

**Estratégias de Exploração Emocional na Sala de Aula
Recursos Musicais e Didáticos para a Educação Musical
2º e 3º Ciclos**

Cátia Andreia Amaral dos Santos

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

Outubro, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Caspurro e sob orientação de estágio da Professora Luísa Pires.

Dedico este relatório de estágio ao Rocky Balboa, animal que cresce comigo há 3 anos e com quem partilho todas as minhas conquistas e desventuras. Ter um animal implica muito mais que lhe matar a fome e a sede. Obriga a uma paixão desmedida pela sua dependência permanente e pelas suas necessidades tão necessárias no sofá da sala e no canto do móvel da cozinha. Com o meu Rockão aprendi que para amar não é preciso verbalizar ou conceder primazia ao universo racional. Com ele, amar é incondicionalmente natural e descomplicado.

AGRADECIMENTOS

A dissertação que agora se apresenta é o resultado de um caminho sinuoso e atribulado, trilhado com o bolso carregado de dúvidas, hesitações, sacrifícios e epifanias, ao longo do qual fui absorvendo o maior apoio e estímulos possíveis daqueles que me acompanharam diariamente. Desta forma, torna-se indispensável atribuir a essas pessoas todo o mérito que dela possa advir, visto que os seus contributos me incentivaram de forma determinante para a elaboração deste meu *encore* em termos académicos. Expresso a todos a minha mais profunda gratidão.

Gostaria de assinalar o papel fundamental desempenhado neste trajecto pela minha orientadora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Professora Doutora Helena Caspurro, cuja disponibilidade constante me fez acreditar que também existem super-heroínas e em pele e osso. Agradeço o seu acompanhamento na investigação e elaboração desta dissertação, que se mostrou fulcral, tanto para o enriquecimento da minha experiência enquanto estagiária como para a realização deste relatório de estágio. Durante esta fase da minha vida, transmitiu-me toda a coragem, determinação e o pragmatismo necessário para descobrir a assertividade das minhas opções pedagógicas aparentemente mais radicais. A sua abertura e curiosidade para abraçar as minhas ideias destacou o seu profissionalismo e as suas enormes qualidades enquanto professora, orientadora e amiga. Sem o seu apoio, provavelmente não teria chegado ao fim.

O meu agradecimento vai, também, para a minha orientadora da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga, a Professora Luísa Pires, cuja simpatia, disponibilidade permanente e experiência me impressionaram ao longo da realização do estágio. Na verdade, sem a existência de professores contratados dispostos a receber estagiários, que acabam por lhes adicionar trabalho e responsabilidade, não seria possível a realização de estágios como este. Neste sentido, agradeço à minha orientadora pelo voluntariado nesta minha experiência e pelos seus poderes, também eles super-heróicos, para se dividir entre as suas tarefas enquanto professora, directora de turma, mãe, amiga e tantos outros papéis que desempenha diariamente.

Não posso deixar de agradecer a ajuda da Professora Doutora Helena Rodrigues, que apesar de não ser minha orientadora, se mostrou interessada e disponível para contribuir para a elaboração desta dissertação e para a discussão em torno das opções e recursos literários acerca do tema aqui apresentado. Também ela super-heróica para conseguir agarrar todas as obrigações e responsabilidades que tem a seu cargo, merece o meu agradecimento pela sua disponibilidade para ter acedido à minha procura e por todas as oportunidades recheadas de conhecimento que sempre me proporcionou.

Agradeço vivamente aos meus colegas Sérgio Pinhão e Ana Isabel Pereira pelos debates enriquecedores e ajuda constantes ao longo deste percurso, diminuindo a minha ansiedade em torno de problemas que me pareciam do tamanho de gigantes e que, na verdade, eram apenas formigas teimosas no meu caminho.

Não menos importante, uma palavra de agradecimento ao meu “pápito” por me ajudar a vislumbrar aquilo que me faz bem, o que é melhor para mim e principalmente, aquilo que é prioritário na minha vida. À minha “mámita”, pela sua defesa constante da sua cria e por ouvir as suas lamúrias e tentativas de desistência, sem nunca admitir que termine esses pensamentos negativos e desnecessários.

Os meus quatro irmãos, eternos aliados de brincadeira, também merecem que lhes agradeça todo o incentivo e orgulho que demonstram pelas minhas loucuras em termos académicos, sendo cada um deles uma fonte de inspiração na minha vida. Neste tema da irmandade torna-se indispensável agradecer também à minha irmã do coração Joana Bagana, que não sendo minha mana de sangue, todos os dias carrega o meu sorriso de convicções, coragem, liberdade e magia.

Por último, e não menos importante, agradeço aos cinco “diamantes” que recentemente entraram na minha vida e alargaram a minha família, cuja dedicação, ajuda e carinho nunca me desampararam neste processo extremamente recompensador a nível académico e vivencial.

Tenho a sorte de viver rodeada de amor e super-heroínas.

ESTRATÉGIAS DE EXPLORAÇÃO EMOCIONAL NA SALA DE AULA: RECURSOS MUSICAIS E DIDÁCTICOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º E 3º CICLOS

Cátia Andreia Amaral dos Santos

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Exploração e comunicação emocional na sala de aula; educação musical terapêutica; desenvolvimento emocional; Educação Musical e emoção.

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (P. E. S) realizada na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga, ao longo do ano lectivo 2012/2013, com uma turma de 2º ciclo e outra de 3º ciclo.

Segundo Hallam (2010), a maioria dos programas de Educação Musical não se foca na educação das emoções, nem tão pouco na emoção na música, comprovando-se pela primazia conferida, pela maior parte dos professores em contexto de sala de aula, à compreensão e à aquisição de conhecimento teórico em detrimento do envolvimento emocional com a música. Não obstante, apesar da reduzida ênfase colocada na aprendizagem da comunicação emocional, tanto os alunos como os professores concordam com a sua relevância, testemunhada pelas investigações que demonstram que o uso frequente do feedback conduz a uma melhor performance e a um maior número de atitudes positivas em relação à aprendizagem.

Dado que nas orientações curriculares para a disciplina de Educação Musical não se aflora explicitamente o desenvolvimento emocional dos alunos nem se formulam estratégias e competências a implementar nessa área, pensa-se que seria benéfica a inclusão de recursos musicais e didácticos que possibilitassem a aprendizagem musical através das emoções e vice-versa, numa constante permuta entre estes dois binómios.

A presente investigação pretende promover a reflexão em torno das potencialidades pedagógicas da comunicação emocional na sala de aula, através de sugestões de estratégias para a familiarização, por parte dos alunos, com processos de desenvolvimento emocional. Por outro lado, pretende-se analisar a existência de padrões de resposta emocionais associados a determinados parâmetros musicais, procurando-se fornecer pistas para investigação futura centrada na sua desconstrução.

Através de uma análise dos resultados obtidos nas turmas leccionadas, uma do 5º ano e outro do 8º ano, apresentam-se as conclusões retiradas do desenvolvimento de actividades fortemente imbuídas de estratégias de comunicação emocional direccionadas para a aprendizagem musical. Procura-se dar início à implementação de uma educação musical terapêutica, focada em objectivos musicais pedagógicos voltados para o desenvolvimento integral da criança.

EXPLORING EMOTIONAL STRATEGIES IN THE CLASSROOM: MUSICAL AND EDUCATIONAL RESOURCES FOR MUSIC EDUCATION IN THE 2ND AND 3RD GRADES

Cátia Andreia Amaral dos Santos

ABSTRACT

KEYWORDS: Exploration and emotional communication in the classroom; therapeutic music education; emotional development; Music Education and emotion.

This report focuses on the Supervised Teaching Practice (P. E. S) held at “Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga” along the academic year 2012/2013, with a class of 2nd grade and other of 3rd grade.

According to Hallam (2010), most programs of Music Education does not focus on the education of the emotions, nor the emotion in music, proving the priority given by most teachers in the classroom context, to the understanding and the acquisition of theoretical knowledge at the expense of emotional involvement with the music. Nevertheless, despite the reduced emphasis placed on learning emotional communication, students as well as teachers agree to its relevance, witnessed by investigations showing that the frequent use of the feedback leads to better performance and a greater number of positive attitudes towards learning.

Given that the curriculum guidelines for the discipline of Music Education does not surface explicitly emotional development of students nor formulate strategies and skills to implement in this area, it is thought that it would be beneficial to include musical and educational resources that would enable learning through music emotions and vice versa, in a constant exchange between these two binomial.

This research aims to promote reflection on the pedagogical potential of emotional communication in the classroom, through suggestions of strategies for familiarization, by the students, with emotional development processes. Moreover, we intend to analyze the existence of emotional response patterns associated with certain musical parameters, seeking to provide directions for future research to its deconstruction.

Through an analysis of the results obtained in classes taught, a 5th grade and another of 8th grade, we present the conclusions drawn from development activities strongly imbued with emotional communication strategies targeted to musical learning. Seeks to initiate implementation of a therapeutic music education focused on teaching musical goals facing the holistic development of children.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga	3
1. 1. Os alunos	4
1. 2. A sala de Educação Musical.....	5
Capítulo II: A Educação Musical no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.....	7
2. 1. Princípios, finalidades e orientações metodológicas	7
2. 2. Conteúdos e competências específicas do 2º ciclo (5º ano)	11
2. 3. Conteúdos e competências específicas do 3º ciclo (8º ano)	12
Capítulo III: Recursos Musicais e Didáticos para a Educação Musical no Ensino Básico.....	14
3. 1. Exemplo musical 1: Tero Lero (Cátia Santos)	17
3. 2. Exemplo musical 2: Balada do Sino (José Afonso)	33
3. 3. Exemplo musical 3: Dia Mau (Ornatos Violeta)	44
3. 4. Exemplo musical 4: Shimbalaiê (Maria Gadú).....	55
3. 5. Exemplo musical 5: Frágil (Jorge Palma)	69
3. 6. Exemplo musical 6: Libertango (Astor Piazzolla).....	79
Capítulo IV: Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.)	88
4. 1. Turma 3 do 5º ano de escolaridade (2º ciclo)	88
4. 1. 1. Caracterização da turma	88
4. 1. 2. Planificação anual da disciplina de Educação Musical, referente ao 5º ano de escolaridade, elaborada pelo grupo disciplinar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga	89
4. 1. 3. Aulas de Educação Musical observadas	89

4. 1. 3.1. Metodologias e aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas.....	89
4. 1. 3.2. Avaliação: registo da metodologia e instrumentos utilizados nas aulas observadas	91
4. 1. 3.3. Programas, aplicações práticas e resultados de aprendizagem: reflexão crítica acerca das aulas observadas	92
IV. 4. 1. 4. Exposição detalhada das actividades implementadas nas aulas leccionadas no âmbito da P.E.S.	93
4. 1.4.1. Aula n.º 1 – 05. 02. 2013.....	93
4. 1.4.2. Aula n.º 2 – 19. 02. 2013.....	94
4. 1.4.3. Aula n.º 3 – 06. 03. 2013.....	95
4. 1.4.4. Aula n.º 4 – 12. 03. 2013.....	96
4. 1.4.5. Aula n.º 5 – 09. 04. 2013.....	97
4. 1.4.6. Aula n.º 6 – 10. 04. 2013.....	98
4. 1.4.7. Aula n.º 7 – 16. 04. 2013.....	99
4. 1.4.8. Aula n.º 8 – 17. 04. 2013.....	99
4. 1.4.9. Aula n.º 9 – 23. 04. 2013.....	100
4. 1.4.10. Aula n.º 10 – 24. 04. 2013.....	101
4. 2. Turma 1 do 8º ano de escolaridade (3º ciclo)	102
4. 2.1. Caracterização da turma	102
4. 2.2. Planificação anual da disciplina de Educação Musical, referente ao 3º Ciclo, elaborada pelo grupo disciplinar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga	103
4. 2.3. Aulas de Educação Musical observadas	104
4. 2.3.1. Metodologias e aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas.....	104

4. 2.3.2. Avaliação: registo da metodologia e instrumentos utilizados nas aulas observadas	106
4. 2.3.3. Programas, aplicações práticas e resultados de aprendizagem: reflexão crítica acerca das aulas observadas	106
4. 2.4. Exposição detalhada das actividades implementadas nas aulas leccionadas no âmbito da P.E.S.	107
4. 2.4.1. Aula n.º 1 – 30. 01. 2013.....	108
4. 2.4.2. Aula n.º 2 – 06. 03. 2013.....	109
4. 2.4.3. Aula n.º 3 – 13. 03. 2013.....	110
4. 2.4.4. Aula n.º 4 – 17. 04. 2013.....	111
4. 2.4.5. Aula n.º 5 – 15. 05. 2013.....	112
4. 2.4.6. Aula n.º 6 – 22. 05. 2013.....	113
4. 2.4.7. Aula n.º 7 – 29. 05. 2013.....	113
4. 2.4.8. Aula n.º 8 – 05. 06. 2013.....	114
4. 5. Avaliação.....	115
4.6. Reflexão crítica acerca das aulas leccionadas no âmbito da P.E.S.	116
4. 7. Reuniões	117
4. 7. 1. Reuniões com a orientadora pedagógica	117
4. 7. 2. Reuniões com a orientadora científica	117
Capítulo V: Estratégias de exploração emocional na sala de aula.....	119
5. 1. Introdução	119
5. 2. Problemática.....	119
5. 3. Revisão de literatura	121
5. 3. 1. Emoção e música – A caminho de uma aprendizagem musical terapêutica	121

5. 3. 2. Educação musical e emoção	124
5. 4. Metodologia	130
5. 5. Resultados	133
5. 6. Pistas para investigação futura.....	138
Conclusão.....	139
Referências bibliográficas	141
Lista de Tabelas	144
Anexos	i
Anexo 1: Planificação anual de Educação Musical para o 5º ano de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga.....	ii
Anexo 2: Planificação anual de Educação Musical para o ciclo de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga.....	iv
Anexo 3: Critérios de Avaliação dos Alunos para o 5º ano (aulas observadas)	vi
Anexo 4: Critérios de Avaliação dos Alunos para o 3º ciclo (aulas observadas).....	vii
Anexo 5: Alinhamento das faixas musicais do CD	viii

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Estratégias de Exploração Emocional na Sala de Aula: Recursos Musicais e Didácticos para a Educação Musical no 2º e 3º Ciclos” centra-se no estágio realizado na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (P. E. S) do curso de mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Universidade Nova de Lisboa.

O estágio desdobrou-se em duas fases, uma primeira de observação das aulas leccionadas pela professora Luísa Pires e uma segunda fase onde se deu início à prática pedagógica, tendo sido leccionadas 18 aulas com uma duração de 45 minutos, 10 das quais à turma 3 do 5º ano e as restantes à turma 1 do 8º ano.

Com este relatório pretende-se, por um lado, analisar e reflectir acerca da prática de ensino levada a cabo ao longo do estágio, através da caracterização do contexto escolar e das estratégias pedagógicas adoptadas e por outro, apresentar a investigação desenvolvida em torno do tema enunciado e as conclusões retiradas da mesma.

O primeiro capítulo efectua uma contextualização histórica da escola onde foi realizado este estágio, bem como dos alunos que a frequentam e da sala de Educação Musical.

