfU3U2frAp8W16RvugEs9HAE0zm7DrYfQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwihK3Lxv7zAhUCyxoKHaToB1oQ6AF6BAgNEAM#v=onepage&q=Basmajian%20\(1978\)%20balance&f=false](https://books.google.pt/books?id=NaNGAAAAQBAJ&pg=PA56&lpg=PA56&dq=Basmajian+(1978)+balance&source=bl&ots=Xp9ILxaFoQ&sig=ACfU3U2frAp8W16RvugEs9HAE0zm7DrYfQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwihK3Lxv7zAhUCyxoKHaToB1oQ6AF6BAgNEAM#v=onepage&q=Basmajian%20(1978)%20balance&f=false) (último acesso a 26/10/21).
- Gordon, E. E., Fátima, A. M., Freitas, A. D., & Rodrigues, H. (2015). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In *International Journal of Music Education* (p. 2). London: University College London. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Henrique, L. L. (2014). *Acústica musical* (5.^a ed., p. 671). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. Á. (2000) "Questões centrais do estudo das culturas profissionais dos professores". *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13 (p. 85).

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.
Consultado em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf (último acesso a 25/11/21)

Ministério da Educação (1991a). *Programa de educação musical: Plano de organização do ensino-aprendizagem – Volume I. Ensino Básico: 2ºciclo*.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (último acesso em Novembro de 2021).

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos, 2.º ciclo do Ensino Básico, Educação Musical*. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/2c-educacao-musical.pdf> (último acesso em Novembro de 2021).

Mota, G. (2014). *Educação musical em Portugal: uma história plena de contradições*. Debates – Unirio, 13 (pp. 41-50). www.seer.unirio.br/revistadebate/article/view/4609/4120 (último acesso em Junho de 2021).

Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) (p. 51).

Orçamento Participativo do agrupamento onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, cedido pelo professor cooperante.

Parejo, E. (2013). Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (p. 103). Curitiba: Editora InterSaberes. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_E_M_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf (último acesso em Junho de 2021)

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure* (p. 20). Cambridge: Cambridge University Press. <https://archive.org/details/soundstructure00payn/page/20/mode/2up?ref=ol&q=experience&view=theater> (último acesso em Novembro de 2021)

Projecto Educativo do agrupamento onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, retirado do site do mesmo.

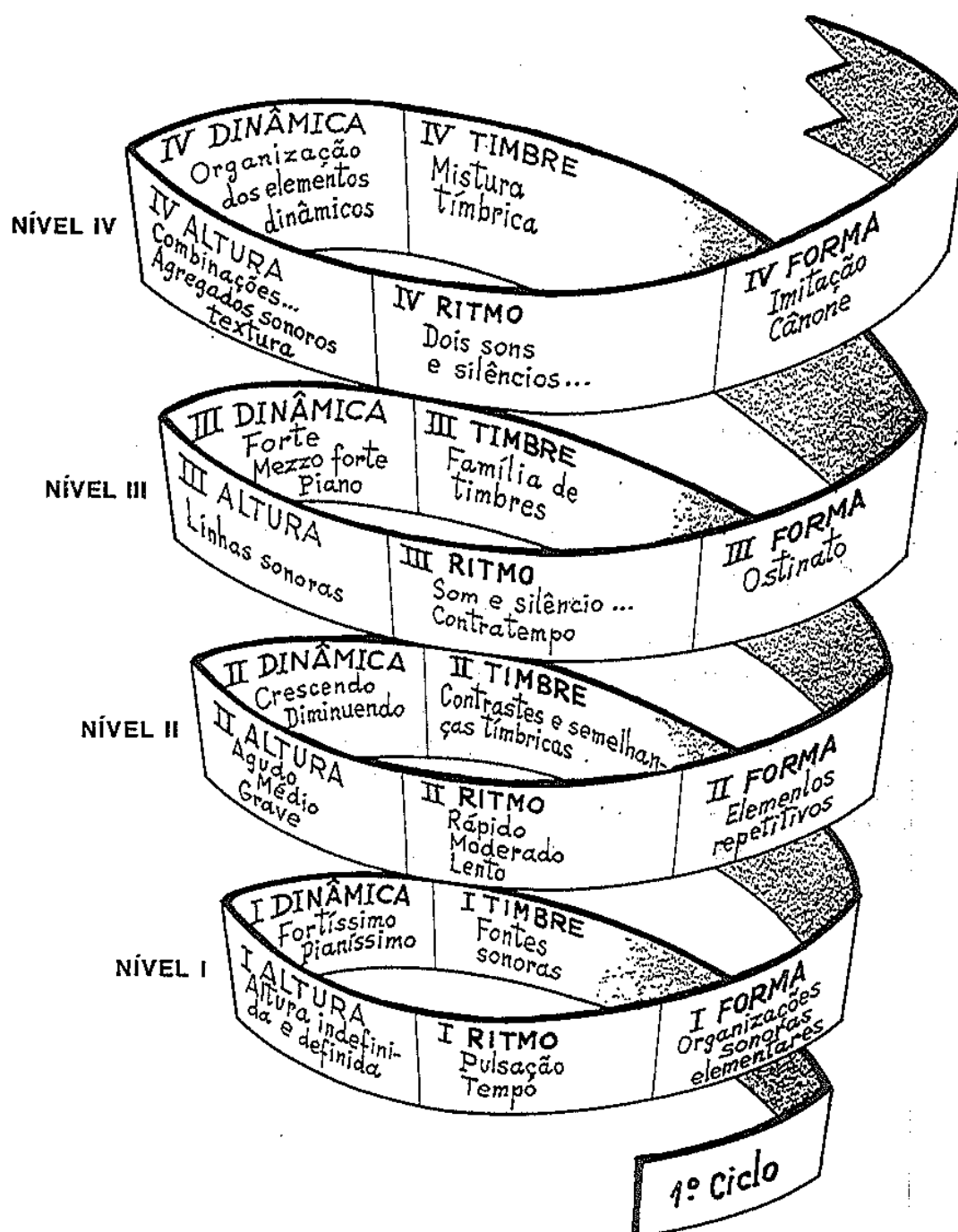
Silva, W. (2013). Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (p. 68). Curitiba: Editora InterSaberes https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_E_M_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf (último acesso em Junho de 2021)

