

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Isabel Maria Fernandes Neves

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Educação Musical no 2º Ciclo do
Ensino Básico**

Departamento de Ciências Musicais

Prof. Dra. Isabel Figueiredo

Prof. Dr. João Nogueira

Abril de 2021

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Isabel Maria Fernandes Neves

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Educação Musical no 2º Ciclo do
Ensino Básico**

Departamento de Ciências Musicais

Prof. Dra. Isabel Figueiredo

Prof. Dr. João Nogueira

Abril de 2021

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

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha irmã, por mesmo longe terem sido sempre o meu grande pilar ao longo desta caminhada, oferecendo-me carinho, amor e confiança e confortando-me nos momentos de desânimo.

Dedico este trabalho ao meu pai, que apesar de já não estar comigo, esteve no meu coração desde o início ao fim e foi um dos principais motivos para nunca desistir deste sonho.

Dedico este trabalho ao Paulo Monteiro, o meu primeiro professor de música, o meu mestre, a minha grande referência no mundo da música, a pessoa que, quando eu era pequena, me fazia pensar todos os dias “Quando for grande quero ser como o mestre”.

Agradecimentos

Aos professores Doutor João Nogueira e Doutora Isabel Figueiredo, pelo apoio, pela atenção, pela disponibilidade, pelos conselhos e pelos momentos de reflexão e espírito crítico que me proporcionou ao longo de todo o estágio.

A todos os professores que fizeram parte do mestrado, pela sabedoria, pela partilha, pela orientação, pela disponibilidade e por me abrirem novos horizontes e a crescer no conhecimento.

À professora cooperante, pela partilha, pelos conselhos, pela amizade e por me ajudar a crescer enquanto futura professora de Educação Musical.

Aos meus tios Isabel e Pedro e à minha prima Sandra, por me acolherem durante estes dois anos e por me ajudarem a tornar este sonho real.

À minha mãe Céu por ter feito de mim aquilo que sou hoje, por acreditar em mim, pela força, por todos os sacrifícios que fez por mim, por ter sido mãe e pai ao longo de todos estes anos, por ser uma mulher guerreira, por ser o meu maior exemplo e por nunca ter “baixado os braços”.

À minha irmã Daniela por, desde sempre, ser a minha melhor amiga e por ser a que mais força me deu nesta caminhada.

À Célia Sanches, a minha segunda mãe, por estar sempre disponível para mim, pela amizade, por ser um dos meus portos seguros e por me estar sempre a dizer “Isa és capaz de alcançar tudo aquilo a que te propões”.

Ao João, por ser o meu melhor amigo, por estar do meu lado nos momentos mais difíceis, pelo apoio nos momentos de desânimo e incerteza, por acreditar em mim e por todos os momentos inesquecíveis que partilhámos juntos.

À Márcia e ao Maia, por terem feito esta caminhada comigo desde o primeiro dia, pelos conselhos, pelas partilhas e pela amizade incondicional.

À Alexandra, a minha grande amiga, pelo companheirismo desde o primeiro dia, por todos os momentos, pela partilha desta grande aventura comigo e pela amizade que será para a vida.

À minha turma, pelas brincadeiras, por me terem transmitido novos saberes e pelas partilhas ao longo da vivência de todo este sonho.

RESUMO

O presente relatório é realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (2º Ciclo do Ensino Básico) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e tem como finalidade apresentar a atividade desenvolvida, enquanto estagiária, ao longo do ano letivo 2019\2020 numa Escola Pública do Ensino Básico com alunos do 2º Ciclo.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo fala-se da história e evolução da Educação Musical, de alguns modelos de aprendizagem musical e do currículo e programa da disciplina. O segundo capítulo aborda os temas da Educação Inclusiva, da legislação em vigor e da importância da música em alunos com necessidades de aprendizagem. O terceiro capítulo incide na caracterização do contexto do estágio tanto a nível da caracterização do agrupamento de escolas como a nível da escola onde foi realizado o estágio. Este capítulo centra-se também na descrição das experiências vivenciadas ao longo do estágio desde as aulas observadas às aulas lecionadas. Por fim, no quarto capítulo, é feita uma breve reflexão sobre a investigação conjunta realizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada sobre o valor didático de uma canção para a Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Educação Inclusiva

ABSTRACT

This report is carried out in the scope of the Supervised Teaching Practice unit of the Master's Degree in Music Education in Basic School (2nd Cycle of Basic Education) of the Faculty of Social and Human Sciences of the New University of Lisbon and aims to present the activity developed, as a trainee, throughout the school year 2019\2020 in a Public School of Basic Education with students of the 2nd Cycle.

The report is divided into four chapters. The first chapter talks about the history and evolution of Music Education, some models of music learning and the curriculum and program of the discipline. The second chapter deals with Inclusive Education, current legislation and the importance of music in students with learning needs. The third chapter focuses on the characterization of the context of the internship both at the level of the characterization of the cluster of schools and at the level of the school where the internship was held. This chapter also focuses on the description of the learning inputs experienced throughout the internship from the classes observed to the classes taught. Finally, in the fourth chapter, a brief reflection is made on the joint research carried out during the Supervised Teaching Practice on the didactic value of a song for Music Education.

Key words: Music Education; Inclusive Education



Índice

Introdução	1
1. Educação Musical	3
1.1 História da Educação Musical.....	3
1.2 Metodologias de Educação Musical.....	6
1.3 Orientações Curriculares.....	12
2. Escola Inclusiva.....	16
2.1 Legislação Atual – Decreto-Lei nº54\2018.....	20
2.2 A contribuição da música na Educação Inclusiva	23
3. Prática de Ensino Supervisionada	26
3.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas e da Escola	26
3.2 O dia-a-dia na Escola	28
3.3 Grupo de Estágio	28
3.4 As Salas de Educação Musical	29
3.5 Caracterização das turmas	30
3.6 Aulas da Professora Cooperante Observadas	33
3.7 Reflexão das aulas observadas da Professora Cooperante.....	34
3.8 Outros Contextos de Observação	36
3.9 Aulas Lecionadas	38
3.10 Reflexão das aulas lecionadas	40
3.11 Reflexão sobre o papel da música na Educação Inclusiva.....	42
3.12 Reflexão sobre o Ensino à Distância.....	45
4. Investigação Conjunta – O Valor Didático de uma Canção.....	47
Conclusão	49
Referências.....	52
ANEXOS	i
Anexo A	ii
(Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).....	ii
Anexo B	iv
(Espiral de Conceitos, MMCP).....	iv
Anexo C	vi
(Planificações da Turma 5ªA)	vi
Anexo D	xviii
(Planificações da Turma 5ªF).....	xviii

Anexo E.....	xxx
(Planificações da Turma 6 ^o C)	xxx
Anexo F.....	xxxix
(Tarefas de Ensino à Distância 5 ^o Ano)	xxxix
Anexo G.....	xli
(Tarefas de Ensino à Distância 6 ^o Ano)	xli

Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e, reflete o trabalho realizado durante o ano letivo de 2019\2020 na Escola de Estágio.

A música foi, desde sempre, a minha grande paixão. Lembro-me de estar nas minhas aulas de Educação Musical no Ensino Básico e me sentir fascinada com todas as atividades que o professor me propunha. Este fascínio acentuou-se ainda mais quando entrei para a filarmónica onde a partilha de conhecimento e o convívio musical estavam sempre presentes. Olhando para trás, posso afirmar com toda a certeza que entrar para a filarmónica foi o primeiro passo que me levou a querer a música para o meu futuro e, acima de tudo, querer ensinar música. Foi na filarmónica que tive o meu primeiro contacto “a sério” com a teoria musical em que todos os conteúdos abordados nas aulas eram super interessantes para mim e no fim das aulas eu queria sempre saber mais e ia para casa procurar mais informação. Esta procura pelo saber levou-me mais tarde a fazer uma licenciatura em Música, licenciatura esta que me abriu muitas portas e onde aprendi grande parte de tudo o que sei hoje. Contudo, a licenciatura não era suficiente para eu poder ensinar música e não me sentia satisfeita, ainda queria aprender mais. Foi então que decidi procurar o Mestrado em Ensino de Educação Musical de forma a adquirir estratégias e conhecimentos que me permitissem tornar-me numa professora de Educação Musical.

Este trabalho surgiu na sequência do cruzamento de duas áreas, pelas quais nutro um grande interesse: Educação Musical e Musicoterapia e, tem como principal objetivo a apresentação e reflexão das experiências vivenciadas durante a PES. Assim decidi juntar as duas e verificar durante a minha PES qual a importância que a música tem em alunos com dificuldades de aprendizagem e quais os benefícios que a música poderá proporcionar para o adequado desenvolvimento destas crianças nos aspetos psíquicos, motores, sociais e biológicos.

O relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada uma breve história da Educação Musical, são resumidas as principais metodologias de aprendizagem e apresentam-se também as orientações curriculares da disciplina.

No segundo capítulo aborda-se o tema da Educação Inclusiva e da Música como apoio psicopedagógica na Educação Inclusiva.

O terceiro capítulo centra-se na caracterização de toda a PES. Neste capítulo faz-se a caracterização do agrupamento e da escola, da comunidade escolar e do seu contexto. É também neste capítulo que está descrita toda a prática pedagógica desde aulas observadas a aulas lecionadas.

No quarto capítulo é elaborada uma breve reflexão sobre a componente de investigação conjunta sobre o tema “O Valor Didático de uma Canção”.

1. Educação Musical

1.1 História da Educação Musical

A música é uma arte inerente à vida humana e tem acompanhado a evolução de todas as culturas, parecendo ter recursos inesgotáveis. A interação com o som é inevitável e são vários os exemplos na vida quotidiana em que a música está presente, quer voluntária ou involuntariamente (Blacking, 2000).

Segundo Candé (1983, p.10), a música é uma *“arte maravilhosa onde até os profissionais mais endurecidos encontram, em qualquer idade, motivos de admiração e razões para aprender. Imaterial, ou quase, esta arte é, por isso mesmo, mais direta e penetra mais profundamente em nós do que outras.”*

O efeito da música sobre o ser humano, foi (e continua a ser) durante muito tempo objeto de várias discussões filosóficas e de diferentes emissões de opinião uma vez que, o contacto com a música produz diversas respostas a nível fisiológico, do comportamento, intelectuais, estéticas e emocionais (Levitin, 2007).

A palavra Música tem origem na palavra grega *Mousike* que, na Antiguidade Clássica, em conjunto com a poesia e a dança designava a Arte das Musas (Grout, 2007).

Na Civilização Grega, a música era vista como um meio para alcançar a perfeição e a beleza, e tal como em todas as civilizações antigas também os gregos atribuíam a música aos Deuses. As crianças aprendiam canto desde muito cedo e o músico desenvolvia o seu saber através de estudo e de exercícios. A importância dada, pelos gregos, ao ensino da música criou as primeiras bases da pedagogia musical pois, as suas características requeriam uma instrução que passou a fazer parte do dia-a-dia das crianças gregas. Segundo Grout (2007), Pitágoras e os seus seguidores consideravam a Música e a Aritmética uma só disciplina. Para os autores *“os números eram considerados a chave de todo o Universo espiritual e físico; assim, o sistema de sons e ritmos musicais, sendo regidos pelo número, exemplificavam a harmonia do Cosmos e correspondiam a essa harmonia”* (Grout, 2007, p.19).

Platão vem reforçar a ideia da influência da Música na formação do indivíduo ao afirmar, tal como Aristóteles, que era possível criar “*peessoas boas mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a Ginástica e a Música, sendo a primeira a disciplina do Corpo e a segunda a disciplina do Espírito*” (Grout, 2007, p.21). A Civilização Romana inspirou-se nos mesmos princípios da Música da Civilização Grega e defendia também que a música desempenhava um papel importante na educação dos jovens (Grout, 2007).

Na Idade Média, os fundamentos musicais desenvolveram-se no seio da Igreja Cristã. Nesta época, começa a surgir a primeira notação musical e a música culta passou a pertencer ao domínio quase exclusivo da Igreja sendo a música do povo, muitas vezes, tida como perversa. O ensino da música era ministrado por professores, com formação na *Scholae Cantorum*, que trabalhavam com o intuito de formar apenas músicos de Igreja. Nos mosteiros, a Educação Musical era de cariz essencialmente prático e nas escolas das Igrejas o objetivo era preparar os estudantes para o ingresso nas Universidades (Grout, 2007).

Em Portugal, a Música religiosa ocupava um lugar importante e o ensino da música era ministrado pela Igreja, com o objetivo de preparar musicalmente quem participava nos serviços religiosos e, pelos Judeus que, por esta altura, se encontravam instalados na Península Ibérica e, nas suas sinagogas ensinavam canto (Mota, 2014).

Na Época Barroca, Portugal usufruiu da riqueza italiana a nível musical mas, os grandes impulsionadores do ensino da música foram os Jesuítas que a integraram nos seus colégios como sendo parte importante na formação dos alunos. No Período Clássico, a burguesia começa a atribuir um elevado valor à música e esta, passa a ser ensinada por grupos que hoje são considerados como sendo as primeiras bandas filarmónicas (Mota, 2014).

No século XIX ocorrem mudanças significativas na Educação Musical, que passou a ocupar um papel importante na formação integral das crianças pois a sociedade começa a consciencializar-se de que o cidadão tinha o direito a uma educação musical elementar. Em Portugal, a música era praticada por pequenos grupos musicais que executavam concertos regulares para audiências constituídas por pequenas

coletividades. Estes pequenos concertos contribuíam para o ensino e divulgação da música (Educação Informal). Surge, em 1878, nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral, a disciplina de Canto Coral nos currículos escolares, baseando-se essencialmente no canto. Contudo, só no século XX, em 1968, a disciplina passa a denominar-se Educação Musical e a integrar o currículo do quinto e do sexto ano do ensino básico (Mota, 2014).

Nas primeiras décadas do século XX verificou-se uma revolução da prática pedagógica musical. Segundo Gainza (1982, p.105), *“a pedagogia musical entrou numa reforma tal que alterou, não só os fundamentos dos ensino/aprendizagem como até os materiais e as técnicas de ensino – nesta reforma pode notar-se a influência do estruturalismo, da linguística moderna e cibernética, da teoria da comunicação, das últimas pesquisas em matéria da psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da aprendizagem”*.

A Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida e, contrariamente ao que aconteceu no século XIX, em que, através do método do solfejo, a Educação Musical era essencialmente repetitiva e técnica, no século XX surgiram novas correntes metodológicas que deram lugar a uma pedagogia mais centrada na criança. Estas correntes fundamentaram-se essencialmente em dois princípios: o de que a educação é baseada na atividade da criança e o de que a Educação Musical é acessível a todos (Gainza, 1982).

Na origem destas transformações estão vários pedagogos tais como Dalcroze, Kodály, Ward, Willems, Orff, Wuytack, Gordon, Paynter, Schafer, Swanwick, entre outros que se dedicaram à procura de modelos de ensino e de aprendizagem da música que estimulassem o interesse dos alunos e contribuíssem para a sua expansão social e cultural.

Ao longo dos anos, foram feitas várias tentativas para que a disciplina chegasse a todos os alunos mas só no ano de 1990, com a maior Reforma da Educação Musical, a disciplina fica estabelecida como obrigatória para o quinto e sexto ano e como opção do sétimo ao nono ano do ensino básico. Foi também nesta altura que surgiu o Programa

de Educação Musical – Organização Curricular e Programas que, a partir daí até aos dias de hoje, começou a ser considerado como uma das principais referências para os professores de Educação Musical (Mota, 2014).

1.2 Metodologias de Educação Musical

Nos séculos XIX e XX, o aparecimento de vários modelos de ensino e de aprendizagem, propostos por diversos pedagogos, trouxeram diversos contributos para a Educação Musical.

O primeiro modelo de ensino e de aprendizagem musical atribui-se a Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) para o qual o movimento tinha um papel essencial. Influenciado pelas ideias filosóficas da época, Dalcroze tentou unir os sentimentos e a inteligência ao corpo, à ação e aos sentidos. Através da observação dos seus alunos percebeu que estes reagiam de forma espontânea sempre que ouviam ou executavam música o que o levou a desenvolver atividades como por exemplo caminhar de acordo com a velocidade da música concluindo que existia uma relação entre um estímulo sonoro que ia provocar o movimento do corpo (Amado, 1999).

As diversas experiências realizadas por Dalcroze levaram-no a concluir que a realização de experiências corporais era fundamental na aprendizagem e na execução musical e que o primeiro instrumento musical a ser treinado devia ser o corpo. Assim, criou o conceito de *Euritmia*, que estuda os elementos da música através do movimento. A metodologia de Dalcroze é constituída por três elementos essenciais – os sons, o movimento e a coordenação – e tem duas componentes: uma, de iniciação rítmica dirigidas às crianças, baseada em jogos e exercícios rítmicos e outra relacionada com a aplicação do trabalho rítmico ao estudo de um instrumento musical (Amado, 1999).

Zoltán Kodály, compositor e etnomusicólogo húngaro foi o grande responsável pela enorme dinamização da música e cultura musical da Hungria. O seu grande interesse pela identidade do seu país levou-o a realizar viagens pelo interior do mesmo para fazer a recolha e o registo das músicas folclóricas originais. Esta recolha teve como

consequência o desenvolvimento de uma metodologia que utilizava este género musical como ponto de partida para o ensino de todos (Cortez, 2001).

Kodály, ao considerar o canto é o fundamento da cultura musical, uma vez que a voz é o modo primordial do ser humano se expressar, criou pautas para desenvolver o canto e o interesse pela música. Assim, através de atividades nela assentes, ensinavam-se conceitos musicais e encorajava-se o estudo de instrumentos e a audição de outras peças musicais (Cortez, 2001).

Segundo Kodály, a leitura e a escrita deveriam estar associados a uma audição interior pois, o importante era entender interiormente a melodia. Para o autor, uma criança só poderia aprender um instrumento depois de saber cantar uma vez que o seu ouvido só se desenvolveria se as primeiras noções de som fossem formadas a partir do seu próprio canto (Cortez, 2001).