O segundo capítulo debruça-se sobre as orientações curriculares para a disciplina de Educação Musical no Ensino Básico formuladas pelo Ministério da Educação. Procura-se discutir e reflectir acerca dos princípios orientadores que alicerçam a disciplina e da sua ligação ao desenvolvimento de competências, bem como da sua influência no cumprimento dos objectivos a atingir.

O terceiro capítulo trata da apresentação de recursos musicais e didácticos a implementar nas aulas de educação musical, tendo formado a base para a prática pedagógica ao longo do estágio.

No quarto capítulo é descrita a Prática de Ensino Supervisionada exercida na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga durante o ano lectivo de 2012/2013. Efectua-se a caracterização das turmas, das actividades musicais e estratégias

adoptadas, bem como dos objectivos educativos previstos. Pretende-se, também, descrever as metodologias e dificuldades inerentes à prática pedagógica, numa escola fortemente marcada pela multiculturalidade.

No último capítulo procura-se reflectir acerca da exploração emocional em sala de aula e do seu contributo para a aprendizagem musical. Parte-se do pressuposto de que a comunicação emocional é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, tratando-se de uma ferramenta importante para a aprendizagem musical. Ao longo deste capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura centrada na relação entre a música e a emoção, bem como nos benefícios das estratégias focadas no desenvolvimento emocional dos alunos em educação musical.

No que diz respeito à organização desta dissertação, este documento é composto por cinco anexos. Os dois primeiros tratam das planificações anuais da disciplina de Educação Musical para o 5º ano e para o 3º ciclo elaboradas pelo grupo disciplinar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga. O terceiro e o quarto anexos são constituídos pelos critérios de avaliação do 5º ano e do 3º ciclo, respectivamente, utilizados pela orientadora na escola supracitada. Finalmente, o último anexo é composto pelo alinhamento do CD que inclui o suporte áudio dos exemplos musicais utilizados na Prática de Ensino Supervisionada. O exemplo musical Tero Lero não possui nenhuma versão original gravada, tendo-se optado por disponibilizar a gravação da versão interpretada pela turma do 8º ano. Remeteu-se para notas de rodapé a tradução livre das citações em inglês utilizadas em corpo de texto.

Com vista à uniformização deste documento, utilizam-se aspas angulares («») para citações de outros autores, acrescentando-se a utilização do itálico quando são de grandes dimensões. As aspas verticais (""") são utilizadas para expressões de autoria própria ou para a menção de uma banda ou grupo musical. As referências de ordem bibliográfica encontram-se de acordo com a 5ª edição das normas da APA.

Capítulo I - A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga

Tal como foi referido anteriormente, o presente estágio realizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga, inaugurada a 21 de Setembro de 1992, com a designação de Escola Preparatória e Secundária (C+S) de Casal de S. Brás. Situa-se na praça Álvaro Proença, na freguesia do concelho da Amadora com maior número de população residente (20 694 habitantes), a freguesia de São Brás. No ano lectivo de 1997/98, o pseudónimo literário do poeta Adolfo Correia Rocha, conferiu o nome à escola e ao Agrupamento de Escolas Miguel Torga, do qual é sede¹.

Numa perspectiva funcional e organizacional, o agrupamento iniciou o seu funcionamento no dia 6 de Julho de 2004, sendo actualmente composto por mais três estabelecimentos de ensino – Escola Básica do 1º Ciclo de Artur Martinho Simões, Escola Básica do 1º Ciclo Ricardo Alberty e o Jardim de Infância de S. Brás. No agrupamento destas escolas tiveram influência questões de proximidade geográfica, bem como de equilíbrio social e étnico¹.

Na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga funcionam os 2º e 3º ciclos do ensino básico regular, sendo leccionados nas restantes escolas do Agrupamento o pré-escolar e o 1º ciclo¹.

O corpo docente da escola é composto por 70 professores, dos quais 58 pertencem ao quadro de escola. O grupo de Educação Musical, incorporado no Departamento de expressões, é constituído por 3 docentes, sendo a professora Luísa Maria Pires da Silva a delegada de grupo.

A nível de recursos físicos, a escola dispõe de 18 salas de aula gerais e 19 específicas, distribuídas por três blocos interligados por um corredor. Estes blocos possuem refeitório, bar, biblioteca, reprografia e papelaria, gabinete do serviço de Psicologia e Orientação, serviços administrativos e órgãos de gestão escolar. No que diz respeito ao espaço exterior, conta com um campo de jogos e um pavilhão ginodesportivo designado para a disciplina de Educação Física e actividades

¹ Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2009/2012) – Projeto TEIP. Acedido em Dezembro de 2012: <http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/>

desportivas, bem como uma sala de convívio e vários espaços verdes¹.

1. 1) *Os Alunos*

No presente ano lectivo de 2012/2013, efectuaram matrícula na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga um total de 758 alunos, dos quais 309 frequentaram o 2º ciclo, 376 o 3º ciclo e 73 incorporaram duas turmas CEF. A maioria dos alunos é de origem portuguesa, sendo os restantes de origem cabo-verdiana, angolana, romena, moldava e brasileira.

Os alunos da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga pertencem a um baixo estrato sócio-económico, com uma percentagem de alunos que beneficia de Acção Social Escolar superior a 40%. O rendimento escolar dos alunos tem vindo a aumentar, embora ainda permaneça num nível médio-baixo. Demonstram pouco interesse pela escola e pela comunidade escolar, bem como pelas atividades desenvolvidas pela escola. Na sua grande maioria, os alunos apresentam um nível sócio-cultural fraco, mostrando-se pouco curiosos e atentos ao quotidiano escolar.

As problemáticas mais comuns prendem-se com o insucesso escolar elevado, as atitudes disruptivas dos alunos (abandono escolar, absentismo e indisciplina) e a fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Não obstante, a escola pretende reduzir esta tendência negativa a fim melhorar a qualidade do ensino ministrado na mesma¹.

A existência de vários grupos étnicos obriga a escola a diversificar os seus planos pedagógicos e de actividades, particularmente devido às dificuldades que se colocam na aprendizagem da Língua Portuguesa, disciplina e área transversal. Dado que o valor orientador de todo o agrupamento baseia-se na igualdade de oportunidades relativamente à aquisição e formação do conhecimento científico e social, a escola pretende responder à diversidade cultural da população escolar que a frequenta, através de medidas que contribuam para promover o sucesso educativo e igualdade de oportunidades. Neste sentido, a escola mostra-se atenta e interessada nas implicações da multiculturalidade no grau de proficiência dos alunos, bem como na integração dos mesmos na comunidade escolar¹.

1. 2) A sala de Educação Musical

As duas salas onde decorreram as aulas assistidas e leccionadas no âmbito do estágio, as salas n.º 3 e n.º 4, são especificamente designadas para o ensino da Educação Musical na escola, partilhando uma arrecadação de instrumentos Orff, situada entre as mesmas. Ambas as salas estão bem equipadas, tanto ao nível de recursos de reprodução sonora e visual, como ao nível de instrumental Orff e de recursos físicos, sendo amplas, ventiladas e com uma iluminação bastante satisfatória.

No que diz respeito à disposição da sala n.º 3, as secretárias dos alunos encontram-se dispostas em “U” com duas filas de secretárias no centro, às quais se adiciona a secretária do professor. A sala n.º 4 possui uma disposição distinta, na qual as secretárias dos alunos estão distribuídas por 4 filas verticais, encontrando-se a mesa do professor no canto inferior direito da sala. Na disposição em “meia lua”, a comunicação é facilitada, uma vez que tanto o docente como os alunos conseguem estabelecer contacto visual entre si nas diversas situações da aula, nomeadamente, na discussão de conteúdos, nas actividades de grupo e na prática musical conjunta. Na planta da sala n.º 4, o enfileiramento parece dificultar as dinâmicas da aula. Não obstante, apesar das salas serem amplas, as dimensões da sala n.º 4 parecem ser inferiores, justificando, possivelmente, a diferenciação na disposição das salas.

Nas aulas leccionadas no âmbito do estágio, as secretárias não foram utilizadas, tendo sido apenas dispostas as cadeiras em “U”, com uma cadeira no centro das duas extremidades. Desta forma, a porção de espaço disponível aumentou, facilitando a comunicação e o contacto visual entre todos, bem como a concretização das actividades de movimento e da prática musical conjunta.

No que concerne aos recursos físicos disponíveis nas salas, ambas dispõem de um armário onde se encontram os materiais didácticos (manuais escolares) e os recursos sonoros para os colocar em prática, nomeadamente, CD’s e DVD’s. A secretária do professor está equipada com um computador, conectado a um projector fixado no tecto e a um sistema de alta-fidelidade, ambos adequados às dimensões das salas. A exibição dos conteúdos programáticos está disponível através de qualquer

software instalado no computador. Á retaguarda da secretária do professor encontram-se três quadros, um branco, um pautado e ainda um interactivo.

As salas estão equipadas com um número considerável de instrumentos para a prática lectiva da disciplina, apesar de parecer reduzido se for requerido pelas duas salas em simultâneo. Não obstante, apresenta bastante variedade a nível de instrumentação: metalofones, xilofones, clavas, caixas chinesas, blocos de dois sons, jogos de sinos, pandeiretas com e sem pele, bandolins, teclado (sintetizador), entre outros.

Capítulo II – A Educação Musical no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

2. 1) *Princípios, finalidades e orientações metodológicas*

A música desempenha um papel basilar na educação estética de todos os indivíduos, devendo estar acessível a todos. Enquanto parte essencial de um currículo equilibrado, possibilita ao aluno o desenvolvimento de competências ao nível da construção da sua identidade, autonomia e das suas capacidades expressivas, psicomotoras, sociais e comunicacionais. A pertinência da disciplina para a formação humanista e criativa do aluno contribui para o seu crescimento pleno e saudável, justificando a sua continuação no currículo, apesar da longa controvérsia em torno da sua implementação (Ministério da Educação, 2001a).

Apesar da crescente relevância atribuída ao ensino da Educação Musical, no nosso país, afigura-se um panorama paradoxal, uma vez que se assiste a uma crescente redução da carga horária da disciplina, fortemente sentida no 3º ciclo, onde raramente se encontra disponibilizada como opção de escolha para os alunos, tendo uma carga horária bastante reduzida.

A implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo constitui uma afirmação do ensino da música, embora se encontre, neste momento, numa situação vulnerável quanto à sua continuidade no currículo. Acresce-se a necessidade do desenvolvimento do ensino da música em contexto pré-escolar de forma sistematizada, visto que ainda não se verifica regulamentação por parte do Ministério da Educação neste sentido, apesar de se tratar de uma fase fundamental e preponderante para o desenvolvimento musical da criança (Gordon, 2000).

O Ministério da Educação disponibiliza os princípios e orientações metodológicas, bem como as finalidades, objectivos e competências a desenvolver na Educação Musical no ensino básico. No entanto, a sua existência não implica a sua adopção, verificando-se, em alguns casos, a sua incorrecta interpretação. Apesar do ensino-aprendizagem ser aberto e livre de restrições, seria de esperar que se

incluíssem novas propostas metodológicas, mantendo-se os objectivos estabelecidos para a disciplina e, por conseguinte, uma uniformização na prática do ensino da Educação Musical.

As orientações curriculares para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico fundamentam-se em três grandes domínios estruturadores da aprendizagem: interpretar, compor e ouvir. Estes domínios assentam na premissa do «som e a música antes dos símbolos e das notações» (Ministério da Educação, 2001a: 3), alicerçando-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas através da vivência e da experimentação artística e estética, de diferentes épocas, tipologias e culturas musicais. Desta forma, pretende-se providenciar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em cinco grandes domínios (Ministério da Educação, 2001a):

1. desenvolvimento de competências no domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
2. desenvolvimento de competências para compor, arranjar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais;
3. desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, ou seja, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
4. compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificações dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
5. desenvolvimento de competências para apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada.

As finalidades do ensino da Educação Musical no Ensino Básico prendem-se com a contribuição para a educação estética, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, a sensibilização para a preservação do património cultural, a contribuição para a socialização e maturação psicológica e o desenvolvimento do espírito crítico.

O programa referente à Educação Musical no 2º ciclo propõe uma organização dos conceitos musicais de acordo com níveis de espiral, progressivamente mais

complexos, desenvolvidos e cumulativos em termos de aprendizagem. No que diz respeito às orientações metodológicas para o 2º ciclo, para que o aluno se aproprie criativamente dos conceitos musicais, o seu desenvolvimento deve ser efectuado por meio de experiências de carácter individual e colectivo, que abordem três grandes áreas (Ministério da Educação, 1991):

1. Área da composição: após o estabelecimento do nível a trabalhar, o professor deve incentivar os alunos a elaborar pequenas peças musicais que incluam de modo mais ou menos abrangente os conceitos de timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma, em grande, pequeno grupo ou individualmente, de acordo com o conceito a desenvolver e a estratégia adoptada;
2. Área da audição: indispensáveis em todos os momentos da actividade musical e para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, a audição e escuta musicais são essenciais desde a exploração de materiais sonoros até à realização final do trabalho. Neste sentido, mostra-se fundamental que o professor efectue a gravação das performances dos alunos, para que se ouçam e fomentem o seu próprio progresso nas restantes áreas, nomeadamente, na criação e na interpretação;
3. Área da interpretação: a componente estética (sentir prazer com a beleza da execução), a componente afectiva (gostar do que se executa) e a componente social (fazer música em grupo ou individualmente para outros) são fundamentais para a interpretação/execução, assim como para toda a actividade musical.

No que concerne ao 3º ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento das competências musicais consubstancia-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, técnicas e experiências de reprodução, criação e de reflexão, de acordo com os diferentes tipos de contextos sociais e culturais e com os níveis particulares de desenvolvimento individual do aluno. Por outro lado, «as práticas artísticas manifestaram-se e manifestam-se através de formas e estilos diferenciados, de acordo com modelos técnicos, estéticos e artísticos consoante as épocas, os países e os respectivos contextos sociais e culturais» (Ministério da Educação, 2001a: 10).

Assim, considerando a música enquanto construção humana, social e cultural, são propostos os seguintes princípios orientadores para o trabalho a desenvolver ao longo do 3º ciclo:

- a) «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 electrónicos, assim como a voz;
- b) 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;
- c) Experienciar, investigar, compreender e discutir acerca de uma variedade de estilos e composições musicais de acordo com os diferentes aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais e estéticos em que são produzidos;
- d) Aproveitar as aprendizagens de fora da escola. Por exemplo um aluno que saiba tocar guitarra eléctrica, bandolim, violino etc., pode e deve utilizar essa competência no interior da turma e da escola;
- e) Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espectáculos musicais destinados a públicos diferenciados, nomeadamente colegas da turma, escola, pais, comunidade;
- f) Convidar músicos profissionais e amadores para apresentarem, no interior da escola, as suas criações e os seus pontos de vista;
- g) Manipular as diferentes tecnologias e media bem como compreender o impacto que têm nas sociedades contemporâneas» (Ministério da Educação, 2001a: 10).

