

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA:  
O CANTO E A CULTURA NA APRENDIZAGEM MUSICAL**

**Pedro Henrique Fernandes Gonçalves**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Musical no  
Ensino Básico (2º ciclo do Ensino Básico)**

**Setembro de 2018**

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 do Professor Doutor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a coorientação científica da Professora Doutora Isabel Figueiredo, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## Declaração

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

O candidato,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

Declaro que esta Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

---

Lisboa, .... de ..... de .....

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

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

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e ao meu irmão que me têm apoiado incondicionalmente ao longo da minha vida e em todos os momentos.

Ao professor Doutor João Nogueira pelo conhecimento que me transmitiu na área da psicologia e pelo acompanhamento neste percurso académico.

À professora Doutora Isabel Figueiredo pelos ensinamentos e pelo apoio e incentivo prestado nas aulas.

À professora Doutora Helena Rodrigues por despertar o meu interesse nas Didáticas da Educação Musical, em especial na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

Aos professores Roberto Moniz e Vítor Sardinha por me incentivarem a estudar na área da música e do ensino da Educação Musical.

Ao professor orientador do local de estágio, pelo acompanhamento, apoio e disponibilidade ao longo do ano letivo.

Aos meus colegas de estágio pela partilha de ideias, colaboração e aprendizagens mútuas.

À comunidade escolar do local de estágio, incluindo os alunos, funcionários e professores, por todas as vivências que me proporcionaram ao longo deste ano letivo.

*Este trabalho é dedicado aos meus pais, ao meu irmão e ao meu sobrinho.*

## Resumo

### PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA:

### O CANTO E A CULTURA NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Pedro Henrique Fernandes Gonçalves

O presente relatório foi elaborado no seguimento da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo do Ensino Básico) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Este trabalho descreve o meu percurso enquanto professor estagiário de Educação Musical numa Escola do Ensino Básico do distrito de Lisboa, no ano letivo 2017/2018, apresentando descrições, planificações e reflexões críticas de diversas aulas, incluindo a exposição e fundamentação de comportamentos que o professor e os alunos têm em sala de aula. Retrata o desenvolvimento de dois projetos na escola, um deles com uma perspetiva multicultural e interdisciplinar, e reflete sobre a importância da colaboração da comunidade escolar na implementação dos mesmos. Relata, ainda, a minha participação num projeto de investigação sobre a avaliação de uma plataforma *online* que serve de recurso para professores de Educação Musical.

Este relatório incide sobre diversos aspetos pedagógicos da aprendizagem musical, tais como, o movimento e a prática instrumental. Todavia, dá mais ênfase ao canto e às características do repertório ao nível musical e cultural. Com este relatório, espero oferecer à comunidade relacionada com a Educação Musical novas ideias para a realização de aulas dinâmicas que envolvam a prática vocal, o movimento expressivo e/ou a prática instrumental, oferecer um incentivo para a implementação de projetos musicais dentro da escola e sensibilizar para a riqueza da música tradicional portuguesa e da música tradicional de outros países.

Palavras-chave: Educação Musical, análise comportamental, aprendizagem musical, canto, cultura.

## **Abstract**

### **SUPERVISED TEACHING PRACTICE: SINGING AND CULTURE IN MUSICAL LEARNING**

**Pedro Henrique Fernandes Gonçalves**

This report was written following the Supervised Teaching Practice carried out under the Master's Degree in Teaching Music Education in Basic Education (5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades of Basic Education) of the Faculty of Social Sciences and Humanities of the Nova University of Lisbon. This report describes my progress as a trainee teacher of Music Education in a School of Basic Education in the outskirts of Lisbon, in the academic year 2017/2018, exposing descriptions, planification and critical reflections on several classes, including the presentation and substantiation of behaviours of the teacher and students in the classroom. It portrays the development of two projects in the school, one of them with a multicultural and interdisciplinary perspective, and considers the importance of the collaboration of the school community in their implementation. It also reports my participation in a research project on the evaluation of an online platform that serves as a resource for teachers of Music Education.

This report focuses on several pedagogical aspects of musical learning, such as movement and instrumental practice. However, it lays more emphasis on singing and the musical and cultural characteristics of the repertoire. With this report, I hope to offer the community related to Music Education new ideas for conducting dynamic classes that involve vocal practice, expressive movement and / or instrumental practice, provide an incentive for the implementation of musical projects within the school and to sensitize the richness of traditional Portuguese music and traditional music from other countries.

Keywords: Musical Education, behaviour analysis, musical learning, singing, culture.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 1  |
| 1. Educação Musical em Portugal .....  | 3  |
| 1.1. Contextualização Histórica .....  | 3  |
| 1.1. Princípios Orientadores .....   | 5  |
| 2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....                               | 8  |
| 2.1. A Escola e o Projeto Educativo .....  | 8  |
| 2.2. Análise Comportamental .....  | 10 |
| 2.3. Métodos Pedagógicos e a Teoria de Aprendizagem Musical .....                          | 12 |
| 3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada .....                               | 17 |
| 3.1. Aulas Observadas.....   | 17 |
| 3.2. Aulas lecionadas.....   | 23 |
| 3.2.1. Aulas de 5º ano com Recurso ao Manual.....  | 25 |
| 3.2.2. Aulas de 5º ano com recurso à plataforma Cantar Mais e a músicas<br>originais ..... | 32 |
| 3.2.3. Aulas de 7º ano sobre os Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira...              | 38 |
| 3.2.4. Avaliações .....  | 39 |
| 3.2.5. Reuniões de Conselho de Turma.....  | 39 |
| 3.3. Projeto “Juntos na Diversidade” .....   | 42 |
| 3.4. Hino da Escola .....  | 47 |
| 4. Participação no Projeto de Investigação: “Avaliação da Plataforma Cantar Mais”          | 48 |
| Conclusão.....   | 51 |
| Referências Bibliográficas.....  | 54 |
| Apêndices .....  | 58 |
| Apêndice A: Reflexão da aula nº 1.....   | 58 |

|  |    |
|--|----|
| Apêndice B: Planificação da 7ª aula.....   | 60 |
| Apêndice C: Reflexão da aula nº 37 .....   | 61 |
| Apêndice D: Reflexão da aula nº 39.....  | 62 |
| Apêndice E: Reflexão da aula nº 40 .....   | 63 |
| Apêndice F: Reflexão da aula nº 41 .....   | 66 |
| Apêndice G: Planificação da aula nº 47 .....   | 68 |
| Apêndice H: Planificação da aula nº 27 .....   | 69 |
| Apêndice I: Planificação da aula nº 30.....  | 70 |
| Apêndice J: Planificação da aula nº 45 .....   | 72 |
| Apêndice K: Planificação da aula nº 53.....  | 73 |
| Apêndice L: Planificações das aulas nº 60 e nº 64.....   | 74 |
| Apêndice LA: Partitura da música “O Si é Assim?” .....   | 78 |
| Apêndice LB: Reflexão da aula nº 61.....   | 79 |
| Apêndice LC: Reflexão da aula nº 64.....   | 80 |
| Apêndice M: Letra da canção “O Meu Coelhoinho” .....   | 82 |
| Apêndice MA: Partitura da canção “O Meu Coelhoinho” .....  | 83 |
| Apêndice MB: Planificação da aula nº 67 .....  | 84 |
| Apêndice N: Planificação da aula nº 48 .....   | 85 |
| Apêndice NA: <i>Powerpoint</i> da apresentação sobre os Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira ..... | 86 |
| Apêndice O: Ficha de Avaliação do 2º Período.....  | 91 |
| Apêndice OA: Ficha de Avaliação do 3º Período.....   | 94 |
| Apêndice P: Temas musicais do projeto “Juntos na Diversidade” .....                                      | 98 |
| Apêndice PA: Letra e partitura do tema “Os Cossacos Cavalgam Sobre o Danúbio .....                       | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| Apêndice PB: Partitura da música <i>Gao Shan Ching</i> .....                                  | 101 |
| Apêndice PC: Partitura da música <i>Utima Wange</i> .....                                     | 104 |
| Apêndice PD: Partitura da música <i>Usti Usti Baba</i> .....                                  | 107 |
| Apêndice PE: Partitura da música “O Rapaz do Casaquito” .....                                 | 110 |
| Apêndice PG: Partitura da Música “Turbilhão” .....  | 118 |
| Apêndice PH: Partitura da música <i>Waltzing Matilda</i> .....                                | 125 |
| Apêndice Q: Tema “Hino da Escola” .....   | 127 |
| Apêndice QA: Letra do Hino da Escola .....  | 127 |
| Apêndice QB: Partitura do Hino da Escola .....  | 128 |
| Anexos .....  | 137 |
| Anexo A: Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.<br>..... | 137 |
| Anexo B: Espiral de conceitos, adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program<br>.....   | 138 |
| Anexo C: Fotografia de um momento da atividade “Dança do Robot Azul” .....                    | 139 |
| Anexo D: Imagens de trabalhos de pesquisa de 7º ano no 1º semestre .....                      | 140 |
| Anexo E: Imagens de trabalhos de pesquisa de 7º ano no 2º semestre .....                      | 144 |
| Anexo F: Espaço de exposição das bandeiras e dos trabalhos de pesquisa.....                   | 147 |
| Anexo G: Plano de fundo da apresentação final do projeto “Juntos na Diversidade”<br>.....     | 150 |

## Índice de Tabelas do Corpo do Texto

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Descrição de comportamentos de um professor e alunos no início de uma aula.<br>.....       | 21 |
| Tabela 2: Descrição de comportamentos de um professor durante um exercício na flauta de bisel.....   | 22 |
| Tabela 3: Descrição do comportamento de um professor e um aluno num momento de uma aula .....        | 29 |
| Tabela 4: Plano de movimentos numa atividade de sala de aula. ....                                   | 32 |
| Tabela 5: Aulas realizadas com recurso à plataforma Cantar Mais ou a músicas originais<br>.....      | 34 |
| Tabela 6: Distribuição dos países por cada turma envolvida no projeto “Juntos na Diversidade” . .... | 44 |

## Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo do Ensino Básico), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Com este trabalho, pretendo refletir de forma crítica e construtiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada numa escola do Ensino Básico nos arredores da cidade de Lisboa, no ano letivo 2017/2018, e sobre a minha prestação como professor de Educação Musical inserido nesta comunidade escolar. Este relatório descreve aulas de 5º ano com recurso ao manual, com recurso a uma plataforma *online* e a músicas originais do professor e de um aluno. Descreve ainda a implementação de projetos na escola, refletindo sobre a importância da adesão e colaboração da comunidade escolar na implementação destes projetos, e da utilização de ferramentas virtuais para compor e fazer arranjos musicais em partitura.

No sentido de entender a minha escolha em aprofundar certos temas do meu interesse, preponderantes no decorrer do estágio, torna-se relevante contextualizar o meu percurso musical e pessoal. Uma parte da minha formação foi realizada na Região Autónoma da Madeira, pois foi lá que residi até à maioridade. Comecei a ter contacto com a educação formal na música com apenas 4 anos, através de um Ateliê de Música na atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), antigo Gabinete Coordenador de Educação Artística. A partir dos 6 anos aprendi violino e braguinha, um cordofone tradicional da Ilha da Madeira, tendo passado por diversas instituições, entre elas a DSEAM, referida em cima, o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira e a Associação Musical e Cultural Xarabanda. Esta última instituição, foi muito significativa para mim, pois despertou o meu interesse pela composição e pelo ensino. Entretanto, frequentei o curso livre no conservatório em rajão e viola de arame madeirense, outros dois instrumentos tradicionais da Ilha da Madeira. Ingressei, ainda, no Grupo de Folclore Monteverde, no qual aprendi imenso sobre música tradicional portuguesa originária Madeira. Aqui, pratiquei estes quatro instrumentos no género de música tradicional e tive contacto com grupos de folclore de diversos países em eventos e encontros internacionais.

Posteriormente, mudei-me para Lisboa para fazer a Licenciatura em Música na Comunidade através da Escola Superior de Educação de Lisboa e Escola Superior de Música de Lisboa no Instituto Politécnico de Lisboa. Nesta licenciatura, obtive imensas ferramentas que me foram úteis, nomeadamente a dinamização de atividades de movimento e expressão, arranjos musicais, harmonização em guitarra e piano e implementação de projetos em instituições. Ainda tive a oportunidade de participar no programa Erasmus+ na Faculdade de Pedagogia da Universidade Carolina em Praga, onde tive contacto com estudantes de diversos países, participei em duas orquestras como violinista e frequentei Unidades Curriculares de psicologia e pedagogia da música. Ao terminar a licenciatura, ingressei neste mestrado, no qual frequentei Unidades Curriculares relacionadas com temáticas pedagógicas, como os recursos e as tecnologias para a Educação Musical, a psicologia educacional, que me ajudou a compreender o comportamento dos alunos em sala de aula, o multiculturalismo nas escolas, os diferentes tipos de sistemas educativos e a evolução dos mesmos, os diferentes pedagogos de educação musical e os seus métodos pedagógicos, a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, e a tomada de consciência da importância do movimento, da voz e da comunicação na Educação Musical.

No que toca à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro descreve uma contextualização histórica da Educação Musical em Portugal e os princípios orientadores da mesma. O segundo capítulo é uma contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, que inclui a caracterização da instituição onde realizei o estágio e o seu projeto educativo, as abordagens comportamentais, e os métodos e as teorias pedagógicas nas que me fundamentei. O terceiro capítulo é composto pelas aulas observadas, as aulas lecionadas no 5º e no 7º ano, o projeto “Juntos na Diversidade” e o projeto “Hino da Escola”. O quarto capítulo descreve a minha participação num projeto de investigação, relacionada com a avaliação da plataforma Cantar Mais e do impacto da mesma nos professores de Educação Musical que utilizam a plataforma.

# 1. Educação Musical em Portugal

## 1.1. Contextualização Histórica

A Educação Musical em Portugal passou, ao longo dos anos, por diversos processos, modificações e transformações. O primeiro local onde o ensino da música foi realizado de modo sistemático foi criado em Lisboa em 1835 por Almeida Garrett. Começou por ser chamado Conservatório Real, e posteriormente, Conservatório Nacional. (Mota, 2014)

A partir do ano 1878, foi introduzida a disciplina de Canto Coral no ensino primário. Real Costa (1923), citado por Mota (2014), afirma que a educação musical existia apenas “no papel” e era-lhe atribuída pouca ou nenhuma importância, quer pelos responsáveis ministeriais, quer pelos alunos.

Mais tarde, com o início da Ditadura Nacional, “a função do Canto Coral no sistema educativo português, enquanto mantinha a sua debilidade enquanto matéria curricular, passou a ser essencialmente a da veiculação da ideologia nacional” (Mota, 2014, p. 43). A música era desvalorizada dentro do conjunto das disciplinas do currículo e era ensinada por professores com formação desadequada para a função. Mota, em 2001, citada por Mota (2014), refere que a educação musical, nesta época, limitou-se às intervenções da Mocidade Portuguesa e da organização juvenil do Estado Novo, trabalhando reportório relacionado com as visões destas entidades. Graça Boal-Palheiros, em 2014, afirma:

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

A música fez sempre parte currículo do ensino genérico, apesar de ter sofrido diversas reformas que refletiam as ideias dos seus implementadores ou as tendências educativas internacionais. No antigo ensino primário, agora chamado 1º ciclo do Ensino Básico, a educação musical passou por diferentes designações, sendo que cada uma delas espelhava os seus objetivos e atividades: “Música e Canto Coral (1911), Música (1921), Canto Coral (1928 e 1937), Educação Musical (1960), Movimento, Música e

Drama (1974), Expressão e Educação Musical (1989), Música (2001) e Ensino da Música (2006)” (Boal-Palheiros, 2014, p. 57). Em 1968, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, atualmente designado por 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano de escolaridade), começou a ser beneficiado pelas inovações de pedagogos estrangeiros. (Boal-Palheiros, 2014)

Em 1973, surgiu uma reforma educativa de grande alcance em Portugal, embora após a revolução de 1974 tenham sido implementados novos currículos e programas (Mota, 2014). A Educação Musical surgiu com novos ideais, através do movimento internacional de “Educação pela Arte”, e da presença de diversos educadores musicais inspirados em Portugal, tais como, Carl Orff, Edgar Willems e Émile- Jacques Dalcroze (Mota, 2014; Boal-Palheiros, 2014). O Canto Coral, que era a única atividade musical realizada nas escolas, foi substituído pela Educação Musical, baseada em conceitos mais abrangentes, incluindo, em 1978, a improvisação e a expressão corporal. Para esta modernização, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação Musical, afiliada da *International Society of Music Education*, contribuíram de forma significativa (Mota, 2014).

Em 1986, a Educação Musical no ensino genérico sofreu novas mudanças, principalmente depois da criação de cursos de formação de professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos. Através desses cursos, originaram-se discussões aprofundadas sobre o conceito de Educação Musical contemporânea. Mota (2014) refere que a perspetiva de vários autores anglo-americanos (Swanwick, 1979; Thomas, 1979 e Reimer, 1989), fez parte integrante das polémicas desenvolvidas nesse período.

Atualmente, diversos documentos clarificam o lugar da música no currículo, tais como Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, do Ministério da Educação (2012), o Programa de Educação Musical do 2º ciclo (1991), bem como pedagogos estrangeiros que estão, e estiveram, presentes em Portugal, influenciando, igualmente, a formação de professores.

Mota (2014), refere que a música no 3º ciclo do Ensino Básico surgiu, apenas, em algumas escolas como oferta muito irregular, dependendo da existência de um

professor de Educação Musical com capacidade e horário para ter esta função. Consequentemente, teve uma visibilidade razoável com um horário semestral nos 7º e 8º anos de escolaridade e anual no 9º ano, esta última como opção. Porém, foi erradicada do sistema educativo através da última reforma curricular em 2012, resistindo, apenas, no 3º ciclo do Ensino Básico nas escolas que já tinham docentes com horário disponível e em escolas onde se apostavam na colaboração interdisciplinar no campo das artes.

### **1.1. Princípios Orientadores**

O “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017), é um documento 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. Constitui-se “como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). É um documento de referência para a organização do sistema educativo, que contribui para o cruzamento de fatores do desenvolvimento do currículo.

O “Perfil dos Alunos” defende uma educação escolar na qual os alunos desenvolvem uma cultura sólida nas áreas científicas e artísticas com uma base humanista, tal como ilustrado no [Anexo A](#). Nesse sentido, os alunos devem, à saída da escolaridade obrigatória, 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.

As “Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico” do Ministério da Educação (2001) têm como referência pressupostos da lei de bases do sistema educativo. Este documento sustenta-se num conjunto de valores e princípios, referindo a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos; a valorização da intelectualidade, da

comunicação e da expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; e a construção de uma consciência ecológica e da preservação do património natural e cultural. Neste seguimento, este documento apresenta competências gerais que o aluno deve ter adquirido à saída da educação básica, das quais são destacadas três, relevantes para este relatório:

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- 3) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

Neste documento, as artes no currículo do ensino básico são vistas como contribuidoras para o desenvolvimento de diferentes competências que se refletem no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento:

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (Ministério da Educação, 2001, p. 149)

As competências específicas da área da música, relacionada com a literacia musical, pretendem providenciar práticas artísticas diversas e adequadas aos diferentes contextos onde é exercida a ação educativa. Durante o ensino básico, os alunos devem ter a oportunidade de experimentar aprendizagens diversificadas que visem contribuir para o desenvolvimento musical e das suas identidades pessoais e sociais. No que toca às experiências de aprendizagens, segundo “O Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais” (2001), os alunos devem:

- Experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais;
- Explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical;
- Produzir e realizar espetáculos diversificados;
- Assistir a diferentes tipos de espetáculos;
- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação;
- Contactar com o património artístico-musical;

- Realizar intercâmbios entre escolas e instituições;
- Explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento;
- Desenvolver projetos de investigação.

Quanto às competências específicas a desenvolver, segundo o mesmo, estão estruturadas em torno de quatro grandes organizadores: “interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical; e culturas musicais nos contextos” (p. 170). Através destes organizadores, as aprendizagens devem-se basear em ações provenientes da escuta, da interpretação ou da composição.

O “Programa de Educação Musical. Organização Curricular e Programas”, volume I, do Ministério da Educação (1991), refere: “a música integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso” (p. 213), sendo uma forma de conhecimento cuja linguagem é o som. A prática musical é o fator mais importante na educação musical. A teoria e informação são meios e suportes que apoiam na compreensão musical, pois a grande meta, é o desenvolvimento do pensamento musical do aluno.

A estrutura curricular apresentada neste programa tem por base a “Teoria da Estrutura”, de Jerome Bruner, inspirada na espiral de conceitos de *Manhattanville Music Curriculum Program* ([Anexo B](#)). Esta teoria propõe princípios que compõem uma organização de conceitos musicais e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral. Neste seguimento, os conteúdos que devem ser lecionados e que fazem parte do currículo são concretos, contudo os métodos e estratégias a utilizar são livres para o professor, tendo, no entanto, algumas indicações neste documento e, quase sempre, um manual escolar que poderá ajudar a organizar os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo.

O Programa de Educação Musical, volume II, de 1991, é constituído pelo “Plano de organização do ensino-aprendizagem” e por um conjunto de sugestões bibliográficas e discográficas. Complementa o volume I com um conjunto de proposta de trabalho, que esclarece o professor sobre a articulação de várias componentes curriculares. É composto por sugestões, dando liberdade ao trabalho do professor “no que se refere à seleção das aprendizagens, um largo campo de decisão, em interação com os alunos e

de acordo com as situações pedagógicas concretas”, mas “respeitando embora as suas linhas gerais” (p.5).

Desta forma, o professor de Educação Musical possui várias diretrizes que orientam a sua intervenção como docente. Porém, beneficia de uma grande liberdade pedagógica da qual pode usufruir ao longo da sua prática.

## **2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

### **2.1. A Escola e o Projeto Educativo**

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar numa Escola Básica no distrito de Lisboa. Esta escola acolhe 2 cursos: o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano) e o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano). Em 2017/2018, acolheu, no total, 1020 alunos. Emprega 101 professores, 8 assistentes administrativos, 31 assistentes operacionais e 3 técnicos superiores.

Dos 1020 alunos desta escola básica, 387 são do 2º ciclo, e 633 é do 3º ciclo. Dos 387 alunos do 2º ciclo, 371 são portugueses e 16 são estrangeiros, e dos 633 alunos do 3º ciclo, 600 são portugueses e 33 são estrangeiros.

A escola disponibiliza atividades de enriquecimento curricular no 2º ciclo, serviços especializados de apoio de um psicólogo e educação especial, biblioteca escolar, espaços desportivos cobertos, pavilhão gimnodesportivo/ginásio. É constituída por 22 salas de aula, 2 salas de informáticas, 6 laboratórios de Ciências e Físico-Química, 2 Salas de Educação Visual, 2 Salas de Educação Visual e Tecnológica, 2 Salas de Educação Tecnológica, 2 Salas de Educação Musical, 1 Sala de Gabinete para a Educação Especial e 4 Salas de Pequenos Grupos, 1 sala de professores e 1 sala de diretores de turma. Possui, ainda, um refeitório, um bar de alunos com sala de convívio, uma papelaria, uma secretaria e um anfiteatro.

Uma das salas de educação musical é ampla, pois as mesas estão organizadas em forma de “U”, permitindo um espaço ao meio da sala para realizar atividades de movimento. A outra sala é mais pequena, e apesar de ter as mesas dispostas no formato de “U”, é necessário ter quatro mesas no interior da sala para acolher todos os alunos da turma. As salas dispõem de vários instrumentos: um conjunto de instrumentos Orff, com xilofones e metalofones baixos, contraltos e sopranos, jogos de sinos contraltos e

sopranos, vários instrumentos de percussão, tais como clavas, caixas chinesas, guizeiras, pratos, um bombo, um timbale, congas, bongós, pandeiretas, pandeiros, maracas, reco-recos, blocos de dois sons, crótalos, triângulos e tamborins. Havia, ainda, 3 guitarras disponíveis para utilizar. Todos estes instrumentos, à exceção de um teclado musical que fica sempre dentro da sala maior, estão guardados num quarto dentro desta mesma sala, onde os alunos poderiam ter acesso com a autorização do professor.

O projeto educativo apresenta o modo como a escola está organizada e os objetivos pretendidos pela instituição, sendo elaborado com a participação da comunidade educativa e tem um carácter pedagógico. Enquanto instrumento de gestão, é um ponto de referência orientador na coerência da ação educativa.

A intervenção na escola e na comunidade educativa é sustentada por um Projeto Educativo (PE) elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa e garantir a prestação de um serviço público de qualidade. (Decreto lei n.º 137/2012 de 2 de julho)

Este documento estabelece a missão, a visão, os princípios e os valores, os objetivos estratégicos e as metas do Agrupamento para cumprir ao longo do quadriénio. O processo de concretização decorre através do diálogo, da reflexão, da participação, da responsabilização e partilha de todos os agentes da comunidade educativa, tendo em vista a melhoria e a inovação.

A Educação Musical está presente na escola na matriz curricular do 2º ciclo, com um total de 100 minutos por semana, dividido em dois blocos de 50 minutos em dias diferentes da semana. Na matriz curricular do 3º ciclo, existe a disciplina de Oficina da Música como Oferta de Escola direcionada para o 7º ano de escolaridade e funciona num regime semestral. Isto significa que cada turma tem dois blocos de 50 minutos seguidos, com um intervalo de 10 minutos entre os dois.

Nesta escola, existe sete turmas com alunos a frequentar o Ensino Básico da Música, através de um Conservatório, onde funcionam as aulas de Formação Específica para este curso. Neste caso, os alunos do 2º ciclo não necessitam de frequentar as disciplinas de Educação Musical, Educação Tecnológica e Oferta Complementar, e os

alunos do 3º ciclo não necessitam de frequentar as disciplinas de Oficina de Música, Oferta Complementar, TIC e Educação Visual.

A disciplina de Oficina de Música, sendo Oferta de Escola, pretende consolidar conhecimentos adquiridos em Educação Musical e alargar a experiência musical a outras áreas e técnicas musicais. A base de trabalho é o desenvolvimento de projetos musicais, que culminam numa performance musical final individual ou em grupo.

O Plano Anual de Atividades é composto por várias atividades que foram realizadas, pela escola, ao longo do ano letivo 2017/2018. Na área da música, existiram como atividades curriculares os Concertos de Natal, os Concertos Improváveis, os Ídolos da Escola e a Composição do Hino da Escola. Como atividades extracurriculares, existiram o Clube de Música, o Clube de Rádio e a Tuna da Escola.

## **2.2. Análise Comportamental**

A análise de comportamentos é um fator importante na gestão de sala de aula. Pedir a um grupo de cerca de 30 crianças ou adolescentes que colaborem com o professor dentro de uma sala durante 50 minutos, e que estejam concentrados no que o professor está a dizer (que por vezes não é do seu interesse), não é uma tarefa fácil. Figueiredo (2015), afirma:

O facto de o trabalho do professor se dirigir a um grupo de aprendentes, introduz questões que se referem ao próprio funcionamento do grupo, às motivações, problemas e tensões individuais e colectivas que lhe são próprias, porque “é um conjunto de pessoas que são interdependentes na tentativa de realização de objectivos individuais, ligadas umas às outras por um objectivo fundamental que lhes é comum (Maccio, 1977)”. (p.19)

A análise de comportamentos ajuda a compreender os comportamentos dos alunos e dos professores e a estabelecer uma relação professor-aluno saudável, por forma a beneficiar ambas as partes. Por um lado, são observadas as reações dos alunos e o porquê de reagirem de uma certa forma, e, por outro, é observado o comportamento do professor, as suas reações perante atitudes imprevistas e as consequências das suas reações no grupo de alunos e individualmente. “A revisão de vários conceitos de aprendizagem permitirá perceber os princípios básicos do comportamento e fundamentar, assim, as diferentes estratégias para lidar com problemas de aprendizagem e comportamento” (Nogueira, 2013, p.177). O momento

exato do surgimento desses problemas comportamentais é importante para este tipo de estudo, porém, existem outros aspectos a ter em conta, como a história da pessoa e o meio familiar e social. Ainda assim, o professor deve-se focar maioritariamente nas circunstâncias imediatas, pois são aquelas que ele consegue e deve controlar, e por não ser possível, também, conhecer e compreender, na totalidade, a história e o meio familiar e social no qual o aluno está inserido.

A aprendizagem é toda a modificação, mais ou menos permanente, do comportamento ou do conhecimento devida à experiência (Nogueira, 2013). Nesta definição, não estão incluídas as mudanças relativas à doença, fadiga, ou alterações fisiológicas temporárias. A aprendizagem, refere-se, portanto, a comportamentos motores ou verbais, motivações e emoções. Apesar de o ensino estar ligado com a aprendizagem, nem tudo o que um professor ensina é aprendido pelos alunos e nem tudo o que os alunos aprendem foi ensinado pelo professor. Há outras variáveis implicadas na aprendizagem que não são voluntários ou conscientes (Nogueira, 2013).

Reflexos e contingências controlam o comportamento de indivíduos, sendo que nos humanos podem ser mais complexos e subtis, devido ao pensamento e à linguagem. Os reflexos são estímulos que produzem uma resposta, sendo o estímulo parte do ambiente ou mudança nesse ambiente. A resposta, portanto, é a mudança visível do comportamento. Por exemplo, quando colocamos comida na boca (estímulo), começamos a salivar (resposta). Por outro lado, é possível outro nível de resposta, através da sua antecipação, controlada pela existência hipotética e/ou esperada do estímulo, sendo este processo designado por contingência (Nogueira, 2013).

