



**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALMADA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET**

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

# **Sobreaprendizagem no ensino da Música ao longo do Ensino Básico**

**A Importância da transversalidade do Ensino da Música ao  
longo do Ensino Básico**

**Nuno Miguel Sousa Ferreira Leal Chagas**

**2013**



**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALMADA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET**

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

# **Sobreaprendizagem no ensino da Música ao longo do Ensino Básico**

**A Importância da transversalidade do Ensino da Música ao  
longo do Ensino Básico**

**Nuno Miguel Sousa Ferreira Leal Chagas**

**2013**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela Sua revelação na minha vida e porque sendo único Criador, me concedeu a oportunidade de realizar esta etapa formativa no meu percurso académico.

Agradeço à minha esposa Ana e aos meus filhos Maria Inês, Tiago, Marta e Francisco, pelo amor e carinho que sempre manifestaram por mim, pelo apoio prestado ao longo de todo este processo, pela paciência nos períodos mais intensos e pelos momentos que ficaram privados pela minha companhia.

Agradeço aos meus pais Guilherme e Maria e aos meus irmãos João e Francisco, pelo apoio, carinho, ânimo e encorajamento nesta etapa académica.

Agradeço aos meus orientadores Doutor Miguel Martinho e Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa pelo apoio, generosidade, disponibilidade e competência científico/académica reveladas durante o acompanhamento deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas pela entreatajuda manifestada e pelos momentos de agradável convívio que me proporcionaram.

Finalmente, gostaria de agradecer a todos aqueles e aquelas que de alguma forma contribuíram e estiveram envolvidos, não só nesta etapa, mas sobretudo em todo o meu percurso pessoal, profissional e académico ao longo da minha vida.

## RESUMO

Identificadas as débeis estruturas basilares nas aprendizagens dos alunos intervenientes na minha Prática de Estágio Supervisionado (PES) e tendo em conta a semelhança deste tipo de problemática em vivências profissionais ao longo do meu percurso, é premente criar soluções que tornem coerente e exequível o processo de ensino/aprendizagem. Este trabalho focaliza no presente e perspectiva no futuro, orientações que estabelecem nesta área de Educação Musical, alternativas à organização curricular existente e às linhas estratégicas e metodológicas utilizadas, onde o mecanismo de sobreaprendizagem ao longo do Ensino Básico se destaca como tónica direcional para o sucesso futuro das aprendizagens dos alunos.

Nos fundamentos teóricos destacam-se a aplicação do mecanismo de sobreaprendizagem nos alunos como meio facilitador na recuperação das informações já processadas e como processo compensador no esquecimento das mesmas e a importância em implementar efetivamente o ensino da música em todo o Ensino Básico, através de um percurso curricular coerente, onde uma articulação vertical real rompe com a compartimentação entre níveis de ensino nesta área.

As dificuldades manifestadas pelos alunos contribuíram para o despertar urgente de algumas ações a aplicar. Os alunos devem beneficiar das aprendizagens em falta por forma a alcançar as aprendizagens adequadas ao nível de ensino que frequentam. Os agentes escolares, devem estar mais sensíveis na deteção de lapsos de aprendizagem e apostar acentuadamente num ensino musical com carácter fortemente prático na sua génese.

A conclusão evidencia a importância da transversalidade do ensino da música ao longo de todo o Ensino Básico, enfatizando obrigatoriamente a sua implementação no 1.º ciclo com diretivas organizacionais responsáveis; a aplicação do mecanismo de sobreaprendizagem como solução metodológica operante no processo de aprendizagem dos alunos; a valorização do ensino da música através de um carácter mais expressivo e prático.

**Palavras-chave:** Sobreaprendizagem, Educação Musical, Música no Ensino Básico, Transversalidade de Aprendizagens.

## ABSTRACT

Having identified the fragile basic structures which support the learning of the students who have participated in my Supervised Training Practice (STP) and bearing in mind the similarity of this kind of problems to the ones already faced in my professional experience, I consider it is essential to create solutions which can guarantee the existence of a possible and coherent teaching/learning process. The present work focus on some orientations for the present and future, which may establish in the field of Musical Education some alternatives to the existing curricular organization, as well as to the strategic and methodological guidelines presently in use. In these orientations the overlearning process used along the Elementary Education is stressed as being a main tool for the future success of the students' learning.

In the theoretical foundations the importance of applying the overlearning process to the students is stressed as an effective means to facilitate the recovery of already processed information, as well as being a compensatory process in case of obliviousness of any previous information. It is also essential to implement the teaching of Music along all the Elementary Education by means of a coherent curricular process, in which a real vertical connection can break out the separations among teaching levels.

The difficulties presented by the students have contributed for the urgent need of some actions to be put into practice. The students should be given the missing learning in such a way that they can enjoy the knowledge adequate to the teaching level they are attending; the teaching agents should be better prepared to detect learning lapses and opt decidedly, from the very beginning, for a strongly practical musical teaching.

The conclusion stresses the importance of transversal approach in the teaching of music throughout all the Elementary Education, with its compulsory implementation in the first level, according to the directives; it also defends the use of the overlearning process as an active methodological solution in the students learning process; and last but not least it aims at the enhancement of the musical education through more expressive and practical means.

**Key Words:** Overlearning, Musical Education, Music in the Elementary Education, Learning Transversality.

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	9
<b>Capítulo I - Problemática</b>	
1. Contextualização do Estudo .....	12
1.1. Realidade envolvente .....	12
1.2. Caracterização da escola .....	13
1.2.1. Recursos humanos .....	13
1.2.2. Regime de funcionamento .....	13
1.2.3. Recursos físicos e materiais .....	14
1.2.4. Equipamento das salas de Educação Musical .....	14
1.2.5. Protocolos e parcerias .....	14
1.3. Caracterização da turma 8.ºB e sujeitos da amostra .....	16
2. Definição e formulação do problema em estudo .....	17
2.1. Identificação do problema .....	17
2.2. Objetivos do projeto .....	19

## Parte I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS/CIENTÍFICOS

<b>Capítulo II - A música no currículo do Ensino Básico</b>	
1. Princípios e orientações educativas .....	22
2. Competências artístico-musicais .....	24
3. Organização da aprendizagem .....	28
3.1. Interpretação e comunicação .....	28
3.2. Criação e experimentação .....	29
3.3. Perceção sonora e musical .....	29
3.4. Culturas musicais nos contextos .....	30
4. Organização e gestão das orientações curriculares .....	31
<b>Capítulo III - Processamento de Informação e Processos de Aprendizagem e Sobreaprendizagem</b>	
1. O Funcionamento da Memória .....	34
2. A Aprendizagem .....	38
3. A Sobreaprendizagem .....	42
<b>Capítulo IV - Implementação “Responsável” do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular</b>	
1. As Atividades de Enriquecimento Curricular no contexto da Escola a Tempo inteiro .....	47
1.1. Operacionalização .....	48
2. A organização e gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	51
2.1. O carácter facultativo das atividades .....	51
2.2. A Educação Artística na monodocência .....	52

3. Precariedade laboral dos profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) .....	55
4. A contribuição da Escola a Tempo Inteiro na (des)construção do estado social .....	57
5. (Des)continuidades Curriculares .....	60

## Parte II

### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

#### Capítulo V - Desenvolvimento das atividades

1. Competências a adquirir no desenvolvimento da Área ou Módulo .....	67
1.1. Pressupostos do Módulo Pop e Rock .....	67
1.2. Competências Anteriores .....	67
1.3. Vocabulário Musical .....	68
1.4. Recursos .....	68
2. Atividades de aprendizagem a desenvolver .....	69
3. Atividades de enriquecimento .....	69
4. Expetativas da aprendizagem .....	70

#### Capítulo VI - Plano de ação

1. Descrição das atividades .....	72
1.1. Identificar e aprofundar o conhecimento sobre o género “Pop e Rock” e seus interpretes/ Reconhecimento e compreensão de transformações na música Pop Rock internacional e nacional.....	72
1.2. Analisar, através de conceitos musicais, a forma como a música responde a determinadas intenções ou sentidos/ Compreender a articulação das características do som em função da intenção estética e comunicacional de quem a cria .....	72
1.3. Desenvolver e aperfeiçoar a leitura vocal e instrumental (flauta, xilofone e metalofone baixos) através de partituras .....	72
2. Cronograma	
2.1. Observação de aulas .....	74
2.2. Atividades desenvolvidas .....	78
3. Análise e reflexão crítica dos resultados das aprendizagens .....	80

<b>Conclusão</b> .....	85
------------------------	----

<b>Bibliografia</b> .....	89
---------------------------	----

<b>Anexos</b> .....	93
---------------------	----

# INTRODUÇÃO

A elaboração deste projeto surge na sequência da Prática de Ensino Supervisionado (PES), realizada não só na turma 8.ºB da Escola Básica Integrada Elias Garcia (intervenção que decorreu durante o 3.º período do ano letivo 2010/2011), mas especialmente na sequência da minha atividade profissional enquanto docente de Expressão e Educação Musical de berçário, creche, pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, experiências que me permitiram aprimorar toda a problemática existente neste trabalho.

A intervenção educativa realizada e o conjunto de vivências nela produzidas e identificadas, assim como as experiências adquiridas ao longo de um trajeto profissional de mais de 10 anos, consubstanciado em níveis de ensino que vão desde o berçário até ao 3.º ciclo do Ensino Básico, contribuiu para o despontar da essência temática na qual se irá fundamentar e orientar todo este projeto.

Contido no capítulo I deste trabalho, encontra-se descrita a contextualização do estágio, bem como a definição e formulação do problema em estudo.

Após este capítulo e inseridos na parte I que compreenderá um quadro de fundamentos teórico/científicos, surge o II, III e IV capítulos. O capítulo II irá descrever as definições e orientações do currículo da Educação Musical no 3.º ciclo do Ensino Básico, de acordo com as diretrizes contidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. O capítulo III irá abordar de forma transversal os mecanismos implícitos no processo ensino/aprendizagem de um indivíduo, através do desenvolvimento e da relação entre as temáticas: Processamento de Informação, Aprendizagem e Sobreaprendizagem. A abordagem a este último tema procurará elucidar-nos para a elevada importância em valorizar e aplicar este mecanismo, tendo em vista o desejo de sucesso nas aprendizagens de cada aluno. Preenchido de alguma pedagogia crítica, o capítulo IV surge com a premissa de alertar e consciencializar a forma “pouco responsável” como o Ensino da Música tem sido implementado no 1.º ciclo do Ensino Básico e o impacto negativo que esta situação comporta ao nível da coerência nas aprendizagens dos alunos em níveis de ensino posteriores (2.º e 3.º Ciclos), na estrutura organizacional da disciplina, nos docentes e na própria comunidade escolar e familiar.

Enquadrada na parte II deste trabalho encontram-se as atividades desenvolvidas, que serão sustentadas e organizadas através dos capítulos V e VI. O capítulo V contempla as competências a adquirir no desenvolvimento das atividades relacionadas com o módulo trabalhado - *Pop e Rock* - bem como o enriquecimento e as aprendizagens delas expectáveis. No capítulo VI encontra-se definido o plano de ação no qual se descrevem as aulas observadas, as atividades desenvolvidas e a análise e reflexão crítica dos resultados obtidos nas aprendizagens.

A conclusão apresenta de forma sucinta e final, o que foi exposto ao longo do trabalho e ao

mesmo tempo enfatiza as propostas exequíveis e necessárias para que o problema diagnosticado e discutido possa ser solucionado.

## Capítulo I - PROBLEMÁTICA

# 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

## 1.1. Realidade envolvente

A Escola Básica Integrada Elias Garcia está integrada na freguesia da Sobreda da Caparica e, enquanto sede de agrupamento, serve, em conjunto com as escolas a ela agrupadas, uma população composta por dezasseis localidades:

*Alto do Índio, Bairro de São João, Bairro Novo da Silveira, Carcereira, Casal do Outeiro, Cerieira, Quinta da Caneira, Quinta da Silveira, Quinta de São Gabriel, Quinta do Bau-Bau, Quinta do Guarda Mor, Quinta do Pocinho, Sobreda, Vale de Grou, Vale de Figueira e Vale Mourelos.*

(JORGE *et al.*, 2004: página web 1).

Como referência histórica, o Projeto Educativo de Agrupamento descreve da seguinte forma a localização da Vila da Sobreda:

*[...] As primeiras referências desta freguesia datam do século XIV, através dos relatos de Fernão Lopes, nos quais se menciona uma localidade designada de Suvereda, cujo significado está ligado à existência de inúmeros sobreiros. Este facto está evidenciado no brasão de armas da localidade.*

(AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ELIAS GARCIA, 2010a: 27).

Esta freguesia<sup>1</sup> pertence ao concelho de Almada, fica a cerca de 4 Km desta cidade e a 8 de Lisboa, possui uma área de 6,64 km<sup>2</sup> e, de forma extraordinária, tem visto crescer o seu número de habitantes, tendo neste momento uma população superior a 15000 habitantes e sendo os agregados familiares<sup>2</sup> dos alunos provenientes das mais variadas zonas do país e dos mais diversos extratos sócio-culturais e económicos.

As principais atividades económicas<sup>3</sup> locais estão relacionadas com a metalurgia, construção civil, carpintaria e comércio.

---

1 Ver anexo: n.º 2.2. (página 17) e bibliografia: JORGE *et al.*, 2004: página web 1

2 Ver anexo n.º 2.2. (página 4)

3 Consultar bibliografia: JORGE *et al.*, 2004: página web 1

A freguesia tem ao dispor diversas infra-estruturas<sup>4</sup>, tais como, associações, coletividades, estruturas desportivas e culturais, igrejas de vários credos e confissões, que servem, apoiam e dinamizam toda a população local.

## **1.2. Caracterização da escola**

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento<sup>5</sup>, a Escola Básica Elias Garcia, inaugurada a 30 de outubro de 1972, possui como patrono José Elias Garcia, político, jornalista e professor. A mesma, tendo vindo a ser instituída sede de Agrupamento Vertical no ano letivo 1999/2000, integrou na sua estrutura os estabelecimentos de ensino: Escola Básica N.º1 de Vale de Figueira (atual EB Miquelina Pombo) e Escola Básica 1 N.º 2 da Sobreda/ JI do Alto do Índio.

### **1.2.1. Recursos humanos**

No que respeita aos recursos humanos<sup>6</sup>, o agrupamento apresenta um valor numérico de docentes suficiente, ao todo 131 profissionais (entre professores e educadores), o qual vai ao encontro das necessidades atuais exigidas pela comunidade estudantil. Já no que concerne ao pessoal não docente, o agrupamento conta com 53 profissionais, que distribuídos em diversas áreas de serviço, assistem toda a comunidade escolar. É de salientar também neste agrupamento a presença e colaboração de duas Associações de Pais e Encarregados de Educação.

### **1.2.2. Regime de funcionamento**

Contrariamente às Escolas Básicas Miquelina Pombo e Alto do Índio, a Escola Básica Elias Garcia funciona em regime de horário duplo, devido à sobrelotação que comporta, pois, para além do jardim de infância, acolhe mais três níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos)<sup>7</sup>.

Terminadas as atividades letivas, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, enquanto entidade responsável, proporciona aos alunos do 1.º ciclo, o programa de Atividades de

---

4 Idem

5 Ver anexo n.º 2.2. (página 3)

6 Ver anexo n.º 2.2. (página 4)

7 Ver anexo n.º 2.1. (página 5)

Enriquecimento Curricular (AEC)<sup>8</sup>. Esta iniciativa proporciona junto dos alunos, as ofertas educativas de Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Ensino do Inglês. Para além destas, a Associação também proporciona neste ciclo de ensino, a Componente de Apoio à Família (CAF)<sup>9</sup>.

Fora da componente letiva, e direcionado aos alunos do 2.º e 3.º ciclos, a escola proporciona-lhes a oportunidade de participar em atividades relacionadas com clubes e desenvolvimento de projetos<sup>10</sup>.

### **1.2.3. Recursos físicos e materiais<sup>11</sup>**

A escola Elias Garcia, conforme descrito no Projeto Educativo de Agrupamento:

*[...] é constituída por 4 pavilhões, 3 dos quais interligados entre si, um pavilhão polidesportivo com balneários anexos e um campo polidesportivo exterior.*

(AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ELIAS GARCIA, 2010b: 18).

### **1.2.4. Equipamento das salas de Educação Musical**

As duas salas de Educação Musical existentes na escola, contêm, cada uma delas, uma arrecadação, no interior das quais estão guardados os equipamentos de apoio às atividades de música. De acordo com o inventário disponibilizado em anexo<sup>12</sup>, as salas encontram-se consideravelmente bem equipadas, com materiais que vão desde os instrumentos de diversas famílias instrumentais (de altura definida e indefinida) até aos equipamentos audiovisuais.

### **1.2.5. Protocolos e Parcerias**

De acordo com o Projeto Curricular do Agrupamento, são diversos os protocolos e parcerias<sup>13</sup> levados a cabo pelo agrupamento junto de um elevado número de entidades. Esta

---

8 Ver anexo n.º 2.1. (páginas 5 e 22)

9 Ver anexo n.º 2.1. (página 5)

10 Ver anexo n.º 2.1. (da página 26 à 31)

11 Ver anexo n.º 2.2. (páginas 18 e 19)

12 Ver os anexos n.º 4.5. e 4.6.

13 Ver anexo n.º 2.1. (da página 31 à 34)

abertura “extra muros” da escola, é indicador da dinâmica de reciprocidade existente entre a mesma e a comunidade envolvente.

