

M

MESTRADO

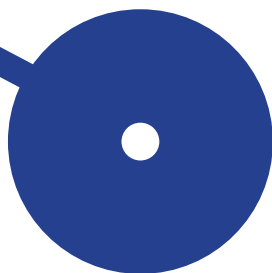
ENSINO DE MÚSICA

FORMAÇÃO MUSICAL

A heterogeneidade etária nas práticas letivas em Formação Musical: Expectativas e Desafios para a relação Professor/Aluno

Maria Eduarda Duarte Dias

06/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

M^a Eduarda Duarte Dias

**A heterogeneidade etária nas práticas letivas em Formação
Musical: Expectativas e Desafios para a relação
Professor/Aluno**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Formação Musical e Classes de Conjunto

Orientação: Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa

Professora Rosa Maria Barros

Porto, junho de 2024

*Todas as pessoas crescidas já foram um dia
crianças (mas poucas de lembram disso)*

Antoine De Saint-Exupery (1943, p.9)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao professor Doutor Jorge Alexandre e à professora Rosa Maria Barros pela orientação neste relatório de estágio e acompanhamento ao longo deste ano letivo. Obrigada pela vossa ajuda, mesmo em momentos difíceis e pela vossa prontidão de resposta a todas as minhas dúvidas.

De seguida, agradeço às minha professoras cooperantes, a professora Ana Seïça e a professora Andreia Ramos, por me terem motivado, guiado e apoiado ao longo deste percurso.

Ao polo de estágio, Curso de Música Silva Monteiro, e às turmas que fizeram parte desta jornada, pois sem elas não teria sido possível chegar a este momento.

Agradeço aos professores de Mestrado e a todos os meus colegas que me acompanharam nestes dois anos.

Aos meus amigos de coração – eles sabem quem são – por estarem sempre lá.

E por fim, mas não menos importante, agradeço à minha FAMÍLIA, palavra esta escrita em letras maiúsculas pois, para além de serem demasiados para caberem numa palavra tão pequena, são quem fez de mim a mulher que sou hoje. Sem eles não estaria aqui. Um simples “obrigada” não chega, mas, ainda assim, obrigada.

Bem-Haja!

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo desenvolver uma análise dos conhecimentos adquiridos e da aplicação e consolidação dos mesmos, encerrando o Mestrado em Ensino de Música, ramo de Formação Musical, da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

O trabalho está estruturado em três capítulos distintos. O primeiro capítulo compreende um texto reflexivo designado *Explorando Fronteiras: A tecnologia nas aulas de música*, que pretende abordar a *gamificação*, o *play along* e o *quiz* como recursos pedagógicos no ensino musical. O texto seguinte, intitulado *Descrição do polo de estágio*, apresenta a caracterização do polo de estágio e uma descrição das disciplinas e das turmas envolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES). O segundo capítulo foca-se na PES e serão abordados aspetos fundamentais para a mesma, tais como observação, planificação, lecionação, avaliação e reflexão. O terceiro e último capítulo, *A heterogeneidade etária nas práticas letivas em Formação Musical: Expectativas e Desafios para a relação Professor/Aluno*, tem como objetivo perceber qual é o pensamento dos docentes de Formação Musical do Ensino Artístico Especializado de Música acerca da temática da heterogeneidade etária. Para alcançar os objetivos pretendidos, foram utilizados dois tipos instrumentos de recolha de dados: análise de conteúdo e inquérito por questionário. Os resultados obtidos destacam algumas limitações, como o pequeno número de respostas, a falta de conhecimento ou formação para lecionar turmas heterogéneas em termos etários.

Espera-se que este estudo possa oferecer considerações e ideias sobre as práticas pedagógicas, de modo a promover o pensamento crítico sobre o tema em questão, as dinâmicas de sala de aula e as metodologias de ensino.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Formação Musical; Heterogeneidade Etária; Ensino Artístico Especializado; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This internship report aims to develop an analysis of the knowledge acquired and its application and consolidation, concluding the Master's Degree in Music Teaching, Music Education branch, of the School of Education and the School of Music and Performing Arts of the Polytechnic Institute of Porto.

The work is structured in three distinct chapters. The first chapter comprises a reflective text entitled Exploring Frontiers: Technology in music lessons, which aims to address gamification, play-along and quizzes as pedagogical resources in music teaching. The following text, entitled Description of the internship site, presents the characterization of the internship site and a description of the subjects and classes involved in the Supervised Teaching Practice (SSP). The second chapter focuses on the PES and addresses key aspects such as observation, planning, teaching, reflection and evaluation. The third and final chapter, Age heterogeneity in teaching practices in Music Education: Expectations and Challenges for the Teacher/Student relationship, aims to understand the thoughts of Music Education teachers in Specialized Artistic Music Education on the subject of age heterogeneity. The results obtained highlight some limitations, such as the small number of responses, the lack of knowledge or training to teach age heterogeneous classes.

It is hoped that this study can offer considerations and ideas about teaching practices, in order to promote critical thinking about the subject in question, classroom dynamics and teaching methodologies.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Aural Skills and Music Theory; Age Heterogeneity; Specialized Artistic Teaching; Pedagogical Practices.

Índice

RESUMO	IV
LISTA DE TABELAS	1
LISTA DE GRÁFICOS	1
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – POLO DE ESTÁGIO – UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	13
1. EXPLORANDO FRONTEIRAS: A TECNOLOGIA NAS AULAS DE MÚSICA.....	14
1.1. A <i>gamificação</i> no ensino de música	14
1.2. O uso de play along e gravações nas aulas de música	16
1.3. O uso do <i>quiz</i> para aprender música	18
2. DESCRIÇÃO DO POLO DE ESTÁGIO	21
2.1. Perspetiva Organizacional	21
2.2. Perspetiva Cultural e Social	26
2.3. Perspetiva Pedagógica	27
CAPÍTULO II – PILARES DO ESTÁGIO PARA A VIDA – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	33
1. OBSERVAÇÃO: A DESCOBERTA DO QUOTIDIANO.....	34
2. DESAFIOS DA PLANIFICAÇÃO E DA LECIONAÇÃO: PREVISÕES E IMPREVISTOS.....	38
2.1. Desafios na realização de Planificações	40
2.2. Imprevistos na lecionação	42
3. AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DOS NÚMEROS	45
4. REFLEXÃO: ESPELHO DA PRÁTICA	49
CAPÍTULO III - A HETEROGENEIDADE ETÁRIA NAS PRÁTICAS LETIVAS EM FORMAÇÃO MUSICAL: EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	52
1. HOMOGENEIDADE E HETEROGENEIDADE ETÁRIA	53

1.1. Movimento da escola Moderna	55
1.2. Expectativas e Desafios	56
2. AUTORES DE REFERÊNCIA para o estudo	59
2.1. Lev Vygotsky (1896-1934)	60
2.2. Lilian Katz (1932 -)	61
3. ENSINO EM PORTUGAL	64
3.1. Ensino Regular	64
3.1.1. Organização Pedagógica.....	65
3.2. Ensino Artístico Especializado – Ensino de Música	66
3.2.1. Produtores de heterogeneidade etária.....	67
4. MEDIAR PARA DIFERENCIAR PEDAGOGICAMENTE	69
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
5.1. Análise de dados – Produtores de heterogeneidade - Portarias e Regulamentos INternos de Conservatório Públicos	74
5.2. Desvendando Significados – Análise Descritiva.....	101
5.2. Cruzamento de Dados	112
6. OBSERVAÇÕES FINAIS	155
CONCLUSÕES E REFLEXÕES – UM OLHAR PARA O FUTURO.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Constituição da turma de FMB	28
Tabela 2 – Constituição da turma de FMS.....	29
Tabela 3 – Repertório Coro	32
Tabela 4 – Constituição da turma de Coro.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 5 – Potenciais produtores de heterogeneidade etária	Erro! Marcador não definido.
Tabela 6 – Análise de Conteúdo das Portarias	Erro! Marcador não definido.
Tabela 7 – Análise de Conteúdo dos Regulamentos Internos dos Conservatórios Públicos	79
Tabela 8 – Análise de Conteúdo da pergunta nº 12 – Quais as principais dificuldades que encontrou/ enfrentou ao lecionar uma turma heterogénea em termos etários	152
Tabela 9 – Análise de Conteúdo da pergunta nº 19 – Pretende acrescentar alguma reflexão final sobre a presente temática?	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 1 – Idade	101
Gráfico 2– Pergunta 2 – Sexo	101
Gráfico 3 – Pergunta 3 – Habilitações Académicas	102
Gráfico 4– Pergunta 4 – Profissionalização na área da Formação Musical.....	102
Gráfico 5 – Pergunta 5 – Zona do país onde leciona.....	103
Gráfico 6 – Pergunta 6 –Leciona Formação Musical numa instituição	103
Gráfico 7– Pergunta 7 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos?	104
Gráfico 8 – Pergunta 8 – Leciona Formação Musical há quantos anos?	104
Gráfico 9 – Pergunta 9 – Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	105
Gráfico 10 – Pergunta 10 – Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	105
Gráfico 11 – Pergunta 11 – Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	106
Gráfico 12 – Pergunta 13 – Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	106
Gráfico 13 – Pergunta 14 – Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	107
Gráfico 14 – Pergunta 15 – Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos	107
Gráfico 15 – Pergunta 16 – Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente	108
Gráfico 16 – Pergunta 17 – Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5).....	109

Gráfico 17 – Pergunta 18 – Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.....	111
Gráfico 18 – Idade versus Sexo	112
Gráfico 19 – Idade versus Habilitações Académicas	113
Gráfico 20 – Idade versus Profissionalização na área da Formação Musical.....	113
Gráfico 21 – Idade versus Leciona no ensino especializado de música há quantos anos?	114
Gráfico 22 – Idade versus Leciona Formação Musical há quantos anos?	114
Gráfico 23 – Idade versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	115
Gráfico 24 – Idade versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	116
Gráfico 25 – Idade versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	116
Gráfico 26 – Idade versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	117
Gráfico 27 – Idade versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente	117
Gráfico 28 – Sexo versus Habilitações Académicas	118
Gráfico 29 – Sexo versus Profissionalização na área da Formação Musical.....	118
Gráfico 30 – Sexo versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	119
Gráfico 31 – Sexo versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	120
Gráfico 32 – Sexo versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	120
Gráfico 33 – Sexo versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	121

Gráfico 34 – Sexo versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	121
Gráfico 35 – Sexo versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	122
Gráfico 36 – Sexo versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.	122
Gráfico 37– Habilitações Académicas versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	123
Gráfico 38 – Habilitações Académicas versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	124
Gráfico 39 – Habilitações Académicas versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	124
Gráfico 40 – Habilitações Académicas versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	125
Gráfico 41 – Habilitações Académicas versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	125
Gráfico 42 – Habilitações Académicas versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	126
Gráfico 43 – Habilitações Académicas versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.	126
Gráfico 44 – Zona do país onde leciona versus Instituição de Ensino	127
Gráfico 45 – Zona do país onde leciona versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	128
Gráfico 46 – Zona do país onde lecionada versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	129

Gráfico 47 – Zona do país onde lecionada versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	129
Gráfico 48 – Zona do país onde lecionada versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	130
Gráfico 49 – Zona do país onde lecionada versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	130
Gráfico 50 – Zona do país onde lecionada versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.....	131
Gráfico 51 – Zona do país onde lecionada versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.	132
Gráfico 52 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	133
Gráfico 53 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	134
Gráfico 54 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	134
Gráfico 55 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	135
Gráfico 56 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	135
Gráfico 57 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	136
Gráfico 58 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.	136

Gráfico 59– Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	137
Gráfico 60 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	138
Gráfico 61 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?.....	138
Gráfico 62 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?.....	139
Gráfico 63 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	139
Gráfico 64 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	140
Gráfico 65 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.....	140
Gráfico 66 – Leciona FM há quantos anos? versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	141
Gráfico 67 – Leciona FM há quantos anos? versus Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	142
Gráfico 68 – Leciona FM há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários?	142
Gráfico 69 – Leciona FM há quantos anos? versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?	143
Gráfico 70 – Leciona FM há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?	143

Gráfico 71 – Leciona FM há quantos anos? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.....	144
Gráfico 72 – Leciona FM há quantos anos? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.	144
Gráfico 73 – Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	145
Gráfico 74 – Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.....	145
Gráfico 75 – Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	146
Gráfico 76 – Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.....	146
Gráfico 77 – Idade versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5).....	148
Gráfico 78 – Idade versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.....	148
Gráfico 79 – Habilitações Académicas versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5).....	149
Gráfico 80 – Habilitações Académicas versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.....	149
Gráfico 81 – Profissionalização na área da Formação Musical versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5).....	150
Gráfico 82 – Profissionalização na área da Formação Musical versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções	150

Gráfico 83 - Leciona Formação Musical há quantos anos? versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5).....151

Gráfico 84 - Leciona Formação Musical há quantos anos? versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções151

LISTA DE SIGLAS

CMSM – Curso de Música Silva Monteiro

F – Feminino

FM – Formação Musical

FMB – Formação Musical Básico

FMS– Formação Musical Secundário

M – Masculino

MEM – Movimento da Escola Moderna

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, como parte integrante da formação académica, demonstra não só a conclusão do estágio, como também representa uma oportunidade significativa para consolidar aprendizagens teóricas, desenvolver competências práticas e refletir sobre experiências profissionais.

Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem é caracterizada como um processo social e cultural que se desenvolve pela interação entre pessoas e o seu meio envolvente. Dentro deste cenário, o estágio é essencial para aplicar os conhecimentos absorvidos em sala de aula, proporcionando aos futuros docentes uma vivência prática do ambiente profissional. Esse contacto não só auxilia a compreensão das teorias estudadas, mas também a construção de um saber mais contextualizado e relevante.

Adicionalmente, o relatório de estágio proporciona uma oportunidade para pensar criticamente acerca das experiências vividas durante o período de estágio. Conforme destaca Schön (1983), a reflexão durante e após a ação é fundamental para o crescimento profissional ao apoiar os docentes no aperfeiçoamento das suas práticas, no reconhecimento de pontos positivos a serem mantidos e melhorados e no planeamento das ações futuras de maneira mais eficaz. Assim, o relatório de estágio regista as atividades realizadas e estimula um processo contínuo de aprendizagem.

O relatório de estágio está estruturado em três capítulos distintos. O primeiro capítulo, intitulado *Polo de Estágio - Um Espaço de Aprendizagem*, compreende um texto reflexivo designado *Explorando fronteiras: A tecnologia nas aulas de música*. Optou-se por abordar este tema devido à sua importância no atual contexto educativo. A adequada mobilização da tecnologia pode gerar uma importante mudança nos métodos de ensino, promovendo maior interesse dos alunos, personalização da aprendizagem e preparação para um mundo digital em constante evolução. Autores como Prensky (2001) enfatizam a importância da adaptação dos métodos educacionais para a geração digital. Está também inserido neste capítulo um segundo ponto que tem como propósito apresentar o polo de estágio. Este incluiu uma análise detalhada da instituição, delineando a sua história, o seu projeto educativo, protocolos e parcerias estabelecidas, os seus docentes e uma descrição das disciplinas e das turmas envolvidas na PES.

O segundo capítulo, que se identifica por *Pilares do estágio para a vida - Prática de ensino supervisionada*, foca-se na PES. Aqui são abordados diversos aspetos cruciais, tais como observação, planificação, lecionação, reflexão e avaliação, tendo como base a experiência vivida, bem como a revisão de literatura. Estes elementos são fundamentais em todo o processo educativo,

pois proporcionam uma base sólida para o planeamento e a implementação de práticas pedagógicas eficazes. A sua importância não se limita apenas ao estágio, mas explora também o crescimento profissional e pessoal do docente. Autores como Dewey (1933), Tyler (1949), Shulman (1986), Stiggins (2008) e Schön (1983) forneceram visões e perspetivas importantes sobre os cinco aspetos mencionados acima.

Por fim, o terceiro capítulo, *A heterogeneidade etária nas práticas letivas em Formação Musical: Expectativas e Desafios para a relação Professor/Aluno*, tem como objetivo recolher e analisar informação acerca do pensamento dos docentes de Formação Musical do Ensino Artístico Especializado de Música relativamente à temática em apreço. Autores como Vygotsky e Katz foram importantes para a realização desta investigação, visto que a interseção das teorias dos dois autores permitem uma análise mais abrangente das dinâmicas educacionais, considerando tanto os aspetos sociais e culturais, quanto as práticas pedagógicas. No que diz respeito aos métodos, como instrumentos de recolha de dados, optou-se pela realização de análises de conteúdo e inquérito por questionário direcionados a docentes de FM, tendo-se recolhido, no total, trinta e três respostas. A revisão da literatura, análise de dados e os seus cruzamentos, e as análises de conteúdo visam proporcionar diferentes perspetivas levando à reflexão crítica sobre a temática.

Com este trabalho de investigação, pretende-se perceber quais as expectativas e desafios deste processo de aprendizagem, visto que a interação entre alunos de diferentes idades na mesma sala de aula poderá enriquecer o processo educacional, mas também exigir uma abordagem pedagógica diferenciada para atender às necessidades individuais de cada aluno.

CAPÍTULO I – POLO DE ESTÁGIO – UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O presente capítulo retrata duas temáticas, sendo a primeira relacionada com o papel da tecnologia nas aulas de música e a segunda com a apresentação do polo de estágio, a escola que acolheu a PES. A escolha do tema para o primeiro ponto deste capítulo prende-se pela sua pertinência na contemporaneidade. A integração da tecnologia nas aulas de música representa um tópico de grande interesse e debate na atualidade, pois conduz a uma série de desafios por parte dos docentes, alunos e instituições de ensino. Quanto ao polo de estágio, é apresentado um breve apontamento dividido por três tópicos, cada um com uma perspectiva distinta: organizacional, que aborda aspetos como a missão e valores, a sua estrutura, a oferta formativa, os seus regimes, o número de alunos e o seu corpo docente; cultural e social, onde são enumeradas as parcerias e protocolos; pedagógica, onde são apresentadas as disciplinas de Formação Musical (FM) e Coro na Instituição.

1. EXPLORANDO FRONTEIRAS: A TECNOLOGIA NAS AULAS DE MÚSICA

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação tem benefícios tanto para o docente quanto para os processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. (Silva & Filho, 2017, p. 4)

O lugar da tecnologia nas aulas de música é um tema relevante e tem conquistado destaque no contexto educativo atual. A utilização de recursos tecnológicos não só enriquece o processo de aprendizagem dos alunos, como também abre oportunidades para experimentar a música de forma criativa e envolvente. Com esta reflexão, pretende-se explorar o impacto da tecnologia no ensino de música, em particular a sua utilização nas atividades musicais em contexto de sala de aula.

Prensky (2001) destaca a importância de um sistema educacional mais integrado e eficiente, capaz de responder às necessidades dos estudantes, de modo a proporcionar-lhes uma melhor experiência educacional. Isto envolve não apenas fornecer informações, mas também fomentar a autonomia. Por conseguinte, o uso da tecnologia por parte de alunos e professores nas atividades letivas permite que o ensino se torne mais eficaz e a aprendizagem mais presente (Prensky, 2001). Autores como Prensky (2004) e Carvalho (2018) destacam que a nova geração de estudantes, denominada “nativos digitais”, ao estarem imersos nas tecnologias, beneficiam mais com estas abordagens educativas, já que detêm uma maior familiaridade com as mesmas.

Diante desta necessidade crescente de adaptação e inovação na educação, é importante explorar tecnologias e ferramentas que auxiliem o processo de aprendizagem. Neste contexto, destacam-se abordagens como a *gamificação*, o *play along*, gravações e os *quizzes*, que foram utilizadas durante a PES e tiveram impacto na prática educativa.

1.1. A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE MÚSICA

Começando pela *gamificação*, de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), esta refere-se ao uso de elementos de jogo para envolver os utilizadores na resolução de problemas. Também Kapp (2012) define *gamificação* como a aplicação de características e princípios dos jogos para motivar ações, promover a aprendizagem e solucionar desafios, ou seja, a *gamificação* consiste em integrar

elementos típicos dos jogos em contextos que não são necessariamente relacionados a jogos (Deterding et al., 2011).

A *gamificação*, enquanto estratégia ativa, demonstra um vasto potencial para estimular os alunos e incentivá-los a participar em atividades colaborativas (Santos & Freitas, 2017). Essa motivação evidencia-se ao utilizar este método para estimular o interesse, o gosto e a satisfação intrínseca, fatores que se apresentam em consonância com as teorias de Piaget (1976), ao defender o uso de métodos ativos em aula, nos quais os alunos assumem um papel central no processo de aprendizagem, promovendo a aquisição de conhecimento por meio da reconstrução, recriação e redescoberta (Piaget, 1976). Fazendo um paralelismo com a experiência tida na PES, foi notável a motivação por parte dos alunos quando realizavam atividades onde estavam presentes elementos relacionados com os jogos, que colocaram em evidência o impacto positivo que esta abordagem teve no processo de aprendizagem dos alunos, bem como na disposição dos mesmos para participar ativamente nas atividades propostas. Além disso, Piaget (1976) salienta que, no ambiente escolar, o uso de ferramentas pedagógicas, como jogos, desempenha um papel crucial no desenvolvimento:

(...) É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. (...) Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (p. 160)

A integração de elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, pode motivar os estudantes, envolvendo-os mais profundamente com os conteúdos (Dellos, 2015; Santos & Freitas, 2017). Conforme descrito por Oblinger (2006), a introdução de jogos, seja em contextos educacionais, de entretenimento ou profissionais, tem o poder de envolver os participantes de modo a que estes participem não apenas no jogo em si, mas também com os outros jogadores, como foi notório, no estágio, na segunda aula observada de Formação Musical do Ensino Básico (FMB), na qual os alunos foram divididos em equipas e desafiados a responder a uma série de perguntas sobre vários aspetos da teoria e prática musical. Os mesmos puderam demonstrar os seus conhecimentos, competir de forma saudável com os colegas e, ao mesmo tempo, fortalecer a compreensão dos conceitos musicais abordados.

Plataformas como por exemplo o *Kahoot!* oferecem oportunidades para revisão de conteúdo, avaliação formativa e colaboração entre os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais

estimulante e eficaz (Wang, 2015; Carvalho, 2018). Na PES, durante a segunda observação de FMB, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar a plataforma *Kahoot!* como parte de uma atividade interativa e colaborativa. Esta sessão envolveu perguntas teóricas e práticas relacionadas à música, oferecendo uma abordagem dinâmica para explorar e consolidar o conhecimento adquirido em sala de aula. Contudo, é essencial que os jogos educativos estabeleçam objetivos de aprendizagem claros, com o propósito de oferecer conhecimento ou de promover o desenvolvimento de capacidades que aprimorem as competências cognitivas dos alunos (Gros, 2003).

1.2. O USO DE PLAY ALONG E GRAVAÇÕES NAS AULAS DE MÚSICA

Outra ferramenta bastante utilizada na PES foram os *play alongs* e gravações. De acordo com Levi (2010), entende-se que *play along* é um ficheiro áudio disponível em diferentes formatos (MP3/CD ou formatos antigos, como fita cassete/vinil). Devido à evolução até os dias atuais, segundo Raimundo (2019), "o *play along* é uma ferramenta baseada em todo o tipo de ferramenta digital que o aluno pode ter ao seu alcance para auxiliar a sua prática em casa e a sua performance (Ex: CD; rádio; computador; tablet; telemóvel)" (p.130).

Os *play alongs* fornecem aos estudantes uma maneira interativa de praticar e aprimorar a sua *performance* musical, simulando a experiência de tocar em grupo com outros músicos (Raimundo, 2019; Tavares, 2019). Conforme destacado por Tavares (2019), os *play alongs* revelam-se importantes para o aluno, pois permitem que este aprimore a sua compreensão das partes musicais, como os momentos de entrada ou pausas, noção da afinação e do caráter da obra e, essencialmente, a capacidade de visualizar o "resultado final" da *performance*.

Inicialmente os *play alongs* foram desenvolvidos para ajudar a superar os desafios enfrentados por músicos profissionais e estudantes, especialmente quando não havia disponibilidade de outros para realizar o acompanhamento (Silva, 2017, cit. in Soares, 2020). Este desafio sentiu-se na PES, nas aulas de Coro, quando foi necessário recorrer ao uso do *play along* em substituição de um(a) pianista acompanhador(a) para as aulas. Esta prática foi adotada com o intuito de garantir que os alunos tivessem a oportunidade de ouvir a peça musical completa durante o estudo da mesma. Como refere Juntunen (2011), com o *play along*, o músico possui o conhecimento da música como um todo e não apenas pela parte.

De acordo com Pereira (2014), a integração do *play along* pode ser vista como uma ferramenta educacional que promove a motivação na aprendizagem, contribuindo para um ambiente mais positivo em sala de aula. Isto resulta em aulas mais envolventes e divertidas, sem comprometer a

seriedade necessária, especialmente entre crianças mais pequenas, o que pode aumentar o interesse dos mesmos. Além disso, o *play along* representa uma ferramenta pedagógica que pode proporcionar dinamismo e diferentes abordagens no ensino de música (Tavares, 2019). Esta situação aconteceu no estágio quando se utilizou o *play along* para auxiliar o desenvolvimento técnico dos estudantes, possibilitando, deste modo, a aproximação com os alunos e auxiliando assim a postura e o uso do diafragma, o que resultou na facilitação da direção das peças durante as aulas.

No que diz respeito aos benefícios do uso do *play along*, Levi (2010) afirma que, ao praticar com o mesmo, os músicos aproximam-se mais da experiência de tocar música em grupo. Ao praticar escalas, estudos ou peças com o acompanhamento de um *play along*, os alunos tendem a manter um foco maior, pois este estimula a sua audição e facilita a compreensão do que estão a ouvir e a sua relação com o que estão a tocar (Tomaz, 2022). Por outro lado, tocar com música gravada pode contribuir positivamente para a formação e organização de imagens mentais, influenciando a percepção do processamento mental (Godinho, 2006).

No entanto, é importante reconhecer que a integração da tecnologia nas aulas de música também apresenta desafios e limitações. Autores como Hamari et al. (2014) destacam que muitos professores enfrentam dificuldades na implementação eficaz de atividades tecnológicas devido à falta de conhecimento e recursos adequados. Além disso, questões relacionadas à qualidade das gravações e ao controle de aspetos como o tempo, o andamento da música e a afinação, visto que que não podem ser alterados, impactam a experiência de aprendizagem e exigem que o músico se adapte (Barroca, 2018; Silva, 2018; Tavares, 2019;). Como exemplo, uma das dificuldades apresentadas no estágio foi a impossibilidade de controlar o andamento das peças, tendo-se sentido algumas complicações durante a execução, no entanto esses contratempos foram sendo superados com ajuda da direção da peça por parte da estagiária.

Por sua vez, Juntunen (2011) indica que o uso de *play alongs* não é recomendado no início do processo de aprendizagem, considerando-se mais apropriado utilizá-los como uma ferramenta de estudo. Este pensamento foi seguido ao longo do estágio, na medida em que os *play alongs* eram usados apenas quando a peça já tinha sido trabalhada, nas aulas de coro.

Já no que diz respeito às gravações conforme Pinheiro (1994) destaca, nas aulas de FM, o cerne deste é, na realidade, a música em si, pois o processo de aprendizagem deve ter como ponto de partida e também como meta final a própria música. Por conseguinte, apesar da importância do uso do piano, é fundamental enriquecer a escuta com a utilização de outros estímulos – neste caso, as gravações. Kuhn afirma que “El piano puede y debe emplearse sin reparos también para el estudio

en privado; pero una fijación del oído basada exclusivamente en el sonido del piano (...) deberá completarse com la inclusión de otros médios”¹ (Kuhn, 2003, p.16).

As gravações são essencialmente utilizadas na disciplina de FM para dar a oportunidade aos alunos de se familiarizarem com vários timbres e desenvolverem o sentido harmónico, em particular nos exercícios de ditados musicais. Para Karpinski (2000) o exercício do ditado musical procura não apenas estimular a capacidade de transcrever com precisão o que é ouvido, mas também desenvolver a capacidade de compreender auditivamente a música (Paney, 2007). Um estudo conduzido por Gephardt (1978) conclui que, embora a tonalidade na qual o ditado é reproduzido tenha forte impacto no seu êxito, ter familiaridade com uma tonalidade específica não resulta necessariamente num melhor desempenho na escrita auditiva (Paney, 2007). Assim, é essencial praticar o ditado musical utilizando diferentes timbres, pois alunos habituados a ouvir música no mesmo instrumento, ritmo, registo, intensidade e contexto terão dificuldades em transcrever fielmente músicas gravadas ou estilos musicais aos quais não estão habituados (Paney, 2007).

1.3. O USO DO QUIZ PARA APRENDER MÚSICA

Os *quizzes* não são algo muito fácil de definir, pois a origem da palavra é desconhecida e, apesar de serem considerados uma espécie de questionário ou testes de conhecimentos, essa definição não engloba a diversidade de significados e aplicações que este termo pode ter. No entanto, numa interpretação mais americana, o *quiz* é frequentemente utilizado para descrever um teste ou exame pequeno com o propósito de avaliar (Roediger et al., 2011).

Tendo em conta de que a avaliação dos alunos é um ponto essencial do processo educativo, visto que fornece informações sobre o progresso dos alunos, existem várias maneiras de avaliar o seu conhecimento, sendo os *quizzes*, como acima referido, uma ferramenta popular e eficaz para esse propósito. Este método é utilizado no polo de estágio, tanto nas aulas de FM como nas de Coro, tendo o mesmo valor que uma ficha escrita ou oral.

No ambiente escolar, os *quizzes* são atividades que podem ser realizados através de recursos tecnológicos, e colaboram de maneira eficaz para a aquisição de conhecimento pelos alunos e para a avaliação do seu desempenho, de modo a auxiliar a aprendizagem de forma relevante e divertida (Araújo et al., 2011). No polo de estágio, os *quizzes* foram aplicados com o propósito de verificar os

¹ “O piano pode e deve ser utilizado sem hesitação também para o estudo privado; mas uma fixação do ouvido baseada exclusivamente no som do piano (...) deve ser complementada pela inclusão de outros meios” (Tradução livre)

conhecimentos dos alunos, fornecendo às docentes informações sobre as dificuldades individuais de cada um. Neste contexto, determinadas pesquisas têm evidenciado a aplicação de *quizzes* em variadas áreas de conhecimento, constatando a sua efetividade como ferramenta educacional que estimula a participação dos alunos e facilita a aprendizagem (Silva et al., 2010; Araújo et al., 2011; Sales et al., 2014;).

Os *quizzes* podem ser vistos como uma ferramenta multimídia que, dependendo da plataforma utilizada, podem ser percebidos como um jogo, abrindo possibilidades para experiências educativas interessantes, tanto para os alunos quanto para os professores, que atuam como mediadores do conhecimento (Bloom et al., 1971). Isto permite que o professor avalie o nível de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e identifique quais aspetos da mesma que não foram compreendidos (Bloom et al., 1971). No caso da disciplina de FM, a cooperante, através dos *quizzes*, conseguiu depreender os aspetos que precisavam de ser trabalhados e abordados novamente em aula de forma a serem melhor consolidados. Não obstante, Thalhermer (2003) chama a atenção para o cuidado a ter na formulação das questões, que pode resultar em efeitos diferentes:

When we mass questions together before learning, we can call them —prequestions. When we mass them after learning, we can call them postquestions (ex. quizzes). When questions are used during learning events, we can call them —inserted prequestions or —inserted postquestions. [...] Prequestions help learners to focus their attention on the targeted information when they encounter it later. Postquestions provide learners with practice in retrieving information from memory. They also can be used to provide learners with feedback. Both prequestions and postquestions provide repetition of the learning material and motivation for study. They also guide learner attention to the type of material queried by the questions. (pp. 5-6).²

Roediger et al. (2011), num estudo realizado, definiram as vantagens, de certa forma, imediatas da sua incorporação nas atividades educacionais. Estas vantagens não contribuem apenas para a retenção de informações, mas também revelam lacunas no conhecimento, estimulando os alunos para uma maior organização e estudo. Além disso, fornecem *feedback* tanto para os alunos como

² “Quando agrupamos questões antes da aprendizagem, podemos chamá-lhes pré-questões. Quando as agrupamos após a aprendizagem, podemos chamá-lhes pós-questões (ex. quizzes). Quando as questões são usadas durante eventos de aprendizagem, podemos chamá-lhes pré-questões inseridas ou pós-questões inseridas. [...] As pré-questões ajudam os aprendizes/estudantes a centrar a sua atenção na informação pretendida quando a encontram mais tarde. As pós-questões oferecem aos aprendizes/estudantes prática na obtenção de informação da memória. Também podem ser usadas para prestar feedback aos aprendizes/estudantes. Tanto as pré-questões como as pós-questões fornecem repetição do material de aprendizagem e motivação para o estudo. Também orientam a atenção dos aprendizes/estudantes para o tipo de material questionado/consultado pelas questões.” (Tradução livre)

para os docentes, incentivando a uma maior dedicação por parte os estudantes (Roediger et al., 2011).

A realização de *quizzes* sobre matérias abordadas na própria aula ou na mesma semana contribui para a retenção dos conteúdos a longo prazo (Roediger et al., 2011). Através dos *quizzes*, os docentes conseguem identificar lacunas no conhecimento dos alunos e focar-se em áreas que precisam de ser melhoradas, ajudando os alunos a organizar as suas ideias, a memorizar e aplicar conhecimentos em diferentes contextos. Adicionalmente, com esta prática os alunos ficam mais conscientes da sua própria aprendizagem, permitindo-lhes fazer uma autoavaliação dos conhecimentos (Roediger et al., 2011).

Em suma, o uso da tecnologia nas aulas de música, em particular nas aulas de Coro e de FM, envolve estrategicamente os alunos na evolução de competências a nível musical. Ao aproveitar os recursos tecnológicos de forma eficiente, os docentes conseguem estimular a aprendizagem musical e preparar os alunos para oportunidades e desafios do mundo da música.

2. DESCRIÇÃO DO POLO DE ESTÁGIO

Os dados sobre o polo de estágio, Curso de Música Silva Monteiro (CMSM), foram recolhidos a partir do seu Projeto Educativo (disponível online, na página oficial da instituição), informações disponibilizadas pela secretaria e por conversas informais com as professoras cooperantes, realizadas ao longo do estágio.

O CMSM localiza-se junto a uma das zonas mais movimentadas da cidade do Porto, a Avenida da Boavista, junto à Casa da Música e próximo da Via de Cintura Interior. Surgiu de forças conjuntas entre Carolina, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro, que, descendentes de uma proeminente família portuense, receberam uma educação sofisticada, onde a música desempenhou um papel central, sob a tutela de prestigiados mestres como Augusto e Virgínia Suggia, e Óscar da Silva, discípulo de Clara Schumann. No dia 2 de março de 1928, fundaram o Curso Silva Monteiro, conhecido hoje como Curso de Música Silva Monteiro (CMSM), a primeira escola privada de música no Porto.

Atualmente, o CMSM tem mais de 400 alunos provenientes de diversos estratos sociais. Através do regime de ensino articulado, estabeleceu-se uma sólida parceria com diversos agrupamentos de escolas de ensino regular, nomeadamente o Agrupamento de Escolas do Cerco, que se encontra inserido no Programa de Intervenção de Prioridade Educacional Territorial (TEIP). Deste modo, o CMSM promove a integração e a igualdade de oportunidades através da música, procurando incorporar diversas correntes artísticas e culturais musicais, com base na crença de que a música é um elemento unificador que enriquece e humaniza o indivíduo e que contribui para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva. Este ano o CMSM completa 96 anos, e o lema continua a ser o mesmo – “Uma escola de Memórias e Futuro”.

2.1. PERSPETIVA ORGANIZACIONAL

O CMSM tem como desígnio primordial assumir a responsabilidade pela formação musical e artística dos seus alunos, desde os estágios iniciais do pré-escolar até ao término do ensino especializado secundário, num ambiente marcado pela familiaridade e hospitalidade, fomentando os ideais de excelência. Ambiciona ser um polo de eminência no cenário cultural nacional e internacional, promovendo um padrão de ensino distinto, uma gama abrangente de iniciativas culturais integradas na sociedade e procura fortalecer a sua dimensão internacional, pretendendo expandir os horizontes da comunidade escolar.

O CMSM oferece uma variedade de cursos de formação, abrangendo diferentes níveis de ensino. Estes incluem cursos no âmbito do ensino Pré-Escolar, Iniciação Musical, Curso Básico de Música e de Canto Gregoriano, Curso Secundário de Música, bem como Cursos Livres e o programa *RockinSchool*/Silva Monteiro. A instituição oferece uma ampla gama de instrumentos para estudo, a fim de atender às necessidades e interesses variados dos seus alunos. Dentre os instrumentos disponíveis encontram-se: Bateria, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Viola d'arco, Violino e Violoncelo.

Pré-escolar

O ensino pré-escolar destina-se a alunos com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, que participam numa aula semanal de classe de conjunto. Durante estas aulas é implementada a metodologia "Max e Mia no Maravilhoso País da Música", a qual visa proporcionar uma experiência musical enriquecedora aos alunos. Neste contexto, os Encarregados de Educação são convidados a participar ativamente, colaborando na vivência e exploração da música juntamente com os seus filhos.

Os objetivos do pré-escolar abrangem diversas áreas fundamentais para o desenvolvimento auditivo e musical dos alunos. Primeiramente, procura-se proporcionar uma educação auditiva, permitindo que as crianças identifiquem sons individuais, melodias e harmonias. Além disso, é importante promover uma audição diferenciada, ensinando os alunos a distinguir as alturas dos sons, reconhecer harmonias e compreender estruturas rítmicas. Outro objetivo é estimular o canto, incentivando as crianças a explorarem as suas vozes e a expressarem-se musicalmente. Por fim, são propostos exercícios de improvisação e desenvolvimento da criatividade, para que as crianças experienciem livremente a música, criando e explorando novos sons e ideias musicais. Esses objetivos visam criar um ambiente educativo enriquecedor, onde as crianças possam desenvolver as suas habilidades musicais de forma lúdica e estimulante.

Iniciação (Nível 1 a 4)

O Curso de Iniciação destina-se aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, correspondendo o nível musical ao ano de escolaridade que o aluno frequenta (composição da turma por ano de escolaridade).

Os objetivos abrangem diversos aspetos fundamentais para o desenvolvimento musical e artístico das crianças nesta fase inicial de aprendizagem. Primeiramente, procura-se proporcionar-lhes uma vivência musical desde tenra idade através da participação ativa em classes de conjunto ou coro, permitindo assim uma imersão precoce no universo da música. Com isto, pretende-se que as

crianças utilizem naturalmente a linguagem musical, seja através da prática de instrumentos ou do canto, como uma forma espontânea de expressão.

Outro ponto importante é envolver as crianças em diversos contextos artísticos, estimulando a criatividade e promovendo a apreciação das artes em geral. Paralelamente, pretende-se formar um público participativo e entusiasta em relação à música, para que cultivem desde cedo o gosto pela audição musical. Por fim, a Iniciação visa também o desenvolvimento de competências musicais através da aprendizagem de um instrumento, ao estabelecer um percurso musical fluído e estimulante para as crianças ao longo da sua formação.

Curso Básico de Música e Canto Gregoriano

O Curso Básico de Música e Canto Gregoriano corresponde aos 2º e 3º ciclos do ensino regular, designados do 1º ao 5º grau. Os alunos têm a opção de frequentar este curso em regime articulado ou supletivo, seguindo o plano de estudos estabelecidos na Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto.

Para ingressar no Curso Básico de Música e Canto Gregoriano os alunos devem submeter-se a uma prova de admissão necessária para avaliar o nível de aptidão e competência musical dos candidatos, de acordo com os critérios estabelecidos no regulamento de admissões da instituição. Os objetivos delineados contêm diversos aspetos essenciais para o desenvolvimento musical dos alunos. Primeiramente, pretende-se que desenvolvam a linguagem musical através da prática do instrumento, permitindo que expressem naturalmente as suas emoções e pensamentos de forma mais complexa ao explorarem um repertório mais elaborado. Além disso, procura-se reconhecer a individualidade de cada aluno, especialmente no que diz respeito ao seu instrumento, de modo a garantir um ensino adaptado e exigente que respeite o seu percurso escolar.

Outro propósito relevante é proporcionar aos alunos uma experiência musical completa, onde as disciplinas de FM, Classes de Conjunto e Instrumento se interliguem, ao promover uma abordagem interdisciplinar que contribui para alcançar os objetivos estabelecidos. Por fim, pretende-se motivar os alunos através de uma variedade de estratégias, tanto tradicionais como tecnológicas, de forma a aproximar a escola das suas expectativas e interesses, assim incentivando o seu envolvimento e participação ativa no processo de aprendizagem.

Curso Secundário de Música

O Curso Secundário de Música corresponde aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, designados como 6º, 7º e 8º graus. Os alunos têm a possibilidade de frequentar este curso em regime articulado ou supletivo, seguindo o plano de estudos estabelecido na Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto.

Para se ser admitido no Curso Secundário, os alunos devem realizar uma prova de admissão que avalia os conhecimentos em FM e no instrumento escolhido, conforme estipulado no regulamento interno do CMSM.

As metas estabelecidas têm como objetivo proporcionar aos alunos uma experiência musical enriquecedora e abrangente. Primeiramente, pretende-se que os alunos explorem ativamente a música, seja através do instrumento, canto ou composição, reconhecendo-a como uma forma privilegiada de expressão. Além disso, pretende-se que adquiram um conhecimento aprofundado e diversificado no campo da música através de disciplinas como História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição e outras disciplinas opcionais.

Um segundo ponto importante é o desenvolvimento de habilidades performativas de alto nível que permitam aos alunos interpretar obras musicais com uma compreensão contextualizada do estilo, contexto histórico e características instrumentais. Paralelamente, procura-se fomentar a autonomia e consciência dos alunos em relação à organização do estudo e gestão do tempo e esforço, deste modo preparando-os para prosseguir estudos no ensino superior ou para entrar no mercado de trabalho como profissionais no campo da música. Por fim, procura-se manter a prática musical como parte integrante do quotidiano dos alunos, mesmo que não pretendam seguir uma carreira profissional na área, dando a conhecer o valor da música como uma atividade enriquecedora e significativa nas suas vidas.

Cursos Livres

O Curso Livre destina-se a alunos que não estejam sujeitos à escolaridade obrigatória, não desejem ou não possam seguir os planos de estudos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Ciência. Este curso também é voltado para alunos que queiram aprimorar os seus conhecimentos técnicos e musicais, ainda que não se encaixem nos requisitos da legislação do Ensino Especializado da Música em regime supletivo, mesmo que seja apenas numa disciplina.

É importante realçar que o regime do Curso Livre não confere grau nem diploma pois, como o próprio nome sugere, este curso não segue uma estrutura definida e critérios de avaliação estabelecidos pelas normas institucionais. Além disso, a carga horária é flexível e pode ser ajustada de acordo com as necessidades e interesses individuais do aluno.

RockinSchool Silva Monteiro

A *Rockschool* foi criada em Londres no ano de 1991 por Norton York e Simon Pitt, dois educadores britânicos que ambicionavam reformar o panorama da educação musical tradicional então presente

na Grã-Bretanha, oferecendo uma alternativa igualmente válida. Os fundadores desenvolveram um currículo alternativo voltado para instrumentos como Guitarra Elétrica, Baixo Elétrico e Bateria, focado principalmente em repertórios relacionados às linguagens musicais contemporâneas, como *Rock, Funke R&B*.

Um dos principais objetivos deste método é conceder aos músicos de *rock* as mesmas oportunidades de certificação que normalmente estão disponíveis para músicos clássicos. Atualmente, a *Rockschool* é a maior entidade internacional na certificação de programas de música *Pop & Rock* e está presente em diversos países ao redor do mundo. Além disso, é pioneira global na organização, avaliação e certificação de habilidades musicais no contexto da música *pop-rock*. Esta organização oferece certificações, realizando exames em duas épocas (novembro e junho), nos quais examinadores ingleses visitam a escola. Os alunos podem candidatar-se a exames em qualquer grau, não sendo necessário realizá-los de forma sequencial.

O CMSM integrou esta oferta desde o ano letivo de 2011/12, tendo como objetivo principal proporcionar aos alunos que não se identificam com o percurso clássico a oportunidade de prosseguir o seu desenvolvimento musical numa área alternativa, porém igualmente reconhecida e certificada. Os instrumentos disponíveis para esta modalidade incluem Piano, Canto, Bateria, Guitarra Elétrica, Guitarra Acústica, Baixo e Combo. Com este curso, o CMSM procura que os alunos obtenham uma certificação reconhecida na área do *rock*, comprovando as suas capacidades e conhecimentos adquiridos. Além disso, pretendem que os alunos vivenciem e explorem diferentes linguagens musicais contemporâneas através da prática e do estudo desses estilos musicais específicos. Isto inclui a oportunidade de aprender individualmente ou em grupo, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

Outro ponto importante é promover momentos de apresentação pública em que os alunos possam demonstrar as suas competências musicais e partilhar a sua paixão pela música com o público. Estas apresentações não só promovem a confiança dos alunos, mas também os incentivam a expressarem-se artisticamente. Por fim, pretende-se fomentar a criatividade dos alunos ao proporcionar oportunidades para a participação ativa no processo de composição musical. Isto inclui a criação de projetos musicais onde os alunos desempenham um papel fundamental na conceção e realização das músicas, incentivando a autonomia e a expressão artística.

Corpo Docente e Corpo não Docente

O CMSM dispõe de um corpo docente altamente qualificado e motivado, composto atualmente por trinta e quatro professores, em que 53% possuem formação profissional específica. Estes

professores são responsáveis pela lecionação de todas as disciplinas, bem como pela coordenação de atividades extracurriculares e outras previstas no plano anual de atividades. Ademais, alguns professores acumulam funções de coordenação de escola, coordenação de turma e coordenação de departamento. O corpo não docente é constituído por quatro pessoas.

Uma prioridade do CMSM é a promoção regular da formação contínua, tanto do corpo docente quanto do pessoal não docente. Esta iniciativa visa capacitar os professores para os novos desafios enfrentados pelo ensino no século XXI e prepará-los para o processo de internacionalização em curso na instituição.

2.2. PERSPETIVA CULTURAL E SOCIAL

O CMSM tem protocolos com as seguintes instituições:

1. Agrupamento de Escolas do Cerco; 2. Agrupamento Vertical Clara de Resende; 3. Escola de Santa Maria; 4. Agrupamento de Escolas Garcia de Orta; 5. Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo; 6. Agrupamento de Escolas Águas Santas; 7. Colégio Nossa Senhora de Lourdes; 8. Centro de Caridade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro; 9. Colégio Nossa Senhora da Paz; 10. Colégio Efanor; 11. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo; 12. Escola Superior de Educação; 13. Universidade Católica do Porto; 14. Universidade de Aveiro; 15. Universidade do Minho.

O CMSM tem parcerias com as seguintes entidades:

1. Academia de Música de S. João da Madeira; 2. Associação Cultural Monte de Fralães; 3. Banco da China; 4. Bial; 5. Banco BPI – Fundação “la Caixa”; 6. Câmara Municipal do Porto; 7. Casa da Música; 8. Casa de Lordelo; 9. Casa de Portugal – Paris; 10. Ensemble Vocal Pro Música; 11. Foundation FAM; 12. Fundação Dr. António Cupertino de Miranda; 13. Fundação Dr. Luís Araújo; 14. Fundação Eng. António de Almeida; 15. Fundação Manuel António da Mota; Fundação do Oriente; 16. Governo Civil do Porto; 17. Igreja da Lapa; 18. J Pinto Leitão; KNS – Classics; 19. Sonae.

O projeto “Música para Todos” deu origem à Orquestra Juvenil de Bonjóia, iniciativa resultante da parceria entre o CMSM, o Agrupamento de Escolas do Cerco e a Câmara Municipal do Porto, com o propósito de oferecer oportunidades de educação musical a crianças de origens desfavorecidas, contando com o apoio de empresas privadas na aquisição de instrumentos.

Os principais objetivos do projeto são promover a integração dos alunos através da música, desenvolver o gosto pela mesma e a capacidade de trabalhar em grupo para atingir um objetivo comum, contribuir para o combate à exclusão social e combater o abandono escolar e o absentismo.

2.3. PERSPETIVA PEDAGÓGICA

O programa curricular do CMSCM está organizado por semestres.

A disciplina de Formação Musical no CMSCM

A lecionar a disciplina de FM no CMSCM, encontram-se duas professoras com habilitação específica. O programa da disciplina FM (cf. em anexo) é revisto anualmente e é organizado em torno dos conteúdos essenciais, que incluem ritmo, compassos, claves, intervalos, modos, escalas, tonalidades, melodia, acordes, harmonia e improvisação, divididos por semestres para cada grau de ensino. Para cada conteúdo são detalhadas as atividades a serem realizadas dentro desses parâmetros.

Para o 2º Grau, turma que colaborou no estágio, foram criadas sebatas organizadas por aulas, que visam a diversidade de exercícios a ser realizados nas aulas. No entanto, cada aula pode ser alterada por cada docente, que tem a liberdade de escolha nas atividades a realizar.

A sebenta de 2º Grau é diversificada: inclui exercícios de leituras rítmicas e solfejadas com alternância de claves; ditados rítmicos com e sem notas dadas; ditados melódicos com e sem ritmo dados, ditados de espaços; entoações em diversas tonalidades; exercícios de identificação e construção de escalas, intervalos e escalas; exercícios de identificação auditiva de escalas, intervalos e escalas; exercícios de análise formal da partitura e suas componentes; anexos com partituras escolhidas pelos docentes de cada instrumento para que os alunos tenham contacto com repertório a estudar no 2º Grau.

No secundário existe uma sebenta para os três anos (6.º, 7.º, 8.º Graus). Esta sebenta está dividida da seguinte forma:

1. Leituras rítmicas com mudança de compasso;
2. Leituras solfejadas em várias claves;
3. Leituras melódicas com percussão (no modo de ré, mi, fá e sol);
4. Leituras melódicas com acompanhamento;
5. Leituras atonais;

6. Ditados rítmicos com notas dadas;
7. Ditados de espaços;
8. Ditados melódicos;
9. Ditados polifónicos.

Avaliação na Formação Musical

A avaliação aos alunos é apresentada formalmente no final de cada semestre. Na disciplina de FM, os momentos formais de avaliação são realizados através de fichas escritas, fichas orais e *quizzes*. No total, no primeiro semestre realizam-se três *quizzes*, uma ficha oral, uma ficha escrita e uma ficha de leituras. No segundo semestre realizam-se dois *quizzes*, uma ficha oral e duas fichas escritas.

Em termos quantitativos, nos dois semestres a avaliação contínua vale 50% e as tarefas valem outros 50%. No entanto, a nota final do segundo semestre é dividida em 60% da nota do mesmo mais 40% da nota do primeiro semestre. No que diz respeito à avaliação contínua, 30% da mesma refere-se ao Domínio Socio-Afetivo e 70% aos Domínios Cognitivos.

Caraterização da turma de 2º Grau de FMB

A turma de 2º Grau foi uma das turmas envolvidas no estágio. Era constituída por seis alunos, encontrando-se três em regime supletivo, um em regime livre e dois em acompanhamento. A idade da turma situava-se entre os onze e os quinze anos.

Relativamente aos instrumentos, a tabela seguinte mostra como estavam os alunos distribuídos pelos mesmos.

Nº de Alunos	Instrumentos
1	Contrabaixo
1	Flauta
1	Guitarra
2	Piano
1	Viola d'arco

Tabela 1- Constituição da turma de FMB

Caraterização da turma de 7º Grau de FMS

A turma de secundário era uma turma com nove alunos, em que quatro estavam no regime supletivo e cinco no regime articulado, tendo idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Os instrumentos estudados pelos alunos da turma estão apresentados na tabela seguinte:

Nº de Alunos	Instrumentos
1	Clarinete
1	Flauta
2	Oboé
1	Piano
1	Saxofone
1	Viola d'arco
1	Violino
1	Violoncelo

Tabela 2 - Constituição da turma de FMS

A disciplina de Classes de Conjunto – Coro no CMSM

A disciplina de Coro no CMSM era ministrada por quatro professores, todos com o nível de especialização.

As disciplinas de Classes de Conjunto têm uma percentagem de 50% para a avaliação contínua e os outros 50% para as atividades propostas em aula, fichas de trabalho e tarefas. Para além disso, a avaliação final da disciplina tem uma ponderação da disciplina de Coro e da disciplina de Conjuntos Instrumentais dividida da seguinte forma: a disciplina que tiver dois blocos de 45 minutos – 70% (1º e 2º Graus), 60 % (3º ao 5º Grau); e a disciplina que tiver um bloco de 45 minutos – 30% (1º e 2º Graus), 40 % (3º ao 5º Grau).

No caso da disciplina de Coro, os alunos têm de realizar dois *quizzes* e duas avaliações em aula por semestre. Nas avaliações em aulas, são avaliados parâmetros relacionados com técnica vocal (respiração, apoio, articulação, ressonância, timbre, extensão e agilidade). A avaliação consiste na execução de uma peça do repertório estudado, à escolha do professor.

As peças trabalhadas este ano foram as seguintes:

Peças	Objetivo
<i>ABBA Medley</i> – Arr: Göran Bejstam	Peça escolhida pelos alunos. O objetivo foi que os alunos tivessem uma aprendizagem ativa e pudessem escolher o seu repertório. Esta peça serviu para trabalhar a separação de vozes, uníssonos, dinâmicas e mudança de tempo.
<i>Eu queria ser pai Natal</i> – Carlos Garcia; <i>Chove, é dia de Natal</i> – Carlos Garcia; <i>Amazing Grace</i> – John Newton	Peças escolhida pela professora cooperante para a época natalícia. O objetivo foi trabalhar o unísono, afinação, dicção e sentido rítmico. Uma das peças já tinha sido trabalhada o ano passado, tendo sido escolhida com o propósito de ativar a memória dos estudantes e optar por algo com que estes estivessem familiarizados.
<i>Whisper!</i> – Greg Gilpin	Peça escolhida pela estagiária. O objetivo da peça centra-se no trabalho de a duas vozes, dinâmicas e no modo menor. A peça, ao exigir que os interpretes fizessem sons de sussurros, levou a que os mesmos ficassem imersos no trabalho.
<i>Viva la vida</i> – Coldplay, Arr: Jens Johansen	Peça escolhida pelos alunos. O objetivo da peça foi o de motivar os alunos para o trabalho coral. Embora tenha sido trabalhada em unísono, fez com que os alunos estivessem mais animados ao longo das aulas.
<i>Funga Alafia</i> – Arr: Jill Gallina	Peça escolhida pela estagiária. O objetivo desta peça foi pôr os alunos em contacto com outras línguas, culturas, divisão de vozes, dinâmicas e movimento.
<i>Solfège Symphonie</i> – Arr: Cristi Cary Miller	Peça escolhida pela estagiária. O objetivo da peça centrou-se no conhecimento musical de obras mais conhecidas de uma forma dinâmica e divertida. Teve como foco o

Peças	Objetivo
	trabalho de vozes, trabalho em uníssino, dinâmicas, mudança de tempos e modos.
<i>Spring</i> – Thord Gummesson	Peça escolhida pela estagiária. O objetivo desta peça foi trabalhar cânone.
<i>Akatonbo</i> – Arr. Greg Gilpin	Peça escolhida pela estagiária. O objetivo desta peça foi trabalhar cânone.
<i>Why We Sing</i> – Greg Gilpin	Peça escolhida pela cooperante. O objetivo central da peça foi trabalhar uníssono, divisão de vozes e exploração de dinâmicas.
<i>Baile na eira</i> – Diabo na Cruz, Arr. André Ramos; <i>Primeiro Dia</i> – Sérgio Godinho, Arr. André Ramos; <i>A cantiga é uma arma</i> – José Mário Branco, Arr. André Ramos; <i>Que força é essa</i> – Sérgio Godinho, Arr. André Ramos; <i>Inquietação</i> – José Mário Branco, Arr. André Ramos; <i>Vejam bem + Vampiros</i> – José Afonso, Arr. André Ramos; <i>Nunca é tarde</i> – Deolinda, Arr. André Ramos; <i>Saia da Carolina</i> – Carolina Deslandes, Arr. André Ramos; <i>Canção do engate</i> – António Variações, Arr. André Ramos; <i>Vou levar-te comigo</i> – Duo Ouro Negro, Arr. André Ramos; <i>Que parva que sou</i> – Deolinda, Arr. André Ramos; <i>Há de passar</i> – Deolinda, Arr. André Ramos;	Peças do concerto final, intitulado <i>Concerts 4 Good 2024</i> . O tema do concerto é a liberdade e todas as peças foram escolhidas detalhadamente pelos docentes do polo de estágio, sendo um dos arranjos feitos por um docente. O objetivo das peças é pôr os alunos em contacto com a música portuguesa e levar-lhes um pouco do que foi a história do nosso país ao juntar temas mais antigos com temas da atualidade.

Peças	Objetivo
<i>E depois do adeus + Grândola, Vila morena –</i> José Niza, José Calvário/ José Afonso, Arr. André Ramos	

Tabela 3 – Repertório Coro

Caraterização da turma de Classes de Conjunto – Coro

A turma de Coro era uma turma de 2º Grau, constituída por vinte e três alunos entre os onze e os treze anos. Os instrumentos estudados pelos alunos da turma estão apresentados na tabela seguinte:

Nº de Alunos	Instrumentos
4	Bateria
1	Canto
2	Flauta
6	Guitarra
7	Piano
3	Violino

Tabela 4 – Constituição da turma de Coro

CAPÍTULO II – PILARES DO ESTÁGIO PARA A VIDA – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desempenha um papel crucial na formação de futuros docentes ao oferecer diversas oportunidades aos estagiários para desenvolverem e melhorarem as suas competências pedagógicas. Este capítulo destina-se a explorar os diferentes aspetos da PES (observação, planificação, lecionação, avaliação e reflexão), destacando a sua importância para a formação profissional de um futuro docente. Serão dados exemplos do que foi observado, dos desafios enfrentados, dos imprevistos que apareceram durante a lecionação, métodos de avaliação e reflexões utilizados na PES.

1. OBSERVAÇÃO: A DESCOBERTA DO QUOTIDIANO

(...) aprender a observar para aprender a ensinar;
aprender a observar para aprender a investigar;
aprender a observar para aprender a ser um professor
reflexivo. (Serafini & Pacheco, 1990, p.2)

Segundo Estrela (1994), a observação tem sido uma estratégia privilegiada devido à sua importância na transformação do comportamento e postura do professor em formação. Com base nesta ideia, a observação torna-se a principal ferramenta que permite ao professor

(...) reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre teoria e prática. (Estrela, 1994, p. 58)

Para a realização da observação na PES determinou-se o âmbito do que se iria observar. De seguida, foi desenvolvida uma estratégia que envolveu a seleção de métodos de observação, bem como critérios e unidades de registo (Estrela, 1994). As estratégias de observação variam de acordo com o objetivo pretendido, o objeto a ser observado e a natureza da observação (Alarcão & Tavares, 2003). Também Reis (2011) destaca a importância de uma boa preparação para o sucesso de uma aula observada, implicando, assim, a definição cuidada da frequência e da duração destas aulas, a identificação e delimitação dos pontos de interesse a serem observados, a seleção dos métodos a utilizar e a criação de instrumentos de registo adequados para recolher e analisar os dados que se considerem relevantes. Os objetivos das observações da PES focaram-se, principalmente, nas abordagens utilizadas pelas professoras cooperantes, incluindo metodologias de ensino, recursos educativos e interações entre professores e alunos em sala de aula.

Após o estabelecimento dos objetivos da observação foram utilizados meios com base numa visão naturalista não participante. Esta envolve a análise do comportamento das pessoas em ambientes comuns e quotidianos (Estrela, 1994). Neste método o observador mantém uma postura distante, com o intuito de não interferir nas atividades observadas (Estrela, 1994). Optou-se por este tipo de observação, pois pretende-se compreender o contexto real dentro da sala de aula, dando ênfase às dinâmicas comportamentais que surgem nas interações entre os próprios alunos e entre professor e alunos. Quanto às aulas, descreveram-se principalmente as atividades realizadas, abordagens

metodológicas adotadas e estratégias de gestão da sala de aula. Estes aspetos têm bastante relevância no nível educacional e no desenvolvimento do estagiário.

As grelhas de observação elaboradas foram estruturadas pelo tipo de atividade, ou seja, cada vez que existia uma mudança nas mesmas, estas não só eram destacadas como também era referida a duração de cada uma delas.

Arends (2008) refere a dificuldade que os estagiários podem enfrentar ao tentar compreender os métodos de planificação do cooperante por meio da observação, uma vez que o que é observado é o resultado da planificação. Na PES, este processo foi facilitado pois existiu um diálogo com as professoras cooperantes a fim de ajudar a compreender e esclarecer algumas ações e decisões que foram tomadas, incluindo a estrutura da aula, os objetivos estabelecidos, a distribuição do tempo para cada tarefa, as atividades escolhidas e as estratégias utilizadas.

O que foi observado nas aulas de Coro

Na disciplina de Coro, pôde-se observar as diversas estratégias utilizadas pela cooperante para gestão de comportamento da turma, sendo estas não-verbais, tais como o silêncio, o olhar ou contagem com dedos para chamar a atenção da turma. Segundo Guerrero e Floyd (2006), os docentes utilizam diversos elementos de comunicação não-verbal para restaurar a concentração e o envolvimento no trabalho. De acordo com Walters e Frei (2009, cit. in Reina & Silva, 2020) cada professor faz a sua gestão da sala de maneira única, aplicando as suas próprias abordagens e métodos.

Foi também observado que os alunos têm uma voz ativa na escolha de repertório, escolhendo o tema *Mamma Mia* para iniciar o ano letivo, o que fez com que estes ficassem empolgados ao cantar algo que conhecem e que era diferente do habitual. Esta resposta eufórica por parte dos alunos inspirou a adoção de repertório diversificado, com movimento e dança, onde lhes fosse permitido escolher uma peça, tendo sido uma delas o *Viva la Vida*. Nesta abordagem, o professor atua como um motivador, incentivando a exploração, a interação, a criatividade e a procura pelos interesses individuais da criança, promovendo, assim, aprendizagens significativas (Taylor & Brickman, 1991, cit. in Sintra, 2018).

O que foi observado nas aulas de Formação Musical do nível básico

Na disciplina de FMB destaca-se a autoavaliação realizada pelos alunos acerca de alguns exercícios, havendo uma identificação de erros por parte dos mesmos e o que poderiam melhorar. A autoavaliação é um processo regulador, sendo um processo que deriva do próprio sujeito (Santos,

2002). Esta autoavaliação permitirá ao aluno identificar os seus erros e corrigi-los, com a ajuda do professor, que deverá questionar e orientar essa identificação (Santos, 2002).

Algo que foi também observado nas aulas de FMB, foi o uso de jogos online, nomeadamente na plataforma *Kahoot!*, para a consolidação de conteúdos e aumento da motivação e participação dos alunos. Com este pequeno jogo, os alunos conseguiram fortalecer o trabalho colaborativo, perceber os seus erros e aprender os conteúdos de forma involuntária.

Outro ponto a destacar é o facto de que na sebenta do 2º Grau se encontra presente uma secção dedicada a repertório de instrumentos, maioritariamente tocados na escola, permitindo que os alunos tenham contacto com repertório e oiçam música diversa.

O que foi observado nas aulas de Formação Musical do nível secundário

Por fim, na disciplina de FMS verificou-se uma boa relação professor-aluno e o quanto esta boa relação pode influenciar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A relação entre professores e alunos desempenha um papel fundamental no ambiente educacional (Morgado, 2005; Wang & Eccles, 2009 cit. in Prewett et al., 2019). Segundo Morgado (2005), ser professor ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos, pois implica também a criação laços humanos e emocionais com os alunos, com o objetivo de promover não só o sucesso académico, mas também o sucesso emocional e pessoal. Wang e Eccles (2009) apoiam esta ideia ao observar que os alunos tendem a ter melhor desempenho e maior envolvimento académico quando percebem que os professores realmente se preocupam com eles (Prewett et al., 2019). Adicionalmente, como menciona Bandeira (2021), o papel do professor passou por uma transformação significativa ao longo do tempo, uma vez deixou de ser considerado o detentor exclusivo do conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, que orienta e apoia os alunos na sua jornada educativa. Esta mudança de perspetiva coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia e a procura pelo conhecimento.

Um aspeto notório na PES foi a diminuição da quantidade de exercícios feitos por aula, acabando por se ocupar mais tempo com ditados melódicos a 4 vozes.

Outro ponto a destacar é a importância dada às aulas antes do teste, sendo disponibilizada aos alunos uma espécie de prova modelo com exercícios parecidos ao que se iriam realizar no teste. Segundo Hattie (2009), a revisão antes das avaliações é eficaz para melhorar o desempenho dos alunos. Esta prática baseia-se no conceito de consolidação da aprendizagem, em que a revisão prévia da matéria fortalece as conexões neurais associadas ao conhecimento adquirido (Roediger & Butler, 2011). Em sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de rever conceitos importantes,

tirar dúvidas e obter *feedback*, o que tem um grande impacto na sua preparação (Karpicke & Blunt, 2011). Adicionalmente, esta revisão é essencial para a retenção de informações a longo prazo, uma vez que estimula a recuperação ativa do conhecimento retido na memória (Dunlosky et al., 2013). A revisão prévia é um processo importante que fortalece a sensação de controlo dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem (Pintrich, 2003), tendo como resultado a possível diminuição da ansiedade associada aos testes, que pode impactar negativamente o rendimento escolar (Zeidner, 2014). A aula de revisões possibilita ainda aos professores a partilha de estratégias de estudo e técnicas de gestão do tempo, auxiliando os alunos a prepararem-se de maneira mais eficiente (Marzano, 2007).

Por fim, é relevante o destaque das Olimpíadas de Ciências Musicais, realizadas na última semana de aulas, onde participaram os alunos de secundário e que incluía atividades das disciplinas de FM, História da Cultura e das Arte e Análise e Técnicas de Composição, existindo assim uma interdisciplinaridade. Foi sem dúvida algo importante de observar, pois contribuiu para o contacto com atividades diversas sobre as disciplinas. Foram utilizadas atividades com uso de movimento, tecnologia e reconhecimento auditivo.

2. DESAFIOS DA PLANIFICAÇÃO E DA LECIONAÇÃO: PREVISÕES E IMPREVISTOS

Planificar é um processo que está orientado para a ação, pré-ativo, onde se pensa a prática antes de a realizar, no qual estão refletidas as decisões do planificador. (Barroso, 2013, p.3)

De acordo com Zabalza (1998), planificar consiste em

(...) converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Escudeiro diz-nos tratar-se de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

O texto citado descreve detalhadamente o processo de transformação de uma ideia ou meta num plano de ação estruturado, ajudando-nos a compreender a complexidade e a importância de cada etapa da planificação. Primeiramente, enfatiza-se a importância de prever as possíveis linhas de ação através de uma análise cuidada, sendo necessário haver uma compreensão profunda do contexto em que se vai trabalhar. Prever cenários futuros não é uma tarefa simples, pois requer capacidades para identificar padrões e tendências, bem como visão estratégica para antecipar desafios e oportunidades. Esta previsão constitui a base sobre a qual todo o planeamento será construído. O texto também realça a necessidade de se definir um plano claro para atingir os objetivos definidos, isto inclui detalhar as ações específicas a serem tomadas, escolher os recursos necessários e definir um cronograma realista. Um bom planeamento deve ser minucioso, abrangendo todas as etapas necessárias à execução da aula, assim como antecipar obstáculos e possíveis estratégias para superá-los.

Destacando e enfatizando a definição dada acima por Zabalza, Duarte e Moreira (2021) mencionam que planificar é um procedimento de reflexão sobre o ensino, antecipando, até certo ponto, os aspetos que o docente necessita considerar, que são:

- a) o que ensinar e o que aprender, naquele período de tempo, para se promover uma efetiva interação e articulação dos saberes e das tarefas;

- b) as ações do(s) professor(es) e dos alunos, assim como as suas justificações pedagógicas e axiológicas;
- c) as condições (temporais, locais, de orientação da sala, ...) e os recursos necessários que convergem com as estratégias delineadas;
- d) a concretização da avaliação das (e para as) aprendizagens e a reflexão sobre as suas implicações educativas e éticas. (p. 210)

Os elementos acima citados também são abordados por Sacristán (2007), que argumenta que o ato de planejar e uma adequada planificação devem ser direcionados aos professores, exigindo, portanto, três pontos essenciais: a fundamentação e organização dos conteúdos curriculares, a escolha das atividades mais apropriadas para alcançar os objetivos pretendidos e a capacidade de executar as mesmas dentro de certas circunstâncias.

Materiais didáticos

Atualmente, as práticas educativas visam auxiliar os professores na organização do planeamento escolar. Segundo Sacristán (2013), os manuais escolares fornecidos a todas as escolas orientam o docente através de estratégias didáticas e recursos pedagógicos disponíveis (Duarte & Moreira, 2021). Contudo, é importante realçar que as aulas não seguem um padrão único, ou seja, cada uma ocorre de forma distinta, considerando que cada aluno é único e que cada professor, com a sua individualidade, tem a autonomia de tornar cada aula significativa para os seus alunos. Apesar de, atualmente, contarmos com vários manuais ou sebentas, a etapa de planificação desempenha um papel crucial nas escolas, uma vez que a elaboração de planificações é um aspeto fundamental na formação inicial dos professores, já que “a ação docente também se faz do ato de planificar” (Duarte & Moreira, 2019, p.43). Um exemplo que o comprova é o facto de que na PES, nas aulas de FMB, existir uma sebenta para auxiliar a planificação das aulas, contudo, as mesmas podiam ser planificadas de outra forma através da utilização de diversos recursos sem ser os propostos pela instituição.

Modelos de planificação

Os aspetos mencionados anteriormente não se constituem meramente como esquemas ou modelos para a planificação, mas sim como instrumentos destinados a incentivar a reflexão e a ação por parte do docente na sua prática educativa. Com este propósito, ao longo do ano letivo, os professores têm a possibilidade de elaborar cinco tipos diferentes de planificação: planificação anual, planificação semestral ou periódica, planificação por unidades, planificação semanal e planificação diária (Arends, 2008).

A planificação anual não pode ser feita com tanta precisão (Arends, 2008), porém, inclui a seleção dos materiais e a organização do ano letivo. No caso da PES, esta planificação anual está presente na sebenta de 2º Grau. A planificação semestral ou periódica estabelece os cronogramas a serem seguidos ao longo das semanas até o final do período/semestre. Já a planificação por unidade concentra-se num tema a ser desenvolvido ao longo de dias ou semanas. A planificação semanal foca-se nas atividades programadas para a semana, tendo sido a que foi utilizada durante o estágio, pois as aulas lecionadas realizavam-se de uma semana para a outra. Por último, a planificação diária pode sofrer alterações, sendo preciso ajustá-la no dia da aula ou no dia anterior (Yinger, 1980). Mas existe um modelo padrão para realizar as planificações?

Uma das abordagens pedagógicas utilizadas, conhecida como modelo curricular de Tyler ou modelo de planificação racional-linear, foi desenvolvida por Tyler (1949). Este modelo é amplamente aceite por instrutores e educadores pela sua abordagem considerada acessível (John, 2006). Segundo Arends (2008), existem dois modelos de planificação distintos. O primeiro é denominado modelo racional-linear, no qual os objetivos são o ponto de partida e as atividades são planeadas com base neles, num processo sequencial. Já o segundo modelo é o não linear, que prioriza a ação como etapa inicial. Neste caso, as ações levam a determinados resultados, que podem ou não ser previsíveis, e que se convertem em objetivos. Os professores têm a possibilidade de adotar uma combinação dos dois modelos (Arends, 2008), como ocorreu ao longo da PES.

2.1. DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÕES

Durante a PES foram sentidas algumas dificuldades na realização das planificações, estas que são cruciais para a identificação de aspetos a ser melhorados e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para prática docente.

Alguns desafios em Coro

Na disciplina de Coro o mais desafiante foi selecionar repertório diversificado que suscitasse o envolvimento e interesse dos alunos nas peças. Por isso, após a época natalícia, quando houve mais liberdade para a escolha de repertório, a primeira coisa foi trazer uma peça mais interativa em que fosse possível trabalhar dinâmicas, peça esta que foi apresentada na planificação nº 7 de Coro. Ao longo do ano foram trazidas peças diversas e com uso de movimento e dança (como descritas no capítulo 1, ponto 1.2).

Outra escolha na disciplina de Coro foi a introdução de duas formas de aquecimento distintas, o uso de um cânone para aquecimento vocal e o uso de um trava-línguas. No primeiro, a turma foi dividida em três grupos, através do uso de movimento, sendo a primeira vez introduzido na planificação nº 16 de Coro, utilizada até ao final do estágio. O trava-línguas começou na planificação nº 20 de Coro e serviu para treinar dicção para as peças em português que iriam ser vistas para o final do ano.

Alguns desafios em FMB

Na disciplina de FMB, o desafiante foi sair fora da sebenta utilizada. Na planificação nº 9 de FMB, durante o último dia de aulas antes das interrupções, decidiu-se fazer algo diferente. O desafio foi o de escolher algo que cativasse os alunos, que os fizesse ouvir o maior número de músicas e que trabalhasse vários aspetos. Acabou por se optar pela obra *Le Carnaval des Animaux*, de Saint-Saëns, onde foram ouvidos quatro animais e trabalhados vários aspetos, como a perceção auditiva e rítmica, construção de escalas e o solfejo em claves alternadas.

Alguns desafios em FMS

Já na disciplina de FMS, o grande desafio foi a escolha do repertório, pois foi precisa uma procura de materiais relevantes que atendessem às necessidades específicas do currículo e que fossem ao mesmo tempo cativantes e pertinentes para os alunos.

O objetivo era que os alunos ouvissem mais música. Na planificação nº 3 de FMS foi levado um excerto de *West Side Story*, de Bernstein, sendo que a aula foi planeada tendo como base esse excerto, tendo o mesmo acontecido com a planificação nº 4 de FMS, em que foram levados dois andamentos da obra *Peer Gynt Suite* Nº. 1, de E. Grieg. Este processo levou a que houvesse mais pesquisa e uma procura mais intensa por parte da estagiária. Segundo Freire (1996) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (p. 29).

Também foi um desafio a atribuição da duração para cada atividade, tanto na FMB na FMS, pois foi necessário ter uma maior perceção do tipo de atividade e da forma de trabalhar de cada turma. No entanto, ao longo das aulas, e ao conhecer as turmas, essa tarefa tornou-se mais fácil. De acordo com Marzano (2007), a eficácia da elaboração das aulas encontra-se diretamente conectada à capacidade dos professores em gerir o tempo de maneira eficaz, assegurando que todas as atividades propostas sejam concluídas dentro do prazo estabelecido e que sejam adaptadas às necessidades dos alunos.

O que acontece mais nas aulas são imprevistos, e para os encarar é essencial que os professores adquiram competências, tais como a flexibilidade para a resolução de problemas. Conforme apontado por Schön (1983), os docentes eficazes são capazes de improvisar e ajustar as suas técnicas de ensino conforme as situações, assegurando assim a continuidade do processo de aprendizagem.

2.2. IMPREVISTOS NA LECIONAÇÃO

Os imprevistos na lecionação da PES representaram desafios inesperados que fizeram com que houvesse maior capacidade de adaptação e improvisação.

Alguns imprevistos nas aulas de Coro

Um exemplo da improvisação necessária encontra-se na planificação nº 15 de Coro, que resultou num atraso significativo da mesma. Nesta aula, estava prevista a realização de um *quiz* online, como parte da avaliação dos conteúdos previamente ensinados, tal como a continuação das peças. Com a falta de recursos por parte de alguns alunos e a falta de conexão à *internet*, foi necessária uma rápida resposta por parte da professora cooperante e da estagiária para que não houvesse perda de tempo.

Também na planificação nº 8 de Coro, foi preciso alterar a mesma, mas neste caso esta foi modificada devido ao alto nível de envolvimento, empenho e motivação dos alunos. Ao trabalhar apenas na peça *Whisper!*, os alunos mostraram-se ansiosos para ler a peça na íntegra durante a aula, tendo, inclusive, mencionado que a mesma passou rapidamente. Brookfield (2006) salienta que o ajuste por parte do docente é crucial, permitindo com que enfrente de forma eficaz imprevistos e garanta a continuidade do processo educativo de forma significativa. Isso envolve a adoção de abordagens de ensino alternativas, o uso de recursos de contingência e a procura de suporte técnico sempre que necessário.

De acordo com Shulman (1986) e Zeichner (2010), fatores como a falta de recursos, a ausência de estudantes, conflitos interpessoais e imprevistos pessoais dos professores têm o potencial de impactar a condução das atividades planeadas. Tais incidentes podem prejudicar a eficácia do ensino, exigindo uma resposta rápida e flexível por parte dos educadores, como foi sentido na PES, onde, na planificação nº 7 de Coro, um aluno demonstrou um comportamento perturbador, que causou distrações constantes, interrompendo a concentração dos colegas e desviando a atenção do foco da aula, o que acabou por interferir no andamento e na qualidade do trabalho realizado. Como

resultado, o progresso da aula foi prejudicado e o desempenho do grupo, como um todo, não alcançou os objetivos desejados, o que provocou uma maior concentração de tempo nas atividades do que era suposto.

Alguns imprevistos nas aulas de FMB

Na aula de FMB, planificação nº 5, a última atividade proposta não foi realizada, pois a cooperante necessitou de tempo para a entrega das fichas escritas e para a dar algumas indicações à turma, o que fez com que essa atividade fosse feita na aula seguinte.