Desta forma, os reflexos inatos do ser humano permitem uma adaptação inicial ao meio. Dada a variabilidade do meio, existe benefícios em aprender novos reflexos, designados por reflexos condicionados. A resposta encontra-se, tal como o nome indica, condicionada por um estímulo inicialmente neutro na produção de resposta. Por exemplo, um cão, começa a salivar quando houve os passos do dono, porque sabe que o dono dar-lhe-á comida. Existiu, portanto, um emparelhamento do estímulo neutro (passos do dono, que não estavam previamente ligados à comida) com o estímulo incondicionado (comida). Após esse emparelhamento, o estímulo condicionado (passos do dono) passou a eliciar uma resposta condicionada (salivação). Este comportamento

é chamado de condicionamento respondente (Nogueira, 2013). No contexto escolar, com seres humanos, o condicionamento respondente pode ser utilizado para que os alunos associem as atividades escolares e a escola a ambientes positivos e agradáveis.

Os seres vivos desenvolvem uma dada amplitude de comportamentos para terem as suas mais variadas recompensas. Um animal pode tentar resolver um problema, mais ou menos complexo, para conseguir chegar à comida. Para além disso, ocorre, no decorrer do tempo, um aumento do número de respostas, dado um efeito positivo ou benéfico para o mesmo. O nível operante é o número de comportamentos a dividir pelo tempo decorrido. Assim, reforço é qualquer consequência que eleva o número de comportamentos ocorridos acima do nível operante. Nogueira (2013) refere que há duas maneiras de manter ou de aumentar a frequência de um comportamento. A mais comum é associar esse comportamento contingente com um acontecimento agradável, desejável ou apetitivo (reforço positivo). A outra forma é associar esse comportamento a um evitar de problemas, como um afastar de algo desconfortável (reforço negativo). Associando estes reforços ao meio escolar, o reforço positivo poderia estar associado ao elogio de um aluno por ter feito os trabalhos de casa, e o reforço negativo ao arrumar de uma sala para não ficarem retidos na mesma depois da aula.

Se por um lado o reforço positivo serve para aumentar ou manter um comportamento, a punição serve para diminuir a frequência de um comportamento. A punição positiva é aquela que apresenta consequências aversivas (dar falta de material a um aluno, por este não o ter trazido para a aula). A punição negativa representa a consequência através da retirada de algo agradável, por exemplo, se um aluno levantar o braço para responder à pergunta e o professor ignorar, o aluno eventualmente irá baixar o braço e/ou irá falar sem esperar pela permissão do professor, extinguindo o comportamento de levantar o braço, por não ter tido a atenção do professor.

### **2.3. Métodos Pedagógicos e a Teoria de Aprendizagem Musical**

O trabalho de diversos pedagogos foi fundamental na construção de concepções do que é a educação musical, de como ensinar e de quais os reportórios a utilizar. Há um grande valor ao nível histórico, sociológico, educacional, filosófico e psicológico nas ideias destes autores (Mateiro & Ilari, 2013). O conhecimento de alguns dos pedagogos

mais influentes na Educação Musical, é importante para determinar métodos e técnicas possíveis de utilizar em sala de aula e tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz. Conhecer os autores e compreender os seus métodos e teorias, poderá contribuir para a fundamentação da prática pedagógica do professor.

Segundo Mariani (2013) e Gordon (2008), Émile Jaques-Dalcroze nasceu em Viena, Áustria, a 6 de julho de 1865 e faleceu em Genebra, em 1950. “O Método Dalcroze nasceu da observação das experiências realizadas com alunos de solfejo e harmonia do Conservatório de Genebra, onde Jaques-Dalcroze começou a lecionar” (Mariani, 2013, p. 39). Dalcroze percebeu que a dificuldade rítmica dos alunos era causada pela aprendizagem puramente auditiva, pois o organismo como um todo não estava presente na vivência musical (Mariani, 2013). A partir destas observações, criou novas estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. “Os exercícios buscavam estabelecer relações entre o movimento e a audição, os sons e as durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto” (Jaques-Dalcroze, 1965[1920], citado por Mariani, 2013, p. 39). As três ferramentas básicas do Método Dalcroze utilizadas na abordagem foram o ritmo, o solfejo e a improvisação. A utilização do método contemplou, portanto, “a experiência do movimento, os aspetos do treinamento auditivo e vocal e os aspetos da improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios” (Mariani, 2013, p.40).

Mariani (2013) afirma que o solfejo apresentado por Jaques-Dalcroze consiste na aplicação de princípios utilizados na Eurytmia. Este deve ser vivenciado antes de ser lido e analisado. Significa isto, que o aluno deve ter a oportunidade de cantar, mover-se, gesticular, reger e tocar instrumentos antes de escrever o solfejo. Através destas experiências, o aluno desenvolve a audição, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação.

Segundo Gordon (2008), Carl Emil Seashore (1866-1949), foi um psicólogo sueco que viveu desde cedo nos Estados Unidos da América. Foi autor de obras na área da psicologia da música, entre as quais “*The Psychology of Music Talent*”, em 1919. Criou um teste que tentava medir a habilidade musical de uma pessoa através da avaliação de vários parâmetros, tais como o sentido de altura, de intensidade, do andamento, da harmonia e memória tonal.

Zoltán Kodály (1882-1967) nasceu na Hungria. Esteve ligado à música folclórica Húngara, à etnomusicologia e possuía um gosto especial pela composição. O autor defendia que a educação musical deveria começar o mais cedo possível, mesmo antes da nascença (Gordon, 2008). Kodály preocupava-se com a qualidade da música produzida e realizada na sua terra natal, elaborando e desenvolvendo um sistema de ensino que visava alfabetizar musicalmente e preparar futuros ouvintes (Silva, 2013).

The Kodály training is a methodology for building skills in individual and group singing that, along with specific musical skills, gives the children an opportunity to practice and build individual attitudes of attention, learning and sensitivity to the group, and capabilities for working together. (Houlahan & Tacka, 2015, p.2)

A fonomímica, também conhecida por manossolfa, é um recurso de aprendizagem fundamental de aprendizagem no método Kodály. É uma sequência de gestos da mão utilizada na aprendizagem da altura dos sons. “Reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora, ainda, no desenvolvimento da memória musical e no treino auditivo” (Silva, 2013, p.75).

Edgar Willems (1890-1978), foi um pioneiro da educação musical que causou grande impacto a partir do início do século XX. O seu discurso tinha por bases princípios filosóficos e psicológicos que descrevia uma relação entre os elementos constituintes da música e da natureza humana (Parejo, 2013). Willems (1970 [1956]) citado por Parejo (2013, p.103), “considera a vivência musical como fio condutor de toda a aprendizagem”. O aluno precisa, primeiro, de viver e fazer música, só depois é que deve pensar sobre ela. As noções abstratas devem ser ensinadas apenas quando a criança tem idade suficiente para que isso seja possível. Willems (1976 [1950]), citado por (Parejo, 2013, p. 103), refere que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes”. As canções são meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior, pois é uma atividade que envolve a melodia, o ritmo e a harmonia subentendida.

Carl Orff (1895-1982), nasceu em Munique, na Alemanha. Foi um compositor, editor de obras musicais, maestro e pedagogo na área da educação musical, interessando-se, tal como Kodaly, na música folclórica do seu país (Gordon, 2008). Bona

(2013), afirma que “a essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical elementar ou básica. Para o autor, a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (p. 140). A música na sua forma mais simples serve de base e suporte para aprendizagens futuras. As experiências artísticas e musicais das crianças passarão a ser referências na fase adulta da sua vida. Bona (2013), refere ainda que para Orff, “na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação.” (p. 140)

O Instrumental Orff surgiu a partir das experiências realizadas por Carl Orff na *Guntherschule*, e tinha por objetivo realizar os componentes rítmicos da prática musical e da dança elementar. Carl Orff não foi o inventor destes instrumentos, mas reconheceu o valor dos mesmos na educação musical e no movimento (Bona, 2013). O instrumental Orff é composto por instrumentos de altura definida, montados com lâminas de madeira ou metal: xilofones e metalofones baixo, tenor, contralto e soprano e jogos de sinos contralto e soprano; e instrumentos de altura indefinida, da família das peles (por exemplo, o bombo), da família dos metais (por exemplo, o triângulo) e da família das madeiras (por exemplo, as clavas) (Palheiros & Bourscheidt, 2013).

Jos Wuytack nasceu na Bélgica, em 1935 (Palheiros & Bourscheidt, 2013).

“A Pedagogia Musical Wuytack baseia-se no conceito de *Musikae* utilizado na Antiga Grécia, que representa a totalidade da palavra, do som e do movimento, e na música elementar de Carl Orff, considerando a música como uma totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal.” (Wuytack & Palheiros, 2017, p. 8)

São propostos três princípios pedagógicos considerados fundamentais: atividade, criatividade e comunidade. A atividade é privilegiada como base da experiência musical, a criatividade é estimulada através da improvisação, e a comunidade através da educação musical em grupo. Todos contribuem para o grupo, ajudando-se mutuamente e desenvolvendo a sociabilidade e a partilha do prazer de fazer música (Wuytack & Palheiros, 2017).

Palheiros & Bourscheidt (2013), referem que de acordo com Wuytack (2005), a sua pedagogia musical e a sua perspectiva de ensinar música podem ser resumidas

através do seguinte pensamento milenar chinês: “Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo; envolve-me, eu compreendo” (p. 315). O aluno adquire conhecimento e compreende a música, de forma mais aprofundada, quando está totalmente envolvido na participação da atividade musical que está a realizar, o que, segundo os mesmos autores, implica também uma compreensão intelectual da atividade.

Edwin E. Gordon (1927-2015) foi licenciado e mestre em Contrabaixo na Escola de Música de Eastman, e mestre em Educação na Universidade de Ohio. Regeu a cadeira Carl E. Seashore de Investigação em Educação Musical, na Universidade de Temple, em Filadélfia nos Estados Unidos da América. Realizou vários seminários e conferências em todo o mundo e teve uma vasta participação internacional em revistas de investigação especializadas (Gordon, 2015a). Segundo Gordon (2008), o seu maior interesse na investigação eram temas sobre a psicologia da música, a aptidão musical, a teoria de aprendizagem musical e a audição.

A audição é a “audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Não é imitação nem memorização (Gordon, 2015a, p. 474). Para Gordon (2015b, p. 29), “a audição é a base da aptidão musical. É fundamental quer para a aptidão musical em desenvolvimento quer para a estabilizada, bem como para o desempenho musical.”

A Teoria de Aprendizagem Musical, desenvolvida por Edwin Gordon, define o processo pelo qual os alunos devem passar ao aprender música. O autor explica o que os alunos precisam de saber, num certo nível de aprendizagem, para acederem a outro nível mais avançado (Gordon 2015a, p. 41). “É uma explicação acerca da forma como aprendemos quando aprendemos música.” (Gordon, 2015b, p. 38). A sua obra Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões descreve como desenvolver o sentido tonal e rítmico dos alunos, que tipo de tonalidade usar e em que momentos, quais os processos que devem ser desenvolvidos, quando e como, e descreve os tipos e estádios de audição existentes e como avançar nos níveis de audição.

### **3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste ano letivo, a escola onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada recebeu 4 professores estagiários de Educação Musical. No primeiro dia de estágio, fizemos uma reunião com a diretora da escola, com o orientador científico da faculdade e com o professor orientador do local de estágio. Nesta reunião, a diretora mostrou a sua consideração pelos professores estagiários e o valor que dava aos mesmos, fazendo questão, que dentro da escola, nós fôssemos vistos como professores totalmente integrados na sua função, tais como os restantes professores da instituição. Mostrou-se disponível para falar connosco sobre qualquer assunto necessário e mostrou-se recetível, igualmente, a novas ideias e projetos que quiséssemos implementar dentro da escola.

Os primeiros contactos com o local de estágio foram encantadores, pois, entre outras situações, fui confundido como sendo um aluno. Foi um pequeno obstáculo com o qual me deparei, pois era confundido pela comunidade escolar, incluindo professores, auxiliares e mesmo pais dos alunos, tendo sido chamado à atenção, por exemplo, por andar em acessos proibidos aos alunos ou por estar na posse do livro de ponto. De facto, encarava com certa graciosidade, não associando, de forma alguma, a uma circunstância negativa. Com o passar do tempo, passei a ser reconhecido como professor na escola e esse acontecimento passou a ser muito raro. Após ser reconhecido, fui sempre tratado como professor e pude usufruir dos recursos da escola (computadores, projetores, salas de aula, biblioteca, sala dos professores), não tendo notado diferenças significativas entre os professores contratados e efetivos em relação aos professores estagiários, o que, por conseguinte, me ajudou a vivenciar e a entender a atividade real que um professor tem dentro da escola.

#### **3.1. Aulas Observadas**

Desde o início do meu estágio, tive a oportunidade de observar várias aulas que foram lecionadas, maioritariamente, pelo professor orientador. Assisti, de igual forma, a aulas de quatro turmas do 5º ano e a aulas de quatro turmas do 7º ano. Todavia, assisti a outros eventos singulares, tal como a parceria pedagógica entre os dois professores de Educação Musical na escola, na qual juntaram duas turmas, numa mesma sala, para

lecionarem uma aula em conjunto. Assisti, ainda, a uma aula de uma turma de 6º ano de outra professora de Educação Musical da escola, e aulas lecionadas pelos meus colegas estagiários. Relativamente às turmas que mais acompanhei ao longo do ano, as turmas do 5º ano (D, E, F e G) eram compostas por 28 alunos. A turma 7ºC por 21 alunos, e as turmas 7ºA, E e G por 28 alunos. Porém, na turma do 5ºE, cinco alunos estavam inseridos no ensino artístico, e na turma do 5ºG, dois alunos estavam também neste mesmo curso. A turma do 7ºA tinha quatro alunos inseridos no ensino artístico e a do 7ºG dois alunos. Nenhum destes alunos inseridos neste curso assistia às aulas de Educação Musical.

As aulas tinham a duração de 50 minutos, havendo um intervalo de 10 minutos entre cada aula que usufruía, por vezes, para refletir sobre as mesmas com o professor orientador.

Durante as aulas observadas, o professor permitiu que os professores estagiários interviessem e que ajudassem os alunos que tinham mais dificuldade, ou que chamassem a atenção de algum(ns) aluno(s) que estivessem desatentos ou a ter comportamentos indisciplinados. Este tipo de abertura foi muito benéfico para que eu pudesse, desde início, criar uma relação com os alunos e que me sentisse confortável dentro da sala de aula, intervindo sempre que fosse oportuno e/ou necessário.

Nas primeiras aulas, o professor orientador pediu que me apresentasse à turma e que elaborasse duas ou três perguntas para cada aluno responder e para os conhecer. As perguntas que eu coloquei foram: o nome do aluno, o instrumento musical preferido (referi que isto incluía a voz) e o estilo de música preferido. No caso do 5º F, a resposta à segunda pergunta teve mais tendência para ser “flauta” (de bisel), apesar de alguns alunos responderem concertina, piano, guitarra e voz. Quanto ao estilo de música, as respostas foram mais variadas: pop, pop e rock, todos os estilos, hip hop, kizomba, funk e rap. No caso do 5ºD, a resposta dos instrumentos foi mais variada: piano, bateria, voz, guitarra, guitarra elétrica e clarinete, mas os estilos tiveram mais tendência para o rap. No entanto, houve outras respostas como pop/rock, funk, jazz, clássico e contemporâneo. Se por um lado as perguntas foram interessantes no sentido de estarem relacionadas com música, considero, também, que não realçou algo que os caracterizasse individualmente. Poderia, ao invés destas últimas duas perguntas, ter

criado uma que revelasse algo singular em cada um deles, como “o que eu gosto de fazer no meu tempo livre”, ou “um hábito engraçado que eu tenho”, e podendo incluir, ainda, uma pergunta sobre música, por exemplo, “um instrumento musical que eu gosto de ouvir”.

As duas semanas seguintes (28-09-2017 a 09-10-2017) foram dedicadas à avaliação diagnóstica., durante as quais foi realizada uma avaliação principalmente prática, dividida por várias fases. Em primeiro lugar era avaliada a discriminação auditiva. Os alunos imitavam, individualmente, os padrões tonais no I grau maior (dó-mi-sol) e padrões rítmicos em métrica binária que o professor realizava. Em segundo lugar, era avaliada a criatividade do aluno, numa atividade chamada: “O que a música me faz sentir...”. O aluno deveria fazer um desenho, e posteriormente um texto, enquanto escutava a música “Carnaval dos Animais: Aquário”, de Camille Saint-Saens. Os alunos realizavam os exercícios no seu caderno diário, sendo que no fim da aula recolhíamos os cadernos para avaliarmos os trabalhos. Durante esta atividade, deparei-me com alunos que sentiam muita dificuldade, principalmente em começar a desenhar ou escrever. Perante esta situação, perguntei ao professor se deveria dar muitas ou poucas orientações aos alunos. A resposta do professor orientador foi que dependia da dificuldade sentida por cada aluno, ou seja, deveria apenas ajudar no sentido de “desbloquear”, isto porque quando o aluno sentia dificuldade a começar, por vezes, um incentivo do professor era suficiente para que o aluno comesse a desenhar ou a escrever fluidamente. A terceira fase estava relacionada com o movimento e a coordenação motora. Para que os alunos ficassem corporalmente e mentalmente predispostos para a realização da atividade, era realizada uma dinâmica, na qual eles andavam livremente pelo espaço da sala, e quando o professor tocava num aluno este fazia estátua. Posteriormente, a turma era dividida em metade para realizar a avaliação. Os alunos deveriam movimentar-se através de gestos expressivos ao som de uma música. Na quarta fase, designada de musicalidade, era avaliada a interpretação vocal. Os alunos deveriam escolher uma canção (ou o refrão da mesma) para cantarem individualmente. Para os temas de discriminação auditiva, movimento e musicalidade, era utilizado a avaliação “conseguiu”, “revela dificuldades” e “não conseguiu”, e para a criatividade era utilizado “revela”, “revela pouco”, e “não revela”.

Antes da realização desta avaliação diagnóstica, o professor apresentou-me a ficha de avaliação e pediu o meu ponto de vista, o que achava da realização de uma avaliação diagnóstica e se concordava com a sua estrutura. Fiquei surpreso por me ter colocado aquela questão, apesar de contente pelo facto de se sentir interessado em saber a minha perspetiva. De facto, não soube o que responder naquela altura, pois não tinha opinião formada devido à minha inexperiência e por ser um contacto recente com a instituição. Mas, no momento, pareceu-me completo e que, através do preenchimento da tabela, poderíamos ter a noção das competências musicais iniciais de cada aluno e da turma em geral. Manifestei-me durante a aplicação da avaliação diagnóstica que estava a sentir dificuldades em avaliar os alunos através daqueles parâmetros, e que seria útil, para mim, ter uma escala maior para diferenciar o grau em que os alunos estavam. Apesar de perceber que a avaliação diagnóstica não necessitava de ser tão pormenorizada, o professor orientador teve isso em consideração e elaboramos uma nova escala, pensada de 0 a 10, para as turmas seguintes: de 0 a 4 era Insuficiente (IN); de 4,5 a 5 era Suficiente menos (S-); de 5 a 6 era Suficiente (S); de 6 a 7 era Suficiente mais (S+); de 7 a 8 era Bom menos (b); de 8 a 9 era Bom (B); de 9 a 9,5 era Bom mais (B+); e 10 era Muito Bom (MB).

As aulas seguintes tinham o manual como recurso base. Foram aulas muito dinâmicas, devido às estratégias pedagógicas do professor orientador, e por estarem relacionadas com os timbres corporais, ritmos e padrões. No início, o professor relembra o que tinha sido dado na aula anterior e depois dava seguimento à aula. Eram utilizados muitos gestos, movimentos e os alunos aderiam às atividades e dinâmicas sugeridas pelo professor. Para realizar ritmo, por vezes, eram utilizados pauzinhos chineses que ajudavam a marcar a pulsação das músicas e a realização de padrões rítmicos. Eram improvisadas coreografias no centro da sala com todos os alunos e, conseqüentemente, as aulas decorriam de forma fluída.

Tive a oportunidade de tentar copiar algumas destas atividades do professor orientador para outras turmas, no sentido de ganhar algum contacto com os alunos e criar a ligação professor-aluno, tendo alcançado, com alguma facilidade e fluidez, a realização dos exercícios. Porém, de facto, senti mais dificuldade em manter um ambiente calmo de sala de aula. Quando surgia um comportamento indesejado, eu

tinha a tendência de argumentar com o aluno. O professor aconselhou a procurar outras estratégias nas quais não entrasse em diálogo, pois isso quebrava o ritmo da aula e dava espaço para outros alunos começarem a falar entre si.

O quadro que vou expor representa o início de uma aula da turma do 5ºG, no dia 23-11-2017. Após ter realizado algumas atividades com os alunos, queria perceber, ao nível teórico dos modelos comportamentais, como o professor orientador reagia perante situações de indisciplina e como conseguia manter um ambiente calmo em sala de aula.

| <b>Antecedente</b>   | <b>Comportamento</b>                                     | <b>Consequente</b>  |
|--|--|---|
| No início da aula, os alunos sentam-se nos seus lugares. O professor prepara-se para começar a aula. | Os alunos estão a falar com uma intensidade baixa.       | O professor diz: “vamos lá meninos”.  |
|  | Os alunos continuam a falar.                             | O professor olha para a turma com um ar zangado.  |
|  | Os alunos continuam a falar, mas mais baixo.             | O professor diz: “vamos escrever o sumário da aula anterior”, e começa a ditar o sumário. |
|  | Os alunos começam a falar com uma intensidade mais alta. | O professor diz: “estão a escrever ou estão a falar?”                                     |
|  | Os alunos respondem: “a escrever”.                       | O professor dita o sumário.   |
|  | Os alunos fazem silêncio e escrevem o sumário.           | O professor continua a ditar e a turma está em silêncio a escrever o sumário.             |

*Tabela 1:* Descrição de comportamentos de um professor e alunos no início de uma aula.

Uma das situações que sentia mais dificuldade, nas primeiras aulas que lecionei era o começo da aula. Os alunos chegavam agitados do intervalo e sentia dificuldade em criar um ambiente de silêncio na sala de aula, necessário para o desenvolvimento das atividades. Assim, decidi dar atenção à forma como o professor começava a aula e quais eram as estratégias que ele utilizava para transformar, de um ambiente agitado para um ambiente mais relaxado. Na tabela exponho um quadro, no qual demonstro o início de uma aula lecionada pelo professor orientador. Após entrarem na sala, os alunos mantiveram-se a conversar. O professor diz: “vamos lá, meninos” e estes continuam a conversar. A atitude do professor pretendia que os alunos fizessem silêncio, mas a consequência acabou por ser um reforço positivo, pois os alunos mantiveram o comportamento. A meu ver, a frase pretendia incentivar os alunos a passarem da distração para a atenção à aula, contudo, o resultado não foi visível. Esta primeira

estratégia incluiu uma ferramenta que era a voz, porém, a estratégia seguinte incluiu apenas a expressão corporal. O professor olhou com uma expressão de zangado para os alunos, e estes, ao observarem a atitude do professor, passaram a falar com menos intensidade na voz, e alguns alunos pararam de conversar. A consequência foi uma punição positiva, pois o professor criou uma situação aversiva: a expressão zangada do professor. No momento que o professor começou a ditar o sumário (estímulo) os alunos começaram a falar (resposta). Eles associavam o ditado do sumário à permissão para poderem conversar. A pergunta do professor: “estão a escrever, ou estão a falar?”, serviu para chamar a atenção aos alunos e para perceberem que o momento no qual ele dita o sumário, não era uma permissão para eles também falarem, mas sim para escreverem o sumário no caderno. A meu ver, a consequência foi outra punição positiva, pois o professor fez outra chamada de atenção. Por outro lado, a repreensão do professor foi também um reforço positivo, no sentido de aumentar o comportamento de “escrever o sumário”. Desta forma, os alunos passaram a associar o estímulo do professor ditar o sumário ao comportamento de fazer silêncio e escrever o sumário.

Surgiu outra situação, na qual o professor utilizou o reforço positivo para incentivar um aluno que tinha dificuldades:

| <b>Antecedente</b>  | <b>Comportamento</b>   | <b>Consequente</b>   |
|---|--|--|
| Estão a treinar o dedo mínimo na flauta de bisel, levantando e baixando o dedo repetidamente. | Vários alunos começam a desistir do exercício e a dizer: “professor isto é difícil”. | Professor responde: “Eu sei que é difícil, mas têm que treinar”. |
|   | Os alunos continuam a fazer o exercício, mas queixam-se.                             | O professor diz: “Vá lá, não falem”.                             |
|   | Os alunos fazem silêncio.  | O professor e os alunos continuam a realizar o exercício.        |

*Tabela 2:* Descrição de comportamentos de um professor durante um exercício na flauta de bisel.

Na primeira linha, o professor incentivou os alunos a aumentarem o comportamento de praticar o dedo mínimo na flauta de bisel, transmitindo a ideia que se repetissem iriam conseguir realizar o exercício. Foi um reforço positivo, pois esse comportamento aumentou, apesar de também ter reforçado o comportamento de conversar. Para diminuir esse último comportamento, o professor usou uma punição positiva, através de um pedido de colaboração junto a uma chamada de atenção: “vá lá,

não falem”. Os alunos pararam de conversar e mantiveram o comportamento de praticar o dedo mínimo na flauta.

O professor utilizava estratégias variadas para gerir os problemas de indisciplina. Por vezes, tirava um cartão vermelho do bolso e mostrava ao aluno, simbolizando (em tom de brincadeira), que o aluno seria expulso da sala se não parasse de ser indisciplinado. O resultado era o riso geral da turma, seguido de silêncio e continuidade na aula. Noutras situações, o professor retirava a flauta de bisel a um aluno e deixava-a em cima da secretária, quando este tocava no instrumento em momentos inoportunos. Este seria um exemplo de punição negativa, pois o aluno diminuía o seu comportamento devido à retirada do objeto. Portanto, a conclusão a que eu cheguei através das aulas observadas foi que deveria ser criativo nas minhas abordagens, utilizar diferentes estratégias, ser dinâmico nas aulas e criar uma relação professor-aluno de empatia e colaboração mútua.

### **3.2. Aulas lecionadas**

A organização e o decorrer das aulas lecionadas por mim, passaram por um processo progressivo, com várias mudanças e transformações. O professor orientador deu a liberdade para que os professores estagiários interviessem durante as suas aulas, sempre que fosse necessário. Permitiu, também, que déssemos uma parte da aula, expondo a matéria, ou realizando uma atividade previamente combinada.

Posteriormente, as aulas lecionadas na sua totalidade, surgiram por iniciativa própria. Os 4 professores estagiários de Educação Musical, que estiveram presentes na escola, tiveram de ter em conta a distribuição das aulas entre si, usufruindo do horário letivo do professor orientador. A aula poderia estar relacionada com a matéria, algum tema que quiséssemos abordar, um projeto que quiséssemos apresentar ou uma atividade que tivéssemos interesse em realizar. Inicialmente, não havia turmas estabelecidas para cada professor, a lecionação das aulas dependia da nossa disponibilidade, preparação e motivação.

Antes de começar a lecionar as aulas, as minhas intervenções destinavam-se a colaborar com o professor orientador e com os colegas estagiários em diferentes

momentos, como a realização da chamada, a avaliação diagnóstica, chamadas de atenção e a dinamização de pequenas atividades de ritmo e movimento.

Tendo em conta a logística do estágio, as primeiras aulas que eu lecionei foram a diferentes turmas, no sentido de ganhar proximidade com os alunos de cada uma delas, e perceber as características grupais de cada uma das turmas: a 1ª aula foi lecionada no dia 16-11-2017 à turma 5ºD; a 2ª aula foi lecionada no dia 17-11-2017 à turma 5ºG; a 3ª e 4ª aula foram lecionadas no dia 20-11-2017 à turma do 7ºC; a 5ª aula foi lecionada no dia 20-11-2017 à turma do 5ºE; e a 6ª aula foi lecionada no dia 20-11-2017 à turma do 5ºD.

A primeira aula que lecionei na totalidade foi no dia 16-11-2017, e surgiu da minha vontade de querer lecionar para outra turma, o mesmo conteúdo da matéria que o professor tinha ensinado na turma precedente.

A implementação de um projeto foi um dos critérios mais significativos para lecionar aulas do 7º ano. Por outro lado, surgiram aulas lecionadas pelos estagiários que visavam enriquecer a matéria ensinada, por exemplo, eu lecionei aulas de 7º ano sobre os cordofones tradicionais da Ilha da Madeira, uma área na qual estudo e trabalho há muitos anos.

Foi a partir do dia 20-02-2018, que decidimos, em reunião com os colegas estagiários e com o professor orientador, que cada estagiário iria dedicar-se apenas a uma turma do 5º ano, no sentido de podermos acompanhar de forma mais personalizada e grupal, a evolução dos alunos e da turma em termos de comportamento e de aprendizagem, respetivamente.

Antes do estágio, nunca tinha tido a experiência de lecionar a turmas de cerca de 28 alunos. Tinha, apenas, a experiência profissional de lidar com grupos de 5 alunos numa academia de música privada, lecionando aulas de instrumento. Uma das minhas primeiras preocupações, na leção destas aulas, era que estas fossem dinâmicas e que não existissem momentos de pausa que dessem oportunidade para que houvesse distrações. Pretendia, assim, dinamizar a aula, por forma a que os alunos estivessem todos atentos, motivados, concentrados e a participar.

