

Prática Musical em Contexto Escolar

Ana Beatriz Alves Hasse Azinhaes · N.º a2019109637

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

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.

O candidato

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

Dedicatória

Ao meu Pai (in memoriam)

Jorge Azinhaes

A razão para eu ser música.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Nogueira e à Professora Doutora Isabel Figueiredo, pelo conhecimento transmitido e a alegria a ensinar.

À Professora Doutora Helena Rodrigues, pelas novas perspetivas no ensino e a possibilidade de me redescobrir em contexto académico e escolar.

À Professora Doutora Ana Isabel, pelos desafios persistentes bem como pelo apoio e disponibilidade constante.

Ao Professor Paulo, pela amabilidade, ajuda, boa disposição e pela possibilidade de fazer parte de uma equipa docente de entreajuda e partilha.

À Direção da escola e à comunidade escolar onde foi realizado o estágio, pela hospitalidade.

Ao Diogo, à Patrícia, à Sofia, à Sónia e à Tatiana, pelos momentos de felicidade e alegria a aprender e a ensinar em conjunto, pelo companheirismo, pela sabedoria, ponderação, paciência e amizade.

À Carla, pela amizade e amparo em todas as fases do meu percurso académico.

Ao Bruno, pelo carinho e animação constantes e pela crença incondicional nas minhas capacidades.

À minha mãe por não me ter deixado desistir do Saxofone e pelo apoio absoluto.

À minha irmã, pelo orgulho que sinto que tem em mim.

À minha família e amigos por estarem comigo em cada conquista.

Aos meus animais pela companhia que me fazem e por me alegrarem os dias.

A todos os colegas músicos que fizeram e fazem parte do meu percurso.

A todos os meus alunos, pelos ensinamentos e motivação a ser melhor.

Ao meu pai, por me ter transmitido o amor pela música e ter proporcionado experiências musicais desde bebé.

Ao Lucas, por ser a derradeira motivação para concluir o mestrado.

*Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei.*

(Provérbio Chinês)

RESUMO

A PRÁTICA MUSICAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Ana Beatriz Alves Hasse Azinhaes

O relatório apresentado versa sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) concretizada no âmbito do *Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico* da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

No presente relatório, almejo apresentar um ponto de reflexão crítica sobre as atividades realizadas no estágio efetuado no ano letivo de 2020/2021, contribuindo para a reflexão sobre o potencial educativo proporcionado pela prática musical em conjunto no âmbito das aprendizagens musicais e sociais.

O relatório está estruturado em três capítulos, sendo o primeiro a contextualização da educação musical em Portugal, no segundo, os pressupostos que fundamentam a prática profissional e no terceiro capítulo são apresentados o contexto onde se insere a Prática de Ensino Supervisionada, contendo a caracterização da escola e o projeto educativo, existindo uma reflexão sobre as aulas observadas e lecionadas.

Palavras-chave

Processos de ensino e de aprendizagem; aprendizagens musicais e sociais; música em conjunto; prática instrumental.

ABSTRACT

THE MUSICAL PRACTICE IN SCHOOL CONTEXT

Ana Beatriz Alves Hasse Azinhaes

This report presents the Supervised Teaching Practice (PES) accomplished for the Master's in Musical Education Teaching for Basic Education at the Faculty of Social and Human Sciences of the NOVA University of Lisbon.

On this report, I aspire to present a critical reflection point about the activities that were carried out in the academic year 2020/2021, contributing to reflect about the educational potential proportionate by the instrumental group practice on the ambit of the musical and social learnings.

The report is structured on three chapters, being the first the contextualization of the musical education in Portugal, the second, the assumptions that support the professional practice, and on the third chapter, the context where the Supervised Teaching Practice is inserted alongside with the characterization of the school and the educational project, were there is a reflection about the observed and lectured classes.

Keywords:

Teaching and learning processes; musical and social learnings; learning music in group; instrumental practice.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. A Educação musical em Portugal.....	4
1.1 Surgimento da Educação Musical no currículo.....	4
1.2 Princípios orientadores e objetivos gerais da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2.1 Aprendizagens Essenciais para a Educação Musical no 2º ciclo.....	6
Capítulo 2. A prática musical em contexto escolar.....	10
2.1 Música, movimento e desenvolvimento cognitivo.....	10
2.2 Música enquanto saber e culturalismo.....	11
2.3 Música baseada na prática – <i>Modelo Compreensivo da Experiência Musical</i>	13
Capítulo 3. Prática de Ensino Supervisionada.....	19
3.1 Caracterização da Escola.....	19
3.2 Projeto Educativo.....	19
3.3 Caracterização da Sala de Música.....	22
3.4 Aulas Observadas.....	25
3.4.1 Caracterização das turmas.....	26
3.4.2 Aulas observadas em regime presencial - Metodologia e reflexão.....	27
3.4.3 Aulas observadas em regime online - Metodologia e reflexão.....	32
3.5 Aulas lecionadas.....	34
3.5.1 Aulas lecionadas em regime presencial - Metodologia e reflexão.....	34
3.5.2 Aulas lecionadas em regime online - Metodologia e reflexão.....	38
Conclusão.....	42
Referências Bibliográficas.....	44

Índice de Anexos

Anexos.....	i
Anexos A. Documentos respeitantes à Prática de Ensino Supervisionada.....	ii
Anexo A1. Espiral de Conceitos, adaptada do <i>Manhattanville Music Curriculum Program</i>	iii
Anexo A2. Organizadores das Aprendizagens Essenciais (AE).....	iv
Anexo A3. Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).....	v
Anexo A4. <i>Modelo da Cebola</i> apresentado por Korthagen (2004).....	vi
Anexo A5. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Musical.....	vii
Anexos B. Materiais das aulas observadas e lecionadas.....	viii
Anexo B1. Partitura da peça <i>Epic</i>	ix
Anexo B2. Planificação da Aula 6º X – Atividade com a canção <i>Dezembro em Portugal</i> ...x	
Anexo B3. Partitura da peça <i>Dezembro em Portugal</i>	xi
Anexo B4. Poema <i>Pesadelo</i> retirado do livro <i>MusicBox</i> (p.55).....	xii
Anexo B5. Vídeo com explicação da utilização da “aplicação” <i>Shared Piano</i>	xiii
Anexo B6. Partitura da música <i>Blowin’ In The Wind</i> (arranjo da minha autoria) dividida em quatro compassos com o nome de cada aluno à qual essa secção pertence.....	xiv
Anexo B7. Vídeo com desafio rítmico a duas vozes, com timbres corporais.....	xv

Lista de Abreviaturas

AE	Aprendizagens Essências
ASE	Apoio Social Escolar
CLASP	Composition, Literature, Audition, Skills, Performance (tradução: Composição, Literatura, Audição, Técnica, Prática)
E@D	Ensino a Distância
EM	Educação Musical
PA	Perfil dos Alunos
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este trabalho refere-se à unidade curricular, Prática de Ensino Supervisionada do *Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico* na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor João Nogueira e da Professora Doutora Isabel Figueiredo, concretizado numa escola de segundo e terceiro ciclo situada no distrito de Lisboa.

O presente trabalho surge com o objetivo de responder à questão: “Que aprendizagens musicais e sociais são proporcionadas pela prática musical em conjunto?” versando principalmente sobre a prática instrumental.

A escolha do tema apresenta-se totalmente indissociável da minha pessoa e enquanto docente, sendo que o meu percurso na música iniciou aos oito anos, mas a minha paixão pela música cresceu a par comigo, ao ouvir o meu pai tocar guitarra e piano, mas principalmente aos seis anos quando os meus pais me levaram a um bar em Almada, *WoodStock* de um amigo deles, o Jorge Loução que fazia parte da banda *Roquivários* e foi nesse dia que ouvi o Saxofone do Mário Gramaço e disse aos meus pais que era o que eu queria fazer – tocar Saxofone.

Sabendo os meus pais que eu era de “ideias fixas” procuraram vários sítios onde pudesse aprender música e o escolhido foi a *Banda Filarmónica União Seixalense*, na qual iniciei com o solfejo a minha formação musical. O objetivo seria alcançar a lição dezoito do livro de solfejo “Freitas Gazul” para finalmente obter o empréstimo do instrumento musical, no entanto o instrumento que me apresentaram foi o Clarinete, pois “seria mais adequado a uma menina”, justificação que não aceitei e fiquei quase dois anos à espera do prometido saxofone. Sendo que a minha paixão continuava a crescer, os meus pais inscreveram-me na *Academia Luísa Todi* para fazer os oito anos do curso oficial de música e ofereceram-me o meu primeiro Saxofone.

Após a finalização dos meus estudos musicais coincidentes com o término do ensino secundário obtive uma proposta para ir dar aulas de educação musical a crianças do primeiro ciclo, o que despoletou em mim uma segunda paixão – a de ensinar, e ver que os meus conhecimentos conseguiam transmitir alegria, principalmente pela vivência musical e a prática instrumental.

Sendo que a prática instrumental me alicia e me diz bastante, é também segundo esse registo que sinto mais entusiasmo e empenho a transmitir conhecimento, o que acredito que gera mais eficácia no ensino, «O significado da eficácia do professor (Pajares, 1997) passa pelos resultados nos alunos (...), no próprio professor ((...), persistência e resiliência, (...) entusiasmo no ensinar, mais empenhamento, (...))» (Nogueira, 2002, p. 78-79).

Na minha experiência inicial com aqueles alunos de primeiro ciclo senti uma grande necessidade de adquirir ferramentas para ensinar mais e melhor e contrariamente ao plano inicial de ingressar na licenciatura em saxofone, concorri à *Licenciatura em Educação Musical no Ensino Básico* na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, onde aprofundei conhecimento pedagógico que me transformou enquanto professora. Com a continuidade na docência percebi que não queria parar de estudar. Eu estou em constante mutação, o processo de ensino-aprendizagem e os próprios alunos também, «Para se ser um professor tem de se ser um profeta— porque se está a tentar preparar pessoas para um mundo futuro daqui a trinta ou cinquenta anos» (Figel, 2008, p. 17), o que me fez procurar enriquecer a minha formação académica e ingressar no presente mestrado que me tem feito construir e desconstruir a minha prática diariamente, enriquecendo-a com novos “olhares” sobre a forma de perceber a minha ação no outro e o modo de ensinar.

As minhas expectativas durante o estágio foram, principalmente, observar novos métodos de lecionar matérias com as quais já tenho contacto, mas que, por vezes sinto necessidade de abordá-las de outro modo, permitindo-me superar todas as problemáticas que possam surgir no contexto escolar e ao analisar e refletir acerca das experiências tidas no decorrer do estágio efetuado, possibilito-me examinar o meu próprio percurso, definir metas, avaliar quais as minhas necessidades, com o intuito de suscitar reflexões sobre o ensino-aprendizagem. «As crenças que os professores têm na sua própria eficácia relacionam-se com as suas práticas e com o sucesso e o bem-estar dos alunos» (Nogueira, 2002, p. 48).

O relatório propõe vários aspetos da aprendizagem, como a construção de novos conhecimentos, investigação sobre o modo de ensino, metodologias eficazes entre outros, contribuindo para o aperfeiçoamento da minha qualidade profissional. Nele, é feita uma síntese dos métodos de ensino utilizados e uma reflexão dos mesmos, nas aulas que presenciei e lecionei com grande marca pessoal e tentarei ir de encontro à questão essencial das aprendizagens musicais e sociais proporcionadas pela prática musical em conjunto.

Estando este dividido em três capítulos, apresenta primeiramente a contextualização da educação musical em Portugal e os seus princípios orientadores, no seguinte capítulo, a fundamentação teórica sobre o tema proposto e no terceiro e último capítulo, o contexto onde se insere a Prática de Ensino Supervisionada, caracterização da escola e projeto educativo e a descrição e análise da prática observada e lecionada à clareza dos pressupostos apresentados. Em anexo apresentam-se alguns planificações e materiais necessários às aulas assistidas e lecionadas.

1. A educação musical em Portugal

1.1 Surgimento da Educação Musical no currículo

Em 1835, foi criado por Almeida Garrett, em Lisboa o Conservatório Real, mais tarde chamado Conservatório Nacional e durante oitenta anos foi o único sítio onde figurou um ensino musical em Portugal. Em 1878 foi introduzido o Canto Coral no ensino primário, sendo inicialmente uma alusão à expressão musical tradicional e mais tarde, durante o regime ditatorial, um veículo da ideologia desse mesmo regime, com demonstrações públicas de hinos da Mocidade Portuguesa e organização juvenil do Estado Novo.

Segundo Mota (2016, p. 43), após a implantação da democracia e a sua reforma educativa, a Educação Musical foi impulsionada pelo movimento internacional de educação pela arte, mas principalmente pela vinda a Portugal de pedagogos musicais da pedagogia Orff, Willems, Dalcroze e outros. Enredou-se um sistema de Educação Musical fundamentado em conceções amplas de ensino e aprendizagem, baseando a prática musical em teoria, tendo a *APEM* (Associação Portuguesa de Educação Musical) e a *Fundação Calouste Gulbenkian* contribuído com a organização de cursos, seminários e conferências.

A “Canção de Protesto” que aludia à situação socioeconómica do país e que mobilizou imensos jovens foi um pilar da educação pela arte. Também a descolonização portuguesa e a chegada de nativos de Angola, Moçambique, Guiné e Cabo Verde permitiram um enriquecimento musical proveniente da fusão de culturas.