Kodály considerava que o solfejo relativo, utilizado por Guido D`Arezzo no séc. XI, era o método mais adequado para desenvolver a audição interior uma vez que privilegia a voz cantada e só se começa o instrumento depois de se saber cantar, havendo uma ênfase na consciência da melodia e da harmonia, tendo sempre o solfejo associado à execução. Outro recurso utilizado pelo autor é a fonomímica que consiste em fazer corresponder a cada gesto manual um nome de uma nota musical que se traduziria numa ajuda auditivo-visual (Cortez, 2001).

O método proposto por Justine Ward (1879-1975) permitiu que o papel da música fosse reconhecido na educação e incluído no currículo de escolas primárias americanas. Destinado a crianças dos seis aos catorze anos, o método baseava-se nos princípios da psicologia, nomeadamente o princípio de que a educação devia ser ativa e estimular o interesse e a curiosidade das crianças e, tinha como principal característica motivar a descoberta de novos sons partindo do conhecido (Neno, 1994).

A autora dava grande destaque a voz, sendo esta o primeiro instrumento que as crianças aprendem a explorar através de um conjunto de jogos vocais que, adequado às suas capacidades, se iam tornando mais complexos. No método Ward, o ritmo era

vivenciado através do gesto e a improvisação e composição tinham um papel importante na aprendizagem musical da criança (Neno, 1994).

Edgar Willems tentou perceber qual a importância da música no desenvolvimento da criança e acreditava que a iniciação musical desenvolvia nas crianças o amor pela música e preparava-as para a prática vocal e instrumental. A proposta pedagógica de Willems baseia-se num ponto de partida pedagógico e filosófico: a música é uma linguagem. Os primeiros passos da criança nesta linguagem começam com a experimentação seguida da tentativa de construção de frases até adquirir a sua própria linguagem (Willems, 1990).

Segundo Willems, a música é o reflexo da natureza humana e por isso, na sua metodologia, faz três paralelismos entre a natureza humana e a natureza da música comparando a vida física com a vida rítmica, a vida afetiva com a vida melódica e a vida mental com a vida harmónica. De forma a justificar estes paralelismos, Willems explicou que para produzir ritmo é preciso o corpo pois, se não há corpo não há movimento logo não há ritmo. Relativamente ao segundo paralelismo, o autor explicou que a vida afetiva diz respeito às relações humanas tal como a melodia é a relação entre os sons. Por fim, relativamente ao terceiro paralelismo, Willems explicou que a harmonia em música começa com um acorde, ou seja, a simultaneidade de sons e é no cérebro que se cria esta alquimia (Willems, 1990).

Para Willems, a música é uma linguagem e a aprendizagem dessa linguagem acontece através da impregnação e da experimentação. A chave da aprendizagem é a improvisação onde exploramos os elementos musicais e os compreendemos (Willems, 1990).

Carl Orff (1895-1982) foi autor de muitas obras ligadas ao ensino da música das quais se destaca *Schulwerk*. Esta obra indica a natureza do princípio educacional de Orff: aprendizagem através da experimentação e em grupo, o que vai reforçar o desenvolvimento do reflexo estímulo-resposta, da capacidade da atenção e da motivação da criança (Garcia, 2001).

Segundo Orff, a aprendizagem musical tinha que dar prazer e, por isso, dava especial importância às atividades criativas através das quais a criança experienciava os sons através de rimas, provérbios, canções de roda ou populares, danças e folclore. O grande objetivo do autor era o de sensibilizar todas as crianças para a música através da experiência musical pessoal (Garcia, 2001).

Para além do seu método, outro dos contributos de Orff, para o ensino da música, foi a redescoberta de um conjunto de instrumentos de percussão tradicionais de vários países, conhecidos como Instrumental Orff, que permitem à criança, consoante o nível de dificuldade, começar desde cedo a interpretar padrões ritmos simples e ir progredindo para escalas e peças mais complexas, adquirindo assim uma grande compreensão da música (Garcia, 2001).

Jos Wuytack tendo sido discípulo de Orff tem, na sua pedagogia, muitas das ideias do método *Schulwerk*. Os principais princípios da pedagogia de Wuytack centram-se na atividade, criatividade, totalidade e comunidade.

Segundo Wuytack, a voz é o meio importante de expressão humana por excelência, mas todo o corpo deve também colaborar na experiência musical através do movimento, da mímica e da dança. Para o autor, os instrumentos Orff são um meio da criança tocar um instrumentos e participar na música como atividade em grupo, onde todos criam e estruturam ideias (Wuytack, 1996).

Na pedagogia musical, a sua contribuição mais marcante foi o Sistema de Audição Ativa, baseado na metodologia do musicograma em que a música é representada através de cores, símbolos e formas geométricas. Para Wuytack, a audição baseia-se na percepção e na memória e, para isso, “é necessário desenvolver a memória musical. O facto de se ver a representação gráfica da obra na sua totalidade (musicograma) é uma ajuda preciosa para a audição” (Wuytack, 1996, p.19).

Edwin Gordon (1927-2015) focou-se na forma como as crianças aprendem e em que momento estão preparadas para desenvolver determinadas competências fundamentando a sua investigação na Teoria de Aprendizagem Musical.

Na sequência dos seus estudos, no que diz respeito à aptidão musical, Gordon chegou à conclusão que esta é inata e que o momento em que se possui maior nível de aptidão musical é no nascimento. O autor afirma ainda que, caso o ambiente seja adequado, o nível de aptidão musical com que se nasce pode ser desenvolvido ou recuperado até aos nove anos de idade, estabilizando nesta altura. Assim, em 1980, cria o conceito de *audiation* (*audiação*) cujo significado é a capacidade de ouvir e compreender musicalmente um som quando este não está fisicamente presente (Gordon, 2000).

Segundo Gordon, a música é uma arte feita de sons e como tal defende que aprendemos música como aprendemos a linguagem falada. Um dos seus grandes contributos foi a definição de como se ouve musicalmente (compreender o significado dos sons), o que se ouve (dar sentido ao que se ouve) e quando se ouve (estádio de compreensão musical em que se encontra o indivíduo). Para o autor, os primeiros cinco anos de vida de uma criança são cruciais para estabelecer boas bases para um desenvolvimento musical ótimo e, as experiências musicais vividas nesses primeiros anos têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música como adulto (Gordon, 2000).

Em todos os estádios de aprendizagem o movimento é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico e a voz é um instrumento privilegiado em que o adulto serve de modelo para a criança e onde esta aprenderá a distinguir a voz falada da voz cantada. Os exemplos musicais expostos às crianças deverão ser os mais diversificados possíveis tanto a nível de modo, métrica e estilo para que a criança possa absorver um enorme vocabulário que servirá de preparação para a sua Educação Musical formal (Gordon, 2000).

John Paynter (1931-2010) defendeu a importância da música na educação geral da criança afirmando que a criatividade, desenvolvida através da exploração do som, devia constituir a base do ensino desta arte (Paynter, 2000).

O autor defende que as crianças devem ser colocadas em contacto com a música, tendo como recurso a sua própria imaginação musical. A sua obra *Sound and structure*, de 1992, é uma das grandes referências no ensino da música, funcionando como um

guia que combina sons, técnicas, estruturas musicais e composição, através do estímulo à criatividade da criança (Paynter, 2000).

Na mesma linha de pensamento encontra-se Keith Swanwick que, inspirado por Jean Piaget e Jerome Bruner propôs uma teoria de desenvolvimento musical que consiste na hipótese do conhecimento musical obedecer a etapas sucessivas, de acordo com o nível psicológico do indivíduo.

Piaget, na sua Teoria de Desenvolvimento Cognitivo, demonstrou como é que o sujeito evoluiu intelectualmente afirmando que o desenvolvimento da inteligência é o resultado da interação do sujeito com o seu ambiente (Barbosa, 2009).

O autor defende que o crescimento cognitivo de desenvolve através de dois processos cognitivos denominados de assimilação e acomodação. O primeiro permite integrar elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes, isto é, não resulta numa mudança de esquemas, mas possibilita uma ampliação sem implicar uma transformação. No segundo ocorre a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas em que só depois da criação de um novo esquema ou da modificação de um velho esquema, é que pode haver assimilação de um novo estímulo (Barbosa, 2009).

Tal como Piaget, Bruner, na sua Teoria de Aprendizagem, coloca a maturação e a interação do sujeito com o ambiente no centro do processo de desenvolvimento e formação da pessoa afirmando que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos. Para isso, Bruner, apresenta um outro contributo importante relacionado com os conceitos de prontidão e de aprendizagem em espiral em que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde (Marques, 2010).

Seguindo as ideias de Piaget e de Bruner, Swanwick cria uma espiral de desenvolvimento musical em que articula as atividades musicais e as suas influências no processo de aprendizagem da música em que os elementos musicais devem ser entendidos, partindo do simples para o complexo e, as aquisições anteriores são

necessárias para se produzirem as fases seguintes. A partir desta teoria, Swanwick apresenta quatro estádios de desenvolvimento musical (Swanwick, 2006):

- **1º Estádio** – vai até aos 4 anos e a principal característica reflete-se na existência de experiências que as crianças vão tendo com os objetos, através do batimento e da exploração das possibilidades de produção de sons dos instrumentos;
- **2º Estádio** – dos 5 aos 9 anos. A manipulação dos sons funciona como uma forma de manifestação do pensamento, o que dá origem às primeiras composições, muito parecidas com as que as crianças conhecem, porque, repetidamente, as cantam, tocam e ouvem.
- **3º Estádio** – dos 10 aos 14 anos. As criações tornam-se mais inovadoras e variadas. As variações passam a respeitar os padrões de determinados estilos específicos.
- **4º Estádio** – a partir dos 15 anos. Engloba os três estádios anteriores e a música representa um valor importante para a vida do adolescente, marcado mais por uma relação emocional individual.

Swanwick defende que o ensino da música deve privilegiar a imaginação das crianças através da criação, improvisação e composição salientando também a importância do universo sociocultural e afetivo da criança, explicitando que esta deve ser estimulada com música do seu dia-a-dia e com os padrões musicais da sua cultura (Swanwick, 2006).

1.3 Orientações Curriculares

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular e que descreve os princípios, a visão, os valores, as áreas de competência e as implicações práticas da educação nos estudantes portugueses até o 12º ano de escolaridade (Martins et al., 2017).

Segundo este documento os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, devem ser capazes de mobilizar valores e competências para fazer parte da vida e história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre temas naturais, sociais e éticas, e conseguir participar na sociedade de forma cívica, ativa, consciente e responsável. Para isso, devem ter uma educação escolar na qual desenvolvam uma cultura sólida nas áreas científicas e artísticas com uma base humanista, tal como ilustra o Anexo A.

O currículo Nacional do Ensino Básico tem como principal objetivo o desenvolvimento das competências dos alunos, tendo por base os princípios e valores para a sociedade. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001, p.165):

“As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação dos sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimentos das crianças e dos jovens.

As competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a ação educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões (...).

Estas dimensões consubstanciam-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado ao presente.”

A disciplina de Educação Musical tem tido, nos últimos anos, um valor acrescido no Ensino em Portugal. No sistema educativo atual, a disciplina está integrada de uma forma mais explícita e afirmativa, com um programa cujo principal objetivo é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos através da compreensão e assimilação dos conceitos musicais e de práticas musicais, as quais se adquirem a partir de elementos básicos (Mota, 2014).

Os princípios orientadores da disciplina de Educação Musical para o 2º Ciclo do Ensino Básico estão descritos num documento, inspirado na *Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP)* (Anexo B), intitulado *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo*.

O MMCP surgiu em 1965, liderado por Roland Thomas. De forma a organizar um novo currículo, o MMCP identificou cinco conceitos básicos da música; dinâmica, timbre, forma, ritmo e altura. Assim, o principal objetivo deste currículo focava-se em ensinar aos alunos estes elementos básicos organizados em dezasseis ciclos e, por conseguinte, estes ciclos permitem aos alunos visitar repetidamente os mesmos elementos mas em níveis cada vez mais complexos (Thomas, 1970).

No *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo*, volume I, do Ministério da Educação (1991) verifica-se que o programa curricular se baseia nos cinco elementos básicos da música propostos pelo MMCP em que esses elementos vão sendo revisitados ao longo dos dois anos escolares. Verifica-se também que a aprendizagem se organiza em torno de uma espiral, baseada na Teoria da Estrutura de Jerome Bruner, onde cada nível envolve uma área mais abrangente do que a anterior e em que *“toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes”* (p.219).

Jerome Bruner defende que, durante o crescimento da criança, o currículo deverá visitar ideias aprendidas anteriormente e organizá-las comparativamente, ou seja, a organização do conhecimento devia ser feita sem o fragmentar. A esta ideia, Bruner deu o nome de currículo em espiral. Para o autor, com uma abordagem em espiral para o planeamento de um currículo, uma aprendizagem precoce poderá ser utilizada para se fazer mais tarde uma aprendizagem mais fácil, fornecendo um quadro geral em que as conexões entre as coisas que encontramos mais cedo e mais tarde de tornam mais claras (Bruner, 1960).

Os objetivos da disciplina de Educação Musical centram-se no desenvolvimento das competências de três grandes áreas: Audição, Interpretação e Composição. *“O envolvimento crescente destas três grandes áreas pressupõe o acompanhamento do desenvolvimento das competências. Neste sentido, as competências propostas e a*

desenvolver constroem-se de forma a potenciar, através da prática artística, a compreensão e as interpretações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades” (p.225).

A aprendizagem em espiral tem início no 1º ciclo e termina no 2º Ciclo. No 2º Ciclo, os objetivos a atingir assentam nos conceitos de Timbre, Ritmo, Dinâmica, Altura e Forma em que os conteúdos estão organizados de acordo com os diferentes níveis. No 2º Ciclo a estrutura curricular tem início no nível I e termina no nível XII sendo que as metas estabelecidas para o 5º ano são do nível I ao nível VI e as metas estabelecidas para o 6º ano são do nível VII ao nível XII. Face à flexibilidade e à abertura deste programa, o docente de Educação Musical é livre de decidir quais as estratégias e metodologias mais adequadas para alcançar as competências fundamentais (Ministério da Educação, 1991).

Relativamente ao 3º Ciclo, o programa pretende que os alunos passem a um conhecimento mais aprofundado e está estabelecido para três anos e dividido em três áreas: Formação Musical, Prática Vocal e Instrumental e Improvisação/Composição. Para além destas áreas propõe também aliar conhecimentos de acústica, eletroacústica e História da Música (Ministério da Educação, 1991).

2. Escola Inclusiva

A integração escolar é um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

Segundo o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) *“a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os homens”*. Significa isto que a grande finalidade da educação está em conseguir que as pessoas se desenvolvam de tal forma que, ao chegarem ao estado adulto, se considerem a si próprios como seres livres, responsáveis e integrados nos grupos sociais a que pertencem.

A educação é um direito fundamental à própria existência no entanto, para alguns, nem sempre foi assim pois *“ (...) a inclusão de pessoas portadores de deficiência é hoje um desafio permanente, e dos mais complexos, da nossa organização social. Principalmente porque o conceito não é estático, está em permanente oscilação”* (Franco, 2011, p. 157).

Até à década de 60 do século XX, a educação de pessoas com deficiência manteve-se quase exclusivamente confinada à colocação das mesmas em instituições especiais. É nesta altura que surge um novo modelo educacional de referência cujo principal objetivo é a intervenção educacional mais centrada no sujeito e nas suas capacidades. Aliada às mudanças sociais e políticas, esta nova forma de pensar conduziu a novas conceções da função da escola e da sua própria natureza. Face a estas mudanças, Portugal iniciou a reforma na direção e gestão das escolas que, a par da reforma educativa, tinha subjacente o princípio da democraticidade, participação e autonomia através de uma gestão participada, com estruturas flexíveis que facilitassem e atendessem a todos e a cada um, de acordo com as suas necessidades (Correia, 2001).

Nos anos 70 do século XX, sob a influência da Lei-Pública 94-142 nos Estados Unidos da América, que obriga à educação de todas as crianças no meio menos restrito possível e, do Relatório Warnock, no Reino Unido que centra no currículo e não na

colocação especializada a educação de alunos com deficiências, estabelecem-se as bases da integração da educação especial no ensino regular e começa a defender-se uma escola que atendesse à diversidade e valorizasse as diferenças dos alunos, abrindo caminho para a integração (Warnock, 1978).

Relativamente às crianças com dificuldades de aprendizagem, Portugal iniciou o atendimento às mesmas na segunda metade do século XIX, com a criação de estabelecimentos para surdos e cegos. Contudo, só no ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, surgem transformações significativas na forma como se percecionava a Educação Integrada. Assim, a escola deixa de ser vista como uma instituição voltada apenas para os alunos mais capacitados intelectualmente e, um dos principais objetivos passa por assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (Correia, 1999).

Na sequência da publicação desta Lei surgem vários documentos legais que se estabelecem medidas orientadoras do trabalho que envolve crianças com necessidades de aprendizagem (Correia, 2003):

- **Despacho Conjunto 36\SEAM\SERE** – Datado a 17 de Agosto de 1988 regulamenta o apoio aos alunos com necessidades de aprendizagem prestado pelas Equipas de Educação Especial (Despacho Conjunto 36\SEAM\SERE, de 17\08);
- **Convenção sobre os direitos da Criança** – Adotada e 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas;
- **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** – Tem lugar em Jomtien em 1990 e é onde se dá a rutura formal com a Educação Especial em regime segregado;
- **Decreto-Lei 319\91 de 23 Agosto** – Considerado, em Portugal, um marco histórico relativamente à integração dos alunos com necessidades de aprendizagem nas turmas e nas escolas de ensino regular;

- **Declaração de Salamanca em 1994** – Considera que todos os alunos devem estar incluídos na dinâmica escolar e que todas as escolas se devem *“ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”* (UNESCO, 1994);
- **Decreto-Lei 3\2008 de 7 de Janeiro** – Este decreto anula o Decreto-Lei 319\91 e regulamenta que a *“educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”* (Decreto-Lei 3\2008, de 7 de Janeiro);
- **Decreto-Lei 54\2018 de 6 de Julho** – Legislação atualmente em vigor e segundo a qual os princípios da Inclusão se devem destinar a todos os alunos independentemente de possuírem ou não necessidades de aprendizagem.