Com o intuito de contribuir para que o processo ensino-aprendizagem (e o trabalho que lhe está associado) potencie a construção e apropriação dos diferentes sentidos inerentes à literacia musical e às práticas artísticas, são propostas as seguintes orientações metodológicas para o trabalho a desenvolver no 3º ciclo:

1. Fomentar contextos favoráveis de aprendizagem;
2. Desenvolver a prática vocal e instrumental;

3. Criação e experimentação artístico-musical;
4. Criação de materiais digitais e outros;
5. Efectuar a transversalidade do ensino da música e os acontecimentos específicos;
6. Avaliar os processos de trabalho e de apropriação de sentidos e competências, sempre individuais e transitórias.

2. 2) Conteúdos e competências específicas do 2º ciclo (5º ano)

Os conteúdos a desenvolver no 2º ciclo estão organizados numa espiral de conceitos cujos níveis explicitam cada etapa da aprendizagem e acção. Os conceitos abordados são o timbre, a dinâmica, a altura, o ritmo e a forma, encontrando-se distribuídos por 6 níveis, progressivamente mais complexos e alargados.

As competências específicas pretendem proporcionar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, com o intuito de possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões (Ministério da Educação, 2001: Currículo Nacional do Ensino Básico):

- a) «Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- b) Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- c) Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- d) Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- e) Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;

- f) Compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;
- g) Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- h) Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais» (Ministério da Educação, 2001b: 165).

2. 3) Conteúdos e competências específicas do 3º ciclo (8º ano)

Os conteúdos programáticos a leccionar no 3º ciclo encontram-se organizados em torno de um conjunto de módulos interligados com temas diferenciados e de duração variável, possibilitando liberdade no interior de cada um deles, bem como a utilização do seu conjunto. Assim, as temáticas dos módulos apresentados nas orientações curriculares para este ciclo são: 1) Formas e estruturas (modos de organização e estruturação musicais); 2) Improvisações (exploração da improvisação musical); 3) Melodias e arranjos (em torno da canção); 4) Memórias e tradições (em torno da música portuguesa); 5) Música e movimento (em torno de danças e coreografias); 6) Música e multimédia (as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais); 7) Música e tecnologias (manipulando sons acústicos e electrónicos); 8) Músicas do mundo (explorando outros códigos e convenções); 8) Pop e Rock (em torno dos estilos musicais); 9) Sons e sentidos (processos de criação musical) e, finalmente, 10) Temas e variações (em torno do desenvolvimento de ideias musicais).

A aquisição de competências específicas de Educação Musical deve obedecer à transversalidade dos quatro grupos como se fosse uma espiral em que à medida que o ensino se desenvolve, as competências vão sendo interiorizadas de forma cada vez mais completa e ao mesmo tempo expandida.

As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico, organizam-se em torno de quatro dimensões (Ministério da Educação, 2001a):

- a) Interpretação e comunicação;

- b) Criação e experimentação;
- c) Percepção sonora e musical;
- d) Culturas musicais nos contextos.

Não obstante, deve ser assegurado que as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência se devem basear em acções que advém dos três grandes domínios da prática musical - composição, audição e interpretação.

Assim como se verifica no 2º ciclo, a aquisição de competências específicas no 3º ciclo deve-se cingir à transversalidade dos quatro grupos como se de uma espiral se tratasse na qual, à medida que o ensino se desenvolve, vai ocorrendo a interiorização das competências de forma progressivamente mais completa e expandida.

Capítulo III – Recursos Musicais e Didácticos para a Educação Musical no

Ensino Básico

O presente capítulo trata de um conjunto de fichas de actividades construídas a partir de exemplos musicais potencializadores de determinados processos de aprendizagem, com o intuito de serem utilizados em dois níveis etários diferentes², ou seja, no 2º e 3º ciclos. A construção destes recursos musicais e didácticos parte da afirmação atribuída a Bruner (1960: 33) de que «*any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development*»³. A esta noção está subjacente a ideia de currículo em espiral, onde os conteúdos são revisitados continuamente em qualquer estágio de desenvolvimento.

Este “banco de recursos didácticos” ou “sebenta didáctica” pretende servir de manual de apoio ao professor na disciplina de Educação Musical no Ensino Básico. Foram seleccionados 6 exemplos musicais, tendo como critério de selecção a presença de dualidades metafóricas na sua génese lírica ou musical, conforme se enuncia de seguida:

1. Tero Lero é uma lengalenga tradicional portuguesa que aborda a dualidade do ter e não ter/desejar;
2. Balada do Sino é uma música ligeira portuguesa de José Afonso que fala do ir e do ficar;
3. Dia Mau, um tema rock português da banda “Ornatos Violeta”, ilustra as emoções relacionadas com um dia bom e um dia mau;
4. Shimbalaiê, uma canção popular brasileira de Maria Gadú, trata da dualidade entre o amanhecer e o anoitecer;

² Dado que, de acordo com Gordon (2000), pode não haver diferença na «idade musical» entre indivíduos de níveis etários diferentes; caso isto suceda, as necessidades de aprendizagem são as mesmas mas, naturalmente, devem implicar a adopção de diferentes estratégias e formas de comunicação na relação aluno-professor.

³ «qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento».

5. Frágil, um tema blues português de Jorge Palma, relaciona-se com a fragilidade e agilidade do ser humano;
6. Libertango é um tango argentino composto por Astor Piazzolla que convida à exploração da liberdade e da restrição.

Os exemplos musicais supracitados formaram a base a partir da qual foi planificado um conjunto de actividades e estratégias musicais e emocionais unidas por objectivos, conteúdos musicais, competências e processos emocionais que se esperam alcançar no fim de cada unidade didáctica. O suporte áudio encontra-se no CD em anexo.

Todas as fichas didácticas são compostas pelas mesmas linhas orientadoras, encontrando-se divididas em três partes. A primeira destina-se à apresentação do suporte notacional e à caracterização do exemplo musical no que diz respeito à sua unidade temática, tipologia de actividade, tonalidade, tonalidade, tom de repouso, métrica e tessitura, cuja terminologia remete à Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (2000). Acresce-se a descrição dos materiais necessários para a realização das actividades. A segunda parte trata da definição dos conteúdos musicais, das competências e dos objectivos a desenvolver, bem como dos processos emocionais envolvidos. Por último, são descritas de forma detalhada as actividades musicais e estratégias de exploração emocional a implementar nas aulas de cada unidade didáctica, intercaladas com actividades de aprendizagem sequencial (a nível tonal e rítmico), inspiradas nos pressupostos gordonianos e que devem ser introduzidas em todas as aulas. No final de cada ficha propõe-se uma performance para a conclusão da unidade didáctica que pode ser apresentada publicamente e gravada de forma digital, a fim de se efectuar uma posterior reflexão crítica, como de resto deve ser registado todo o processo de ensino-aprendizagem.

A planificação das aulas leccionadas durante o estágio centrou-se nesta sebenta didáctica, tendo-se seleccionado semanalmente e aula a aula, as actividades musicais e de exploração emocional a implementar uma, de acordo com os objectivos teórico-práticos e as competências a atingir pelos alunos. Cada ficha não se refere a

apenas uma aula, mas sim a um conjunto de aulas onde se deve seleccionar as actividades a implementar em cada aula.

Dada a curta duração do estágio não foram abordados todos os exemplos musicais planificados, estando por isso associado um número a cada actividade, com o intuito de clarificar nos próximos capítulos aquelas que foram implementadas durante a Prática de Ensino Supervisionada. No entanto, servem como sugestões didácticas a aplicar num contexto educativo sem limites temporais tão restritos.

Foram realizadas as mesmas actividades em ambas as turmas, a fim de comparar os resultados obtidos na componente de investigação-acção desta dissertação.

Exemplo musical 1: Tero Lero

Lengalenga tradicional portuguesa

$\text{♩} = 80$

Te - ro, le - ro le - ro te-nho tu - do quan-to que - ro,

5 1. te - nho pão e vi - nho fal - ta me'o tou-ci - nho.

9 2. te - nho três o - ve - lhas u - ma não é mi-nha e duas são a - lhei - as.

Características

Unidade temática/curricular

Sons e sentidos - Música e Palavra

Dualidade metafórica

Ter/Não ter (desejar)

Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Performance instrumental,
Experiência de Forma

Tonalidade

Menor (Blues)

Tonicalidade

Fá

Tom de repouso/tónica



Métrica

Binária

Tessitura

Mib₃ – Si₄

Materiais necessários

Espaço amplo e orquestra Orff

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsção)

Divisão binária

Ostinato

Melodia

Modo menor: blues

Acompanhamento
harmónico

Timbre

Orquestra Orff (madeiras,
peles e metais)

Forma

Forma rondó: ABACADA

Competências

Audição e Audição

1. Identificação da estrutura métrica da canção;
2. Identificação de macro e microtempos;
3. Identificação da estrutura frásica da canção (frase a e frase b);
4. Identificação do tom de repouso da canção.

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto, percussão corporal e execução instrumental;
2. Associação de movimento corporal à canção.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica corporal sobre uma estrutura frásica.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização histórica acerca das lengalengas e do seu papel na tradição oral portuguesa;
2. Análise da forma rondó (ABACADA) e das suas partes constituintes;
3. Introdução ao conceito de ostinato.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;
3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com uma lengalenga tradicional portuguesa;
2. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos ostinatos rítmicos do arranjo, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
3. Reproduzir e memorizar pequenos motivos em ostinato rítmico, aplicando-os à execução instrumental em *ensemble* e ao respectivo arranjo na forma rondó;
4. Desenvolver a autonomia rítmica e instrumental;
5. Acompanhar a canção com recurso ao Instrumental Orff, executando e evocando os ostinatos e respectivos arranjos;
6. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;
7. Cantar e evocar por memória uma canção numa escala menor de blues, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
8. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

1. Interpretar/identificar na letra da canção estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musical.

Actividades de Warm-up

Movimento

1

Dispor os alunos em roda. O professor diz a lengalenga enquanto os alunos andam de acordo com a pulsação da prosódia. Sempre que o professor quiser mudar a direcção do movimento, pode indicá-lo com a palavra “Hip”. Deve fazê-lo, de preferência, no final da frase *a* ou *b*.

Canto com prosódia

2

Consoante os alunos e o seu nível de aprendizagem, pode-se efectuar uma actividade baseada num conjunto de ostinatos vocais, cantados em simultâneo com a lengalenga. Quando a turma conseguir dizer, autonomamente, a lengalenga enquanto se movimentam, o professor acrescenta, progressivamente, cada ostinato vocal. Os alunos dizem a lengalenga enquanto o professor diz o ostinato 1. Após várias repetições, o professor divide a turma em duas meias luas, onde uma diz a lengalenga

e a outra o ostinato 1. Depois, deve trocar as funções. Este procedimento é repetido para cada ostinato.

Quando os alunos conseguirem dizer todos os ostinatos, o professor divide a turma em cinco grupos. Um dos grupos diz a lengalenga e cada um dos restantes grupos fica responsável por dizer um ostinato. Os grupos devem entoar todos os ostinatos, sendo por isso necessário trocar sucessivamente de ostinato em cada grupo. O professor sugere que interpretem os ostinatos com variações de intensidade, dinâmica e altura.

Apresenta-se, de seguida, uma sugestão de canto com prosódia.

Canto com prosódia

The musical score is divided into three systems, each starting with a tempo marking of $\text{♩} = 80$. Each system consists of five staves: Lengalenga, Ostinato 1, Ostinato 2, Ostinato 3, and Ostinato 4. The lyrics are written below the notes.

System 1:

- Lengalenga:** Te-ro, le-ro, le-ro te-nho tu-do quan-to que-ro,
- Ostinato 1:** Te-ro, le-ro, le-ro Te-te-ro, le-ro, le-ro Te-
- Ostinato 2:** Te-ro, le-ro
- Ostinato 3:** Pão pão
- Ostinato 4:** Te-ro te-ro

System 2:

- Lengalenga:** te-nho pão e vi-nho fal-ta me'o tou-ci-nho
- Ostinato 1:** te-ro, le-ro, le-ro Te-te-ro, le-ro, le-ro Te-
- Ostinato 2:** Te-ro, le-ro
- Ostinato 3:** Pão pão
- Ostinato 4:** Te-ro te-ro

System 3:

- Lengalenga:** te-nho três o-ve-lhas u ma-não é mi-nha e duas são a-lhei-as.
- Ostinato 1:** te-ro, le-ro, le-ro Te-te-ro, le-ro, le-ro Te
- Ostinato 2:** Te-ro, le-ro
- Ostinato 3:** Pão pão
- Ostinato 4:** Te-ro te-ro

Paralelamente à forma como funcionou a actividade de canto com prosódia, a percussão corporal também passa pela adição sucessiva, por parte do professor, de ostinatos corporais.

O professor executa os ostinatos corporais separadamente (utilizando o nível tímbrico designado para cada um, nomeadamente, estalos, palmas, joelhos ou pés) e pede aos alunos para repetirem (em eco). Assim que os alunos assimilarem os ostinatos, dividir a turma em cinco grupos e atribuir um ostinato a cada grupo, ficando um responsável por dizer a lengalenga. De seguida, trocar os ostinatos atribuídos a cada grupo, de forma a que experimentem todos os ostinatos corporais.

Apresenta-se, de seguida, uma sugestão de ostinatos rítmicos corporais.

Percussão corporal

$\text{♩} = 80$

Lengalenga

Te - ro, le - ro, le - ro te-nho tu - do quan-to que - ro,

Estalos

Palmas

Joelhos

Pés

5 1.

Lengalenga

te-nho pão e vi - nho fal - ta me'o tou-ci - nho.

Estalos

Palmas

Joelhos

Pés

9 2.

Lengalenga

te-nho três o ve - lhas u-ma não é mi-nha e duas são a - lhei - as.

Estalos

Palmas

Joelhos

Pés

O professor guia os alunos numa reflexão acerca do conteúdo da letra da lengalenga, através das seguintes questões:

1. O que têm na sua vida que gostam muito?
2. O que não têm e desejam ter?
3. O que sentem quando têm aquilo que querem?
4. E quando não têm?
5. Se entrasse dentro da sala um génio da lâmpada mágica e vos concedesse esse desejo, como diziam a lengalenga?
6. E se entrasse alguém diabólico/monstro e vos tirasse aquilo que mais gostam, como diziam a lengalenga?

Após esta reflexão, analisar as qualidades sonoras alteradas no canto com prosódia, explicando cada uma delas do ponto de vista teórico.

O professor ensina a canção de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir para os alunos repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para a frase *b*;
- Entoar toda a canção e pedir para os alunos repetirem em eco;

- Repetir os passos anteriores com letra;
- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

De acordo com o nível dos alunos, a canção pode ser ensinada segundo a sua versão coral (2 ou 3 vozes, consoante o número de alunos). Apresenta-se de seguida uma sugestão para a harmonização.

Versão coral

$\text{♩} = 80$

Voz 1

Te-ro, le-ro tu-do quan-to que - ro,___

Voz principal

Te-ro, le-ro le - ro___ te-nho tu-do quan-to que - ro,___

Voz 2

Te-ro, le-ro Le - ro, le-ro. Te-ro, le - ro Quan - to, que-ro.

5

Voz 1

1. te-nho pão e vi - nho___ fal-ta me'o tou ci - nho.

Voz principal

te-nho pão e vi - nho___ fal-ta me'o tou ci - nho.

Voz 2

Te-nho pão, Te-nho vi nho. Tou - tou - ci-nho.