Small, C. (1998). Prelude: Music and Musicking. In *Musicking: The meanings of performing and listening* (p. 9). Hanover: University Press of New England.

Swain, N., & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tonedeaf' early childhood teachers' musical beliefs, *British Journal of Music Education*, 31 (pp 245-247). doi:10.1017/S0265051714000278

ANEXO A – Espiral de conceitos adaptada do *Manhattanville Music Curriculum Program*

(Ministério da Educação, 1991a, p. 220)



ANEXO B – Áreas de Competência do Perfil dos Alunos

(Ministério da Educação, 2018, p. 5)



ANEXO C – Área de intervenção – Projecto Educativo do Agrupamento

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL		
Dimensão 1: RESULTADOS ESCOLARES		
Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
1.1. Manter ou melhorar os resultados escolares em todos os níveis de ensino	Conseguir que a percentagem de crianças no referencial “Aprendizagem em Consolidação” seja superior a 55%, em todas as áreas de conteúdo das OCEPE. 1.º ciclo – Manter a taxa de sucesso, por ano de escolaridade, pelo menos entre 90% a 98%. 2.º ciclo – Manter a taxa de sucesso por ano de escolaridade, pelo menos entre 85% a 95%. 3.º ciclo – Manter a taxa de sucesso por ano de escolaridade, pelo menos entre 80% a 90%.	% de crianças no referencial “Aprendizagem em Consolidação”, em todas as áreas de conteúdo. Taxas de sucesso por ano de escolaridade e disciplina.
1.2. Melhorar os resultados nas provas finais de avaliação externa	Conseguir nas Provas de Aferição um resultado pelo menos equivalente ao nacional Melhorar as classificações das provas finais de Português e Matemática	Relatórios das provas de aferição (RIPA e REPA). Média das classificações das provas finais de Português e Matemática.

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL

Dimensão 1: RESULTADOS ESCOLARES

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
1.3. Garantir a eficácia da implementação das medidas de promoção do sucesso escolar	Conseguir que os alunos atinjam as seguintes taxas de sucesso nos apoios: . Apoio educativo (1.º ciclo): 90% . Apoio ao estudo (2.º ciclo): 80% . Acompanhamento e estudo (9.º ano): 60% Conseguir que as taxas de sucesso pleno atinjam valores acima de: - 2.º ano: 85% / 3.º ano: 85% / 4.º ano: 85% - 5.º ano: 75% / 6.º ano: 75% - 7.º ano: 60% / 8.º ano: 60% / 9.º ano: 60% Garantir que as turmas do 2.º e 3.º ciclos que revelem mais dificuldades beneficiem de desdobramento e/ou coadjuvação nas disciplinas de Português e Matemática Elaborar os horários preferencialmente no turno da manhã	Taxa de sucesso dos apoios Taxa de sucesso pleno N.º de turmas abrangidas pelas medidas Desdobramento e Coadjuvação Horários
1.4. Valorizar o mérito e incentivar a capacidade de trabalho	10% dos alunos distinguidos no Quadro de Excelência Pelo menos, um aluno distinguido no Quadro de Mérito	% de alunos que integram o Quadro de Excelência N.º de alunos que integram o Quadro de Mérito

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL

Dimensão 2: Processo de Ensino / Aprendizagem

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
2.1. Fomentar a qualidade e a inovação nas práticas pedagógicas	Implementar, pelo menos duas atividades/projetos de inovação nas práticas pedagógicas.	N.º de atividades/projetos de práticas inovadoras implementados
2.2. Reforçar / sistematizar práticas de diferenciação pedagógica	Integrar em pelo menos 3 reuniões realizadas por estrutura/equipas pedagógicas, um ponto na ordem de trabalhos para reflexão/monitorização da eficácia das práticas de diferenciação pedagógica.	N.º de reuniões realizadas (grupo de ano/grupo disciplinar, conselho de docentes/conselho de turma) cuja ordem de trabalhos inclua um ponto para a reflexão sobre as práticas de diferenciação pedagógica
2.3. Potenciar o trabalho colaborativo e as práticas de articulação curricular (horizontal e vertical)	Criar tempos comuns nos horários dos docentes	Horários
	90% de concretização das atividades de articulação planificadas	% de concretização das articulações planificadas
	Reunir em equipas de trabalho para operacionalizar a articulação curricular	N.º de reuniões realizadas
2.4. Fomentar a supervisão da prática letiva entre pares, na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento profissional	100% dos docentes envolvidos no processo de supervisão/intervisão	% de docentes envolvidos
	Anualmente, realizar, pelo menos, 2 sessões de supervisão/intervisão por docente	N.º de sessões realizadas por cada docente