Atualmente, considera-se o enquadramento curricular da Educação Musical no Ensino Básico e Secundário e no Ensino Especializado de Música. No ensino superior, a formação profissional de professores para todos os níveis de ensino. Antes de 1983 era concedido o nível superior aos profissionais de música formados em conservatórios e academias, ministrando depois o ensino básico, secundário e superior de música. Com a lei 310/83 centrou-se a formação superior dos Institutos Politécnicos e Universidades, para formação profissional de instrumentistas e professores do ensino especializado de Música e das Escolas Superiores de Educação, para formação profissional de professores de Educação Musical.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 sofreu uma alteração por forma a Educação Musical estar presente no currículo nacional com a contribuição de perspetivas de pedagogos musicais «colocou-se a ideia 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, 2016, p. 44).

Em 2001, a publicação das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino*, assumiu a Música no currículo a par com o conjunto de todas as outras aprendizagens estando presente nos três ciclos do Ensino Básico e, no Ensino Secundário oferecida como opção, em poucos estabelecimentos de ensino. No 2º ciclo do Ensino Básico é onde a área curricular está definida com carga horária letiva. No 3º ciclo a Música surge como oferta complementar e no 1º ciclo apresenta um carácter generalista sendo na maioria dos casos inadequadamente lecionado pelo docente titular da turma. Para colmatar este ensino precário, em 2006 o Ministério da Educação publicou o despacho 12591/2006 que previa a Educação Musical no 1º ciclo como atividade extracurricular, sendo que presentemente constitui uma oferta pouco regular.

1.2 Princípios orientadores e objetivos gerais da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico

Os princípios orientadores da Educação Musical apresentados no *Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas* (Ministério da Educação, 1991) têm que a Música é constituinte essencial de um currículo equilibrado, é um conhecimento que se expressa através do som, apresenta estilos diversos onde a teoria é apenas uma base e a compreensão musical se encontra no envolvimento, ou seja, na vivência concentrada na sala de aula de Música, de onde partem todas as atividades musicais na comunidade escolar (p. 213). A sua estrutura curricular apresenta-se com princípios organizadores que resultam da *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner, onde o desenvolvimento do pensamento musical se consegue a partir de componentes simples, sendo a aprendizagem estruturada de uma «(...) espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interação dos fatores musicais.» (p. 214).

O programa de Educação Musical tem a finalidade de colaborar para a educação estética, promover a faculdade de expressão e comunicação, sensibilizando para o património cultural, compadecendo no crescimento psicossocial e espírito crítico.

O presente documento incorpora os objetivos gerais da Educação Musical em três domínios indissociáveis (pp. 217-218):

Atitudes e Valores:

- Valorizar a expressão musical própria e do outro;
- Valorizar o património português;
- Manifestar preferências musicais;
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico.

Capacidades:

- Desenvolver a motricidade na utilização de técnicas vocais, instrumentais e tecnológicas;
- Desenvolver memória auditiva em diversos conceitos musicais;
- Utilizar corretamente as regras de comunicação oral e escrita.

Conhecimentos:

- Adquirir conceitos de Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma;
- Identificar conceitos musicais em diferentes géneros e estilos;
- Identificar e caracterizar a música portuguesa.

A orientação metodológica funda três campos de ação: a Composição, selecionando e relacionando sons intencionalmente, a Audição, envolvendo a análise dos elementos da música e a Interpretação enquanto execução musical. Nestas três áreas almeja-se a maturação da memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação musical. (pp. 225-228). O documento preconiza a avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem assente na observação sistemática dos alunos com instrumentos de registo individuais com metas definidas que o mesmo deverá alcançar, tendo em consideração o seu ponto de partida (pp. 227-228).

1.2.1 Aprendizagens Essenciais para a Educação Musical no 2º ciclo

O Despacho n.º 6944-A/2018 homologado a 19 de julho «assume a educação como alicerce essencial para a valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país». Assim, pretende fomentar o sucesso educativo ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória desenvolvendo competências e

aprendizagens com «uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes». Indo de encontro a «uma reorganização curricular, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* foram identificadas as *Aprendizagens Essenciais* correspondentes a «um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado» apresentando a lógica exclusiva de cada disciplina, assim como as atividades estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos*, visando o progresso das áreas de competências nele inscritas.

No documento da Direção Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais* (AE) específicas para a Educação Musical no 2º ciclo (Anexo A2.), em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), identifica-se a música como uma linguagem que enriquece os jovens culturalmente e fomenta o diálogo e construção de significados que fazem parte do quotidiano coletivo. «(...) podemos olhar para a música como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças.» (p. 2).

Os Domínios/ Organizadores comuns na Educação Artística são três:

- Experimentação e criação – Desenvolvimento de experiências de criação sonoro-musicais, improvisação e composição;
- Interpretação e comunicação – Desenvolvimento de competências de execução vocal, instrumental e comunicação de práticas musicais no meio escolar;
- Apropriação e reflexão – Desenvolvimento de competências referentes a processos cognitivos, de análise, comparação, discriminação e reflexão crítica.

As *Aprendizagens Essenciais* apresentam as competências por ciclos, estando estipuladas para o final de cada um (Anexo A3.).

As Áreas de Competências do *Perfil dos Alunos* contemplam:

- A. Linguagem e textos;
- B. Informação e comunicação;
- C. Raciocínio e resolução de problemas;
- D. Pensamento crítico e pensamento criativo;
- E. Relacionamento interpessoal;

F. Desenvolvimento pessoal e autonomia;

G. Bem-estar, saúde e ambiente;

H. Sensibilidade estética e artística;

I. Saber científico, técnico e tecnológico;

J. Consciência e domínio do corpo.

A Operacionalização das *Aprendizagens Essenciais* está organizada em quatro colunas. A primeira apresenta Domínio/ Organizador, a segunda expõe aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, as AE relativamente ao Conhecimento, Capacidades e Atitudes, os exemplos de ações a desenvolver na disciplina, as AE relativamente às ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos* e a última coluna assinala os Descritores do *Perfil dos Alunos*.

2. A prática musical em contexto escolar

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionado, foram diversos os estudos e métodos de pedagogos em que me apoiei, principalmente Keith Swanwick¹ (1937-) por tratar a disciplina de educação musical com uma transdisciplinaridade colocando a música em contexto (a sua história, o seu compositor, a sua forma e macroestrutura, passando ainda pela interpretação), dando a possibilidade ao aluno de explorar a música no seu todo.

No sentido de fundamentar a importância da relação entre a expressão musical e o desenvolvimento de competências pessoais, foi feita uma pesquisa baseada em pedagogos musicais como Swanwick, Gainza, Dalcroze, Willems e Orff, pois, a abordagem das suas metodologias, tem por objetivo demonstrar como a expressão musical, dramática e corporal interagem na formação do indivíduo.

2.1 Música, movimento e desenvolvimento cognitivo

A utilização da exploração corporal e musical como meio de sensibilização para o processo ensino-aprendizagem assume notoriedade a partir do século XVIII com o filósofo, compositor e escritor francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que expôs a necessidade de uma metodologia musical tendo como base a prática corporal vivenciada, implementando a chamada *Pedagogia Ativa*.

Jacques Dalcroze (1865-1950) é um pedagogo musical dos mais referidos acerca da contribuição da expressão corporal para comunicar problemas motores, psíquicos e emocionais, esta, permite ao indivíduo conquistar capacidades como as de melhorar a concentração, resposta do corpo a ações cerebrais e de relação entre o consciente e o inconsciente colimando a capacidade criativa. O autor defendia que o indivíduo aprende melhor um conteúdo quando este é vivenciado corporalmente e que a constituição emocional de um indivíduo é adquirida desta vivência, pois é através dos movimentos corporais que as emoções internas são expressas.

Os pressupostos da metodologia de Carl Orff (1895-1982) baseiam-se no movimento corporal e no trabalho coletivo. Para Orff a música e o movimento corporal estão inteiramente interligados, a exploração do primeiro envolve a descoberta das possibilidades do corpo e é

¹Keith Swanwick – pedagogo do século XX que introduziu o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*.

uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e na formação pessoal. «A metodologia Carl Orff está estruturada em quatro níveis de processos de aprendizagem: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Relacionados com a exploração dos elementos musicais. Estruturas, sequências, padrões de movimento, formas de dança e coreografias devem ser consideradas elementos úteis, pois habilitam previamente o executante.» (Lima, Ruger, 2007, p. 105).

Na visão de Edgar Willems (1890-1978), todo o indivíduo tem o seu ritmo, utilizando-o normalmente nas atividades diárias, como andar, correr, respirar, etc., ações estas que ocorrem do pensamento e reações emocionais. Surge, então que deve ser criada uma concepção na qual se procura exteriorizar o ritmo intrínseco, manifestando as suas emoções, através de vivências rítmicas.

Gainza (1929-) elucida que toda a ação expressiva é projetiva, logo, tem um domínio evocador que traz para o consciente, situações e climas afetivos. Quando a criança canta dança ou brinca musicalmente, além do desenvolvimento psicomotor, estimula os princípios cognitivos e emotivos.

«A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau» (Gainza, 1988, p. 22 - 23).

«A aprendizagem concretiza-se com a aquisição, consciente ou não, de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental» (Gainza, 1988, p. 34).

Importa referir também que Swanwick, um dos pedagogos mais referenciados nos dias da atualidade, desenvolveu a sua *Teoria em Espiral do Desenvolvimento Musical* apoiando-se na *Teoria do Desenvolvimento Infantil* de Piaget. Estabelece o desenvolvimento pelas áreas artísticas atendendo que cada idade tem a sua fase de desenvolvimento, sendo então, necessário respeitá-las.

2.2 Música enquanto saber e culturalismo

Através da obra de Swanwick, acompanhamos a sua reflexão sobre a natureza e o valor da música, deduzindo o autor sobre o que deve ser ensinar música. A partir dessa reflexão, constrói um modelo teórico com as competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da música.

O pensamento de Keith Swanwick no que respeita ao ensino da música apresenta as razões da importância de uma reflexão sobre a natureza e o significado da música. A experiência musical é vista sob duas perspetivas: a perspetiva cultural, que se refere ao contexto em que o indivíduo se insere, e a perspetiva subjetiva, de cada pessoa com a música. É nesta segunda perspetiva que se encontra o significado estético da música. Passo a apresentar o modelo teórico de Keith Swanwick, o modelo *CLASP*, que se refere às principais atividades musicais, que devem servir de base ao ensino da Educação Musical.

Swanwick assume que a experiência musical, na educação musical, pode ser vista sob duas perspetivas. Por um lado, sob a perspetiva de que existe uma relação mais ou menos dependente da tradição cultural, que constitui o primeiro nível de significado estético da música: «para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certos limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância» (Swanwick, 1979, p. 62). Por outro lado, existe uma segunda perspetiva, baseada na relação individual, subjetiva, que uma pessoa tem com qualquer objeto musical. É neste segundo nível que se encontra o significado estético da música. Este nível verifica-se quando, de uma forma afetiva, se recorre a uma memória ou sentimento individual. Swanwick acentua a ideia de que os professores, na sala de aula, têm que estar bem conscientes destas duas perspetivas da experiência musical. Se os professores não podem esquecer os elementos e as estruturas da música, também não podem deixar de considerar que a música é, coerentemente, transcendente e culturalmente útil (Swanwick, 2006, p. 130).

Swanwick esclarece que o seu pensamento sobre o processo de ensino da música deverá respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Este respeito implica a obediência a três princípios. Primeiro, ter em conta a capacidade de a criança entender o que é proposto. Segundo, observar o que ela traz da sua realidade, isto é, as coisas com que ela também pode contribuir. Por último, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Esta fluência obtém-se preferencialmente através da experiência musical do aluno, que ouve e pratica os sons, em detrimento da utilização, por parte do professor, de notações musicais.

O instrumento musical é muito útil na sala de aula. Swanwick reconhece que nem todos os professores precisam de ser instrumentistas, mas não deixa de considerar que é

fundamental saber tocar um instrumento. As competências científicas são igualmente indispensáveis, nomeadamente ter conhecimentos de História da Música, saber relacionar diferentes momentos históricos e estilos e construir uma visão crítica sobre o tema em questão. As crianças deverão compreender «a música como algo significativo na vida das pessoas e dos grupos, como uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, como um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida» (Swanwick, 1979, p. 53).

2.3 Música baseada na prática – *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*

Swanwick, na sua obra *A Basis for Music Education* (1979), acentua a ideia de que existem dois pontos importantes na educação musical. De acordo com o primeiro ponto, os professores deverão promover experiências musicais específicas, de acordo com o segundo, os estudantes deverão desempenhar diferentes papéis numa variedade de ambientes musicais. Não se deve insistir na ideia de que existe apenas um caminho, mas sim, manter disponíveis vários caminhos. Para isso, é importante procurar atividades que melhor fundamentem o envolvimento direto dos alunos com a música. O autor critica um tipo de educação musical demasiado formalizado e organizado, que procura seguir um caminho excessivamente condicionado pela avaliação de conhecimentos em exames, conhecimentos que sejam fáceis de ensinar, quer a partir de livros, quer de exposições orais. Tocar escalas ou escrever ditados musicais são conhecimentos musicais mensuráveis, que resultam de uma experiência afetiva e cognitiva, direta. Contudo, Swanwick pensa que «aquilo que é fundamental na educação musical, do qual os professores não se devem desviar, é a experiencial musical» (1979, p. 54). Apesar de nunca se ter a certeza, o professor tem sempre a esperança de que «os alunos possam ser sensibilizados pela experiência musical. É este o objetivo fundamental da educação musical» (1999, p. 8).