### 1.3. Caracterização da turma 8.ºB e sujeitos da amostra

Apesar de ter lecionado nas turmas C e B, elegi como sujeitos de amostra neste projeto a turma 8.ºB, a qual está representada na sua metade, devido à divisão de turma entre as disciplinas de Educação Musical e Educação Tecnológica.

A turma é constituída por dezoito alunos, onze dos quais pertencem ao sexo masculino e sete ao sexo feminino. A maioria dos alunos encontra-se no nível etário de 13 anos, havendo apenas três que possuem idades de, 14, 15 e 16 anos. No que respeita à nacionalidade dos alunos, o Projeto Curricular de Turma (PCT)<sup>14</sup> refere que a maioria é de nacionalidade portuguesa e apenas três possuem outras nacionalidades: brasileira, dos países de leste e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Em geral, a maior parte dos alunos não apresentam quaisquer problemas relacionados com saúde, havendo apenas a registar dois alunos que manifestam Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>15</sup>, devido à existência de problemáticas relacionadas com o nível de desenvolvimento e défice de atenção e, junto dos quais, foram acionadas as adequações curriculares necessárias.

Na análise das principais dificuldades manifestadas pela turma, o Projeto Curricular de Turma (PCT) refere que estas incidem especialmente em:

*[...] Dificuldades na aplicação de conhecimentos; falta de hábitos de estudo; falta de concentração; falta de empenho; não realização dos trabalhos para casa; dificuldades na compreensão/ interpretação; dificuldades na aquisição de conhecimentos; dificuldades na produção escrita; ausência do material necessário; fraca autonomia; dificuldade de trabalhar em grupo, especialmente nas disciplinas de Área Projeto, Educação Musical e Educação Física.*

(AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ELIAS GARCIA, 2011: 18).

---

14 Ver anexo n.º 3.4. (página 10)

15 Ver anexo n.º 3.4. (página 11)

## 2. DEFINIÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO

### 2.1. Identificação do problema

Durante o curto período de estágio que realizei junto da turma B do 8.º ano, e tendo em conta, de um modo geral, o desempenho dos alunos, verifiquei que estes demonstraram algumas dificuldades específicas em atividades que envolviam a leitura na pauta musical e a prática instrumental com flauta de bisel. Acoplada e relacionada com estas dificuldades, também se encontrava manifesta uma nítida e acentuada debilidade na apropriação de conceitos, vocabulário e terminologias musicais. Relacionado com a primeira dificuldade, os principais problemas incidiam na identificação e leitura das figuras rítmicas e das notas musicais na pauta, enquanto na segunda, estavam ligadas ao desconhecimento das posições das notas musicais na flauta. Perante este quadro, houve a necessidade imediata de alterar e ajustar a planificação às dificuldades no momento, criando para isso, estratégias que auxiliassem os alunos a ultrapassar, naquela atividade, as enormes lacunas existentes. Todo este processo ao ser ativado, levou em conta o risco inerente de não cumprimento do plano de aula, o que veio de facto a verificar-se.

A vivência deste acontecimento particular em sala de aula, veio ressaltar outros de natureza semelhante e que têm sido experienciados por mim, nomeadamente em turmas do 5.º e 6.º anos de escolaridade. Torna-se bastante notório que, perante tais factos, estes talvez possam existir graças a uma evidente falta de estruturas basilares nas aprendizagens destes alunos que, tendo em conta a extensão dos programas, o recurso excessivo a conteúdos meramente teóricos em detrimento de outros mais práticos e o curto período de tempo letivo associado à leção da disciplina de Educação Musical na maioria das escolas (90 minutos/semana), obrigue muitas vezes os docentes desta área a deixar para segundo plano, atividades relacionadas com a prática instrumental.

Para fazer face ao problema supracitado e evitando o recurso a medidas excecionais de fundo, que pudessem considerar uma avaliação e reorganização dos programas a lecionar na disciplina em questão, para benefício de uma Educação Musical mais “musical” na sua génese prática, poder-se-iam aplicar orientações que de certa forma solucionassem e extinguissem o problema gerado. Estas poderiam estar centradas num processo de ensino, onde a educação na música, através de um mecanismo progressivo de sobreaprendizagem ao longo de todo o Ensino Básico, pudesse estar contemplado no programa do 1.º ciclo e não apenas no 2.º e 3.º, por forma a

estimular, dinamizar e desenvolver, desde muito cedo, as aprendizagens específicas nesta área, e onde seguramente, a prática instrumental, a leitura na pauta musical e a progressiva aquisição e apropriação de conceitos, vocabulário e terminologias musicais estariam presentes. Todo este processo tem sido por mim, vivenciado e comprovado, a partir do trabalho que tenho desenvolvido através do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)<sup>16</sup> com alunos do 1.º ciclo, os quais, uma vez despertados nas aprendizagens musicais adquiridas, têm obtido bons resultados nos níveis de ensino posteriores. Obviamente que a aplicação deste processo apenas produziria o efeito desejado se obedecesse a quatro critérios fundamentais:

1. Efetiva implementação e valorização do ensino da música no programa curricular do 1.º ciclo, com vista à transversalidade e sucesso das aprendizagens nos alunos ao longo de todo o Ensino Básico;
2. Garantir através de um mecanismo de sobreaprendizagem<sup>17</sup>, a aplicação efetiva do ensino da música a todos os alunos que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico, despertando e assegurando o desenvolvimento de características benéficas inerentes a esta área;
3. Desresponsabilização do ensino da música por parte do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e dos docentes titulares de turma, detentores de débil formação nesta área;
4. Responsabilização e condução do ensino da música por profissionais devidamente habilitados, recorrendo coadjuvamente a parceiros especializados.

Na sequência do descrito anteriormente, e como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto, surge a seguinte questão:

**De que forma um ensino progressivamente cumulativo, fundamentado em estratégias de sobreaprendizagem, poderá corrigir os “desajustes” curriculares encontrados ao longo do Ensino Básico na área da Música e elevar o sucesso das aprendizagens nos alunos?**

---

<sup>16</sup> A importância do tema relacionado com as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no âmbito da realização deste projeto, conduzirá, mais à frente, ao desenvolvimento de um capítulo que abordará este tema num contexto de pedagogia crítica.

<sup>17</sup> Ver discussão sobre o conceito “sobreaprendizagem” na página 42.

## 2.2. Objetivos do projeto

Tendo em consideração os factos que definem a problemática encontrada, gostaria neste projeto de intervenção, traçar alguns objetivos que, focados em aprendizagens específicas de qualidade no Ensino da Música no 1.º ciclo e catapultados cumulativamente através de sobreaprendizagem nos níveis de ensino seguintes (2.º e 3.º ciclos), poderão responder e dar benéficas soluções às dificuldades encontradas. Refiro ainda que, o sucesso das aprendizagens estão diretamente proporcionais à aplicação futura das propostas abaixo descritas:

1. Propor e sensibilizar para o 1.º Ciclo, a concretização de uma efetiva aplicação do ensino da música;
2. Promover, enfatizar e sensibilizar para a operacionalização, as propostas enunciadas nas “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, por forma a desenvolver nos nossos alunos, uma literacia musical ativa, manifestada na aquisição e no enriquecimento de novos saberes e conhecimentos, os quais gozam de elevado valor, não apenas no presente, mas sobretudo numa perspetiva de futuro;
3. Promover nesta área, a aplicação de uma estratégia de ensino apoiada num mecanismo de sobreaprendizagem;
4. Sensibilizar ao máximo, o desenvolvimento de potenciais capacidades musicais existentes nos alunos, através da interação de um conjunto de atividades relacionadas com audição, interpretação e composição, procurando valorizar o mais possível, experiências práticas instrumentais;
5. Valorizar transversalmente o ensino da música ao longo de todo o Ensino Básico e ao mesmo tempo, enobrecer as suas valências numa perspetiva de igualdade hierárquica do currículo.

# **I Parte**

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS / CIENTÍFICOS**

## **Capítulo II - A música no currículo do Ensino Básico**

## 1. Princípios e orientações educativas

Sob domínio de diversas formas de expressão artística aliadas à educação e formação de um indivíduo, em particular, no 3.º ciclo do Ensino Básico, a música surge como elemento catalisador que procura prementemente valorizar, contribuir e afirmar uma digna construção do ser humano. Este crescimento e desenvolvimento, sob olhares e saberes artísticos, centrado na pessoa do aluno, concorre para a aquisição de capacidades ao nível: social, cultural, sensorial, cognitivo e técnico.

Conscientes da importância desta área específica na formação dos alunos, afastando a manifestação de alguns juízos e opiniões que colocariam em causa a implementação das artes em geral no currículo, surge, neste contexto, a decisão favorável que em muito veio enriquecer e beneficiar as escolas do nosso país, conforme descrito na nota introdutória no documento elaborado pelo DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

*A inserção das artes na educação tem sido, desde sempre, uma questão problemática e algo paradoxal, situada entre a afirmação da sua pertinência para uma formação humanista e criativa e as diferentes dificuldades que têm existido no que diz respeito à sua implementação no currículo. A atual reorganização curricular contempla o domínio das artes na educação, quer no que se refere à música, quer à outras formas de expressão, de saberes e olhares artísticos.*

(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 1).

Em sintonia com o referido anteriormente e tendo em conta a necessidade de ativar mecanismos que coloquem em prática nas escolas, a implementação do ensino da música no 3.º ciclo, foram criadas orientações curriculares específicas. Por sua vez, inseridas nestas encontram-se os princípios orientadores que prestarão auxílio em todo o processo de execução do trabalho a desenvolver ao longo do nível de ensino em questão, conforme o descrito no documento elaborado pelo DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

[...]

- *Providenciar oportunidades de formação no contexto formal e/ou informal, de maneira a que o aluno explore, experimente e utilize diferentes tipos de instrumentos musicais acústicos e eletrónicos bem como a voz;*
- *Fomentar a discussão e a partilha dos diferentes tipos de opções técnicas estéticas,*

*comunicacionais e emocionais que se colocam no desenvolvimento do trabalho artístico musical;*

- *Experienciar, investigar, compreender e discutir acerca de uma variedade de estilos e composições musicais de acordo com os diferentes aspetos históricos, geográficos, sociais, culturais e estéticos em que são produzidos;*
- *Aproveitar as aprendizagens de fora da escola. Por exemplo um aluno que saiba tocar guitarra elétrica, bandolim, violino, etc., pode e deve utilizar essa competência no interior da turma e da escola;*
- *Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais destinados a públicos diferenciados. Por exemplo colegas de turma, escola, pais, comunidade;*
- *Convidar músicos profissionais e amadores para apresentarem, no interior da escola, as suas criações e os seus pontos de vista;*
- *Manipular as diferentes tecnologias e media bem como compreender o impacto que têm nas sociedades contemporâneas.*

(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 10).

## 2. Competências artístico - musicais

Com o propósito de elevar e suscitar capacidades e aptidões nos alunos, o Ministério da Educação, [...] *através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, criação e reflexão atendendo aos diferentes tipos de contextos sociais e culturais e aos níveis particulares de desenvolvimento individual do aluno.* [...] (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 10), proporciona através das orientações curriculares de Música, valências estruturantes que em prol do progresso nas aprendizagens e saberes, se consubstanciam nas competências artístico - musicais, conforme descreve o documento do DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

- ***Desenvolve e aperfeiçoa a prática vocal e instrumental*** (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 11)

A aplicação e desenvolvimento desta competência, nomeadamente na implementação da prática vocal e instrumental junto dos alunos, além de potenciar a aquisição de uma ampla literacia musical em ambas as vertentes, poderá desencadear, no caso da prática vocal, novas experiências de aprendizagem e conhecimento em torno de diferentes obras de literatura musical e, no caso da prática instrumental, através da aprendizagem e manuseamento de diferentes instrumentos musicais (tradicionais, eletrónicos, inventados), poderá ativar mecanismos que possibilitarão, a nível prático, a exposição de diversos tipos de elementos e conceitos musicais, pertencentes ou não, à nossa cultura musical.

- ***Produz e participa em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais*** (Idem)

A implementação desta competência comporta, na sua génese, uma forte conjugação resultante da união das diversas aprendizagens, conhecimentos e vivências adquiridas na sala de aula, conforme referido no DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

*A criação, produção e participação em diferentes tipos de espetáculos musicais é um instrumento poderoso para colocar os diferentes saberes em ação.*

(Idem).

A realização deste tipo de atividades, além de ser, um meio que canaliza, favorece e centraliza a aplicação e concretização de todo o trabalho produzido em sala de aula, fomenta em seu torno, e intrinsecamente nos alunos, um ambiente promotor de responsabilização, motivação, confiança, auto-estima, espírito de entre ajuda e dinâmica em toda a comunidade escolar. A este respeito refere GODINHO:

[...]

*- as aprendizagens das aulas de educação musical ganham sentido prático e utilidade imediata, contribuindo para a satisfação dos alunos e felicidade profissional dos docentes.*

[...] *o ato do espetáculo tem efeitos importantes a diferentes níveis:*

[...] *podem melhorar a sua auto-estima através da exposição em palco, frente a familiares, professores, colegas e amigos;*

[...] *contribui para um ambiente de convívio saudável e construtivo;*

(GODINHO, s. d.: 1).

- ***Aprofunda a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais*** (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 11)

As atividades de composição no interior das salas de aula, exprimem no seu conteúdo, uma importância ímpar sob o ponto de vista do reconhecimento e da perceção dos diferentes elementos sonoros e musicais, que atuam na organização, interação e criação de uma obra musical. Para além destes fatores, a importância destas atividades também colocam em evidência um carácter que se traduz, musicalmente, ao nível expressivo, comunicativo e intelectual (pensamento). Neste sentido, a execução desta competência, surge com o propósito de fornecer, através da aprendizagem, técnicas e mecanismos de composição descodificados, que possibilitem compreender e manipular os diversos processos de criação musical utilizados pelos compositores.

- ***Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber*** (Idem: 12)

Esta competência coloca em evidência os diferentes aspetos que a música comporta ao nível da sua criação. A música, na forma como se nos é apresentada, é na maioria das vezes, o resultado de uma constante interação com o quotidiano. As suas estruturas de criação espelham uma forte influência, que ao reagirem com diferenciados meios, expressões, sentidos, áreas, tendências e épocas, se traduzem na forma como se produz, concebe, utiliza e articula uma obra musical. Neste sentido, compreender e identificar estas influencias, através dos seus agentes, torna-se bastante pertinente nas aprendizagens a auferir.

- ***Aprofunda o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas*** (Idem)

Em prol de um alargado conhecimento, esta competência estimulará no aluno, um conjunto de saberes que incidem na compreensão do papel desempenhado pelas artes e pelos artistas no passado e no presente em sociedades e culturas diferenciadas.

O aluno munido de instrumentos de pesquisa, aprofundará os seus conhecimentos através do estudo de obras musicais de vários estilos e épocas, de músicos e compositores, sobretudo numa dimensão histórica das mentalidades.

- ***Desenvolve o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações*** (Idem: 13)

O desenvolvimento e aplicação de um pensamento crítico nos alunos em relação à música que escutam, tocam e consomem, torna-se fundamental numa perspetiva consciente de análise, discussão e compreensão dos diversos aspetos que a envolvem. Os alunos deverão adaptar os seus conhecimentos apropriando-se de elementos musicalmente significativos, por forma a moldar, formar e dominar um vocabulário musical adequado à conceção de um correto pensamento crítico.

- ***Aprofunda os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e software*** (Idem)

Os recursos tecnológicos no ensino são um dos instrumentos mais valorizados e utilizados na procura de aprendizagens mais ricas e bem sucedidas. O seu manuseamento, em concreto na área musical, irá proporcionar nas atividades realizadas pelos alunos, resultados mais inovadores e alargados do ponto de vista técnico, uma vez que, os produtos e ferramentas a exhibir, irão contemplar a utilização de diferentes tipos de programas musicais e multimédia no desenvolvimento e exploração de composições musicais, sistemas de representação de sons, pesquisa informativa de compositores e músicos, bem como, sistemas gravação audio e video, etc.

### 3. Organização da aprendizagem

De acordo com as orientações programáticas, a organização das aprendizagens para o ensino da música no 3.º ciclo do Ensino Básico, está assente em quatro importantes organizadores:

1. *Interpretação e comunicação*
2. *Criação e experimentação*
3. *Perceção sonora e musical*
4. *Culturas musicais nos contextos*

(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 6).

Por sua vez, tal como no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, ao nível prático da ação, estes organizadores encontram-se interligados em torno de três eixos fundamentais: *Audição, Interpretação e Composição*, os quais deverão ser desenvolvidos e trabalhados num processo constante de interação. Por outro lado, estes, constituindo áreas que potenciam experiências musicais diretas nos alunos, garantem o sucesso das aprendizagens que conduzem à construção estrutural de qualquer dos organizadores de aprendizagem acima referidos. A este respeito defende GODINHO que:

*[...] cada um destes três principais modos de experiência musical promove o desenvolvimento de diferentes vertentes que concorrem para um conhecimento musical global. Nessa medida, a vivência distribuída pelas áreas da composição, audição e execução/ Interpretação é fator fundamental no crescimento musical equilibrado [...].*

(GODINHO, s. d.: 1).