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL

Dimensão 2: Processo de Ensino / Aprendizagem

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
2.5. Investir no desenvolvimento de projetos no âmbito da Educação para a Cidadania em todos os níveis de ensino	Implementar anualmente, pelo menos, 3 projetos no âmbito da Educação para a Cidadania	N.º de projetos implementados
2.6. Valorizar e potenciar a utilização das Bibliotecas Escolares	Dinamizar atividades na BE como forma de promoção das aprendizagens	N.º de atividades realizadas % de ocupação da BE em contexto letivo % de utilização autónoma
2.7. Potenciar a integração dos alunos e acompanhar o seu percurso escolar	Realizar reuniões, no final e/ou início do ano letivo, para partilha de informação sobre o percurso dos alunos (Pré-Escolar-1.º ano / 4.º ano-5.º ano/6.º ano-7.º ano)	N.º de reuniões realizadas para partilha de informação escolar
	90% de alunos do 9.º ano envolvidos na orientação escolar e profissional	% de alunos envolvidos na orientação escolar e profissional
	Adequar os mecanismos de acompanhamento dos alunos após o ensino básico	Informações relativas ao percurso dos alunos após o ensino básico
2.8. Promover atitudes e comportamentos facilitadores das aprendizagens e melhorar o ambiente em que se aprende e ensina	Conseguir que o n.º de medidas disciplinares aplicadas não ultrapasse 3% do total de alunos	N.º de medidas disciplinares
	Melhorar os resultados escolares dos alunos alvo de tutoria	Resultados escolares dos alunos alvo de tutoria

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL

Dimensão 3: Atividades de enriquecimento curricular

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
3.1. Garantir uma oferta lúdica, formativa e cultural proporcionando aos alunos uma ocupação dos tempos livres	80% de satisfação dos EE relativamente ao funcionamento das AAAF (Pré-Escolar) e das AEC (1.º ciclo)	% de respostas satisfatórias dos EE relativamente ao funcionamento das AAAF e AEC
	Efetuar, pelo menos 2 supervisões por período, a cada atividade AAAF	Registos de supervisão AAAF
	Efetuar, pelo menos 2 supervisões por período, a cada atividade AEC	Registos de supervisão AEC
	Conseguir a frequência de, pelo menos 8 alunos, em cada clube dinamizado	N.º de alunos que participam em cada clube
	Manter e reforçar as parcerias estabelecidas	N.º de Parcerias / protocolos estabelecidos

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICA / RELACIONAL

Dimensão 4: Relação Escola / Comunidade

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
4.1. Reforçar a interação entre comunidade e Agrupamento	20% de atividades dinamizadas pelas Associações de Pais/EE em articulação com a escola	% de atividades propostas pelas APEE em articulação com a escola
	N.º de atividades dinamizadas pelo Agrupamento abertas à comunidade	N.º de atividades realizadas
	Participar em eventos e projetos promovidos pelas Instituições / Entidades locais, nacionais e internacionais	N.º de eventos e projetos realizados com a participação do Agrupamento
	80% de participação dos Pais/EE nas reuniões por convocatória	% de Pais/EE nas reuniões por convocatória
4.2. Promover a consciencialização dos Pais/EE no acompanhamento do processo escolar dos seus educandos em parceria com a escola	100% de Pais/EE com acesso ao sistema de gestão integrada de administração escolar “GIAE”	Sistema de gestão integrada de administração escolar “GIAE”

ÁREA DE INTERVENÇÃO: RECURSOS E EQUIPAMENTOS

Dimensão 1: Edifícios e Espaços

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
1.1. Preservar e melhorar os espaços, por forma a criar condições de segurança, higiene, socialização e trabalho	Realizar pelo menos 1 simulacro por período em cada estabelecimento de ensino	N.º de simulacros realizados
	Reorganização dos espaços exteriores	N.º de Intervenções feitas nos espaços exteriores
	100% de utilização de todas as salas de aula e salas específicas	% de ocupação das salas de aula e salas específicas
1.2. Reorganizar os espaços físicos e desportivos da escola sede no sentido de promover a ocupação dos tempos escolares	Rentabilizar espaços para o desenvolvimento de atividades de cariz cultural, lúdico e desportivo de ocupação de tempos escolares	N.º de espaços organizados para promoção de atividades de ocupação escolar dos alunos

ÁREA DE INTERVENÇÃO: RECURSOS E EQUIPAMENTOS

Dimensão 2: Recursos

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
2.1. Melhorar a qualidade do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação	Equipar todas as salas de aula do Agrupamento com um computador	N.º de salas de aula equipadas com um computador
	Otimizar os equipamentos nas salas TIC (escola sede)	N.º de equipamentos otimizados
	Adquirir computadores para a BE da escola sede	N.º de computadores adquiridos
	Otimizar / rentabilizar os equipamentos informáticos nos serviços de administração escolar	N.º de equipamentos otimizados / rentabilizados
	100% de docentes a utilizar o sistema de gestão integrada de administração escolar "GIAE", o mail institucional e o Office 365 (One Drive)	% de docentes a utilizar o sistema de gestão integrada de administração escolar "GIAE", o email institucional e o Office 365 (One Drive)
2.2. Diminuir custos e rentabilizar serviços	Equipar as coordenações de estabelecimento com um computador e uma impressora	N.º de computadores e impressoras adquiridos
	Adquirir telemóveis para comunicar para a rede móvel	N.º de telemóveis adquiridos
	Renegociar os contratos existentes (rede telefónica, manutenção das fotocopiadoras, assistência informática)	N.º de contratos renegociados