Swanwick considera fundamental compreender, na teoria e na prática da Educação Musical, o que faz distinguir os materiais sonoros dos elementos musicais. Esta confusão pode estar na origem de frequentes mal-entendidos. Os elementos musicais são os elementos que constam dos esquemas curriculares, que não são, por si só objeto da experiência musical, isto é, que não nos envolvem em quaisquer níveis metafóricos. São exemplos disso, a altura, a duração, o tempo, o timbre, a textura, etc. Pelo contrário, os materiais sonoros são todos os materiais da música que envolvem os alunos na experiência musical, como os instrumentos

musicais, o trabalho com várias escalas e sistemas de afinação, ou a construção e a invenção de sons e instrumentos de diversas culturas (Swanwick, 1988, p. 9).

Na sua obra *Música, Pensamiento y Educación* (2006), Swanwick chama a atenção para três pontos, que considera fundamentais em qualquer aula ou projeto curricular. Esses pontos constituem os elementos do jogo que são o domínio, a imitação, e o jogo imaginativo. De facto, esta relação, que o autor estabelece entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo, observa-se tanto nos objetivos como nas atividades das aulas de educação musical. Grande parte dos problemas do ensino musical decorre do modo como se estabelece esta relação entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo. «O ensino da música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição, e da execução de música em público» (Swanwick, 2006, p. 49). Assim, para este pedagogo existem fundamentalmente duas formas de ensinar, uma direcionada para a criatividade, e a outra, direcionada para o domínio.

A teoria de Swanwick propõe o modelo de ação para o ensino da música, o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*, denominado por *CLASP*, este explica-nos como as atividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música. A análise do modelo *C(L)A(S)P*, significando Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação, permite-nos entender como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objetivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical (Swanwick, 2006) e permitem ao professor especificar, em qualquer momento, qual o tipo de atividade em que está envolvido com os alunos. Swanwick considera que estes cinco parâmetros se devem trabalhar equilibradamente e de forma integrada. Três dos parâmetros relacionam-se diretamente com a música, e dois desempenham um papel de suporte à educação musical. Os principais parâmetros, para este autor, são a audição, a composição e a interpretação; os outros, como a literatura musical e a técnica, são secundários. Este modelo adquiriu uma grande importância e hoje encontra-se integrado nos programas oficiais da disciplina de educação musical em Portugal.

A educação musical deve centrar-se nas atividades de composição, de audição e de interpretação. Contudo, o que verificamos muitas vezes é que o ensino se preocupa com outras coisas, que não são essenciais, tais como a notação tradicional, os problemas técnicos

do instrumentista, a aprendizagem de como utilizar um sintetizador, ou os mais diversos tipos de gravações, a análise de um trabalho musical, ou a obtenção de informações sobre um compositor. Swanwick considera que «nenhuma destas coisas é central na experiência da música, apesar de às vezes poderem ajudar a desenvolver melhor a composição, a audição ou a interpretação» (Swanwick, 1979, p. 45). A experiência da música adquire-se quando o desenvolvimento da técnica e os ensaios conduzem à interpretação, mesmo que esta seja informal.

O parâmetro da literatura musical, designado por “L”, refere-se aos estudos teóricos sobre a música, incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição. A literatura musical só será útil à experiência musical se, de facto, permitir novos conhecimentos que compreender melhor as atividades, quer dos compositores, quer dos intérpretes e ouvintes.

O parâmetro da técnica, designado por “S”, inclui vários aspetos, como o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos eletrónicos ou outros, o desenvolvimento da perceção auditiva, a capacidade de ler à primeira vista, e a fluência na notação.

Swanwick chama a atenção para o facto de que, no princípio do seu envolvimento com a música, as pessoas tendem a especializar-se, naturalmente, apenas numa só determinada área específica do *CLASP*. Por isso, e contrariando essa tendência, essas pessoas deveriam ser encorajadas, sempre que possível, a envolverem-se no maior número de formas com a música, especialmente no início da sua formação. Os professores devem desenvolver as competências específicas da educação musical através de uma variedade de atividades. Defende que, se isto não acontecer, os professores «não estarão envolvidos em qualquer espécie de experiência musical» (p. 46). Os cinco parâmetros, como já se referiu, devem relacionar-se de forma equilibrada, no sentido de permitirem diversas possibilidades de atividades práticas nas aulas. Contudo, esta recomendação de equilíbrio não significa que as atividades de audição, composição e interpretação tenham de estar presentes em todas as aulas. Devem sim, ser distribuídas de modo que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras.

Fundamentalmente, o modelo *C(L)A(S)P* é «uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da educação musical» (p. 50).

Swanwick observa que a técnica e a literatura musical nas aulas substituem, frequentemente, as atividades de composição, de audição e de interpretação. Devemos, por isso, ter cuidado, para que essas atividades periféricas não ocupem o lugar da experiência musical. Do mesmo modo, devemos ter cuidado para que o envolvimento emocional, ao nível da audição, não se perca nas atividades de composição e de interpretação.

Swanwick considera o ato de ouvir – a audição - a prioridade de qualquer atividade musical. A audição não acontece exclusivamente no ato de ouvir gravações ou assistir alguém a tocar. Audição é, também, o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento. A audição é uma atividade semelhante a um estado de contemplação, de tal forma que a sua experiência absorve e transforma. É a principal razão da experiência musical e o objetivo constante da Educação Musical.

O ato de Composição inclui todas as formas de invenção musical. Encontra-se, não só nos trabalhos que são escritos sob qualquer forma de notação, mas também na improvisação. Esta é considerada também uma forma de composição, mas sem o peso da notação. Quando se juntam materiais sonoros de uma forma expressiva, isso também deverá ser considerado como composição. Mas, neste caso, não existe necessariamente uma experiência com sons. A composição é um tipo de relação com a música muito direta e particular, e «qualquer que seja a forma que ela possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização da música, que ela proporciona» (p. 43).

Swanwick considera a interpretação como um caso muito especial de encontro com a música, visto que envolve um sentimento de presença na música. Nas situações em que uma interpretação “não saiu” ou em que alguém parece não ter sentido o seu desempenho, isto acontece porque o intérprete não o fez com base na sua preparação prévia e com a obrigação especial de fazer com que a música tenha um objetivo, isto é, que «proporcione o envolvimento da audiência, por mais pequena e informal que esta possa ser» (p. 44).

No ato da audição, o ouvinte fica apenas no segundo nível de significado estético da música, isto é, no nível que é baseado na relação individual com a música. Como experiência

dependente de fatores pessoais que são, de certo modo, intransmissíveis, este segundo nível de significado estético não é passível de uma planificação prévia.

No ato da composição, nem sempre se pode aspirar a este encontro com o segundo nível de significado da música, uma vez que o compositor apenas pode chegar a um nível de clareza e de intensidade da imagem que procura.

Swanwick considera que «não se deve denegrir o primeiro nível de significado estético da música porque é ele que engloba as áreas em que se pode trabalhar e planear, áreas através das quais se espera poder ver o desenvolvimento das respostas estéticas dos nossos estudantes» (p. 63). Não se pode separar as componentes do sentimento das características estruturais da música. Pode-se, sim, tomar estas duas componentes como ponto de partida para se atingir um objetivo específico da Educação Musical.

Os professores devem proporcionar oportunidades aos seus alunos, no sentido de tornar possível o encontro com todas estas componentes da dimensão musical.

A música aliada ao movimento e expressão dramática é uma ferramenta de intervenção na aprendizagem, compreendendo que quase toda a ação humana age como sensório-motor no que se refere à expressão, estas áreas demonstram que é possível através da conduta do indivíduo perceber as sensações, emoções e afetividade, podendo assim, contribuir no melhor desenvolvimento destas.

3. Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Caracterização da Escola

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na sede de um agrupamento localizada no distrito de Lisboa, concelho de Vila Franca de Xira, que agrega nove estabelecimentos de educação e ensino, integrando cerca de 2160 alunos distribuídos pela Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

O recinto escolar é constituído por dois pavilhões com dois andares, uma área exterior com anfiteatro, duas mesas de ténis e um campo de desportos. Possui também área exterior coberta. Um pavilhão está destinado às aulas do 3º ciclo e contempla também a Sala do Futuro, do clube de Robótica, a sala do clube de Rádio e a Unidade de Educação Especial. O outro pavilhão, é dedicado às aulas do 2º ciclo e comporta as salas de aula onde se situam as salas de música 1 e 2, os laboratórios de ciências e físico-química e de educação visual e tecnológica, a sala de professores, direção pedagógica, secretaria, papelaria, biblioteca, refeitório, bar de alunos e professores, sala de alunos, sala de diretores de turma e gabinete de psicologia e orientação.

No ano letivo de 2020/2021, os horários foram condensados, por forma a evitar aglomerações de turmas e diluir o risco de contágio. Os alunos permaneciam na escola enquanto estivessem a ter aulas que eram de cinquenta minutos. As aulas de Educação Musical no 5º e 6º anos eram compostas por dois blocos com um intervalo de dez minutos, perfazendo cem minutos semanais e no 7º ano cinquenta minutos semanais.

3.2 Projeto Educativo

O Projeto Educativo do agrupamento onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um documento que propõe cumprir no quadriénio 2017 – 2021 a concretização de objetivos assentes no lema “Humanizar para crescer”, definindo os princípios, metas e estratégias a cumprir.

A oferta educativa do agrupamento abrange a Educação Pré-Escolar e o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. As Atividades de Enriquecimento Curriculares no 1º ciclo contemplam expressão motora, dramática, musical e dança nas Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, Expressões Artísticas e Expressivas e Inglês. No 2º ciclo como Complemento à Educação Artística existe a Oficina de Música e a Oferta de Escola, Artes e Tecnologias.

Os projetos, programas e clubes estão indicados de seguida.

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

Figura 1 – Projetos, programas e clubes do agrupamento.

Como promoção do Sucesso Educativo As medidas implementadas assentam em:

- Promoção do trabalho colaborativo valorizando o intercâmbio de saberes e experiências;
- Coadjuvação entre docentes;
- Apoio educativo (1.º ciclo);
- Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar (1.º ciclo);
- Apoio ao Estudo (1.º e 2.º ciclo)
- Acompanhamento e Estudo (9.ºano), com desdobramento da turma;
- Desdobramento das turmas de 7.º e 8.º anos, nas disciplinas de português e matemática;
- Implementação de trabalho de projeto enquanto dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas;

- Organização dos horários com a mancha horária centrada no turno da manhã.

A visão, missão e princípios:

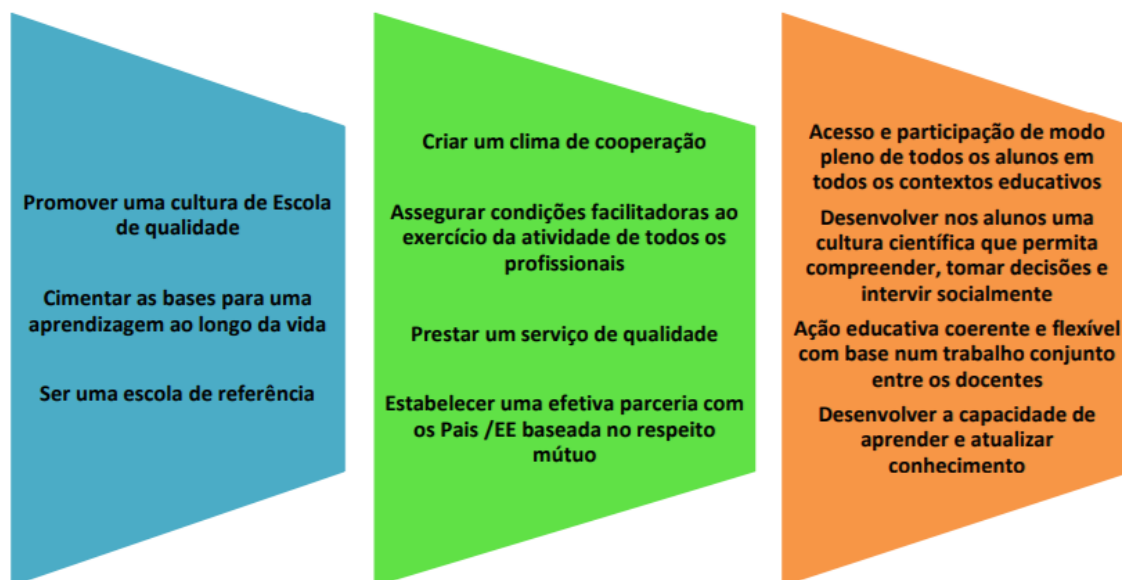


Figura 2 – Visão, missão e princípios do agrupamento.

E os objetivos:

- Manter ou melhorar os resultados escolares em todos os níveis de ensino;
- Melhorar os resultados nas provas finais de avaliação externa;
- Garantir a eficácia da implementação das medidas de promoção do sucesso escolar;
- Valorizar o mérito e incentivar a capacidade de trabalho;
- Fomentar a qualidade e a inovação nas práticas pedagógicas;
- Reforçar / sistematizar práticas de diferenciação pedagógica;
- Potenciar o trabalho colaborativo e as práticas de articulação curricular (horizontal e vertical);
- Fomentar a supervisão da prática letiva entre pares, na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento profissional;
- Fomentar a supervisão da prática letiva entre pares, na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento profissional;

- Valorizar e potenciar a utilização das Bibliotecas Escolares;
- Potenciar a integração dos alunos e acompanhar o seu percurso escolar;
- Promover atitudes e comportamentos facilitadores das aprendizagens e melhorar o ambiente em que se aprende e ensina;
 - Garantir uma oferta lúdica, formativa e cultural proporcionando aos alunos uma ocupação dos tempos livres;
 - Reforçar a interação entre comunidade e Agrupamento;
 - Promover a consciencialização dos Pais/EE no acompanhamento do processo escolar dos seus educandos em parceria com a escola;
 - Preservar e melhorar os espaços, por forma a criar condições de segurança, higiene, socialização e trabalho;
 - Reorganizar os espaços físicos e desportivos da escola sede no sentido de promover a ocupação dos tempos escolares;
 - Melhorar a qualidade do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
 - Diminuir custos e rentabilizar serviços;
 - Potenciar a participação ativa de todos os profissionais na dinâmica do Agrupamento;
 - Aperfeiçoar os mecanismos de divulgação de informação inerente às dinâmicas do Agrupamento;
 - Promover as relações interpessoais;
 - Promover a participação dos alunos na dinâmica do Agrupamento;
 - Promover a valorização profissional e a inovação;
 - Manter o processo de autoavaliação, numa perspetiva de sustentabilidade, alocando ações de melhoria decorrentes de uma avaliação partilhada e reflexiva;
 - Fomentar a participação ativa da comunidade educativa na elaboração e aplicação dos planos de melhoria.