Do total das 72 aulas que lecionei neste estágio, 38 foram às turmas do 5º ano, na disciplina de Educação Musical, sendo que 23 destas tiveram o manual como recurso pedagógico, e 15 tiveram outros recursos, como a plataforma Cantar Mais e músicas criadas por mim ou por um aluno. As restantes 34 aulas foram lecionadas aos 7ºs anos, sendo que três foram sobre o tema dos Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira e 31 foram destinadas ao desenvolvimento do projeto “Juntos na Diversidade”.

### **3.2.1. Aulas de 5º ano com Recurso ao Manual**

Ao longo do ano, utilizámos o manual 100% Música (Neves, Amaral & Domingues, 2016) como recurso para as aulas de Educação Musical. O manual era composto por textos, peças musicais com partituras ou tabelas de ritmo com imagens, biografias dos compositores das músicas que estavam a ser trabalhadas, curiosidades e uma tabela denominada “ABC da música” com conceitos musicais (figuras rítmicas, sinais de indicação) e as respetivas definições.

As primeiras aulas com o 5º ano (aula nº 1, 2, 5 e 6) aconteceram de forma espontânea e foram combinadas com os colegas estagiários e com o professor orientador. A minha intenção era realizar com outras turmas, as mesmas atividades que eu observei nas aulas do professor orientador.

Nestas primeiras aulas, apercebi-me de alguns aspetos dos quais deveria ter em consideração. Através da reflexão sobre cada aula que eu lecionei ([Apêndice A](#)), notei que os alunos aderiam muito às atividades de imitação e de repetição, e que precisavam de dinamismo constante para se manterem atentos e concentrados. Notei, também, que para preservar um ambiente calmo, suprimir comportamentos desadequados à sala de aula e promover uma atitude de curiosidade e interesse, deveria evitar argumentar com os alunos que tinham esses comportamentos indisciplinados, pois abria oportunidades para novas situações de indisciplina de outros alunos. Ao invés disso, deveria ser claro, breve e assertivo sobre as atitudes que eu esperava que eles tivessem dentro da sala de aula.

Ao nível da dinamização de atividades em sala de aula, percebi que, apesar do conteúdo do manual ser estático, existem diversas maneiras de abordar o mesmo assunto e diferentes estratégias e formas de aprendizagem que podem ser utilizadas,

umas mais apropriadas para uns alunos, e outras estratégias para outros alunos. O professor orientador, referiu após uma aula, que existem alunos que aprendem mais através da observação, outros através da audição e outros através de ambas.

Hawk e Shah (2007), citam Fleming (2001), que refere que o estilo de aprendizagem é a característica e a forma preferida de um indivíduo de adquirir, organizar e pensar sobre uma informação. Hawk e Shah (2007) afirmam que o estilo de aprendizagem se divide por traços e características, nas quais há diferenças entre cada indivíduo, mas que é possível agrupar por semelhanças. O Modelo VARK é um modelo sensorial que agrupa quatro vertentes: visual (V), auditivo (A), leitura/escrita (R) e cinestética (K). VARK está na categoria de preferência instrucional, porque lida com modos preceptivos. Foca-se nas diferentes maneiras que o ser humano recebe e dá informação (Fleming, 2001, em Hawk & Shah, 2007). Os alunos visuais preferem mapas, gráficos, diagramas, brochuras, marcadores, cores diferentes, imagens e desenhos que envolvam espaço. Alunos auditivos gostam de explicar ideias novas aos outros, discutir tópicos com colegas e os seus professores, usar gravadores, participar em discussões de grupo e usar estórias e piadas. Os alunos de leitura/escrita preferem listas, redações, relatórios, livros didáticos, definições, folhas impressas, leituras, manuais, páginas *online* e de escrever notas. Por fim, os alunos cinestésicos gostam de viagens pelo campo, a experiência de tentativa e erro, fazer para aprender, laboratórios, receitas e soluções para problemas, abordagens práticas, usando os seus sentidos e coleções de amostras (Hawk & Shah, 2007).

Ao longo das aulas, ganhei a noção que deveria variar as estratégias de ensino para promover a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, deveria utilizar uns exemplos mais demonstrativos (visuais), outros mais explicativos ou sonoros (auditivos), outros exemplos escritos através de textos (leitura/escrita), como também exemplos práticos (cinestéticos), para que todos os alunos tivessem oportunidade de assimilar o que estava a ser explicado.

Nas primeiras aulas, ao querer ensinar uma melodia para a flauta, começava logo por ensiná-la apenas no instrumento. O professor orientador referiu que se ensinasse essa melodia cantando antes de tocar na flauta de bisel seria uma boa forma de aprendê-la mais eficazmente, mesmo sendo o objetivo final tocar na flauta. Assim, os

alunos teriam a oportunidade de compreender a melodia mais facilmente, tornando possível, posteriormente, audia-la e detetar os próprios erros ao tocar no instrumento.

“A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. (...) Pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música.” (Gordon, 2015a, p.16)

Gordon, 2015a, refere que não há uma idade cronológica em que os alunos devam começar a estudar um instrumento musical. Contudo:

Podemos ter a certeza de que os alunos atingiram a idade musical correta quando tiverem desenvolvido um sentido de tonalidade, um sentido de métrica e um vocabulário de padrões de tónica e dominante, em tonalidades maior e menor harmónica, bem como de entoar alguns padrões de macro/microtempos e de divisão, em métrica usual binária e ternária (pp. 357-358)

Segundo este autor, é, por isso, importante proporcionar experiências musicais que incluam o canto, nas quais sejam trabalhadas tonalidades maiores e menores e ritmos binários e ternários, para que o aluno desenvolva a audiação antes de começar a treinar a técnica e a desenvolver a musicalidade num outro instrumento, tal como a flauta de bisel.

Para fazer a planificação destas aulas, inspirei-me nas planificações presentes no Dossier de Recursos do Professor 100% Música (Neves, Amaral & Domingues, 2016). Para Zabalza (1992) a planificação é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48). Quanto mais a aula estivesse planeada pormenorizadamente, mais seguro me sentia durante a mesma ao lecionar a matéria e a desenvolver as actividades. A planificação das aulas tinha em conta as características de cada turma, as estratégias que queria utilizar, bem como novas estratégias sugeridas pelo professor. No entanto, as planificações raramente eram seguidas com exatidão, pois havia situações que me levavam a realizar outras dinâmicas, estender ou encurtar certas partes da aula. Além disso, tinha por hábito colocar dinâmicas e actividades a mais, para prevenir a situação de realizar as actividades com demasiada rapidez, ficar sem actividades planificadas no fim da aula. A aula nº 7, foi uma aula com recurso aos textos e músicas do manual. Apesar de existirem planificações preparadas nos recursos do professor do manual 100%

música, optei, inspirando-me nessas planificações, criar as minhas próprias estratégias, para desafiar-me a mim mesmo, como também incluir estratégias propostas pelo professor orientador ([Apêndice B](#)).

Por norma, começava as aulas com padrões tonais ou padrões rítmicos, [Apêndice A](#). Para além de ajudar na estabilização do comportamento dos alunos no início da aula e na promoção de um ambiente calmo, Gordon (2015a), refere:

As canções e outras formas de repertório musical constituem o material mais frequentemente usado nas actividades de sala de aula e nas actividades de execução musical, mas os padrões tonais e os padrões rítmicos são o material primário (...) e servem, entre outras coisas, para fornecer a fundamentação necessária para tornar as actividades de sala de aula significativas. (p. 81)

Entende-se, desta forma, que os padrões tonais e os padrões rítmicos são essenciais para a compreensão da estrutura, da linguagem musical e desenvolver as competências musicais. São técnicas apropriadas para atribuir nomes à altura e à duração do som, no caso dos padrões tonais e dos padrões rítmicos, respetivamente. Sentia que este exercício chamava, de imediato, o espírito de grupo pois os alunos estavam a executar o exercício em simultâneo. Wuytack, 2017, afirma que todos os alunos devem contribuir para o grupo, ajudando-se mutuamente e desenvolvendo a sociabilidade ao partilhar o prazer de fazer música.

Curiosamente, foi a partir do momento que me dediquei a uma única turma do 5º ano que surgiram mais casos de indisciplina. O professor orientador revelou ser, neste momento, uma grande ajuda, no sentido de me ajudar a refletir no fim de cada aula os aspetos positivos e a melhorar ao nível das estratégias pedagógicas e da gestão de sala de aula.

Identifiquei, com o professor orientador, os 5 alunos que eram os principais focos de destabilização da turma. Havia alunos que não respeitavam a regra de levantar o braço quando quisessem colocar uma questão ou intervir na aula, quebrando o decorrer da mesma inúmeras vezes. Existia também um “ruído de fundo”, gerado pelas conversas entre os alunos. Demonstro quadros com alguns exemplos de situações:

| Antecedente              | Comportamento  | Consequente   |
|--------------------------|--|---|
| A aula estava a decorrer | Aluno <i>a</i> : professor, vamos fazer hoje o sumário?  | Professor: “se tens alguma questão coloca o braço no ar”                          |
|                          | Aluno <i>a</i> : ah, está bem, desculpe.                 | A aula continua e o aluno não coloca o braço no ar                                |
|                          | Aluno <i>a</i> : “Ó professor...”                        | Professor: “o que é que já te disse?”   |
|                          | Aluno <i>a</i> : “Desculpe, desculpe”                    | A aula continua e o aluno não coloca o braço no ar.                               |
|                          | Aluno <i>a</i> : “Professor, esta música é para cantar?” | Professor: “o que é que já falei sobre as intervenções? Colocaste o braço no ar?” |
|                          | O aluno faz silêncio.                                    | O professor continua a lecionar a aula  |

*Tabela 3:* Descrição do comportamento de um professor e um aluno num momento de uma aula

Nogueira (2013, p. 199) refere: “a atenção do professor é um poderoso reforçador: se não for obtida ‘a bem’, o aluno tentará chamar a atenção por outra via...”

Relativamente à reflexão da aula nº 37, ([Apêndice C](#)), escrevi: “nesta aula, os alunos já não falavam tanto ao ponto de fazer o ruído de fundo. Os focos foram identificados e as chamadas de atenção foram incidentes, principalmente, nesses alunos que perturbavam a aula. Sinto que, neste momento, estou a tentar criar autoridade sobre estes alunos, e que alguns ainda me continuam a testar. Ainda entrei em diálogo/discussão com os alunos, e sinto que não deveria perder tanto tempo nisso. Ainda estou a tentar perceber como reagir.”

Na reflexão da aula 39, [Apêndice D](#), descrevo: “no final da aula, disse aos alunos para arrumarem o material e disse, um a um, quem poderia sair da sala. Deixei ficar os 5 alunos *a*, *b*, *c*, *d* e *e*, e estive a conversar com eles. Reparei que os alunos achavam injustas algumas ações que tinha relativamente a eles e tentei que eles percebessem o porquê desses procedimentos.”

Estrela (2002), citada por Figueiredo (2015), refere que existe a necessidade de as regras de sala de aula surgirem da negociação entre o professor e os alunos, uma vez que, quando as regras são impostas sem consulta e acordo prévio, “elas podem gerar conflito e contestação e originar o aparecimento doutras regras informais. [...] É

necessário, portanto, que o professor esteja atento à emergência dessas regras informais, muitas vezes tácitas, que se sobrepõem, subvertem ou se impõem às regras oficialmente estabelecidas” (p. 23).

A partir deste momento, o aluno *e*, não voltou a ter atitudes que perturbassem a aula. Na reflexão da aula 40, [Apêndice E](#), escrevi: “o aluno *d*, que tinha perturbado a aula anterior, não perturbou nem interrompeu esta aula, talvez pelo professor orientador ter mudado o aluno *e* de lugar, que era um colega com quem o aluno *d* conversava muito, ou então devido às chamadas de atenção na aula anterior e ainda nesta aula.” A disposição da sala foi alterada estrategicamente e os alunos mantiveram-se nessa nova distribuição até o final do ano.

Relativamente ao aluno *a*, conversei com a professora de Português desta mesma turma, que me disse que este era um aluno habituado a ter notas negativas por ter muita dificuldade na aprendizagem e assimilação de regras básicas. Disse-me que palavras de incentivo e entregas de responsabilidade eram muito marcantes para ele. Conseguirmos que ele acredite que consegue realizar as tarefas com sucesso, é um aspeto importante para a motivação deste aluno. Expus esta situação ao professor orientador e ambos concordámos em mudar o aluno *a* para o lugar mais próximo de nós, porque assim conseguiríamos ajudá-lo mais facilmente sem termos que nos dirigir ao fundo da sala (onde estava anteriormente). Além disso, numa altura oportuna, disse ao aluno que me lembrava da nota que ele tinha tido no período anterior (3), e que tinha a certeza que se ele colaborasse mais nas aulas e realizasse os exercícios no momento que eu pedia, conseguia ter ainda melhor nota. A partir desse dia, e até ao fim do ano, este aluno, que era dos mais indisciplinados na aula, passou a realizar as tarefas, colaborava comigo, participava, e estava atento e concentrado. Figueiredo (2015), afirma que “gerir o comportamento dos alunos é uma tarefa complexa que implica administrar o equilíbrio delicado entre as necessidades do grupo e as necessidades individuais” (p.22). Acredita que a responsabilidade, contrariamente à obediência, deve ser o objetivo dos esforços disciplinadores do professor.

De facto, o aluno continuou a ter dificuldades na prática da flauta de bisel e no resultado das fichas de avaliação, mas a sua atitude perante a aula e na relação de professor-aluno melhorou imenso. Para além disso, tanto eu, como os professores

estagiários e o professor orientador passámos a conseguir ajudá-lo mais facilmente nas tarefas pois estava mais próximo de nós, na sala de aula.

Na reflexão da aula 41, [Apêndice F](#), escrevi: “os alunos *a* e *d*, apesar de ainda interromperem a aula por falarem sem levantar o braço, estiveram mais participativos e colaboradores que o habitual. Respondiam às questões que colocava à turma e realizavam as tarefas pedidas.” Os alunos *b* e *c* foram os únicos que criaram algumas situações de indisciplina até o final do ano letivo.

A aula número 47 foi lecionada no dia 11-04-2018 e o conteúdo estava relacionada com os instrumentos de orquestra e com a família das cordas (planificação da aula no [Apêndice G](#)). Uma vez que toco violino, levei o instrumento para a aula para mostrar aos alunos. Os alunos ficaram muito curiosos e passaram a aula em silêncio para ouvir o que eu tinha a dizer sobre o instrumento. Primeiro mostrei a sua constituição, as diferentes partes do instrumento e o respetivo nome. Surgiram as seguintes dúvidas: “Para que serve aquela parte do violino?”, “Há quantos anos existe esse instrumento?”, “Esse instrumento é tocado nas orquestras?”, “De que material é feito o arco?” e “Para que serve os buracos da frente do violino?”. Depois de explicar a estrutura do violino, a origem e as suas funcionalidades, toquei uma peça para os alunos. Posteriormente, realizei uma atividade prática que envolvia movimento e a escuta do som do instrumento. Como só podia trabalhar com metade da turma de cada vez, por uma questão de espaço e gestão de sala de aula, combinei movimentos para os alunos que ficavam em pé e os alunos que ficavam sentados (de seguida, troquei-os de posição e voltei a realizar o exercício):

| <b>Audição</b>          | <b>Ações dos alunos que estão em pé no centro da sala</b> | <b>Ações dos alunos que estão sentados no lugar</b>   |
|-------------------------|---|---|
| Decorrer de uma melodia | Andar pelo espaço ao ritmo da música                      | Marcar a pulsação no peito  |
| A melodia para          | Fazer estátua   | Estátua com uma careta  |
| Som muito agudo         | Saltar  | Por os braços no ar<br>(fazer o gesto de “onda” com os braços, sugerido por um aluno durante o exercício) |
| Som muito grave         | Andar agachado  | Encolher-se junto à mesa  |

|           |                                  |                                |
|-----------|----------------------------------|--------------------------------|
| Pizzicato | Andar silenciosamente            | Marcar a pulsação nas pernas   |
| Trilo     | Rodopiar                         | Rodar os braços                |
| Acorde    | Fazer estátua / Mudar de estátua | Fazer careta / Mudar de careta |

*Tabela 4:* Plano de movimentos numa atividade de sala de aula.

Delineeii ações para todos os alunos, quer estivessem em pé ou sentados, para que nenhum ficasse a fazer nada, e promovendo a participação de todos os alunos. “Para audiar o ritmo, os alunos devem ser capazes de se mover ritmicamente, porque, quando procedem à audiação rítmica, movem-se inconscientemente. (Gordon, 2015a, p. 58)

Além de encorajar as crianças a escutar música, os pais e os professores devem encorajá-las a proceder a uma série de actividades de movimento. O movimento desenvolve a sua coordenação física e esta é essencial para o movimento continuado e fluído que as prepara para o desenvolvimento rítmico (Gordon, 2015a, pp. 321-322)

Mariani (2013) afirma que Jaques-Dalcroze propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, e que estabelece uma relação entre eles através de uma educação musical baseada na audição e ação do corpo. O objetivo principal dos exercícios de Rítmica de Dalcroze era fazer com que o aluno se familiarizasse com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Os exercícios podem apresentar motivos musicais e dar a perceber, por exemplo, tonalidades, frases musicais, a forma, os compassos, divisões rítmicas, os andamentos, as articulações e as dinâmicas. O aluno vivencia estes elementos através do movimento corporal, como andar, saltar, rastejar, usufruindo, de preferência, um espaço amplo que possibilite o movimento e a expressão, variando os planos de altura, as direções, a trajetória.

### **3.2.2. Aulas de 5º ano com recurso à plataforma Cantar Mais e a músicas originais**

Para além das aulas com recurso ao manual, também foram realizadas aulas com recurso à plataforma Cantar Mais, a uma música original minha, e outra música original de um aluno.

Segundo a plataforma, o Cantar Mais “é um projeto da Associação Portuguesa de Educação Musical que assenta na disponibilização de um repertório diversificado de

canções com arranjos e orquestrações originais apoiadas por recursos pedagógicos, multimédia e tutoriais de formação” (APEM, 2018).

O objetivo destas aulas era fazer mais atividades nas quais as dinâmicas fossem desenvolvidas maioritariamente por mim. Reconhecendo o valor do canto e do movimento, quis dar ênfase a estas duas ferramentas nas aulas que lecionei.

Silva (2013), refere que para Kodály, a voz é um ponto de partida para a musicalização e permite que o ensino aconteça em grupo, possibilitando a inclusão de todos os participantes, pois não é necessário a utilização de nenhum outro instrumento musical. É o principal meio de acesso à música, pois o cantar está disponível a qualquer pessoa e presente durante toda a sua vida.

Para Kodály, o principal meio de acesso à música é o uso da voz, o cantar, disponível a qualquer pessoa e presente durante toda a sua vida. Em sua metodologia, é cantando que o aluno se expressa musicalmente e desenvolve a habilidade de ler e compor música. (Silva, 2013, p.68)

Pretendia descobrir qual era o tipo de aula na qual eu me sentia plenamente à vontade, que me agradasse no seu todo e que soubesse que era uma aula na qual os alunos iriam aprender e, simultaneamente, divertir-se. De facto, foram nestas aulas que registei o menor número de situações de indisciplina, talvez pelo facto de me mostrar mais confiante, organizado e confortável naquilo que iria realizar, por ter planeado a aula ao pormenor e por fazer com que estas aulas fossem dinâmicas e não houvesse tempos de pausa e de espera para os alunos.

| Aula | Turma | Data       | Tema                     | Observação                       |
|------|-------|------------|--------------------------|----------------------------------|
| 27   | 5ºE   | 29-01-2018 | Dança do Robot Azul      | Recurso à plataforma Cantar Mais |
| 28   | 5ºD   | 29-01-2018 |                          |                                  |
| 29   | 5ºF   | 01-02-2018 |                          |                                  |
| 30   | 5ºG   | 02-02-2018 |                          |                                  |
| 46   | 5ºD   | 12-04-2018 | O meu chapéu tem 3 bicos |                                  |
| 50   | 5ºD   | 19-04-2018 | A Padeirinha             |                                  |
| 53   | 5ºD   | 23-04-2018 |                          |                                  |
| 61   | 5ºD   | 07-05-2018 | O Si é Assim?            | Música original do professor     |

|    |     |            |                  |                          |
|----|-----|------------|------------------|--------------------------|
| 64 | 5ºD | 17-05-2018 |                  |                          |
| 67 | 5ºD | 04-06-2018 | O Meu Coelhoinho | Música original da aluna |

Tabela 5: Aulas realizadas com recurso à plataforma Cantar Mais ou a músicas originais

A Dança do Robot Azul foi o tema da primeira aula com recurso à plataforma Cantar Mais. No total, dei 4 aulas com o tema da Dança do Robot Azul a quatro turmas diferentes. A aula serviu para aprender a figura rítmica mínima e a pausa de mínima. Além disso, foi trabalhada a interpretação vocal, o movimento e a expressão. A aula foi planeada ao pormenor e a planificação melhorada de aula a aula, consoante os obstáculos que ia encontrando (1ª planificação da Dança do Robot Azul em [Apêndice H](#)). As dinâmicas e a coreografia foram pensadas e criadas por mim. As principais etapas desta aula, resumidamente, foram:

1. Predisposição corporal à atividade (aquecimento com metade da turma)
2. Aprendizagem de uma coreografia (com metade da turma)
3. Troca de grupo e realização dos números 1 e 2
4. Atividade teórica, observação da partitura e demonstração da mínima e da pausa de mínima (com toda a turma)
5. Realização da coreografia (com toda a turma)

A primeira mudança, na planificação, esteve relacionada com o papel dos alunos que estavam à espera. No sentido de terem um papel ativo nas atividades enquanto esperavam pela sua vez de realizar a atividade do movimento, passei a dizer que eles deveriam observar os colegas, os seus movimentos e pensar quando for a sua vez, o que podem fazer de diferente, novo e melhor ao nível do movimento. Fui, similarmente, mais explícito sobre os movimentos de exploração e de predisposição do corpo à atividade (aquecimento), acrescentando outros tipos de gestos e movimentos que iria pedir aos alunos nesse momento. Escrevi, também, mais claramente, as diferentes partes da coreografia da “Dança do Robot Azul”. Quanto aos alunos que estavam sentados, no momento da aprendizagem da coreografia dos colegas que estavam no centro da sala, os outros tinham a tarefa de aprender a letra e a melodia da canção o mais rápido possível, para depois poder cantá-la durante a performance de movimento dos colegas. Acrescentei, também, o uso de duas máscaras na performance final, sendo que os alunos que as usavam eram o Robô vermelho e o Robô azul (imagem no [Anexo](#)

C). A turma era dividida em dois grupos no centro da sala e cada grupo, na 3ª secção da canção, deveria imitar a dança que o robô estava a fazer (última modificação realizada planificação da aula 30, [Apêndice I](#))

A aula relativa ao tema “O Meu Chapéu Tem Três Bicos”, tinha como objetivo ensinar a nota Fá na flauta de bisel e aprender a atividade da substituição das palavras por gestos (planificação em [Apêndice J](#)).

Through their tradition of oral transmission, folk songs have long been considered ideal for developing ear training and musical memory. This renders them well suited to fostering musical literacy. Using folk songs and singing games in the school allows the teacher to work with appropriate material that is already part of the child’s cultural experience. (Houlahan & Tacka, 2015, p. 21)

Quis experimentar um tipo de atividade que aprendi a realizar com o método Wuytack. Este é um jogo divertido para as crianças que desenvolve a audição interior, a capacidade de coordenação entre o canto e o movimento, a memória, a concentração e a noção de forma musical (Wuytack & Palheiro, 2017). A cada parte da frase atribuí um gesto:

Letra: O meu chapéu tem três bicos/ Tem três bicos o meu chapéu/ Se não tivesse três bicos/ o chapéu não era meu.

Gestos:

1. “O meu” e “meu” – apontar para o peito
2. “Chapéu” e “o chapéu” – Tirar o chapéu da cabeça
3. “tem três bicos” e “tivesse três bicos” – fazer o gesto de três com os dedos das mãos
4. “Se não” e “não era” – fazer o gesto de negação com a cabeça e com a mão

E a forma da música:

- Canção com a letra toda
- Canção, substituindo o número 1 pelo gesto
- Canção, substituindo o número 1 e o número 2 pelos gestos
- Canção, substituindo o número 1, 2 e 3 pelos gestos
- Canção só com gestos
- Melodia na flauta de bisel
- Canção com a letra e os gestos

Realizei a canção da Padeirinha, outra música tradicional portuguesa, aproveitando o tema para os alunos tocarem instrumentos Orff ([Apêndice K](#)). Metade da turma tocava a melodia na flauta e cantava a letra, enquanto que a segunda metade fazia acompanhamento nos instrumentos Orff (xilofones e metalofones baixo, contralto e soprano e jogos de sinos soprano), com notas longas, a 3 vezes, divididas pelos naipes dos instrumentos. Para Bona (2013), o instrumental Orff, tem como função “executar os componentes rítmicos da prática musical” (p.144), o que faz sentido por serem instrumentos de percussão de altura definida e indefinida.

Conforme Wuytack (2013), o grande interesse pedagógico na utilização dos instrumentos Orff reside na possibilidade de exploração imediata do som, na facilidade técnica de execução e na variedade e riqueza de timbres, inspirados em instrumentos folclóricos de diversas regiões do mundo. Por outro lado, esse instrumental tem a facilidade de adequar-se a qualquer faixa etária ou nível de desenvolvimento musical dos alunos, já que tem a possibilidade da retirada das lâminas que não são utilizadas, simplificando a *performance* instrumental e a improvisação (Palheiros & Bourscheidt, 2013, p. 322)

“O Si é assim?” foi uma música escrita por mim, com o objetivo dos alunos aprenderem a nota Si na flauta de bisel. Incluía canto, prática instrumental na flauta de bisel e movimento, e foram necessárias duas aulas para conseguir realizar a *performance* desta peça musical ([Apêndice L](#)).

Uma vez que já estávamos a chegar ao fim do ano, para ensinar a melodia na flauta ([Apêndice LA](#)), decidi utilizar outra estratégia. Pedi aos alunos para lerem a partitura e descobrirem como tocavam a melodia. De 2 a 2 compassos, pedia a um aluno para ler a frase que estava exposta no projetor. Como foi novidade, os alunos ficaram muito atentos e curiosos, ficando eu satisfeito por estarem a ter sucesso na atividade e a conseguir ler a partitura. A dança era uma espécie de jogo de roda e foi realizado por metade da turma de cada vez:

- Nos dois primeiros compassos, os alunos em roda e de mãos dadas, andam para o lado direito;
- Nos dois compassos seguintes, andam, em roda e de mãos dadas, para o lado esquerdo;
- Quando cantam “assim?” fazem uma estátua (em cada compasso);
- Quando cantam “ou será que é mesmo”, dão uma volta sobre si mesmo e depois fazem uma estátua no “assim?” seguinte;

- Nos compassos seguintes, continuam a cantar e preparam a flauta para tocar a melodia que vem a seguir.”.

A forma da peça era ABAB, sendo o A a canção e o B a melodia da flauta. Durante toda a peça, havia uma coreografia realizada pelos alunos que estavam no centro da sala.

Na reflexão da aula 61 ([Apêndice LB](#)), refiro que o professor orientador notou que os alunos tinham gostado da música, possivelmente devido às suas características, visto que é uma música alegre e a letra é humorística.

O orientador científico assistiu à aula e comentou que deveria ter investido mais tempo a ensinar a letra da canção, para que os alunos conseguissem assimilar melhor, podendo ter tido uma atitude dinâmica na mesma. Muitos dos alunos demonstraram que ainda não tinham assimilado a letra, pois olhavam, constantemente, onde esta estava escrita ([Apêndice LC](#)).

Num dia depois da aula, uma aluna da turma do 5ºD pediu para eu musicar um poema que ela tinha escrito (letra completa no [Apêndice M](#)). Aceitei a proposta e pedi para nos reunirmos numa hora definida para fazermos a música. Nesse dia, fomos para a biblioteca e eu perguntei se ela já tinha uma melodia pensada para o poema. A aluna cantou a melodia semiestruturada que eu apenas arranjei de forma a que fizesse sentido ao nível tonal e métrico (melodia da canção no [Anexo MA](#)). A música foi acompanhada em guitarra por mim e por um colega de turma da aula, e preparada para ser ensinada numa aula ao resto da turma.

No dia da aula, pedi a estes dois alunos para apresentarem a canção para os colegas. Pedi à aluna para ensinar a letra aos colegas, por quadras e para depois cantarem todos juntos. Utilizando este tema, aproveitei para ensinar o conceito de cânone e o contratempo. Os alunos cantaram a música na forma de cânone, e, posteriormente, juntámos um ostinato rítmico em contratempo com palmas (planificação da aula no [Apêndice MB](#)).

### 3.2.3. Aulas de 7º ano sobre os Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira

Das oito turmas de 7º ano existentes na escola, lecionei, a três destas, uma aula sobre os cordofones tradicionais da ilha da Madeira (o braguinha<sup>1</sup>, o rajão e a viola de arame). Estas aulas (aula 3, com o 7ºC; aula 45, com o 7ºG; e aula 48, com o 7ºE) estiveram inseridas no módulo Músicas do Mundo, dentro da disciplina de Oficinas de Música, no momento que era abordado o tema dos instrumentos de corda portugueses (planificação em [Apêndice N](#)). Elaborei uma apresentação em *powerpoint* com textos, imagens, e vídeos destes instrumentos para ter como recurso na aula ([Apêndice NA](#)).