ÁREA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZACIONAL

Dimensão 1: Gestão dos recursos humanos

Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
1.1. Potenciar a participação ativa de todos os profissionais na dinâmica do Agrupamento	Alcançar elevados níveis de satisfação no que respeita ao ambiente de trabalho e ao reconhecimento do seu esforço	% de satisfação dos profissionais que integram o Agrupamento
1.2. Aperfeiçoar os mecanismos de divulgação de informação inerente às dinâmicas do Agrupamento	Melhorar os circuitos de informação e comunicação interna	% de utilização dos recursos informáticos no contexto da plataforma Microsoft Office 365
1.3. Promover as relações interpessoais	Realizar atividades / convívios entre todos os profissionais do Agrupamento	N.º de atividades / convívios realizados
1.4. Promover a participação dos alunos na dinâmica do Agrupamento	Realizar, pelo menos uma vez por período, uma assembleia de delegados e subdelegados	N.º de assembleias realizadas
	Constituir uma associação de estudantes	Associação de Estudantes
	Instituir mecanismos para os alunos apresentarem propostas para a melhoria do funcionamento do Agrupamento	N.º de mecanismos instituídos para os alunos apresentarem propostas de melhoria

ÁREA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZACIONAL		
Dimensão 2: Formação		
Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
2.1. Promover a valorização profissional e a inovação	100% do pessoal docente e do pessoal não docente envolvido na formação	% de profissionais envolvidos em processos de formação profissional
	Dinamizar ações de sensibilização/formação interna para todos os profissionais	N.º de ações de sensibilização/formação realizadas
ÁREA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZACIONAL		
Dimensão 3: Autoavaliação e melhoria		
Objetivos estratégicos	Metas	Indicadores
3.1. Manter o processo de autoavaliação, numa perspectiva de sustentabilidade, alocando ações de melhoria decorrentes de uma avaliação partilhada e reflexiva	Incluir na ordem de trabalhos das reuniões de departamentos curriculares, pelo menos 1 vez por período, um ponto para análise / reflexão da aplicação dos planos de melhoria	N.º de reuniões realizadas com inclusão do ponto para análise / reflexão da aplicação dos planos de melhoria
	Reunir, pelo menos 1 vez por período, para aferir o grau de consecução das ações de melhoria	N.º de reuniões realizadas
3.2. Fomentar a participação ativa da comunidade educativa na elaboração e aplicação dos planos de melhoria	Acompanhar, monitorizar e avaliar o Plano de Ações de Melhoria	Relatório de avaliação do PAM

ANEXO D – Critérios de avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS []
ESCOLA BÁSICA []
ANO LETIVO 2020/2021



DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (5º e 6º Anos)

2º Ciclo

A avaliação interna da disciplina valoriza e dá relevância ao desenvolvimento de competências de exploração/experimentação sonoro musical, improvisação e composição musical: Desenvolvimento de competências relativas à performance/execução musical; Desenvolvimento de competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais, com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais; Apropriação de terminologia e vocabulário específico da Música, visto permitir o domínio das convenções musicais, útil na compreensão e na reflexão crítica.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS (100%)			
DOMÍNIOS/TEMAS	ATITUDES	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
Experimentação e Criação 1. 30%	Adequa comportamentos em contextos de actividades presenciais.	- Improvisa peças musicais. - Compõe peças musicais com diversos propósitos combinando e manipulando vários elementos da música, utilizando recursos diversos. - Mobiliza aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento para a construção do seu referencial criativo.	Trabalho realizado em contexto de sessão presencial da consecução das atividades propostas e compreensão dos conteúdos leccionados 1.2.3.
Interpretação e Comunicação 2. 40%	Revela interesse e persistência na aprendizagem. Respeita os prazos estabelecidos para o cumprimento e entrega de tarefas.	- Canta, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. - Toca diversos instrumentos acústicos e eletrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança. - Apresenta publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.	Realização de trabalho prático instrumental: (em registo áudio/visual e escrito dos alunos) 1.2.3. Exercícios de aferição de conhecimentos das tarefas teórico/práticas atribuídas 1.2.3.
Apropriação e Reflexão 3. 30%	Solicita ao/a professor/a o esclarecimento das suas dúvidas; Organiza e apresenta os materiais. Realiza as atividades de forma autónoma.	- Compara características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados. - Utiliza com crescente domínio, vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais. - Investiga diferentes tipos de interpretações escutadas e observadas em espetáculos musicais de diferentes tradições e épocas utilizando vocabulário apropriado.	Realização de Trabalho de Projeto Grelha de observação / registo de ocorrências: presencial.

