



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

aos meus Pais e ao meu Irmão, pelo amparo, carinho, confiança e incentivo.

ao meu namorado, pelo apoio, pela compreensão, pelo companheirismo e crença no meu trabalho.

à Doutora Graça Boal Palheiros, pelo auxílio, pela orientação e constante disponibilidade para me ouvir.

ao Doutor Jorge Alexandre Costa, pelo material cedido, pela ajuda e amizade.

ao Doutor Rui Bessa, pela amizade e preocupação.

ao Professor Paulo Sousa, à Professora Gabriela Vilar e aos Alunos do 1º Ciclo da Póvoa de Varzim, pela colaboração e informação disponibilizada.

aos meus amigos e colegas de curso, por todos os momentos.

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos, as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2004).*

---

## **RESUMO**

O presente relatório, da Prática Educativa Supervisionada, de Educação Musical no Ensino Básico, propõe descrições e reflexões no âmbito das práticas no 1º, 2º e 3º Ciclos, do Ensino Básico, com recorrência a fundamentação teórica. Conta, ainda com um projeto de investigação relacionado com uma tipologia de trabalho, em projeto, sobre os musicais da *Disney*, desenvolvido pelas Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino da Música, na Póvoa de Varzim.

Palavras – Chave: Educação Musical; Ensino Básico; Trabalho de Projeto; Atividades de Enriquecimento Curricular - Música;

## **ABSTRACT**

This report, of Supervised Practice in teaching Music Education in elementary schools, offers descriptions and reflections within the practices in the 1st, 2nd and 3rd cycles of basic education, with the theoretical grounding. It also has a research project related to a type of project work, on the *Disney* musicals, developed by Curriculum Enrichment Activities – Music, in Póvoa de Varzim.

Keywords: Music Education, Elementary Education, Project Work, Curriculum Enrichment Activities – Music.

## ÍNDICE

Introdução	7
1. Capítulo I – Guião de observação da prática musical no ensino básico	8
1.1. Prática Educativa I	8
1.2. Prática Educativa II	10
1.3. Prática educativa III	11
Capítulo II – Prática Educativa I, II e III	13
2. Capítulo III – Projeto de Investigação	21
2.1. Uma Breve Introdução...	21
2.2. Desenvolvimento Musical na Idade Escolar	22
2.3. A Educação Musical - O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)	26
2.4. A Educação Musical nas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) ...algo complexo...	28
2.5. Estudo	31
2.6. Método	31
2.7. Discussão dos Resultados	33
2.7.1. Origens do Projeto:	34
2.7.2. Escolha do Repertório Musical:	34
2.7.3. Influência do evento a nível local	35
2.7.4. Fundamentos Pedagógicos e Competências Musicais	35
2.7.5. Balanço entre as aulas de EM tradicionais e as sessões do projeto musical	36
2.7.6. Contributo dos musicais da <i>Disney</i> para a evolução musical, pedagógica e social dos intervenientes	37

2.7.7. Motivos para a participação no musical (Alunos)	39
2.7.8. Vivências dos alunos	41
2.7.9. Dificuldade das canções dos musicais da <i>Disney</i>	42
2.7.10. O Filme da <i>Disney</i> e a sua importância	42
2.7.11. Conteúdos musicais abordados no projeto	43
2.7.12. Melhorias no projeto	44
2.7.13. Apoio familiar...	44
2.8. Em jeito de conclusão...	45
3. Conclusão Final	47
Bibliografia	49
Sitografia	57
4. Anexos (em formato digital)	58

## **Lista de Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEC - EDM – Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino da Música

CD – Compact Disk

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EM – Educação Musical

PC – Professor Cooperante

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Prática Educativa

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Motivos para a participação nos Musicais da *Disney*

Gráfico 2 – Gosto na participação nos Musicais da *Disney*

Gráfico 3 – Classificação da incidência dos conteúdos musicais no projeto dos Musicais da *Disney*

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Dificuldade das canções dos Musicais da *Disney*

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Parâmetros da Educação Musical (K. Swanwick)

Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento Musical de K. Swanwick

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido ao longo da Prática Educativa (PE), no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB). Procura registar as observações e as experiências práticas, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical (EM) no EB, referindo recursos, metodologias de ensino e ferramentas utilizadas, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de EM. O relatório em evidência está organizado em três capítulos. No primeiro são abordadas características referentes aos contextos da PE, baseadas nos dados retirados dos guiões de observação. O segundo capítulo encaminha-se para uma reflexão relacionada com aspetos mais específicos da PE, articulados com referências teóricas. O terceiro capítulo inclui um projeto de investigação sobre o trabalho em projeto dos musicais da *Disney*, no seio das Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino da Música (AEC-EDM), na Póvoa de Varzim. Por fim, é apresentada uma conclusão de todo o percurso, enfatizando as implicações, bem como a importância deste processo para a minha formação profissional.

## **1. CAPÍTULO I – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO**

### **1.1. PRÁTICA EDUCATIVA I**

A PE I foi desenvolvida no Centro Escolar das Antas, uma escola organizada em Agrupamento Vertical (Agrupamento de escolas Nicolau Nasoni). Ao nível do espaço físico é uma escola composta por cinco edifícios de arquitetura contemporânea, cor verde, o espaço é novo - abertura em 2010 - com conservação boa e grande dimensão - capacidade para 250 crianças. A escola dispõe de 3 salas para o ensino Pré-Escolar e 8 salas para o 1º Ciclo. As salas de aula estão equipadas com material didático de qualidade e de grande variedade. No entanto é muito parco a nível de existência de instrumentos musicais. Há uma sala de aula sem mobiliário educativo, um espaço na biblioteca destinado a atividades de caráter lúdico e performativo e um pavilhão polivalente sem palco. O corpo docente e não-docente integra 8 professores do 1º Ciclo, 3 educadoras de infância e 3 auxiliares, 4 funcionários efetivos, 2 funcionários contratados pelo centro de emprego, 1 tarefeira e 1 funcionário para apoio ao almoço. A minha PE decorreu em duas salas (sala de aula do 1ºA e uma 'sala vazia'), consoante as atividades propostas. A sala de aula do 1ºA integra mesas juntas e dispostas em 'U' e a mesa da Professora Titular a um canto, virada para os alunos. A sala tem boas condições e apresenta dimensões medianas, na qual, por vezes, os alunos não têm espaço para executarem atividades de maior movimento. A sala dispõe, ainda, de cadeiras de plástico, adequadas ao tamanho das crianças, armários grandes, uma banca com torneira e dispositivos para pendurar casacos. Os principais recursos didáticos passam por um quadro branco, com alfabeto magnético, computador com impressora, imagens e

expressões em Inglês, inseridas no projeto bilingue de Inglês precoce (*Europe Got Talent*), cadernos, livros, entre outros. A sala tem, pelo menos, três janelas (2 grandes, 1 pequena), todas localizadas no mesmo alçado. A porta da sala insere um vidro transparente, que possibilita visualizar o espaço e ambiente da sala, do lado de fora. A 'sala vazia', como infraestrutura, assemelha-se à anterior, mas não contempla o mesmo mobiliário, apenas uma secretária, um computador, um quadro branco, armários, banca, cabides e uma mesa de apoio, tornando-se um dos espaços de predileção para uma aula de EM (Anexo 1). Ao nível do equipamento próprio, utilizei um conjunto de instrumentos Orff, sistema de colunas, outros instrumentos musicais (Guitarra Clássica, Clarinete, Acordeão, Cavaquinho, Flauta de Bisel Soprano e Contralto), gravador áudio e outros recursos característicos das atividades ministradas em cada sessão. Seria uma boa aposta se a escola adquirisse alguns equipamentos em falta, tais como um projetor de imagem, conjunto de televisão e dvd, aparelhagem com qualidade sonora e adquirir vários conjuntos de instrumentos Orff. Se possível, seria bom incluir Xilofones, Metalofones e Jogos de Sinos, livros infantis sobre música, ou outros recursos didáticos, que permitam realizar outros trabalhos de foro musical (filmes, histórias, peças de teatro, jogos de caráter pedagógico). O número total de alunos da escola é de 221. Os anos curriculares ministrados competem ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB. A lista e fotos dos alunos da turma não foram cedidas. Foi-me chegado apenas o documento de caracterização da turma (Plano Curricular de Turma - PCT) (Anexo 2). Como alicerce à minha prática, apoiei-me noutros documentos programáticos e legislativos (Anexo 3).

## 1.2. PRÁTICA EDUCATIVA II

A PE II desenvolveu-se na Escola Básica D. Pedro IV de Mindelo, uma escola organizada em Agrupamento Vertical (Anexo 4). Esta escola alberga uma estrutura composta por vários edifícios de arquitetura moderna, cor amarela, com um espaço de conservação e dimensão bons. É uma instituição que contempla cerca de 758 alunos e que compete aos departamentos do 2º e 3º Ciclos do EB. Há cerca de 12 salas de aula por edifício, as quais estão equipadas com material didático, como computador, projetor e instrumentos musicais disponíveis (pelo menos em duas salas). Dos espaços mais apropriados para atividades de teor performativo dou enfoque à sala 1.8, à Biblioteca e ao Salão Polivalente, que possui um palco. No que toca a dados sobre equipa docente e não docente, não consegui obter uma informação concreta e válida. A minha PE II decorreu na sala 2.4, a qual integra mesas separadas e dispostas em três filas e a mesa dos Professores a um canto, virada para os alunos. A sala apresenta dimensões medianas, destacando a parte do fundo com mais espaço disponível. A sala dispõe de cadeiras e mesas de madeira, vários computadores e uma arrecadação para os instrumentos musicais (Anexo 5). Os recursos didáticos principais integram um quadro branco, um computador para uso exclusivo dos professores, projetor e tela, murais em cortiça com imagens e trabalhos da disciplina de EM. O equipamento disponível nas salas 1.8 e 2.4 são o computador, aparelhagem, Instrumentos Orff, Cavaquinhos, Sintetizadores, Guitarras Clássicas, equipamento áudio – amplificação / gravação, equipamento de projeção de imagem e quadro branco. A título próprio usei outros instrumentos musicais (Clarinete, Acordeão, Cavaquinho, Flauta de Bisel Soprano e Contralto) e gravador áudio. As áreas competentes ao

exercício das aulas de EM estão bem munidas dos mais variados recursos, pelo que não me parece que haja algum elemento em falta. Enfatizo a necessidade de mais espaço disponível, no âmbito das sessões. Apelava, também, à mudança da disposição do mobiliário da sala de aula 2.4, a qual poderia adquirir a disposição das mesas em forma de 'U'.