Já na planificação nº 7 de FMB, foi necessário realizar mais exercícios do que o esperado devido à facilidade com que os alunos completaram as atividades propostas. O rápido progresso e compreensão dos conteúdos fez com que surgisse tempo adicional na aula. Diante dessa situação, optou-se por improvisar e criar exercícios extra na hora, desafiando ainda mais os alunos e aproveitando ao máximo o tempo disponível. É crucial que as planificações sejam flexíveis, ou seja, diante do contexto ou das circunstâncias específicas, é sempre viável modificar a sequência das atividades planeadas ou até mesmo expandir os objetivos estabelecidos inicialmente (García & Hernández, 2003). O essencial será sempre garantir que os alunos tenham a oportunidade de aprender e atingir os objetivos desejados (García & Hernández, 2003).

Alguns imprevistos nas aulas de FMS

Um dos grandes imprevistos na disciplina de FMS foram as consecutivas audições na hora de FM, cujos programas se encontram nas planificações nº 2 e nº 6 de FMS. Embora estes imprevistos tenham perturbado as planificações da disciplina e o que a cooperante ainda queria trabalhar até ao final do ano, estas audições contribuíram para o conhecimento musical de outros instrumentos e para a aproximação da comunidade escolar, pois, segundo Sloboda (2005), ver *performances* ao vivo pode aumentar o conhecimento e a compreensão do público em relação a diversos géneros musicais e para Freire (1970) a comunidade é um espaço de diálogo e colaboração, onde o conhecimento é construído coletivamente.

Na planificação nº 3 de FMS, visto que os alunos demonstraram sinais de cansaço e falta de motivação, possivelmente devido à aula anterior ou a outros fatores externos, deu-se um ambiente menos produtivo e pouco recetivo em sala de aula. Embora tenham sido realizadas todas as atividades planeadas, foi necessário dedicar mais tempo do que o previsto a alguns exercícios, a fim de garantir a compreensão e participação adequada dos alunos. Por sua vez, na planificação nº 11 de FMS, foi preciso adicionar mais um exercício para a turma realizar, visto que as atividades propostas foram realizadas rapidamente.

Estes acontecimentos reforçam a importância de o docente estar preparado para ajustar as planificações conforme necessário, sempre priorizando o progresso dos alunos.

3. AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DOS NÚMEROS

A avaliação das aprendizagens dos(as) alunos(as) não deve e nem pode ser entendida como um simples ato de atribuição de notas para selecionar, classificar, certificar os(as) alunos(as) mas, sim, um processo fundamental (...) com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (Matias et al., 2017, p. 11).

Durante este ano letivo houve uma série de partilhas entre colegas e professores sobre avaliação, visto que muitos não sabiam como a fazer ou como distribuir pontuações nas provas. O mais desafiante durante a PES não foi construir o teste, mas sim perceber de que forma distribuir a cotação e o que avaliar, ou seja, decifrar o que teria de ser mais ou menos valorizado, ou aquilo que teria ou não de ser descontado. Uma grande ajuda neste processo foi o auxílio da professora cooperante, que ajudou a entender o que esta valorizava mais.

O termo "avaliação" detém vários significados, como a avaliação de valor ou relevância, a apreciação pelo conhecimento, o reconhecimento das habilidades, a estimativa, o cálculo e a organização (Pacheco, 1996). Atualmente, o conceito de avaliação é visto como um procedimento sistemático e constante, baseado na recolha de informações pelos docentes em diversas áreas de aprendizagem, abrangendo conhecimento, competências, capacidades e atitudes dos alunos. Esta recolha de dados não guia apenas o processo de aprendizagem, mas também permite decisões que atendam às necessidades e capacidades específicas de cada aluno (Valadares & Graça, 1998).

Segundo Domingos et al. (1987), a avaliação consiste num procedimento organizado com o propósito de verificar até que ponto os estudantes atingem os objetivos educacionais. Destaca-se a relevância de definir clara e previamente os objetivos educacionais, a fim de possibilitar verificar de forma apropriada o desenvolvimento alcançado.

Para Gatti (2003), existem professores que consideram as provas como uma "ferramenta" de aprendizagem acreditando que os alunos aprendem ao realizá-las. Por outro lado, há docentes que defendem que testes podem ser substituídos por alternativas menos stressantes e mais eficazes, argumentando que estes geram ansiedade e não refletem o real conhecimento e aprendizagem dos alunos, sendo apenas o resultado de uma informação rapidamente adquirida. Despertar emoções negativas em relação às provas pode resultar numa baixa autoestima e insatisfação pessoal nos

alunos, o que os leva a duvidar das suas habilidades, perder a motivação e, eventualmente, abandonar os estudos (Gatti, 2003).

Segundo vários estudos (Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Fernandes, 2004; Diogo, 2010; Rosales López, 2014), identificam-se três modelos de avaliação: a avaliação diagnóstica/prognóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa/cumulativa. Estas categorizações são consideradas as mais habituais e que se complementam mutuamente. A avaliação diagnóstica/prognóstica está ligada à avaliação inicial assíncrona e visa a compreensão inicial do aluno e do contexto. Em contrapartida, a avaliação formativa destaca-se pela relevância educativa do *feedback* e tem sido cada vez mais reconhecida como um elemento central da reflexão docente e avaliativa. Já a avaliação sumativa ou cumulativa é o tipo mais convencional na tradição escolar ocidental, sendo geralmente realizada em intervalos de tempo como um período letivo, um trimestre, um ano ou um ciclo de estudos (Duarte, 2021).

Segundo Duarte (2021), atualmente, as diversas abordagens de avaliação não são mais percecionadas como opostas umas às outras. Pelo contrário, reconhece-se a importância da interação entre elas, compreendendo-se que os processos e instrumentos de avaliação desempenham um papel diagnóstico, formativo e de síntese de forma interligada. Estas três perspetivas de avaliação não são simplesmente conceitos inflexíveis, mas funcionam como formas de analisar empiricamente o currículo, o que possibilita refletir sobre como diferentes estratégias se conectam, ou não, com os objetivos de diagnóstico, formação e consolidação.

A avaliação não deve ser encarada como um julgamento, mas sim como uma “ferramenta” para impulsionar o crescimento e o desenvolvimento de todos os participantes do processo educativo. Freitas et al. (2009) realçam que existe um equívoco comum relativamente aos guias de ensino, sendo a avaliação vista como uma atividade formal que acontece apenas no final do ensino e aprendizagem. Esta visão linear sugere que o ensino precede a avaliação, ou seja, que esta é realizada por último. Contudo, esse ponto de vista é limitado ao não considerar a dinâmica da sala de aula e do próprio processo educacional, sendo fundamental uma melhor compreensão destas questões, principalmente na classificação rígida da avaliação como uma tarefa separada e tardia no contexto educativo.

Na visão de escola do século XXI de Calvo (2016), os momentos de avaliação devem ser distribuídos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, auxiliados por diferentes “ferramentas” e direcionados tanto para o processo como para o produto. É importante que haja uma grande diversidade nas oportunidades e formas de avaliação, como, por exemplo, trabalhos individuais e de grupo, apresentações orais, projetos, portfólios, testes escritos e orais e diários de aprendizagem.

As “ferramentas” de avaliação podem ter um valor quantitativo sendo focadas no produto, ou ter um valor qualitativo e focadas no processo.

No caso da PES, as provas utilizadas foram de avaliação sumativa. Este tipo de avaliação ocorre em momentos predefinidos, geralmente no final de uma unidade didática ou de um período letivo, com o objetivo de se realizar um balanço sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, sendo que a sua principal finalidade é perceber e tomar decisões sobre o progresso académico dos alunos (Fernandes, 2021). No entanto, embora sejam avaliações sumativas, é dado *feedback* aos alunos por parte dos professores acerca de como o aluno poderia melhorar.

Na PES, na disciplina de Coro, a avaliação foi feita através de avaliações orais. As avaliações orais foram realizadas em duos e avaliou-se a peça que estava a ser trabalhada. Já na disciplina de FM, as avaliações foram feitas através de fichas orais e escritas que foram distribuídas ao longo dos semestres.

Na PES, uma das formas distintas de avaliação foram os *quizzes*. Este sistema possibilitou que os alunos realizassem a avaliação de forma distinta, dinâmica e eficaz. Como mencionado no capítulo anterior, no polo de estágio os *quizzes* foram aplicados com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos, dando aos professores informações sobre as dificuldades individuais de cada um. No caso da disciplina de FM, a cooperante, com o auxílio dos *quizzes*, conseguiu perceber quais os aspetos que precisavam de ser trabalhados e abordados na aula. Nesta disciplina, os *quizzes* centravam-se nas categorias de revisões, identificação auditiva, teoria e análise musical, podendo estes aspetos serem colocados juntos ou separados. Na disciplina de Coro, o *quiz* questionava os alunos sobre o conhecimento integral de uma das peças que estavam a ser trabalhadas.

Para Hoffmann (2009), é essencial que o docente adote uma atitude de questionamento para reformular a prática de avaliação. A avaliação é vista como um mecanismo que converte a reflexão em ação, possibilitando a descoberta de novas abordagens a serem exploradas. Para reforçar esta ideia, Calvo (2006) realça que é de grande relevância refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, abordando temas como os principais obstáculos enfrentados, a forma de superá-los, a avaliação pessoal do desempenho e envolvimento, além de outras questões pertinentes.

Isto leva-nos a questionar sobre autoavaliação e a sua importância no processo educativo. Este conceito é um método de controlo, caracterizando-se como um procedimento realizado pelo indivíduo. Esta autoavaliação possibilitará que os alunos reconheçam as suas falhas e as corrijam, contando com a ajuda do professor, que precisa de estimular e orientar este processo de identificação (Santos, 2002).

Conforme mencionado por Silva (2007), a prática de autoavaliação permite que o estudante avalie o seu próprio desempenho. Complementando esta ideia, Santos (2002) afirma que a mesma consiste num processo de reflexão interior, viabilizando ao aluno compreender os diversos momentos e aspetos da sua atividade cognitiva, nos quais ele exerce um controle consciente, reflexivo e crítico sobre as suas ações, conceito denominado por Perrenoud (1999) como conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o ambiente, resultando em transformações nos seus processos de aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (2001),

(...) autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor (...) O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia. (p. 263).

Na PES, sempre que havia uma entrega de provas ou se atingisse o final de semestre, ocorria sempre um momento de autoavaliação, sendo este muito importante para o aluno perceber os seus aspetos fortes e o que deveria melhorar, segundo orientações dadas pelas cooperantes e estagiária.

Em suma, a avaliação não deve ser guiada por um conjunto de procedimentos rígidos e padronizados, mas sim pela adoção de uma diversidade de perspetivas sobre a mesma realidade, num processo dinâmico e relacional, sob uma lógica de reflexão contínua e participação ativa dos alunos através da interação com o professor (Pinto & Santos, 2006).

4. REFLEXÃO: ESPELHO DA PRÁTICA

Saber pensar é não ter pressa para enquadrar a realidade (...) é convidar a vida, que mora atrás das teorias, dos conteúdos curriculares, dos programas de pós-graduação, para uma conversa franca. (Mariz, 2005, p. 2)

Segundo Alarcão (1994), o conceito do professor reflexivo surgiu da necessidade de corrigir o fracasso de certas abordagens tradicionais que limitavam os profissionais, impedindo a reflexão. Os professores têm um papel essencial na educação, pois são responsáveis por desenvolver e estruturar o conhecimento pedagógico, o que só é possível devido à reflexão. Os docentes refletem sobre diversas perspectivas, seja enquanto professores, alunos, escola ou membros da sociedade em geral (Alarcão, 1994).

De acordo com Davis (2006), “a reflexão, em vez de ser eminentemente descritiva, visa propor alternativas, identificar as consequências e os resultados das decisões que se tomam” (Reis, 2006, p.13). Seguindo esta ideia, Schön (1992) realça que, após a lecionação, o docente deve refletir sobre as ações e situações que ocorreram durante a aula, para que possa adotar mudanças nas aulas seguinte. Schön (1987) defende a integração de práticas reflexivas a partir de situações reais, como acontece na PES, pois só assim o docente conseguirá enfrentar situações desconhecidas que poderá encontrar no futuro (Alarcão, 1996). Também Westerlund (2012) realça a importância de refletir continuamente sobre as práticas educacionais, nomeadamente sobre a importância que se dá às atividades, os objetivos dos processos de ensino e as atitudes valorizadas nos alunos. Este processo reflexivo é uma componente essencial ao longo de toda a vida profissional do educador (Westerlund, 2012).

Como afirmam Grimmer e Erickson (1988), durante a supervisão reflexiva o cooperante auxilia, motiva e incentiva os estagiários a pensarem sobre as suas próprias práticas. Durante a PES, no final de cada aula lecionada, a professora cooperante incentivava a reflexão acerca do que foi feito, a sua eficácia e pontos fortes e fracos.

A planificação nº 7 de FMB, levou a refletir sobre as planificações e como estas devem ser flexíveis, visto que a turma realizou todas as atividades propostas para esta aula em menos tempo, avançando-se assim em atividades da sebenta. Esta aula, e esta reflexão, fizeram com que

houvesse maior preparação de exercícios para futuras aulas, ao invés de se ficar sem atividades preparadas.

Já na planificação nº 8 de Coro, o mesmo foi objeto de consideração, sendo que, neste caso, os alunos estavam demasiado envolvidos na peça, o que levou a uma perceção diferente das aulas e a uma maior necessidade de ler os alunos de forma a perceber se se deveria continuar com a mesma peça ou trocá-la para que estes não ficassem desmotivados.

Na planificação nº 9 de FMB, ponderou-se sobre o uso de gravações nas aulas de FM. Este tema é controverso, pois há quem defenda o maior uso do piano e quem defenda que os alunos devem ouvir música “real”. Pode-se dizer que deverá haver um equilíbrio dos dois, pois, embora na PES, em FMB, tenha havido um maior uso do piano, sempre que possível, os alunos eram expostos a gravações.

As planificações nº 10 de FMB e nº 10 de Coro, realizadas na Semana Fora da Caixa, foram planificações pensadas com o objetivo de que os alunos saíssem da sua zona de conforto e fizessem algo diferente. Na de FMB, acabou por se realizar “Cinema Mudo”, onde os alunos tiveram de dar som ao vídeo que lhes foi atribuído. Esta atividade demonstrou a importância de estimular a criatividade dos alunos ao disponibilizar-lhes ferramentas fora das habituais para que conseguissem criar som. Já na de Coro, convidaram-se conhecidos para realizar uma sessão de *Soundpainting*, que levou a uma reflexão sobre o que era esta forma de improvisação e como esta pode ser utilizada, tanto vocalmente como instrumentalmente.

Por fim, a planificação nº 13 de Coro, levou a pensar sobre a diversidade do repertório e músicas do mundo. Talvez se possa afirmar que é importante que os alunos tenham contacto com material diverso, de línguas diferentes e que os leve a sentir e a expressarem-se de forma diferente, como é o caso das peças *Funga Alafia* e *Akatonbo*.

Ao longo deste ano letivo, as conversas regulares com colegas/professores e a pesquisa bibliográfica feita foram essenciais para o auxílio das dificuldades encontradas no estágio. Vários autores realçam a importância da criação de comunidades de reflexão entre docentes no contexto da prática profissional, propondo estimular mudanças positivas dentro das instituições. Tais comunidades de discussão e reflexão oferecem aos educadores a oportunidade de partilhar experiências, promovendo um ambiente de enriquecimento e aprimoramento profissional (Schön, 1992; Vieira, 2004; Nóvoa, 2007; Maia et al., 2009; Mota, 2014;). O diálogo desempenha um papel crucial na conscientização das práticas pedagógicas e pode ser considerado um espaço de emancipação e transformação social (Vieira, 2004). A promoção desse diálogo dá-se através da

interseção de experiências, interesses e expectativas, num processo interativo e democrático que conduz à construção social do conhecimento (Vieira, 2004).

CAPÍTULO III – A HETEROGENEIDADE ETÁRIA NAS PRÁTICAS LETIVAS EM FORMAÇÃO MUSICAL: EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

A realização deste projeto de investigação tem como objetivo fundamental abordar a questão da heterogeneidade etária em ambiente de sala de aula. Pretende-se compreender, através de uma análise crítica sustentada, as dinâmicas de interação, os desafios e as oportunidades que surgem em contextos onde há uma diversidade etária significativa. O tema emerge, sobretudo, pela nossa curiosidade em perceber como é que a diferença de idades, entre os alunos de uma determinada turma de Formação Musical, pode influenciar e alterar o ambiente educativo e os processos de aprendizagem envolvidos.

Para perceber melhor este tema, começámos por abordar num primeiro momento a *Homogeneidade e Heterogeneidade etária*, ao definir cada um dos termos, a diferença entre os dois, como tiveram origem e as suas aplicações em Portugal da heterogeneidade etária, bem como apresentar as expectativas e os desafios que surgem desta. De seguida, apresentam-se os *Autores de Referência para o estudo*, com foco em autores como Lev Vygotsky e Lilian Katz, uma vez que as contribuições do primeiro, com a sua teoria sociocultural, fornecem informações que permitem entender de que forma o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelo ambiente social e cultural em que estão inseridas. Já o segundo, por outro lado, contribui significativamente para a compreensão das práticas pedagógicas na educação infantil, com foco na importância do papel ativo das crianças no processo de aprendizagem. Sucessivamente, irá retratar-se o *Ensino em Portugal*, passando pelo Ensino Regular e a forma como este está organizado, chegando ao Ensino Artístico Especializado de Música, como este funciona e as categorias, que, para nós, são produtoras de heterogeneidade etária. Por fim, dar-se-á destaque ao papel do professor para que exista diferenciação pedagógica neste tipo de turmas.

A última parte dará ênfase à metodologia e aos resultados do inquérito por questionário realizado aos docentes de FM. Serão feitas descrições das variáveis, o cruzamento entre as mesmas e análises de conteúdo.

Espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, promovendo uma melhor integração e aproveitamento das potencialidades de cada estudante, independentemente da sua idade, para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor.

1. HOMOGENEIDADE E HETEROGENEIDADE ETÁRIA

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre. (Freire, 1996, p.27)

Um grupo homogêneo por idades implica que as crianças ou alunos sejam agrupados tendo em consideração as suas faixas etárias. Esse grupo pode incluir crianças ou alunos de diferentes origens étnicas, idiomas, alturas, religiões e outras características, desde que partilhem a mesma idade.

A formação deste tipo de grupo está associada a dois aspetos essenciais, o pedagógico e o aspeto económico (Silva & Farenzena, 2012). Do ponto de vista pedagógico, os autores argumentam que esta formação beneficia a aprendizagem das crianças, visto que o docente pode desenvolver atividades mais uniformes, pois a turma possui níveis de conhecimento semelhantes. Consequentemente, o ritmo de ensino é igual para todo o grupo. Assim, este método de organização de grupos simplifica o trabalho do professor, uma vez que o ritmo de ensino-aprendizagem é consistente devido à mesma faixa etária dos alunos (Silva e Farenzena, 2012). Também Duarte (2015) defende que ao organizar as turmas de forma homogênea por idades, a maioria dos alunos/crianças estará no mesmo nível de aprendizagem, facilitando que o professor/educador de infância encontre um ritmo de ensino-aprendizagem comum a todas as crianças. Desta forma, o mesmo autor afirma que o processo de aprendizagem se irá tornar mais eficiente.

No entanto, existem desvantagens neste tipo de organização, pois, quando os alunos se encontram todos no mesmo nível de aprendizagem, pode haver falta de motivação entre eles, especialmente em turmas com dificuldades gerais, ou seja, em que o processo de aprendizagem é mais demorado e complicado para as crianças/alunos (Duarte, 2015).

Já o conceito de heterogeneidade etária teve a sua origem com Horace Mann, conhecido como o pai da educação pública e membro do Conselho de Educação de Massachusetts (McClellan & Kinsey, 1999). Segundo os autores, no século XIX começaram a surgir grupos etários heterogêneos em ambientes de aprendizagem em casa, onde crianças de diferentes idades estudavam juntas, valorizando a colaboração mútua, com os mais velhos a ensinar os mais novos. Só em 1959 é que este modelo foi reconhecido no sistema educacional britânico, com a publicação de Goodlad and Anderson (1987) – *The Nongrade Elementary School* – que enfatiza a relevância de uma abordagem educacional e planeamento focados nas necessidades do grupo e de cada criança, incentivando a individualização no ensino (McClellan & Kinsey, 1999).

McClellan e Kinsey (1999) definem heterogeneidade etária como

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade a nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão de aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade dentro de um ambiente que proíbe situações artificiais. (p.4)

Com este formato de turmas, a educação é principalmente focada no aluno, em vez de pensada conforme o currículo (Stone, 2010). Centrado no aluno, neste contexto, significa “foco na concepção de experiências de aprendizagem que reconheçam e respondam às necessidades individuais de cada aluno” (Harris et al., 2013, p. 3). Em vez de se concentrarem na melhor forma de cobrir o currículo, as escolas com estas turmas praticam a educação focada no aluno e trabalham para compreender e apoiar a aprendizagem dos mesmos (Harris et al., 2013).

De acordo com Verba e Isambert (1998) este tipo de grupos proporciona a construção de trocas interpessoais, salientando que as interações criança/criança proporcionam várias experiências de aprendizagem através da troca de pontos de vista diferentes que geram conflitos sociocognitivos (Dias & Bhering, 2005). Num estudo realizado pelos mesmos autores, estes concluíram que crianças mais velhas geralmente assumem um papel de responsabilidade, deste modo contribuindo para um maior desempenho das crianças mais novas. Isto acontece pois as crianças mais novas tendem a imitar as mais velhas, considerando-as um modelo de referência a ser seguido (Verba e Isambert, 1998, cit. in Dias & Bhering, 2005). Também Pinto (2017), por meio de observações realizadas em estágio, pôde concluir que um grupo de crianças com idades mistas traz mais benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um, pois esta organização de grupo potencia o desenvolvimento de capacidades e competências, quer a nível cognitivo como psicossocial.

Em Portugal, o MEM (1965) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) são quem mais fala sobre este assunto e sobre a possibilidade da mudança, defendendo que este tipo de constituição de grupos promove a diversidade em função de cada um, pois centram o seu ensino no indivíduo, percebendo as necessidades individuais de cada aluno.

Vários autores, incluindo Folque (1999, 2012, 2014), Katz (1995, 1998), Rasmussen (2005), Niza (2013), entre outros, defendem a formação de grupos heterogêneos a nível etário, reconhecendo os benefícios desta abordagem, tanto na estruturação dos grupos como no desenvolvimento das crianças.

Esta aprendizagem mediada pelos pares, de diferentes faixas etárias, considera-se como um meio natural de aprendizagem que potencia o desenvolvimento da criança. Isto significa que a interação entre grupos de crianças de diferentes idades fortalece o ensino-aprendizagem, na medida em que as crianças trocam conhecimentos e se apoiam/ajudam nas tarefas a realizar (Fino, 2001).

1.1. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O MEM, é um modelo pedagógico que promove a diversidade, vendo esta como um fator enriquecedor para o crescimento e aprendizagem das crianças. O modelo defende a interação social com adultos e colegas como um catalisador para a aprendizagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento infantil (Folque, 1999).

O MEM encara a diversidade como algo positivo para a aprendizagem das crianças, questionando a abordagem individualista do desenvolvimento infantil e propondo uma perspetiva mais social, na qual o desenvolvimento é resultado das interações sociais (Folque, 1999). O MEM promove a formação de grupos com diferentes idades e habilidades, procurando estimular o respeito pelas diversidades, além de encorajar a cooperação e a colaboração mútua. Desta forma, o grupo torna-se um ambiente desafiador e propício para o progresso social, intelectual e moral das crianças (Folque, 1999).

Neste modelo, tanto adultos quanto crianças partilham responsabilidades e tomam decisões a fim de que todos sejam incluídos e considerados como parte do grupo, fortalecendo a ideia de uma escola inclusiva. Esta abordagem baseia-se numa aprendizagem colaborativa na qual "todos ensinam e todos aprendem" (Folque, 1999, p.6). De acordo com Folque (2012), "os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta" (pp.96-97).

Niza (2013) destaca que, no contexto do MEM, a formação de grupos envolve crianças de diversas faixas etárias para garantir a diversidade geracional e cultural, promovendo o respeito às diferenças individuais através de um processo de ajuda mútua e colaboração.

1.2. EXPECTATIVAS E DESAFIOS

De acordo com Fontes e Freixo (2004), os grupos heterogêneos possibilitam a criação de laços pessoais e profissionais entre os estudantes. Segundo Vala (2013), “as relações que se estabelecem entre os indivíduos são fatores que condicionam a própria interação, uma vez que estas relações se situam num determinado contexto social e os sujeitos envolvidos comportam-se de acordo com esse contexto” (p.41). Deste modo, existem dois tipos de interações sociais que podem ocorrer: as interações simétricas e as interações assimétricas. As interações simétricas têm benefícios para a melhoria do desempenho de determinadas tarefas, para a aprendizagem e o desenvolvimento. São definidas por Matta (2001) “(...) como aquelas em que os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos, na resolução de determinada tarefa, são idênticos.” (Valas, 2013, p.43). Relativamente às interações assimétricas, estas são aquelas que ocorrem com maior regularidade, pois acontecem entre um sujeito mais competente e outro menos competente. São definidas como “(...) aquelas em que os sujeitos, implicados numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes.” (Matta, 2001, cit. in Valas, 2013, p.43). Estas interações são as predominantes em turmas heterogêneas em termos etários, isto porque a educação é encarada como uma atividade compartilhada de significados entre parceiros mais e menos experientes. A divergência de pontos de vista entre os membros de um grupo cria desafios e exigências cognitivas quando envolvidos numa interação, uma vez que a criança mais experiente desenvolve as suas capacidades ao esforçar-se para ajudar o seu parceiro, deste modo contribuindo para o seu avanço (Dias & Bhering, 2005). A formação de salas de aula heterogêneas, onde as crianças estão em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagens, traz benefícios ao promover interações mais dinâmicas entre os participantes (Rasmussen, 2005).

Segundo Katz (1998), os grupos etários heterogêneos têm vantagens a vários níveis, pois as crianças mais novas veem as crianças mais velhas como alguém capaz de as ajudar, enquanto as mais velhas veem as mais novas como alguém que precisa da sua ajuda. No âmbito social, as crianças mais velhas são favorecidas ao se envolverem de maneira ativa, pois têm a oportunidade de ensinar, aprender a ensinar, colaborar e partilhar conhecimentos. Elas tornam-se assim modelos de comportamentais positivos, inspirando as mais novas a imitá-las e a adotar esses comportamentos no grupo. Este processo atribui responsabilidades às crianças mais velhas, incentivando-as a regular o seu comportamento (Katz, 1998). Por sua vez, as crianças mais novas recebem benefício sociais por meio do apoio dado pelas mais velhas. A criança mais nova é apoiada e recebe atenção personalizada, enquanto a mais velha colabora, revê e aprimora os seus próprios conhecimentos (Vala, 2013). Além disso, as crianças mais novas envolvem-se em brincadeiras mais elaboradas quando estão em grupos com crianças mais velhas (Katz & Chard, 2009, p.101),

participando em atividades que não conseguiriam realizar sozinhas. Estas percepções promovem um clima de cooperação e entre ajuda, que traz benefícios tanto para as crianças como para os docentes. Também Costa (2015) diz que esta dinâmica “vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p. 24).

Numa sala heterogênea, ocorre uma aprendizagem colaborativa e personalizada, baseada na diversidade das crianças, o que só será viável se os alunos colaborarem para aprender (Vala, 2013, p.54). Para isso, os alunos organizam-se em duplas e/ou pequenos grupos, permitindo que aprendam uns com os outros de diferentes maneiras: ao fornecer e receber auxílio, ao partilhar conhecimento, ao refletir e construir sobre ideias, ao observar estratégias e assimilar o processo de resolução de problemas (Vala, 2013). Além disso, têm a chance de “confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p.27).

Para Teixeira et al. (2011) a interação em salas de aula heterogêneas proporciona benefícios para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, pois a diversidade de estádios de desenvolvimento cria situações que estimulam desafios cognitivos, promovendo assim um progresso contínuo em várias áreas. Além disso, a integração das crianças neste tipo de salas resulta em melhorias na autoestima, aumento de tolerância, paciência e cooperação, além de promover relações interpessoais, responsabilidade individual e redução de problemas disciplinares. (Teixeira et al., 2011)

Concluindo, segundo Vala (2013),

As relações interativas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinado aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as atividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras. (p.62)

É importante realçar também que, segundo Vygotsky (1991), a criação destas turmas dá prioridade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças envolvidas e não apenas dos pares menos capazes, pois ao ajudarem as crianças mais novas, as crianças mais velhas desenvolvem os valores da ajuda mútua e da responsabilidade e estimulam o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem na hora de explicar aos pares (Santos et al., 2010). Contudo, há a preocupação de que crianças mais novas possam sentir muita pressão vinda das mais velhas. Para

evitar esta situação, é fundamental que o educador as auxilie com formas de ensinar e fornecer ajuda, a fim de impedir a transmissão de informações erradas (Katz, 1995).

Quanto às desvantagens, Song et al. (2009) afirma que a primeira barreira a aparecer geralmente é a insatisfação e rejeição por parte dos pais, pois levantam-se preocupações ao se juntarem crianças de várias idades na mesma sala devido à qualidade do ensino. Os pais dos alunos mais velhos tendem a pensar que os seus filhos aprenderão menos, enquanto os pais dos alunos mais novos preocupam-se com o facto de os seus filhos serem desafiados de forma demasiado intensa e perderem a confiança nas suas capacidades de aprendizagem. A adesão e a preparação dos professores também é um dos problemas a considerar, uma vez que muitos professores relatam que não têm praticamente nenhuma preparação para ensinar alunos de diferentes idades duvidam da sua capacidade de dividir grupos, complementar materiais e criar trabalhos de grupo eficazes entre alunos de diferentes capacidades e idades (Farkas & Duffett, 2008). Outra dificuldade está presente nos administradores e diretores, pois alguns mencionam a dificuldade de sustentar dois tipos de estrutura na mesma instituição e problemas com o próprio orçamento escolar, visto ser difícil encaixar perfeitamente os programas multietários na organização tradicional das escolas (Kolstad et al., 1998).

2. AUTORES DE REFERÊNCIA PARA O ESTUDO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo
mundo. (Freire, 1987, p.39)

Diversos autores contribuíram significativamente para a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. No que diz respeito ao papel das interações entre crianças de diferentes idades dentro da sala de aula, salientam-se dois autores fundamentais, designadamente, Lev Vygotsky e Lilian Katz.

A heterogeneidade etária das crianças na sala de aula tem sido um tema discutido, pesquisado e analisado por diversos autores nos últimos anos. Muitos deles desejam compreender melhor as contribuições, vantagens, desvantagens desta composição (etária) e a organização social que ela pode ter no processo de ensino-aprendizagem das crianças, especialmente da educação infantil, baseando-se nas pesquisas e estudos sobre a conceito de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vygotsky (1978). Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento se dá principalmente por meio da interação social (Bello, 1995, cit. in Maia, 2014), já que esta interação social requer a participação de pelo menos dois sujeitos, assim possibilitando a troca de experiências e conhecimentos entre eles. Isto significa que, na sua perspectiva, a interação social com o meio e com outros indivíduos é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças (Fino, 2001; Lucci, 2006; Santos et al., 2010).

Uma das autoras que menciona esta abordagem é Lilian G. Katz, que realizou estudos e pesquisas sobre este assunto. Neste sentido, o foco na interação entre crianças de diferentes idades será maioritariamente feito com base na visão da autora, já que esta destaca os benefícios das interações entre crianças de diferentes idades como impulsionadoras do desenvolvimento e aprendizagem.

Estes autores partilham a visão da criança como um ser em constante construção ao longo do seu processo de desenvolvimento, enfatizando a sua aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o meio envolvente.

2.1. LEV VYGOTSKY (1896-1934)

Vygotsky foi um psicólogo russo que desenvolveu diversos estudos na área de aprendizagem e desenvolvimento humano. Vygotsky defendeu, segundo Drago e Rodrigues (2009), que o desenvolvimento humano depende das características biológicas da pessoa e das interações sociais que ela estabelece com os outros. Portanto, o desenvolvimento e o comportamento de uma pessoa não podem ser estudados isoladamente da sua participação social.

Devido à importância da interação social no seu conceito de desenvolvimento humano, Vygotsky designou-a de "Perspectiva Sócio-histórica", cujo objetivo principal, segundo Rondan (2007), é expressar o comportamento humano e compreender como é que as suas interações e o meio envolvente afetam o seu desenvolvimento (Correia, 2016). Assim, segundo Vygotsky (1991), é nas interações interpessoais e com o meio envolvente que o indivíduo adquire novos conhecimentos e, portanto, é considerado um ser interativo e ativo no seu processo de desenvolvimento. Desta forma, o mesmo autor separa a aprendizagem do desenvolvimento, pois para este, "(...) ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem." (Vygotsky, 1991, p.56).

Com base nas diferenças entre os processos mencionados acima, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que "(...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário." (Vygotsky, 1991, p.58). Vygotsky propõe um modelo baseado em três níveis de competências: pré-desenvolvimento (quando a criança não consegue resolver problemas em determinadas áreas sozinha), zona de desenvolvimento proximal (onde a criança resolve desafios com a ajuda de outras pessoas mais capazes ou experientes) e zona de desenvolvimento real (em que a criança consegue resolver problemas de forma independente) (Dias, 2003). Nesta perspetiva, o "(...) nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente" (Vygotsky, 1991, p.58), ou seja, nesta perspetiva, a ZPD pode compreender o desenvolvimento que as crianças alcançarão num futuro próximo, pois o autor acredita que o que as crianças podem fazer hoje com o apoio de pares mais capazes, serão também capazes de fazer de forma independente no futuro. Portanto, a ZPD é um campo da psicologia em constante evolução (Barros, 2003).

Vygotsky (1991) privilegia a interação com colegas mais experientes (Santos et al., 2010), sejam eles adultos ou pares mais capazes. Segundo o autor, a interação com colegas mais conhecedores é

importante para que as crianças adquiram conhecimentos ao nível da ZDP, o que afeta o desenvolvimento da criança (Barros, 2003). Vygotsky definiu o conceito de ZDP como “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (Folque, 2012, p.72). Esta mudança (desenvolvimento potencial, desenvolvimento real) revela a necessidade das interações sociais, pois é a partir da partilha de conhecimentos e de experiência que se adquire capacidade de internalizar conceitos (Santos et al., 2010).

Segundo Barros (2003), Vygotsky considerou que a interação em geral tem um efeito positivo, quer com adultos, quer com crianças, desde que estas estejam num nível de desenvolvimento diferente, podendo, portanto, atuar na ZDP. Vygotsky, ainda segundo o mesmo autor, privilegia a criação de grupos diferentes ou de idades mistas, visto que a comunicação com crianças mais experientes contribui para a evolução cognitiva da criança.

Um adulto importante para o desenvolvimento da criança é o professor, pois, segundo a visão de Vygotsky, as interações psicossociais que contribuem para o desenvolvimento do grupo só irão acontecer se o docente observar cada criança individualmente, aplicando uma abordagem educacional diversificada baseada na evolução de cada uma delas (Dias e Bhering, 2005). Nesse sentido, é crucial que o professor esteja atento às interações entre crianças de diferentes idades e/ou crianças mais capacitadas e que compreenda as etapas de desenvolvimento e os ritmos de cada criança individualmente, procurando proporcionar uma educação abrangente (Santos et al., 2010).

Nesta abordagem, os adultos, especialmente os professores, devem ser capazes de orientar, incentivar e desafiar as crianças a encontrar soluções cada vez mais complexas para a realização de determinadas tarefas, procurando atuar na ZDP (Dias & Bhering, 2005). Isto quer dizer que “o professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (Dias & Bhering, 2005, p.27).

2.2. LILIAN KATZ (1932 –)

Katz defende a existência de grupos heterogêneos em termos etários, com o objetivo de aprofundar vivências, saberes e capacidades das crianças, pois estas precisam de oportunidades para observar e imitar competências, além de se relacionarem com modelos, como por exemplo os pais, que enriqueçam os seus interesses de formas distintas (Katz, 1995). Os professores de crianças, com

base na noção moderna de educação infantil – de Goodlad & Andersons (1987) – começaram a desenvolver maior consciência e a dar mais importância à idade na constituição de um grupo, pela sua adequação enquanto indicador do crescimento e desenvolvimento das crianças (Katz, 1995). Assim, alguns educadores começaram a desenvolver a sua prática com grupos heterogêneos, que inicialmente consistiam em dividir as crianças em grupos de competências (Katz, 1995). No entanto, esta prática apresentou problemas, uma vez que é difícil obter uma medição precisa e confiável das capacidades reais das crianças (Katz, 1995). Um estudo realizado por Lougee e Graziano (s.d) com grupos de idades distintas, destacou a importância deste tipo de grupos no aprimoramento das competências sociais, tendo evidenciado vários benefícios que corroboram a ideia mencionada anteriormente (Katz & Chard, 2009; Katz, 1995).

O principal objetivo desta constituição de turmas é aumentar a heterogeneidade geral dos grupos para potencializar as diferenças de experiências, conhecimentos e capacidades das crianças, uma vez que estas precisam de mais oportunidades para observar e imitar as capacidades e encontrar modelos entre os seus pares que correspondam e complementem os seus interesses de diferentes maneiras (Katz, 1995).

Conforme Katz (1998) menciona, os grupos heterogêneos proporcionam benefícios em diversos âmbitos (intelectual e social) para ambas as faixas etárias, ou seja, tanto para crianças mais velhas quanto para as mais novas. Isto ocorre pois as crianças mais novas percebem as mais velhas como capazes de contribuir com algo, ao passo de que as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Assim, num grupo heterogêneo, os conceitos destas crianças acabam por criar um ambiente colaborativo benéfico tanto para as crianças como para os professores (Katz, 1995). Katz (1995; 1998) menciona outras vantagens da heterogeneidade, mas desta vez numa perspetiva intelectual. Deste ponto de vista, afirma que as crianças mudam a sua atitude/comportamento em termos de expressão verbal (voz, tom, complexidade, palavras...) de acordo com a idade das pessoas com quem estão a interagir, com o objetivo de criar um ambiente favorável de comunicação. Isto significa que, em grupos heterogêneos, as crianças mais velhas e as mais novas têm a oportunidade de melhorar as suas competências de comunicação através da interação e da observação do seu ambiente.

Nestes grupos existe uma aprendizagem cooperativa, esta que se refere à organização das crianças em pares e/ou pequenos grupos como recurso para promover a aprendizagem, para que as crianças possam aprender umas com as outras de diferentes formas, tais como dar e receber ajuda, partilhar conhecimentos, refletir e desenvolver o conhecimento dos outros, observar estratégias, dominar o processo de resolução de problemas, aumentando assim o seu conhecimento (Vala, 2013). Para

esse tipo de aprendizagem, o desempenho de cada criança é fundamental para o trabalho do grupo, pois "(...) é uma prática educativa em que todos os membros do grupo têm as mesmas oportunidades de participar no trabalho e desenvolver certas competências (Vala, 2013, p.55).

3. ENSINO EM PORTUGAL

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Freire, 1979, p.84)

3.1. ENSINO REGULAR

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, definiu que o ensino fundamental seria universal, obrigatório e gratuito, com uma duração de nove anos, determinando que nele ingressam as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. Posteriormente, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alterou a LBSE, introduziu a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos, reforçando a obrigatoriedade escolar para as idades entre os 6 e os 18 anos. Por sua vez, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que alterou a Lei n.º 85/2009, determinou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Em Portugal, os alunos iniciam o seu trajeto escolar aos 6 anos, seguindo a obrigatoriedade até à conclusão do ensino secundário, aos 18 anos, sendo supervisionada pelo Ministério da Educação e Ciência (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto)

O ensino básico em Portugal, está compreendido para idades entre os 6 e 14 anos e está dividido em três ciclos. O primeiro ciclo tem a duração de 4 anos (do 1º ao 4º ano); o segundo ciclo com 2 anos (5º e 6º anos); e o terceiro ciclo com 3 anos (7º, 8º e 9º anos) (Direção Geral da Educação, 2024). O Ensino Secundário compreende os alunos com idade entre os 15 aos 18 anos, com a duração de 3 anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Contém os seguintes cursos: Científico-Humanísticos com prosseguimento de estudos de nível superior (universidade ou politécnico); Cursos Artísticos Especializados (ANQEP), nas áreas: Audiovisuais, Dança e Música; Cursos Profissionais com forte ligação ao mundo profissional (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O Ensino Superior encontra-se organizado em Ensino Superior Universitário, que confere os graus de Licenciado, Mestre e Doutor, e o Ensino Superior Politécnico atribui os graus de Licenciado e Mestre (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

É importante realçar que a trajetória escolar atual é resultado da influência dos fatores históricos relevantes na educação do país. Em 1822, a constituição política resultou na criação de escolas primárias em todo o território nacional, dando origem ao primeiro ciclo do ensino básico. A reforma de Passos Manuel em 1836 impulsionou a formação de liceus, expandindo o ensino secundário – Científico/Humanístico

tanto no ensino público quanto privado. Sob o regime do Estado Novo, em 1968, foi estabelecido o ciclo preparatório do ensino secundário, dando origem ao segundo ciclo do ensino básico. Por fim, a reforma de Veiga Simão entre 1970 e 1973 ampliou a obrigatoriedade da escolaridade, resultando na criação do terceiro ciclo do ensino básico (Rodrigues & Heitor, 2015).

Neste contexto de ideias, a escolaridade obrigatória foi introduzida como ferramenta de democratização do ensino, procurando combater o analfabetismo e promover uma educação homogênea. Segundo Almeida e Vieira (2006), Portugal encontra-se numa situação paradoxal no âmbito educacional: embora tenha sido um dos primeiros países europeus a instituir a obrigatoriedade escolar, é um dos últimos a efetivamente implementá-la. Estes aspetos históricos tiveram impacto significativo na esfera educacional do país.

3.1.1. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Os dados referentes ao ano letivo 2015/2016, disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência por meio do Despacho Normativo nº 7-B/2015, divulgado no Diário da República, 2ª série, nº 88, de 7 de maio de 2015, estabelecem as diretrizes para a formação de turmas.

Conforme mencionado no artigo 17º do referido despacho, é fundamental priorizar critérios pedagógicos estabelecidos no projeto educativo e no regulamento interno da instituição de ensino, sendo responsabilidade do diretor aplicá-los de forma eficiente e sustentável, respeitando as normas contidas no despacho normativo.

De acordo com Cortesão (1998), a turma pode ser interpretada como um conjunto de diversas interações, fundamentadas em diretrizes culturais e organizacionais que nem sempre se alinham e cujos principais envolvidos são os estudantes e os professores. Conforme Matos et al. (2015), a turma representa o alicerce da estrutura escolar. A cada início de ano letivo as turmas são formadas, algo crucial para o início das atividades escolares (Barreiros, 1996). O desempenho académico do aluno é influenciado por diversas variáveis, incluindo a maneira como as escolas organizam as turmas e os critérios de seleção que adotam. A forma de distribuição dos alunos entre as turmas tem repercussões significativas nos resultados e no progresso social do aluno (Barreiros, 1996).

Para a constituição de turmas, de maneira geral, a idade dos alunos costuma ser automaticamente considerada um dos principais critérios para a organização pedagógica na escola, sem quaisquer questões. Para os professores, a divisão por faixa etária e a uniformidade são relacionadas à turma ideal, enquanto a diversidade é vista como um desafio educacional. Mesmo com experiências inovadoras, como a Escola da

Ponte em Portugal, que contestam a "ideia da homogeneidade", a escola ainda mantém fortemente enraizado esse traço estrutural e cultural (Ferreira, 2003, 2007).

A escola que conhecemos resulta de mudanças históricas que levaram à adoção da organização em classe como modelo convencional de trabalho escolar, seguindo um padrão racional e uniforme de educação. Com o tempo, os espaços escolares, a progressão dos alunos, os programas e os manuais escolares estabeleceram uma estrutura pedagógica específica: uma organização por turmas. Isto reflete um processo de maior complexidade organizacional e administrativa, no qual o professor já não é mais a unidade padrão, sendo substituído pela "classe", composta por um grupo de alunos homogêneo (Barroso, 1995).

3.2. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO – ENSINO DE MÚSICA

O Curso Artístico Especializado de Música representa uma oportunidade de aprendizagem que procura fornecer uma formação especializada a jovens que demonstrem capacidades ou talento para seguir e avançar em estudos artísticos. Durante esse percurso, são desenvolvidas competências sociais, científicas e artísticas, enquanto se alcança o diploma básico e/ou secundário de ensino (ANQEP).

O Curso Artístico Especializado da Música é constituído por um percurso de ensino básico (Portaria n.º223-A/2018, de 3 de agosto) e de ensino secundário (Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto). Existe ainda o curso de Iniciação Musical para o 1º ciclo. (ANQEP).

O Cursos Artístico Especializado de Música pode ser frequentado em regime integrado, articulado e supletivo (ANQEP). No regime integrado, os alunos frequentam todas as disciplinas do currículo de estudos na mesma instituição. No regime articulado, o ensino das disciplinas das áreas de especialização artística são feitas por uma escola especializada, enquanto as outras disciplinas são lecionadas por uma escola de ensino regular. Por fim, no regime supletivo, a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de Música ou às componentes de formação científica e técnica artística nos cursos secundários de Música (ANQEP).

O Curso Artístico Especializado do ensino secundário tem a duração de três anos e está organizado nas seguintes componentes de formação: Formação Geral, Formação Científica, Formação Técnica Artística (ANQEP). Este curso termina com uma apresentação e defesa, perante um júri selecionado, de um projeto denominado Prova de Aptidão Artística (PAA), onde são demonstrados os conhecimentos e capacidades artísticas adquiridas ao longo do curso (ANQEP).

3.2.1. PRODUTORES DE HETEROGENEIDADE ETÁRIA

Uma das principais diferenças do ensino da música para o ensino regular é o facto de ao entrar em algumas instituições de ensino especializado de música, nos depararmos com alunos que vão do 1º ciclo ao secundário, estando todos inseridos no mesmo espaço educativo, enquanto, no ensino regular, há escolas para 1º ciclo, para 2º e 3º e para secundário. Também a divisão dos docentes é algo observado, uma vez que no ensino regular à diferenciação de docentes dependendo do ciclo de estudos, enquanto no Ensino Especializado de Música um docente pode dar todos os ciclos de estudos. Comparativamente com o Ensino Regular, o Ensino Especializado de Música têm diferenciação, tanto no espaço escolar como no corpo docente, sendo assim um *ensino vertical*.

Outro ponto é o facto de os docentes do ensino especializado estarem habituados a lidar com várias idades, pois lecionam desde iniciação ao secundário. Os docentes de instrumento lidam com idades distintas e de forma individual, enquanto podem lidar com várias idades ao mesmo tempo de forma coletiva. Assim como os alunos, que podem estar sozinhos com o professor e depois ter orquestra ou classes de conjunto e ter várias idades ao mesmo tempo na mesma sala. A este tipo de ensino chamamos *ensino híbrido*.

Com os aspetos mencionados acima surgiram questões que fizeram refletir sobre o porquê de tudo isso acontecer e o que torna o Ensino Artístico Especializado de Música ainda mais distinto do ensino regular.

Neste sentido, e com enfoque no curso básico de Música, procurou-se saber através das portarias 223-A/2018, de 3 de agosto e Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto, e o Regulamento Interno de 5 Conservatórios públicos do Ensino Especializado de Música, Conservatórios esses com maior tradição no ensino, o que torna possível esta heterogeneidade etária.

Para tal tiveram-se em conta 4 categorias, como domínios de análise, que considerámos como potenciais produtores desta heterogeneidade etária no ensino da música, que foram: a *forma de admissão*, as *provas de aferição e acumulação*, os *regimes de frequência*, *cursos livres*.

Nas *Forma de admissão* foi-se à procura nos documentos de aspetos que fizessem referência às provas, como estas são feitas e se dizia algo relativamente à idade dos candidatos. Já nas *Provas de aferição e acumulação* foi-se à procura de perceber como estas são realizadas e se haveria menção acerca da idade. Ao procurar sobre estas provas encontraram-se mais duas categorias que emergiram que foram as *Restrições de matrícula* e as *Provas de transição de ano/grau*. No que diz respeito aos Regimes de frequência, procurou-se diferenciar esses regimes e quais as suas idades, o que acabou por emergir a categoria dos horários. Por fim, nos Cursos livres procurou-se encontrar nos documentos informações sobre os mesmos e a quem se destinavam.

A tabela seguinte ilustrará a forma como as categorias estão organizadas nas duas tabelas que irão ser analisadas mais adiante na metodologia, onde numa estarão presentes as portarias e a outra onde estarão as instituições públicas. As categorias de ensino vertical e ensino híbrido não irão ser retratadas uma vez que são factos, ou seja, a maior parte do público tem conhecimento, e, portanto, não foram o nosso foco na procura.

Categorias	Categorias emergentes
Ensino vertical	
Sistema de ensino híbrido	
Forma de admissão	
Provas de aferição e acumulação	Restrições de Matrícula
	Provas de transição de ano/grau
Regimes de Frequência	Horários
Cursos Livres	

Tabela 5 – Potenciais produtores de heterogeneidade etária

4. MEDIAR PARA DIFERENCIAR PEDAGOGICAMENTE

Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta, diga, fale, responda. (Paulo Freire, 1996, p. 114)

A escola desempenha um papel crucial ao ser um ambiente social que promove e incentiva a interação entre alunos, possibilitando a troca de conhecimento e experiências entre crianças de diferentes idades. Neste sentido, o papel do docente é fundamental como mediador, pois este é responsável por criar um ambiente propício e atividades estimulantes para que essa interação aconteça. Toledo e Martins (2009) destacam que o docente é “(...) o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.” (p.4133).

Considerando os grupos heterogêneos, é fundamental que o professor adote uma abordagem pedagógica diferenciada que permita uma atenção individualizada a cada criança, reconhecendo-as como indivíduos com as suas próprias capacidades e fragilidades, possibilitando a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem abrangentes para todo o grupo. Além disso, com base no conhecimento adquirido sobre o grupo e as suas diferenças, o professor deve agir de forma a “promover a entreaajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças” (Maia, 2014, p. 19), reconhecendo a participação ativa das mesmas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (Maia, 2014). Desta forma, é responsabilidade do docente planejar as várias ferramentas de interação entre as crianças e o mundo, a fim de possibilitar diferentes oportunidades de crescimento e ao mesmo tempo orientar a conduta e a cognição dos estudantes (Toledo & Martins, 2009).

Dias (2003) menciona Bruner (1969) ao discutir o conceito de *scaffolding* como um processo de auxílio fornecido pelo docente ou por um colega mais capaz. Este auxílio é utilizado pela criança até que ela desenvolva os instrumentos psicológicos necessários para realizar sozinha essa ou outras tarefas semelhantes. De acordo com esse método, o professor ou uma criança mais capaz deve apoiar aquelas com menos capacidades para que alcancem os conhecimentos e competências desejados. À medida que essas capacidades são adquiridas, o suporte deixa de ser necessário e as crianças conseguem realizar as tarefas de forma independente (Dias, 2003). Baquero (1998) descreve que o apoio é oferecido por alguém que domina uma tarefa específica no processo interativo, algo que o colega menos experiente ainda não consegue fazer sozinho (Dias, 2003),

Para Guedes (2011), é fundamental que o docente adote uma postura de questionamento ativo, pois isso possibilita que a criança alcance níveis mais elevados no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. A autora destaca ainda que cabe ao educador mediar as ações das crianças, oferecendo apoio e auxílio, além de explicar e esclarecer situações que possam parecer confusas para as mesmas. É essencial que o docente reconheça na criança a capacidade de construir o seu próprio crescimento e aprendizagem, considerando-a um agente ativo no processo educativo (Silva et al., 2016).

Uma criança sem estímulo, sem motivação ou sem qualquer expectativa irá ser uma criança sem infância (Oliveira-Formosinho, 2002), por isso é preciso haver um desenvolvimento diversificado, como também progressivo, onde o professor deve criar propostas pedagógicas de alta qualidade, que sejam motivadoras, progressivamente mais complexas, duradouras e contínuas (Machado, 2013).

Nos grupos heterogêneos, o educador tem de adotar a diferenciação curricular devido às especificidades e aos ritmos diferentes de aprendizagem das crianças, a fim de “atender aos diferentes anos e chegar a cada um dos alunos, potenciando o seu desempenho e a aprendizagem” (Machado, 2013, p.23). O mesmo autor refere que a Diferenciação Pedagógica ocorre quando o educador “parte da análise diagnóstica das aprendizagens de cada aluno e daquelas que são consideradas necessárias, e tenta fazer uma aproximação mais adequada das aprendizagens em cada caso” (p.23).

Esta Diferenciação Pedagógica é um processo de ensino e aprendizagem cuja finalidade é permitir que todos os estudantes, independentemente da sua idade, capacidades e comportamentos, alcancem objetivos comuns (Gomes, 2001, cit. in Henrique, 2011). Ou seja, o professor deve, personalizando os métodos de ensino e estratégias de aprendizagem tendo em conta um objetivo comum para a turma, sem nunca, porém, esquecer a singularidade de cada aluno, pois esta diversidade e singularidade é um elemento essencial para a aprendizagem (Henrique, 2011). Para Perrenoud (cit. in Sá, 2001, p. 12), a Diferenciação Pedagógica é o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”, assim, cada aluno tem a oportunidade de avançar tendo em conta as suas fraquezas, capacidades e, o mais importante, ser reconhecido como uma pessoa singular. Neste sentido, a Diferenciação Pedagógica permite um processo de avaliação mais justo, visto que tem em conta não só o ponto de partida do aluno, mas também os seus esforços para atingir os objetivos propostos (Morgado, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002; Tomlinson & Allan, 2002).

Conforme Morgado (2003), a Diferenciação Pedagógica ocorre quando o adulto considera seis dimensões essenciais: o planeamento, onde são definidas as atividades e projetos a serem desenvolvidos; a organização do trabalho dos alunos, incentivando-os a organizarem-se de forma eficiente para se envolverem na aprendizagem; o ambiente social, relacionado à interação e relacionamento entre alunos e

professor; a avaliação do processo de ensino/aprendizagem; as tarefas de aprendizagem escolhidas ou propostas pelo docente; e, por último, os materiais e recursos utilizados pelo docente para apoiar o ensino/aprendizagem.

Uma abordagem educativa diferenciada, baseada na cooperação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, permite implementar os princípios da inclusão, integração e participação democrática (Niza, 1998, 2000). Não se devem impor etapas de aprendizagem previamente definidas e rígidas para uma determinada faixa etária, uma vez que cada criança deve percorrer um caminho individual de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

A prática da Diferenciação Pedagógica favorece o crescimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas de todas as crianças levando em conta as suas singularidades (Morgado, 2003). Desta forma, o autor destaca que a noção de inclusão se faz presente ao promover diversas competências e em diferentes níveis, considerando todos os alunos como beneficiários desse processo de desenvolvimento (Morgado, 2003).

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

(...) a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa. (Borg & Gall, 1989, p. 4).

Metodologia

A investigação científica e a ciência são o resultado do desejo incessante do homem de conhecer e dominar o mundo, ao arranjar soluções para os problemas que surgiram de forma permanente e, ao mesmo tempo, ao acumular-se um corpo de conhecimentos que, transmitido de geração em geração, chega até hoje (Latorre et al., 1996). A investigação é um processo orientado e propositadamente adaptado com o objetivo de inovar ou aumentar o conhecimento num determinado campo (De Ketele & Roegiers, 1993).

A realidade deve ser representada a partir da visão dos participantes, reconhecendo que não existe realidade independente das crenças e conceitos dos indivíduos (Robson, 2002). O contexto em que observamos a realidade é essencial, pois o comportamento e as experiências das pessoas não são indiferentes ao seu contexto (Robson, 2002).

Nesta investigação optou-se por realizar uma análise de conteúdo e um inquérito por questionário aos docentes de FM. Os questionários foram enviados para escola de Ensino Especializado de música por todo o país, de forma que estas pudessem reencaminhar o questionário para as os seus docentes de FM. Tentou-se chegar ao maior número de docentes possível, no entanto, a amostra conta com trinta e três respostas. O questionário continha dezanove perguntas, sendo 3 delas abertas, e apenas uma de resposta não obrigatória.

Para tratar a informação recolhida, será realizada primeiramente uma análise de conteúdo e crítica das tabelas relativas aos produtores de heterogeneidade etária, presentes nas portarias e nos documentos das escolas públicas, mencionado nas páginas 61 à 63. De seguida irá ser feita uma análise de todas as variáveis do questionário, tal como a sua descrição, o que resultará seguidamente num cruzamento das variáveis. Por fim, será feita uma análise de conteúdo das perguntas abertas. Com a amostra recolhida serão utilizadas as metodologias qualitativa e quantitativa, pois têm complemento uma da outra.

Questionário

Para Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. (p. 188)

Gil (2008) diz-nos que “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem reduzidos” (p. 121). O autor afirma ainda que “o inquérito por questionário constitui uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados de pesquisas sociais” (p. 124).

O questionário realizado contém questões abertas e fechadas que serão analisadas de forma quantitativa e qualitativa. A rapidez no processamento dos dados e a facilidade de gestão dos dados recolhidos são uma mais-valia deste tipo de recolha de dados (Flick, 2005)

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método de análise que pode ser bem utilizado em projetos quantitativos, como questionários, quando as questões são abertas e provêm de dados textuais dos quais o significado deve ser extraído (Bardin, 2016). A partir do momento em que a análise de conteúdo codifica o seu material, deve produzir um sistema de categorias, promovendo assim uma representação simplificada dos dados (Bardin, 2016). Através desta é possível descrever, inferir e interpretar as causas e/ou os efeitos que a mensagem transmite, além de adquirir, de maneira lógica e fundamentada, conhecimentos acerca do autor e/ou do contexto em que foi produzida (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo é um método pois é um procedimento que possibilita a extração de significados de um texto (qual é a mensagem que o texto transmite), utilizando a elaboração de elementos de classificação e categorias de análise, além da descrição científica tanto quantitativa quanto qualitativa, assim como a inferência e a interpretação – um processo lógico voltado para alcançar um objetivo específico (L' Ecuyer, 1990).

5.1. ANÁLISE DE DADOS – PRODUTORES DE HETEROGENEIDADE – PORTARIAS E REGULAMENTOS INTERNOS DE CONSERVATÓRIO PÚBLICOS

As duas tabelas seguintes, a primeira com foco nas Portarias nº 223-A/2018, de 3 de agosto e Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto, e a segunda no Regulamento Interno de cinco Conservatórios públicos do Ensino Especializado de Música, apresentam informação presente nos documentos sobre os produtores de heterogeneidade etária definidos acima.

Portarias	Portaria 223-A/2018, de 3 de Agosto/ Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto
Formas de admissão	No curso básico de música, são admitidos os alunos que ingressem no 5^a ano de escolaridade, no entanto, podem ser admitidos alunos em qualquer um dos anos/ graus dos cursos básicos música, no regime integrado ou articulado, desde que, através de provas específicas, o estabelecimento de ensino especializado ateste que o aluno possui, em todas as disciplinas desta componente, os conhecimentos e competências necessários para a frequência do ano/ grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequenta. Exceccionalmente, podem ser admitidos alunos no Curso Básico Música, em regime de ensino integrado ou articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano ou grau de qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada, procurando assim a superação do desfasamento existente durante o ano letivo a ser frequentado. Podem também ser admitido alunos em qualquer ano do Curso Básico de Música em regime supletivo, desde que, com a realização de provas o

Portarias	Portaria 223-A/2018, de 3 de Agosto/ Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto
	estabelecimento de ensino especializado comprove que o aluno possui os conhecimentos necessários para a frequência em grau com desfasamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta. Podem ser admitidos alunos em condições distintas das apontadas acima, desde que não tenham financiamento público.
Prova de Aferição e acumulação	Sem informações
Restrições de Matrícula	Por fim, o ensino básico de música tem algumas condições especiais e restrições de matrícula, sendo que os alunos do curso artístico especializado que frequentam os Curso Básico Música, em regime integrado ou articulado, devem abandonar estes regimes de frequência se o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada for superior a um ano. Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, ficam impedidos de renovar a matrícula neste regime de frequência quando o desfasamento referido em cima, em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada,

Portarias	Portaria 223-A/2018, de 3 de Agosto/ Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto
	relativamente ao ano de escolaridade que frequentam, seja superior a dois anos, desde que os mesmos sejam alvo de financiamento público.
Provas de transição de ano/grau	Os alunos têm o direito de solicitar à Direção de ensino artístico especializado a realização de provas de avaliação para transição de ano/grau nas disciplinas das componentes científica e técnica artística. Estas provas abrangem todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele para o qual o aluno se candidata, devendo ser realizadas até o final do mês de fevereiro. Compete ao conselho pedagógico da escola, responsável pelas componentes de formação científica e técnica artística, definir as regras e os procedimentos para a realização das provas, os quais devem estar estabelecidos no respetivo regulamento interno. Mediante o reconhecimento da excecionalidade do aluno pelo estabelecimento de ensino responsável pela lecionação da componente de formação vocacional, os alunos que, mesmo não tendo concluído o 9.º ano de escolaridade, obtiveram aprovação em todas as disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, Música ou Canto Gregoriano, e desde que cumpram todas as outras normas de acesso aplicáveis, podem frequentar, em regime

Portarias	Portaria 223-A/2018, de 3 de Agosto/ Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto
	integrado ou articulado, disciplinas dos cursos de nível secundário nas áreas de Dança e Música.
Regimes de frequência	Integrado Articulado Supletivo
Horários	Sem informações
Cursos Livres	Sem informações

Tabela 6 – Análise de Conteúdo das Portarias

Tabela 7 – Análise de Conteúdo dos Regulamentos Internos dos Conservatórios Públicos

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Forma de admissão	As provas de admissão/aferição são organizadas por faixas etárias e níveis de ensino, durante as quais os candidatos são avaliados com base nas suas competências e/ou conhecimentos musicais. A entrada no Curso Básico de Música (5º ano de escolaridade) segue as diretrizes estabelecidas na	O ingresso na instituição requer a realização prévia de provas de seleção, que podem envolver avaliação de aptidão musical e/ou conhecimentos na área da música, dependendo do ano para o qual o aluno se candidata.	O acesso e consequente matrícula requer a realização de provas de admissão para novos alunos. As provas de admissão/aferição são conduzidas de acordo com as normas estabelecidas anualmente pelo Conselho Pedagógico. O Diretor é responsável por afixar estas normas	O acesso ao Curso Básico de Música está sujeito à realização de uma prova de seleção, composta por uma avaliação de aptidão musical e uma avaliação de aptidão instrumental, além do limite de vagas estabelecido para cada ano letivo. Alunos que não obtiverem vaga nas turmas de regime	O acesso a qualquer um dos cursos requer a participação numa prova de admissão eliminatória, sujeita ao número de vagas disponíveis para cada ano letivo e a critérios pedagógicos relacionados com a formação de turmas e grupos de conjunto. A matrícula é considerada tanto para

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
	Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto.		em local visível e na página eletrónica da escola. A admissão ao Curso Básico de Música (5º ano de escolaridade) é regida pela Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto.	articulado, mesmo estando dentro do número de vagas disponíveis, podem matricular-se em regime supletivo. O Curso Básico de Música destina-se a alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade. É possível admitir alunos em qualquer ano do Cursos Básicos de Música no regime	o ingresso inicial em qualquer um dos cursos oferecidos quanto para aqueles efetuados após um ou mais anos sem que o aluno tenha renovado a matrícula anteriormente.

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				articulado, desde que, mediante provas específicas, se certifique que o aluno possui os conhecimentos e habilidades necessários para frequentar o grau correspondente ou mais avançado em todas as disciplinas da componente de formação vocacional em relação ao ano de escolaridade em que se encontra.	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				Excecionalmente, poderá haver alunos admitidos no Curso Básicos Música no regime de ensino articulado nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o grau de qualquer disciplina da componente de formação vocacional não exceda um ano, e mediante a elaboração de planos especiais de	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				preparação e recuperação para progredir nas disciplinas da componente de formação vocacional e superar o desfasamento durante o ano letivo. Podem ser admitidos alunos em qualquer ano do Curso Básico de Música no regime supletivo, desde que, por meio de provas específicas, a instituição comprove que o aluno possui os conhecimentos e	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				habilidades necessários para frequentar com um desfasamento máximo de dois anos em relação ao ano de escolaridade em que se encontra.	
Prova de Aferição e acumulação	Os alunos que tiverem frequentado outra instituição fazem uma prova de aferição.	Não foi encontrada nenhuma informação relativa às provas de aferição ou mudança de instituição.	São realizadas provas de aferição para alunos provenientes de outros estabelecimentos de ensino. As provas de admissão/aferição são conduzidas de acordo	A disponibilidade de vagas para transferência está condicionada à existência de vagas no ano/grau do Curso ao qual se candidatam.	Alunos que estejam matriculados num curso básico ou secundário de música no ensino artístico especializado em outro estabelecimento de ensino e desejam ingressar na instituição

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
			com as normas estabelecidas anualmente pelo Conselho Pedagógico. Os pedidos de transferência de alunos de escolas do ensino particular e cooperativo ou de Conservatórios públicos seguem o mesmo processo de seleção/seriação que os pedidos de primeira matrícula.	A admissão de alunos que procuram ingressar no regime articulado por transferência também depende da existência de vagas na Escola de articulação.	devem apresentar um requerimento nos serviços administrativos dentro dos prazos estabelecidos por lei. A admissão de alunos por transferência está sujeita aos resultados dos testes de admissão e à disponibilidade de vagas no curso e regime desejados. Alunos que estejam matriculados num curso básico ou secundário de

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
					música no ensino artístico especializado noutro estabelecimento de ensino e desejem ingressar na instituição, devem apresentar um requerimento nos serviços administrativos dentro dos prazos estabelecidos por lei. A admissão de alunos por transferência está sujeita aos resultados dos testes de admissão e à disponibilidade de

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
					vagas no curso e regime desejados.
Restrições de Matrícula	Refere a portaria	Nada referido	Refere a portaria	Refere a portaria	Os alunos que frequentam o curso básico de música não poderão renovar a matrícula quando: a) Não objetam aproveitamento, por dois anos consecutivos, nas disciplinas de Formação Musical, Instrumentos, Classes de Conjunto

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
					b) Reprove em dois anos interpolados na disciplina do Instrumento; c) Não passe em duas disciplinas da componente formação artística especializada no mesmo ano letivo; d) Haja um desfasamento superior a dois anos em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada, em relação ao ano de

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
					escolaridade que frequentam; e) Não haja assiduidade do aluno prevista pela lei. Alunos do curso básico de música que estejam no curso integrado ou articulado devem alterar este regime de frequência sempre que não consigam superar o desfasamento apresentado no início do ano.

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Regimes de Frequência	Iniciação: Integrado e Supletivo Curso Básico de Música: Integrado, Articulado e Supletivo Supletivo: Surge como solução para a gestão do horário e o currículo pessoal.	Curso Básico de Música: Integrado, Articulado e Supletivo	Iniciação: Supletivo Curso Básico de Música: Articulado e Supletivo	Iniciação: Supletivo Curso Básico de Música: Articulado e Supletivo	Curso Básico de Música: Integrado, Articulado e Supletivo
Provas de transição de ano/grau	As diretrizes para a realização das provas são estabelecidas pelo Conselho Pedagógico, e devem ser realizadas	Os pais ou Encarregados de Educação têm o direito de solicitar ao Diretor a realização de provas de	As diretrizes para as provas para transição de ano/grau são estabelecidas pelo Conselho Pedagógico,	As provas de transição de ano/grau devem ser concluídas até o final do mês de fevereiro.	Os Encarregados de Educação ou os alunos, maiores de idade, podem solicitar ao Diretor a realização de

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
	até ao final da primeira semana do mês de fevereiro.	avaliação para transição de ano/grau, a serem realizadas durante as duas primeiras semanas de fevereiro. As diretrizes para essas provas, são estabelecidas pelo Conselho Pedagógico, e o prazo final para inscrição nas provas são até ao final da primeira semana de janeiro. O pedido para realizar as provas requer a	em conformidade com a legislação atual. Estas avaliações devem ser concluídas até o final da segunda semana do mês de fevereiro.	Os alunos que apresentem discrepância entre o ano de escolaridade em que estão matriculados e o ano ou grau que frequentam no ensino artístico especializado devem: a) Ser direcionados para a participação de aulas de apoio, em turma/grupo, para Formação Musical e outras disciplinas de turma;	provas para transição de ano/grau. A data limite para a realização das provas de transição de ano/grau ou é o final do mês de fevereiro.

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
		aprovação do professor da disciplina.		b) Receber um plano individual de trabalho (ou plano de recuperação), elaborado pelo respetivo docente, no caso da disciplina de Instrumento. O professor deve comunicar previamente ao Encarregado de Educação. Alunos reconhecidos como excecionais, mesmo sem concluir o 9.º ano de escolaridade, e que tenham	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				aproveitamento em todas as disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música, podem frequentar disciplinas dos Cursos de nível Secundário nas áreas de Música, desde que cumpram todas as outras normas de acesso aplicáveis. Nestes casos, o aluno deve frequentar, no mínimo, três disciplinas das componentes de	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				formação científica ou técnico-artística do plano de estudos (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, artigo 45.º, n.º 9 e 10).	
Horários	Misto Supletivo: este regime tem atividades letivas no período da tarde, estendendo-se até ao período da noite, e sábados de manhã.	Sem informação	Misto	Sem informação	Sem informação

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Cursos Livres	Anualmente, poderão ser criados cursos livres de música, em sítios a definir, com plano de estudo e regras próprias. Estes cursos são ministrados em horários pós-laboral/ noturno.	Não foi encontrada nenhuma informação relativa a cursos livres de música.	Anualmente, poderão ser criados cursos livres de música, em sítios a definir, com plano de estudo e regras próprias. Estes cursos são ministrados em horários pós-laboral/ noturno.	Os Cursos Livres são uma oferta não curricular, acessível após o período regular de matrículas nos Cursos Básicos e Secundários de Música. Qualquer pessoa com idade igual ou superior à exigida para ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico pode se inscrever num Curso Livre.	Não foi encontrada nenhuma informação relativa a cursos livres de música.

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				O Curso Livre não obriga o aluno a seguir um plano de estudos específico ou a alcançar objetivos definidos pela escola. Para ingressar num Curso Livre é necessário realizar uma prova de habilidades musicais ou instrumentais. As aulas do Curso Livre são agendadas em conjunto com o docente, ocorrendo em dias e	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				horários específicos, com cada aula com a duração de 45 minutos. Os candidatos aprovados e elegíveis para ingressar nos cursos de Música no ano letivo seguinte têm prioridade. O Conselho de Administração estabelece anualmente uma taxa de matrícula por aula para a participação nos Cursos Livres.	

Escolas Públicas	Conservatório de Música do Porto	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Conservatório Artística de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Conservatório de Música de Coimbra	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
				A pedido dos alunos, é possível obter um certificado de participação no Curso Livre, que inclui o número de horas frequentadas e o nome do professor responsável pelo curso.	

Com o que se pode visualizar nas tabelas acima, e seguindo a mesma ordem de categorias, resume-se e retiram-se conclusões.

Começando com a *forma de admissão*, embora as portarias e regulamentos mencionem que são admitidos alunos que ingressem no 5º ano de escolaridade, não há uma limitação explícita quanto à idade máxima para a entrada no curso de música, o que acaba por possibilitar a entrada de alunos, dependendo da sua idade, que desejem ingressar no Ensino Especializado de Música.

Quanto às *provas de admissão/avaliação/acumulação*, que incluem a realização de provas específicas, estas têm o objetivo de determinar o nível de aptidão musical do candidato. Com base nos resultados dessas provas, os alunos são colocados no ano/grau correspondente ao seu nível de capacidade. Este ponto realça que os candidatos irão ser colocados em qualquer turma independentemente da sua idade, mas sim com base nas suas competências musical, sendo assim colocados no ano/grau correspondente, onde poderão estar colegas com idades inferiores ou superiores.

No que diz respeito às *restrições de matrícula*, um aspeto relevante é a necessidade de alunos em regime integrado ou articulado necessitarem de o alterar devido ao desfasamento, de um ou dois anos, em relação ao ano de escolaridade. Este ponto permite-nos perceber que os alunos que mudarem para o regime supletivo ou curso livre serão colocados num ano/grau onde irá haver alunos mais novos ou mais velhos, havendo heterogeneidade etária.

As *provas de transição de ano/grau* no Ensino Especializado de Música desempenham um papel crucial na progressão académica dos alunos, permitindo que aqueles com competências e capacidades mais avançadas acelerem nos seus estudos. Ao realizar estas provas de transição, os alunos que exibem um desempenho excecional têm a oportunidade de avançar no plano de estudos, o que leva a que estes sejam colocados em turmas com faixas etárias superiores.

No que toca aos *regimes de ensino*, estes oferecem uma flexibilidade significativa, permitindo que os alunos escolham a opção que melhor se adapta às suas necessidades e objetivos pessoais. Esta diversidade de regimes não apenas proporciona uma maior liberdade de escolha, mas também amplia o acesso à música para um público mais abrangente e diversificado. A existência destes regimes, nomeadamente o supletivo, facilita que alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes necessidades possam encontrar uma opção que lhes seja mais conveniente. Alunos mais novos podem optar pelo ensino articulado ou integrado, por exemplo, enquanto adultos ou jovens em fase mais avançada de escolaridade podem optar pelo ensino supletivo, podendo conciliar com

a sua vida pessoal. Estes horários permitem com que alunos de diversas idades possam estar no mesmo ano/grau.

Estes regimes levam à questão dos *horários*, pois ao observarmos horários mistos, onde existem aulas diurnas e pós-laborais/noturnas, subentende-se que alunos mais velhos ou em horário noturno, consigam acompanhar as aulas, dando oportunidade a todos para aprender música com qualquer idade.

Por fim, os *cursos livres* oferecem uma alternativa versátil e adaptável para os alunos que desejem aprofundar os seus conhecimentos musicais fora do currículo formal. Estes cursos possuem regras e planos de estudo próprios, permitindo uma abordagem personalizada que atende aos interesses e às necessidades individuais dos alunos. Além disso, um dos regulamentos acima menciona que qualquer pessoa com idade igual ou superior à exigida para ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico se pode inscrever num curso livre, o que se pressupõe que alunos, desde crianças até adultos, tenham a oportunidade de explorar e desenvolver as suas habilidades musicais, independentemente de sua idade ou nível de experiência. Outro ponto mencionado foi a possibilidade de transição para o curso básico de música, tendo estes alunos prioridade na hora de seleção, o que subentende que qualquer aluno, de qualquer idade, possa fazer essa transição.

Com tudo o que é mencionado acima, consegue-se perceber que o ensino de música oferece flexibilidade e acessibilidade, aceitando alunos sem qualquer limitação de idade máxima, o que promove assim uma aprendizagem inclusiva.

5.2. DESVENDANDO SIGNIFICADOS – ANÁLISE DESCRITIVA

Os gráficos seguintes apresentam a descrição das variáveis do inquérito por questionário realizado aos docentes de FM. Na leitura e análise dos dados efetuaram-se pequenas correções devido a respostas ou palavras diferentes, mas que tinham o mesmo significado. Para facilitar a interpretação, os valores foram arredondados às décimas.

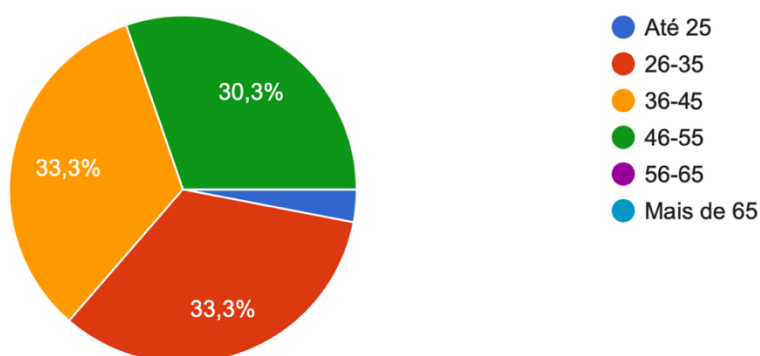


Gráfico 1 - Pergunta 1 - Idade

Com base no gráfico apresentado, podemos verificar que 33,3% da amostra se encontra entre os 36 a 44 anos, 33,3% entre os 26 e os 35 anos, 30,3% entre os 46 e os 55 anos e 3% até aos 25 anos. Conclui-se, assim, que a amostra está compreendida entre os 26 e os 45 anos.

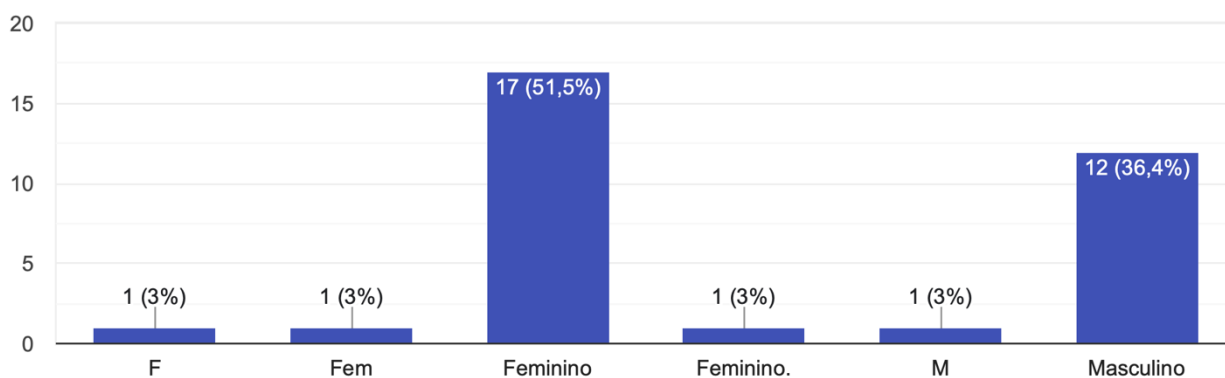


Gráfico 2 - Pergunta 2 - Sexo

No que diz respeito ao Sexo, 63,6% dos docentes são do sexo *feminino* e 36,4% do sexo *masculino*.