NOTAS:

1. A avaliação das aprendizagens faz-se tendo por referência a seguinte terminologia que corresponde a descritores de nível de desempenho: Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente.
2. As atitudes são transversais a todos os domínios, sendo operacionalizados nas atividades das aulas.
3. O processo de recolha de informação será adequado ao perfil de cada turma, em cada período e ano de escolaridade.

ANEXO E – Lista de materiais da arrecadação da sala EM1

Percussão - Altura definida:

- 1 Conjunto de *Boomwhackers*;

- Metalofones:

1 Baixo;

3 Contraltos;

1 Soprano;

- Xilofones:

5 Contraltos;

3 Sopranos;

- 1 Jogo de Sinos;

Percussão - Altura Indefinida:

- 1 Adufe;

- 2 Bongós;

- 14 pares de Clavas;

- 7 Maracas;

- 2 Reco-recos;

- 8 Tamborins;

- 3 Pandeiretas com pele;

- 2 Pandeiretas;

- 3 Guizeiras;

- 2 Crótalos;

- 1 Prato Suspenso;

- 8 Triângulos;

- 3 Tambores;

- 1 Brinquinho da Madeira;

Cordofones:

- 3 Cavaquinhos;

- 3 Guitarras;

Elétrico:

- Teclado de piano eléctrico de 88 teclas com pedal de ressonância.

ANEXO F – Reflexão da primeira aula leccionada ao 6.º X

Já na semana anterior eu tinha iniciado a aula do 6.º X com exercícios de técnica vocal, que serão mantidos até ao final do ano lectivo. Mas desta vez, 10 minutos antes do início da aula, o professor lança-me um desafio: “Não queres dar tu o resto da aula?”. Fui apanhada de surpresa e pensei “É só a minha quarta semana de estágio e já vou dar uma aula inteira?! 100 minutos?!” mas aceitei prontamente, com um sorriso escondido atrás da máscara. Muito rapidamente defini com o professor o conteúdo a ser leccionado naquele dia. Iria continuar e terminar o estudo da peça “Epic”, já iniciada na aula anterior, e ainda abordar os conceitos de “harmonia tímbrica” e “realce tímbrico”.

A aula iniciou-se, então, com os exercícios de técnica vocal já realizados na semana passada:

O meu objectivo com a repetição destes exercícios ao longo das várias semanas é que os alunos tenham noção de uma rotina e ganhem também autonomia para poder fazer estes exercícios sozinhos. Nesta aula senti que os alunos estavam mais entregues aos exercícios que propus.

Continuei a aula, perguntando à turma aquilo que se lembravam da aula passada. Houve um aluno que disse “Aprendemos uma música nova”, estando a referir-se à peça “Epic”. Como queria chegar a esta resposta, prossegui a aula com a abordagem da peça. Para sentir a pulsação, pedi que os alunos se levantassem e, enquanto ouvíamos a gravação, fizessem o seguinte movimento: primeiro tempo – pé direito à frente; segundo tempo – levantar e baixar o pé esquerdo, no mesmo sítio; terceiro tempo – pé direito atrás; quarto tempo – levantar e baixar o pé esquerdo, no mesmo sítio. Esta “coreografia” foi pensada em conjunto com o professor Paulo antes do início da aula. Perguntei que compasso é que estava a ser ouvido. Uma aluna respondeu “Compasso quaternário”. Validei a resposta. Depois, para mostrar o ritmo da parte A da peça, marquei a pulsação batendo com a mão no peito e caminhei pela sala no ritmo (semínima – semínima – mínima). Perguntei qual era o ritmo e uma aluna respondeu “semínima – semínima – mínima”. Escrevi no quadro o ritmo referente à parte A e perguntei “este ritmo repete-se mais vezes ou só se faz uma vez?”. A turma respondeu que se repetia. Mencionei, então, que se tratava de um ostinato rítmico. Referi ainda a existência de ostianti melódicos, tocando um exemplo no teclado da sala.

De seguida, desenhei um pentagrama vazio no quadro e perguntei como se deve começar a escrever música numa partitura. A turma responde que se deve desenhar a Clave de

Sol. Desenhei, deliberadamente, a Clave de Sol na 4.^a linha, perguntando se era naquele sítio que a queríamos. A turma apressou-se a corrigir-me, dizendo que devia desenhá-la na 2.^a linha. Perguntei o que se seguia. Um aluno respondeu “O compasso quaternário, com dois quattros, um em cima do outro”.

Fui cantando a melodia, com ajuda de gestos com as mãos para diferenciar a altura das notas com o objectivo de escrevermos, em conjunto, a melodia que ouvíamos. Quando terminámos a primeira metade da parte A, pedi que ouvíssemos a gravação para perceber qual era a particularidade daquela segunda metade. Uma aluna percebeu que a segunda metade “era invertida” em relação à primeira. Escrevi, então, no quadro, a segunda metade e, no final, perguntei onde ficaria “o espelho da melodia”. Os alunos responderam correctamente e marquei essa divisão a tracejado na partitura. Ouvimos a gravação mais uma vez, cantando a melodia da parte A com o nome das notas e marcando, com as mãos, o ritmo da parte B.

Passei à compreensão do ostinato rítmico da parte B. Perguntei se havia alguma semelhança com o ostinato rítmico da parte A. Um aluno respondeu que tinham em comum “a mínima e a segunda semínima”. Esse mesmo aluno acrescentou ainda que o primeiro tempo tinha “duas colcheias”. Para escrever a melodia da parte B, disse que a primeira nota era o Lá e, a partir dessa nota, e através do canto e com o auxílio da escala de Dó maior, bem conhecida por todos, fomos descobrindo o resto da melodia.