#### 3.1. Interpretação e comunicação (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 6)

Através do canto e da execução instrumental de diferentes tipos de instrumentos musicais, acústicos e eletrónicos, utilizando técnicas e práticas musicais adequadas, este organizador faculta a cada aluno, a oportunidade de ampliar em si próprio, competências ao nível da acuidade musical e

do controlo técnico-artístico, que são conducentes a uma excelente desenvoltura nas ações interpretativas.

No âmbito deste organizador, o aluno também ensaia, apresenta e dirige publicamente, peças musicais com propósitos estéticos, estilísticos, composicionais e representativos diversificados. Por último, o aluno é estimulado a realizar gravações audio e video das suas próprias interpretações, no sentido de, avaliar, refletir e criticar as mesmas.

### **3.2. Criação e experimentação (Idem)**

Os objetivos que acompanham este organizador remetem o aluno para uma diversidade de ações, conforme descrito no documento elaborado pelo DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

*[...] o aluno explora, compõe, arranja, improvisa e experiencia materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. Utiliza a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística, aumentando progressivamente o nível de aprofundamento, de complexidade e de sofisticação.*

*Explora e apropria conhecimentos e saberes de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciadas de representação gráfica dos sons. [...] Apropria diferentes técnicas de produção e de captação sonora. Utiliza diferentes tipos de software musical, sequencialização MIDI e recursos à Internet. Faz gravações audio e video do seu trabalho criativo realizado.*

(Idem).

### **3.3. Perceção sonora e musical (Idem: 7)**

Neste domínio, os alunos irão desenvolver capacidades de análise, discriminação e prática auditiva tomando-os, desta forma, progressivamente mais sensíveis e apurados na compreensão das propriedades físicas e da linguagem musical que define som. A este respeito, o documento elaborado pelo DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA estabelece as seguintes valências:

*[...] o aluno ouve, analisa, descreve, compreende e avalia, os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de diferentes culturas, através da audição, do*

*movimento e da prática vocal e instrumental. Desenvolve a discriminação e sensibilidade auditiva. Apropria diferentes formas e símbolos (convencionais e não convencionais) de notação gráfica do som. Utiliza terminologia e vocabulário adequado de acordo com as tradições musicais do passado e do presente.*

*Investiga e utiliza fontes sonoras convencionais e não convencionais, eletrônicas e outras, para compreender, apropriar os conceitos e estruturas que enformam e organizam as obras musicais. Transcreve com tecnologias apropriadas e graus de complexidade diferentes, melodias, ritmos, harmonias. Avalia e compara diversas obras musicais com gêneros, estilos e tradições culturais do passado e do presente. Seleciona música com determinadas características para eventos específicos.*

(Idem).

### **3.4. Culturas musicais nos contextos (Idem)**

O aplicação deste organizador tem como principal objetivo desenvolver nos alunos capacidades, que ao nível da exploração e do reconhecimento, possam definir e relacionar a música de acordo com uma cultura e/ou um contexto social. A este respeito, o documento elaborado pelo DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA descreve as seguintes indicações:

*[...] o aluno desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura. Partilha as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, investigando as obras musicais como expressões de identidade individual e coletiva.*

*Reconhece a contribuição das culturas musicais nas sociedades contemporâneas. Enquadra o fenómeno musical em determinados acontecimentos, tempos e lugares e compara estilos, gêneros e estéticas musicais em relação aos diferentes tipos de contextos passados e presentes, ocidentais e não ocidentais. Compreende as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, identificando semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas.*

(Idem).

## 4. Organização e gestão das orientações curriculares

A organização e gestão das orientações curriculares estão estruturadas através de um conjunto de onze módulos diferentes conforme indicado no seguinte quadro:

Quadro 1 - “Quadro geral dos módulos”

<b>Módulos</b>	<b>Síntese das temáticas musicais</b>
<b>Formas e estruturas</b> (modos de organização e estruturação musicais)	Desenvolvimento das competências de utilização e compreensão dos modos diferenciados de organização e estruturação musicais
<b>Improvisações</b> (exploração da improvisação musical)	Exploração e compreensão dos processos de improvisação musical através dos procedimentos jazzísticos e de outros estilos
<b>Melodias e arranjos</b> (em torno da canção)	Compreensão das diferentes formas de criação, composição e arranjos de melodias e canções
<b>Memórias e tradições</b> (em torno da música portuguesa)	Compreensão dos papéis da música na construção da identidade portuguesa através da exploração de diferentes tipos de espetáculos musicais e do teatro musical
<b>Música e movimento</b> (em torno de danças e coreografias)	Exploração, interpretação e criação de diferentes tipos de músicas em torno do movimento, danças e coreografias
<b>Música e multimédia</b> (as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais)	Exploração, compreensão e manipulação de diferentes materiais sonoros e musicais para a produção de determinados efeitos comunicacionais, estéticos e outros
<b>Música e tecnologias</b> (manipulando sons acústicos e eletrónicos)	Manipulação dos sons acústicos e eletrónicos através, experimentação, criação, interpretação e da exploração das tecnologias MIDI
<b>Músicas do mundo</b> (explorando outros códigos e convenções)	Exploração, manipulação e compreensão de códigos e convenções de culturas musicais de tradição oral de acordo com os contextos de referência
<b>Pop e Rock</b> (em torno dos estilos musicais)	Identificação, criação e manipulação das características de determinado estilo musical através da utilização de diferentes tecnologias musicais e outras
<b>Sons e sentidos</b> (processos de criação musical)	Exploração, manipulação e compreensão dos diferentes processos de criação musical através da experimentação, composição, interpretação e representações gráficas dos sons
<b>Temas e variações</b> (em torno do desenvolvimento de ideias musicais)	Exploração, e manipulação das diferentes possibilidades de trabalhar uma ideia musical ou outra

(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA , 2001b: 14).

Cada módulo está organizado em torno destes sete domínios: Pressuposto do módulo; Competências anteriores; Vocabulário musical; Recursos; Atividades de aprendizagem; Atividades de enriquecimento; Expetativas de aprendizagem.

Importa também referir que, no interior de cada módulo, e sempre de forma interligada, são

trabalhados todos os temas relacionados com os organizadores de aprendizagens referidos no ponto 3.

Cada um dos módulos encontra-se diferenciado dos outros, através de uma natureza técnica e generalista das suas características, embora todos convirjam na importância e na compreensão da especificidade do fenómeno musical nos diferentes contextos sociais, históricos, culturais e estéticos em que se enquadram, no desenvolvimento da prática e da criação artística, na literacia e no pensamento musical.

Outro aspeto referido nas indicações que organizam e gerem estes módulos, concede a cada escola, representada pelos seus professores de Música e em conformidade com o território, o contexto social e cultural em que as escolas se inserem e o desenvolvimento e apetências dos alunos, a liberdade em optar, dividir e implementar os módulos, de acordo com a realidade e o nível de escolaridade mais convenientes, afastando com este último ponto, a obrigatoriedade única em dividir os módulos pelos anos de escolaridade. Ainda a este respeito, o número mínimo de módulos a serem abordados ao longo do 3º ciclo deverá ser seis, sendo que, a duração de cada um, deve estar proporcional ao tempo de exploração, criação e interpretação necessário, para atingir com sucesso as aprendizagens, saberes e conhecimentos artísticos.

No desenvolvimento e exposição das estratégias em sala de aula, os módulos poderão apresentar como elemento preparatório que antecede as fases de exploração, desenvolvimento e aplicação das temáticas abordadas, um espaço introdutório de preparação ao trabalho a desenvolver. Por último, os temas a apresentar em cada módulo deverão estar em sintonia com o nível de preparação dos alunos e o trabalho desenvolvido neles, deverá ser traduzido numa apresentação em público.

## **Capítulo III - Processamento de Informação e Processos de Aprendizagem e Sobreaprendizagem**

## 1. O Funcionamento da Memória

A maior parte das pessoas ao se referirem à memória, poderão concebê-la como parte integrante do próprio corpo. No entanto, a memória não é material e palpável, mas sim algo que nos pode remeter a uma série de conteúdos que marcaram a nossa memória.

MOHS, em “Howstuffworks” refere que:

*No passado, muitos especialistas ficavam satisfeitos em descrever como um tipo de pequeno gabinete de arquivo para pastas de memória individuais em que as informações eram armazenadas. Outros relacionavam a memória a um supercomputador neural preso ao couro cabeludo humano. Porém, atualmente, os especialistas acreditam que a memória é muito mais complexa e difícil de se compreender - e que ela não está localizada em um determinado local do cérebro por ser um processo que ocorre em todo o cérebro.*

(MOHS, 2007: página Web 1).

Estas investigações verificaram ainda que, a memória é formada por um grupo de sistemas em que cada um desempenha um papel diferente na criação, no armazenamento e na recuperação das memórias. Ou seja, o cérebro ao processar as informações normalmente, aciona todos estes sistemas diferentes que trabalham em perfeita sintonia para fornecer um pensamento coeso.

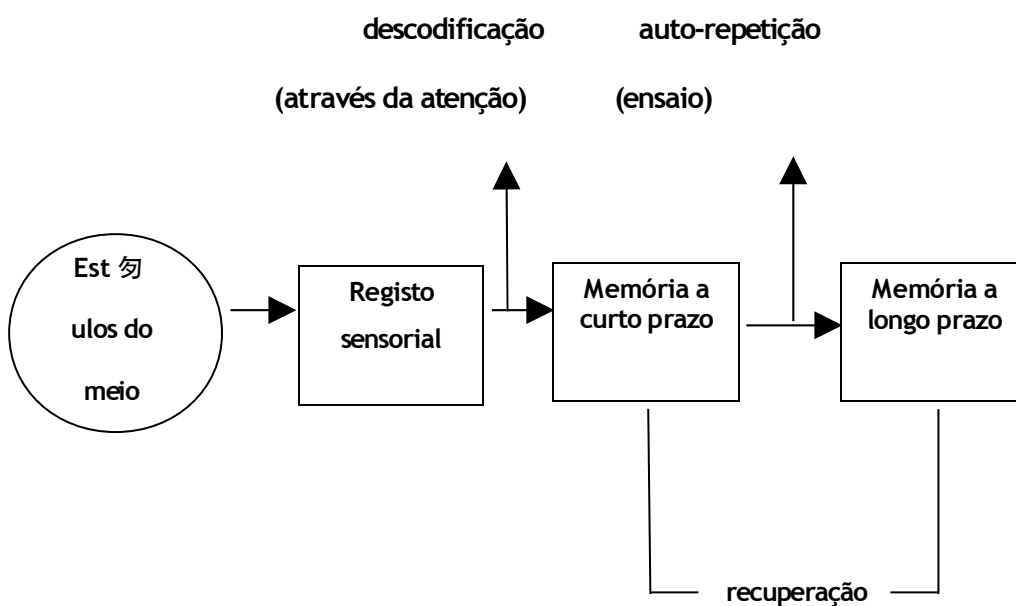
Ainda de acordo com diversos estudiosos e especialistas, a memória faz parte da base do nosso conhecimento, como tal, a importância em trabalhar e estimular o seu funcionamento torna-se fundamental no procedimento da sua utilização no significado do cotidiano e na acumulação de experiências a recorrer durante a vida. O cérebro organiza-se e reorganiza-se em resposta às suas experiências formando memórias disparadas pelos efeitos das entradas impulsionadas pela experiência, pela educação ou pelo treino. Essas alterações são reforçadas com o uso, para que conforme aprenda e pratique as novas informações, circuitos intrincados de conhecimento e memória sejam criados no cérebro. A este respeito MOHS expõe um exemplo que pode clarificar o referido anteriormente:

*Se um músico tocar uma parte de uma música diversas vezes, por exemplo, o disparo repetido de determinadas células numa determinada ordem no cérebro torna mais fácil repetir esse mesmo disparo posteriormente. Resultado: a música é tocada cada vez melhor. [...] Se a praticar tempo suficiente, poderá tocá-la na perfeição. E se a parar de praticar por muitas semanas e*

*depois tentar tocá-la novamente, poderá perceber que o resultado não será o mais perfeito. O seu cérebro começou a esquecer-se do que um dia já conheceu muito bem.*

(MOHS, 2007: página Web 2).

Contudo, o funcionamento da memória enquanto capacidade de adquirir (aquisição), armazenar (consolidação) e recuperar (evocação) informações disponíveis, seja internamente no cérebro (memória biológica), seja externamente em dispositivos artificiais (memória artificial), poderá ser esquematicamente traduzido através do modelo genérico de processamento de informação da aprendizagem intencional, apresentado por SPRINTHALL & SPRINTHALL (1993: 281). Este, apesar de se tratar de um modelo meramente simplista, permitirá facilitar uma melhor compreensão dos mecanismos de funcionamento da nossa memória, já que se propõe seguir o trajecto efectuado pelas informações (uma frase, por exemplo) desde a sua leitura até à sua memorização a longo prazo.



Adaptado de SPRINTHALL & SPRINTHALL (1993: 281).

Neste modelo encontram-se descritas as principais etapas do processamento de informação (as três caixas) na memória, bem como, as operações que aí decorrem.

Os órgãos dos sentidos (no caso da leitura, a visão) ativados pelos estímulos do meio, transportam informações que são retidas durante um espaço de tempo muito curto (apenas uma fração de segundos) no registo sensorial. Seguidamente, com o auxílio de tudo aquilo que aprendemos anteriormente (fruto das aprendizagens e vivências adquiridas que estão guardadas na

memória a longo prazo), as imagens são reconhecidas, interpretadas e por isso descodificadas. Após esta fase, toda a informação é encaminhada para a memória a curto prazo, limitada na sua pequena capacidade de armazenamento - conseguindo manter apenas sete itens, não por mais de 20 ou 30 segundos de cada vez. No entanto, é possível aumentar bastante a capacidade de armazenamento deste tipo de memória recorrendo a diversas estratégias de memorização, como por exemplo, ao dividir em partes um número de telefone que pode ser demasiado extenso para a memória a curto prazo (ex: 900455621 em 900-455-621), desta forma, repetindo-o diversas vezes, é possível manter o relógio da memória a curto prazo através da reinicialização. Contudo, quanto mais utilizada e auto-repetida (auto-repetição) for a informação recebida e sobretudo, se da parte do sujeito estimulado existir o factor motivação, maior probabilidade haverá dessa mesma informação se transferir para a memória a longo prazo, na qual se pode armazenar quantidades ilimitadas de informações (é por isso que estudar ajuda as pessoas a terem um melhor desempenho nas provas e nos exames). A este respeito SPRINTHALL & SPRINTHALL referem que:

*A chave do armazenamento na memória a longo prazo é o facto de se estar suficientemente motivado para se fazer o ensaio de itens na memória a curto prazo. Se, por exemplo, numa festa for apresentado a uma pessoa extremamente atraente, o seu nível de motivação pode ficar automaticamente tão elevado que passa a repetir vezes sem fim não só o nome da pessoa, como o seu número de telefone (se tiver tido a sorte de lho darem!).*

(SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993: 282).

A recuperação (que parte da memória a longo prazo), é um processo que acontece quando se pretende recordar algo. Este processo é feito num nível inconsciente e tem como ponto de partida a informação previamente armazenada, que é encaminhada pela vontade mental consciente de cada indivíduo.

Na verdade, a maioria das pessoas são muito boas para se lembrarem de umas coisas e não tão boas para se lembrarem de outras. Esta dificuldade de recuperar informação armazenada na memória a longo prazo, denomina-se vulgarmente por “esquecimento” e ela surge não por culpa de todo o sistema da memória, mas sim da ineficiência de uma componente existente numa parte do sistema da memória. Para todos nós, o esquecimento representado pelos despistes habituais que nos acontecem, como esquecer onde se deixou as chaves de casa ou não saber o que se procurava depois de abrir o armário ou a gaveta. Este estado momentâneo que implica uma série de falhas no quotidiano de qualquer pessoa, pode conter como causa principal o momento da descodificação implícito no processo de funcionamento da memória, uma vez que, fatores como, a distração,

desconcentração, desatenção, aumento dos níveis de ansiedade e preocupação, bem como, outras situações emocionais mais intensas, são elementos causadores dessa mesma condição.

Muitas pessoas classificam o esquecimento como um fenómeno inoportuno, infeliz e indesejado e afirmam que gostariam de possuir uma memória excelente. De facto, isto é perfeitamente compreensível, se pensarmos nas diversas vezes que ficámos frustrados e até envergonhados quando nos esquecemos de algumas coisas, como uma matéria importante para um exame ou o nome da pessoa que conhecemos no aniversário do melhor amigo. No entanto, o esquecimento ou a perda de informação irrelevante é uma função necessária, pois permite desembaraçar-nos da enorme quantidade de informação que tratamos todos os dias e que no futuro não carece de qualquer utilidade. Se nos lembrássemos de tudo o que vimos, ouvimos e experimentámos, a nossa memória seria um enorme emaranhado de conhecimentos inúteis e dispensáveis, causando-nos grandes dificuldades em aceder a determinadas informações armazenadas. Assim sendo, o facto de esquecermos determinados eventos, em especial aqueles com menor relevância, proporciona uma grande economia cognitiva. Neste ótica, o esquecimento torna-se uma vantagem para a memória a longo prazo graças à função auto protetora que desempenha na atividade cognitiva de cada indivíduo.