9

Voz 1

2. te-nho três o-ve - lhas___ u-ma não é mi-nha e duas são a - lhei - as.

Voz principal

te-nho três o-ve - lhas___ u-ma não é mi-nha e duas são a - lhei - as.

Voz 2

te-nho três o-ve - lhas___ u-ma não é mi-nha e duas são a - lhei - as.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Tonal

Discriminação em auditivo/oral

6

O professor canta o tom de repouso da canção com a sílaba neutra “bum”, pedindo aos alunos que repitam em eco. No final, deve referir se trata do tom de repouso da canção.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Ritmo

Discriminação em auditivo/oral

7

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 4 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

1. Devolve o padrão;
2. Devolve os macros e os microtempos;
3. Devolve o ritmo melódico;
4. Devolve o padrão em ordem inversa;
5. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
6. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

1. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
2. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
3. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

1. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
2. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos em pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 4 macrotempos, assegurando que compreendem a duração e métrica dos padrões.
3. Improvisação:
 - a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo;
 - b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta

para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.

- c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

1. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;
2. A pares, de frente ou de costas;

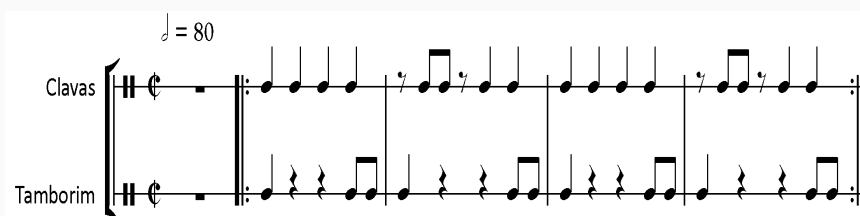
É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Executar os ostinatos instrumentais

8

O professor transfere alguns dos ostinatos rítmicos que ensinou na actividade de percussão corporal para os instrumentos Orff. Neste sentido, recorre ao ostinato executado nos joelhos e toca-o nas clavas e ao ostinato executado nos pés no tamborim. De seguida, distribui os instrumentos pelos alunos e pede que toquem os ostinatos atribuídos ao seu instrumento. Pode dividir a turma em três grupos, onde um canta a canção e cada um dos outros grupos fica responsável por tocar os respectivos ostinatos nas clavas e no tamborim.

Ostinatos instrumentais



Ensinar e aplicar a forma rondó

9

Ensinar as partes constituintes da forma rondó (ABACADA).

Aplicar a forma rondó à canção, definindo as tarefas a executar no refrão e em cada uma das novas secções. O refrão (A) é constituído pela entoação da canção e pela execução dos ostinatos rítmicos (para pequena percussão) expostos anteriormente. As novas secções são compostas por improvisações com percussão corporal a pares, em forma de pergunta-resposta, com a duração da frase *a* e *b*, respectivamente.

Forma rondó aplicada ao Tero lero

A	B	A	C	A	D	A
Entoar a canção	Tocar os ostinatos	Entoar a canção	Tocar os ostinatos	Entoar a canção	Tocar os ostinatos	Entoar a canção
+	+	+	+	+	+	+
Tocar os ostinatos	Improvisação do Par A (Palmas)	Tocar os ostinatos	Improvisação do Par B (Joelhos)	Tocar os ostinatos	Improvisação do Par C (Pés)	Tocar os ostinatos

Depois de definir as várias partes da forma rondó da canção, o professor distribui os alunos pelos instrumentos e solicita três pares de alunos que se queiram voluntariar para realizar as improvisações.

O professor deve garantir a assimilação da forma da canção e a compreensão das tarefas incumbidas.

Após algumas interpretações da canção, o professor pode encarregar os alunos da estruturação da introdução e coda da canção, aceitando as suas sugestões. Algumas hipóteses passam por uma introdução com os alunos a cantarem a melodia com a boca fechada ou a improvisarem sons corporais incomuns (nariz, língua, lábios) e na coda os instrumentos serem retirados um a um. Outra possibilidade para a coda passa pela criação de uma letra para um rap, que fale do contexto urbano, em oposição à ruralidade ilustrada na letra da lengalenga.

Performance da canção com Instrumental Orff

10

Apresenta-se, de seguida, uma orquestração para acompanhar a canção. O professor exemplifica o acompanhamento a realizar em cada instrumento de altura definida. A par do que foi realizado na actividade anteriormente descrita, deve ser adicionado o acompanhamento dos instrumentos de altura definida à forma rondó.

Forma rondó da performance com Instrumental Orff

A	B	A	C	A	D	A
Entoar a canção	JS + XS + XA + XB	Entoar a canção	JS + XS + XA + XB	Entoar a canção	JS + XS + XA + XB	Entoar a canção
+	+	+	+	+	+	+
Tocar todos os ostinatos	Improvisação do Par A (Palmas)	Tocar todos os ostinatos	Improvisação do Par B (Joelhos)	Tocar todos os ostinatos	Improvisação do Par C (Pés)	Tocar todos os ostinatos

A introdução e a coda são sugeridas pelos alunos.

Tanto nesta fase como nas anteriores, os alunos devem experimentar todos os instrumentos e respectivos ostinatos.

Orquestração da canção Tero Lero

$\text{♩} = 80$

Voz

Te-ro, le-ro le - ro te-nho tu-do quan-to que - ro,

Clavas

Tamborim

Jogo de sinos

$\text{♩} = 80$

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

5

Voz

1.

te-nho pão e vi - nho fal-ta me'o tou ci - nho.

Clavas

Tamborim

Jogo de sinos

Xilofone soprano

1.

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

The musical score is written for a voice and a percussion ensemble. It consists of two systems of staves. The first system includes staves for Voice, Clavas, Tamborim, Jogo de sinos, and three Xilofone parts (Soprano, Alto, Baixo). The second system continues the same instrumentation. The tempo is marked as quarter note = 80. The key signature has one flat (B-flat). The lyrics are in Portuguese. The score includes first endings marked with '1.' and repeat signs. The percussion parts feature rhythmic patterns using eighth and sixteenth notes, rests, and specific percussion symbols (claves, tamborim, and sinos).

9 2.

Voz

te-nho três o-ve - lhas u-ma não é mi-nha e duas são a- lhei -as.

Clavas

Tamborim

Jogo de sinos

Xilofone soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

2.

Performance da canção com Instrumental Orff em articulação com a actividade 4

11

O professor pede sugestões aos alunos para a performance da canção primeiro como se não tivessem aquilo que mais desejam e depois como se tivessem. Os alunos devem acordar as características musicais a alterar na performance da canção, de modo a transmitirem os dois tipos de sentimentos.

Exemplo musical 2: Balada do Sino

José Afonso

$\text{♩} = 68$

U - ma bar - qui - nha lá vem lá vem u - ma bar - qui - nha lá vem lá vem

9

Dim Dem na bar-qui-nha de Be-lém Dim Dem na bar-qui-nha de Be- lém.

Características

Unidade temática/curricular

Música ligeira portuguesa

Dualidade metafórica

Ir/ficar

Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Performance instrumental,
Experiência de Forma

Tonalidade

Eólio

Tonicalidade

Lá

Tom de repouso/tónica



Métrica

Ternária

Tessitura

Mi₃ – Mi₄

Materiais necessários

Espaço amplo, orquestra Orff,
leitor de CD's, imagens, quadro e
giz

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsção)
Divisão ternária
Ostinato

Melodia

Modo eólio
Tom de repouso

Timbre

Orquestra Orff (metais)

Forma

Forma binária (AABB)

Competências

Audição e Audição

1. Identificação e reprodução do tom de repouso da canção;
2. Identificação de tensão (tónica) e repouso (dominante) em padrões na tonalidade da canção;
3. Identificação da estrutura métrica da canção;
4. Identificação de macro e microtempos;
5. Identificação da estrutura frásica da canção (frase *a* e frase *b*).

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto, percussão corporal e execução instrumental.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica corporal sobre uma estrutura frásica.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização histórica acerca da pertinência de José Afonso para o cancionário português, bem como para o contexto social da sua época;
2. Análise da forma binária e das suas partes constituintes.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;
3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com a música ligeira portuguesa;
2. Reproduzir e identificar funções de repouso (tónica) e tensão (dominante) em padrões improvisados na tonalidade da canção;
3. Cantar e evocar por memória uma canção em modo eólio, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
4. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos ostinatos rítmicos do arranjo, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
5. Reproduzir e memorizar pequenos motivos em ostinato rítmico, aplicando-os à execução instrumental em *ensemble* e ao respectivo arranjo na forma binária (AABB);
6. Desenvolver a autonomia rítmica e instrumental;
7. Acompanhar a canção com recurso ao Instrumental Orff (metais), executando e evocando os ostinatos e respectivos arranjos;
8. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;
9. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

1. Interpretar/identificar na letra da canção estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musical e a imagens.

Actividades de Warm-up

Movimento

1

Jogo 1: Deitar cedo e cedo erguer (sem música)

O professor pede aos alunos que se movimentem pelo espaço e que circulem aleatoriamente adoptando várias direcções. Ao som de uma palma, os alunos devem-se deitar no chão lentamente, fechar os olhos e imaginar um sítio alegre e um sítio triste. Ao som de duas palmas, devem-se levantar.

O exercício repete-se com a adição de sons aos movimentos. Assim, cada vez que os alunos se deitarem e se levantarem devem emitir sons vocais com várias sílabas (“br”, “vr”, “ss”) diferentes para cada movimento.

Jogo 2: Corpo musical (sem música)

Os alunos organizam-se a pares. Um dos alunos deve ser o instrumentista e o outro fazer de instrumento. O instrumentista deve tocar em várias partes do corpo do outro (braços, pernas, cabeça) e movê-las. O aluno que personifica o “instrumento” deve emitir sons adequados aos movimentos que o instrumentista o obriga a fazer. Depois, devem trocar de funções.

Reflexão acerca do conteúdo lírico da canção

(Faixa 2)

Os alunos ouvem a canção. O professor guia uma reflexão acerca do conteúdo da letra da *Balada do sino*, através das seguintes questões:

1. Se fossem a barquinha, para que sítio iriam?
2. Seria um sítio alegre ou triste?

O professor escreve os dois adjectivos no quadro “alegre” e “triste” (deixando um espaço intermédio para outro tipo de emoção sugerida pelos alunos) e pede que os alunos caracterizem a emoção que sentem ao ouvir a canção. Deve alertar para o facto de não existirem respostas certas nem erradas.

O professor regista os pareceres de todos os alunos e assinala a emoção sentida pela maioria, procurando aferir em que características os alunos se basearam para avaliar a emoção que escolheram, se foram musicais ou líricas.

3. O que lá encontravam? Quem lá estava?

O professor deve promover um diálogo acerca dos sítios e emoções enunciadas por todos os alunos despoletadas pela canção.

Associação de imagens à canção

(Faixa 2)

O professor distribui aleatoriamente pelos alunos várias imagens de barquinhas no mar e pede que, durante a audição da canção, pensem se a que lhes foi dada é adequada à sua interpretação da canção. No caso de considerarem a imagem desadequada, devem seleccionar outra. Cada aluno deve justificar a sua decisão, caso seja adequada ou não.

No final, o professor pergunta novamente aos alunos para que sítio iriam (triste ou alegre) e questiona se tivesse distribuído a imagem na primeira vez que ouviram a canção, teria influenciado a sua interpretação a nível emocional.

Audição da versão da canção interpretada pelo grupo “Pé na Terra”

3

(Faixa 3)

O professor dá a ouvir aos alunos a versão do grupo “Pé na Terra”, cuja interpretação começa por ser bastante aproximada à versão original e acaba completamente diferente, numa desconstrução estilística com influência do rock.

Os alunos devem apontar as características estilísticas de cada uma das versões apresentadas, no que concerne ao andamento, forma/estrutura, textura e timbre.

O professor volta a questionar os alunos acerca da manutenção ou alteração do sítio (triste ou alegre) para onde iriam na versão dos “Pé na Terra”.

Ensinar a canção

4

O professor contextualiza a turma acerca do compositor da canção, José Afonso, da sua carreira e da sua relevância para a música portuguesa e para o contexto social da sua época.

De seguida, ensina a canção de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir aos alunos para repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para a frase *b*;
- Entoar toda a canção e pedir à turma que a repita em eco;
- Repetir os passos anteriores com letra;
- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

O professor tenta que os alunos cheguem ao conceito de repetição presente ao longo da canção, com a forma AABB.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Tonal

Discriminação em auditivo/oral 5

Tom de repouso

O professor canta o tom de repouso da canção com a sílaba neutra “bum”, pedindo aos alunos que repitam em eco. No final, deve referir que se trata do tom de repouso da canção.

Tensão-repouso

O professor improvisa padrões tonais na tonalidade da canção, onde os alunos devem colocar os braços para baixo (como se estivessem aliviados) quando sentirem repouso (tónica) e levantá-los (como se tivessem a pedir socorro na barquinha) quando sentirem tensão (dominante).

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Ritmo

Discriminação em auditivo/oral 6

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 4 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

1. Devolve o padrão;
2. Devolve os macros e os microtempos;
3. Devolve o ritmo melódico;
4. Devolve o padrão em ordem inversa;
5. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
6. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

1. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
2. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
3. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

1. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
2. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos em pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 4 macrotempos, assegurando-se que compreendam a duração e métrica dos padrões.
3. Improvisação:

- a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo.
- b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.
- c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

1. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;
2. A pares, de frente ou de costas;

É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Esta actividade pode ser concluída como uma transformação da métrica da canção (para métrica binária), preparada por estas actividades de aprendizagem sequencial.

Ensinar os ostinatos rítmicos corporais

7

O professor executa o ostinato rítmico nos dois níveis tímbricos corporais e pede aos alunos para repetirem em eco. Quando o ostinato estiver assimilado, o professor pode dividir a turma em dois grupos, um encarregue pela entoação da canção e o outro pelo ostinato. De seguida, deve trocar as funções.

Ostinatos corporais

Pés
Estalos



Ensinar o ostinato vocal

8

O professor canta o ostinato indicado abaixo e pede aos alunos para o imitarem em eco.

Ostinato vocal



Pedir aos alunos que repitam o ostinato várias vezes até que se sintam confortáveis para o cantar sem o apoio do professor. O professor entoa a canção enquanto os alunos cantam o ostinato. De seguida, dividir a turma a meio, ficando metade a cantar a canção e a outra a cantar o ostinato. No final, trocar os papéis.

Transferir o ostinato vocal para os instrumentos

9

O professor pede aos alunos para cantarem a canção enquanto toca o ostinato no metalofone baixo. De seguida, selecciona aleatoriamente um aluno para tocar o ostinato no instrumento, ensinando-lhe, em caso de dúvida, a manter uma postura correcta e a posição das notas. O aluno acompanha a canção enquanto a turma canta. No final, escolhe o próximo aluno a tocar o ostinato e ensina-o a executá-lo. O processo repete-se até que todos os alunos experimentem. Consoante o número de instrumentos disponíveis, pode-se adicionar mais metalofones baixo para acompanhar a canção.