De seguida, interroguei a turma sobre a forma da peça. Alunos responderam que havia duas partes – parte A e parte B. Questionei, por isso, que nome poderíamos dar à forma da peça. A turma respondeu “forma binária”.

Decidi “construir” com a turma a partitura, em vez de lhes apresentar logo, para que os alunos criem uma relação mais próxima e conheçam melhor a peça que estão a estudar.

Tendo já a partitura toda escrita no quadro, recordei qual a posição correcta, sentada, para tocar flauta (também aplicável ao canto, como tenho alertado na sessão de técnica vocal no início da aula), sentando-me, de forma propositada, de maneira errada, inclusive imitando a postura de alguns alunos que, ao aperceberem-se que eu os estava a imitar e que não estava sentada de forma correcta, apressaram-se a corrigir a sua postura. Depois, enquanto ouvíamos a gravação da peça, cantámo-la com o nome das notas, enquanto fazíamos a dedilhação. De seguida, como ainda nenhum aluno tinha estudado a peça em casa, pedi um voluntário para

seguir, apontando, a partitura escrita no quadro enquanto eu tocava sozinha e o resto da turma fazia o exercício de cantar com o nome das notas enquanto faz a dedilhação na flauta.

Para terminar a aula, apresentei dois conceitos novos: “harmonia tímbrica” e “realce tímbrico”, usando como recurso dois exemplos demonstrativos de cada um dos conceitos. Senti alguma dificuldade por parte da turma não na compreensão teórica dos conceitos, mas, sim, na distinção prática dos mesmos.

Visto que esta aula foi dada com um aviso prévio de apenas 10 minutos (um verdadeiro desafio), eu não tinha nada programado sobre a forma como iria passar os conteúdos aos alunos. Apoiei-me bastante no exemplo que o professor Paulo foi dando, ao longo da semana, nas restantes turmas. No entanto, digamos que “puxei a brasa à minha sardinha”, no sentido em que me apoiei muito na voz e no canto para leccionar a aula. Afinal, é o instrumento musical mais próximo e mais imediato do ser humano. Usei a voz não só porque “dá jeito”, mas também para sensibilizar os alunos para a praticidade que o canto traz nas aulas de Educação Musical. Procurei ainda manter um registo calmo, mas entusiasmante e cativante. Não perdi nenhum traço de simpatia, que me é natural e característico, mas sem descuidar da autoridade que me foi empregue, dado o papel que estava a desempenhar naquela aula. A turma colaborou e fiquei com a sensação que se desenvolveu um bom trabalho nesta aula.

Seguindo o modelo de Korthagen, o que eu queria nesta aula é que os alunos se familiarizassem ainda mais com os exercícios de técnica vocal, que aprendessem de forma muito prática a peça “Epic” e que compreendessem os conceitos de “harmonia tímbrica” e “realce tímbrico.” Para chegar a essa objectivo, fiz tudo aquilo que foi descrito acima neste relato. Pensei, enquanto professora, que os alunos estavam atentos e compreendiam o conteúdo da aula, com a forma como a lecionei. Senti que a turma foi muito participativa e colaborou. Os alunos queriam mostrar que dominavam aquilo que estava a ser abordado na aula e, por isso, respondiam (e até se “atropelavam”) às questões que eu ia colocando. Os alunos pensaram que estavam a fazer um bom trabalho, principalmente porque eu dei *feedback* constantemente, e sentiram-se satisfeitos com esta aula.

ANEXO G – Planificação de aula dinamizada nas quatro turmas do 6.º ano

Sumário: Técnica vocal; Continuação do estudo da canção “Cantar, cantar”; Estudo da peça “Caracol”; Conceito de ostinato e modo dórico; Revisão dos conceitos de monorritmia e polirritmia.					
Lições n.º: 19 e 20		Data: Dezembro 2020	Local: Sala EM1	Tempo: 100 minutos	Ano: 6.º ano
Turma: W, X, Y, Z					
Planificação de Aula					
Conceitos/Conteúdos	Competências Específicas	Descritores	Actividades / Estratégias	Recursos	Meios de Avaliação
➤ FORMA Ostinato. ➤ ALTURA A extensão da flauta de bisel. Modo dórico. ➤ RITMO Ponto de aumentação. Conceitos de monorritmia e polirritmia.	Percepção sonora e musical Executar duas melodias na voz; executar o ostinato melódico e diferentes ostinati rítmico em instrumental Orff. Interpretação e comunicação Cantar em conjunto a uma e duas vozes; tocar em conjunto em instrumental Orff. Apropriação e Reflexão Compreender que a extensão da flauta não permite que se	- Conhecedor (A, B, G, I, J) - Criativo (A, B, C, D, G, J) - Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) - Comunicador (A, B, D, E, H) - Questionador (A, F, G, I, J) - Colaborador (B, C, D, E, F) - Autónomo (C, D, E, F, G, H, I, J)	- Orientar exercícios de técnica vocal; - Ensinar a letra da canção “Cantar, cantar”. (Ostinato a ser tocado constantemente pelos restantes professores no metalofone baixo, xilofone alto e jogo de sinos) Ensinar o ostinato da canção “Caracol” (em anexo) a toda a turma; perguntar pela pulsação e pelo compasso; recordar o conceito de ostinato e de ponto de aumentação (presente na partitura); perceber se a extensão da flauta permite que se toque o ostinato (nota mais grave da flauta é dó3; nota mais grave do ostinato é lá2). - Ensinar a melodia da canção sem letra em sílaba neutra a toda a turma; apresentar o modo dórico como sendo a “tonalidade” em que se encontra a canção e comparar com as tonalidades maior e menor auditivamente; - Ensinar a letra com a melodia já aprendida. - A turma canta o ostinato enquanto o professor canta a melodia.	- Partitura (fornecida pelo professor, em anexo). - Instrumental Orff da escola (metalofone baixo, xilofone alto, jogo de sinos, bombo, clavas, pandeiretas, maracas).	Registo de observação directa relativamente à apropriação dos conceitos de ostinato, monorritmia e polirritmia.