Nestas aulas, senti especial facilidade em falar sobre o tema por dominá-lo relativamente bem e estar, há vários anos, dentro desta área. Levei estes três instrumentos para as aulas para falar sobre o tema e tocar peças musicais para os alunos. Durante as aulas, os alunos mostraram-se sempre interessados, atentos, e em silêncio durante a exposição do tema e a demonstração dos exemplos sonoros. Surgiram questões pertinentes, tais como, “se é um instrumento tradicional da Ilha da Madeira, porque é que também o podemos chamar de Machete de Braga?” e “o que significa som agudo e doce?”. Nas diferentes aulas, um dos colegas estagiários acompanhou-me a tocar guitarra. No braguinha, toquei a Waltz nº 18 de Cândido Drummond de Vasconcelos e um bailinho improvisado em dó maior. No rajão toquei “Gente d’Ofício” de Roberto Moniz e na viola de arame “Rabaçal” de Vítor Sardinha. O professor orientador referiu que quando alterava de melodia para acordes ou vice-versa numa mesma música, captava a atenção dos alunos. Houve ainda a oportunidade interessante de demonstrar as parecenças e diferenças de um cavaquinho minhoto com um braguinha, uma vez que estes dois instrumentos estão presentes na sala de aula, e são muito semelhantes e próximos ao nível organológico.

---

<sup>1</sup> “Braguinha” pode ser utilizado com o artigo definido masculino “o” ou feminino “a”. (Priberam Informática S.A., 2018) consultado a 22/09/2018, em:

<https://dicionario.priberam.org/braguinha>

O uso no masculino (o braguinha) foi, desde os primeiros registos, o mais utilizado na cultura musical da Ilha da Madeira. (Morais & Vasconcelos, 2009)

### **3.2.4. Avaliações**

No seguimento de estar a lecionar a turma do 5ºD, foi sugerido pelo professor orientador que eu elaborasse uma ficha de avaliação no final do 2º e 3º período, tendo em conta o que tinha sido lecionado ao longo das aulas. Tomei noção do quão moroso era a criação da ficha de avaliação, tendo sido despendidos cerca de 8 horas para a elaboração de cada ficha, pois foi necessário seleccionar os temas, expor corretamente as perguntas, seleccionar os melhores trechos sonoros para a parte auditiva e ter em atenção para que a soma da cotação de todas as perguntas desse 100%.

Para a criação dos testes, inspirei-me nas fichas de avaliação elaborada pelo professor orientador. Dividi-os em duas partes: Parte Auditiva e Parte Teórica. Na Parte Auditiva, os alunos escutavam exemplos sonoros e preenchiam tabelas, dando respostas diretas ou preenchendo com um (x). Na Parte Teórica, continha exercícios de resposta direta, resposta de desenvolvimento, preenchimento de espaços em branco, partituras e figuras. A ficha de avaliação do segundo período está disponível para consulta no [Apêndice O](#), e a do terceiro período no [Apêndice OA](#).

A Avaliação Prática era de carácter continuado, tendo em conta a evolução do aluno ao longo do período e do ano. Ainda assim, no 5º ano, foram realizadas avaliações práticas sobre a *performance* na flauta de bisel. No entanto, com a turma que eu acompanhei (5ºD), fiz uma avaliação prática no final do ano, que teve em conta a prática vocal, o movimento e a prática instrumental na flauta de bisel, utilizando a peça musical “O Si é Assim?” e interpretando em grupos de 4 alunos.

A avaliação das turmas de 7º ano com as quais eu trabalhei consistiu num trabalho de pesquisa sobre conteúdos do projeto que estava a ser desenvolvido e na observação da *performance* dos alunos, em grupos ou naipes de instrumentos, das peças musicais que foram trabalhadas ao longo do semestre.

### **3.2.5. Reuniões de Conselho de Turma**

Tive a oportunidade de assistir e participar em reuniões de conselho de turma de Avaliação Intercalar do 1º Período. Foi uma oportunidade permitida pela diretora da escola, devido à importância que era dada ao facto de nos sentirmos como verdadeiros professores dentro da instituição, e de diferenciarmo-nos o mínimo possível dos

professores habilitados. De facto, foi essa a sensação que sempre tive ao longo do meu estágio, raramente encontrado diferenças entre os professores da escola e eu (professor estagiário), tendo sempre sido tratado como tal.

As reuniões de conselho de turma foram marcadas e expostas num placar na sala dos professores, onde mencionava a turma e a hora da reunião, sendo que os professores das diferentes disciplinas dessas respetivas turmas deveriam comparecer na mesma. No total, assisti a 3 reuniões do 5º ano e a 3 reuniões do 7º ano.

Nestas reuniões, as salas estavam organizadas com as mesas colocadas juntas lado a lado, formando uma espécie de retângulo, o Diretor de Turma na ponta retângulo mais perto do quadro e os restantes professores sentam-se aleatoriamente nos lugares à volta das mesas. Há também um representante dos pais dos alunos da turma, que assiste à reunião.

No início da reunião, os professores de cada disciplina referem, consoante a avaliação diagnóstica e as aulas lecionadas até ao momento, quais as facilidades e dificuldades com os alunos sentem quanto à matéria dada na aula e aos exercícios. Por exemplo: “dificuldade na realização dos exercícios de matemática”; “dificuldade na expressão escrita, possuindo um vocabulário muito pobre”; “em ET, têm dificuldade em partes da matéria que exigem cálculo”; e “não têm hábitos de trabalho e não levam o material em EV, o que dificulta o decorrer das aulas”. A partir destas observações, retiram considerações finais, tais como, “pouco empenho nas tarefas”, “dificuldades no domínio da língua portuguesa”, “falta de organização”. Através da apresentação destes problemas, surgiram algumas sugestões de solução, por exemplo, o representante dos encarregados de educação ter contacto com os outros encarregados para saberem da situação da turma.

De seguida, o diretor de turma apresentava o Plano Anual de Atividades, no qual, era descrito as visitas de estudo, os projetos, eventos e outras atividades onde as turmas estivessem inseridas.

Na fase seguinte da reunião, era apresentado o Projeto de Educação para a Saúde. Este projeto apresentava 4 áreas temáticas:

1. Saúde Mental e Prevenção da Violência

2. Educação Alimentar e Atividade Física
3. Comportamentos Aditivos e Dependências
4. Afetos e Educação para a Sexualidade

Neste projeto, os professores escolhiam, dentro destas áreas temáticas, os objetivos que achavam mais pertinentes para a turma. Por exemplo, “desenvolver valores de respeito tolerância e partilha”, “demonstrar a autonomia em cada uma das etapas do crescimento e desenvolvimento” e/ou “desenvolver os valores de cidadania, solidariedade e de respeito pelas diferenças.”

Ao passar para o tema da avaliação, os pais representantes abandonam a sala. Nesta fase, são abordados assuntos que envolvem o desempenho escolar dos alunos, quer ao nível comportamental, quer ao nível da aprendizagem.

As reuniões do conselho de turma do 7º ano foram semelhantes aos do 5º ano. Porém, numa das reuniões, estavam presentes dois alunos: o delegado e o subdelegado de turma. Estes mostraram ser muito ativos nos debates, tendo os professores, também, os incentivado para isso. Foram-lhes colocadas questões sobre os comportamentos dos seus colegas em sala de aula, e o comportamento dos mesmos no recreio. Numa destas reuniões, esteve presente uma psicóloga que ajudou no preenchimento do Programa Educativo Individual de um aluno com necessidades educativas especiais, muito indisciplinado nas aulas, e deu alguns conselhos aos professores sobre como interagir com este aluno. Foi sugerido antecipar e conter esses comportamentos do aluno, não interpretar comportamentos (julgar ou criar constructos), não reforçar os comportamentos e comunicar com o aluno com objetividade, parando a aula se fosse preciso.

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 8º)

Um dos meus objetivos na minha ida às reuniões de 7º ano, foi apresentar o projeto elaborado por mim, o projeto “Juntos na Diversidade”, e propor aos professores

da turma a sua participação no mesmo. Seguindo o conselho do professor orientador, combinei, com os diretores de turma, apresentar o projeto no momento da revisão do Plano Anual de Atividades. Os professores presentes nos conselhos de turma mostraram-se na maior parte das vezes recetivos, à exceção de dois professores, um que afirmou que os projetos deveriam passar a surgir do interesse dos alunos e não dos professores, e outro que não queria que realizasse a apresentação por falta de tempo. Apesar dos obstáculos que surgiram, as apresentações do projeto foram realizadas e os professores mostraram-se colaborativos na implementação do mesmo.

### **3.3. Projeto “Juntos na Diversidade”**

A ideia do Projeto “Juntos na Diversidade” surgiu no dia 9 de outubro de 2017, no seguimento do que foi aprendido nas Unidades Curriculares do Mestrado, nomeadamente “Educação, Currículo e Multiculturalismo”, na qual foi abordado o tema da presença de diferentes culturas dentro das escolas, e a importância da compreensão, convivência e tolerância mútua. Quanto à Unidade Curricular “Didática III – Currículos e Programas”, conversámos sobre a diversidade de características musicais nos povos de diferentes partes do mundo, e da sua riqueza melódica, harmónica, rítmica e linguística. O livro “Facing the Music – Shaping Music Education From a Global Perspective”, de Huib Shippers (2010), foi uma inspiração para o desenvolvimento destas ideias. Ao longo do meu percurso no mestrado, a importância de uma perspetiva multicultural e interdisciplinar na escola foi referida variadíssimas vezes, e foi nesse sentido que decidi elaborar um projeto para ser implementado no local de estágio, com os alunos de 7º ano, dentro do módulo “Músicas do Mundo” na disciplina de Oficina de Música.

Com este projeto, pretendi sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a riqueza da existência de diversidade étnico-cultural nas escolas e na população. Edward Tylor, antropólogo britânico, em 1871, define a cultura como o conjunto de capacidades e os hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade: “Culture (...) is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as member of society” (p.1).

Este projeto visou a promoção de valores, atitudes e capacidades dos alunos para conseguirem lidar, de forma adequada, com um contexto cada vez mais diversificado ao nível cultural.

Propus, desta forma, um projeto com uma abordagem multicultural, que resultou num evento final com a apresentação do trabalho que foi realizado em sala de aula. No contexto de educação musical, a multiculturalidade funciona como uma ferramenta de incrementação da qualidade musical, dando a conhecer as práticas musicais, géneros musicais, e características musicais de diferentes culturas (Schippers, 2010).

Considerarei enriquecedor para o projeto e para toda a comunidade escolar, a existência de uma perspetiva interdisciplinar. Sugeri a participação das disciplinas existentes no currículo do 7º ano de escolaridade, por meio das reuniões de conselho de turma de avaliação intercalar do 1º período, pedindo aos professores de cada disciplina que contribuíssem, através das suas aulas, da forma que considerassem a mais apropriada, no sentido de apoiar a implementação do projeto. A ideia seria contribuir com um trabalho de pesquisa dentro de cada área disciplinar, promovendo uma maior compreensão do conceito do projeto e dos temas que estavam a ser abordados.

Neste projeto, propus, portanto, a escolha de oito países diferentes que foram distribuídos pelas turmas do 7º ano. Cada uma das turmas realizou tarefas relacionadas com o seu país nas disciplinas que participaram no projeto. No final, foi realizado um evento no auditório da escola sede, que resultou na exposição dos trabalhos de pesquisa e a apresentação das *performances* musicais trabalhadas na disciplina de Oficina de Música.

A ajuda do professor orientador e dos colegas estagiários foi essencial na implementação deste projeto, pois uma vez que não conseguia estar presente nas aulas de todas as turmas do 7º ano, por estarem fora do meu horário letivo, os meus colegas e o professor orientador comprometeram-se a desenvolver o projeto com essas mesmas turmas.

Os objetivos gerais do projeto, consistiram em: sensibilizar os alunos para as diferentes culturas existentes no mundo; combater a criação de estereótipos e a

discriminação de minorias; promover a aceitação da diversidade cultural dentro da escola; e sensibilizar os alunos para a riqueza da diversidade étnico-cultural.

Quanto aos objetivos específicos da disciplina de Oficina de Música, estes foram: aprender repertório de música tradicional de diferentes países do mundo; vivenciar géneros musicais oriundos dos países selecionados no projeto; familiarizar-se com sonoridades e instrumentos tradicionais das diferentes culturas; e reconhecer as características de diferentes estilos de música do mundo. A finalidade do projeto, resumiu-se na preparação e apresentação de um evento interativo que reúna elementos da cultura de diferentes países do mundo.

As turmas envolvidas no primeiro semestre foram o 7ºA, 7ºB, 7ºC e 7ºD e no segundo semestre, o 7ºE, 7ºF, 7ºG e 7ºH:

|                |         |       |        |         |          |           |        |            |
|----------------|---------|-------|--------|---------|----------|-----------|--------|------------|
| <u>Turmas:</u> | 7ºA     | 7ºB   | 7ºC    | 7ºD     | 7ºE      | 7ºF       | 7ºG    | 7ºH        |
| <u>Países:</u> | Ucrânia | China | Angola | Roménia | Portugal | Austrália | Brasil | Cabo Verde |

Tabela 6: Distribuição dos países por cada turma envolvida no projeto “Juntos na Diversidade”.

No que toca às aulas que eu lecionei às turmas do 7º ano, estas foram realizadas consoante a evolução dos alunos na preparação da peça musical associada ao projeto. Houve umas turmas que necessitaram de mais aulas do que outras. As aulas contabilizadas envolveram todas as atividades relacionadas com o projeto, tais como ensaios, preparação de trabalhos de pesquisa, preenchimento de fichas, gravações, treino de disposição em palco e aulas teóricas. A turma do 7ºA contabilizou 6 aulas dedicadas ao projeto, a turma do 7ºC contabilizou 10 aulas, a turma do 7ºE 5 aulas e a do 7ºG 8 aulas. Todas as restantes turmas foram lecionadas pelo professor orientador e pelos meus colegas estagiários.

Para todas as turmas, realizei um arranjo musical em partitura através do *software “Sibelius 7”*. Os instrumentos presentes no arranjo variavam de turma para turma, dependendo da sonoridade que pretendia, e dos instrumentos de sala de aula que tínhamos disponíveis.

Relativamente ao primeiro semestre, a turma do 7ºA trabalhou uma música militar ucraniana, chamada “Cossacos Cavalgam sobre o Danúbio”. É uma canção que relata a ida de um soldado para a guerra, deixando a sua esposa à espera do seu retorno.

Realizei um arranjo instrumental que incluía flauta de bisel, e instrumentos percussão de madeira, de pele, e de metal, contendo ritmos diferenciados por naipes (letra e partitura no [Apêndice PA](#)).

Na turma do 7ºB, foi trabalhada a música *Gao Shan Ching*, uma canção com uma sonoridade caracteristicamente oriental, principalmente devido aos contornos melódicos e à sua escala pentatónica. Realizei um arranjo para flauta de bisel, jogo de sinos, pandeiro e prato (partitura no [Apêndice PB](#)).

A turma do 7ºC trabalhou a peça musical *Utima Wange*, uma canção religiosa de adoração a Deus, cantada língua Urumbu, uma língua nativa de Angola. Foi realizado um arranjo para voz, pandeireta, maracas, palmas e congas (partitura no [Apêndice PC](#)).

No 7ºD, foi trabalhado uma música da Roménia chamada *Usti Usti Baba*. Com características fortemente ciganas, fala sobre o dote no ritual de casamento. O arranjo contém os seguintes instrumentos: flauta de bisel, palmas, maracas, pandeireta e instrumentos de pele (partitura no [Apêndice PD](#)).

Quanto ao segundo semestre, a turma do 7ºE trabalhou a música “O Rapaz do Casaquito”. Esta é uma música originária do Minho, com uma letra humorística e características musicais alegres. Continha vozes masculinas e femininas, flauta de bisel, xilofones, metalofones, pandeireta e bombo (partitura no [Apêndice PE](#)).

A turma do 7ºF trabalhou a famosa música da Austrália *Waltzing Matilda*, uma música tradicional popularizada e muito conhecida no país. O arranjo foi pensado para voz e guitarra (partitura no [Apêndice PF](#)).

A turma do 7ºG aprendeu uma música do Brasil, denominada “Turbilhão”, com características de Samba, e letra associada ao Carnaval. Foi realizado um arranjo ritmicamente rico, que incluía voz, guitarra, pandeireta, *shakers*, reque-reque, bloco de dois sons, congas e bombo, todos com ritmos distintos (partitura no [Apêndice PG](#)).

Por fim, o 7ºH trabalhou uma coladeira de Cabo Verde, através um arranjo para voz, flauta de bisel, xilofones, metalofones, *shakers*, pandeireta e congas (partitura no [Apêndice PH](#)).

Todas as turmas, ao longo do semestre, realizaram um trabalho de pesquisa para exposição, sobre um tema relacionado com o seu país, em grupos de 3 ou 4 alunos. Posteriormente, estes trabalhos foram expostos no auditório onde se realizou o evento no dia da apresentação final. Os temas de pesquisa no 1º semestre foram os seguintes: trajes, géneros musicais, géneros de dança, instrumentos musicais tradicionais e gastronomia. Serviram, estes temas, para contextualizar as peças musicais, dando a conhecer outros aspetos do país que estavam a trabalhar (imagens de vários trabalhos no [Anexo D](#)). No segundo semestre, acrescentamos novos temas para que houvesse mais variedade: géneros musicais, danças tradicionais, jogos tradicionais, instrumentos tradicionais, trajes tradicionais e gastronomia (imagens de vários trabalhos do 2º semestre, [Anexo E](#)). Ao nível interdisciplinar, não obtive muita colaboração por parte dos professores de outras disciplinas, tendo participado, no projeto, apenas um professor de matemática e um de português. Contudo, no evento final, estiveram presentes vários professores de outras disciplinas, que ajudaram no controlo do comportamento durante as apresentações.

Os alunos, por norma, mostraram sempre muito empenho ao tentar montar as peças musicais. Contribuíram e colaboraram para que o projeto funcionasse e para que as músicas fossem ensaiadas. Para mais, tinham curiosidade em saber que países estavam a ser trabalhados nas outras turmas inseridas no projeto, e em ouvir as peças musicais dos colegas. Deparei-me com algumas situações de indisciplina que dificultaram o trabalho em sala de aula, mas que foram prontamente ultrapassadas.

A logística dos dias da apresentação foi complexa, uma vez que eu e o professor orientador, com a ajuda dos colegas de estágio e de alguns alunos, preparámos o salão para o evento. Foi necessário levar quatro placares de cortiça para expormos os trabalhos de pesquisa das diferentes turmas. Havia, também, trabalhos escritos em forma de cadernos, que expusemos em cima de mesas no auditório. Noutra mesa, estava um computador e um projetor para expormos as bandeiras dos países que as turmas apresentaram ([Anexo F](#)). Quando a turma se dirigia para o palco, a bandeira aparecia nessa projeção, que era direcionada para uma parede frontal em relação ao público, e à direita do palco. A projeção principal serviu de plano de fundo do palco e era composta pelo título do projeto e uma imagem que representava o tema, e que era

exposta no momento de transição entre as turmas ([Anexo G](#)). Nas apresentações finais, estiveram presentes as turmas participantes, uma turma convidada do 6º ano, professores de Português e Inglês, Matemática e Ciências, professores de Educação Especial, uma professora gestora de projetos, a diretora, e duas funcionárias da direção.

### **3.4. Hino da Escola**

O projeto “Hino da Escola” surgiu no intuito de criar uma música que caracterizasse a escola e que fortificasse a mensagem e missão da mesma. A comunidade escolar escreveu a letra através de uma caixa de sugestões. A letra era escrita verso a verso, sendo que durante um período de 2 ou 3 dias, os alunos colocavam sugestões para acrescentar o verso seguinte do poema. No final desse período, eu e o professor orientador, com a ajuda de uma professora de inglês (que dentro da comunidade escolar tem o prestígio de ser boa criadora de poemas), escolhíamos o verso que achássemos que se enquadrava melhor. Devido à necessidade de acelerar o processo de construção do poema e de arranjá-lo, alterámos a intenção inicial. Três quadras foram criadas pelos alunos através deste método, duas por mim e duas pela professora de inglês. Não estava planeado ser realizado desta forma, mas foi o necessário para que os objetivos e as datas limites fossem concretizadas (letra no [Apêndice QA](#)).

A composição musical foi feita por mim na totalidade, por uma questão de eficácia, pensada para uma orquestra de sopros. Foi revista pelo professor orientador, uma vez que este tem experiência na área dos instrumentos de sopro (partitura no [Apêndice QB](#)).

A letra foi apresentada à Direção da Escola, que se mostrou satisfeita e agradada com a proposta. Porém, eu e o professor orientador decidimos não mostrar a música, até ao momento, por não termos um programa de produção musical que toque a música com uma boa qualidade de som nos instrumentos que incluem a composição. O programa *Sibelius 7* produzia a música com um som que considerámos não apresentável e, por isso, decidimos que quando conseguíssemos adquirir esse programa de produção musical, iríamos entregar a música à Direção da Escola.

#### **4. Participação no Projeto de Investigação: “Avaliação da Plataforma Cantar Mais”**

Particpei num projeto de investigação com uma equipa de que incluiu os alunos da turma do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo do Ensino Básico), e o orientador científico do estágio. Existiram reuniões semanais, nas quais foram debatidos os temas, as ideias foram expostas e os processos delineados. O tema da investigação consistiu na avaliação da plataforma Cantar Mais. Esta plataforma, sendo um projeto da Associação Portuguesa de Educação Musical, é um recurso *online* para professores de Educação Musical e disponibiliza músicas de diversos géneros musicais, através de partituras, trechos sonoros, descrições de contextos e propostas de dinamizações. A sua missão consiste em “fazer do cantar uma experiência central”, “disponibilizar recursos artísticos e pedagógicos”, “incentivar a realização de atividades artísticas e de criação musical nas escolas e comunidades escolares”, “promover atividades artísticas e de criação musical através de apresentações públicas” e “contribuir para a promoção e valorização da língua e da cultura portuguesas” (APEM, 2018). A plataforma disponibiliza repertório dividido por diferentes categorias musicais: música tradicional, música de autor, músicas do mundo, música antiga, fado, música de países com influência da língua portuguesa (lusofonia), cante gregoriano e teatro musical/ciclo de canções.

A problemática desta investigação está relacionada com a utilização da plataforma. Os professores, utilizadores da plataforma, têm utilizado esta plataforma nas suas aulas de Educação Musical? De que forma? Com que frequência? Para quê? Estão satisfeitos com este recurso? O propósito deste projeto de investigação está envolto sobre este assunto e pretende perceber em que medida esta plataforma está a ser útil para os professores de educação musical, saber o grau de satisfação com a mesma, a frequência de utilização, como estão a utilizá-la e com que finalidade.

De facto, o valor da prática do canto, na educação musical, é reconhecido por diversos pedagogos. Traz imensos benefícios para os alunos ao nível da aprendizagem musical, entre eles o desenvolvimento da audição, como refere os seguintes autores, no livro “Kodály Today”:

A child's music education should begin with singing appropriate music repertoire that is developmentally appropriate for students. Children sing while performing singing games and singing part music, and they develop their knowledge of music literacy through singing as well as using the voice to create their own music. Singing is the glue that connects all of the music skills and knowledge taught in the music classroom. Singing develops the most significant and essential skill in music: the ability to think in sound. (Houlahan & Tackta, 2015, p. 30)

Para responder à missão do projeto Cantar Mais, sobre a promoção e valorização da língua e da cultura portuguesa, estes autores referem a importância das canções folclóricas (intimamente ligadas à música tradicional) no desenvolvimento do treino auditivo, da memória musical e da literacia musical. Através deste género musical, o professor permite aos alunos trabalhar com um material apropriado que está presente na experiência cultural da criança:

Through their tradition of oral transmission, folk songs have long been considered ideal for developing ear training and musical memory. This renders them well suited to fostering musical literacy. Using folk songs and singing games in the school allows the teacher to work with appropriate material that is already part of the child's cultural experience. (Houlahan & Tackta, 2015, p. 21)

Quanto à recolha de dados para dar resposta à problemática, foi decidido que iria ser realizado um inquérito e que este iria ser colocado na plataforma Cantar Mais para os utilizadores preencherem no momento que acessem à mesma.

Amostragem é o processo de seleção dos sujeitos que participam num estudo. Sujeito é o indivíduo de quem se recolhem dados (...). População é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum. (Coutinho, 2018, p. 89).

O público-alvo desta investigação seriam os professores de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico, utilizadores da plataforma. Esta é uma amostragem por conveniência, dentro das amostragens não probabilísticas, pois são usados grupos intactos já constituídos, não podendo especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população (Coutinho, 2018).

Em primeiro lugar, a equipa de investigação considerou que o questionário visava caracterizar o professor e a sua musicalidade, e entenda-se "musicalidade" como fluência musical da *performance* instrumental (incluindo a voz), sendo esta uma variável

importante. Coutinho (2018), cita Ary et al. (1989), afirmando que “variável é um ‘atributo que reflete ou expressa um conceito ou constructo e pode assumir diferentes valores” (p. 73). Coutinho (2018) refere, ainda, que na investigação social, são estudados conceitos abstratos que tomam a forma de variável se lhes forem associados determinados atributos.

Várias reuniões rondaram este tema, e em debate foram colocadas hipóteses de perguntas ajudassem a chegar ao pretendido. Outra variável, era o valor que o professor dava ao canto e quais os instrumentos mais valorizados pelo mesmo na aprendizagem musical, por exemplo, a flauta, o canto ou a percussão. Além disso, queria ser percebido quais as estratégias pedagógicas dos professores utilizadores da plataforma em sala de aula.

Foram abordadas as diferenças entre variáveis dependentes e independentes. Segundo Coutinho (2018) a variável independente é a “que o investigador manipula, ou seja, é aquela em que os grupos em estudo diferem e cujo efeito o investigador vai determinar; pode ser uma situação, característica ou fenómeno que possa assumir pelo menos 2 níveis por forma a comparar grupos” (p. 73). Por exemplo, nas diversas reuniões, pusemos em hipótese relacionar as características do professor e da sua prática letiva (variável independente) com a forma de utilizar a plataforma Cantar Mais (variável dependente). A variável dependente, é definida por Coutinho (2018) “como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente” (p. 73). É a variável que o investigador mede para avaliar as diferenças nos indivíduos, derivados da manipulação da variável independente.

As respostas às perguntas do questionário seriam realizadas através dos cinco níveis da escala de Likert: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; e concordo totalmente. “O sujeito deve assinalar o seu grau de acordo relativamente a um dado conceito expresso sob a forma de uma afirmação” (Coutinho, 2018, p. 75). A escala utilizada nesta medição é uma escala intervalar:

É aquela em que os intervalos entre os valores da escala dizem a posição e quanto os sujeitos, objetos ou factos estão distantes entre si em relação a determinada característica. (...) De facto, a maior parte dos testes de rendimento, inteligência, motivação, interesses utilizam escalas de intervalo. (Coutinho, 2018, p. 79)

Consoante o que foi discutido em reunião, a aplicação dos questionários deve passar por três fases: a primeira entregue a especialistas para as analisar e fazer reparos, a segunda a um grupo piloto para verificar a eficácia das perguntas e respostas, e a terceira versão ao público-alvo. A validade e fidelidade são duas características que um instrumento deve possuir para garantir a qualidade informativa dos dados. A validade refere-se à qualidade dos resultados da investigação para que se possa aceitar como empiricamente verdadeiros. A fiabilidade assegura se os dados obtidos são independentes do contexto, do instrumento ou do investigador (Coutinho, 2018). Para garantir a validade do conteúdo dos itens do questionário, Moore (1983), citado por Coutinho (2018), sugere que metade dos especialistas analise o teste em si, e a outra metade avalie se os itens cobrem a totalidade do construto. Desse confronto resulta uma estimativa da validade de conteúdo. “A abordagem empírica, implica a aplicação do instrumento a um grupo piloto identificado com contendo o conceito/traço em análise e sobre o qual versa o instrumento” (Coutinho, 2018, p. 135). O ideal é aplicar o instrumento a um outro grupo, sabendo que não contém esse mesmo conceito/traço. Se o grupo que possui o traço responder melhor ao instrumento do que o outro grupo, é sugerido uma alta validade do instrumento (Black, 1999, citado por Coutinho, 2018).

Apesar de não ter sido possível observar os resultados, por questões logísticas da implementação do projeto, o facto de ter participado num grupo de investigação e no próprio projeto de investigação foi o aspeto mais relevante nesta experiência, pois tive contacto com um novo tipo de linguagem e novos conceitos, e tive oportunidade de debater e discutir ideias sobre a educação musical com outros professores.

## **Conclusão**

Este relatório de estágio foi uma descrição e reflexão do ano letivo no qual vivenciei o papel de um professor estagiário numa escola do Ensino Básico. Expus grande parte do trabalho que foi realizado durante esse percurso, mostrando como surgiram as ideias, o que foi desenvolvido e os resultados obtidos.

Quando nos consideramos professores de Educação Musical, acredito que devemos perceber o que é ser professor, o que é ser músico, e o que é ser um professor de educação musical. Também devemos conhecer a história da educação musical,

percebendo as mudanças e transformações que existiram, incluindo a evolução das teorias e métodos pedagógicos ao longo das décadas.