Segundo Lopes, o princípio da inclusão implica que as crianças com necessidades de aprendizagem tenham a mesma oportunidade de participarem plenamente em todas as atividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam uma sociedade (Lopes, 1997, p.55). Para a autora, uma “Escola para Todos”,

“implica um conjunto de estratégias, só possíveis de concretizar com determinadas mudanças que por sua vez, pressupõe de modo sucinto uma autonomia que possa ferir recursos tanto humanos como materiais, incentivar e promover a formação. Desenvolver uma gestão mais flexível, promover a participação tanto de pais como de outras entidades e que, sobretudo, adequa os currículos às necessidades de cada um” (Lopes, 1997, p. 86-87)

A Escola Inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que sugere um modelo educativo com base no princípio de igualdade e em que as condições de vida e de escolarização das pessoas

com algum tipo de défice ou incapacidade não devem ser diferentes ao mundo dos demais (M.E.\D.E.D, 1998).

Segundo Magalhães (2011),

“a educação representa um direito de toda a população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogo e conflito.” (Magalhães, 2011, p. 13-14)

O autor defende ainda que deve ser a escola a moldar-se às características do aluno de forma a criar todas as condições para que a inclusão seja possível.

Hammeken (1996) afirma que a inclusão permite que as crianças com dificuldades de aprendizagem sejam educadas com os seus pares em ambientes educativos normais pois, a autoestima deste tipo de crianças é melhorada pelo facto de não necessitar de ser retirada da sala para aprender, tal como os seus colegas não o são. Na educação inclusiva parte-se do princípio que a criança tem todo o direito em ser incluída na escola e conseqüentemente não é posta nenhuma exigência para a sua entrada (Hammeken, 1996).

Correia (2003), afirma que a escola inclusiva traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade, uma vez que facilita o diálogo entre todos os docentes, permitindo uma melhor compreensão dos programas curriculares e adequação educativa, designadamente no que diz respeito às alterações necessárias ao seu funcionamento. Para o autor, a inclusão permite também ao professor trabalhar com outros profissionais através da partilha de estratégias de ensino que permitem um maior controlo do progresso dos alunos e aumentam a comunicação entre os parceiros educativos (Correia, 2003).

Segundo Morgado (2003), a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de

aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico. O autor defende que os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação e entreaajuda.

Assim, a Escola Inclusiva permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, preparar para a vida em comunidade e evitar os efeitos negativos da exclusão pois, tal como afirma Correia, *“uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”* (Correia, 2003, p.32).

2.1 Legislação Atual – Decreto-Lei nº54\2018

A 6 de Julho de 2018 foi publicado o Decreto-Lei nº54\2018, que alterou a legislação que até então existia no Sistema Educativo Português, nomeadamente o Decreto-Lei nº3/2008.

Enquanto o Decreto-Lei nº3/2008 se destinava a todas as crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades constantes ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, o Decreto-Lei nº54\2018 tem como principal objetivo estabelecer *“os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada aluno, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”* (nº1 do artigo 1º), de forma a *“respeitar os interesses e aptidões dos alunos, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal”* (Decreto-Lei nº54\2018).

O Decreto-Lei nº54\2018 abandona por completo os sistemas de categorização dos alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais promovendo uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem pedindo que se olhe para a escola como um todo, abarcando a multiplicidade e a interação das suas dimensões e, alertando para o facto de qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso académico, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (Decreto-Lei nº54\2018).

Para além destas medidas, o Artigo 4º regulamenta que *“Os pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”* (Decreto-Lei nº54\2018). Significa isto que os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos filhos pois a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos (Decreto-Lei nº54\2018).

Segundo este Decreto-Lei, devem ser tomadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em função das necessidades educativas de cada aluno sendo que quanto mais significativas e extensas forem as fragilidades do aluno, mais medidas e mais recursos serão necessários mobilizar (Decreto-Lei nº54\2018).

Como referido no artigo 7º, a decisão sobre que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se irão mobilizar pertence à equipa multidisciplinar, a qual deve analisar a informação disponível, decorrente da avaliação e da monitorização sistemática da evolução do aluno. Estas medidas estão organizadas em três níveis, podendo ser (Decreto-Lei nº54\2018):

- **Medidas Universais** – respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens;

- **Medidas Seletivas** – respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não suprimidas pela aplicação das anteriores;
- **Medidas Adicionais** – respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

As Medidas Universais, regulamentadas no Artigo 8º, consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação das seguintes ações e estratégias (Decreto-Lei nº54\2018):

- Diferenciação Pedagógica
- Acomodações Curriculares
- Enriquecimento Curricular
- Promoção do Comportamento Pró-Social
- Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos

Regulamentadas no Artigo 9º, as Medidas Seletivas, dirigidas aos alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação das medidas universais e para as quais é necessário a elaboração pela Equipa Multidisciplinar do Relatório Técnico-Pedagógico¹, são (Decreto-Lei nº54\2018):

- Percursos Curriculares Diferenciados
- Adaptações Curriculares Não Significativas
- Apoio Psicopedagógico
- Antecipação e Reforço das Aprendizagens
- Apoio Tutorial

As Medidas Adicionais regulamentadas no Artigo 10º e cuja mobilização das mesmas só deve ser efetuada depois da demonstração, fundamentada no Relatório

¹ Documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e\ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Técnico-Pedagógico, da insuficiência das Medidas Universais e Seletivas são (Decreto-Lei nº54\2018):

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas
- Adaptações Curriculares Significativas
- Plano Individual de Transição
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado
- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

Esta mudança de paradigma na educação que, pelo menos teoricamente, implica ter em conta as peculiaridades de cada aluno, as suas necessidades e o respeito pelas suas diferenças constitui o princípio básico para a inclusão social a partir do sistema educativo, não só do coletivo de alunos com deficiência, mas também de qualquer variedade sociocultural (Decreto-Lei nº54\2018).

2.2 A contribuição da música na Educação Inclusiva

A Música sendo um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto estima e do auto conhecimento é também um poderoso meio de integração social entre pessoas, independentemente, da diferença entre elas (Storms, 1989).

A música é um elemento com longo percurso no trabalho com pessoas de educação especial, uma vez que as atividades de música podem conseguir benefícios em diferentes áreas em que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter dificuldade uma vez que tem o poder de os inserir nas suas noções culturais envolventes, independentemente da sua situação mental ou física (Storms, 1989).

No que diz respeito à música, esta tem uma importância significativa na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que é na escola inclusiva que os alunos podem vivenciar a música e aprendê-la de uma outra forma, criando um grande grau de motivação para a aquisição de conhecimentos musicais. Gonçalves (2006) afirma que,

“(…) se o ensino da música em escolas especializadas restringe-se aos alunos com um mínimo de poder aquisitivo, é na escola regular que essa desigualdade poderá ser amenizada, pois a educação musical não implica, a priori, a aquisição e execução de algum instrumento musical, e sim a construção do conhecimento e o entendimento de conceitos teóricos que possibilitem o fazer musical criativo” (Gonçalves, 2006)

A importância da música na educação inclusiva torna-se assim bastante significativa uma vez que essa aprendizagem se refletirá na vida futura dos alunos. Gonçalves (2006) afirma que uma boa educação musical na infância pode despertar o educando, para oportunidades com as quais talvez nem sonhasse se não tivesse tido contato com a música enquanto linguagem (Gonçalves, 2006).

A aprendizagem musical através de vivências irá proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem uma melhor relação com o outro e com o Mundo, uma vez que lhe possibilitará partilhar as suas experiências musicais, ou outras, com o grupo no qual está inserido (Benenzon, 1985).

As atividades de música com alunos, cujas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são mais acentuadas, funcionam mais como uma terapia e, os principais objetivos das sessões de música com este coletivo são desenvolver a coordenação motora, diminuir possíveis comportamentos repetitivos com a concentração em determinados movimentos rítmicos, trabalhar a atenção e concentração, aumentar a memória, desenvolver a fala e a expressão oral, fornecer novas fontes de interesse relacionadas com a música e estimular a sua atividade física e emocional e fomentar novas formas de comunicação e facilitar relações ao exercitar uma ação comum num plano em que não se necessitam palavras (Gonçalves, 2006).

De modo a que estes alunos possam assimilar todos os conhecimentos que lhes são transmitidos e possam experienciar todos os materiais à sua disposição torna-se importante que o professor tenha um profundo conhecimento sobre qual ou quais as carências que os seus alunos para arranjar estratégias de ensino que se adequem às características de cada um (Medina, 2000).

Em alunos com dificuldades de aprendizagem, a música tem efeitos visíveis na parte educacional e na vida pessoal e social dos alunos uma vez que é capaz de mexer com sentimentos, estados de espírito, com a memória e com a concentração. Gonçalves (2006) afirma que,

“Para confirmar essa ideia, França (2005) complementa que a música pode auxiliar crianças portadoras de atraso do desenvolvimento ao “oferecer recursos motivacionais e mobilizadores altamente adequados para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização” (...). A Música também pode favorecer o desenvolvimento emocional de pessoas com necessidades especiais, a conscientização de si mesma, o despertar de emoções e espontaneidade, favorecendo, inclusive, a integração social e emocional, entre outras coisas” (Gonçalves, 2006).

Assim, pode afirmar-se que através da música este tipo de alunos pode melhorar a comunicação, as relações, a aprendizagem, o movimento, a expressão e a organização sendo também uma ferramenta importante para a sua inclusão no ambiente escolar (Medina, 2000).

3. Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas e da Escola

A escola onde desenvolvi a minha prática enquanto estagiária é um estabelecimento público pertencente ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este Programa é uma iniciativa governamental implementada em diversos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas que se localizam em territórios desfavorecidos a nível económico e social, marcados pela pobreza e exclusão social e, onde mais se manifestam a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar.

Os objetivos centrais do Programa TEIP são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

O Agrupamento de Escolas é constituído por quatro escolas: 3 do 1º ciclo e 1 do 2º e 3º ciclo. Este Agrupamento tem uma oferta educativa para cerca de 1400 alunos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. O Agrupamento oferece ainda o ensino artístico especializado, nomeadamente o Curso Básico de Música, em regime articulado com uma instituição do distrito de Lisboa, do qual fazem parte cerca de 60 alunos do 5º ao 9º ano.

O Agrupamento de Escolas é uma referência no que diz respeito à Educação Inclusiva pois, existem no agrupamento turmas regulares e turmas de Percorso Curricular Alternativo (PCA) e, existem ainda duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com dificuldades adicionais.

Relativamente à diversidade cultural das famílias dos alunos, verifica-se que, na sua maioria são quase todos de nacionalidade Portuguesa. Contudo, existem famílias oriundas da China, Índia, Europa de Leste, África do Sul e Paquistão. As habilitações literárias dos pais e encarregados de educação são também diversificadas indo desde o nível 1 (sem habilitações literárias) ao nível 10 (doutoramento), sendo o nível 5 (ensino secundário) o nível predominante.

No que diz respeito à situação de trabalho das famílias dos alunos, verifica-se que a maioria das famílias tem uma situação estável. No entanto, existe ainda um número significativo de famílias desempregadas ou abrangidas por apoios e, de forma a minimizar estas dificuldades, beneficiam do apoio do ASE cerca de 680 alunos que estão integrados no escalão A e no escalão B.

Para além da população docente e não docente, colaboram com o Agrupamento uma Psicóloga Escolar, uma Educadora Social, uma Técnica de Serviço Social e uma Mediadora.

A referida escola é uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo e é sede de Agrupamento de um dos Agrupamentos de Escola do Distrito de Lisboa e Vale do Tejo.

A escola é constituída por vários pavilhões nos quais se situam as salas de aula e de apoio educativo individual, o bar, sala de professores, biblioteca, o pavilhão gimnodesportivo, gabinete da direção, serviços administrativos, reprografia, refeitório, sala de professores e diretores de turma, sala de reuniões, salas de atendimento aos encarregados de educação, gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação e do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento e a sala dos Assistentes Operacionais.

A população docente da escola é constituída por cerca de 60 professores distribuídos pelo 2º e 3º ciclo. A população não docente ultrapassa as sete dezenas sendo maioritariamente do sexo feminino.

Para além das atividades letivas, existem na escola diversas atividades extracurriculares como os clubes de desporto, artes plásticas, jornal escolar, teatro e o clube de música.

A escola mostra-se preocupada na elaboração de estratégias que visam combater a oscilação dos resultados escolares, o absentismo de valores sociais e de assiduidade, a desinvestimento nas tarefas e conteúdos escolares, a desmotivação e a baixa autoestima que acabam por conduzir ao insucesso e ao abandono escolar.

De forma a combater isso, a escola, como medidas de promoção ao sucesso escolar, disponibiliza o apoio diário ao estudo, apoio em sala de aula, estudo orientado,

tutorias de aconselhamento e orientação, planos individuais de trabalho e apoio de técnicos especializados, inclusive de Psicologia e Educação Especial.

3.2 O dia-a-dia na Escola

No dia 18 de Setembro de 2019, quando as estagiárias de dirigiram à escola pela primeira vez acompanhadas do professor coordenador do mestrado da faculdade para a reunião com a professora cooperante, a Diretora da Escola recebeu as estagiárias de forma muito positiva e mostrou-se disponível para o que estas necessitassem ao longo do ano letivo.

O dia na escola começava às 8h da manhã com a entrada na escola de todos os alunos. Durante o 1º período quem os recebia era a Diretora da Escola que todas as manhãs estava ao portão da escola demonstrando assim uma proximidade com os alunos.

As atividades letivas iniciavam às 8h15 e terminavam às 13h. A parte da tarde era destinada às atividades extracurriculares dos alunos e a reuniões dos professores.

Nos intervalos os alunos tinham imenso espaço ao ar livre uma vez que a escola era constituída por imensos espaços verdes. Quanto aos professores, para além da sala de professores no pavilhão central, estes dispunham de uma sala para estar em alguns pavilhões e no bar da escola. Nos intervalos, os docentes partilhavam acontecimentos das suas aulas e do dia-a-dia fora da escola o que demonstrava uma boa relação entre eles.

3.3 Grupo de Estágio

O Grupo de Estágio foi constituído por mim e por uma colega e orientado pela professora cooperante.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) iniciou-se no dia 23 de Setembro de 2019, sendo que no dia 18 de Setembro de 2019, decorreu na escola de estágio, uma reunião entre o grupo de estágio e a professora cooperante onde a mesma se apresentou e deu as boas vindas às estagiárias e, onde deu a conhecer ao grupo de estágio o seu horário,

do qual faziam parte 4 turmas de 5º ano, 3 turmas de 6º ano e 1 turma constituída por alunos com dificuldades adicionais.

No que diz respeito ao horário, como eu e a minha colega somos trabalhadoras-estudantes, percebemos que teríamos que faltar um dia por semana e, como todas as turmas de 5º e 6º ano tinham duas aulas de Educação Musical por semana, numa turma de 5º e numa turma de 6º ano apenas íamos estar presentes uma vez por semana.

Durante a reunião do dia 18 de Setembro, a professora cooperante aconselhou a aquisição dos manuais da disciplina adotados pela escola, informou-nos que, só no 2º período iríamos começar a lecionar, sendo o 1º período destinado à observação, deu informações sobre a disciplina e sobre as turmas e, mostrou-se sempre disponível para ajudar em algo que precisássemos ao longo do ano letivo.

Devido ao aparecimento da Covid-19 no início de Março, a PES deixou de ser presencial a partir do dia 13 de Março passando a realizar-se à distância até ao final do mês de Maio. Durante os meses em que o ensino passou a ser à distância, as estagiárias deixaram de preparar qualquer atividade para os alunos uma vez que, a direção da escola de estágio decidiu que os professores de cada departamento deveriam preparar as atividades em conjunto, de forma a todas as turmas dos mesmos anos realizarem as mesmas atividades nas diversas disciplinas.

3.4 As Salas de Educação Musical

As salas de Educação Musical ficavam situadas num dos pavilhões da escola. A sala de aula onde decorreram as aulas de 5º ano tinha a planta em forma de U e era desprovida de mesas. Contrariamente, apesar de ter também planta em forma de U, a sala de aula onde decorreram as aulas de 6º ano era constituída por mesas. Ambas as salas tinham ao dispor um vasto equipamento indispensável para as aulas de Educação Musical com um excelente sistema de som, colunas, projetor, computador, quadro branco e um piano. Apenas na sala sem mesas havia um quadro pautado ao lado do quadro branco.

Apesar de ambas as salas terem condições para o desenvolvimento das aulas, a falta de limpeza das mesmas foi o aspeto mais negativo ao longo do ano. Devido à falta de Assistentes Operacionais, as salas de aula apresentavam-se sempre cheias de lixo e com as mesas muito sujas.

3.5 Caracterização das turmas

3.5.1 5ªA

A Turma do 5ªA é constituída por 28 alunos: 16 Rapazes e 12 Raparigas. 5 dos 28 alunos da turma não frequentam as aula de Educação Musical uma vez que frequentam o Curso Básico de Música, em regime articulado com a Academia de Amadores de Música. A turma não possui nenhum aluno repetente e a média de idades é de 9,5 anos.

Em termos de aproveitamento, o 5ªA é uma turma com bons resultados e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é também uma turma bastante cumpridora.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 5ªA é uma turma muito interessada e bastante participativa que, na sua maioria, consegue obter bons resultados nas atividades musicais.