## 2. A Aprendizagem

Estudada e sistematizada desde a antiguidade oriental, o tema da *Aprendizagem* sempre esteve desperto no interesse dos povos ao longo dos séculos. A aprendizagem é uma alteração relativamente permanente do comportamento ou do potencial do sujeito para modificar o comportamento de uma forma gradual e evolutiva, situação que decorre da interação com o meio. Sprinthall & Sprinthall (1993: 206) referem a aprendizagem como uma reestruturação de percepções e pensamentos que ocorrem no organismo. Para esta reestruturação acontecer um indivíduo deverá confrontar as suas percepções com novos pontos de vista, para assim, descobrir novas relações e reorganizar as suas percepções integrando nas mesmas nova informação.

Outro conceito de aprendizagem defende que nela existe uma mudança relativamente duradoura do comportamento, de uma forma sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Esta linha de pensamento defende que o ser humano nasce potencialmente inclinado para a aprendizagem e necessita de estímulos internos e externos (motivação) para aprender. Embora haja aprendizagens que possam ser consideradas natas, como o ato de aprender a andar, a falar, necessitando apenas que o mecanismo de aprendizagem passe por um processo de maturação física, psicológica e social, na maior parte dos casos, a aprendizagem acontece nos meios sociais e temporais onde um indivíduo convive.

Aprender ocorre em ligação com o crescimento e a maturidade, mas as mudanças no comportamento ou na estrutura ou funcionamento do cérebro não podem ser consideradas como aprendizagens. O crescimento, o desenvolvimento e a maturidade estimulam a aprendizagem e influenciam as formas como ela se processa, mas não são a própria aprendizagem. Aprender implica mudar. *Aprendizagem é um processo, pelo qual surge ou se modifica uma atividade [...] (IPFLING, 1979: 30).*

Frequentemente, as mudanças são acompanhadas de medo, de ansiedade e de resistência. Podemos pensar que fizemos uma aprendizagem quando sabemos algo que antes desconhecíamos, ou então, podemos fazer algo que antes éramos incapazes de realizar. A aprendizagem está, deste modo, intimamente ligada ao desenvolvimento humano.

Todos os elementos constitutivos do meio são potenciais estímulos para aprender, mas a sociedade, as famílias e outros elementos de socialização têm influência especial na educação e formação do conhecimento de crianças, jovens e adultos.

Através da aprendizagem adquirem-se novos hábitos. Para além deste domínio tradicional

da formação de comportamentos estereotipados (que no fundo não são mais do que novos condicionamentos), a aprendizagem está também dependente da memória e dos processos de memorização.

Os estudos sobre o condicionamento fornecem às pesquisas sobre aprendizagem alguns procedimentos experimentais bem simples e também em esquema explicativo facilmente generalizável. A mais simples situação experimental de aprendizagem é a do condicionamento clássico ou pavloviano. Nesta experiência pioneira, segundo OSGOOD (1982: 363), Pavlov prendia um cão pela coleira e apresentava-lhe comida (estímulo incondicional), o que naturalmente acarretava uma secreção salivar por parte do animal (resposta incondicional). Precedendo-se a apresentação de comida, regularmente, de um sinal qualquer (sonoro, luminoso, etc.) que se chama de estímulo neutro, uma vez que ele sozinho não dispararia a reação salivar, constata-se que, ao fim de certo número de apresentações conjuntas, é justamente isso o que acontece. O estímulo neutro torna-se então estímulo condicional; podendo ser considerado como um reforço, pois diminui uma necessidade, no caso a fome. Estabelecer um condicionamento é, portanto, antecipar uma resposta, ensinando determinada sequência de comportamentos.

O condicionamento instrumental ou operacional constitui outro procedimento experimental. A situação que lhe serviu de modelo, segundo OSGOOD (1982: 375), foi imaginada por Skinner: um rato com fome é colocado numa gaiola; há uma alavanca que, quando ele a pressiona, lhe dá uma determinada dose de comida (reforço). Explorando a gaiola e esbarrando por acaso na alavanca, o animal logo aprende, e passa a repetir a manobra, quando sente fome, numa frequência que cresce rapidamente até um nível estável, enquanto continua a ser reforçada. Se a pressão na alavanca for seguida, porém, por um choque eléctrico, a sua frequência decresce até desaparecer completamente (reforço negativo).

O condicionamento instrumental distingue-se do condicionamento pavloviano, antes de tudo, pela ausência de relação de causa efeito: o estímulo de reforço (a comida) não é exactamente o disparador original da reação a condicionar (pressão na alavanca). Nesse tipo de situação, não é preciso que a resposta que se quer ensinar possua originalmente um estímulo disparador próprio.

O reforço é, tendo em conta o apresentado, um acontecimento qualquer que, ocorrendo após uma resposta, aumenta a probabilidade de emissão desta. Este reforço, sendo uma das leis elementares da aprendizagem, segundo a qual a ação repetida de agentes reforçadores como, por exemplo, aprovação, elogio, comida nos animais (reforço positivo) ou punições (reforço negativo), consolida um certo comportamento e conseqüentemente uma certa aprendizagem. Quando certos comportamentos são reforçados positivamente, tendem a ser repetidos; pelo contrário,

comportamentos que não são reforçados (ou são-no negativamente) tendem a diminuir ou a desaparecer.

A repetição é uma das condições fundamentais da aprendizagem, que é tanto mais sólida quanto mais repetida for e cuja força se manifesta na maior ou menor resistência ao esquecimento, na rapidez ou na precisão da resposta. As repetições convenientemente espaçadas conduzem em geral a uma aprendizagem mais rápida que as repetições muito aproximadas no tempo.

Quando não há repetições, há obviamente declínio do que foi aprendido. Segundo SPRINTHALL & SPRINTHALL (1993: 286), o declínio é visto como uma perda passiva de um traço de memória devida a inatividade ou falta de ensaio, falta também de repetição. Os teóricos do processamento de informação aceitam o declínio como uma importante influência no esquecimento.

A prática de certo número de aprendizagens sucessivas facilita a adoção de uma estratégia cada vez mais eficaz para abordar tarefas mais ou menos semelhantes: pode-se ensinar a aprender; o ensino programado representa um desenvolvimento importante das teorias sobre a aprendizagem. A aprendizagem programada é um conceito atribuído a Skinner, neste tipo de ensino é necessário que se organize o material de aprendizagem de acordo com uma sequência, no sentido de conduzir um aluno em direção a um objectivo específico. O material apresentado é dividido em pequenas unidades designadas segmentos de aprendizagem. Neste tipo de aprendizagem programada existem dois tipos de abordagem:

- programas ramificados, nos quais a ordem de apresentação dos segmentos de aprendizagem varia em função do sucesso ou fracasso das respostas dadas pelos alunos (reforço intermitente);
- programas lineares em que os alunos percorrem todo o programa e os segmentos de aprendizagem são organizados de acordo com um grau de dificuldade crescente (reforço contínuo).

Perante o já apresentado, podemos concluir que as aprendizagens por reforço baseiam-se em reforçar progressivamente as respostas produzidas por um indivíduo, de tal modo, que se acabe por adquirir um conhecimento, ou um determinado comportamento, que inicialmente esse mesmo indivíduo não era capaz de produzir.

Todo o processo consiste em seleccionar as respostas espontâneas, em primeiro lugar, estando estas mais ou menos longe da resposta final desejada; de modo a que, através do reforço, as respostas se aproximem cada vez mais do comportamento desejado.

Através das condições estipuladas por Skinner, o homem é considerado como um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito. A aprendizagem é considerada como uma forma de condicionamento, resultado de uma associação entre estímulos específicos e respostas específicas suscetíveis de serem reforçadas até à otimização (se estiverem na linha de aprendizagem desejada), ou então, ignoradas até à extinção (se no processo de aprendizagem deixarem de existir estímulos que garantam a manutenção de determinados conhecimentos ou comportamentos - a sobreaprendizagem funciona, de certo modo, como garantia da continuação desses estímulos).

Se aceitarmos que a aprendizagem está intimamente ligada à experiência pessoal, poderemos deduzir a importância que tem o saber utilizar cada experiência para aprender. Trata-se de saber identificar as múltiplas oportunidades de aprendizagem que se nos apresentam diariamente ao longo da nossa vida, de reparar nelas (refletindo, ao mesmo tempo) e de as converter em experiências de mudança.

Ao adquirir a capacidade para mudar determinada resposta ou comportamento, cada um de nós sofre um processo de aprendizagem. Contudo, essas aprendizagens podem ser apagadas da nossa memória. Felizmente, temos à nossa disposição várias estratégias de ajuda à recuperação da informação aprendida, as mais óbvias são a compreensão dos factos que nos são apresentados e a construção de uma base organizada de conhecimentos (onde são relacionadas novas informações com informação já conhecida). A utilização de indícios de associação e de mnemónicas também ajuda na recuperação de informação aprendida. A sobreaprendizagem é outra destas estratégias que nos ajuda a combater o esquecimento e a perda de capacidades e conhecimentos, é sobre ela que incidem as próximas páginas deste capítulo.

A sobreaprendizagem não deverá, contudo, ser considerada como algo que está separado do processo de aprendizagem. No começo, foi definida a aprendizagem como um processo de modificação de comportamentos e aquisição de conhecimentos, essas modificações são também resultantes de várias repetições que no fundo não são mais do que sucessivas sobreaprendizagens. Mas isso é o que iremos ver a seguir.

### 3. A Sobreaprendizagem

*O homem não aprende por aprender, mas para possuir permanentemente os conhecimentos adquiridos e poder dispor deles habitualmente. Há, porém, uma grande discrepância entre este desejo e a sua satisfação. Quase com a mesma força do valor positivo da aprendizagem, impõe-se um fator contrário: logo a seguir ao processo da fixação, começa um processo retrógrado que enfraquece o sucesso recém alcançado e acaba por o reduzir quase a zero.*

(STERN, 1981: 323).

De facto, apesar das nossas maravilhosas capacidades para guardar informação, também existe a possibilidade de a perdermos. Apesar de termos aprendido determinado conhecimento, nada nos garante que ele se mantenha na nossa memória para toda a vida. Como pode perceber-se através da citação anterior, o homem aprende para possuir permanentemente os conhecimentos adquiridos de forma a poder dispor deles. É, principalmente, através da reutilização desses conhecimentos que eles não serão esquecidos.

*Uma forma particular, pedagogicamente significativa, de aprendizagem é representada pela sobreaprendizagem (overlearning). Para preservar conteúdos aprendidos dos processos de esquecimento, devem-se sobreaprender por meio do exercício repetido. A sobreaprendizagem desempenha um importante papel na automatização de atividades (aprendizagem da linguagem, aprender a andar, tocar piano, etc.).*

(IPFLING, 1979: 35).

A passagem para a memória a longo prazo efetua-se com a ajuda de repetições de elaboração: repete-se mentalmente o que se tem de memorizar, refletindo-o, e tentando relacioná-lo com o que já se conhece. O esquecimento, na memória a longo prazo, leva a ser-se incapaz de encontrar a informação. Pode imaginar-se que a cada informação está associada uma força que, de alguma forma, representa o seu poder de evocação. Esta força será tanto maior quanto mais vezes o conceito tiver sido lembrado.

A sobreaprendizagem é uma das formas para que a informação processada possa ser recuperada com mais facilidade. Através deste processo, o aluno aumenta a sua capacidade para evocar e utilizar a informação processada e para compensar o esquecimento. Segundo

SPRINTHALL & SPRINTHALL (1993: 289), alguns estudos mostram que a retenção é mais longa e a recuperação mais simples quando o material é sobreaprendido, isto é, aprendido até um ponto para além daquele em que foi dominado. Os professores deviam encorajar os alunos a não desistirem, mesmo que achem que o material foi completamente aprendido.

A sobreaprendizagem facilita também a transferência de aprendizagens, uma primeira aprendizagem pode ter repercussões sobre uma segunda. Ou seja, a transferência pode ser positiva ou negativa, sendo positiva quando a aprendizagem de um fenómeno A facilita a aprendizagem de um fenómeno B; negativa, quando a aprendizagem de A inibe a aprendizagem de B.

Para que haja sobreaprendizagem, a transferência tem de ser sempre positiva, uma vez que não há inibição da futura aprendizagem, a futura aprendizagem já foi realizada no passado. Trata-se de aprender de novo o que já foi aprendido, por essa razão a aprendizagem A é facilitadora da aprendizagem A' e da manutenção dessa informação na memória a longo prazo, como já foi mostrado.

Mas analisemos a definição de sobreaprendizagem segundo COSTE & GALLISSON (1983: 680), neste dicionário o processo de sobreaprendizagem consiste em aumentar a duração ou o número de tentativas, repetições e exercícios para além do que é necessário à aprendizagem de uma tarefa, a aprendizagem é considerada acabada quando já não há erros na execução da tarefa empreendida. É também afirmado que a sobreaprendizagem reforça a retenção das tarefas aprendidas e facilita a reaprendizagem ulterior, não é portanto de desprezar o seu interesse em qualquer metodologia de ensino. Porém, segundo COSTE & GALLISSON (1983: 680), é necessário que haja cuidado para que o prolongamento dos exercícios de sobreaprendizagem não ultrapassem um certo limiar, surgindo depois fenómenos de fadiga e de saturação (sensíveis a todos os processos de ensino/aprendizagem).

A sobreaprendizagem está também ligada a fenómenos como o reforço, uma das razões para que determinada informação se mantenha mais tempo na nossa memória a longo prazo é, precisamente, o facto de através de processos de sobreaprendizagem certo estímulo ser reforçado, aumentando deste modo a nossa capacidade de recordar ideias, comportamentos ou acontecimentos.

Segundo SPRINTHALL & SPRINTHALL (1993: 264), um dos princípios básicos da aprendizagem é que se determinado comportamento não for reforçado será lentamente extinto. Através da sobreaprendizagem, uma vez que esta pode ocorrer em tempos distintos (uma vez hoje, outra amanhã, etc.), essa extinção de informação poderá ser evitada.

Finalmente, convém referir ainda que a sobreaprendizagem pode ser calculada de forma

quantitativa. Segundo COSTE & GALLISSON (1983: 680), a sobreaprendizagem pode ser expressa através de uma taxa que pode ser calculada com maior ou menor precisão, atendendo as fórmulas utilizadas, a mais simples é a seguinte:

$$\text{Taxa de sobreaprendizagem} = 100 \times \frac{\text{N.º de repetições suplementares}}{\text{N.º de repetições necessárias para atingir a aprendizagem}}$$

Se, por exemplo, a aprendizagem de uma peça na flauta de bisel necessitar de quatro repetições, mas o aluno executar seis repetições há, logicamente, uma sobreaprendizagem da peça estudada, a taxa de sobreaprendizagem neste caso é, segundo a fórmula apresentada, de 50 %.

Na área da Educação Musical, em que a repetição e o ensaio são a chave do progresso do aluno, a sobreaprendizagem é sem dúvida das melhores estratégias para conduzir ao desenvolvimento da aprendizagem. Através dela, há quase uma garantia de que tanto conhecimentos, como comportamentos não serão esquecidos (extintos), servindo ao mesmo tempo, de base sólida para uma construção de novos saberes.

O processo de sobreaprendizagem deve ser encarado como uma preciosa ajuda na retenção de informação na nossa memória a longo prazo, ajudando, ao mesmo tempo, na recuperação de informação já aprendida. A sobreaprendizagem nunca deverá ser vista como uma forma de aquisição de novos conhecimentos ou comportamentos, se bem que com certeza venha a facilitar essas aquisições através de processos de transferência positiva.

Lembrando o que já foi referido no ponto anterior, sabemos que, para além da sobreaprendizagem, existem mais formas de assegurar a manutenção de informação na nossa memória a longo prazo: a compreensão dos factos, a construção de uma base organizada de conhecimentos, o utilizar indícios de associação (relacionando o novo material com conhecimentos já existentes) e, ainda, o uso de mnemónicas. Agora, conhecendo um pouco mais sobre sobreaprendizagem, podemos dizer que estas ajudas à retenção de informação também podem ser ajudadas pela própria sobreaprendizagem.

Deve, como já foi dito, ter-se em conta que não pode haver sobreaprendizagem se não tiver havido uma prévia aprendizagem. Muitas vezes, por exemplo, na realização de revisões de

determinados conteúdos programáticos, os professores podem pensar que estão a proporcionar sobreaprendizagens, quando na realidade proporcionam primeiras aprendizagens. (O que acontece é que muitas das vezes os alunos não chegaram a aprender, se isso tiver acontecido não poderá haver sobreaprendizagem, uma vez que esta é realizada para além da aprendizagem).

Um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem juntamente com os colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e com os colegas de turma. No entanto, como já vimos, o esquecimento ocorre - tanto como resultado do declínio como da interferência. O declínio de informação está diretamente relacionado com o decorrer do tempo.

*Declínio é a perda passiva de um traço de memória devida a inatividade ou falta de ensaio.*

(SPRINTHALL & SPRINTHALL 1993: 286).

Reverendo a teoria do processamento de informação (e em jeito de conclusão), sabemos que a informação recebida pelos alunos entra primeiro no registo sensorial, onde permanece apenas breves segundos. Se o aluno lhe prestar atenção esta informação entra para o segundo dos três compartimentos de armazenamento: a memória a curto prazo.

A memória a curto prazo possui uma capacidade limitada. Se o aluno estiver suficientemente motivado, então a informação poderá ser enviada para o terceiro compartimento de armazenamento: a memória a longo prazo.

A memória a longo prazo tem o potencial para guardar a informação para toda a vida, para isso é necessária uma distribuição da prática de aquisição da informação ao longo do tempo. É aqui que entra esta investigação: no estudo da sobreaprendizagem como ajuda à retenção e recuperação de informação aprendida (uma vez que a informação processada é de pouca utilidade se não puder ser recuperada).