Tive acesso à lista e fotos dos alunos e, tal acesso, permitiu a elaboração de uma caracterização da turma (Anexo 6). Contactei, também, com outros documentos, os quais contribuíram para melhor conhecer a orgânica desta prática (Anexo 7).

### 1.3. PRÁTICA EDUCATIVA III

A PE III desenvolveu-se na Escola Básica nº 1 de Rio Tinto, uma escola organizada em Agrupamento Vertical (Anexo 9). O edifício encerra um *design* contemporâneo, cor branca e cinzenta, com um espaço de conservação razoável e dimensão ampla. É uma instituição que contempla cerca de 905 alunos, no 2º e 3º Ciclos do EB.

As salas de aula têm boa área e estão equipadas com material didático como computador, televisor e instrumentos musicais. Dos espaços mais apropriados para atividades de teor performativo foco as salas M1, M2 e o Auditório. Em relação aos dados sobre equipa docente e não docente, não consegui obter uma informação consistente. A minha PE III decorreu na sala M2, uma sala com mesas dispostas em 'U' e a mesa dos Professores. A sala apresenta dimensões medianas. Com a referida disposição do mobiliário, foi possível aos alunos executarem atividades de carácter musical teórico e prático com facilidade e adaptabilidade. A sala dispõe de cadeiras e mesas de madeira, vários computadores, sintetizadores, 2 armários para instrumentos musicais e outros materiais didáticos, como CD's e Manuais de EM. Os recursos didáticos integram um quadro branco, outro com pautas musicais, computador para professores, outros computadores, instrumentos

musicais (Instrumentos Orff, Guitarras Clássicas, Piano, Sintetizadores, Cavaquinhos e Flautas de Bisel), um televisor e sistema de som. O equipamento disponível no Auditório contempla um computador, equipamento áudio – amplificação/gravação e equipamento de projeção de imagem (Anexo 10). Realço a necessidade de investimento na aquisição de mais Instrumentos Orff, bem como a obtenção de um projetor e uma tela, pois o televisor, por vezes, não atende ao ângulo de visão de todos os alunos.

Acedi à caracterização geral da turma (Anexo 11) e às fotos dos alunos (Anexo 12), tendo sido útil para a realização de uma descrição da turma (Anexo 13). Analisei outros documentos específicos da disciplina, fulcrais para um conhecimento mais profundo desta prática (Anexo 14).

## **CAPÍTULO II – PRÁTICA EDUCATIVA I, II E III**

Na PE I, quando tive conhecimento de que iria estagiar numa turma do 1º ano fiquei contente, mas um pouco receosa. Apesar da minha experiência nas AEC, o ano de escolaridade em que me senti mais limitada em desenvolver o meu trabalho foi o 1º, de maneira que senti-me motivada pois tinha a certeza de que ia, de facto, aprofundar processos, vivências e estratégias de ensino e aprendizagem. Nesta PE tive o cuidado de abordar os conteúdos de forma não muito tecnicista, para fazer mais sentido aos alunos. Apostei em experiências e vivências musicais. Em todas as PE, ao planificar as aulas, o meu primeiro cuidado foi o de verificar as competências musicais a desenvolver nos alunos, bem como os objetivos gerais a atingir para eles e com eles, recorrendo ao documento do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB), de modo a trabalhar um leque variado de aspetos musicais (Anexo 15a). Analisei previamente os conteúdos e os conhecimentos musicais, estabelecendo um fio condutor e lógico entre as sessões. Ainda nas planificações, as atividades foram descritas em forma de texto, com elementos e pormenores que achei pertinentes. Curiosamente os modelos de planificação foram mudando de PE para PE, sobretudo na construção dos aspetos teóricos (objetivos, competências, conteúdos e conhecimentos musicais), mas possibilitou-me perceber toda a componente musical aliada à componente didática e educativa de formas diferenciadas (Pacheco, 2011). Ao longo das minhas PE tentei proporcionar experiências didáticas e musicais variadas, centradas na prática artística e atendendo ao sentido estético, apresentando exemplos musicais de diferentes épocas históricas e culturas. Deste modo, as atividades planeadas e trabalhadas foram levadas a cabo, com o objetivo de estimular a compreensão e a dinâmica relacional entre a música e vários contextos (escola, sala de aula, quotidiano dos alunos, comunidade envolvente, país ou continente), (CNEB - Competências Essenciais, 2001). Os meus planos de aula basearam-se em orientações que levaram a potenciar, uma prática

artística/musical, atendendo à produção musical (fazer música), ao movimento, à audição, à criação e aos trabalhos de pesquisa. Compreendo as atividades musicais e as aulas no sentido de providenciarem práticas artísticas adequadas ao grupo, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical, respeitando a planificação predefinida e as atividades artísticas desenvolvidas na escola (Mateiro e Téo, 2003; Zabalza, 1994). Outra minha preocupação centrou-se na realização de atividades, nas quais os alunos compreendessem o esquema global e as partes, numa tentativa de serem melhor consolidadas. Apresentei músicas com carácter calmo e suave para o início das aulas, na PE I, ajudando à concentração e tranquilização, por ser uma turma agitada (OCP, 1989).

Nas três PE, as temáticas e o repertório foram escolhidos por mim, por gosto próprio e, também, por pensar que as obras musicais selecionadas possuíam versatilidade nos conteúdos musicais, adaptáveis aos objetivos de cada PE. Outras opções foram tomadas em conjunto com os PC, em função das atividades e projetos a decorrer na respetivas escolas.

Trabalhei composição nas PE I e II, mas antes decidi expor um panorama histórico da Música, com o intuito de os alunos terem perceção de alguns marcos musicais, em vários períodos. Foi importante o facto de os alunos ouvirem o que compuseram, até porque ficaram com uma visão diferente do trabalho desenvolvido, podendo trocar ideias e melhorar alguns aspetos. Seria interessante, não só dar-lhes orientações concretas, na tentativa de uma produção musical mais literal, mas propor-lhes um tema mais livre para comporem, segundo o que soubessem dele. Desta maneira a criatividade teria um carácter mais livre e vincado (Beineke, 2008).

Na PE III, fazendo um percurso mais direcionado para a audição e interpretação, não me foquei na composição. Sempre levei instrumentos próprios para as aulas das PE, criando um ambiente mais intimista e uma aproximação entre instrumento/voz. Por outro lado, verem e experimentarem um instrumento que não é de contacto vulgar dos alunos, torna-se curioso e estimulante. Também é possível conhecerem novos timbres instrumentais, sobretudo se ouvem uma melodia conhecida, tocada por um instrumento que não conhecem tão bem (Hennion, 2001).

Uma das estratégias, usadas na PE III, para reduzir a inibição dos alunos, foi apelar à improvisação e apresentação musical de cada aluno ou de um grupo de alunos aos colegas, vivência essa que, apesar de ter sido difícil para alguns, foi positiva, pois serviu para troca e partilha de ideias. Ao longo da PE II e da PE III optei por incitar a curiosidade e sentido de pesquisa dos alunos, face a temáticas abordadas nas aulas (CNEB - Competências Essenciais, 2001). Na PE II centrei-me em três patamares, numa viagem musical por alguns continentes (incluindo a Música Tradicional Portuguesa original e com outras roupagens), apresentando vários estilos musicais, articulando com o projeto de Natal e a atividade de composição. Um aspeto de riqueza musical, na PE II, foi a afinação clara e uniforme quando os alunos cantavam. Como tal, decidi apostar nesta qualidade, acrescentando duas canções no projeto de Natal, todo ele trabalhado sem suporte instrumental digital, mas sim com instrumentos 'ao vivo' (Sousa & Neto, 2003; Kleber, 2011; Mangolim, 2010). Sempre pensei as atividades com um nível de dificuldade um pouco acima da expectativa. Recei trabalhar música erudita, pois não imaginava a reação dos alunos. Na PE II tive conhecimento de que a turma tinha trabalho realizado no âmbito da Música Contemporânea, no ano anterior. Mesmo assim, seria uma incógnita a reação que os alunos poderiam ter quando lhes mostrasse um vídeo com uma obra de Luciano Berio. A reação e o trabalho dos alunos não foi um choque ou um repúdio, mas talvez pudesse ter planeado uma audição ativa, de modo a vivenciarem melhor a conceção e a compreensão musical da obra. A nível da execução de *Haikai*, mantiveram uma postura empenhada, mostrando-se curiosos, ao ponto de elaborarem algumas pesquisas (Hennion, 2008). Foi nesta PE onde os alunos desenvolveram mais trabalho 'em papel'. Não usei muitas vezes o manual, mas de facto, teria de alguma forma justificar a compra do mesmo. Na PE II organizei um momento de avaliação sumativa formal, um teste escrito e um teste de Flauta de Bisel, o que não aconteceu nas outras PE. Dentro da panorâmica geral, os resultados estiveram num patamar médio/alto. O teste escrito era de dificuldade considerável, com o intuito de fazê-los avançar cada vez mais, de 'puxar' por eles, fazendo-os evoluir (Menezes, 2008). Na PE III, os alunos também tinham manual, mas apenas

solicitei o seu uso como sugestão para um trabalho escrito, sobre o Rock em Portugal, nos anos 70 (Bueso, 2004).

Uma aprendizagem que fiz foi a de não esgotar o trabalho musical num só exercício, principalmente na PE I. Outro ponto a frisar foi o facto de ter sido extremamente democrática, em algumas escolhas, as quais culminaram com alguma falta de consenso entre os alunos. Mesmo na PE III senti algumas vezes que deveria ter sido mais assertiva e diretiva, transmitindo mais regras. A dada altura, nas três PE, vi-me com certa liberdade de arriscar, porque já ia conhecendo o ritmo de aprendizagem do grupo e sentia-me confiante. Um dos exemplos foi a adição das duas canções no projeto de Natal, uma aula antes da apresentação, na PE II. Outro marco foi a preparação dos materiais para as aulas e apresentações. Senti que estava a dar algo de mim aos meus alunos, com gosto e dedicação. Por vezes são estas pequenas situações, que recordamos das PE, fazendo-nos pensar o quanto é bom ensinar tudo e não só desenvolver competências musicais. Antes das audições, em todas as PE, achei por bem fazer um discurso encorajador, apelando à responsabilidade, à postura, ao empenho e à fruição musical dos alunos. Penso que se o processo é bom e o produto final ainda melhor, é extremamente motivador e gratificante para todos. Quando há, também, a oportunidade de esse produto ser mostrado à comunidade escolar e educativa, a projeção torna-se maior.