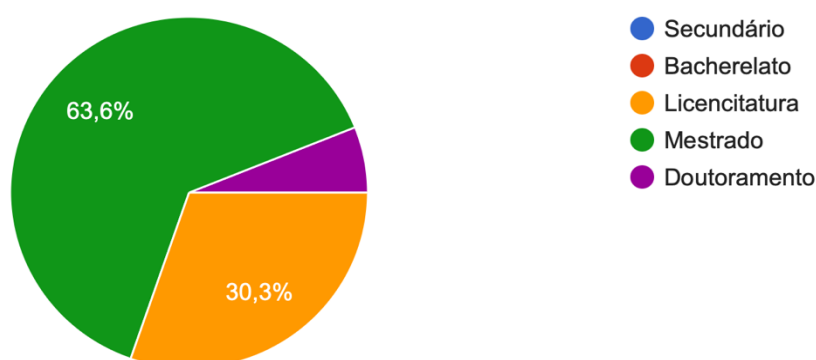


Gráfico 3 - Pergunta 3 - Habilitações Académicas

Como representado no gráfico acima, 63,6% dos docentes têm *Mestrado*, 30,3% *Licenciatura* e 6,1% *Doutoramento*.

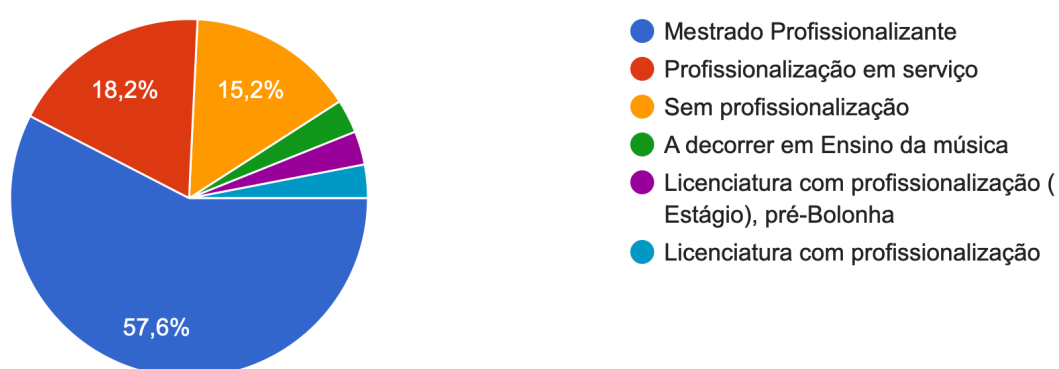


Gráfico 4- Pergunta 4 - Profissionalização na área da Formação Musical

Quanto à profissionalização, 57,6% dos docentes têm *Mestrado Profissionalizante*, 18,2% têm *Profissionalização em Serviço*, 15,2% *Sem Profissionalização* e 6,1% com *Licenciatura Profissionalizante*.

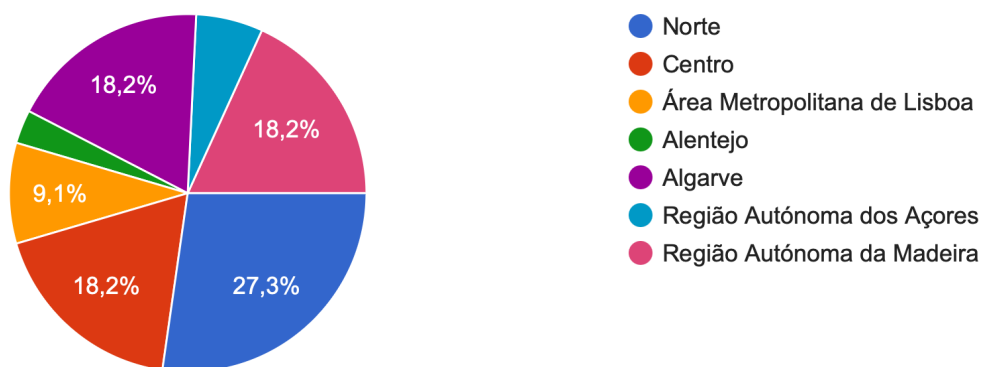


Gráfico 5 - Pergunta 5 - Zona do país onde leciona

No que diz respeito à Zona do País onde lecionam, 27,3% dos docentes lecionam na região *Norte*, 18,2% na região *Centro*/ *Algarve*/ *Região Autónoma da Madeira*, 9,1% na *Área Metropolitana de Lisboa*, 6,1% na *Região Autónoma dos Açores* e 3% na região do *Alentejo*.

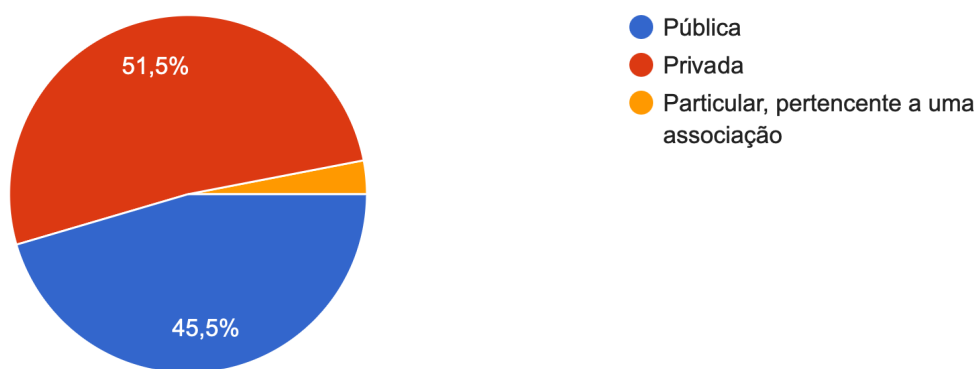


Gráfico 6 - Pergunta 6 - Leciona Formação Musical numa instituição

Segundo o gráfico acima concluímos que 54,5% dos docentes lecionam numa escola *Privada* e 45,5% numa escola *Pública*.

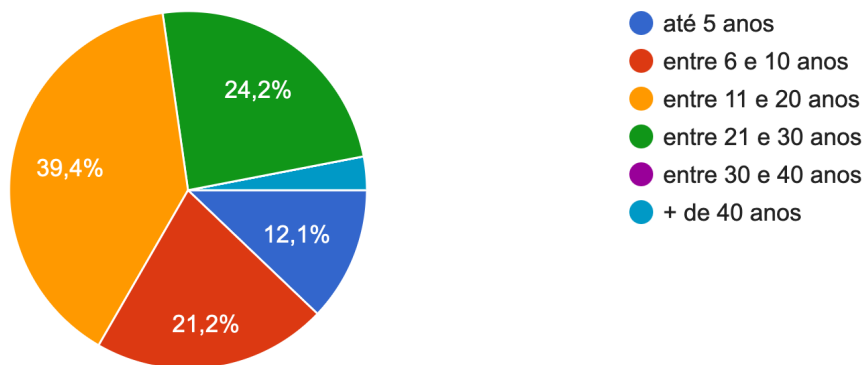


Gráfico 7 - Pergunta 7 - Leciona no ensino especializado de música há quantos anos?

Com base na questão apresentada no gráfico acima, 39,4% dos docentes responderam que lecionam no ensino especializado entre *11 e 20 anos*, 24,2% entre *21 e 30 anos*, 21,2% entre *6 e 10 anos*, 12,1% *até 5 anos* e 3% *mais de 40 anos*.

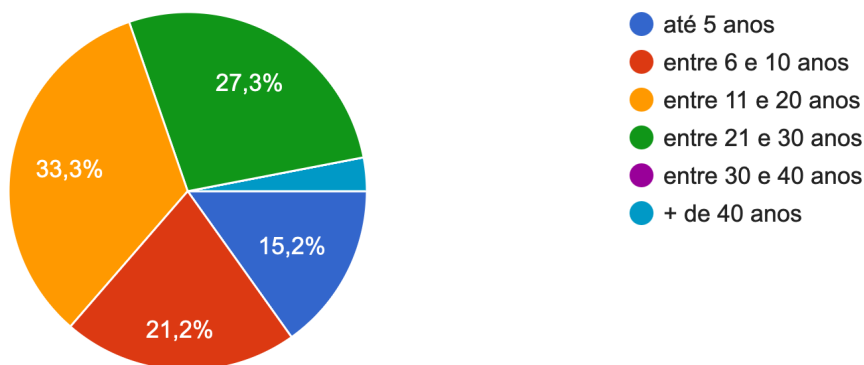


Gráfico 8 - Pergunta 8 - Leciona Formação Musical há quantos anos?

Quanto aos anos que lecionam FM, 33,3% dos docentes lecionam FM entre *11 e 20 anos*, 27,1% entre *21 e 30 anos*, 21,2% entre *6 e 10 anos*, 15,2% *até 5 anos* e 3% *mais de 40 anos*.

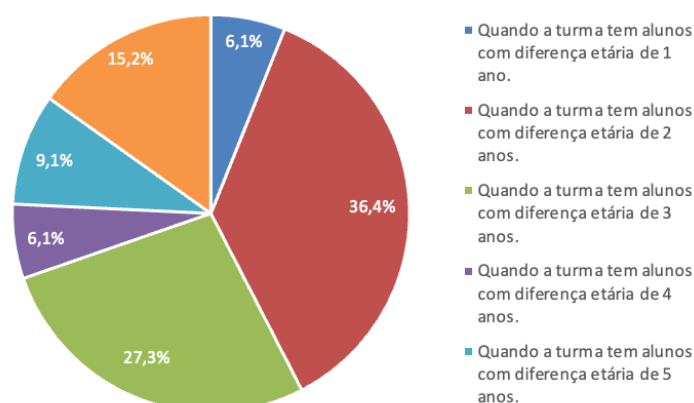


Gráfico 9 - Pergunta 9 - Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Com base no gráfico acima observa-se que 36,4% dos docentes consideram que a heterogeneidade etária existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos*, 27,3% consideram que existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos*, 15,2% consideram que existe *quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos*, 9,1% consideram que existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos*, 6,1% consideram que existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 4 anos* e 3% consideram que existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 1 ano*.

Pode-se assim concluir que, para os docentes, a heterogeneidade etária existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 e 3 anos*.

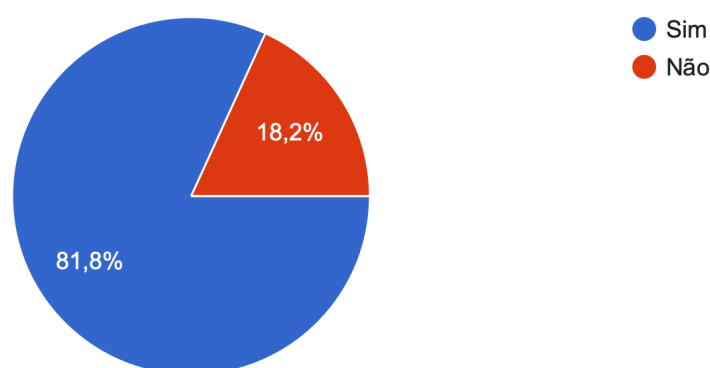


Gráfico 10 - Pergunta 10 - Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

Quanto à questão "Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?", 81,8% dos docentes responderam que *sim* a esta questão e 18,2% responderam que *não*.

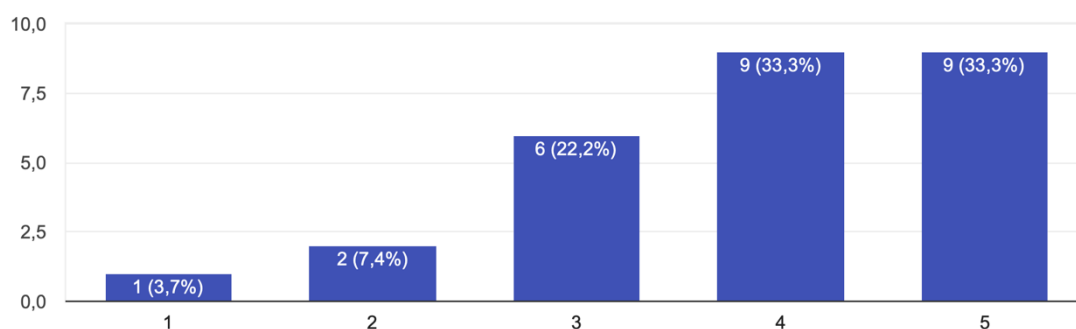


Gráfico 11 - Pergunta 11 - Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Dos docentes que responderam que *sim*, 33,3% avaliam a experiência com 5 (*Gostei muito*), 33,3% avaliam como 4, 22,2% com 3, 7,4% com 2 e 3,7% com 1 (*Não gostei*), observando-se assim que a avaliação da experiência é maioritariamente igual ou superior a 4.

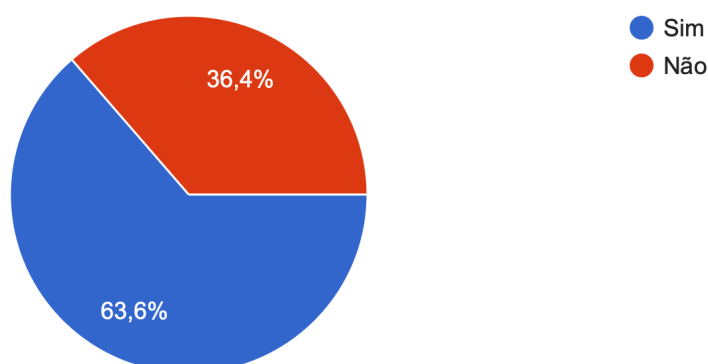


Gráfico 12 - Pergunta 13 - Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?

Em resposta à pergunta "Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?", 63,6% dos docentes responderam que *sim* e 36,4% responderam que *não*.

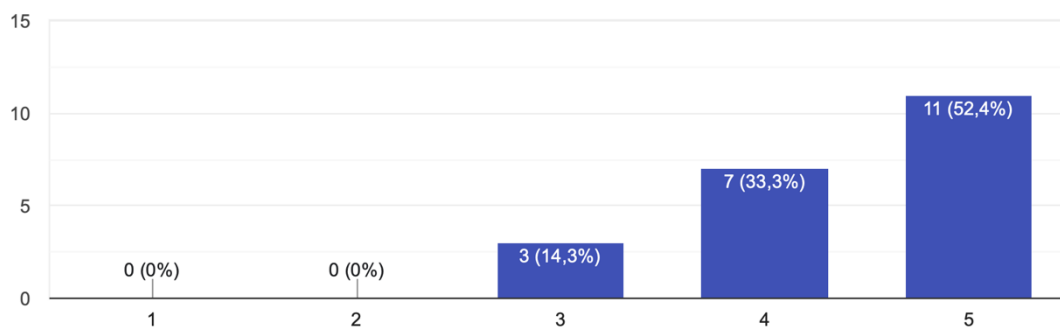


Gráfico 13 – Pergunta 14 – Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

Dos docentes que responderam *sim*, 52,4% avaliam a experiência com nível 5 (*gostei muito*), 33,3% com nível 4 e 14,3% com nível 3, observando-se assim que a avaliação da experiência é maioritariamente igual ou superior a nível 4.

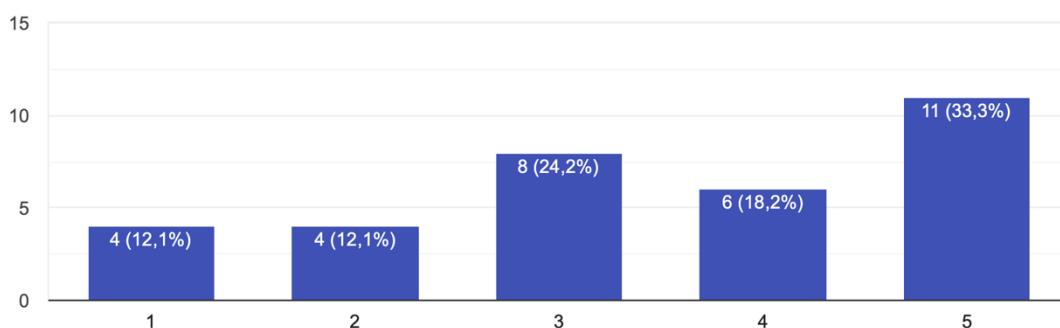


Gráfico 14 – Pergunta 15 – Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos

Visualizando o gráfico acima, percebe-se que 33,3% dos docentes acham nível 5 (*muito relevante*), 18,2% acham nível 4, 24,2% acham nível 3, 12,1% acham nível 2 e 12,1% acham nível 1 (*nada relevante*) a heterogeneidade etária relevante pedagogicamente para os alunos. 51,5% da amostra considera relevante igual ou superior a nível 4.

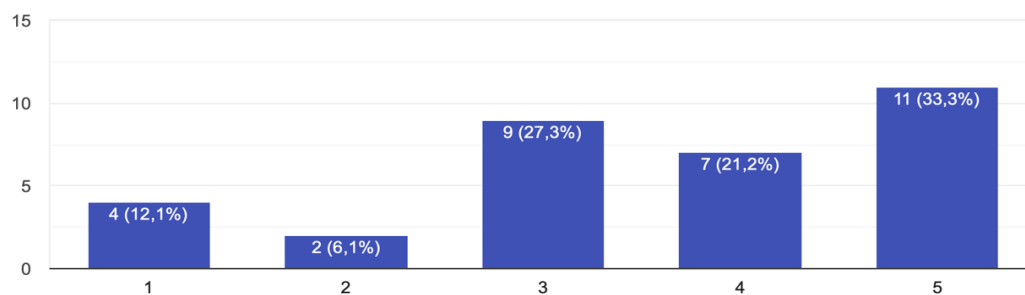


Gráfico 15 - Pergunta 16 - Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente

Posta a questão direccionada aos docentes, 33,3% acham nível 5 (*muito relevante*), 21,2% acham nível 4, 27,3% acham nível 3, 6,1% acham nível 2 e 12,1% acham nível 1 (*nada relevante*) a heterogeneidade etária relevante pedagogicamente, 54,5% da amostra considera relevante igual ou superior a nível 4

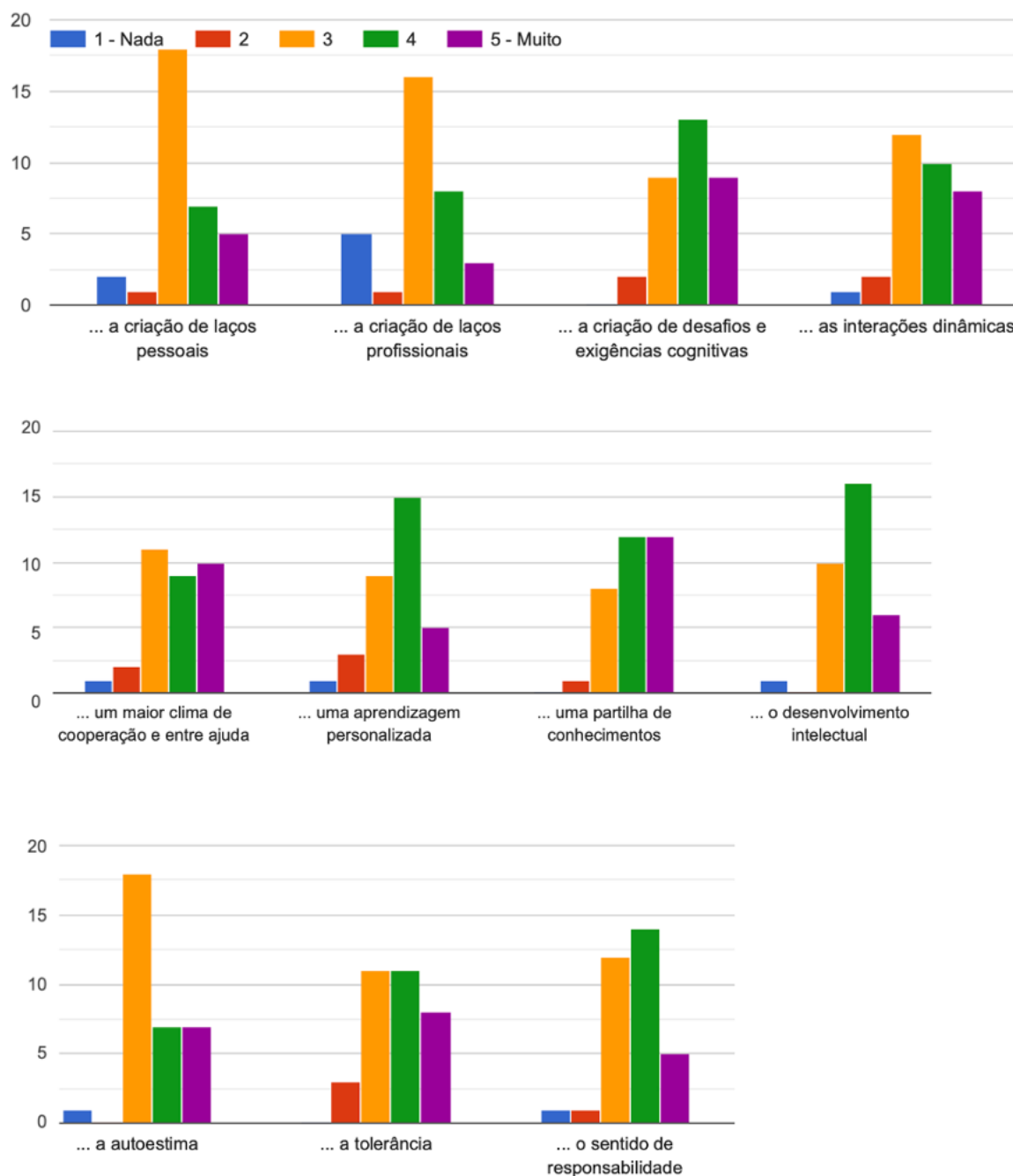


Gráfico 16 - Pergunta 17 - Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5)

Quanto à pergunta 17, que pretende-se aferir quais as opções que potenciam a heterogeneidade etária, para cada alínea os resultados apresentados foram os seguintes:

... criação de laços pessoais: 15,2% responderam nível 5 (*Muito*), 21,2% responderam nível 4, 54,6% responderam 3, 3% responderam nível 2 e 6,1% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 3;

... **criação de laços profissionais**: 9,1% responderam nível 5 (*Muito*), 24,2% responderam nível 4, 48,5% responderam nível 3, 3% responderam nível 2 e 15,2% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 3;

... **criação de desafios e exigências cognitivas**: 27,3% responderam nível 5 (*Muito*), 30,3% responderam nível 4, 36,4% responderam nível 3, 6,1% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1, dando média total de nível nível 4;

... **as interações dinâmicas**: 24,2% responderam nível 5 (*Muito*), 30,3% responderam nível 4, 36,4% responderam 3, 6,1% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4;

... **um maior clima de cooperação e entre ajuda**: 30,3% responderam nível 5 (*Muito*), 27,3% responderam nível 4, 33,3% responderam nível 3, 6,1% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4;

... **uma aprendizagem personalizada**: 15,2% responderam nível 5 (*Muito*), 45,5% responderam nível 4, 27,3% responderam nível 3, 9,1% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4;

... **uma partilha de conhecimentos**: 36,4% responderam nível 5 (*Muito*), 36,4% responderam nível 4, 24,2% responderam nível 3 e 3% responderam nível 2, dando média total de nível 4;

... **o desenvolvimento intelectual**: 18,2% responderam nível 5 (*Muito*), 48,5% responderam nível 4, 30,3% responderam nível 3 e 3% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4;

... **a autoestima**: 21,2% responderam nível 5 (*Muito*), 21,2% responderam nível 4, 54,5% responderam nível 3 e 3,0% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4;

... **a tolerância**: 24,2% responderam nível 5 (*Muito*), 33,3% responderam nível 4, 33,2% responderam nível 3 e 9,1% responderam nível 2, dando média total de nível 4;

... **o sentido de responsabilidade**: 15,2% responderam nível 5 (*Muito*), 42,4% responderam nível 4, 36,4% responderam nível 3, 3% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1 (*Nada*), dando média total de nível 4.

Percebe-se assim que a maior parte das opções resultou numa média de nível 4, no entanto as médias são todas arredondadas às unidades.

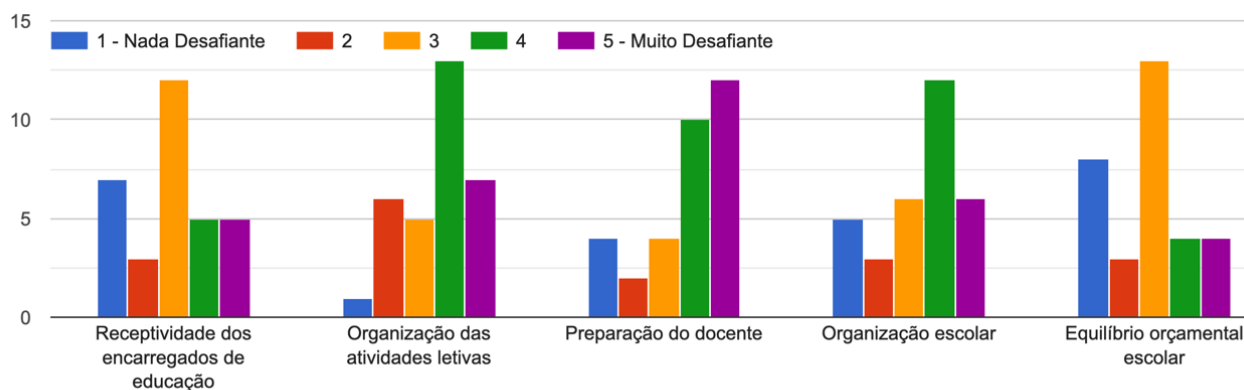


Gráfico 17 - Pergunta 18 - Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.

No que diz respeito à pergunta 18, que pretende saber quais as opções desafiavam a heterogeneidade etária, os resultados apresentados foram os seguintes:

Receptividade dos encarregados de educação: 15,2% responderam nível 5 (*Muito desafiante*), 15,2% responderam nível 4, 39,4% responderam nível 3, 9,1% responderam nível 2 e 21,2% responderam nível 1 (*Nada desafiante*), dando média total de nível 2;

Organização das atividades letivas: 24,2% responderam nível 5 (*Muito desafiante*), 39,4% responderam nível 4, 15,2% responderam nível 3, 18,2% responderam nível 2 e 3% responderam nível 1 (*Nada desafiante*), dando média total de nível 4;

Preparação do docente: 39,4% responderam nível 5 (*Muito desafiante*), 30,3% responderam nível 4, 12,1% responderam nível 3, 6,1% responderam nível 2 e 12,1% responderam nível 1 (*Nada desafiante*), dando média total de nível 4;

Organização escolar: 21,2% responderam nível 5 (*Muito desafiante*), 36,4% responderam nível 4, 18,2% responderam nível 3, 9,1% responderam nível 2 e 15,2% responderam nível 1 (*Nada desafiante*), dando média total de nível 3;

Equilíbrio orçamental escolar: 12,1% responderam nível 5 (*Muito desafiante*), 12,1% responderam nível 4, 39,4% responderam nível 3, 9,1% responderam nível 2 e 27,3% responderam nível 1 (*Nada desafiante*), dando média total de nível 3;

Posto isto verifica-se que a maior parte das opções está com média de nível 3 e 4, no entanto as médias são todas arredondadas às unidades. É de notar o nível 3, dando a entender que os docentes

de FM se encontram neutros relativamente às questões apresentadas ou discordam dos extremos apresentados.

5.2. CRUZAMENTO DE DADOS

De seguida, irá ser realizado o cruzamento das variáveis do questionário. Este cruzamento é feito com as variáveis que se consideraram pertinentes ou mais importantes para a temática, sendo elas: Idade, Sexo, Habilitações Académicas, Zona do país onde leciona, Instituição onde leciona, Anos a lecionar no Ensino Especializado de Música, Anos a lecionar FM, se já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários e se, enquanto aluno, já tinha feito parte de uma turma heterogénea em termos etários. Pretende-se com estes cruzamentos tentar retirar a maior quantidade de informação possível para que se possa ter mais conteúdo para debater sobre o tema.

Com base no primeiro gráfico, percebe-se que a amostra se encontra bem dividida, no entanto, a maior parte dos docentes femininos encontra-se na casa dos 26 aos 35 anos, correspondente a 40%.

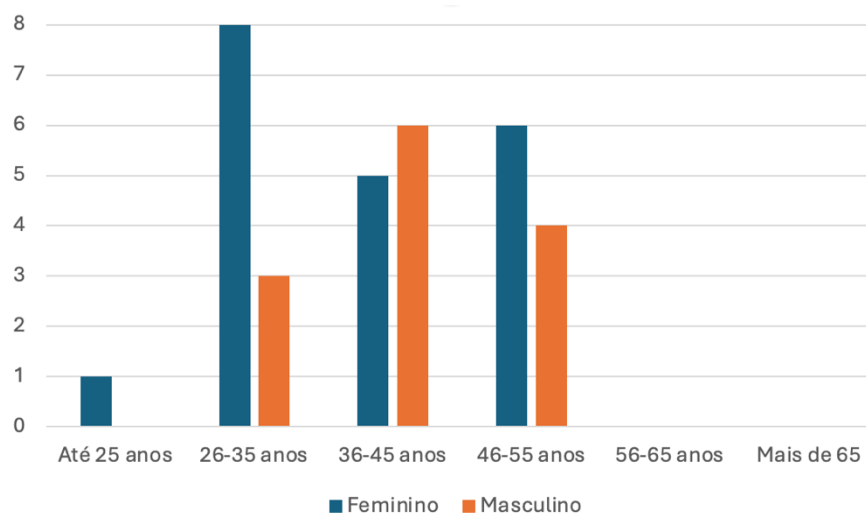


Gráfico 18 - Idade versus Sexo

Nos dois gráficos seguintes, verifica-se que onde existe maior diversidade em termos de habilitações académicas é entre os 36 e os 45 anos. No entanto, dos 26 aos 35 anos existe uma maior percentagem de docentes com Mestrado Profissionalizante, constituindo 57,6% da amostra.

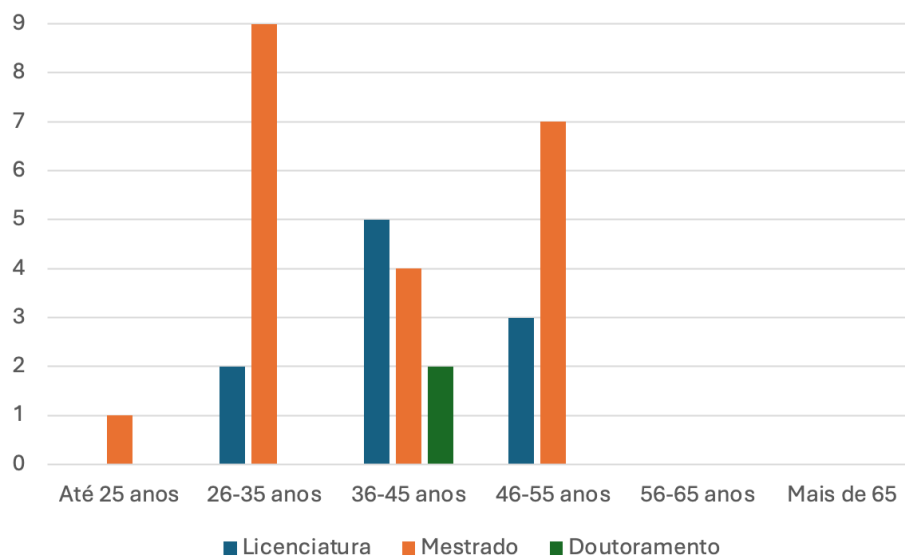


Gráfico 19 - Idade versus Habilitações Académicas

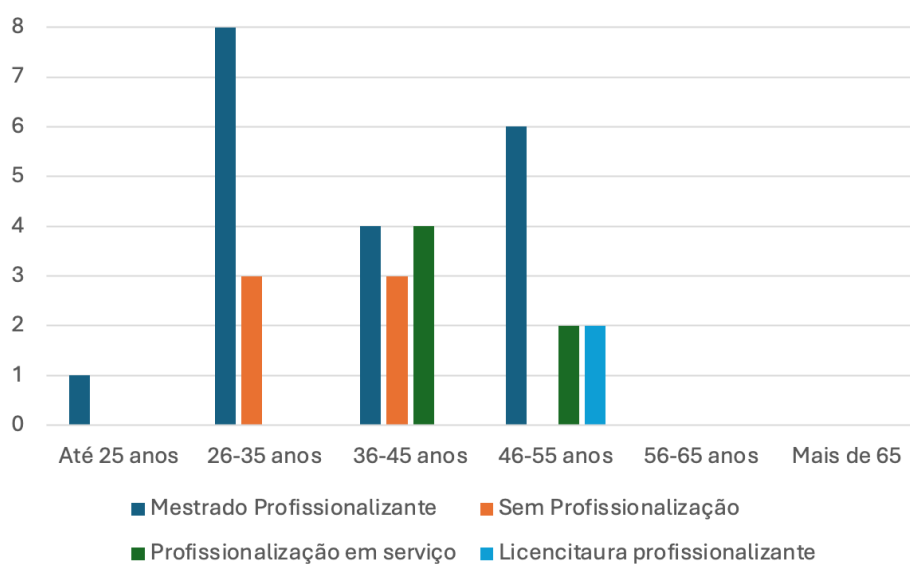


Gráfico 20 - Idade versus Profissionalização na área da Formação Musical

Seguidamente verifica-se, através dos gráficos abaixo, que existe uma maior percentagem de docentes a lecionar no Ensino Especializado de Música entre 11 e 20 anos, 39,4%, maioritariamente docentes entre os 36 e os 45 anos. O mesmo se repete no segundo gráfico, existindo uma boa percentagem de docentes a lecionar FM entre 11 e 20 anos, 33,3%, havendo maior predominância de docentes com idades dos 36 aos 45 anos.

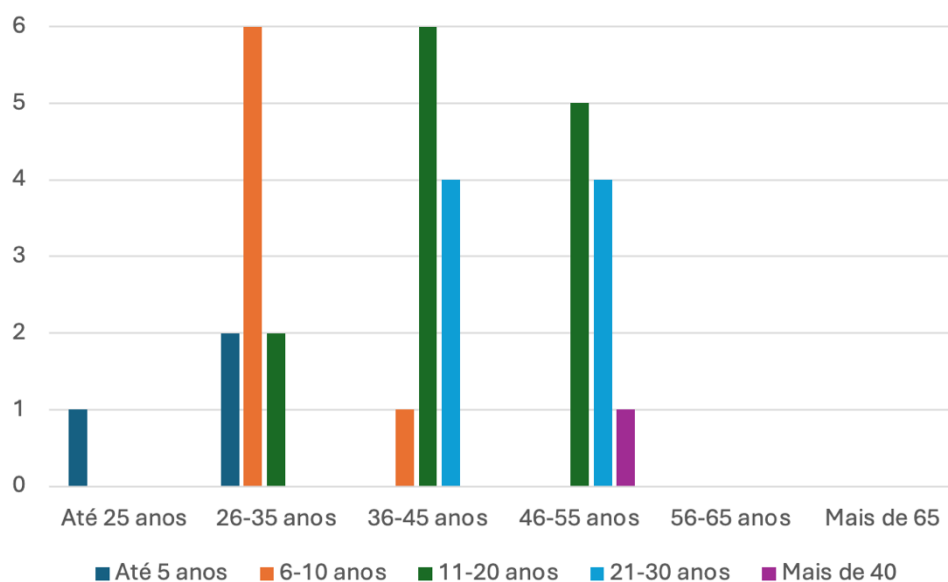


Gráfico 21 – Idade versus Leciona no ensino especializado de música há quantos anos?

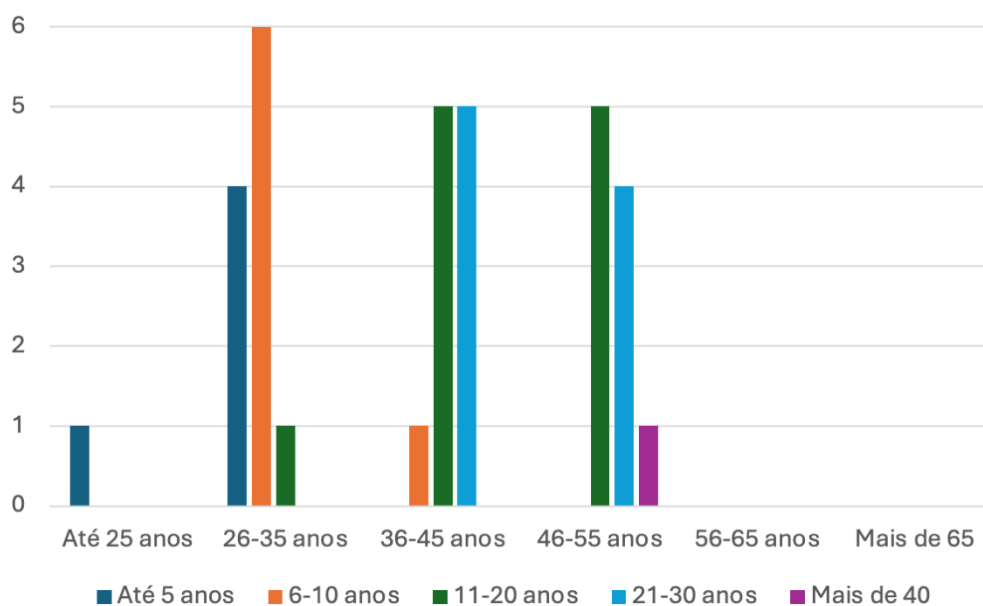


Gráfico 22 – Idade versus Leciona Formação Musical há quantos anos?

Sucessivamente, olhando para o gráfico seguinte, verifica-se que as idades mais velhas, dos 36 aos 55 anos, têm tendência a optar mais pela resposta “Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos”, percebendo-se que talvez os docentes mais velhos estejam mais reticentes a uma maior heterogeneidade etária dentro da sala de aula.

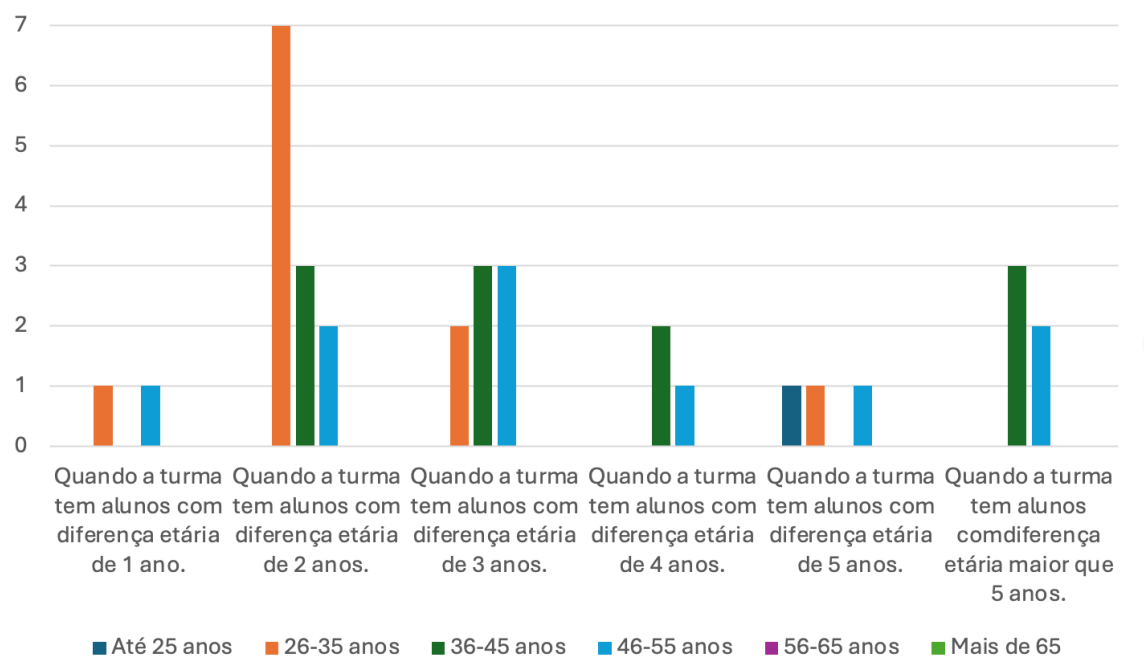


Gráfico 23 – Idade versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Visualizando os próximos dois gráficos, 81,8% dos docentes já lecionou turmas heterogêneas em termos etários, tendo estas idades compreendidas entre os 26 e os 55 anos. 63,6% dos docentes, enquanto alunos, já fizeram parte de uma turma heterogênea em termos etários, estando a mesma percentagem, 63,6%, também compreendida entre os 26 e os 55 anos.

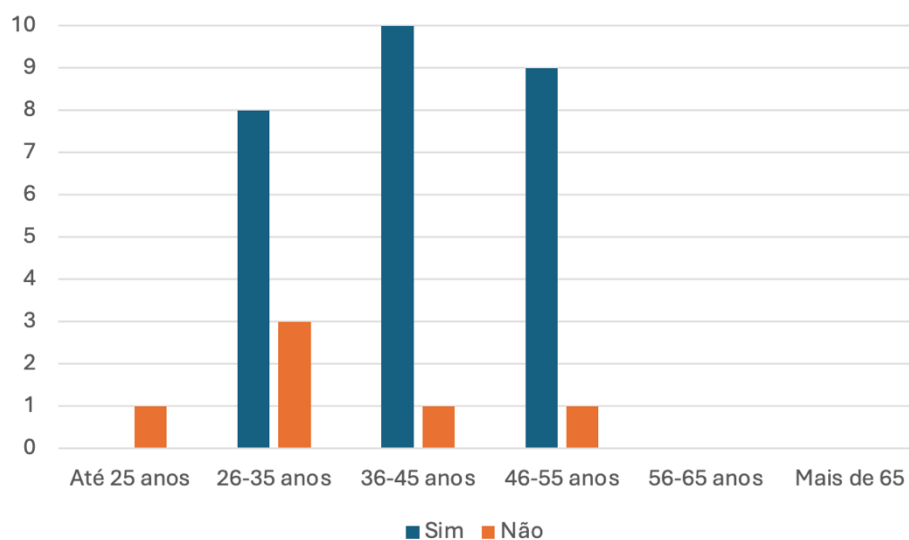


Gráfico 24 - Idade versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

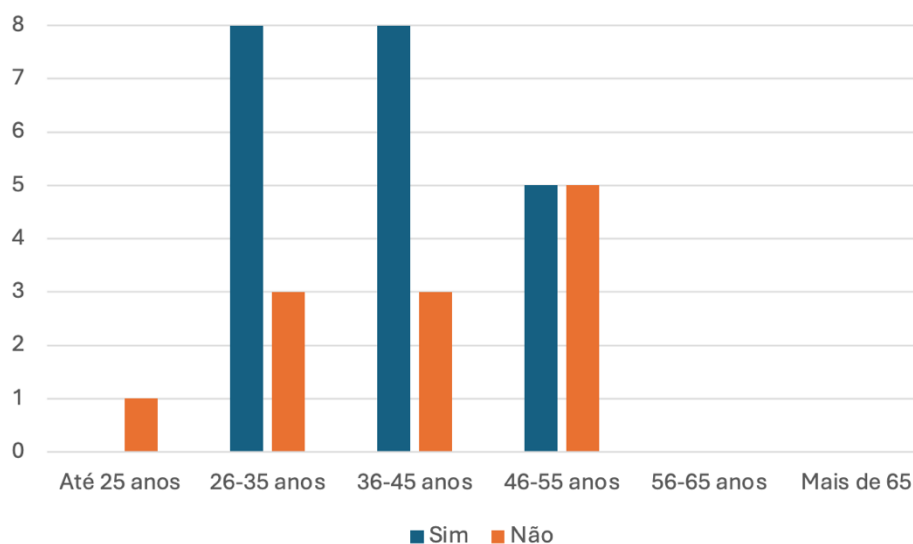


Gráfico 25 - Idade versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?

No seguinte gráfico, pode-se constatar que 100% da amostra até aos 25 anos, 81,8% dos 26 aos 35 anos, 27,3% dos 36 aos 45 anos e 40% dos 45 aos 55 anos responderam igual ou superior a nível 4, sendo que nas idades do 36 aos 44 anos, 45,5% responderam nível 3. Conclui-se que as idades compreendidas até 25 e os 35 anos são as que acham mais relevante pedagogicamente para os alunos turmas heterogéneas em termos etários.

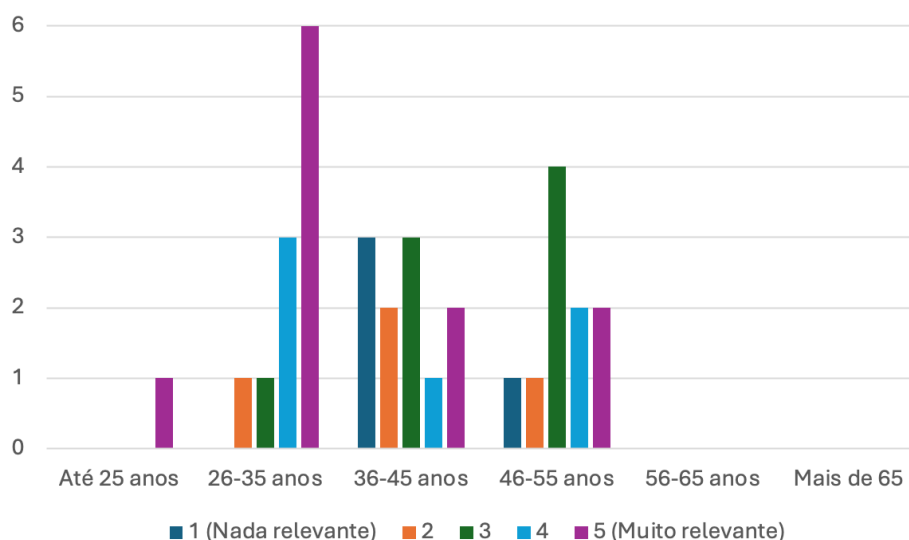


Gráfico 26 – Idade versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

Observando a tabela, conclui-se que 100% até aos 25 anos, 81,8% dos 26 aos 35 anos, 27,3% dos 36 aos 45 anos e 55,6% dos 45 aos 55 anos responderam igual ou superior a nível 4, sendo que nas idades do 36 aos 44 anos, 45,5% respondeu nível 3. Assim, as idades compreendidas até 25 e os 35 anos e os 46 e os 55 são os que acham mais relevante pedagogicamente lecionar FM na presença de turmas heterogéneas em termos etários.

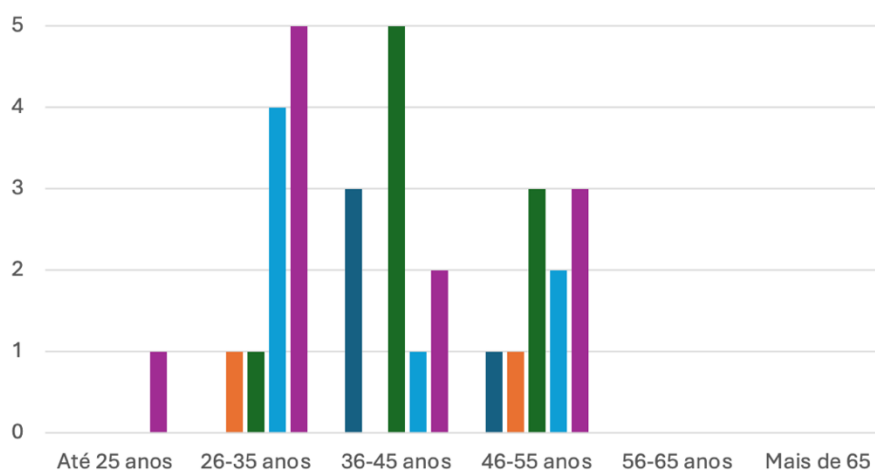


Gráfico 27 – Idade versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente

Nos seguintes gráficos, onde se cruza o Sexo às Habilitações Académicas, o Mestrado é maioritariamente composto por docentes do sexo feminino, 42,4% da amostra, sendo que dos docentes do sexo masculino, 38,5% não têm profissionalização.

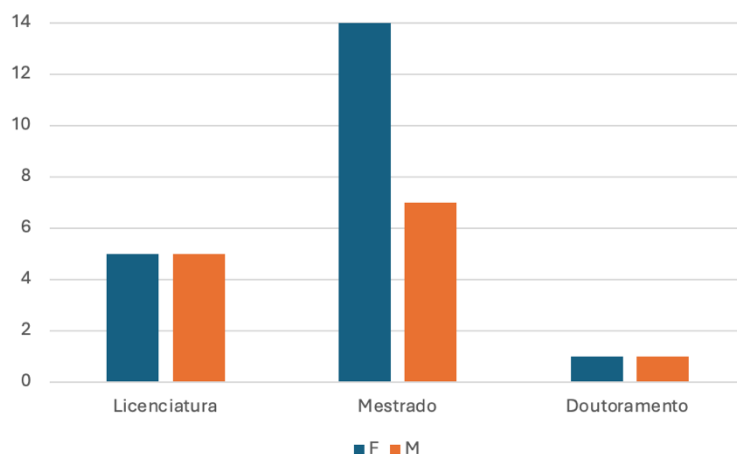


Gráfico 28 - Sexo versus Habilitações Académicas

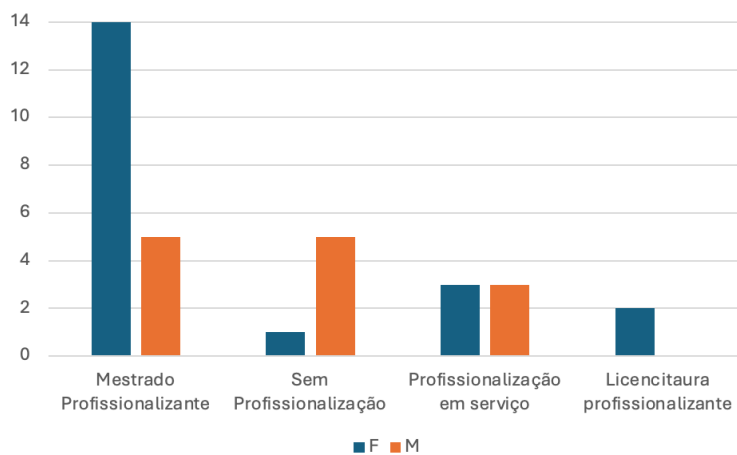


Gráfico 29 - Sexo versus Profissionalização na área da Formação Musical

Como se pode verificar no próximo gráfico, a maior parte dos docentes do sexo feminino, 75%, considera que a heterogeneidade etária acontece com diferença etária de 2 e 3 anos, enquanto 30,8% do sexo masculino considera que a heterogeneidade etária acontece com diferença etária de 2 anos e maior que 5 anos.

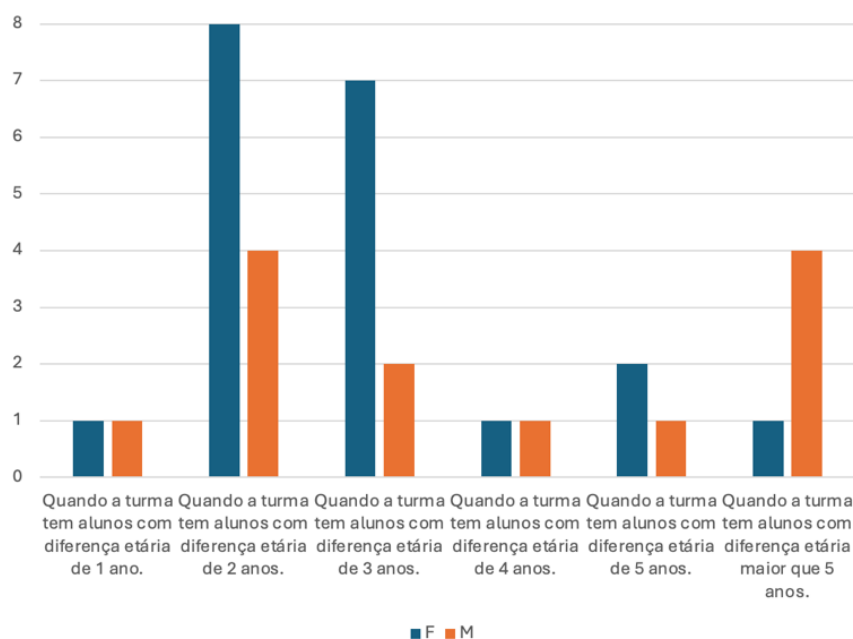


Gráfico 30 – Sexo versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Visualizando os próximos dois gráficos, verifica-se que 75% do sexo feminino e 92,3% do sexo masculino já trabalharam com turmas heterogêneas em termos etários, sendo que, dos que votaram *sim*, 66,7% do sexo masculino e 66,7% do sexo feminino avaliaram a sua experiência igual ou acima do valor nível 4, o que corresponde a 65,4% dos docentes que responderam *sim*.

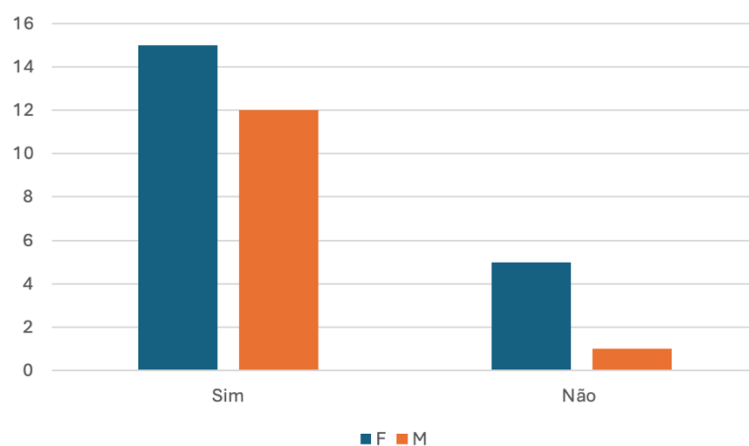


Gráfico 31 – Sexo versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

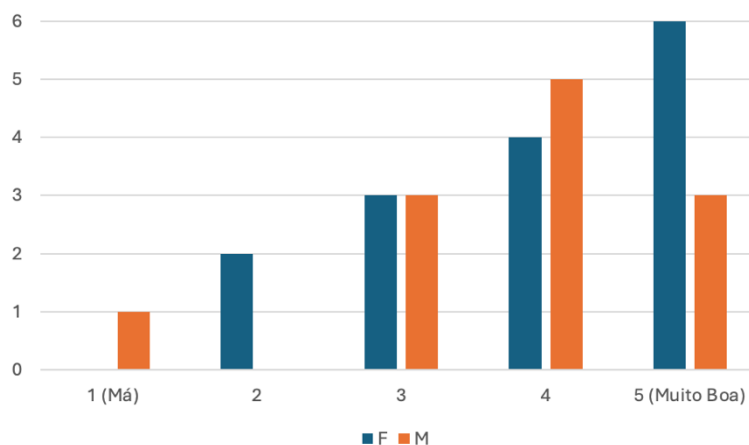


Gráfico 32 – Sexo versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Nos próximos dois gráficos, consta-se que 55% dos docentes sexo feminino e 76,9% dos docentes do sexo masculino, enquanto alunos, já fizeram parte de uma turma heterógena em termos etários.

Quanto à avaliação da sua experiência, 81,8% dos docentes do sexo feminino e 90% do sexo masculino votaram igual ou superior do nível 4, o que corresponde a 85,7% dos docentes que responderam *sim*.

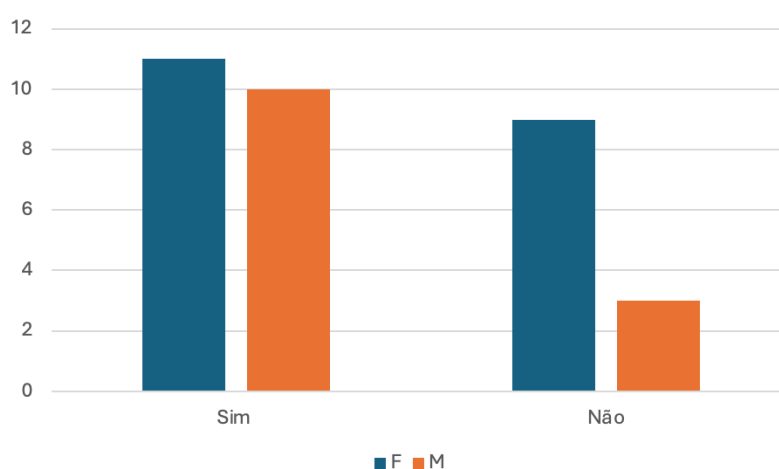


Gráfico 33 - Sexo versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?

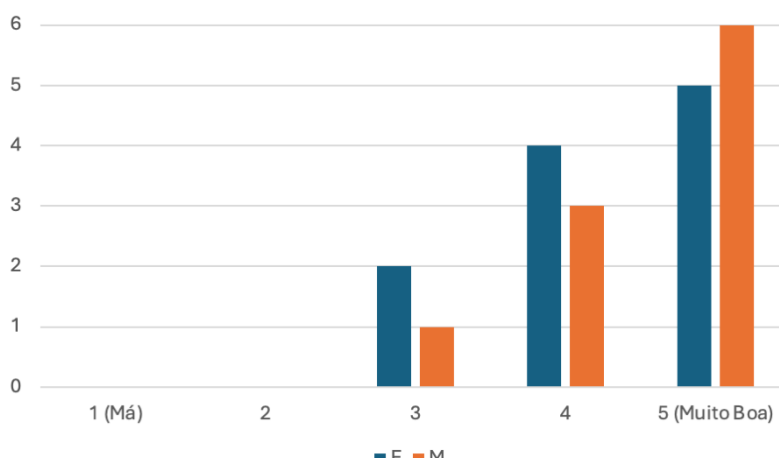


Gráfico 34 - Sexo versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogênea em termos etários?

Nos seguintes gráficos, sobre a relevância pedagógica de uma turma heterogénea em termos etários para os alunos, verifica-se que 57,9% dos docentes sexo feminino e 38,5% dos docentes sexo masculino responderam igual ou superior a nível 4, correspondendo a 57,6% da amostra. Quando a pergunta se dirige à relevância das turmas para o docente, 65% dos docentes do sexo feminino e 38,5% dos docentes do sexo masculino responderam igual ou superior a nível 4, correspondendo a 54,5% da amostra.

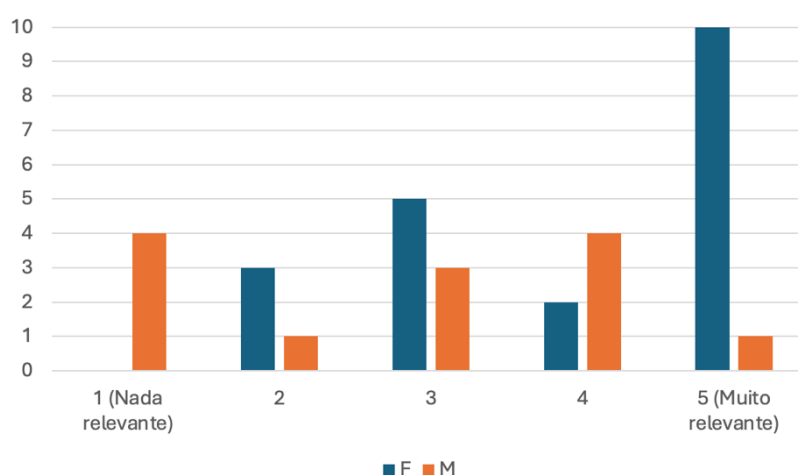


Gráfico 35 – Sexo versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

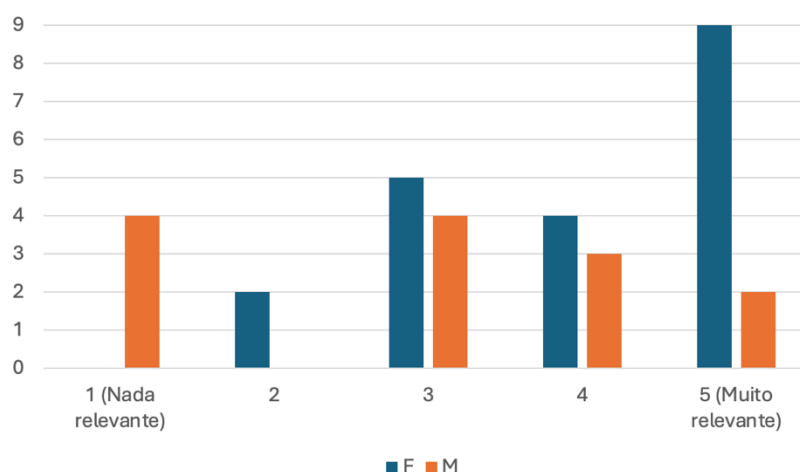


Gráfico 36 – Sexo versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Segundo o gráfico seguinte, conclui-se que 50% dos Licenciados, 66,7% dos Mestrados e 100% dos Doutorados, consideram que a heterogeneidade etária existe quando os alunos têm diferença etária de 2 e 3 anos. É de destacar que 40% dos Licenciados considera que a heterogeneidade etária existe quando os alunos têm diferença etária maior que 5 anos.

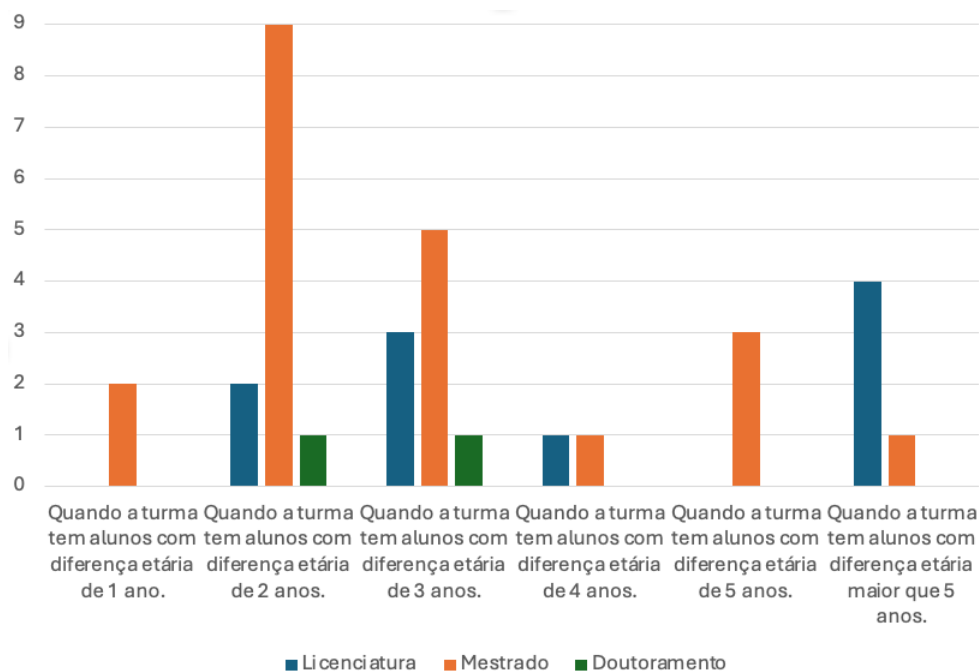


Gráfico 37- Habilitações Académicas versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Nos seguintes gráficos, verifica-se 100% dos Licenciados, 71,4% dos Mestrados e 100% dos Doutorados já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários. Quanto à avaliação da experiência, 70% dos Licenciados, 66,7% dos Mestrados e 50% dos Doutorados responderam igual ou superior a nível 4.

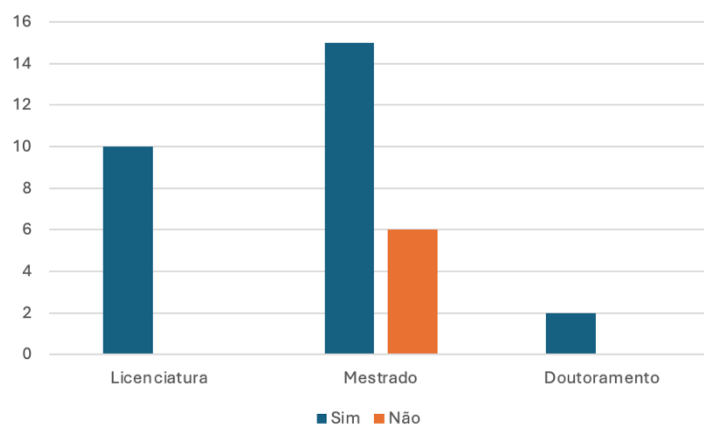


Gráfico 38 - Habilitações Académicas versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

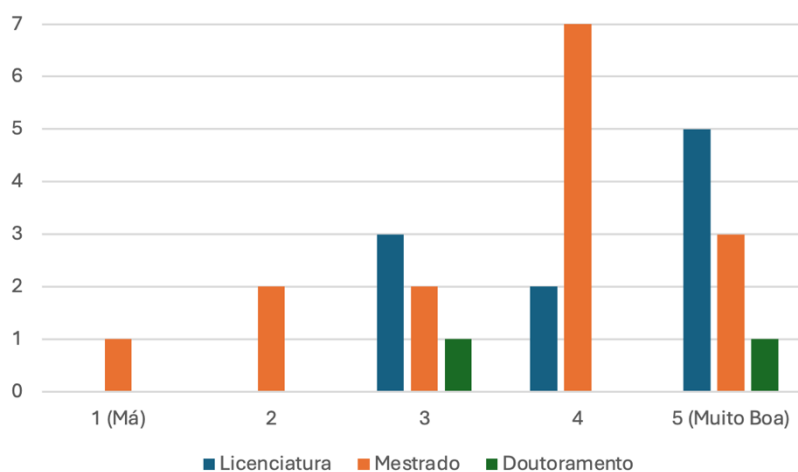


Gráfico 39 - Habilitações Académicas versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Nos gráficos abaixo, conclui-se que 90% dos Licenciados, 47,6% dos Mestrados e 100% dos Doutorados, enquanto alunos, já fizeram parte de uma turma heterogénea. Quanto à avaliação da sua experiência, 77,8% dos Licenciados, 90% dos Mestrados e 100% dos Doutorados avaliaram igual ou superior a nível 4.

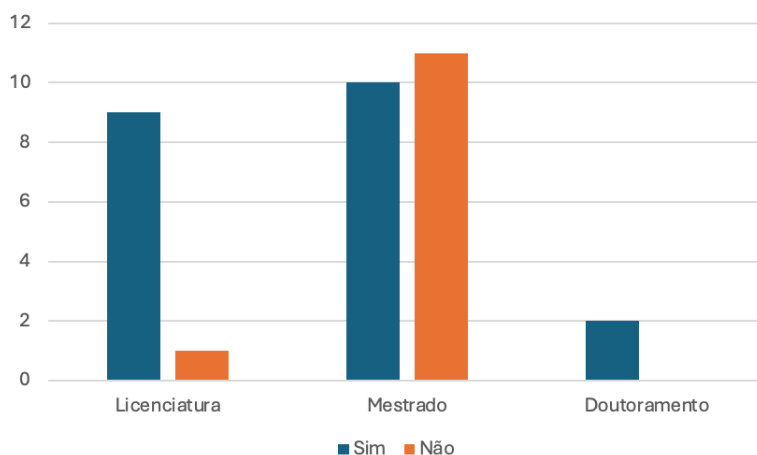


Gráfico 40 - Habilitações Académicas versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?

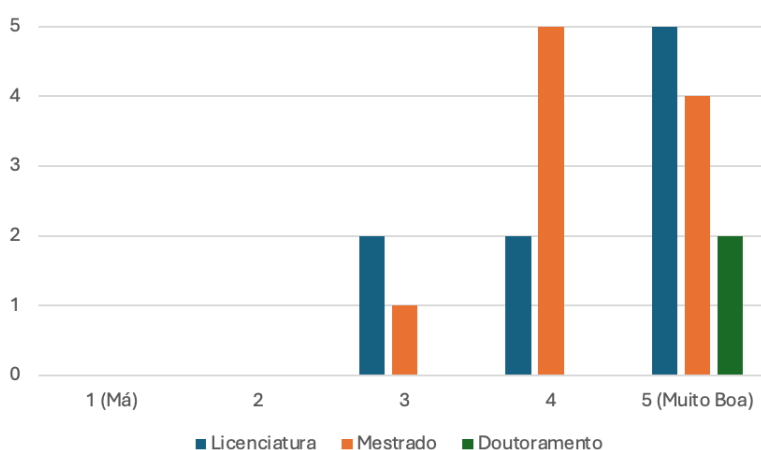


Gráfico 41 - Habilitações Académicas versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

Quanto à questão “Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos”, 30% dos Licenciados, 57,1% dos Mestrados e 100% dos Doutorados responderam igual ou superior de nível 4, o que corresponde a 51,5% da amostra.

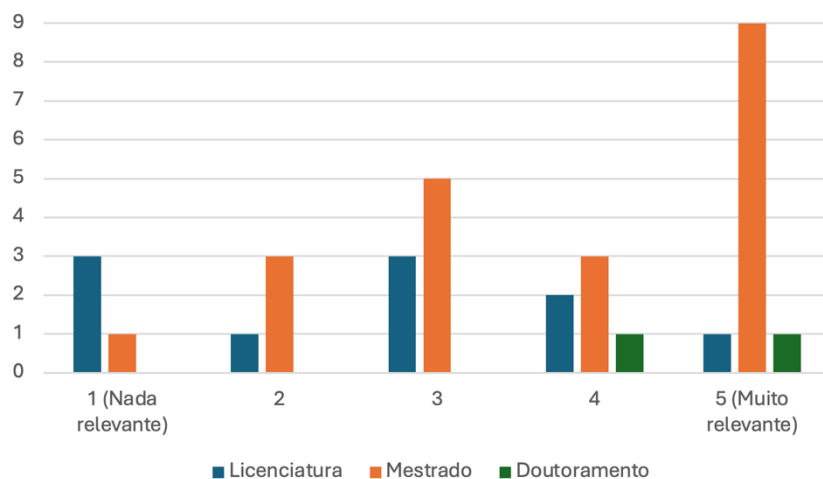


Gráfico 42 – Habilitações Académicas versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

No que diz respeito à questão “Na sua opinião, lecionar FM na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente”, 30% dos Licenciados, 66,7% dos Mestrados e 50% dos Doutorados responderam igual ou superior a nível 4, o que corresponde a 54,5% da amostra.

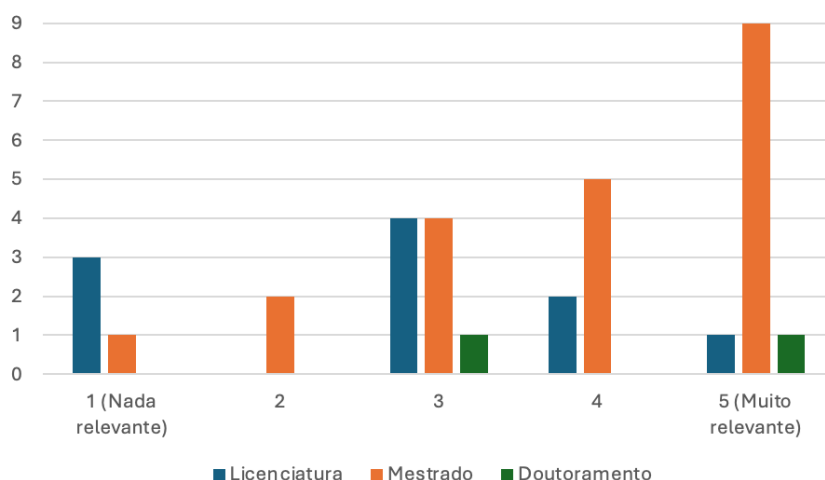


Gráfico 43 – Habilitações Académicas versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

No gráfico seguinte, podemos constatar que 47,4% dos docentes que lecionam em escolas Privadas lecionam na região Norte e que 42,9% dos docentes que lecionam em escolas Públicas lecionam na Região Autónoma da Madeira.

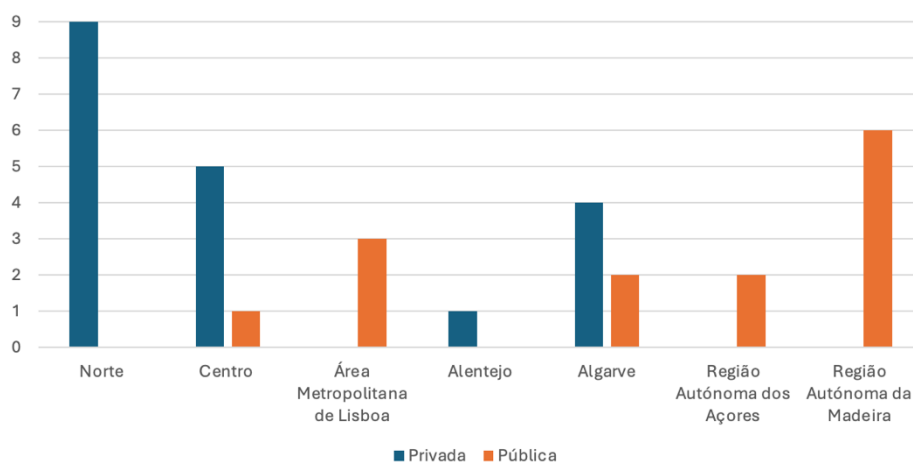


Gráfico 44 – Zona do país onde leciona versus Instituição de Ensino

Ao visualizar o próximo gráfico, percebe-se que, na região Norte, 33,3% consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos e 33,3% consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos.

Na região Centro, 50% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos e 50% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.

Na Área Metropolitana de Lisboa, 66,7% consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos e 33,3% consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.

No Alentejo, 100% selecionaram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Já na região do Algarve, 50% apontam que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos, enquanto 16,7% apontam que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 1/2 e maior que 5 anos.

No Região Autónoma dos Açores, 100% selecionaram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Por fim, na Região Autónoma da Madeira, 50% responderam que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos, sendo que 16,7% responderam que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2/3 e 4 anos.

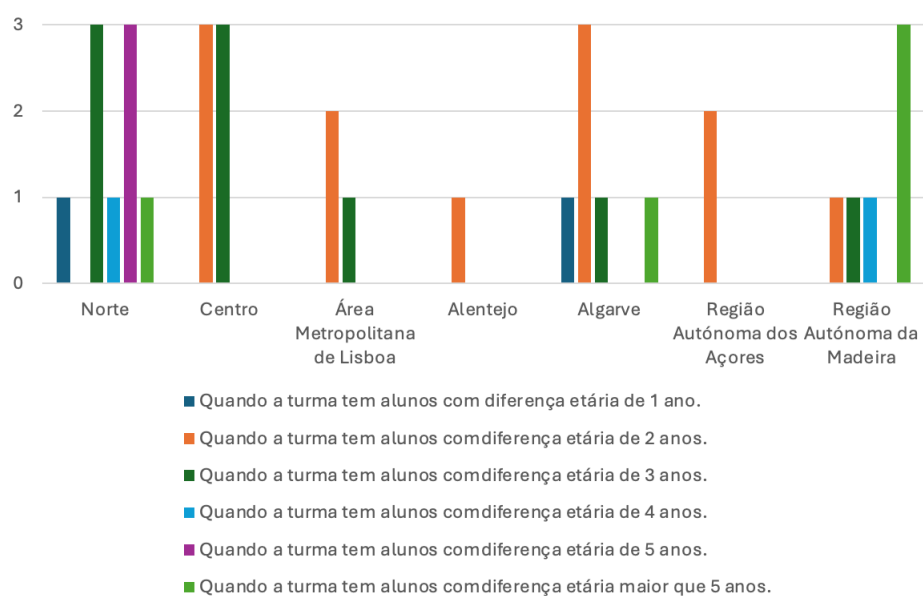


Gráfico 45 - Zona do país onde leciona versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Olhando para os gráficos abaixo, pode-se constatar que apenas 44,4% da região Norte e 33,3% da região do Algarve não trabalharam com turmas heterogêneas em termos etários. Quanto à avaliação da experiência, 80% dos docentes da região Norte, 66,7% da região do Centro, 100% Área Metropolitana de Lisboa/ Alentejo, 50% da região do Algarve e 66,7% da Região Autónoma da Madeira, avaliam igual ou superior a nível 4. A região Autónoma dos Açores avalia 100% inferior a nível 3.