**Capítulo IV -Implementação “Responsável” do Ensino  
da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico -  
Desenvolvimento de Atividades de Enriquecimento  
Curricular**

A realização deste capítulo no processo de construção deste trabalho, assenta na importância do mesmo em esclarecer, através de uma ótica pessoal, sustentada em diversas observações e vivências, como o ensino da música no 1.º ciclo, aliado à forma como tem sido implementado nas escolas públicas portuguesas, ou seja, através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e do regime de monodocência (professor titular), poderá em muito condicionar um digno sucesso, tanto no aspeto da sua valorização no currículo, enquanto pilar candente no desenvolvimento musical das crianças, como na aquisição de aprendizagens. Atrever-me-ia a dizer que estes condicionamentos, poderão comportar um conjunto de lutosos mecanismos que antagonizam e desfavorecem uma futura e enriquecedora transversalidade nas aprendizagens, saberes e experiências a auferir no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Decorridos cinco anos de lecionação no programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), quatro dos quais no Agrupamento de Escolas Elias Garcia, e tendo em conta, a importância das observações e experiências vividas e adquiridas neste período, não só como docente, mas também, enquanto pai e encarregado de educação de duas crianças que frequentam atualmente estas atividades neste ciclo de ensino, verifico a existência de um conjunto de aspetos que ao nível do funcionamento e ação do programa, no terreno, possa não corresponder, ou corresponder mal, à globalidade do sucesso que o mesmo deveria comportar, especialmente nos alunos, nas famílias, nos profissionais que as lecionam, nas escolas e na restante comunidade escolar.

## **1. As Atividades de Enriquecimento Curricular no contexto da Escola a Tempo Inteiro**

Iniciado no ano lectivo de 2006/2007, o programa que visou a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, liderado pela Ex-Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues e pela sua equipa, suscita algumas questões que se relacionam com o sucesso e eficácia do mesmo, face aos resultados da prática. Perante estas medidas, Cosme & Trindade referem:

*[...] constata-se que nos encontramos perante uma leitura superficial da ação da titular da pasta do Ministério da Educação que se explica, em larga medida, tanto pelo estilo decidido e*

*voluntarista de Maria de Lurdes Rodrigues (MLR), como pela plausibilidade do diagnóstico que esta tem vindo a divulgar.*

*Plausibilidade esta que se constrói em torno do impacto público de alguns dados cuja evidência é, aparentemente, incontestável, dados que, no entanto, ao serem objeto de uma leitura mais aprofundada e criteriosa poderiam conduzir, eventualmente, não só a um diagnóstico distinto, como, subseqüentemente a medidas profiláticas de natureza diversa daquelas que são propostas por MLR e pela sua equipa.*

(Cosme & Trindade, 2007: 8).

Neste sentido, a urgência em dar respostas às necessidades sociais e educativas que motivaram e justificaram a implementação deste programa, merecem ser refletidas e equacionadas sob diversos aspetos, especialmente, no que concerne ao impacto do mesmo em toda a comunidade escolar.

### **1.1. Operacionalização**

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) obteve aprovação e imediata aplicação aquando da publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, no qual se definem as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Antecedente a este despacho, já o Art. 9º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, regulamentava a criação do Programa de Atividades de Enriquecimento do Currículo como refere:

*As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.*

(Art. 9º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

A organização e generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular tem como principal objetivo proporcionar, em regime facultativo, atividades de natureza lúdica e cultural que

preenchem de forma enriquecedora a permanência dos alunos na escola, após o tempo letivo. Estas deverão contemplar atividades de apoio ao estudo, ensino de Inglês, atividade física e desportiva, ensino da música e outras expressões artísticas.

Para além da organização, este programa pretende adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias.

Para isso, através de orientação do Ministério de Educação, a escola procedeu a um alargamento horário de cinco para o mínimo de oito horas diárias, como refere o ponto 5 do seguinte despacho:

*5 - Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de atividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras atividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados.*

(Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto).

Importa referir que na base de toda esta reorganização estão implícitas diretrizes que consubstanciam um novo conceito de organização nas escolas, o qual se designa por: “Escola a Tempo Inteiro”. Esta surgiu, pela primeira vez, no ano lectivo 2005/2006, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, como refere o seguinte despacho:

*Considerando o sucesso alcançado, no presente ano letivo, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, que assume claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro.*

(Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho).

Ainda que numa perspectiva primária este novo conceito nos possa conduzir ao reconhecimento das importantes valências que comporta, sobretudo ao nível dos domínios sociais, políticos e educativos, numa dimensão prática poderá ser portador de algumas vulnerabilidades que assumem naturezas diferentes, como referem Cosme & Trindade:

*Avaliando-se, em seguida, as vulnerabilidades do projeto da «Escola a Tempo Inteiro»,*

*importa começar por subdividir tais vulnerabilidades em vulnerabilidades de natureza estruturante e vulnerabilidades de natureza conjuntural.*

(Cosme & Trindade, 2007: 15).

Assim sendo, as:

***Vulnerabilidades de natureza estruturante:***

- podem conduzir ao efeito negativo de uma “hiperescolarização” na vida das crianças, fazendo com que passem a ter uma considerável extensão no seu período de permanência na escola, a realizar mais atividades de caráter educativo, permitindo desta forma, a diminuição do seu tempo livre e no seio familiar;
- permitem a adoção de soluções homogêneas para ocupação dos tempos das crianças, que pouco têm de diferente comparadas com as atividades educativas formais, podendo até ser interpretado como sendo “mais do mesmo”;
- tendo em conta a suposta importância e pertinência das medidas, estas deveriam ter sido objeto de maior reflexão e não implementadas de forma apressada e obedecendo a um calendário único.

***Vulnerabilidades de natureza conjuntural:***

- podem fomentar uma gestão de forma mais burocrática das instituições;
- podem promover a precariedade, a desqualificação profissional e social dos docentes envolvidos.

Perante tais vulnerabilidades poderá verificar-se o que originou inúmeros percalços no arranque do programa da Escola a Tempo Inteiro e condenou a continuidade do mesmo a conviver permanentemente com muitos deles. Embora possa parecer incompreensível a razão pela qual o Ministério da Educação numa atitude de aparente inércia, ainda não tivesse tomado a iniciativa de reformular muitos dos pontos que se verificaram ser mais débeis, esta questão tornar-se facilmente compreensível quando na óptica política, se tratam de medidas que estão diretamente ligadas aos

lucros políticos a auferir pelo Governo de então.

Neste sentido, poder-se-á concluir que nos encontramos diante de um programa educativo que está longe de ser caracterizado como modelo, visto que na prática revela diversos dispositivos antagónicos que o tornam corruptível na sua génese.

## **2. A organização e gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular**

### **2.1. O carácter facultativo das atividades**

De acordo com o referido no Art. 9º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro<sup>18</sup>, o carácter facultativo que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) usufruem, delega nas famílias o direito de as escolher ou não tendo em conta os seus reais interesses e necessidades. No entanto, é importante referir que qualquer das decisões poderá ter consequências nas aprendizagens futuras dos alunos, uma vez que, aqueles que frequentam as disciplinas de Ensino da Música, Ensino do Inglês, Atividade Física e Desportiva ou outras atividades que sejam viáveis implementar, obterão um conjunto de experiências de aprendizagem que certamente não serão vivenciadas por aqueles que não as frequentam. Perante esta situação surge um panorama um tanto discrepante devido ao efeito contrário que a própria medida produz, se se tiver em conta as orientações da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), que numa perspectiva futura, incentiva e promove diretrizes que prevêm uma articulação horizontal entre os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e os professores titulares de turma e uma articulação vertical entre o 1.º e o 2.º ciclos, por forma a garantir uma continuidade no desenvolvimento de saberes e competências dos alunos. Na verdade, toda esta discrepância de aprendizagens tem sido, desde cedo, identificada pelos docentes das disciplinas que têm continuidade no 2.º ciclo, através dos grupos de alunos que transitam para o 5.º ano de escolaridade.

Na minha opinião, será inevitável reconhecer que a implementação desta medida, apesar de aparentemente razoável e bem intencionada, comporta consigo riscos que espelham, uma vez mais, a ausência de uma madura e aprofundada reflexão.

---

<sup>18</sup> *As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo [...].*

## 2.2. A Educação Artística na monodocência

Ao debruçarmo-nos na leitura das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, verificamos que a Educação Artística - desenvolvida em quatro grandes áreas: *Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/ Teatro, Expressão Físico-Motora/ Dança* - adquirem uma importância indispensável no desenvolvimento dos alunos ao longo dos três ciclos, tal como referem as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico:

*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.*

[...]

*A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.*

*As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.*

(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001a: 135).

No entanto, o modo como se aplica a educação artística no currículo do ensino básico, nomeadamente no 1.º ciclo, pode conter deficiências na administração de algumas áreas mais específicas como: a *Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora*, tornando as aprendizagens desta natureza, inatingíveis para alguns alunos. Para se perceber o que poderá provocar esta situação é necessário remetermo-nos ao que é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE):

*No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;*

(Art.º 8.º, alínea a - Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - LBSE).

O funcionamento do regime de monodocência no 1.º ciclo, ao globalizar num único professor o ensino de tantas e tão diversas áreas disciplinares, poderá pressupor de um profissional, uma das mais elevadas expectativas ao nível do domínio do saber, da versatilidade e da polivalência. Perante esta “moldura” seria importante questionar se, de facto, poderão os professores generalistas dominar tão variadas áreas do saber, cumprindo eficazmente o programa? A verdade, é que seria talvez um pouco “utópico”, pensar que na nossa escola pública exista total igualdade de saberes, por parte dos professores, que permita instruir com a mesma qualidade todas as áreas curriculares disciplinares. A este respeito gostaria de dar especial relevo às áreas das Expressões Artísticas (Expressão Musical e Dramática) e Físico - Motoras, as quais têm sido pouco valorizadas ao longo dos anos, não só pela baixa conotação hierárquica que o currículo lhes confere, mas também, e sobretudo, pela debilitada formação que a grande parte dos docentes possui para as lecionar. Este cenário, além de ser facilmente confessável pelos próprios docentes, também poderá ser comprovado no terreno, por qualquer agente de educação com especialidade nas áreas em questão. Depreende-se, por isso, que esta realidade possa estar mergulhada nalgum “laxismo” e até “desvalorização” da parte das entidades governamentais responsáveis, uma vez que, apesar da reconhecida importância que as Expressões Artísticas representam no desenvolvimento dos alunos, a persistência naquelas atitudes, muito prejudica a procura de um ensino de qualidade para todos.

Ainda assim, a alínea a) do referido Artigo 8.º, faz-nos vislumbrar uma “luz ao fundo do túnel”, pois nela, encontra-se valorizada a possibilidade do ensino ser coadjuvado em áreas especializadas como as Expressões. Contudo, à revelia dos benefícios que se poderiam auferir com a execução prática desta alínea, a mesma tem-se mantido num estado de fraca ênfase na praça escolar como referem ALARCÃO *et al.*:

*Segundo prevê a mesma Lei de Bases, neste ciclo “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Art.º 8.º-1-a). Esta possibilidade tem sido pouco utilizada (excepto na vertente de ensino especial). A sua necessidade faz-se, no entanto, sentir fortemente em domínios que requerem especializações (nomeadamente a Educação Física, a Educação Artística e a Educação Musical) e em domínios onde a formação dos docentes revela particulares debilidades [...].*

(ALARCÃO *et al.* 1997: 4).

É de todo inconcebível que nas nossas escolas públicas, apenas os alunos que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou, a título particular, outras deste género, possam usufruir das aprendizagens, conhecimentos e experiências que envolvem a Educação Artística.

Surgem casos na realidade escolar, onde a prática das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) se torna, muitas vezes, justificação suficiente para que os docentes titulares de turma se “demitam” da responsabilidade de ensinar essas áreas específicas e as remetam para os seus profissionais. A título de exemplo, referimos uma situação, entre muitas, que pode espelhar alguma da “perversidade” existente nesta matéria - muitas e variadas são as ocasiões festivas nas escolas que, apoiadas no ideal de uma “conveniente” articulação horizontal entre atividades curriculares e não curriculares, conduzem os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a realizar apresentações ao vivo de atividades que desenvolvem nas suas aulas, sem que possa haver, da parte dos docentes titulares de turma, qualquer colaboração a todos os níveis. Por outras palavras, e passando a redundância, “temos festa, precisamos de animação... vamos chamar as AEC!”. Neste caso, o problema não reside apenas na ação de que só o professor das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) faz, mas também, e principalmente, num “status demissionário” criado, que domina a ação de alguns professores titulares de turma nessas áreas específicas.

Na opinião de ZENHAS, o ensino das expressões e de outras áreas específicas, poderia sustentar-se numa verdadeira base mútua de articulação entre professores titulares de turma e professores das diferentes áreas de especialização:

*Na minha opinião, a situação ideal seria, de facto, a existência de uma equipa de professores com diferentes especialidades: por exemplo, o professor titular da turma concentrar-se-ia fundamentalmente nas áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, coadjuvado por professores especializados nas restantes áreas. Seria fundamental a existência de um trabalho de equipa, para a necessária articulação entre todas elas, decorrendo a lecionação de todas nas horas curriculares.*

*[...]*

*O trabalho em equipa por professores de diferentes áreas de especialização em articulação com o professor titular da turma implicaria a colocação, nas escolas de 1.º ciclo, de docentes com habilitações para esse efeito e na quantidade necessária. É o que a Lei de Bases deixa implícito e seria uma forma de intervenção séria para dar cumprimento ao Currículo Nacional.*

(ZENHAS, 2009: página Web 1).

No entanto, são problemas do foro financeiro que deslocam a adoção desta medida, havendo uma clara preferência em atribuir essa responsabilidade aos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ainda que de forma contrária à lei. Esta atitude pode não passar

de uma mera medida “paliativa” que em pouco contribui para um ensino de excelência, como continua a opinar ZENHAS:

*Contudo, é mais barato atribuir a professores de AEC, que pouco ganham e poucos direitos têm, para além de terem uma enorme instabilidade profissional, a lecionação das tais áreas artísticas e físico-motoras, acrescidas ainda do ensino do inglês. Assim os alunos passam um grande número de horas dentro de uma sala de aulas.*

(ZENHAS, 2009: página Web 1).

É premente a procura de um olhar soberano mais atento e determinado, que envolvido na importância desta causa, projete soluções verdadeiramente qualitativas e conduza a escola e os seus profissionais a um melhor desempenho do seu papel com vista ao pleno cumprimento do Currículo Nacional.

### **3. Precariedade laboral dos profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)**

Um dos panoramas mais flagrantes que surgiram desde muito cedo com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tem sido a extrema e desumana precariedade laboral com que os seus profissionais se têm confrontado e sujeitado. Esta abusiva situação que corre o risco de se tornar “norma”, que se alastra na docência e que tem sido sustentada numa lógica de poupança a qualquer preço, acarreta consigo um conjunto de nefastas consequências que em nada dignificam os governantes responsáveis, os direitos laborais, a sociedade e a qualidade da educação. A este propósito enumeramos algumas dessas consequências:

1. Desqualificação dos profissionais que exercem estas atividades;
2. Ausência de contratos de trabalho que perspetivem uma integração destes docentes nas estruturas da escola;
3. Impossibilidade de estar inserido numa carreira profissional e nela progredir;
4. Recurso abusivo ao sistema “outsourcing”;
5. Ilegal imposição de um regime de “falsos” recibos verdes;
6. Baixas remunerações e atrasos nos pagamentos (por vezes, durante períodos de vários

meses);

7. Horas extraordinárias de componente não letiva não remuneradas (reuniões, planificações, participações em festividades, atividades extra, etc.);
8. Excesso de mobilidade dos docentes motivada pela precariedade laboral;
9. Falta de qualidade nas instalações onde decorrem as actividades (salas de aula, ginásios, etc.);
10. Por vezes, débil responsabilização e empenhamento das entidades promotoras na aquisição e controlo da qualidade dos materiais didáticos;
11. Abuso na realização de tarefas fora das competências destes profissionais;
12. Fraca sensibilidade e disponibilidade comunicativa, da parte de algumas entidades promotoras das atividades, em resolver problemas que surgem com os docentes que lecionam estas atividades;
13. Despedimentos injustificados;
14. Indisponibilidade, por parte de algumas entidades promotoras, em atribuir ajudas de custo aos docentes que se deslocam em viatura própria, entre 2 e 3 escolas pertencentes ao mesmo agrupamento. Estas constantes deslocações têm sido bastante prejudiciais, uma vez que, têm envolvido despesas e custos acrescidos unicamente suportados por estes docentes.

Analisando a gravidade das consequências que envolvem cada um destes pontos, é de lamentar o facto de ainda não ter havido o devido reconhecimento e intervenção, da parte das entidades responsáveis, em melhorar tal situação. Tem-se verificado ainda que, tais ocorrências, apenas são do conhecimento das entidades que diretamente envolvem estas atividades (docentes, agrupamentos de escolas, entidades promotoras e ministério da educação), o que, de certa forma, poderá “ocultar”, especialmente àqueles que se encontram indiretamente envolvidos, a verdadeira realidade em que se mergulha a escola a tempo inteiro. Na verdade, acreditamos que o conhecimento profundo desta realidade, por parte dos pais, encarregados de educação e da opinião pública, conduziria a um despertar público e solidário deste problema.