Desde o início da PE III (Anexo 15), na canção “Oh Happy Day”, surpreendeu-me a projeção, afinação, expressão, sentido de pulsação com que os alunos cantaram. Esta canção foi trabalhada nas aulas e apresentada no concerto final. Fiz um arranjo para Instrumental Orff, percussão corporal e voz (o primeiro arranjo era bastante ambicioso e fiz uma adaptação simplificada, com resultados mais imediatos). O estudo deste arranjo teve alguns altos e baixos, embora tenha tentado sempre dinamizá-lo ao máximo. No início prendi-me à consolidação de algumas partes, mas rapidamente reparei que tinha de avançar, acrescentando as restantes, dando uma visão global ao estudo. Comecei, por isso, a exigir mais brio e dinâmica no trabalho desenvolvido (França, 2000). Fui exemplificando os aspetos que explicava, dando aos alunos maior segurança e, também, tentei promover

atividades em grupo. Uma vez decidida a prosseguir o estudo do arranjo instrumental, fiz algumas considerações sobre o estilo musical *Gospel*. Penso que a minha postura sempre foi correta e transpareci grande flexibilidade no meu desempenho. Nesta PE tomei em conta o princípio da totalidade, de ensinar tudo a todos (uma das estratégias usadas foi distribuir um xilofone em papel), de modo a que todos pudessem ter total envolvimento nas práticas. Uma estratégia de resultado foi praticar partes dos arranjos instrumentais, nos quais se cantavam as notas musicais e depois tocavam e cantavam, em simultâneo, no caso das lâminas (Bourscheidt, 2008). É necessário levar uma metodologia de trabalho definida e na componente teórica aferir apenas aspetos superficiais, em traços largos. Creio que se preparar melhor a minha prática de exposição e explicação, terei mais tempo para fazer música.

Apresentei imagens e vídeos, fazendo pequenas análises e intervenções em paralelo. Realcei alguns nomes e eventos musicais Pop-Rock, abordando conteúdos importantes, reforçados com vídeos e realizando pequenas atividades práticas, alternando a teoria com a prática musical (Regelski, 2007). Estipulei algumas rotinas, tais como uma organização básica da aula (saudação, sumário, material, faltas...), o registo no caderno diário e um balanço do trabalho desenvolvido, no final de cada sessão. Esta opção foi imprescindível para dar uma ideia mais precisa de regra e conduta. Há mais organização numa aula com princípio meio e fim e os alunos sentem isso.

Ao nível de exposições, deveria ter sido mais concisa. Outra postura adotada por mim e a qual, por vezes, não abonou a meu favor, foi a intensidade fraca da minha voz falada, correndo o risco de a dinâmica e envolvimento de todos se perder. Trabalhei para melhorar e penso que consegui vencer esse obstáculo. Nas atividades de prática musical fui denotando o progresso dos alunos ao nível da execução vocal e instrumental e, mesmo até, ao nível da intervenção (França, 2000). A turma tinha boa leitura musical e aprendia qualquer conteúdo rapidamente, salvo quando alguns alunos perturbavam a aula. Insisti na execução de escalas de DóM, RéM e SolM, na Flauta de Bisel, porque para além do trabalho musical de conjunto inerente, sugeriam a vivência de aspetos musicais a serem

trabalhados noutras atividades e, se harmonizadas, criava a possibilidade de os alunos começarem a fazer música desde logo.

O segundo instrumental estudado foi um medley dos *The Beatles*, com as canções “Love me do”, arranjo instrumental do meu Par de Estágio e “Let it be”, arranjo instrumental meu. Trabalhamos e apresentamos este medley em conjunto, com as nossas turmas. O meu primeiro instrumental teve suporte digital, pois como a minha direção tinha de coordenar várias partes, se eu própria estivesse a tocar, poderia não ter controlo sobre toda a *performance*. Por sua vez, o medley foi acompanhado ao Piano por mim e com Guitarra Clássica pelo meu Par de Estágio. Não houve problema nesse sentido, pois só tocavam flautas e só havia uma pequena parte entoada. No concerto final houve responsabilidade, concentração e muita fruição musical... (Anexo 16).

Os seminários foram substanciais, fundamentais para o trabalho crítico, reflexivo e construtivo. Um aspeto enfatizado nas três PE, centrou-se no trabalho de um professor não só dentro da sala de aula, mas em toda a comunidade escolar, ao nível da gestão de recursos, dos espaços e das relações.

Enquanto observei as aulas dos professores cooperantes, sobretudo nas PE II e III denotei algo que foi transversal, a questão de, do pouco se fazer muito, ou seja, com poucas atividades é possível trabalhar inúmeros aspetos musicais. Comentando, em específico, a observação do meu Par de Estágio da PE III, Ana Ferreira, achei que construiu um bom relacionamento com os alunos e foi-lhes dando uma motivação gradual. Apresentou materiais variados, procedendo a uma seleção musical cuidada e seguindo um panorama cronológico do Pop-Rock contínuo. Por vezes não mostrou confiança no início das aulas e, no decorrer do semestre, foi apresentando um declínio, devido a situações de nervosismo e distração, notórios em atitudes e erros de leitura e execução musical. Mostrou facilidade em tocar Guitarra Clássica, devendo investir na execução do Piano. Propusemos ideias proveitosas e colaboramos mutuamente em todas as situações.

Foi uma jornada proveitosa, cheia de adaptações, partilhas, troca de ideias, experiências...e muita música.

<b>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - PE III (2013)</b>	
<b>Data</b>	<b>Sumário</b>
25 de fevereiro	O Gospel. "Joshua fit the battle of Jericho". "Oh Happy Day".
04 de março	Workshop de dança - Academia Bodhi Place.
11 de março	Canção: "Oh Happy Day" – coreografia e execução de um arranjo instrumental.
08 de abril	"Oh Happy Day" . "I learned from the best", de Whitney Houston.
15 de abril	Música Pop/Rock – os anos 40 e 50. "Oh happy day".
22 de abril	Música Pop/Rock – os anos 60. "Oh happy day".
29 de abril	"Hino da alegria", de L. V. Beethoven. "Oh happy day". "Love me do", The Beatles – introdução.
06 de maio	A música Pop/Rock – os anos 70. "Love me do" – The Beatles. "Oh happy day".
13 de maio	"Love me do" e "Let it be" – The Beatles. "Oh happy day".
20 de maio	Aperfeiçoamento das peças a apresentar no concerto final.
27 de maio	Aperfeiçoamento das peças para o concerto final.
03 de junho	Auto avaliação. Ensaio geral para o concerto final. Balanço geral de todo o trabalho desenvolvido ao longo do semestre.

Participei, também, na atividade “Sou Português, Cidadão Europeu”, elaborando um Peddy-Papper, com o meu Par de Estágio, no qual selecionamos e apresentamos trechos de músicas tradicionais de alguns países europeus, de modo a relacioná-los com imagens dos mesmos. O objetivo era descobrir cada país (escrevendo-o numa folha de respostas própria), através da audição dos trechos e das imagens (Anexo 17).

## 2. CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. UMA BREVE INTRODUÇÃO...

Enveredar pela escolha de um tema baseado nos Musicais da *Disney* foi algo inteligível. Esta determinação começou quando era estudante na Licenciatura em EM, na Escola Superior de Educação, do IPPorto. Neste curso frequentei duas unidades curriculares, denominadas por Projeto I e Projeto II, ambas com envolvimento e dinâmica musical notórias. Desde então, tive curiosidade em compreender a essência, os fundamentos, propósitos e contributos de um trabalho de projeto no seio da EM. Além do interesse que me apraz estudar sobre esta temática, os Musicais da *Disney*, na Póvoa de Varzim, remetem para um projeto iniciado em 2009, que acompanho e participo há cerca de 3 anos, enquanto professora das AEC. A nível local é um evento que compromete uma vincada tradição. Somente este aspeto cria uma grande movimentação no cenário educativo e social. Desta investigação consta uma revisão bibliográfica dividida em três subtemas (Desenvolvimento Musical na Idade Escolar, A Educação Musical – O Currículo e A Música como Atividade de Enriquecimento Curricular). De seguida são explanadas as minhas convicções e questões inerentes ao estudo, alicerçadas pela descrição das metodologias usadas. Por fim apresentarei os resultados da minha pesquisa de campo, analisando-os e articulando-os, de modo a exibir, posteriormente, as conclusões.

Como professora de Educação Musical, das AEC, na Póvoa de Varzim e, no papel de investigadora, coloquei-me “do outro lado” e tomei uma consciência profunda do contexto em que este trabalho decorre.

## 2.2. DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA IDADE ESCOLAR

A inteligência musical, de Gardner, é definida por Ilari (2003), como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons, de *nuances* de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbres, estilos e as diversas formas envolvidas no 'fazer música', tais como execução, canto, movimento e representação. As atividades artísticas propiciam o desenvolvimento e formação integral do indivíduo, uma vez que proporcionam a aprendizagem em domínios físicos (Barret & Landier, 1991; Lowenfeld e Britain, 1970, Hennion, 2008) criativos (Agirre, 2005; Robinson, 1982; Lowenfeld & Britain, 1970; Eisner, 1997; Sousa, 2003a) estéticos (Forquin, 1982; Fubini, 2003; Agirre, 2005; Lowenfeld & Britain, 1970; Dahlhaus e Eggebrecht, 2009) cognitivos (Caldas & Pacheco, 1999; Agirre, 2005; Gardner, 1995; Siegesmund, 1998), emocionais (Goleman, 2003; Figueira, 2002; Gardner, 1990) e sociais<sup>1</sup> (Fubini, 2003; Barenboim, 2009; Dahlhaus e Eggebrecht, 2009; Paddison, 2002; Ellis, 2009, Vieira de Carvalho, 1991; Hennion, 2001; Hennion, 2008; Regelski, 2006; Schütz, 1951)<sup>2</sup>. Segundo este raciocínio reconhece-se que as práticas educativas que contemplam aspetos como a comunicação, a confiança, a criatividade, apelando ao sentido crítico e reflexivo podem contribuir para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos e interessados no seu meio envolvente. As crianças possuem capacidade para perceberem e responderem a estímulos sonoros e aos componentes básicos da música (Silva, 2006; Bourscheidt, 2008; Galvão, 2008). Nas atividades musicais desenvolvem-se a percepção auditiva, a concentração, a

---

<sup>1</sup> A este propósito ver Martin, P. (1995). Music as social action. In P. Martin (ed.), *Sounds and Society. Themes in the sociology of music*, 167-216. Manchester: Manchester University Press.