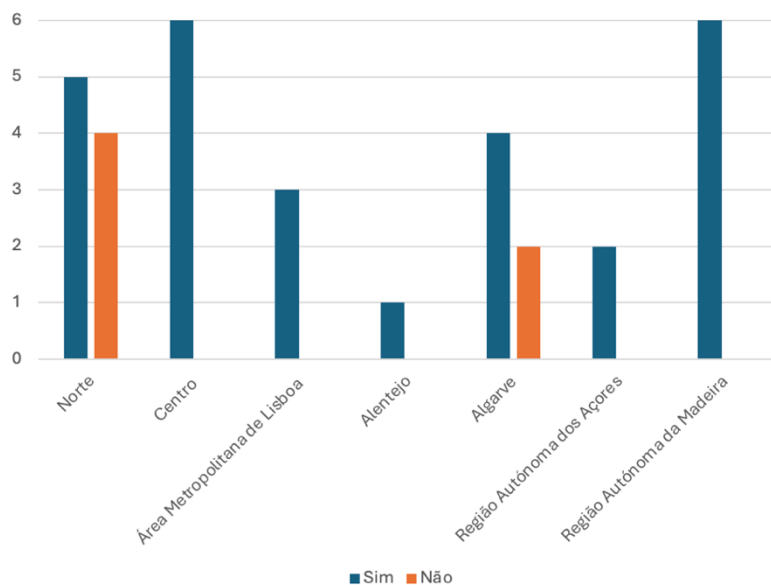


Gráfico 46 - Zona do país onde lecionada versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

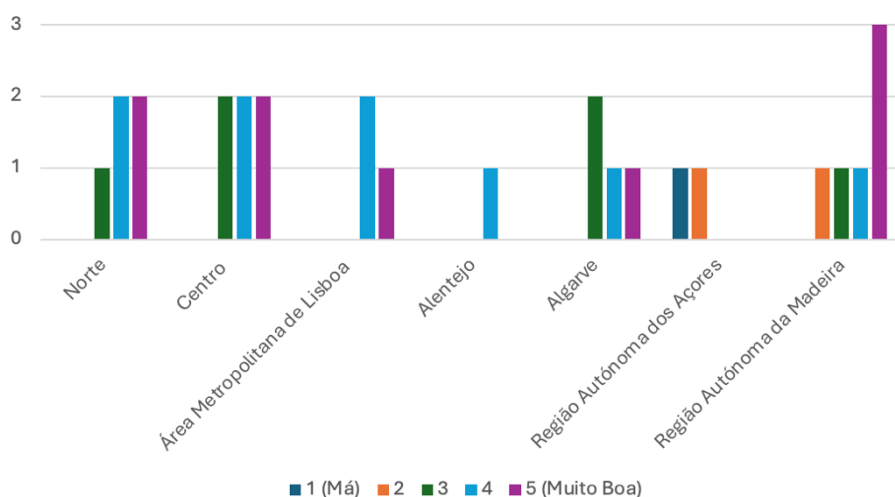


Gráfico 47 - Zona do país onde lecionada versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Nos gráficos seguintes, pode-se concluir que 55,6% dos docentes da região Norte, 83,3% da região Centro e 66,7% da Área Metropolitana de Lisboa e da região do Algarve, enquanto alunos, já fizeram parte de uma turma heterogénea em termos etários. A região do Alentejo e a região Autónoma dos Açores não tem nenhum docente que tenha feito parte deste tipo de turma. Quanto à avaliação da experiência, 100% da região Norte/Algarve, 80% da região Centro/Região Autónoma da Madeira e 50% da Área Metropolitana de Lisboa responderam nível igual ou superior a 4.

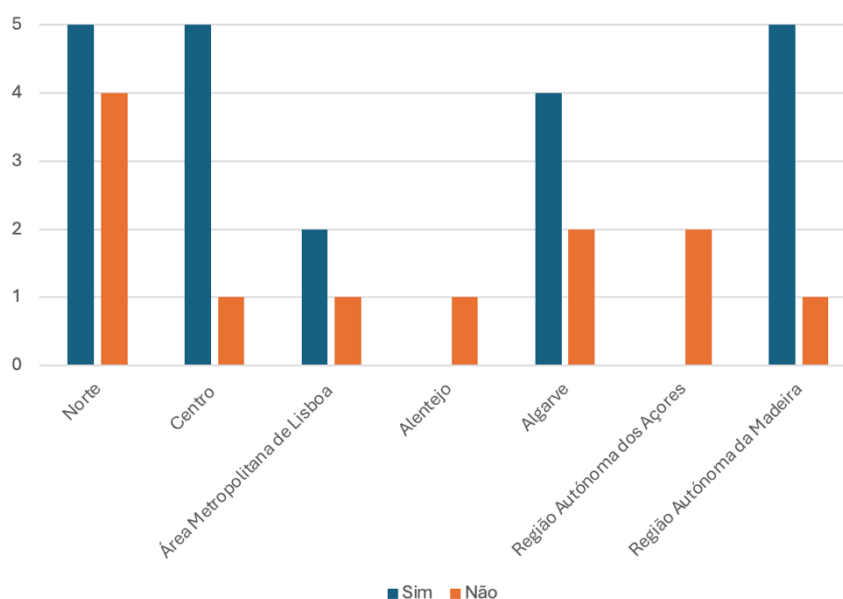


Gráfico 48 - Zona do país onde lecionada versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?

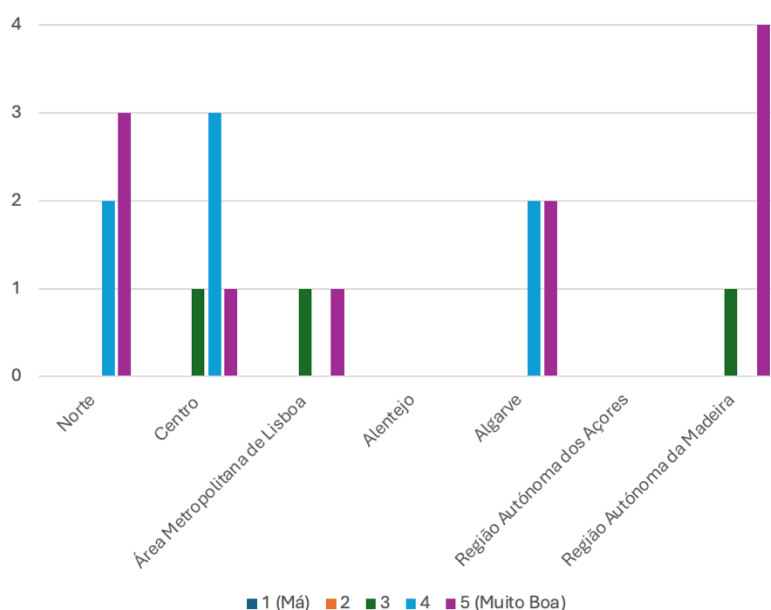


Gráfico 49 - Zona do país onde lecionada versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

No gráfico seguinte, 66,7% da região Norte, 33,3% da região Centro/Área Metropolitana de Lisboa/Região Autónoma da Madeira, 66,7% da região do Algarve e 100% da Região Autónoma dos Açores, consideraram que umas turmas heterogéneas em termos etários têm relevância pedagógica para o aluno igual ou superior a nível 4. A região do Alentejo respondeu 100% ao nível 3 e 50% da Região Autónoma da Madeira nível 1, nada relevante. No entanto, 54,5% da amostra respondeu nível igual ou superior a 4.

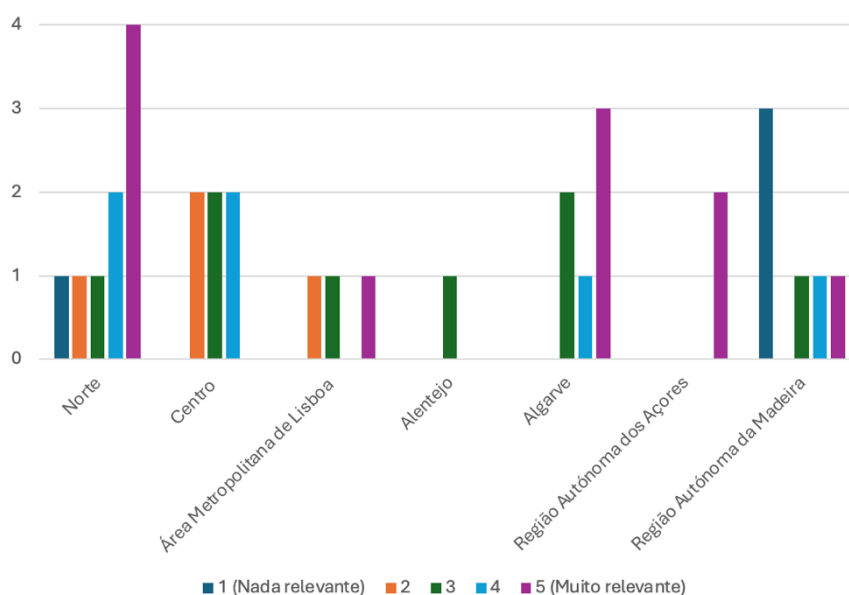


Gráfico 50 – Zona do país onde lecionada versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

Quanto à relevância de lecionar FM na presença de turmas heterogéneas em termos de idade, 66,7% da região Norte, 16,7% da região Centro, 100% da Área Metropolitana de Lisboa/ Região Autónoma dos Açores, 66,7% da região do Algarve e 33,3% da Região Autónoma da Madeira, consideraram a relevante igual ou superior a nível 4. A região do Alentejo, com 100%, e a região Centro, com 66,7%, responderam ao nível 3 e 50% da Região Autónoma da Madeira considera nada relevante. No entanto, 54,5% da amostra respondeu nível igual ou superior a 4.

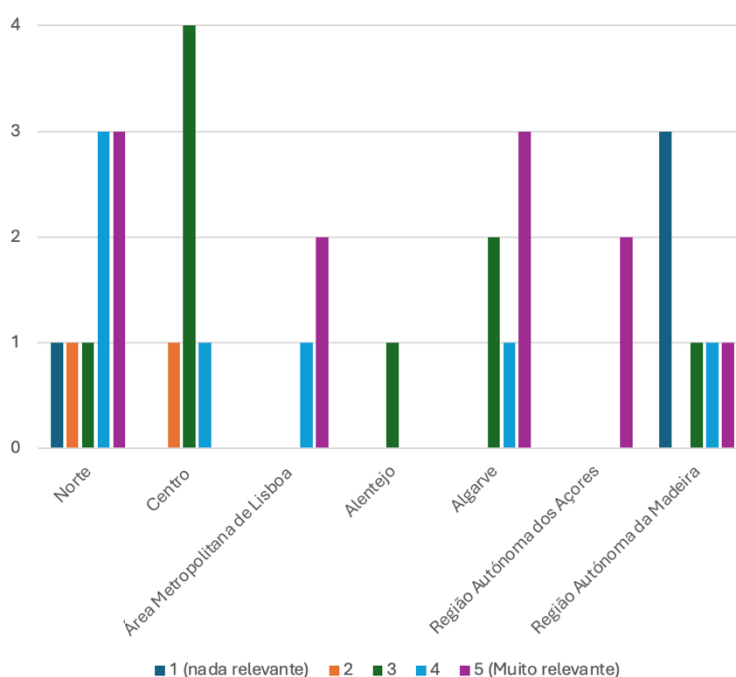


Gráfico 51 – Zona do país onde lecionada versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Com a visualização do seguinte gráfico, conclui-se que a maioria das escolas Privadas, 38,9%, consideram que a heterogeneidade existe quando a turma tem alunos com diferença de etária de 3 anos, já as escolas Públicas, 53,3%, consideram que a heterogeneidade existe quando a turma tem alunos com diferença de etária de 2 anos.

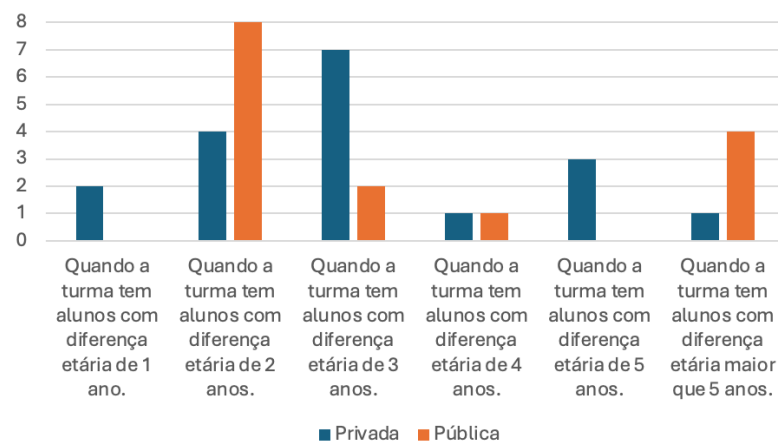


Gráfico 52 - Leciona Formação Musical numa instituição versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

No gráfico seguinte, destaca-se que 72,2% das escolas Privadas e 93,3% das escolas Públicas já trabalharam com turmas heterogêneas em termos etários. Quanto à avaliação da experiência, 64,5% das escolas Privadas e 71,4% das escolas Públicas responderam igual ou superior a nível 4.

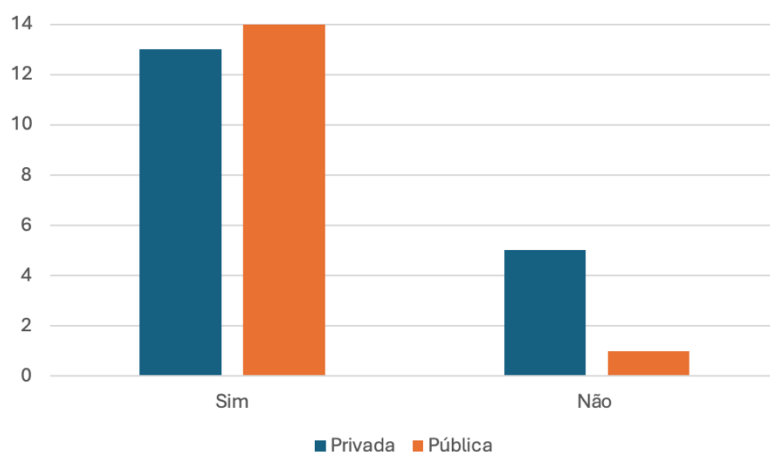


Gráfico 53 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

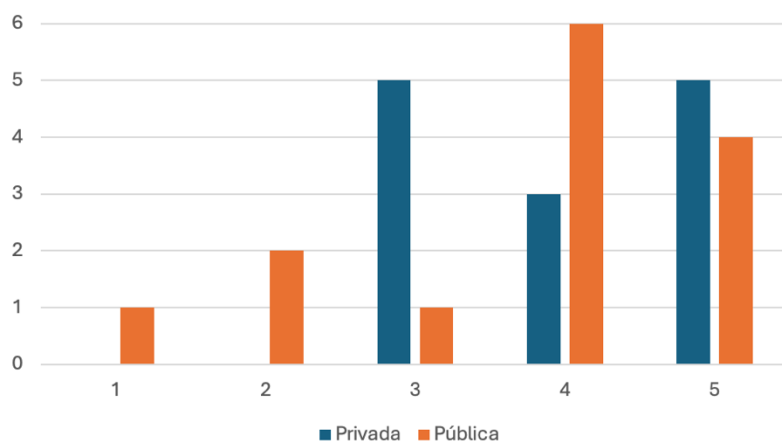


Gráfico 54 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Sobre a questão “Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?”, 66,7% das escolas Privadas e 60% das escolas Públicas responderam de forma afirmativa, avaliando a experiência com igual ou superior a nível 4 91,7% das escolas Privadas e 70,8% das escolas Públicas.

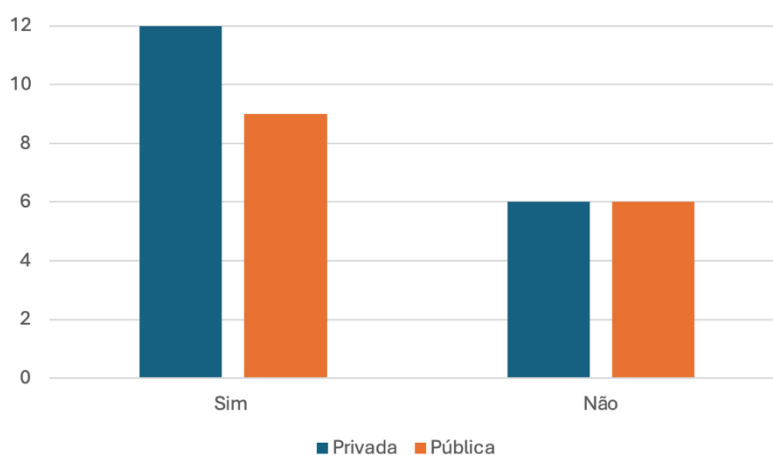


Gráfico 55 - Leciona Formação Musical numa instituição versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?

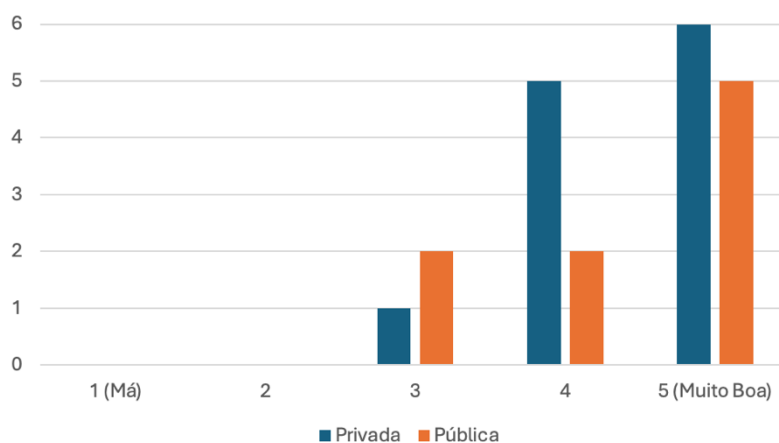


Gráfico 56 - Leciona Formação Musical numa instituição versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogênea em termos etários?

No gráfico abaixo, 50% das escolas Privadas e 53,3% das escolas Públicas consideram que turmas heterogêneas são relevantes pedagogicamente para os alunos com nível igual ou superior a 4, sendo que 33,3% das escolas Privadas se posiciona no nível 3.

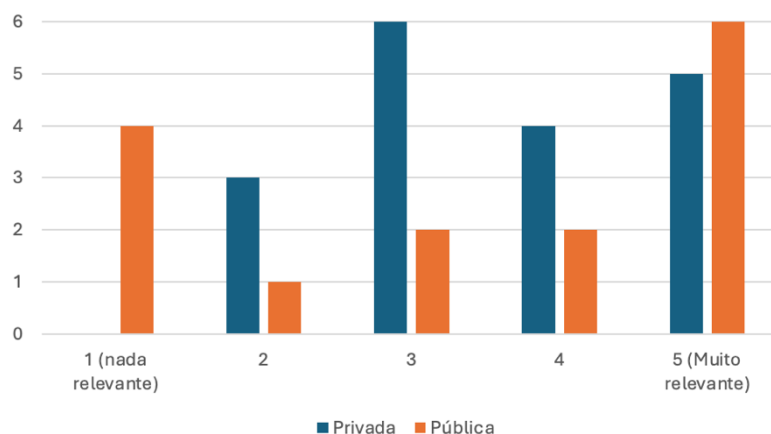


Gráfico 57 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

No que diz respeito à relevância pedagógica na lecionação de FM, 44,4% das escolas Privadas e 66,7% das escolas Públicas responderam igual ou superior a nível 4, constituindo que 44,4% das escolas Privadas se posicionam no nível 3.

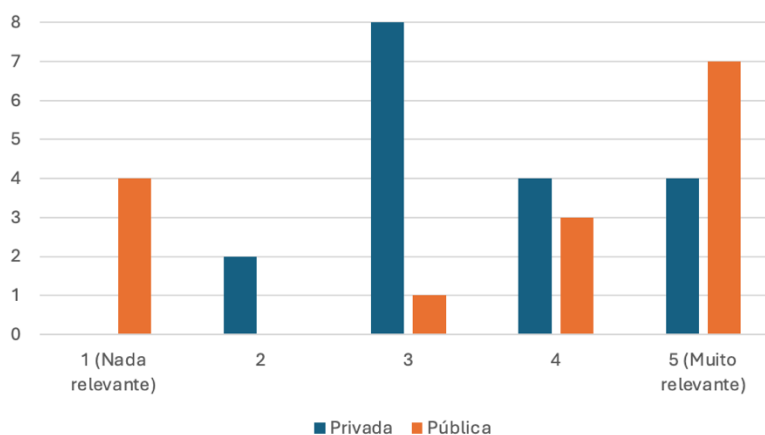


Gráfico 58 – Leciona Formação Musical numa instituição versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogênea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Visualizando o gráfico seguinte, destaca-se que dos docentes que lecionam no Ensino Especializado de Música até aos 5 anos, 50% consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Dos docentes que lecionam no Ensino Especializado de Música entre os 6 e os 10 anos, 57,1% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Já dos docentes a lecionar no Ensino Especializado de Música entre 11 e 20 anos, 38,5% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior de 3 anos.

Dos docentes a lecionar no Ensino Especializado de Música entre 21 e 30 anos, 37,5% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.

Por fim, dos docentes a lecionar no Ensino Especializado de Música há mais de 40 anos, 100%, consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.

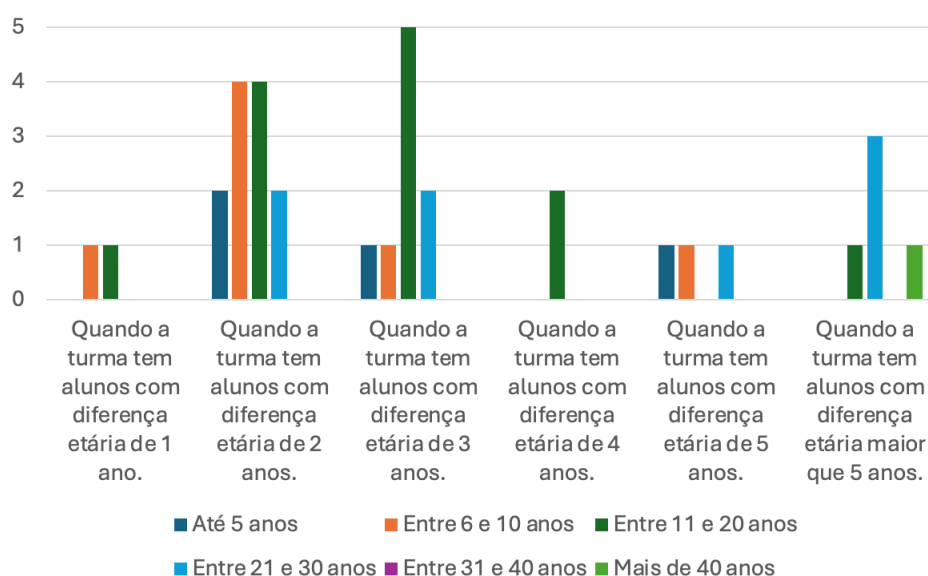


Gráfico 59- Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

O gráfico seguinte mostra que responderam *sim* 75% dos docentes que lecionam até 5 anos, 57,1% dos docentes que lecionam entre 6 a 10 anos, 92,3% dos docentes que lecionam entre 11 a 20 anos, 87,5% dos docentes que lecionam entre 21 a 30 anos e 100% dos docentes que lecionam há mais de 40 anos.

Quanto à avaliação da experiência, 33,3% dos docentes que lecionam no Ensino Especializado de Música até 5 anos, 50% dos docentes que lecionam entre 6 e 10 anos, 75% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos, 71,4% dos docentes que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos docentes que lecionam há mais de 40 anos, responderam nível igual ou superior a 4.

É de notar que quanto mais anos de lecionação os docentes têm, maior o nível de satisfação da experiência.

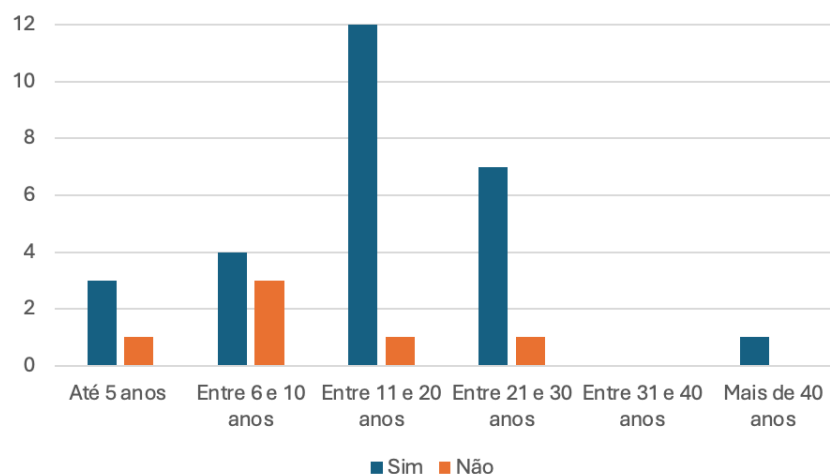


Gráfico 60 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

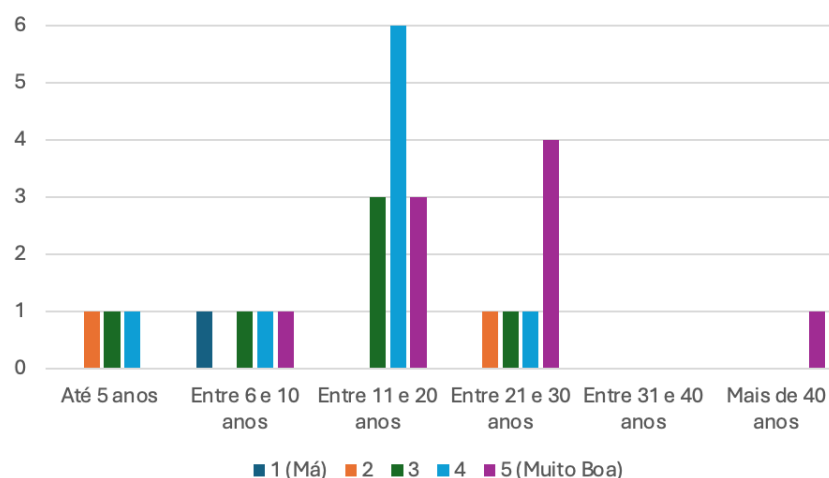


Gráfico 61 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Questionados sobre “(...) fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?”, 50% que lecionam até 5 anos, 57,1 entre 6 e 10 anos, 69,2% que lecionam entre 11 e 20 anos, 62,5% que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% que lecionam há mais de 40 anos, responderam que *sim*.

Quanto à avaliação da experiência, 100% dos docentes que lecionam no Ensino Especializado de Música até 5 anos/ entre 6 e 10 anos/ entre 21 e 30/ há mais de 40 anos e 66,7% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos avaliaram nível igual ou superior a 4.

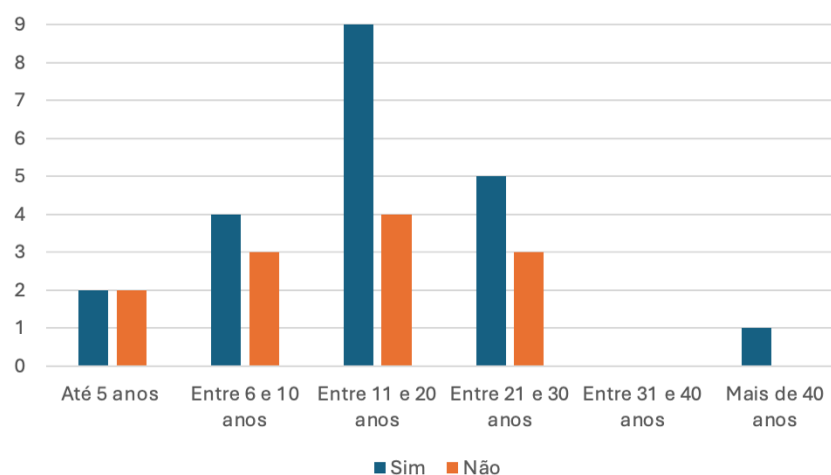


Gráfico 62 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?

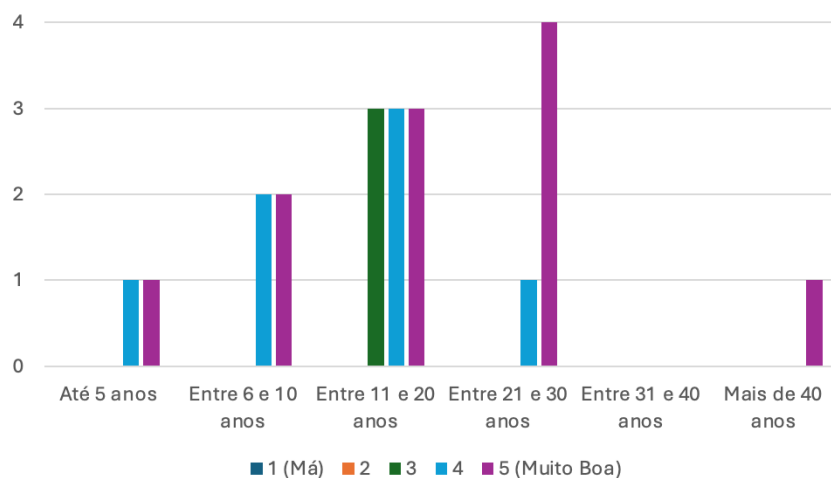


Gráfico 63 – Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

Tendo em conta o próximo gráfico, conclui-se que 75% dos docentes que lecionam até 5 anos, 85,7% dos docentes que lecionam entre 6 e 10 anos, 23,1% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos, 50% dos docentes que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% que lecionam há mais de 40 anos, responderam nível igual ou superior a 4. Destaca-se que 38,5% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos responderam nível 3.

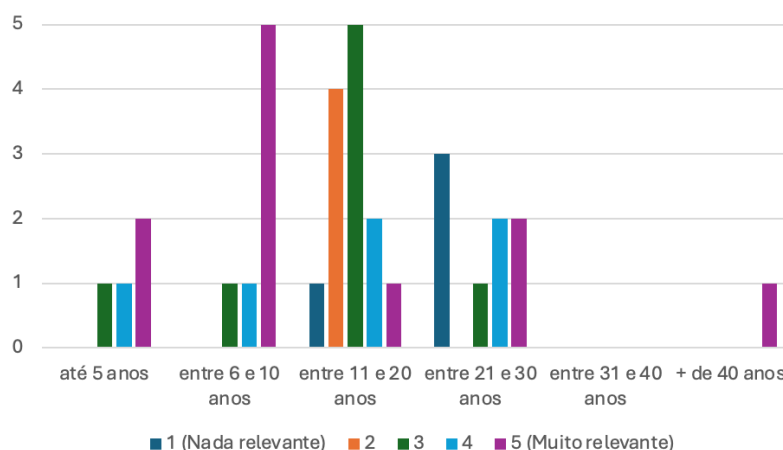


Gráfico 64 - Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

Observando o próximo gráfico, conclui-se que 75% que lecionam até 5 anos, 85,7% que lecionam entre 6 e 10 anos, 30,8% que lecionam entre 11 e 20 anos, 50% que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% que lecionam há mais de 40 anos, responderam igual ou superior a nível 4. Destacam-se novamente os docentes que lecionam entre 11 e 20 anos, pois 46,2% selecionaram nível 3.

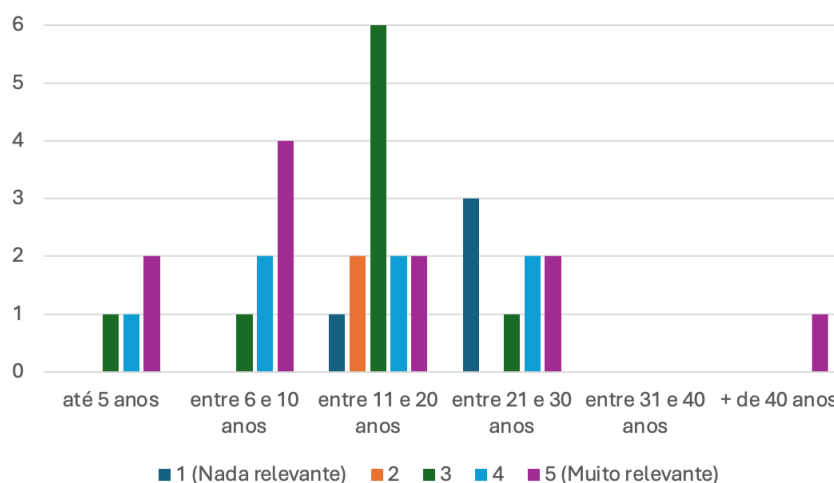


Gráfico 65 - Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Visualizando o gráfico seguinte, destacam-se os docentes que lecionam a disciplina de FM até aos 5 anos, dos quais 80% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Dos docentes que lecionam a disciplina de FM, entre os 6 e os 10 anos, 42,9% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.

Já dos docentes a lecionar entre 11 e 20 anos, 36,4% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos.

Dos docentes a lecionar entre 21 e 30 anos, 33,3% considera que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos e 33,3% que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos. Por fim, dos docentes a lecionar há mais de 40 anos, 100%, consideram que existe heterogeneidade quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.

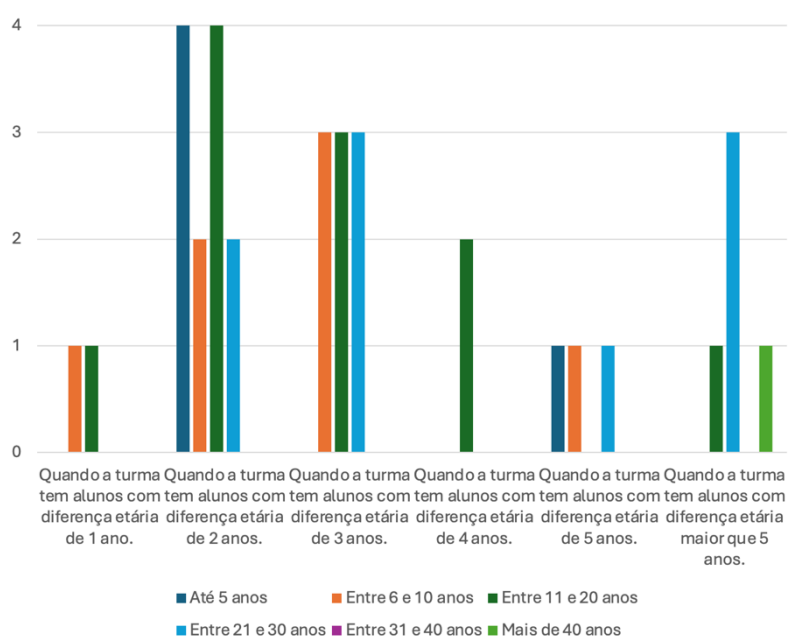


Gráfico 66 – Leciona FM há quantos anos? versus Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

A tabela seguinte mostra que responderam *sim* 80% dos que lecionam até 5 anos, 42,9% dos que lecionam entre 6 e 10 anos, 88,9% dos que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos que lecionam entre 11 e 20 anos/ há mais de 40 anos.

Quanto à avaliação da experiência, 50% dos docentes que lecionam FM até 5 anos, 50% dos docentes que lecionam entre 6 e 11 anos, 72,7% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos, 75% dos docentes que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos docentes que lecionam há mais de 40 anos, responderam nível igual ou superior a 4. Dos docentes que lecionam FM entre 6 e 10 anos, 25% seleccionou nível 3 e 25% nível 1.

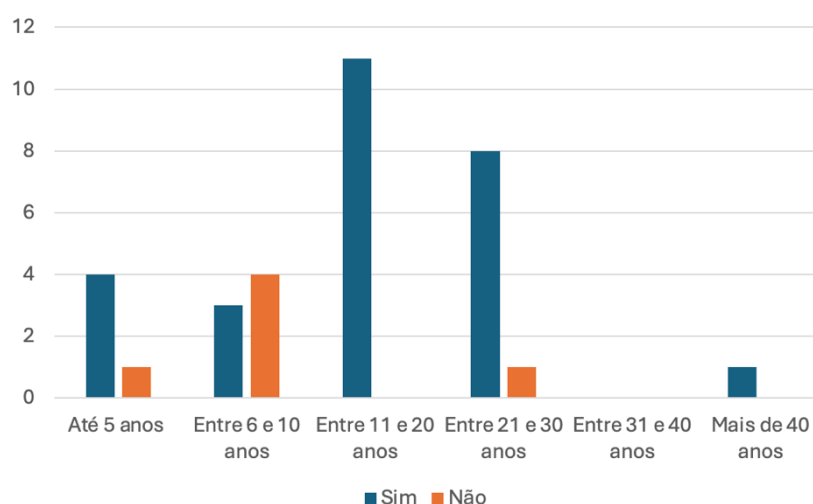


Gráfico 67 – Leciona FM há quantos anos? versus Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários?

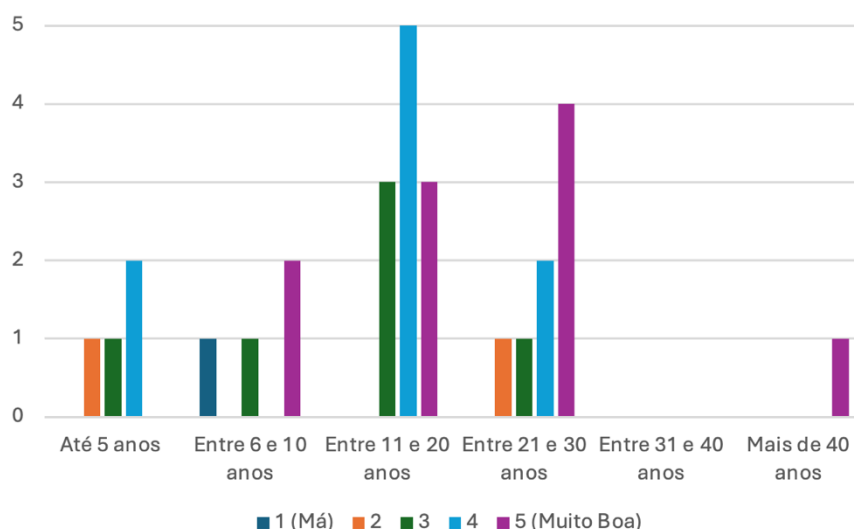


Gráfico 68 – Leciona FM há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogêneas em termos etários?

Questionados sobre “(...) fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?”, 60% dos que lecionam até 5 anos, 57,1% dos que lecionam entre 6 e 10 anos, 63,6% dos que lecionam entre 11 e 20 anos, 66,7% dos que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos que lecionam há mais de 40 anos, responderam que *sim*.

Quanto à avaliação da experiência, 100% dos docentes que lecionam no EE até 5 anos/ entre 6 e 10 anos/ entre 21 e 30/ há mais de 40 anos e 57,1% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos avaliaram igual ou superior a nível 4.

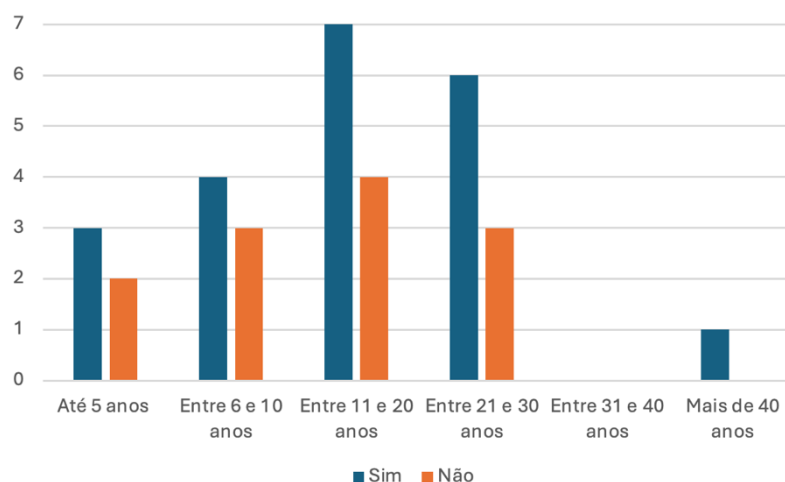


Gráfico 69 – Leciona FM há quantos anos? versus Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários?

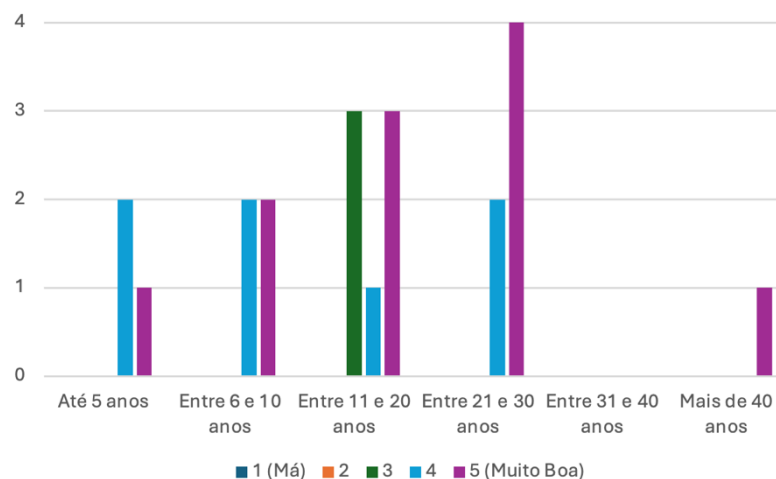


Gráfico 70 – Leciona FM há quantos anos? versus Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

Tendo em conta a próxima tabela, conclui-se que 100% dos que lecionam até 5 anos, 57,1% dos que lecionam entre 6 e 10 anos, 36,4% dos que lecionam entre 11 e 20 anos, 44,4% dos que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos que lecionam há mais de 40 anos, responderam igual ou superior a nível 4. Destaca-se que 45,5% dos docentes que lecionam entre 11 e 20 anos responderam nível 3.

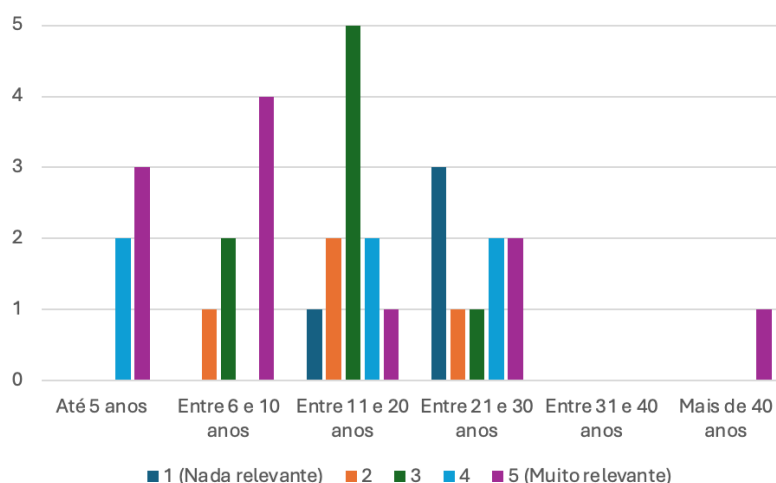


Gráfico 71 – Leciona FM há quantos anos? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

O próximo gráfico mostra que 100% dos docentes que lecionam até 5 anos, 57,1% dos que lecionam entre 6 e 10 anos, 36,4% dos que lecionam entre 11 e 20 anos, 44,4% dos que lecionam entre 21 e 30 anos e 100% dos que lecionam há mais de 40 anos responderam igual ou superior a nível 4. Destaca-se novamente os docentes que lecionam entre 11 e 20 anos, pois 45,5% selecionaram nível 3.

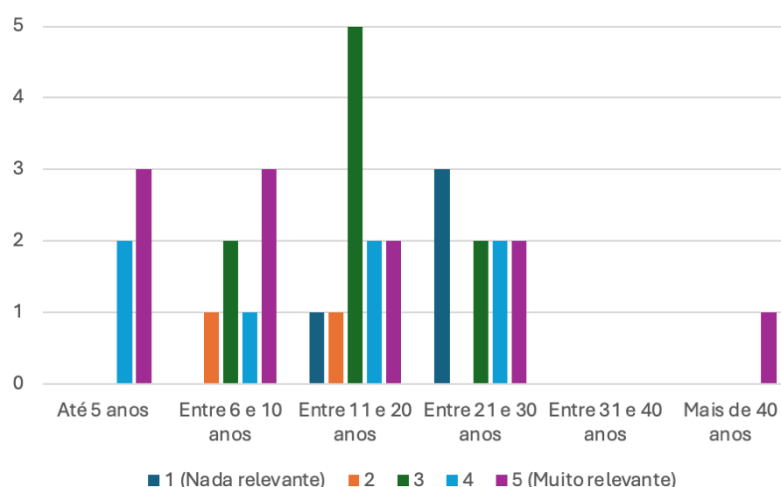


Gráfico 72 – Leciona FM há quantos anos? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

No gráfico seguinte, conclui-se que 48,1% dos docentes que já trabalharam com turmas heterogêneas em termos etários e 66,7% dos docentes que não consideram igual ou superior a nível 4 de relevância para os alunos, correspondendo a 51,5% da amostra total.

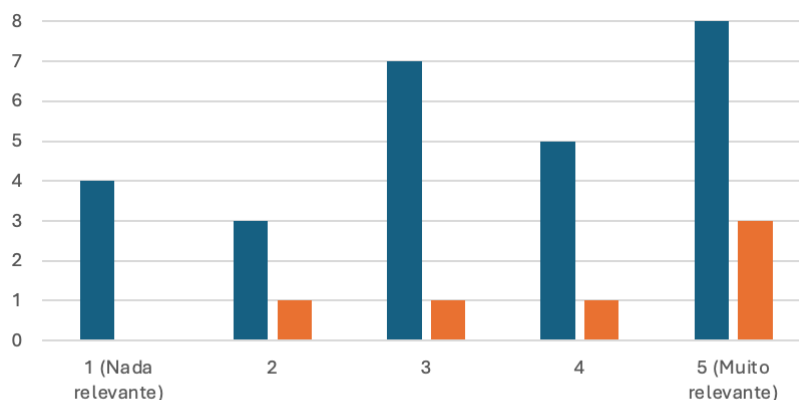


Gráfico 73 – Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

No seguinte gráfico, verifica-se que 51,9% dos docentes que responderam *sim* e 66,7% dos docentes que responderam “não” consideram nível igual ou superior a 4 – relevante pedagogicamente lecionar FM a turmas heterogêneas em termos etários, constituindo 54,5% da amostra total.

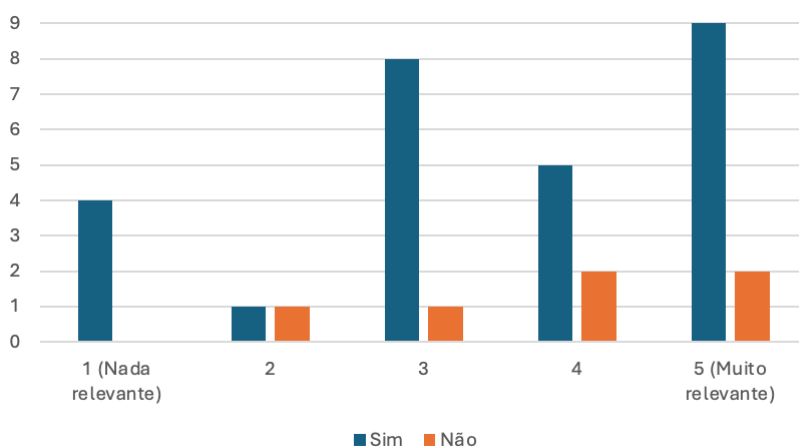


Gráfico 74 – Já trabalhou com turmas heterogêneas em termos etários versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogênea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Com estes dois gráficos acima, supõem-se que a perspetiva pedagógica não mudou dos docentes que já tinham trabalhado para os que nunca tinham trabalhado com turmas heterogéneas etariamente.

No gráfico seguinte, conclui-se que 52,4% dos docentes que responderam *sim* e 50% dos docentes que responderam *não*, selecionaram o nível igual ou superior a 4, constituindo 51,5% da amostra total.

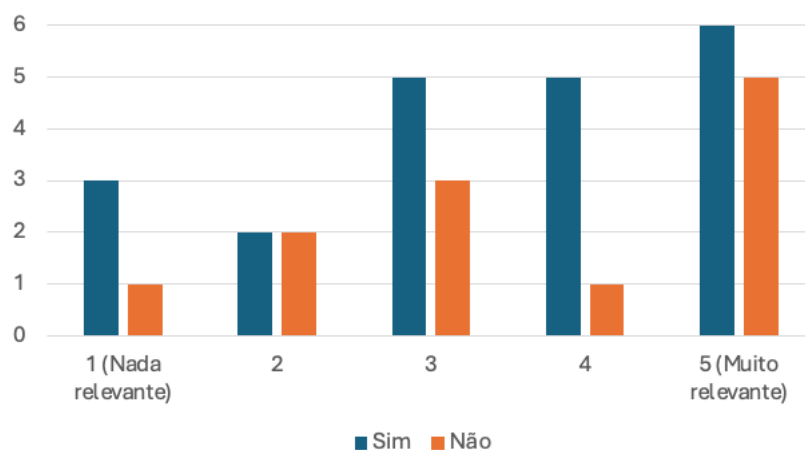


Gráfico 75 – Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários? versus Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

No seguinte gráfico, verifica-se que 52,4% das pessoas que responderam *sim* e 58,3% dos docentes que responderam *não*, selecionaram o nível igual ou superior a 4, constituindo 54,5% da amostra total.

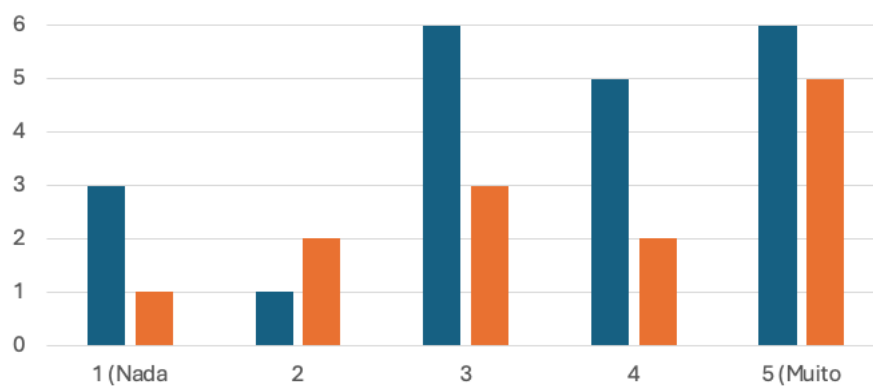


Gráfico 76 – Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários? versus Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Com estes dois gráficos acima, conclui-se que a perspectiva pedagógica não mudou dos docentes que já tinham frequentado turmas heterogêneas em termos etários enquanto alunos para os que nunca tinham frequentado.

Para as próximas análises, que serão cruzadas com as perguntas 17 e 18, optou-se por renomear as opções que potenciam a heterogeneidade etária de 17.1 a 17.11 e as que desafiam de 18.1 a 18.5, dispostas da seguinte forma:

PERGUNTA 17

- 17.1 – ... criação de laços pessoais
- 17.2 – ... criação de laços profissionais
- 17.3 – ... criação de desafios e exigências cognitivas
- 17.4 – ... as interações dinâmicas
- 17.5 – ... um maior clima de cooperação e entre ajuda
- 17.6 – ... uma aprendizagem personalizada
- 17.7 – ... uma partilha de conhecimentos
- 17.8 – ... o desenvolvimento intelectual
- 17.9 – ... a autoestima
- 17.10 – ... a tolerância
- 17.11 – ... o sentido de responsabilidade

PERGUNTA 18

- 18.1 – Receptividade dos encarregados de educação;
- 18.2 – Organização das atividades letivas;
- 18.3 – Preparação do docente;
- 18.4 – Organização escolar;
- 18.5 – Equilíbrio orçamental escolar.

No gráfico seguinte, onde se cruza a idade com as opções que potenciam a heterogeneidade etária, é de notar que a média predominante é de nível 4 na maioria das idades. As únicas opções que estão no nível 3 são ... *a criação de laços pessoais* e ... *a criação de laços profissionais*.

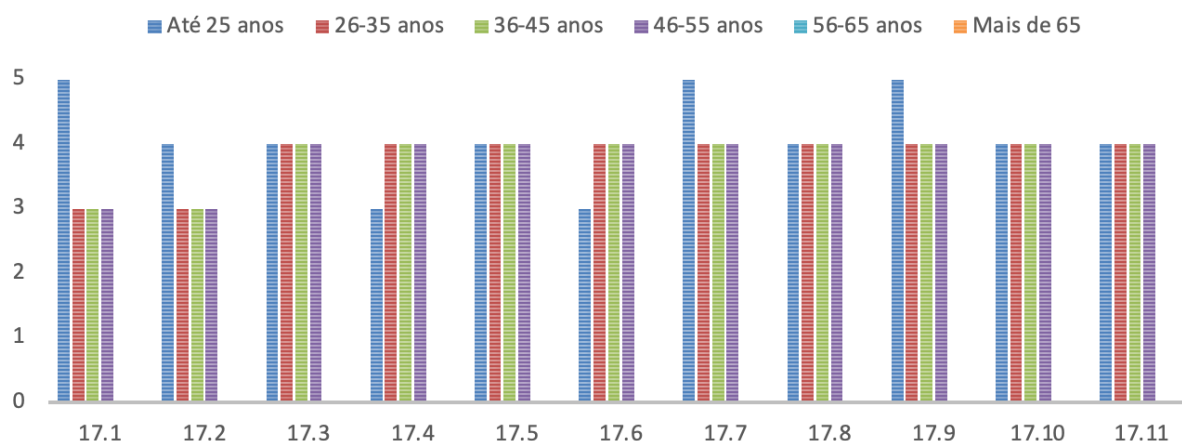


Gráfico 77 – Idade versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5)

No gráfico abaixo, onde se cruza a idade com os desafios, a maioria tem média de nível 3. Os desafios com média de 4 são: *Organização das atividades letivas* e *Preparação do docente*.

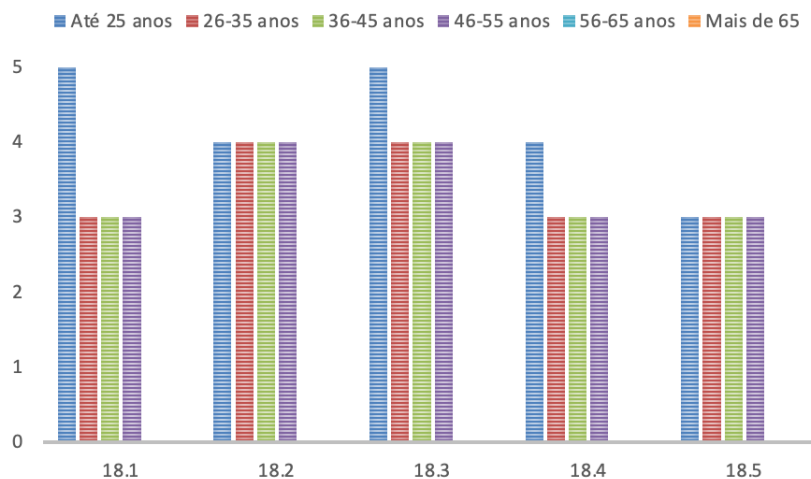


Gráfico 78 – Idade versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.

É de notar que nos dois gráficos acima, a idade *até 25* é a que maioritariamente seleciona opções mais altas, menos nas opções ... *as interações dinâmicas* e ... *uma aprendizagem personalizada*.

No que diz respeito às Habilitações Académicas com as opções que potenciam a heterogeneidade etária, verifica-se que a maior parte das opções está em média no nível 4, menos as opções ... *a criação de laços pessoais* ... *a criação de laços profissionais*. É de notar que os Licenciados na opção ... *uma aprendizagem personalizada* têm média de nível 3 e os Doutorados na opção... *a autoestima* têm média de nível 3.

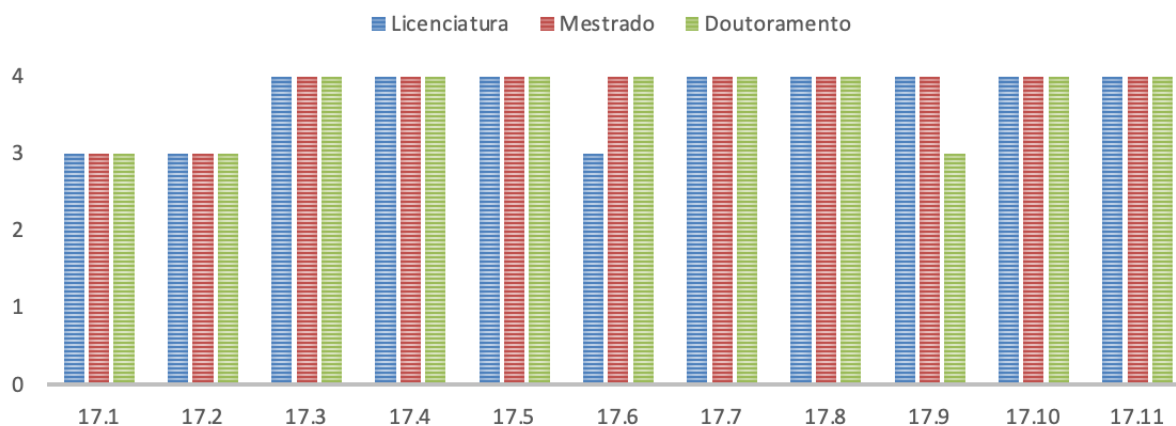


Gráfico 79 - Habilitações Académicas versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5)

No gráfico seguinte, onde se cruza as Habilitações Académicas com os desafios, a média encontra-se maioritariamente no nível 3. No entanto, no desafio *Preparação dos docentes*, os Mestrados e os Doutorados consideram nível 4 e a opção *Equilíbrio orçamental escolar* tem média 2 por parte dos Licenciados e dos Doutorados.

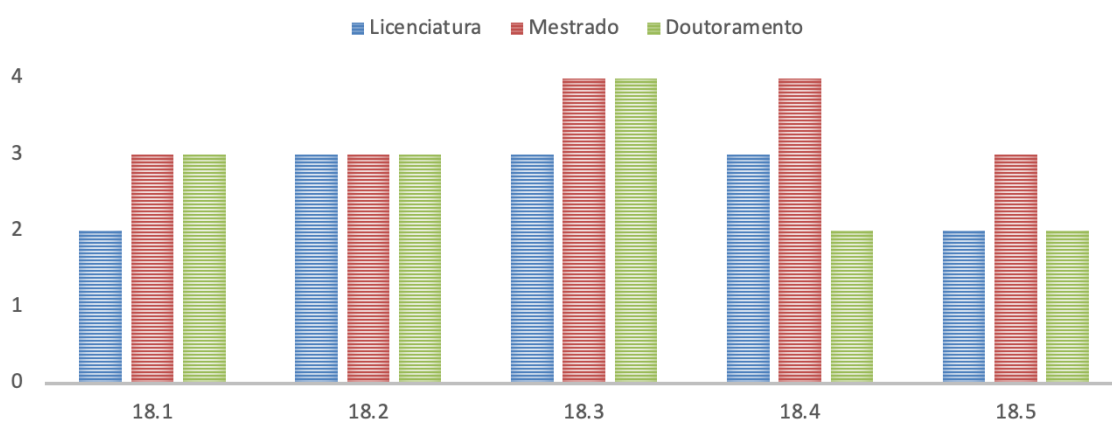


Gráfico 80 - Habilitações Académicas versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções

É de destacar que não há diferença de opinião entre as Habilitações Académicas sobre as opções que potenciam a heterogeneidade etária, no entanto, nos desafios os com maior habilitação consideram que a preparação docente é algo desafiante para lidar com turmas heterogéneas.

Quanto à Profissionalização na FM, o gráfico seguinte mostra que a média é nível 4, menos nas opções ... *a criação de laços pessoais* e ... *a criação de laços profissionais*, que estão com média de nível 3.

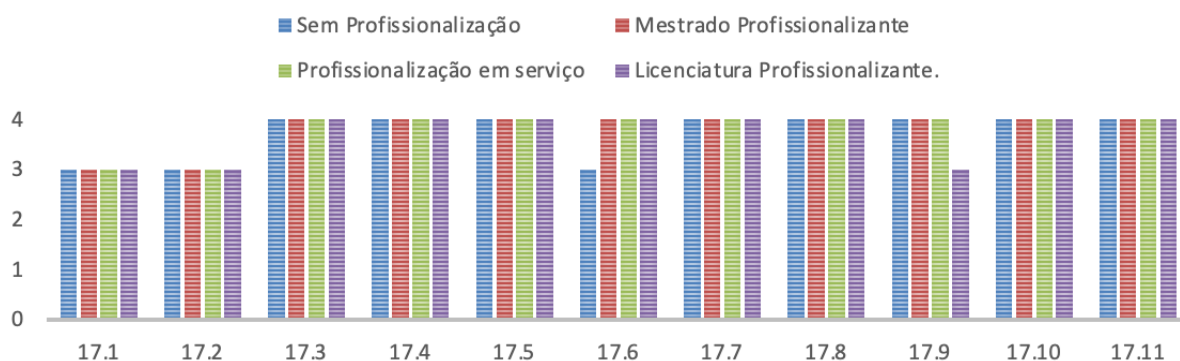


Gráfico 81 - Profissionalização na área da Formação Musical versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5)

Já no que se refere aos desafios é notável, no seguinte gráfico, que a média é nível 3, no entanto, os desafios *Organização das atividades letivas* e a *Preparação do docente* são vistos pelos docentes com Mestrado Profissionalizante e Profissionalização em Serviço com média de nível 4, mostrando que talvez tenham mais experiência nesses aspetos.

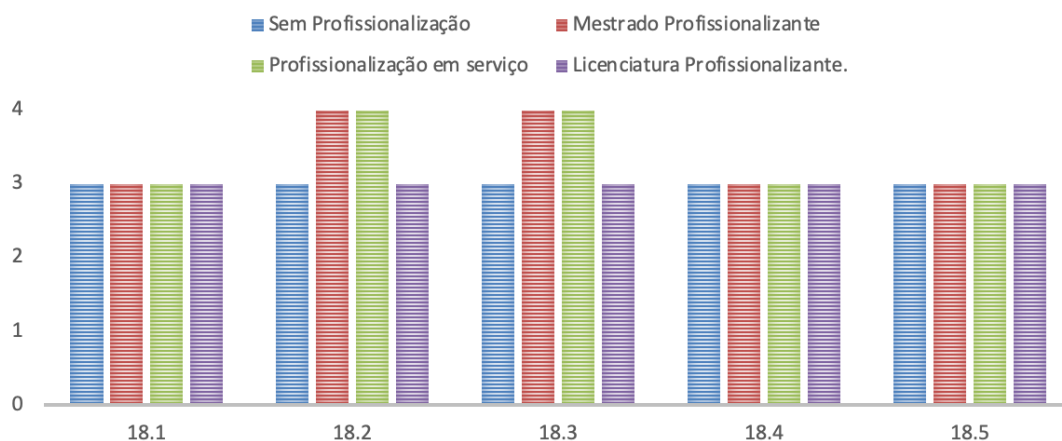


Gráfico 82 - Profissionalização na área da Formação Musical versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções

Quanto aos anos a lecionar FM, verifica-se no próximo gráfico, que a média é nível 4, no entanto, os docentes com mais de 40 anos a lecionar FM selecionam mais nível 5, mostrando que talvez tenham mais noção das opções que potenciam heterogeneidade etária em sala de aula.

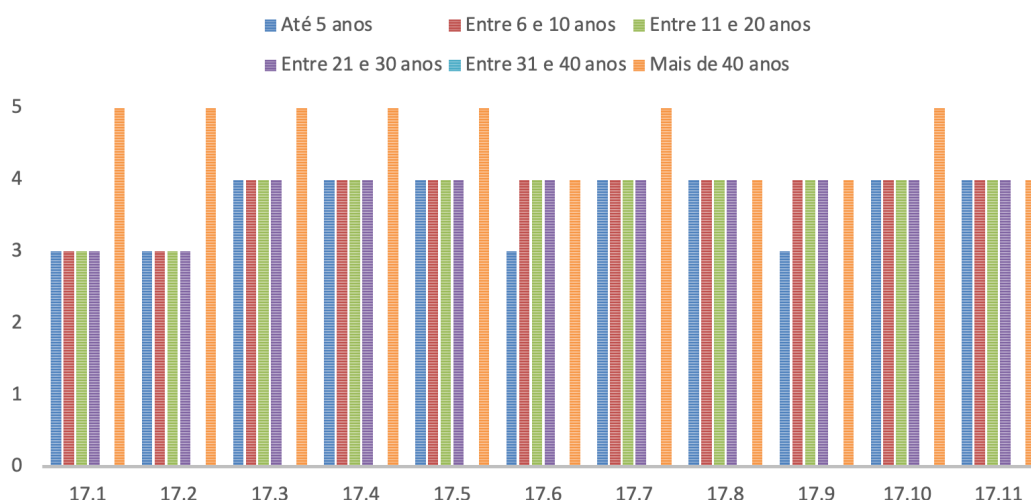


Gráfico 83 – Leciona Formação Musical há quantos anos? versus Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5)

Por fim, no que se refere aos desafios, o gráfico seguinte mostra que a média é maioritariamente nível 3, menos em duas opções, *Organização das atividades letivas* e a *Preparação do docente*, que estão no nível 4. É de destacar que os docentes com mais anos a lecionar FM consideram que as opções *Receptividade dos encarregados de educação* e *Equilíbrio orçamental escolar* estão no nível 2.

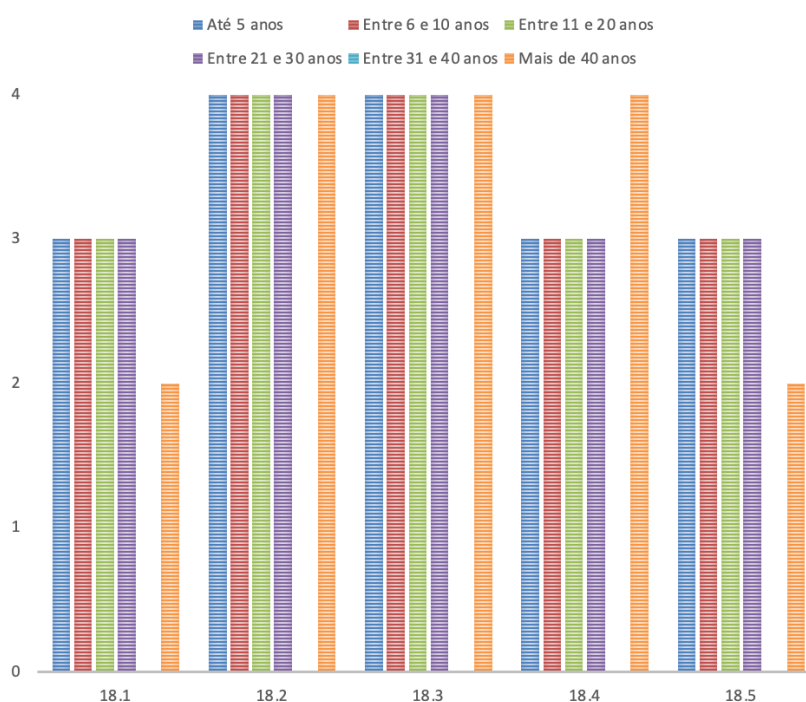


Gráfico 84 – Leciona Formação Musical há quantos anos? versus Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções

5.3. Análise de Conteúdo – Perguntas Abertas

Neste último ponto será feita a análise de conteúdo das perguntas abertas, realizando-se também um compêndio das respostas dadas.

A primeira tabela apresenta as respostas obtidas pela pergunta “Quais as principais dificuldades que encontrou/ enfrentou ao lecionar uma turma heterogénea em termos etários”. Com base nos dados dividiu-se a informação contida nas respostas em cinco categorias que os docentes consideraram como dificuldades que encontraram ou enfrentaram ao lecionar uma turma heterogénea em termos etários.

Categorias	Respostas
Aprendizagem	Ritmo
	Curva
	Tempo
Linguagem	Forma de comunicar
	Adaptação do discurso
	Comunicação
Percurso Escolar	Ter ou não ter iniciação
Conhecimento	Velocidade de raciocínio
	Níveis de conhecimento e capacidades
	Maturidade
	Níveis de aptidão
	Assimilação da matéria
Pedagogias	Abordagens didáticas
	Organização da aula
	Adaptação do repertório
	Encontrar o método certo para apresentar novos conteúdos
	Gestão da aula
	Gestão do tempo
	Motivação

Tabela 8 – Análise de Conteúdo da pergunta nº 12 – Quais as principais dificuldades que encontrou/ enfrentou ao lecionar uma turma heterogénea em termos etários

Na primeira categoria, *Aprendizagem*, pode-se constatar que os docentes têm de ter em conta o ritmo, a curva e o tempo de aprendizagem de cada aluno, o que os docentes consideraram como uma dificuldade, provavelmente por ter de haver diferenciação para cada aluno, o que para muitos docentes pode ser um transtorno ao gerenciar a aula.

Na seguinte categoria, *Linguagem*, é de destacar a dificuldade que os docentes enfrentam ao adaptar o seu discurso, de forma a que todos os alunos o consigam compreender independentemente da sua idade ou conhecimento. Esta comunicação é crucial para garantir que todos os alunos percebam os conteúdos e participem nas atividades educativas.

Quanto ao *Percurso Escolar*, os docentes consideram que existem dificuldades ao confrontar uma turma com alunos que já tenham tido iniciação musical e outros que não, pois faz com que estes tenham de ter atenção ao planeamento das aulas, bem como à forma como serão abordados os conteúdos.

No que diz respeito ao *Conhecimento*, os docentes destacam os pontos acima na tabela, pois consideram que os alunos mais velhos terão maior velocidade de raciocínio, maior nível de conhecimento e capacidades, níveis de aptidão ou maior assimilação da matéria, no entanto, todas estas dificuldades podem também ser encontradas numa turma homogénea em termos de idades.

Também a *maturidade* para alguns docentes é um desafio, pois muitos dos alunos não a possuem em suficiência para conseguir abordar os conteúdos.

Por fim, na categoria *Pedagogias*, todos os aspetos mencionados pelos docentes são elementos que têm de ser mudados pedagogicamente pelos mesmos, sendo fatores que, ao planear uma aula, têm de ser levados em consideração, uma vez que todos os alunos são diferentes e precisam de um acompanhamento distinto.

Pode-se dizer que os desafios apresentados pelos docentes são algo que muitos deles enfrentam todos os dias em turmas homogéneas em termos etários, o que talvez os leve a considerar mais desafiantes turmas heterogéneas em termos etários por causa do desconhecimento, falta de informação ou falta de formação para lidar com este tipo de turmas onde é preciso maior diferenciação pedagógica.

A última tabela, com três categorias distintas, contém as respostas obtidas à pergunta “Pretende acrescentar alguma reflexão final sobre a presente temática?”, não sendo esta obrigatória, pelo que foi apenas respondida pelos docentes que queriam deixar alguma reflexão.

Categorias	Respostas
Capacidade de Abstração	A capacidade abstração dos conhecimentos adquiridos por um aluno mais velho é diferente da de um aluno mais novo, o que pode influenciar a compreensão dos conceitos e conteúdos da matéria a ser dada.
Desconhecimento da Organização Escolar	Não existe conhecimento ou percepção sobre o orçamento escolar da instituição; Desconhecimento do <i>feedback</i> do Encarregados de Educação.
Regimes de Frequência	Devido ao progressivo desaparecimento do regime supletivo, é cada vez menos comum encontrar turmas compostas por alunos de diferentes idades.

Tabela 9 – Análise de Conteúdo da pergunta nº 19 – Pretende acrescentar alguma reflexão final sobre a presente temática?

A tabela acima foi importante para entender alguns dos pensamentos dos docentes, reflexões essas que poderiam não estar presentes durante o questionário.

Quanto à *Capacidade de Abstração*, algo que foi salientado pelos docentes na tabela anterior, remete para a adaptação dos docentes, precisando de haver maior planeamento, maior reflexão sobre os conteúdos e matérias a levar para sala de aula e diferentes formas de comunicar.

No que diz respeito ao *Desconhecimento da Organização Escolar*, é talvez de notar a falta de envolvimento dos docentes na organização escolar e a falta de comunicação com os Encarregados de Educação. No primeiro ponto, como mencionado na investigação, muitas instituições consideram difícil de organizar este tipo de turmas, e, por conseguinte, de organizar programas. No segundo ponto, considera-se que caso houvesse uma maior comunicação com os Encarregados de Educação, os docentes possivelmente teriam uma maior percepção face a este assunto.

Por fim, os *Regimes de Frequência* consideram-se de extrema relevância segundo o mencionado pelos docentes, pois ajudam a entender o que se passa nos dias de hoje no Ensino Especializado, isto é, o desaparecimento gradual do regime supletivo, regime este que possibilitava esta heterogeneidade etária.

6. OBSERVAÇÕES FINAIS

Acerca da informação recolhida, através das tabelas 6 e 7 pode-se perceber que não existe idade máxima para a entrada no curso de música, pois, através das provas, os alunos são colocados por níveis de competências e capacidades, o que faz com que alunos de idades distintas possam frequentar o mesmo ano/graú. Com os diversos regimes de frequência, os alunos também podem escolher o melhor regime para si, sendo que o supletivo é aquele que facilita mais os horários, incluindo noturnos. Os cursos livres atendem aos interesses e às necessidades individuais de cada aluno, sendo que qualquer pessoa com idade igual ou superior à exigida para entrar no 1º ciclo se pode inscrever. Tudo o referido nestas duas tabelas leva a que o Ensino Especializado de Música seja tão diversificado e inclusivo, sem limitações de idades.

Do que se pode perceber da informação recolhida e analisada através dos gráficos, subentende-se que, para a maioria dos docentes, a heterogeneidade etária existe *quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 e 3 anos*, o que mostra que os docentes podem não estar tão recetivos a ter idades superiores a estas na mesma turma. No entanto, verifica-se que nas idades mais velhas, entre os 36 e os 55 anos, há uma tendência para considerar que *existe heterogeneidade etária com diferença maior que 5 anos*, constatando-se que os docentes mais velhos talvez estejam mais recetivos a uma maior heterogeneidade etária dentro da sala de aula. 40% dos Licenciados considera que a heterogeneidade etária existe quando os alunos têm diferença etária maior que 5 anos, mostrando que as *Habilitações Académicas* não têm influência neste pensamento.

Pode-se também observar que os docentes com experiência a lecionar e enquanto aluno em turmas heterogéneas em termos etários é positiva, visto que a avaliação da experiência de ambas as questões foi igual ou superior ao nível 4, o que pode mostrar que lecionar turmas heterogéneas tem dificuldades, mas que estas podem ser ultrapassadas. No entanto, a experiência foi melhor avaliada enquanto aluno do que enquanto docente, havendo uma ligeira diferença. Algo a destacar é o facto de que quanto mais anos de leção os docentes têm, maior é a sua satisfação ao avaliar a sua experiência ao lecionar turmas heterogéneas em termos etários.

Quanto à relevância pedagógica para os alunos e a relevância a lecionar FM com turmas heterogéneas em termos etários, os docentes consideram essa relevância igual ou superior a nível 4, o que pode levar à percepção de que há um reconhecimento da importância desta prática no contexto educativo. As idades até aos 25 anos e aos 35 anos são as que consideram mais relevante pedagogicamente para os alunos turmas heterogéneas em termos etários, achando também relevante lecionar FM na presença destas turmas. As idades mais velhas, entre 46 e os 55 anos,

apenas consideram relevante lecionar FM em turmas heterogéneas em termos etários. Pode-se presumir ainda que não há qualquer diferença entre os docentes que já trabalharam com turmas heterógenas em termos etários e os que fizeram parte de uma turma enquanto alunos, no que diz respeito às questões da relevância destas turmas para o aluno e para a leção de FM.

Por fim, quanto aos aspetos que potenciam e desafiam a heterogeneidade etária, é de destacar que no que diz respeito às *Habilitações Académicas*, a maior parte das opções está, em média, no nível 4. Note-se assim que não existem diferenças entre as diferentes *Habilitações Académicas* em termos de opinião sobre quais as opções que potenciam a heterogeneidade etária, no entanto, em termos de desafios, aqueles com graus mais elevados consideram a preparação de professores algo desafiante numa turma heterogénea em termos etários. Em relação aos *anos a lecionar de FM*, quanto às opções que potenciam, pode-se perceber que a média é nível 4, mas os professores com mais de 40 anos de ensino de FM escolhem mais o nível 5, indicando que provavelmente estão mais atentos às opções que reforçam a heterogeneidade etária.

Quanto aos aspetos que a heterogeneidade etária potencia, com nível 4 de média, os docentes destacaram os seguintes aspetos: ... *criação de desafios e exigências cognitivas* / ... *as interações dinâmicas* / ... *um maior clima de cooperação e entre ajuda* / ... *uma aprendizagem personalizada* / ... *uma partilha de conhecimentos* / ... *o desenvolvimento intelectual* / ... *a autoestima* / ... *a tolerância* / ... *o sentido de responsabilidade*.

No que diz respeito aos desafios avaliados com nível médio de 4, os docentes selecionaram os seguintes: *Organização das atividades letivas* / *Preparação do docente*.

Deduz-se que nas perguntas 17 e 18 os docentes se mantêm todos quase na mesma posição e pendem maioritariamente para as mesmas opções.

No que diz respeito à análise das tabelas de respostas abertas, verifica-se que os desafios apresentados pelos professores podem ser frequentemente encontrados em turmas homogéneas. O que pode ser considerado desafio talvez seja mais pelo desconhecimento, a falta de informação ou falta de formação por parte dos docentes, pois são necessárias maiores adaptações e diferentes abordagens pedagógicas.

Numa visão geral, verifica-se um posicionamento neutro, pois as repostas às questões encontram-se maioritariamente entre o nível 3 e o nível 4, não havendo extremos na maior parte das perguntas. Pensamos que possa haver uma falta de conhecimento, pouca informação e docentes pouco preparados para lecionar turmas heterogéneas em termos etários. São de destacar as poucas respostas na pergunta aberta não obrigatória, que pode ter acontecido pelo facto de os docentes

simplesmente não quererem responder ou por mostrarem algum desconforto ao abordar esta temática.

As dificuldades na realização desta investigação e análise de dados passaram pela falta de respostas mais diversas para uma maior discussão, e na análise de conteúdo, pois distinguir a importância de diferentes categorias foi sem dúvida algo desafiante. No que diz respeito às limitações, foi notável o pequeno número de respostas ao questionário, que necessitaria de uma amostra maior para uma maior diferenciação e discussão, no entanto destaca-se a diversidade em termos de zona do país dos participantes e a boa distribuição em termos de instituição de ensino.

Na ausência de informações mais detalhadas, é crucial promover a realização de estudos mais abrangentes e aprofundados que consigam fornecer uma compreensão mais alargada acerca da heterogeneidade etária em sala de aula.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES – UM OLHAR PARA O FUTURO

O presente relatório de estágio desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do processo crítico e reflexivo durante este ano letivo. Este relatório de estágio não é apenas um requisito formal, mas um diário de aprendizagens pessoais e profissionais, estando nele documentado todo o percurso académico e como este moldou a compreensão e abordagens em relação à educação.