3.5.2 5ªB

A Turma do 5ªB é constituída por 21 alunos: 9 Rapazes e 11 Raparigas. A turma possui dois alunos com dificuldades de aprendizagem, um aluno que pertence à UAEM e um dos alunos é de etnia cigana. A média de idades é de 10,5 anos.

Em termos de aproveitamento, o 5ªB é uma turma com resultados razoáveis e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é também uma turma razoável.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 5ªB é uma turma interessada e bastante participativa que, na sua maioria, consegue obter bons resultados nas atividades musicais.

3.5.3 5ªD

A Turma do 5ºD é constituída por 20 alunos: 10 Rapazes e 10 Raparigas. A turma possui três alunos com dificuldades de aprendizagem e a média de idades é de 10 anos.

Em termos de aproveitamento, o 5ºD é uma turma com resultados razoáveis e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é uma turma cumpridora.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 5ºD é uma turma interessada e participativa que, na sua maioria, consegue obter resultados razoáveis nas atividades musicais.

3.5.4 5ºF

A Turma do 5ºF é constituída por 26 alunos: 17 Rapazes e 9 Raparigas. A turma possui quatro alunos com dificuldades de aprendizagem, um aluno repetente e um de etnia cigana. A média de idades é de 10,3 anos.

Em termos de aproveitamento, o 5ºF é uma turma com maus resultados e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é também uma turma muito incumpridora.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 5ºF é uma turma interessada que gosta de participar nas atividades da aula. Contudo, devido ao mau comportamento de alguns alunos da turma, a aula é muitas vezes interrompida o que conduz a que alguns dos alunos mais interessados não consigam obter os melhores resultados.

3.5.5 6ºC

A Turma do 6ºC é constituída por 20 alunos: 12 Rapazes e 8 Raparigas. A turma possui quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e a média de idades é de 11 anos.

Em termos de aproveitamento, o 6ºC é uma turma com resultados pouco razoáveis e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é uma turma razoável.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 6ºC é uma turma com muitas dificuldades, pouco interessada e pouco participativa que, na sua maioria, não consegue obter bons resultados nas atividades musicais.

3.5.6 6ºE

A Turma do 6ºE é constituída por 28 alunos: 20 Rapazes e 8 Raparigas. A turma possui sete alunos com dificuldades de aprendizagem e a média de idades é de 11,1 anos.

Em termos de aproveitamento, o 6ºE é uma turma com resultados razoáveis e, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é uma turma razoável.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 6ºC é uma turma interessada e participativa e que, apesar de possuir alunos com algumas dificuldades, é uma turma na sua maioria, consegue obter bons resultados nas atividades musicais.

3.5.7 6ºG

A Turma do 6ºG é constituída por 29 alunos: 21 Rapazes e 8 Raparigas. A turma possui cinco alunos com dificuldades de aprendizagem e a média de idades é de 11,1 anos.

Em termos de aproveitamento, o 6ºG é uma turma com bons resultados mas, em termos do cumprimento das regras da sala de aula é uma turma muito má pois, a conversa entre os alunos e a distração são uma constante nas aulas.

Relativamente à disciplina de Educação Musical, o 6ºG é uma turma muito interessada e participativa e que, apesar de possuir alunos com algumas dificuldades, é uma turma na sua maioria, consegue obter bons resultados nas atividades musicais.

3.5.9 Grupo com alunos com Dificuldades Adicionais

A Turma com alunos com dificuldades adicionais é constituída por 11 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade: 7 Raparigas e 4 Rapazes. A média de idades é de 15,5 anos.

A turma é constituída por alunos com diversas problemáticas nomeadamente Trissomia 21, Trissomia 13, Atraso global de desenvolvimento e Paralisia Cerebral.

Relativamente às aulas de Educação Musical, é uma turma muito participativa e muito recetiva às atividades musicais.

3.6 Aulas da Professora Cooperante Observadas

A primeira etapa do estágio destinou-se à observação das aulas lecionadas pela professora cooperante. Na primeira aula observada senti um enorme respeito pela professora cooperante por se disponibilizar a partilhar a sua sala de aula com as estagiárias, permitindo às mesmas experienciar com as suas experiências tanto positivas como negativas, enquanto docente durante o ano letivo inteiro.

Nesta primeira fase, pude observar o método de ensino da professora cooperante e aprender com ela. O papel de observadora colocou-me numa posição privilegiada uma vez que podia estar atenta a todas as situações dentro da sala de aula, o que me permitiu aprender imenso.

As aulas da professora cooperante apresentavam uma estrutura diferente consoante se tratasse de uma aula de 5º ano ou de uma aula de 6º ano.

Nas aulas de 5º ano, a docente iniciava a aula com uma música de boas vindas e, de seguida realizava atividades que tinham como base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Nestas atividades eram repetidos padrões rítmicos (inicialmente em sílaba neutra e mais tarde com as sílabas rítmicas Du e Du Dei) e padrões tonais, em Modo Maior e em Modo Menor, em métrica binária e em métrica ternária. Ao longo das atividades, os alunos marcavam sempre os Macrotempos e os Microtempos com sons corporais e a docente acompanhava ao piano.

A segunda parte da aula destinava-se à aprendizagem dos conteúdos e das peças presentes no manual. A aprendizagem das peças realizava-se sempre de uma forma

sequencial: primeiro procedia-se à leitura rítmica e\ou à leitura entoada da peça e, de seguida procedia-se à execução da peça.

Nas aulas de 6º ano, a aula iniciava-se sempre com a escrita do sumário no quadro e, de seguida procedia-se à aprendizagem dos conteúdos e das peças presentes no manual.

Associado a cada uma das peças presentes nos manuais, estava sempre um ou mais conteúdos. No entanto, muitas vezes a professora cooperante realizava atividades musicais com os alunos, antes de abordar uma peça, de forma a estes interiorizarem melhor os conteúdos.

Durante o tempo de observação, as estagiárias apenas intervinham nas aulas da professora cooperante quando havia alunos com dificuldades na realização de uma atividade e, nos momentos de avaliação em que a docente fazia uma comparação entre as classificações dadas por ela e as classificações dadas pelas estagiárias.

Ao longo das aulas, a professora cooperante manteve uma atitude positiva para com os alunos, mostrando-se sempre disponível para os ajudar em tudo o que fosse necessário.

3.7 Reflexão das aulas observadas da Professora Cooperante

Durante o período de observação realizei registos de algumas aulas da professora cooperante. A seleção dos registos a colocar neste relatório foi feita tendo em conta situações que ocorreram com alunos com necessidades de aprendizagem e situações que considerei pertinente refletir sobre as mesmas.

Ao longo das aulas reparei que a professora cooperante adaptava as estratégias à realidade de cada turma pois, apesar dos conteúdos a abordar serem os mesmos, a dinâmica das aulas não era a mesma. A professora cooperante adaptava as estratégias da aula tendo por base o conhecimento prévio que tinha da turma e as reações que cada turma tinha às atividades propostas.

Durante o período de observação verifiquei que a professora cooperante estava sempre preparada para todas as situações que pudessem ocorrer durante as aulas quer estas estivessem relacionadas com os conteúdos da disciplina a abordar ou com situações de indisciplina por parte dos alunos.

Relativamente ao comportamento dos alunos, a professora cooperante utilizou uma estratégia que, de uma forma geral, se mostrou eficaz. Esta baseava-se na utilização de três cartões (vermelho, amarelo e verde) nos quais a docente colocava as fotos dos alunos consoante o seu comportamento e aproveitamento nas aulas. A estratégia mostrou ser eficaz porque sempre que os alunos verificavam que a sua fotografia se encontrava na cor vermelha ou na cor amarela na aula seguinte tentavam melhorar a sua postura durante a aula.

A estratégia utilizada pela professora cooperante só não se mostrou tão eficaz nos alunos mais indisciplinados das turmas. Por exemplo, numa das turmas de 5º ano havia dois alunos que tinham uma postura muito má nas aulas, tanto a nível de comportamento como de aproveitamento. Estes dois alunos passavam as aulas a desafiar a autoridade da professora com comentários inapropriados e com comportamentos desacuados para a sala de aula sendo muitas vezes repreendidos pela professora cooperante. Contudo, sempre que um dos alunos fazia algo de positivo, como por exemplo realizar bem uma atividade proposta, a professora cooperante elogiava o comportamento do mesmo e encorajava-o a manter esse mesmo comportamento.

A situação destes dois alunos pode ser explicada, por exemplo, através do modelo de Dreikurs intitulado *Discipline without Tears*. Dreikurs afirma que todo o comportamento, incluindo o comportamento desajustado, tem um objetivo: o reconhecimento social. Com esta ideia em mente, o autor propôs quatro motivos para os problemas de comportamento apresentados pelas crianças: obtenção de atenção, luta pelo poder, vingança e incapacidade assumida ou inadequação (Dreikurs, 1964).

Para Dreikurs, o processo de gestão disciplinar baseia-se na importância das relações sociais para todos os indivíduos. Por essa razão, o aspeto mais importante a que o professor deve dedicar-se é a promoção de um grupo em que os alunos se sintam

confortáveis, seguros e confiantes. De acordo com Dreikurs, as punições ou atitudes autoritárias devem ser substituídas por demonstrações de respeito e cooperação mútuos. Dreikurs afirma ainda que o *“encouragement is more importante than any other aspect of child-raising. It is so importante that the lack of it can be considered the basic cause for misbehavior. A misbehavior child is a discouraged child.”* (Dreikurs, 1964, p. 36)

No caso destes dois alunos, a má postura na sala de aula eram uma chamada de atenção e o querer ser reconhecidos pois, sempre que faziam algo de correto e a professora cooperante os elogiava estes sentiam-se reconhecidos. O mesmo acontecia sempre que os mesmos estavam a participar nas atividades e, por algum motivo desistiam, a professora cooperante os incentivava a continuarem a participar deslocando-se para perto deles e realizando a atividade em conjunto com eles.

3.8 Outros Contextos de Observação

Durante o 1º Período, tive a oportunidade de observar uma aula lecionada pelo outro professor de Educação Musical da Escola. Na aula observada deparei-me com uma realidade completamente distinta da que estava habituada a observar nas aulas da professora cooperante.

Enquanto nas aulas da professora cooperante esta mantinha uma relação amigável e de proximidade com os alunos, nas aulas do outro professor não acontecia o mesmo pois o professor mantinha sempre uma postura rude e de distanciamento para com os alunos. Contudo, a principal diferença que encontrei entre os dois docentes foi a forma de conduzir a aula. Contrariamente à professora cooperante, o outro professor mostrou ser bastante tradicional, apoiando a sua aula estritamente na utilização do manual. Outra diferença encontrada foi o silêncio total durante toda a aula pois, devido à distância que o professor mostrava para com os alunos, estes nunca falavam a não ser quando o professor lhes questionava algo.

Verifiquei ao longo da aula que, devido ao professor ser tão exigente com os alunos, estes muitas vezes sentiam medo de errar ou de dizer algo de errado com receio que o professor os castigasse.

No meu ponto de vista, esta forma de ensinar não desenvolve o pensamento musical dos alunos uma vez que os mesmos deixam de explorar os sons e de ser criativos com medo de fazerem algo de errado.

Esta situação pode ser explicada, por exemplo, através da teoria proposta por Jerome Bruner. Segundo Bruner o sujeito deve ter um papel ativo na própria aprendizagem sendo esta um processo ativo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores. Para o autor, ensinar bem é encorajar o aluno a explorar alternativas e a descobrir novas relações, porque factos e relações descobertos pela criança a partir das suas explorações são melhor aprendidos (Bruner, 1960).

Bruner defende que o professor deve incentivar o aluno a explorar os dados do problema e alternativas de solução e deve orientar o processo de descoberta. O docente. Para isso, não basta dizer aos alunos que têm que se esforçar nem é necessário repreender os alunos sempre que estes erram. É necessário sim que o professor se mantenha ao lado do aluno e o vá ajudando nas suas diferentes tentativas, questionando-o, colocando as perguntas que poderão dar origem à descoberta das respostas adequadas e reencaminhando o aluno quando este se desvia do caminho que a elas conduz (Bruner, 1960).

Na aula observada isto não acontecia pois, o facto de o professor manter sempre uma postura rude e autoritária com os alunos impedia que os mesmos se sentissem desencorajados a descobrir e a aprender por si próprios com medo de errarem ou de serem repreendidos.

Durante o 2º Período tive a oportunidade de observar uma aula de uma turma de 3º Ciclo na disciplina de Português.

Nesta aula verifiquei que o método de ensino utilizado pelo docente era bastante eficiente para cativar e manter a atenção dos alunos durante a aula. Ao longo da aula o docente conseguiu lecionar os conteúdos e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de diversão aos alunos.

Sempre que o docente observava nos alunos algum de sinal de desconforto ou desinteresse para com a aula arranjava sempre forma de cativar a sua atenção e de os motivar ora contando uma piada ora dizendo uma curiosidade sobre um tema ao acaso.

Esta situação pode ser explicada, por exemplo, através do método “no lose” de Thomas Gordon, caracterizado por um processo de pequenas competências, que são negociadas com o propósito de encontrar uma solução satisfatória para os envolvidos. Thomas Gordon defende que uma das bases para um ensino eficaz é a relação que o professor estabelece com os alunos: quanto mais forte for esta relação, menos problemas de indisciplina se registam e mais eficaz será o ensino. Para o autor, a qualidade da relação estabelecida entre professor e alunos é um aspeto determinante na eficácia de um professor e, muito mais importante que aquilo que se ensina, é a forma como se ensina (Gordon, 2003).

Thomas Gordon defende que a relação professor-aluno deve possuir as seguintes características: abertura e transparência, preocupação pelos outros, interdependência, individualidade e satisfação das necessidades mútuas. Estas características permitem o estabelecimento de uma relação de confiança que evita situações de indisciplina e desconforto e fomenta no aluno o sentido de responsabilidade (Gordon, 2003).

Para o autor a construção desta relação inicia-se na sala de aula, lugar por excelência da comunicação entre professor e aluno, onde se dá essa interação que vai ser decisiva para a relação entre ambos (Gordon, 2003).

Neste contexto de observação, o docente, ao observar que os alunos estavam a ficar desinteressados com o conteúdo da aula, cativava os mesmos recorrendo a piadas ou curiosidades sobre diversos temas e, com isso, conseguia ter a atenção dos alunos de volta.

3.9 Aulas Lecionadas

No dia 29 de Janeiro de 2020 iniciei a lecionação às turmas do 5º ano com a turma do 5ªA. Lecionei 5 aulas a esta turma sendo a última no dia 14 de Fevereiro de 2020. No

mesmo dia, 14 de Fevereiro de 2020, iniciei a leção à turma do 5ºF à qual lecionei 5 aulas.

Nas turmas do 5º ano ensinei a “Canção de Bom Dia” da minha autoria, desenvolvi algumas atividades rítmicas e melódicas criadas por mim e lecionei alguns conteúdos presentes no manual 100% Música, manual adotado pela escola (Anexo C e Anexo D).

Nas aulas lecionadas às duas turmas do 5º ano, tentei não fugir muito à estrutura das aulas da professora cooperante. Iniciei sempre as minhas aulas com a “Canção de Bom Dia” em Modo Maior e em Modo Menor ou com um jogo rítmico em que os alunos tinham que ler células rítmicas em divisão binária e divisão ternária ao mesmo tempo que marcavam os Macrotempos e os Microtempos. De seguida, dava início aos conteúdos presentes no manual através da leitura solfejada e entoada das peças a ser estudadas.

Na turma do 5ºA concluí o estudo da peça “Uptown Funk”, iniciado pela professora cooperante, iniciei e concluí o estudo da peça “Mikado” na qual abordei o conceito de Interlúdio e introduzi as notas Mi e Sol na pauta e na flauta, iniciei o estudo da peça “Tempo é Dinheiro” onde abordei a figura rítmica da Mínima. Além destas peças, realizei uma leitura rítmica em divisão binária em que os alunos tinham que ler com as sílabas rítmicas Du e Du Dei. Realizei ainda uma leitura melódica com as notas musicais aprendidas (Mi, Sol, Lá e Dó) de forma a introduzir as dinâmicas crescendo e diminuendo e rever as dinâmicas piano, mezzo forte e forte abordadas pela professora cooperante.

Na turma do 5ºF concluí o estudo da peça “Mikado” iniciado pela professora cooperante, realizei um jogo rítmico, inventado por mim, com sons corporais em divisão binária e divisão ternária e iniciei o estudo da peça “Tempo é Dinheiro” onde introduzi a figura rítmica da Mínima.

No dia 10 de Março de 2020, iniciei a leção às turmas do 6º ano com a turma do 6ºC. Devido ao aparecimento do surto da covid-19 e ao início do estado de emergência que conduziu ao encerramento das escolas, apenas pude lecionar 2 aulas a esta turma. A partir desta data, a escola decidiu que cada departamento devia criar

atividades para as suas disciplinas e, as atividades realizadas na disciplina de Educação Musical, nas quais as estagiárias não participaram, estão descritas no Anexo F e no Anexo G.

Nas duas aulas lecionadas conclui o estudo da peça “Sailing”, iniciado pela professora cooperante, em que revi o conceito de Coda e as notas Ré agudo e Si bemol na flauta, ensinei a música “Akai Hana” na qual abordei os conceitos de legato e staccato. Além disso abordei o conceito de Alteração Tímbrica através de uma apresentação em PowerPoint. Esta iniciou com uma pergunta relacionada com o Timbre, de forma a rever o conceito e, terminou com um quiz relacionado com os exemplos de técnicas e acessórios utilizados pelos diversos instrumentos expostos ao longo da apresentação (Anexo E).