<sup>2</sup> Neste sentido, ver Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 10, pp. 43-51.

memorização, a expressividade, a coordenação motora, a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, a emoção, entre outras (Palheiros, 1993; Rizzon, 2007; Ilari, 2003, Melo *et. al*, 2007; Jarvis, 1995). Significa que a música é uma totalidade, sendo a aquisição de conceitos em música coexistente (Palheiros, 1993). Apreciar a importância das experiências, neste sentido, é afirmar que o significado que construímos interliga-se com a nossa construção afetiva (Galvão, 2008). Segundo Swanwick (1979), envolvemo-nos numa experiência musical (em projeto<sup>3</sup> ou não) através de vivências centradas no fazer musical (*Composition - C, Audition - A e Performance - P*). Para o autor, atividades como treino auditivo, escrita musical, pesquisas temáticas e o desenvolvimento de técnicas performativas dividem-se em duas competências: *Skill acquisition (S)* e *Literature studies (L)*, as quais sustentam a atividade musical. Swanwick enfatiza as atividades de composição, audição e interpretação, intercaladas com a aquisição de habilidades e a literatura, como pontos intermédios:

	<b>C(L)A(S)P</b>
<b>C</b> <i>Composition</i>	formulating a musical idea, making a musical object
<b>(L)</b> <i>Literature studies</i>	the literature of and the literature about music
<b>A</b> <i>Audition</i>	responsive listening as (though not necessarily in) an audience
<b>(S)</b> <i>Skill acquisition</i>	aural, instrumental, notational
<b>P</b> <i>Performance</i>	communicating music as a 'presence'.

Figura 1 – Parâmetros da Educação Musical

(In Keith Swanwick (1979). A Basis for Music Education. *The Parameters of Music Education*, cap.3, p.45)

---

<sup>3</sup> Ver Santos, M. R.; Leite, E. (2003). Reflexões em torno do conceito de projeto em educação e na comunidade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4, pp. 27-37.

Considera-se o desenvolvimento como um conjunto de mudanças que ocorrem no ser humano, provenientes da aculturação e/ou do treino, inerentes a uma determinada idade. Ao nível do desenvolvimento musical, o foco direciona-se mais para os processos evolutivos do que para uma procura de etapas de desenvolvimento estanques (Bourscheidt, 2008).

Para Swanwick e Tillman (1986), nos quatro elementos da experiência musical: material, expressão, forma e valor, reside a evidência do nosso envolvimento quando fazemos música. Como mostra a Figura 2, ao lado esquerdo da espiral compete a resposta pessoal. O lado direito relaciona-se com o contexto social. O Modelo do Desenvolvimento é representado em forma de espiral, porque contempla um processo cíclico e acumulativo (Swanwick, 1979).

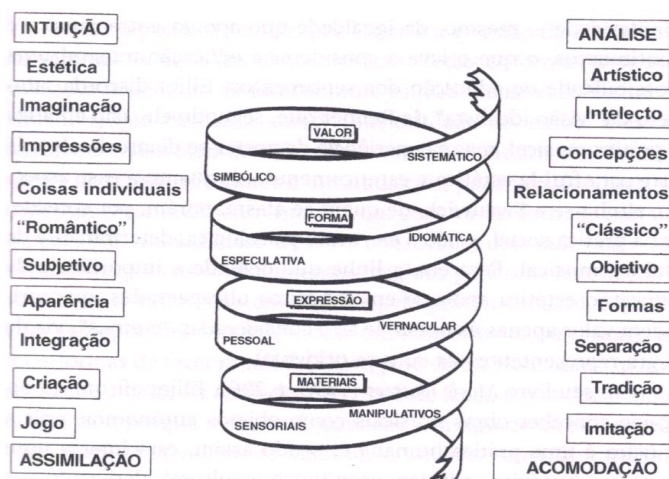


Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento Musical de K. Swanwick

(In <http://www.google.pt/imgres>)

Como referem Wuytack e Palheiros (1995:13) “o professor tem como tarefa estimular o interesse dos alunos, para que eles participem de uma maneira o mais consciente e ativa possível”. Também Gardner foca a importância da ação do professor e o modo como orienta os seus alunos. (Hargreaves, 2002)<sup>4</sup>.

*“Tornar a aprendizagem interessante e despertar nos alunos o prazer em realizar as atividades propostas é uma preocupação constante e necessária entre professores de música que pretendam desenvolver um trabalho significativo e valorizado”* (Pizzato e Hentschke, 2010: 41).

Austin, Renwick e McPherson (2006), em Pizzato e Hentschke (2010) referem que quanto maior é o sentimento de competência, maior é o nível de desempenho das crianças e que as que consideram a aprendizagem musical importante, mantêm-se por mais tempo nas atividades<sup>5</sup>. É fundamental o professor saber organizar atividades que respeitem as fases

<sup>4</sup> A este propósito, ver o estudo sobre a motivação na aprendizagem de Pizzato e Hentschke (2010), utilizando o modelo de expectativa e valor de Eccles *et al.* (1983).

<sup>5</sup> Ver artigo Gislaghi, M. (2011). A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*. Londrina, V. 19, pp. 63-75.

do desenvolvimento musical de cada aluno, atividades essas que possam apresentar flexibilidade em determinados momentos ou situações, direcionando o trabalho do professor nos objetivos traçados pelo plano de curso da escola, pela história da EM e da Música, pelo desenvolvimento musical de cada idade, pelos imprevistos do cotidiano escolar e, também, pelo respeito à realidade dos alunos (Santos, 2009; Ilari, 2003; Spanavello e Bellochio, 2005). As atividades musicais na escola deverão fazer uma ponte entre as vivências fora da escola, no contexto familiar ou com os pares, e as atividades propostas pelo professor, orientado por um programa curricular, visando o desenvolvimento musical inerente a uma boa prática (Palheiros, 2004; Gordon, 2000).

### 2.3.A EDUCAÇÃO MUSICAL - O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (CNEB)

Segundo o CNEB (2001), são referenciados nove pontos para o desenvolvimento da literacia musical e competências específicas que são cruciais para o aluno, tais como a capacidade de imaginação, composição e improvisação, apreciação e sensibilidade sonora e musical crítica, o conhecimento e valorização de músicas nacionais e internacionais.

*“As práticas vocais e instrumentais, de naturezas culturais diversificadas, são formas de percepção e consciencialização do corpo, numa perspetiva da sua relação com o espaço, o tempo e os outros, com um enfoque especial no respeito pela partilha de contextos comuns. Por outro lado, o envolvimento em práticas artísticas diferenciadas propicia mecanismos de bem-estar e de qualidade de vida”* (CNEB, 2001, p. 167).

---

Como competências específicas são mencionadas a interpretação e comunicação, criação e experimentação, percepção sonora e musical e

culturas musicais nos contextos. No entanto, é referenciada a necessidade de assegurar as aprendizagens como competências, sendo estas baseadas em três grandes pontos: a Composição, a Audição e a Interpretação. Relativamente à interpretação e comunicação sugere-se que o aluno, através de estudos e apresentações individuais ou em grupo, desenvolva a musicalidade e o controlo ao nível tecnicista e artístico. Acerca da criação e experimentação, o aluno improvisa, compõe e experimenta materiais musicais e tecnologias diversificadas. Ao recorrer à imaginação e à audição, desenvolve o seu pensamento crítico, prática musical e artística, fazendo com que progrida ao nível dos seus conhecimentos. Por último, a perceção sonora e musical permite ao aluno o conhecimento de diferentes símbolos relativos ao som, podendo estes serem convencionais ou não convencionais. Para cada uma destas competências, o CNEB mostra um “tipo de situações de aprendizagem” relativamente ao 1º, 2º e 3º Ciclos, atendendo ao aumento progressivo da complexidade das competências. Com base neste documento parte-se do pressuposto que seria possível concentrar as atividades musicais no ‘fazer música’, em projetos musicais, trabalhos mais aprofundados, mais operacionalizados do que concetualizados, em parceria com a comunidade e contexto sociocultural envolvente a todo o trabalho (CNEB – Competências Essenciais, 2001).

Hoje em dia, a forma como as crianças, pais, educadores, encaram a EM parece estar em transformação. Há um maior cuidado com a importância da música e da sua aprendizagem (Palheiros, 1993).