Contudo, torna-se urgente que o atual Ministério da Educação, em jeito de reação, crie e aplique medidas que contemplem, desde já, uma profunda reestruturação neste programa.

## 4. A contribuição da Escola a Tempo Inteiro na (des)construção do estado social

Este tema surge na continuidade dos anteriores, embora esteja envolvido na pretensão de referir e alertar, de alguma forma, para a natureza do impacto direto que o programa “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) tem junto das famílias. Conforme o referido no despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho<sup>19</sup>, e também no desenvolvimento de alguns dos temas anteriormente apresentados, a Escola a Tempo Inteiro (ETI) tem vindo a proporcionar às famílias um conjunto de oportunidades que, numa atitude de “auto-bajulação”, sempre foi sustentada como sendo uma das grandes conquistas levadas a cabo pela ação do anterior Governo de José Sócrates e apoiado por outras entidades ligadas à educação, como a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). No entanto, olhando de um novo ponto de vista para as medidas que envolvem este programa, e apesar da aparente nobreza que possam comportar, o próprio tem demonstrado conter na sua génese, uma “encoberta” multiplicidade de vulnerabilidades que em muito podem ter lesado o núcleo familiar.

Opino que este programa se possa ter tornado “subversivo” a partir do momento em que, na ação da sua conceção, passou a servir como a “válvula de escape” para os pais, que ao se verem incapacitados em acompanhar os seus filhos, na maioria das vezes devido aos horários laborais e às subordinantes exigências dos empregadores, são obrigados, numa atitude de “hiperescolarização”, a “despejá-los” mais de 10 horas nos estabelecimentos escolares. Contudo, esta solução está longe de ser a mais desejada pela maioria dos pais, no entanto, o elevado recurso a este programa torna-se evidente quando na base de tudo, poderá encontrar-se um terrível “clima de medo” ligado a possíveis vulnerabilidades laborais e onde os únicos beneficiários parecem ser empresários e empregadores, como refere GUINOTE:

---

19 Considerando a importância do desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças (...)

[...]

Considerando, por último, a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas;

[...]

1 – O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

*[...] a Escola a Tempo Inteiro é apenas algo que se destina a apaziguar as “famílias” que, cada vez mais, são obrigadas a trabalhar em condições mais precárias e vulneráveis. Que não podem faltar, sob pena de perda do posto de trabalho no final do contrato. Que são obrigadas a cumprir horários incompatíveis com uma vida familiar harmoniosa. Numa altura em que, cada vez mais, as famílias são menos do que nucleares.*

*A Escola a Tempo Inteiro é um óptimo contributo para todos os empresários e empregadores que defendem a desregulação - pelo abuso - do horário de trabalho dos seus empregados. Se é isso que vai desenvolver o país? Abrindo mais umas dezenas de centros comerciais para as “famílias” tentarem desaguar as frustrações ao fim de semana?*

(GUINOTE, 2007: página web 1).

Na verdade, toda esta política carregada de ideais pretensamente intelectuais e progressistas, pode muito bem ter conduzido o país a um grave problema social, uma vez que, ao invés de proporcionar mais tempo para os filhos poderem estar com os pais, através de políticas de “verdadeira” proteção social, é concedido o prolongamento do tempo escolar e atribuída mais responsabilidades às escolas e aos seus profissionais. GUINOTE chega mesmo a colocar a pertinente questão:

*Não seria antes uma conquista ter-se conseguido desenvolver o país para que as “famílias” pudessem dispor de condições para estar perto dos seus filhos todo o tempo possível?*

(GUINOTE, 2007: página web 1).

Estes podem ser considerados efeitos de um claro “fracasso do Estado Social” que espelham os sinais do tempo em que vivemos e que evidenciam o resultado das opções políticas da última década e meia no desinvestimento da família como pólo central e basilar fundamental para o desenvolvimento e equilíbrio de um indivíduo. Tais preocupações, além de terem vindo a ser manifestadas pela opinião pública e por outros opinadores, também mereceu especial destaque no discurso da 2.<sup>a</sup> tomada de posse do atual Sr. Presidente da República Aníbal Cavaco Silva, como se pode verificar:

*No momento que atravessamos, em que à crise económica e social se associa uma profunda crise de valores, há que salientar o papel absolutamente nuclear da família. A família é um espaço essencial de realização da pessoa humana e, em tempos difíceis, constitui o último refúgio e amparo com que muitos cidadãos podem contar. A família é o elemento agregador fundamental da*

*sociedade portuguesa e, como tal, deve existir uma política ativa de família [...] que proteja as crianças e garanta o seu desenvolvimento [...].*

(SILVA, 2011: página web 1).

É urgente um novo olhar por parte da classe governante, um olhar marcado pela diferença, onde uma efetiva contribuição no investimento das famílias, possa representar um dos primordiais princípios na procura de uma sociedade sã, solidária e impregnada de valores humanos.

*A Família a Tempo Inteiro, isso sim, teria sido uma enorme conquista e a marca do sucesso de um Portugal desenvolvido.*

(GUINOTE, 2007: página web 1).

## 5. (Des)continuidades Curriculares

O desenvolvimento deste tema, surge no propósito de expressar brevemente algumas experiências pessoais levadas a cabo ao longo do meu percurso de docente nas escolas por onde passei e que evidenciaram, de uma forma particular, certa preocupação e até divergência no modo como se opera a execução do currículo na área da música, especificamente no que respeita à temática da articulação vertical do mesmo nos três ciclos do Ensino Básico. A importância do conteúdo que as mesmas possam comportar, tendo em vista a problemática deste trabalho e a pertinência transversal que poderão demonstrar nos temas abordados em capítulos anteriores, irão reforçar, uma vez mais, a importância da transversalidade do ensino da música ao longo de todo o Ensino Básico.

Uma das problemáticas existentes nas escolas que lecionei e que poderá colocar em causa a organização e gestão pedagógico/curricular das mesmas, pretende-se com a quase inexistente operacionalização e aplicação da responsabilidade em articular verticalmente o currículo de Educação Musical conforme orientações descritas na nota introdutória do despacho n.º 13 599/2006:

*[...] preconiza-se a constituição de equipas pedagógicas que acompanhem os alunos ao longo do ciclo de ensino e fomentem mecanismos de articulação e de interação pedagógica entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessários à construção de percursos escolares sequenciais, com a consequente responsabilização do docente e da escola pelos resultados alcançados.*

(Despacho n.º 13 599/2006, 2.ª série, de 28 de junho).

Ao longo do meu percurso, sempre estive desperto para a importância deste tema, e por razões óbvias, enquanto profissional da docência e sendo frequentador do ambiente escolar, verifiquei através de conversas informais com colegas e até por conclusões próprias, que muitas das dificuldades que impediam a normal ativação do processo de articulação vertical curricular entre ciclos estavam relacionadas com:

- a incompatibilidade horária entre os docentes;
- o excesso de burocracia nas tarefas a executar durante o processo de articulação;
- o escasso tempo para reuniões devido à elevada carga horária letiva e não letiva;

- a fraca formação por parte de alguns docentes neste âmbito concreto;
- o desconhecimento dos programas dos outros níveis ensino.

A meu ver, este quadro pode provocar no percurso dos alunos, uma nítida falta de sequencialidade nos níveis de aprendizagens entre ciclos de ensino, já que enfraquece ao máximo a importância da continuidade progressiva das mesmas, conforme descrito no despacho referido anteriormente.

Por outro lado, penso que este tema também se pode auto suscetibilizar na vertente operacional nas escolas, graças à escassez de documentos e legislação neste âmbito, uma vez que o mesmo, se reduz muitas vezes a meras considerações gerais. Atualmente (ano 2012) com a nova organização curricular, parece haver uma intenção mais óbvia em valorizar a articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino conforme descrito no Decreto-Lei n.º 139/2012:

*A organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:*

*a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;*

[...]

*p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.*

(Art. 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Saliento também, a alínea *p*) do referido documento, pois permite aos agrupamentos e escolas não agrupadas, autonomamente, desenvolverem projetos que incentivem a referida articulação entre níveis, proporcionando sequencialidade e enriquecimento nas diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

Também no ponto 11 da alínea *a*) do Despacho n.º 5306/2012, incita a:

*11- Propor Metas Curriculares para os diferentes anos de escolaridade ou ciclos, assegurando a necessária articulação entre os ciclos;*

(Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Uma vez mais, torna-se evidente o propósito do legislador em criar uma sequencialidade nas aprendizagens que rompa com a compartimentação vertical do nosso sistema de ensino.

Como se pode concluir, os instrumentos legais mais genéricos dão destaque a esta problemática, mas falta a realização desta transversalidade noutros documentos jurídicos.

Ao nível do ensino da música, o panorama é idêntico, não havendo qualquer menção mais pormenorizada sobre a articulação entre ciclos. No entanto, conforme indicações da Direção Geral de Educação (DGE), está em marcha uma fase de revisão curricular, faltando ainda a publicação das Metas Curriculares de Expressão e Educação, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Musical e Educação Musical, 2.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros documentos. Embora no momento estejam a trabalhar no sentido da sua rápida publicação, contudo creio tratem-se de processos complexos, nem sempre consentâneos com uma célere resolução.

A título pessoal e como exemplo que espelha de alguma forma, o impacto real da ausência de articulação vertical nas nossas escolas, gostaria de referir que enquanto professor das Atividades de Enriquecimento Curricular, vivenciei este tipo de discrepâncias ao contactar (leccionando) com diversas turmas do 1.º Ciclo, acompanhando inclusive algumas delas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e que encontrando-se já a frequentar o 5.º ano (após o período de transição para o 2.º Ciclo), manifestavam algum desânimo pela repetição literal, por parte do(a) novo(a) professor(a), da maioria dos conteúdos que se encontram contemplados nas orientações programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo e que já tinham sido abordados de forma semelhante pelo antigo professor, não havendo qualquer progressão nas aprendizagens. Ou seja, nesta situação torna-se bastante claro a falta de comunicação e cooperação entre os agentes responsáveis pela transmissão e gestão do currículo, uma vez que, a importância da futura aprendizagem e da sequencialidade progressiva nos níveis da mesma nos alunos, não se encontra patente neste caso. Este processo, além de poder colocar em risco o sucesso das aprendizagens, também poderá desencadear nos alunos um estado de desmotivação. No entanto, será importante salientar que a execução da articulação vertical entre o 1.º e 2.º ciclos, poderá em muitos casos, estar envolvida num ambiente de imprecisão na hora da sua aplicação, graças à discrepância dos níveis de conhecimentos entre alunos de uma mesma turma, originada pelo carácter facultativo<sup>20</sup> em que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) estão assentes.

Além da vivência acima relatada e em jeito de semelhança, parece-me oportuno destacar da mesma forma, as dificuldades que observei junto da turma 8.ºB, aquando da realização do estágio

---

<sup>20</sup> Consultar o tema contido no 2.1. “O carácter facultativo das atividades” (*capítulo IV*) - página 51

de prática pedagógica. Embora a experiência anterior se tenha desenvolvido no âmbito da transição dos níveis de aprendizagem do 1.º para o 2.º ciclos, o sucedido com o 8.ºB, conforme descrito no conteúdo do ponto 2.1.<sup>21</sup> do *capítulo I* - “Problemática”, está igualmente proporcionado às dificuldades encontradas no primeiro exemplo, embora na dimensão de níveis de aprendizagem que orbitavam a transição do 2.º para o 3.º ciclos.

Penso que as deficiências manifestadas neste segundo caso, também nos alerta para a importância na concretização de uma verdadeira articulação vertical no currículo. Pois assim não sendo, como poderá ser possível haver sucesso em todas as aprendizagens definidas nos organizadores da aprendizagem nesse nível de ensino? O sucesso destes, poderá estar determinado a um período de aprendizagens e vivências musicais, onde os diversos conteúdos e capacidades, através de sobreaprendizagem, possam ser faseadamente desenvolvidos e amadurecidos em níveis de aprendizagem diferentes. Com esta afirmação, não será minha pretensão referir que não possa haver alunos com capacidades suficientes que lhes permitam, com sucesso, atingir as aprendizagens pretendidas, no entanto, creio poderem existir alguns elementos constrangedores que, de forma indireta, poderão dificultar e até impedir na maioria dos alunos, uma sólida concretização das mesmas. Apresentarei, de seguida, alguns fatores que poderão conduzir a esse insucesso:

- Ausência na implementação do ensino da música a partir do 1.º ciclo. A aplicação desta medida, poderia estabelecer uma forte aposta na transversalidade das aprendizagens no ensino desta área ao longo de todo o Ensino Básico, fazendo jus ao elevado potencial no desenvolvimento das capacidades musicais inatas nas crianças que possuem idades compreendidas neste nível de ensino e à valência das vivências e capacidades adquiridas, as quais se repercutirão positivamente em aprendizagens no futuro;
- Inexecução do processo de ensino/aprendizagem por mecanismo de sobreaprendizagem;
- Programas demasiadamente extensos, tendo em conta o curto período de tempo letivo (90 minutos/ semana) no 2.º e 3.º ciclos;
- Aplicação de programas demasiadamente teóricos nas suas terminologias e saberes em detrimento de uma vivência mais prática, onde a interpretação, a audição e a composição deveriam permanentemente dominar.

Torna-se fundamental criar mecanismos onde a articulação vertical dos currículos, apoiada num suporte legislativo claro e direto, exercido através da colaboração entre os docentes envolvidos no processo de transição entre ciclos de ensino ou anos de escolaridade, se concretize efetivamente,

---

21 Consultar o tema contido no 2.1. “Identificação do problema” (*Capítulo I*) - página 17

por forma a minimizar possíveis (des)continuidades inatas a quaisquer mudanças de ciclo ou níveis de aprendizagem.

## **II Parte**

# **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

## **Capítulo V - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

# 1. Competências a adquirir no desenvolvimento da Área ou Módulo

A realização das atividades desenvolvidas ao longo do período da minha intervenção junto das turmas 8.ºB e 8.ºC, assentam nos domínios estruturadores da aprendizagem: audição e interpretação, a partir dos quais se consubstanciaram experiências pedagógicas e musicais baseadas na vivência e experimentação estética e artística da tipologia musical “Pop e Rock”. No âmbito deste módulo, e de acordo com o DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001b: 14), cada aluno deverá desenvolver as competências específicas descritas na Planificação Anual da escola onde foi realizada a Prática de Estágio Supervisionado (PES)<sup>22</sup>.

## 1.1. Pressupostos do módulo Pop e Rock

Adequando os pressupostos do módulo em questão, contidos nas Orientações Curriculares para o 3.º Ciclo (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 36), à realidade das atividades desenvolvidas, os mesmos visam que cada aluno:

- Identifique e manipule as características no género Pop e Rock;
- Reconheça e compreenda as transformações na música Pop e Rock nacional e internacional;
- Identifique e justifique os seus gostos musicais no âmbito deste módulo (compositores, intérpretes e bandas);
- Cante, toque e componha música Pop e Rock, utilizando diferentes tecnologias como sintetizadores, samplers e outros equipamentos de edição e captação áudio;
- Aborde obras exemplificativas nas suas dimensões materiais, expressivas, idiomáticas e as valorize através de atividades de audição, interpretação e composição;

## 1.2. Competências Anteriores

No que respeita às competências anteriores o DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA refere que cada aluno possa ter:

---

<sup>22</sup> Ver anexo n.º 3.1.

- Experienciado e interpretado música de diferentes estilos utilizando a voz e instrumentos acústicos e eletrónicos;  
(DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001b: 36).

- Apropriado e utilizado diferentes códigos e convenções existentes no género Pop e Rock.  
(Idem).

### 1.3. Vocabulário Musical

Neste âmbito, o DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, pretende que o aluno compreenda e utilize vocabulário apropriado relacionado com:

- Música e tecnologias - acústico, eletrónico, analógico, digital, envelope, sampler, sintetizadores, tecnologia MIDI, estéreo, gravação multipistas, reverberação, delay, microfones;
- Conceitos, códigos e convenções - altura, duração, intensidade, timbre, textura, formas e estruturas;
- Processos - interpretação, composição, improvisação e arranjos utilizando sons acústicos e eletrónicos num determinado estilo, técnicas de gravação e manipulação sonora;
- Contextos - modo como os compositores e intérpretes exploram os estilos musicais bem como as tecnologias digitais e analógicas.  
(Idem).

### 1.4. Recursos

Alguns dos recursos do módulo em questão, contidos nas Orientações Curriculares para o 3.º Ciclo do DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, foram adequados à realidade das atividades desenvolvidas, os mesmos visam:

- Fontes sonoras - instrumentos musicais (acústicos, eletrónicos, convencionais e não convencionais), incluindo a voz; aparelhagem hi-fi, computadores, projetor e quadro interativo; leitor de DVD, Guitarra clássica, tamborim, pandeireta, metalofone e xilofone alto e baixo;

- Músicas/ sonoridades - composições musicais de diferentes estilos e culturas que utilizam sons acústicos e eletrónicos;  
(Idem: 37).

- Pontos de partida - videoclips, concertos Pop e/ou Rock; música gravada.  
(Idem).

## 2. Atividades de aprendizagem a desenvolver

Ao longo do trabalho desenvolvido o aluno acabou por:

- Utilizar diferentes tipos de sons acústicos para criação num determinado estilo musical interligando diferentes tecnologias musicais;  
(Idem).
- Desenvolver a acuidade auditiva e performativa identificando e analisando diferentes peças musicais de estilos diferenciados passados e presentes;  
(Idem).
- Investigar e comparar os modos como os criadores e intérpretes utilizam e manipulam os conceitos, os códigos e as convenções num determinado estilo.  
(Idem).