3.10 Reflexão das aulas lecionadas

Segundo Guerra (2000), o planeamento é *“um processo concertado da intervenção que, face a objetivos negociados, construa sucessivamente um modo de fazer, fazendo”*. *É nesta fase que se definem as estratégias com o objetivo de analisar o melhor caminho para percorrer, de modo a atingirmos os objetivos propostos. A autora defende que as estratégias “podem ser definidas como as grandes orientações metodológicas de intervenção do projeto consideradas em termos da relação entre recursos e objetivos, ou seja, as estratégias são as grandes opções que o projeto faz face às possíveis linhas de orientação”* (Guerra, 2000, pág.167).

O estágio curricular no 2º ciclo do Ensino básico foi o início de uma grande caminhada que me mostrou claramente qual a metodologia de ensino que gostaria de adotar enquanto futura professora de Educação Musical, a metodologia da prática em detrimento da teoria pois, é sem dúvida aquela que considero ser mais produtiva e mais eficiente. Tal como afirma Wuytack (1998):

“... a música é também uma ciência. Para uma melhor compreensão da música, a experiência musical completa-se com um trabalho intelectual, com um conhecimento da teoria. Mas ensinamos partindo da experiência para a teoria. A teoria da música deve ser aprendida, (...) a explicação da teoria não tem interesse, se não for ligada à prática musical” (Wuytack, 1998, p.65)

Quando iniciei a minha prática, apesar de ter tido o cuidado prévio de planificar cada atividade das aulas, estava insegura e com medo de falhar pois nunca tinha tido uma experiência semelhante. Esta insegurança manifestou-se nas primeiras aulas que lecionei em cada turma nomeadamente nas turmas do 5º ano em que tinha que utilizar um instrumento que não domino (piano) para iniciar as aulas. Em todas as aulas que lecionei tive o cuidado de me adaptar às características de cada turma e às necessidades de cada aluno. Nesta fase, o apoio e a disponibilidade da professora cooperante foram determinantes para melhorar e ajustar a minha prática aos contextos de cada turma. No decorrer das minhas aulas, o facto de a professora cooperante participar nas atividades era sempre um incentivo positivo que levou a que a minha insegurança fosse desaparecendo lentamente.

Outro fator determinante para o modo como lecionei as minhas aulas foram os conhecimentos e experiências partilhadas pela Professora Doutora Isabel Figueiredo e pelo Professor Doutor João Nogueira que me facultou ferramentas que me ajudaram a analisar a minha forma de pensar e a forma de pensar dos alunos em algumas situações ocorridas em contexto de sala de aula.

Um dos grandes desafios da minha prática foi a realização das planificações de cada aula, nomeadamente as planificações das turmas do 5º ano. Como já referi anteriormente, nas turmas do 5º ano, a professora cooperante utilizava com frequência elementos da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon nas atividades que realizava com os alunos. Por isso, o meu objetivo era dar continuidade ao trabalho da professora cooperante no entanto, cria também levar algo novo aos alunos onde estes pudessem também aplicar esses elementos. Por isso, criei a “Canção de Bom Dia” para

dar início a algumas aulas, criei um jogo rítmico com sons corporais e um jogo rítmico onde eram utilizados cartões.

Para a criação do jogo rítmico com sons corporais (Anexo D, Planificações 2 e 5) baseei-me células rítmicas da divisão binária e da divisão ternária criadas por Edwin Gordon na sua Teoria da Aprendizagem Musical e, que a professora cooperante também utilizava nas suas atividades. De forma aos alunos memorizarem e perceberem as diferenças entre cada uma das divisões criei um jogo para a divisão binária e outro para a divisão ternária. O objetivo do jogo era que os alunos reproduzissem as células rítmicas através da exploração dos diferentes sons corporais. O jogo consistiu em dividir os alunos em grupos de 4 elementos e, no decorrer do jogo, os grupos dois a dois, reproduziam em simultâneo duas frases rítmicas diferentes, com diferentes partes do corpo e, os outros dois grupos tinham que adivinhar qual das frases tinham sido reproduzidas.

3.11 Reflexão sobre o papel da música na Educação Inclusiva

Depois de realizada a investigação teórica, pretendo neste ponto discutir e relacionar algumas situações observadas durante a PES com a investigação realizada e assim verificar a eficácia da música no processo de inclusão.

A Música, sendo um instrumento de pensamento e de expressão de emoções através da motricidade, é capaz de atingir as profundezas do ser que estão inacessíveis e que a Educação habitualmente não é capaz de resolver. A música toca em regiões do ser e do inconsciente, impossíveis de obter por outros meios, e exerce uma enorme influência sobre as condições psicofisiológicas do ouvinte e, como consequência, produz efeitos tanto a nível físico como a nível psíquico (Bréscia, 2003).

Hoje em dia, sabe-se, através de investigações já realizadas, que a música é de extrema importância para o ser humano e que a mesma oferece benefícios a indivíduos portadores de deficiências ou com dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito às crianças com dificuldades de aprendizagem, a música pode ser um grande contributo

para ajudá-las uma vez que não só as motiva, como também, ajuda a desenvolver e superar os seus problemas (Bréscia, 2003).

A criança com défice intelectual, apresenta perturbações e limitações na forma de se relacionar com o meio e com os outros. O facto de essas limitações serem ao nível comunicativo, colocam entraves à forma como a criança está no mundo. Pelo facto de a música possibilitar a comunicação, ajudar a memória, impulsionar e organizar as ações motoras é de extrema na (re)educação e desenvolvimento dos indivíduos com deficiência (Rodrigo, 2008).

As crianças com deficiência, por exemplo, têm um gosto especial pelo ritmo e pela música e é de extrema importância que se ponha este gosto ao serviço do desenvolvimento da sua expressão corporal e da formação do espírito (Rodrigo, 2008). Por exemplo, numa turma de 5º ano onde havia um aluno com microcefalia verifiquei que quando se realizavam exercícios rítmicos este, muitas vezes, depois de observar a professora cooperante e os restantes colegas, os executava de forma perfeita.

Segundo Dalcroze (citado por Benenson, 1985) “... é indispensável, no campo da música, ..., favorecer na criança a liberdade das suas ações musculares e nervosas, ajudando-o a triunfar sobre as resistências e inibições e harmonizar as suas funções corporais com as do pensamento”.

Nas crianças com deficiência deve escutar-se o tempo biológico particular de cada criança, para assim atuar com mais eficácia no tratamento da deficiência. Deste modo, tem de se ter um conhecimento sobre a idade cronológica e o quociente intelectual do indivíduo e, por outro lado, tem de se dirigir a um ser humano a quem através de uma linguagem especial vão ser dirigidas uma série de mensagens que servirão para o seu desenvolvimento (Bréscia, 2003).

Para Costa (1995), as atividades de música, com indivíduos portadores de deficiências, devem ter sempre um carácter lúdico pois o deficiente precisa de ser estimulado a brincar, porque só assim é que vai poder manifestar as suas capacidades e a sua criatividade.

A utilização da música na Educação Inclusiva tem um papel importante uma vez que funciona quase como um suporte facilitador de outras aprendizagens. Sendo a comunicação verbal uma troca de sons entre indivíduos com o intuito de transmitir e receber informações, manifestar necessidades e expressar sentimentos e emoções é possível considerar que a música permite estabelecer comunicação verbal e não-verbal através do som e das suas propriedades. Desta forma, a música permite estimular a comunicação no indivíduo mesmo quando este apresenta dificuldades em comunicar devido a algum problema (Rodrigo, 2008).

Nas aulas observadas da turma constituída por alunos com dificuldades adicionais, foram muitas as ocasiões em que alunos com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral com dificuldades em comunicar, através da música expressavam os seus sentimentos e emoções através do movimento ou de vocábulos. Quando a professora cooperante colocava uma música que lhes fosse familiar, os alunos começavam a movimentar-se ao som da música e a fazer gestos e vocábulos de forma a transmitir que gostavam e conheciam a música que estavam a ouvir. Também os alunos com problemas mas com facilidade de comunicação se mostravam satisfeitos com as músicas que ouviam e dançavam e cantavam ao som das mesmas.

Por exemplo, uma das alunas desta turma, que sofria de Paralisia Cerebral, apresentava um grande comprometimento ao nível das funções da comunicação e da articulação no entanto, as suas reações às atividades que a professora cooperante realizava nas aulas eram sempre muito positivas. A Academia Americana de Paralisia Cerebral define este distúrbio como *“qualquer alteração do movimento ou função motora causada por anomalias, lesão ou doença do tecido nervoso contido dentro da cavidade craniana”* (Rodrigo, 2008, p.38).

Segundo Rodrigo, as atividades de música com indivíduos com paralisia cerebral ajudam-nos a controlar os movimentos e temores, atuando também a nível emocional e comportamental. O autor afirma que, a interpretação de canções, exercícios rítmicos e vocais, movimentos e batimentos corporais são as principais atividades a desenvolver com indivíduos com paralisia cerebral uma vez que irão ajudar a que os mesmos desenvolvam capacidades ao nível da motricidade e da comunicação (Rodrigo, 2008).

Esta aluna mostrava-se sempre muito recetiva e muito participativa batendo palmas constantemente e tentando cantar a melodia de todas as canções. Nestas aulas, algo que eu sempre achei admirável foi a proximidade e a forma como a professora cooperante tratava os alunos e, com esta aluna em particular sempre achei incrível a professora cooperante conseguir comunicar com a mesma. Achei incrível porque, como referi anteriormente, esta aluna apresentava muitos problemas ao nível da comunicação e, sempre que a aluna dizia alguma eu não conseguia perceber nada do que ela dizia.

Nestes indivíduos, a música promove a comunicação uma vez que a interação com o som através de, por exemplo, canções que possuam letra conduz à utilização da voz, da vocalização e da comunicação verbal (Bréscia, 2003).

3.12 Reflexão sobre o Ensino à Distância

Como referi anteriormente, devido ao aparecimento da pandemia Covid-19, a minha PES deixou de ser presencial e passou a realizar-se à distância. Tanto eu como a minha colega estagiária deixámos de preparar qualquer atividade para as turmas às quais estávamos a dar aulas no entanto, a professora cooperante sempre nos manteve informadas sobre a situação de cada turma e enviava-nos os materiais que mandava para os alunos.

Apesar de não ter lecionado qualquer aula à distância, a minha experiência com o ensino à distância foi nas aulas da unidade curricular de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada com os meus colegas de mestrado nas quais os mesmos partilhavam as suas experiências relativamente à nova realidade. Estas aulas de ensino à distância realizaram-se por videoconferência através da plataforma Zoom.

Na escola onde desenvolvi a minha PES, a plataforma utilizada para aulas foi o Teams. No entanto, apenas os diretores de turma comunicavam com os alunos através desta plataforma, nas disciplinas de matemática, português e inglês. Para as restantes disciplinas não houve aulas por videoconferência sendo que os alunos recebiam as tarefas a realizar através do mail institucional fornecido pela escola. Relativamente às

atividades da disciplina de Educação Musical, estas eram enviadas pelo professor da disciplina a uma sexta-feira e os alunos tinham até à sexta-feira seguinte para concluir e enviar as atividades ao professor da disciplina.

Nas aulas que eu tive com a minha turma de mestrado através da plataforma Zoom percebi que o ensino à distância tanto tinha vantagens como desvantagens.

Uma das grandes desvantagens deste tipo de ensino foi o facto de muitos alunos não possuírem equipamentos em casa para poderem assistir às aulas e receber os trabalhos propostos pelos professores. Para além disso, nas aulas por videoconferência deixa de ser possível haver contacto físico entre professor e aluno, o professor deixa de ter controlo do trabalho autónomo por parte dos alunos, a velocidade da internet por vezes dificulta a comunicação, o facto de alguns alunos não quererem ligar a câmara durante a aula por videoconferência impede que o professor tenha a perceção se o aluno está a assistir à aula ou não e os trabalhos enviados por mail poderiam não ser realizados pelo aluno.

Nas vantagens do ensino à distância estão o conforto de poder estar na própria casa e a motivação de alguns alunos por poderem estar a aprender através de equipamentos informáticos.

4. Investigação Conjunta – O Valor Didático de uma Canção

Durante o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, a turma do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizou uma investigação conjunta, proposta pelo Professor Doutor João Nogueira, sobre o valor didático de uma canção para a Educação Musical tendo por base algumas das canções presentes no manual 100% Música e na plataforma CantarMais.

No início da investigação, todos chegámos à conclusão que uma canção, para se enquadrar num manual de Educação Musical, tinha que ter as seguintes características: enquadrar-se à faixa etária à qual vai ser ensinada, adequar-se ao gosto musical da faixa etária, conteúdos musicais que se pretendem transmitir com a canção e mensagem que se quer transmitir com a canção.

No decorrer da investigação foram comparadas diversas canções presentes no manual 100% Música e na plataforma CantarMais onde se compararam características musicais e não musicais das canções.

Com a participação nesta investigação cheguei à conclusão que as canções são o ponto central no ensino da música devido ao seu conteúdo, desde que ordenadas do ponto de vista pedagógico, progressivamente, com o objetivo de desenvolver a

sensibilidade e a prática dos conteúdos essenciais da música: ritmo, melodia e harmonia.

Tendo em conta os objetivos gerais da disciplina de Educação Musical é importante referir que através do uso de canções como recursos didáticos é possível:

- Contribuir para o enriquecimento do património musical e emocional da criança;
- Despertar na criança o interesse e a curiosidade pelos fenómenos do som e da música;
- Promover o desenvolvimento musical da criança, ao nível sensorial, da perceção e acuidade auditiva, da criatividade e imaginação, da expressividade, das competências e das atitudes;
- Promover o desenvolvimento dos conceitos musicais de ritmo, melodia, forma, dinâmica e intensidade.

Assim, conclui-se que, para além de contribuírem naturalmente para o desenvolvimento musical da criança, as canções contribuem também para a criança conhecer e explorar o “eu” e o meio à sua volta pois, tal como afirma Edwin Gordon,

“através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender e apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa perceção que a vida ganha mais sentido.” (Gordon, 2000, p.6).

Conclusão

O princípio da Inclusão relaciona-se com a valorização e o respeito máximo por todas as pessoas, independentemente da sua tipologia cognitiva, económico-social e cultural. Perante a dificuldade multicultural e cognitiva dos alunos, o sistema educativo tem uma tarefa complexa e perdurável pela frente, pois a heterogeneidade de que falamos não diz respeito apenas aos alunos mas a toda a comunidade escolar. Sendo assim, é a própria escola que deve ter a responsabilidade e a incumbência de desenvolver projetos educativos inclusivos.

O presente trabalho procurou verificar através de uma investigação bibliográfica, a influência da Música no desenvolvimento das crianças com necessidades de aprendizagem, assim como, a influência que esta exercia no seu comportamento e na aquisição de conhecimentos. Tendo por base toda a análise documental feita pode concluir-se que a música é abordada como atividade agradável para as crianças e quando realizada com prazer, o ambiente torna-se mais motivador para a aprendizagem.

Na cultura ocidental, a música teve desde sempre um papel importante na educação e, embarcados em novas pedagogias voltadas para a qualidade de aprendizagem do aluno foram vários os pedagogos que reforçaram a importância da música no currículo dos alunos e, tal como afirma Susan Hallan no seu artigo “The power of music: its impacto on the intelectual, social, and personal development of children and young people”, existem diversas áreas influenciadas pela música como a Perceção Linguística, Alfabetização, Raciocínio Matemático, Desenvolvimento Intelectual, Criatividade, Desenvolvimento Social e Pessoal, Desenvolvimento Físico, Saúde e Bem-estar (Hallam, 2010).

Costa (1995) defende também que o professor deveria utilizar a Música, nas suas aulas, sempre que possível, pois assim, estaria a proporcionar aos seus alunos grandes desenvolvimentos. O autor afirma que as crianças, sendo o reflexo do futuro, devem ter acesso a uma Educação que lhes permita alargar os seus conhecimentos, para que,

conscientemente, escolham o seu caminho e não se deixem influenciar pelos gostos ou ideais dos seus pais ou educadores e que é fundamental que a música deveria andar “de mãos dadas” com o espírito inovador dos docentes, numa ambiência em que os alunos tenham o seu tão merecido papel ativo, formando-se integralmente como cidadãos mais completos.

Após a realização deste estágio curricular e de refletir sobre o mesmo posso afirmar que me sinto uma pessoa mais completa e preparada para, finalmente, começar a ensinar música. Todas as experiências vivenciadas durante o estágio, inicialmente através da observação e posteriormente através da prática letiva, contribuíram para me tornar apta em ser professora. Desde o primeiro momento que encarei este estágio como uma oportunidade de aprender e explorar diferentes conteúdos e estratégias assim como de aprender com os erros e refletir sobre os mesmos procurando soluções para que da próxima vez corresse melhor. De tudo o que aconteceu durante o estágio destaco positivamente a relação de proximidade com a minha colega de estágio e com a professora cooperante com quem aprendi imenso e que, desde o primeiro momento se mostrou disponível para qualquer dúvida que eu tivesse. Apesar da PES ter sido interrompida pela pandemia COVID-19, sinto que o medo de errar que sentia no início do estágio por nunca ter dado aulas desapareceu pois, o incentivo e o companheirismo da professora cooperante contribuíram imenso para me sentir mais confiante.

No decorrer da investigação e das vivências experienciadas durante a PES posso concluir também que a música é de extrema importância para o desenvolvimento global e integral da criança com dificuldades de aprendizagem uma vez que estes alunos ao participarem em atividades onde a música está presente, aprendem mais facilmente, sentem-se mais desinibidos e exprimem melhor as suas ideias e sentimentos do que em atividades onde a música não está presente.

É nas atividades onde a música está presente que as crianças com dificuldades de aprendizagem adquirem mais facilmente uma maior cooperação, respeito e conhecimento de si e dos outros.