*Se aceitamos que o objetivo em toda a educação musical é permitir aos indivíduos apreciarem música...então teremos, não só a melhor base possível para construir um currículo, como também a única justificação realmente satisfatória para a educação musical (Palheiros, 1993:74).*

---

## 2.4.A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (A.E.C.) ...ALGO COMPLEXO...

É possível salientar que o ensino da Música, como área curricular, nas escolas do 1º Ciclo do EB, é quase nulo, uma situação que já se vem a arrastar há imensos anos e que, mesmo por parte dos professores titulares, não é notório o esforço de intervenção, nem de investimento para melhorarem a esse nível, ou por falta de tempo, ou por falta de formação. A questão é, atualmente, agravada pelo facto de praticamente todos os professores titulares “atribuírem” a responsabilidade da lecionação da Expressão Musical para os professores das AEC (Lessa, 2006; Castro, 2007; Queiroz, 2007). É necessário ter em conta, o facto de que as transformações no modo de vida da sociedade atual, instigadas e, de certo modo, movidas pelas transformações políticas, sociais, económicas e tecnológicas, têm contribuído para o advir da problemática da educação e da sua adequação aos novos tempos e, conseqüentemente, às necessidades que vão surgindo perante uma atualidade exigente e a qual requer uma atualização muito frequente, apropriando-se das novas realidades que vão emergindo a bom ritmo (Carneiro, 1998, Sebastião, 1998). Como refere Perrenoud (1995), desenvolvem-se estratégias que passam pela valorização dos saberes mais práticos e ‘úteis’, aqueles que visam a obtenção dos melhores resultados nos pilares centrais do currículo e não investem nos domínios das áreas artísticas. É necessário encontrar caminhos para uma escola que queira aprender a conhecer as necessidades concretas dos seus atores sociais, que saiba reconhecer práticas, que consigam encontrar um novo sentido para os saberes que transmite e, sobretudo, que saiba reorganizar-se perante novos desafios (Agirre, 2005; Best, 1996; Efland (1990b); Gardner, 1990; Lowenfeld, 1970; Read, 1958; Robinson, 1982). A perspetiva essencialista de Eisner (1997) ou não instrumentalista de Dobbs (1998) caracteriza-se pela valorização da arte, enquanto experiência única e diferente de todas as que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares e do

conhecimento e não apenas como meio para atingir outros fins que não os artísticos. Por outro lado, a perspectiva contextualista ou instrumentalista, dos respetivos autores, foca-se no argumento de que a arte propicia o desenvolvimento de várias competências de foro artístico, comportamental, motor e cognitivo.

Mota (2007) e Eisner (2001) enfatizam a zona de marginalidade e o lugar débil da Música no currículo do EB, perspectivando “a Música encarada como subsidiária de outras aprendizagens e a Música com um sentido de não conseguir constituir-se como uma disciplina com os seus objetivos próprios, inerentes a esta arte” (Mota, 2007:17). Juntamente a esse fator aglomera-se a situação de a Música ter pouca relevância educativa, aos olhos da instituição representativa do poder central. Para além desta problemática, a criação das AEC, em 2006<sup>6</sup>, contribuiu para um novo ‘rebaixamento’ da posição da Música no currículo. Contudo, através das AEC os alunos podem ter maior acesso à Música, apesar de ser de frequência facultativa. De qualquer forma, a EM lecionada por um professor especializado proporciona, à partida, um maior leque de conhecimento musical teórico e prático (Queiroz, 2007).

*(...) É preciso assumir um compromisso com a educação musical nas escolas, o que implica buscar alternativas metodológicas que se mostrem eficazes para as suas condições, tantas vezes desfavoráveis. Que se mostrem, ainda, capazes de atender às necessidades desse contexto escolar (...)*(Penna, 2003:76).

*A educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no quotidiano - ou seja, os seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola* (Penna, 2003:77).

---

<sup>6</sup> No âmbito destas atividades, foi elaborado, por António Vasconcelos, um programa designado por *Ensino da Música – 1º CEB - Orientações Programáticas*, programa esse que segue a conduta das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Para além de uma grande função social, a Música, como AEC, visa, entre outros aspetos, proporcionar aos alunos uma experiência mais alargada do que estes têm nos tempos letivos com o professor titular, na realidade. Propõe o desenvolvimento motor e mental, principalmente através da frequente execução de instrumentos e aprendizagem e memorização de canções (interpretação), audição das mesmas, de sons do quotidiano, ou de outros meios, vivenciar sensações e estabelecer articulações com outras disciplinas e vice-versa (Lessa, 2006; Veloso, 2007).

## 2.5. ESTUDO

Parto da convicção de que um trabalho de projeto, como um musical da *Disney*, pode estabelecer um possível caminho para uma boa edificação da Educação Musical e presumo que este encerra uma tipologia de trabalho mais produtiva e marcante do que um processo de aulas com carácter convencional, ao longo do ano letivo. É minha intenção averiguar qual o contributo e a importância dos Musicais da *Disney*, no âmbito das AEC, no concelho da Póvoa de Varzim, desenvolvendo os mesmos conceitos e conteúdos musicais, ainda que modo implícito e baseado na prática.

## 2.6. MÉTODO

Recorrendo a uma metodologia de pendor qualitativo, muito embora recorrendo a algum tratamento quantitativo dos dados, procurei realizar uma análise exploratória sobre o contributo do dito trabalho, em projeto, no desenvolvimento da EM dos alunos implicados.

A metodologia utilizada aceita um conhecimento que é intersubjetivo, descritivo e compreensivo, afastando-se de um conhecimento de carácter objetivo, explicativo e determinista, proveniente das ciências exatas, optando assim, por um conhecimento histórico-hermenêutico em detrimento de um conhecimento empírico analítico (Habermas, 1998).

Tendo em atenção o objeto de estudo optei, primeiro, por realizar um inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas, a 15 alunos do 1º Ciclo do EB (4º ano), na Póvoa de Varzim. A realização deste questionário trouxe uma grande vantagem, pelo facto de ter sido feita a uma fonte

próxima à matéria do meu estudo. Por outro lado, esta realização apresenta alguns condicionamentos, uma vez que possuo apenas a versão de uma pequena amostra dos alunos, que participam nos Musicais da *Disney* e, como tal, posso correr o risco de estar a constatar possibilidades e factos que, na verdade, até nem se fazem sentir pelo grande número. O meu corpo empírico é, também, composto por um questionário com perguntas abertas ao Professor Paulo Sousa, coordenador das AEC-EDM, alguém que dinamizou e esteve totalmente envolvido, desde o início, no projeto dos musicais da *Disney*. Além disso, tive acesso a outra documentação (cartazes, programas, folhas de sala, notícias de jornal, fotografias e vídeos) facultada pelo Professor Paulo Sousa e resultado de pesquisas na página da Internet da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e na página da Internet do jornal *Metronews*. Resolvi tratar o material empírico compilado, através da análise de conteúdo e da categorização das respostas dos alunos e do coordenador das AEC, suportadas pela restante documentação, de forma a compreender o impacto e a orgânica dos mesmos musicais, ao longo da sua existência, quer ao nível da descrição histórica, da escolha do repertório musical, da participação da comunidade (escolar e familiar), dos conteúdos musicais trabalhados, da evolução musical, pedagógica e social, quer ao nível dos fundamentos pedagógicos desta iniciativa e da comparação entre a preferência entre o trabalho desencadeado nas aulas de carácter padronizado e as sessões de trabalho em projeto para o respetivo musical. O facto de não haver estudos realizados sobre os musicais da *Disney*, na Póvoa de Varzim, não deixa de ser uma dificuldade acrescida para a realização do meu trabalho (Pires de Lima, 2000; Planchard, 1974).

Para o efeito da análise de conteúdo, baseei-me na proposta de René L'Ecuyer (1990), tendo em atenção alguns dos 7 pontos de análise, nomeadamente o *método científico*, porque não é um método aleatório e constitui algum rigor, o *tratamento exaustivo* do material empírico, de forma a considerar, profundamente, não só a informação deste, mas também incluir outras concepções, para além das que interpreto. Nesse sentido procedi ao *sistema de codificação*, com o objetivo de, a partir do meu corpo empírico, desvendar e classificar outras ideias e significados mais concisos e

profundos. Para a análise dos dados descritos abaixo, procedi à leitura, compreensão pormenorizada e ao tratamento estatístico de tabelas e gráficos, que integram as respostas dos alunos e do professor coordenador.

## 2.7.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Do que se refere aos Questionários realizados ao Professor Paulo Sousa e aos alunos do 1º Ciclo, em articulação com a restante documentação enumerada anteriormente, saliento o seguinte:

### 2.7.1.Origens do Projeto:

Os musicais da Disney, na Póvoa de Varzim constam de uma ideia pensada a partir da encenação de uma ópera infantil, O Sonho Mágico<sup>7</sup>, no ano letivo 2008-2009. No entanto, os professores de Educação Musical das AEC concluíram que nos mesmos moldes, seria possível trabalhar uma temática que fosse mais chegada aos alunos, a Disney, daí partirem para a sugestão de iniciar um projeto musical nessa direção.

### 2.7.2.Escolha do Repertório Musical:

Foram os professores de EM, em conjunto com os alunos, que optaram por escolher a *Disney* como base de trabalho. O principal motivo foi consensual: um tema bastante mediático, possivelmente mais próximo de toda a comunidade educativa e, por conseguinte, podendo ser mais envolvente e motivador para todos.

*A escolha do tema “Disney” (...) partiu do grupo de professores da AEC-música em negociação com os próprios alunos. (...) este repertório é, na maioria das vezes, do domínio dos alunos, o que garante, em princípio, o sucesso na participação nos mesmos e que tal se vem verificando ao longo dos anos.*

---

<sup>7</sup> Ver Anexo 20.

### 2.7.3. Influência do evento a nível local

A comunidade local, sobretudo pais, familiares e amigos dos alunos e dos professores é uma comunidade que se move pelos musicais, que se disponibiliza, que se empenha, com o objetivo de obter sucesso em qualquer medida e a qualquer nível. É um projeto pedagógico recente, mas que integra já uma vincada tradição no concelho da Póvoa de Varzim, quer ao nível institucional (Agrupamentos de Escolas, Câmara Municipal, Escola de Música), quer ao nível da comunidade local. Como tal, o apoio tem sido incondicional e, de ano para ano cada vez mais notório.

*“Para a comunidade educativa e local, este projeto tem sido bastante enriquecedor, na medida em que os Encarregados de Educação, familiares, amigos e até mesmo os docentes titulares vêem-no como “o projeto da AEC-música na Póvoa”, interessando-se por ele, desde o início do ano letivo, contribuindo para os ensaios, cenários, roupas, entre outros. A prova disso é a “casa cheia” nos diversos espetáculos.”*

---

### 2.7.4. Fundamentos Pedagógicos e Competências Musicais

Neste projeto é enfatizado o trabalho nos parâmetros da audição, interpretação e composição, aliados ao movimento e ao drama. Alguns dos propósitos passam pela experimentação e vivência de outras formas de aprendizagem, diferentes saberes e competências, de modo a estimular diversas práticas musicais e artísticas, em geral, quer no contexto escolar, quer no contexto da sala de espetáculo (Auditório Municipal), desenvolvendo, igualmente, várias formas de socialização entre todos os intervenientes.