Performance da canção em articulação com a actividade 2

10

O professor pede sugestões aos alunos para a performance da canção de acordo com a emoção escolhida pela maioria na actividade de comunicação emocional. Os alunos devem acordar os elementos musicais a alterar na performance e colocar em prática uma performance bastante distinta da versão original.

Performance final da canção

11

Para a performance final da canção, o professor divide a turma em três grupos:

1. Grupo encarregue de cantar a canção;
2. Grupo responsável por cantar o ostinato vocal;
3. Grupo encarregue por tocar o ostinato instrumental.

Exemplo musical 3: Dia Mau

Ornatos Violeta

♩ = 132



Não quis guar - dá-lo pa-ra mim e com a di-men-são da dor le-gi-ti-mar o fim.

Eu dei mas foi pa-ra mos-trar não'ha-ven-do'a-mor de vol-ta na - da'im-pe-de'a fon-te de se

car. Mas tan-to pi-or e quem sou eu? Pa-ra t'en - si- nar

a-go - r'a ver o lá-do cla - ro d'um di - a mau.

Características

Unidade temática/curricular

Pop-rock em Portugal

Dualidade metafórica

Dia bom/Dia mau

Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Experiência de Forma

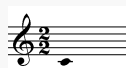
Tonalidade

Maior

Tonicalidade

Dó[#]

Tom de repouso/tónica



Dó

Métrica

Binária

Tessitura

Lá[#]₂ – Dó[#]₄

Materiais necessários

Espaço amplo, orquestra Orff,
leitor de CD's, materiais (plástico,
acrílico, alumínio, vidro e metal)

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsação)

Divisão binária

Ostinato

Melodia

Modo maior

Tom de repouso

Coros masculino e feminino

Timbre

Instrumentos da banda
pop/rock

Orquestra Orff (percussão de
altura indefinida)

Instrumentos não
convencionais (plástico,
acrílico, alumínio, vidro e
metal)

Forma

Forma binária (AABB)

Competências

Audição e Audição

1. Identificação e reprodução do tom de repouso da canção;
2. Identificação da métrica da canção;
3. Identificação de macro e microtempos;
4. Identificação da estrutura frásica da canção.

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto e percussão corporal.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica corporal sobre uma estrutura frásica;
2. Criação de pequenas peças com recurso a instrumentos convencionais e não convencionais;
3. Associação de movimento corporal à canção.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização acerca das características estilísticas da música rock portuguesa e dos respectivos instrumentos;
2. Análise da forma AABB e das suas partes constituintes.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;

3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com a música rock portuguesa;
2. Reproduzir e identificar o tom de repouso da canção;
3. Cantar e evocar por memória uma canção em modo maior, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
4. Improvisar pequenas peças musicais com recurso a instrumentos de percussão convencionais (de altura indefinida) e não convencionais (plásticos, alumínio, acrílicos, vidros e metais);
5. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos ostinatos rítmicos do arranjo, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
6. Reproduzir e memorizar pequenos motivos em ostinato rítmico e vocal, aplicando ao respectivo arranjo na forma binária (AABB);
7. Desenvolver a autonomia rítmica e vocal;
8. Identificar os instrumentos pertencentes à banda pop/rock;
9. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;
10. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

1. Interpretar/identificar na letra da canção estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musical e ao movimento.

Actividades de Warm-up

Movimento

1

Jogo 1: *Os opostos atraem-se* (sem música)

O professor sugere que os alunos escolham um par. Em posições estáticas, um deles deve assumir a posição dominante, efectuando um movimento à sua escolha, seguido de um *freeze*. O parceiro deve escolher um movimento contrário ao que o aluno dominante realizou. Ou seja, se o aluno estiver deitado a mexer as mãos, o outro pode levantar-se e mexer nos pés. A realização do oposto depende da leitura e da interpretação de cada um. No final, devem trocar de funções e incluir posições com movimento contínuo.

Jogo 2: *Check-up emocional* (sem música)

O professor sugere as seguintes emoções aos alunos: alegria, tristeza, raiva, ternura e medo. Os alunos devem escolher aquela que se adequa ao seu estado de humor e a que mais se afasta. De seguida, devem-se mover livremente pelo espaço de acordo com a emoção escolhida. Quando o professor diz “Hop”, devem mover-se segundo a

emoção contrária à que escolheram. No final devem partilhar a razão das suas escolhas.

Exploração emocional

2

(Faixa 4)

Os alunos ouvem a canção. O professor guia a turma numa reflexão acerca do conteúdo da letra do *Dia Mau*, através das seguintes questões:

1. Qual foi o melhor dia da vossa vida?
2. E o pior?
3. O que sentiram em cada um desses dias?

Improvisação com instrumentos convencionais e não convencionais em articulação com a actividade 2

3

O professor distribuiu aleatoriamente pelos alunos instrumentos convencionais (instrumentos de percussão de altura indefinida) e não convencionais (plásticos, acrílicos, alumínio, vidros e metais). De seguida, deve dar alguns minutos para que a turma decida que parâmetros musicais deve alterar para improvisar uma pequena peça que personifique musicalmente um dia bom e outra que simbolize um dia mau.

Audição da canção interpretada pela banda “Ornatos Violeta” e pelo grupo “Pé na Terra”

4

(Faixas 4 e 5)

O professor dá a ouvir aos alunos a versão original da canção dos “Ornatos Violeta”, fortemente influenciada pelo rock alternativo. De seguida, mostra a versão do grupo “Quarteto de bolso”, bastante diferente para a mesma canção, com uma abordagem menos electrónica. Os alunos devem apontar as características estilísticas de cada uma das versões apresentadas, no que concerne ao andamento, forma/estrutura, textura e timbre.

O professor contextualiza os alunos acerca das características da banda pop-rock, bem como dos seus processos de interpretação, composição e dos respectivos instrumentos.

De seguida, ensina a canção de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir aos alunos para repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para as restantes frases;
- Entoar toda a canção e pedir à turma que a repita em eco;
- Repetir os passos anteriores com letra;
- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

O professor tenta que os alunos cheguem ao conceito de repetição presente ao longo da canção, com a forma AABB.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Tonal

Discriminação em auditivo/oral

6

Tom de repouso

O professor canta o tom de repouso da canção com a sílaba neutra “bum”, pedindo aos alunos que repitam em eco. No final, deve referir que se trata do tom de repouso da canção.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Ritmo

Discriminação em auditivo/oral

7

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 4 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

1. Devolve o padrão;
2. Devolve os macros e os microtempos;
3. Devolve o ritmo melódico;
4. Devolve o padrão em ordem inversa;
5. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
6. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

1. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
2. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
3. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

1. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
2. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos em pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 4 macrotempos, assegurando-se que compreendam a duração e métrica dos padrões.
3. Improvisação:
 - a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo.
 - b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.
 - c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

1. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;

2. A pares, de frente ou de costas;

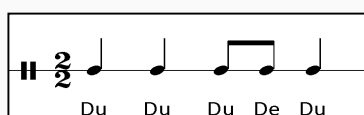
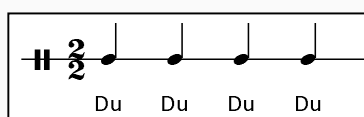
É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Associação verbal

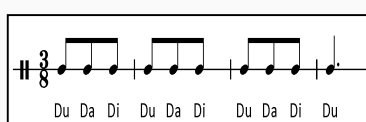
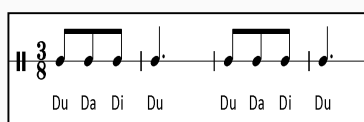
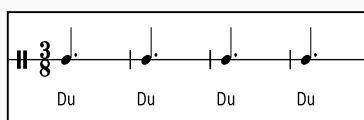
8

O professor canta os padrões que se seguem, em métrica binária e ternária, com sílabas rítmicas e pede aos alunos que os repitam em eco.

Métrica binária



Métrica ternária



$\text{♩} = 132$

Não quis guar - dá-lo pa-ra mim e com a di-men-são da dor le-gi-ti-mar o fim.

5 Eu dei mas foi pa-ra mos-trar não'ha-ven-do'a-mor de vol-ta na - da'im-pe-de'a fon-te de se

9 car. Mas tan-to pi-or e quem sou eu? Pa-ra t'en - si- nar

13 a - go - r'a ver o la-do cla - ro d'um di - a mau.

17 Bam bam bam ram bam Di - a, Bam bam bam ram bam Mau!

Canto do refrão com repartição por coros

11

O professor pede à turma para cantar as estrofes. No refrão, os alunos devem cantar a primeira frase do ostinato vocal e as alunas a segunda.

Performance final da canção

12

Para a performance final da canção, o professor divide a turma em três grupos:

1. Grupo responsável por cantar as estrofes;
2. Coro masculino responsável pela frase *a* do refrão;
3. Coro feminino responsável pela frase *b* do refrão.

Todos os grupos devem realizar os ostinatos corporais em simultâneo com as suas tarefas.

Exemplo musical 4: Shimbalaíê

Maria Gadú

♩ = 100

Shim - ba - lai - ê, quan - do ve - jo'o sol bei - jan - do'o mar

Shim - ba - lai - ê, to - da'a vez qu'e - le vai re - pou-sar

1. Na - tu - re - za Deu - sa do__ vi - ver, A be - le - za pu - ra de nas - cer.
2. Pen - sa - men'to tão li - vre quan - to'o céu__ I - ma - gi - n'um bar - co de pa - pel.

1. U - ma flôr bri - lhan - do'à luz__ do sol__ Pes - ca - dor en - tre'o mar e'o an - zol.
2. In - do'em - bo - ra p'rã não mais vol - tar__ Ten - do co - mo gui - a Le - man - ja.

Características

Unidade temática/curricular
Música popular brasileira

Dualidade metafórica
Amanhecer/Anoitecer

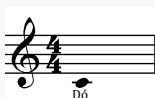
Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Performance instrumental,
Experiência de Forma

Tonalidade
Maior

Tonicalidade
Dó

Tom de repouso/tónica



Métrica
Binária

Tessitura
Lá₂ – Lá₃

Materiais necessários
Espaço amplo, PAI, leitor de CD's,
materiais (metal, plástico, vidro,
alumínio, acrílico, vinil, madeira ou
papel), tela ou papel cenário

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsação)

Divisão binária

Ostinato

Melodia

Modo maior

Timbre

Instrumentos de percussão
de altura indefinida (PAI)

Instrumentos não
convencionais (metal,
plástico, vidro, alumínio,
acrílico, vinil, madeira ou
papel)

Forma

Forma ternária (ABA)

Acompanhamento
harmónico

Competências

Audição e Audição

1. Identificação de padrões em modo maior e menor;
2. Identificação da estrutura métrica da canção;
3. Identificação de macro e microtempos;
4. Identificação da estrutura frásica da canção (frase *a* e frase *b*);

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto, percussão corporal e execução instrumental.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica e melódica sobre uma estrutura frásica;
2. Criação de uma pequena peça musical com recurso a instrumentos não convencionais.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização acerca das características e géneros estilísticos da música popular brasileira;
2. Análise da forma ternária e das suas partes constituintes.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;
3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com a música popular brasileira;
2. Reproduzir, identificar e improvisar padrões em modo maior e menor;
3. Cantar e evocar por memória uma canção em modo maior, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
4. Compor pequenas peças musicais com recurso a instrumentos não convencionais (materiais de metal, plástico, vidro, alumínio, acrílico, vinil, madeira ou papel), com registo gráfico;
5. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos ostinatos rítmicos do arranjo, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
6. Reproduzir e memorizar pequenos motivos em ostinato rítmico, aplicando-os à execução instrumental em *ensemble* e ao respectivo arranjo na forma ternária (ABA);
7. Desenvolver a autonomia rítmica e instrumental;
8. Acompanhar a canção com recurso ao Instrumental Orff (percussão de altura indefinida), executando e evocando os ostinatos e respectivos arranjos;
9. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;

10. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

1. Interpretar/identificar na letra da canção estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musical.

Actividades de Warm-up

Movimento

1

Alfabeto do corpo de A a Z (sem música)

O professor pede aos alunos que construam um alfabeto de acções físicas. Os alunos devem efectuar movimentos corporais que sugiram acções do quotidiano, de acordo com a letra avançada pelo professor. Por exemplo, se o professor disser “A”, os alunos, podem “andar”, “abandar”, entre outros. Se for “C”, podem “correr”, se for um “P”, podem “puxar”. Após terem percorrido todo o alfabeto, o professor pede para circularem livremente pelo espaço, segundo várias direcções. Ao ouvirem “Hip” devem parar e optar por executar uma das acções. Ao som de “Hop”, voltam a andar.

Criação de uma peça experimental com instrumentos não convencionais a partir de imagens e da comunicação emocional

2

O professor coloca no solo várias imagens do amanhecer e anoitecer e iniciando o diálogo acerca das características de cada um destes fenómenos.

De seguida, sugere a partilha das emoções que os alunos associam ao amanhecer e ao anoitecer e de que forma se poderiam transmitir através da música. Após o debate, fornece instrumentos não convencionais (materiais de metal, plástico, vidro, alumínio, acrílico, vinil, madeira ou papel), com os quais devem improvisar uma peça que englobe o dia e a noite. Os alunos devem escolher para o amanhecer e o anoitecer:

1. os instrumentos que personificam o sol, a lua e cada uma das imagens presentes;
2. a ordem e a duração pela qual os elementos sonoros aparecem, ou seja, a dinâmica, textura, tempo e forma da peça;
3. em que fase do dia acabar, no início ou no fim.

De seguida, devem começar a improvisar a peça de acordo com os parâmetros musicais acordados por todos. No final, o professor disponibiliza uma tela de dimensão média ou papel cenário, a fim de se efectuar uma partitura gráfica para a peça, na qual os alunos devem combinar a forma de registo dos acontecimentos musicais, vertical e horizontalmente. Devem ser tidas em consideração todas as sugestões dos alunos, de modo a criar uma partitura visual do agrado da turma.

Como exemplo comparativo, o professor dá a ouvir a canção Shimbalaie (Faixa 6).

Ensinar a canção

3

O professor contextualiza os alunos acerca das características estilísticas da música popular brasileira e dos respectivos instrumentos.

De seguida, ensina a canção de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir aos alunos para repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para cada frase;
- Entoar toda a canção e pedir à turma que a repita em eco;
- Repetir os passos anteriores com letra;

- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

O professor tenta que os alunos cheguem ao conceito de tripartição presente ao longo da forma da canção, ABA.

Ensino da segunda voz da canção

4

Dependendo dos alunos e do seu nível de desempenho musical, a canção pode ser ensinada a duas vozes. Apresenta-se, de seguida, uma sugestão de harmonização.

Harmonização da canção

$\text{♩} = 100$

Voz principal

Shim - ba - lai - ê, quan - do ve - jo'o sol bei - jan - do'o mar

Segunda voz

Shim - ba - lai - ê, quan - do ve - jo'o sol bei jan - do'o mar

Voz principal

Shim - ba - lai - ê, to - da'a vez qu'e - le vai re - pou - sar

Segunda voz

Shim ba - lai - ê, to - da'a vez qu'e - le vai re - pou sar

Voz principal

1. Na - tu - re - za Deu - sa do__ vi - ver, A be - le - za pu - ra de nas - cer.
2. Pen - sa - men'to tão li - vre quan - to'o céu__ I - ma - gi - n'um bar - co de pa - pel.