Em muitos casos, as crianças com dificuldades de aprendizagem são socialmente carentes uma vez que a própria família mostra desinteresse pelas mesmas, estão inseridas num meio pouco estimulante e com falta de expectativas e a existência de uma sociedade

cada vez mais competitiva e segregadora, fazem com que, tanto o trabalho do professor como o sucesso do aluno seja mais comprometido tornando-se importante proporcionar-lhes condições para desenvolverem as suas potencialidades criativas e espontâneas. A Música, para este tipo de crianças, apresenta-se como um importante instrumento terapêutico, na medida em que possibilita o bem-estar e a promoção à saúde.

Durante toda a investigação ficou muito clara a ideia de que a música, além de todos os benefícios físicos, fisiológicos e psicológicos, possibilita às crianças com dificuldades de aprendizagem uma reaproximação com as crianças ditas normais tornando-se assim mais fácil para as mesmas a integração na comunidade escolar.

Assim, realça-se o papel da música no apoio e desenvolvimento das práticas inclusivas nomeadamente em alunos com necessidades educativas mais acentuadas nos quais as atividades de música podem ser cruciais para o seu desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor e para a sua integração e inclusão na comunidade escolar.

Posso concluir que, frequentar este mestrado, foi um longo caminho de aprendizagem, caminho esse que me dotou das competências essenciais à minha prática enquanto docente de Educação Musical e, que pretendo continuar a desenvolver ao longo da vida. . No futuro, enquanto docente de Educação Musical tentarei sempre transmitir aos meus alunos o quão importante é o papel da música na educação e na vida sendo que esta minha paixão pela música e o prazer que sempre tive em trabalhar com pessoas levam-me a concluir também que fiz a escolha certa ao escolher ser professora.

Referências

Amado, M. L. (1999). *O Prazer de ouvir música: Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Amaro Medina, L. (2000). *Las propiedades terapêuticas y educativas de la música: un concepto nuevo en musicoterapia evolutiva*.

Benezon, R. (1985). *Manual de musicoterapia. Ediciones Pai dos Educator, reimpressão*. Barcelona.

Barbosa, Karla Jaber (2009). *Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: Estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular*. Dissertação de Pós-Graduação. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Brasil.

Blacking, J. (2000). *How Musical is man*. Seattle and London: University of Washington Press

Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo

Bruner, J. S. (1960). *The process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (tradução: *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1998).

Candé, R. (1983). *A Música: Linguagem, estrutura, instrumentos*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Correia, L. (1999) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2001) *Educação Inclusiva ou educação apropriada?* In D: Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2003) *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora

Cortez, C. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical - La didáctica de la música en la formación del profesorado en Hungría a través de la concepción pedagógica de Zoltan Kodaly en los años 90*. Hungría: Instituto de Pedagogia Musical Zoltán Kodály.

Costa, C. (1995). *Musicoterapia para doenças mentais*. Rio de Janeiro. Editora Clio.

Decreto-Lei nº54\2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 129\1018, Série I de 2018-07-06

Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa... In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - dos conceitos as práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.

Gainza, V. (1982). *Estudos de psicopedagogia musical*. S. Paulo: Summus Editorial

Garcia, P. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical - la evolución I desarrollo musical a través de las teorías evolucionistas de Piaget*. Madrid: Real Conservatório Superior de Música.

Gonçalves, M. A. (2006). Capítulo 4 – Educação Musical na escola regular. *Educação Musical e Inclusão Escolar: uma aproximação teórica*; p.28-29; 34-37; 39

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.

Grout, D. & Palisca, C. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação – o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncipia.

Hallam, S. (2010). *The Power of music: its impact of the intelectual, personal and social development of children and young people*. International Journal of Music Education: 269-289

Hammecken, P.A. (1996), *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*, Paytral Publications, Minnesota.

Levitin, D. j. (2007). *Uma Paixão Humana, o Seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edição APPACDM distrital de Braga.

Magalhães, R. d. (2011). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro.

Marques, R. (2010). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Consultado a 27\05\2020 em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf

Martins et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Ministério da Educação, D.E.D (1998): *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*, (P.12)

Ministério da Educação, & DGEBS. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo*- Lisboa: DGEBS

Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto editora.

Mota, G. (2014). *A Educação Musical em Portugal – Uma História Plena de Contradições*. Debates, nº13.

Neno, A. P. (1994). *Pedagogia Musical – uma necessidade do sistema educativo*. Santarém: Tipotejo.

Paynter, J. (2000). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º106.

Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à prática (p.14)*. Ministério da Educação\Direção-Geral da Educação (DGE)

Rodrigo, M. S. (2008). *Musicoterapia – Terapia de Musica y Sonido*. 2ª Edição. Producción editorial: Atype, S. L.

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

Storms, G. (1989). *100 Jogos Musicais*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA

Thomas, R. (1970). *Manhattanville Music Curriculum Program. Final Report*. Washington D. C.: Office of Education, Washington, D. C. bureau os Research. Obtido de https://archive.org/details/ERIC_ED045865/page/n27/mode/2up, consultado a 30 de Março de 2020

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional. (pp. 6-34). Lisboa.

Warnock Report (1978) *Repor of the Warnock Committee of enquiry into the Education of Handicapa children and young people*.

Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 66, pp.22-27.

Wuytack, J. (1996). *Pedagogia Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. (1998). *Curso de Pedagogia Musical – 1º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

<http://www.comregras.com/palavra-jose-morgado-educacao-inclusiva/>,

consultado a 16\03\2020 às 11h35

ANEXOS

Anexo A

(Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória)

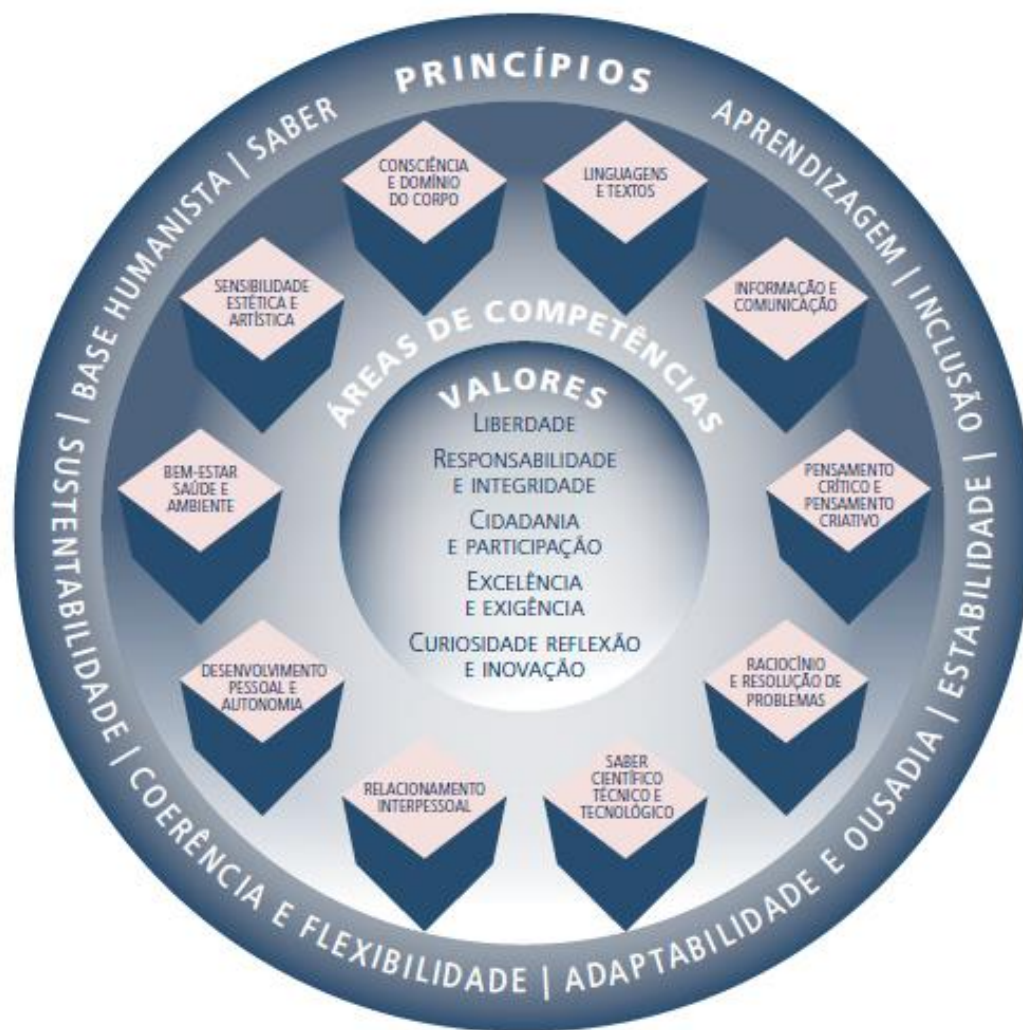


Figura 1 Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Anexo B
(Espiral de Conceitos, MMCP)

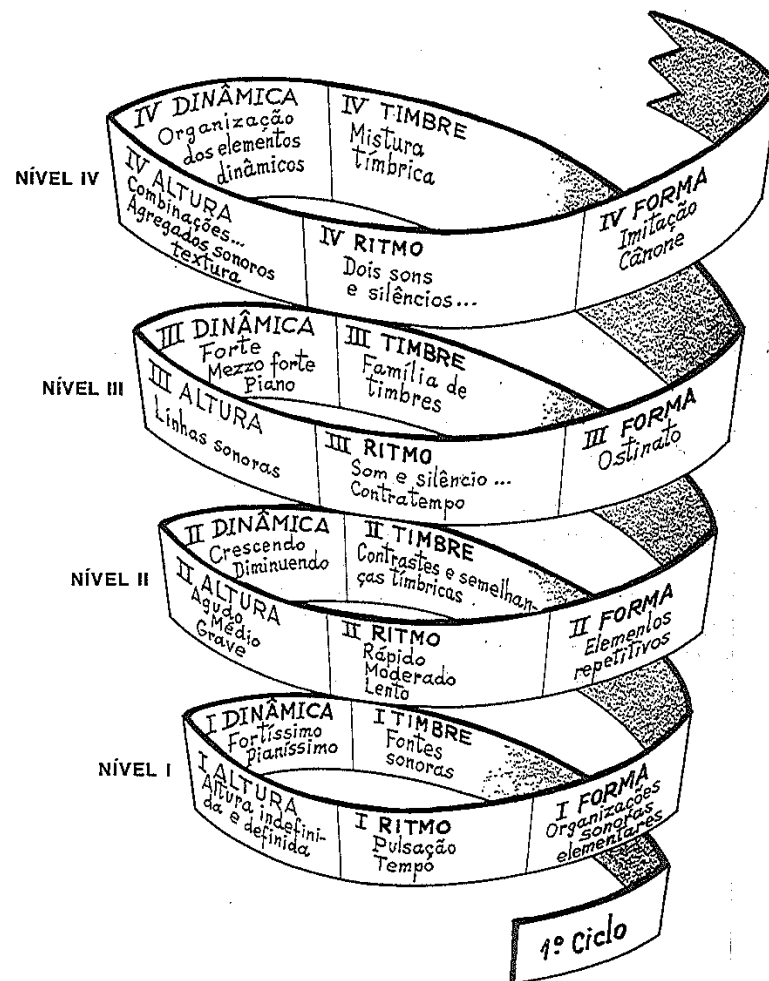


Figura 1 Espiral de conceitos, adaptada de *Manhattanville Music Curriculum Program*, em Programa de Educação Musical, V. I (1991).

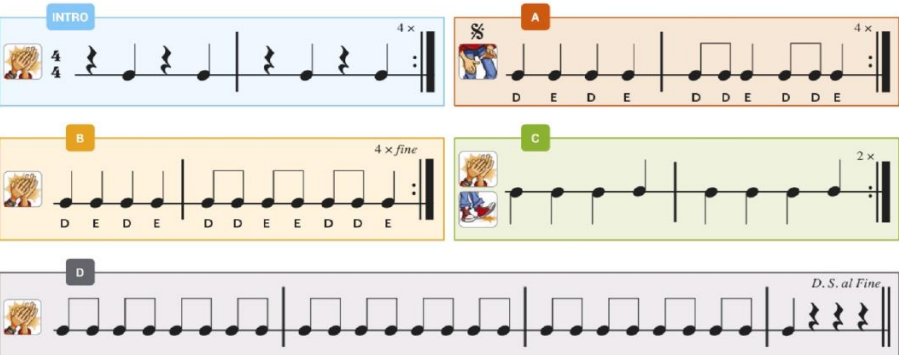
Anexo C
(Planificações da Turma 5ºA)

Planificações 5ªA

Planificação Nº 1 - Turma: 5ªA						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						29\01\2020
Sumário: Jogo rítmico. Continuação do estudo da peça “Uptown Funk”. Início do estudo da peça “Mikado”.				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Macrotempos e Microtempos Semínima Colcheia Divisão Binária	1 – Identificar uma frase rítmica visual e auditivamente; 2 – Ler corretamente rítmicos em métrica binária 3 – Assertividade na marcação de Macrotempos e Microtempos	Audição Interpretação	Jogo rítmico: 1 – Divisão de grupos; 2 – Leitura de todas as frases rítmicas; 3 – Atribuição dos cartões; 4 – Explicação e realização do jogo	Quadro Cartões	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na marcação dos Macrotempos e Microtempos - Avaliação do comportamento dos alunos
Ritmo	Pulsação Colcheia Semínima Pausa de Semínima	1 – Ler e reproduzir diversos padrões rítmicos 2 – Manter a pulsação da música 3 – Executar a peça na sua totalidade	Interpretação	1 – Leitura e execução da peça “Uptown Funk” (Fig. 1)	Colunas Computador Projetor Manual Digital	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na reprodução das sequências rítmicas da música

<p>Ritmo Altura</p>	<p>Pulsção Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio</p>	<p>1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio. 6 – Executar a peça na sua totalidade</p>	<p>Audição Interpretação</p>	<p>1 – Introdução às notas Sol e Mi – Explicação da sua posição na pauta musical e da respetiva dedilhação na flauta 2 – Leitura solfejada e entoada da peça 3 – Explicação do Interlúdio 4 – Execução da peça</p>	<p>Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor</p>	<p>Observação direta do desempenho dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
-------------------------	---	--	----------------------------------	--	--	---

Uptown funk FORMA: INTRODUÇÃO 3 **A B C D A B** www.100-musica5.te.pt



The image displays the musical score for 'Uptown Funk' in 4/4 time. It includes an Intro section (4x), followed by sections A (4x), B (4x fine), C (2x), and D (D.S. al Fine). The notes are primarily D and E, with specific fingerings indicated below the notes.

Figura 2 Peça "Uptown Funk"

Planificação Nº 2 - Turma: 5ªA

Duração: 50 minutos

Isabel Neves

05\02\2020

Sumário: Canção de Bom Dia
Avaliação da peça “Uptown Funk”.
Continuação do estudo da peça “Mikado”.

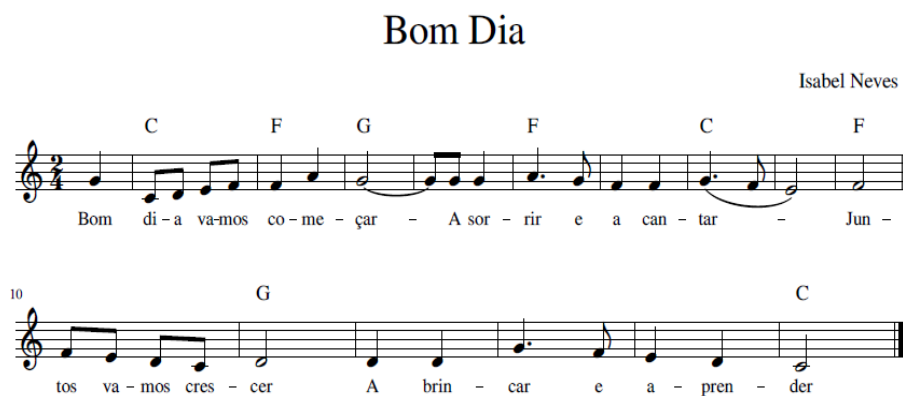
Observações:

Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Altura	Modo Maior	1 – Identificar auditivamente uma melodia em Modo Maior 2 – Cantar uma melodia em Modo Maior	Audição Interpretação	Canção de Bom Dia em Modo Maior (Fig. 2): 1 – Ensinar a música; 2 – Cantar a música	Piano	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de identificar uma melodia em Modo Maior - Capacidade de entoar uma melodia em Modo Maior
Ritmo	Pulsação Colcheia Semínima Pausa de Semínima	1 – Ler e reproduzir diversos padrões rítmicos 2 – Manter a pulsação da música 3 – Executar a peça na sua totalidade	Interpretação	1 – Leitura e avaliação da peça “Uptown Funk”	Colunas Computador Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na reprodução das sequências rítmicas da música
Ritmo Altura	Pulsação Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas.	Audição Interpretação	1 – Leitura entoada da peça “Mikado” (Fig. 3) com acompanhamento ao piano	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material

		<p>4 – Entoar a peça de forma afinada.</p> <p>5 – Identificar o interlúdio.</p> <p>6 – Executar a peça na sua totalidade</p>		<p>2 – Execução da peça com identificação do Interlúdio</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
--	--	--	--	---	--	--