### 2.7.5. Balanço entre as aulas de EM tradicionais e as sessões do projeto musical

O projeto dos musicais torna-se vantajoso em relação às aulas convencionais, pois alicia um trabalho em grande grupo, comunitário, o qual atende ao sentido de partilha, de socialização, de novos conhecimentos (pessoas e locais) e de diversidade de experiências. Além disso visa abordar conteúdos musicais e extramusicais de forma mais prática, global e lúdica, tornando a aprendizagem e vivências musicais, provavelmente mais imediatas e de forma bem-sucedida.

*“Este projeto permite aos professores trabalharem em rede e partilha de saberes, por outro lado, permite aos alunos uma convivência com outros colegas de outras escolas e locais diferenciados, com vivências diversificadas. Permite ainda, ao docente, ludicamente construir nos alunos conhecimentos musicais e outros mais transdisciplinares.”*

---

Os alunos, na maior parte (5), optam pelas duas tipologias de aula de Educação Musical. Quatro alunos preferem as aulas destinadas ao musical, 3 alunos gostam mais das aulas com carácter tradicional e 1 aluno não se inclinou para nenhuma. De qualquer modo, foram bastantes o que preferiram somente as aulas de trabalho de projeto, mais do que as aulas padronizadas. Mesmo assim, é possível perceber que há um presumido apelo dos alunos, que provem da necessidade de complementaridade entre o trabalho musical em projeto e o modelo das aulas de Música convencionais.

#### 2.7.6. Contributo dos musicais da *Disney* para a evolução musical, pedagógica e social dos intervenientes

Tem havido evolução a todos os níveis, nos intervenientes do projeto. É da preocupação dos professores de EM das AEC, na Póvoa de Varzim, proporcionarem aos seus alunos uma panóplia de modos de interligação entre a música, a educação e a sociedade. O trabalho de projeto dos musicais permite essa associação. O trabalho em rede dos professores possibilita a partilha de ideias, de práticas, de outros conhecimentos e formas de convivência, as quais permitem, *a priori*, um amadurecimento e crescimento pedagógico de cada professor, os alunos sentem-se supostamente mais confortáveis pois, para além de ser um trabalho que vai para além da sala de aula (contexto e forma de trabalho), abrange um tema que lhes é bastante familiar (aparentemente há maior predisposição para tal), tendo, de igual modo, oportunidade de conhecerem crianças de outras escolas, outros professores de EM e de Música, contactam presencialmente com instrumentos musicais (orquestra da Escola de Música que acompanha os musicais) e, acima de tudo, ficam com a ideia de um espetáculo total (música, representação, cenários, figurinos, multimédia, luzes, espaços...). Por outro lado, dada a dimensão que este projeto alcançou, as expectativas e entusiasmo dos pais e encarregados de educação são cada vez maiores. Daí interessarem-se mais pela prática musical dos seus educandos. Este trabalho também contribui para a criar a possibilidade de socialização não só dos professores e alunos, mas também entre o próprio público (pessoas que se reencontram, travam conhecimentos, socializam ainda que de forma pontual...). É possível salientar que para além da evolução pedagógica, o

social, como manifestação da música, está claramente patente. A nível da evolução musical (e social) nos alunos<sup>8</sup>, denota-se que houve, também, um crescimento. Apenas 1 aluno aferiu que não tinha notado evolução. A este nível, o que os alunos mais notaram foi a melhoria da execução da Flauta de Bisel, progressos na produção vocal (cantar melhor), maior capacidade de memorização e de compreensão das canções. Uma característica verificada, a qual foi transversal a quase todos os alunos foi o sentido de confiança e o espírito de grupo/equipa que se fez sentir.

*“ (...) A evolução tem sido notória no que respeita à aprendizagem musical, pedagógica e social. Como docentes, ambicionamos encaminhar os nossos alunos para um desenvolvimento holístico. (...) Isto é, cabe aos docentes fornecer, aos seus alunos, ferramentas que lhes permitam ter a possibilidade de poderem, a partir delas, construir instrumentos de compreensão e conhecimentos sobre a sua própria cultura e a dos outros; também, importa desenvolver, desde cedo, no aluno, a capacidade de passar os conhecimentos teóricos à prática, para que esse possa ter a capacidade de agir sobre o meio envolvente (...)”*

---

---

<sup>8</sup> Ver Anexo 21 – Folha em Excel - Questão 7.

#### 2.7.7.Motivos para a participação no musical (Alunos)

Os alunos inquiridos deram respostas variadas e precisas. A maior parte assentiu que o motivo que lhes levava a participar no musical era gostarem de cantar, gostarem de música e gostarem do respetivo filme da *Disney*. Por outro lado, houve alunos que consideraram como motivação à sua participação, o facto de ser algo diferente, engraçado, importante, ou simplesmente porque gostaram. De modo a relevar esta questão, dos 15 alunos questionados, 14 disseram que tinham gostado de participar no musical e apenas 1 não gostou da vivência. Vejam-se os Gráficos 1 e 2:

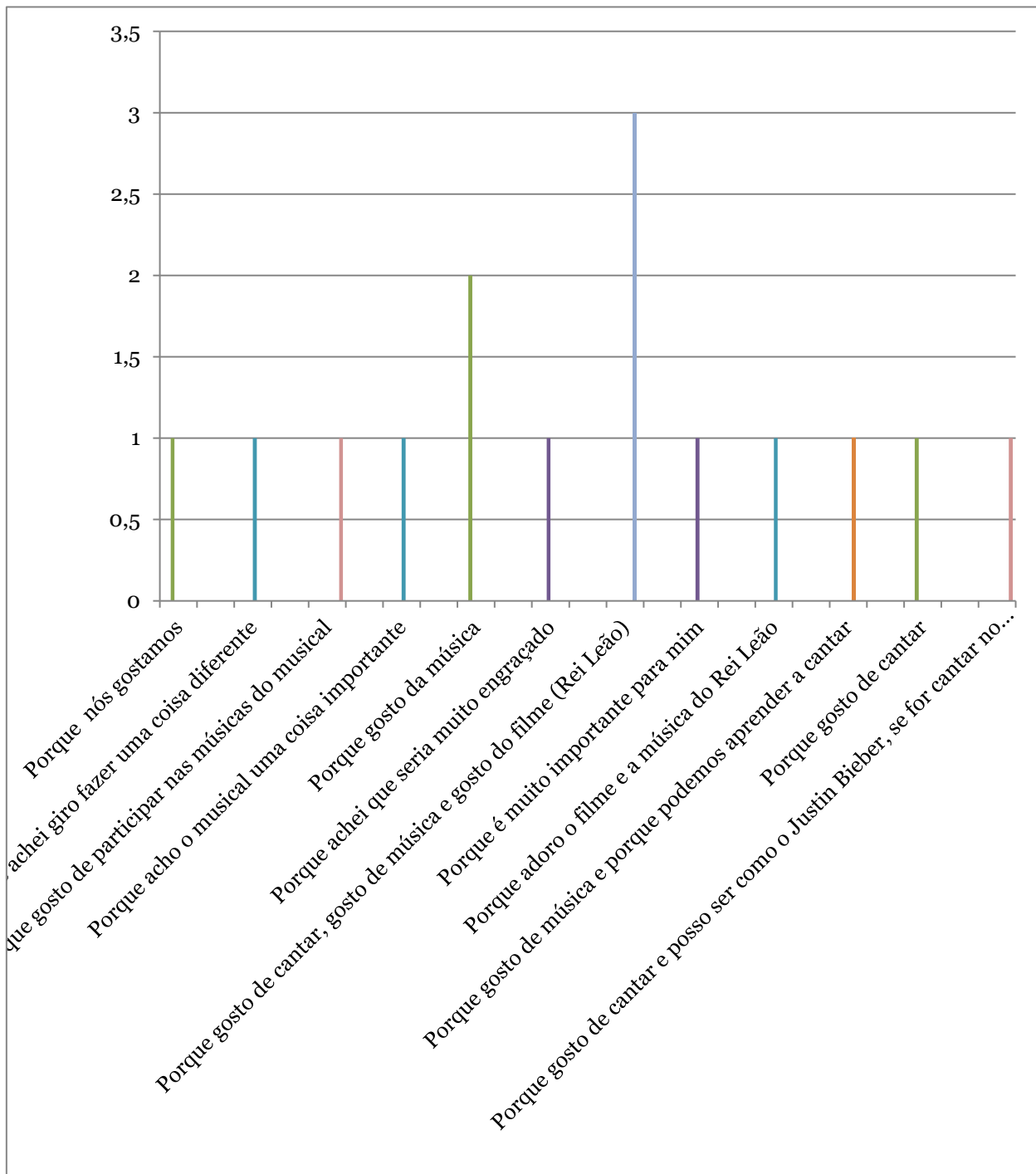


Gráfico 1 – Motivos para a participação no Musical da *Disney*

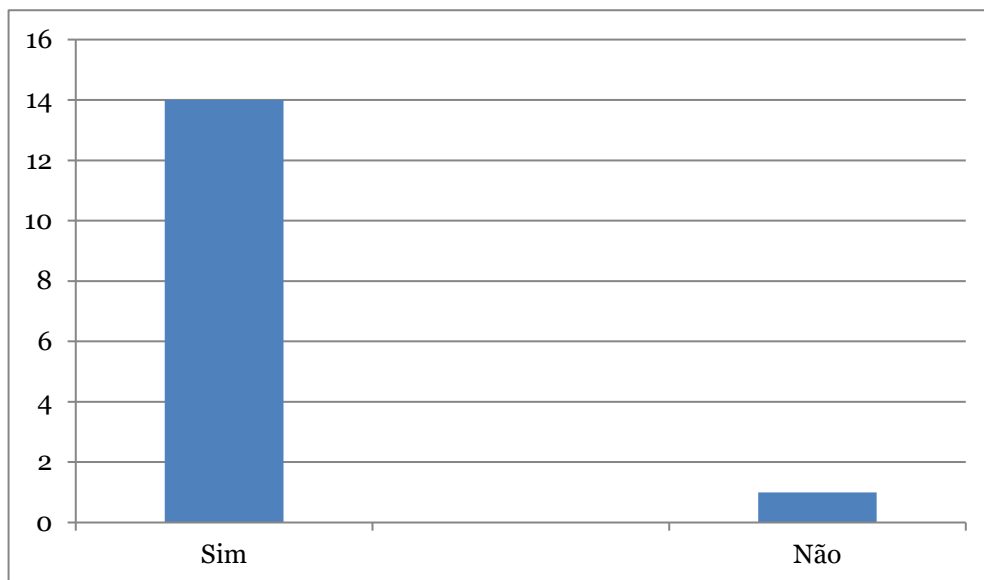


Gráfico 2 – Gosto na participação nos musicais

#### 2.7.8. Vivências dos alunos<sup>9</sup>

Os alunos distinguiram como melhor momento, ver o filme da *Disney* (considerada por vários alunos), bater palmas, cantar, quando a professora dava elogios ao empenho dos alunos, quando aprenderam as canções do musical ou alguma canção em específico. Um aluno não respondeu e outro aferiu que não sabia. Não obstante atribuíram ao pior momento, situações como terem faltado a uma aula de EM, ficar sem ar, alguma perturbação causada pelos colegas na aula, alguma desafinação a cantar ou cantar uma canção em específico. Outros alunos consideraram que não houve pior momento e outros não responderam.