A compreensão da profissionalidade do professor implica a percepção de um ofício feito de inúmeros saberes, construídos e reconstruídos no âmbito de determinados contextos sociais, sujeitos a contingências e imprevistos (internos e externos à situação lectiva). A forma como o professor incorpora esses saberes na sua prática docente é influenciada por elementos da personalidade, da história de vida e dos seus valores, convicções éticas e posturas ideológicas e também por aspectos do ambiente escolar, da política curricular e da administração do sistema educativo. (Figueiredo, 2015, p. 18)

A docência não é uma profissão psicologicamente fácil. É preciso possuir certas competências e ferramentas que apoiem o dia-a-dia do professor. Conhecer as teorias e métodos de diversos pedagogos é essencial para que o professor seja capaz de exercer a sua função com qualidade e eficácia. Um professor também deve ser capaz de analisar e refletir sobre os seus comportamentos e os comportamentos dos alunos, tendo conhecimento dos modelos comportamentais, para saber aplicá-los e lidar com situações de indisciplina e problemas de aprendizagem.

Um professor de música deve, inclusivamente, ser fluente na linguagem e na *performance* musical, usando o canto e outros instrumentos musicais como recursos diários. Assim conseguirá educar os seus alunos musicalmente, e transmitir-lhes o sentido rítmico, o sentido melódico e harmónico, o sentido de movimento e expressão, a leitura/escrita e os diferentes conceitos musicais.

O desenvolvimento de projetos e clubes na escola são formas de criar impacto e sensibilizar a comunidade escolar para ideias que queiramos expor. É, também, uma oportunidade para preencher lacunas existentes no meio escolar, pois é possível desenvolver, com a aprovação da instituição e de outras entidades que estejam envolvidas, quaisquer conceitos e ideias necessárias que beneficiem a escola, a comunidade escolar e os envolvidos no projeto.

Durante o período de estágio, a realização de planificações e reflexões das aulas esteve sempre presente. Foi uma constante essencial para a melhoria das minhas estratégias pedagógicas como professor. As planificações ajudaram a organizar as ideias, os temas a desenvolver em aula, e a realização das atividades, enquanto que as reflexões

ajudaram a perceber como decorreram as aulas, o que correu bem e o que necessitou de ser melhorado ao nível comportamental e de aprendizagem.

Fez todo o sentido usufruir das competências a nível musical adquiridas durante o meu percurso académico, nomeadamente da criação e dinamização de atividades de movimento, da versatilidade em tocar vários instrumentos, do conhecimento específico teórico e prático em cordofones tradicionais da Ilha da Madeira, e da composição e realização de arranjos musicais escritos em partitura. De facto, foi com estes aspetos que me senti mais confortável, pois quando realizava dinâmicas em sala de aula que envolviam estes temas, para além de me sentir mais confiante, os alunos também se mostravam mais atentos, interessados e participativos.

Curiosamente, a palavra “cultura” esteve sempre presente ao longo do estágio e na elaboração deste relatório, quer na realização de atividades com música tradicional portuguesa através da plataforma cantar mais, que dentro da sua missão pretende promover e valorizar “a língua e cultura portuguesas”; quer na apresentação dos cordofones tradicionais da Ilha da Madeira, dentro do módulo Músicas do Mundo, no tema dos instrumentos tradicionais portugueses; quer na implementação do projeto “Juntos na Diversidade”, que pretendia mostrar a diversidade musical e cultural existente no mundo.

*“For music in schools, world music may well hold both the greatest promise and the greatest challenges. (...) If one of the purposes of music education is to prepare children to engage with global musical realities, it can be argued that each of those schools has to respond to cultural diversity as a given at local, regional, national, and global levels.” (Schippers, 2010, p. 127)*

Entendo, por isto, que é positivo haver uma sensibilização para a riqueza da cultura musical portuguesa e estrangeira, pois permite aos alunos ter contacto, experienciar e compreender as características musicais portuguesas e as características musicais de outros países.

A participação neste mestrado, bem como o estágio realizado foi um processo que me permitiu adquirir competências e ferramentas para a docência, nomeadamente, em Educação Musical no Ensino Básico. Questões sobre psicologia educacional, recursos e tecnologias, currículos e programas, multiculturalismo e interdisciplinaridade, sistemas educativos e didáticas, foram abordados ao longo do mestrado, culminando na

Prática de Ensino Supervisionada e na elaboração deste relatório. A vivência destas experiências académicas, permitem-me afirmar que possuo, agora, uma formação sólida e consistente, ao nível teórico e prático para lecionar com qualidade a Educação Musical no Ensino Básico.

## Referências Bibliográficas

Associação Portuguesa de Educação Musical (2015-2018). Cantar Mais: Missão. Consultado a 25 de setembro de 2018, em

<http://www.cantarmais.pt/pt/cantar-mais/missao>

Barbe, W.B. & Milone, Jr., M.N. (1981). What We Know About Modality Strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378–380.

Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música. In H. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Coord.), *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 41-92). Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa

Bona, M. (2013). Carl Orff: Um compositor em cena. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 125-156). Curitiba: Editora InterSaberes

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de julho. *Diário da República nº 4/2008 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República nº 126/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei nº 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República nº 143/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Figueiredo, I. (2015). *Desenvolvimento de Competências Musicais no 2º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas* (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa/Instituto

Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultada em <https://run.unl.pt/handle/10362/16255>

Gordon, E. (2008). *Corybantic Conversations. Imagined Encounters between Dalcroze, Kodály, Laban, Mason, Orff, Seashore, and Suzuki*. Chicago: GIA Publications

Gordon, E. (2015a). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Gordon, E. (2015b). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hawk, T. F & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19

Houlahan, M. & Tacka, P. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education (2nd Ed.)* Nova Iorque: Oxford University Press

Mariani, S. (2013). Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 25-54). Curitiba: Editora InterSaberes

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

Mateiro, T. & Ilari, B. (Org.) (2013), *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora InterSaberes.

Ministério da Educação (2012). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (1991). *Programa de Educação Musical 2º Ciclo. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (1991). *Programa de Educação Musical 2º Ciclo. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume II*. Lisboa: Ministério da Educação

- Morais, M. & Vasconcelos, C. (2009). Coleção de peças para Machete – 1846. Lisboa: Caleidoscópio – Edição e Artes Gráficas, SA.
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Debates*, 13, 41-50.
- Neves, A; Amaral, D. & Dominges, J (2016). *100% Música. Educação Musical – 5º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Nogueira, J. (2013). A aprendizagem segundo os modelos comportamentais. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores
- Palheiros, G & Bourscheidt, L. (2013). Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 305-341). Curitiba: Editora InterSaberes
- Parejo, E. (2013). Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 89-123). Curitiba: Editora InterSaberes
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (Coord.) (2014). *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education From a Global Perspective*. Nova Iorque: Oxford University Press
- Silva, W. (2013). Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 55-87). Curitiba: Editora InterSaberes
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into The Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray

Wuytack, J. & Palheiros, G. (2017). *Pedagogia Musical 5*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **Apêndices**

### **Apêndice A: Reflexão da aula nº 1**

Turma do 5ºD, no dia 16-11-2017

Depois de dar o toque de entrada, abri a porta da sala e os alunos começaram a entrar. Sem dar nenhuma informação, comecei por fazer padrões rítmicos com a sílabas neutras “pã” e a consoante “s”. Instintivamente, os alunos repetiam os padrões enquanto se dirigiam aos seus lugares. Senti que estavam a aderir à atividade. Porém, quando terminei a mesma, os alunos começaram a conversar uns com os outros.

Esperei que fizessem silêncio, sem dizer nada e pedi para tirarem a flauta, o manual e o caderno. Houve pequenas conversas entre os alunos, o suficiente para eu ter que chamar a atenção. Como ainda não tinha conseguido decorar o nome dos alunos utilizava frases como: “menino, faça silêncio para eu continuar a aula.”

Comecei a fazer a chamada e ao longo da realização da mesma fez-se silêncio. À medida que os alunos dialogavam com os colegas eu chamava a turma, repreendia um aluno ou dois alunos de cada vez. Por vezes, entrava em diálogo com os alunos quando os chamava a atenção. Talvez deveria ter sido mais esclarecedor quanto às regras da sala de aula no início da aula, ser mais direto, ou conciso.

Durante os exercícios, existiram alguns tempos de pausa, devido ao facto de estar a chamar a atenção a alunos individualmente. Estes momentos possibilitaram intervenções indesejadas dos alunos.

Pedi aos alunos que lessem o texto da página 18, relativo à Flauta de Bisel, e pedia a cada aluno para ler um parágrafo. No final, fiz um resumo do que foi lido. Porém, se tivesse feito um resumo no final de cada parágrafo, seria mais enriquecedor para os alunos, pois ajudaria à compreensão do que cada parágrafo se referia.

De seguida, ensinei as notas musicais “lá” e “dó” na flauta. Para aprenderem estas notas, ensinei como tocar cada uma delas, repetindo várias vezes e alternando entres as mesmas. Depois, trabalhei a música por secções, acabando por tocar a música do princípio ao fim.

No fim da aula o professor orientador comentou que os alunos poderiam cantar a música antes de tocá-la, para compreenderem melhor a sua sonoridade e as próprias notas que estavam a tocar. Numa outra situação poderia criar atividades diferentes com a música, alternando entre o cantar e o tocar.

Alguns alunos, durante a aula, falavam para os colegas ou não faziam as tarefas, talvez por estarem distraídos ou desinteressados. Refletindo, através de aulas observadas, uma forma de chamar a atenção ou de controlar comportamentos desadequados, seria pedir para estes alunos tocarem a peça sozinhos, pois iriam perder o conforto de tocar em grupo. Seria uma punição pelo facto de não estarem a tocar no momento em que todo o grupo está a participar na atividade.

Em suma, numa próxima vez tentarei utilizar diferentes estratégias tanto para o controlo do comportamento durante a aula como para melhor aprendizagem dos conteúdos.

## Apêndice B: Planificação da 7ª aula

| Planificação da 7ª Aula   |  |
|---|--|
| Turma: 5ºD<br>Dia: 23/11/2017<br>Unidade Curricular: Educação Musical                     |  |
| <b>Tema: Dinâmica e Forma</b><br><b>Atividade: Manhattan Beach e Sunday Bloody Sunday</b> |  |
| <b>Conteúdo</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piano, Mezzo forte e forte</li> <li>• Forma</li> <li>• Elementos repetitivos e contrastantes</li> <li>• Revisão dos conteúdos anteriores</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever as intensidades e dinâmicas: forte, mezzo forte e piano</li> <li>• Rever <i>Manhattan Beach</i></li> <li>• Compreender o conceito de “Forma Musical”</li> <li>• Identificar auditivamente elementos repetitivos e contrastantes</li> <li>• Executar a música “<i>Sunday bloody Sunday</i>”</li> </ul>   |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução da peça <i>Manhattan Beach</i> (p. 21) <i>a capella</i> (sem a utilização de trecho sonoro)</li> <li>• Execução da peça <i>Manhattan Beach</i> com recurso ao áudio do manual. (CD1 – 24-25)</li> <li>• Leitura da Biografia de John Philip Sousa e da curiosidade do instrumento Sousafone</li> <li>• P. 22 – apresentação e explicação de forma, elementos repetitivos e contrastantes</li> <li>• Estudo da parte A da música “<i>Sunday Blooday Sunday</i>” sem utilização do trecho sonoro</li> <li>• Audição da música “<i>Sunday bloody Sunday</i>”</li> <li>• Estudo da parte A, com voz guia</li> <li>• Estudo da parte B, com voz guia</li> <li>• Leitura da bibliografia e contextualização histórica e musical</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão da música “<i>Manhattan beach</i>”</li> <li>• Elementos repetitivos e contrastantes</li> <li>• Revisão do conceito da forma AB</li> <li>• Interpretação da música “<i>Sunday Bloody Sunday</i>”</li> </ul>  |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual pp. 21-22</li> <li>• Áudio CD1 Faixas 24 e 27</li> <li>• Flauta de bisel</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (corporal, vocal, instrumental e auditivo)</li> <li>• Apreciação do domínio socioafetivo</li> </ul>  |
| <b>Observação</b>   |  |

## Apêndice C: Reflexão da aula nº 37

Turma do 5ºD, no dia 22-02-2018

| Antecedente            | Comportamento   | Consequente  |
|------------------------|---|--|
| A aula está a decorrer | Aluno a interrompe a aula, dizendo: “Professor, eu não trouxe a flauta” | Eu: “Se queres falar, coloca o braço no ar”  |
|                        | O aluno coloca o braço no ar, e depois faz a pergunta                   | Eu: “Tens que esperar que eu diga que podes falar”   |
|                        | O aluno continuo a intervir durante a aula da mesma forma               | Continuei a chamar a atenção, e no fim da aula pedi para ele ficar durante o intervalo, para falar com ele |

Nesta aula, os alunos já não falavam tanto ao ponto de fazer o ruído de fundo. Os focos foram identificados e as chamadas de atenção foram incidentes, principalmente, nesses alunos que perturbavam a aula. Sinto que, neste momento, estou a tentar criar autoridade sobre estes alunos, e que alguns ainda me continuam a testar. Ainda entrei em diálogo/discussão com os alunos, e sinto que não deveria perder tanto tempo nisso. Ainda estou a tentar perceber como reagir.

Ainda entrei em diálogo/discussão com os alunos, e sinto que não deveria perder tanto tempo nisso. Ainda não sei se devo ignorar, se devo continuar a dizer que não preciso de falar com eles e que quero continuar a aula.

## **Apêndice D: Reflexão da aula nº 39**

### Turma do 5ºD, no dia 01-03-2018

Pedi para os alunos entrarem na sala. Dirigi-me logo para o centro da sala e fui pedindo aos alunos se sentarem nos seus lugares, tirarem o caderno, o manual, a flauta e o estojo. Fiz a chamada, os alunos estavam em silêncio. Pedi para os alunos fecharem os olhos e deitarem a cabeça em cima dos braços. Quando ouvissem a nota “dó grave”, levantavam o braço. Toquei a nota para mostrar o som e depois toquei outras aleatórias para dificultar o exercício. No geral, os alunos acertavam sempre, tendo sido um exercício fácil para eles. Depois toquei a música que iam aprender, “Dominó”, e pedi para identificarem essa nota nova. Desta vez, os alunos erraram mais vezes.

Entretanto, um aluno chegou atrasado à aula, a partir desse momento, o comportamento dos alunos foi-se degradando ao longo da aula. Fiz a imitação de padrões tonais, e começaram a brincar com a atividade, apesar de estarem a fazer na mesma. Depois, aprenderam a cantar e tocar a canção. Os alunos começaram a ter comportamentos desadequados. Conversavam com outros e intervinham, perturbando o decorrer da aula.

Experimentei várias estratégias como, chamar a atenção, escrever o número no quadro, pedir a caderneta, avançar no exercício. Todos resultaram, momentaneamente, mas passado poucos minutos os comportamentos voltavam e pioravam. Chegou uma altura que tive que parar a aula para pensar noutras estratégias. Nesse momento, o orientador entreviu, chamando a atenção à turma.

A partir desse momento, a turma esteve relativamente calma e consegui dar o resto da aula.

No final da aula, disse aos alunos para arrumarem o material e disse, um a um, quem poderia sair da sala. Deixei ficar os 5 alunos *a*, *b*, *c*, *d* e *e*, e estive a conversar com eles. Reparei que os alunos achavam injustas algumas ações que tinha relativamente a eles e tentei que eles percebessem o porquê desses procedimentos.”

O professor orientador sugeriu outras soluções para estes casos de indisciplina: trocar os alunos de lugar, enviar o recado na caderneta para os encarregados de educação, ou pedir os alunos para abandonar a sala para pensar nas suas atitudes.

## Apêndice E: Reflexão da aula nº 40

Turma do 5ºD, no dia 05-03-2018

- **Realização da chamada e verificação do material**

Deixei os alunos entrarem na sala calmamente. A maioria dos alunos entrou de forma descontraída, à exceção dos alunos, o número *a* e *c* entraram na sala a fazer as cavalitas e a cantar.

| Antecedente   | Comportamento   | Consequente  |
|---|---|--|
| Os alunos da turma estão a entrar na sala   | O <i>a</i> e <i>c</i> entram na sala a fazer as cavalitas e a cantar                                  | Eu: "Isso não é forma de entrar na sala, saiam da sala e voltem a entrar como deve de ser" |
|   | O <i>a</i> volta para a entrada, mas o <i>c</i> ignora e continua a entrar                            | Eu: " <i>c</i> ! Sai da sala e volta a entrar como deve de ser!"                           |
|   | <i>a</i> e <i>c</i> , ah é para sair? Então vamos! Os alunos abandonam a sala e fingem que vão embora | Eu: "Turma, vamos lá sentar e tirar o manual, caderno e flauta que eu vou fazer a chamada" |
| O professor orientador dirige-se à porta e diz ao aluno <i>a</i> e <i>c</i> "O que vocês ainda estão aí a fazer?" | Aluno <i>a</i> e <i>c</i> batem à porta e dizem: podemos entrar?"                                     | Professor orientador: "Não é a mim que têm de pedir, é ao professor Pedro"                 |
|   | Alunos: <i>a</i> e <i>c</i> : "Professor Pedro, podemos entrar?"                                      | Eu: "Podem". Os alunos entram em silêncio.   |

Fiz a chamada, e como na aula anterior tinha avisado que ia começar a marcar a falta de material, à medida que fiz a chamada, fui perguntando se trouxeram para mostrar e pedi para me mostrarem o material. 3 alunos não trouxeram a flauta e 1 não trouxe o manual.

- **Consolidação da aprendizagem da escala pentatónica**
- **Exercícios de identificação das notas da escala pentatónica:**

- O professor desenha as notas e os alunos escrevem o nome da nota por baixo, no caderno

Os alunos dizem: Professor, nós já fizemos este exercício! Eu respondi: eu sei, mas vão fazer outra vez para lembrarem.

Decidi fazer este tipo de exercício no quadro, uma vez que os alunos estavam mais habituados a fazer aulas práticas de cantar e tocar, e achei que este exercício era necessário para mudar a rotina e surpreender os alunos com algo que não estão habituados. Desta forma, enquanto passavam, senti também que era uma oportunidade de identificar e atuar os focos de indisciplina na aula, e os pares mais faladores.

- O professor escreve o nome da nota e os alunos desenharam a nota na partitura

Pedi para os alunos, no caderno, desenharem as figuras correspondentes ao nome de notas. Depois, pedi a 6 alunos, um de cada vez, para se dirigir ao quadro e desenhar a nota. Esta também foi uma oportunidade para tentar manter a turma toda em silêncio e atuar sobre os alunos mais perturbadores.

Esses alunos, foram, de facto, identificados porque começaram a intervir sem colocar o braço no ar, inclusive eu e o professor Paulo tivemos que interromper a aula para chamar a atenção ao aluno *a*.

Este aluno falava sem colocar o braço no ar, e mandava colegas se calarem. Quando o chamávamos a atenção, começava a reclamar porque não repreendíamos as colegas que supostamente estavam a falar e repreendíamos a ele.

Depois de uma discussão, aparentemente percebeu que não devia interromper a aula por causa de uma situação como essa, devendo primeiro colocar o braço no ar para falar. Mas isso não se veio a verificar, pois após a aula, continuou a argumentar que os colegas estavam a conversar durante a aula e ele é que foi o repreendido por tê-las denunciado.

- Desenhar a flauta e o preenchimento dos buracos relativos às notas

O professor Paulo, no fim da aula, disse-me que este exercício não foi clara para os alunos nem o seu objetivo, e que, uma vez que não é usual fazer este tipo de exercícios, deveria explicar o seu objetivo.

- **Aprendizagem da melodia música “Chinatown”**

Ensinei esta música por imitação e repetição das notas, eu fazia uma frase e os alunos repetiam. Porém fiquei na dúvida de como poderia passar para a leitura da música, uma vez que a música era longa, e não era possível ensinar a música toda por imitação. Uma solução, seria pedir aos alunos para abrirem o manual e lermos, simultaneamente a música, ou através da exposição da partitura no quadro.

- **Realização do sumário da aula anterior e desta aula**

O sumário foi realizado calmamente, e, no fim da aula, pedi aos alunos para arrumarem e ia indicando quem poderia sair, ou seja, quem tinha arrumado o material e estava sentado no lugar.

Mesmo assim, os alunos *a*, *b* e *c* ficaram na sala no fim da aula, para esclarecer as situações de mau comportamento que tinham ocorrido durante a aula, e para alertar que se voltassem a perturbar, levariam um recado para casa na caderneta.

O aluno *d*, que tinha perturbado a aula anterior, não perturbou nem interrompeu esta aula, talvez pelo professor orientador ter mudado o aluno *e* de lugar, que era um colega com quem o aluno *d* conversava muito, ou então devido às chamadas de atenção na aula anterior e ainda nesta aula.”

## **Apêndice F: Reflexão da aula nº 41**

Turma do 5ºD, no dia 08-03-2018

- **Realização da chamada e verificação do material**

Antes de começar a aula, o professor orientador falou para a turma, pedindo para os alunos porem a caderneta em cima da mesa, uma vez que tinha havido muita indisciplina na aula anterior. No início da aula realizei a chamada e marquei falta de material a quem não o trouxe. Na aula passada foram 3 alunos, esta aula piorou, tendo sido 9 alunos a não trazer o material, como a flauta ou o caderno

- **Realização de padrões tonais com associação verbal (nome de notas)**

Realizei os padrões tonais para preparar os alunos para cantar. Correram bem e os alunos colaboraram, no início estavam um pouco desafinados, mas ao longo da tarefa a afinação foi melhorando. Desta vez, fiz os padrões com associação verbal, porque os alunos já tinham realizado com sílaba neutra. Os alunos cantaram o nome das notas certas e afinado.

- **Interpretação da música com o nome de notas por frases e por grupos de alunos (pares, filas, todos)**

Depois dos padrões, começámos a cantar a melodia da música “Chinatown” por frases. Eu cantava dois compassos, com o nome de notas, e os alunos repetiam.

- **Interpretação da música por frases na flauta**

O mesmo foi realizado com a flauta. Fiquei na dúvida de como poderia fazer a transição da imitação para a leitura da música no livro, uma vez que não sabia se eles seriam capazes de a ler e interpretar em grupo, por isso, continuei a realizar a música apenas por partes (Parte A e Parte B).

- **Explicação da improvisação musical**

Para a improvisação, decidi limitar as notas às mínimas, sendo que os alunos faziam as notas que quisessem nesse ritmo. Os alunos não compreenderam de imediato, por isso, eu e o professor orientador exemplificamos. Experimentei com cada uma das filas e no final fizemos com todas. De facto, resultou, mas o professor orientador, no fim

da aula, disse que eu deveria ter explicado um pouco mais sobre improvisação e o porquê de ter optado por fazer apenas com mínimas.

- **Interpretação da música “Chinatown” na sua totalidade sem e com trecho sonoro**

Coloquei a partitura projetada na tela. Nas primeiras 2 vezes, gerou-se um bocado de confusão na leitura, mas à medida que íamos repetindo a interpretação ia melhorando. Na fase da improvisação também correu bem, para não deixar que surgissem atitudes desadequadas durante a performance, enquanto os alunos tocavam, eu ia andando pela sala ajudando os alunos com mais dificuldade, e suprimindo atitudes como apitar na flauta ou tocar de forma aleatória.

- **Reflexão**

Ao nível do comportamento, o professor orientador ajudou nesta aula, e esse deve ter sido um dos aspetos que ajudou a que a turma estivesse mais calma e atenta. O número *b* e *c* continuam indisciplinados, desobedecendo e optando por não realizar as tarefas da aula. O professor orientador sugeriu pedir a estes alunos, quando não estivessem a realizar os exercícios durante a aula, que tocassem sozinhos, chamando-os à atenção. Apercebi-me, de facto, que eles têm muita dificuldade, mas para mim foi óbvio, uma vez que desde o início do ano que se têm recusado em participar. Devido a essa recusa de participar na aula, e às intervenções desadequadas durante a aula, o aluno *c* levou um recado na caderneta para os encarregados de educação a alertar sobre a sua indisciplina.

Os alunos *a* e *d*, apesar de ainda interromperem a aula por falarem sem levantar o braço, estiveram mais participativos e colaboradores que o habitual. Respondiam às questões que colocava à turma e realizavam as tarefas pedidas.

O professor orientador ainda teve que intervir durante esta aula, para chamar a atenção dos alunos, e para que eles parassem de falar com os colegas. Porém, ultimamente, tenho tentado utilizar atitudes mais assertivas e objetivas em situações de indisciplina, como interromperem-me no discurso sem pedir permissão primeiro (colocar o braço no ar), falarem com os colegas durante a aula, ou fazerem ruídos e barulhos incomodativos.

## Apêndice G: Planificação da aula nº 47

| Planificação da 47ª Aula   |   |
|--|---|
| Turma: 5º D<br>Dia: 11/04/2018<br>Unidade Curricular: Educação Musical |   |
| <b>Tema: Timbre</b><br><b>Atividade: O Som das Cordas</b>              |   |
| <b>Conteúdo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de Orquestra</li> <li>• Família das cordas</li> <li>• O violino</li> <li>• Expressão corporal</li> </ul>  |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o movimento corporal</li> <li>• Conhecer o instrumento violino</li> <li>• Conhecer os instrumentos de orquestra da família das cordas</li> <li>• Reagir, com gestos, aos sons consoante o seu timbre e altura</li> </ul>  |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada e verificação do material de sala de aula</li> <li>• Audição de uma música interpretada pelo professor no violino</li> <li>• Apresentação de regras na atividade de movimento, para quem está no centro e para quem está sentado, trocando após a execução da atividade.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ decorrer da música – andar pelo espaço ao ritmo da música / marcar a pulsação no peito</li> <li>○ música para – fazer estátua / fazer estátua com careta</li> <li>○ som muito agudo – saltar / braços no ar</li> <li>○ som muito grave – andar agachado / encolher-se junto à mesa</li> <li>○ pizzicato – andar silenciosamente / marcar a pulsação nas pernas</li> <li>○ trilo – rodopiar / rodar os braços</li> <li>○ Acorde – fazer estátua (mudar de estátua) / fazer estátua com careta (mudar de estátua com careta)</li> </ul> </li> <li>• Leitura do manual, da página 49 e 50, sobre a orquestra sinfónica e as famílias das cordas.</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividade de movimento e expressão corporal</li> <li>• A Orquestra Sinfónica e a Família das cordas</li> <li>• O violino</li> </ul>  |
| <b>Recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Violino e partituras correspondentes</li> <li>• Espaço amplo para a atividade de movimento</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (auditivo e de movimento)</li> <li>• Apreciação do domínio socio-afetivo</li> </ul>   |
| <b>Observação</b>  |   |

## Apêndice H: Planificação da aula nº 27

| Planificação da 27ª Aula   |   |
|--|---|
| <p><b>Turma: 5º E</b><br/> <b>Dia: 29/01/2018</b><br/> <b>Unidade Curricular: Educação Musical</b></p>           |   |
| <p><b>Tema: Mínima e Pausa de mínima</b><br/> <b>Atividade: Aprendizagem da Canção “Dança do Robot Azul”</b></p> |   |
| <b>Conteúdo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação Vocal</li> <li>• Mínima e Pausa de Mínima</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a canção “Dança do Robot Azul”</li> <li>• Cantar uma peça musical em grupo</li> <li>• Conhecer a figura musical mínima e pausa de mínima</li> </ul>   |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada no início da aula e registo do sumário da aula anterior</li> <li>• Execução de padrões rítmicos, dando especial atenção aos ritmos de duas pulsações</li> <li>• Metade da turma vai para o centro da sala enquanto a outra metade fica nas mesas</li> <li>• A metade que fica sentada fica a aprender a canção que irá passar no projetor, enquanto a outra metade faz uma atividade de movimento</li> <li>• Na atividade de movimento, será dada especial atenção às mínimas. Estando a música dividida em três partes, a primeira parte será para a exploração da locomoção, a segunda parte para movimentos livres exploratórios e a terceira parte para uma coreografia específica. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Andar normalmente</li> <li>○ Estátua</li> <li>○ Mexer apenas uma articulação de cada vez (o antebraço, o braço, o pulso, a perna, o pé)</li> <li>○ Locomoção, mexendo apenas uma articulação de cada vez</li> <li>○ Dançar como robô, mexendo apenas uma articulação de cada vez</li> </ul> </li> <li>• Depois, a turma trocará de posições, sendo que a metade que estava a dançar vai aprender a canção e a outra vai fazer o movimento.</li> <li>• Depois das duas metades da turma terem aproveitado para fazer movimento e aprender a canção, será explicado em teoria, a figura musical mínima e pausa de mínima</li> <li>• Elaboração e leitura de ritmos com a figura musical mínima</li> <li>• No fim, toda a turma junta-se no meio da sala para cantar e fazer a atividade de movimento em simultâneo</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da canção “Dança do Robot Azul”</li> <li>• As figuras rítmicas: mínima e pausa de mínima</li> </ul>   |
| <b>Recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Plataforma “CantarMais”</li> <li>• Máscara de Robot Azul</li> <li>• Colunas de Som</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (corporal, vocal e auditivo)</li> <li>• Apreciação do domínio socioafetivo</li> </ul>   |
| <b>Observação</b>  |   |