	toque abaixo do dó central (dó3) por esta ser a nota mais grave que é possível de se executar no instrumento; comparar o modo dórico com as tonalidades maior e menor, já conhecidas, auditivamente; compreender os conceitos de monorritmia e polirritmia através da experimentação prática em conjunto.		• Metade da turma canta o ostinato e a outra metade canta a melodia. Depois invertem-se os papéis. • Pedir a dois alunos que toquem o ostinato melódico no metalofone baixo e no xilofone alto. • Ensinar 3 <i>ostinati</i> rítmicos diferentes (em anexo) a serem tocados (em palmas) em monorritmia por toda a turma e em polirritmia, dividindo a turma em 2 e 3 grupos. • Escolher alunos para formar 3 grupos: o grupo das clavas, o grupo das maracas e o grupo das pandeiretas, que tocarão em simultâneo, 3 ritmos diferentes, aprendidos anteriormente; o resto da turma canta a melodia e o ostinato.		
--	--	--	--	--	--

Caracol

Enciclopédia da Música com Bicho/CMT

Melodia

A ca - sa do ca - ra - col 'stá vi - ra - da pa - ra'o

Ostinato

Pam pam pam Pam pam pam Pam pam pam

4

sol, só tem u - ma'as - so - a - lha - da mas nun - ca fi - ca mo - lha - da.

Pam pam pam Pam pam pam Pam pam pam

Adaptação da canção “Caracol”, *Manual para a Construção de Jardins Interiores*, volume *Colo dos Bichos*, Opus Tutti, p. 13.

Nota: pode repetir-se a canção as vezes que se quiser. Ambas as vozes têm de terminar em uníssono na nota Ré.

Ostinati rítmicos:

Pandeireta: 

Maracas: 

Clavas: 

ANEXO H – Planificação de aula conjunta leccionada ao 6.º X

Sumário: Técnica vocal; Continuação do estudo da peça “Epic”; Cordofones portugueses; Apresentação do cavaquinho pela Sofia.					
Lições n.º: 17 e 18		Data: 18 Novembro 2020	Local: Sala EM1	Tempo: 100 minutos	Ano: 6.º ano
Planificação de Aula					
Conceitos/Conteúdos	Competências Específicas	Descritores	Actividades / Estratégias	Recursos	Meios de Avaliação
➤ TIMBRE Timbres de cordofones portugueses. ➤ RITMO Compasso quaternário; Colcheia, semínima, mínima e semibreve. ➤ ALTURA Escala diatónica de Dó Maior. ➤ FORMA Binária AB; Ostinato rítmico.	Percepção sonora e musical Executar a mesma melodia com instrumentos e timbres diferentes (voz e flauta); diferenciar auditivamente frases musicais; identificar timbricamente os cordofones portugueses. Interpretação e comunicação Cantar e tocar em conjunto. Apropriação e Reflexão Compreender a forma binária; interpretar simbologia musical; localizar geograficamente a origem dos cordofones portugueses;	- Conhecedor (A, B, G, I, J) - Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) - Comunicador (A, B, D, E, H) - Questionador (A, F, G, I, J) - Colaborador (B, C, D, E, F) - Autónomo (C, D, E, F, G, H, I, J)	- Orientar exercícios de técnica vocal; - Realizar a dedilhação da peça “Epic” na flauta de bisel; - Rever simbologia (clave de sol, barra de divisão de compasso, barra final, barra de repetição) e notação musical (colcheia, semínima, mínima, semibreve e extensão da escala diatónica de Dó Maior – dó3 a dó4); - Solicitar a participação de alunos para tocar a peça para os colegas, com suporte áudio; - Demonstrar o cavaquinho e explicar a sua morfologia; - Visualizar o vídeo explicativo dos cordofones portugueses (cavaquinho, viola braguesa, viola da terra, viola campaniça, guitarra portuguesa e bandolim).	- Flauta de bisel de cada aluno; - Suporte áudio da peça “Epic”; - Partitura da peça “Epic”; - Cavaquinho; - Plataforma YouTube – vídeo “Cordofones em Portugal” (https://www.youtube.com/watch?v=Jl9a20jrEU0);	Registo de observação directa da execução da peça “Epic” na flauta de bisel.