---

<sup>9</sup> Ver Anexo 21– Folha em Excel – Questão 3.

### 2.7.9. Dificuldade das canções dos musicais da *Disney*

No geral, os alunos consideraram que as canções dos musicais eram de dificuldade média (9 alunos). Outros consideraram-nas fáceis (3 alunos) e, em menor número, acharam que as canções eram difíceis (1 aluno), medianas/difíceis (1 aluno) e/ou fáceis/difíceis (1 aluno), tal como indica a Tabela 1:

Fáceis	3
Medianas	9
Difíceis	1
Umas medianas, outras difíceis	1
Umas fáceis, outras difíceis	1

Tabela 1 – Dificuldade das Canções dos Musicais da *Disney*

### 2.7.10. O Filme da *Disney* e a sua importância

A maioria dos alunos que participou nos musicais conhecia o respetivo filme. Apenas 1 aluno afirmou não o conhecer. Esse facto foi determinante para grande parte dos alunos, uma vez que os ajudou a perceber de forma mais clara, toda a orgânica do projeto. Do total de alunos, somente 3 não acharam que o filme tivesse sido um auxílio para a compreensão do trabalho a desenvolver.

### 2.7.11. Conteúdos musicais abordados no projeto

Foi solicitado aos alunos que classificassem, segundo a Escala de Likert, o nível de incidência na abordagem de certos conhecimentos musicais, ao longo do projeto. Como se verifica no Gráfico 3, o conteúdo abordado com mais frequência foi a Organologia, seguida da Afinação, do Ritmo, da Melodia, da Intensidade e da Altura. Na opinião dos alunos, os conteúdos menos denotados foram a Duração, o Tempo e a Forma. Houve alunos que, para além dos conteúdos musicais dados a classificar, ainda colocaram na alternativa 'Outro', fazendo constar a prática da Flauta de Bisel, do Canto e das Notas Musicais.



Gráfico 3 – Classificação da Incidência dos Conteúdos Musicais no projeto dos musicais

### 2.7.12.Melhorias no projeto

As respostas a esta questão foram praticamente unânimes. Das melhorias a fazer no projeto, foram apontadas sugestões para a gravação utilizada nas salas de aula, aquando dos ensaios para o musical. São gravações em formato MIDI, as quais são adaptadas e visam a estrutura musical equiparada à que a orquestra irá interpretar nas apresentações públicas. O que isto permite? Dar aos alunos, a noção do tempo/pulsação pretendidas para cada canção, o tempo de espera de uma canção para a outra, a forma de interpretação de cada canção, bem como a aproximação ao timbre dos instrumentos da orquestra. No entanto, os alunos indagaram que preferiam ensaiar, nas aulas, com a gravação original do filme. Outros alunos declararam que as gravações deveriam ser melhoradas. Um aluno não respondeu.

### 2.7.13.Apoio familiar...

Apenas 9 alunos tiveram apoio familiar, o qual se baseou, em todos os casos, a nível do transporte para os ensaios e para as apresentações. No entanto, de um modo geral, os encarregados de educação reagiram com entusiasmo, apoiando e incentivando a participação dos seus educandos<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 21 – Folha em Excel – Questão 9

## 2.8. EM JEITO DE CONCLUSÃO...

Denota-se grande receptividade e entrega no envolvimento de todos os intervenientes no projeto do Musical, desde os professores de EM, alunos, pais/encarregados de educação (apoiando no incentivo da participação dos educandos e ao nível do transporte), até entidades como a Escola de Música da Póvoa de Varzim e Câmara Municipal da Póvoa de Varzim, quer pelo tema dos musicais, quer pela proporção que os musicais atingiram a nível local e institucional. Neste género de trabalho em projeto foram várias as vantagens e mais-valias consideradas pelos alunos e pelo professor coordenador. Os alunos preferem os dois tipos de sessões (aulas para o musical e aulas de música convencionais), embora boa parte opte pelas aulas destinadas ao musical. Através deste trabalho foi notória uma evolução a nível pedagógico, musical e social (cantar melhor, tocar melhor flauta de bisel, memorização, maior confiança, maior sociabilidade entre os intervenientes, mais trabalho em rede, em equipa, tendo em vista o mesmo fim).

Com este projeto levanta-se uma possibilidade de desenvolver competências musicais em torno dos domínios da audição, interpretação e composição, articuladas com o movimento e a expressão dramática. As crianças são encaminhadas a experimentarem e a vivenciarem novas (formas de) aprendizagens na EM, fomentando práticas artísticas diferenciadas, tanto na escola, como noutros contextos (sala de espetáculos). Daí que seja cada vez mais aceite que para as crianças, tendo em conta a heterogeneidade própria de cada grupo, uma atividade musical aprofundada, com carácter holístico e transversal pode significar uma das poucas atividades a criar situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais são atenuadas. Perante esta perspetiva creio que a educação pela arte, no caso particular da EM, por contemplar nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, parece responder com sucesso e

tornar-se flexível perante algumas necessidades que o currículo prescrito, por exemplo, incita.

De um modo geral, os musicais contribuem, em boa medida, para a edificação da Educação Musical dos alunos implicados. Denota-se um progresso musical, educativo e social tanto dos alunos, como dos restantes atores envolvidos. Os alunos mostram que têm gosto em participar, pela dinâmica (quer das aulas, quer da apresentação final), pelo tema (os filmes da *Disney* tornam-se preponderantes), apesar de terem considerado a dificuldade das canções medianas (o que não foi obstáculo ao trabalho e aprendizagem de todos). De certa forma, os conteúdos musicais de maior enfoque, destacados pelos alunos foram a Organologia, a Afinação, o Ritmo, a Melodia, a Intensidade e a Altura. Na perspetiva dos alunos, o suporte instrumental de base para o trabalho dos musicais, em sala de aula, deveria ser o original do filme (por lhes ser possivelmente mais familiar, embora não seja tão próximo à estrutura musical idealizada para o espetáculo).

Um trabalho que vale a pena continuar a desenvolver, pelo marco e tradição que constitui, pelos fundamentos musicais, pedagógicos e sociais que proporciona.

### 3. CONCLUSÃO FINAL

Foi um conjunto de experiências rico. Atendi sempre ao processo e ao produto final, tendo em vista possíveis associações musicais e não musicais futuras, bem como a aplicação e ligação das experiências musicais a situações quotidianas. Aprofundei e desenvolvi processos, vivências e estratégias de ensino e aprendizagem, os quais aumentaram a minha bagagem pessoal e profissional. Sempre achei importante fazer 'soltar' os alunos musicalmente, evidenciar e aproveitar o que cada aluno tinha de melhor. Estabeleci um bom relacionamento com os meus alunos, interagindo, dando constantes *feedbacks* e motivando-os, apelando ao envolvimento, prazer e empenho nas atividades musicais. Sempre planejei as aulas atempadamente e com rigor, o que penso que se fez notar na prática letiva. Investi bastante na elaboração de todos os materiais para as aulas, contribuindo para um alargamento do meu campo de conhecimento pedagógico-musical, visto haver bastantes recursos de pesquisa e informação vasta.

Onde mais falhei foi na gestão do tempo das atividades nas aulas. No início, as minhas exposições mostraram-se longas, baixando a dinâmica existente. Não obstante, este foi um defeito para o qual trabalhei afincadamente e penso ter evoluído nesse sentido. Fui progredindo pedagógica e musicalmente, ao longo das PE, tendo posturas e atitudes serenas, controladas perante os alunos e por todos os aspetos que fui enunciando ao longo deste relatório. Acho que constituí um modelo razoável a cantar, tocar, compor, ouvir e dançar.

Identifico-me com o movimento do professor reflexivo, que deve trabalhar em rede, de forma transversal e cooperativa. As minhas expectativas tentam ir ao encontro de toda a diversidade e heterogeneidade do grupo, da promoção da criatividade e espontaneidade, com toda a substância, trazendo à superfície as capacidades individuais de todos, dando

atenção em igual medida, seja qual for o ritmo de aprendizagem. Se o esforço do professor é compensado pelo dos alunos, a atitude do professor é reforçada. É de realçar a constante atualização e autoavaliação, necessárias por parte do professor, no desenvolvimento do seu trabalho. Como professora de EM tento dignificar a minha área, advogando-a através da minha PE e fazendo-a valer por si, dentro e fora do contexto escolar, nunca esquecendo que o saber é muito mais produtivo e frutuoso quando há interligação e interdependência entre as diferentes áreas do saber. De facto, nada é neutro, tudo tem importância. Não é possível olhar a escola como espaço de mera transmissão de saber ou como lugar de práticas comuns. Deve, antes incidir nas capacidades e aptidões, evidenciando os valores de todos.

## Bibliografia

AGIRRE, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB Universidad Pública de Navarra.

ALVES, R. (2004). *Definição de Música*. Acedido a 24 de maio de 2013, em [www.pensador.uol.com.br/denificao\\_de\\_musica/](http://www.pensador.uol.com.br/denificao_de_musica/).