## Apêndice I: Planificação da aula nº 30

| <b>Planificação da 30ª Aula</b>   |   |
|---|---|
| <b>Turma: 5º G</b><br><b>Dia: 02/02/2018</b><br><b>Unidade Curricular: Educação Musical</b>             |   |
| <b>Tema: Mínima e Pausa de mínima</b><br><b>Atividade: Aprendizagem da Canção “Dança do Robot Azul”</b> |   |
| <b>Conteúdo</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação Vocal</li> <li>• Mínima e Pausa de Mínima</li> <li>• Movimento e expressão</li> </ul>  |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a canção “Dança do Robot Azul”</li> <li>• Cantar uma peça musical em grupo</li> <li>• Conhecer a figura musical mínima e pausa de mínima</li> <li>• Realizar movimento expressivo e coreografia</li> </ul>  |
| <b>Atividades/<br/>Estratégias</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada no início da aula e registo do sumário da aula anterior</li> <li>• Execução de padrões rítmicos, dando especial atenção aos ritmos de duas pulsações</li> <li>• Metade da turma vai para o centro da sala enquanto a outra metade fica nas mesas</li> <li>• Inicialmente, a metade que fica sentada tem a tarefa de observar os colegas, avaliar os seus movimentos e pensar quando for a sua vez como pode fazer melhor</li> <li>• Quem está a realizar o movimento seguirá as seguintes indicações <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Andar livremente pelo espaço, ocupando os espaços vazios da sala</li> <li>○ Andar rápido vs andar lento</li> <li>○ Estátua</li> <li>○ Andar nos diferentes níveis, alto, médio e baixo</li> <li>○ Andar com muita amplitude vs pouca amplitude, dando exemplos como passos de gigante ou passos de formiga</li> <li>○ Andar como um robô</li> <li>○ No lugar, realizar um gesto de cada vez à minha indicação, primeiro com indicação livre e indicada por mim, depois com indicação à semínima, mínima e semibreve</li> </ul> </li> <li>• Realizar movimento na canção respeitando as quatro partes diferentes <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1. Andar livremente pelo espaço</li> <li>○ 2. Andar como um robô</li> <li>○ 3. Realizar gestos à mínima</li> <li>○ 4. Realizar Coreografia: levantar o braço direito, virar o pé esquerdo, olhar para a direita e sorrir, piscar os olhos.</li> </ul> </li> <li>• Neste momento, os alunos que estão sentados têm a tarefa de aprender a canção, que está projetada, o mais rápido que conseguir e cantá-la logo que a aprenderem</li> <li>• De seguida, as turmas trocam de lugar e a atividade inicial repete-se, acrescentando algo novo sempre que possível para minimizar o aborrecimento e distrações.</li> <li>• Depois das duas turmas terem feito o movimento, peço para se sentarem no lugar e ouvirem a parte teórica da canção, referindo símbolos como os compassos de espera, as barras de repetição, a figura semínima e pausa de semínima a figura mínima e pausa de mínima.</li> </ul> |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De seguida, peço a toda a turma para se juntar no centro da sala, distribuo as duas máscaras por dois alunos da turma e peço para fazerem o movimento da música do princípio ao fim: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1. Andar livremente pelo espaço</li> <li>○ 2. Andar pelo espaço imitando um robô</li> <li>○ 3. Imitar a dança dos dois robôs com máscara</li> <li>○ 4. Realizar a coreografia em conjunto</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Sumário</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da canção “Dança do Robot Azul”, através do movimento corporal e expressão</li> <li>• Aprendizagem da mínima e da pausa de mínima</li> </ul>  |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Plataforma “CantarMais”</li> <li>• Duas máscaras, uma azul e outra vermelha</li> <li>• Colunas de Som</li> <li>• Espaço amplo</li> </ul>   |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (movimento e expressão, vocal e auditivo)</li> <li>• Apreciação do domínio socioafetivo</li> </ul>  |
| <b>Observação</b> |   |

## Apêndice J: Planificação da aula nº 45

| Planificação da 45ª Aula   |  |
|--|--|
| Turma: 5º D<br>Dia: 09/04/2018<br>Unidade Curricular: Educação Musical |  |
| <b>Tema: Altura</b><br><b>Atividade: “O Meu Chapéu tem três bicos”</b> |  |
| <b>Conteúdo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática vocal</li> <li>• Prática na flauta de bísel</li> <li>• Nota Fá</li> <li>• Expressão corporal</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar a nota “Fá” na flauta</li> <li>• Cantar a música “O Meu Chapéu Tem Três Bicos”, com jogo de substituição de palavras por gestos</li> </ul>  |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada e verificação do material de sala de aula</li> <li>• Aprendizagem da canção “O meu chapéu tem três bicos”</li> <li>• Aprendizagem dos gestos relacionados com a letra da canção:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “O meu” e “meu” – apontar para o peito</li> <li>2. “Chapéu” e “o chapéu” – Tirar o chapéu da cabeça</li> <li>3. “tem três bicos” e “tivesse três bicos” – fazer o gesto de três com os dedos das mãos</li> <li>4. “Se não” e “não era” – fazer o gesto de negação com a cabeça e com a mão</li> </ol> </li> <li>• Cantar a música na sua totalidade, alternando as palavras pelos gestos</li> <li>• Aprendizagem da nota fá na flauta de bísel</li> <li>• Aprendizagem da música na flauta de bísel</li> <li>• Estruturação da forma da música               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Canção com a letra toda</li> <li>○ Canção, substituindo o número 1 pelo gesto</li> <li>○ Canção, substituindo o número 1 e o número 2 pelos gestos</li> <li>○ Canção, substituindo o número 1, 2 e 3 pelos gestos</li> <li>○ Canção só com gestos</li> <li>○ Melodia na flauta</li> <li>○ Canção com a letra e os gestos</li> </ul> </li> <li>• Realização do sumário</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da canção “O meu chapéu tem três bicos</li> <li>• Nota fá</li> </ul>   |
| <b>Recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teclado</li> <li>• Flauta</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (vocal, auditivo e instrumental)</li> <li>• Apreciação do domínio socio-afetivo</li> </ul>   |
| <b>Observação</b>  |  |

## Apêndice K: Planificação da aula nº 53

| Planificação da 53ª Aula  |  |
|---|--|
| <b>Turma: 5º D</b><br><b>Dia: 23/04/2018</b><br><b>Unidade Curricular: Educação Musical</b> |  |
| <b>Tema: Timbre</b><br><b>Atividade: A Padeirinha</b>                                       |  |
| <b>Conteúdo</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática Vocal</li> <li>• Prática Instrumental</li> <li>• Instrumentos de sala de aula</li> <li>• Prática orquestral</li> </ul>  |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a música “A Padeirinha”, tradicional portuguesa, cantada e tocada na flauta</li> <li>• Acompanhar a música, utilizando os instrumentos Orff de sala de aula</li> <li>• Tocar em conjunto, utilizando diferentes instrumentos e linhas melódicas distintas</li> </ul>   |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada e verificação do material de sala de aula</li> <li>• Revisão da canção “A Padeirinha” cantada e tocada na flauta</li> <li>• Aprendizagem das linhas melódicas dos instrumentos Orff com a segunda metade da turma</li> <li>• Interpretação em conjunto</li> <li>• Continuação da aprendizagem dos instrumentos de orquestra da família dos sopros e da percussão</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação da aprendizagem da música “A Padeirinha”</li> <li>• Prática orquestral, utilizando os instrumentos de sala de aula</li> <li>• Os instrumentos da orquestra: família dos sopros e família da percussão</li> </ul>   |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Xilofones baixo, contralto e soprano</li> <li>• Metalofones baixo, contralto e soprano</li> <li>• Software “Cantar Mais”</li> <li>• Flautas de bisel</li> </ul>   |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (vocal, auditivo e instrumental)</li> <li>• Apreciação do domínio socio-afetivo</li> </ul>   |
| <b>Observação</b>   | <p>O acompanhamento realizado pelos instrumentos Orff deve ser escrito no quadro antes da aula começar.</p> <p>Os instrumentos devem estar preparados na sala antes da aula começar, esses instrumentos estarão localizados no centro da sala.</p>   |

## Apêndice L: Planificações das aulas nº 60 e nº 64

| Planificação da 60ª Aula   |  |
|--|--|
| <p><b>Turma: 5º D</b><br/> <b>Dia: 06/05/2018</b><br/> <b>Unidade Curricular: Educação Musical</b></p>                   |  |
| <p style="text-align: center;"><b>Tema: Timbre</b><br/> <b>Atividade: “Adventure of a Lifetime”, “O Si é Assim?”</b></p> |  |
| <b>Conteúdo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semibreve</li> <li>• Expressão corporal</li> <li>• Nota Si</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a semibreve e pausa de semibreve</li> <li>• Executar a música “Adventure of a lifetime”</li> <li>• Identificar a nota Si na pauta</li> <li>• Identificar a nota Si na flauta</li> <li>• Executar a nota Si na flauta</li> <li>• Exploração do movimento e gestos corporais</li> </ul>   |
| <b>Atividades/<br/>Estratégias</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada, verificação do material de sala de aula e realização do sumário das aulas anteriores</li> <li>• Revisão das notas musicais da música “Adventure of a lifetime” de forma cantada <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cantar, lentamente, as notas musicais com suporte da partitura do livro, com e sem apoio do professor</li> </ul> </li> <li>• Realização da atividade de movimento com a metade da turma que não realizou na semana passada. Enquanto os alunos que estão no centro da sala fazem o movimento, a outra metade canta a melodia da flauta com apoio do manual e da audição do trecho musical.</li> <li>• Aprendizagem da canção “O Si é assim?” cantando a melodia em “la la la”, através da imitação e repetição</li> <li>• Aprendizagem da letra com a melodia por frases. O professor canta uma frase com a letra e os alunos repetem.</li> <li>• Demonstração da nota si na flauta, o professor mostra e pede aos alunos para fazerem o gesto da nota si na flauta.</li> <li>• Aprendizagem da melodia por inferência, o professor desenha a melodia no quadro e pede a alunos, individualmente, para tocar na flauta</li> <li>• O professor pede a metade da turma para se deslocar ao centro da sala e ensina a dança associada à música. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nos dois primeiros compassos, os alunos em roda e de mãos dadas, andam para o lado direito</li> <li>○ Nos dois compassos seguintes, andam, em roda e de mãos dadas, para o lado esquerdo</li> <li>○ Quando cantam “assim?” fazem uma estátua (em cada compasso)</li> <li>○ Quando cantam “ou será que é mesmo”, dão uma volta sobre si mesmo e depois fazem uma estátua no “assim?” seguinte</li> <li>○ Nos compassos seguintes, continuam a cantar e preparam a flauta para tocar a melodia que vem a seguir.</li> </ul> </li> </ul> |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois, de realizado a canção duas vezes, a outra metade da turma vem para o centro da sala e realiza a mesma sequência.</li> </ul>  |
| <b>Sumário</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música “Adventure of a lifetime” com a flauta e expressão corporal</li> <li>• Nota Si na pauta e na flauta</li> <li>• Música “O Si é Assim?”</li> </ul>  |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• CD com faixas áudio</li> <li>• Partitura da música “O Si é Assim?”</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta: compreensão dos conteúdos lecionados e consecução das atividades propostas.</li> <li>• Observação direta da prática instrumental, vocal e do movimento</li> <li>• Avaliação dos diversos parâmetros comportamentais.</li> </ul> |
| <b>Observação</b> |   |

| <b>Planificação da 64ª Aula</b>   |   |
|---|---|
| <b>Turma: 5º D</b><br><b>Dia: 17/05/2018</b><br><b>Unidade Curricular: Educação Musical</b> |   |
| <b>Tema: Timbre</b><br><b>Atividade: “O Si é Assim?” e “A Rosinha dos Limões”</b>           |   |
| <b>Conteúdo</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semibreve</li> <li>• Expressão corporal</li> <li>• Nota Si</li> <li>• Género Musical Fado</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a nota Si na pauta</li> <li>• Identificar a nota Si na flauta</li> <li>• Executar a nota Si na flauta</li> <li>• Exploração do movimento e gestos corporais</li> <li>• Executar a música “O Si é Assim?” com canto, flauta e movimento</li> <li>• Identificar as principais características do fado</li> <li>• Executar a canção “A Rosinha dos Limões”</li> </ul>   |
| <b>Atividades/<br/>Estratégias</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução de padrões rítmicos com percussão corporal para captar a atenção dos alunos</li> <li>• Realização da chamada com padrões tonais: quando o professor executa um padrão dizendo um número, só esse número responde imitando o padrão. Quando o professor faz um padrão com sílaba neutra, como “pam pam pam”, toda a turma responde. O professor começa com sílaba neutra para toda a turma fazer e só depois faz para os alunos individualmente, deve intercalar entre alunos individuais e grupo todo. Também pode fazer aos pares caso chamar dois números num mesmo padrão.</li> <li>• Pedir a um aluno para recordar aos colegas como era a canção de “O Si é Assim?”. Um aluno faz a primeira quadra, outro aluno toca a melodia na flauta, outro aluno canta a segunda quadra, e outro aluno toca a melodia na flauta.</li> <li>• Revisão da peça na sua totalidade com toda a turma, juntando as palmas ao refrão.</li> <li>• Metade da turma vai ao centro da sala e o professor ensina a coreografia: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nos dois primeiros compassos, os alunos em roda e de mãos dadas, andam para o lado direito</li> <li>○ Nos dois compassos seguintes, andam, em roda e de mãos dadas, para o lado esquerdo</li> <li>○ Quando cantam “assim?” fazem uma estátua (em cada compasso)</li> <li>○ Quando cantam “ou será que é mesmo”, dão uma volta sobre si mesmo e depois fazem uma estátua no “assim?” seguinte</li> <li>○ Nos compassos seguintes, continuam a cantar e preparam a flauta para tocar a melodia que vem a seguir.</li> </ul> </li> <li>• Depois, de realizado a canção duas vezes, a outra metade da turma vem para o centro da sala e realiza a mesma sequência.</li> <li>• Leitura da página 58 do manual, relacionado com o género musical “Fado”</li> <li>• Realização da aprendizagem da canção “A Rosinha dos Limões”, o professor ensina a letra e os alunos repetem.</li> <li>• O professor ensina a melodia e pede para os alunos repetirem por pares.</li> <li>• Há medida que vão conhecendo a canção, toda a turma canta cada uma das quadras (e refrões).</li> </ul> |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A letra é exposta na tela e a canção é interpretada do princípio ao fim, com acompanhamento da guitarra.</li> </ul>  |
| <b>Sumário</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nota Si na pauta e na flauta</li> <li>• Aprendizagem da música “O Si é Assim?”, com voz, flauta de bisel e movimento corporal</li> <li>• O Género musical “Fado”</li> <li>• Aprendizagem da canção “A Rosinha dos Limões”</li> </ul>               |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• CD com faixas áudio</li> <li>• Partitura da música “O Si é Assim?”</li> <li>• Letra da canção “A Rosinha dos Limões”</li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta: compreensão dos conteúdos lecionados e consecução das atividades propostas.</li> <li>• Observação direta da prática instrumental, vocal e de movimento</li> <li>• Avaliação dos diversos parâmetros comportamentais.</li> </ul> |
| <b>Observação</b> |   |

Apêndice LA: Partitura da música "O Si é Assim?"

# O Si é Assim?

Pedro Gonçalves

Voz

Um di - a eu per-gun-tei - me co - mo se to-ca-va'o si, Fui  
Nou - tro di - a'eu es-que-ci - me co - mo se to-ca-va'o si, Fui

Flauta Soprano

Palmas

3

Voz

fa-lar com'os meus a mi gos, pa - ra sa - ber se'e-ra'a-ssim. A-ssim? A-ssim? Ou  
fa-lar com'o meu vi zi- nho, pa - ra sa - ber se'e-ra'a-ssim. A-ssim? A-ssim? Ou

Fl. S.

Plm

6

Voz

se-rá que'é mes-mo'a-ssim? Mas foi na\_au-la de mú-si-ca, que'a no-ta si eu a - pren-di.  
se-ra que'é mes-mo'a-ssim? Mas foi na\_au-la de mú-si-ca, que me lembrei do que'a-pren-di.

Fl. S.

Plm

9

Voz

Fl. S.

Plm

## **Apêndice LB: Reflexão da aula nº 61**

Turma do 5ºD, dia 07-05-2018

Senti que esta aula correu melhor, os alunos estiveram mais atentos e calmos durante a aula. Em parte, se calhar, por ter preparado bem a aula. No início, expliquei o que iríamos fazer ao longo da mesma, e isso talvez tenha dado alguma perceção aos alunos que eu tinha a aula sob controlo.

Expus a partitura da melodia da flauta de Adventure of a lifetime e expliquei aos alunos que iríamos rever esta melodia, cantada, antes de passarmos para a segunda parte da atividade de movimento, com a segunda metade da turma.

Os alunos estavam atentos e cantaram afinados, não houve perturbação na aula e as chamadas de atenção que fazia não eram por perturbações muito graves.

A atividade de movimento também correu bem, ensaiei com os alunos algumas vezes, e na última vez, fizeram os movimentos sozinhos, dando-me liberdade para apoiar os alunos que estavam sentados e a cantar as notas.

De seguida, ensinei a música “O Si é assim?”. O professor orientador, no fim da aula, disse-me que notou que os alunos gostaram da música, principalmente pelas suas características musicais. Reparei que o facto de me sentar no piano abriu espaço para alguns alunos se distraírem.

Também senti que, pelo facto de ter utilizado outra estratégia para ensinar a melodia dos alunos (pedir para cada aluno ler dois compassos da partitura, tocando na flauta de bisel).

O professor também referiu que uma das alunas que pensei que eram participativas na aula, nunca tocavam flauta quando eu pedia. Terei mais atenção a isso na aula seguinte. Os alunos *b* e *c* perturbaram menos na aula, apesar de ainda não realizarem logo as tarefas quando eu peço à turma.

## Apêndice LC: Reflexão da aula nº 64

### Turma do 5ºD, no dia 17-05-2018

O orientador científico assistiu a esta aula. Comecei por realizar padrões rítmicos para chamar a atenção dos alunos. Os alunos aderiram e colaboraram todos. Depois, fiz a chamada com padrões tonais, custou um pouco a ser perceptível a regra do jogo, para os alunos, mas depois de uma breve explicação, e mesmo durante a tarefa, os alunos entenderam. Fui intercalando o grupo com os alunos individuais para manter a atenção de todos, e isso resultou.

A primeira parte da aula, a revisão da peça correu muito bem. A parte do movimento também. Os alunos só ficaram mais perturbadores quando troquei a metade da turma que fazia o movimento. Foi difícil pegar no grupo de forma a que estivessem todos atentos.

O orientador científico disse que eu deveria ter tido mais calma e ido mais devagar, sendo dinâmico na mesma. Muitos dos alunos mostraram que não sabia a letra da canção porque ainda olhavam muito para a tela e alguns não conseguiam cantar enquanto dançavam.

Na segunda parte da aula, os alunos falavam muito uns com os outros e eu chamava atenção um a um para que estivessem atentos, mas quando chamava atenção a outros, os anteriores começavam a falar novamente. Tentei utilizar várias estratégias como levantar o braço fazer algum diálogo com a turma, perguntar “Quem está a falar?”. Mas só resultou quando disse. “A partir deste momento, quem estiver a falar vai ter consequências más”. Só dessa forma é que fizeram silêncio e pude continuar a aula. Falando com o orientador científico, ele referiu que a solução era momentânea e que quando repetido poderia ser um reforço negativo para os alunos.

Quando faltavam 5 minutos para terminar a aula, pedi aos alunos para escrever o sumário, levei algum tempo a conseguir o silêncio a todos a estratégia que utilizei foi colocar a mão no ar e esperar que fizessem silêncio. A aula correu bem, mas poderia ter corrido melhor se conseguisse ter controlado melhor o comportamento dos alunos. Tentei mudar um pouco o meu discurso, utilizando sempre reforço positivo, o aluno *b*

colaborou mais na aula. Referi isso ao aluno e dei um “mais cinco”. O aluno sorriu ao sair da sala de aula.

## **Apêndice M: Letra da canção “O Meu Coelhoinho”**

### **Letra:**

#### **O Meu Coelhoinho**

O meu coelho é um saltitão,  
Come cenouras até mais não,  
Ele não gosta de andar,  
Em vez disso está sempre a saltitar.

O meu coelho chama-se João,  
E é o mais forte do quarteirão,  
Ele adora vegetais,  
Tal como os amigos que esperam no cais.

O meu coelho ia bem apressado,  
A fugir de um homem estonteado,  
A sorte dele é ter sido salvo,  
Por um homem papalvo.

# O Meu Coelhinho

Aluna do 5ºD

Voz

The musical score is written in 4/4 time on a single treble clef staff. It consists of 11 measures. Chords are indicated by letters C, G, F, and A above the staff. The lyrics are written below the staff, with some words split across lines. The piece ends with a double bar line.

C G  
O meu co-e-lhi-nho'é um sal - ti - tão, Co-me ce-nou-ras a - té mais não,  
3 C G C  
E - le não gos - ta de an - dar, Em vez di-sso 'stá sem-pre'a sal - ti - tar. O  
5 F C F  
meu co-e-lhi-nho cha-ma-se Jo-ão, E'é o mais for te do quar-tei-rão, E le'a-do ra ve-ge-tais,  
8 C F C  
Tal co-mo'os a-mi-gos qu'o's-pe-ram no cais. O meu co-e-lhi-nho i - a bem a-pre-ssa-do,  
10 G  
A fu - gir - de'um ho - mem 'ston - te - a - do, A  
11 C G C  
sor - te de - l'é ter si - do sal - vo, Por um ho - mem pa - pal - vo.---

## Apêndice MB: Planificação da aula nº 67

| Planificação da 67ª Aula   |  |
|--|--|
| <p><b>Turma: 5º D</b><br/> <b>Dia: 04/06/2018</b><br/> <b>Unidade Curricular: Educação Musical</b></p> |  |
| <p><b>Tema: Timbre</b><br/> <b>Atividade: “O Meu Coelhoinho”</b></p>                                   |  |
| <b>Conteúdo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Dó Maior</li> <li>• Técnica de articulação das notas na flauta</li> <li>• Forma Cânone</li> <li>• Contratempo</li> </ul>  |
| <b>Objetivos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da música “O Meu Coelhoinho” – criada pela aluna nº 8</li> </ul>   |
| <b>Atividades/ Estratégias</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da chamada e verificação do material</li> <li>• Preparação dos alunos para o decorrer da aula, explicando que a aluna nº8 irá ensinar a canção que ela criou <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A aluna canta a música do princípio ao fim, com o apoio de um colega que já sabe a música</li> <li>○ A aluna canta uma quadra com sílaba neutra, e os restantes alunos repetem</li> <li>○ A aluna canta uma quadra de cada vez, e os alunos repetem</li> <li>○ Todos cantam a música do princípio ao fim</li> </ul> </li> <li>• Caso não for possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realização de padrões tonais e discriminação verbal</li> <li>○ Aprendizagem da melodia com sílaba neutra</li> <li>○ Aprendizagem da letra</li> <li>○ Aprendizagem da melodia na flauta que será tocada de duas em duas quadras, dando especial atenção à articulação das notas, devido às semicolcheias</li> <li>○ Criação de gestos para cada frase da letra</li> <li>○ Utilização de gestos nas quadras e interpretação da flauta entre as quadras</li> </ul> </li> <li>• Interpretação da peça na sua totalidade</li> <li>• Criação de um ostinato com ritmo nas quadras e explicação do contratempo</li> <li>• Experimentação de cantar a canção em cânone, principalmente na parte das quadras, explicação do cânone.</li> <li>• Revisão para a ficha de avaliação</li> </ul> |
| <b>Sumário</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da Canção “O Meu Coelhoinho” – criado pela aluna nº 8 desta turma</li> <li>• Contratempo</li> <li>• Cânone</li> <li>• Revisão para a ficha de avaliação</li> </ul>   |
| <b>Recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 guitarras</li> <li>• Letra cifrada de “O Meu Coelhoinho”</li> </ul>   |
| <b>Avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta: compreensão dos conteúdos lecionados e consecução das atividades propostas.</li> <li>• Observação direta da prática vocal</li> <li>• Avaliação dos diversos parâmetros comportamentais.</li> </ul>   |

## Apêndice N: Planificação da aula nº 48

| Planificação da 48ª Aula  |  |
|---|--|
| Turma: 7º E<br>Dia: 13/04/2018<br>Unidade Curricular: Oficina de Música                       |  |
| <b>Tema: Músicas do Mundo</b><br><b>Atividade: Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira</b> |  |
| <b>Conteúdo</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O braguinha, o rajão e a viola de arame</li> <li>• Timbre instrumental: cordofones</li> <li>• Construção e sonoridade dos instrumentos</li> <li>• Outras características dos instrumentos</li> <li>• Prática e técnicas dos instrumentos</li> <li>• Cordofones na música erudita e na música tradicional</li> </ul> |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e distinguir as características de cada cordofone</li> <li>• Identificar a prática musical destes cordofones</li> <li>• Localizar geograficamente o folclore correspondente à prática destes instrumentos</li> </ul>  |
| <b>Atividades/<br/>Estratégias</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um powerpoint relativo aos cordofones, referenciando as características dos instrumentos e das suas práticas</li> <li>• Apresentação de exemplos sonoros, ao vivo e através de vídeo, de cada um dos instrumentos</li> </ul>  |
| <b>Sumário</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Cordofones Tradicionais Madeirenses: o braguinha, o rajão e a viola de arame</li> </ul>  |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor</li> <li>• 1 braguinha</li> <li>• 1 rajão</li> <li>• 1 viola de arame</li> </ul>   |
| <b>Avaliação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do desempenho cognitivo e psicomotor (vocal, auditivo e instrumental)</li> <li>• Apreciação do domínio socio-afetivo</li> </ul>   |
| <b>Observação</b>   |  |

# Os Cordofones Tradicionais da Ilha da Madeira

O braguinha, o rajão e a viola de arame

Prof. Pedro Gonçalves

## INTRODUÇÃO

### Conteúdos

- Conceito de “Cordofones”
- Classificação dos três instrumentos tradicionais da Ilha da Madeira
- Características de cada instrumento musical
  - Nome
  - Dimensão
  - Contexto de utilização
  - Aspectos característicos e exemplos sonoros

# O que é um cordofone?



## Conceito de Cordofone

Instrumento musical que produz som através da vibração de cordas

| Instrumentos  |   |   |
|---|---|---|
| de Cordas Percutidas  | de Cordas Friccionadas  | De Cordas Dedilhadas  |
|  |  |  |

## Que instrumentos portugueses conhecem?



### Braguinha

- É um cordofone – instrumento de cordas dedilhadas
- Instrumento da família das violas de mão
- Pequena dimensão
- 4 cordas
- Som agudo e doce
  - Encordado com cordas de nylon



## Rajão

- É um cordofone – instrumento de cordas dedilhadas
- Instrumento da família das violas requintas
- Média dimensão (maior que o braguinha)
- 5 cordas
- Som agudo e doce
  - Encordado com cordas de nylon



## Viola de Arame Madeirense

- É um cordofone – instrumento de cordas dedilhadas
- Instrumento da família das violas de arame portuguesas
- Grande dimensão (maior que o rajão)
- 10 cordas (agrupadas aos pares)
- Som metálico
  - Encordado com cordas de arame



## Conclusão

O braguinha, o rajão e a viola de arame madeirense são:

- Instrumentos tradicionais portugueses
- Classificados como cordofones - instrumentos de cordas
- Tocados de forma dedilhada, e não de forma friccionada ou percutida

## Conclusão

| <b>Instrumento/<br/>Características</b> | <b>Braguinha</b> | <b>Rajão</b>     | <b>Viola de Arame<br/>Madeirense</b> |
|---|------------------|------------------|--------------------------------------|
| <b>Família</b>                          | Violas de mão    | Violas requintas | Viola de arame portuguesa            |
| <b>Dimensão</b>                         | Pequena          | Média            | Grande                               |
| <b>Cordas</b>                           | 4                | 5                | 10                                   |
| <b>Som</b>                              | Agudo e doce     | Agudo e doce     | Metálico                             |

## Apêndice O: Ficha de Avaliação do 2º Período

|   |                            |
|---|----------------------------|
| Fica de Avaliação de Educação Musical: 2º Período | 5º ano / Turma D           |
| Aluno: _____                                      | Nº _____ Data: ___/___/___ |
| Classificação: _____%                             | O Professor: _____         |
| O/A Encarregado(a) de Educação _____              |                            |

### I - Parte Auditiva

1. Identifica, preenchendo os espaços em branco com um (x), o instrumento que está a produzir o som

|   | Voz Masculina | Voz Feminina | Flauta de bisel | Guitarra | Piano |
|---|---------------|--------------|-----------------|----------|-------|
| 1 |               |              |                 |          |       |
| 2 |               |              |                 |          |       |
| 3 |               |              |                 |          |       |
| 4 |               |              |                 |          |       |
| 5 |               |              |                 |          |       |

2. Pensando nos instrumentos musicais que já aprendeste durante as aulas, identifica quais são os presentes nos seguintes excertos musicais.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

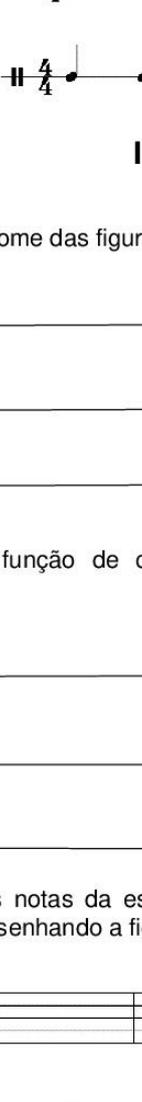
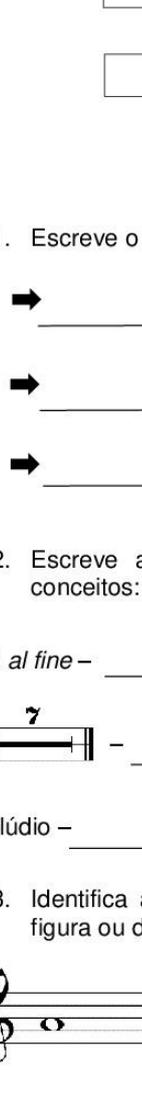
3. Identifica, marcando com um (x), as intensidades representadas pelos excertos musicais.

|   | <i>p</i> | <i>mf</i> | <i>f</i> | <i>Crescendo</i><br>◀ | <i>Decrescendo</i><br>▶ |
|---|----------|-----------|----------|-----------------------|-------------------------|
| 1 |          |           |          |                       |                         |
| 2 |          |           |          |                       |                         |
| 3 |          |           |          |                       |                         |
| 4 |          |           |          |                       |                         |
| 5 |          |           |          |                       |                         |

4. Distingue, marcando os espaços em branco com um (x), os andamentos do trecho musical.

|   | Adagio | Moderato | Presto |
|---|--------|----------|--------|
| 1 |        |          |        |
| 2 |        |          |        |
| 3 |        |          |        |

5. Escreve, de 1 a 4, a ordem pela qual as frases rítmicas foram interpretadas.

## II – Parte Teórica

1. Escreve o nome das figuras rítmicas seguintes:

 → \_\_\_\_\_
  → \_\_\_\_\_
   
 → \_\_\_\_\_
  → \_\_\_\_\_
   
 → \_\_\_\_\_
  → \_\_\_\_\_

2. Escreve a função de cada um dos símbolos musicais e dos seguintes conceitos:

*D.C. al fine* – \_\_\_\_\_

 – \_\_\_\_\_

Interlúdio – \_\_\_\_\_

3. Identifica as notas da escala pentatónica, escrevendo o nome por baixo da figura ou desenhando a figura por cima do nome da nota.