3.3 Caracterização da Sala de Música

A sala de Música, EM1, apresenta uma disposição em “U”, diferente de todas as outras salas, que estão organizadas de modo que os alunos se centrem no professor para uma apresentação expositiva, a sala de música, pelo contrário, está arranjada para que todos os

alunos interajam entre si e com o professor aquando das atividades musicais. Apresenta-se espaçosa e iluminada com luz natural, tem recursos didáticos como computador, aparelhagem com colunas teclado e um quadro branco com projetor e tela. A sala tem ainda uma arrecadação onde figuram os seguintes instrumentos:

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 elétrico de 88 teclas com pedal de ressonância.

Planta da Sala:

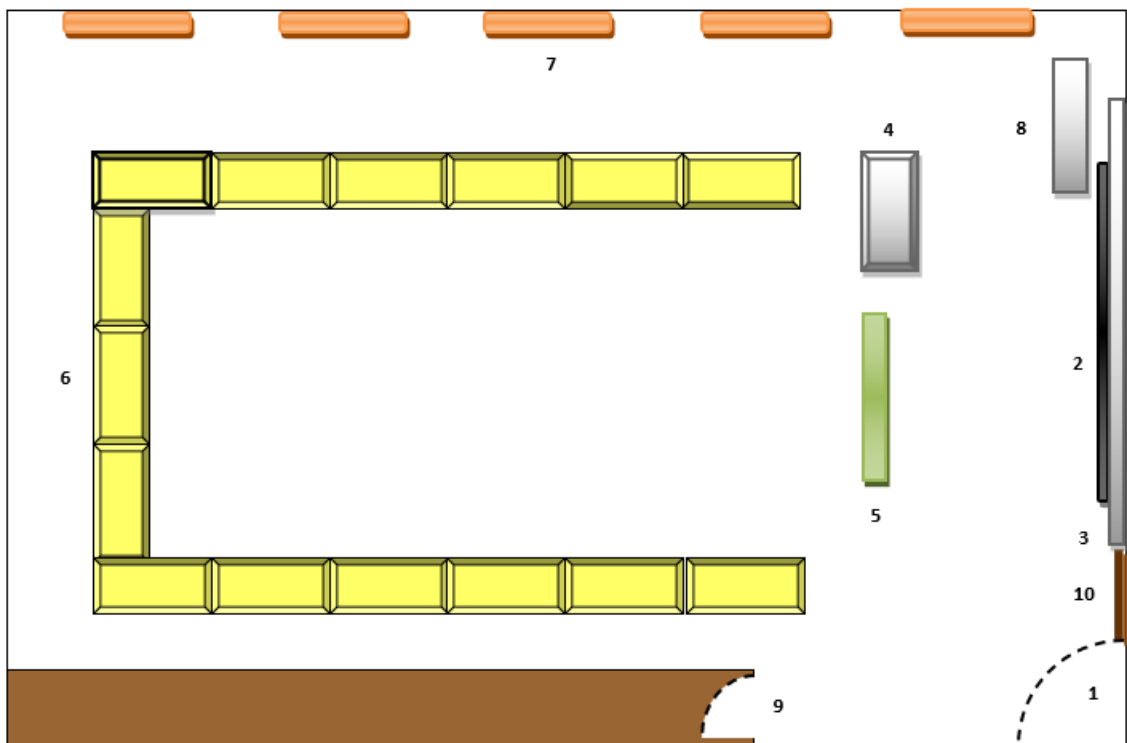


Figura 3 – Planta da sala EM1.

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.

3.4 Aulas Observadas

As aulas observadas em regime presencial² na Prática de Ensino Supervisionado tiveram lugar na sala de Música EM1. A observação incidiu em aulas do 2º ciclo de 6º ano e em aulas de 3º ciclo, 7º ano. A componente letiva semanal das aulas do 6º ano era composta por duas aulas de cinquenta minutos com intervalo de dez minutos, perfazendo um bloco de cem minutos e a componente letiva semanal do 7º ano, uma aula de cinquenta minutos. Dado a situação pandémica vivida no decurso da PES, o segundo período foi efetuado em regime *online*³ através da plataforma *Microsoft Teams*.

As aulas do 6º ano tinham uma componente síncrona com a duração de cinquenta minutos, onde o professor cooperante, professoras estagiárias e alunos estavam online e em vídeo conferência ao mesmo tempo e aulas assíncronas, onde os alunos tinham uma tarefa para fazerem de aprendizagem autónoma quantificada em cinquenta minutos, preenchendo assim a carga letiva semanal prevista. No decorrer das aulas assíncronas o professor cooperante e estagiárias ficavam em reunião a discutir as metodologias trabalhadas e a preparar as aulas e tarefas da semana seguinte e estavam disponíveis para que, sempre que os alunos precisassem, esclarecerem dúvidas. As aulas do 7º ano em regime *online* tiveram apenas componente síncrona, apesar disso, os alunos tinham tarefas para fazerem como trabalhos de casa.

O manual adotado pela escola que foi utilizado nas aulas de 6º ano foi o *100% Música* (Neves, Amaral & Domingues, 2016), no entanto no 7º ano por não existir manual adotado o professor cooperante apoiava-se em alguns manuais de 3º ciclo destinados ao ensino da música e preparava também atividades com as estagiárias.

Nas primeiras aulas observadas fiz apontamentos extensos da metodologia aplicada, das reações dos alunos, mas percebi que estava a fazer uma análise exaustiva sem participar das aulas, assim passei a participar de todas as aulas juntamente com o professor cooperante e restantes estagiárias o que permitiu não só ter a experiência de observador como vivenciar e experienciar as dificuldades sentidas, enquadrar-me nas formas de lecionar de cada um, mas

²**Regime Presencial** – Os professores e alunos têm aulas fisicamente na escola.

³**Regime Online** – Os professores e alunos têm aulas remotamente.

principalmente, sentir fazer parte de uma equipa que está a trabalhar com o mesmo objetivo. Deixou de ser uma observação monótona para passar a ser uma experiência que provavelmente enquanto docente não voltarei a ter – o poder dar aulas partilhadas, complementar a forma de outro colega explicar, levando para cada dinâmica o melhor de mim e absorver também o melhor dos colegas.

Em ambos os regimes, foi notório o benefício que o diálogo e as reflexões conjuntas sobre a prática de ensino-aprendizagem entre professor cooperante e estagiárias trouxe, criando um ambiente de confiança, criatividade, tão necessária em aulas *online* e junção de conhecimentos para uma experiência mais gratificante para todos os envolvidos.

3.4.1 Caracterização das turmas

Foram observadas aulas de duas turmas de 6º ano, 6ºX e 6ºY, e duas turmas de 7º ano, 7ºX e 7ºY, cujo número de alunos por turma e género se apresenta na tabela abaixo.

Turmas:	6.º X	6.º Y	7.º X	7.º Y
Nº alunos	28	27	27	28
Rapazes	17	11	15	14
Raparigas	11	16	12	14

Tabela 1 – Número de alunos por turma e distribuição por género.

A turma 6ºX era constituída por 28 alunos, 17 rapazes e 11 raparigas, a média de idades era de 11 anos, sem alunos repetentes nem alunos com medidas educativas respeitante ao decreto-lei nº 54/2018. Um aluno com escalão A e três com escalão B respeitante ao Apoio Social Escolar (ASE) e ainda um aluno de nacionalidade estrangeira, Ucrânia.

A turma 6ºY era constituída por 27 alunos, 11 rapazes e 16 raparigas, a média de idades era de 11 anos, sem alunos repetentes nem alunos com medidas educativas respeitante ao

decreto-lei nº 54/2018. Um aluno com escalão A e um com escalão B respeitante ao Apoio Social Escolar (ASE) e ainda dois alunos de nacionalidade estrangeira, Ucrânia e Brasil.

A turma 7ºX era constituída por 28 alunos, 14 rapazes e 14 raparigas, a média de idades era de 12 anos, sem alunos repetentes e com um aluno com medidas universais e seletivas respeitante ao decreto-lei nº 54/2018. Dois alunos com escalão A e quatro com escalão B respeitante ao Apoio Social Escolar (ASE) e sem alunos de nacionalidade estrangeira.

A turma 7ºY era constituída por 28 alunos, 14 rapazes e 14 raparigas, a média de idades era de 12 anos, sem alunos repetentes nem alunos com medidas educativas respeitante ao decreto-lei nº 54/2018. Três alunos com escalão B respeitante ao Apoio Social Escolar (ASE) e ainda dois alunos de nacionalidade estrangeira, Moldávia e Brasil.

3.4.2 Aulas observadas em regime presencial - Metodologia e reflexão

No primeiro dia de aulas observada, o professor cooperante recebeu-nos, a mim e às duas professoras estagiárias que me acompanharam e disse que sempre que quiséssemos intervir nas aulas para explicar ou questionar alguma coisa, seríamos livres para o fazer. Escolhemos sentar-nos junto com os alunos, numa posição de observação. No início de cada aula apresentámo-nos como professoras estagiárias, falámos do nosso percurso individual que nos tinha encaminhado até ao mestrado e aquele estágio, depois questionámos também os alunos sobre os seus gostos musicais que a maioria dos alunos respondeu *pop* ou *k-pop* e se tocavam algum instrumento ao que alguns alunos disseram que tocavam guitarra e uma aluna disse tocar *ukulele*. Passado algumas aulas deixámos de nos sentar junto com os alunos para nos sentarmos sempre ao pé do professor pois as aulas apesar de inicialmente orientadas por este, converteram-se numa experiência de lecionação a quatro onde cada um tinha ou desenvolvia uma tarefa, por exemplo enquanto o professor tocava na flauta, a professora estagiária A. acompanhava ao piano, a estagiária B. apontava na partitura projetada na tela e eu ajudava e corrigia no momento os alunos.

As aulas observadas mantinham quase sempre a rotina inicial. Aquando da entrada dos alunos uma professora estagiária ou o professor cooperante fornecia o álcool gel aos alunos à entrada da sala e estes sentavam-se nos lugares respetivos enquanto se ouvia ao fundo uma melodia a tocar colocada pelo professor na aparelhagem. Se ainda assim os alunos se mostrassem agitados, o professor dinamizava exercícios de imitação rítmica com timbres

corporais até estes estarem apenas focados no exercício, depois, tendo a sua atenção questionava acerca das aprendizagens da aula anterior e alguma dúvida que houvesse podia aqui ser colocada, ao que, finalizada esta parte dava início à aprendizagem que tinha preparado para essa aula.

Nas aulas que presenciei foram trabalhadas competências específicas da literacia musical que possibilitam a edificação do progresso do aluno, como as que são apresentadas de seguida.

<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas; 	Os alunos cantam e tocam sozinhos e em grupo utilizando técnicas instrumentais e interpretativas;
<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; 	Os alunos improvisam melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos;
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral; 	Os alunos analisam obras, leem e escrevem em notação convencional e utilizam vocabulário apropriado;
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais; 	Os alunos descrevem estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais diferenciadas de acordo com a tipologia musical;
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional; 	Os alunos percecionam a importância da identidade através da música;
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural. 	Os alunos reconhecem a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que esta desempenha.

Quadro 1 – competências e resultados de aprendizagem.

As diversas situações educativas que tive a oportunidade de observar foram registadas e analisadas como reflexão das metodologias de ensino utilizadas, tendo em conta a resposta dos alunos a estas.

Seguidamente exponho situações de ensino-aprendizagem que retive e analisei.

Numa aula da turma do 6ºX, o professor iniciou a aula com o sumário da mesma e pediu aos alunos que não enviaram a sua gravação da peça da aula anterior na flauta para a plataforma *Microsoft Teams*, que o fizessem.

O professor pediu aos alunos para baterem no peito a pulsação da melodia que fez na flauta, depois, que apenas batessem no tempo forte e assim identificaram o compasso: “compasso quaternário” disse o aluno A. Em resposta à pergunta “Se o tempo forte é de quatro em quatro pulsações, estamos na presença de que compasso?”, depois pediu que entoassem as notas do primeiro compasso com a sílaba “pam” e repetissem a primeira nota – a tónica, depois pediu para ouvirem o primeiro compasso e identificassem se a linha melódica era ascendente ou descendente, depois cantaram com o nome das notas e por último fizeram a posição das notas na flauta – dedilhação, sem a embocadura, uma vez que estavam com máscara.

O professor projetou a partitura da peça *Epic* (Anexo B1.) presente no manual *100% Música* e os alunos observaram na pauta as notas dedilhadas na flauta. Foi analisada a Forma “AB” da peça e o professor pediu que os alunos estudassem em casa, terminando assim a aula.