Segunda voz

1. Na - tu - re - za Deu - sa do__ vi - ver, A be - le - za pu ra de nas cer.
2. Pen - sa - men'to tão li - vre quan - to'o céu__ I - ma - gi - n'um bar - co de pa - pel.

Voz principal

1. U - ma flôr bri - lhan - do'à luz__ do sol__ Pes - ca - dor en - tre'omare'o an - zol.
2. In - do'em - bo - ra p'rá não mais vol - tar__ Ten do co - mo gui - a Le man - ja.

Segunda voz

1. U ma flôr bri - lhan - do'à luz__ do sol__ Pes - ca - dor en - tre'omare'o an - zol.
2. In do'em - bo - ra p'rá não mais vol - tar__ Ten do co - mo gui - a Le man - ja.

Outra possibilidade de trabalho passa pelo canto do refrão em modo maior (versão original) e menor pelo professor e os alunos repetirem em eco:

Refrão em modo maior



Refrão em modo menor



Tal como na actividade anterior, quando o refrão estiver em modo maior, os alunos devem abrir as mãos e quando estiver em modo menor, devem fechar as mãos.

Exploração emocional aplicada ao modo

6

O professor sugere que os alunos escolham o modo que melhor se adequa às emoções que descreveram anteriormente para o amanhecer e anoitecer e partilhem a justificação para essa opção.

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 8 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

1. Devolve o padrão;
2. Devolve os macros e os microtempos;
3. Devolve o ritmo melódico;
4. Devolve o padrão em ordem inversa;
5. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
6. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

1. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
2. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
3. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

1. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
2. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos em pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 8 macrotempos, assegurando-se que compreendam a duração e métrica dos padrões.
3. Improvisação:
 - a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo.
 - b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.
 - c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

1. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;

2. A pares, de frente ou de costas;

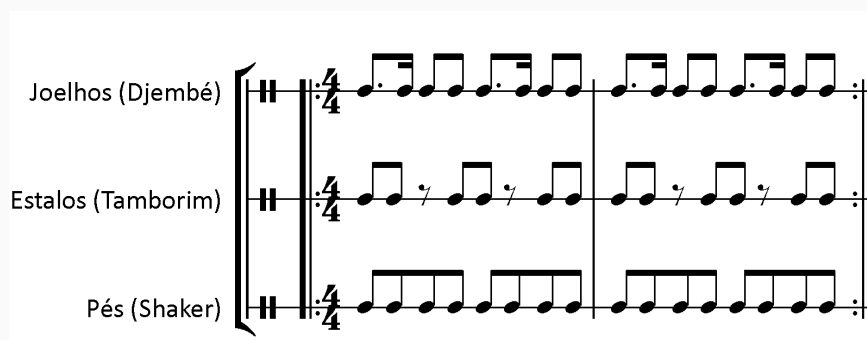
É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Ensinar e executar os ostinatos rítmicos corporais e instrumentais

8

O professor executa os ostinatos rítmicos enunciados abaixo, separadamente, em vários níveis tímbricos corporais (joelhos, pés, estalos e palmas) e pede aos alunos para repetirem em eco. Quando os ostinatos estiverem assimilados, o professor pode dividir a turma em quatro grupos, cada um encarregue pela entoação da canção e pelo seu ostinato. No final, deve trocar as funções, de modo a que todos os alunos experimentem cada ostinato.

Ostinatos corporais e instrumentais



De seguida, o professor exemplifica cada ostinato nos respectivos instrumentos. Depois de distribuir os instrumentos pelos alunos, pede para tocarem os ostinatos referentes ao instrumento que lhe foi distribuído. O professor pode, também, utilizar o procedimento descrito anteriormente com a divisão da turma em 5 grupos.

A performance final da canção deve ser dividida em duas partes: uma primeira que personifique o amanhecer e uma segunda o anoitecer.

Para cada performance, o professor divide a turma em 2 grupos gerais:

1. Grupo responsável por cantar a voz principal;
2. Grupo responsável por cantar a segunda voz.

Cada um destes grupos fica encarregue por 2 dos 4 ostinatos rítmicos (apresentados anteriormente).

Os alunos devem acordar entre si os conteúdos musicais a alterar em cada uma das performances, de modo a serem musicalmente bastante distintas.

Apresenta-se, de seguida, o suporte notacional com discriminação dos ostinatos rítmicos instrumentais e da melodia.

Orquestração da canção

$\text{♩} = 100$

Voz

Shim-ba - lai - ê, quan - do ve-jo'o sol bei- jan - do'o mar

$\text{♩} = 100$

Djembé

Tamborim

Shaker

3

Voz

Shim - ba - lai - ê, to - da'a vez qu'e - le vai re - pou-sar

Djembé

Tamborim

Shaker

5

Voz

1. Na - tu - re - zaDeu-sa do__ vi - ver, A be-le - za pu - ra de nas- cer.
2. Pen - sa-men'to tão li - vre quan-to'o céu__ l - ma-gi-n'um bar - co de pa- pel.

Djembé

Tamborim

Shaker

7

Voz

1. U - ma flôr bri-lhan-do'à luz_ do sol_ Pes-ca-dor en - tre'o mar e'o an - zol.
 2. In - do'em-bo-ra p'rá não mais vol - tar_ Ten-do co-mo gui - a Le-man-ja.

Djembé

Tamborim

Shaker

Exemplo musical 5: Frágil

Jorge Palma

♩ = 113

4 Põe-me'o bra-co no om - bro pre-ci - so d'al-guém Dou-me com to-d'a gen - te

8 não me dou a nin guém Frá-gil Sin-to me frá - gil.

13 Frá-gil es-ta noi - te es-tou tão frá gil Frá-gil, já não con - si-go ser á - gil

Características

Unidade temática/curricular

Blues em Portugal

Dualidade metafórica

Fragilidade/Agilidade

Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Experiência de Forma

Tonalidade

Menor (blues)

Tonicalidade

Sol

Tom de repouso/tónica



Métrica

Binária

Tessitura

Fá₂ – Fá₃

Materiais necessários

Espaço amplo, leitor de CD's e
Garage Band

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsção)

Divisão binária

Ostinato

Melodia

Modo menor: blues

Timbre

Beatbox

Instrumentos da música
blues

Forma

Forma canção (AAB)

Competências

Audição e Audição

1. Identificação da estrutura métrica da canção;
2. Identificação de macro e microtempos;
3. Identificação da estrutura frásica da canção.

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto e percussão corporal.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica corporal sobre uma estrutura frásica;
2. Criação de um rap tendo como referência um tema musical pré-existente, bem como do seu acompanhamento em *beatbox*.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização acerca da música blues produzida em Portugal e dos respectivos instrumentos, bem como em torno da relevância do músico e compositor Jorge Palma para o panorama musical português;
2. Análise da forma canção e das suas partes constituintes.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;
3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com a música blues produzida em Portugal;
2. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos padrões rítmicos reproduzidos por imitação, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
3. Reproduzir e memorizar pequenos motivos vocais (em *beatbox*) para aplicação no acompanhamento do rap com a forma canção (AAB);
4. Cantar e evocar por memória uma canção numa escala menor de blues, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
5. Desenvolver a autonomia rítmica e vocal;
6. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;
7. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

1. Interpretar/identificar na letra da canção estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musical.

Actividades de Warm-up

Movimento ①

Tu completas-me! (sem música)

O professor pede aos alunos que se distribuam pelo espaço e circulem livremente, adoptando várias direcções. Quando ouvirem “Hop” devem imobilizar-se no local e na posição em que se encontrarem e observar-se uns aos outros. Ao som de uma palma, devem voltar a circular.

O exercício repete-se, embora da observação passem à complementaridade. Os alunos devem formar par com um colega e escolher aquele de quem partirão os primeiros movimentos e aquele que os irá complementar. Este último deve observar a linguagem corporal do outro e complementá-la, podendo continuar as suas linhas ou envolver o espaço do outro. De seguida, devem trocar de papéis.

Exploração emocional com movimento 2

(Faixa 7)

Os alunos ouvem a canção. O professor guia os alunos numa reflexão acerca do conteúdo da letra do *Frágil*, através das seguintes questões:

1. Naqueles dias em que nos sentimos frágeis, o que fazemos para nos sentirmos melhor?
2. Como andaríamos pela sala se estivéssemos frágeis? E ágeis?

Ensinar a canção 3

O professor contextualiza os alunos acerca do compositor da canção, Jorge Palma, da sua carreira e da sua relevância para o panorama musical português.

De seguida, ensinar a canção de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir aos alunos para repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para cada frase;
- Entoar toda a canção e pedir à turma que a repita em eco;
- Repetir os passos anteriores com letra;
- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

O professor tenta que os alunos cheguem ao conceito de forma canção (ABA), onde as estrofes são intercaladas com o refrão.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Ritmo

Discriminação em auditivo/oral

4

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 8 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

7. Devolve o padrão;
8. Devolve os macros e os microtempos;
9. Devolve o ritmo melódico;
10. Devolve o padrão em ordem inversa;
11. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
12. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

4. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
5. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
6. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

4. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
5. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos a pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 8 macrotempos, assegurando-se que compreendam a duração e métrica dos padrões.
6. Improvisação:
 - a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo.
 - b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.
 - c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

3. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;

4. A pares de frente ou de costas;

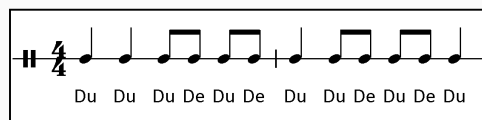
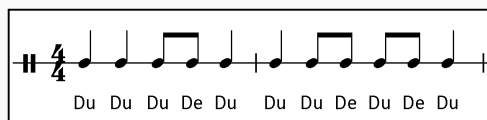
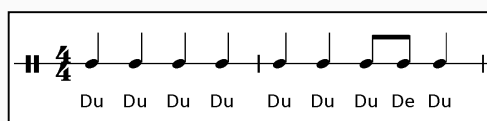
É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Associação verbal

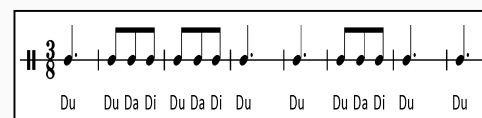
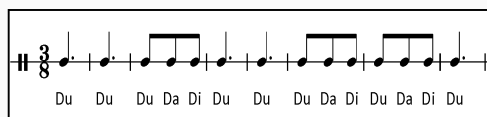
5

O professor canta os padrões que se seguem, em métrica binária e ternária, com sílabas rítmicas e pede aos alunos que os repitam em eco.

Métrica binária



Métrica ternária



O professor pede aleatoriamente a um aluno para seleccionar um padrão rítmico da canção e cantá-lo como um ostinato utilizando a sílaba neutra “bá”. No final da canção, pedir à turma que cante o ostinato com sílabas rítmicas.

Desconstrução estilística em articulação com a actividade 2

6

(Faixa 8)

O professor mostra aos alunos várias interpretações da canção (covers), com diferentes abordagens, nomeadamente, dos “Duques”, com uma linguagem fortemente imbuída da fusão do jazz com a música pop.

A fim de criar uma interpretação diferente para a canção, o professor pede aos alunos que pensem em formas de transformar a canção num rap, devendo ser explicadas as características da música rap e a sua influência em várias culturas. Os alunos utilizam as emoções que partilharam anteriormente acerca da agilidade e da fragilidade, terminando a canção com a alusão à agilidade, ao invés da fragilidade. Podem alterar a lírica da canção, como por exemplo, “Ágil, sinto-me ágil”, de forma a transmitir essa ideia ou manipular os conteúdos musicais.

O professor utiliza o programa *Garage Band* para apresentar vários tipos de batidas rítmicas, cabendo à turma seleccionar a mais adequada. Desta forma, a turma toma conhecimento de um tipo de software que permite a criação e gravação de música, bem como outras funcionalidades.

Criação de ostinatos rítmicos para acompanhamento da canção (*beatbox*)

7

Visto que a actividade anterior prevê a utilização de uma nova métrica e construção frásica para a canção, o professor sugere aos alunos que estruturam completamente a performance da canção, através da improvisação de ostinatos vocais, inspirados no *beatbox*, que encaixem na métrica do rap.

Para a performance final da canção, o professor divide a turma em três grupos:

1. Grupo responsável pelo *beatbox*;
2. Grupo encarregue de “rapar” a canção;
3. Grupo responsável por cantar o refrão.

O professor deve alertar os alunos para a forma canção presente no exemplo musical, com o intercalar constante das estrofes (com a mesma estrutura melódica) com o refrão (AAB).

Exemplo musical 6: Libertango

Astor Piazzolla

♩ = 126

Tema 1

Tema 1

Tema 1

Tema 2

Tema 3

Características

Unidade temática/curricular

Música erudita instrumental –
Tango argentino

Dualidade metafórica

Liberdade/Restrição

Tipologia de actividade

Movimento livre, Cantar, Ostinato,
Performance instrumental, Escuta
orientada

Tonalidade

Maior

Tonicalidade

Ré

Tom de repouso/tónica



Métrica

Binária

Tessitura

Sol[#]₂ – Lá₃

Materiais necessários

Espaço amplo, leitor de CD's,
computador e projector
multimédia

Conteúdos musicais

Ritmo

Macrotempo
(tempo/pulsação)

Divisão binária

Ostinato

Melodia

Modo maior

Timbre

Instrumentos de orquestra

Instrumental Orff (peles)

Dinâmica

Intensidade (crescendo e
diminuendo)

Competências

Audição e Audição

1. Identificação da estrutura métrica do Libertango;
2. Identificação de macro e microtempos;
3. Identificação de alterações na intensidade da interpretação do exemplo musical (crescendo e diminuendo);

Performance: Comunicação, interpretação e expressão vocal, corporal e instrumental

1. Interpretação e expressão: canto, percussão corporal e execução instrumental.

Imaginação, experimentação e criação musical

1. Improvisação rítmica corporal sobre uma estrutura frásica.

Compreensão da música nos seus contextos (códigos/convenções)

1. Contextualização das características da música erudita, em particular do tango argentino, bem como dos respectivos instrumentos;
2. Compreensão do papel do maestro na condução da orquestra;
3. Comparação de várias interpretações do Libertango, de influência jazzística e pop.

Atitudes e valores

1. Interage e comunica musicalmente respeitando as regras de trabalho de grupo: escuta, diálogo, partilha, pertença, avaliação crítica;
2. Valoriza diferentes tipos de ideias e de produção musical, respeitando as identidades socioculturais;
3. Valoriza a relação musical e corporal com formas de comunicação metafórica.

Afectos e emoções

1. Partilha e consciencializa memórias afectivas e associa-as aos conteúdos e processos musicais.

Objectivos

1. Tomar contacto com um tango argentino;
2. Cantar e evocar por memória um tema em modo maior, mantendo a afinação, pulsação, estrutura melódica e métrica;
3. Reproduzir e identificar funções de macro e microtempos, em métrica binária e ternária, nos ostinatos rítmicos do arranjo, improvisando sobre os mesmos e usando vários níveis tímbricos, a solo e em grupo;
4. Reproduzir e memorizar pequenos motivos em ostinato rítmico, aplicando-os à execução instrumental em *ensemble* e ao respectivo arranjo;
5. Desenvolver a autonomia rítmica e instrumental;
6. Acompanhar a canção com recurso ao Instrumental Orff (peles), executando e evocando os ostinatos e respectivos arranjos;
7. Incrementar o contacto com o som através de estruturas elementares que conduzam a um produto performativo com forte significado afectivo e estético;
8. Explorar o movimento fluido a solo e em grupo.