Bom Dia

Isabel Neves

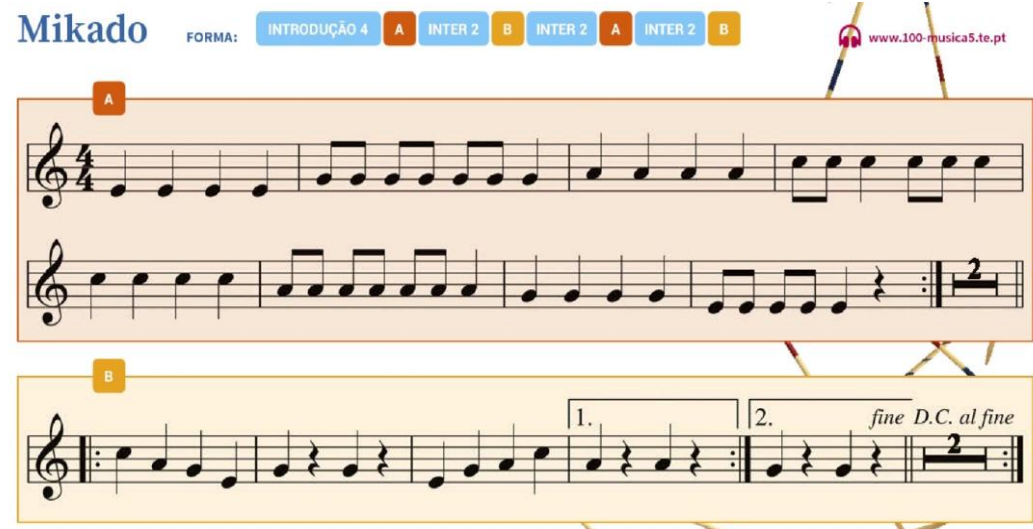


Bom di-a va-mos co-me - çar - A sor - rir e a can - tar - Jun -
tos va - mos cres - cer A brin - car e a - pren - der

Figura 2 Canção de Bom Dia em Modo Maior

Mikado

FORMA: INTRODUÇÃO 4 A INTER 2 B INTER 2 A INTER 2 B



www.100-musica5.te.pt

Figura 3 Peça "Mikado"

Planificação Nº 3 - Turma: 5ªA						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						07\02\2020
Sumário: Jogo Rítmico Continuação do estudo da peça “Mikado”. Crescendo e Diminuendo				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Macrotempos e Microtempos Semínima Colcheia Divisão Ternária	1 – Identificar uma frase rítmica visual e auditivamente; 2 – Ler corretamente rítmicos em métrica ternária 3 – Assertividade na marcação de Macrotempos e Microtempos	Audição Interpretação	Jogo rítmico: 1 – Divisão de grupos; 2 – Leitura de todas as frases rítmicas; 3 – Atribuição dos cartões; 4 – Realização do jogo	Quadro Cartões	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na marcação dos Macrotempos e Microtempos - Avaliação do comportamento dos alunos
Ritmo Altura	Pulsação Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio. 6 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Leitura entoada da peça com acompanhamento ao piano 2 – Execução da peça com identificação do Interlúdio	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio

						- Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
Dinâmica	Piano Mezzo Forte Forte Crescendo Diminuendo	- Identificar visualmente na pauta musical as diversas dinâmicas - Reproduzir corretamente as diversas dinâmicas	Interpretação	1 – Revisão das intensidades: piano, mezzo forte e forte 2 – Introdução e explicação das intensidades: crescendo e diminuendo 3 – Leitura de uma frase rítmica (Fig. 4) e entoação de uma leitura melódica (Fig. 5) com as diversas intensidades	Colunas Computador Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na reprodução das diversas intensidades - Assertividade na leitura e afinação das notas musicais na pauta - Assertividade na leitura das células rítmicas

Leitura 1

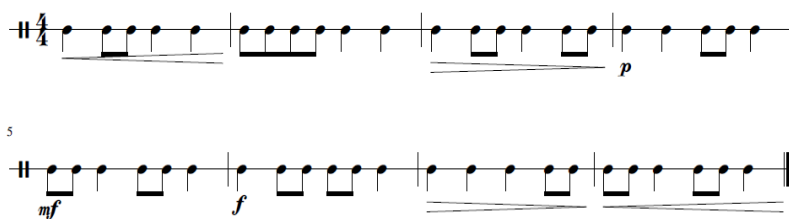


Figura 4 Frase Rítmica

Leitura 2

Isabel Neves



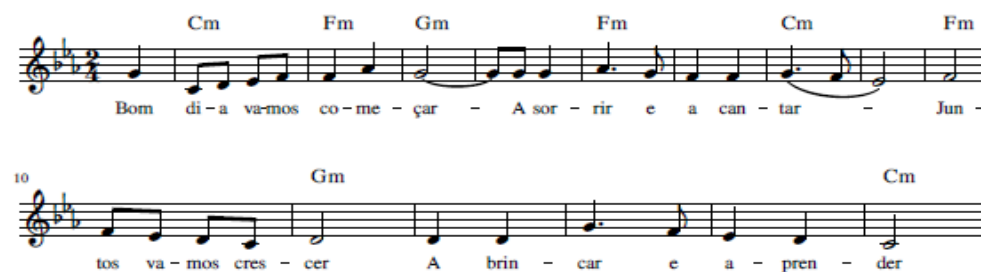
Figura 5 Leitura Melódica

Planificação Nº 4 - Turma: 5ªA						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						12\02\2020
Sumário: Canção de “Bom Dia” Avaliação da peça “Mikado”. Crescendo e Diminuendo				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Altura	Modo Menor	1 – Identificar auditivamente uma melodia em Modo Menor 2 – Cantar uma melodia em Modo Menor	Audição Interpretação	Canção de Bom Dia em Modo Menor (Fig. 6): 1 – Ensinar a música; 2 – Cantar a música	Piano	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de identificar uma melodia em Modo Menor - Capacidade de entoar uma melodia em Modo Menor
Ritmo Altura	Pulsação Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio. 6 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Leitura e execução da peça “Mikado” 2 – Avaliação da peça “Mikado”, dividindo os alunos em grupos de 5.	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio

						- Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
Dinâmica	Piano Mezzo Forte Forte Crescendo Diminuendo	- Identificar visualmente na pauta musical as diversas dinâmicas - Reproduzir corretamente as diversas dinâmicas	Interpretação	1 – Revisão das intensidades: piano, mezzo forte e forte 2 – Introdução e explicação das intensidades: crescendo e diminuendo 3 – Entoação de uma leitura melódica e leitura de uma frase rítmica com as diversas intensidades	Colunas Computador Manual Digital Projektor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na reprodução das diversas intensidades - Assertividade na leitura e afinação das notas musicais na pauta - Assertividade na leitura das células rítmicas

Bom Dia

Isabel Neves



Bom di-a va-mos co-me-çar - A sor - rir e a can - tar - Jun -

tos va - mos cres - cer A brin - car e a - pren - der

Figura 6 Canção de Bom Dia em Modo Menor

Planificação Nº 5 - Turma: 5ªA						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						14\02\2020
Sumário: Canção de “Bom Dia” Início do estudo da peça “Tempo é Dinheiro” – Forma Binária				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Altura	Modo Menor Modo Maior	1 – Identificar auditivamente uma melodia em Modo Menor e em Modo Maior 2 – Cantar uma melodia em Modo Menor e em Modo Maior	Audição Interpretação	1 – Cantar a música em Modo Maior e em Modo Menor	Piano	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de identificar uma melodia em Modo Menor e em Modo Maior - Capacidade de entoar uma melodia em Modo Menor e em Modo Maior
Dinâmica Ritmo Altura	Piano Mezzo Forte Forte Crescendo Diminuendo	- Identificar visualmente na pauta musical as diversas dinâmicas - Reproduzir corretamente as diversas dinâmicas	Interpretação	1 – Leitura de uma frase rítmica (Fig. 4) e entoação de uma leitura melódica (Fig. 5) com as diversas intensidades	Colunas Computador Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na reprodução das diversas intensidades - Assertividade na leitura e afinação das notas musicais na pauta e na leitura das células rítmicas

<p>Ritmo</p> <p>Altura</p> <p>Forma</p>	<p>Pulsção Mínima</p>	<p>1 – Identificar visualmente a figura rítmica da mínima</p> <p>2 – Solfejar a peça com o nome das notas.</p> <p>3 – Entoar a peça de forma afinada.</p> <p>4 – Identificar visualmente e auditivamente a forma binária</p> <p>5 – Executar a peça na sua totalidade</p>	<p>Audição Interpretação</p>	<p>1 – Introdução à figura rítmica da Mínima</p> <p>2 – Leitura solfejada e entoada da peça com acompanhamento ao piano</p> <p>3 – Execução da peça “Tempo é Dinheiro” (Fig. 7) com identificação do Interlúdio</p>	<p>Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor</p>	<p>Observação direta do desempenho dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas e na dedilhação das notas na flauta. - Capacidade de identificar as duas partes da música
---	---------------------------	---	----------------------------------	---	--	---

Tempo é dinheiro

FORMA: **A B A B A B**

 www.100-musica5.te.pt

A






Se tem-po é di-nhei-ro eu vou gas - tá-lo con-ti - go a - té por-que o tem-po é tu-do o que te-nho p'ra te dar eu a-cho



que o mun-do in-tei-ro con - cor-da co-mi-go eu não quero de-sa-pon-tar__ oh_ no__ Se oh_ no__

B

D.S.
Se

Figura 7 Peça "Tempo é Dinheiro"


Anexo D
(Planificações da Turma 5ºF)

Planificações 5ºF

Planificação Nº 1 - Turma: 5ºF						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						14\02\2020
Sumário: Jogo rítmico. Continuação do estudo da peça “Mikado”.				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Macrotempos e Microtempos Semínima Colcheia Divisão Binária	1 – Identificar uma frase rítmica visual e auditivamente; 2 – Ler corretamente rítmicos em métrica binária 3 – Assertividade na marcação de Macrotempos e Microtempos	Audição Interpretação	Jogo rítmico: 1 – Apresentação das células rítmicas; 2 – Leitura de todas as células rítmicas; 3 – Explicação e realização do jogo	Quadro	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na marcação dos Macrotempos e Microtempos - Avaliação do comportamento dos alunos
Ritmo Altura	Pulsção Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça “Mikado” (Fig. 1) com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio.	Audição Interpretação	1 – Leitura solfejada e entoada da peça 2 – Explicação do Interlúdio 3 – Execução da peça	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical

		6 – Executar a peça na sua totalidade				<ul style="list-style-type: none"> - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

Mikado FORMA: INTRODUÇÃO 4 A INTER 2 B INTER 2 A INTER 2 B www.100-musica5.te.pt



The image shows a musical score for the piece "Mikado". It is in 4/4 time. The score is divided into sections: an introduction of 4 measures, followed by section A (4 measures), an interlude of 2 measures, section B (2 measures), another interlude of 2 measures, section A (2 measures), another interlude of 2 measures, and finally section B (2 measures). Section B includes first and second endings, with the instruction "fine D.C. al fine" at the end.

Figura 1 Peça "Mikado"

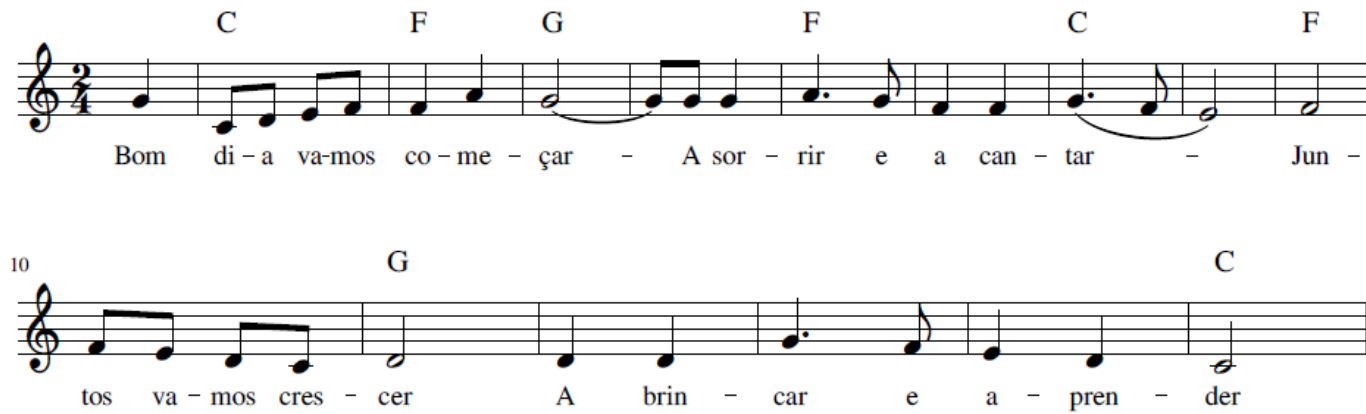
Planificação Nº 2 - Turma: 5ºF						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						19\02\2020
Sumário: Jogo rítmico com sons corporais Continuação do estudo da peça “Mikado”.				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Macrotempos e Microtempos Divisão Ternária	1 – Identificar uma frase rítmica visual e auditivamente; 2 – Ler corretamente rítmicos em métrica ternária 3 – Assertividade na marcação de Macrotempos e Microtempos	Audição Interpretação	Jogo rítmico: 1 – Apresentação da tabela (Fig. 2); 2 – Leitura de todas as células rítmicas; 3 – Explicação e realização do jogo	Computador Projetor Quadro	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na marcação dos Macrotempos e Microtempos - Avaliação do comportamento dos alunos
Ritmo Altura	Pulsção Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio. 6 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Leitura solfejada e entoada da peça 2 – Explicação do Interlúdio 3 – Execução da peça	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio

Planificação Nº 3 - Turma: 5ºF						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						21\02\2020
Sumário: Canção de “Bom Dia” Avaliação da peça “Mikado”				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Altura	Modo Maior	1 – Identificar auditivamente uma melodia em Modo Maior 2 – Cantar uma melodia em Modo Maior	Audição Interpretação	Canção de Bom Dia em Modo Maior (Fig. 3): 1 – Ensinar a música; 2 – Cantar a música	Piano	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de identificar uma melodia em Modo Maior - Capacidade de entoar uma melodia em Modo Maior
Ritmo Altura	Pulsação Nota Sol e Nota Mi na flauta e na pauta Interlúdio	1 – Identificar as notas Sol e Mi na pauta. 2 – Executar as notas Sol e Mi na Flauta. 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Identificar o interlúdio. 6 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Leitura e execução da peça “Mikado” 2 – Avaliação da peça “Mikado”, dividindo os alunos em grupos de 5.	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas - Capacidade de identificação do interlúdio

						- Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
--	--	--	--	--	--	--

Bom Dia

Isabel Neves



C F G F C F

Bom di - a va - mos co - me - çar - A sor - rir e a can - tar - Jun -

10 G C

tos va - mos cres - cer A brin - car e a - pren - der

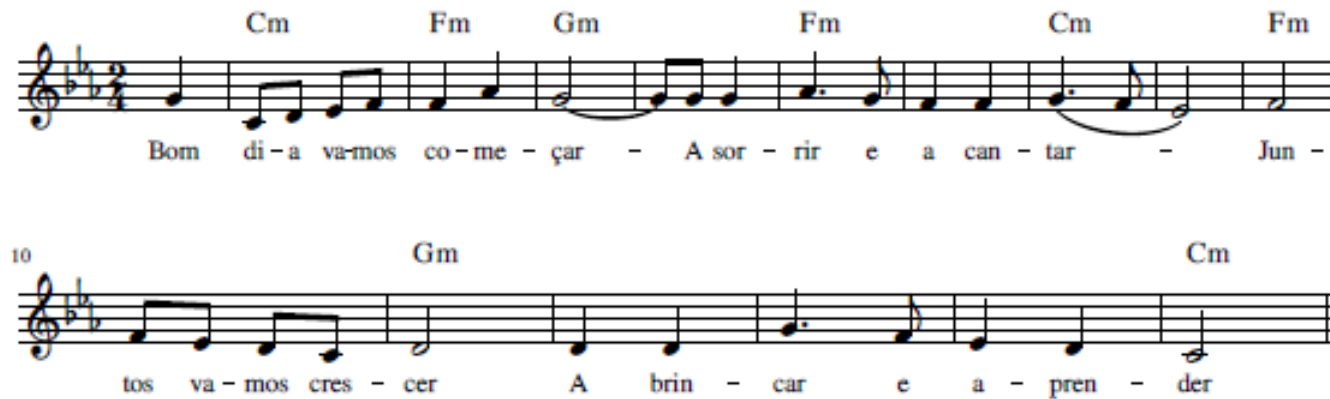
Figura 3 Canção de Bom Dia em Modo Maior

Planificação Nº 4 - Turma: 5ºF						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						28\02\2020
Sumário: Canção de “Bom Dia” Início do estudo da peça “Tempo é Dinheiro” – Mínima e Forma Binária				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Altura	Modo Maior e Modo Menor	1 – Identificar auditivamente uma melodia em Modo Maior 2 – Cantar uma melodia em Modo Maior	Audição Interpretação	Canção de Bom Dia em Modo Maior e em Modo Menor (Fig. 4)	Piano	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de identificar uma melodia em Modo Maior e em Modo Menor - Capacidade de entoar uma melodia em Modo Maior e em Modo Menor
Ritmo Forma	Pulsação Mínima Forma Binária (Forma AB)	1 – Identificar visualmente e auditivamente a Mínima 2 – Identificar visualmente e auditivamente a Forma Binária 3 – Solfejar a peça “Tempo é Dinheiro” (Fig. 5) com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Introdução à figura rítmica da Mínima: Explicação 2 – Introdução explicação da Forma Binária 3 – Leitura solfejada e entoada da peça 4 – Execução da peça	Colunas Computador Flauta Manual Digital Piano Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas

						<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificação da Mínima e da Forma Binária - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
--	--	--	--	--	--	--

Bom Dia

Isabel Neves



Cm Fm Gm Fm Cm Fm

Bom di-a va-mos co-me - çar - A sor - rir e a can - tar - Jun -

10 Gm Cm

tos va - mos cres - cer A brin - car e a - pren - der

Figura 4 Canção de Bom Dia em Modo Menor

Tempo é dinheiro

FORMA: **A B A B A B**

 www.100-musica5.te.pt

A




Se tem-po é di-nhei-ro eu vou gas - tá-lo con-ti - go a - té por-que o tem-po é tu-do o que te-nho p'ra te dar eu a-cho



que o mun-do in-tei-ro con - cor-da co-mi-go eu não quero de-sa-pon-tar___ oh_ no_____ Se oh_ no_____

B





D.S.
Se

Figura 5 Peça "Tempo é Dinheiro"