Devido à pandemia a decorrer, os alunos não podiam tocar flauta de bisel na aula. Para que o professor os pudesse acompanhar, estes colocavam na plataforma *Microsoft Teams* um vídeo da sua performance a tocar determinada peça, mostrando apenas desde a embocadura ao final da flauta para que o professor pudesse analisar e corrigir, dando exercícios para melhorarem.

Relativamente à abordagem metodológica da peça *Epic*, o professor não projetou a partitura inicialmente, pedindo aos alunos para, primeiramente sentirem a música, depois ajudando-os a ouvir as linhas melódicas da peça – ascendente, descendente e contínua. Desta forma o professor estimulou a audição e promoveu um conhecimento intrínseco da música. Para além de examinar uma peça detalhadamente, o que nos dá conhecimento da obra internamente é praticar as passagens de diferentes formas, entoadas, cantadas, tocadas e ouvidas isoladamente (Swanwick, 1994, p. 45).

Na aula seguinte e para finalizar o estudo da peça *Epic*, o professor colocou a música a tocar e pediu para os alunos ouvirem, e em pé marcarem o primeiro tempo do compasso balouçando com os pés de um lado para o outro, depois pediu que dedilhassem as notas na

flauta. Após este exercício o professor disse “preciso de três voluntários para tocar a peça” e os três alunos escolhidos espalharam-se pela sala e tirando a máscara tocaram a melodia enquanto os outros ouviam.

Uma das experiências sociais proporcionadas na prática musical em conjunto é a possibilidade de partilha, «estar numa orquestra, numa banda, num coro, ou noutro tipo de grupo, promove amizades com pessoas afins e um vasto leque de competências pessoais e sociais, para além de proporcionar um escape para o relaxamento.» (Hallam, 2010, p. 2). Assim, apesar das condicionantes vividas foi de extrema importância não descurar a possibilidade de os alunos tocarem em conjunto, ainda que em pequenos grupos e afastados.

Numa aula do 6º Y, o professor colocou dois exemplos auditivos nos quais diferenciou monorritmia e polirritmia dizendo aos alunos “quando ouvimos dois instrumentos a tocar o mesmo ritmo estão a fazer apenas um – mono – ritmo e quando ouvimos instrumentos a tocar ao mesmo tempo ritmos diferentes estamos a ouvir poli – vários – ritmos” e colocou novamente os exemplos auditivos para os alunos identificarem. O aluno B. respondeu “na primeira música ouvimos dois ritmos”, no entanto o aluno estava a confundir com dois timbres instrumentais distintos que estavam a fazer o mesmo ritmo. O professor começou a fazer o ritmo igual ao que tinham ouvido utilizando clavas e eu fui buscar uma pandeireta e comecei a fazer o mesmo ritmo, o professor perguntou ao mesmo aluno “estávamos a tocar o mesmo ritmo ou um ritmo diferente?” ao que este respondeu “era igual”, o professor afirmou “monorritmia”, e pediu-me para fazer exatamente o mesmo ritmo que fiz anteriormente com a pandeireta, mas desta vez ele tocou com outro ritmo. Prontamente o aluno C. colocou o dedo no ar e depois do professor lhe dar a palavra respondeu “estes ritmos eram diferentes, é polirritmia”. As professoras estagiárias A. e B. foram buscar instrumentos de percussão para fazerem também e naquele momento definimos que cada um ficaria responsável por um grupo de alunos, servindo de referência. O professor escreveu no quadro quatro ritmos com dois compassos quaternários, enquanto nós, professoras estagiárias distribuíamos instrumentos de percussão pelos alunos, um grupo ficou com pauzinhos chineses para imitar clavas, outro grupo com triângulos, outro com tamborins e outro com maracas. Primeiramente todos os alunos aprenderam os ostinatos e posteriormente “dirigidos” pelo professor de forma bastante fluída, fomos alternando os ostinatos e percebendo as diferenças. A certa altura o professor percebeu que dois alunos não conseguiam fazer o

ostinato e esteve ao lado deles, enquanto lhes batia no ombro com a mão, quando um conseguiu, focou-se no outro e bateu com as duas mãos no ombro daquele enquanto dizia o ritmo com a sílaba “pam” e eu à frente dele tocava para que me imitasse. Ainda assim o aluno teve dificuldades e o professor pegou nas mãos deste e fez o ritmo com os pauzinhos a imitar as clavas. Quando tocou para a saída o professor disse aos alunos que podiam sair, mas professor e estagiárias, tão satisfeitos que estávamos, continuámos a tocar mesmo enquanto os alunos iam saindo e se despediam de nós. Acabámos por ficar durante o intervalo a desinfetar e arrumar os instrumentos, uma vez que era a prática definida pelas normas de prevenção de contágio na situação pandémica.

Utilizarei esta aula para refletir segundo o «Modelo da Cebola» (Korthagen, 2004), (Anexo A4.), «os professores podem refletir sobre o ambiente (o primeiro nível) – por exemplo, uma classe ou um estudante específico – o seu comportamento docente (segundo nível) ou as suas competências (terceiro nível). A reflexão começa a aprofundar-se quando também se reflete nas crenças subjacentes (quarto nível) e nas relações com a forma como a pessoa percebe a própria identidade (pessoal ou profissional), (quinto nível). Finalmente (no nível seis), a pessoa pode refletir sobre o seu lugar no mundo, a sua missão pessoal como professor».

Uma das prerrogativas de se ser professor é ter o entendimento pela perspetiva do aluno, e uma das situações que sempre me deixou desconfortável enquanto aluna era se respondesse mal, os professores darem a palavra a outro aluno sucessivamente até que algum respondesse bem. O meu trabalho de reflexão do ensino-aprendizagem leva-me a questionar sobre o papel que o professor pode ter na construção da autoestima do aluno e o que este sentiu no caso específico desta aula em que o professor ouviu que o aluno respondeu errado e justificou de acordo com a sua resposta e, percebendo que o mesmo não tinha interiorizado o conceito de monorritmia e polirritmia e foi exemplificar de outra forma, uma mais clara, para aquele aluno e se calhar para outros com a mesma dúvida e voltou a dar a palavra àquele aluno para responder, demonstrando confiança na sua aprendizagem. Vejo que muitos alunos depois de errarem uma resposta sentem-se humilhados, quer seja porque se retraem, quer seja porque a expressão facial deles o demonstra e criando empatia com eles consigo sentir exatamente o mesmo e validar o facto de o professor ter insistido para que fosse aquele aluno a responder, permitindo-lhe sentir que ele importava e que sim, é possível errar para depois

repensar e acertar. Validados também provavelmente, se sentiram os alunos que não estavam a conseguir fazer o ostinato rítmico corretamente e que o conseguiram após ajuda do professor, utilizando técnicas diversas até que os alunos atingissem o objetivo. Não menos importante foi o facto de o professor ter usado das suas capacidades de criatividade para transpor aquela aprendizagem em áudio para uma vivência musical e em grupo, permitindo aos alunos serem os protagonistas e perceberem os conceitos que o professor quis transmitir. «Acredito que os instrumentos proporcionam uma oportunidade fantástica para desenvolver uma consciencialização nas áreas de descoberta musical, realização de música de conjunto, criação de novas formas e percepção dos vários elementos da música.» (Wuytack, 1993, p. 6). Numa última reflexão sobre esta aula gostaria de expor que me senti feliz por estar a tocar com o professor e restantes estagiárias e não termos parado de o fazer pelo facto de ter acabado a aula, pois se assim fosse, seria uma situação com características pouco humanas, pois quando existe ligação, esta não acaba por tocar a campainha e o facto de os alunos poderem presenciar esta situação creio que os deixou admirados e com curiosidade sobre o que estaríamos a sentir pois alguns ficaram a ver-nos e senti que houve uma envolvimento contagiante.

3.4.3 Aulas observadas em regime *online* - Metodologia e reflexão

Tendo as aulas sido suspensas a dia 24 de janeiro de 2021 devido à pandemia, foram retomadas quinze dias depois em formato *online*, querendo isto significar que os alunos, professor cooperante e estagiárias estavam presentes de forma remota. Como já esclarecido acima no capítulo 3.4 – Aulas observadas, os alunos do 6º ano tinham uma aula síncrona e outra assíncrona e os alunos do 7º ano tinham apenas uma aula síncrona com a duração de cinquenta minutos.

Antes de iniciarmos as aulas neste registo o professor cooperante e as professoras estagiárias tiveram uma reunião onde definiram, consoante as ferramentas que poderiam utilizar, o tipo de aulas que iriam lecionar. Primeiramente ficou definido que a plataforma a ser usada seria o *Microsoft Teams*, onde seriam criados grupos de trabalho que seriam as respetivas turmas e cada aluno teria uma pasta para colocar trabalhos. A parte mais interessante desta mesma reunião foi o professor questionar-nos, às professoras estagiárias, como queríamos abordar a prática musical. No meu caso e por pretender lecionar aulas com prática instrumental sugeri que estas se apoiassem, não só na flauta de bisel que estando em

casa os alunos já poderiam tocar livremente, mas também em “aplicações” que proporcionassem aos alunos semelhanças com a prática instrumental em conjunto, que irei descrever no capítulo 3.5.2 – Aulas Lecionadas em regime *online* e também introduzir a *gamificação*⁴.

Na primeira aula observada o professor explicou aos alunos do 7ºY como iriam decorrer as aulas, como usarem a sua pasta na plataforma para colocarem trabalhos e depois passou a apresentar, com o consentimento dos alunos, alguns vídeos de alunos a tocar, fazendo depois reparos para que pudessem melhorar o seu desempenho. Terminada a aula falei com o professor sobre o facto de ter sido desperdiçado bastante tempo útil a fazer a chamada pois os alunos tinham a câmara desligada e alguns chegaram a demorar mais de dois minutos a responder. Por este motivo e para que os alunos estivessem focados na aula sugeri ao professor que fosse solicitado que a câmara estivesse sempre ligada, pois existia uma quebra na comunicação caso isso não se verificasse.

Na turma do 6º X o professor perguntou aos alunos quem queria tocar a peça *Ut* que tinham iniciado o estudo na flauta de bisel no regime presencial e um aluno prontificou-se a mostrar, depois o professor pediu que todos os alunos o acompanhassem sem som enquanto este tocava as notas da peça. Finalizada a aula sugeri ao professor que puséssemos vídeos explicativos na plataforma para que os alunos fizessem a sua aprendizagem de forma mais autónoma e depois com a peça estudada, na aula seguinte mostrassem e pudéssemos corrigi-los. Durante a componente assíncrona alguns alunos entravam na reunião onde o professor e as professoras estagiárias estavam a preparar as próximas atividades para simplesmente mostrarem a sua evolução ou solicitarem ajuda. Numa destas situações o professor lançou o “desafio” a um aluno, de na aula da semana seguinte mostrar aos outros o seu progresso e desafiasse também outro aluno.

Este desafio lançado serviu como motivação para as aulas e para o estudo autónomo. Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 504) mostram-nos a importância desta componente motivacional: «mesmo que fosse possível desenvolver uma medida de inteligência neutra, não se poderia fazer uma previsão do sucesso académico sem se considerarem as variáveis

⁴**Gamificação** – Uso de técnicas de jogos, nomeadamente jogos de vídeos, em outros campos de atividade. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/gamifica%C3%A7%C3%A3o>.

motivacionais» a aprendizagem, a percepção e a motivação estão em contínua interação.

3.5 Aulas lecionadas

As aulas lecionadas por mim enquanto professora estagiária utilizaram metodologias observadas nas aulas do professor cooperante, tentando ir de encontro à prática instrumental e a preformação de música em conjunto, por acreditar que esta prática conduz a um nível de elevada satisfação. «Quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo mais positivo será o ambiente geral da sala de aula.» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 516).

3.5.1 Aulas lecionadas em regime presencial - Metodologia e reflexão

Após o professor cooperante expressar o intuito de fazer uma aula com o tema Natal pela quadra que nos inseríamos, resolvi apresentar a minha proposta do tema *Dezembro em Portugal*, tendo solicitado primeiramente ao professor que verificasse a minha planificação de aula para os cem minutos (Anexo B2.).