Processos emocionais

2. Interpretar/identificar num poema estados emocionais, associando-os/relacionando-os a formas de interpretação e expressão musicais.

Actividades de Warm-up

Movimento 1

Espelho meu, espelho meu

(Faixa 9)

O professor sugere que os alunos escolham um par com quem devem estabelecer uma interacção em espelho enquanto ouvem a música. Um deve personificar um espelho e o outro deve ser aquele de quem parte o movimento livre e contínuo, sem ocorrer contacto físico. Quando ouvirem “Hip” devem trocar de funções.

Exploração emocional através de um poema 2

O professor escolhe aleatoriamente um aluno para ler o seguinte poema:

*«Sou um evadido.
Logo que nasci,
Fecharam-me em mim.
Ah, mas eu fugi.
Se a gente se cansa*

*Do mesmo lugar,
Do mesmo ser,
Por que não se cansar?
Minha alma procura-me
Mas eu ando a monte,
Oxalá que ela
Nunca me encontre.
Ser um é cadeia,
Ser eu é não ser.
Viverei fugindo,
Mas vivo a valer».*

Fernando Pessoa

O professor fomenta o diálogo em torno da liberdade (tema presente no título do tango) e da restrição, procurando que os alunos partilhem as emoções envolvidas no ser livre e no estar preso. De seguida, sugere que os alunos expressem o poema através do movimento, podendo-se mover ao ritmo das palavras ou livremente mediante as imagens que lhes ocorrerem.

Escuta orientada do Libertango

3

Orquestra de Câmara da Arménia

(Faixa 10)

Os alunos ouvem e observam um vídeo de uma orquestra a interpretar o Libertango. O professor orienta gradualmente a escuta para os seguintes aspectos:

1. Instrumentos presentes;
2. Postura do maestro;
3. Alterações de intensidade e dinâmica;
4. Temas musicais ou motivos predominantes.

Deve ser fomentado o diálogo acerca das características da música orquestral e do papel do maestro na música erudita, bem como dos respectivos instrumentos musicais.

Trio de Jazz “European Jazz Trio”

(Faixa 9)

Os alunos ouvem e observam a interpretação do Libertango por um trio de jazz. O professor orienta gradualmente a escuta para os seguintes aspectos:

1. Instrumentos presentes;
2. Alterações musicais (intensidade, dinâmica, textura);
3. Temas musicais ou motivos predominantes.

Deve ser fomentado o diálogo acerca das características da música jazz e das diferenças relativamente à versão orquestral ouvida anteriormente.

Coordenação com as actividades de aprendizagem sequencial

Ritmo

Discriminação em auditivo/oral

4

O professor realiza padrões rítmicos em métrica binária e ternária com uma duração de 8 macrotempos, seguindo os seguintes critérios:

1. Devolve o padrão;
2. Devolve os macros e os microtempos;
3. Devolve o ritmo melódico;
4. Devolve o padrão em ordem inversa;

5. Imita em grupo – actividades imitativas, em grupo e por modelagem (discriminação);
6. Improvisa a solo (inferência).

Os padrões podem ser realizados segundo as seguintes possibilidades:

1. A nível vocal com utilização de sílabas neutras (nomeadamente, “bá”);
2. Com percussão corporal (iniciando com um nível tímbrico, por exemplo, estalos, e adicionando outras possibilidades corporais, como as pernas e os pés);
3. Com utilização de sílabas neutras e percussão corporal (combinação de padrões vocais e corporais).

Os jogos rítmicos podem ser trabalhados de acordo com diferentes abordagens:

1. Repetição: em *tutti* com alternância de solos;
2. Pergunta-resposta: paralelamente ao que acontece num diálogo. O professor agrupa os alunos a pares e incumbe-os de realizar frases com uma duração de 8 macrotempos, assegurando-se que compreendam a duração e métrica dos padrões.
3. Improvisação:
 - a. Após bastante experimentação, os alunos devem ser convidados aleatoriamente a improvisar padrões para os colegas repetirem em *tutti* ou a solo.
 - b. Este jogo pode adoptar a forma de um “passa-a-palavra”/”cadeira de improvisação”, onde os alunos circulam pela sala e um voluntário improvisa um padrão. Após a improvisação, o aluno que a realizou pousa a mão no ombro do colega que quer que improvise. O toque no

ombro pode ser substituído por materiais como um lenço ou uma bola, consoante o nível escolar dos alunos. Este jogo pode-se transformar, também, num jogo do “mandão” onde o aluno que improvisou aponta para o(s) nível(eis) corporal(ais) que pretende que o aluno seguinte utilize na sua improvisação.

- c. A improvisação de padrões pode ser alargada à execução da canção, onde os padrões improvisados formam a coda da mesma. O professor e a turma cantam a canção e a coda é improvisada por um aluno seleccionado aleatoriamente pelo professor. A selecção pode ser efectuada com a utilização dos materiais seleccionados anteriormente.

A execução dos padrões rítmicos pode adoptar várias possibilidades:

1. Com os alunos de frente para o professor ou de costas;
2. A pares, de frente ou de costas;

É necessário ter em consideração que numa primeira fase os padrões devem ser executados pelo professor (anteriormente trabalhados) e repetidos em eco por todos os alunos (*tutti*), com alternância de solos de alunos seleccionados aleatoriamente pelo mesmo.

Ensinar o ostinato vocal

5

Á semelhança daquilo que fez Grace Jones (Faixa 11) ao transformar o Libertango (uma música exclusivamente instrumental) numa canção, o professor ensina o tema 1 de acordo com o seguinte procedimento:

- entoar uma vez toda a canção (sem letra);
- entoar a frase *a* e pedir aos alunos para repetirem por imitação (em eco), sem letra. Repetir o mesmo para cada frase;

- Entoar toda a canção e pedir à turma que a repita em eco;
- Repetir os passos anteriores com letra;
- Se necessário, colocar os alunos em círculo e pedir que circulem livremente de acordo com os macrotempos, enquanto cantam a canção.

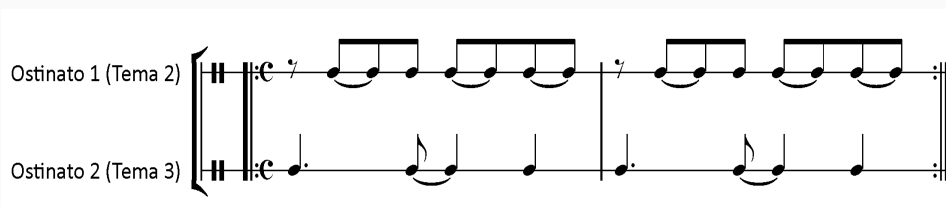
Uma vez que a letra se encontra numa língua estrangeira (inglês) será necessário dispensar algum tempo para a pronúncia correcta das palavras.

Ensinar os ostinatos rítmicos instrumentais

6

O professor utiliza os temas 2 e 3 como ostinatos rítmicos, percute-os, respectivamente, nos joelhos e nos pés e pede aos alunos para imitarem (em eco). Quando os ostinatos estiverem assimilados, o professor exemplifica os ostinatos, respectivamente, no tamborim e no bombo e distribui os instrumentos de percussão disponíveis pelos alunos.

Ostinatos rítmicos instrumentais



O professor pode dividir a turma em dois grupos e atribuir um ostinato a cada grupo. Depois, deve trocar as funções.

Performance final da canção

7

Para a performance final da canção, o professor divide a turma em três grupos:

1. Grupo encarregue de cantar o tema 1;
2. Grupo responsável por executar o ostinato do tema 2;
3. Grupo encarregue por executar o ostinato do tema 3.

Capítulo IV – Prática de Ensino Supervisionada (P. E. S.)

4. 1) Turma 3 do 5º ano de escolaridade (2º ciclo)

* 4. 1.1) Caracterização da turma

A turma do 5º 3ª é composta por 20 alunos, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas dos 9 aos 13 anos, cuja média de idades ronda os 10 anos de idade. A turma possui um único aluno repetente, sendo maioritariamente de origem portuguesa (apenas três de descendência africana).

De uma forma geral, os alunos demonstram interesse pela disciplina e pela vida escolar no geral. Da observação nas aulas assistidas, constatou-se que privilegiam as actividades de cariz mais prático, nomeadamente aquelas que envolvem a interpretação vocal e instrumental, não apreciando tanto os conteúdos mais voltados para a teoria e escrita. Não obstante, é uma turma bastante participativa em todos os momentos da aula. No seu conjunto, estabelece-se um clima de trabalho, por vezes ruidoso, embora cumpridor das regras de funcionamento e do regulamento interno.

O nível de aprendizagem dos alunos é homogéneo, verificando-se um desempenho bom na disciplina, sem suspensões. Os casos mais complicados foram acompanhados de forma individual, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos.

Fora da sala de aula apresentam, de uma forma geral, um comportamento correcto, livre de grandes conflitos ou participações disciplinares.

Na tabela seguinte pode-se observar o número total de alunos da turma do 5º ano segundo o seu sexo e as suas idades, onde se pode verificar uma superioridade do sexo masculino em relação ao feminino e dos 10 anos enquanto faixa etária predominante.

Idades	Sexo feminino	Sexo masculino
9 anos	1	3
10 anos	7	8

13 anos	0	1
Total de alunos:	8	12

Tabela 1: Número total de alunos segundo as idades e sexos.

- * 4. 1.2) Planificação anual da disciplina de Educação Musical, referente ao 5º ano de escolaridade, elaborada pelo grupo disciplinar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga

No início do estágio foi cedida pela Professora Luísa Pires a planificação anual da disciplina de Educação Musical referente ao 5º ano de escolaridade, por período, elaborada pelo grupo disciplinar da escola. A planificação encontra-se em anexo (Anexo 1)

- * 4. 1.3) Aulas de Educação Musical observadas

A observação das aulas da Professora Luísa Pires ocorreu de Outubro de 2012 a Janeiro de 2013, ou seja, sensivelmente durante um período lectivo. Esta oportunidade de assistir às aulas de um professor com uma vasta experiência no ensino, torna-se imprescindível para a prática lectiva que se pretende desenvolver nas aulas leccionadas sob a nossa alçada. Esta fase de observação contribui para nos inteirarmos do funcionamento da escola, para conhecermos os alunos a quem iremos leccionar e para entrarmos em contacto empírico com metodologias pré-estabelecidas e orientadas para a duração da aula.

- ✖ 4. 1.3.1) Metodologias e aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas

Na observação da aulas, um dos primeiros aspectos a ter em conta centrou-se na descodificação da estrutura da aula, de modo a compreender os conteúdos abordados e a duração de cada um dentro dos limites de tempo esperados. Dada a tendência dos professores mais inexperientes de querer ensinar demasiadas coisas de uma vez, foi importante ter a noção do tempo despendido para o ensino e para a

compreensão de cada temática para não apressar o processo de aprendizagem. Assim, procedeu-se à anotação da estrutura de cada aula, ou seja, da forma como a orientadora organizava sequencialmente a aula de 45 minutos.

Genericamente, a professora dividiu, temporalmente, cada aula de acordo com os objectivos teórico-práticos enunciados na planificação do manual, sendo metade da aula destinada ao conhecimento teórico dos conceitos e a outra metade à prática instrumental ou vocal em grupo.

O início de cada aula era marcado por uma breve recapitulação das actividades desenvolvidas na aula anterior. De seguida, os alunos interpretavam a canção ou exercício que tinham realizado, frequentemente encarregues de os aperfeiçoar em casa. Nestes momentos, testava-se a retenção dos conteúdos leccionados por parte dos alunos, sendo questionados acerca dos assuntos tratados. Demonstravam geralmente curiosidade e assertividade na resposta às questões colocadas, recebendo reforço positivo por parte da professora, enquanto recompensa pelo seu entusiasmo e correcção nas respostas.

Os restantes momentos de cada sessão eram quase sempre divididos entre a teoria musical e a interpretação prática dos temas relacionados com a mesma. A exposição dos conteúdos teóricos efectuava-se através das informações contidas no manual, maioritariamente lidas em voz alta pelos alunos, completada com uma exposição oral dos conceitos pela professora e com a adição de alguns debates em torno dos assuntos tratados. Eram lembrados e associados conceitos e temáticas abordados em aulas anteriores, promovendo uma espiral de competências onde se ia construindo e assimilando os seus conteúdos como um todo em constante evolução. Seguia-se a prática vocal ou instrumental de obras directamente relacionadas com os conteúdos discutidos teoricamente.

No que concerne aos meios sonoros utilizados, a voz e a percussão corporal foram aqueles que tiveram maior destaque, em conjunto com a flauta de bisel, no domínio instrumental.

As aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas centraram-se nos conceitos-base designados pelo Programa de Educação Musical para o 2º ciclo,

nomeadamente, no timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma, abrangendo as áreas da composição, audição e interpretação. As actividades musicais desenvolvidas e as metodologias escolhidas pela orientadora foram retiradas do manual adoptado pelo grupo de Educação Musical, denominado *Educação Musical* da editora Santillana, que se complementa com um caderno de actividades.

Na observação foi também especial atenção à forma como a orientadora solucionava as questões relativas à disciplina, sendo por ela corrigidas de imediato com alterações de lugar ou, nos casos mais extremos, com recurso às cadernetas dos alunos. Em nenhuma aula foi necessário que um aluno abandonasse a sala devido ao seu comportamento, tendo sido o ruído de fundo a única questão merecedora de repreensão por parte da professora.

Para além destes aspectos, nesta fase observou-se, ainda, a linguagem utilizada pela professora, a disposição dos alunos na sala, as dinâmicas de trabalho individual e em grupo, bem como a forma como os alunos se adaptavam à disciplina imposta pela professora.

Em todas as aulas observadas verificava-se um ambiente de trabalho favorável, imperado pela curiosidade acerca dos conteúdos observados, quer através das questões colocadas pelos alunos, como pelas respostas às que partiram da professora. A relação estabelecida com os alunos era excelente, evidenciada na sua assertividade e profissionalismo, impressas num ambiente descontraído e simpático, onde a severidade nunca foi ponto de partida para a comunicação com a turma.

✂ 4. 1.3.2) Avaliação: registo da metodologia e instrumentos utilizados nas aulas observadas

Nas aulas observadas, a avaliação concentrou-se essencialmente em três instrumentos: a) observação da participação e comportamento nas aulas, b) teste prático de flauta de bisel e voz e, finalmente, um c) teste escrito. No final do período, a professora destinou, ainda, uma aula à auto e hetero-avaliações.

A avaliação no final do período da aulas observadas centrou-se nas classificações (cujos critérios de avaliação foram remetidos para anexo, 3) obtidas nos

instrumentos referidos, verificando-se uma média positiva nas duas turmas sobre as quais se abordará a seguir.