O texto reflexivo inicial suscitou uma ideia acerca de como os docentes têm de se adaptar à realidade dos estudantes, percebendo as suas necessidades e o mundo onde eles atualmente vivem, que está repleto de tecnologia. A utilização da tecnologia na educação, especialmente durante a PES, foi crucial, com destaque para as aulas de Coro. As ferramentas digitais têm vindo a facilitar a prática e o ensino musical, oferecendo recursos como partituras interativas, gravações para estudo e plataformas de edição. Isto enriquece a aprendizagem e torna as aulas mais dinâmicas e acessíveis, permitindo que os alunos se envolvam mais facilmente nas aulas.

Durante a PES, a observação direta das dinâmicas em sala de aula e a interação com os alunos foi bastante importante para a compreensão do funcionamento do ambiente educacional. As planificações levaram à antecipação de desafios e à adaptação de estratégias educacionais tornando, por sua vez, a lecionação num momento de experimentação de métodos de ensino e um momento de aprendizagem contínua. Todas as atividades realizadas promoveram uma reflexão crítica sobre a eficácia das práticas pedagógicas aplicadas que levaram a mudanças na planificação e lecionação, havendo assim ajustes e melhorias ao longo da PES.

Além das experiências práticas descritas ao longo deste relatório de estágio, o projeto de investigação mostrou-se bastante importante para a reflexão sobre a disciplina de FM, levantando questões que possam vir a ser pertinentes no futuro ou que ajudem, pelo menos até certo ponto, a refletir e a criticar as práticas. A temática escolhida surgiu de uma ânsia pessoal de perceber como alunos de diferentes idades poderiam trabalhar juntos na mesma sala de aula, acabando por haver foco nas opiniões dos docentes e o que estes consideram expectativas e desafios numa turma heterógena em termos etários. Julga-se ser um tema pertinente e com muito ainda por trabalhar, sendo necessário mais estudos e mais reflexões sobre este tópico. Espera-se que este pequeno projeto de investigação tenha contribuído de alguma forma para o pensamento crítico dos leitores.

As aprendizagens e reflexões feitas durante a PES, juntamente com o projeto de investigação, representam os primeiros passos num processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional e pessoal. Todas as experiências vividas não se limitam apenas ao estágio, mas

estabelecem uma base sólida para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e informada ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

https://www.anqep.gov.pt/np4/Cursos_Artísticos_Especializados.html

Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo, extraído de Alarcão, I., Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto Editora.

http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.

<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2a ed.). Livraria Almedina.

Almeida, A. & Vieira, M. (2006). A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários. Imprensa de Ciências Sociais.

Araújo, G.; Silva, A., Carvalho, L., Silva, J., Rodrigues, C. & Oliveira, G. (2011). O *quiz* como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética. *63ª Reunião Anual da SBPC*, pp. 2176-1221. Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª edição). McGraw-Hill.

Bandeira, D. (2021). *Estágio Profissional: O percurso de desenvolvimento profissional de um estudante estagiário*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade do Porto). Repositório Institucional da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/137596>

Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto Editora.

Barroca, E. (2018). *Influência do play along na prática pedagógica do Trompete* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

<https://hdl.handle.net/10216/137596>

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* [Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/71580>

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Borg, W. & Gall, M. (1989). *Educational research. An introduction* (5th ed.). Longman.

Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. (2nd ed.) John Wiley & Sons.

Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefônica Vivo.

Carvalho, G. (2018). *"Gamificação" no ensino de programação: estudo de uma estratégia pedagógica para sucesso na aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Informática, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho.

<https://hdl.handle.net/1822/58254>

Correia, D. (2016). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A aprendizagem em grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar*. [Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora.

<http://hdl.handle.net/10174/18580>

Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas*. IIE.

Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10400.21/5183>

Davis, E. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Editora Piaget.

Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 12(4), pp. 49-52.

https://www.itdl.org/Journal/Apr_15/Apr15.pdf

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Heath and Company.

Dias, J. (2003). *Um estudo sobre a interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil*. Universidade do Vale do Itajaí.

Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), pp.23-47.

https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/4_a_interacao_adulto.pdf

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.

Domingos, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Livros Horizonte.

Drago, R. & Rodrigues, P. (2009). Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEW*, (2), pp.49-56.

<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74430569/8-ARTIGO%20ROGE%0BRIO%20DRAGO.pdf>

Duarte & Moreira (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), pp. 41-60.

Duarte & Moreira (2021). Planificar (n)o ensino à distância: opções pedagógico-curriculares para o 1.o Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), pp. 205-225.

<https://doi.org/10.35362/rie8514057>

Duarte, A. (2015, Setembro 6). *Turmas homogêneas, sim ou não?* Escola Portuguesa.

<https://escolapt.wordpress.com/2015/09/06/turmas-homogeneas-sim-ou-nao/>

Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), pp. 4-58.

<https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora

Farkas, S. & Duffett, A. (2008). *In High-achieving students in the era of NCLB*. Thomas B. Fordham Institute.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. *Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Ferreira, F. (2003). A Visão Escolocêntrica da Educação em Contexto Rural: o mito da concentração e da homogeneidade, *Aprender*, (28), pp. 84-95.

Ferreira, F. (2007). Les transformations de l'école et les paradoxes de l'autonomie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), pp. 45-54.

<https://doi.org/10.4000/ries.593>

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), pp. 273-291.

<http://hdl.handle.net/10400.13/799>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, pp. 5-12.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Folque, M. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, pp.14-19.

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7516/1/artigo%20revista%20CEI%20DQP%20.pdf>

Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32, pp. 951-975.

<http://hdl.handle.net/10174/18090>

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação com prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra

Freitas, L., & Sordi, M., Malavasi, M., & Freitas, H. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. (2.ª ed.). Vozes.

García, M. & Hernández, E. (2003). Formación Inicial de Profesores de Secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7(1), pp. 51-78.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27417105.pdf>

Gatti, B. (2003). O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, (27), 97-114.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social: um tratamento conceitual*. Atlas.

Godinho, J. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In Ilari, B. (Org.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*, pp. 353-379.

Goodlad J, & Anderson R. (1987) *The Nongraded Elementary School*. Harcourt Brace Jovanovich;

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.

Grimmett, P. & Erickson, G. (1988). *Reflection in teacher education*. Teachers College Press.

Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8(7), (s.p).

<https://silo.tips/download/contents-the-paper-concludes-with-recommendations-for-future-study-in-order-to-b>

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 43, pp. 5-12.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf

Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal Communication in Close Relationships*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.

Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification, *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, pp. 3025–3034.

<https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Harris, K., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring Powerful Writing Strategies Into Your Classroom! Why and How. *The Reading Teacher*, 66(7), pp. 538-542.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 167-187.

<https://recil.ulusoфона.pt/server/api/core/bitstreams/8af8e7c2-6a6c-406a-ad4b-26ef4eb45f68/content>

Hoffmann, J. (2009). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* (41.ª ed.). Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.

John, P.D. (2007). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.

<https://doi.org/10.1080/00220270500363620>

Juntunen, P. (2011). Music Technology Promoting Violin and String Instrument Instruction. *CFMAE Interdisciplinary Journal of Music and Art Pedagogy*, 3, pp. 17-34.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Karpicke, J. & Blunt, J. (2011). Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping. *Science*, 331, pp. 772-775.

<https://doi.org/10.1126/science.1199327>

Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. ERIC Publications.

<https://eric.ed.gov/?id=ED382411>

Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, 11, pp. 46-49.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Kolstad, R., & McFadden, A. (1998). Multiage classrooms: An age-old educational strategy revisited. *Journal of Instructional Psychology*, 25(1), pp. 14-19.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ565426>

Kuhn, C. (2003). *La Formación Musical Del Oído*. Ideal Música.

L' Ecuyer, P. (1990). Random number generation. *Communications of the ACM*, 33(10), pp. 85-97.

<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/84537.84555>

Latorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.

Levi, A. (2010) *Samba jazz: reflexões sobre a ferramenta play along*. [Dissertação de Curso de Especialização em Docência Superior em Música, Centro de Pesquisa e Pós-Graduação das Faculdades Metropolitanas Unidas, Faculdades Metropolitanas Unidas]

http://www.alexandreaquino.com.br/samba_jazz_reflexoes_sobre_a_ferramenta_play_along.pdf

Lucci, M. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-história. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (2), pp. 1-11.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>

Machado, F. (2013). A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB. [Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho.

<http://hdl.handle.net/1822/25963>

Maia, C., Scheibel, M. & Urban, A. (2009). Didática: organização do trabalho pedagógico. IESDE Brasil S.A.

Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem* [Relatório de estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora.

<http://hdl.handle.net/10174/13611>

Mariz, R. (2005). Educar para e no pensar – uma reflexão sobre a sala de aula. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar*, (8) pp. 1-8.

http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_mariz.pdf

Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.

Matias, N., Duarte, J. & Figueiredo, M. (2017). *Avaliação Pedagógica em sala de aula para professores de ensino primário*. República de Angola: Ministério de Educação.

Matos, C., Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, pp. 19-27.

<https://doi.org/10.60546/mo.v3i1.92>

McClellan, D. & Kinsey, S. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms.

Ministério da educação. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise Psicológica*, 17, pp. 121-126.

<http://hdl.handle.net/10400.12/5865>

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Edições ISPA.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora

Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM), Debates – UNIRIO*, 13, 41-50.

<https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4609>

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_or_g_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, (9), pp. 30 – 46.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed). (pp.142-159). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Universidade de Lisboa.

Oblinger, D. (2006). Games and learning. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 29(3), pp. 5-7.

<https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0630.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola* (Vol.7 – colecção infância). Porto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora.

Paney, A. (2007). *Directing Attention in Melodic Dictation*. [Dissertação em Educação Musical, Texas Tech University].

<https://ttu-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/688ad13a-e2b0-41fc-953b-5a8c089644a4/content>

Pereira, A. (2014). *A influência do play-along com CD numa aprendizagem positiva do fagote*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro]. Repositório Universidade de Aveiro.

<http://hdl.handle.net/10773/12842>

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Forense Universitária.

Pinto, J. (2017). Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10400.21/8024>

Pinheiro, J. (1994). O Bacharelato em Formação Musical – Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, pp. 4-7.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. In *Digital Game Based Learning*. (s.n) McGraw-Hill.

<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>

Prensky, M. (2004). Use their tools! speak their language. *Connected Magazine*, pp.1-5.

https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Use_Their_Tools_Speak_Their_Language.pdf

Prewett, S., Bergin, D. & Huang, F. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1) pp. 66-87.

<https://doi.org/10.1177/0143034318807743>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida.

Raimundo, R. (2019). *A influência do estudo de saxofone com acompanhamento de play along nas competências musicais* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.

<http://hdl.handle.net/10773/27439>

Rasmussen, M. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra*, 511, pp. 1-4.

https://openprairie.sdstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1510&context=extension_extra

Reina, F., Silva, W. (2020). Gestão da sala de aula de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), pp. 979-994.

<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327>

Reis, A. (2006). *Professores reflexivos: concepções dos supervisores de prática pedagógica: estudo exploratório* [Dissertação Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32483>

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP – 2*. Ministério da Educação.

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

Robson, C. (2002). *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers* (2.^a ed.). Blackwell Publishing.

Rodrigues, M. & Heitor, M. (2015). *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*. Almedina.

Roediger, H., & Butler, A. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), pp. 20-27.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>

Roediger, H., Putnam, A. & Smith, M. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. In J. Mestre & B. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation: Cognition in education*, pp. 1-36.

- Rosales López, C. (2014). *Evaluar es reflexionar seobre la enseñanza* (3.a ed.). Narcea.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9ª edição) Ediciones Morata.
- Sales, G., Leite, E. & Vasconcelos, F. (2014) *Quiz online como Suporte à Aprendizagem de Física no Ensino Médio*. In: *Nuevas ideas em Informática educativa: Memorias del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa*, 7, pp. 499-502.
- http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_71.pdf
- Santos, C., Moreira, A. & Vasconcellos, V. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, (16), pp. 115-146.
- <https://doi.org/10.24934/eef.v13i16.99>
- Santos, J. & Freitas, A. (2017). Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *RENTE*, 15(1), pp. 1-10.
- <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75127/42566>
- Santos, L. (2002) *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico.
- <http://hdl.handle.net/10451/4884>
- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Chantraine-Demilly, L. (1992). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. pp. 77-91.
- <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/>
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- <https://hdl.handle.net/1822/459>

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.

<https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>

Silva, C. & Filho, H. (2017). O Uso Da Tecnologia Como Ferramenta Didática No Processo Educativo. *Jornada de Iniciação Científica*, 3, pp. 1-6.

<https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiarociencia/article/view/399>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, J. (2018). *Vantagens da utilização de recursos audiovisuais na aprendizagem da flauta transversal* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10400.21/8715>

Silva, J., Canedo, R., Abrantes, T., Santos, R., Souza, R. & Utagawa, C. (2010). *Quiz*: um Questionário Eletrônico para Autoavaliação e Aprendizagem em Genética e Biologia Molecular. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34, (4), pp. 607-614.

<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a17.pdf>

Silva, M. & Farenzena, R. (2012). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In Dornelles, L. & Fernandes, N. (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Silva, R. (2007). A Auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização Lato Sensu. *Olhar de Professor*, 10(2), p. 105.

<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410207.pdf>

Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto PIAGET]..

<http://hdl.handle.net/10400.26/23886>

Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford University Press.

Soares, W. (2020). *A utilização de playalong como ferramenta auditiva para o ensino e aprendizagem de trompete em contexto coletivo*. [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC.

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58474>

Song, R., Spradin, T. & Plucker, J. (2009). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB. Accountability. *Center for Evaluation & Education Policy*, 7 (1), pp. 1-8.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504569.pdf>

Stiggins, R. (2008). *An Introduction to Student-Involved Assessment for Learning*. Pearson.

Stone, S. (2010). Multiage a Model of Educational Reform – or Invention? *Journal of Multiage Education*, 4(1), pp. 13-18.

Tavares, R. (2019). *A relevância do play along no acompanhamento pedagógico do trompete*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

<https://hdl.handle.net/1822/68690>

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), pp. 57-60.

<https://hdl.handle.net/10216/63235>

Thalheimer, W. (2003-2014). *The learning benefits of questions*. Retrieved

<https://www.worklearning.com/wp-content/uploads/2017/10/Learning-Benefits-of-Questions-2014-v2.0.pdf>

- Toledo, E. & Martins, J. (2009). A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 4127– 4138.
- Tomaz, C. (2022). *O papel do play along na aprendizagem do clarinete*. [Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro]. Repositório Universidade de Aveiro.
- <http://hdl.handle.net/10773/35756>
- Tomlinson, C. Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vala, A. (2013). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em- 101 - Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório Institucional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- <http://hdl.handle.net/10400.12/1005>
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1st ed.). Plátano Editora.
- Vieira, F. (2004). Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. *Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, Actas do 2º Encontro do GT-PA*, pp. 9–19.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society– The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991) *A formação social da mente*. (4th ed.) Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Wang, A. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers in Education*, 82, pp. 217–227.
- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Westerlund, H. (2012). What can a reflective teacher learn from philosophies of music education? From personal philosophy to critical cultural leadership. In Spruce, G. & Philpott, C. (Eds.) *Debates in Music Teaching*, pp. 9–19. Routledge.
- Yinger, R. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), pp. 107–127.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (4ª ed.) Edições ASA.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. In Schutz, P.A. & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in Education*, pp. 165-184. Elsevier.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

PROJETO EDUCATIVO

Curso de Música Silva Monteiro – Projeto Educativo

https://www.cmsilvamonteiro.com/images/documents/informacoes/Projeto_Educativo_CMS_M_2021_2024.pdf

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015, 7 de maio – Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino, aplicáveis aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública; aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação; e a outras instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro – Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto – Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto – Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

ANEXOS

Ordem de apresentação:

Cronograma

CrITÉrios de Avaliação de FM

FMB

- Plano de estudo
- Observações
- Planificações

FMS

- Plano de estudo
- Observações
- Planificações

Classes de Conjunto – Coro

- Programa e CrITÉrios de avaliação
- Observações
- Planificações

Questionário

	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho					
D	1													
2ª	2			1			1							
3ª	3			2			2							
4ª	4	1		Início 2ª P			3	1						
5ª	5	2		4	1		4	2						
6ª	6	3	1	5	2	1	5	3						
S	7	4	2	6	3	2	6	4	1					
D	8	5	3	7	4	3	7	5	2					
2ª	9	AL 1 FMB - Q	AL 5 FMB - Q	AL 7 FMB - O	AL 11 FMB - Q	4	8	6	3					
3ª	10	AL 1 CC - Q	AL 5 CC	AL 7 CC	AL 11 CC	AO 1 FMS - Q	AL 14 CC	AL 1 FMS - E	AL 17 CC	AL 4 FMS	AL 21 CC	AL 8 FMS	AL 25 CC	AL 12 FMS
4ª	11	8	6	10	7		6		10		8			5
5ª	12	9	7	11	8	7	11		9					6
6ª	13	10	8	12	9	8	12		10					7
S	14	11	9	13	10	9	13		11					8
D	15	12	10	14	11	10	14		12					9
2ª	AO 1 FMB	AL 2 FMB	AL 6 FMB	AL 8 FMB	12	11	15		13				10	
3ª	AO 1 CC	AL 2 CC	AL 6 CC - Q	AL 8 CC - A	13		AL 15 CC - Q	AL 2 FMS	AL 18 CC	AL 5 FMS - O	AL 22 CC	AL 9 FMS	AL 26 CC	
4ª	18	15	13	17	14	13	17		15					12
5ª	19	16	14	18	15	14	18		16					13
6ª	20	17	Final 1ª P	19	16	15	19		17				Final 5ª a 8ª	
S	21	18	16	20	17	16	20		18					15
D	22	19	17	21	18	17	21		19					16
2ª	AO 2 FMB - O	AL 3 FMB - E	18	AL 9 FMB	AL 12 FMB	18	22		20					17
3ª	AO 2 CC - A	AL 3 CC	19	AL 9 CC	AL 12 CC	AO 2 FMS	AL 16 CC	AL 3 FMS - Q	AL 19 CC - Q	AL 6 FMS	AL 23 CC - A	AL 10 FMS - E	18	
4ª	25	22	20	24	21	20	24		22					19
5ª	26	23	21	25	22	21	25		23					20
6ª	27	24	22	26	23	Final 2ª P	26		24					21
S	28	25	23	27	24	23	27		25					22
D	29	26	24	28	25	24	28		26					23
2ª	AO 3 FMB	AL 4 FMB	25	AL 10 FMB	26	25	29		27					24
3ª	AO 3 CC	AL 4 CC	26	AL 10 CC	AL 13 CC - A	AO 3 FMS	26		AL 20 CC	AL 7 FMS - Q	AL 24 CC	AL 11 FMS	25	
4ª		29	27	31	28	27			29					26
5ª		30	28		29	28			30					27
6ª			29			29			31					28
S			30			30								29
D			31			31								30

Feriados

Interrupção Letiva

Classes de Conjunto [CC]

Formação Musical Básico [FMB]

Formação Musical Secundário [FMS]

Reuniões Avaliação

Aula Observada [AO]

Aula Observada [AO]

Aula Observada [AO]

Aula Lecionada [AL]

Aula Lecionada [AL]

Aula Lecionada [AL]

A - Avaliação

Q - Quizze

O - Ficha Oral

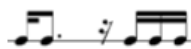
E - Ficha Escrita

C
R
O
N
O
G
R
A
M

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL 2023 - 2024

CURSO BÁSICO:

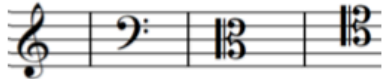
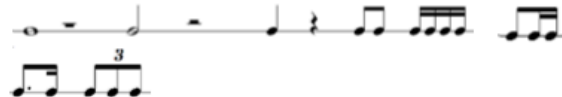
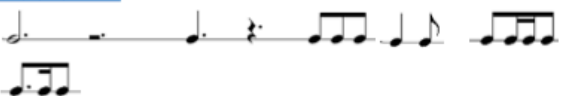
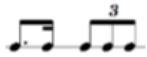
2.º GRAU / 6.º ANO

música CONTEÚDO		PROGRAMA ANUAL	PLANIFICAÇÃO 1.º SEMESTRE	PLANIFICAÇÃO 2.º SEMESTRE
RITMO		♩ Leitura de frases rítmicas simples e compostas utilizando as seguintes células rítmicas: <u>Divisão Binária:</u>  <u>Divisão Ternária:</u>  ♩ Escrita de Frases rítmicas simples e compostas com 8 tempos, escrevendo à medida que se ouve ou por memorização ♩ Escrita de ritmo sobre notas dadas (ditado rítmico com notas dadas) ♩ Leitura de frases rítmicas simples e compostas, percutidas ou com vocábulo e com um máximo de 12 tempos, marcando a pulsação	<u>Divisão Binária:</u> ♩ Todas as figuras rítmicas do grau anterior mais:  <u>Divisão Ternária:</u> ♩ Todas as figuras rítmicas do grau anterior mais: 	<u>Divisão Binária:</u>  <u>Divisão Ternária:</u> 
	COMPASSOS	♩ Identificação de compassos simples (divisão binária do tempo) e compostos (divisão ternária do tempo) ♩ Identificação de Unidades de tempo e Unidades de Compasso ♩ Marcação de compassos ♩ Compassos: 	♩ Todos compassos previstos para o grau anterior mais: 	

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL 2023 - 2024

CURSO BÁSICO:

2.º GRAU / 6.º ANO (cont)

	PROGRAMA ANUAL	PLANIFICAÇÃO 1.º SEMESTRE	PLANIFICAÇÃO 2.º SEMESTRE
CLAVES	♪ Leitura solfejada nas claves de Sol 3.ª linha, Fá 4.ª linha e Dó na 3.ª e 4.ª linha  ♪ Leitura independente de cada clave ♪ Leitura em pauta dupla ♪ Leitura em Claves alternadas	♪ Leitura independente de cada clave ♪ Leitura em pauta dupla	♪ Leitura em Claves alternadas
INTERVALOS	♪ Classificação e construção de todos os intervalos melódicos e harmónicos na pauta simples e com alterações ♪ Identificação auditiva de intervalos: 2.ª e 3.ª M e m, 4.ª, 5.ª e 8.ª P ♪ Ditado de sons: até ao intervalo de 5.ª mais 8.ª perfeita	♪ Classificação e construção de todos os intervalos melódicos e harmónicos na pauta simples e com alterações ♪ Identificação auditiva de intervalos: 2.ª e 3.ª M e m, 5.ª e 8.ª P ♪ Ditado de sons: até ao intervalo de 5.ª mais 8.ª perfeita	♪ Identificação auditiva de intervalos: 2.ª e 3.ª M e m, 4.ª, 5.ª e 8.ª P
ESCALAS	♪ Escrita de todas as escalas Maiores ♪ Escrita de todas as escalas menores naturais, harmónicas e melódicas ♪ Identificação auditiva de escalas Maiores e Menores (naturais, harmónicas e melódicas)	♪ Escrita de todas as escalas Maiores ♪ Escrita de todas as escalas menores naturais e harmónicas ♪ Identificação auditiva de escalas Maiores e Menores (naturais e harmónicas)	♪ Escrita de todas as escalas menores naturais, harmónicas e melódicas ♪ Identificação auditiva de escalas Maiores e Menores (naturais, harmónicas e melódicas)
TONALIDADES	♪ DóM; ♪ FáM; ♪ SolM; ♪ RéM; ♪ SibM; ♪ LáM; ♪ Mím; ♪ RéM	♪ DóM; ♪ FáM; ♪ SolM ♪ LáM	♪ RéM / ♪ SibM ♪ Mím / ♪ RéM
MELODIA	♪ Entoação de melodias com e sem acompanhamento (nas tonalidades propostas) ♪ Ditado Melódico até ao Intervalo de 5.ª mais 8.ª P (nas tonalidades propostas) utilizando as seguintes células rítmicas: <u>Divisão Binária:</u>  <u>Divisão Ternária:</u> 	♪ Entoação de melodias com acompanhamento (nas tonalidades propostas) ♪ Ditado Melódico até ao Intervalo de 5.ª mais 8.ª P (nas tonalidades propostas) utilizando as seguintes células rítmicas: <u>Divisão Binária:</u> ♪ Todas as figuras previstas para o grau anterior mais:  <u>Divisão Ternária:</u> ♪ Todas as figuras previstas para o grau anterior mais: 	♪ Ditado Melódico até ao Intervalo de 5.ª mais 8.ª P (nas tonalidades propostas) utilizando as seguintes células rítmicas: <u>Divisão Binária:</u>  <u>Divisão Ternária:</u> 

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL 2022 - 2023

CURSO BÁSICO:

2.º GRAU / 6.º ANO (cont)

CONTEÚDO	PROGRAMA ANUAL	PLANIFICAÇÃO 1.º SEMESTRE	PLANIFICAÇÃO 2.º SEMESTRE
ACORDES	- Identificação auditiva de Acordes Maiores, Menores e Diminutos no Estado Fundamental - Classificação e construção de Acordes Maiores, Menores e Diminutos no Estado Fundamental	- Identificação auditiva de Acordes Maiores, Menores e Diminutos no Estado Fundamental - Classificação e construção de Acordes Maiores, Menores e Diminutos no Estado Fundamental	- Identificação auditiva de Acordes Maiores, Menores, Diminutos e Aumentados no Estado Fundamental - Classificação e construção de Acordes Maiores, Menores, Diminutos e Aumentados no Estado Fundamental
HARMONIA	Trabalho sensorial: I IV V (M e m)	Trabalho sensorial: I IV V (M e m)	
IMPROVISACÃO	- Improvisação rítmica livre, com sentido de frase e dentro de uma métrica definida - Improvisação entoada sem o nome das notas a partir de uma sequência harmónica (I - IV - V) nas tonalidades previstas	Improvisação rítmica livre, com sentido de frase e dentro de uma métrica definida	Improvisação entoada sem o nome das notas a partir de uma sequência harmónica (I - IV - V) nas tonalidades previstas

OBSERVAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 5
Data: 16/10/2023	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

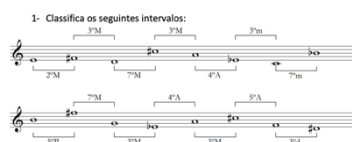
Atividade n.º 1: Identificação escrita de Intervalos

Duração da atividade: 12 minutos

Objetivos específicos: Aumentar e aprofundar as práticas e os conhecimentos de intervalos.

Desenvolvimento da atividade:

- Escrever o trabalho de casa, presente na sebenta, no quadro.
- Perguntar a cada um a resposta, pedindo para explicarem como chegaram à mesma.



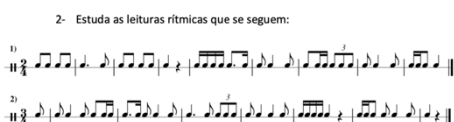
Atividade n.º 2: Leituras Rítmicas nas métricas binária e ternária

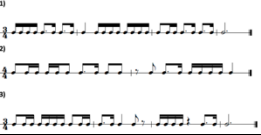
Duração da atividade: 9 minutos

Objetivos específicos: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Pedir aos alunos para marcarem a pulsação por baixo das células rítmicas, antes de começar o exercício.
- Realizar o exercício todos juntos.



Atividade n.º 3: Leitura entoada na clave de sol Duração da atividade: 11 minutos Objetivos específicos: Promover a expressão vocal, afinação e leitura.
Desenvolvimento da atividade: - Começar por entoar a escala de Dó Maior, ascendente e descendente, fazendo variações da mesma - Entoar os três exercícios ao mesmo tempo, sendo que, no fim, cada um escolherá qual prefere cantar sem ajuda. 
Atividade n.º 4: Leituras rítmicas na métrica binária Duração da atividade: 5 minutos Objetivos específicos: Desenvolver leitura e rigor rítmico.
Desenvolvimento da atividade: - Fazer as três leituras, todos juntos. 
Atividade n.º 5: Ditado rítmico com notas dadas Duração da atividade: 21 minutos Objetivos específicos: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico, harmónico e formal.
Desenvolvimento da atividade: - Apenas ouvir uma primeira vez, de forma atenta. - Fazer perguntas aos alunos sobre o modo, tonalidade, andamento, métrica, período e instrumento. - Perguntar aos alunos que células rítmicas conseguiram ouvir, anotando no quadro as mesmas.

- Ao fim de 3 audições ir ao lugar dos alunos para corrigir o exercício, perguntando aos mesmos como correu o exercício e como se avaliavam de zero a cinco.



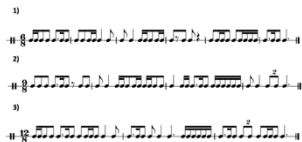
Atividade n.º 6: Leitura rítmica métrica ternária

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver leitura e rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Pedir aos alunos que emitam o ritmo das três frases com o vocábulo “tá”, ajudando-os nas pausas dizendo “pausa”.



Atividade n.º 7: Leitura solfejada em pauta dupla

Duração da atividade: 12 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver técnicas de leitura musical

Desenvolvimento da atividade:

- Pedir aos alunos para que leiam todos juntos o exercício, com a ajuda do docente;

- Realizar o exercício uma segunda vez sem a ajuda do docente.



Atividade n.º 8: Identificação auditiva de escalas

Duração da atividade: 6 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar, ao piano, uma escala (Maior, menor natural ou menor harmónica) para cada aluno.

Recursos didáticos: Sebenta (2º Grau CMSM), Quadro, Piano, Computador, Coluna.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 1

Esta primeira observação fez-me refletir sobre a importância da autoavaliação dos alunos sobre os seus exercícios, fazendo-os partilhar reflexões sobre o que precisavam de melhorar e avaliar o seu desempenho.

A autoavaliação é o processo de regulação, sendo um processo do próprio sujeito (Santos, 2002). Esta autoavaliação fará com que o aluno consiga identificar os seus erros e corrigi-los, com o auxílio do docente, que deverá questionar e orientar a essa identificação (Santos, 2002).

Em suma, tudo o mencionado acima foi feito na aula observada, levando a que os alunos identificassem erros e pudessem aprender com os mesmos.

Referências bibliográficas:

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: Abrantes, P., Araújo, F. *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 75-84) Lisboa: ME. Repositório Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/4884>

OBSERVAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 6
Data: 23/10/2023	Número de alunos: 7
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Teste Oral

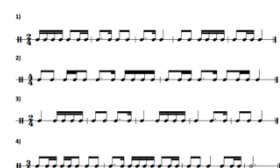
Duração da atividade: 33 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a leitura e o rigor rítmico; estimular expressão vocal, afinação e leitura.; aprofundar técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

Parte 1 – Leituras Rítmicas na métrica binária (7 minutos)

- Leitura com vocábulo “tá” dos quatro exercícios estudados em casa, em grande grupo, uma vez cada um;
- Leituras feitas aleatoriamente pelos alunos para a avaliação.



Parte 2 – Leituras Rítmicas na métrica ternária (7 minutos)

- Leitura com vocábulo “tá” dos quatro exercícios estudados em casa, em grande grupo, uma vez cada um;
- Leituras feitas aleatoriamente pelos alunos para a avaliação.



Parte 3 – Leituras solfejadas em pauta dupla (9 minutos)

- Realizar todos juntos os quatro exercícios;

- Leituras feitas aleatoriamente pelos alunos para a avaliação.



Parte 4 - Leituras entoadas na clave de sol (10 minutos)

- Entoar escala de Dó Maior, e respetivo arpejo, todos juntos;

- Vocalizar com o seguinte exercício: do-ré-mi / ré-mi-fá/ etc.;

- Realizar a leitura dos quatro exercícios todos juntos.



Atividade n.º 2: Ditado de sons

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano onze notas, uma já dada, estando cada nota em cada compasso;

- Só poderão sair os intervalos que foram dados auditivamente, sendo tudo notas naturais (2m e m, 3m e M, 5P e 8P);

- Tocar o exercício 3 vezes lentamente, havendo espaçamento entre as notas;

- Correção feita entre todos, pondo os alunos a entoar o que escreveram, sendo corrigido no fim;

- Questionar os alunos sobre o exercício, como correu, quantas notas erram e onde sentiram mais dificuldade.



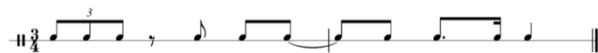
Atividade n.º 3: Ditado rítmico na métrica binária

Duração da atividade: 13 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a audição e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre as células rítmicas da métrica binária, escrevendo as mesmas no quadro;
- Dar pulsação e realizar o exercício com o vocábulo "tá";
- Realizar quatro vezes do início ao fim;
- Escrever no quadro os compassos e assinalar a pulsação em cada um;
- Voltar a reproduzir o exercício apontando para os tempos assinalados no quadro;
- Questionar os alunos sobre as células que ouviram, sem ainda corrigir;
- Perguntar a ordem com que foram executadas, fazendo correção;
- Pedir aos alunos feedback do exercício.



Atividade n.º 4: Ditado de espaços (escrever melodia com ritmo dado, ritmo com melodia dada, melodia e ritmo)

Duração da atividade: 9 minutos

Objetivos específicos: Aprofundar a acuidade auditiva ao nível rítmico, melódico e formal; desenvolver memória auditiva.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar três vezes, ao piano, os primeiros quatro compassos;
- Tocar do início ao compasso oito, mais quatro vezes;
- O resto do exercício fica para a semana, pois avançámos para a sessão da aula a seguir.

 Faz o exercício seguinte completando os espaços, de acordo com as indicações na peça. Tens de **escrever a melodia sobre um ritmo dado**, escrever o **ritmo para as notas já escritas** e escrever a **melodia mesmo não sendo dado o ritmo**

"Barcarolle" W. A. Mozart

Atividade n.º 5: Kahoot

Duração da atividade: 24 minutos Objetivos específicos: Estimular trabalho colaborativo (pares).
Desenvolvimento da atividade: - Ir ao site do Kahoot!, escolhendo um exercício musical; - Fazer grupos de dois; - Alunos vêm perguntas pelo computador.

Recursos didáticos: Sebenta (2º Grau CMSM), Quadro Piano, Computador.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2
Nesta segunda reflexão quero destacar a <i>gamificação</i> na sala de aula, o uso das tecnologias e o trabalho na plataforma Kahoot. Carvalho (2018) acredita que a educação está a passar por mudanças devido à chegada da nova geração de jovens, este que estão constantemente conectados, permitindo partilhar instantaneamente as informações adquiridas. De acordo com Prensky (2004), esta geração pode ser denominada nativos digitais em oposição aos imigrantes digitais, que são os adultos expostos a plataformas digitais mais tarde. Esta diferença é importante, pois os imigrantes (neste caso concreto, os professores) nunca utilizarão a tecnologia da mesma forma que os nativos (ou seja, os estudantes). Portanto, para melhorar a experiência educacional dos alunos, Prensky (2001) enfatizou que a nova geração precisa de um sistema educacional mais conectado e funcional, fornecendo não só informações, mas também dar mais autonomia. Com isto, surgiu a utilização de <i>gamificação</i> na área educacional, que visa envolver os estudantes e modernizar o currículo académico (Dellos, 2015). No entanto, é imprescindível que os jogos educativos possuam metas de aprendizagem bem definidas, com o intuito de fornecer conhecimentos ou desenvolver habilidades que ampliem as capacidades cognitivas dos alunos (Gros, 2003). Como descreve Oblinger (2006), a implementação de jogos, seja em ambientes educacionais, de entretenimento ou profissionais, tem a capacidade de envolver os participantes de forma que estes se conectem, não apenas com o jogo em si, mas também com outros jogadores, levando a sua atenção e concentração para os desafios apresentados pela plataforma.

A *gamificação*, como uma abordagem ativa, possui um grande potencial para motivar os alunos e envolvê-los em atividades colaborativas (Santos e Freitas, 2017).

Essa motivação revela-se na utilização dos princípios da *gamificação*, ao estimular o interesse, o gosto e a satisfação intrínseca, alinhando-se assim com as teorias de Piaget. Piaget (1976) defende o uso de métodos ativos na sala de aula, nos quais os estudantes assumem um papel central no processo de aprendizagem, fomentando a aquisição de conhecimento através da reconstrução, recriação e redescoberta. Além disso, ele destaca que no ambiente escolar a utilização de ferramentas como jogos desempenha um papel crucial no desenvolvimento:

(...) É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. (...) Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Piaget, 1976).

Apesar das vantagens evidentes, o entusiasmo inicial diminuiu, por parte dos docentes, devido à dificuldade em planejar atividades bem-sucedidas, frequentemente devido à falta de conhecimento e/ou ferramentas digitais adequadas às necessidades (Hamari et al., 2014).

O Kahoot é uma plataforma bastante utilizada em algumas salas de aula. De acordo com Wang (2015), trata-se de uma plataforma que se baseia em jogos. O destaque do Kahoot é a criação de um ambiente de aprendizagem gamificado, com regras claras, feedback imediato, pontuação, rankings, limitação de tempo, reflexão, inclusão de erros e colaboração (Silva et al., 2018).

Conforme Wang (2015), esta ferramenta oferece a oportunidade de desenvolver habilidades, aprimorar o raciocínio, promover a concentração, estimular o trabalho colaborativo, integrar a tecnologia na sala de aula e possibilitar a avaliação da aprendizagem em tempo real.

Conforme mencionado por Carvalho (2018), o Kahoot é uma ferramenta que pode ser utilizado para introduzir diálogo sobre um tema da matéria dada ou a dar; para rever conteúdos; para realizar avaliação formativa, pois é possível exportar os resultados obtidos; e para elaborar questionários.

Resumindo, a *gamificação*, a tecnologia e as plataformas online representam recursos preciosos para a envolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante. Esses elementos foram evidenciados durante a aula observada, quando os alunos desenvolveram um trabalho colaborativo, percebendo os seus erros e aprendendo de maneira inconsciente.

Referências bibliográficas:

Carvalho, G. (2018). "Gamificação" no ensino de programação: estudo de uma estratégia pedagógica para sucesso na aprendizagem. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho: <https://hdl.handle.net/1822/58254>

- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 12(4). https://www.itdl.org/Journal/Apr_15/Apr15.pdf
- Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8 (7). <https://silo.tips/download/contents-the-paper-concludes-with-recommendations-for-future-study-in-order-to-b>
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification, in *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, pp. 3025–3034. <https://www.computer.org/csdl/proceedingsarticle/hicss/2014/2504d025/120mNzE54xe>
- Oblinger, D. (2006). Games and learning. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 29(3), pp. 5–7. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0630.pdf>
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Forense Universitária, 1976. <https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia/page/n1/mode/2up>
- Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. In *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>
- Prensky, M. (2004). Use their tools! speak their language. *Connected Magazine*, pp.1–5. https://marcprensky.com/writing/Prensky-Use_Their_Tools_Speak_Their_Language.pdf
- Santos, J. & Freitas, A. (2017). Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *RENOTE*, 15(1), pp. 1–10. <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75127/42566>
- Silva, J., Andrade, M., Oliveira, R., Sales, G. & Alves, F. (2018) Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15 (2), pp. 780–791. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838/791>
- Wang, A. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers in Education*, 82, pp. 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>

OBSERVAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 7
Data: 30/10/2023	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Correção do Trabalho de Casa

Duração da atividade: 14 minutos

Objetivos específicos: Identificar conteúdos de notação musical e forma musical; desenvolver capacidade de solfejo e entoação melódico-rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre a clave e o instrumento;
- Questionar os alunos sobre a armação de clave, tonalidade e a sua relativa;
- Tocar ao piano o excerto;
- Questionar os alunos sobre o modo da peça;
- Solfejar o excerto;
- Fazer perguntas aleatórias aos alunos sobre os símbolos da partitura;
- Fazer perguntas sobre a forma da peça (ABA');
- Cantar a peça com os alunos, todos juntos.



Atividade n.º 2: Ditado de espaços (continuação da última aula)

Duração da atividade: 11 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a audição a nível rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar no piano a peça duas vezes;
- Questionar os alunos sobre as células que podem sair, escrevendo as mesmas no quadro;
- Tocar ao piano, do compasso 9 com anacruse, duas vezes;
- Tocar uma vez do início ao fim;
- Correção feita nos lugares.



Faz o exercício seguinte completando os espaços, de acordo com as indicações na peça. Tens de **escrever a melodia sobre um ritmo dado**, escrever o **ritmo para as notas já escritas** e escrever a **melodia mesmo não sendo dado o ritmo**

"Barcarolle" W. A. Mozart

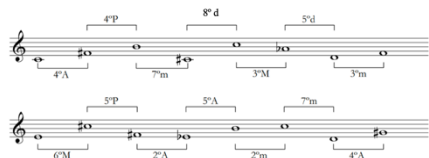
Atividade n.º 3: Classificação de Intervalos

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos: Aprofundar os conhecimentos de intervalos.

Desenvolvimento da atividade:

- Passar exercício no quadro;
- Alunos realizam exercício individualmente no caderno;
- Ir aos lugares ver se existem dúvidas;
- Realizar correção no quadro com os alunos;



Atividade n.º 4: Identificação auditiva de acordes (Maior, menor, diminuto, aumentado)

Duração da atividade: 11 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a audição e percepção sonora de acordes.

Desenvolvimento da atividade:

- Cantar acordes todos juntos e depois individualmente;



- Tocar cada acorde (notas ao mesmo tempo). Alunos escrevem a resposta no caderno;

- Corrigir oralmente com os alunos.

Ré Maior	Sol diminuto	Dó menor	Fá Maior	Lá Aumentado
----------	--------------	----------	----------	--------------

Atividade n.º 5: Classificação e Identificação de Acordes

Duração da atividade: 31 minutos

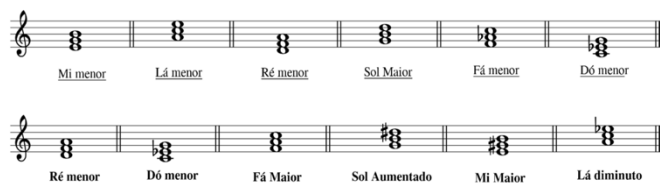
Objetivos específicos: Operacionalizar conteúdos da teoria musical, nomeadamente, a construção de acordes.

Desenvolvimento da atividade:

- Explicar os acordes no quadro (Maior, menor, diminuto, aumentado);

- Alunos realizam individualmente o exercício no caderno;

- Correção realizada pela professora no lugar.



Recursos didáticos: Piano; Quadro; Sebenta; Computador;

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

Nesta terceira observação, pude perceber o quanto a gestão do tempo em sala de aula é importante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, visto que o tempo em aula é sempre ocupado com atividades, embora haja alunos com mais rápida resposta.

A gestão do tempo em sala de aula representa um desafio para dos docentes, pois esta necessita que a sala de aula seja bem gerenciada (Kounin, 1970, cit. in Arends, 2008). Arends (2008) observa que, embora possa parecer simples, a gestão do tempo durante as aulas é uma tarefa complexa e difícil para os docentes.

Richards & Lockart (2007) apontam que o tempo reservado para cada fase da aula é uma decisão crucial que os docentes precisam tomar ao planejar as suas aulas.

Mcleod, Fisher e Hoover (2003) destacam que o uso eficaz do tempo desempenha um papel crucial ao ajudar individualmente os alunos, permitindo que concluam as suas tarefas em sala de aula, em vez de deixá-las para trabalho de casa, criando um ambiente tranquilo que promove a aprendizagem. Além disso, os autores enfatizam que a eficiente gestão do tempo é uma variável fundamental para auxiliar os alunos a alcançar objetivos de aprendizagem e tornar a sala de aula um local agradável, tanto para os docentes quanto para os alunos.

É essencial que os professores estabeleçam objetivos claros para cada aula e se esforcem para mantê-los como ponto central, no entanto, têm de cultivar a flexibilidade, uma vez que precisam de estar preparados para ajustar o plano da aula a qualquer momento, a fim de lidar com situações inesperadas. Os professores devem estar cientes de que, ao permitirem que os alunos se desviem do tópico principal, podem acabar por se desviar das atividades mais significativas devido a uma gestão ineficiente do tempo (MacKenzie, 2006).

Segundo Scott & Ytreberg (1990), os professores devem manter atividades de aproximadamente dez a quinze minutos para crianças entre oito e dez anos, pois estas possuem períodos de concentração limitados, o que faz com que atividades mais longas resultem em desmotivação e desinteresse.

Em suma, a gestão do tempo em sala de aula é um aspeto crítico para o desempenho dos docentes e a evolução dos alunos. As citações e observações destacadas demonstram a importância de estabelecer metas claras, manter o foco e ser flexível quando necessário. Um planeamento eficaz e a capacidade de equilibrar o tempo de forma produtiva são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem que promova o envolvimento dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais.

Referências bibliográficas:

Arends, R. (2008). *Learning to teach*. (9ª ed.). McGraw-Hill.

McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management*. Association for Supervision and Curriculum Development.

McKenzie, A. (2006). *Time management in the classroom*. University of Toronto. Centre for Teaching Support & Innovation.

Richards, J. & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

Scott, W. & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children*. Longman.

PLANIFICAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 8
Data: 6/11/2023	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Capacidade de concentração/ memorização;
- Sentido rítmico;
- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Sensibilidade auditiva ao nível rítmico;
- Diagnóstico de problemas e respetiva resolução;
- Regularidade e metodologia no estudo individual;
- Afinação.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Célula rítmica (pausa de colcheia e duas semicolcheias); Compasso quaternário simples; Compasso ternário composto.

Melodia: Escala maior e menor natural.

Harmonia: Acorde maior, menor, aumentado e diminuto.

Conceitos Teóricos: Clave de sol; Clave de fá.

Atividade n.º 1: *Quiz* (identificação auditiva)

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

– Realização do *Quiz* individualmente nos dispositivos eletrónicos, com o uso de fones.

Ouve o áudio e organiza as frases rítmicas pela ordem em que são executadas:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/5-estado-ritmico-simples-visual-quiz-n-2-2-grau/v-3Cn6t8u9p> (20 Pontos)



Frases (1)

Frases (2)

Frases (3)

Frases (4)

Ouve o áudio e organiza as frases rítmicas pela ordem em que são executadas:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/2-estado-ritmico-complexo-visual-quiz-n-2-2-grau/v-1SAkxw58Jzj> (20 Pontos)



Frases (1)

Frases (2)

Frases (3)

Frases (4)

Ouve o áudio e organiza as frases pela ordem em que são tocadas:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/5-estado-de-sons-visual-quiz-n-2-2-grau/v-7M5u9t7Np> (20 Pontos)



Frases (1)

Frases (2)

Frases (3)

Frases (4)

Ouve o áudio e ordena as melodias pela ordem em que são tocadas:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/4-estado-melodico-visual-quiz-n-2-2-grau/v-7Spv5v6w8P> (20 Pontos)



Frases (1)

Frases (2)

Frases (3)

Frases (4)

Ouve os intervalos e seleciona a hipótese que corresponde à sequência que ouviste:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/5-identificacao-auditiva-de-intervalos-quiz-n-2-2-grau/v-3m54s5SG71> (30 Pontos)

☐ BpP - 2ªm - BpP - 2ªM - 5ªP

☐ 5ªP - 2ªM - BpP - 2ªm - 5ªP

☐ BpP - 2ªm - 5ªP - 2ªM - BpP

☐ 5ªP - 2ªM - BpP - 2ªm - 5ªP

Ouve as escalas e seleciona a hipótese que corresponde à sequência que ouviste:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/6-identificacao-auditiva-de-escalas-quiz-n-2-2-grau/v-uKGRY3ocmrl> (30 Pontos)

☐ menor - Maior - Maior - menor - menor

☐ Maior - Maior - menor - Maior - menor

☐ menor - menor - Maior - menor - Maior

☐ Maior - menor - menor - Maior - Maior

Ouve os acordes e seleciona a hipótese que corresponde à sequência que ouviste:
<https://soundcloud.com/ana-teresa-seica/7-identificacao-auditiva-de-acordes-quiz-n-2-2-grau/v-HvHtUy1Y6z> (20 Pontos)

☐ Maior - menor - Maior - menor - Maior

☐ Maior - Maior - menor - menor - Maior

☐ menor - Maior - menor - Maior - menor

☐ menor - menor - Maior - Maior - Maior

Atividade n.º 2: Correção do Trabalho de Casa

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aumentar e aprofundar as práticas e os conhecimentos de acordes; desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

1. Classificação e Construção de acordes

– Escrever no quadro o exercício;

- Correção feita pelos alunos oralmente ou no quadro.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

2. Leitura em Pauta Dupla

- Fazer a leitura rítmica da peça, todos juntos, marcando a pulsação;

- Fazer leitura solfejada da peça, individualmente, marcando a pulsação.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Ditado rítmico na métrica ternária

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre o tipo de compasso e unidade de tempo;
- Realizar o exercício do início ao fim, 4 vezes, com uso do vocábulo “tá”.
- Correção feita no quadro e oralmente pelos alunos.

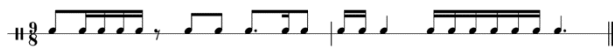


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Leitura rítmica na métrica binária

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Apresentar a nova célula rítmica presente na leitura (pausa de colcheia duas semicolcheias);
- Estudo autónomo por parte dos alunos durante 3 minutos;
- Realização do exercício individualmente;
- Realização do exercício todos juntos.

1)



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Leitura entoada na clave de sol

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura.

Desenvolvimento da atividade:

- Pedir aos alunos que realizem uma leitura rítmica da peça, sem nome de notas, enquanto marcam a pulsação, todos juntos;
- Realizar a leitura com o nome de notas, enquanto marcam a pulsação, todos juntos;
- Entoar a melodia com nome de notas, todos juntos, com ajuda do piano.



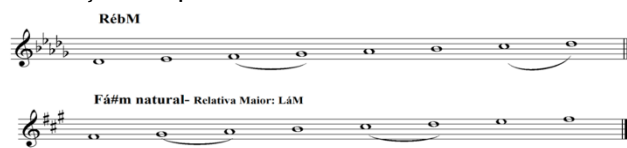
Atividade n.º 6: Construção de Escalas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de escalas.

Desenvolvimento da atividade:

- Realização feita pelos alunos na sebenta, durante 5 minutos;
- Passar o exercício para o quadro;
- Correção feita pelos alunos oralmente.



Recursos didáticos: Quadro; Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Dispositivos eletrónicos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 8

Nesta primeira aula lecionada reflete-se sobre o trabalho autónomo realizado em sala de aula e como este pode ser importante para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente na sua autonomia, no estudo e na sua motivação para a aprendizagem.

Promover a autonomia e fazer com que os alunos tenham a capacidade de assumir um papel ativo na sua aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de aptidões ao longo da vida (Deci & Ryan, 1985).

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), realça a importância da autonomia para a motivação intrínseca porque os alunos ficam mais motivados quando são autónomos, ou seja, quando têm a sensação de que estão a tomar decisões e controlar a sua aprendizagem (Deci & Ryan, 1985).

Piaget destaca a importância da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento pelos próprios alunos, sendo que os docentes desempenham um papel crucial ao agirem como facilitadores desse processo de construção do conhecimento (Piaget, 1954). Freire (1970) também menciona que os docentes devem desempenhar um papel ativo no processo de ensino, capacitando os alunos a pensarem criticamente, questionarem o *status quo* e se tornarem agentes de mudança.

Por fim, a autoeficácia desempenha um papel significativo no estudo autónomo, dado que os alunos que acreditam na sua própria capacidade de aprender de forma independente são mais propensos a envolverem-se em atividades motivadas pela sua própria curiosidade, e a persistirem perante novos desafios (Bandura, 1997).

Referências bibliográficas:

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. (11nd ed.). Paz e Terra.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.

PLANIFICAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 9
Data: 13/11/2023	Número de alunos: 7
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Preparação para Ficha Escrita;
- Capacidade de concentração/ memorização;
- Sentido rítmico;
- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Sensibilidade auditiva ao nível rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso quaternário simples; Compasso binário composto;

Melodia: Escala maior, menor natural e menor harmónica; Intervalos (2ª menor e Maior, 3ª menor e Maior, 4ª Aumentada, 5ª Perfeita e Aumentada, 7ª Maior e 8ª Perfeita).

Harmonia: Acorde maior, menor, aumentado e diminuto;

Conceitos Teóricos: Clave de sol.

Atividade n.º 1: Correção do Trabalho de Casa – Classificação e construção de Acordes

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar as práticas e os conhecimentos de acordes.

Desenvolvimento da atividade:

- Escrever no quadro o exercício;
- Correção feita pelos alunos oralmente ou no quadro.



Atividade n.º 2: Ditado rítmico na métrica binária

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre o tipo de compasso e unidade de tempo;
- Realizar o exercício do início ao fim, 4 vezes, com uso do piano.
- Correção feita no quadro e oralmente pelos alunos.



Atividade n.º 3: Ditado rítmico na métrica ternária

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre o tipo de compasso e unidade de tempo;
- Realizar o exercício do início ao fim, 4 vezes, com uso do piano.
- Correção feita no quadro e oralmente pelos alunos.



Atividade n.º 4: Ditado rítmico com notas dadas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Ouvir uma primeira vez o exercício, de forma atenta, tocado ao piano;
- Fazer perguntas aos alunos sobre o modo, tonalidade e métrica;
- Ao fim de três audições ir ao lugar dos alunos para corrigir o exercício.

"Deck the halls" (trad. Natal)



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Ditado de sons

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano uma sequência de onze sons, sendo que o primeiro será dado aos alunos;
- Só poderão sair os intervalos que foram dados auditivamente, sendo tudo notas naturais (2º m e M, 3ª m e M, 5ª P e 8º P);
- Tocar o exercício três vezes lentamente, havendo espaçamento entre as notas;
- Correção feita entre todos, pondo os alunos a entoar o que escreveram, sendo corrigido no fim;

$\text{♩} = 120$



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 6: Ditado melódico

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver memória auditiva e escrita musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoar a escala de Dó Maior, e seu respetivo arpejo, com ajuda do piano.
- Ouvir uma primeira vez a primeira frase do exercício (dois primeiros compassos), tocada ao piano;
- Alunos entoam com o vocábulo "no" juntamente com o piano, até terem a melodia bem presente;
- Pedir aos alunos que escrevam na sebenta o que se lembram;
- Repetir a primeira frase mais duas vez;
- Ouvir uma primeira vez a segunda frase do exercício (dois últimos compassos), tocada ao piano;
- Alunos entoam com o vocábulo "no" juntamente com o piano, até terem o resto da melodia bem presente;

- Pedir aos alunos que escrevam na sebenta o que falta;
- Repetir a segunda frase mais duas vez;
- Tocar o exercício do início ao fim uma vez.

 $\text{♩} = 60$

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 7: Identificação auditiva de intervalos

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano cinco intervalos, repetindo a sequência duas vezes;
- Relembrar os alunos quais os intervalos possíveis: 2ª menor (2ª m), 2ª Maior (2ª M), 3ª menor (3ª m), 3ª Maior (3ª M) 5ª Perfeita (5ª P) e 8ª Perfeita (8ª P).
- Correção feita oralmente pelos alunos.

2.ª Maior	8.ª Perfeita	3.ª menor	5.ª Perfeita	3.ª Maior
-----------	--------------	-----------	--------------	-----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 8: Identificação auditiva de escalas

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano cinco escalas, repetindo a sequência duas vezes;
- Relembrar os alunos quais as escalas possíveis: Maior (M), menor natural (m nat.) e menor harmónica (m harm.);
- Correção feita oralmente pelos alunos.

Ré menor harm	Sib Maior	Dó menor nat	Lá menor harm	Fá Maior
---------------	-----------	--------------	---------------	----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 9: Identificação auditiva de acordes

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano cinco acordes, repetindo a sequência duas vezes;
- Relembrar os alunos quais os acordes possíveis: Maior (M), menor (m), Aumentado (A) e diminuto (d);
- Correção feita oralmente pelos alunos.

Mi menor	Sol Aumentado	Si diminuto	Ré Maior	Fá menor
----------	---------------	-------------	----------	----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 10: Classificação de Intervalos

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de intervalos.

Desenvolvimento da atividade:

- Escrever o exercício no quadro;
- Alunos realizam o exercício autonomamente durante 5 minutos;
- Correção feita no quadro ou oralmente pelos alunos.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Recursos didáticos: Quadro; Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Computador; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 9

Nesta aula reflete-se sobre o trabalho feito antes das leituras entoadas e a sua importância para que o aluno entenda o trabalho a ser feito.

De acordo com vários autores, antes de se começar a cantar, os alunos devem observar a partitura e encontrar características, elementos ou símbolos que os ajudem a entender melhor a leitura, tais como: a clave e a tonalidade; nota mais aguda e nota mais grave; indicações de dinâmica e articulação; contorno melódico; intervalos mais amplos; e características métricas (Ottman & Rogers, 1956; Berkowitz et al., 1960; Benjamin, et al., 1984; Bland, 1984; Carr & Benward, 1999; Cleland & Dobrea-Grindahl, 2010). Carr e Benward chamam a este processo de “*Hearing what you are seeing*”. (Carr & Benward, 1999).

Ottman e Rogers (1956), Berkowitz, et al. (1960), Benjamin, Horvit e Nelson (1984) e Carr e Benward (1999) sugerem que se faça também a entoação do arpejo da escala da tônica da melodia, bem como a realização de exercícios de aquecimento baseados nisso. Isto ajudará a assimilar bem o som da tríade da tônica, como mencionado por Bland (1984).

Referências bibliográficas:

- Benjamin, T., Horvit, M. & Nelson, R. (1984). *Music for Sight Singing*. (5th ed.) Schirmer.
- Berkowitz, S., Fontrier, G. & Kraft, L. (1960). *A new approach to sight singing*. (4th ed.) W. W. Norton & Company, Inc..
- Bland, L. D. (1984). *Sight Singing through Melodic Analysis: A Guide to the Study of Sight Singing and an Aid to Ear Training Instruction*. (3rd ed.) The Scarecrow Press, Inc..
- Carr, M. & Benward, B. (1999). *Sight Singing Complete*. (8th ed.) McGraw-Hill Education.
- Cleland, K. & Dobrea-Grindahl, M. (2010). *Developing musicianship through aural skills: a holistic approach to sight singing and ear training*. Routledge.
- Ottman, R. & Rogers, N. (1956). *Music for Sight Singing*. (9th ed.) Pearson Education, Inc..

PLANIFICAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 10
Data: 20/11/2023	Número de alunos: 7
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar conhecimentos musicais
- Desenvolver o sentido rítmico
- Estimular a regularidade e metodologia do estudo individual
- Reproduzir a altura do som de forma afinada

Conteúdos programáticos:

Ficha

Ritmo: Escrita de Frases rítmicas simples e compostas; Escrita de ritmo sobre notas dadas (ditado rítmico com notas dadas).

Melodia: Ditado Melódico até ao Intervalo de 5.ª mais 8.ª P.

Conceitos teóricos: Escala maior, menor natural e menor harmónica; Acorde maior, menor, aumentado e diminuto; Intervalos (MTC, 2ªm e M, 3ªm e M, 4ªP, 5ªP e A, 7ªm e M, 8ªP); Compasso quaternário simples (4/4); Compasso binário composto (6/8).

Exercícios aula

Ritmo: Colcheia com ponto três semicolcheias; Compasso binário e quaternário composto.

Melodia: Entoação.

Conceitos teóricos: Clave de sol.

Atividade n.º 1: Ficha Escrita

Duração da atividade: 60 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

1. Ditados Rítmicos

1.1

- Com "tá", reproduzir o exercício 4 vezes do início ao fim.

1.2

- Audição da gravação 5 vezes do início ao fim.

2. Ditado Melódico

- Audição do excerto do início ao fim;

- Entoação da escala e do respeito arpejo;

- Audição da primeira frase 4 vezes;

- Audição da segunda frase 4 vezes;

- Audição do início ao fim.

3. Ditado de Sons

- Tocar ao piano 3 vezes do início ao fim.

4. Identificação auditiva de Intervalos

- Tocar ao piano 2 vezes cada intervalo.

5. Identificação auditiva de escalas

- Tocar ao piano 2 vezes cada escala.

6. Identificação auditiva de acordes

- Tocar ao piano 2 vezes cada acorde.

7. Classificação de intervalos

- Realização individual.

8. Escrita de escalas

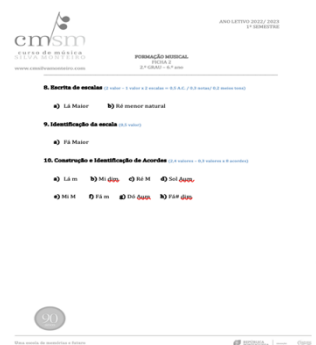
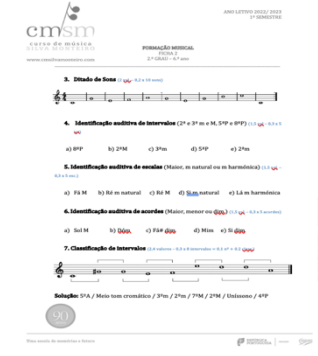
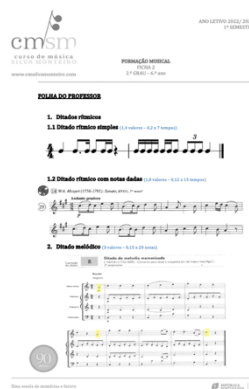
- Realização individual.

9. Identificação de escala

- Realização individual.

10. Construção e Identificação de Acordes

- Realização individual.



Atividade n.º 2: Leitura rítmica na métrica ternária

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Apresentar a nova célula rítmica presente na leitura (colcheia com ponto três semicolcheias);
- Estudo autónomo por parte dos alunos durante 3 minutos;
- Realização dos exercícios todos juntos.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Leitura entoada na clave de sol

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto à tonalidade e compasso da peça;
- Leitura rítmica da peça, com marcação da pulsação;
- Leitura rítmica com nome de notas, com marcação da pulsação;

- Entoar a escala da peça e o seu respetivo arpejo;
- Entoar a melodia da peça com nome de notas.

Jean - Marc Allierme



Recursos didáticos: Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Computador; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 10

A aula planeada teve duas partes. A primeira consistiu na realização de uma ficha escrita, dada pela professora cooperante, a segunda na continuação dos conteúdos programados, dada pela estagiária.

A professora cooperante realizou os exercícios auditivos da ficha, da mesma forma como foram realizados nas aulas que foram observadas, tocando ou passando a gravação dos ditados quatro vezes, ajudando com a entoação da escala da tonalidade no ditado melódico. Os seguintes exercícios, de identificação auditiva ou ditado de sons, foram realizados ao piano, sempre repetidos três vezes.

O observado, e a realização da ficha escrita fizeram refletir sobre avaliação.

O conceito de "avaliação" abrange uma vasta variedade de significados, incluindo a determinação do valor ou importância, a apreciação do conhecimento, o reconhecimento da capacidade, a estimativa, o cálculo e a organização (Pacheco, 1996). Atualmente, considera-se a avaliação como um processo sistemático e contínuo, fundamentado na recolha de dados pelos professores em várias áreas da aprendizagem, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos estudantes. A recolha de informações não só regula o processo de aprendizagem, como permite decisões adequadas às necessidades e habilidades individuais dos alunos (Valadares & Graça, 1998).

De acordo com Domingos, Neves e Galhardo (1987), a avaliação é um processo sistemático para determinar até que ponto os alunos alcançam os objetivos educacionais, destacando-se a importância de identificar os objetivos educacionais antecipadamente para permitir a avaliação adequada do progresso. No caso da ficha realizada, trata-se de uma avaliação sumativa, pois este tipo de avaliação ocorre em momentos predefinidos, geralmente no final de uma unidade didática ou de um período letivo, com o objetivo de se fazer um balanço sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, sendo que a sua principal finalidade é perceber e tomar decisões sobre o progresso académico dos alunos (Fernandes, 2021).

Em contraste, existe também a avaliação formativa, esta que é contínua e integrada ao dia a dia da sala de aula, sendo relacionada aos processos de ensino e aprendizagem. Esta avaliação acontece durante esses processos, proporcionando *feedback* imediato, orientando o aluno e contribuindo para a melhoria da sua aprendizagem (Fernandes, 2021).

A avaliação sumativa produz informações sistematizadas e públicas sobre o que os alunos aprenderam, muitas vezes para efeitos de classificação, já a avaliação formativa foca-se na proximidade, ocorrendo dentro da sala de aula, influenciando imediatamente os processos educativos. As diferenças mencionadas fazem alguns autores utilizar a expressão "Avaliação das Aprendizagens" para a sumativa e "Avaliação para as Aprendizagens" para a formativa (Fernandes, 2021).

É crucial entender que a distinção entre avaliação formativa e sumativa não está nos *instrumentos* de avaliação, mas sim na utilização dos resultados obtidos. Ambas podem usar os mesmos *instrumentos*, mas a forma como os resultados são utilizados diferencia-as. Se os resultados da avaliação sumativa são usados para classificar os alunos, é uma abordagem sumativa com propósitos classificatórios. Se os resultados são usados para fornecer *feedback* formativo, orientando os alunos sobre a sua aprendizagem, é uma avaliação sumativa sem fins classificatórios (Fernandes, 2021).

As práticas de avaliação sumativa, quando utilizadas com propósitos formativos, devem ser cuidadosas e atender a critérios específicos, como levar em conta a forma como os alunos aprendem, motivá-los para a aprendizagem, garantir a compreensão dos critérios e objetivos de aprendizagem, proporcionar *feedback* orientador e criar condições para dinâmicas, como a autoavaliação e avaliação entre pares (Fernandes, D., 2021). Na avaliação sumativa com propósitos classificatórios, é essencial definir critérios de avaliação durante o planeamento do ensino, tornando-os transparentes para os alunos. Os critérios orientam sobre o que é importante aprender e avaliar, constituindo um trabalho pedagógico relevante, recomendando que haja consistência das questões com o que foi ensinado, diferenciação da dificuldade das questões e a utilização de diferentes tipologias de perguntas (Fernandes, 2021).

Referências bibliográficas:

Domingos, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3rd ed.). Livros Horizonte.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1st ed.). Plátano Editora.

PLANIFICAÇÃO N.º 4

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 11
Data: 27/11/2023	Número de alunos: 7
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Diagnóstico de problemas e respetiva resolução;
- Afinação.
- Sentido rítmico;
- Regularidade e metodologia no estudo individual;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário, ternário e quaternário simples; Compasso binário composto; Célula rítmica (semicolcheia colcheia semicolcheia)

Melodia: Escala maior, menor natural e menor harmónica.

Conceitos Teóricos: Clave de sol, clave de fá e clave de dó na 3ª linha;

Atividade n.º 1: Correção do T.P.C

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao compositor e a sua biografia (J. Brahms);
- Analisar a peça, questionando os alunos quanto ao compasso, tonalidade, indicações de dinâmica e articulações;
- Solfejar a melodia com ritmo, marcando a pulsação;
- Entoar a escala e arpejo da tonalidade da peça;
- Entoar a melodia da peça com nome de notas.

Serenata Falhada
Vergebliches Ständchen
 Op. 9b, No. 3

*Compositores Johannes Brahms
 Citação: República da Bahia Brasil
 Versão portuguesa: Alexandre Rodrigues*

32

Imagens tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 2: Construção de Escalas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar as práticas e os conhecimentos de escalas.

Desenvolvimento da atividade:

- Colocar seis escalas (duas Maiores, duas menores naturais, duas menores harmónicas) no quadro;
- Alunos realizam as escalas no caderno de forma autónoma;
- Correção feita no quadro ou oralmente.

Dó# Maior
Fá# menor
Mim harmónica

Réb Maior
Sol menor
Rém harmónica

Imagens tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Leitura entoada em clave de fá com percussão rítmica.

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura; desenvolver a capacidade da memorização, imitação e entoação melódico-rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica da peça – parte da clave de fá com vocábulo e parte de baixo percutir com uma caneta/mão na mesa ou palmas;
- Solfejar a melodia da clave de fá, percutindo o ritmo da parte de baixo;
- Entoar a melodia da clave de fá, com nome de notas, enquanto se marca a pulsação;
- Entoar a melodia da clave de fá, com o nome das notas, enquanto se percute o ritmo da parte de baixo.

♩ = 60
José Firmino

6
12

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Leitura Solfejada na clave de dó na 3ª linha

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Solfejo autónoma, das duas leituras, durante 5 minutos;
- Solfejo das duas leituras todos juntos.

♩ = 80
José Firmino

84

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Leitura rítmica na métrica binária

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Introdução de nova célula rítmica (semicolcheia colcheia semicolcheia);
- Estudo autónomo das duas leituras, durante 5 minutos;
- Leitura do exercício todos juntos.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Recursos didáticos: Piano, Sebenta 2º Grau – CMSM, Quadro.

REFLEXÃO DA AULA N.º 11

Nesta aula planeada não foi possível realizar a atividade número 5 pois, a cooperante precisou de tempo para a entrega das fichas escritas e para a dar algumas indicações à turma. No entanto, nesta aula foi apresentada a clave de dó na 3ª linha, o que fez refletir sobre a prática do solfejo e sobre leitura por relatividade.

Vários autores destacam a importância do solfejo para o desenvolvimento musical. Mascarenhas e Cardoso (1973) realçam que, apesar da resistência dos estudantes de música, o solfejo é essencial para alcançar a excelência musical. Eles afirmam que o solfejo é a base da cultura musical, sendo uma habilidade essencial para que sejamos músicos eficientes. Garaudé (1953) reforça esta perspetiva ao afirmar que o nível de capacidade alcançado na leitura musical é crucial para o sucesso de um futuro músico. Pozzoli (1978) realça que solfejar é essencial para entender o sistema de escrita musical, enfatizando a sua importância como meio de decifrar e interpretar partituras. Santos et al., (2033) complementam esta visão, sugerindo que a prática do solfejo não apenas melhora a leitura musical, mas também serve como uma ferramenta para aprofundar a interação com a partitura em diferentes níveis.

Quanto à leitura por relatividade na pauta simples, sem clave, Willems (1967) diz que esta é composta por dois aspetos distintos. O primeiro aspeto refere-se à perceção auditiva, baseada no movimento sonoro de subir e descer, promovendo uma leitura cantada sem notas ou graus específicos, e sem o uso da clave. O segundo aspeto é visual-cerebral e concentra-se nas relações entre as notas, facilitando a leitura por

terceiras e por intervalos simétricos e assimétricos. Além disso o mesmo autor sugere a interpretação relativa na notação musical de pauta dupla. Este destaca que esta abordagem deve ser naturalmente uma consequência da leitura por relatividade, e não o contrário. Na prática, a metodologia consiste em iniciar com a clave e, em seguida, incorporar a relatividade tanto para os intervalos conjuntos, quanto para os saltos melódicos (Willems, 1967).

Referências bibliográficas:

Garudé, A. (1953), *Solfejos*. Irmãos Vitale Editores.

Willems, E. (1967). *Solfejo: curso elementar*. Fermata do Brasil.

Santos, R., Hetsche, L. & Gerling, C. (2003). A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, (9), p. 29-41.

Pozzoli. (1978). *Guia Teórico – Prático. Para o ensino do ditado musical. I e II Parte*. Ricordi.

Mascarenhas, M. & Cardoso, B. (1973). *Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo*. v. 1. Irmãos Vitale Editores.

PLANIFICAÇÃO N.º 5

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 12
Data: 04/12/2023	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver o sentido rítmico;
- Estimular a regularidade e metodologia do estudo individual;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível rítmico e melódico.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Síncopa de 1 tempo; Compasso quaternário simples (4/4); Compasso ternário simples (3/4);
Compasso binário composto (6/8)

Melodia: Escala maior, menor natural e menor harmónica; Intervalo 2ªm/M, 3ªm/M, 5ªP e 8ª P.

Harmonia: Acorde maior, menor, aumentado e diminuto;

Conceitos teóricos: Clave de Dó na 3ª linha; Clave de Sol.

Atividade n.º 1: Correção do T.P.C

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Identificar conteúdos de notação musical e forma musical;
desenvolver capacidade de solfejo e entoação melódico-rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre a clave e o instrumento;
- Questionar os alunos sobre a armação de clave, tonalidade e a sua relativa;
- Questionar os alunos quanto ao compasso;
- Ouvir o excerto;
- Questionar os alunos sobre o modo da peça;
- Fazer perguntas aleatórias aos alunos sobre símbolos da partitura;
- Fazer perguntas sobre a forma da peça (AABB);
- Solfejar a peça todos juntos;
- Solfejar a peça todos juntos, pedindo aleatoriamente que fique um aluno sozinho a fazer o exercício.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 2: Leitura rítmica na métrica binária

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Jogo de imitação rítmica, de 4 frases, mantendo a pulsação com os pés;



- Escrever no quadro as 4 frases para leitura conjunta;
- Introdução de nova célula rítmica (semicolcheia colcheia semicolcheia);
- Estudo autónomo das duas leituras, durante 5 minutos;
- Leitura do exercício todos juntos.

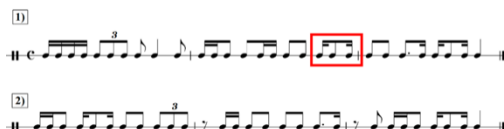


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Ditado melódico

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver memória auditiva e escrita musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto à tonalidade e compasso;
- Entoar a escala de Fá maior, e seu respectivo arpejo, com auxílio do piano;
- Entoar o primeiro compasso, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir. Entoar o segundo compasso, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir. Entoar o terceiro compasso, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir. Entoar o quarto compasso, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir;
- Entoar o primeiro e segundo compassos, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir. Entoar o terceiro e quarto compassos, com o vocábulo “no”, fazendo os alunos repetir;
- Entoar, juntamente com os alunos, com o vocábulo “no”, os quatro compassos;
- Pedir para que os alunos tentem escrever apenas o ritmo;
- Com o auxílio do piano, tocar três vezes, os dois primeiros compassos;
- Com o auxílio do piano, tocar três vezes, os dois últimos compassos;
- Tocar o exercício do início ao fim uma vez;
- Correção feita oralmente pelos alunos solfejando o nome das notas.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Identificação auditiva de intervallos

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Relembrar os alunos quais os intervallos possíveis: 2ª menor (2ª m), 2ª Maior (2ª M), 3ª menor (3ª m), 3ª Maior (3ª M) 5ª Perfeita (5ª P) e 8ª Perfeita (8ª P);
- Tocar ao piano cinco intervallos, repetindo cada um duas vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

2.ª menor	5.ª Perfeita	3.ª Maior	8.ª Pefeita	3.ª menor
-----------	--------------	-----------	-------------	-----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Identificação auditiva de acordes

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Relembrar os alunos quais as escalas possíveis: Maior (M), menor natural (m nat.) e menor harmónica (m harm.);
- Tocar ao piano cinco escalas, repetindo cada uma duas vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

Lá Maior	Sol diminuto	Si menor	Ré Aumentado	Dó menor
----------	--------------	----------	--------------	----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 6: Quiz – Teoria e Identificação Auditiva

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

- Realização do *Quiz* individualmente nos dispositivos eletrónicos, com o uso de fones.

Quiz nº 3 (Teoria e identificação auditiva) - 2º Grau - 2023 / 2024

Olá, Maria Eduarda! Quando submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

1 Qual é o instrumento solista presente no excerto?

<https://soundcloud.com/eduarda-dias-579319526/sequencia-acordes>

☐ Clarinete

☐ Flauta

☐ Violino

2 Qual é a tonalidade do excerto?

☐ Sol Maior

☐ Lá menor

☐ Si Maior

☐ Ré Maior

3 Qual é a unidade de tempo?

☐ Semibreve

☐ Minuto

☐ Semibreve com ponto

4 Qual é a única dinâmica presente no excerto?

☐ Mezzo forte

☐ Forte

☐ Piano

☐ Mezzo piano

5 O andamento do excerto não é muito rápido nem muito lento.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

6 Qual é a relativa menor da tonalidade do excerto?

☐ Dó menor

☐ Fá menor

☐ Si menor

☐ Ré menor

7 Como se chama a barra do ritmo compasso?

☐ Barra Duple

☐ Barra Final

☐ Barra de compasso

☐ Barra de repetição

8 Qual a ordem das células rítmicas abaixo?

☐ Síncopa de 2 tempos - Duína - Semínima 2 semicólicas

☐ Duína - 2 colcheias - Semínima 2 semicólicas

☐ Semínima 2 semicólicas - Duas colcheias - Síncopa de 2 tempos

9 Identifica a seguinte sequência de acordes.

<https://soundcloud.com/eduarda-dias-579319526/sequencia-acordes>

☐ M - m - d - A

☐ M - A - d - m

17

Classifica o seguinte acorde.

(10 Pontos)

☐ Diminuído
☐ Aumentado
☐ Maior
☐ Menor

18

Classifica o acorde de Lá Maior com as opções seguintes.

(10 Pontos)

☐ Sol - Lá
☐ Sol - Ré
☐ Dó - Lá
☐ Dó - Ré

19

Identifica a seguinte sequência de intervalos.

<https://www.youtube.com/watch?v=57911529> sequência intervalos: <https://www.youtube.com/watch?v=57911529>

(10 Pontos)

☐ SP - 3m - BP - 2M
☐ BP - 3m - 2m - SP

20

Classifica os seguintes intervalos.

(10 Pontos)

☐ 4P - 4A - 7m
☐ 4A - 4P - 7M
☐ 4A - 4P - 7m

19

Na escala menor harmônica é o 5º grau que tem de subir meio-tom.

(10 Pontos)

☐ Verdadeiro
☐ Falso

20

Qual o nome da seguinte articulação?

(10 Pontos)

☐ Staccato
☐ Tenuto
☐ Marcato

18

Identifica as seguintes tonalidades maiores:

(10 Pontos)

☐ SolM - Sib M
☐ RéM - FáM
☐ Lá M - Ré M
☐ FáM - LáM

19

Identifica a seguinte escala.