Iniciei a aula do 6ºX com um aquecimento corporal em pé, utilizando música calma e ia pedindo aos alunos por gestos que me imitassem. Primeiro espreguiçar, libertando a tensão nos braços, pescoço, movendo os braços para a frente e para trás, depois massajar as têmporas e os músculos do pescoço e mover os maxilares num movimento de mastigação, inspirar e expirar com a sílaba “tsss” em sopro contínuo e *staccato*, com a vogal “a” utilizar um bocejo ascendente e descendente, enquanto projetava a mão numa linha curva com o mesmo movimento, depois a sílaba “prrr” com auxílio de um gesto circular e para terminar o aquecimento a sílaba “bzzz” com o dedo a imitar uma abelha a representar a altura do som que fazia. Coloquei a tocar a canção sem letra e comecei a bater a pulsação no peito até que todos os alunos me imitassem. “Compasso binário” disseram alguns alunos enquanto me deslocava de dois em dois tempos. Fiz o ritmo da parte A da canção utilizando a sílaba “ti” e “ta” diferenciando a duração das figuras e aponte para os alunos para que eles repetissem a seguir a mim, fiz o mesmo com palmas e aponte em específico para um aluno que sem ter de questionar, imitou. Entoei a melodia com a sílaba “pam” e aqui levantei as mãos em sinal de *stop* para que percebessem que não era para me imitarem, pois, sendo a parte “A” constituída por duas frases semelhantes, mas com diferença no final, queria que os alunos ouvissem essa diferença primeiro. Aponte para os alunos e todos entoaram, depois cantei com o nome das notas. Por último disse as palavras da canção com métrica e a seguir cantei, juntando a

melodia, e os alunos imitaram. Efetuei o mesmo procedimento para a parte “B”. Coloquei o áudio para acompanhar a canção inteira e depois apontando para metade da turma e abrindo a mão em sinal de *stop* para a outra metade cantámos em formato pergunta-resposta com a turma dividida. A partitura da canção (Anexo B3.) foi distribuída a todos os elementos da turma para em conjunto analisarmos. “Se temos duas frases nesta canção, estamos perante que forma?”, “Forma AB” e “Forma Binária” foram as respostas dos alunos. Expliquei que “*Coda*, em Italiano significa cauda, que tal como a cauda de um animal é a sua parte final, aqui é a parte que aparece quando a música vai finalizar”. Pedi depois aos alunos que se sentassem em posição para tocar flauta “postura correta, cadeira afastada da mesa para que a flauta possa apontar para os nossos joelhos quando tocamos sentados” e que colocassem a flauta no queixo, pois como não podiam tocar era este o lugar anatomicamente mais perto da posição correta de tocar flauta. O ensino da flauta foi efetuado por frases, enquanto os alunos faziam a dedilhação eu ia dizendo as notas. Pedi aos alunos “atentem nestas diferenças” e toquei as notas com e sem articulação e expliquei a técnica de fazer parar a coluna de ar com a língua na flauta como se disséssemos a sílaba “du”. Depois de todos os alunos já saberem a canção e já saberem tocar na flauta, entreguei instrumentos de lâminas a metade da turma, com a ajuda do professor e professoras estagiárias e pedi à metade da turma que não tinha que abrisse o livro na última página onde constava um exemplar de um metalofone. Expliquei que “a forma como seguramos nas baquetas vai ajudar a produzir um som correto e vamos tocar no meio da lâmina, levantando a baqueta depois de percutirmos para que a lâmina possa vibrar”. Primeiro com a mão direita, depois com a mão esquerda foram reproduzindo como viam. Pedi então que utilizassem baquetas alternadas para a execução da peça, aqui auxiliiei-me do professor e das colegas estagiárias para orientarem um grupo de sete alunos cada. Após toda a turma ter utilizado os instrumentos de lâminas defini com eles a parte em que deviam cantar e a parte que deviam tocar. Para finalizar a atividade, dividi a turma em três grupos, quatro alunos foram à frente tocar flauta afastados, um grupo cantou e o outro tocou instrumentos de lâminas. Com o meu telemóvel gravei o áudio e ainda antes do toque de saída os alunos tiveram a oportunidade de se ouvirem. O professor parabenizou-me pelo dinamismo da aula e pediu-me que o fizesse também com o 6º Y.

Em relação ao movimento auxiliar a perceção sonora, Wuytack (1993, p. 8) afirmou «estou absolutamente convencido que as crianças compreendem e sentem melhor a música

quando toda a sua personalidade, mente e corpo está envolvida» razão pela qual promovi nesta aula uma comunicação corporal intensa. Resultado disto está que o aluno para o qual apontei não precisou de perguntar e foi intuitivo ter começado a bater palmas no ritmo da canção. Os exercícios iniciais assentam no relaxamento corporal para a boa prática musical. «É importante observar não só como o aparelho fonador é utilizado, mas também ter em conta o próprio corpo, a sua postura, descontração e a sua energia.» (Levy, 2000, p. 10). Tal como observei o professor cooperante fazer diversas vezes, introduzi primeiro a vivência da canção e posteriormente a análise da simbologia musical na partitura e notei que já tendo experienciado os alunos mais facilmente assimilam os conceitos. O facto de os alunos se ouvirem fez com que validassem o trabalho todo feito naquela aula tendo um objetivo definido e visualizassem o resultado obtido. «A aprendizagem é sustentada quando o aprendiz tem uma representação mental clara, tanto do processo, como do objetivo da aprendizagem, e o *feedback* está disponível quer diretamente do meio ambiente, quer de observadores.» (Hallam, 2010, p. 2). Foi extremamente gratificante perceber que os alunos se apropriaram daquela canção e saíram da sala a cantar.

Dei início à aula do 7º X com uma questão de reflexão para ser respondida no decorrer da mesma: “Para que serve a música?”.

Coloquei um vídeo de uma cena do ator Charlie Chaplin (cinema mudo) e pedi que identificassem as diferentes partes do vídeo através da mensagem transmitida pela imagem, aliada à exploração musical da mesma. Expliquei que antes do aparecimento do *Vitaphone* existiam salas de cinema mais abastadas com orquestras a musicar a ação e outras que contratavam apenas um pianista para o mesmo efeito. De seguida coloquei a tocar dois excertos da banda sonora do filme *Star Wars* e perguntei porque era possível identificarmos no mesmo filme contextos musicais diferentes e o aluno A. respondeu que “cada personagem tem um tema”, ao que expliquei que a técnica apresentada por John Williams era *Leitmotif* técnica wagneriana originalmente desenvolvida para Ópera.

Coloquei um excerto do filme *Shark* sem som e pedi aos alunos para descreverem o que tinham sentido que ia acontecer. O aluno B. disse que “estavam crianças a brincar na piscina”. Coloquei de novo o excerto, desta vez com som e tendo pedido para comentarem, o

⁵*Vitaphone* - Sistema de som de filme inventado em 1925.

aluno C. sugeriu “a música estava a antecipar o aparecimento de uma situação má porque estava a acelerar”. A partir desta interjeição indiquei “A música ajuda a intensificar a mensagem que está a ser transmitida. Neste momento se vos pedir para cantarem esta música não a conseguem reproduzir como fizeram com o tema da marcha imperial do filme *Star Wars*, mas a música fez com que percebessem que existia um momento de *suspense* e criou tensão.”

Coloquei o adagio de cordas de Samuel Barber utilizado como banda sonora do filme *Platoon* e pedi que fechassem os olhos e imaginassem uma imagem e depois questionei aos alunos acerca da imagem mental que a música lhes tinha transmitido. Alguns alunos responderam “alguém a morrer” e o aluno D disse “imaginei que estava a ser feito um salvamento com um helicóptero, uma pessoa tinha caído ao mar e estavam ondas muito grandes e a pessoa estava a afogar-se e estavam com muitas dificuldades em salvá-lo, mas no fim conseguiram e ficaram aliviados”. Após esta descrição coloquei a música com o filme e os alunos reiteraram fazer sentido a imagem de uma situação triste.

Coloquei a questão “acham que algumas vez poderíamos dançar de forma alegre e fazer uma grande festa com esta música?” e como todos disseram “não”, mostrei o concerto com o DJ Tiesto e orquestra a tocarem o tema adagio para cordas e introduzi o conceito de remix e afirmei “é necessária muita criatividade para alterar o ambiente musical de uma música já existente. Vimos então música a transmitir a ideia de uma ação, sem ser o fator principal como no filme *Shark* e nos filmes mudos, música como elemento-chave aliado à imagem como os temas do *Star Wars* e música já existente escolhida por se enquadrar para representar uma ação, agora quero que sejam vocês a criar com os instrumentos de percussão o ambiente sonoro deste poema” e projetei no quadro o poema *Pesadelo* (anexo B4.) que musicaram em grupos de seis alunos, tendo depois apresentado ao resto da turma o resultado final.

Nesta aula foi particularmente interessante os alunos ouvirem as representações mentais que cada um tinha das músicas apresentadas e perceberem que todos os “pontos de vista” são válidos. Assim como entenderem que o mesmo exercício, neste caso o poema, pode ser representado de tantas formas diferentes quanto os diferentes grupos que o apresentaram, sem que um seja mais certo que o outro, apenas perspetivas diferentes. Houve grupos com bastante semelhança quer de andamento quer de escolha tímbrica para representar determinada palavra ou ação, e houve outros bastante díspares. «Aprendemos

uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas» (Leitão, 2010, p. 23). Este exercício de criação, contribuiu para que os alunos explorassem a criatividade sem receios e desfrutassem dessa experiência. «A criança será mais musical quando conseguir participar na elaboração de uma melodia, na invenção de um acompanhamento ou na criação de um simples diálogo musical com o grupo» (Wuytack, 1993, p. 6). Primeiro os alunos estavam bastante apreensivos, mas depois divertiram-se com o resultado final, rindo e congratulando-se.

3.5.2 Aulas lecionadas em regime *online* - Metodologia e reflexão

Tendo-me proposto a encontrar formas de os alunos terem experiências de prática musical instrumental em conjunto mesmo no regime *online*, informei os alunos do 7º X na aula anterior, cujo tema tinha sido música dos anos sessenta, que iriam ter um pequeno trabalho para prepararmos em conjunto a aula da próxima semana. Coloquei na plataforma *Teams* um vídeo meu a explicar como aceder à “aplicação” que iríamos usar (anexo B5.) e a partitura da música *Blowin’ In The Wind* dividida em quatro compassos com o nome de cada aluno à qual essa secção pertencia (anexo B6.). Na semana seguinte quando demos início à aula dividi a turma em três grupos para podermos usar a “aplicação” ⁶*Shared Piano* cujo limite é de dez participantes ao mesmo tempo. Pedi ao primeiro grupo que com o seu telemóvel acesse à “aplicação” enquanto toda a turma via na minha partilha de ecrã os emojis dos dez alunos que estavam presentes e quando estes tocavam o seu emoji aparecia no teclado. Primeiro pedi que cada um na sua vez tocasse o segmento que lhe tinha sido destinado e depois solicitei que o fizessem pela ordem da música, reproduzindo cada grupo a canção que expliquei ter sido “conotada como um hino aos direitos civis e liberdade de todos os Homens” após em conjunto termos traduzido a sua letra.

⁶*Shared Piano* – Piano partilhado (tradução livre);

<https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano>

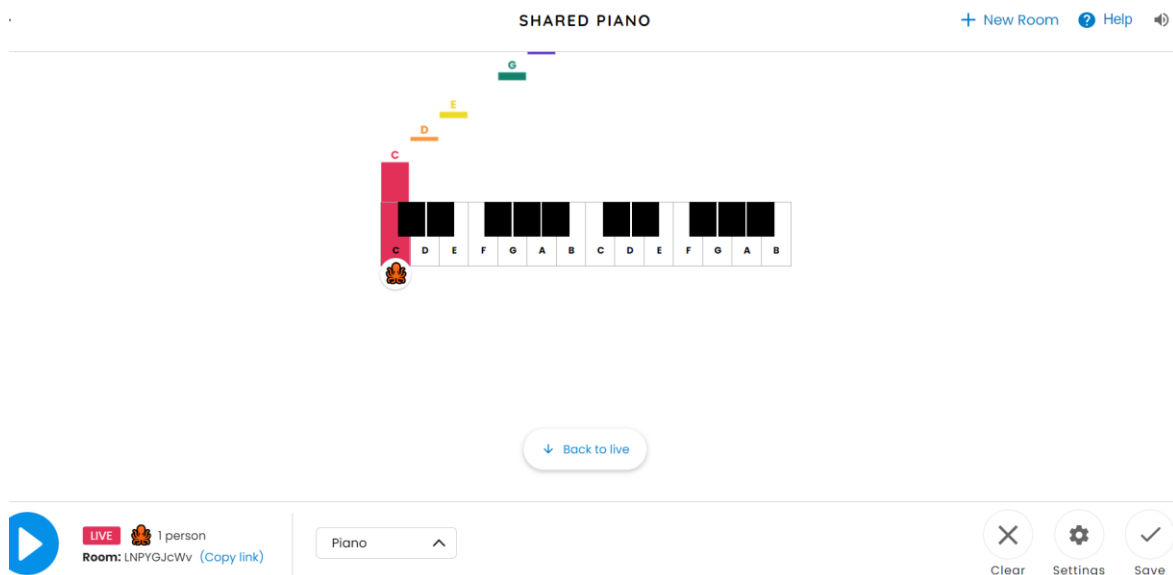


Figura 4 – imagem da “aplicação” *Shared Piano*

Esta aula foi uma das poucas em que os alunos conseguiram, ainda que no Ensino a Distância (E@D) fazer uma prática musical em conjunto. A internet é um recurso de «aprendizagem interativa, dinâmica e poderosa, que reúne os meios que permitem aos estudantes concretizar o tipo de aprendizagem que mais os motiva» (D’Eça, 1998, p. 40). Uma das lacunas neste ensino foi o facto de as artes performativas não terem tido esta componente prática tão importante, para Amato (2007) «as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, raça ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana» (p. 79).

Sabendo que os alunos não tinham disponíveis instrumentos em casa, o meu objetivo foi dinamizar uma aula onde estes pudessem explorar timbres com objetos de casa e ainda revissem as figuras musicais através de células rítmicas, proporcionando uma atividade prática. Na aula do 6ºX, eu mostrei duas maracas que tinha construído com rolo de papel higiénico e pedi aos alunos que procurassem em casa um objeto ou objetos combinados que produzissem som. Eu e as professoras estagiárias A. e B. revimos as figuras rítmicas – semínima, colcheia, mínima e respetivas pausas. Depois de recordarmos as figuras passámos a apresentar um jogo constituído por cartões que tínhamos feito anteriormente para a aula em questão. Em cada cartão estava um compasso com figuras rítmicas. Partilhei o meu ecrã com uma “aplicação” com os cartões que os baralhava e apresentava. A professora estagiária A. tinha no seu *tablet* uma roda com o nome de cada aluno da turma, que ia tirando “à sorte”

o aluno que iria fazer o ritmo que aparecesse nos cartões, com o objeto escolhido por si. Na atividade da aula assíncrona, lançámos um desafio rítmico com um vídeo que gravei com timbres corporais a duas vozes (Anexo B7.) que pedimos aos alunos que reproduzissem enquanto gravavam para colocar na sua pasta no *Teams*.