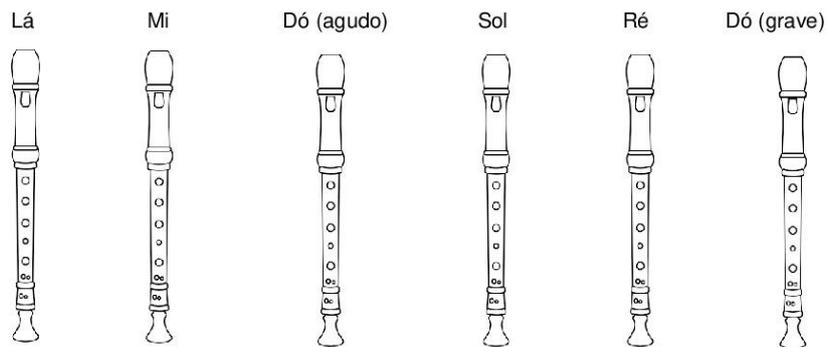
\_\_\_\_\_ Ré \_\_\_\_\_ Sol \_\_\_\_\_ Dó (agudo)

4. Completa os espaços em branco com os conceitos que se associam às suas definições:

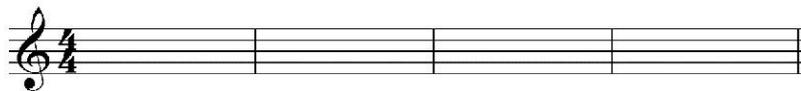
|        |       |        |          |       |
|--------|-------|--------|----------|-------|
| Timbre | Ritmo | Altura | Dinâmica | Forma |
|--------|-------|--------|----------|-------|

- \_\_\_\_\_ : é característica do som que permite diferenciar os sons mais graves e mais agudos.
- \_\_\_\_\_ : organização de uma música por secções, tendo em conta se os elementos melódicos ou rítmicos são repetitivos ou contrastantes.
- \_\_\_\_\_ : variações da intensidade do som numa peça musical.
- \_\_\_\_\_ : característica que te permite reconhecer um som, distingui-lo e identificá-lo.
- \_\_\_\_\_ : designa a componente musical que organiza o som e o silêncio dentro do espaço temporal.

5. Preenche os buracos em branco das flautas a que correspondem as seguintes notas:



6. Cria a tua própria melodia, preenchendo os espaços em branco com notas e pausas, e respeitando o número de pulsações dentro de cada compasso.



| Questão | I Parte Auditiva |     |     |     |     | II Parte Teórica |     |     |     |     | Total |      |
|---------|------------------|-----|-----|-----|-----|------------------|-----|-----|-----|-----|-------|------|
|         | 1                | 2   | 3   | 4   | 5   | 1                | 2   | 3   | 4   | 5   |       | 6    |
| Cotação | 2x5              | 2x3 | 2x5 | 2x4 | 2x4 | 2x5              | 2x3 | 2x6 | 2x5 | 2x6 | 2x4   |      |
| (%)     | 10               | 6   | 10  | 8   | 8   | 10               | 6   | 12  | 10  | 12  | 8     | 100% |

## Apêndice OA: Ficha de Avaliação do 3º Período

|  |                            |
|--|----------------------------|
| Ficha de Avaliação de Educação Musical: 3º Período | 5º ano / Turma D           |
| Aluno: _____                                       | Nº _____ Data: ___/___/___ |
| Classificação: _____%                              | O Professor: _____         |
| O/A Encarregado(a) de Educação _____               |                            |

### I - Parte Auditiva

1. Identifica, preenchendo os espaços em branco com um (x), o instrumento que está a produzir o som.

|   | Família das Cordas | Família dos sopros de madeira | Família dos sopros de metal | Família da percussão | Orquestra Sinfónica |
|---|--------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|
| 1 |                    |                               |                             |                      |                     |
| 2 |                    |                               |                             |                      |                     |
| 3 |                    |                               |                             |                      |                     |
| 4 |                    |                               |                             |                      |                     |
| 5 |                    |                               |                             |                      |                     |

2. Ordena, de 1 a 8, os instrumentos que tocaram nos excertos musicais.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



2. Completa os espaços em branco com os conceitos que se associam às suas definições:

|                         |        |                      |                  |
|-------------------------|--------|----------------------|------------------|
| Contratempo             | Cânone | Compasso quaternário | Compasso binário |
| Alternância de compasso | Coda   | Interlúdio           | Introdução       |

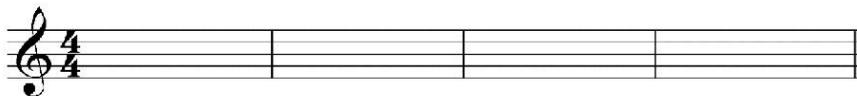
- \_\_\_\_\_ : é a divisão de uma música em fragmentos de duas pulsações.
- \_\_\_\_\_ : é o momento no qual o som não é tocado no tempo forte do compasso.
- \_\_\_\_\_ : é a secção que finaliza uma peça musical.
- \_\_\_\_\_ : é uma forma musical em que uma melodia executada por vozes ou instrumentos é repetida com um determinado intervalo de tempo.
- \_\_\_\_\_ : é a secção de uma música que faz a ligação entre dois temas.
- \_\_\_\_\_ : é a divisão de uma música em fragmentos de quatro pulsações.
- \_\_\_\_\_ : é a mudança do tipo de compasso durante uma obra musical.
- \_\_\_\_\_ : é a secção que inicia uma peça musical.

3. Explica o que significa cada um destes termos:

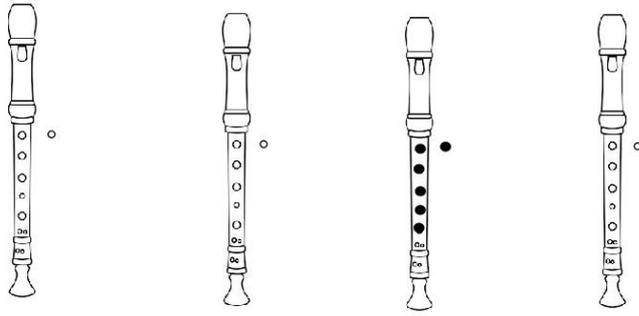
Orquestra: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Maestro: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

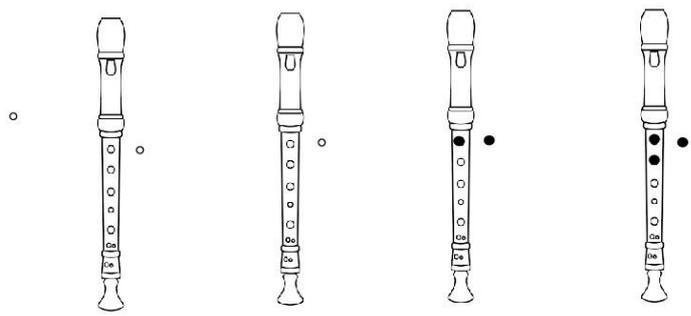
4. Cria a tua própria melodia, preenchendo os espaços em branco com notas e pausas, e respeitando o número de pulsações dentro de cada compasso.



5. Preenche os espaços em branco, associando cada nota ao seu nome, figura e dedilhação na flauta de bisel.




Dó (grave)      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      Ré




Fá      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

| Questão | I Parte Auditiva |     |     | II Parte Teórica |     |     |     |     | Total |
|---------|------------------|-----|-----|------------------|-----|-----|-----|-----|-------|
|         | 1                | 2   | 3   | 1                | 2   | 3   | 4   | 5   |       |
| Cotação | 2x5              | 2x8 | 2x4 | 2x14             | 1x8 | 3x2 | 2x4 | 2x8 |       |
| (%)     | 10               | 8   | 8   | 28               | 8   | 6   | 8   | 24  | 100%  |

## **Apêndice P: Temas musicais do projeto “Juntos na Diversidade”**

### **Apêndice PA: Letra e partitura do tema “Os Cossacos Cavalgam Sobre o Danúbio**

#### **Letra em Português**

O Cossaco cavalga para o Danúbio  
Ele disse: “Adeus, meu amor!”  
Tu, meu cavalo negro,  
Lidera e marcha!

"Espera, espera, Cossaco,  
A tua namorada está a chorar  
Como podes abandoná-la?  
Pensa sobre isso."

Refrão:  
Talvez, talvez seria melhor não partir,  
Talvez, talvez seria melhor não amar,  
Talvez, talvez seria melhor não nos termos conhecido,  
E agora, e agora é hora de nos esquecermos. (x2)

Ela saiu, tapando a cara em desespero,  
E com um pequeno choro:  
"Como me podes deixar,  
Pensa sobre isso."

"Não tapes a cara com as tuas mãos pálidas,  
Não esfregues os teus olhos brilhantes,  
Da guerra gloriosa eu retornarei  
E voltarei a encontrar-te."

#### **Refrão**

“Eu não quero ninguém  
Para além de ti,  
Toma cuidado, minha querida  
Nada mais é importante. “

O cossaco assobiava do cavalo:  
“Tens de ter cuidado!  
Se eu não morrer, eu voltarei  
Em três anos! “

#### **Refrão**

# Cossacks Ride Over the Danube

Tradicional Ucrainiano  
Arr. Pedro Gonçalves

**Andante**

Flauta Bisel

Instrumentos de Madeira

Instrumentos de Metal

Instrumentos de Pele

5 **Fine**

Fl.

Md.

Mtl

Pl

9

Fl.

Md.

Mtl

Pl

2

13 **D.C. al Fine**

Fl.

Md.

Mtl.

Pl.

The musical score consists of four staves. The Flute staff (Fl.) is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature. It begins with a first ending bracket over the first two measures, followed by a second ending bracket over the last two measures. The Mdrum staff (Md.) uses a snare drum clef and contains a rhythmic pattern of eighth notes and rests. The Trumpet staff (Mtl.) is in treble clef with a key signature of one flat and contains a melodic line with eighth notes and rests. The Piano staff (Pl.) is in bass clef with a key signature of one flat and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes and rests. The piece concludes with a double bar line and repeat dots, indicating the end of the section.

Apêndice PB: Partitura da música *Gao Shan Ching*

# Gao Shan Ching

Tradicional Chinesa  
Arr. Pedro Gonçalves

Flauta de Bisel

Jogo de Sinos Soprano

Metalofone Soprano

Metalofone Alto

Metalofone Baixo

Pandeireta

Crótalos

5

Fl. B.

J. S. S.

M. S.

M. A.

M. B.

Pan.

Crt.

2

10

Fl. B.

J. S. S.

M. S.

M. A.

M. B.

Pan.

Crt.

Detailed description: This system of musical notation covers measures 10 through 14. The Flute B (Fl. B.) part begins with a whole note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. The J. S. S. part consists of a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The M. S. and M. A. parts play sustained chords: G4-B4 and G4-A4 respectively. The M. B. part plays sustained chords: G4-B4 and G4-A4. The Pan. part plays a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The Crt. part plays a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.

15

Fl. B.

J. S. S.

M. S.

M. A.

M. B.

Pan.

Crt.

Detailed description: This system of musical notation covers measures 15 through 19. The Flute B (Fl. B.) part begins with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. The J. S. S. part consists of a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The M. S. and M. A. parts play sustained chords: G4-B4 and G4-A4 respectively. The M. B. part plays sustained chords: G4-B4 and G4-A4. The Pan. part plays a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The Crt. part plays a steady eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.

20

Fl. B.

J. S. S.

M. S.

M. A.

M. B.

Pan.

Crt.

23

Fl. B.

J. S. S.

M. S.

M. A.

M. B.

Pan.

Crt.

Apêndice PC: Partitura da música *Utima Wange*

# Utima Wange

Tradicional Angolana  
Arr. Pedro Gonçalves

The musical score is arranged in two systems. The first system includes two vocal parts (Voz 1 and Voz 2) and four percussion parts (Pandeireta, Maracas, Palmas, and Congas). The second system includes two vocal parts (V1 and V2) and four percussion parts (Pdr., Mrcs., Plm., and Cng.).

**System 1:**

- Voz 1:** A Ñga-la su - ku yan - ge,
- Voz 2:** A Ñga-la su - ku yan - ge,
- Pandeireta:** 4/4 time signature, rhythmic pattern of eighth notes.
- Maracas:** 4/4 time signature, rhythmic pattern of quarter notes.
- Palmas:** 4/4 time signature, rhythmic pattern of quarter notes.
- Congas:** 4/4 time signature, rhythmic pattern of eighth notes.

**System 2:**

- V1:** A Ñga - la su - ku yan - ge,
- V2:** A Ñga - la su - ku yan - ge,
- Pdr.:** Rhythmic pattern of eighth notes.
- Mrcs.:** Rhythmic pattern of quarter notes.
- Plm.:** Rhythmic pattern of quarter notes.
- Cng.:** Rhythmic pattern of eighth notes.

The score is in 4/4 time and features a key signature of one flat (Bb). The lyrics are in Portuguese and Angolan Creole. The arrangement includes a variety of percussion instruments: Pandeireta (shaker), Maracas (shakers), Palmas (claps), Congas (drums), Pdr. (shaker), Mrcs. (shakers), Plm. (claps), and Cng. (drums).



9 3

V1  
u - ku - lu - lum - bi - la \_\_\_\_\_ U - ti - ma wan - ge u -

V2  
u - ku - lu - lum - bi - la \_\_\_\_\_ U - ti - ma wan - ge u -

Pdr.  
1.

Mrcs.

Plm.

Cng.

11 D.S. al Fine

V1  
A Ñga - la su - ku

V2  
A Ñga - la su - ku

Pdr.  
2. D.S. al Fine

Mrcs.

Plm.

Cng.

Apêndice PD: Partitura da música *Usti Usti Baba*

# Usti Usti Baba

Tradicional Romeno  
Arr. Pedro Gonçalves

Tutti

Flauta de Bisel

Palmas

Maracas

Pandeirola

Peles

Detailed description: This is the first system of a musical score for 'Usti Usti Baba'. It features five staves. The top staff is for Flauta de Bisel (Bass Flute) in 2/4 time, marked 'Tutti'. The second staff is for Palmas (Claps), showing a simple rhythmic pattern. The third staff is for Maracas, with a complex, syncopated rhythmic pattern. The fourth staff is for Pandeirola (Bongos), with a rhythmic pattern of eighth notes and rests. The fifth staff is for Peles (Drum), with a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

5

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

Detailed description: This is the second system of the musical score, starting at measure 5. It features five staves. The top staff is for Fl. B. (Bass Flute) in 2/4 time. The second staff is for Plm. (Claps), showing a simple rhythmic pattern. The third staff is for Mrcs. (Maracas), with a complex, syncopated rhythmic pattern. The fourth staff is for Pan. (Bongos), with a rhythmic pattern of eighth notes and rests. The fifth staff is for P. G. (Drum), with a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

2

10

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

Detailed description: This system covers measures 10 to 14. The Flute B part (Fl. B.) begins with a half note chord (G4, B4) in measure 10, followed by eighth-note chords in measures 11 and 12, and a half note chord (G4, B4) in measure 13. The Percussion parts are: Plm. (snare drum) with a half note in measure 10 and rests thereafter; Mrcs. (maracas) with a continuous eighth-note pattern; Pan. (pan flute) with eighth notes and rests; P. G. (pandero) with eighth notes and rests.

15

Solo

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

Detailed description: This system covers measures 15 to 19. The Flute B part (Fl. B.) has a half note chord (G4, B4) in measure 15, followed by a half note chord (G4, B4) in measure 16, and a solo section starting in measure 17 with eighth notes. The Percussion parts continue with their respective rhythmic patterns: Plm. (snare drum) with a half note in measure 15 and rests; Mrcs. (maracas) with eighth notes; Pan. (pan flute) with eighth notes and rests; P. G. (pandero) with eighth notes and rests.

20

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

Detailed description: This system covers measures 20 to 24. The Flute B part (Fl. B.) has a melodic line of eighth notes starting in measure 20. The Percussion parts continue with their respective rhythmic patterns: Plm. (snare drum) with a half note in measure 20 and rests; Mrcs. (maracas) with eighth notes; Pan. (pan flute) with eighth notes and rests; P. G. (pandero) with eighth notes and rests.

25

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

30

Fl. B.

Plm.

Mrcs.

Pan.

P. G.

# Apêndice PE: Partitura da música "O Rapaz do Casaquito"

## O Rapaz do Casaquito

Tradicional do Minho  
Arr. Pedro Gonçalves

Musical score for the first system, featuring the following instruments and parts:

- Raparigas (Soprano voice)
- Rapazes (Alto voice)
- Flauta de Bisel (Piccolo flute)
- Xilofone Soprano (Soprano xylophone)
- Metalofone Soprano (Soprano metallophone)
- Xilofone Alto (Alto xylophone)
- Metalofone Alto (Alto metallophone)
- Metalofone Baixo (Bass metallophone)
- Bombo (Drum)
- Pandeireta (Tambourine)

The score is in 4/4 time and begins with a *pp* (pianissimo) dynamic marking.

2

Musical score for the second system, including vocal lines and lyrics:

**Rprg.** (Soprano voice):  
 Hei-de can-tar, hei - de rir— Hei - de  
 O meu a - mor quer qu'eu te - nha, Ju - i-  
 Sei um sa - co de can - ti - gas, E mais  
 Di-zemqu'o sa - ber can - ti - gas, É co

**Rpz.** (Alto voice):  
 Hei-de can-tar, hei - de rir— Hei - de  
 O meu a - mor quer qu'eu te - nha, Ju - i-  
 Sei um sa - co de can - ti - gas, E mais  
 Di-zemqu'o sa - ber can - ti - gas, É co

The instrumental parts (Flt. B., Xil. S., Met. S., Xil. A., Met. A., Met. B., Bombo, and Pand.) continue from the first system.

7

Rprg. ser mui-to a - le - gre, Hei-de ser mui-to a - le - gre. Hei - de man - dar a tris - te - za,  
 zo ca - pa - ci - da - de, Ju - i - zo, ca - pa - ci - da - de. Te - nha ele que é mais ve - lho,  
 u - ma sa - que - ti - nha, É mais u - ma sa - que - ti - nha. Quan - do as que - ro can - tar, —  
 mer lei - te com bo - lo, É co - mer lei - te com bo - lo. É ti - rá - las da ca - be - ça,

Rpz. ser mui - to a - le - gre, Hei - de ser mui - to a - le - gre. Hei - de  
 zo ca - pa - ci - da - de, Ju - i - zo, ca - pa - ci - da - de. Te - nha  
 u - ma sa - que - ti - nha, É mais u - ma sa - que - ti - nha. Quan - do  
 mer lei - te com bo - lo, É co - mer lei - te com bo - lo. É ti

Flt. B.

Xil. S.

Met. S.

Xil. A.

Met. A.

Met. B.

Bombo

Pand.

10

Rprg. Pa - ra'o de - mo que a le - ve, Pa - ra'o de - mo que a le - ve. Ver - de  
 Eu sou de me - nor i - da - de, Eu so de me - nor i - da - de.  
 De - sa - to - lh'a ba - ra - ci - nha, De - sa - to - lh'a ba - ra - ci - nha.  
 É des - cor - rer do mi - o - lo, É des - cor - rer do mi - o - lo.

Rpz. man - dar a tris - te - za, Pa - ra'o de - mo que a le - ve, Pa - ra'o de - mo que a le - ve. Ver - de  
 ele que é mais ve - lho, Eu sou de me - nor i - da - de, Eu so de me - nor i - da - de.  
 as que - ro can - tar, — De - sa - to - lh'a ba - ra - ci - nha, De - sa - to - lh'a ba - ra - ci - nha.  
 rá - las da ca - be - ça, É des - cor - rer do mi - o - lo, É des - cor - rer do mi - o - lo.

Flt. B.

Xil. S.

Met. S.

Xil. A.

Met. A.

Met. B.

Bombo

Pand.

13

Rprg. gai-o, ver-de gai-o, ver-de gui - to, Ver-de gai-o, ver-de gai-o, ver-de gui - to, A - go -r'é que vai a mei - o, O ra

Rpz. gai-o, ver-de gai-o, ver-de gui - to, Ver-de gai-o, ver-de gai-o, ver-de gui - to, A - go -r'é que vai a mei - o, O ra

Flt. B.

Xil. S.

Met. S.

Xil. A.

Met. A.

Met. B.

Bombo

Pand.

6

16

Rprg. paz do ca - sa-qui - to, A - go -r'é que vai a mei - o, O ra-paz do ca - sa-qui - to.

Rpz. paz do ca - sa-qui - to, A - go -r'é que vai a mei - o, O ra-paz do ca - sa-qui - to.

Flt. B.

Xil. S.

Met. S.

Xil. A.

Met. A.

Met. B.

Bombo

Pand.

# Apêndice PF: Partitura da música “Dança ma Mim Criola”

## Dança ma Mim Criola

Tito Paris  
Arr. Pedro Gonçalves

Musical score for the first system of "Dança ma Mim Criola". The score is in 4/4 time and features the following instruments: Voz (Vocal), Flauta de Bisel (Bass Flute), Xilofone Soprano (Soprano Xylophone), Xilofone Alto (Alto Xylophone), Metalofone Baixo (Low Metallophone), Ovos (Shaver), Pandeireta (Bumbão), and Congas. The vocal line is currently silent.



Musical score for the second system of "Dança ma Mim Criola". The score is in 4/4 time and features the following instruments: Voz (Vocal), Fl. B. (Bass Flute), XI. S. (Soprano Xylophone), XI. A. (Alto Xylophone), Met. B. (Low Metallophone), Ov. (Shaver), Pnd. (Bumbão), and Congas. The vocal line begins with the lyrics: "Dan-ça ma mim cri - o - la co-la na\_ mim,".

2

7

Voz

1. 2.

Pen - sa na pa - ssá. sa - be num co - la - de - ra. num co - la - de - ra. Sa -

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas



10

Voz

bu - ra é lá na nós te - rra ca - bo ver - de Lá nô tá sin - ti na méo

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas

13 3

Voz

1. — d'nós tra-di- çon. Sa d'nós tra-di- çon. Dan-ça ma mim cri - o - la

2. — d'nós tra-di- çon. Sa d'nós tra-di- çon. Dan-ça ma mim cri - o - la

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas



16

Voz

co-la na\_ mim, Pen - sa na pa - ssá\_ sa - be num co - la - de - ra.

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas

19

Voz

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas



22

Voz

Dan-ça ma mim cri - o - la co-la na\_ mim,

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas

25 5

Voz

Pen - sa na pa - ssá - sa - be num co - la - de - ra. num co - la - de - ra.

Fl. B.

XI. S.

XI. A.

Met. B.

Ov.

Pnd.

Congas

# Apêndice PG: Partitura da Música "Turbilhão"

## Turbilhão

Toquinho  
Arr. Pedro Gonçalves

Musical score for the first system of "Turbilhão". The score is in 4/4 time and D major. It includes staves for Voz (Vocal), Guitarra (Guitar), Pandeira (Pandeira), Ovos (Ovos), Reco-reco (Reco-reco), Bloco de dois Sons (Two-tone block), Congas (Congas), and Bombo (Bombo). The vocal line is currently silent, indicated by a whole rest. The guitar line is also silent. The percussion instruments have rhythmic patterns: Pandeira, Ovos, Reco-reco, and Bombo play eighth notes, while Congas play a specific rhythmic pattern.

2

Musical score for the second system of "Turbilhão". The score is in 4/4 time and D major. It includes staves for Voz (Vocal), Gtr. (Guitar), Pnd. (Pandeira), Ov. (Ovos), Rc-rc (Reco-reco), Bl2s. (Two-tone block), Cng. (Congas), and Bmb. (Bombo). The vocal line has lyrics: "Ve - nha se per - der\_ Ne - sse tur - bi - lhão". The guitar line has chords: D, Am7, and G. The percussion instruments have rhythmic patterns: Pnd. plays eighth notes, Ov. plays a continuous eighth-note pattern, Rc-rc plays a pattern with accents, Bl2s. plays eighth notes, Cng. plays a specific rhythmic pattern, and Bmb. plays eighth notes.

8

Voz

Não se esque - ça de fa - zer

Gtr.

F#m7 B7

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

4

10

Voz

Tu - do'o que pe - dir e - sse seu co - ra - ção.

Gtr.

E7 A7

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

12 5

Voz

1. 2.

Tem mui - ta gen  
Tem mui - ta gen

Gtr.

D D

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

6

14

Voz

- te que só vi - ve p'ra pen - sar, — E - xis - te'a que  
- te que não quer se com - pli - car, — E - xis - te'a - que

Gtr.

Em D

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

16

Voz

le que não pen - sa p'ra vi - ver — Eu, por e - xem  
 - le que não per - de'a su - a fé, — Eu, por e - xem

Gtr.

Em Am<sup>7</sup>

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

8

18

Voz

- plo, na pai - xão, — mes mo\_ que te - nha que so - frer, — Eu a - bro'o jo -  
 - plo, meu a - migo, — pe-lo a - mor de'u - ma mu - lher, — Eu vi - ro'a ca

Gtr.

E<sup>7</sup> D

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

20

Voz

- g'e'o co - ra - ção\_ e dei - xo'o meu\_ bar - co\_ co - rrer.  
 - ra p'ro\_ pe - rigo\_ e se - ja lá'o\_ que Deus qui - ser\_

Gtr.

E7 A7

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

10  
**D.S. al Fine**

22

Voz

Ve - nha se per der\_ Ne - sse tur - bi - lhão

Gtr.

D Am7 G

**D.S. al Fine**

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

25

Voz

Não se esque - ça de fa - zer

Gtr.

F#m7

B7

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

12

27

Voz

Tu - do'o que pe - dir e - sse seu co - ra - ção.

Gtr.

E7

A7

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

29

The musical score consists of seven staves. The top staff is for the voice (Voz), with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It features two first endings (1.) and a second ending (2.). The guitar (Gtr.) staff is in the same key signature and shows two D major chord diagrams. The piano (Pnd.) staff has a grand staff with a treble clef and a key signature of one sharp. The oboe (Ov.) staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The clarinet (Rc-rc) staff has a bass clef and a key signature of one sharp. The bassoon (Bl2s.) staff has a bass clef and a key signature of one sharp. The percussion (Cng., Bmb.) staff has a bass clef and a key signature of one sharp. The score is divided into two systems by a double bar line. The first system contains measures 29 and 30, and the second system contains measures 31 and 32. The vocal line has a melodic line with a repeat sign and first and second endings. The guitar part provides harmonic support with D major chords. The piano part has a rhythmic pattern of eighth notes. The oboe part has a melodic line with eighth notes. The clarinet part has a rhythmic pattern of eighth notes. The bassoon part has a melodic line with eighth notes. The percussion part has a rhythmic pattern of eighth notes.

Voz

Gtr.

Pnd.

Ov.

Rc-rc

Bl2s.

Cng.

Bmb.

Apêndice PH: Partitura da música *Waltzing Matilda*

Waltzing Matilda

Christina Macpherson  
(popularizada na Austrália)  
Arr. Pedro Gonçalves

**Allegro**

Voz

Once a jolly swag man  
Along came a jumbuck to  
Up rode the squatter,  
Up jumped the swag man,

Guitarra

Voz

camped by a bi-lla-bong, Un-der the shade of a coo-li bah tree,  
drink at the bi-lla-bong, Up jumped the swag man and grabbed him with glee,  
mounted on his tho-rough bred, Down came the troo-pers one, two, three,  
leapt in-to the bi-lla-bong, You'll ne-ver catch me a-live, said he,

Gtr.

Voz

And he sang as he watched and wai-ted 'til his bi-lly boy  
And he sang as he stowed that jum-buck in his tu-cker bag  
Whose is that jum-buck you've got in your tu-cker bag?  
And his ghost may be heard as you pass by the bi-lla bong

Gtr.

2

9

Voz

Who'll come a-walt-zing, Ma - til - da, with me? Walt-zing Ma-til - da, Walt-zing Ma-til - da,  
 Who'll come a-walt-zing, Ma - til - da, with me?  
 You'll come a-walt-zing, Ma - til - da, with me.  
 Who'll come a-walt-zing, Ma - til - da, with me?

Gtr.

13

Voz

Who'll come a-walt-zing Ma - til - da, with me? And he sang as he watched and

Gtr.