Planificação Nº 5 - Turma: 5ºF						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						04\03\2020
Sumário: Canção de “Bom Dia” Continuação do estudo da peça “Tempo é Dinheiro”				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Macrotempos e Microtempos Divisão Binária	1 – Identificar uma frase rítmica visual e auditivamente; 2 – Ler corretamente rítmicos em métrica binária 3 – Assertividade na marcação de Macrotempos e Microtempos	Audição Interpretação	Jogo rítmico: 1 – Apresentação da tabela (Fig. 6); 2 – Leitura de todas as células rítmicas; 3 – Explicação e realização do jogo	Computador Projeto Quadro	Observação direta do desempenho dos alunos: - Assertividade na marcação dos Macrotempos e Microtempos - Avaliação do comportamento dos alunos
Ritmo Forma	Pulsção Mínima Forma Binária (Forma AB)	1 – Identificar visualmente e auditivamente a Mínima 2 – Identificar visualmente e auditivamente a Forma Binária 3 – Solfejar a peça com o nome das notas. 4 – Entoar a peça de forma afinada. 5 – Executar a peça na sua totalidade	Audição Interpretação	1 – Revisão da figura rítmica da Mínima e da Forma Binária 2 – Leitura solfejada e entoada da peça 3 – Execução da peça	Colunas Computador Flauta Manual Digital Piano Projeto	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Assertividade na entoação das notas

						<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificação da Mínima e da Forma Binária - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
--	--	--	--	--	--	--









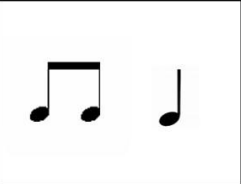















					
					
					
					

Figura 6 Jogo Rítmico com Sons Corporais em Métrica Binária

Anexo E
(Planificações da Turma 6^oC)

Planificações 6ºC

Planificação Nº 1 - Turma: 6ºC						Isabel Neves
Duração: 50 minutos						10\03\2020
Sumário: Conclusão do estudo da peça “Sailing” Canção “Akai Hana” – Legato e Staccato				Observações:		
Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Semínima Mínima Pausa de Mínima Semibreve Ritmos Pontuados	1 – Identificar auditiva e visualmente as figuras rítmicas da semínima, mínima e semibreve 2 – Identificar as notas Ré agudo e Si bemol na pauta 3 – Executar as notas Ré agudo e Si bemol na flauta	Audição Interpretação	1 – Revisão da dedilhação das notas Ré agudo e Si bemol na flauta 2 – Revisão da Coda 3 – Execução da peça	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projetor	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical - Capacidade de identificação da coda - Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
Altura	Ré agudo e Si bemol	4 – Identificar visualmente e auditivamente a Coda				
Forma	Coda	5 – Executar a peça “Sailing” (Fig. 1) na sua totalidade				

Dinâmica	Legato e Staccato	<p>1 – Compreender a diferença entre o Legato e o Staccato</p> <p>2 – Identificar visualmente e auditivamente o Legato e o Staccato</p> <p>3 - Cantar a peça “Akai Hana” (Fig. 2) de forma afinada.</p>	Audição Interpretação	<p>1 – Audição da peça</p> <p>2 – Explicação do Legato e do Staccato</p> <p>3 – Execução da peça</p>	Colunas Computador Manual Digital Projetor	<p>Observação direta do desempenho dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificação do legato e do staccato - Assertividade na entoação das notas
----------	-------------------	---	-----------------------	--	--	---

Sailing

FORMA: INTRODUÇÃO 7 A A INTERLÚDIO 6 A A CODA

CD2 - 17-18

Música e letra: Gavin Sutherland



Figura 1 Peça "Sailing"

Akai Hana

Música tradicional japonesa

CD2 - 21-22



Figura 2 Peça "Akai Hana"

Planificação Nº 2 - Turma: 6ºC

Duração: 50 minutos

Isabel Neves

13\03\2020

Sumário: Avaliação da peça “Sailing”.
Alteração Tímbrica

Observações: Esta planificação apenas foi cumprida pela metade. Devido ao surto de Covid-19 e à decisão do Governo de fechar as escolas no dia 16 de Março, muitos alunos não compareceram a esta aula. Por isso a avaliação prevista para a primeira parte da aula foi adiada.

Conceito	Conteúdos	Competências	Domínios	Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Semínima Mínima Pausa de Mínima Semibreve Ritmos Pontuados	1 – Identificar auditiva e visualmente as figuras rítmicas da semínima, mínima e semibreve 2 – Identificar as notas Ré agudo e Si bemol na pauta 3 – Executar as notas Ré agudo e Si bemol na flauta	Audição Interpretação	1 – Leitura e execução da peça “Sailing” 2 – Avaliação da peça “Sailing”, dividindo os alunos em grupos de 5.	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projeto	Observação direta do desempenho dos alunos: - Registo das faltas de material - Capacidade de manter a pulsação da música - Assertividade na leitura da pauta musical
Altura	Ré agudo e Si bemol	4 – Identificar visualmente e auditivamente a Coda				- Capacidade de identificação da coda
Forma	Coda	5 – Executar a peça na sua totalidade				- Assertividade na dedilhação das notas na flauta.
Timbre	Alteração Tímbrica	1 – Definir Timbre 2 – Reconhecer auditivamente a Alteração Tímbrica	Audição Interpretação	Apresentação em Power Point (Fig.3-6): 1 – Revisão do conceito de Timbre	Colunas Computador Flauta Manual Digital Projeto	Observação direta do desempenho dos alunos: - Capacidade de definir Timbre

				<p>2 – Explicação da Alteração Tímbrica</p> <p>3 – Visualização e Audição de exemplos de Alteração Tímbrica</p> <p>4 – Quiz sobre a Alteração Tímbrica</p>		<p>- Capacidade de reconhecer e compreender a Alteração Tímbrica</p>
--	--	--	--	--	--	--

Alteração Tímbrica



O que é o Timbre?

- ▶ 1. Intensidade do som
- ▶ 2. Instrumento musical de percussão
- ▶ 3. Som característico de um objeto
- ▶ 4. Acessório musical

O que é o Timbre?

- ▶ 1. Intensidade do som
- ▶ 2. Instrumento musical de percussão
- ▶ 3. Som característico de um objeto
- ▶ 4. Acessório musical

Alteração Tímbrica

A alteração tímbrica consiste na modificação do timbre de um determinado instrumento musical ou da voz, através de acessórios ou técnicas de execução.




Alteração Tímbrica – Trompete com surdina




Alteração Tímbrica – Trombone com surdina



Figura 3 Apresentação em Power Point

Alteração Tímbrica – Violino



Alteração Tímbrica – Violino (Técnica de execução: Pizzicato)



Alteração Tímbrica – Piano



Alteração Tímbrica – Piano



Alteração Tímbrica – Violoncelo (Técnicas de execução)



Alteração Tímbrica – Voz (Falsete)



Alteração Tímbrica – Voz (Falsete)



Na Alteração Tímbrica

- ▶ 1. O instrumento passa a tocar sons mais agudos
- ▶ 2. O instrumento passa a tocar sons mais longos
- ▶ 3. O instrumento passa a tocar sons diferentes do habitual
- ▶ 4. O instrumento passa a tocar sons mais graves


Na Alteração Tímbrica

- ▶ 1. O instrumento passa a tocar sons mais agudos
- ▶ 2. O instrumento passa a tocar sons mais longos
- ▶ 3. O instrumento passa a tocar sons diferentes do habitual
- ▶ 4. O instrumento passa a tocar sons mais graves

Figura 4 Apresentação em Power Point


Como se chama a forma de Alteração Tímbrica presente na imagem?

- ▶ 1. Técnica de execução Pizzicato
- ▶ 2. Alteração eletrónica do som
- ▶ 3. Uso de acessórios



Como se chama a forma de Alteração Tímbrica presente na imagem?

- ▶ 1. Técnica de execução Pizzicato
- ▶ 2. Alteração eletrónica do som
- ▶ 3. Uso de acessórios



Nos Instrumentos de Sopros como se chama o objeto que altera o som?

- ▶ 1. Tubos
- ▶ 2. Frascos
- ▶ 3. Surdinas



Nos Instrumentos de Sopros como se chama o objeto que altera o som?

- ▶ 1. Tubos
- ▶ 2. Frascos
- ▶ 3. Surdinas



Como se chama a técnica usada para alterar o timbre da voz?

- ▶ 1. Surdina
- ▶ 2. Uso de acessórios
- ▶ 3. Pizzicato
- ▶ 4. Falsete

Como se chama a técnica usada para alterar o timbre da voz?

- ▶ 1. Surdina
- ▶ 2. Uso de acessórios
- ▶ 3. Pizzicato
- ▶ 4. Falsete

O que entendes por Alteração Tímbrica?

- ▶ 1. Acidente que faz descer meio tom à nota
- ▶ 2. Quando um timbre se destaca dos restantes
- ▶ 3. Modificação do timbre de um determinado instrumento ou da voz
- ▶ 4. Acidente que anula a ação dos outros acidentes

O que entendes por Alteração Tímbrica?

- ▶ 1. Acidente que faz descer meio tom à nota
- ▶ 2. Quando um timbre se destaca dos restantes
- ▶ 3. Modificação do timbre de um determinado instrumento ou da voz
- ▶ 4. Acidente que anula a ação dos outros acidentes

Quais os tipos de Alteração Tímbrica que existem?

- ▶ 1. Figuras Rítmicas e Notas Musicais
- ▶ 2. Técnicas de execução e Acessórios
- ▶ 3. Altura e Timbre

Figura 5 Apresentação em Power Point

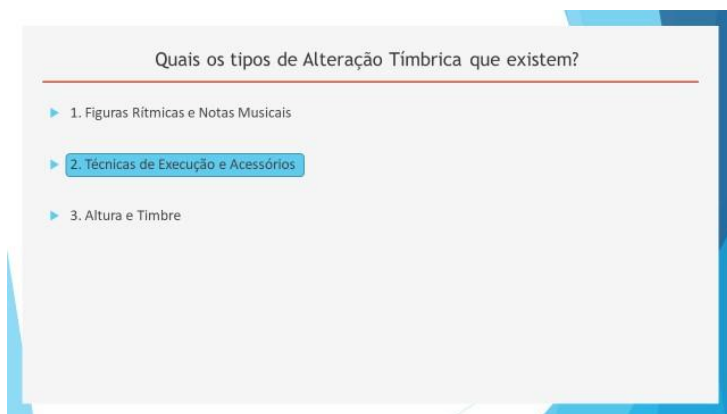


Figura 6 Apresentação em Power Point



Anexo F
(Tarefas de Ensino à Distância 5º Ano)

EDUCAÇÃO MUSICAL - 5º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

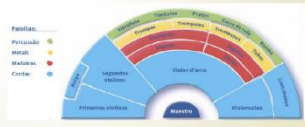
ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 1 - 14.04.2020 a 17.04.2020

MANUAL:

Copiar os textos da página 49 do manual (*Manuscrito ou computador em ficheiro Word*) e reproduzir através de um desenho o esquema da organização da orquestra.

Exemplo:



Realizar/rever e enviar fotos ou o ficheiro Word do trabalho pedido anteriormente.

EDUCAÇÃO MUSICAL - 5º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 3 - 27.04.2020 a 30.04.2020

TAREFA:

Rever (tocar) todas as músicas com **flauta**, que aprendemos nas aulas, acompanhadas pelo Karaoke.

Para acederes ao Karaoke, vai a <https://www.leyaeducacao.com/100music01> inscreve-te gratuitamente e acede à Aula Digital do Manual.

Revê também a peça coral "Funky Style" apresentada na RTP Memória- #EstudoEmCasa no dia 21 de Abril.

Se não conseguires aceder, toca as peças pelo teu Manual 100% Música.

ENVIAR:

Numa folha (no Word ou em papel) **escreve o nome das músicas** que tocaste, indicando aquelas em que foste mais difícil, e envia pelo teu email institucional. Não te esqueças de te identificar, colocando nome e turma.



Nota: Estas atividades só fazem sentido se forem trabalhadas com o Karaoke, na Aula Digital. Não **deves** utilizar só a flauta.

EDUCAÇÃO MUSICAL - 5º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 4 - 04.05.2020 a 08.05.2020

Tarefa:

- Insero este link do Youtube no teu telemóvel, tablet ou computador e vê com atenção o vídeo.
- Enquanto vês o vídeo regista numa folha, o nome dos instrumentos pela ordem em que são apresentados. <https://www.youtube.com/watch?v=Pi-G374Ks-078>
- Agora vais separar esses instrumentos pelas suas famílias. A seguir à lista que fizeste, faz uma tabela igual à de baixo e coloca em cada coluna os respetivos nomes dos instrumentos que viste no filme.
- Se for necessário, vê novamente o vídeo ou revê a aula de Educação Artística que passou no #EstudoEmCasa na RTP Memória no dia 28 de abril.

Enviar:

- Tira uma foto à folha ou passa-a no word e envia pelo teu email institucional com a tua identificação na folha e no ficheiro.

ATENÇÃO: Se não conseguires ver o vídeo, consulta o teu Manual da pág. 50 à 53 e faz o mesmo trabalho.

Ordre	Sopros de Madeira	Sopros de Metal	Percussão

EDUCAÇÃO MUSICAL - 5º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL


SEMANA 5- 11.05.2020 a 15.05.2020

FLAUTA:

Faz um desenho de uma flauta com a nota Ré e copia a nota na pauta (pág.20 do C.A.) como no exemplo abaixo.

Nota: Copiar só o que está dentro do quadrado vermelho. (vê pág. seguinte)

Vais aprender a nota Ré.
Repara na sua posição na flauta e na pauta.



Altura
NOTA Ré

AS NOTAS NA FLAUTA

AS NOTAS NA PAUTA


Ré

Ré coloca-se no 1º espaço suplenente inferior.

SEMANA 5- 11.05.2020 a 15.05.2020
(Continuação)

Transcreve (copia) esta melodia para as folhas de pauta do Caderno de Atividades (pág.20) e estuda o exercício na flauta tendo em atenção o som, principalmente na nota Ré.

Sopra suavemente.



Tarefa: Envia a foto dos trabalhos realizados da página anterior e deste exercício que fizeste no C.A.

Anexo G
(Tarefas de Ensino à Distância 6º Ano)

EDUCAÇÃO MUSICAL - 6º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 1 - 14.04.2020 a 17.04.2020

MANUAL:

- Copiar os textos (**Manuscrito ou computador em ficheiro Word**) dos Cordofones em Portugal das páginas 10 e 11 do Manual.
- Copiar os textos (**Manuscrito ou computador em ficheiro Word**) dos Aerofones no Mundo das páginas 30 e 31 do Manual.

Realizar/rever e enviar fotos ou o ficheiro Word do trabalho pedido anteriormente.

EDUCAÇÃO MUSICAL - 6º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 3 - 27.04.2020 a 30.04.2020

TAREFA:
Rever (tocar) todas as músicas com **flauta**, que aprendemos nas aulas, acompanhadas pelo Karaoke.
Para acederes ao Karaoke, vai a <https://www.leyoeducacao.com/100musicas> inscreve-te gratuitamente e acede à Aula Digital do Manual.
Se não conseguires aceder, toca as peças pelo teu Manual 100% Música.

ENVIAR:
Numa folha (no Word ou em papel) **escreve o nome das músicas** que tocaste, indicando aquelas em que tiveste mais dificuldade, e envia pelo teu email institucional. Não te esqueças de te identificar, colocando nome e turma.



Nota: Estas atividades só foram sentidas se forem trabalhadas com o Karaoke, na Aula Digital. Não deves utilizar só a flauta.

EDUCAÇÃO MUSICAL - 6º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 4 - 04.05.2020 a 08.05.2020

Tarefa:

- Insero este link do Youtube no teu telemóvel, tablet ou computador e vê com atenção o vídeo.
- Enquanto vês o vídeo regista numa folha, o nome dos instrumentos pela ordem em que são apresentados.
<https://www.youtube.com/watch?v=IkCaRPs5e3A>
- Agora vais separar esses instrumentos pelas suas categorias. A seguir à lista que fizeste, faz uma tabela igual à de baixo e coloca em cada coluna os respetivos nomes dos instrumentos que viste no filme.
- Para teres apoio, podes consultar as páginas 12, 13, 30, 31, 46, 47, 64 e 65 do teu Manual.

Enviar:

- Tira uma foto à folha ou passa-a no word e envia pelo teu email institucional com a tua identificação na folha e no ficheiro.

ATENÇÃO - Se não conseguires ver o vídeo, usa apenas o teu Manual nas páginas indicadas e faz o mesmo trabalho.

Instrumentos do Mundo			
Cordofones	Aerofones	Idiófones	Membranofones

EDUCAÇÃO MUSICAL - 6º ANO
ATIVIDADES DO 3º PERÍODO

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL A REALIZAR EM CASA DURANTE O PERÍODO LETIVO NÃO PRESENCIAL

ORGANIZAÇÃO SEMANAL

SEMANA 5 - 11.05.2020 a 15.05.2020

FLAUTA:

- Faz um desenho da flauta com a nota F# Sustenido e copia a nota na pauta como no exemplo abaixo (podes fazer nas folhas de pauta do teu caderno de atividades).
- Nota:** Copiar só o que está dentro do quadrado vermelho, (vé a página seguinte)

Apresentamos-te a nota F# (sustenido). Repara na sua posição na pauta e na flauta.

Altura

NO NOTAS NA FLAUTA



F# (sustenido)

NO NOTAS NA PAUTA



F# (sustenido)
NOTA NA PAUTA 2º ESPETRO

SEMANA 5 - 11.05.2020 a 15.05.2020
(Continuação)

Transcreve a Escala Diatónica de Sol Maior ascendente e descendente conforme o exemplo que se segue para o Caderno de Atividades (Folhas de Pauta). Envia a foto do trabalho feito no teu C.A.

Escala Diatónica de Sol Maior