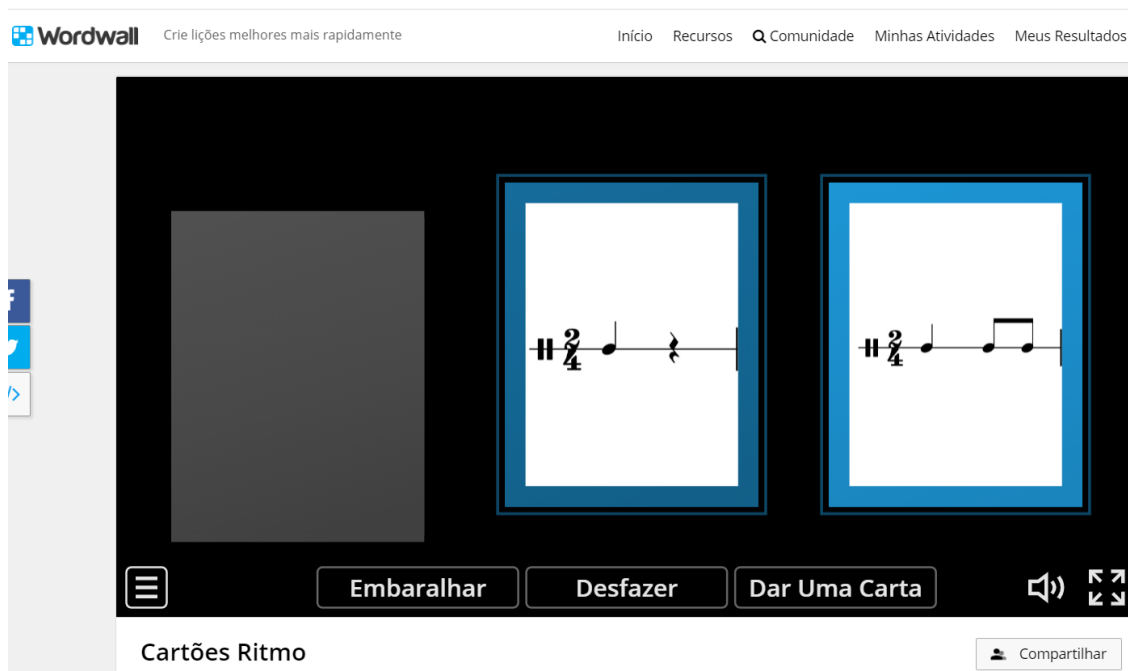


Figura 5 - “Aplicação” *Wordwall* com os cartões com figuras rítmicas.

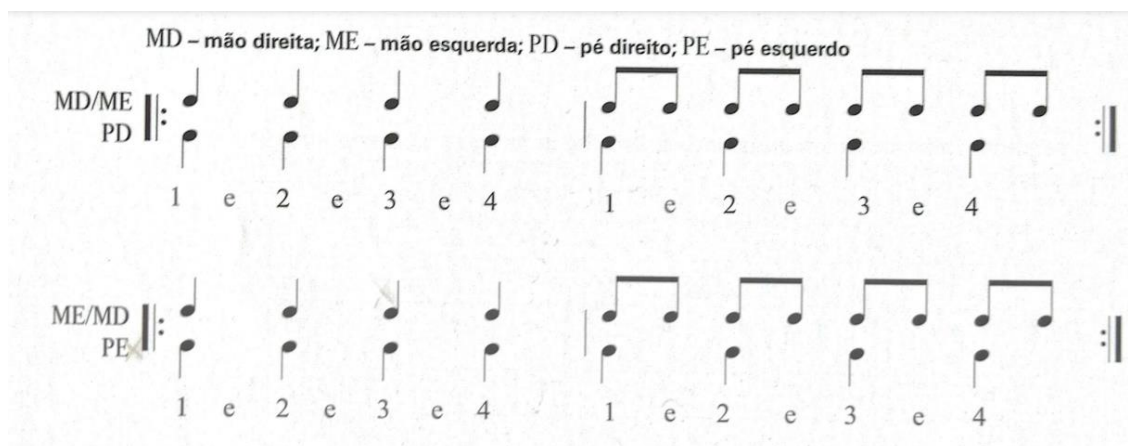


Figura 6 - Imagem do ritmo a duas vozes que exemplifico no vídeo (Anexo B7.).

As tecnologias inovadoras levam a diversas alterações no processo de ensino-aprendizagem, na motivação dos alunos e consequentemente, na prática docente. A possibilidade de ensinar através da tecnologia permitiu nesta aula que os alunos tivessem constantemente expectantes sobre qual o aluno que iria fazer o exercício, que lhes foi apresentado como um jogo, utilizando aqui a estratégia da *gamificação*, promovendo o

interesse dos alunos e criando mais autonomia na aprendizagem, assim como torna o ensino mais atrativo. Nóvoa (2001, p. 22) refere que as novas tecnologias têm vindo a revolucionar as escolas e os professores são elementos promotores no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das mesmas. Os alunos mostraram-se interessados por perceber que objeto os seus pares tinham escolhido para fazer o ritmo e alguns à medida que iam vendo, iam tentando também descobrir mais sons de objetos dentro do espaço da sua casa. Gostei particularmente desta parte em que os alunos se deslumbraram com objetos do dia a dia dando-lhes um novo propósito e explorando e libertando a sua criatividade. Leitão (2010) reitera que a aprendizagem cooperativa possibilita fortalecer as capacidades individuais e dar resposta a necessidades específicas, pois que a diversidade de perspetivas e experiências dos alunos enriquece o processo de aprendizagem (p. 23).

Conclusão

No decorrer do estágio senti que os objetivos com que o explorei foram cumpridos, tendo feito uma apreciação e uma reflexão de várias situações com as quais me deparei, onde desenvolvi novas metodologias para abordar os conteúdos programáticos e a dinâmica necessária para os mesmos.

Tendo por base as experiências onde me imiscui, sinto que o objetivo de dar resposta à questão “Que aprendizagens musicais e sociais são proporcionadas pela prática musical em conjunto?”, colocada por mim no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada foi objetada com os fundamentos teóricos que tive a hipótese de recolher, sustentados com a prática que pude observar e participar.

Tenho maior consciência de como os valores docentes têm um peso considerável na relação que se estabelece entre professor e aluno, sendo estas condições essenciais no processo de aprendizagem e sentimentos positivos do último. Posso dizer que encontrei nesta experiência de estágio, métodos que vão de encontro ao que procurei para promover a autoestima, a motivação e a confiança nos discentes. Posso afirmar agora que as abordagens cooperativas, pelo estímulo à participação que transmitem a todas as crianças levam a benefícios no desempenho académico.

Possuindo já experiência docente anterior ao estágio, foi muito importante ver fundamentos para o trabalho que tenho vindo a realizar, assim como absorver novos saberes com o professor cooperante e as professoras estagiárias, com os quais aprendi bastante, o que me permitiu aumentar conhecimentos. Com frequência apercebi-me de situações que até então a minha experiência ainda não o permitira. Ao refletir sobre as aprendizagens através das minhas análises das aulas transversalmente com as perguntas frequentes ao professor cooperante, reflexões conjuntas durante as pausas na escola, na observação prática de aulas, e enquanto lecionava as turmas, senti que desenvolvi competências críticas e de autonomia que me trouxeram ensinamentos dos quais irei fruir em todo o meu percurso de docente.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

Amaral, D., Jorge Domingues, & Neves, A. (2016). *100% Música - Educação Musical 5º ano*. Lisboa: Texto Editora.

Amato, R. (2007). O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical. *OPUS - Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, (13), 75-96. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295>

Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

D`Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

Despacho n.º 6944-A/2018. D.R. Série II. 138 (2018-07-19) [Despacho n.º 6944-A/2018 - Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19](#)

Figel, J. (2007). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. In Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, (pp. 17-20). Lisboa.

Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, (28), 269-289. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410370658>

Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, (138), 29-34. https://www.apem.org.pt/docs/artigosemdestaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF

Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 141-158.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanõla de Ediciones.

Levy, J. (2000). Voz – Breves Noções. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (105), 10-14.

Ministério da Educação (1991a). *Programa de educação musical - Plano de organização do ensino-aprendizagem, vol. I, Ensino Básico: 2.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

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/perf%20il_dos_alunos.pdf

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>

Mota, G. (2014). Educação musical em Portugal: uma história plena de contradições. *Revista Debates*, (13), 41-50. www.seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4609/4120

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

Projeto Educativo do agrupamento onde se realizou a *Prática de Ensino Supervisionada*, retirado do site deste.

Souza, D. (2004). Um pouco da história da psicomotricidade in: *Psicomotricidade: Integração Pais, Criança e Escola*. Fortaleza: Livro Técnico.

Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*, Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1988). Educação musical numa sociedade pluralista. *International Journal of Music Education*, (12), 9-12.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.

Swanwick, K. (2003) *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Swanwick, K. (2010, janeiro 1). Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>

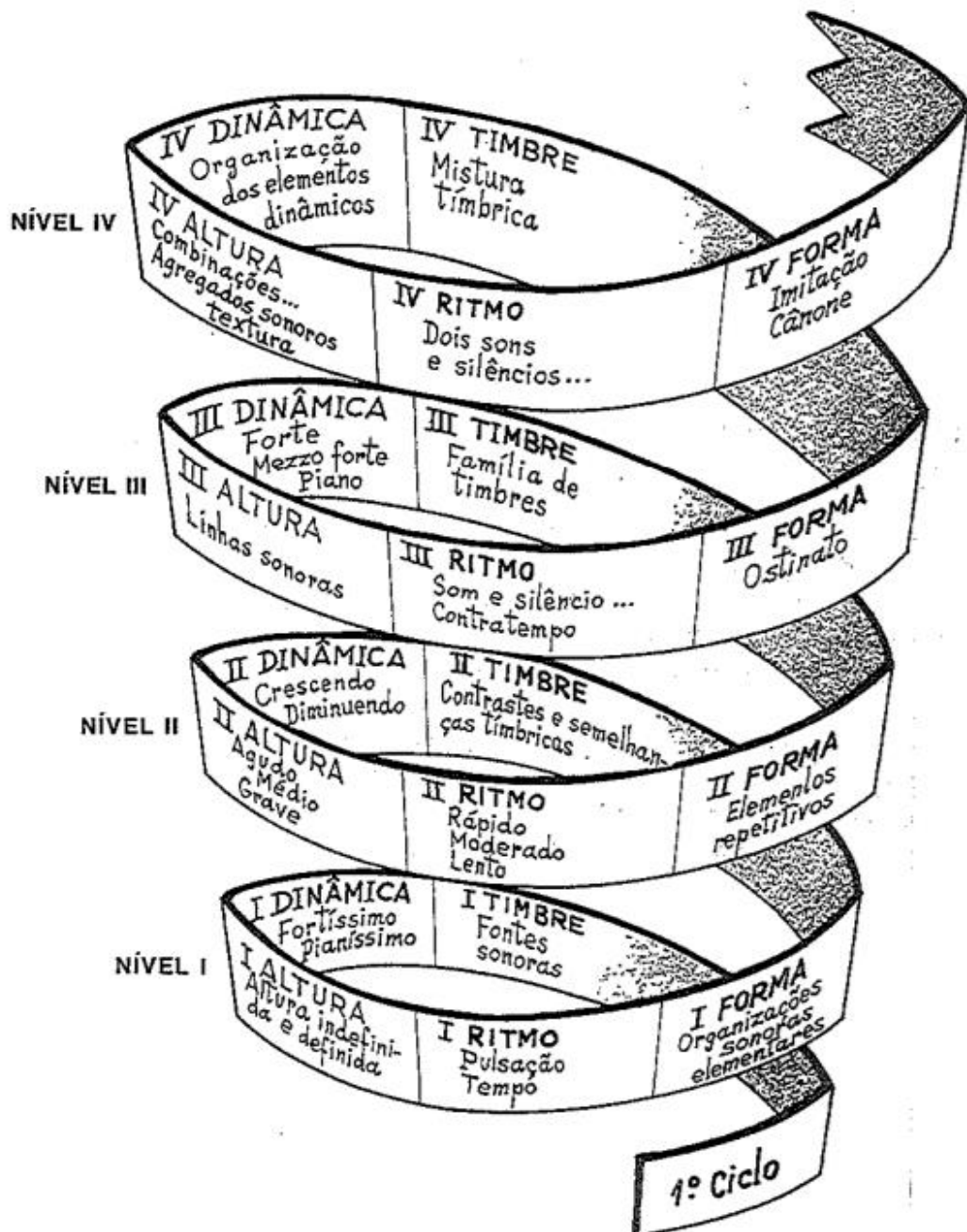
Swanwick, K., Taylor, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (76), 4-9

Anexos

Anexos A. Documentos respeitantes à Prática de Ensino Supervisionada

Anexo A1. Espiral de Conceitos, adaptada do Manhattanville Music Curriculum Program



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program*

Anexo A2. Organizadores das Aprendizagens Essenciais (AE)