ANEXO I – Gravação de um ficheiro áudio de voz-guia para a canção “Cirandeiro”

Acesso feito através do seguinte endereço:

<https://drive.google.com/file/d/1Q9ty1XDhAio8Be3zTgZCVjTmuEXGdLqi/view?usp=sharing>

ANEXO J – Arranjo da canção “Cantar, cantar!”

Acesso à partitura e à gravação através do seguinte endereço:

<https://drive.google.com/drive/folders/1xZSMT6MBkgFMxC7PWOSpj3vRLmwTlOct?usp=sharing>

ANEXO K – Planificação de aula leccionada em regime *online* a todas as turmas de 6.º ano

Lições n.º:		Data: Março 2021	Local: Microsoft Teams	Tempo: 40 minutos	Ano: 6.º ano	Turma:
Planificação de Aula						
Conceitos/Conteúdos		Competências Específicas	Descritores	Actividades / Estratégias	Recursos	Meios de Avaliação
➤ TIMBRE Voz cantada. ➤ FORMA Frase musical.		Percepção sonora e musical Escutar uma canção e identificar as diferentes frases musicais que a compõem. Interpretação e comunicação Cantar uma canção juntamente com uma gravação de apoio (instrumental com voz ou outro instrumento a executar a linha vocal). Apropriação e Reflexão Compreender a importância de uma boa postura e respiração para falar e cantar.	• Conhecedor (A, B, G, I, J) • Criativo/Crítico (A, B, C, D, G, J) • Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) • Comunicador (A, B, D, E, H) • Questionador (A, F, G, I, J) • Colaborador (B, C, D, E, F) • Autónomo (C, D, E, F, G, H, I, J)	SESSÃO SÍNCRONA • Sensibilizar para uma boa postura, livre de tensões, para otimizar a produção vocal, quer na voz falada como na voz cantada. Exemplificar falando e cantando com uma postura contraída e com uma postura descontraída e pedir aos alunos que identifiquem as diferenças. • Realizar exercícios para encontrar uma postura correcta: - Em pé, balançar para os lados para encontrar o ponto de equilíbrio; - Rodar a cabeça para descontrair o pescoço e deixar a boca sempre ligeiramente aberta para libertar tensões no maxilar; - Soltar os braços, abanando-os; - Desbloquear os joelhos. • Mostrar que uma má respiração (usando apenas a parte superior dos pulmões e subindo os ombros) não permite que se liberte tanto ar durante tanto tempo (em “ss”) em comparação com uma boa respiração (diafragmática e controlada). Pedir aos alunos que experimentem os dois tipos de respiração. • Sensibilizar para o uso de uma boa respiração para falar e a sua relação com os sinais de pontuação (vírgula e ponto final). Mostrar a diferença num conjunto de frases à escolha do professor, sem e com pontuação. Alertar para o uso da pontuação para respirar entre orações/frases. • Fazer a comparação entre a respiração no discurso falado com a respiração na música. Mencionar que as diferentes frases entre vírgulas ou pontos que encontramos numa canção são as frases	• Plataforma <i>Microsoft Teams</i>; • Documento disponibilizado pela plataforma “Cantar Mais” com partitura, letra e forma da canção “Siyahamba” (em anexo). • Áudios da plataforma “Cantar Mais” com acompanhamento e voz e com acompanhamento e melodia vocal tocada por um instrumento (https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/mundo/cancao/siyahamba.)	• Observação directa da actividade de identificação de frases musicais através do levantar dos braços. • Visualização dos vídeos enviados pelos alunos para a tarefa proposta na sessão assíncrona.

			musicais e que para se entender auditivamente estas frases, um músico faz aquilo a que se chama de fraseado (a tocar ou a cantar). • Escutar a canção “Siyahamba”, disponibilizada na plataforma “Cantar Mais”. • Escutar novamente a canção, pedindo aos alunos que levantem as mãos alternadamente (direita ou esquerda) quando ouvirem o início de uma nova frase musical. • Mostrar a letra da canção no documento disponível na plataforma “Cantar Mais” para assinalar as frases identificadas, que já se encontram separadas pela formatação do texto. • Escutar mais uma vez a canção, seguindo a letra através do documento referido acima. SESSÃO ASSÍNCRONA • Aprender a canção “Siyahamba”, tendo em atenção os fraseados. • Gravar, cantando com uma das duas faixas disponibilizadas (acompanhamento e voz ou acompanhamento e linha vocal tocada por um instrumento). Dar a indicação aos alunos de que, se quiserem, podem dançar enquanto cantam.		
--	--	--	---	--	--

Siyahamba

Tradicional sul-africana

Arr. Gilberto Costa

♩=108

4 4 7

E^b A^b B^b E^b

1. Si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos, si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos. ____

2. We are li - ving in the light of God, we are li - ving in the light of God. ____

A^b B^b E^b A^b E^b

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos. ____ Si - ya - ham - ba Si - ya - ham - ba Si - ya -

li - ving in the light of God. ____ We are li - ving We are li - ving We are

B^b A^b E^b B^b A^b E^b D.S.

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos. ____ Si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos. ____

li - ving in the light of God. ____ We are li - ving in the light of God. ____

©cantarmais.pt

A | Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos,
Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.

A | We are living in the light of God,
we are living in the light of God.

B | Siyahamba
Siyahamba
Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.
Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.

B | We are living
We are living
We are living in the light of God.
We are living in the light of God.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	A B	A B
Estrutura do texto	-----	Estrofe 1	Estrofe 2