BARENBOIM, D. (2009). *Está tudo ligado. O poder da música*. Lisboa: Bizâncio, pp. 51-64.

BARRET, G. & LANDIER, J.-C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto : ASA.

BEINEKE, V. (2008). A composição no ensino da música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*. V. 20, pp. 19-32.

BEST, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.

BOURSCHEIDT, L. (2008). A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack. In *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Brasil

BUESO, Eduardo (2004). Os manuais escolares de Educação Musical: indicadores de multiculturalidade e de interculturalidade. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Pp. 45-56. Acedido a 10 de junho de 2013, em [www.cipem.files.wordpress.com/2012/01/05-eduardo-bueso.pdf](http://www.cipem.files.wordpress.com/2012/01/05-eduardo-bueso.pdf)

CALDAS, J. & PACHECO, N. (org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede.

CARNEIRO, R. (1998). A questão do ensino: os desafios actuais. In M. C. Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)* (pp.9-22). Lisboa: Edições Colibri.

CASTRO, M. A. (2007). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 22-26.

DAHLHAUS, C.; EGGCRECHT, H. (2009). *Que é a música?* Lisboa: Texto Grafia, pp. 95-106.

DOBBS, S M. (1998). *Learning in and thought art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

ECCLES, J. S. *et al.* (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, p. 75-121.

EFLAND, A. (1990b). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.

EISNER, E.W. (1997). *Educating Artistic Vision*. [S.l.] : Stanford University.

EISNER, E. (2001). Music education six months after the turn of the century. *International Journal of Music Education*, 37, 5-11.

ELLIS, K. (2009). The Sociology of music. In J. Harper-Scott; J. Samson (eds.) *An introduction to music studies*, pp. 43-56. New York: Cambridge University Press.

FIGUEIRA, A.P.C. (2002). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psychologica*, 30, 187-191.

FRANÇA, Cecília (2000). *Performance instrumental e educação musical: relação entre a compreensão musical e a técnica*. Acedido a 21 de novembro de 2012, em [http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/num01\\_cap\\_05.pdf](http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/num01_cap_05.pdf)

FUBINI, E. (2008). *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70, pp. 16-139.

GALVÃO, A. (2008). Desenvolvimento cognitivo – Cognição, emoção e expertise musical. Universidade Católica de Brasília. *Portal Educação – artigos de Pedagogia*. Consultado a 14 de março de 2013, em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6107/desenvolvimento-cognitivo-cognicao-emocao-e-expertise-musical>

GARDNER, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

GISLAGHI, M. (2011). A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*. Londrina, V. 19, pp. 63-75.

GOLEMAN, D. (2003). *Inteligência Emocional*. (12ª ed.) Lisboa: Temas e Debates.

GORDON, E. (2000) *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

JARVIS, P. (1995). O Processo de Aprendizagem e a Modernidade Tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 1-14.

HABERMAS, J. (1998). *Knowledge & Human Interests*. Cambridge: Polity Press.

HARGREAVES, D. J., GALTON, M. J. e ROBINSON, S. (2002). La psicología evolutiva y la educación artística. In HARGREAVES, D. J. (coord), *Infancia y educación artística*, cap. VIII. Madrid: Ediciones Morata e Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.

HENNION, A. (2001). Music Lovers: Taste as Performance. *Theory, Culture and Society*. SAGE, V.18, pp. 1-22.

HENNION, A. (2008). Listen! *Music and Arts in Action*, V. 1, nº 1, pp. 36-45.

ILARI, B. (2003). Aspectos da cognição musical implícitos em notações inventadas e desenhos de crianças e adultos. *Revista de Educação Musical*, nº 118, 119, jan. a ago., pp. 27-43.

KATER, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 10, pp. 43-51.

KLEBER, M. (2011). *A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical*. Acedido a 27 de maio de 2013, em [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo3.pdf)

L'ECUYER, René (1990). *Méthodologie de L'Analyse Développementale de Contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

LESSA, E. (2006). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo – Ensino da Música. *Revista de Educação Musical*, 125, 21-38.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

MANGOLIM, Olívio (2010). *Trabalhar com projetos em sala de aula: a educação volta às suas raízes*. Acedido a 27 de novembro de 2012, em <http://www.slideshare.net/alemnha/trabalhar-com-projetos-em-sala-de-aula#btnPrevious>

MARTIN, P. (1995). *Sounds and Society. Themes in the Sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, pp. 167-216.

MATEIRO, T.; TEO, M. (2003). Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planeamento. *Revista da ABEM*, V. 9, pp. 89-95.

MELO, N., SANTOS, V., NUNES, D., SILVA, V. (2007). *A importância da música para o desenvolvimento da criança na educação infantil*. Consultado a 1 de abril de 2013, em <http://upedagogas.blogspot.pt/>

MENEZES, Mara (2008). *Avaliação em educação musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM)*. Acedido a 21 de abril de 2013, em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/comunicas/CO\\_M421%20-%20Menezes.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/CO_M421%20-%20Menezes.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1989). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação, pp. 67-74.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais – Educação Artística – Música*. Ministério da Educação, pp.165-176.

MOTA, G. (2007). A música no 1º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128, 129, 16-21.

PACHECO, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*. V. 17, pp.75-90.

PADDISON, M. (2002). Sociology of Music. In *The Oxford Companion to Music*. Alison Latham (ed.). Acedido a 31 de maio de 2013, em <http://www.dur.ac.uk/music/staff/?id=506>.

PALHEIROS, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM, pp. 11-75.

PALHEIROS, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, n 17. España, Vitoria-Gazteiz:Universidad del País Vasco. Consultado a 24 de abril de 2013 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501702.pdf>

PENNA, M. (2003). Apreendendo Músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, 9, 71-79.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PIRES DE LIMA, M. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Presença, pp. 22-29.

PIZZATO, M.S. e HENTSCHKE, L. (2005). Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM Nº2, art.5*. Consultado a 2 de abril de 2013 em <http://www.abemeduacaomusical.org.br/revistas.html>

PLANCHARD, E. (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado, pp. 109-112.

QUEIROZ, L. R. S.,(2007). Educação Musical nas Escolas de Educação Básica: caminhos possíveis para atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM, 17, 69-76*.

READ, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

REGELSKI, T. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research, V.8, nº 2*, pp. 281-310.

RIZZON, F. (2007). *Aprendizagem na Educação Musical*. Consultado a 21 de maio de 2013, em [www.abemeduacaomusical.org.br/.../...](http://www.abemeduacaomusical.org.br/.../)

ROBINSON, K. (1982). *The Arts In Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

SANTOS, L. (2009). *Música nas escolas*. Consultado a 30 de março de 2013, em <http://www.paranashimbun.com.br/Cadernos/comunidade/2860-musica-nas-escolas>

SANTOS, M. R.; LEITE, E. (2003). Reflexões em torno do conceito de projeto em educação e na comunidade. *Revista Música, Psicologia e Educação, 4*, pp. 27-37.

SCHÜTZ, A. (1951). Making music together: a study in a social relationship. *Social Research. V. 18*, pp. 159-178.

SEM AUTOR. (2013). *Crianças interpretam “O Rei Leão” na Póvoa de Varzim*. Acedido a 27 de maio de 2013, em <http://www.metronews.com.pt/2013/05/21/criancas-interpretaram-o-rei-leao-na-povoa-de-varzim/>

SEBASTIÃO, J. (1998). Os Dilemas da Escolaridade. Universalização, Diversidade e Inovação. In J. M. Viegas & A. Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta, pp.311-327

SIEGESMUND, R. (1998). Why Do We Teach Art Today? *Studies in Art Education*, 35(3), 197-214.

SILVA, L. (2006). Música na infância. *Revista mensal de publicação em Internet*. Nº 78, novembro. Consultado a 20 de maio de 2013, em <http://www.filomusica.com/filo78/infancia.html>

SOUSA, M. & NETO, F. (2003). *A educação intercultural através da música – contributos para a redução do preconceito*. V.N.Gaia: Gailivro.

SPANAVELLO, C. S. e BELLOCHIO, C. R. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, n12, art.11. Consultado a 26 de abril de 2013 em <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

SWANWICK, K. (1979). A Basis for Music Education. *The Parameters of Music Education*, cap.3.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children’s composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.

VASCONCELOS, A. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 6-24.

VELOSO, A. L. (2007). A Actividade de Música na EB1 de Real: relato de um caminho possível. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 37-42.

VIEIRA DE CARVALHO, M. (1991). Sociologia da Música – Elementos para uma retrospectiva e para uma definição das suas tarefas atuais. *Penelope Fazer e Desfazer a História*, 6, 11-19. Lisboa: Edição Cosmos.

WUYTACK, J., PALHEIROS, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

ZABALZA, M. (1994). *A Escola como cenário de operações didáticas*. Acedido a 15 de junho de 2013, em [http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=268](http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=268)

## SITOGRAFIA

<http://www.google.pt/imgres>

#### **4. ANEXOS (EM FORMATO DIGITAL)**

Anexo 1- Fotos – PE I

Anexo 2- PCT 1º A – PE I

Anexo 3- Documentos Oficiais – PE I

Anexo 4- Documentos AVEM – PE II

Anexo 5- Fotos – PE II (Alguns Equipamentos)

Anexo 6- Caracterização Turma 6º A – PE II

Anexo 7- Documentos Oficiais – PE II

Anexo 8- Fotos – PE II

Anexo 9- Documentos Oficiais – PE III

Anexo 10- Fotos – PE III (Alguns Equipamentos)

Anexo 11- Dados Turma 8º D – PE III

Anexo 12- Fotos 8º D – PE III

Anexo 13- Caracterização Turma 8ª D – PE III

Anexo 14- Documentos Específicos – Música 8º Ano – PE III

Anexo 15- Planos de Aula e Anexos – PE III

Anexo 15ª- Planificação em Educação Musical

Anexo 16- Vídeos e Fotos Concerto Final – PE III

Anexo 17- Atividade União Europeia – PE III

Anexo 18- Questionário Alunos

Anexo 19- Questionário Professor Coordenador AEC Música

Anexo 20- Divulgação Musicais da *Disney*

Anexo 21- Folha em Excel – Análise dos Questionários (Alunos)

Anexo 22- Vídeo Musical “A Bela e o Monstro” - Póvoa de Varzim