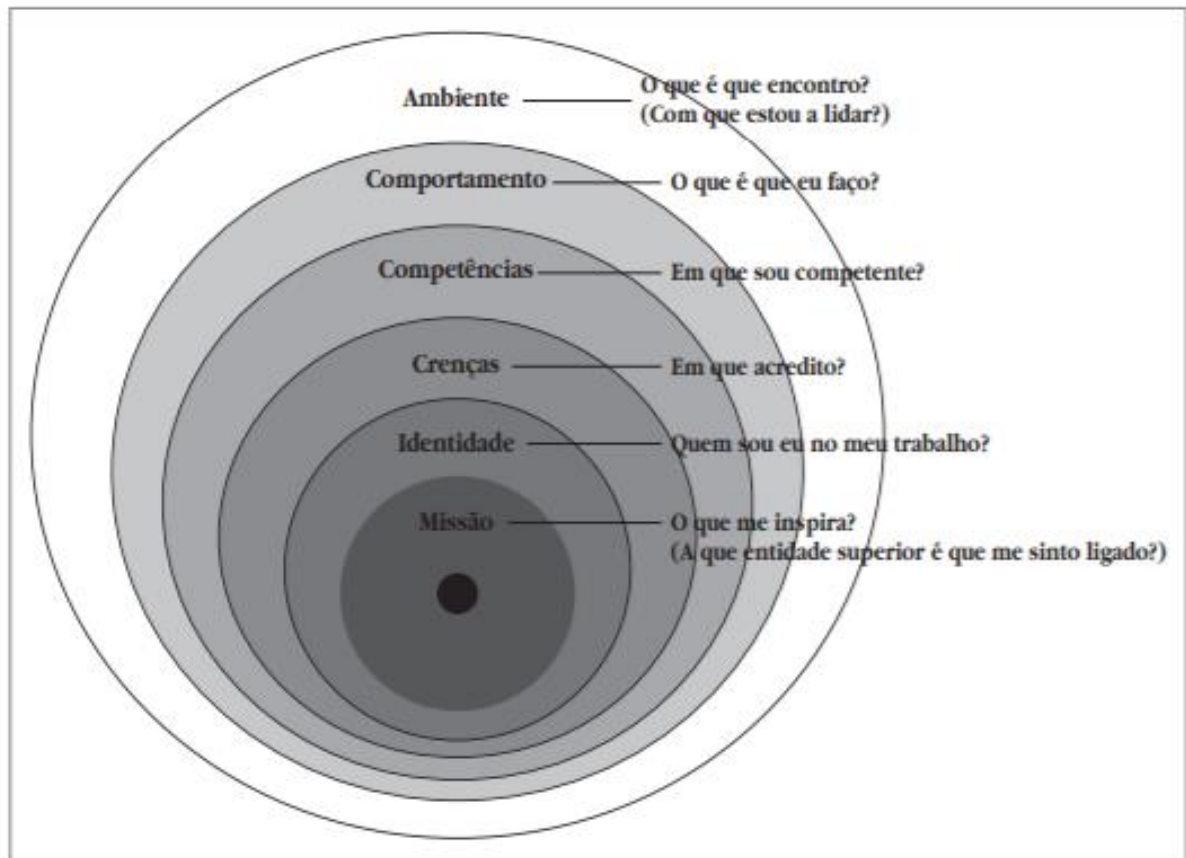


Anexo A3. Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA)



Anexo A4. Modelo da Cebola apresentado por Korthagen (2004)

A cebola: um modelo de níveis em reflexão



Anexo A5. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Musical



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED]
 ESCOLA BÁSICA [REDACTED]
 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 sonora musicals, 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	ATTITUDES	DESCRITORES 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 actividades 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 actividades 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 actividades 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 actividades das aulas.
3. O processo de recolha de informação será adequado ao perfil de cada turma, em cada período e ano de escolaridade.

Anexo B. Materiais das aulas observadas e lecionadas

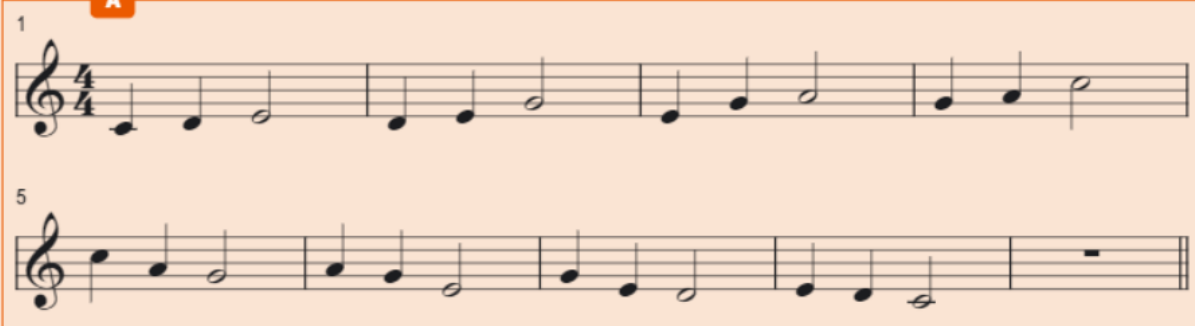
Anexo B1. Partitura da peça *Epic*

Epic FORMA: INTRODUÇÃO 5 **A B A B** www.100-musica6.te.pt Quando um timbre se destaca dos restantes timbres.

Música: Jorge Domingues

A

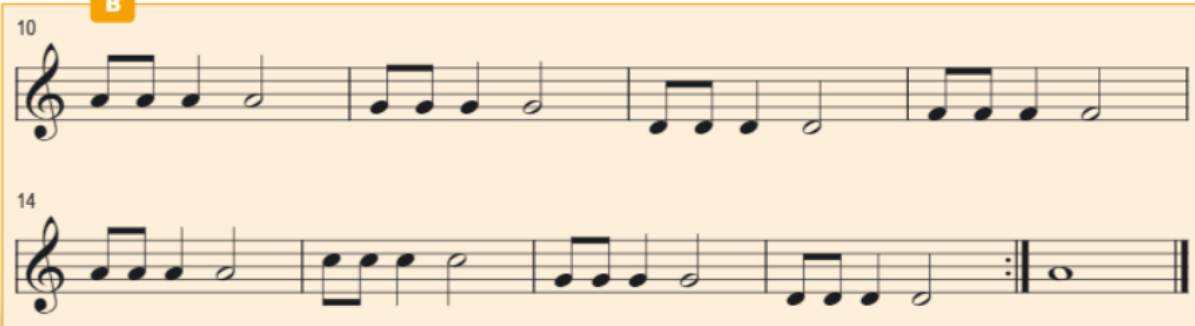
1



5

B


10



14

Detailed description: The image shows a musical score for the piece 'Epic' by Jorge Domingues. It is in 4/4 time and G major. The score is divided into two sections, A and B. Section A consists of five measures, starting with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody begins on G4 and moves stepwise up to D5, with some notes beamed together. Section B consists of five measures, starting at measure 10. It features a more rhythmic melody with eighth and sixteenth notes, ending with a double bar line and a repeat sign. The score is presented on a light orange background with a white border.

Anexo B2. Planificação da Aula 6º X – Atividade com a canção *Dezembro em Portugal*

		Aluno: Ana Beatriz Alves Hasse Azinhaes Nº: a2019109637		Curso: Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico Ano: 2020/2021			
		Professores: Prof. Dr. João Nogueira e Prof.ª Dr.ª Isabel Figueiredo		Instituição: Universidade Nova F.C.S.H. – Prática de Ensino Supervisionada			
Sumário: - Interpretação da canção "Dezembro em Portugal" com flauta de bisel e instrumentos de lâminas; - Apreciação da exibição de pequenos grupos.							
Lições nº:	Data: 09 de dezembro de 2020	Hora: 10:15/ 11:05 – 11:15/ 12:05	Local:	Tempo: 100 minutos	Ano: 6º ano	Turma: E	
Planificação de Aula							
Conceitos/Conteúdos	Competências Específicas	Descritores	Atividades / Estratégias	Meios de Avaliação	Articulações		
<p>➤ TIMBRE Timbre vocal; Timbre da flauta de bisel e de instrumentos de lâminas.</p> <p>➤ RITMO Compasso binário; Colcheia, semínima, mínima e pausa de semínima;</p> <p>➤ ALTURA Tessitura da voz, da flauta de bisel e instrumentos de lâminas - Dó3 a Dó4.</p> <p>➤ FORMA Forma Binária AB; Coda.</p>	<p>✓ Interpretação e Comunicação Canta individualmente e em grupo repertório com acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal e instrumental; Sincroniza o movimento do corpo com a pulsação regular.</p> <p>✓ Apropriação e reflexão Compreende a forma binária; Descodifica, interpreta e utiliza as figuras de representação gráfica do som; Reflete e realiza uma apreciação crítica estruturada do trabalho individual e do grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecedor (A, B, G, I, J); • Comunicador (A, B, D, E, H); • Crítico (A, B, C, D, G, J); • Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); • Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); • Participativo/ Colaborador (B, C, D, E, F); • Respeitado do outro (A, B, E, F, H); • Responsável (C, D, E, F, G, I, J). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer e relaxar em pé com música; • Vocalizar com gesto associado; • Ouvir a melodia da canção e bater a pulsação; • Interiorizar o ritmo da canção com sílabas "Ti" e "Ta" e depois palmas; • Assimilar a melodia com "Pam" dividida por frases; • Cantar as frases com nome de notas; • Dizer as palavras da canção com métrica; • Cantar na forma pergunta-resposta com a turma dividida; • Analisar a forma da canção (forma binária e coda); • Visualizar a partitura; • Cantar a peça com suporte áudio; • Aprender a dedilhação na flauta por frases; • Aprender a técnica das baquetas e executar a melodia em instrumentos de lâminas; • Tocar e cantar a peça em grupo com suporte áudio; • Formar pequenos grupos para executar a peça e analisar criticamente a performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação direta; - atitudes; - domínio psicomotor; - domínio vocal. 			

Recursos

• canção "Dezembro em Portugal"

Dezembro em Portugal

Forma: A' A B A A' B' A' Coda

José Carlos Godinho

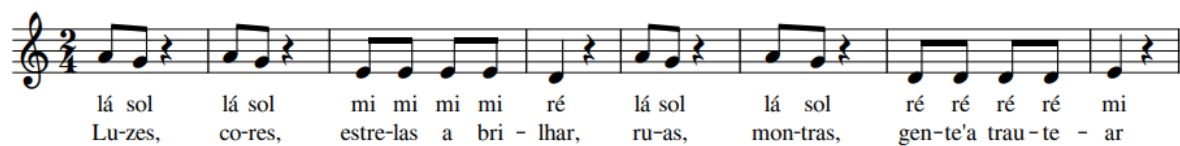


Anexo B3. Partitura da peça *Dezembro em Portugal*

Dezembro em Portugal


Forma: A' A B A A' B' A' Coda

José Carlos Godinho



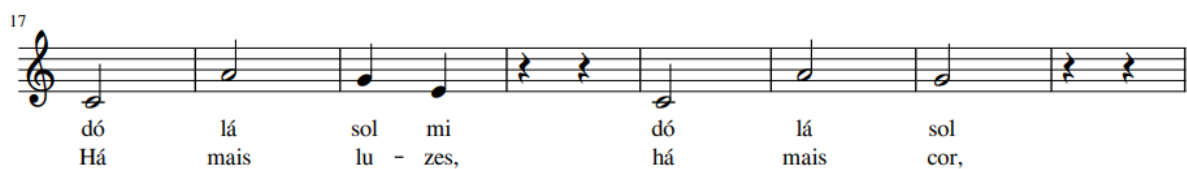
lá sol lá sol mi mi mi mi ré lá sol lá sol ré ré ré ré mi
Lu-zes, co-res, estre-las a bri - lhar, ru-as, mon-tras, gen-te'a trau - te - ar

9 To Coda



lá sol lá sol mi mi mi mi ré dó ré mi sol mi mi ré ré dó
Pren-das, do-ces, so-nhos de na - tal, é de - zem - bro cá em Por - tu - gal.

17



dó lá sol mi dó lá sol
Há mais lu - zes, há mais cor,



dó lá sol mi mi mi mi ré lá lá lá lá sol
Há mais noi - te, mas em meu re - dor sin - to mais ca - lor.



dó ré mi sol lá lá si si dó

Pesadelo

Noite escura... escura como breu... faltou a luz...

Rita está sozinha em casa.

No meio do silêncio ouve-se apenas o grande relógio da sala.

Lá fora, uma tempestade... a chuva cai sem parar há horas...

De repente... ouve-se um estrondo!

Aiiii... um grito gelado...

Rita corre... foge... que medo...

Cuidado!... caiu pelas escadas.

E o sino a tocar... que horas são?

Bom dia, Rita! Já são horas de acordar!!!

Anexo B5. Vídeo com explicação da utilização da “aplicação” *Shared Piano*

<https://drive.google.com/file/d/1bj1hzyrv5N4gk5YZBwrKcb69qKsgbzt/view?usp=sharing>

Anexo B6. Partitura da música *Blowin' In The Wind* (arranjo da minha autoria) dividida em quatro compassos com o nome de cada aluno à qual essa secção pertence

Tarefa: Abrir a barra de pesquisa no computador ou telemóvel e escrever *Shared Piano* e estudar os 4 compassos que foram atribuídos na lista abaixo. Para indicações de como trabalhar com o *Shared Piano* ver vídeo que está na pasta *Blowin' in The Wind*.

1

2

3 ues

4

5 so

6 es

7 a

8 b

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20 s

21

22 sma

23 a

24

25

26

27

28 es

Anexo B7. Vídeo com desafio rítmico a duas vozes, com timbres corporais

<https://drive.google.com/file/d/1XjkGZQrmrtHVz3hg3svRMQvm9k4rD77f/view?usp=sharing>