(10 Pontos)

☐ Lá Maior
☐ Sol menor
☐ Mi menor
☐ Mi Maior

Recursos didáticos: Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Quadro; Coluna; Dispositivos eletrónicos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 12

Nesta planificação reflito sobre o uso de uma peça de viola de arco, para o solfejo da clave de dó. Segundo a professora cooperante, esta peça encontra-se na sebenta pois seria uma peça tocada por alunos de 2º grau. Isto fez refletir sobre a importância da interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Para Pombo (2004) e Pombo et al. (1993), interdisciplinaridade tem uma variedade de definições que refletem diferentes abordagens e modos de pôr em prática. Os mesmos autores apontam algumas definições, como por exemplo a de Marion, que destaca a cooperação entre disciplinas científicas, enquanto Thom enfatiza a transferência de problemas, conceitos e métodos entre disciplinas. Já Palmade propõe uma integração interna e conceitual que busca construir uma base comum. Piaget ressalta a colaboração entre diversas disciplinas, resultando em integração e enriquecimento mútuo. Por fim, Delattre sugere um

formalismo geral que permita expressar conceitos de diversas disciplinas em uma única linguagem (Pombo, 2004; Pombo et al., 1993),

Estas definições refletem diferentes formas de ação interdisciplinar, que variam desde a simples cooperação até a transferência de problemas, conceitos e métodos, procurando uma troca eficiente que transcenda a estrutura de cada disciplina em direção a uma base comum, com o objetivo de alcançar um enriquecimento mútuo.

No ambiente escolar, nota-se uma proliferação de práticas interdisciplinares acompanhadas por esforços teóricos, mesmo que ainda não exista uma pedagogia. Conforme destacado por Pombo (2006), a interdisciplinaridade não constitui uma nova proposta pedagógica, uma vez que surgiu de forma espontânea entre os docentes, sem ter sido apresentada por pedagogos ou pela supervisão. Os professores têm realizado experiências de ensino integrado por iniciativa própria, muitas vezes sem suporte institucional, evidenciando a vontade de superar os obstáculos disciplinares e institucionais (Pombo, 2006).

De acordo com Morin (1999), a interdisciplinaridade vai além da fragmentação do conhecimento, buscando integrar diferentes disciplinas para uma compreensão mais holística. Esta abordagem é essencial na era da informação, em que a complexidade dos desafios exige uma visão integrada (Morin, 1999).

Segundo Freire (1970), a interdisciplinaridade possibilita a integração de conhecimentos, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos, uma vez que a interação entre diferentes disciplinas desafia os alunos a pensar de forma mais abrangente e inovadora.

De acordo com Faure et al. (1972), a interdisciplinaridade está intrinsecamente ligada à aprendizagem ao longo da vida, pois num mundo em constante evolução, a capacidade de integrar conhecimentos de diversas fontes torna-se essencial para uma educação contínua.

Por fim, a interdisciplinaridade é apontada por Robinson (2001) como um impulsionador da inovação, pois ao reunir diferentes perspectivas existem estimulação para a criatividade e capacidade de enfrentar problemas complexos de maneira mais eficiente.

Referências bibliográficas:

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. & Rahnema, M. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. (11nd ed.). Paz e Terra.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. (2nd ed.) Cortez Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água Editores.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.

Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.

PLANIFICAÇÃO N.º 6

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 13
Data: 11/12/2023	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Regularidade e metodologia no estudo individual;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário simples e composto; Compasso ternário simples e composto; Compasso quaternário simples; Andamento.

Melodia: Dinâmicas;

Harmonia: Acorde Maior e menor; Tonalidade Maior e menor;

Conceitos teóricos: Clave de fá; Símbolos e expressões musicais (*Sforzando*, *Acento*, *Legatto*, *Stacatto*)

Atividade n.º 1: Análise do excerto

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver conhecimento dos conteúdos;

Desenvolvimento da atividade:

- Escrita das barras de compasso em falta;

- Audição do excerto; <https://www.youtube.com/watch?v=GL6OyfAz5pA>
- Identificação da tonalidade do excerto.
- Identificação do compasso e da sua métrica.
- Questionar os alunos quanto ao começo do excerto.

"La Belle Hélène"



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 2: Escrita em clave de fá

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos na clave de fá.

Desenvolvimento da atividade:

- Copiar as notas da clave de sol para a clave de fá, escrevendo as mesmas uma oitava abaixo.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Organização de andamentos

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

- Organizar os andamentos apresentados, do mais lentos para o mais rápido;
- Audição de exemplos musicais com cada um dos andamentos referidos.

Presto	Andante	Allegro	Lento	Moderado
5	3	4	1	2

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Associação de tonalidade ao acorde.

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aumentar e aprofundar aos conhecimentos de acordes e tonalidades.

Desenvolvimento da atividade:

– Associar cada uma das tonalidades ao seu respeito acorde.

Tonalidade	Acorde da tónica
Dó Maior	
Sol Maior	
Lá menor	
Fá Maior	
Ré menor	

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Identificação de compasso e tonalidade.

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura; Desenvolver os conhecimentos de compassos e tonalidades.

Desenvolvimento da atividade:

- Identificação do compasso das quatro melodias;
- Audição e entoação das quatro melodias;
- Identificação da tonalidade de cada melodia;

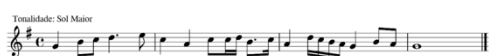


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 6: Análise de Melodia

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Identificar conteúdos de notação musical e forma musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da melodia e do excerto;
- Analisar e escrever o significado dos símbolos encontrados na partitura.

"Dança húngara nº 21"

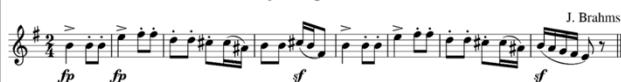


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 7: Jogo da força

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o conhecimento de conteúdos musicais; promover bom ambiente escolar.

Desenvolvimento da atividade:

- Cada aluno escolhe uma palavra relacionada com música, indo ao quadro questionar os colegas.

Recursos didáticos: Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Quadro; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 13

Esta aula lecionada, visto ser a última antes do Natal, fez-me refletir sobre a relação professor-aluno e o quanto este pode ser importante na motivação e ambiente em sala de aula.

O processo de aprendizagem, conforme Mello e Rubio (2013), transcende as metodologias de ensino, ressaltando a crucial importância do afeto. Os autores sublinham que o papel do educador é essencial para promover a conscientização do aluno em relação a si mesmo na sociedade, incentivando a aceitação mútua. Goldani et al. (2010) destacam que as interações sociais, de vínculos afetivos, são indispensáveis para a aprendizagem, sendo que estudante vê no docente a oportunidade de alcançar uma trajetória mais sólida na procura pela realização cognitiva, especialmente quando o docente representa afeto positivo e fornece o suporte necessário, tornando-se um fator de proteção no ambiente escolar.

A afetividade, segundo Siqueira et al. (2011), é uma ferramenta crucial no processo educacional, facilitando a atenção do aluno e tornando a aprendizagem mais significativa. Atender às necessidades dos alunos na sala de aula é vital para criar condições intelectuais para a aprendizagem, sendo a alegria do professor em ensinar considerada fundamental (Alves, 1994).

Mello e Rubio (2013) afirmam que pequenos gestos, como sorrir e ouvir, são essenciais para a adaptação, segurança e desenvolvimento da criança, sendo o professor protagonista, exercendo influência positiva ao destacar os pontos fortes do caráter do aluno, estimulando o desejo de aprender e desenvolver as suas capacidades.

A motivação, de acordo com Moraes e Valera (2007), é fundamental para o sucesso na aprendizagem. Estimular a motivação significa entusiasmar e possibilitar a auto-realização. Um ambiente escolar motivador desperta interesse e atribui significado ao processo de aprendizagem (Relvas, 2011). Pereira e Gonçalves (2010) observam que as emoções, como alegria e tristeza, desempenham um papel crucial na dinâmica entre professor e aluno.

Referências bibliográficas:

Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. Ars Poetica Editora LTDA.

Goldani, A., Togatlian, M. & Costa, R. (2010). *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola – Contribuições da Psicologia para a Educação*. E- papers.

Mello, T. & Rubio, J. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4, (1). <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf>

Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf

Pereira, M. & Gonçalves, R. (2010). Afetividade Caminho para Aprendizagem. Revista Alcance. *Revista Eletrônica de EAD UniRio*. <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>

Relvas, M. (2010). *Neurociências e educação: Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula*. Wake Editora.

Siqueira, A., Neto, D. & Florência, R. (2011). *A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos. Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil*.

PLANIFICAÇÃO N.º 7

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 14
Data: 08/01/2024	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível rítmico;
- Diagnóstico de problemas e respetiva resolução.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso ternário e quaternário simples; Compasso binário composto; Compasso quaternário simples;

Melodia: Escala Maior, menor natural e menor harmónica; Intervalos (2ª m/M, 3ª m/M, 4ª P, 5ª P e 8ª P);

Conceitos teóricos: Clave de Sol e de Fá.

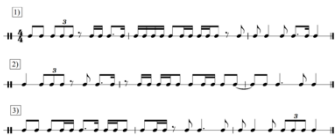
Atividade n.º 1: Leituras rítmicas na métrica binária

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Realizar as três leituras, de forma seguida, escolhendo o aluno aleatoriamente;
- Realização, pelos alunos, de uma frase rítmica, na mesma métrica e compasso;
- Leitura conjunta das frases realizadas.



Atividade n.º 2: Leituras rítmicas na métrica ternária

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Realizar as três leituras, de forma seguida, escolhendo o aluno aleatoriamente;
- Realização, pelos alunos, de uma frase rítmica, na mesma métrica e compasso;
- Leitura conjunta das frases realizadas.

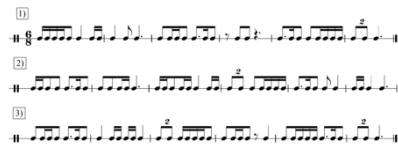


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Ditado rítmico em métrica ternária

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver memória auditiva e escrita musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Realização do ditado do início ao fim;
- Questionar os alunos quanto às células que ouviram, escrevendo as mesmas no quadro;
- Realizar os dois primeiros compassos 3 vezes;
- Realizar os dois últimos compassos 3 vezes;
- Realizar do início ao fim;
- Percussão do exercício em conjunto.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Leituras solfejada em pauta dupla

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura; Desenvolver a entoação melódico-rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura conjunta de cada um dos exercícios;
- Leitura individual de cada exercício, sendo escolhidos aleatoriamente pelo professor.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Leitura entoada na clave de sol

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto à tonalidade das duas leituras;
- Entoação da escala de Fá Maior e do arpejo correspondente;
- Entoação conjunta das leituras;
- Entoação aleatória das leituras, escolhendo o professor;



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 6: Ditado de sons

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação da escala de Dó Maior e do arpejo correspondente;

- Lembrar os alunos dos intervalos que podem surgir;
- Realizar o exercício 3 vezes.
- Correção feita oralmente pelos alunos.



Atividade n.º 7: Identificação auditiva de escalas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Relembrar as três escolas possíveis (Maior, menor natural e menor harmónica), tocando uma vez cada uma.
- Realizar o exercício tocando cada escala 2 vezes.
- Correção feita oralmente pelos alunos.

Mib Maior	Sol menor harm	Fá# menor nat	Lá menor harm	Dó maior
-----------	----------------	---------------	---------------	----------

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Recursos didáticos: Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Quadro.

REFLEXÃO DA AULA N.º 14

Na aula lecionada foi preciso realizar mais exercícios do que os esperados, devido à facilidade com que os alunos fizeram as atividades propostas.

No entanto, segundo García e Hernández (2003), é importante que as planificações sejam adaptáveis, ou seja, diante do contexto ou das circunstâncias específicas, é sempre possível ajustar a ordem das atividades planeadas ou até mesmo ampliar as metas estabelecidas inicialmente. O importante será sempre garantir que os alunos tenham a oportunidade de aprender e alcançar os objetivos desejado.

Referências bibliográficas:

García, M. & Hernández, E. (2003). Formación Inicial de Profesores de Secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 51-78.

PLANIFICAÇÃO N.º 8

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 15
Data: 15/01/2024	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidação dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico-rítmico;
- Diagnóstico de problemas e respetiva resolução.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário, ternário e quaternário simples; Compasso binário e quaternário composto;

Melodia: Escala Maior e menor harmónica; Acorde Maior, menor, diminuto e Aumentado, Intervalos (3ª m/M, 4ª A e d, 6ª m e 7ª m);

Conceitos teóricos: Clave de Sol e de Fá.

Atividade n.º 1: Ficha Leitura à primeira vista

Duração da atividade: 20 minutos

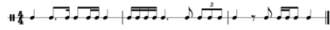
Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

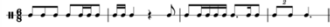
- Distribuição das provas por cada aluno;
- Exercícios feitos à vez por cada aluno.

Prova A

1. Leitura rítmica simples (5 valores)



2. Leitura rítmica composta (5 valores)



3. Leitura em pauta dupla (5 valores)



4. Leitura melódica (5 valores)

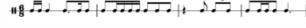


Prova B

1. Leitura rítmica simples (5 valores)



2. Leitura rítmica composta (5 valores)



3. Leitura em pauta dupla (5 valores)

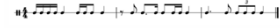


4. Leitura melódica (5 valores)

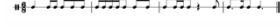


Prova C

1. Leitura rítmica simples (5 valores)



2. Leitura rítmica composta (5 valores)



3. Leitura em pauta dupla (5 valores)

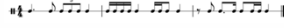


4. Leitura melódica (5 valores)

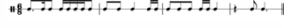


Prova D

1. Leitura rítmica simples (5 valores)



2. Leitura rítmica composta (5 valores)



3. Leitura em pauta dupla (5 valores)

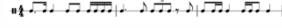


4. Leitura melódica (5 valores)

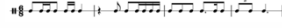


Prova E

1. Leitura rítmica simples (5 valores)



2. Leitura rítmica composta (5 valores)



3. Leitura em pauta dupla (5 valores)



4. Leitura melódica (5 valores)



Atividade n.º 2: Ditado de preenchimento de espaços

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver memória auditiva e escrita musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Ouvir o excerto 2 vezes sem escrever;
- Questionar os alunos quanto ao compasso, armação de clave e tonalidade;
- Entoar a escala e arpejo correspondente.
- Questionar os alunos sobre as células que podem sair e quais conseguiram ouvir, escrevendo as mesmas no quadro;
- Ouvir o excerto, até ao compasso 4, duas vezes;
- Ouvir o excerto, até ao compasso 8, duas vezes;
- Ouvir o excerto, até ao fim, três vezes;
- Entoação do exercício, com nome das notas;
- Correção feita nos lugares.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Ditado rítmico na métrica ternária

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao compasso;
- Realizar o exercício do início ao fim 4 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

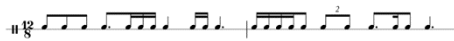


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Construção de escalas

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de escalas.

Desenvolvimento da atividade:

- Realização feita pelos alunos de forma autónoma;
- Correção feita no quadro e oralmente.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 5: Construção de acordes

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de acordes.

Desenvolvimento da atividade:

- Construção feita pelos alunos no caderno e no quadro.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 6: Classifica os seguintes intervalos

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aprofundar os conhecimentos de intervalos.

Desenvolvimento da atividade:

- Realizar o exercício individualmente;
- Correção do exercício feita oralmente.

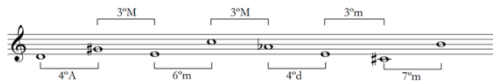


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Recursos didáticos: Piano; Sebenta 2º Grau – CMSM; Coluna; Quadro.

REFLEXÃO DA AULA N.º 15

Na aula lecionada os alunos realizaram uma prova oral de leituras à primeira vista, o que gerou alguma ansiedade nos alunos.

A ocorrência de avaliações escolares representa um dos principais fatores de stress que podem desafiar ou trazer ameaças às competências académicas dos alunos, pois estas são percebidas como uma ameaça pessoal, levando a um sentimento de medo em relação ao fracasso (Zeidner, 1995a e 1998).

É fundamental que os alunos saibam lidar de maneira flexível com as avaliações escolares, pois é importante para o seu bem-estar emocional, tal como, no alcance das suas metas e aspirações académicas (Zeidner, 1998).

Referências bibliográficas:

Zeidner, M. (1995a). Coping with examination stress: Resources, strategies, and outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8(4), p. 279-298. <http://10.1080/10615809508249379>

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Kluwer Academic Publishers.

PLANIFICAÇÃO N.º 9

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 16
Data: 22/01/2024	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico e rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso quaternário simples; Compasso binário composto:

Melodia: Escala Maior; Acorde Maior e menor; Intervalos (2ª m/M, 3ª m/M, 4ª P, 5ª P e 8ªP);

Conceitos teóricos: Clave de Sol na 3ª linha, Clave de Fá na 4ª linha e Clave de Dó na 3ª linha.

Atividade n.º 1: Ditado melódico com ritmo dado

Duração da atividade: 20 minutos

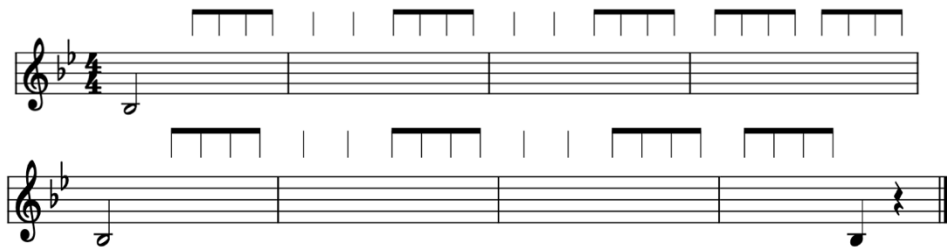
Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória; desenvolver a acuidade auditiva ao nível melódico; promover a afinação e leitura.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre a obra Le Carnaval des Animaux, de Saint-Saëns, e contextualizar.

Tartarugas

- Audição do excerto Tortoises, de Saint-Saëns.
- Questionar os alunos quanto ao possível animal que se está a trabalhar e quais os instrumentos que estão a tocar o tema;
- Questionar os alunos quanto ao modo e tonalidade;
- Entoar a escala correspondente, arpejo e ornamentos;
- Ouvir os primeiros 4 compassos, fazendo os alunos entoar e memorizar a melodia;
- Pedir para que escrevam no caderno;
- Realizar o ditado juntamente com os alunos de forma oral, corrigindo no quadro;
- Ouvir os últimos 4 compassos, fazendo os alunos entoar e memorizar a melodia;
- Pedir para que escrevam no caderno;
- Realizar o ditado juntamente com os alunos de forma oral, corrigindo no quadro;
- Entoar todos juntos o ditado realizado juntamente com a gravação;
- Interrogar os alunos se conhecem a melodia de algum lado;
- Audição da peça Can Can, da obra Orpheus in the Underworld, de Offenbach.

**Atividade n.º 2: Leitura rítmica**

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico; promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:O Elefante

- Audição do excerto The Elephant, de Saint-Saëns, enquanto se sente a pulsação ao andar;
- Questionar os alunos quanto ao compasso;
- Explicação do compasso 3 por 8;
- Questionar os alunos quanto ao possível animal que se está a trabalhar e quais os instrumentos que estão a tocar o tema;
- Leitura rítmica do excerto, todos juntos;
- Leitura rítmica do excerto, todos juntos, com percussão corporal escolhida pelos alunos;
- Leitura rítmica do excerto com percussão corporal sobre o excerto.

Atividade n.º 3: Classificação e construção de escalas / Identificação da tonalidade

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aumentar e aprofundar as práticas e os conhecimentos de escalas.

Desenvolvimento da atividade:

Pianistas

- Audição do excerto Pianists, de Saint-Saëns;
- Classificação das escalas ouvidas no excerto;
- Identificação das tonalidades no excerto e construção da escala correspondente mesmas;
- Correção feita oralmente e no quadro.

Atividade n.º 4: Solfejo em claves alternadas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

Fósseis

- Audição do excerto Fossils, de Saint-Saëns.
- Questionar os alunos quanto ao possível animal que se está a trabalhar e quais os instrumentos que estão a tocar o tema;
- Estudo autónomo cerca de 3 minutos;
- Leitura conjunta.



Atividade n.º 7: Autoavaliação

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o autoconhecimento.

Desenvolvimento da atividade:

– Cada aluno reflete sobre o seu semestre, atribuindo uma nota de 0 a 5 e de 0 a 20.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Quadro; Ficha; Excerto: *Le Carnaval des Animaux*, Saint-Saëns.

REFLEXÃO DA AULA N.º 16

Nesta aula lecionada, reflete-se sobre o uso de gravações nas aulas de Formação Musical.

De acordo com Pinheiro (1994, p.5), o “verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música, pois toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada.”

Sendo assim, embora o uso do piano seja importante, é preciso complementar a audição com o uso de outro tipo de estímulos. “El piano puede y debe emplearse sin reparos también para el estudio en privado; pero una fijación del oído basada exclusivamente en el sonido del piano (...) deberá completarse con la inclusión de otros medios” (Kuhn, 2003, p.16).

Para complementar, Pratt (1992) argumenta que é importante levar em consideração os elementos da expressão musical que os músicos, intérpretes ou ouvintes realmente precisam, como timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura, entre outros. Também Gordon (2000) diz que é necessário que os alunos tenham uma audição ativa, sendo expostos a um repertório diversificado e adequado ao seu desenvolvimento emocional e musical.

De acordo com Paney (2007), Karpinsky afirma que o ditado musical tem como objetivo não apenas desenvolver o hábito de transcrever corretamente o que se ouve, mas também desenvolver o hábito de compreender auditivamente a música. Paney (2007) destaca um estudo realizado por D.L. Gephardt, o qual conclui que, embora o tom em que o ditado é tocado influencie significativamente o seu sucesso, estar familiarizado com um determinado tom não contribui necessariamente para um melhor desempenho na escrita auditiva. Portanto, é importante praticar o ditado musical com o uso de vários timbres, já que alunos acostumados a ouvir música no mesmo instrumento, ritmo, registo, intensidade e contexto não conseguirão transcrever diretamente músicas gravadas ou estilos musicais com os quais não estão familiarizados (Paney, 2007).

Referências bibliográficas:

Kuhn, C. (2003). *La Formación Musical Del Oído*. Idea Musica.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Paney, A. S., M. M. Ed., B. M. Ed. (2007). *Directing Attention in Melodic Dictation*. [A Dissertation In Music Education, T. T. University]

Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical – Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, pp.4-7.

Pratt, G. (1992). Aural training: material and method. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (2^o vol.). Routledge, pp. 840-857.

PLANIFICAÇÃO N.º 10

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 17
Data: 29/01/2024	Número de alunos: 6
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

– O objetivo principal do workshop é pôr as crianças em contacto com cinema mudo, usando a imaginação para criar sons das ações que veem, sendo que os vídeos serão pequenos recortes de filmes de Charlin Chaplin.

Atividade n.º 1: Atividade inserida na Semana fora da Caixa: Cinema Mudo

Duração da atividade: 1 hora

Objetivos específicos da atividade: Estimular a imaginação; desenvolver coordenação; desenvolver trabalho colaborativo.

Desenvolvimento da atividade:

- Atividade inserida na Semana fora da Caixa, do CMSM, onde durante a semana são realizadas atividades, workshops e masterclasses;
- A atividade será realizada nos dias 29 e 30 de janeiro e dia 2 de fevereiro, tendo 6 sessões de 1 hora cada;
- A atividade destina-se a alunos de 2º e 3º ciclo;
- A atividade começa com a explicação da mesma, havendo uma pequena demonstração por parte de quem a realiza;
- Serão distribuídos os vídeos pelos grupos tendo 30 minutos para trabalhar;
- Nos minutos finais haverá uma apresentação à turma, podendo haver vídeos que se completam.



Recursos didáticos: Projetor; Dispositivo eletrônicos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 17

A atividade realizada faz refletir sobre a importância de promover a criatividade dos alunos.

Noller (cit. in Wechsler, 2008, cit. in Martins et al., 2012) destaca que, no âmbito da comunidade educativa, a escola possui uma função de ensinar a pensar, havendo assim a necessidade de estimular a criatividade de cada estudante, com o intuito de despertar algo no seu interior e, assim, promover o desenvolvimento de sua motivação intrínseca.

Litterst e Eyo (1993) destacam a importância de estimular a imaginação de forma a promover a aprendizagem eficaz e o crescimento do estudante, sugerindo ainda o uso de materiais interessantes e desafiadores, incentivando a interação entre colegas, juntamente com abordagens e estratégias educacionais pertinentes e significativas, envolvendo o aluno no processo de descoberta, invenção e imaginação como formas de aprendizagem.

"(...) a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso" (Martínez, 2003, cit. in Oliveira e Alencar, 2010).

Referências bibliográficas:

Litterst, J. & Eyo, B. (1993). Developing classroom imagination: shaping and energizing a suitable climate for growth, discovery and vision. *The Journal of Creative Behavior*, 27(4), pp. 270-282.

Martins, D., Gonçalves, J., Rodrigues, P., Vieira, R. & Marques, V. (2012). A Importância da Criatividade no Desenvolvimento do Indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, pp. 107-118.
<https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.83>

Oliveira, E. & Alencar, E. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), pp. 245-260.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/Qcj6FCsWKyBqhPNZZXbpfpd/?format=pdf>

PLANIFICAÇÃO N.º 11

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 18
Data: 05/02/2024	Número de alunos: 5
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar dos conhecimentos práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico e rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário e quaternário simples; Compasso binário e quaternário composto:

Melodia: Escala Maior; Intervalos (2ª m/M, 3ª m/M, 4ª P e 6ªm);

Conceitos teóricos: Clave de Sol na 2ª linha, Clave de Fá na 4ª linha.

Atividade n.º 1: Correção do trabalho de casa

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica do exercício sem divisão de partes;
- Divisão em dois grupos, um percute a parte de cima com caneta, e outro a parte de baixo com a mão esquerda;
- Leitura percutida, todos juntos.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 2: Leitura percutida – “Rondó rítmico” de Carl Orff

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva; desenvolver técnicas de leitura musical e rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos sobre a forma Rondó e explicar a mesma;
- Reproduzir exemplo musical (Für Elise, de Beethoven), fazendo com que os alunos identifiquem as partes da mesma;
- A: Leitura da parte A, onde todos leem grupo 1 e todos leem grupo 2;
- A: Leitura da parte A com divisão de grupos;
- B: Leitura da parte B, todos juntos
- B1: Leitura do B1 por todos;
- B1: Leitura do B1 apenas grupo 1;
- B2: Leitura do B2 por todos;
- B2: Leitura do B2 apenas grupo 2;

- Leitura da peça do início ao fim, com divisão de grupos.

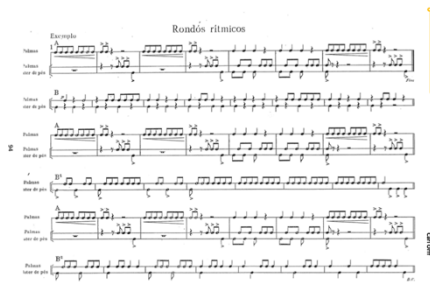


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Leitura solfejada em pauta dupla

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical; promover a leitura e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao compasso;
- Dividir a turma, lendo um grupo a clave de sol e outro a clave de fá, trocando depois;
- Leitura conjunta;
- Leitura individual de cada aluno.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Leitura entoada

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a expressão vocal, afinação e leitura; desenvolver a entoação melódico-rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Com o auxílio do piano, tocar a peça (apenas acordes acompanhadores e voz), questionando os alunos quanto ao compasso, tonalidade e modo;

- Solfejo em conjunto da parte vocal;
- Entoação da escala (com ritmo de colcheia, repetindo a nota), do seu respetivo arpejo e ornamentações;
- Entoação da melodia enquanto marcam a pulsação.

Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Duração da atividade: 20 minutos

Desenvolvimento da atividade:

[illegible][illegible]

Recursos didáticos: Piano; Computador; Sebenta 2º Grau – CMSM; Dispositivos eletrônicos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 18

Na aula lecionada reflete-se sobre a percussão corporal e qual a sua relevância nas aulas de música.

Segundo Rüger (2007), a integração do corpo nos processos de sensibilização musical desempenha um papel crucial no desenvolvimento da percepção rítmica e melódica, na melhoria da coordenação motora, na expansão da criatividade e na expressão artística. O autor argumenta que qualquer processo cognitivo pode ser iniciado a partir da prática corporal, culminando na internalização do conhecimento. De realçar ainda que tanto a música quanto as artes cênicas têm explorado o movimento corporal como uma via para a experimentação e assimilação dos conhecimentos (Rüger, 2007).

De acordo com Moraes (2012), é necessário adquirir habilidades motoras durante o processo de aprendizagem musical, a fim de desenvolver práticas musicais, pois essas habilidades motoras desempenham um papel importante na educação musical. Estas promovem a interação entre colegas, proporcionam oportunidades para estimular a criatividade e, por meio da percussão corporal, é possível explorar diversos elementos musicais, como variações de timbre, motivos rítmicos, forma, composição e dinâmica.

Utilizando o movimento corporal, educadores podem ajudar a "desbloquear tensões e inibições, trazendo consciência corporal aos alunos e libertando-os de preconceitos e condicionamentos que dificultam a expressão plena do ser, tornando-os mais criativos no aprendizado" (Lima e Rüger, 2007, p. 113).

Ao longo do tempo, diversas abordagens pedagógicas surgiram, utilizando o corpo como meio de aprendizagem musical, entre elas, destacam-se as propostas de Dalcroze, Willems e Orff.

Focando em Orff, pois foi o compositor da peça trabalhada em aulas, este acreditava que, por meio do movimento corporal, o crescimento musical e emocional do aluno era possível. Os adeptos do seu método reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo. O movimento é algo essencial para o desenvolvimento de habilidades musicais na metodologia Orff (Lima e Rüger, 2007).

Referências bibliográficas:

Lima, S. & Rüger, A. (2007). O trabalho nos processos de sensibilização corporal. *Opus*, 13, pp. 97-118.

Moraes, E. (2012). *A Escuta Ativa e a Improvisação Corporal no Processo de Formação de Plateia: Experiência em uma Escola de Ensino Médio em Cruzeiro do Sul*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música, Universidade de Brasília] <https://bdm.unb.br/handle/10483/4866>

Rüger, A. (2016). *A percussão corporal como proposta de sensibilização música para atores de teatro*. [Dissertação Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho"] <http://hdl.handle.net/11449/95126>

PLANIFICAÇÃO N.º 12

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 2º Grau	Aula n.º: 19
Data: 19/02/2024	Número de alunos: 5
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Supletivo
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar dos conhecimentos práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Diagnóstico de problemas e respetiva resolução;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível rítmico;
- Estimular a regularidade e metodologia do estudo individual;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário, ternário e quaternário Composto; Compasso binário e quaternário Simples;



Melodia: Escala Maior, menor natural, menor harmónica e menor melódica;

Conceitos teóricos: Clave de sol na 2ª linha, Clave de Fá na 4ª linha e Clave de Dó na 3ª e na 4ª linha; Escala menor melódica.

Atividade n.º 1: Correção do trabalho de casa

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical; aumentar e aprofundar as práticas e os conhecimentos de escalas;

Desenvolvimento da atividade:

Leituras rítmicas

- Leitura conjunta das três frases;
- Leitura individual, com mudança feita pelo professor a meio da leitura;

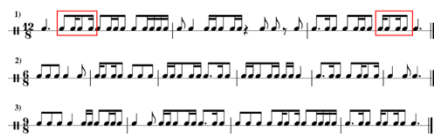


Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Construção de Escalas

- Correção feita oralmente pelos alunos e no quadro.

a) Escala de Lá bemol Maior



b) Escala de Dó# menor natural



c) Escala de Sol menor harmónica



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 2: Construção de Escalas

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e perceção sonora; desenvolver a técnica de construção de escalas.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição, ao piano, das três escalas menores (natural, harmónica e melódica) e identificar a escala nova;
- Questionar os alunos o que notaram de diferente;
- Explicação da Escala menor melódica;

- Realização da escala de Lá menor em conjunto com alunos;
- Realizar as duas escalas propostas de forma autónoma;
- Correção feita oralmente e no quadro pelos alunos.

a) Escala de Mi menor melódica



b) Escala de Ré menor melódica



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 3: Leitura solfejada em claves alternadas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Estudo autónomo por grupos, dividindo a turma por sistemas (o aluno que ficar sozinho ficará com a docente);
- Realização da leitura por grupos e ir rodando os grupos até todos passarem por cada sistema;
- Realização conjunta da leitura, todos juntos, do início ao fim.



Imagem tirada da Sebenta de 2º Grau CMSM

Atividade n.º 4: Ditado rítmico com notas dadas

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver memória rítmica e de escrita musical; estimular a audição e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto;
- Questionar os alunos quando ao modo, tonalidade, compasso e a forma como começa a peça (anacruse);
- Audição do excerto, 4 vezes;
- Entoação do excerto com nome de notas e acompanhamento ao piano;



Atividade n.º 5: Leitura entoada na clave de sol

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver técnicas de leitura musical.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao compasso e possível tonalidade;
- Questionar os alunos quanto às células rítmicas presentes;
- Leitura rítmica conjunta;
- Solfejo conjunto;
- Com o auxílio do piano, entoação da Escala correspondente, respetivo arpejo, ornamentos e pequeno ditado auditivo;
- Entoação da leitura com auxílio do piano.



Recursos didáticos: Piano, Computador, Coluna, Sebenta 2º Grau – CMSM.

REFLEXÃO DA AULA N.º 19

Nesta última aula lecionada reflete-se sobre o fim do estágio no ensino básico, a despedida dos alunos e a sua importância no contexto educativo.

De acordo com Nóvoa (1995), a despedida deve ser encarada como um momento de reflexão sobre o caminho feito, os desafios encontrados e as aprendizagens feitas. É uma oportunidade para reconhecer e celebrar o progresso individual de cada aluno, destacando suas conquistas e crescimento pessoal.

Conforme Freire (1996) salienta, é fundamental que os docentes reconheçam e agradeçam o empenho, dedicação e participação dos alunos durante o período de convivência na sala de aula, pois essa gratidão não apenas fortalece os vínculos afetivos entre professor e aluno, mas também valoriza o esforço e a contribuição de cada estudante para o ambiente educacional.

Referências bibliográficas:

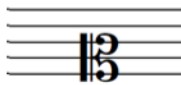
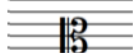
Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL 2023 - 2024

CURSO SECUNDÁRIO:

7.º GRAU

CONTEÚDO	PROGRAMA ANUAL	PLANIFICAÇÃO 1.º SEMESTRE	PLANIFICAÇÃO 2.º SEMESTRE
RITMO	- Leitura de frases rítmicas a 1 parte com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (tempo=tempo; parte=parte; tempo=parte; parte=tempo) - Leitura de frases rítmicas em polirritmia individual e/ou coletiva - Escrita de frases rítmicas com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (tempo=tempo; parte=parte; tempo=parte; parte=tempo) - Escrita de ritmo sobre notas dadas (ditado rítmico com notas dadas)	- Leitura de frases rítmicas com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (figura=figura; tempo=tempo) - Leitura de frases rítmicas em polirritmia individual e/ou coletiva - Escrita de frases rítmicas com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (figura=figura; tempo=tempo)	- Leitura de frases rítmicas a 1 parte com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (tempo=tempo; parte=parte; tempo=parte; parte=tempo) - Escrita de frases rítmicas com mudança de compasso e com diferentes unidades de tempo (tempo=tempo; parte=parte; tempo=parte; parte=tempo)
COMPASSOS	- Identificação de compassos irregulares - Identificação de Unidades de tempo e Unidades de Compasso - Marcação de compassos - Compassos (todos os trabalhados nos graus anteriores)		
CLAVES	- Leitura solfejada em todas as claves trabalhadas nos graus anteriores mais clave de Dó na 2.ª linha  - Leitura em Claves alternadas - Leitura Vertical	- Leitura solfejada nas claves de Dó na 2.ª linha  - Leitura em Claves com a nova clave - Leitura Vertical com a nova clave	
INTERVALOS	- Identificação auditiva de intervalos simples e composto (melódicos e harmónicos) - Entoação de qualquer intervalo a partir de uma nota dada - Classificação, escrita e/ou construção de intervalos em qualquer clave trabalhada	- Identificação auditiva de intervalos simples e composto (melódicos e harmónicos) - Entoação de intervalos a partir de uma nota dada (até à 5.ª perfeita) - Classificação, escrita e/ou construção de intervalos em qualquer clave trabalhada	
MODOS	- Identificação, entoação e escrita de todos os modos com e sem transposição - Entoação e escrita de melodias modais com ritmo associado	- Identificação, entoação e escrita de todos os modos com e sem transposição - Escrita de melodias modais com ritmo associado	

PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL 2023 - 2024

CURSO SECUNDÁRIO:

7.º GRAU (cont)

CONTEÚDO	PROGRAMA ANUAL	PLANIFICAÇÃO 1.º SEMESTRE	PLANIFICAÇÃO 2.º SEMESTRE
MELODIA	- Leitura melódica com percussão (tonal e modal) - Leitura melódica com acompanhamento com e sem transposição - Leitura melódica atonal com ritmo associado - Ditado melódico com percussão (tonal e modal) - Ditado Atonal - Ditado melódico a 3 e 4 vozes	- Leitura melódica com percussão (tonal e modal) - Leitura melódica com acompanhamento com e sem transposição - Leitura melódica atonal com ritmo associado - Ditado melódico com percussão (tonal e modal) - Ditado Atonal - Ditado melódico a 3 vozes	Ditado melódico a 3 e 4 vozes
ACORDES	- Classificação, escrita, construção e identificação auditiva de todos os Acordes trabalhados nos graus anteriores - Classificação, escrita, construção e identificação auditiva do Acorde de 7.ª diminuta	Classificação, construção e identificação auditiva de todos os Acordes trabalhados nos graus anteriores	Classificação, escrita, construção e identificação auditiva do Acorde de 7.ª diminuta
HARMONIA	- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal (I - ii - iii - IV - V - VI e V/V do modo maior e menor) - Identificação de todas as cadências trabalhadas anteriormente mais cadência Evitada e Interrompida - Trabalho polifónico a 3 e 4 vozes	- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal (I - ii - IV - V - VI e V/V do modo maior e menor) - Identificação das cadências Perfeita, Suspensiva, Picarda, Plagal, Imperfeita - Trabalho polifónico a 3 vozes	- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal (I - ii - iii - IV - V - VI e V/V do modo maior e menor) - Identificação de todas as cadências trabalhadas anteriormente mais cadência Evitada e Interrompida - Trabalho polifónico a 3 e 4 vozes
IMPROVISACÃO	- Improvisação entoada com o nome das notas e com ritmo dado - Improvisação entoada com o nome das notas a partir de uma sequência harmónica (I - ii - iii - IV - V) nas tonalidades previstas e com cadência à Tónica ou dominante		

OBSERVAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 18
Data: 06/01/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Ditado Melódico

Duração da atividade: 45 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico, harmónico e melódico; estimular a distinção tímbrica;

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto Trio piano MibM, op. 1, n.º1 de Beethoven;
- Questionar os alunos quanto à unidade de tempo, modo, instrumentos, período, andamento, compasso, tonalidade, género (trio);
- Audição do compasso 1 ao 9, violino e violoncelo, 7 vezes;
- Audição do início ao fim para tirar violino, duas vezes;
- Tocar e cantar para os alunos corrigirem, o violino;
- Entoação conjunta;
- Tocar e cantar para os alunos corrigirem, o violoncelo;
- Entoação conjunta;
- Entoação dividida por vozes até compasso 9.



Atividade n.º 2: Identificação auditiva de Intervalos**Duração da atividade:** 15 minutos**Objetivos específicos:** Desenvolver a audição e percepção sonora de intervalos.**Desenvolvimento da atividade:**

- Dez exercícios tocados três vezes cada um;
- Correção feita por aluno escolhido pela docente, cantar intervalo e dizer resposta.

7ª M	3ª m	9ª m	4ª A	6ª m	10ª m	4ª P	2ª M	6ª M	10ª m
desc.	harm.	asc.	asc.	harm.	desc.	harm.	harm.	desc.	asc.

Atividade n.º 3: Identificação auditiva escalas modais**Duração da atividade:** 11 minutos**Objetivos específicos:** Desenvolver a audição e percepção sonora de escalas modais.**Desenvolvimento da atividade:**

- Tocar duas vezes cada escala;
- Correção feita oralmente em conjunto.

Dórico	Lídio	Eólico	Jónico	Frígio	Lídio	Mixolídio	Dórico	Eólico	Frígio
--------	-------	--------	--------	--------	-------	-----------	--------	--------	--------

Atividade n.º 4: Leitura rítmica**Duração da atividade:** 15 minutos**Objetivos específicos:** Promover a leitura e o rigor rítmico; desenvolver técnicas de leitura musical.**Desenvolvimento da atividade:** (24/ 25/ 26)

- Leitura rítmica conjunta, à primeira vista, marcando sempre o compasso;
- Leitura rítmica e solfejada em conjunto.



24) *Allegro moderato*

25) Sinfonia para instrumentos de sopro Igor Stravinsky

26) *Allegro moderato*

Recursos didáticos: Piano, Computador, Coluna, Sebenta Secundário CMSM, Folha Ditado Melódico.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 1
Na aula observada reflito sobre a relação professor-aluno. A relação entre professores e alunos desempenha um papel fundamental no ambiente educacional, como destacado tanto por Morgado (2005) quanto por Wang & Eccles (cit. in Prewett, Bergin, & Huang, 2019). De acordo com Morgado, ser professor vai além de apenas transmitir conhecimentos; implica também estabelecer vínculos humanos e emocionais com os alunos, com o objetivo de promover, não só o sucesso académico, mas também o emocional e pessoal. Wang & Eccles (cit. in Prewett, Bergin, & Huang, 2019) corroboram a ideia ao realçar que os alunos tendem a ter um melhor desempenho académico e maior envolvimento escolar quando percebem que os docentes realmente se importam com eles. Além disso, como mencionado por Bandeira (2021), o papel do professor sofreu uma significativa transformação ao longo do tempo, pois este deixou de ser considerado o detentor exclusivo do conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, que orienta e apoia os estudantes na sua jornada educativa. Essa mudança de perspetiva coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, encorajando a autonomia e a procura pelo conhecimento.
Referências bibliográficas: Bandeira, D. (2021). <i>Estágio Profissional: O percurso de desenvolvimento profissional de um estudante estagiário</i>. (Tese Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Institucional da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/137596

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.

Prewett, S., Bergin, D., & Huang, F. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1) pp. 66–87.

OBSERVAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 19
Data: 20/01/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Correção do TPC

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos: Aperfeiçoar a leitura; desenvolver a competência do solfejo.

Desenvolvimento da atividade:

– Leitura conjunta;



Imagem tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

– Leitura conjunta;



Imagem tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

– Leitura conjunta;



Imagem tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

Atividade n.º 2: Ditado melódico a 4 vozes

Duração da atividade: 36 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a memória auditiva; desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico/melódico e formal; Aprimorar o ouvido relativo.

Desenvolvimento da atividade:

J. S. Bach, BWV 208 – *Eins ist not, ach Herr*, dies eine

- Ouvir uma vez do início ao fim, com piano;
- Professora dá dicas para tirar as vozes;
- Compasso 1 e 2, 8 vezes;
- Compasso 3 e 4, 8 vezes;
- Início ao fim;
- Correção feita pela professora no quadro;
- Questionar os alunos sobre o desempenho no ditado;



Atividade n.º 3: Ditado rítmico com notas dadas

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos: Reconhecer o ritmo de compasso 3/8; desenvolver a memória auditiva.

Desenvolvimento da atividade:

J.S. Bach, *Cantata Ich habe genug*, nº82, BWV 826

- Ouvir o excerto com gravação;
- Questionar os alunos quanto ao compasso, período (barroco), modo, andamento, instrumento, unidade de tempo, etc;
- Ouvir os três sistemas, cinco vezes;
- Início ao fim, três vezes;
- Correção feita oralmente.

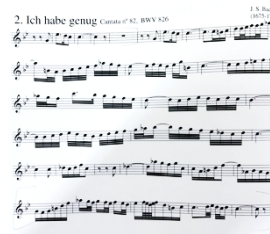


Imagem tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna; Sebenta Secundário CMSM.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2

Nesta aula observada reflito sobre ditados melódicos e como a harmonia pode facilitar a realização do mesmo.

Conforme Barbosa (2007), o que prejudica o treinamento auditivo é a fragmentação da música em sons individuais e, conseqüentemente, a falta de conexão entre esses sons e um ambiente musical, ou seja, o problema não reside no treinamento em si, mas sim na abordagem fragmentada e descontextualizada.

[...] o problema não está somente na questão do treino em si, mas especialmente no quê está sendo treinado [...] como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir intervalos isolados, se sabemos que as relações entre os sons não estão estabelecidas de maneira absoluta? Os intervalos, os acordes, as cadências etc. soam diferentemente a depender do contexto em que foram colocados e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra. (Barbosa, 2007)

Posto isto, a harmonia é de extrema importância para a realização de um ditado melódico.

Segundo Macedo (1999), o acorde é a peça fundamental para criar harmonia, consistindo numa combinação de sons que mantêm as suas qualidades físicas e sensoriais. A característica primordial da harmonia é a síntese. Para a autora, é crucial que a harmonia seja sustentada por uma base sólida de educação sensorial auditiva, representada concretamente por um material sonoro apropriado. Esta destaca também que os músicos mais avançados podem desenvolver um quarto aspeto do acorde, a que esta chama de intuição, especialmente no que diz respeito à sequência de acordes, à harmonização e à composição (Macedo, 1999).

Além disso, Rothgeb menciona que os acordes de uma música tonal podem ser apresentados através do baixo.

(...) provides an optimal connecting link between the world of pure voice leading...and the study of tonal music in all of its dimensions...Through figured bass, the student can be introduced to the sound and behavior of the basic chords of tonal music. (in Karpinski, 2000)

Referências bibliográficas:

Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition – The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College- Level Musicians*. Oxford University Press.

Macedo, T. (1999). Edgar Willems. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, pp. 9-13.

Barbosa, M. (2007). Percepção musical: aproximações. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 16, pp. 1- 8

OBSERVAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 20
Data: 27/01/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Correção do TPC

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos:

Desenvolvimento da atividade:

- Correção feita oralmente pelos alunos.

Atividade n.º 2: Ditado Rítmico com notas dadas

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos: Estimular a audição e o rigor rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição, com gravação, para a realização de uma tabela informativa;

Tonalidade:	U. T.	Andamento:	Instrumentos:	Período:
FáM	Colcheia	Andante	Orquestra Sinfónica	Romântico

- Ouvir 4 vezes para fazer o exercício;

- Correção feita oralmente e no quadro.



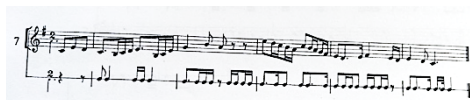
Atividade n.º 3: Ditado modal com ritmo

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico e melódico; estimular a distinção tímbrica.

Desenvolvimento da atividade:

- Ouvir uma vez do início ao fim;
- Três primeiros compassos, 4 vezes;
- Três últimos compassos, 4 vezes;
- Ouvir do início ao fim;
- Correção feita oralmente e no quadro.



Atividade n.º 4: Coral a 4 vozes

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a memória auditiva; desenvolver a acuidade auditiva ao nível rítmico/melódico e formal; Aprimorar o ouvido relativo.

Desenvolvimento da atividade:

- Ouvir uma primeira vez, ao piano;
- Repetir quatro vezes para cada voz;



Atividade n.º 5: Identificação auditiva de Intervalos/ Acordes e Escalas modais

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a audição e percepção sonora de intervalos, acordes e escalas.

Desenvolvimento da atividade:

- Realização de intervalos tocados ao piano;

7ª m desc.	3ª M harm.	10ª M asc.	4ª P harm.	9ª m desc.
------------	---------------	------------	---------------	------------

- Realização de acordes tocados ao piano;

m 6/4	7ª Dominante	7ª M	d	7ª m
-------	--------------	------	---	------

- Realização de escalas tocados ao piano;

Frígio	Lídio	Dórico	Eólio	Mixolídio
--------	-------	--------	-------	-----------

Recursos didáticos: Piano, Computador, Coluna, Sebenta Secundário CMSM.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

Nesta última aula observada realizou-se a preparação para a ficha escrita, que se irá realizar para a semana. Posto isto, reflito sobre a importância da mesma.

Segundo Hattie (2009), a revisão antes das avaliações é eficaz para aprimorar o desempenho dos estudantes. Esta prática baseia-se no conceito de consolidação da aprendizagem, em que a revisão da matéria previamente fortalece as conexões neurais associadas ao conhecimento adquirido (Roediger & Butler, 2011).

Na aula os estudantes têm a oportunidade de rever conceitos importantes, tirar dúvidas e obter *feedback*, o que tem um grande impacto na sua preparação (Karpicke & Blunt, 2011). Além disso, essa revisão é essencial para a retenção de informações a longo prazo, uma vez que estimula a recuperação ativa do conhecimento retido na memória (Dunlosky et al., 2013).

Pintrich (2003) aborda a importância da revisão prévia, pois irá fortalecer o senso de controle dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, tendo como resultado a possível diminuição da ansiedade associada aos testes, sendo assim de extrema importância, uma vez que a presença de altos índices de ansiedade pode impactar negativamente o rendimento escolar (Zeidner, 2014).

Além disso, a aula de revisões possibilita aos professores a partilha de estratégias de estudo e técnicas de gestão do tempo, auxiliando os alunos a prepararem-se de maneira mais eficiente (Marzano, R., 2007).

Referências bibliográficas:

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Karpicke, J. & Blunt, J. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), pp. 772-775.

Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Roediger, H. & Butler, A. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), pp. 20-27.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. In Schutz, P. & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in Education*, pp. 165-184. Elsevier.

PLANIFICAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 21
Data: 05/03/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

– Consolidar conhecimentos musicais

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário e ternário composto; Compasso ternário Simples.

Melodia: Escalas modais; Intervalos 3ªM, 4ªP, 5ªP, 9ªm, 10ªM;

Harmonia: Acorde menor e diminuto com inversões; Acordes de 7ª.

Conceitos Teóricos: Escalas Modais; Acorde de Maior e menor com inversões; Acordes de 7ª.

Atividade n.º 1: Ficha Escrita

Duração da atividade: 80 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

Exercício 1:

– Audição da gravação do excerto, sem escrever, uma vez;

– Audição 6 vezes.

Exercício 2:

- Audição do início ao fim, uma vez;
- Ouvir 4 vezes os dois primeiros compassos;
- Ouvir 4 vezes os dois últimos compassos;
- Ouvir do início ao fim.

Exercício 3:

- Audição do coral do início ao fim;
- Ouvir 6 vezes até à primeira suspensão;
- Ouvir 6 vezes da primeira suspensão ao fim;
- Ouvir uma vez do início ao fim.

Exercício 4:

- Tocar, ao piano, duas vez cada intervalo.

Exercício 5:

- Tocar, ao piano, duas vez cada acorde.

Exercício 6:

- Tocar, ao piano, duas vez cada escala.

Exercício 7 e 8:

- Realização dos alunos na folha.

The image displays three worksheets from the 'Cursos de Música' series, specifically for the 'Módulo de Teoria Musical' (Musical Theory Module). Each worksheet is titled 'Módulo de Teoria Musical' and includes a table of contents and a list of exercises.

Worksheet 1 (Left): Contains a table of contents with sections for 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', and 'Teoria Musical'. It also includes a list of exercises numbered 1 to 10.

Worksheet 2 (Middle): Contains a table of contents with sections for 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', and 'Teoria Musical'. It also includes a list of exercises numbered 1 to 10.

Worksheet 3 (Right): Contains a table of contents with sections for 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', 'Teoria Musical', and 'Teoria Musical'. It also includes a list of exercises numbered 1 to 10.

Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna.

Nesta primeira aula reflete-se sobre a atribuição de pontuação dos exercícios do teste.

Segundo Brookhart (2013), as pontuações desempenham um papel fundamental na avaliação da qualidade do desempenho dos alunos e constituem a base para a atribuição das notas.

A avaliação de respostas abertas ou questões discursivas pode ser subjetiva, levando a discrepâncias entre os docentes na atribuição de pontuações. A falta de critérios claros e objetivos pode aumentar essa subjetividade e gerar inconsistências nos resultados (Sadler, 2009).

A atribuição de pontuações requer tempo e recursos significativos, especialmente em turmas numerosas ou quando há múltiplos testes a serem avaliados. A falta de tempo disponível para uma avaliação minuciosa pode levar os docentes a adotarem abordagens simplificadas ou menos rigorosas na atribuição de pontuações (Gipps, 1994).

Os docentes muitas vezes enfrentam pressão externa para atribuir pontuações que reflitam não apenas o desempenho dos alunos, mas também as expectativas dos próprios alunos e das suas famílias. Essa pressão pode influenciar negativamente a objetividade e a consistência na atribuição de pontuações (Crooks, 1988).

Conforme Stiggins (2008) menciona que a escolha das pontuações pode ser moldada por influências culturais e sociais. Em algumas culturas, a ênfase é na memorização e na repetição de informações, ao passo que em outras, evidencia-se a importância dada à criatividade e à originalidade. É fundamental que os docentes estejam atentos a tais disparidades culturais ao determinar as pontuações nas avaliações.

Diante desses obstáculos, é fundamental que os docentes adotem abordagens reflexivas baseadas em evidências para a atribuição de pontuações em testes. Estratégias como a realização de cursos em avaliação para os docentes e o uso de tecnologias educacionais podem ajudar a mitigar esses obstáculos e promover uma avaliação mais justa e eficaz (Brookhart, 2013).

Referências bibliográficas:

Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), pp. 438-481.

Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Falmer Press.

Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the Use of Grading Criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), pp. 159-179.

Stiggins, R. (2008). Assessment through the student's eyes. *Educational leadership*, 64(8), pp. 22-26.

PLANIFICAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 22
Data: 12/03/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Audição Individual dos alunos

Duração da atividade: 1h30

Objetivos específicos da atividade: Conhecer repertório de outros instrumentos.

Desenvolvimento da atividade:

Audição de turma – 7º Grau CMSM

12/03/2024

18h

- **Afonso Campos** (Piano): J.S. Bach – *Prelúdio e Fuga em Si bemol M*
- **Alexandra Damican** (Educação Vocal): Pergolesi – *Se tu M'ami* / Mozart – *L'ho Perduta*
- **Ana Rita Araújo** (Flauta): Filipe Pires – *Figurações*
- **Francisco Oliveira** (Clarinete) e **Leonor Gomes** (Clarinete): F. Mendelssohn Bartholdy – *Konzertstück no.2 op.114*
- **Gonçalo Morais** (Viola d'arco): G.P. Teleman – *3º andamento Concerto em Sol*
- **Letícia Silva** (Oboé): G.F. Handel – *1º e 2º andamento sonata em Dó menor*
- **Maria Leonor Oliveira** (Violino): J. Brahms – *Scherzo da Sonata FAE*
- **Nino Roche** (violoncelo): J.S. Bach – *Minuetos da 1ª Suite*

- Sérgio Oumaassou (Oboé): G. Schreck – 1ª andamento da sonata em Fá Maior

REFLEXÃO DA AULA N.º 22

Nesta aula, os alunos realizaram uma audição de turma, o que fez refletir sobre a importância de ouvir música e assistir a audições.

Segundo Sloboda (2005), ver performances ao vivo pode ampliar o conhecimento e a compreensão do público em relação a diversos géneros musicais, períodos históricos e tradições culturais. Ademais, os concertos proporcionam uma oportunidade singular para os espectadores presenciarem a destreza dos músicos, estimulando, assim, aspirações artísticas e criativas.

Pesquisas de autores como Hargreaves (1986) e Zimmerman (2007) realçam os ganhos que a educação musical proporciona no avanço cognitivo, social e emocional dos estudantes. A exposição frequente à música e a participação em concertos têm o potencial de nutrir um apreço pela música e fomentar o interesse dos alunos em descobrir a mesma como uma via de expressão e criatividade.

Referências bibliográficas:

Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford University Press.

Zimmerman, B. (2007). The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School. *Developmental Review*, 27, pp. 172–223.

PLANIFICAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 23
Data: 19/03/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar dos conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico, harmónico e rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso binário simples e composto;

Melodia: Sol m; Dó Maior;

Atividade n.º 1: Detecção de erros

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva harmónico e melódico;

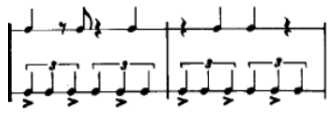
Desenvolvimento da atividade:

America – West Side Story – L. Bernestein

Parte 1

- Escutar a peça, questionando os alunos quanto ao compasso;

- Questionar os alunos sobre o motivo rítmico presente, este que vai passando pelos instrumentos.



- Ouvir a parte 1 e identificar os erros.

CORREÇÃO



EXERCÍCIO



- Correção feita oralmente, cantando com a gravação o nome das notas.

Atividade n.º 2: Ditado Melódico

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva rítmica, harmónica e melódica; estimular a distinção tímbrica.

Desenvolvimento da atividade:

Parte 2

- Questionar os alunos quanto ao compasso, mudança de tonalidade modo.

- Pedir aos alunos para marcarem a pulsação ao mesmo tempo que a peça;

- Explicar o *Tempo di Huapang* (Dança do nordeste do México, e tal como a valsa, tem 3 tempos por compasso, mas o ritmo rápido escreve-se e sente-se a 6/8, sendo escrito como tal).

EXERCÍCIO



CORREÇÃO



- Escutar o excerto, 4 vezes;
- Auxiliar ao piano, destacando a voz de baixo, 4 vezes;
- Escutar mais 4 vezes;
- Correção feita no quadro pelos alunos.

Atividade n.º 3: Leitura Rítmica – Percussão Corporal

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e o rigor rítmico; estimular a coordenação.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao ritmo predominante;
- Dividir em dois grupos: Grupo 1 fazer o tempo com o pé e Grupo 2 faz o contratempo com palmas;
- Andamento mais lento;
- Trocar grupos;

- Tentar fazer as duas partes ao mesmo tempo;
- Ir aumentando o andamento;
- Tentar acompanhar a peça.



Atividade n.º 4: Leitura Vertical Cantada

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e a afinação.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação da escala de Mi Maior, e do seu respetivo arpejo;
- Leitura vertical conjunta, cantando a nota certa com o nome certo, cada um na oitava que se sentir mais confortável.



Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna; Ficha; Excerto: *America*, West Side Story, de Bernstein.

REFLEXÃO DA AULA N.º 23

Na aula lecionada os alunos apresentavam algum cansaço devido à aula anterior. Embora o nível de empenho tenha melhorado ao longo da aula, o cansaço prejudicou a dinâmica da mesma.

De acordo com Bloom (1984), a importância do estado emocional e físico dos alunos no processo de aprendizagem é fundamental. Quando os estudantes estão cansados, os alunos não se conseguem concentrar, reter informações ou envolverem-se nas atividades educativas, ficando estas prejudicadas.

Adicionalmente, é importante notar que o cansaço dos estudantes pode influenciar o ambiente emocional na sala de aula, tornando-a menos receptiva e acolhedora. Isso pode levar a que os alunos fiquem irritados, impacientes e propensos a comportamentos perturbadores, prejudicando assim a experiência de aprendizagem de toda a turma (Marzano, 2007).

Para lidar de forma eficaz com o cansaço dos estudantes na sala de aula, é crucial que os professores adotem uma postura empática e preventiva. Reconhecer e validar as emoções dos alunos é fundamental, proporcionando um ambiente seguro para que possam expressar as suas preocupações e necessidades (Seligman et al., 2009).

Por fim, os professores têm a possibilidade de aplicar técnicas de ensino que incentivem a participação ativa dos estudantes, estimulando a conexão emocional e intelectual. Entre as opções estão a utilização de exercícios interativos, debates em equipa, materiais audiovisuais e projetos colaborativos de aprendizagem (Nilson, 2010).

Referências bibliográficas:

Bloom, B. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), pp. 4-16.

Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.

Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors*. (4th edition.) Jossey-Bass.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 293-311.

PLANIFICAÇÃO N.º 4

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 24
Data: 09/04/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico, harmónico e rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso quaternário Simples; Compasso Binário Composto.

Harmonia: Escala de Mi Maior, Dó# m, Si M, Sol m e Si menor;

Teoria: Clave de Fá na 4ª linha, Clave de Dó na 3ª linha e Clave de Sol.

Atividade n.º 1: Entoação e Transposição

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva melódica.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição interior do excerto apresentado;
- Questionar os alunos sobre qual será o excerto;

- Audição do excerto *Morning Mood*, da obra *Peer Gynt Suite* Nº. 1 de E. Grieg;

- Entoação da escala e arpejo correspondentes;

- Entoação da melodia principal fornecida na folha;



- Transpor a melodia para as tonalidades de Dó# m, Si M, Sol m e uma à escolha dos alunos.

Atividade n.º 2: Ditado Melódico a 3 vozes (violino, violoncelo e Contrabaixo)

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva rítmica, harmónica e melódica; estimular a distinção tímbrica.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto *Aase's Death*, da obra *Peer Gynt Suite* Nº. 1 de E. Grieg;

- Preenchimento da tabela;

Tonalidade:	Forma	Andamento:	Instrumentos:	Período:
Si menor	Binária	Andante	Quinteto de Cordas	Romântico

Violino 1

Violino 2

Viola

Violoncelo

Contrabaixo

Vno. 1

Vno. 2

Vla.

Vc.

Cb.

- Audição do excerto 4 vezes para o preenchimento do violino;

- Audição ao piano, 6 vezes, para a escrita dos baixos;
- Correção feita oralmente e no quadro.

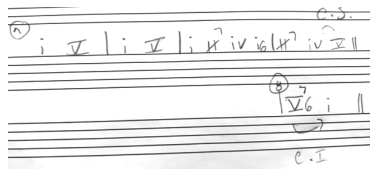
Atividade n.º 3: Análise harmónica auditiva e escrita

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a capacidade de identificação auditiva e escrita de progressões harmônicas e Cadências.

Desenvolvimento da atividade:

- Análise auditiva e escrita dos primeiros quatro compassos, com auxílio da gravação e do piano.
- Análise da cadência do último compasso.



Atividade n.º 4: Entoação do excerto

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e afinação.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação conjunta de todas vozes do excerto, com auxílio do piano;
- Divisão da turma em cinco grupos para entoação do excerto, com auxílio do piano.

Atividade n.º 5: Leitura Vertical Cantada

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover a leitura e a afinação.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto *In the Hall of the Mountain King*, da obra *Peer Gynt Suite* Nº. 1 de E. Grieg;
- Leitura vertical de acordes selecionados da peça.



Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna; Ficha; Peças: *Morning Mood*, *Aase's Death* e *In the Hall of the Mountain King* da obra *Peer Gynt Suite* nº1, de R. Grieg.

REFLEXÃO DA AULA N.º 24

Nesta aula lecionada reflete-se sobre a importância do canto na aprendizagem musical.

Para Fucci Amato, (2008, cit. in Carneiro 2011, p. 11) os grupos corais destacam-se como grupos de aprendizagem musical e desenvolvimento vocal, promovendo, também, uma integração e inclusão social, onde se manifestam relações interpessoais e de ensino-aprendizagem.

Diversos autores destacam a importância do canto no processo de aprendizagem musical. Um exemplo disso é o que Kokas (1992, cit. Cruz, 1995) menciona sobre a visão musical de Kodály, ao afirmar que:

O elemento importante da concepção de Kodály é a constatação de que o canto leva mais directamente à compreensão e à penetração da música. Dá uma vivência completa e nele todo o corpo participa. Do ponto de vista fisiológico, o canto exerce também um efeito benéfico através da respiração e das ressonâncias interiores. (...) É um utensílio apto a codificar e transmitir emoções, a criar relações emocionais. Facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja, da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura. O ouvido interno constrói-se progressivamente segundo capacidades inatas (...). Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância. (Cruz, 1995, p. 8)

De acordo com Aizpurua (1981), a experiência coral é uma prática bastante popular, no entanto, para os estudantes de música, trata-se de uma obrigatoriedade no plano de estudos. Além disso, Aizpurua realça que a prática coral traz benefícios aos alunos, tais como “conhecimentos históricos, técnicos e de todo o tipo relacionados com a arte coral” (p.7).

A importância da experiência coral na formação musical é destacada por causa da prática conjunta que ela proporciona, a de cantar em grupo. Cantar em conjunto significa participar numa experiência social (Robinson & Winold, 1976). Ao cantar em grupo o indivíduo aprende a lidar com o coletivo sonoro, ou seja, estabelece uma consciência de grupo e compreende a sua função (Aizpurua, 1981). Para Robinson e Winold (1976) a experiência coral desenvolve um “intenso sentimento de comunidade” (p. 53), que se reflete num crescimento pessoal.

Segundo Fucci Amato (2007 cit. in Limeira, 2014, p. 4) “diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos dentro de um coral, entre os quais se destacam as atividades de orientação vocal, ensino de leitura musical, solfejo e rítmica”. A aprendizagem musical através do canto coral promove a percepção musical, a capacidade auditiva, a precisão rítmica, a memória, a disciplina, a concentração, o conhecimento da potencialidade vocal, a expressão corporal, bem como estimula a criatividade e a sensibilidade, fatores essenciais para o desenvolvimento das capacidades musicais.

Outra característica importante é o desenvolvimento da independência auditiva, ou seja, a capacidade de entoar a sua voz sem desafinar, mesmo ao ouvir outras vozes ao mesmo tempo com melodias distintas. Além disso, a percepção de tempo, de pulsação e precisão rítmica, são aspetos essenciais na prática coral, assim como noções de fraseado e formas musicais (Limeira, 2014).

Referências bibliográficas:

Aizpurua, P. (1981) *Teoría del conjunto coral: Nociones elementales de cultura coral*. Real Musical.

Carneiro, V. (2011). *A prática do canto coral juvenil como recurso integrador para o ensino técnico em música*. [Dissertação mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cénicas, Universidade Federal de Goiás] <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2698>

Cruz, C. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *Associação Portuguesa de Educação Musical*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1442>

Limeira, D. (2014). Conexões entre canto coral e aulas de percepção musical. *XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v1/papers/659/public/659-2609-1-PB.pdf

Robinson, R. & Winold, A. (1976). *The choral experience*. Harper's College Press.

PLANIFICAÇÃO N.º 5

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 25
Data: 16/04/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar os conhecimentos práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso 2/2, 2/8, 3/8, 3/4, 4/4, 4/8, 6/8, 9/8, 6/16, 9/16, 12/8;

Melodia: Modo Mixolídio; Leituras Atonais; Clave de Sol, Fá e Dó na 3ª linha.

Atividade n.º 1: Audição de Erasmus

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Conhecer repertório de outros instrumentos.

Desenvolvimento da atividade:

- Visualização da primeira parte da audição de Erasmus.

Atividade n.º 2: Leituras modais com percussão

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a leitura modal; Desenvolver leitura rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação conjunta do modo de ré, com auxílio do piano;
- Entoação conjunta da parte entoada, com auxílio do piano;
- Leitura rítmica da parte da percussão;
- Junção da entoação com a percussão, com auxílio do piano.
- Realização das quatro frases da mesma forma.

The image shows a musical score titled 'Vigília Modal' by CMM. It is a 12-page document, with the first page visible. The score is for a modal reading (Leitura Modal) and includes four distinct modal readings (A, B, C, D). Each reading is written for a vocal line (treble clef) and a percussion line (bass clef). The score is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The score is written in a clear, legible font, and the notation is accurate. The score is a 12-page document, with the first page visible. The score is for a modal reading (Leitura Modal) and includes four distinct modal readings (A, B, C, D). Each reading is written for a vocal line (treble clef) and a percussion line (bass clef). The score is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The score is written in a clear, legible font, and the notation is accurate. The score is a 12-page document, with the first page visible. The score is for a modal reading (Leitura Modal) and includes four distinct modal readings (A, B, C, D). Each reading is written for a vocal line (treble clef) and a percussion line (bass clef). The score is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The score is written in a clear, legible font, and the notation is accurate.

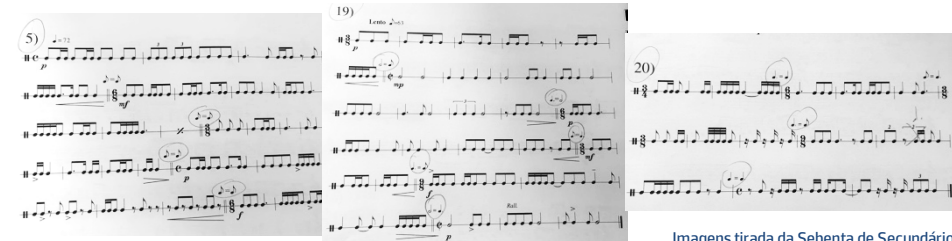
Atividade n.º 3: Leituras rítmicas com mudança de compasso

Duração da atividade: 15 minutos

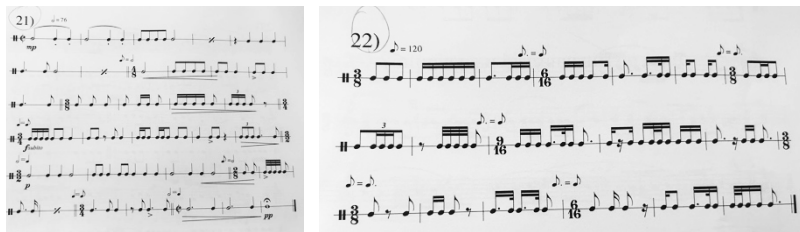
Objetivos específicos da atividade: Desenvolver leitura rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

– Leitura conjunta do exercício.



Imagens tirada da Sebenta de Secundário do CMSM



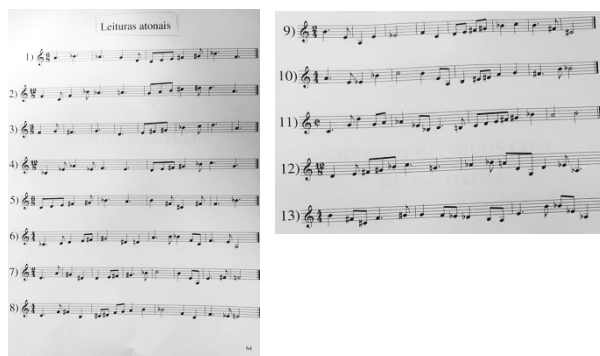
Atividade n.º 4: Leituras atonais

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimar o ouvido atonal.

Desenvolvimento da atividade:

– Entoação conjunta das leituras, com auxílio do piano.



Imagens tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

Atividade n.º 5: Leituras verticais com claves alternadas

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o solfejo.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura conjunta do exercício.



Imagem tirada da Sebenta de Secundário do CMSM

Recursos didáticos: Piano; Ficha,; Sebenta de Secundário CMSM.

REFLEXÃO DA AULA N.º 25

Nesta aula lecionada reflete-se sobre leituras rítmicas com mudança de compassos.

Segundo Rothstein (1998), as mudanças de compasso desempenham um papel crucial na estrutura e na expressão musical. O mesmo autor argumenta que essas mudanças não apenas influenciam a percepção do tempo, mas também moldam o fluxo da música, adicionando nuances emocionais que enriquecem a experiência auditiva (Rothstein, 1998),

Referências bibliográficas:

Rothstein, W. (1998). *Phrase Rhythm in Tonal Music*. Oxford University Press.

PLANIFICAÇÃO N.º 6

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 26
Data: 23/04/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Audição de Coro dos alunos

Duração da atividade: 1h30

Desenvolvimento da atividade:

Audição de Coro de Câmara do CMSM

23/04/2024

18h

We're Gonna Put on a Show – Jay Althouse

A La Nanita Nana – Tradicional Spanish Carol

Achégate a Mim Maruxa – José Afonso

Este Linho é Mourisco – Música Popular

La Puerca– Arr: Néstor Zadoff

Escondido – Arr: José Manuel Pinheiro

Garota de Ipanema – António Carlos Jobin

Água de Beber – António Carlos Jobin

Swing Low, Sweet Charot

Al Shlosa D'Varim – Allan E. Naplan

Evening Rice – Arr: Meinhard Ansohn

REFLEXÃO DA AULA N.º 26

Nesta aula lecionada, realizou-se a audição de coro realizada em ERASMUS e replicada para a comunidade escolar, e é sobre a importância desta que se vai focar a reflexão.

A comunidade escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Freire (1970) destaca a importância da comunidade como um espaço de diálogo e colaboração, onde o conhecimento é construído coletivamente.

Dewey (1916) realça que a escola não pode ser isolada da comunidade em que está inserida, pois é nesse contexto que a aprendizagem se torna significativa e relevante para os alunos.

Já Fullan (2001) argumenta que uma forte colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para promover uma educação de qualidade dos alunos. Também Henderson e Mapp (2002) destacam os benefícios da colaboração entre escola, família e comunidade para o sucesso académico dos estudantes.

Referências bibliográficas:

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.

Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.

PLANIFICAÇÃO N.º 7

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 27
Data: 30/04/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar os conhecimentos práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a sensibilidade auditiva ao nível melódico e rítmico;

Conteúdos programáticos:

Ficha Oral

Ritmo: Compasso 2/2, 6/4, 4/8, 2/8, 4/4, 6/8

Melodia: Mixolídio; Leituras Atonais

Teoria: Clave de Dó na 1ª e na 4ª linha, Clava de Fá.

Aula

Ritmo: Compasso 2/4, 4/4

Melodia: Si menor

Atividade n.º 1: Prova Oral

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

– Distribuição das provas por cada aluno;

– Exercícios feitos à vez por cada aluno.

ems
CENTRO DE MÚSICA
C/ DA M. J. G. 100
1700-000 LISBOA

ANO LETIVO 2021 / 2022
1.º BIMESTRE

PROVAÇÃO MÚSICA
PROVA 1
17.00.00

FICHA A

1. Letura rítmica com mudança de compasso: TEMPO → TEMPO

2. Letura solificada em clave alterada

3. Letura modal em peripetia

4. Letura usual

ems
CENTRO DE MÚSICA
C/ DA M. J. G. 100
1700-000 LISBOA

ANO LETIVO 2021 / 2022
1.º BIMESTRE

PROVAÇÃO MÚSICA
PROVA 1
17.00.00

FICHA B

1. Letura rítmica com mudança de compasso: TEMPO → TEMPO

2. Letura solificada em clave alterada

3. Letura modal em peripetia

4. Letura usual

ems
CENTRO DE MÚSICA
C/ DA M. J. G. 100
1700-000 LISBOA

ANO LETIVO 2021 / 2022
1.º BIMESTRE

PROVAÇÃO MÚSICA
PROVA 1
17.00.00

FICHA C

1. Letura rítmica com mudança de compasso: TEMPO → TEMPO

2. Letura solificada em clave alterada

3. Letura modal em peripetia

4. Letura usual

ems
CENTRO DE MÚSICA
C/ DA M. J. G. 100
1700-000 LISBOA

ANO LETIVO 2021 / 2022
1.º BIMESTRE

PROVAÇÃO MÚSICA
PROVA 1
17.00.00

FICHA D

1. Letura rítmica com mudança de compasso: TEMPO → TEMPO

2. Letura solificada em clave alterada

3. Letura modal em peripetia

4. Letura usual

ems
CENTRO DE MÚSICA
C/ DA M. J. G. 100
1700-000 LISBOA

ANO LETIVO 2021 / 2022
1.º BIMESTRE

PROVAÇÃO MÚSICA
PROVA 1
17.00.00

FICHA E

1. Letura rítmica com mudança de compasso: TEMPO → TEMPO

2. Letura solificada em clave alterada

3. Letura modal em peripetia

4. Letura usual

Atividade n.º 2: Ditado rítmico com notas dadas

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a percepção rítmica.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto – *Sonata No. 1 em Fá menor Op. 120, andante un poco Adagio*, para clarinete e piano de Brahms;
- Repetição do excerto 5 vezes;
- Correção feita com leitura rítmica com nome de notas.



Atividade n.º 3: Ditado melódico a uma voz

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva rítmica e melódica.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do excerto – *Sinfonia nº 6 em Si menor, op. 74, Adagio – Allegro non troppo*, de Tchaikovsky.
- Questionar os alunos quanto ao modo;
- Entoação da escala e arpejo correspondentes;
- Reproduzir a gravação 6 vezes;
- Correção feita oralmente cantando com nome de notas.

Recursos didáticos: Piano; Ficha; Computador; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 27

Nesta aula lecionada reflete-se sobre a gestão das atividades na aula.

Segundo Marzano (2007), é importante estabelecer objetivos claros para cada atividade, pois faz com que os alunos estejam com um maior foco.

Wong e Wong (2009) sugerem que os professores planifiquem as aulas tendo em conta a progressão natural da matéria, evitando interrupções desnecessárias.

Referências bibliográficas:

Marzano, R. (2007). The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. ASCD.

Wong, H. & Wong, R. (2009). The First Days of School: How to Be an Effective Teacher. Harry K. Wong Publications.

PLANIFICAÇÃO N.º 8

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 28
Data: 07/05/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar os conhecimentos práticos já adquiridos;
- Reproduzir a altura do som de forma afinada;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a acuidade auditiva.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso 4/4;

Melodia: Ré Maior; Intervalos: 10ª m, 3ª m, 9ª m, 4ª P e 7ª M;

Harmonia: Acordes de 7ª Dominante, Maior e Diminuta; Acorde m e A; Modo: Lídios, Mixolídio, Frígio, Eólico e Dórico; Cadências: Perfeita, Imperfeita, Suspensiva/ à Dominante, Plagal, Picarda e Interrompida.

Teoria: Clave de Sol e Fá; Acordes de 7ª Maior, menor, dominante, sensível e diminuta; Láb Lídio e Ré Frígio.

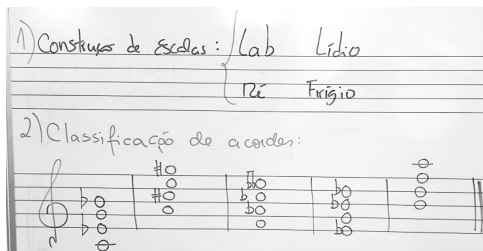
Atividade n.º 1: Correção do TPC

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Aumentar e aprofundar as práticas e os conhecimentos de modos e acordes de 7ª.