16

Voz

wai-ted 'til his bi-lly bong, Who'll come a-walt-zing, Ma - til - da, with me?

Gtr.

20

Voz

Gtr.

24

Voz

Gtr.

## **Apêndice Q: Tema “Hino da Escola”**

### **Apêndice QA: Letra do Hino da Escola**

#### **Letra do Hino da Escola:**

**[Título não divulgável]**

Concretizar novos valores,  
E dar força à nossa voz,  
Querer seguir em frente,  
Acreditarmos em nós.

Conhecer os nossos limites.  
Cuidar do espaço que é nosso,  
Abrir a porta ao futuro,  
Com um sorriso no rosto.

Na [não divulgável],  
O saber dos professores,  
O apoio dos funcionários,  
[não divulgável].

A energia e júbilo dos alunos,  
Criam esta tão bela escola em [não divulgável],  
Que persistirá na nossa memória,  
Nos enveredou pela descoberta.

Saber sorrir,  
Crescer, sonhar e voar,  
É aprender a viver,  
Para os sonhos concretizar.

Não desistir,  
No sucesso acreditar,  
Para poder atingir,  
O que queremos alcançar.

Com otimismo e dedicação,  
Aprendemos a estudar,  
Unamos a nossa escola,  
Para juntos caminhar.

Apêndice QB: Partitura do Hino da Escola

[Não Divulgável]

Letra: Comunidade Escolar  
Música: Pedro Gonçalves

**Andante**

Voz Feminina

Voz Masculina

Flauta transversal

Oboé

Clarinete em Bb

Saxofone Alto

Saxofone Tenor

Fagote

**Andante**

Trompete em Bb

Corneta em Bb

1ª Trompa em F

2ª Trompa em F

Trombone Tenor

Trombone Baixo

Tuba

**Andante**

Timpanos

Caixa

Bombo

Pratos

6

V. F. *Con-cre-ti-zar no vos va - lo-res, E dar for-ça'à no-ssa voz, Que-rer se guir em fren - te, A-cre-di-tar-mos em*

V. M. *Con-cre-ti-zar no vos va - lo-res, E dar for-ça'à no-ssa voz, Que-rer se guir em fren - te, A-cre-di-tar-mos em*

Fl. *f*

Ob. *p* *mf*

Cl. *mf*

Sax. A.

Sax. T.

Fgt. C Gm C<sup>7</sup> Dm Gm C

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba C Gm C<sup>7</sup> Dm Gm C

Timp.

Cx.

Bombo

Pratos

10

V. F. *nós. Co-nhe-cer no ssos li - mi tes, Cui-dar do'es-pa-ço qu'ê no-ssô, A-brir a por-ta'ao fu - tu - ro, Com um so-ri-so no*

V. M. *nós. Co-nhe-cer no ssos li - mi tes, Cui-dar do'es-pa-ço qu'ê no-ssô, A-brir a por-ta'ao fu - tu - ro, Com um so-ri-so no*

Fl.

Ob. *mf*

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Fgt

Trpt

Cor.

Imp. 1.

Imp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba

Timp.

Cx.

Bombo

Pratos

F C Gm C<sup>7</sup> Dm Gm B<sup>b</sup> C

F C Gm C Dm Gm B<sup>b</sup> C

14

V. F.  
ros-to. Na... O sa-ber dos pro-fe - sso-res, O a-poi-o dos fun-cio - ná-rios, ...

V. M.  
ros-to. Na... O sa-ber dos pro-fe - sso-res, O a-poi-o dos fun-cio - ná-rios, ...

Fl.  
*f*

Ob.  
*mf*

Cl.  
*mp*

Sax. A.  
*mp*

Sax. T.  
*mp*

Fgt.  
*mp*

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.  
*mp*

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba  
*mp*

Timp.  
3

Cx.

Bombo

Pratos

18

V. F. A e-ner-gi-a'e jú-bi-lo dos a - lu - nos, Cri-am es-ta tão be-la'es-co-la em ..... Que pre-ssis-ti-rá na no-ssa me-

V. M. A e-ner-gi-a'e jú-bi-lo dos a - lu - nos, Cri-am es-ta tão be-la'es-co-la em ..... Que pre-ssis-ti-rá na no-ssa me-

Fl.

Ob.

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Fgt. Ab C<sup>7</sup> D<sup>b</sup>

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba Ab C<sup>7</sup> D<sup>b</sup>

Timp.

Cx.

Bombo

Pratos

21 *rit.*  $\text{♩} = 70$

V. F. *mó - ria, En-ve-re-dou-nos pe-la des-co - ber-ta. Sa - ber so - rir, Cres-cer so-nhar e vo-*

V. M. *mó - ria, En-ve-re-dou-nos pe-la des-co - ber-ta. Sa - ber so - rir, Cres-cer so-nhar e vo-*

Fl.

Ob.

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Fgt. *Bbm C<sup>7</sup>*

*rit.*  $\text{♩} = 70$

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba *Bbm C<sup>7</sup>*

*rit.*  $\text{♩} = 70$

Timp.

Cx.

Bombo

Pratos

25

V. F. ar, É a-pren-der a vi-ver, Pa-ra'os so-nhos con-cre-ti-zar. Não de - sis - tir, No su-ce-ss-o a-cre-di-

V. M. ar, É a-pren-der a vi-ver, Pa-ra'os so-nhos con-cre-ti-zar. Não de - sis - tir, No su-ce-ss-o a-cre-di-

Fl.

Ob.

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Fgt.

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba

Timp.

Cx.

Bombo

Pratos

29

V. F. tar, Pa-ra po-der a-tin-gir, O que que-re - mos al can-çar. Com o-ti-mis-mo'e de-di-ca-ção, A-pren-de-mos a'es-tu-

V. M. tar, Pa-ra po-der a-tin-gir, O que que-re - mos al can-çar. Com o-ti-mis-mo'e de-di-ca-ção, A-pren-de-mos a'es-tu-

Fl.

Ob.

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Fgt.

Trpt.

Cor.  $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.  $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$

Tuba

Timp.  $\overbrace{3}$

Cx.  $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$   $\overbrace{3}$

Bombo

Pratos

33 *rit.*

V. F. dar, U-na-mos a no-ssa'es co-la, Pa-ra jun - tos ca-mi-nhar.

V. M. dar, U-na-mos a no-ssa'es co-la, Pa-ra jun - tos ca-mi-nhar.

Fl.

Ob.

Cl.

Sax. A.

Sax. T.

Egt.

Trpt.

Cor.

Tmp. 1.

Tmp. 2.

Tbn.

Tbn. B.

Tuba

*rit.*

Timp. *ff*

Cx. *pp*

Bombo

Pratos *ff*

## Anexos

### Anexo A: Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

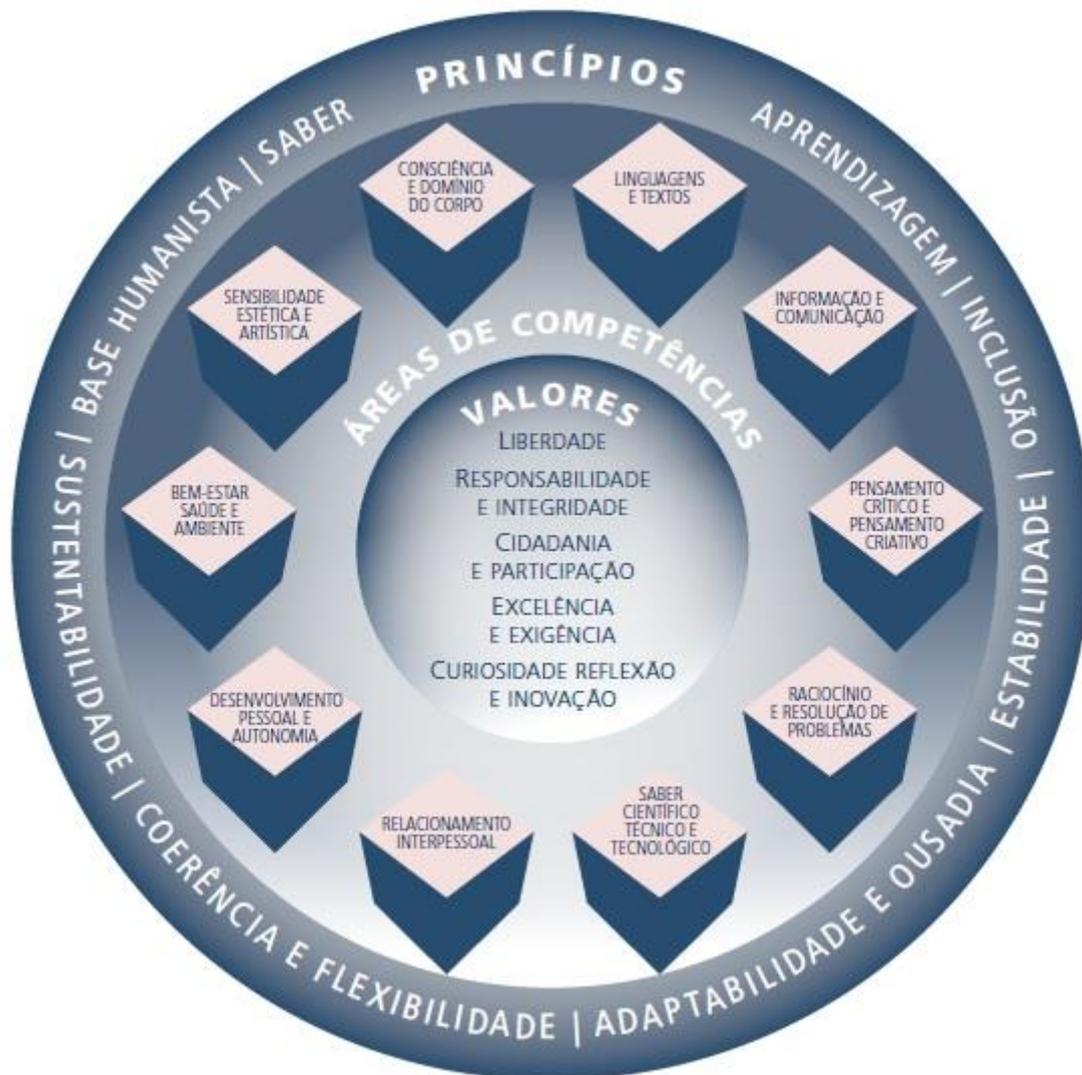


Figura 1: Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Martins et al. (2017).

Anexo B: Espiral de conceitos, adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program

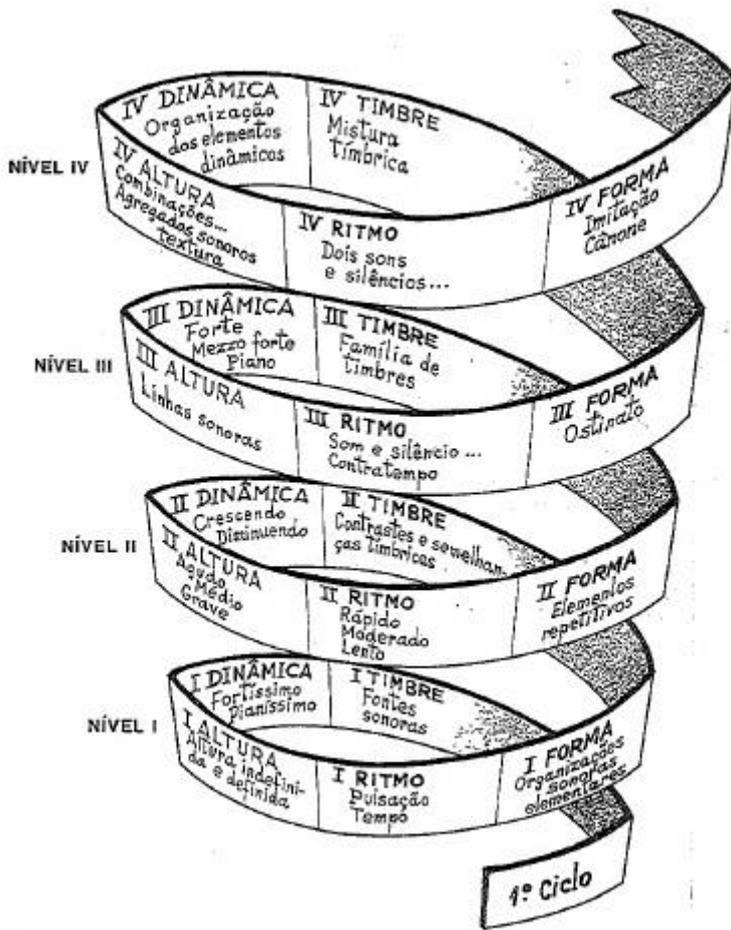


Figura 2: Espiral de conceitos, adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program, em Programa de Educação Musical, V. I (1991).

**Anexo C: Fotografia de um momento da atividade “Dança do Robot Azul”**



*Figura 3: Momento da aula, na qual foi realizada atividade de movimento "Dança do Robot Azul".*

## Anexo D: Imagens de trabalhos de pesquisa de 7º ano no 1º semestre

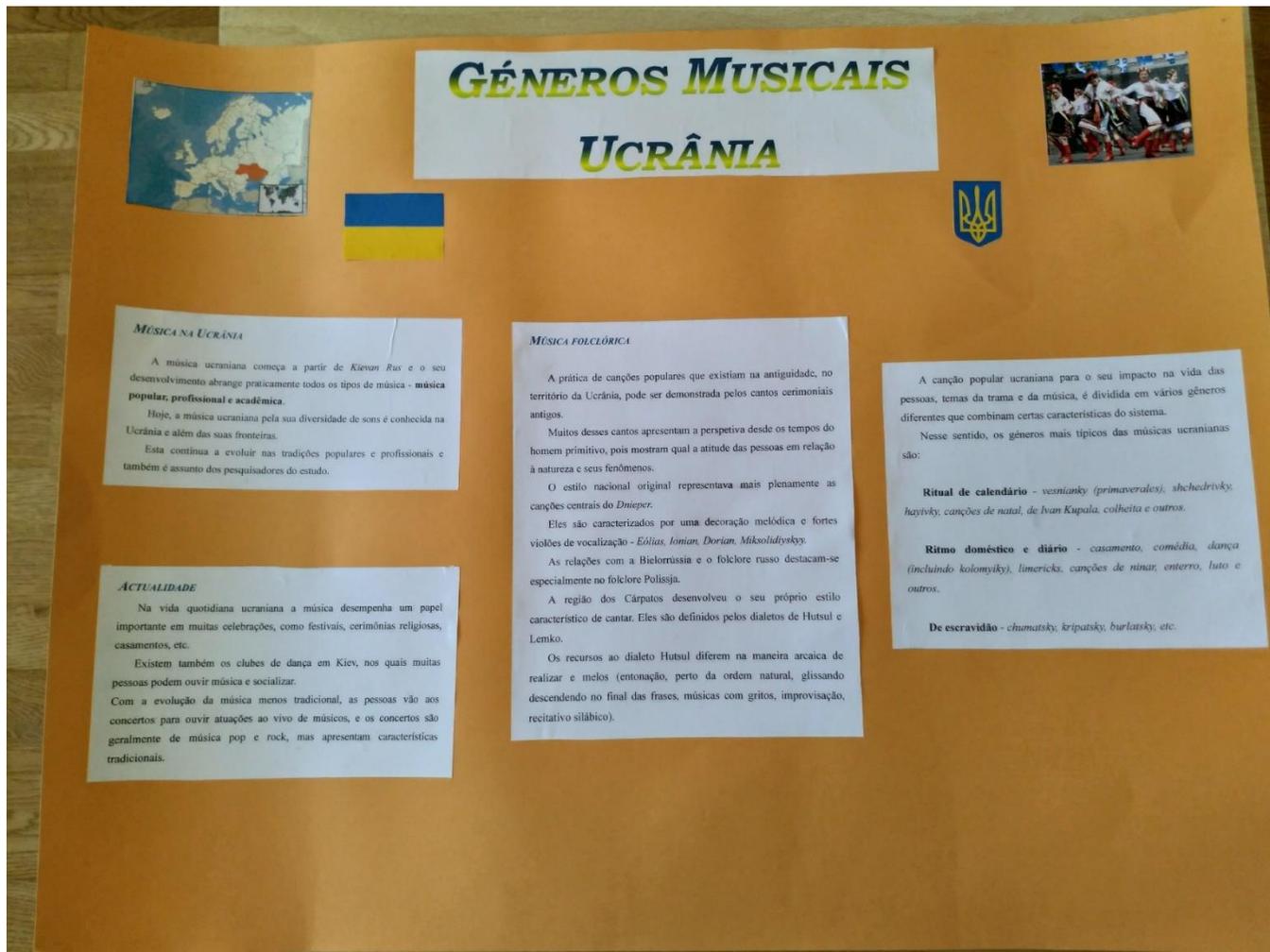


Figura 4: Trabalho de pesquisa "Gêneros Musicais da Ucrânia", incluído no projeto "Juntos na Diversidade".

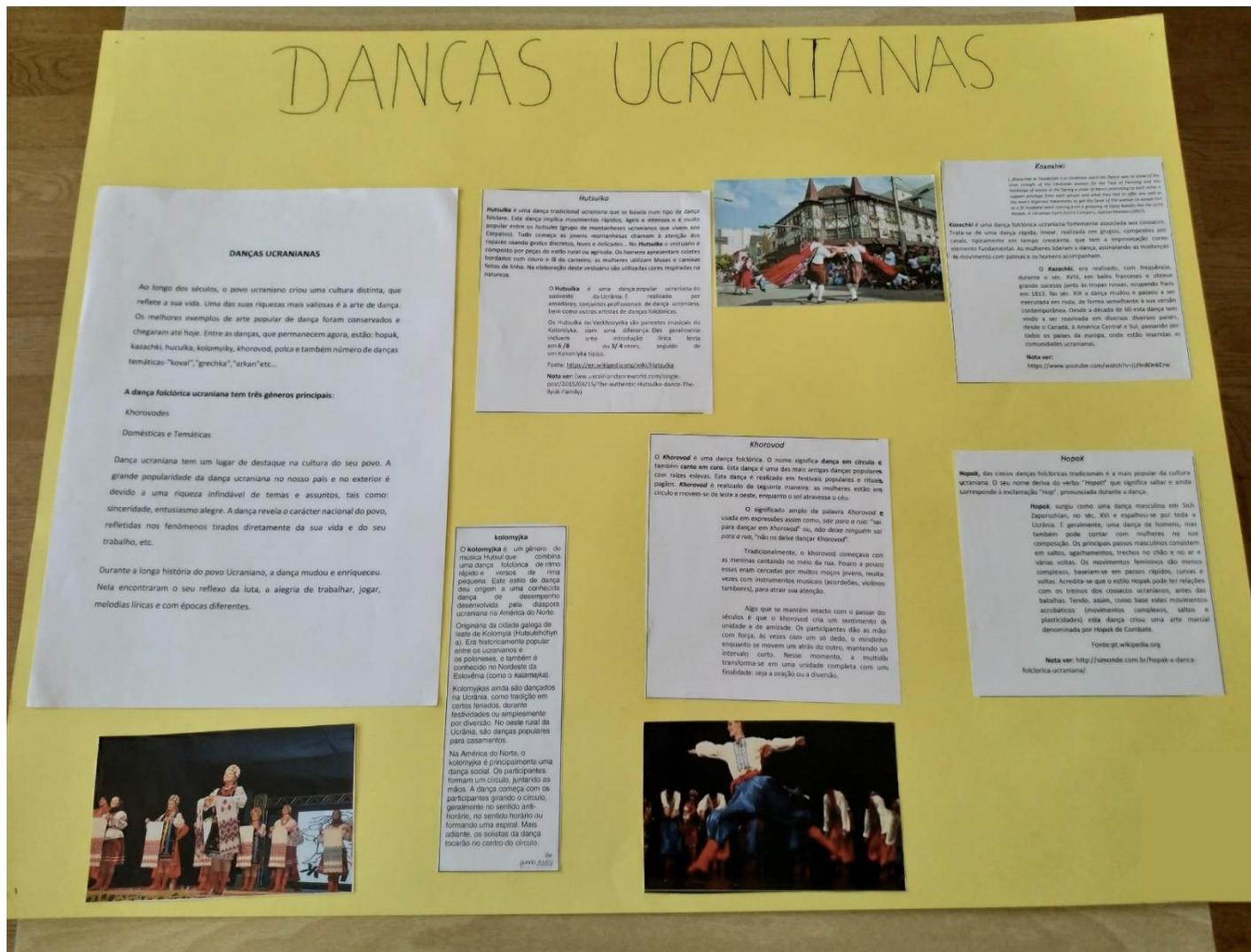


Figura 5: Trabalho de pesquisa "Danças Ucrânicas", incluído no projeto "Juntos na Diversidade".

# Gastronomia de Angola

A culinária tradicional de Angola é influenciada pela portuguesa e pela moçambicana tendo também recebido nos últimos anos uma forte influência da culinária brasileira. Os ingredientes mais comumente utilizados são cereais cultivados há séculos no país, entre eles sorgo, painço e milho, além de feijão frade, lentilha, inhame, dinhungo (abóbora-carneira) e quiabo. Entre as frutas, os destaques são para a melancia, o tamarindo e o fruto do imbondeiro. O azeite de dendê (óleo de palma) é importante no preparo de várias receitas. O prato mais popular em Angola é o funge ou funji, uma massa cozida de farinha de milho ou de mandioca. Pode acompanhar carne ou peixe. Outra receita tradicional é a muamba, que pode ser preparada com galinha, carne seca ou peixe, acompanhada de quiabo e dendê.

Além do funge e da muamba, fazem parte da cozinha tradicional angolana, entre outros:

- Calulu
- Cocada
- Dinhangoa (bebida preparada com água, farinha de mandioca e açúcar)
- Feijão com óleo de palma
- Gonguenha (feijão, abóbora e caldo de ossos)
- Moqueca
- Mututo (planta cujas folhas são preparadas como guisado, temperado com tomate, cebola, alho e louro)
- Mufete
- Pirão
- Quibeba (guisado de choco, peixe, feijão ou carne seca, acompanhado de mandioca, batata-doce ou dinhungo)
- Sumatena ou Súmate (peixe seco ou carne seca assado na brasa, com molho de água morna dinhungo)

## Calulu



## Moqueca



## Cocada



## Mufete



## Feijão com óleo de palma



## Pirão



Figura 6: Trabalho de pesquisa "Gastronomia de Angola", incluído no projeto "Juntos na Diversidade".

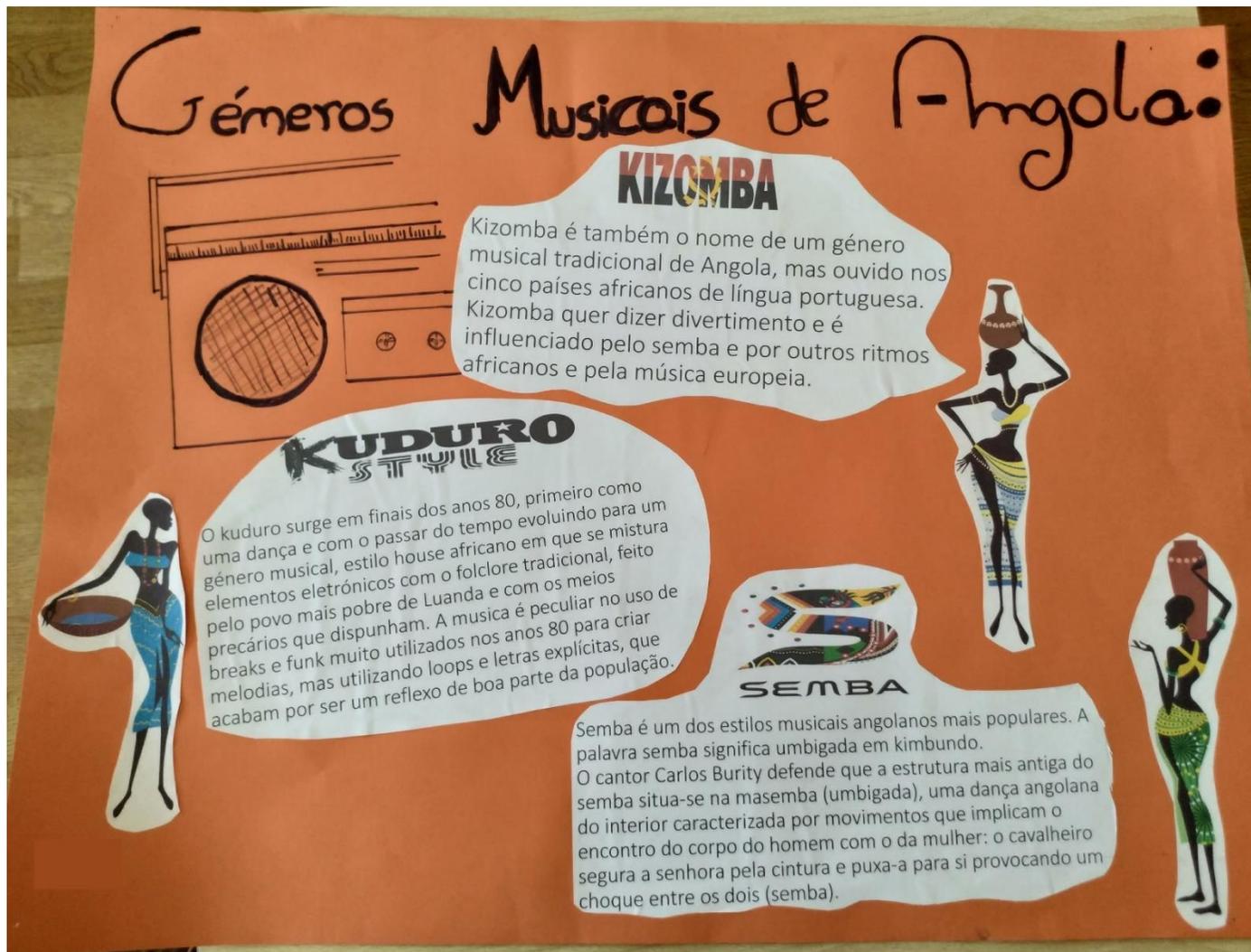


Figura 7: Trabalho de pesquisa "Géneros Musicais de Angola", incluído no projeto "Juntos na Diversidade".

Anexo E: Imagens de trabalhos de pesquisa de 7º ano no 2º semestre

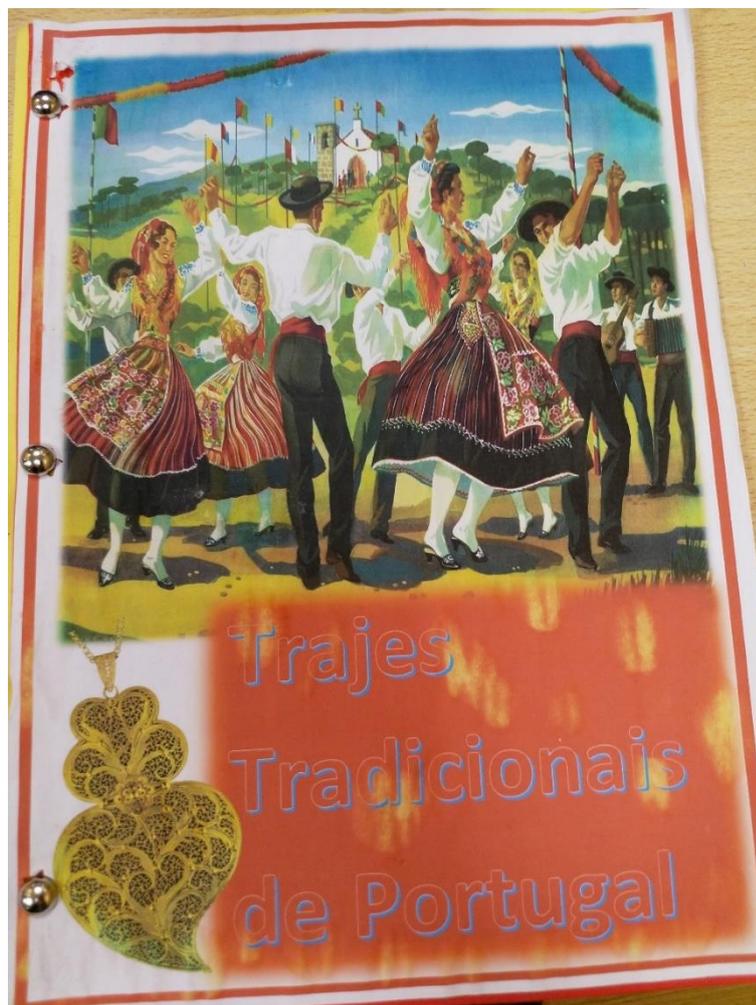


Figura 8: Trabalho de pesquisa "Trajes Tradicionais de Portugal", incluído no projeto "Juntos na Diversidade"





Figura 10: Trabalho de Pesquisa "Trajes Tradicionais de Angola", inserido no projeto "Juntos na Diversidade"

## Anexo F: Espaço de exposição das bandeiras e dos trabalhos de pesquisa



Figura 11: Espaço de exposição das bandeiras e dos trabalhos de pesquisa na apresentação final do projeto "Juntos na Diversidade"



Figura 12: Bandeiras expostas na apresentação final do 1º semestre do projeto "Juntos na Diversidade"



Figura 13: Bandeiras expostas na apresentação final do 2º semestre do projeto "Juntos na Diversidade".

# Projeto: “Juntos na Diversidade”



Figura 14: Plano de fundo da apresentação final do projeto "Juntos na Diversidade".