## 3. Atividades de enriquecimento

As aprendizagens contidas nas atividades realizadas foram enriquecidas através do(a):

- Trabalho de pesquisa relacionado com a cultura Pop e Rock;
- Visualização em DVD de espectáculos ao vivo de artistas e bandas do estilo Pop e Rock;
- Pesquisa da história da Pop e do Rock;
- Debate, pesquisa e aquisição de conhecimentos acerca das respostas sociais inseridas nos contextos poéticos das canções, como marca de uma época, de uma cultura, de uma mudança social, etc.

## 4. Expetativas da aprendizagem

No que respeita às expetativas finais do trabalho desenvolvido, é de referir que no aspeto interpretativo, grande parte dos alunos tiveram dificuldades em executar as partes instrumentais das peças musicais do estilo Pop e do Rock, como se verificou na minha intervenção educativa e conforme descrito no “2.1. Identificação do problema” do capítulo I<sup>23</sup>. No entanto, verificou-se reconhecimento e compreensão do género Pop e Rock no âmbito da sua história, dos seus intérpretes e das suas características sonoras, instrumentais e sociais, sobretudo na primeira atividade do plano de aula<sup>24</sup>.

---

23 Ver página n.º 17

24 Ver anexo n.º 3.3.

## **Capítulo VI - PLANO DE AÇÃO**

## 1. Descrição das Atividades

O plano de ação abaixo descrito inclui as atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa na turma 8.ºB. Estas atividades surgem na continuação e seguimento dos conteúdos lecionados pela professora cooperante no âmbito do Módulo “Pop e Rock”, os quais se encontram contemplados na Planificação Anual<sup>25</sup> da disciplina em questão.

### 1.1. Identificar e aprofundar o conhecimento sobre o género “Pop e Rock” e seus interpretes/ Reconhecimento e compreensão de transformações na música Pop Rock internacional e nacional<sup>26</sup>.

- Apresentação, visualização, audição e contextualização biográfica com recurso à utilização das novas tecnologias (DVD e respetivo leitor), do género musical “Pop e Rock” através de uma banda e seus intérpretes;
- Contextualização histórica do género musical “Pop e Rock” através de reflexão, debate e partilha de experiências.

### 1.2. Analisar, através de conceitos musicais, a forma como a música responde a determinadas intenções ou sentidos/ Compreender a articulação das características do som em função da intenção estética e comunicacional de quem a cria<sup>27</sup>

- Através da projeção de um concerto do género “Pop e Rock” em video, os alunos procederam à identificação visual e auditiva dos instrumentos musicais utilizados e identificam o carácter expressivo da música (calmo/agitado, lento/ rápido, contemplativo/agressivo, etc.).

### 1.3. Desenvolver e aperfeiçoar a leitura vocal e instrumental (flauta, xilofone e metalofone baixos) através de partituras<sup>28</sup>

- Os alunos lêem a partitura frase a frase de forma entoada, ao mesmo tempo que executam as dedilhações na flauta que se encontra encostada ao queixo;
- Os alunos executam o tema “Scarborough Fair” polifonicamente em flauta, a partir das duas melodias aprendidas;

---

25 Ver anexo n.º 3.1.

26 Ver anexo n.º 3.2. (ver competências específicas)

27 Idem

28 Idem

- Revisão dos conteúdos: arpejo, escala, forma, pulsação, figuras rítmicas, ostinato rítmico, polifonia, andamento e compasso, tendo em conta a peça musical a ser executada;
- Aprendizagem e execução instrumental em flauta da escala e arpejo do “Modo Dórico” (no qual orbita toda o tema musical executado pelos alunos);
- Execução em flauta da melodia “Scarborough Fair” (no contexto da dupla de intérpretes do Pop e Rock *Simon & Garfunkel*);
- Execução em instrumentos de percussão de altura indefinida (pandeireta e tamborim) de padrões rítmicos a serem executados durante toda a peça musical;
- Execução da linha melódica do xilofone e metalofone baixos pelo professor, enquanto os alunos assistem à demonstração através da leitura em partitura da mesma. Execução pelos alunos dos instrumentos anteriormente referidos mediante a leitura na partitura;
- Execução total da peça musical “Scarborough Fair”, através dos instrumentos da sala de aula: flautas, guitarra, pandeireta, tamborim, xilofone baixo e metalofone baixo.

## 2. Cronograma

### 2.1. Observação de aulas

Antes de referir as atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa na turma 8.ºB, apresento, em primeiro lugar, a descrição de duas aulas que observei nas duas semanas anteriores à minha intervenção, onde a turma já referida, teve como docente a sua própria professora de Música, Professora Isabel Neves (cooperante neste meu estágio).

Quadro 2 - “Aulas observadas”

Data	Atividades/Estratégias da aula n.º1	Recursos/Materiais
18-05-11	<p>- Os alunos entram para a sala e colocam os seus materiais em cima da mesa.</p> <p>- A professora faz a chamada dos alunos e ao mesmo tempo questiona se trouxeram o material necessário para a aula. Aos alunos que não trouxeram o material, a professora pede que copiem do quadro para as suas cadernetas, uma mensagem que reporta o sucedido e que deverá ser lida e assinada pelos Encarregados de Educação. A estes alunos, a professora pede-lhes para irem buscar a um armário da sala, as flautas necessárias, a título de empréstimo, para realizarem as atividades relacionadas com a mesma.</p> <p>- A professora questiona um grupo de alunos, se, conforme combinado, irão entregar o trabalho de grupo pedido na aula anterior. Como os alunos não o fizeram, a professora pede que copiem do quadro para as suas cadernetas, uma mensagem que reporta o sucedido e que deverá ser lida e assinada pelos</p>	<p>Quadro; giz, apagador; cadernetas; esferográficas</p> <p>Quadro; giz, apagador; cadernetas; esferográficas</p>

<p>Encarregados de Educação.</p> <p>- A professora pede aos alunos para pegarem nas flautas das mesas e colocarem as partituras “<i>Amazing Grace</i>” nas estantes e, de seguida, iniciam a análise da mesma de acordo com os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo - identificação e leitura das figuras e padrões rítmicos presentes na peça musical através de vocábulos (utilizados na metodologia <i>Gordon</i>), com especial ênfase para o padrão rítmico: tercina de colcheias. Os alunos copiam do quadro para os seus cadernos, os exercícios relacionados com a tercina.</li> <li>• Melodia - identificação de todas as notas musicais existentes na peça; identificação da tonalidade da peça e execução em flauta da escala (ascendente e descendente), arpejo e acorde (perfeito maior) da mesma; leitura solfejada por frases de toda a peça.</li> <li>• Identificação auditiva das frases melódicas existentes em toda a peça (a professora executa a melodia na flauta).</li> <li>• Ao alunos executam em flauta toda a melodia da peça musical.</li> <li>• Como trabalho de casa, a professora pede aos alunos para estudarem a 4ª frase melódica da peça na flauta.</li> </ul> <p>- A professora em conjunto com os alunos, trabalha a voz da canção “<i>Amazing Grace</i>” recorrendo ao apoio de um teclado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica vocal - os alunos, sabendo a melodia de cor, cantam toda a canção com o vocábulo “vi” e movimentam-se pela sala de aula de acordo com o andamento da mesma. De seguida, já nos seus lugares, cantam da mesma forma enquanto a professora os dirige com géstica do compasso ternário.</li> <li>• A professora pede aos alunos para cantarem a canção</li> </ul>	<p>Flautas; estantes</p> <p>Quadro; giz; apagador</p> <p>Cadernos de música; esferográficas</p> <p>Flauta</p> <p>Flautas</p> <p>Teclado</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>com texto e acompanha-os com o teclado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda para reforçar a estrutura rítmica da canção, a professora escreve no quadro parte da sequência rítmica da mesma e pede aos alunos para a lerem através de vocábulos (utilizados na metodologia <i>Gordon</i>).</li> </ul> <p>- No final da aula, a professora escreve o sumário no quadro e pede aos alunos para o copiarem para os seus cadernos.</p>	<p>Quadro; giz; apagador</p> <p>Quadro; giz; apagador; esferográfica; cadernos de música</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

### Quadro 3 - “Aulas observadas”

Data	Atividades/Estratégias da aula n.º2	Recursos/Materiais
25-05-11	<p>- Os alunos entram para a sala e colocam os seus materiais em cima da mesa.</p> <p>- A professora faz a chamada dos alunos e ao mesmo tempo questiona se trouxeram o material necessário para a aula. Aos alunos que não trouxeram o material, a professora pede que copiem do quadro para as suas cadernetas, uma mensagem que reporta o sucedido e que deverá ser lida e assinada pelos Encarregados de Educação. A estes alunos, a professora pedelhes para irem buscar a um armário da sala, as flautas necessárias, a título de empréstimo, para realizarem as atividades relacionadas com a mesma.</p> <p>- A professora em conjunto com os alunos e acompanhando-os no teclado, conclui o estudo da peça musical “<i>Amazing Grace</i>” já trabalhada na aula anterior. Para isso, os alunos executam em flauta toda a melodia da canção e de seguida, cantam-na com o respetivo texto. No final, executam a peça de</p>	<p>Quadro; giz, apagador; cadernetas; esferográficas</p> <p>Flautas; teclado; estantes; partituras</p>

	<p>acordo com a forma: A B A, sendo a parte A - a melodia tocada em flauta e a parte B - a melodia cantada.</p> <p>- A professora escreve no quadro de pentagramas uma melodia<sup>29</sup> para exercitar a leitura à primeira vista e pede aos alunos para a copiarem.</p> <p>- A professora em conjunto com os alunos, inicia a análise da melodia escrita no quadro de acordo com as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como introdução à leitura da melodia, a professora orienta os alunos na realização de alguns exercícios de técnica vocal acompanhando-os no teclado - os alunos vocalizam arpejos com a boca fechada e dentes afastados, através da vibração dos lábios (brrrr...), com o vocábulo “ziiiii...”.</li> <li>• Com o vocábulo “zi”, os alunos procedem à leitura da melodia.</li> <li>• A professora toca a melodia no teclado e pede aos alunos para identificarem as diversas frases que a constituem. Identificadas as frases, a professora assinala-as no quadro com as letras A , B, A+B.</li> <li>• A professora divide a turma em dois grupos (grupo A e grupo B) e atribui a cada um, a frase da melodia que corresponda à letra do seu grupo e alerta que a indicação “A+B”, presente em algumas frases, deverá ser lida pelos dois grupos em simultâneo. De seguida, pede aos grupos para iniciarem a leitura da melodia na sua totalidade.</li> </ul> <p>- No final da aula, a professora refere que o sumário será</p>	<p>Quadro; giz, apagador; cadernos de música; esferográficas</p> <p>Teclado</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

<sup>29</sup> Ver anexo n.º 4.4.

escrito na próxima aula.	
--------------------------	--

## 2.2. Atividades desenvolvidas

A representação gráfica abaixo apresentada, figura a proposta de atividades a desenvolver durante a aula de noventa minutos com a turma 8.ºB, no âmbito do estágio de ensino da Música no 3.º Ciclo. Relacionado com este cronograma, encontra-se em anexo, a respetiva planificação de aula<sup>30</sup>, bem como, os recursos materiais<sup>31</sup> nela utilizados.

Quadro 4 - “Atividades desenvolvidas”

Data	Conteúdos/Estratégias	Avaliação
01-06-11	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realização da chamada. Revisões e registo do sumário da aula anterior;</li> <li>- Introdução à peça musical: “<i>Scarborough Fair</i>” e contextualização biográfica da dupla norte-americana <i>Paul Simon &amp; Arthur Garfunkel</i>, com alusão ao género musical “Pop e Rock”;</li> <li>- Audição ativa - Identificação dos instrumentos musicais e do carácter expressivo da música, a partir da projeção em video do tema: “<i>Scarborough Fair</i>”, tocado e cantado, em concerto ao vivo, pela dupla de interpretes <i>Simon &amp; Garfunkel</i>;</li> <li>- Distribuição das partituras do tema: “<i>Scarborough Fair</i>” e projeção, em quadro interativo, do conteúdo das mesmas. Análise da estrutura da peça tendo em conta a forma, o compasso e o andamento da mesma;</li> <li>- Identificação e consolidação da aprendizagem relacionada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Observação direta</li> <li>Observação direta</li> <li>Observação direta</li> <li>Observação direta</li></ul>

30 Ver anexo n.º 3.2.

31 Ver anexos n.º 4.1., 4.2. e 4.3.

	<p>com a escala do “Modo Dórico”. Execução em flauta da escala e respetivo arpejo do “Modo Dórico”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos padrões rítmicos mais e menos predominantes na peça musical e leitura dos mesmos através de vocábulos;</li> <li>- Leitura entoada da partitura frase a frase, com dedilhações na flauta em simultâneo. Execução em flauta de toda a melodia;</li> <li>- Análise, leitura e execução em flauta da <u>melodia 1</u> da parte B da peça. De seguida, dividir a turma em dois grupos e executar a <u>melodia 2</u> (igual à melodia da parte A) e a <u>melodia 1</u> em simultâneo. Inverter os grupos;</li> <li>- Demonstração através de execução da linha melódica do xilofone e metalofone baixos, enquanto os alunos seguem a leitura da mesma. Leitura e execução nos instrumentos anteriormente referidos;</li> <li>- Aprendizagem e execução em ostinato, de dois ritmos para a pandeireta e tamborim;</li> <li>- Execução da peça musical: “<i>Scarborough Fair</i>” na sua totalidade.</li> </ul>	<p>Observação direta</p> <p>Observação direta</p> <p>Observação direta</p> <p>Observação direta</p> <p>Observação direta</p> <p>Observação direta</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3. Análise e reflexão crítica dos resultados das aprendizagens

Antes de proceder a uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos nas aprendizagens ao longo do estágio supervisionado, gostaria de referir que a seleção e implementação do módulo “Pop e Rock”, bem como, todas as competências desenvolvidas e a ele agregadas, foram colocadas em prática tendo em conta o seguimento da planificação anual traçado e a linha estratégica/pedagógica desenvolvida pela professora titular da turma em questão.

Tratando-se de uma intervenção curta, de apenas noventa minutos, a linha de ação descrita no parágrafo anterior, teve em vista procurar manter inalterável o mais possível, todo o processo de ensino/aprendizagem que os alunos estavam familiarizados, minimizando ao máximo o aparecimento de fatores externos resultantes do envolvimento de um novo professor na turma. Neste sentido, e antes da minha intervenção educativa, foi delineada a etapa de “Observação de Aulas” ao longo de duas sessões consecutivas, que embora breve, possibilitou observar, experienciar e refletir um pouco a realidade da turma e as práticas pedagógicas nela utilizadas pela professora titular.

Dando início ao discurso de análise e reflexão ocorrido no decurso deste estágio, gostaria de começar por referir que, de uma forma global, os resultados das aprendizagens esperados ao longo da intervenção educativa na turma 8.ºB, foram parcialmente atingidos, tendo em conta o sucesso pretendido e focado na transmissão e desenvolvimento de aprendizagens fundamentadas nas competências e conteúdos abordados. No entanto, no que respeita ao total cumprimento da planificação programada, o resultado final ficou aquém das expectativas desejadas para uma turma do nível de 3.º ciclo do Ensino Básico. Conforme referido no “2.1. Identificação do problema” do *Capítulo I* deste trabalho, esta ocorrência deveu-se ao facto de um elevado número de alunos demonstrarem sérias dificuldades ao nível da consistência de conhecimento adquiridos em anos escolares anteriores, nomeadamente na/os:

- identificação e leitura de figuras rítmicas;
- identificação e leitura de notas musicais na pauta;
- posições das notas musicais na flauta;
- conceitos, vocabulário e terminologias musicais.

Perante a identificação de tais obstáculos, tracei subitamente novas estratégias que

conscientemente visaram o não cumprimento de todas as atividades previstas no plano de aula, mas que oportunamente me pareceram ir ao encontro das prementes necessidades manifestadas pelos alunos. As alterações efetuadas na planificação de aula<sup>32</sup>, contaram com uma total concentração nas aprendizagens das atividades regidas pelas competências onde os alunos poderiam:

- aprofundar conhecimento sobre o género Pop Rock e seus interpretes;
- reconhecer e compreender transformações na música Pop e Rock em contextos internacionais e nacionais;
- analisar, através de conceitos musicais, a forma como a música responde a determinadas intenções ou sentidos;
- compreender a articulação das características do som em função da intenção estética e comunicacional de quem a cria;
- desenvolver e aperfeiçoar a prática instrumental com execução da escala do modo *Dórico*;
- desenvolver a leitura vocal de partituras através de frases melódicas com o nome das notas e a géstica correspondente na flauta;
- desenvolver e aperfeiçoar a prática instrumental na flauta de bisel.