Desenvolvimento da atividade:

– Correção oral e no quadro.



Atividade n.º 2: Revisões de Cadências

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva.

Desenvolvimento da atividade:

– Audição dos exemplos musicais e exemplos ao piano;

Cadência Perfeita – *Sonata nº11 em Lá Maior*, para Piano, KV 331, de Mozart.



Cadência Suspensiva/ à Dominante – Coral: *Aus meines Herzens Grunde BWV 269*, de Bach



SolM: I

I V

Cadência Plagal – Coral: *Herzlich lieb hab' ich dich, o Herr BWV 245*, Bach

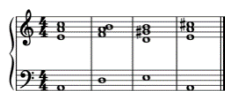


RéM: I

IV

I

Cadência Picarda



Atividade n.º 3: Introdução de Cadências

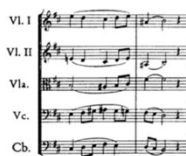
Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva.

Desenvolvimento da atividade:

– Audição dos exemplos musicais e exemplos ao piano;

Cadência Imperfeita – *Aase's Death*, da obra Peer Gynt Suite Nº. 1 de E. Grieg (comp 8);



Cadência Interrompida



V

vi

Atividade n.º 4: Identificação Auditiva de Cadências

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar cada cadência duas vezes;
- Correção feita oralmente.

Cad.	Cad.	Cad.	Cad.	Cad.	Cad.
Plagal	Suspensiva	Picarda	Perfeita	Interrompida	Imperfeita

Atividade n.º 5: Identificação Auditiva de Intervalos Melódico e Harmônicos

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar cada intervalo duas vezes;
- Correção feita oralmente.

10ª m desc.	3ª m harm.	9ª m asc.	4ª P harm.	7ª M desc.
----------------	---------------	--------------	---------------	---------------

Atividade n.º 6: Identificação Auditiva de Modos

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a audição e percepção sonora.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar cada modo duas vezes;
- Correção feita oralmente.

Lídio	Mixolídio	Frígio	Eólio	Dórico
-------	-----------	--------	-------	--------

Atividade n.º 7: Identificação Auditiva de Acordes**Duração da atividade:** 5 minutos**Objetivos específicos da atividade:** Estimular a audição e percepção sonora.**Desenvolvimento da atividade:**

- Revisão dos acordes;
- Tocar cada acorde duas vezes;
- Correção feita oralmente.

7ª	m 6	7ª	A	7ª m
Dominante	4	Maior		

Atividade n.º 8: Ditado Melódico a 4 vozes**Duração da atividade:** 35 minutos**Objetivos específicos da atividade:** Desenvolver a acuidade auditiva rítmica, harmónica e melódica.**Desenvolvimento da atividade:**

- Entoação da escala e arpejo correspondente;
- Audição do coral do início ao fim;
- Ouvir 6 vezes até à primeira suspensão;
- Ouvir 6 vezes da primeira suspensão ao fim;
- Ouvir uma vez do início ao fim.
- Entoação voz a voz;
- Entoação do Coral dividindo a turma por vozes.

**Recursos didáticos:** Piano; Computador; Colunas.**REFLEXÃO DA AULA N.º 28**

Nesta aula lecionada reflete-se sobre percepção e treino auditivo.

Barbosa (2007) menciona que o treino auditivo é prejudicado devido à fragmentação da música em sons isolados, que resulta na ausência de conexão entre sons e contexto musical. Assim, o problema não está no treino em si, mas na forma fragmentada e descontextualizada pela qual este é realizado.

... o problema não está somente na questão do treino em si, mas especialmente no quê está sendo treinado (...) como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir intervalos isolados, se sabemos que as relações entre os sons não estão estabelecidas de maneira absoluta? Os intervalos, os acordes, as cadências etc. soam diferentemente a depender do contexto em que foram colocados e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra (Barbosa, 2007, p. 5).

Referências bibliográficas:

Barbosa, M. (2007). Percepção musical: aproximações. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 16, pp. 1-8.

PLANIFICAÇÃO N.º 9

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 29
Data: 14/05/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Consolidar os conhecimentos práticos já adquiridos;
- Desenvolver capacidade de concentração/ memorização;
- Estimular a acuidade auditiva.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso 4/4 e 6/8;

Melodia: Dó menor; Sol Maior; Modos: Dórico; Frígio, Lídio, Mixolídio, Eólio; Intervalos: 6ª m, 9ªM, 7ªm, 10ª M P e 4ª A;

Harmonia: Acordes de 7ª Dominante, Maior, Menor, Sensível e Diminuta; Acorde M e d; Cadências: Perfeita, Imperfeita, Suspensiva/ à Dominante, Plagal, Picarda e Interrompida.

Teoria: Acordes de 7ª Dominante, Maior, Menor, Sensível e Diminuta; Mi Mixolídio, Sol Lídio, Lá Frígio, Sol# Frígio e Sib Mixolídio.

Atividade n.º 1: Realização de uma Prova Modelo

Duração da atividade: 85 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

1. Ditado Rítmico com notas dadas

- Audição do Excerto – Aria: *Kreuz und Kronen sind verbunden*, da cantata *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* BWV 12 de Bach;
- Audição do excerto 5 vezes;
- Correção realizada oralmente pelos alunos, solfejando.

2. Ditado Modal com Percussão

- Entoação do Modo apresentado;
- Realização do ditado 6 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

3. Ditado Melódico a 4 vozes

- Audição do excerto, tocado ao piano;
- Audição 8 vezes;
- Correção feita oralmente e no quadro pelos alunos.

4. Identificação Auditiva de Intervalos

- Realização de cada intervalo 2 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

5. Identificação Auditiva de Acordes

- Realização de cada acorde 2 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

6. Identificação Auditiva de Escalas

- Realização de cada escala 2 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

7. Identificação Auditiva de Cadências

- Realização de cada cadência 2 vezes;
- Correção feita oralmente pelos alunos.

8. Constrói os acordes pedidos

- Realização do exercício individualmente pelos alunos no lugar;
- Correção feita oralmente e no quadro.

9. Identifica os seguintes acordes

- Realização do exercício individualmente pelos alunos no lugar;
- Correção feita oralmente e no quadro.

10. Constrói as seguintes Escalas Modais

- Realização do exercício individualmente pelos alunos no lugar;
- Correção feita oralmente e no quadro.

11. Identifica as seguintes Escalas Modais

- Realização do exercício individualmente pelos alunos no lugar;
- Correção feita oralmente e no quadro.

10. Constrói as seguintes escalas modais

- Mi Mixolídio
- Sol Lídio
- Lá Frígio

11. Identifica as seguintes escalas modais

- Sol# Frígio
- Sib Mixolídio

Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna; Prova Modelo.

REFLEXÃO DA AULA N.º 29

Nesta aula reflete-se sobre a importância da aula ante do teste.

As aulas antes do teste são oportunidades para rever conteúdos, esclarecer dúvidas e consolidar a temas abordados. Entre as estratégias eficazes nestas aulas, destaca-se a revisão colaborativa, onde os alunos são incentivados a discutir e a resolver problemas em grupo (Slavin, 2014).

Além disso, práticas como a realização de exercícios práticos pode ajudar os alunos a identificar os seus erros e a direcionar melhorar o seu estudo (Hattie, 2009).

Referências bibliográficas:

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Slavin, R. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? Anales de Psicología*, 30(3), pp. 785-791.

PLANIFICAÇÃO N.º 10

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 30
Data: 21/05/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

– Consolidar conhecimentos musicais

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso 4/4 e 6/8;

Melodia: Dó menor; Sol Maior; Modos: Dórico, Frígio, Lídio, Mixolídio, Eólio; Intervalos: 6ª M, 4ª A, 9ª M, 6ª M P e 10ª m;

Harmonia: Acordes de 7ª Dominante, Maior, Menor, Sensível e Diminuta; Acorde m e A; Cadências: Perfeita, Imperfeita, Suspensiva/ à Dominante, Plagal e Interrompida.

Teoria: Acordes de 7ª Dominante, Maior, Menor, Sensível e Diminuta; Ré Mixolídio, Láb Lídio, Sol Frígio, Sib Eólio e Mi Lídio.

Atividade n.º 1: Ficha Escrita

Duração da atividade: 80 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidar os conteúdos abordados.

Desenvolvimento da atividade:

1. Ditado Rítmico com notas dadas

– Audição da gravação do excerto, sem escrever, uma vez;

- Audição 6 vezes.

2. Ditado Modal com Percussão

- Audição do início ao fim, uma vez;

- Repetir 6/7 vezes;

3. Ditado Melódico a 4 vozes

- Audição do coral do início ao fim;

- Ouvir 6 vezes até à primeira suspensão;

- Ouvir 6 vezes da primeira suspensão ao fim;

- Ouvir uma vez do início ao fim.

4. Identificação Auditiva de Intervalos

- Tocar, ao piano, duas vez cada intervalo

5. Identificação Auditiva de Acordes

- Tocar, ao piano, duas vez cada acorde

6. Identificação Auditiva de Escalas

- Tocar, ao piano, duas vez cada escala

7. Identificação Auditiva de Cadências

- Tocar, ao piano, duas vez cada cadência

8. Constrói os acordes pedidos

- Realização dos alunos na folha.

9. Identifica os seguintes acordes

- Realização dos alunos na folha.

10. Constrói as seguintes Escalas Modais

- Realização dos alunos na folha.

11. Identifica as seguintes Escalas Modais

- Realização dos alunos na folha.

The image shows three pages of musical worksheets from a music theory curriculum. Each page features the logo of the 'CITYSIST' music school and the name of the teacher, 'Marta M. L. F. Costa'. The worksheets are designed for students to practice various musical concepts, including dictation, interval identification, chord identification, and modal scales.

Page 1 (Left): Contains exercises 1, 2, and 3. Exercise 1 is a dictation exercise for a modal melody. Exercise 2 is a dictation exercise for a melody with a specific rhythm. Exercise 3 is a dictation exercise for a melody with a specific rhythm. Each exercise includes a musical score and a table for student responses.

Page 2 (Middle): Contains exercises 4, 5, 6, and 7. Exercise 4 is an interval identification exercise. Exercise 5 is a chord identification exercise. Exercise 6 is a scale identification exercise. Exercise 7 is a cadence identification exercise. Each exercise includes a musical score and a table for student responses.

Page 3 (Right): Contains exercises 8, 9, 10, and 11. Exercise 8 is a chord construction exercise. Exercise 9 is a chord identification exercise. Exercise 10 is a scale construction exercise. Exercise 11 is a scale identification exercise. Each exercise includes a musical score and a table for student responses.

Recursos didáticos: Piano; Computador; Coluna; Ficha Escrita.

REFLEXÃO DA AULA N.º 30

Nesta aula lecionada reflete-se sobre os testes, mais precisamente o teste tradicional, este que é individual, sem consulta e de duração limitada.

Segundo Gagné (1985), os testes são instrumentos de avaliação essenciais para medir o desempenho acadêmico e verificar se os objetivos educacionais foram alcançados.

Freire (1996) critica a abordagem tradicional que não leva em conta a individualidade dos alunos e que privilegia a educação bancária em que os alunos são vistos como recetores passivos de conhecimento.

Também Sobierajski (1992) realça que este instrumento de avaliação serve para legitimar o trabalho do professor, atribuindo a responsabilidade do sucesso ou fracasso acadêmico apenas ao aluno.

Referências bibliográficas:

Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart and Winston.

Sobierajki, M. (1992). *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. [Dissertação em Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas].

PLANIFICAÇÃO N.º 11

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 31
Data: 28/05/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a acuidade musical;
- Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons;
- Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.
- Explorar o domínio rítmico e físico-motor;

Conteúdos programáticos:

- Improvisação.
- Transposição
- Progressão harmónica

Atividade n.º 1: Improvisar sobre desenho - Criação Musical

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a criatividade.

Desenvolvimento da atividade:

- Afinação dos instrumentos;
- Divisão da turma em três grupos: cordas + piano, 2 oboés e flauta + clarinete.

- Realização da escala de Dó Maior (para os instrumentos em Dó, Ré maior para o Clarinete em Sib e Lá Maior para o Saxofone Alto), começando o primeiro grupo e o segundo entra quando o primeiro grupo chega à nota mi, entrando de seguida o grupo três quando o grupo dois tiver na nota mi.

Criação Musical

- Um aluno vai ao quadro e desenha símbolos ou formas, sendo que os restantes colegas têm de tentar reproduzir o que estão a ver, explorando todas as vertentes do instrumento (efeitos, técnicas alargadas, etc.);
- Todos os alunos passam pelo quadro.

Atividade n.º 2: Improvisar com base de *play along*

Duração da atividade: 55 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a criatividade; Aprofundar conhecimentos de instrumentos transpositores.

Desenvolvimento da atividade:

PARTE B – *Blue Bossa*

<https://www.youtube.com/watch?v=7H7Xg6U7P5g&t=6s>

- Audição do *play along*;
- Questionar os alunos quanto às progressões harmónicas, auxiliando os mesmos com audição no piano, escrevendo no quadro os acordes;
- Interrogar os alunos quanto aos instrumentos transpositores e transpor a acordes;
- Entregar aos alunos uma folha com acordes, para auxiliar a leitura;
- Audição do *play along*, dando tempo aos alunos para ouvir e pensar no que iriam reproduzir;
- Primeiramente realizar uma improvisação conjunta;
- De seguida, improvisação individual de cada aluno, sendo que os alunos que não se sentirem tão à vontade puderam improvisar apenas ritmicamente ou utilizar apenas notas do acorde.

Blue Bossa

Chord Progression: Cm7 Cm7 Fm7 Fm7 D7 sus. G7 Cm6 Cm6

Clarinete em Sib

Saxofone Alto

Inst. C

Inst. C

Inst. C

Chord Progression: Ebm7 Ab7 Db7M Db7M D7 sus. G7 Cm6 D7 sus. G7

Cl. em Sib

Sax. A.

Inst. C

Inst. C

Inst. C

Recursos didáticos: Instrumentos; Computador; Coluna; Ficha de acordes.

REFLEXÃO DA AULA N.º 31

Nesta aula lecionada reflete-se sobre o uso de instrumentos na aula de Formação Musical.

Uma das principais vantagens da utilização dos instrumentos dos alunos na aula de Formação Musical é o aumento da motivação e do envolvimento. Segundo Swanwick (1999), o envolvimento ativo dos alunos com os seus instrumentos facilita a sua ligação emocional com a música, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, o uso de instrumentos pode facilitar a aquisição de conceitos teóricos e ajudar na sua aplicação prática imediata (Hallam, 2010).

O uso de instrumentos pelos alunos permite a aplicação direta da teoria musical, facilitando a compreensão de conceitos complexos como harmonia, ritmo e melodia. Jorgensen (2003) indica que a prática instrumental contínua é essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas necessárias para uma execução musical competente.

Referências bibliográficas:

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), pp. 269-289.

Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.

PLANIFICAÇÃO N.º 12

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Formação Musical
Ano/Grau: 7º Grau	Aula n.º: 32
Data: 04/05/2024	Número de alunos: 9
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: 5 (articulado) + 4 (Supletivo)
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver o sentido crítico;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver capacidade de concentração.

Conteúdos programáticos:

Ritmo: Compasso 12/8 ou 6/4.

Atividade n.º 1: Autoavaliação

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o autoconhecimento.

Desenvolvimento da atividade:

- Cada aluno reflete sobre o seu semestre, atribuindo uma nota de 0 a 5 e de 0 a 20.
- Feedback da professora cooperante e da estagiária.

Atividade n.º 2: *Clapping Music*

Duração da atividade: 35 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o conhecimento rítmico.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Divisão da turma em dois grupos, *clap 1* e *clap 2*;
- Realização da peça, repetindo cada compasso 4 vezes, num tempo lento e confortável a todos.
- Ir aumentando progressivamente a velocidade.
- Trocar os grupos.



Atividade n.º 3: Lanche de convívio

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a criação de laços pessoais e partilha.

Recursos didáticos: Computador; Partitura: *Clapping Music*, Steve Reich.

REFLEXÃO DA AULA N.º 32

Nesta última aula lecionada reflete-se sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Segundo Pianta (1999), as interações positivas entre professores e alunos estão associadas a maior motivação, melhor desempenho académico e comportamento positivo. A relação professor-aluno também é crucial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. O apoio emocional fornecido pelos professores pode ajudar os alunos a lidar com o stress e os desafios pessoais, promovendo o bem-estar emocional fundamental para a aprendizagem. Uma abordagem de ensino que valorize a individualidade e as necessidades emocionais dos alunos, conforme descrita por Noddings (2005), contribui para um ambiente de aprendizagem mais humanizado e eficaz.

Já a interação entre os alunos desempenha um papel vital no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e académicas. Vygotsky (1978) realça que a aprendizagem é um processo social e que a interação com os pares pode facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades.

Ambientes de sala de aula que incentivam a colaboração promovem a aprendizagem cooperativa, na qual os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns. Johnson e Johnson (1999) indicam que a aprendizagem cooperativa melhora o conhecimento do conteúdo, desenvolve habilidades interpessoais e promove atitudes positivas em relação à aprendizagem e aos pares.

Referências bibliográficas:

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.

Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.

Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

PROGRAMA DE CLASSES DE CONJUNTO / CONJUNTOS INSTRUMENTAIS / ORQUESTRA

ANO LETIVO 2023/2024

2. Critérios Gerais da Disciplina

Classes de Conjunto - Coro

Aulas:

- Promover o Canto em grupo, enquanto disciplina direcionada para uma ação cultural, artística e educacional;
- Desenvolver a consciência da afinação vocal;
- Desenvolver a audição e entoação individualmente e em grupo;
- Reconhecer e identificar simples processos harmónicos, conteúdos formais e tonais;
- Participar sempre que possível em atividades musicais de grupo e em colaboração com os objetivos e projetos da escola;

Atividades realizadas em aula, fichas de trabalho ou tarefas:

- Capacidade de identificar as dificuldades e de resolver problemas (técnica vocal: respiração, apoio, articulação – vogais e consoantes, ressonância, timbres, extensão e agilidade; técnica instrumental: estudo da dicção, acentuação, aspetos rítmicos, significado do texto, treino da memória melódico-harmónica, realização de frases e dinâmicas, escuta e equilíbrio de cada voz com o naipe a que pertence, relação de cada naipe com o coro, movimento e expressão) que ocorrem no decurso das aulas, durante a preparação e realização dos trabalhos;
- Mostrar total sentido de compromisso com os restantes colegas e pela integridade do(s) trabalho(s) em curso;
- Mostrar total disponibilidade e empenho pela prossecução dos objetivos traçados;
- Desenvolver critérios de rigor e níveis de execução adequados ao grau de dificuldade de cada aluno;
- Demonstrar capacidade de autocritica e integração no grupo;



Conjuntos instrumentais / Orquestra

Aulas:

- Incentivar o conceito de leitura à 1ª vista, através da prática constante de partituras;
- Desenvolver a importância da audição em grupo e da busca possível por uma unidade sonora;
- Enriquecer os trabalhos em grupo através da participação de todos os instrumentos, incluindo a integração dos instrumentos orff;
- Reconhecer e identificar simples processos harmónicos, conteúdos formais e tonais;
- Participar sempre que possível em atividades musicais de equipa e em colaboração com os objetivos e projetos da escola;

Atividades realizadas em aula, fichas de trabalho ou tarefas:

- Capacidade de identificar as dificuldades e de resolver problemas (técnica instrumental, notação e interpretação) que ocorrem no decurso das aulas, durante a preparação e realização dos trabalhos;
- Demonstrar evolução no domínio da leitura à 1ª vista, do instrumento e da sua participação em grupo;
- Mostrar total sentido de compromisso com os restantes colegas e pela integridade do(s) trabalho(s) em curso; mostrar total disponibilidade e empenho pela prossecução dos objetivos traçados;
- Desenvolver critérios de rigor e níveis de execução adequados ao grau de dificuldade de cada aluno;
- Demonstrar capacidade de autocritica e integração no grupo;



Nota: Nas aulas de Classe de conjunto coro, nos casos em que os alunos demonstrem incapacidade vocal temporária (como nos períodos de mudança de voz, por exemplo), independentemente do grau em que os alunos se encontrem, deverá ser discutida em reunião de grupo um programa alternativo a executar durante o ano letivo. Poderão ser utilizados exercícios na voz falada, textos de peças teatrais, exercícios posturais, etc, de acordo com as necessidades do aluno naquele momento e, se for o caso, de acordo com as recomendações médicas que tiverem sido comunicadas ao professor.



OBSERVAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º Ano	Aula n.º: 5
Data: 17/10/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos: Promover disponibilidade física para o ato de cantar.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento dado por um discente;
- De pé;
- Alongamento do pescoço (movimentos circulares e laterais lentos, para um lado e para o outro);
- Alongamento dos braços (circulares para a frente e para trás);
- Ombros (levar os ombros às orelhas e junto ao pescoço, respirar e segurar respiração, deitando fora ao mesmo tempo que se solta os braços).

Atividade n.º 2: Aquecimento Vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos: Promover uma maior disponibilidade do aparelho vocálico para o ato do canto, de modo a evitar lesões vocais; desenvolver técnica vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo com a vogal “u”, com descida e subida de nota (dó-ré-dó/ ré-mi-re/ mi-fá-mi/ etc.);

- Vocalizo com vogal “u”, começar na dominante da escala, descer, voltar a subir e acabar na tônica (exemplo: sol-fá-mi-ré-dó-ré-mi-fá-sol-sol-dó);
- Vocalizo com boca fechada para trabalhar ressonância. (dó-ré-mi-ré-dó/ ré-mi-fa-mi-ré/ etc.);
- Vocalizo com vibração dos lábios. (dó-ré-mi-ré-dó/ ré-mi-fa-mi-ré etc.);
- Vocalizo novamente com a vogal “u”, utilizando arpejos (dó-mi-sol-mi-dó/ etc.), trabalhando articulação;
- Vocalizo com a vogal “i”, utilizando arpejos (dó-mi-sol-dó-sol-mi-dó/ etc).
- Vocalizo na mesma nota “ma me mi mo mu”

Atividade n.º 3: ABBA Medley – *Mamma Mia*

Duração da atividade: 45 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

- Relembrar o que foi feito a aula passada, cantando a duas vozes.

PARTE 1

- Trabalhar apenas segunda voz, ouvindo cada fila individualmente por mesas;
- Duas vozes novamente, ajustando timbre e dinâmicas.

The image shows a musical score for the ABBA Medley "Mamma Mia". It features vocal parts for Soprano (S) and Alto (A). The lyrics are: "I've been rheu-mat-ic by you... since I don't know when... So I made up my mind, it must come to an end... Look at me now, will I e-ver leave, I don't know how, but I will die by love... ever-est, there's a fire with-in... my soul. Just one look and I can have a hell of a time. one more look and I for-get ev-ry-thing... Hush...". The score includes musical notation in G major and 4/4 time, with dynamics like *mf* and *f*.

PARTE 2

- Trabalhar apenas a voz dos sopranos;
- Trabalhar só a voz dos altos;

- Juntar as duas vozes.

Musical score for 'Mamma Mia' by ABBA. The score includes a piano introduction and vocal staves for Soprano (S) and Alto (A). The lyrics are: 'Mam-ma Mi-a, here I go a-gain, my my, how... can I re-oid you, Mam-ma Mi-a, does it show a-gain, my my, just... how much I've missed you.'

PARTE 3

- Trabalhar apenas primeira voz;

- Trabalhar segunda voz individualmente;

- A duas vozes;

- Fazer uma vez do início ao fim todos juntos, ajudando no piano.

Musical score for 'Dancing Queen' by ABBA. The score includes a piano introduction and vocal staves for Soprano (S) and Alto (A). The lyrics are: 'Yes, I've been here, - kin - heart - ed, Blue... since the day... we part - ed. Why why did I e-ner let you go? Mam-ma Mi-a, now I real-ly know, my my, I... should not have let you go.'

Recursos didáticos: Percussão corporal, Piano, Partitura: *ABBA Medley*.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º1

Na observação desta aula, o que me chamou mais a atenção foi a maneira como a docente geriu o comportamento em sala de aula. A turma é de grandes dimensões e a docente conseguiu arranjar estratégias de controlo de comportamento, o que achei deveras interessantes.

As estratégias por ela utilizadas foram não-verbais, utilizando o silêncio, o olhar ou contagem com dedos para chamar a atenção dos alunos. Segundo Guerrero e Floyd (2006), os docentes utilizam alguns elementos de comunicação não-verbal para repor a concentração e envolvimento no trabalho.

Segundo Walters e Frei (2009, cit. in Reina, F. & Silva, W., 2020), cada professor aborda a gestão da sala de aula de maneira distinta, com as suas próprias abordagens e métodos, sendo assim fundamental uma gestão eficaz da sala de aula para atingir a promoção da aprendizagem efetiva, o estímulo à reflexão crítica e do desenvolvimento humano de todos os alunos (Vasconcellos, 2014).

Referências bibliográficas:

Vasconcellos, C. (2014). *Desafio da qualidade de educação: gestão da sala de aula*. Libertad.

Reina, F. & Silva, W. (2020). Gestão da sala de aula de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. (24), n.2, pp. 979-994. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327>

Guerrero, L. & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Erlbaum.

OBSERVAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º Ano	Aula n.º: 6
Data: 24/10/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Aquecimento Vocal

Duração da atividade: 14 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo com boca fechada, para trabalhar ressonância (arpejos – dó-mi-sol-mi-dó/ ré-fá-lá-fá-ré, etc);
- Vocalizo com vibração de lábios, para trabalhar articuladores (arpejos – sol-mi-dó-mi-sol-mi-dó/ lá-fá-ré-fá-lá-fá-ré/ etc.);
- Vocalizo com a vogal “u” (sol-fá-mi-ré-dó/ sol#-fá#-fá-ré#-dó#/ etc.);
- Vocalizo com os vocábulos “ma me mi mo mu” (arpejos – dó-mi-sol-mi-dó/ ré-fá-lá-fá-ré, etc);
- Vocalizo com a vogal “i” (dó-ré-mi-mi-fá-sol-sol-fá-sol-fá-mi-ré-dó).

Atividade n.º 1: Teste – Compassos C a D

Duração da atividade: 31 minutos

Objetivos específicos: Promover uma maior disponibilidade do aparelho vocálico para o ato do canto, de modo a evitar lesões vocais; desenvolver técnica vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Quatro grupos constituídos por duas pessoas de cada voz;

- Um grupo constituído por um aluno a cantar primeira voz e dois a cantar a segunda;
- Um grupo com um aluno a cantar primeira voz e três a cantar segunda.

Atividade n.º 3: ABBA Medley – *Mamma Mia*

Duração da atividade: 35 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Parte 1

- Trabalhar apenas segunda voz, pois foram detetadas algumas dúvidas na melodia;
- Trabalhar individualmente com um aluno específico;
- Trabalhar segunda voz por grupos;
- Todos juntos, primeira e segunda voz.

Parte 2

- Trabalhar apenas primeira voz.
- Trabalhar segunda voz.
- Juntar as duas.

Recursos didáticos: Piano; Partitura: *ABBA Medley*.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2

Nesta segunda observação pude perceber que a escolha do repertório veio dos alunos, tendo estes proposto à docente o que gostariam de cantar.

Esta abordagem integra uma metodologia ativa, na qual a criança desempenha um papel ativo, envolvendo-se no processo de idealização, planeamento, pesquisa, construção e avaliação da sua própria aprendizagem. O professor atua como um motivador, incentivando a exploração, a interação, a criatividade e a procurar pelos interesses individuais da criança, promovendo aprendizagens significativas (Taylor & Brickman, 1991, cit. in Sintra, 2018).

Autores como Guerra (2005) e Taylor & Brickman, (1991, cit. in Sintra, 2018), identificam diversos elementos essenciais que são necessários para que a aprendizagem ativa e participação dos alunos aconteça:

- Escolha e toma de decisões, por parte do aluno do que quer realizar;
- Opinião, dando ideias e sugestões;
- Apoio e Encorajamento, por parte do docente;
- Avaliação da atividade, por parte do aluno;

Em suma, a aprendizagem é mais significativa e duradora quando os estudantes encontram propósito e significado nas atividades que realizam, quando as suas motivações pessoais são consultadas e incorporadas no processo educativo, quando são envolvidos em projetos que lhes permitam contribuir e quando há um diálogo constante sobre as atividades e como realizá-las. Isso não apenas promove o desenvolvimento do conhecimento, mas também estimula a curiosidade e gosto pela aprendizagem.

Isto foi o que observei na aula, alunos dedicados e empenhados em aprender algo escolhido por eles, para eles.

Referências bibliográficas:

Guerra, Miguel. (2005). Aprender a Conviver na Escola. Edições ASA. In Rebelo, M. (2010). *A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://core.ac.uk/download/pdf/187230221.pdf>

Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Instituto PIAGET]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23886/1/Ana%20Catarina%20Sintra%20-%20ESE.pdf>

OBSERVAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º Ano	Aula n.º: 7
Data: 31/10/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Maria Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Aquecimento Vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal; desenvolver a agilidade e segurança na execução vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- De pé;

- Trabalhar ressonância, boca fechada;



- Trabalhar articuladores, com vibração de lábios;



- Vocalizo com “nô”;



- Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com a vogal “i”;



- Vocalizo com “zác-zác”;



- Vocalizo com “ma-me-mi-mo-mu”.



Atividade n.º 2: ABBA Medley – *Mamma Mia* e *Dancing Queen*

Duração da atividade: 60 minutos

Objetivos específicos: Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal; estimular fluência na leitura; desenvolver capacidade de memorização; aprimorar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

Mamma Mia

- Entoação apenas com segunda voz do início ao fim;

- Entoação apenas com primeira voz do início ao fim;

- Entoação das duas vozes do início ao fim.

The image displays the musical score for the song 'Mamma Mia' by ABBA. It includes vocal lines for two voices (Soprano and Alto) and piano accompaniment. The lyrics are in Portuguese, and the score is written in standard musical notation with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature.

Dancing Queen

- Tocar ao piano até à letra D;

- Entoação com as duas vozes;

- Entoação apenas com a segunda voz;

- Entoação com as duas vozes;

First system of the musical score, featuring vocal staves for Soprano (S) and Alto (A) with lyrics.

- Entoação apenas da primeira voz a partir do compasso H até ao final da música;
- Entoação apenas da segunda voz a partir do compasso H ao final da música;
- Entoação da segunda voz a partir de 1 antes de I, até ao fim.
- Entoação das duas vozes a partir a partir de 1 antes de I, até ao fim.
- Entoação das duas vozes desde o compasso 157 até ao final da música.
- Entoação das duas vozes desde o compasso 144 até ao final da música.

Second system of the musical score, featuring vocal staves for Soprano (S) and Alto (A) with lyrics.

Recursos didáticos: Piano, Partitura: ABBA Medley.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

A aula desta semana fez-me refletir sobre a importância do aquecimento e desaquecimento vocal.

Para Heizmann (2019), o aquecimento vocal é tão importante como o aquecimento que atletas realizam antes de treinos ou competições.

O aquecimento da voz envolve a prática de diversos exercícios respiratórios e vocais, com o objetivo de preparar os músculos das pregas vocais antes de uma atividade mais intensa, evitando qualquer sobrecarga, uso inadequado ou fadiga vocal (Costa, Andrada e Silva, 1998, citando em Mota, A., 1998).

O tempo necessário para o aquecimento vocal varia bastante, no entanto, de acordo com Sataloff (1991), é recomendado que os cantores não excedam 30 minutos nessa atividade.

Já o desaquecimento vocal, embora menos abordado, é igualmente importante. O objetivo é permitir que se volte ao uso adequado da voz no ambiente cotidiano, evitando o abuso resultante do prolongado uso da técnica vocal do canto quando esta não é mais necessária (Pela et al., 1998, cit. in Mota, A., 1998).

Referências bibliográficas:

Mota, A. (1998). *Aquecimento e Desaquecimento vocal*. [Monografia de conclusão de curso. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica Voz].

Heizmann, K. (2019). *Vocal Warm-ups: 200 Exercises for Chorus and Solo Singers*. Schott Musik International.

PLANIFICAÇÃO N.º 1

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 8
Data: 7/11/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver habilidades sensoriais auditivas relacionadas ao canto em grupo: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmónica e equilíbrio auditivo;
- Aprimorar a qualidade do timbre e realizar dinâmicas;
- Aperfeiçoar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado;
- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- Aquecimento Corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal.
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado.

Atividade n.º 1: Quiz – *Mamma Mia*

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

– Realização do *quiz* individualmente utilizando dispositivos eletrónicos.

1. A peça que está a circular no display de uma guitarra a que chama? (2 Pontos)

☐ ABBE
☐ ABBA
☐ ABBA

2. Quantos membros tem a banda? (2 Pontos)

☐ 4
☐ 2
☐ 3

3. Em que ano se formou a banda? (2 Pontos)

☐ 1974
☐ 1975
☐ 1973

4. Com que música ganharam o festival? (2 Pontos)

☐ Dancing Queen
☐ Mamma Mia
☐ Mamma Mia

5. Em que ano se reformou a banda? (2 Pontos)

☐ 1975
☐ 1976
☐ 1973

6. Em que horizontalidade está a peça em estudo? (2 Pontos)

☐ Lá Menor
☐ Lá maior
☐ Solfejo

7. No vídeo de música em duas vozes cantam as mesmas notas durante 8 compassos. Que nome se dá a isso? (2 Pontos)

☐ Canção
☐ Ritmo
☐ Ritmo

8. No compasso 85, qual a dinâmica que está lá indicada? (2 Pontos)

☐ Molto forte
☐ Fortissimo
☐ Forte

9. No compasso 85, quando se estão a dividir, a primeira voz começa a cantar mais grave que a segunda? (2 Pontos)

☐ Não
☐ Sim

10. Quantos compassos estão a primeira voz canta sozinho? (2 Pontos)

☐ 14-16
☐ 15-16
☐ 16-18

Atividade n.º 2: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Todos de pé;
- Espreguiçar esticando a musculatura e o esqueleto;
- Rotação dos ombros e braços, para a frente e para trás;
- Alongar o pescoço, movimentos circulares e laterais lentos, para um lado e para o outro;
- Ombros (levar os ombros às orelhas e junto ao pescoço, respirar e segurar respiração, deitando fora ao mesmo tempo que se solta os braços).

Atividade n.º 3: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Exercício de diafragma (F, S, X);
- Vocalizo com boca fechada para trabalhar ressonância;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



- Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



- Vocalizo na mesma nota “ma me mi mo mu”

Atividade n.º 4: ABBA Medley – *Dancing Queen*

Duração da atividade: 45 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoar, com as duas vozes, do compasso 129 ao compasso 146;
- Entoar apenas primeira voz;
- Entoar apenas segunda voz;
- Entoar as duas vozes;
- Entoar com a primeira voz do compasso 144 ao compasso 154;
- Entoar com a segunda voz;
- Entoar as duas vozes;
- Entoar com a primeira voz do compasso 155 ao compasso 163;
- Entoar com a segunda voz;
- Entoar as duas vozes.

- Entour com as duas vozes do compasso 129

compoasso 129

compoasso 163

Vocal score

ABBA Medley - 11 -

A. Dancin' Queens

Disc 2 - 101

Vocal score

ABBA Medley - 12 -

Vocal score

ABBA Medley - 13 -

Vocal score

ABBA Medley - 14 -

Recursos didáticos: Piano; dispositivos eletrônicos; Partitura: ABBA *Medley*.

REFLEXÃO DA AULA N.º 8

Nesta primeira aula lecionada refletiu-se sobre a falta de material por parte dos alunos.

De acordo com Amado & Freire (2009, cit. in Amado & Freire, 2014), a falta de material pode ter sérias consequências no decorrer da aula, chegando a prejudicar o seu andamento. Em muitos casos, as aulas dependem do uso de materiais específicos e a ausência desses materiais podem prejudicar não apenas a aula atual, mas também a aprendizagem futura dos conteúdos da disciplina.

Nesta primeira aula lecionada reflete-se sobre a falta de material por parte dos alunos.

De acordo com Amado & Freire (2009, cit. in Amado & Freire, 2014), a falta de material pode ter sérias consequências no decorrer da aula, chegando a prejudicar o seu andamento. Em muitos casos, as aulas dependem do uso de materiais específicos e a ausência desses materiais podem prejudicar não apenas a aula atual, mas também a aprendizagem futura dos conteúdos da disciplina.

No caso da aula lecionada, devido à falta de material, neste caso a falta de dispositivos eletrónicos para a realização do *quiz*, fez com que o tempo para a realização do resto das atividades ficasse limitado.

Referências bibliográficas:

Amado, J. & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55–71). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10451/33034>

PLANIFICAÇÃO N.º 2

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 9
Data: 14/11/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Desenvolver habilidades sensoriais auditivas relacionadas ao canto em grupo: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmónica e equilíbrio auditivo;
- Aprimorar a qualidade do timbre e realizar dinâmicas;
- Aperfeiçoar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado;
- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado.

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a prontidão física para cantar, estimulando uma postura adequada que permita uma boa produção vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- De pé;
- Espreguiçar esticando a musculatura e o esqueleto;
- Rotação dos ombros e braços, para a frente e para trás;
- Alongar o pescoço, movimentos circulares e laterais lentos, para um lado e para o outro;
- Ombros (levar os ombros às orelhas e junto ao pescoço, respirar e segurar respiração, deitando fora ao mesmo tempo que se solta os braços).

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);
- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



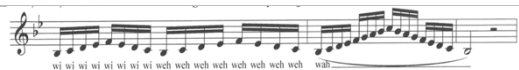
- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: ABBA Medley – *Waterloo*

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e uníssono.

Desenvolvimento da atividade:

- Tocar ao piano do compasso 1 ao compasso 18;

- Pedir para os alunos lerem o ritmo com letra;

- Entoar com letra num andamento mais lento.

Atividade n.º 4: *Eu queria ser Pai Natal*– Carlos Garcia

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e uníssono.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica, com marcação de pulsação;
- Leitura rítmica com texto, com marcação de pulsação;
- Audição da peça;
- Entoação do compasso 1 ao compasso 9;
- Entoação do compasso 10 ao compasso 17;
- Entoação do compasso 19 ao fim;
- Entoação do início ao fim, sem repetições;
- Entoação do início ao fim, com repetições.



Recursos didáticos: Piano, Partitura: ABBA Medley e *Eu queria ser Pai Natal*.

REFLEXÃO DA AULA N.º 9

Nesta aula reflete-se sobre o desempenho dos alunos na leitura rápida das peças propostas. A capacidade de assimilar rapidamente novas partituras permitiu avançar no repertório, superando as expectativas originais de planeamento, que seria de apenas de uma música de Natal, passando a três.

A teoria da aprendizagem musical, conforme apresentada por Gordon (1997), destaca a capacidade de leitura musical como uma habilidade essencial para os músicos. A rápida assimilação das novas peças musicais pelos alunos não só amplia o repertório, mas também demonstra a fluência musical desenvolvida ao longo do tempo.

Já a abordagem de Berkowitz et al.(1960), fala sobre estratégias eficazes para desenvolver a leitura rápida, que consistem na prática regular de exercícios que visam melhorar a identificação de intervalos, padrões

rítmicos e compreensão da estrutura harmónica, sendo estes aspetos cruciais para a rápida assimilação de novas peças.

A pesquisa de Ottman e Rogers (1956), destaca a importância de incluir o treino auditivo à prática da leitura rápida, desenvolvendo a capacidade auditiva, contribuindo assim para uma interpretação mais rápida e precisa das partituras.

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1971) também pode ser aplicada a este contexto, uma vez que a rápida assimilação das peças pode ser influenciada pela observação e imitação dos colegas de turma. A prática de estratégias eficazes entre os participantes do coro pode contribuir para o desenvolvimento coletivo desta habilidade.

Referências bibliográficas:

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Berkowitz, S., Fontrier, G. & Kraft, L. (1960). *A new approach to sight singing*. (4th ed.) W. W. Norton & Company, Inc.

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Publications.

Ottman, R., Rogers, N. (1956). *Music for Sight Singing*. (9th ed.) Pearson Education, Inc..

PLANIFICAÇÃO N.º 3

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 10
Data: 21/11/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Desenvolver habilidades sensoriais auditivas relacionadas ao canto em grupo: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmónica e equilíbrio auditivo;
- Aprimorar a qualidade do timbre e realizar dinâmicas;
- Aperfeiçoar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia;
- *Chove. É dia de Natal* – Carlos Garcia
- *Amazing Grace* – John Newton
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*,

- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Uníssono.

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- De pé;
- Espreguiçar esticando a musculatura e o esqueleto;
- Rotação dos ombros e braços, para a frente e para trás;
- Alongar o pescoço, movimentos circulares e laterais lentos, para um lado e para o outro;
- Ombros (levar os ombros às orelhas e junto ao pescoço, respirar e segurar respiração, deitando fora ao mesmo tempo que se solta os braços).

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);
- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;

 - Vocalizo com “zi i aaaaa i”  - Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;  - Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;  - Vocalizo com vibração dos lábios;  Vocalizo com a vogal “u”;  - Vocalizo com “zi-o”; 	Atividade n.º 3: <i>Eu queria ser Pai Natal</i> – Carlos Garcia Duração da atividade: 15 minutos Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça. Desenvolvimento da atividade: Partitura – Panificação nº 2 - Audição do <i>play along</i> da canção; - Entoar a peça com ao mesmo tempo que o <i>play along</i> da peça; - Entoar a peça apenas com o acompanhamento. Atividade n.º 4: <i>Chove. É dia de Natal</i> – Carlos Garcia Duração da atividade: 15 minutos Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça.
--	---

Desenvolvimento da atividade:

- Audição do *play along* da canção;
- Entoar a peça com ao mesmo tempo que o *play along* da peça;
- Entoar a peça apenas com o acompanhamento.



Atividade n.º 5: *Amazing Grace* – John Newton

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoar a peça com acompanhamento de piano, letras 1 e 4.



Atividade n.º 6: ABBA *Medley – Waterloo*

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; Consolidar secções.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 2

- Audição de uma performance da peça estudada;
- Entoar os compassos trabalhos na aula passada com o auxílio de um *play along*;
- Leitura rítmica com letra do compasso 18 ao 33.
- Entoar apenas primeira voz do compasso 18 ao 25;
- Entoar apenas segunda voz do compasso 18 ao 25;
- Duas vozes do compasso 18 ao 25.

- Entoar apenas primeira voz do compasso 26 ao 33;
- Entoar apenas segunda voz do compasso 26 ao 33;
- Duas vozes do compasso 26 ao 33.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Computador; Partituras: *Amazing Grace*, *Chove. É dia de Natal*, *Eu queria ser Pai Natale* ABBA Medley.

REFLEXÃO DA AULA N.º 10

Na aula realizada pode-se refletir sobre a motivação dos alunos e a forma como esta pode influenciar o desempenho e os resultados académicos.

A relação entre a motivação e o desempenho académico é bastante debatida na literatura educacional. De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca, que surge de interesses pessoais e satisfação interna, está positivamente relacionada ao sucesso académico. Quando os alunos encontram significado e importância nas tarefas, eles têm maior disposição para se esforçar e produzir trabalhos de qualidade.

Um ambiente de aprendizagem positivo é essencial para incentivar a motivação dos alunos. Segundo Csikszentmihalyi (1990), com a teoria do *flow*, sugere que os alunos alcançam o máximo desempenho quando enfrentam desafios adequados às suas habilidades. Professores que criam um ambiente de aprendizagem estimulante e encorajador promovem a motivação dos alunos, resultando em trabalhos mais inovadores e bem elaborados.

Já a teoria da autoeficácia, proposta por Bandura (1977), também destaca a importância da crença dos alunos nas suas próprias habilidades como um fator fundamental para a motivação, pois alunos que possuem uma autoeficácia sólida sentem-se mais confiantes ao enfrentar desafios académicos, o que resulta num trabalho mais profundo e refinado.

Por fim, também a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1968), ocorre quando os novos conhecimentos estão relacionados às experiências prévias dos alunos. Professores que conseguem estabelecer conexões entre o currículo e vivências dos alunos contribuem para a motivação intrínseca, que por sua vez leva a um trabalho mais reflexivo e autêntico.

Referências bibliográficas:

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.

PLANIFICAÇÃO N.º 4

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 11
Data: 28/11/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Desenvolver habilidades sensoriais auditivas relacionadas ao canto em grupo: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmónica e equilíbrio auditivo;
- Aprimorar a qualidade do timbre e realizar dinâmicas;
- Aperfeiçoar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia;
- *Chove. É dia de Natal* – Carlos Garcia
- *Amazing Grace* – John Newton
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*,

- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Uníssonos;
- Canto a duas vozes;
- Dinâmicas: Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio da estagiária.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



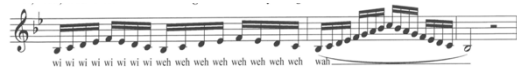
- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: ABBA *Medley – Waterloo e Mamma Mia*

Duração da atividade: 50 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar secções.

Desenvolvimento da atividade:

***Waterloo* – Partitura – Planificação nº 2**

- Entoar a escala da peça a trabalhar;
- Entoar do compasso 1 a 33, lembrando o que foi trabalhado a aula passada;
- Entoar do compasso 33 a 37;
- Entoar a peça *Waterloo*;
- Entoar a peça *Waterloo*, com o auxílio de um *play along*.

Mamma Mia

- Entoação da peça *Mamma Mia*, do compasso 45 ao compasso 82;
- Entoação da peça com acompanhamento de *play along*.

Vocal score ABBA Medley - 3 -

Vocal score ABBA Medley - 4 -

Vocal score ABBA Medley - 5 -

Vocal score ABBA Medley - 6 -

Vocal score ABBA Medley - 7 -

Atividade n.º 4: *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 2

- Entoar a peça apenas com o acompanhamento de *play along*;
- Trabalho de dinâmicas.

Atividade n.º 5: *Chove. É dia de Natal* – Carlos Garcia

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 3

- Entoar a peça apenas com o acompanhamento de *play along*;
- Trabalho de dinâmicas.

Atividade n.º 6: *Amazing Grace* – John Newton

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 3

- Entoar a peça com acompanhamento de *play along*, letras 1 e 4;
- Trabalho de dinâmicas.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Computador; Partituras: *Amazing Grace*, *Chove. É dia de Natal*, *Eu queria ser Pai Natale* ABBA Medley.

REFLEXÃO DA AULA N.º 11

A aula lecionada levou a refletir sobre a importância da dicção no grupo coral.

Na música vocal, seja coral ou não, o empenho em alcançar uma dicção aprimorada é crucial, sendo que a atenção dedicada à dicção é fundamental para o êxito de um grupo coral. Tudo isto porque

A dicção permite: uma enunciação clara, capaz de proporcionar um melhor entendimento do texto; uniformidade sonora das vogais, essencial para uma afinação refinada e para a maior homogeneidade sonora; uniformidade de articulação consonantal, essencial para o equilíbrio rítmico; e flexibilidade dos lábios, da língua e da garganta, permitindo uma produção vocal eficiente e saudável (Fernandes et al., 2006).

Para garantir a compreensão do significado do texto pelo público, é crucial iniciar o trabalho com os sons vocálicos e consoantes, praticando regularmente a entoação com a devida acentuação. Esse processo confere maior expressividade ao texto, comunicando seu significado de maneira mais eficaz. (Fernandes et al., 2006)

Moore destaca que o aprimoramento da qualidade vocal e da coesão sonora em coros é alcançado através da formação das vogais. Ele ressalta que essa formação determina a qualidade e a maturidade do som, sendo um fator fundamental na precisão e controle da afinação. Além disso, a formação das vogais abre caminho para que um grande número de cantores possa cantar como uma única voz coesa. Moore enfatiza a importância de os coristas identificarem e compreenderem a formação das vogais básicas (Moore, 1999, cit. in Fernandes et al., 2006).

Miller destaca que muitos problemas de afinação em coros resultam da dificuldade dos cantores em distinguir claramente as vogais. Após explicar a formação dos diferentes sons vocálicos, o autor encoraja os maestros a implementarem exercícios de diferenciação das vogais. Esses exercícios, realizados individualmente ou em grupos, primeiro de forma lenta e depois rapidamente, visam conscientizar os cantores sobre como as vogais podem ser alteradas sem comprometer a consistência necessária para produzir um timbre vocal rico em ressonância. Miller enfatiza que essa consistência de timbre só é possível se o trato ressoador assumir formas que acompanhem a vogal gerada na laringe. Essa habilidade de modificar os contornos do trato ressoador permite que o timbre vocal permaneça constante mesmo quando as vogais são diferenciadas (Miller, 1996, cit. in Fernandes et al., 2006).

Referências bibliográficas:

Miller, R. (1996), *On the art of singing*. Oxford University Press.

Moore, J. (1999). Como organizar e realizar um ensaio coral eficiente. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999. Pp. 47-52.

Fernandes, A., Kayama, A. & Östergren, E. (2006). A prática Coral na atualidade: sonoridade interpretação e técnica vocal. *Música Hodie*, 6(1), pp. 51-74.

PLANIFICAÇÃO N.º 5

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 12
Data: 05/12/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): M ^a Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Desenvolver habilidades sensoriais auditivas relacionadas ao canto em grupo: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmónica e equilíbrio auditivo;
- Aprimorar a qualidade do timbre e realizar dinâmicas;
- Aperfeiçoar a capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia;
- *Chove. É dia de Natal* – Carlos Garcia
- *Amazing Grace* – John Newton
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Uníssono;

– Canto a duas vozes;

– Dinâmicas: Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.

Atividade n.º 1: *Quiz – Eu queria ser Pai Natal*

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

– Realização do *quiz* individualmente nos dispositivos eletrónicos.

1. Quem escreveu o poema para esta canção? (2 Pontos) *	6. A tonalidade da peça contém quantos sustenidos? (2 Pontos) *
☐ Lúcia Dutra Soares	☐ 1
☐ Carlos Garcia	☐ 2
	☐ 3
2. A tonalidade da música é Ré Maior (2 Pontos) *	7. O que significa a dinâmica inicial? (2 Pontos) *
☐ Verdadeiro	☐ Intensidade moderadamente forte
☐ Falso	☐ Intensidade forte
	☐ Intensidade moderadamente baixa
	☐ Intensidade baixa
3. A música da peça foi escrita por (2 Pontos) *	8. Como se chama o símbolo na nota fa, no quarto compasso? (2 Pontos) *
☐ Carlos Paredes	☐ Sustenido
☐ Carlos Garcia	☐ Bequadrado
☐ Daniel Martinho	☐ Bemol
4. Qual o tipo de compasso? (2 Pontos) *	9. Qual o intervalo da palavra corrente, da nota si para fa, no último sistema? (2 Pontos) *
☐ Binário	☐ 4ª
☐ Ternário	☐ 5ª
☐ Quaternário	☐ 7ª
	☐ 3ª
5. A peça começa a tempo (2 Pontos) *	10. A música termina com a frase inicial (2 Pontos) *
☐ Verdadeiro	☐ Verdadeiro
☐ Falso	☐ Falso

Atividade n.º 2: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

– Aquecimento feito por um aluno com auxílio da estagiária.

Atividade n.º 3: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

– Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 4: *Amazing Grace* – John Newton

Duração da atividade: 7 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 3

- Entoar a peça com acompanhamento de *play along*, letras 1 e 4;

- Melhorar dinâmicas; - Organizar lugares para atuação da semana seguinte.
Atividade n.º 5: <i>Chove. É dia de Natal</i> – Carlos Garcia Duração da atividade: 7 minutos Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.
Desenvolvimento da atividade: Partitura – Planificação nº 3 - Entoar a peça apenas com o acompanhamento de <i>play along</i>; - Melhorar dinâmicas; - Organizar lugares para atuação da semana seguinte.
Atividade n.º 6: <i>Eu queria ser Pai Natal</i> – Carlos Garcia Duração da atividade: 7 minutos Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar peça; desenvolver a qualidade tímbrica e realizar diferentes dinâmicas.
Desenvolvimento da atividade: Partitura – Planificação nº 2 - Entoar a peça apenas com o acompanhamento de <i>play along</i>; - Melhorar dinâmicas; - Organizar lugares para atuação da semana seguinte.
Atividade n.º 7: ABBA Medley – <i>Waterloo, Mamma Mia e Thank you for The Music</i> Duração da atividade: 30 minutos Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado; consolidar secções.
Desenvolvimento da atividade: <i>Waterloo e Mamma Mia</i> – Partituras – Planificação nº 2 e 4

- Entoar as duas peças, com o auxílio de um *play along*.
- Rever dúvidas e secções.

Thank You for the Music

- Solfejar com ritmo e letra, do compasso 189 ao compasso 204;
- Entoar apenas primeira voz, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano;
- Entoar segunda voz, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano;
- Entoar as duas vozes, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano.

The image displays three pages of musical notation for an ABBA Medley. The first page is titled 'ABBA Medley - 14 -' and shows the vocal and piano parts for the song 'Thank You for the Music'. The second page is titled 'ABBA Medley - 15 -' and continues the notation. The third page is titled 'ABBA Medley - 16 -' and also continues the notation. The notation includes vocal lines for Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B), as well as piano accompaniment (P). The lyrics are written below the vocal lines.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Computador; Partituras: *Amazing Grace, Chove. É dia de Natal, Eu queria ser Pai Natale* ABBA Medley.

REFLEXÃO DA AULA N.º 12

Nesta aula lecionada reflito sobre a sonoridade do coro.

Heffernan (1982) observa que a primeira coisa a que o público reage, para além dos aspetos visuais, é o som que o coro produz, sendo a sua atenção imediatamente atraída para a qualidade do som transmitido.

Pfaustch (cit. in Decker, H. & Herford, J., 1973) destaca que a sonoridade de um coro está diretamente relacionada às escolhas feitas pelo maestro, evidenciando a habilidade deste como preparador vocal. O som do coro reflete a capacidade do maestro em transmitir conhecimento, aprimorar técnicas pedagógicas, incentivar a dedicação dos cantores às normas vocais e musicais, moldar nuances silábicas e melódicas, expandir o conhecimento técnico do coro e conduzir o grupo à excelência na performance artística (Pfaustch cit in Decker, H. & Herford, J., 1973)

Heffernan (1982) destaca que o som coral é influenciado por áreas específicas, como produção vocal, altura, dinâmica e vogais. Swan (cit. in Decker, H. & Herford, J., 1973)) complementa a ideia, afirmando que não existem dois coros que produzam um som idêntico, visto que a sonoridade de um coro depende não apenas das técnicas escolhidas e músicas feitas, mas também da habilidade do maestro em aplicá-las efetivamente durante os ensaios e apresentações.

Swan (cit. in Decker, H. & Herford, J., 1973) acrescenta elementos que influenciam o tipo ou qualidade de som produzido por um grupo coral, inclui os processos básicos do canto, como fonação, suporte sonoro, ressonância e extensão vocal. Além disso, o ênfase dado a técnicas corais fundamentais, precisão rítmica, fraseado, equilíbrio, dinâmica e articulação também contribuem para a sonoridade do coro. As exigências interpretativas e estilísticas da partitura musical, juntamente com os recursos pessoais e técnicos do maestro, utilizados para se comunicar com o coro durante ensaios e apresentações, desempenham um papel fundamental na formação do som coral.

Referências bibliográficas:

Decker, H. & Herford, J. (1973). *Choral conducting: a symposium*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Heffernan, C. (1982). *Choral music: technique and artistry*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

PLANIFICAÇÃO N.º 6

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 13
Data: 12/12/2023	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver a dinâmica de turma;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias da obra;

Conteúdos programáticos:

- *Eu queria ser Pai Natal* – Carlos Garcia;
- *Chove. É dia de Natal* – Carlos Garcia
- *Amazing Grace* – John Newton
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Unísono;
- Dinâmicas: Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio da estagiária.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Invasão de Natal

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o gosto pela música, prazer ao cantar e canto em conjunto.

Desenvolvimento da atividade:

Partituras – Planificação nº 2 e 3

- Ida com os alunos a turmas cantar as peças de Natal trabalhadas no primeiro período, com auxílio de *play along*.

Chove. É dia de Natal – Carlos Garcia

Eu queria ser Pai Natal – Carlos Garcia

Amazing Grace – John Newton

Atividade n.º 4: Jogo da Forca

Duração da atividade: 45 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o conhecimento de conteúdos musicais; Promover a criação de laços pessoais e partilha.

Desenvolvimento da atividade:

- Turma dividida em três grupos;

- Um elemento de cada equipa vai ao quadro, desafiando, com uma palavra sobre conteúdos abordados em aula, os colegas das outras equipas.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Quadro; Partituras: *Amazing Grace*, *Chove. É dia de Natal*, *Eu queria ser Pai Natal*.

REFLEXÃO DA AULA N.º 13

Nesta aula lecionada os alunos realizaram uma performance numa sala para alunos do 5º ano. Nesta pequena performance destacou-se a ansiedade de alguns alunos, fazendo-me refletir sobre esse assunto.

De acordo com Valentine (2004), a Ansiedade na Performance Musical (APM) é influenciada por três fatores, sendo eles o indivíduo, a tarefa e a situação. O indivíduo envolve os diversos aspetos da personalidade, tais como introversão, extroversão, independência, dependência, sensibilidade, insensibilidade, assim como traços de perfeccionismo e ansiedade. Esse fator é de natureza individual, refletindo a tendência habitual da pessoa em reagir ao ambiente em que está inserida.

O grau de ansiedade durante a performance é diretamente proporcional à dificuldade da tarefa em questão, ou seja, quanto mais difícil a tarefa, maior a ansiedade (Sinico et al., 2012). Ao enfrentar uma tarefa que é percebida como desafiadora em relação ao seu nível técnico-interpretativo atual, o intérprete pode adotar fatores psicológicos e cognitivos que irão complicar ainda mais a execução da tarefa. Entre os elementos musicais que podem impactar a preparação e realização da tarefa, resultando em ansiedade são o repertório, a leitura de primeira vista, o estudo individual, os ensaios e a memorização.

De acordo com Jørgensen (2004), é de realçar que os músicos geralmente utilizam estratégias para lidar com a ansiedade de forma consciente, porém, com a repetição, estas podem tornar-se automáticas. O autor defende que o músico, independentemente do seu nível de conhecimento ou habilidade, desde estudante até músico profissional, deve possuir um conhecimento das suas estratégias, sendo crucial que ele seja capaz de controlar, regular e explorar essas estratégias. (Jørgensen, 2004).

Segundo Kenny (2011), a prática de meditação, exercícios respiratórios, atividades físicas, ioga e outros são estratégias de autoajuda.

Referências bibliográficas:

Valentine, E. (2004). The Fear of Performance. In: Rink, J. *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press, pp. 168-182.

Sinic, A. & Winter, L. (2012) Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, (5), pp. 36-64.

Jørgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. In: Williamon, A. *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press, pp. 85-103.

Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.

Wilson, G. (1997) Performance Anxiety. In: Hargreaves, D. & North, A. *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press, pp. 229-245.

PLANIFICAÇÃO N.º 7

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 14
Data: 09/01/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras.

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Uníssonos;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio da estagiária.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: ABBA Medley

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma e duas vozes; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 5

Thank You for the Music

- Solfejar com ritmo e letra, do compasso 189 ao compasso 204;
- Entoar apenas primeira voz, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano;
- Entoar segunda voz, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano;
- Entoar as duas vozes, do compasso 189 ao compasso 196, com auxílio do piano.

Atividade n.º 4: *Whisper!*– Greg Gilpin

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma e duas vozes; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

- Questionar os alunos quanto ao compasso da peça;
- Leitura rítmica, com texto, do compasso 7 ao compasso 14;
- Entoação do compasso 7 ao compasso 14;
- Entoação do compasso 35 ao compasso 42;
- Leitura rítmica, com texto, do compasso 15 ao compasso 22;
- Entoação do compasso 15 ao compasso 22;
- Entoação do compasso 43 ao compasso 50;
- Entoação do compasso 7 ao compasso 22;
- Entoação do compasso 35 ao compasso 50;

[illegible]

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Partituras: ABBA Medley e *Whisper!*

REFLEXÃO DA AULA N.º 14

Nesta aula reflete-se sobre o impacto que um aluno mais perturbador pode fazer na dinâmica, empenho e envolvimento da turma.

Marzano (2007) e Hattie (2012), destacam que atitudes disruptivas, tais como, desrespeito às regras estabelecidas, interrupções frequentes e comportamentos desafiadores, não apenas prejudicam a aprendizagem do aluno envolvido, como também distraem e desmotivam os restantes alunos. A

presença de um aluno perturbador cria um ambiente tenso e desconfortável, comprometendo a concentração necessária para o processo educativo.

Wong e Wong (2014), abordam os desafios enfrentados pelos docentes na gestão deste tipo de comportamentos, salientando a necessidade de estratégias eficientes para gerir a dinâmica em sala de aula. A ausência de abordagens adequadas pode resultar num ciclo vicioso no qual o aluno continuará a prejudicar o ambiente em sala de aula, tornando o processo de aprendizagem mais difícil para todos os envolvidos.

Em suma, penso que faltaram algumas ferramentas de gestão de comportamento nesta aula, fazendo com que acabasse por não haver controlo no aluno, acabando por levar a alguma dispersão no resto da turma.

Referências bibliográficas:

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Wong, H., & Wong, R. (1991). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.

PLANIFICAÇÃO N.º 8

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 15
Data: 16/01/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- Eu queria ser Pai Natal;
- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



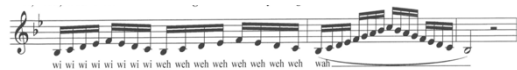
- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;

- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Avaliação: *Eu queria se Pai Natal*

Duração da atividade: 35 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a memória e concentração.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 2

- Avaliação realizada por cada aluno, entoando a peça.

Atividade n.º 4: ABBA Medley

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da secção trabalhada na aula passada.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 5

Thank You for the Music

- Rever a secção do compasso 189 ao compasso 196, voz a voz e depois as duas vozes juntas.

Atividade n.º 5: *Whisper!* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da secção trabalhada na aula passada.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 7

- Rever as secções trabalhadas na aula anterior, voz a voz e depois as duas vozes juntas

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Eu queria ser Pai Natal*, ABBA Medley e *Whisper!*.

REFLEXÃO DA AULA N.º 15

Nesta aula lecionada, a planificação foi alterada, trabalhando-se apenas a peça *Whisper!*, pois os alunos encontravam-se completamente envolvidos, empenhados e motivados para ler a peça toda na aula, referindo ainda que o tempo tinha passado rápido.

A meu ver, talvez os alunos tenham experienciado ou quase experienciado um estado de *flow*.

Csikszentmihalyi (1990) foi o responsável por introduzir o conceito de *flow* na literatura. Este definiu *flow* como um estado de consciência no qual a pessoa está totalmente envolvida numa atividade, experimentando uma sensação de bem-estar simplesmente por executá-la, sendo que nesse estado, a pessoa perde a noção do tempo. Csikszentmihalyi (1990) também realçou a importância do equilíbrio entre o nível de desafio da tarefa e o nível de competência do indivíduo como requisito fundamental para alcançar o estado de *flow*.

Csikszentmihalyi (1990) argumenta que as experiências de *flow* são caracterizadas por um equilíbrio entre desafio e habilidade, uma combinação de ação e percepção, foco na tarefa, perda de autoconsciência, mudanças na noção de tempo, clareza de objetivos e *feedback*.

No contexto académico, o *flow* está relacionado tanto à eficiência individual (Sumaya & Darling, 2018) quanto à eficiência interpessoal (Bakker, 2005). A nível individual, Sumaya e Darling (2018) descobriram que estudantes universitários que experimentaram estados de *flow* tiveram resultados significativamente melhores do que aqueles que não experimentaram. Além disso, Bakker (2005) constatou que alunos de música experimentam mais estados de *flow* durante as aulas quando os seus professores também experimentam este estado, sugerindo assim um efeito de contágio na experiência de *flow*.

Referências bibliográficas:

Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), pp. 26-44.

https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_120.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Sumaya, I., & Darling, E. (2018). Procrastination, flow, and academic performance in real time using the experience sampling method. *The Journal of Genetic Psychology Research*, 179 (3), pp. 123-131.

<https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1449097>

PLANIFICAÇÃO N.º 9

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 16
Data: 23/01/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: ABBA Medley

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da secção trabalhada.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 5

Thank You for the Music

- Rever a secção do compasso 189 ao compasso 196, voz a voz e depois as duas vozes juntas.
- Entoar do compasso 197 ao 204 com a primeira voz;
- Entoar do compasso 197 ao 204 com a segunda voz;
- Juntar as duas vozes;
- Entoar as duas vozes do compasso 189 ao compasso 204.

Atividade n.º 4: *Whisper!* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça; aprofundar dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 7

- Rever aspetos ainda a trabalhar na peça, voz a voz, e depois as duas vozes juntas.
- Trabalhar Dinâmicas.

Atividade n.º 5: Autoavaliação

Duração da atividade: 40 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular o autoconhecimento.

Desenvolvimento da atividade:

- Cada aluno reflete sobre o seu semestre, atribuindo uma nota de 0 a 5 e de 0 a 20.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: ABBA Medley e *Whisper!*.

REFLEXÃO DA AULA N.º 16

Nesta aula leciona reflete-se sobre a importância da autoavaliação.

Segundo Da Silva (2007), a autoavaliação possibilita que o aluno analise o seu desempenho. Para reforçar, Santos (2002) declara que a autoavaliação é um processo de autorreflexão, que permite ao aluno compreender os diferentes momentos e aspetos de sua atividade cognitiva e, onde este exerce um controle consciente, reflexivo e crítico sobre suas ações (Santos, 2002). Ao realizar a autoavaliação, o aluno desenvolve uma interação crítica consigo mesmo, com o objetivo de alcançar o sucesso, o que Perrenoud (1999) chama de conjunto de operações metacognitivas do indivíduo e das suas interações com o meio, ocorrendo transformações nos seus processos de aprendizagem.

“(...) autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor (...) O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p. 263).

Referências bibliográficas:

Silva, R. (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. *Olhar de Professor*, 10(2), pp. 101-115.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Ministério da Educação – DEB, pp. 77-84.

PLANIFICAÇÃO N.º 10

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 17
Data: 30/01/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Atividade n.º 1: Atividade inserida na **Semana fora da Caixa: *A partir da voz***

Duração da atividade: 1h30

Desenvolvimento da atividade:

- Atividade inserida na Semana fora da Caixa, do CMSM, onde durante a semana são realizadas atividades, workshops e masterclasses;
- A atividade foi realizada nos dias 29 e 30 de janeiro, tendo 1 sessões de 1h30 cada;
- A atividade destina-se a alunos de 2º e 3º ciclo;
- Aquecimento do corpo e da voz em grande grupo;
- Introdução de sinais do *soundpainting*;
- Divisão em pequenos grupos para a criação de momentos musicais.

A PARTIR DA VOZ

Gabriel Costa | Mariana Marques Coelho | Miguel Pilão | Rodrigo Pinto | Rúben C. Dias

DESCRIÇÃO E OBJETIVOS

A *A PARTIR DA VOZ* é um workshop que visa a improvisação musical e a criação coletiva. Tem como objetivo estimular o potencial criativo de cada participante e canalizá-lo para uma prática onde é necessário e fundamental uma escuta ativa. Através da voz, mediada por alguns exercícios e jogos de improvisação como circle singings e soundpaiting, pretende-se que os participantes criem um momento musical, que será registado no final do workshop.

INFORMAÇÕES

Duração: 1h30
Público alvo: 2º e 3º ciclo
Nº de participantes: máximo 30 alunos
Necessidades técnicas: várias salas, consoante número de participantes

CRONOGRAMA

1ª PARTE (1 HORA)
Apresentação e Exercício de Aquecimento
Divisão de participantes em grupos
Criação/planeamento/improvisação de momentos musicais e texturas de acompanhamento através de circle singings e soundpainting

2ª PARTE (30 MINUTOS)
Ensaio e junção dos diferentes grupos e respetivos momentos musicais
Gravação de Trabalho Final

CONTACTOS

Mariana Marques Coelho: marianamarquesc@gmail.com / 912422207

Recursos didáticos: Piano.

REFLEXÃO DA AULA N.º 17

A atividade realizada fez refletir sobre o que é *soundpainting*.

O *soundpainting* surgiu em meados da década de 1970 nos Estados Unidos, através do músico Walter Thompson. Segundo este, inicialmente não havia um modelo sistematizado, sendo utilizado apenas como guia para improvisação (Faria, 2007). Thompson menciona que o *soundpainting* surgiu como uma forma de procurar possibilidades de partilha e interação artística num contexto de grande experimentalismo que vinha desde a década de 50 nos EUA, onde o uso de partituras gráficas e outras formas de representação musical eram desenvolvidos em detrimento da notação tradicional (Faria, 2007).

O *soundpainting* é uma forma de expressão que procura a criação e improvisação em tempo real, sendo caracterizado como um estilo artístico multidisciplinar, que une músicos, bailarinos, atores e artistas plásticos, entre outros. Os improvisadores desempenham um papel fundamental na interpretação dos gestos e têm voz ativa nas decisões tomadas durante a performance, no entanto, é importante destacar que as escolhas que moldam a improvisação seguem uma hierarquia, na qual o maestro, como compositor, detém o controle e orienta o fluxo da criação (Aguar, 2012).

“Soundpainting is a sign language. You give sign to the community and they respond in sound. You determine the next instruction based on the response. Soundpainting is a dialogue between you and the community” (Coşkuner, 2013).

Referências bibliográficas:

Faria, B. (2016). *Exercising musicianship anew through soundpainting: Speaking music through sound gestures*. [Doctoral Thesis (artistic), Malmö Academy of Music]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University.

Coşkuner S (2013). Soundpainting and Its Usage in Music Education. *4th International Hisarlı Ahmet Symposium*.

Thompson, W. (2006). *Soundpainting – the art of live composition, Workbook I*.

PLANIFICAÇÃO N.º 11

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 18
Data: 06/02/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin;
- *Viva la vida* - Coldplay, arr: Jens Johansen;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto; Desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

– Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

– Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



– Exercício de diafragma (F,S,X);

– Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



– Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



– Vocalizo com “zi i aaaaa i”



– Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



– Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



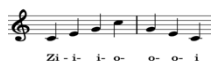
– Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Whiper!*– Greg Gilpin

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça; aprofundar dinâmicas.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 7

- Rever aspetos ainda a trabalhar na peça;
- Trabalhar Dinâmicas.
- Executar com ajuda de *play along*.

Atividade n.º 4: ABBA Medley

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da secção trabalhada.

Desenvolvimento da atividade:

Does Your Mother Know

- Leitura rítmica com texto, as duas vozes;
- Leitura da segunda voz (Tenor), até ao compasso 106;
- Leitura da primeira voz (Sopranos), até ao compasso 106;
- Juntar as duas vozes, até ao compasso 106;
- Leitura da segunda voz (Tenor), do compasso 107 ao compasso 114;
- Leitura da primeira voz (Sopranos), do compasso 107 ao compasso 114;
- Juntar as duas vozes, do compasso 107 ao compasso 114;
- Duas vozes do compasso 90 ao compasso 114;
- Leitura da segunda voz (Tenor), do compasso 115 ao compasso 123;

- Leitura da primeira voz (Sopranos), do compasso 115 ao compasso 123;
- Juntar as duas vozes, do compasso 115 ao compasso 123;
- Duas vozes do compasso 90 ao compasso 123;

Vocal score ABBA Medley - 7 -
 S: Dance Your Mother Out
 T: Thank You for a Friend
 A: I Am a Woman
 B: I Know How He Feels

Vocal score ABBA Medley - 8 -
 S: I Know How He Feels
 T: Thank You for a Friend
 A: I Am a Woman
 B: I Know How He Feels

Vocal score ABBA Medley - 9 -
 S: I Know How He Feels
 T: Thank You for a Friend
 A: I Am a Woman
 B: I Know How He Feels

Vocal score ABBA Medley - 10 -
 S: I Know How He Feels
 T: Thank You for a Friend
 A: I Am a Woman
 B: I Know How He Feels

Atividade n.º 4: *Viva la Vida*

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica com texto;
- Leitura até ao compasso 42, uníssono voz soprano

Vocal Music Series
 Viva la Vida
 Music and lyrics: Guy Berryman, Jon Buckland, Will Champion & Chris Martin
 Arrangement: Ana Almeida

S: I used to read the world, now words are just the wind
 A: I used to read the world, now words are just the wind
 T: I used to read the world, now words are just the wind
 B: I used to read the world, now words are just the wind

Recursos didáticos: Piano; Partituras: ABBA Medley, *Whisper!* e *Viva la Vida*; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 18

Na aula lecionada reflete-se sobre a incorporação da música dos alunos, música do cotidiano, na sala de aula.

Benedetti e Kerr (2010) mostram como o docente pode utilizar a música do cotidiano dos alunos para aprendizagem musical. As autoras demonstram que a função da pedagogia musical é desenvolver e ampliar o saber do dia a dia musical dos discentes (Benedetti e Kerr, 2010).

Por fim, Queiroz (2009), além de propor práticas diversas para o ensino da música na escola, reforça o dito anteriormente, mostrando ainda possibilidades metodológicas possíveis com a música vivenciada pelos alunos.

[...] o objetivo específico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, “musicalizá-lo” de uma forma mais ampla[...]
(Gainza, 1977, p. 44 citado em Penna 2012, p. 48).

Referências bibliográficas:

Benedetti, K. & Kerr, D. (2010). O universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann. *Revista Brasileira de Música. Programa de Pós-Graduação. Escola de Música da UFRJ*, 23(1), pp. 147-166.

Queiroz, L. & Marinho, V. (2009). Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica. ABEM*, 1(1).

Penna, M. (2012). *Música(s) e seu ensino*. Sulina.

PLANIFICAÇÃO N.º 12

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 19
Data: 20/02/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

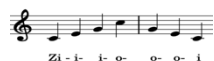
- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin;
- Viva la vida - Coldplay, arr: Jens Johansen;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Whiper!* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 7

- Rever peça.
- Entoar com ajuda de *play along*.

Atividade n.º 4: ABBA Medley

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da secção trabalhada.

Desenvolvimento da atividade:

Partituras – Planificações nº 1/2/4/5/11

Waterloo

- Revisão de partes e pequenos erros;

Mamma Mia

- Revisão de partes e pequenos erros;

Does Your Mother Know

- Revisão de partes e pequenos erros;

Dancing Queen

- Revisão de partes e pequenos erros;

Thank You for the Music

- Revisão de partes e pequenos erros;

- Entoação da peça do início ao fim com auxílio de *play along*.

Atividade n.º 4: *Viva la Vida*

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 11

- Leitura até ao compasso 42, uníssona voz soprano
- Leitura rítmica do compasso 43 ao 59;
- Leitura do compasso 43 ao 59, voz Soprano 2;
- Leitura do compasso 43 ao 59, voz Soprano 1;
- Leitura rítmica do compasso 59 ao fim;
- Leitura do compasso 59 ao fim;

Recursos didáticos: Piano; Partituras: ABBA Medley, *Whisper!* e *Viva la Vida*; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 19

Nesta aula lecionada reflete-se sobre o uso de *play along*.

O *play along* é descrito como uma variedade de recursos digitais disponíveis para os alunos melhorarem a sua prática em casa, o seu desempenho e performance (Raimundo, 2019), representando uma inovação tecnológica usada por diversos professores de música, tanto para as aulas individuais de instrumento tanto para as aulas em grupo.

Play along

(...) um utensílio bastante benéfico na medida em que o aluno melhora a sua compreensão das partes que o acompanham para que perceba quando entrar após os compassos de espera, o rigor na afinação, o carácter da obra e com isto habitua-se a tocar a obra já reconhecendo o “resultado final” (Tavares, 2019).

Segundo Tavares (2019) o docente pode utilizar este recurso para atrair a atenção dos alunos para a aprendizagem de novos conceitos, assim como para aprimorar a compreensão de diferentes questões musicais. Inicialmente, de acordo com Silva (2017, in Soares, 2020), os *play alongs* foram introduzidos com o intuito de facilitar os desafios enfrentados por profissionais e estudantes de música, visto que muitas vezes não há músicos disponíveis para realizar o acompanhamento.

Segundo Pereira (2014), a utilização do *play along* pode ser considerada uma ferramenta educacional que estimula a motivação na aprendizagem, colaborando para um ambiente mais positivo em sala de aula, tornando as aulas mais divertidas sem perder a seriedade necessária, especialmente entre crianças mais jovens, essa abordagem pode aumentar o interesse dos alunos. Também Tavares (2019), refere que *o play along* é uma ferramenta que “veio dinamizar e abrir novos pensamentos e formas de lecionar na música” (Tavares, 2019).

Quanto às vantagens do uso do *play along*, Levi (2010, in Tomaz, 2022) considera que ao se estudar com *pla-alongs* músicos ficam mais próximos da realidade de fazer música em conjunto.

Juntunen (2011) acrescenta ainda que com *o play along* o músico detém o “conhecimento de toda a música e não só de uma parte dela”.

De acordo com Carlos Tomaz (2022), ao praticar escalas, estudos ou peças com o auxílio de um *play along*, os estudantes costumam manter maior foco, já que isso estimula sua audição, tornando mais fácil compreender o que estão a ouvir e como se relaciona com o que estão a tocar (Tomaz, 2022). Por outro lado, Godinho (2006, in Rodrigues, 2012), aponta que tocar com música gravada pode ter um efeito benéfico na formação e organização de imagens mentais, influenciando a percepção do processamento mental.

Por fim, as desvantagens apontadas, referem-se à problemática da interpretação musical, pois o músico não conseguirá controlar qualquer tempo, cadências (Barroca, 2018 e Tavares, 2019), nem o andamento da obra (Oren, 1997, in Silva, 2018)

Outro aspeto é mencionado por Ouren (1997, in Silva, 2018), é a importância da qualidade das gravações, no que diz respeito à afinação, pois não se consegue mudar, tendo o músico que se adaptar.

Já Juntunen (2011) refere que os *play along* não devem ser utilizados no início da aprendizagem, devendo ser apenas utilizado como ferramenta de estudo.

Referências bibliográficas:

Barroca, E. (2018). *Influência do play along na prática pedagógica do Trompete* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro];

Juntunen, P. (2011). Music Technology Promoting Violin and String Instrument Instruction. *CFMAE Interdisciplinary Journal of Music and Art Pedagogy*, 3, pp. 17-34;

Pereira, A. (2014). *A influência do play-along com CD numa aprendizagem positiva do fagote* [Dissertação de mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro];

Raimundo, R. (2019). *A influência do estudo de saxofone com acompanhamento de play along nas competências musicais* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro];

Rodrigues, R. (2012). *O Playback Instrumental como Suporte Musical no Ensino do Piano: Estudo sobre Competências Instrumentais e Motivação* [Dissertação de mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal];

Silva, J. (2018). *Vantagens da utilização de recursos audiovisuais na aprendizagem da flauta transversal* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa];

Soares, W. (2020). *A utilização de playalong como ferramenta auditiva para o ensino e aprendizagem de trompete em contexto coletivo* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará];

Tavares, R. (2019). *A relevância do play along no acompanhamento pedagógico do trompete* [Dissertação de mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho];

Tomaz, C. (2022). *O papel do play along na aprendizagem do clarinete* [Dissertação de mestrado em Ensino da Música, Universidade de Aveiro].

PLANIFICAÇÃO N.º 13

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 20
Data: 27/02/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- ABBA Medley;
- *Whiper!* - Greg Gilpin;
- *Viva la vida* - Coldplay, arr: Jens Johansen;
- *Funga Alafia* - Arr: Jill Gallina
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

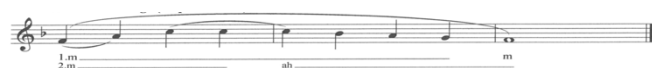
- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;  Vocalizo com a vogal "u";  - Vocalizo com "zi-o";  Zi - i - i - o - o - o - i
Atividade n.º 3: <i>Whiper!</i> – Greg Gilpin Duração da atividade: 10 minutos Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.
Desenvolvimento da atividade: Partitura – Planificação nº 7 - Entoar com o auxílio de <i>play along</i>.
Atividade n.º 4: ABBA Medley Duração da atividade: 10 minutos Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.
Desenvolvimento da atividade: Partitura – Planificação nº 1/2/4/5/11 - Entoar com o auxílio de <i>play along</i>.
Atividade n.º 4: <i>Viva la Vida</i> Duração da atividade: 15 minutos Objetivos específicos da atividade: Revisão da peça.
Desenvolvimento da atividade: Partitura – Planificação nº 11 - Executar com o auxílio do piano.
Atividade n.º 5: <i>Funga Alafia</i> – Arr. Jill Gallina Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma e duas vozes; desenvolver capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça, gravação, visualizando a partitura;
- Explicação da peça;
- Fonética;
- Leitura rítmica, com letra, da peça;
- Entoação, com a voz 1, do compasso 13 ao compasso 20;
- Entoação, com a voz 2, do compasso 13 ao compasso 20;
- Junção das vozes com auxílio do piano, do compasso 13 ao compasso 20;
- Entoação, com a voz 1, do compasso 21 ao compasso 24;
- Entoação, com a voz 2, do compasso 21 ao compasso 24;
- Junção das vozes com auxílio do piano, do compasso 21 ao compasso 24;
- Entoação, duas vozes, do compasso 13 ao compasso 24;
- Junção com auxílio do piano, compasso 1 ao compasso 24;
- Entoação, com a voz 1, do compasso 33 ao compasso 44;
- Entoação, com a voz 2, do compasso 33 ao compasso 44;
- Junção das vozes, com auxílio do piano, do compasso 33 ao compasso 48;
- Entoação, com a voz 1, do compasso 49 ao compasso 58;
- Entoação, com a voz 2, do compasso 49 ao compasso 58;
- Junção das vozes, com auxílio do piano, do compasso 49 ao compasso 58;
- Entoação da peça do início ao fim, com auxílio do piano.

The image displays a musical score for a piece titled "FUNGALAFIA" by Sérgio de Oliveira. The score is written for two vocal parts (Soprano and Alto) and piano accompaniment. It includes a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The score is divided into several systems, each containing staves for the vocal parts and the piano accompaniment. The lyrics are written below the vocal staves. The score is presented in a clean, professional layout with clear notation and lyrics.



Recursos didáticos: Piano; Partituras: ABBA Medley, *Whisper!*, *Viva la Vida*, *Funga Alafia* – arr Jill Gallina; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 20

Nesta aula lecionada, foi introduzida uma canção tradicional Africana de boas-vindas.

Assim, reflito sobre o papel da diversidade de repertório de músicas do mundo.

Segundo Schafer (1977), a música não expressa apenas a vasta diversidade cultural existente no mundo, mas também exerce um papel crucial na formação de comunidades e na promoção da harmonia social.

Por sua vez, Campbell (1998) defende que a música desempenha um papel fundamental no crescimento das crianças, auxiliando-as a compreender e valorizar diferentes culturas e tradições.

Através da escolha de repertório de músicas do mundo, o docente está assim a proporcionar às crianças uma oportunidade singular de explorar a diversidade musical do mundo, contribuindo para enriquecer a sua própria vivência musical e cultural.

Referências bibliográficas:

Campbell, P. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Oxford University Press

Schafer, R. (1977). *The Tuning of the World*. Ifred A. Knopf

PLANIFICAÇÃO N.º 14

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 21
Data: 05/03/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- *Funga Alafia* – Arr: Jill Gallina
- *Solfège Symphony* – Arr: Cristi Cary Miller
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal "u";



- Vocalizo com "zi-o";



Atividade n.º 3: *Solfège Symphony* – Cristi Cary Miller

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Revisão da peça.

Desenvolvimento da atividade:

- Ouvir a peça uma vez com gravação;
- Ver ritmo com letra do compasso 69 ao fim;
- Entoar voz 1 e voz 2 do compasso 69 ao compasso 76;
- Entoar voz 1 do compasso 76 ao compasso 80;
- Entoar voz 2 do compasso 76 ao compasso 80;
- Entoar as duas do compasso 76 ao compasso 80;
- Entoar voz 1 do compasso 81 ao compasso fim;
- Entoar voz 2 do compasso 81 ao compasso fim;
- Juntar as duas vozes do compasso 76 ao fim;
- Juntar as duas vozes do compasso 69 ao fim;
- Ver ritmo com letra do compasso 5 ao 14;
- Entoar as duas vozes juntas do compasso 5 ao compasso 14;
- Ver ritmo com letra do compasso 18 ao 25;
- Entoar as duas vozes juntas do compasso 18 ao compasso 23;
- Entoar voz 1 do compasso 23 ao compasso 25;
- Entoar voz 2 do compasso 23 ao compasso 25;
- Juntar as duas vozes do compasso 23 ao 25;
- Juntar as duas vozes do compasso 18 ao 23;

Nesta aula lecionada, a peça trabalhada contém temas do repertório musical conhecidas por todos, o que faz refletir sobre como o uso de melodias conhecidas por levar a um melhor desempenho por parte dos alunos.

Optar por músicas já conhecidas pode elevar a um maior envolvimento e ânimo por parte dos participantes do coro. Melodias familiares costumam gerar uma reação emocional mais rápida nos cantores, estabelecendo uma ligação emocional com a música e estimulando um maior empenho no desenvolvimento e execução musical (Hallam, 2010).

Melodias conhecidas são tipicamente mais simples de serem assimiladas e retidas pelo coro. Dessa forma, é possível otimizar o tempo de ensaio, focando em melhorias na técnica vocal, interpretação musical e união do grupo, sem necessidade de priorizar exclusivamente a aprendizagem das notas e da composição da música (Parncutt & McPherson, 2002).

Por fim, repertório com melodias familiares tende também a criar uma conexão mais forte com o público durante as apresentações. O reconhecimento das melodias pode aumentar o envolvimento e a apreciação do público pela performance coral, tornando-a mais acessível e significativa para uma ampla variedade de ouvintes (Zentner et al., 2008).

Referências bibliográficas:

Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28(3), pp. 269-289.

Parncutt, R., & McPherson, G. (2002). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.

Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement. *Emotion*, 8(4), pp. 494-521.

PLANIFICAÇÃO N.º 15

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 22
Data: 12/03/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- *Funga Alafia* – Arr: Jill Gallina
- *Solfège Symphony* – Arr: Cristi Cary Miller
- viva la vida – coldplay, arr: jens johansen;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra "pinga";



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Quis – Whisper!*

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

– Realização do *quiz* individualmente nos dispositivos eletrónicos.

- | | |
|---|---|
| 1. Quem é o compositor da peça? * (2 Pontos)
☐ Greg Gilpin ✓
☐ Greggh Galpin
☐ Gilpin Greg | 6. A peça é realizada maioritariamente na dinâmica forte. * (2 Pontos)
☐ Verdadeiro
☐ Falso ✓ |
| 2. A peça tem como principal objetivo trabalhar o quê? * (2 Pontos)
☐ Dinâmicas ✓
☐ Ritmo
☐ Agudos | 7. A peça começa em uníssono. * (2 Pontos)
☐ Verdadeiro ✓
☐ Falso |
| 3. Qual o tipo de compasso? * (2 Pontos)
☐ 4/4
☐ 3/4
☐ 2/4 ✓
☐ 2/2 | 8. No compasso número 15, o que quer dizer a dinâmica? * (2 Pontos)
☐ mais piano
☐ menos piano
☐ mezzo piano ✓ |
| 4. Qual o modo em que está escrito? * (2 Pontos)
☐ Maior
☐ Menor ✓ | 9. No compasso número 15, qual o intervalo da primeira nota da 2ª voz, para a primeira nota da 1ª voz? * (2 Pontos)
☐ 4ª
☐ 5ª ✓
☐ 3ªM
☐ 3ªm |
| 5. Qual a tonalidade da peça? * (2 Pontos)
☐ Fá Maior
☐ Ré menor ✓ | 10. No compasso 92, o que quer dizer o símbolo apresentado? * (2 Pontos)
☐ Crescendo
☐ Decrescendo/ Diminuendo ✓
☐ Diminuto
☐ Legato |

Atividade n.º 3: *Solfège Symphony* –Cristi Cary Miller

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Revisão da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 14

- Leitura rítmica com texto, do compasso 58 ao compasso 68;
- Entoação com voz 1, do compasso 58 ao compasso 68;
- Entoação com voz 2, do compasso 58 ao compasso 68;
- Juntar duas vozes, do compasso 58 ao compasso 68;

- Entoar do início ao fim, corrigindo erros.

Atividade n.º 4: *Funga Alafia* - Arr: Jill Gallina

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 13

- Entoar com o auxílio de *play along*;

- Aprender a coreografia da peça.

Atividade n.º 4: *Viva la vida* - Coldplay, arr: Jens Johansen

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 11

- Entoação da peça, com auxílio do piano, analisando erros e focando nas dinâmicas.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Viva la vida* - Coldplay, arr: Jens Johansen; *Funga Alafia* - arr Jill Gallina, *Solfège Symphony* - Cristi Cary Miller; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 22

Nesta aula lecionada, ocorreu um problema com a realização dos quizzes, fazendo com que a planificação tivesse de ser alterada. O que fez refletir sobre como lidar com estas situações.

Segundo Johnson (2012) e Grabe & Grabe (1998), inserir tecnologia no ambiente escolar tornou-se algo frequente em vários cenários educativos. Contudo, contar com aparelhos tecnológicos também aumenta as chances de enfrentar contratempos técnicos, como falta de conexão à internet, defeitos em equipamentos eletrónicos e incompatibilidade de softwares. Estas questões podem gerar pausas indesejadas durante as aulas, o que acarreta frustração tanto nos docentes quanto nas aulas.

Para além dos desafios técnicos, contratempos imprevistos de várias origens podem surgir durante o planeamento e execução das aulas. Segundo Shulman (1986) e Zeichner (2010), fatores como escassez de recursos, ausência de alunos, conflitos interpessoais e imprevistos pessoais dos professores têm potencial para impactar de forma negativa a execução das atividades planeadas. Tais eventos podem comprometer a eficácia do ensino, pedindo dos educadores uma resposta ágil e flexível.

Para enfrentar esses desafios, é crucial que os professores estejam prontos para se adaptar e modificar os seus planos conforme necessário. De acordo com Brookfield (2006), a capacidade de se ajustar é uma habilidade fundamental para os docentes, permitindo que respondam de maneira efetiva a eventualidades e assegurem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. Isso pode incluir a aplicação de métodos alternativos de ensino, a utilização de recursos de contingência e a procura de apoio técnico quando precisarem.

Referências bibliográficas:

Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. (2nd ed.) John Wiley & Sons.

Grabe, M. & Grabe C. (1998). *Integrating Technology for Meaningful Learning*. (2nd ed.) Houghton Mifflin Company.

Johnson, D. (2012). *The Classroom Teacher's Technology Survival Guide*. John Wiley & Sons.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 89-99.

PLANIFICAÇÃO N.º 16

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 23
Data: 19/03/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;

Conteúdos programáticos:

- *Funga Alafia* – Arr: Jill Gallina
- *Solfège Symphony* – Arr: Cristi Cary Miller
- *Viva la vida* – Coldplay, arr: Jens Johansen;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes, *Stacatto*;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

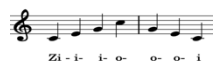
- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

- Em modo de imitação, aprender as três partes da música;
- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.
- Realizar o cânone, dividindo a turma em dois grupos.



Atividade n.º 4: *Solfège Symphony* – Cristi Cary Miller

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Revisão da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 14

- Rever secções menos bem, com auxílio do piano;
- Trabalhar dinâmicas;
- Entoar com o auxílio de *play along*.

Atividade n.º 5: *Funga Alafia* – Arr: Jill Gallina

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 13

– Enotar com o auxílio de *play along*, introduzindo a coreografia.

Atividade n.º 6: *Viva la vida* – Coldplay, arr: Jens Johansen

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 11

– Entoação da peça, com auxílio do piano, analisando erros e focando nas dinâmicas.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Viva la vida* – Coldplay, arr: Jens Johansen; *Funga Alafia* – arr Jill Gallina, *Solfège Symphony* – Cristi Cary Miller; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 23

Na aula lecionada reflete-se sobre a eficácia e a fluidez da aula, fazendo com que os alunos tivessem motivados e envolvidos.

Segundo a teoria de autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a motivação dos estudantes é afetada pela sua procura por autonomia, competência e relações interpessoais. Uma aula que promove essas necessidades primordiais geralmente apresenta maior eficácia, pois desperta o interesse dos alunos, fomenta um sentimento de competência e fortalece a ligação entre o aluno e o material estudado.

Durante uma aula que flui bem, várias características podem ser observadas. Primeiramente, o ambiente de aprendizagem é acolhedor e inclusivo, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas ideias e opiniões. Isso cria um clima positivo que facilita a participação ativa dos alunos e promove a colaboração e o diálogo construtivo (Freire, 1970).

Ademais, a dinâmica da aula melhora consideravelmente quando o assunto é exposto de maneira transparente, pertinente e cativante aos estudantes. Os docentes que conseguem conectar o conteúdo com situações cotidianas dos alunos incentivam a curiosidade e despertam o interesse pelo aprendizado (Bruner, 1961).

Um ponto crucial para as aulas serem eficazes é a inclusão de atividades diversas e cativantes que envolvam os alunos de formas variadas. A aplicação de métodos de aprendizagem ativa pode manter os alunos interessados e entusiasmados durante toda a aula (Bonwell & Eison, 1991).

Referências bibliográficas:

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.

Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), pp. 21-32.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.

PLANIFICAÇÃO N.º 17

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 24
Data: 09/04/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânticos.

Conteúdos programáticos:

- *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin
- *Spring* – Thord Gummesson
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

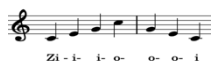
- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.
- Realizar o cânone, dividindo a turma em dois grupos.

Atividade n.º 4: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin

Duração da atividade: 40 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição de uma gravação da peça;
- Tradução do texto;
- Leitura do texto;
- Leitura rítmica com texto, da parte I e II;
- Divisão da turma em dois grupos para a interpretação da parte I e II;
- Entoação, em “no”, da parte I, do compasso 5 ao compasso 20;
- Entoação, com letra, da parte I, do compasso 5 ao compasso 20;
- Entoação, em “no”, da parte II, do compasso 5 ao compasso 20;
- Entoação, com letra, da parte II, do compasso 5 ao compasso 20;
- Entoação, com letra, das duas partes, do compasso 5 ao compasso 20.

- Entoação, com letra, das duas partes, do compasso 24 ao compasso 27.

AKATONBO
(RED DRAGON)

Theophilus London Piano Score
(Original Lyrics by Theophilus London)
© 2015 All Rights Reserved

Final

Key: G# (one sharp)
Time: 4/4

1. G#4, A#4, B4, C5, D5, E5, F#5, G#5, A#5, B5, C6, D6, E6, F#6, G#6, A#6, B6, C7, D7, E7, F#7, G#7, A#7, B7, C8, D8, E8, F#8, G#8, A#8, B8, C9, D9, E9, F#9, G#9, A#9, B9, C10, D10, E10, F#10, G#10, A#10, B10, C11, D11, E11, F#11, G#11, A#11, B11, C12, D12, E12, F#12, G#12, A#12, B12, C13, D13, E13, F#13, G#13, A#13, B13, C14, D14, E14, F#14, G#14, A#14, B14, C15, D15, E15, F#15, G#15, A#15, B15, C16, D16, E16, F#16, G#16, A#16, B16, C17, D17, E17, F#17, G#17, A#17, B17, C18, D18, E18, F#18, G#18, A#18, B18, C19, D19, E19, F#19, G#19, A#19, B19, C20, D20, E20, F#20, G#20, A#20, B20, C21, D21, E21, F#21, G#21, A#21, B21, C22, D22, E22, F#22, G#22, A#22, B22, C23, D23, E23, F#23, G#23, A#23, B23, C24, D24, E24, F#24, G#24, A#24, B24, C25, D25, E25, F#25, G#25, A#25, B25, C26, D26, E26, F#26, G#26, A#26, B26, C27, D27, E27, F#27, G#27, A#27, B27, C28, D28, E28, F#28, G#28, A#28, B28, C29, D29, E29, F#29, G#29, A#29, B29, C30, D30, E30, F#30, G#30, A#30, B30, C31, D31, E31, F#31, G#31, A#31, B31, C32, D32, E32, F#32, G#32, A#32, B32, C33, D33, E33, F#33, G#33, A#33, B33, C34, D34, E34, F#34, G#34, A#34, B34, C35, D35, E35, F#35, G#35, A#35, B35, C36, D36, E36, F#36, G#36, A#36, B36, C37, D37, E37, F#37, G#37, A#37, B37, C38, D38, E38, F#38, G#38, A#38, B38, C39, D39, E39, F#39, G#39, A#39, B39, C40, D40, E40, F#40, G#40, A#40, B40, C41, D41, E41, F#41, G#41, A#41, B41, C42, D42, E42, F#42, G#42, A#42, B42, C43, D43, E43, F#43, G#43, A#43, B43, C44, D44, E44, F#44, G#44, A#44, B44, C45, D45, E45, F#45, G#45, A#45, B45, C46, D46, E46, F#46, G#46, A#46, B46, C47, D47, E47, F#47, G#47, A#47, B47, C48, D48, E48, F#48, G#48, A#48, B48, C49, D49, E49, F#49, G#49, A#49, B49, C50, D50, E50, F#50, G#50, A#50, B50, C51, D51, E51, F#51, G#51, A#51, B51, C52, D52, E52, F#52, G#52, A#52, B52, C53, D53, E53, F#53, G#53, A#53, B53, C54, D54, E54, F#54, G#54, A#54, B54, C55, D55, E55, F#55, G#55, A#55, B55, C56, D56, E56, F#56, G#56, A#56, B56, C57, D57, E57, F#57, G#57, A#57, B57, C58, D58, E58, F#58, G#58, A#58, B58, C59, D59, E59, F#59, G#59, A#59, B59, C60, D60, E60, F#60, G#60, A#60, B60, C61, D61, E61, F#61, G#61, A#61, B61, C62, D62, E62, F#62, G#62, A#62, B62, C63, D63, E63, F#63, G#63, A#63, B63, C64, D64, E64, F#64, G#64, A#64, B64, C65, D65, E65, F#65, G#65, A#65, B65, C66, D66, E66, F#66, G#66, A#66, B66, C67, D67, E67, F#67, G#67, A#67, B67, C68, D68, E68, F#68, G#68, A#68, B68, C69, D69, E69, F#69, G#69, A#69, B69, C70, D70, E70, F#70, G#70, A#70, B70, C71, D71, E71, F#71, G#71, A#71, B71, C72, D72, E72, F#72, G#72, A#72, B72, C73, D73, E73, F#73, G#73, A#73, B73, C74, D74, E74, F#74, G#74, A#74, B74, C75, D75, E75, F#75, G#75, A#75, B75, C76, D76, E76, F#76, G#76, A#76, B76, C77, D77, E77, F#77, G#77, A#77, B77, C78, D78, E78, F#78, G#78, A#78, B78, C79, D79, E79, F#79, G#79, A#79, B79, C80, D80, E80, F#80, G#80, A#80, B80, C81, D81, E81, F#81, G#81, A#81, B81, C82, D82, E82, F#82, G#82, A#82, B82, C83, D83, E83, F#83, G#83, A#83, B83, C84, D84, E84, F#84, G#84, A#84, B84, C85, D85, E85, F#85, G#85, A#85, B85, C86, D86, E86, F#86, G#86, A#86, B86, C87, D87, E87, F#87, G#87, A#87, B87, C88, D88, E88, F#88, G#88, A#88, B88, C89, D89, E89, F#89, G#89, A#89, B89, C90, D90, E90, F#90, G#90, A#90, B90, C91, D91, E91, F#91, G#91, A#91, B91, C92, D92, E92, F#92, G#92, A#92, B92, C93, D93, E93, F#93, G#93, A#93, B93, C94, D94, E94, F#94, G#94, A#94, B94, C95, D95, E95, F#95, G#95, A#95, B95, C96, D96, E96, F#96, G#96, A#96, B96, C97, D97, E97, F#97, G#97, A#97, B97, C98, D98, E98, F#98, G#98, A#98, B98, C99, D99, E99, F#99, G#99, A#99, B99, C100, D100, E100, F#100, G#100, A#100, B100, C101, D101, E101, F#101, G#101, A#101, B101, C102, D102, E102, F#102, G#102, A#102, B102, C103, D103, E103, F#103, G#103, A#103, B103, C104, D104, E104, F#104, G#104, A#104, B104, C105, D105, E105, F#105, G#105, A#105, B105, C106, D106, E106, F#106, G#106, A#106, B106, C107, D107, E107, F#107, G#107, A#107, B107, C108, D108, E108, F#108, G#108, A#108, B108, C109, D109, E109, F#109, G#109, A#109, B109, C110, D110, E110, F#110, G#110, A#110, B110, C111, D111, E111, F#111, G#111, A#111, B111, C112, D112, E112, F#112, G#112, A#112, B112, C113, D113, E113, F#113, G#113, A#113, B113, C114, D114, E114, F#114, G#114, A#114, B114, C115, D115, E115, F#115, G#115, A#115, B115, C116, D116, E116, F#116, G#116, A#116, B116, C117, D117, E117, F#117, G#117, A#117, B117, C118, D118, E118, F#118, G#118, A#118, B118, C119, D119, E119, F#119, G#119, A#119, B119, C120, D120, E120, F#120, G#120, A#120, B120, C121, D121, E121, F#121, G#121, A#121, B121, C122, D122, E122, F#122, G#122, A#122, B122, C123, D123, E123, F#123, G#123, A#123, B123, C124, D124, E124, F#124, G#124, A#124, B124, C125, D125, E125, F#125, G#125, A#125, B125, C126, D126, E126, F#126, G#1

Atividade n.º 5: *Spring* – Thord Gummesson

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva, concentração e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica com texto;
- Entoação da parte 1;
- Entoação da parte 2;
- Entoação da parte 3;
- Entoação do início ao fim.

Spring

C₁ B⁷ A⁷ Den G⁷ Thord Gunnarsson C

Spring, spring, spring, like all the birds that sing

Spring, spring, spring, like all the flow-ers that bring — the hap-py

sum-mer — time of your life — to chil-dren, man and wife.

Osotato

Win-ter is go-ing a-way, sum-mer is com-ing to stay.

eventuellt med Stabsinstrumenter begleiten:

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin; *Spring* – Thord Gummesson; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 24

Nesta aula lecionada reflete-se sobre imitação e memorização, uma vez que não foi facultada a partitura da peça *Spring* aos alunos.

Edwin Gordon (2012), destaca a importância da imitação para o processo de aprendizado musical. Segundo Gordon, a imitação permite aos alunos absorverem elementos da música, como ritmo, melodia e expressão, através da observação e reprodução de modelos sonoros fornecidos pelo professor ou pelos colegas. Este processo de imitação facilita a memorização e execução autônoma das peças.

Por sua vez, Zoltan Kodály, defende a importância da memorização como um meio de consolidar a aprendizagem musical, pois a memorização de melodias e ritmos através da repetição e prática sistemática não apenas fortalece a conexão entre o ouvido e a mente, mas também promove maior fluidez e expressividade na interpretação musical (Choksy, 1974).

Referências bibliográficas:

- Choksy, L. (1974). *The Kodály Method. Comprehensive Music Education from Infant to Adult*. Prentice-Hall
- Edwin, G. (2012). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. GIA Publications.

PLANIFICAÇÃO N.º 18

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 25
Data: 16/04/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânticos.

Conteúdos programáticos:

- *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin
- *Spring* – Thord Gummesson
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafrágica e Costodiafrágica;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



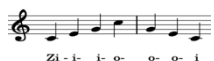
- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Avaliação *Whisper!*

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Estimular a memória e concentração.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 7

– Avaliação realizada por cada aluno, entoando a peça.

Atividade n.º 4: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 17

- Entoação da parte I, todos juntos, trabalhando nas dificuldades;
- Entoação da parte II, todos juntos, trabalhando nas dificuldades;
- Juntar as duas vozes até ao compasso 12;
- Juntar as duas vozes do compasso 13 ao compasso 20;
- Juntar duas vozes do início ao fim.

Atividade n.º 5: *Spring* – Thord Gummesson

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva, concentração e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 17

- Entoação da peça: Ostinato (Apenas voz 2), 1,2,3, Ostinato (Apenas voz 2).
- Introdução do Câne, apenas com dois grupos.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Whisper!*; *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin; *Spring* – Thord Gummesson; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 25

Nesta aula lecionada reflete-se sobre o empenho dos alunos na aula.

De acordo com Bandura (1997), a motivação intrínseca e a autoeficácia estão diretamente ligadas ao empenho dos alunos em atividades educacionais.

Estudos realizados por Hargreaves (2003) mostram a importância do envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem musical. O empenho não apenas fortalece as habilidades musicais individuais, mas também contribui para a coesão do grupo e da qualidade da performance musical (McPherson & Davidson, 2006).

Referências bibliográficas:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Hargreaves, D. J. (1981). A Socio-cultural Approach to the Study of Music Education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The new handbook of research on music teaching and learning, p. 20-40. Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Musical Practice: The Basis of Musical Competence. In G. E. McPherson (Ed.), The child as musician: A handbook of musical development, p. 36-52. Oxford University Press.

PLANIFICAÇÃO N.º 19

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 26
Data: 23/04/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.

Conteúdos programáticos:

- *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin
- *Spring* – Thord Gummesson
- *Why We Sing* – Greg Gilpin
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Unísono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.
- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 4: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 17

- Consolidação da Parte A e B;
- Entoação simultânea das partes, com auxílio do piano e *play along*.

Atividade n.º 5: *Spring* – Thord Gummesson

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva, concentração e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 17

- Entoação da peça: Ostinato (Apenas voz 2), 1,2,3, Ostinato (Apenas voz 2), Cànone, Ostinato (Apenas voz 2), com auxílio do piano.

Atividade n.º 6: *Why We Sing* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade:

Desenvolvimento da atividade:

- Audição de uma gravação da peça;
- Leitura rítmica, com texto, até ao compasso 41.
- Entoação até ao compasso 14, com auxílio do piano;
- Entoação, parte A e B, do compasso 14 ao 41, com auxílio do piano;
- Entoação, Parte A, compasso 30 e 31, 38 ao 41, com auxílio do piano;
- Entoação, parte B, compasso 30 e 31, 38 ao 41, com auxílio do piano;
- Junção do início ao compasso 41, com auxílio do piano;

Dedicated to my friends at the Butler Showcase Showcase,
Butler Community College, El Dorado, Kansas
Valerie Lepard Black, Director

WHY WE SING
for 2-part voices, accompanist

Words and Music by
GREG GILBERT (ASCAP)

Simply, with feeling (2 = ca. 63)

ACCOMP.

1. Solo (ca. 63)

SOLO or a few voices

10. A tempo

11. A tempo

12. A tempo

13. A tempo

14. A tempo

15. A tempo

16. A tempo

17. A tempo

18. A tempo

19. A tempo

20. A tempo

21. A tempo

22. A tempo

23. A tempo

24. A tempo

25. A tempo

26. A tempo

27. A tempo

28. A tempo

29. A tempo

30. A tempo

31. A tempo

32. A tempo

33. A tempo

34. A tempo

35. A tempo

36. A tempo

37. A tempo

38. A tempo

39. A tempo

40. A tempo

41. A tempo

42. A tempo

43. A tempo

44. A tempo

45. A tempo

46. A tempo

47. A tempo

48. A tempo

49. A tempo

50. A tempo

51. A tempo

52. A tempo

53. A tempo

54. A tempo

55. A tempo

56. A tempo

57. A tempo

58. A tempo

59. A tempo

60. A tempo

61. A tempo

62. A tempo

63. A tempo

64. A tempo

65. A tempo

66. A tempo

67. A tempo

68. A tempo

69. A tempo

70. A tempo

71. A tempo

72. A tempo

73. A tempo

74. A tempo

75. A tempo

76. A tempo

77. A tempo

78. A tempo

79. A tempo

80. A tempo

81. A tempo

82. A tempo

83. A tempo

84. A tempo

85. A tempo

86. A tempo

87. A tempo

88. A tempo

89. A tempo

90. A tempo

91. A tempo

92. A tempo

93. A tempo

94. A tempo

95. A tempo

96. A tempo

97. A tempo

98. A tempo

99. A tempo

100. A tempo

101. A tempo

102. A tempo

103. A tempo

104. A tempo

105. A tempo

106. A tempo

107. A tempo

108. A tempo

109. A tempo

110. A tempo

111. A tempo

112. A tempo

113. A tempo

114. A tempo

115. A tempo

116. A tempo

117. A tempo

118. A tempo

119. A tempo

120. A tempo

121. A tempo

122. A tempo

123. A tempo

124. A tempo

125. A tempo

126. A tempo

127. A tempo

128. A tempo

129. A tempo

130. A tempo

131. A tempo

132. A tempo

133. A tempo

134. A tempo

135. A tempo

136. A tempo

137. A tempo

138. A tempo

139. A tempo

140. A tempo

141. A tempo

142. A tempo

143. A tempo

144. A tempo

145. A tempo

146. A tempo

147. A tempo

148. A tempo

149. A tempo

150. A tempo

151. A tempo

152. A tempo

153. A tempo

154. A tempo

155. A tempo

156. A tempo

157. A tempo

158. A tempo

159. A tempo

160. A tempo

161. A tempo

162. A tempo

163. A tempo

164. A tempo

165. A tempo

166. A tempo

167. A tempo

168. A tempo

169. A tempo

170. A tempo

171. A tempo

172. A tempo

173. A tempo

174. A tempo

175. A tempo

176. A tempo

177. A tempo

178. A tempo

179. A tempo

180. A tempo

181. A tempo

182. A tempo

183. A tempo

184. A tempo

185. A tempo

186. A tempo

187. A tempo

188. A tempo

189. A tempo

190. A tempo

191. A tempo

192. A tempo

193. A tempo

194. A tempo

195. A tempo

196. A tempo

197. A tempo

198. A tempo

199. A tempo

200. A tempo

201. A tempo

202. A tempo

203. A tempo

204. A tempo

205. A tempo

206. A tempo

207. A tempo

208. A tempo

209. A tempo

210. A tempo

211. A tempo

212. A tempo

213. A tempo

214. A tempo

215. A tempo

216. A tempo

217. A tempo

218. A tempo

219. A tempo

220. A tempo

221. A tempo

222. A tempo

223. A tempo

224. A tempo

225. A tempo

226. A tempo

227. A tempo

228. A tempo

229. A tempo

230. A tempo

231. A tempo

232. A tempo

233. A tempo

234. A tempo

235. A tempo

236. A tempo

237. A tempo

238. A tempo

239. A tempo

240. A tempo

241. A tempo

242. A tempo

243. A tempo

244. A tempo

245. A tempo

246. A tempo

247. A tempo

248. A tempo

249. A tempo

250. A tempo

251. A tempo

252. A tempo

253. A tempo

254. A tempo

255. A tempo

256. A tempo

257. A tempo

258. A tempo

259. A tempo

260. A tempo

261. A tempo

262. A tempo

263. A tempo

264. A tempo

265. A tempo

266. A tempo

267. A tempo

268. A tempo

269. A tempo

270. A tempo

271. A tempo

272. A tempo

273. A tempo

274. A tempo

275. A tempo

276. A tempo

277. A tempo

278. A tempo

279. A tempo

280. A tempo

281. A tempo

282. A tempo

283. A tempo

284. A tempo

285. A tempo

286. A tempo

287. A tempo

288. A tempo

289. A tempo

290. A tempo

291. A tempo

292. A tempo

293. A tempo

294. A tempo

295. A tempo

296. A tempo

297. A tempo

298. A tempo

299. A tempo

300. A tempo

301. A tempo

302. A tempo

303. A tempo

304. A tempo

305. A tempo

306. A tempo

307. A tempo

308. A tempo

309. A tempo

310. A tempo

311. A tempo

312. A tempo

313. A tempo

314. A tempo

315. A tempo

316. A tempo

317. A tempo

318. A tempo

319. A tempo

320. A tempo

321. A tempo

322. A tempo

323. A tempo

324. A tempo

325. A tempo

326. A tempo

327. A tempo

328. A tempo

329. A tempo

330. A tempo

331. A tempo

332. A tempo

333. A tempo

334. A tempo

335. A tempo

336. A tempo

337. A tempo

338. A tempo

339. A tempo

340. A tempo

341. A tempo

342. A tempo

343. A tempo

344. A tempo

345. A tempo

346. A tempo

347. A tempo

348. A tempo

349. A tempo

350. A tempo

351. A tempo

352. A tempo

353. A tempo

354. A tempo

355. A tempo

356. A tempo

357. A tempo

358. A tempo

359. A tempo

360. A tempo

361. A tempo

362. A tempo

363. A tempo

364. A tempo

365. A tempo

366. A tempo

367. A tempo

368. A tempo

369. A tempo

370. A tempo

371. A tempo

372. A tempo

373. A tempo

374. A tempo

375. A tempo

376. A tempo

377. A tempo

378. A

51 sing, why we lift... our voice. Take my hand and
sing, why we lift... our voice. Take my hand and
Cus C7 Faus? F CD Faus/G

59 sing with me... Soothe a soul...
sing with me... Soothe a soul...
Faus/C Faus F 43 Soothe a soul...
Faus/G

67 mend a heart... bring to- geth- er lives that
mend a heart... bring to- geth- er lives that
Gus? F/A B? F/C

67 have been torn a - part... Share the joy...
have been torn a - part... Share the joy...
B?/A Gus? C Faus/B? F/A

75 find a hand... It's a ser-vice and big gift.
find a hand... It's a ser-vice and big gift.
Faus/B? F/A Faus/B? Gus/A

83 peace rise... This is why we
that sit- cle back a gain. This is why we
that sit- cle back a gain. This is why we
Gus/B? F/C Cus? F/A F (B?) tempo

89 sing, why we lift... our voice, why we stand as
sing... why we lift... our voice... why we stand as
Cus C7 Faus F Gus? Gus? Gus?

97 one in har- mo-ny This is why we
one in har- mo- ny. This is why we
B?/C F? F CD F/A F (B?) Gus?

105 sing... why we lift... our voice. Take my hand and
sing... why we lift... our voice. Take my hand and
Cus C7 Faus F CD C7 Gus? Gus?

71 stronger and building
sing with me. Mu- sic builds a bridge.
sing with me. Mu- sic builds a bridge.
Cus Faus/C Faus F F/C Faus F/A

79 it can tear down a wall... Mu- sic is a lan-
it can tear down a wall... Mu- sic is a lan-
F/A it can tear down a wall... Mu- sic is a lan-
F/A F Faus/G

87 molto rit. This is
gan- ge that can speak to one and all! This is
gan- ge that can speak to one and all! This is
F/A Dsus C/B Em?

93 at tempo DESCANT (mixed voices)
This is why we sing. why we lift our voice.
why we sing. why we lift... our voice.
why we sing... why we lift... our voice.
at tempo Dsus C? Gus/B? G D/E Em?

103 why we stand in, stand in har- mo-ny...
why we stand as one in har- mo-ny... This is
why we stand as one in har- mo- ny. This is
Am? C/D G? G D/E G/B G

99 This is why we sing. why we lift our voice.
why we sing. why we lift... our voice.
why we sing... why we lift... our voice.
Am? Cus C? Gus/B? G D/E Em?

107 Take my hand... and sing with me...
Take my hand and sing with me...
Take my hand and sing with me...
Am? Em/A Dsus D D/E E D/E E

111 cresc. al fine
This is
cresc. al fine
This is why... we sing!
cresc. al fine
This is why... we sing!
Am? Am/B Am/C Dsus D Gus/B? G

119 molto rit. This is why we sing!
We sing! We sing!
We sing! We sing!
C/D G C/D G

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin; *Spring* – Thord Gummeson; *Why We Sing* – Greg Gilpin; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 26

Nesta aula lecionada reflete-se sobre como uma pequena e simples peça de aquecimento pode ser útil para o aquecimento vocal.

Segundo Berry (1991), utilizar melodias simples e cativantes pode ajudar a desenvolver a musicalidade, libertando a expressão vocal.

Referências bibliográficas:

Berry, C. (1973). *Voice and the Actor*. Peter Brook.

PLANIFICAÇÃO N.º 20

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 27
Data: 30/04/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânticos.

Conteúdos programáticos:

- *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin
- *Spring* – Thord Gummesson
- *Why We Sing* – Greg Gilpin
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafrágica e Costodiafrágica;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Na mesma nota, dizer o trava línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 4: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.

- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 5: *Why We Sing* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 19

- Revisão da secção trabalhada na aula passada;

- Entoação com primeira voz do compasso 25 ao compasso 40;

- Entoação com segunda voz do compasso 25 ao compasso 40;
- Junção das duas vozes;
- Leitura rítmica com texto do compasso 41 ao 56;
- Entoação com primeira voz do compasso 41 ao compasso 56;
- Entoação com segunda voz do compasso 41 ao compasso 56;
- Junção das vozes.
- Entoação do início ao compasso 56.
- Leitura rítmica com texto do compasso 56 ao 72;
- Entoação com primeira voz do compasso 56 ao compasso 72;
- Entoação com segunda voz do compasso 56 ao compasso 72;
- Junção das vozes.
- Entoação do início ao compasso 72.

Atividade n.º 6: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 17

- Consolidação da Parte A e B;
- Entoação simultânea das partes, com auxílio do piano e *play along*.

Atividade n.º 7: *Spring* – Thord Gummesson

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva, concentração e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 17

- Entoação da peça: Ostinato (Apenas voz 2), 1,2,3, Ostinato (Apenas voz 2), Cànone, Ostinato (Apenas voz 2), com auxílio do piano.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Akatonbo* – Arr. Greg Gilpin; *Spring* – Thord Gummesson; *Why We Sing* – Greg Gilpin; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 27

Nesta aula lecionada, reflete-se sobre o uso de Trava-Línguas no aquecimento coral.

Segundo Linklater (1976), os trava-línguas são uma forma divertida de realizar o aquecimento, trabalhar articulação e ressonância vocal. A mesma autora realça que pode ser interessante a criação dos próprios trava-línguas ou haver uma adaptação dos clássicos.

Referências bibliográficas:

Linklater, K. (1976). *Freeing the Natural Voice*. Theatre Communications Group.

PLANIFICAÇÃO N.º 21

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 28
Data: 07/05/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânticos.

Conteúdos programáticos:

- *Baile na Eira* – Diabo na Cruz,
- *Why We Sing* – Greg Gilpin
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafrágica e Costodiafrágica;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Quis – Atakonbo*

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração, memória e conhecimento dos conteúdos.

Desenvolvimento da atividade:

– Realização do *quiz* individualmente nos dispositivos eletrónicos.

1

Escreve o teu nome e a tua turma

Introduz a tua resposta

2

Atakonbo é uma canção folclórica de que país? (2 Pontos)

☐ China

☒ Japão ✓

☐ Índia

3

A peça fala sobre que animal? (2 Pontos)

☐ Abelha

☐ Pícaro

☒ Libelinha ✓

4

O arranjo da canção foi feito pelo compositor Greg Galgan. (2 Pontos)

☐ Verdadeiro

☒ Falso ✓

5

Em que tonalidade está escrita a peça? (2 Pontos)

☐ Láb Maior

☐ Sió Maior

☒ Mió Maior ✓

☐ Dó Mi

6

No polérry Atakonbo, a consoante “r” pronuncia-se com a boca fechada ou aberta? (2 Pontos)

☐ Fechada ✓

☐ Aberta

7

Qual o nome da dinâmica escrita no compasso 5? (2 Pontos)

☐ Piano ✓

☐ Pianíssimo

☐ Mezzo-piano

8

Qual o intervalo, no compasso 5, entre as duas partes? (2 Pontos)

☐ 3ª M

☐ 4ª m

☒ 4ª M ✓

☐ 3ª m

9

Qual o nome da seguinte expressão? (2 Pontos)

☐ Acelerando

☒ Retardando ✓

10

A expressão a cima significa “diminuição súbita do andamento” (2 Pontos)

☐ Verdadeiro

☒ Falso ✓

11

No compasso 24, as partes encontram-se em: (2 Pontos)

☐ Canône

☒ Uníssono ✓

☐ Polifonia

rit.

Atividade n.º 4: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

– Na mesma nota, dizer o trava-línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 5: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.
- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 6: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura rítmica do compasso 13 ao compasso 20;
- Entoação do compasso 13 ao compasso 20;
- Leitura rítmica do compasso 20 ao compasso 28;
- Entoação do compasso 20 ao compasso 28;
- Entoação do início ao fim com auxílio do piano.

Baile na eira
Concerto 4.º final 2014
Diabo na Cruz



Arr. André Ramos



1

Trio - Baile na eira



Atividade n.º 7: *Why We Sing* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 19

- Entoação da secção trabalhada, com auxílio do piano;
- Entoação, com primeira voz, do compasso 81 ao compasso 97;
- Entoação, com segunda voz, do compasso 81 ao compasso 97;
- Entoação, com primeira voz, do compasso 97 ao compasso 106;
- Entoação, com segunda voz, do compasso 97 ao compasso 106;
- Entoação do início ao fim com auxílio do piano.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Why We Sing* – Greg Gilpin, *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 28

Nesta aula reflete-se sobre o uso de repertório na língua materna nas aulas de coro.

Segundo Nettl (2001) e Rehding (2008), cantar na língua materna é uma forma de preservar e transmitir tradições culturais e linguísticas, como também ajuda a promover um senso de pertença e conexão com a peça e os outros.

Gordon (1990) realça que cantar na língua facilita a compreensão e a pronuncia correta das palavras.

Referências bibliográficas:

Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. GIA Publications.

Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions*. University of Illinois Press.

Rehding, A. (2009). *Music and Monumentality: Commemoration and Wonderment in Nineteenth-Century Germany*. Oxford University Press.

PLANIFICAÇÃO N.º 22

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 29
Data: 14/05/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.

Conteúdos programáticos:

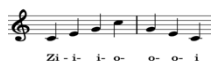
- *Baile na Eira* – Diabo na Cruz,
- *Why We Sing* – Greg Gilpin
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

– Na mesma nota, dizer o trava-línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 5: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

– Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.

– Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 6: *Why We Sing* – Greg Gilpin

Duração da atividade: 25 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a duas vozes.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 19

– Entoação da secção trabalhada, com auxílio do piano;

– Entoação, com primeira voz, do compasso 81 ao compasso 97;

– Entoação, com segunda voz, do compasso 81 ao compasso 97;

- Entoação, com primeira voz, do compasso 97 ao compasso 106;
- Entoação, com segunda voz, do compasso 97 ao compasso 106;
- Entoação do início ao fim, com uso de play along e auxílio do piano.

Atividade n.º 7: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 21

- Entoação da secção estudada com auxílio do piano;
- Leitura rítmica do compasso 29 ao compasso 36;
- Entoação do compasso 29 ao compasso 32;
- Entoação do compasso 33 ao compasso 36;
- Entoação do compasso 29 ao compasso 36;
- Entoação do início ao compasso 36;

- Leitura rítmica do compasso 45 ao compasso 52;
- Entoação do compasso 45 ao compasso 48;
- Entoação do compasso 49 ao compasso 52;
- Entoação do compasso 45 ao compasso 52;
- Entoação do início ao compasso 52.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Why We Sing* – Greg Gilpin, *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos; Coluna.

REFLEXÃO DA AULA N.º 29

Nesta aula lecionada reflete-se sobre o cansaço nos docentes.

Fullan (2007) argumenta que o aumento da carga de trabalho dos professores, que vem de políticas educacionais focadas na avaliação de desempenho e na padronização curricular, desempenha um papel crucial no cansaço profissional dos professores. Além disso, as condições precárias de trabalho, como salas lotadas, falta de recursos e infraestruturas inadequadas, também exercem uma influência negativa na saúde física e mental dos docentes (Nóvoa, 2009).

O cansaço dos professores não é apenas uma questão individual, mas também afeta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos. Pesquisas indicam que professores exaustos têm dificuldades em se envolver nas atividades escolares, o que pode resultar numa menor eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Hargreaves, 2000).

O esgotamento profissional dos docentes está também associado a taxas elevadas de absenteísmo e, em alguns casos, problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão (Kyriacou, 2001).

Referências bibliográficas:

Fullan, M. (2007). *Liderando numa cultura de mudança*. Artmed.

Hargreaves, A. (2000). *Os professores em tempos de mudança*. McGraw-Hill.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher Stress: Directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), pp. 27–35.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora.

PLANIFICAÇÃO N.º 23

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 30
Data: 21/05/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.

Conteúdos programáticos:

- *Baile na Eira* – Diabo na Cruz,
- *Primeiro dia* – Sérgio Godinho;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F,S,X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



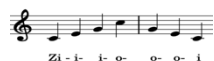
- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



– Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

– Na mesma nota, dizer o trava-línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 4: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

– Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.

– Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 5: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 21

– Recordar secções trabalhadas;

– Melhorar erros e dúvidas.

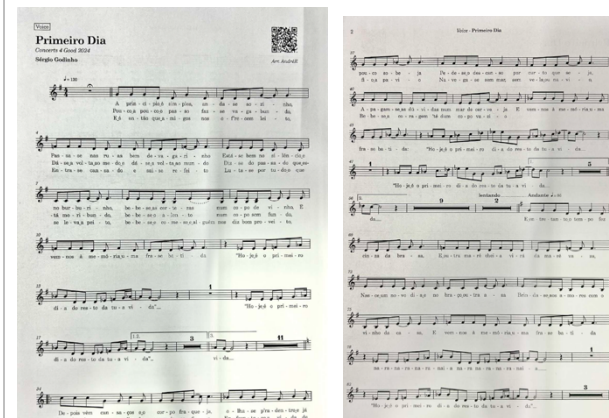
Atividade n.º 5: – *Primeiro dia* – Sérgio Godinho, arr. André Ramos

Duração da atividade: 30 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Leitura do texto com ritmo, do início ao compasso 20;
- Leitura dos três textos;
- Entoação do início ao compasso 20;
- Leitura do texto com ritmo, do compasso 34 ao compasso 56.
- Leitura dos dois textos;
- Entoação do compasso 34 ao compasso 56.



Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos, – *Primeiro dia* – Sérgio Godinho, arr. André Ramos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 30

Nesta aula lecionada reflete-se sobre a importância de passar músicas de geração em geração.

A música tradicional é uma manifestação cultural que reflete a história, os valores e as crenças de um povo. Segundo Merriam (1964), a música serve como um “espelho cultural”, refletindo a vida social e a estrutura das comunidades. Quando as canções passam de uma geração para outra, preservam elementos culturais essenciais e preservam a memória coletiva.

Turino (2008) argumenta que a prática musical nas comunidades serve para fortalecer os laços sociais e promover um sentimento de pertença e identidade coletiva. As canções tradicionais, cantadas e tocadas

em grupos, podem fortalecer relacionamentos e criar um vínculo emocional entre os membros da comunidade. A música também desempenha um papel importante na educação e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

Por fim, segundo Nettl (1983), a música tradicional é frequentemente adaptada e modernizada para ser relevante na nova realidade social e tecnológica. Esta capacidade de adaptação é essencial para a sobrevivência da música tradicional num mundo em constante mudança.

Referências bibliográficas:

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.

Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University of Chicago Press.

Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. University of Illinois Press.

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 31
Data: 28/05/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.
- Interpretar canto a uma voz.

Conteúdos programáticos:

- *Baile na Eira* – Diabo na Cruz,
- *Primeiro dia* – Sérgio Godinho;
- *A Cantiga é uma arma* – José Mário Branco;
- *Que força é essa* – Sérgio Godinho;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;

- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Zi - i - i - o - o - o - i

Atividade n.º 3: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Na mesma nota, dizer o trava-línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 4: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.

- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 5: *A Cantiga é uma arma* – José Mário Branco, Arr. André Ramos

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação do início ao fim da peça;

- Trabalhar nas secções com mais dificuldade e no texto.

A cantiga é uma arma
Concerto Etíope 2012
Sérgio Godinho

Atividade n.º 6: *Que força é essa* – Sérgio Godinho, Arr. André Ramos

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Entoação da peça para relembrar o trabalho na última aula;
- Leitura rítmica com texto;
- Entoação por secções.

Que força é essa
Concerto Etíope 2012
Sérgio Godinho

Atividade n.º 7: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Consolidação da Peça.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação n.º 21

- Entoação do início ao fim.

Atividade n.º 6: - *Primeiro dia* – Sérgio Godinho, arr. André Ramos

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 23

- Entoação do início ao fim;

- Recordar secções trabalhadas;

- Trabalhar erros.

Recursos didáticos: Piano; Partituras: *Baile na Eira* – Diabo na Cruz, arr. André Ramos; - *Primeiro dia* – Sérgio Godinho, arr. André Ramos; *A Cantiga é uma arma* – José Mário Branco, Arr. André Ramos; *Que força é essa* – Sérgio Godinho, Arr. André Ramos.

REFLEXÃO DA AULA N.º 31

Nesta aula lecionada reflete-se sobre o uso do canto a uma voz e o canto na língua materna.

Com a escolha de repertório a uma voz os alunos podem concentrar-se melhor nos aspetos fundamentais da música, como ritmo e melodia, pois "cantar a uma voz ajuda a solidificar a compreensão dos elementos musicais básicos, o que é crucial para o desenvolvimento musical inicial" Welch (2006).

Para ajudar o canto a uma voz, a escolha de peças na língua materna aumenta a compreensão dos conteúdos, pois, de acordo com Cummins (2000), "o ensino na língua materna melhora a compreensão dos conceitos e a retenção de informações, pois os alunos não precisam traduzir mentalmente o conteúdo para a sua língua nativa".

Referências bibliográficas:

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Welch, G. F. (2006). Singing and Vocal Development. In *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, pp. 311-328. Oxford University Press.

PLANIFICAÇÃO N.º 25

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 32
Data: 04/06/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.
- Interpretar canto a uma voz.

Conteúdos programáticos:

- *Nunca é tarde* – Deolinda
- *Inquietação* – José Mário Branco
- *Vejam bem + Vampiros* – José Afonso
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;
- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;

- Uníssono;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



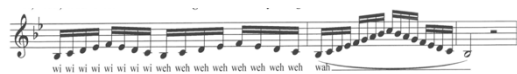
- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Zi - i - i - o - o - o - i

Atividade n.º 3: Trava-línguas Musical

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a articulação e ressonância vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Na mesma nota, dizer o trava-línguas.

“O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia”

Atividade n.º 4: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.

- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

Atividade n.º 5: *Nunca é tarde* – Deolinda, Arr. André Ramos

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;

- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início até ao compasso 11;
- Entoação do compasso 13 até ao compasso 21;
- Entoação do início até ao compasso 21;
- Entoação do compasso 32 até ao compasso 41;
- Entoação do início ao fim.

Nunca é tarde
Composição de David Byrne
Duetado

Moderato ♩ = 100

A

Tua lágrima quer... pra dentro tem... não...
Não dá... quer... não dá... não...

... pra dentro tem... não...
... não dá... quer... não dá... não...

B

Não... não tem... de pra não quer... a que... não dá... não quer... Não... não dá... não...

Coda

Tua lágrima quer... pra dentro tem... não...
Não dá... quer... não dá... não...

... pra dentro tem... não...
... não dá... quer... não dá... não...

que não dá... não dá... não...

Atividade n.º 6: *Inquietação* – José Mário Branco, Arr. André Ramos

Duração da atividade: 20 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início até ao compasso 16;
- Entoação do compasso 16 até ao compasso 21;
- Entoação do início até ao compasso 21;
- Entoação do compasso 22 até ao compasso 26;
- Entoação do compasso 26 até ao compasso 29;
- Entoação do início até ao compasso 30;
- Entoação do compasso 31 até ao compasso 35;
- Entoação do início ao fim.

Inquietação
Composição de José Mário Branco
Arr. André Ramos

Moderato ♩ = 100

A

Tua lágrima quer... pra dentro tem... não...
Não dá... quer... não dá... não...

... pra dentro tem... não...
... não dá... quer... não dá... não...

B

Não... não tem... de pra não quer... a que... não dá... não quer... Não... não dá... não...

Coda

Tua lágrima quer... pra dentro tem... não...
Não dá... quer... não dá... não...

... pra dentro tem... não...
... não dá... quer... não dá... não...

que não dá... não dá... não...

REFLEXÃO DA AULA N.º 32

Nesta aula lecionada reflete-se sobre a importância da dicção.

Miller (1996) enfatiza que a dicção é importante para a expressividade vocal, sendo que é essencial que esta seja clara para uma comunicação eficaz da performance musical.

Wall et al., (1990) fornece uma abordagem prática para usar o Alfabeto Fonético Internacional no canto, enfatizando como o domínio da dicção em vários idiomas é essencial para o desempenho vocal.

Adams (2008) realça que a precisão da articulação contribui para a autenticidade e o significado de uma peça musical.

Referências bibliográficas:

Adams, D. (2008). *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German, French*. Oxford University Press.

Miller, R. (1996). *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. Schirmer Books.

Wall, J., Caldwell, R., Gavilanes, T., & Allen, C. (1990). *International Phonetic Alphabet for Singers: A Manual for English and Foreign Language Diction*. Pst...Inc.

PLANIFICAÇÃO N.º 26

Ano letivo 2023/2024

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Curso de Música Silva Monteiro
DISCIPLINA	Classes de Conjunto – Coro
Ano/Grau: 6º ano	Aula n.º: 33
Data: 11/06/2024	Número de alunos: 23
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário(a): Mª Eduarda Duarte Dias	

Objetivos Gerais da aula:

- Executar os exercícios de aquecimento/relaxamento corporal conforme as orientações do professor;
- Desenvolver sensibilidade musical;
- Desenvolver capacidade de memorização e concentração;
- Interpretar as melodias e letra das obras;
- Interpretar Cânones.
- Interpretar canto a uma voz.

Conteúdos programáticos:

- *Saia da Carolina* – Carolina Deslandes;
- *Canção do engate* – António Variações;
- *Vou levar-te comigo* – Duo Ouro Negro;
- *Que parva que sou* – Deolinda;
- *Há de passar* – Deolinda;
- *E depois do adeus + Grândola, Vila morena* – José Niza, José Calvário/ José Afonso;
- Aquecimento corporal;
- Respiração Diafragmática e Costodiafragmática;

- Vogais (uniformes), articulação de consoantes;
- Projeção e extensão vocal;
- Pulsação, ritmo, melodia, harmonia e fraseado;
- Dinâmicas;
- Uníssonos;

Atividade n.º 1: Aquecimento Corporal

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Promover disponibilidade física para o canto, desenvolver uma postura correta permitindo uma boa emissão vocal.

Desenvolvimento da atividade:

- Aquecimento feito por um aluno com auxílio do docente.

Atividade n.º 2: Aquecimento vocal

Duração da atividade: 15 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver a consciência da afinação vocal; estimular a audição e entoação individual e em grupo.

Desenvolvimento da atividade:

- Vocalizo para treinar dinâmica, utilizando a vogal “u”.



- Exercício de diafragma (F, S, X);

- Vocalizo para ativar o diafragma, utilizando “f” e “vi”;



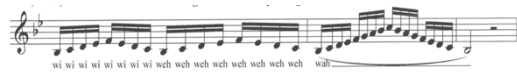
- Vocalizo para trabalhar ressonância, com os vocábulos “ma me mi mo mu”;



- Vocalizo com “zi i aaaaa i”



- Vocalizo para trabalhar ressonância e flexibilidade, utilizando “wi, weh, wah”;



- Vocalizo utilizando a palavra “pinga”;



- Vocalizo com vibração dos lábios;



Vocalizo com a vogal “u”;



- Vocalizo com “zi-o”;



Atividade n.º 3: *Fruit Canon*

Duração da atividade: 5 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver concentração e memória.

Desenvolvimento da atividade:

Partitura – Planificação nº 16

- Entoar, todos juntos, a parte I, II e III.
- Realizar o cânone, dividindo a turma em três grupos.

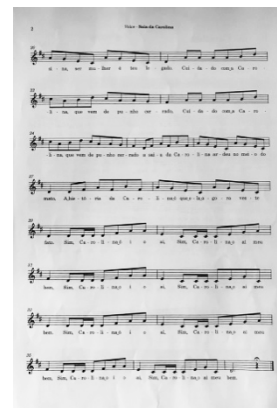
Atividade n.º 4: *Saia da Carolina*

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início ao fim com letra;
- Repetição.



Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início ao fim com letra;
- Repetição.

The image shows a musical score for the song "Que parva que sou" by Chico Buarque. It includes musical notation on a staff with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The lyrics are in Portuguese and include phrases like "parva parva", "que parva que sou", and "que man - do tão par - va - em - de". There are also some musical notations like "1. vez", "2. vez", and "3. vez" indicating different parts of the song.

Atividade n.º 8: *Há de passar;*

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início ao fim com letra;
- Repetição.

The image shows a musical score for the song "Há de passar" by Chico Buarque. It includes musical notation on a staff with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The lyrics are in Portuguese and include phrases like "há de passar", "há de passar", and "há de passar". There are also some musical notations like "1. vez", "2. vez", and "3. vez" indicating different parts of the song.

Atividade n.º 9: *E depois do adeus + Grândola, Vila morena;*

Duração da atividade: 10 minutos

Objetivos específicos da atividade: Desenvolver o aparelho vocálico, afinação, memória auditiva e canto a uma voz.

Desenvolvimento da atividade:

- Audição da peça;
- Leitura de texto com ritmo;
- Entoação do início ao fim com letra;
- Repetição.

Recursos didáticos: Piano; Coluna; Partituras: *Saia da Carolina; Canção do engate; Vou levar-te comigo; Que parva que sou; Há de passar; E depois do adeus + Grândola, Vila morena.*

REFLEXÃO DA AULA N.º 33

Nesta última aula lecionada reflete-se sobre a importância da leitura à primeira vista, pois, as peças para o concerto final foram distribuídas apenas nas últimas aulas e foi preciso ver bastante repertório em poucas aulas.

No contexto de coros académicos muitas vezes os alunos deparam-se com a necessidade de dominar várias peças num tempo limitado. Krueger (2011) indica que a prática regular da leitura à primeira vista é essencial para uma aprendizagem eficaz. Colwell (2006) também afirma que essa habilidade melhora a velocidade e a precisão da leitura musical. Além disso, técnicas como teoria musical e escuta interior são fundamentais. Gordon (2012) recomenda estas práticas para melhorar a capacidade de leitura e memorização música.

Referências bibliográficas:

Colwell, R. S. (1969). *The teaching of instrumental music*. Pearson.

Gordon, E. (1997). *Learning sequences in music*. GIA Publications.

Krueger, C. (2007). *Progressive sight singing*. Oxford University Press.

A heterogeneidade etária nas práticas letivas em Formação Musical: expectativas e desafios para a relação professor/aluno

Exmo(a). Sr(a). Professor(a) de Formação Musical,

O presente questionário é parte integrante de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música - Formação Musical, da Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

Tem como propósito fundamental recolher informação sobre o pensamento dos docentes de Formação Musical do Ensino Artístico Especializado de Música sobre a temática da heterogeneidade etária.

Deste modo, gostaria de solicitar o preenchimento do questionário que se segue, sendo que os resultados obtidos serão utilizados, somente, para fins académicos, onde é preservada a confidencialidade e o anonimato de todas as informações e dados pessoais dos inquiridos.

Agradeço a sua colaboração que será essencial para o sucesso do estudo que me encontro a realizar

M^a Eduarda Dias

Mestrado em Ensino de Música, Formação Musical

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Escola Superior de Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

eduardadd99@gmail.com

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Dados Sociais e Profissionais

1. 1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 25
- ☐ 26-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56-65
- ☐ Mais de 65

2. 2. Sexo *

3. 3. Habilitações Académicas *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Secundário
- ☐ Bacherelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra: _____

4. 4. Profissionalização na área da Formação Musical *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mestrado Profissionalizante
- ☐ Profissionalização em serviço
- ☐ Sem profissionalização
- ☐ Outra: _____

5. 5. Zona do país onde leciona *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Área Metropolitana de Lisboa
- ☐ Alentejo
- ☐ Algarve
- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira

6. 6. Leciona Formação Musical numa instituição *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Outra: _____

7. 7. Leciona no ensino especializado de música há quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 5 anos
- ☐ entre 6 e 10 anos
- ☐ entre 11 e 20 anos
- ☐ entre 21 e 30 anos
- ☐ entre 30 e 40 anos
- ☐ + de 40 anos

8. 8. Leciona Formação Musical há quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 5 anos
- ☐ entre 6 e 10 anos
- ☐ entre 11 e 20 anos
- ☐ entre 21 e 30 anos
- ☐ entre 30 e 40 anos
- ☐ + de 40 anos

Heterogeneidade Etária

9. 9. Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária de 1 ano.
- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos
- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.
- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária de 4 anos
- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos
- ☐ Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.

10. 10. Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Avançar para a pergunta 11*
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 13*

11. 11. Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários ?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Má	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

12. 12. Quais as principais dificuldades que encontrou/ enfrentou ao lecionar uma turma heterogénea em termos etários?

13. 13. Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogénea em termos etários? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim Avançar para a pergunta 14

☐ Não Avançar para a pergunta 15

14. 14. Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogénea em termos etários?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Gostei muito

15. 15. Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito relevante

16. 16. Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogénea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito relevante

17. 17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5):

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada	2	3	4	5 - Muito
... a criação de laços pessoais	☐	☐	☐	☐	☐
... a criação de laços profissionais	☐	☐	☐	☐	☐
... a criação de desafios e exigências cognitivas	☐	☐	☐	☐	☐
... as interações dinâmicas	☐	☐	☐	☐	☐
... um maior clima de cooperação e entre ajuda	☐	☐	☐	☐	☐
... uma aprendizagem personalizada	☐	☐	☐	☐	☐
... uma partilha de conhecimentos	☐	☐	☐	☐	☐
... o desenvolvimento intelectual	☐	☐	☐	☐	☐
... a autoestima	☐	☐	☐	☐	☐
... a tolerância	☐	☐	☐	☐	☐
... o sentido de responsabilidade	☐	☐	☐	☐	☐

18. 18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada Desafiante	2	3	4	5 - Muito Desafiant
Receptividade dos encarregados de educação	☐	☐	☐	☐	☐
Organização das atividades letivas	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação do docente	☐	☐	☐	☐	☐
Organização escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio orçamental escolar	☐	☐	☐	☐	☐

19. 19. Pretende acrescentar alguma reflexão final sobre a presente temática?

Bem-haja!

1. Idade	2. Sexo	3. Habilitações Académicas	4. Profissionalização na área da Formação Musical	5. Zona do país onde leciona
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Região Autónoma dos Açores
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte
26-35	Masculino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Região Autónoma dos Açores
46-55	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Centro
26-35	Feminino	Licenciatura	Profissionalização em serviço	Centro
36-45	Masculino	Licenciatura	Profissionalização em serviço	Centro
36-45	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Área Metropolitana de Lisboa
36-45	Feminino	Mestrado	Profissionalização em serviço	Área Metropolitana de Lisboa
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Algarve
46-55	Feminino	Licenciatura	Licenciatura com profissionalização	Centro
36-45	Feminino	Doutoramento	Mestrado Profissionalizante	Norte
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Centro
36-45	Feminino	Licenciatura	Profissionalização em serviço	Região Autónoma da Madeira
46-55	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Região Autónoma da Madeira
46-55	Masculino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Algarve
26-35	Masculino	Licenciatura	Sem profissionalização	Região Autónoma da Madeira
36-45	Masculino	Licenciatura	Sem profissionalização	Região Autónoma da Madeira

36-45	Masculino	Licenciatura	Sem profissionalização	Região Autónoma da Madeira
46-55	Feminino	Licenciatura	Profissionalização em serviço	Algarve
46-55	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Alentejo
36-45	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Algarve
36-45	Masculino	Licenciatura	Sem profissionalização	Região Autónoma da Madeira
26-35	Masculino	Mestrado	Sem profissionalização	Algarve
36-45	Masculino	Doutoramento	Profissionalização em serviço	Centro
46-55	Feminino	Licenciatura	Licenciatura com profissionalização	Norte
36-45	Masculino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Algarve
Até 25	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte
46-55	Masculino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte
46-55	Masculino	Mestrado	Profissionalização em serviço	Norte
46-55	Masculino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Área Metropolitana de Lisboa
26-35	Feminino	Mestrado	Mestrado Profissionalizante	Norte

6. Leciona Formação Musical numa instituição	7. Leciona no ensino especializado de música há quantos anos?	8. Leciona Formação Musical há quantos anos?
Pública	até 5 anos	até 5 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 6 e 10 anos
Pública	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Privada	até 5 anos	entre 6 e 10 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 21 e 30 anos
Pública	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Pública	entre 6 e 10 anos	até 5 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	até 5 anos	até 5 anos
Pública	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Pública	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	+ de 40 anos	+ de 40 anos
Particular, pertencente a uma associação	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos

Pública	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	entre 6 e 10 anos	até 5 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Privada	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos
Privada	até 5 anos	até 5 anos
Privada	entre 21 e 30 anos	entre 21 e 30 anos
Privada	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos
Pública	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Pública	entre 11 e 20 anos	entre 11 e 20 anos
Privada	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos

9. Na sua opinião, quando é que podemos considerar que existe heterogeneidade etária no seio de uma turma do ensino básico especializado de música?	10. Já trabalhou com turmas heterogéneas em termos etários?	11. Como avalia a sua experiência enquanto docente de turmas heterogéneas em termos etários ?
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	2
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Não	
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	1
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 4 anos	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	2
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 1 ano.	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Não	

Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.	Sim	5
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	3
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 4 anos	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 2 anos	Não	
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos	Não	
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos	Não	
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 5 anos	Não	
Quando a turma tem alunos com diferença etária maior que 5 anos.	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 3 anos.	Sim	4
Quando a turma tem alunos com diferença etária de 1 ano.	Sim	5

12. Quais as principais dificuldades que encontrou/ enfrentou ao lecionar uma turma heterogênea em termos etários?
Turmas de iniciação: o primeiro ano que ingressam normalmente encontra-se alunos com seis anos (que não sabem ler e escrever) e alunos do terceiro e quarto ano (que já sabem ler e escrever) fica difícil cooperar a dificuldade das atividades, porque com seis anos ainda não estão desenvolvidos a nível de sala aula como um aluno do quarto ano. Turmas do básico: 1 grau, onde existe diferenças entre vir de iniciação ou não, muitos do que não precedem da iniciação podem ser mais velhos e com menos conhecimentos básicos sobre música, o que torna difícil a organização da aula.
Diferente capacidade e velocidade de raciocínio
Nenhuma
Foco no trabalho de aula, gestão de tarefas e de tempo para atender a todas as necessidades dos alunos.
A rapidez de raciocínio por vezes é diferente em diferentes faixas etárias.
Escolhas de repertório e temáticas
A diferença relevante é a de níveis de aptidão
Dificuldades na adaptação de repertório, em encontrar o método certo para apresentar um novo conteúdo a uma turma com níveis de maturidade bastante contrastantes, a diferença abismal no ritmo de aprendizagem entre alunos com mais e menos maturidade.
A desigualdade de nível ou seja, diferentes níveis de conhecimentos.
Não senti dificuldades na heterogeneidade etária. As dificuldades na heterogeneidade apresentam-se não tanto pela idade como pelos percursos e objetivos dessas diferentes pessoas, como por exemplo conciliação da vida familiar e profissional com o estudo de música (nos mais velhos) ou a gestão de motivações diferenciadas (tendencialmente motivação intrínseca pela aprendizagem nos mais velhos e a frequência por vontade dos pais nos mais novos).
Motivação, velocidade de aprendizagem distinta
Adaptar o discurso às diferentes faixas etárias.
Dificuldades na comunicação
A curva de aprendizagem é muito diferente.
As principais diferenças são: a maturidade no comportamento e o estudo e assimilação da matéria.
O deslumbre.
O deslumbre.
Linguagem diferente, ritmos de aprendizagem diferentes.
Manter o interesse pela disciplina e seus conteúdos dos alunos com mais idade.
O deslumbre.
Diferentes formas de maturidade dos alunos e consequentemente diferentes formas de comunicar os mesmos conteúdos de forma a que sejam atrativos para as diferentes idades.
Necessidade de haver diferentes abordagens didáticas e planos de comunicação em simultâneo, devido à diferença de idades.
Ter vários níveis de ensino na mesma turma
Adaptação da linguagem

Níveis diferentes de conhecimento
Diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e conceptual a coexistirem dentro de uma mesma aula.
Tempo de aprendizagem muito diferente entre alunos

13. Enquanto aluno, já fez parte de uma turma heterogênea em termos etários?	14. Como avalia a sua experiência como participante numa turma heterogênea em termos etários?	15. Na sua opinião, esta heterogeneidade etária é muito/nada relevante pedagogicamente para os alunos.	16. Como professor, lecionar Formação Musical na presença de uma turma heterogênea em termos etários é muito/nada relevante pedagogicamente.
Não		5	5
Sim	4	2	2
Não		5	5
Não		2	2
Sim	4	3	3
Sim	4	2	3
Não		2	4
Sim	5	5	5
Sim	4	5	5
Sim	3	3	3
Sim	5	5	5
Sim	4	4	4
Sim	3	3	3
Não		5	5
Sim	5	3	3
Sim	5	4	4
Sim	5	1	1
Sim	5	1	1
Sim	5	5	5
Não		3	3
Não		3	3
Sim	5	1	1
Sim	4	4	4
Sim	5	4	3
Não		4	4
Não		3	3

Não		5	5
Não		5	5
Sim	4	4	4
Sim	5	5	4
Não		1	1
Sim	3	3	5
Sim	5	5	5

17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... a criação de laços pessoais]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... a criação de laços profissionais]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... a criação de desafios e exigências cognitivas]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... as interações dinâmicas]
3	3	4	4
3	3	4	4
1 - Nada	2	2	1 - Nada
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	3	3	3
4	4	3	2
3	3	2	2
2	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	3	5 - Muito	3
3	3	4	4
3	3	3	5 - Muito
4	3	4	5 - Muito
3	3	3	3
1 - Nada	1 - Nada	5 - Muito	4
3	3	3	3
4	4	4	4
3	1 - Nada	3	3
3	1 - Nada	3	3
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	3	4	3
3	3	4	4
3	1 - Nada	3	3
4	4	4	4
3	3	4	4
3	3	4	3
3	3	3	3

4	4	5 - Muito	5 - Muito
5 - Muito	4	4	3
4	4	4	4
5 - Muito	4	5 - Muito	5 - Muito
4	4	4	4
3	1 - Nada	5 - Muito	3
5 - Muito	3	5 - Muito	5 - Muito

17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... um maior clima de cooperação e entre ajuda]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... uma aprendizagem personalizada]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... uma partilha de conhecimentos]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... o desenvolvimento intelectual]
2	3	3	4
4	4	4	3
1 - Nada	1 - Nada	2	1 - Nada
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	2	3	3
3	3	4	4
3	4	3	4
5 - Muito	3	5 - Muito	5 - Muito
4	4	4	4
4	4	4	4
5 - Muito	4	5 - Muito	5 - Muito
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	3	3	3
3	4	4	3
4	2	3	3
4	4	4	4
3	3	3	3
3	3	3	3
5 - Muito	4	5 - Muito	4
3	4	4	4
2	2	4	3
3	3	3	3
4	4	4	4
4	4	4	4
3	3	4	4
3	4	4	4

4	4	5 - Muito	4
4	3	5 - Muito	4
5 - Muito	4	5 - Muito	4
5 - Muito	4	5 - Muito	4
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	3
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito

17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... a autoestima]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... a tolerância]	17. Em sua opinião, a heterogeneidade etária potencia as seguintes opções (classifique de 1 a 5): [... o sentido de responsabilidade]
3	3	4
3	4	4
1 - Nada	2	1 - Nada
3	5 - Muito	5 - Muito
3	2	2
5 - Muito	5 - Muito	4
3	4	4
4	5 - Muito	5 - Muito
3	4	4
4	4	4
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	3	4
3	3	3
3	2	3
3	3	3
4	4	4
3	3	3
3	3	3
4	5 - Muito	4
3	4	3
3	3	3
3	3	3
4	4	4
4	4	4
3	3	3
3	3	3

4	4	4
5 - Muito	4	4
5 - Muito	4	4
5 - Muito	3	3
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito
3	5 - Muito	3
5 - Muito	5 - Muito	5 - Muito

18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções. [Receptividade dos encarregados de educação]	18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções. [Organização das atividades letivas]	18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções. [Preparação do docente]	18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções. [Organização escolar]
5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	4
4	5 - Muito Desafiante	4	4
2	2	2	2
1 - Nada Desafiante	2	1 - Nada Desafiante	1 - Nada Desafiante
3	3	3	3
3	3	4	4
1 - Nada Desafiante	4	4	2
3	4	5 - Muito Desafiante	4
3	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante
3	3	4	5 - Muito Desafiante
1 - Nada Desafiante	1 - Nada Desafiante	3	1 - Nada Desafiante
3	4	4	3
3	3	3	3
3	4	5 - Muito Desafiante	4
5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante
1 - Nada Desafiante	2	2	2
1 - Nada Desafiante	2	1 - Nada Desafiante	1 - Nada Desafiante
1 - Nada Desafiante	2	1 - Nada Desafiante	1 - Nada Desafiante
2	4	4	4
3	4	4	4
4	4	3	4
1 - Nada Desafiante	2	1 - Nada Desafiante	1 - Nada Desafiante
4	4	4	4

4	4	4	3
3	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	3
3	4	4	3
4	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante
5 - Muito Desafiante	4	5 - Muito Desafiante	4
5 - Muito Desafiante	4	5 - Muito Desafiante	4
5 - Muito Desafiante	4	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante
3	3	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante
2	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	4
3	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante	5 - Muito Desafiante

18. Enquanto docente, classifique, de 1 a 5, o grau de desafio de cada uma das seguintes opções. [Equilíbrio orçamental escolar]
3
4
2
1 - Nada Desafiante
3
2
1 - Nada Desafiante
1 - Nada Desafiante
3
5 - Muito Desafiante
1 - Nada Desafiante
3
3
3
5 - Muito Desafiante
1 - Nada Desafiante
1 - Nada Desafiante
1 - Nada Desafiante
2
5 - Muito Desafiante
5 - Muito Desafiante
1 - Nada Desafiante
4

3
3
3
3
3
4
3
3
4
1 - Nada Desafiante

19. Pretende acrescentar alguma reflexão final sobre a presente temática?

A capacidade de abstração de um adulto é muito diferente da de uma criança de 10 anos o que poderá influenciar a compreensão de conteúdos mais teóricos.

Não.

A resposta ao desafio relativo ao equilíbrio orçamental escolar é falsa. Queria responder "não sei" porque não tenho conhecimentos ou sequer percepções a esse nível. Sobre a receptividade dos encarregados de educação também não tenho qualquer tipo de feedback, pelo que pode não se ter constituído como desafio mais por desconhecimento do que pela inexistência de desconfortos a esse nível. Parabéns pelo questionário e boa sorte para o seu estudo. É de toda a pertinência aprofundar as desvantagens, mas também as vantagens, da heterogeneidade etária no Ensino Especializado da Música e especificamente no ensino da Formação Musical. É o tipo de estudo que pode fomentar boas e informadas decisões políticas. Bem haja!

Não.

Não

Não

Devido ao gradual desaparecimento do regime supletivo, as turmas com alunos de diferentes idades são cada vez mais raras.

Não.

[illegible]

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
ESCOLA
DE MÚSICA E
ARTES DO
ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL

**A heterogeneidade etária nas práticas
letivas em Formação Musical:
Expectativas e Desafios para a relação
Professor/Aluno**

Maria Eduarda Duarte Dias