A respeito das atividades não realizadas e que estariam previamente definidas na programação, foram suspensas aquelas que estavam relacionadas com a execução instrumental da linha melódica dos baixos (xilofone e metalofone baixos) e a linha rítmica da pandeireta e tamborim. Com a opção deste plano de ação, pude constatar a nível pessoal que o tempo ganho e aplicado especificamente na ajuda dos alunos nas atividades onde surgiram as maiores dificuldades, foi a solução mais adequada para alcançar, naquela situação, o maior e possível grau de sucesso nas aprendizagens. Dentro destas atividades e conforme anteriormente referido, aquelas que se destacaram mais pelas carências de ordem técnica e sapiencial, foram as que envolviam o exercício prático de leitura vocal e instrumental através da partitura. O grau de dificuldade dos alunos neste âmbito era de tal forma profundo, que a aprendizagem da melodia em questão, ou pelo menos o que foi possível aprenderem, exigiu um mecanismo estratégico de ensino semelhante ao utilizado por alunos que tomaram contacto, pela primeira vez, com o ensino da música num qualquer 1.º período do 5.º ano de escolaridade. Perante este quadro, e em jeito de reflexão, são várias as questões que se colocam na procura de encontrar respostas para as ocorrências descritas:

- Que percurso terá sido realizado por estes alunos no 2.º e 3.º Ciclos, para apresentarem tais

---

<sup>32</sup> Ver anexo 3.3.

dificuldades?

- As dificuldades existentes nos alunos terão sido diagnosticadas ou negligenciadas ao longo dos seus percursos? Terá sido dada alguma resposta científico-pedagógica por parte dos professores que têm acompanhado estes alunos?
- Tais dificuldades terão sido causadas apenas por deficiências na aprendizagem ou terão sido também fruto da desmotivação ou desinteresse dos alunos pelos conteúdos das aprendizagens? Que tipo de aprendizagens serão mais indicadas?
- Será o programa de Música do 3.º ciclo demasiadamente ambicioso nas suas práticas e orientações, tendo em vista aquilo que estes e outros alunos poderão corresponder?
- Perante os resultados apresentados por estes e outros alunos, haverá necessidade de uma reorganização curricular nesta disciplina?

A resposta absoluta a cada uma destas perguntas levar-nos-ia a um extenso debruçar sobre a origem e as motivações de cada parâmetro, o que nos conduziria a uma nova investigação. No entanto, o que importa reter é que perante os resultados obtidos nesta intervenção educativa, o imperativo que norteia a minha análise e reflexão, consubstancia-se na ideia de que existe uma real impossibilidade em exigir destes alunos, qualquer atividade de interpretação instrumental ao nível do 3.º ciclo, sem que estes estejam sequer a dominar minimamente competências que deveriam ter sido adquiridas durante o 2.º ciclo (p.ex.: leitura na pauta e execução da flauta).

Creio que o aspeto mais relevante e extraordinário que importa sobrelevar é o de que os alunos em questão, deveriam usufruir de forma excecional e urgente das aprendizagens em falta, por forma a colmatar o lapso existente e tendo em vista o alcance de um correspondente e adequado equilíbrio entre as aprendizagens adquiridas e o nível de ensino que frequentam, conforme refere o ponto 5 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 139/2012:

*5 - Em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, [...] o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno [...]*

(Art. 25.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Outro aspeto que também importa enfatizar e que surge no seguimento do referido anteriormente, tem a ver com a importância e necessidade de neste e noutros níveis de ensino, os alunos valendo-se da aquisição de “sólidos” conhecimentos ao longo dos seus percursos, possam

utilizar e usufruir da melhor forma, todos os recursos instrumentais existentes na sala de aula, por forma a realizar tarefas e atividades preferencialmente neste âmbito, desenvolvendo ao máximo e de uma forma prática, exercícios de interpretação direcionados para qualquer tema principal a desenvolver (que no presente caso está relacionado com o módulo *Pop e Rock*). Obviamente que, a meu ver, tudo isto só poderá ser colocado em prática se houver da parte da escola e dos seus agentes, garantias de sucesso no percurso das aprendizagens nos alunos. Só assim será possível aproximar os alunos de experiências “verdadeiramente” musicais, que em muito poderão potenciar e estimular o gosto, a preferência e a motivação nesta área.

# CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, gostaria de trazer à memória que os principais fatores que motivaram e definiram o problema em estudo existente neste trabalho de Prática de Ensino Supervisionado (PES), estiveram relacionados com o evidente déficit de conhecimentos basilares nos alunos do 8.ºB, especialmente nos domínios da prática instrumental (execução da flauta de bisel) e na leitura da pauta musical.

Tendo em conta a realidade da problemática referida anteriormente e valorizando, pela experiência pessoal como docente nesta área, a atualidade deste tema na realidade de muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas, foram traçados objetivos<sup>33</sup> que além de estarem voltados para responder ao diagnóstico e definição da gênese problemática dos alunos em questão, também se direcionam para todos aqueles que, de certa forma, poderão incorrer num percurso semelhante. Tais propostas, surgiram no contexto de uma profunda experiência em casos desta natureza e particularizam ativamente o alerta, a demonstração e a tentativa de dar um novo impulso à resolução de situações deste género.

Através de um quadro teórico/científico<sup>34</sup>, foram perspetivados e descritos os fundamentos que solidamente perfilarão, forneceram e sustentaram o trajeto metodológico que poderá modificar e ultrapassar os obstáculos contemplados na problemática. Nestes fundamentos, destacam-se sobretudo as abordagens feitas aos temas da sobreaprendizagem (apoiado nas temáticas: *Funcionamento da memória e Aprendizagem*) e da implementação “responsável” do ensino da música no 1.º ciclo, que interagindo entre si e assentes numa cadente presciência potencializada nas orientações do currículo de música no 3.º ciclo, remeterão para a importância da transversalidade do ensino da música ao longo de todo o Ensino Básico.

No que concerne ao fenómeno de sobreaprendizagem<sup>35</sup>, o mesmo surge como uma das soluções pedagógicas que apresento face ao esquecimento de conhecimentos verdadeiramente importantes nas suas características reutilizáveis em futuras aplicações e aprendizagens. Na minha ótica, torna-se fundamental aplicar e desenvolver este mecanismo, uma vez que, o aumento da capacidade de evocação e utilização da informação processada permitirá compensar o esquecimento e a recuperação dar-se-á com mais facilidade nos alunos. Para além desta vantagem, este processo, através da característica de reforço que lhe está fortemente implícita, também ajudará a memória a longo prazo de cada aluno, a manter determinada informação durante um período de tempo mais longo. No entanto, é necessário ter em conta que todo o mecanismo de sobreaprendizagem deverá ser sempre doseado na sua aplicação, para que não surjam fenómenos de saturação, fadiga e

---

33 Ver página 22

34 Ver página 26

35 Ver página 49

desmotivação que possam enfraquecer o processo de ensino/aprendizagem.

Em consonância com o anterior e ainda numa linha teórico/científica, também se encontra enquadrado a valorização do conteúdo temático que eleva a implementação “responsável” do ensino da música no 1.º ciclo. Este tema, ao defender a procura de um carácter transversal do ensino da música, levar-nos-á a acreditar na imprescindibilidade em definir um percurso, onde o contacto dos alunos com o referido ensino desde tenra idade, poderá certamente potencializar e beneficiar os resultados a auferir no 2.º e 3.º ciclos. Neste processo, os alunos munidos dos conhecimentos adquiridos e reforçados (sobreaprendizagem) ao longo dos anos de escolaridade, manifestariam uma melhor preparação para alcançarem com sucesso todas as metas de aprendizagem propostas e definidas nos módulos contemplados no currículo de música em todos os ciclos do Ensino Básico. O sucesso destas medidas, também permitiria no percurso formativo de cada aluno, experiências “verdadeiramente” musicais, onde a aquisição de conhecimentos/ vivências nos domínios da linguagem musical, da notação musical, da execução de instrumentos convencionais e não convencionais à sala de aula, da criação de bandas e espetáculos musicais, pudessem ser mais consistentes e reais.

Após a realização do estágio de intervenção educativa, descrito e analisado no Plano de Ação<sup>36</sup> e a partir do qual se originou a problemática deste trabalho, foram obtidos resultados que, conforme descrito anteriormente, nos indicaram estarmos perante alunos detentores de debilitados conhecimentos ao nível de conteúdos e competências musicais, motivados por lapsos de aprendizagens basilares passadas e que, de forma inevitável, não permitiram a total realização do plano de aula programado.

Neste âmbito (intervenção educativa) verificou-se que pelo facto do estágio ser bastante curto na sua duração, não foi totalmente possível aplicar e desenvolver diferentes atividades e metodologias relacionadas com o módulo trabalhado - “Pop e Rock”. Pelo mesmo motivo, também não foi possível criar a longo prazo, mecanismos de resposta às dificuldades evidenciadas pelos alunos, onde se pudesse implementar de raiz, um projeto que visasse uma nova abordagem do módulo em questão e onde, a partir das dificuldades dos alunos, se criasse uma estratégia de ensino diferente que contemplasse, por exemplo, uma metodologia não formal do ensino da música nesta situação concreta. Por exemplo, a este respeito, puder-se-ia desenvolver a partir dos conhecimentos do professor, estratégias que contemplassem o ensino de técnicas básicas de execução instrumental dos instrumentos mais utilizados na música Pop e Rock (guitarra, baixo e bateria), criando até uma banda, que pudesse realizar concertos com temas do género musical trabalhado. Desta forma,

---

36 Ver página 85

estariam implícitas aprendizagens de interpretação instrumental e vocal; reflexão das mensagens contidas nas letras das canções; criação própria de letras e canções com características do género musical; pesquisa e investigação das características mais emblemáticas do género; etc.

Levando em conta os aspetos observados, torna-se de facto lamentável que situações constrangedoras, como o lapso de aprendizagem decorrido na turma 8.ºB, possam acontecer. Na verdade, torna-se imprescindível consciencializarmo-nos de que nesta e noutras áreas disciplinares, uma organização curricular consubstanciada numa vertente mais “arrumada”, “dignificada” e “respeitada” nas valências de desenvolvimento que a própria comporta, enriqueceria em muito a globalidade do processo ensino/aprendizagem.

Concluo que, na época em vivemos, onde é cada vez mais difícil captar e conquistar os interesses dos nossos alunos, a aplicação dos conteúdos a ensinar de uma forma demasiadamente teórica em prejuízo de uma vertente conjunturalmente mais prática na área musical, além de proporcionar o desvio do carácter genuíno que a mesma mais se faz destacar (ouvir, tocar e cantar), também poderá induzir os alunos a uma real desmotivação pelas aprendizagens.

A música enquanto arte cultural humana na sua vertente expressiva e criativa ao estar ligada ao cotidiano da vida, é portadora de elementos genuínos que caracterizam um povo, uma cultura, uma civilização, um contexto social, um período histórico, um estilo, um género, um subgénero. A manifestação de todas estas definições, ao se encontrarem enraizadas no seu carácter expressivo, só são possíveis de serem evidenciadas através de uma vertente inteiramente prática, onde o contacto e o envolvimento por entre a interpretação, audição e composição de sons, intercalados com silêncios e contextualizados no tempo, poderão desenvolver auto estima, sensibilidade, paciência, auto disciplina, memória, coordenação motora e concentração em cada aluno. Tais valências são extremamente fundamentais em qualquer fase da nossa vida.

De facto, entendo que o desenvolvimento dos organizadores da aprendizagem: *Interpretação e comunicação, Percepção sonora, Criação e experimentação e Culturas musicais nos contextos*, interligados sobretudo aos eixos de *composição, audição e interpretação*, referidos no parágrafo anterior, conduzidos através de um processo progressivo de desenvolvimento, ao serem iniciados ainda na infância, irão certamente suscitar seres humanos adultos com uma sensibilidade bem mais apurada e conseqüentemente mais desperta em compreender, de forma mais profunda e rica, o mundo ao seu redor.

# **BIBLIOGRAFIA**

Agrupamento de Escolas Elias Garcia (2010a). *Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Elias Garcia 2010/2011*. Sobreda da Caparica: EBI Elias Garcia.

Agrupamento de Escolas Elias Garcia (2010b). *Projeto Educativo de Agrupamento 2010/ 2013*. Sobreda da Caparica: EBI Elias Garcia.

Agrupamento de Escolas Elias Garcia (2011). *Projeto Curricular de Turma (PCT) 2010/2011 - 8.ºB*. Sobreda da Caparica: EBI Elias Garcia.

ALARCÃO, Isabel *et. al.* (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP). Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) (Consulta: 03-07-2011, 11:19).

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero*. Porto: Profedições.

COSTE, D., & GALLISSON, R. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001b). *Música - Orientações Curriculares - 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

GODINHO, José Carlos (s.d.). *Produção de espectáculos musicais*. Documento disponibilizado em plataforma moodle - no âmbito da ação de forma *Pedagogia e Didática do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, promovida pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - O Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Módulo 2 - Leitura 2.4.

GUINOTE, Paulo (2007). *A Escola a Tempo Inteiro Como Símbolo Maior do Fracasso do Estado Social*, Blog A Educação do meu Umbigo, Publicado em 17 de novembro de 2007. Disponível em <http://educar.wordpress.com/2007/11/17a-escola-a-tempo-inteiro-como-fracasso-do-estado-social/> (Consulta: 14-07-2011, 15:28).

IPFLING, H., J. (1979). *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

JORGE *et al.* (2013). *Sobreda* - Wikipédia, a enciclopédia livre. Publicado em 28 de fevereiro de 2004 (atualizado em 11 de março de 2013). Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sobreda> (Consulta: 17-03-2013, 21:33).

MOHS, R. (2007). "[HowStuffWorks - Como funciona a memória humana](http://saude.hsw.uol.com.br/memoria-humana.htm)", Publicado em 08 de maio de 2007 (atualizado em 27 de maio de 2009). Disponível em <http://saude.hsw.uol.com.br/memoria-humana.htm> (Consulta: 24-07-12, 10:34).

NETO, Virgílio (2010). Resumo do artigo: *Aprendizagem*, Site Shvoong.com, Publicado em 22 de agosto de 2010. Disponível em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/2040494-aprendizagem/#ixzz22OANiuoQ> (Consulta: 10-08-2012, 15:18).

OSGOOD, C. (1982). *Método e Teoria na Psicologia Experimental* (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Página Oficial da Presidência da República Portuguesa (2011). Publicado em 09 de março de 2011. Disponível em [www.presidencia.pt/?idc=655&idi=51497](http://www.presidencia.pt/?idc=655&idi=51497) (Consulta: 14-07-2011, 11:53).

SPRINTHALL, N., & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.<sup>da</sup> .

STERN, W. (1981). *Psicologia Geral* (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VAZ-FREIXO, M. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Instituto Piaget.

ZENHAS, Armanda (2009). *Tempo livre "versus" atividades de enriquecimento curricular*, Blog Educare.PT, Publicado em 11 de fevereiro de 2009. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5ADDDF5F6C830375E0400A0AB8002BC1&channelid=5ADDDF5F6C830375E0400A0AB8002BC1&schemaid=&opsel=2> (Consulta: 04-07-2011, 12:53).

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001 - Publicado no Diário da Republica - I Série-A, n.º 15, de 18 de janeiro.

Despacho n.º 16 795/2005 - Publicado no Diário da Republica - II Série, n.º 148, de 3 de agosto.

Despacho n.º 12 591/2006 - Publicado no Diário da Republica - II Série, n.º 115, de 16 de junho.

Despacho n.º 13 599/2006 - Publicado no Diário da República - II Série, n.º 123, de 28 de junho.

Despacho n.º 5306/2012 - Publicado no Diário da República - II Série. n.º 77, Parte C, de 18 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012 - Publicado no Diário da República - 1.ª Série, n.º 129, de 5 de julho.

Lei n.º 49/2005 (LBSE) - Publicado no Diário da Republica - I Série-A, n.º 166, de 30 de agosto.

# ANEXOS

Na realização dos anexos, foi criado um CD-ROM que comporta no seu conteúdo todos os documentos e materiais de suporte ao trabalho realizado, bem como, um ficheiro PDF com o Trabalho Final de Mestrado. O CD-ROM está dividido em quatro pastas devidamente numeradas e identificadas com os seguintes temas:

PASTA ANEXOS 1 - Orientações curriculares

PASTA ANEXOS 2 - Documentos de apoio à Organização Educativa da Escola de Estágio

PASTA ANEXOS 3 - Planificações de aula e Documentos de apoio à Turma 8.ºB

PASTA ANEXOS 4 - Partituras e outros materiais de apoio

TRABALHO FINAL DE MESTRADO - Nuno Chagas

## **1. ANEXOS N.º 1 - Orientações Curriculares**

1.1. - Música - Orientações Curriculares - 3.º ciclo do Ensino Básico

1.2. - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

## **2. ANEXOS N.º 2 - Documentos de apoio à Organização Educativa da Escola de Estágio**

2.1. - Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Elias Garcia 2010/2011

2.2. - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Elias Garcia 2010/2013

## **3. ANEXOS N.º 3 - Planificações de aula e Documentos de apoio à Turma 8.ºB**

3.1. - Planificação Anual de Música 2010/2011 (8.º Ano)

3.2. - Planificação de Aula (versão 1)

3.3. - Planificação de Aula (versão 2)

3.4. - Projeto Curricular da Turma 8.ºB - 2010/2011

#### **4. ANEXOS N.º 4 - Partituras e outros materiais de apoio**

4.1. - Partitura da melodia 1 "Scarborough" para flauta

4.2. - Partitura das melodias 1 e 2 "Scarborough" para flauta

4.3. - Partitura "Scarborough" com linha melódica para flauta, Xilofone e Metalofone Baixos

4.4. - Partitura de leitura à primeira vista

4.5. - Inventário da sala de música n.º 109

4.6. - Inventário da sala de música n.º 110