✂ 4. 1.3.3) Programas, aplicações práticas e resultados de aprendizagem:
Reflexão crítica acerca da fase de observação

O programa de Educação Musical formulado pelo Ministério da Educação prevê uma espiral de conceitos, progressivamente mais complexos e cumulativos em termos de aprendizagem, onde devem ser privilegiadas três áreas – composição, audição e interpretação. Estas áreas são transversais aos dois ciclos, apesar de se encontrarem em níveis distintos da espiral de conhecimentos.

De uma forma geral, a aplicação das orientações curriculares na prática lectiva da orientadora cumpriu as sugestões metodológicas do programa. Os alunos interpretaram vários temas utilizando diferentes acentuações para cada tipo de métrica, dinâmicas, timbres e formas, sendo que naqueles que foram interpretados com flauta, a professora primeiro solfejou as notas musicais, os alunos repetiram (dedilhando as notas musicais na flauta) e, posteriormente, interpretaram a melodia na flauta de bisel. No que diz respeito à audição, tiveram oportunidade de ouvir repertório musical de diferentes culturas e os instrumentos característicos das mesmas, bem como de identificar a forma das canções apresentadas e os timbres presentes nas mesmas. A área da composição não foi abordada pela orientadora no período de observação, uma vez que o manual raramente a incluía. Os temas abordados na aula, foram caracterizados segundo a sua forma/estrutura e o seu timbre.

O manual de Educação Musical adoptado pela escola para o 5º ano de escolaridade, baseia-se na espiral de conceitos, apresentando os conteúdos de forma sequencial. No entanto, como se disse, no manual adoptado para a disciplina de Educação Musical para o 5º ano, a área da composição não se encontra equilibrada relativamente às restantes, sendo por isso, na minha opinião conveniente investigar outro manual mais completo, isto é, que sugira actividades musicais que abranjam as três áreas propostas pelo Ministério da Educação.

De uma forma geral, tanto as orientações curriculares avançadas pelo Ministério da Educação como o Plano Anual desenvolvido pelo Grupo de Educação Musical da escola, foram cumpridas com rigor e sentido pedagógico por parte da orientadora.

* 4. 1. 4) Exposição detalhada das actividades implementadas nas aulas leccionadas no âmbito da P. E. S.

As aulas leccionadas abordaram 3 exemplos musicais: Tero Lero, Balada do Sino e Dia Mau. Neste capítulo pretende-se descrever detalhadamente as actividades implementadas em cada aula, procurando analisar a receptividade dos alunos às mesmas e as suas principais dificuldades no processo de aprendizagem.

✂ 4. 1.4.1) Aula n.º 1 – 05. 02. 2013

Na primeira aula, a turma mostrou-se bastante curiosa e interessada quando lhe foram explicadas genericamente as actividades que iriam ser desenvolvidas na aula. O entusiasmo e ansiedade pelo início das aulas com uma nova professora, acarretaram algum ruído, facilmente anulado com chamadas de atenção.

Nesta aula foi utilizado o exemplo musical 1, Tero lero, tendo sido planificadas as actividades 2 (canto com prosódia), 3 (percussão corporal), 4 (processos emocionais em articulação com canto com prosódia) e 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo).

A aula iniciou com o canto (com sílaba neutra) de padrões rítmicos em métrica binária e ternária compostos por 4 macrotempos, onde a turma demonstrou desenvoltura na devolução dos padrões, do macrotempo e do microtempo, bem como na discriminação em grupo por imitação e modelagem. Quando lhes foi sugerido que improvisassem alguns padrões com a mesma estrutura frásica, não se mostraram tão à vontade, demonstrando alguma hesitação e dificuldade em construir padrões em ambas as métricas com uma duração de 4 macrotempos.

Seguiu-se a actividade 2 (canto com prosódia), realizada com bastante precisão pela turma, embora não tenham sido realizados todos os ostinatos incluídos na mesma, uma vez que se dispensou bastante tempo para a assimilação dos dois primeiros e para a divisão da turma em três grupos de interacção, um que cantou a lengalenga, outro o ostinato 1 e o restante que cantou o ostinato 2.

A actividade 3 (percussão corporal), foi bastante imediata para a turma, tendo rapidamente assimilado os dois primeiros ostinatos corporais. A percussão com estalos e palmas foi executada com manutenção da pulsação, tendo sido dita a lengalenga e realizados os ostinatos em simultâneo por toda a turma.

A última actividade, mais voltada para a comunicação emocional através do canto com prosódia, foi acolhida pela turma com bastante naturalidade, tendo extrapolado as dualidades metafóricas para situações do quotidiano, através da partilha de emoções relacionadas com o ter e o não ter/desejar. Na transposição dos processos emocionais para o canto com prosódia, a turma rapidamente decidiu os parâmetros musicais a alterar em cada performance, procurando segui-los ao longo da mesma.

※ 4. 1.4.2) Aula n.º 2 – 19. 02. 2013

Na segunda aula deu-se continuidade ao exemplo musical 1, tendo-se realizado as actividades 1 (movimento), 5 (entoação da canção) e 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo). Dado que na aula anterior a turma tinha demonstrado um ritmo de trabalho bastante satisfatório, nesta aula pretendia-se ter avançado mais. No entanto, a turma encontrava-se mais ruidosa e foi dispensado algum tempo em alterações de lugar e chamadas de atenção.

A aula iniciou com a actividade de movimento, algo difícil de implementar, uma vez que os alunos pareciam algo confusos por não estarem habituados a circular pela sala e também porque se encontravam mais enérgicos do que na aula anterior.

Seguiu-se a actividade 7, onde foi sugerido que os alunos andassem de acordo com a pulsação e improvisassem padrões corporais, em métrica binária e ternária, constituídos por 4 macrotempos. Nesta aula, a turma começou a familiarizar-se com

este tipo de actividade, demonstrando maior facilidade (embora com algumas incorrecções no que concerne ao número de macrotempos) na devolução dos padrões e do macro e microtempos, bem como na discriminação em grupo por imitação e modelagem. O nível da inferência foi abordado através de improvisações a solo, ainda pouco consolidado no que concerne à construção de padrões com uma estrutura de 4 macrotempos em ambas as métricas.

Na actividade de entoação da canção, foi acrescentado um jogo de passa-a-melodia, no qual cada aluno cantava uma frase da melodia e passava ao aluno que estivesse ao seu lado. O processo repetiu-se com letra e, apesar de improvisada, foi uma actividade bastante interessante, uma vez que os alunos ficaram entusiasmados por estarem a ouvir a sua voz a solo. Esta actividade surgiu devido a algumas incompreensões da melodia por parte de alguns alunos, sendo que desta forma foi possível identificar as maiores dificuldades e corrigi-las.

※ 4. 1.4.3) Aula n.º 3 – 06. 03. 2013

Na terceira aula, deu-se continuidade às actividades relacionadas com o exemplo musical Tero lero, desta vez mais voltadas para a componente instrumental.

Foram realizadas as actividades 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo), 8 (ostinatos rítmicos) e 9 (aplicação da forma rondó).

Na primeira actividade, foram devolvidos padrões, bem como macro e microtempos em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foi efectuada uma actividade na qual a turma ficou de costas voltadas para o aluno que teria de improvisar padrões corporais em métrica binária e ternária individualmente, ficando a turma responsável pela sua imitação com utilização dos mesmos níveis tímbricos (joelhos, pés, estalos, palmas) que o improvisador. De uma forma geral, a actividade foi realizada com correcção, embora com algumas confusões no que concerne aos níveis tímbricos utilizados na improvisação.

Na actividade dedicada aos ostinatos rítmicos, a turma foi dividida em 3 grupos, um responsável pelo canto da lengalenga e os outros 2 foram encarregues de executar os ostinatos rítmicos nas clavas e nos tamborins. A turma realizou a

actividade com destreza nos instrumentos de percussão e com precisão a nível melódico na interpretação vocal.

A actividade na qual foi aplicada a forma rondó, foram definidos os grupos de entoação da canção e de execução dos ostinatos, bem como os pares de alunos que iriam improvisar em cada uma das novas secções. Esta tarefa que requer alguma organização por parte dos alunos teve algumas complicações, embora se tenha conseguido realizar uma performance do início ao fim, respeitando a forma rondó e as tarefas estipuladas.

※ 4. 1.4.4) Aula n.º 4 – 12. 03. 2013

Na última aula dedicada ao exemplo musical Tero lero, foram realizadas as actividades 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo), 10 (performance da canção com Instrumental Orff) e 11 (performance da canção em Instrumental Orff em articulação com a actividade 4).

A actividade 7 foi constituída pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. De uma forma geral, a actividade foi realizada com maior facilidade relativamente às primeiras aulas, com precisão na estrutura métrica de cada padrão.

Na actividade que se seguiu, os alunos definiram a introdução e a coda para a forma rondó aplicada à performance da canção em instrumental Orff, tendo demonstrado algumas dificuldades na manutenção da pulsação ao longo da interpretação. Nas secções que requeriam improvisação a pares, a turma ainda demonstrou algumas incorrecções na estrutura frásica da canção.

Na última actividade, os alunos definiram os parâmetros musicais a alterar em cada uma das performances, como se não tivessem e não tivessem aquilo que mais desejam. Nas performances, a turma procurou interpretar a canção de acordo com aquilo que tinham estipulado.

Ao longo desta unidade didáctica foram atingidos todos os objectivos planificados, embora fosse necessária maior consolidação dos conteúdos desenvolvidos e das competências adquiridas. Evidentemente que os objectivos e competências relacionados com as actividades planificadas não implementadas nas aulas não foram atingidos, uma vez que não houve oportunidade de as realizar.

※ 4. 1.4.5) Aula n.º 5 – 09. 04. 2013

Nesta aula foi apresentado o exemplo musical Balada do Sino, tendo sido realizadas as actividades 2 (exploração emocional com associação de imagens à canção) e 6 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo).

A aula teve início com a audição da canção com movimento livre, onde a turma demonstrou maior fluidez nos seus movimentos que nas actividades anteriormente desenvolvidas. Seguiu-se a actividade de exploração emocional marcada por uma reflexão acerca do conteúdo lírico da canção, onde a turma revelou facilidade no diálogo e adjetivou-a de acordo com a emoção por ela despoletada, alegre ou triste. Esta adjectivação repetiu-se na mesma actividade, quando foram fornecidas imagens enquanto os alunos ouviram a canção, com o intuito de seleccionarem a mais adequada e a emoção transmitida pela mesma.

Tal como nas aulas descritas acima, a actividade de aprendizagem sequencial 6, passou pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta.

Nesta aula a turma mostrou-se particularmente enérgica, tendo sido necessário alterar os lugares de alguns alunos, a fim de promover a concentração nos conteúdos desenvolvidos.

✂ 4. 1.4.6) Aula n.º 6 – 10. 04. 2013

Dado que foram dispensadas bastantes aulas para o exemplo musical Tero Lero, a partir desta aula foram abordados dois ou mais exemplos musicais por aula, a fim de se conseguir implementar o máximo de reportório possível.

Na aula n.º 6 foram realizadas as actividades 3 (Audição de uma versão da canção interpretada pelo grupo “Pé na Terra”), 4 (entoação da canção), 6 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo) referentes ao exemplo musical Balada do Sino. Também foi efectuada a gravação da canção Tero Lero.

Na actividade 3, os alunos ouviram a interpretação da canção pelo grupo “Pé na Terra” e apontaram as características estilísticas de ambas as versões ouvidas. A turma foi questionada acerca da manutenção ou alteração do sítio (triste ou alegre) para onde iriam na versão dos “Pé na Terra”.

Tal como nas restantes aulas, a actividade de aprendizagem sequencial 6, centrou-se na devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. Nesta aula, a turma revelou um desenvolvimento rítmico mais elevado, mantendo a duração e métrica dos padrões na imitação e improvisação.

Na actividade que se seguiu, tratou-se da aprendizagem da canção, cuja repetição permanente facilitou o processo. A turma revelou bastante facilidade na aprendizagem da canção.

A aula terminou com a gravação da actividade 11 do exemplo musical Tero Lero, ou seja, das performances instrumentais da canção tendo em conta o ter e o não ter/desejar. A turma manteve os conteúdos musicais acordados anteriormente para cada performance.

※ 4. 1.4.7) Aula n.º 7 – 16. 04. 2013

Nesta aula foram abordados os exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau. No primeiro foi realizada a actividade 5 (discriminação auditivo-oral a nível tonal) e no exemplo musical Dia Mau foram implementadas as actividades 1 (movimento a partir de um check-up emocional) e 2 (exploração emocional).

No que concerne à Balada do Sino, a actividade de aprendizagem sequencial passou pela reprodução do tom de repouso da canção e pela identificação de tensão e repouso em padrões improvisados na tonalidade da canção. Inicialmente, os alunos demonstraram algumas dificuldades e hesitações nesta última tarefa, embora após alguma repetição tenham começado a assimilar as diferenças entre a tensão e o repouso.

No Dia Mau, a actividade de check-up emocional foi bastante positiva e produtiva ao nível da gestão emocional. Tratou-se de um momento no qual os alunos consciencializaram o seu estado emocional e o partilharam através do movimento. O facto de terem de terminar no estado emocional oposto àquele que sentiam, adicionou o contraste em termos de movimento à actividade. A turma revelou evolução no vocabulário corporal desenvolvido para cada emoção, transmitindo visualmente o contraste existente nas duas emoções.

A actividade de exploração emocional surgiu no seguimento da anterior, marcada pela reflexão em torno do conteúdo lírico da canção, algo relativamente fácil para a turma.

※ 4. 1.4.8) Aula n.º 8 – 17. 04. 2013

Na aula n.º 8 deu-se continuidade ao trabalho dos exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau. No primeiro exemplo musical foi realizada a actividade 8 (canto do ostinato vocal) e no segundo as actividades 3 (improvisação com instrumentos convencionais e não convencionais) e 6 (discriminação auditivo-oral a nível tonal).

Na actividade 8, a turma interpretou o ostinato vocal da Balada do Sino com bastante facilidade, tendo sido dividida em dois grupos, um responsável pela entoação

da canção e o outro pelo ostinato vocal. Esta actividade foi realizada sem grandes dificuldades, mantendo a afinação e métrica da canção.

Seguiu-se a actividade de aprendizagem sequencial que passou pela imitação do tom de repouso da canção Dia Mau, em grupo e a solo, não se verificando grandes dificuldades na sua reprodução.

Na actividade 3, a turma improvisou duas peças que personificassem um dia mau e um dia bom, com o recurso a instrumentos convencionais (instrumentos de percussão de altura indefinida) e instrumentos não convencionais (plásticos, acrílicos, alumínios, vidros e metais). As improvisações foram bastante distintas a nível rítmico e de intensidade, embora algo desorganizadas na sua concepção.

✂ 4. 1.4.9) Aula n.º 9 – 23. 04. 2013

Na penúltima aula terminou-se a abordagem do exemplo musical Balada do Sino e deu-se continuidade ao trabalho do exemplo musical Dia Mau. Na Balada do Sino realizou-se a actividade 11 (performance final da canção) e no Dia Mau as actividades 5 (entoação da canção) e 7 (discriminação auditivo-oral a nível rítmico).

Na actividade 11 procedeu-se à performance da canção sem a execução dos ostinatos rítmicos, uma vez que não houve tempo suficiente para os abordar. No entanto, a performance da canção foi executada com precisão melódica e rítmica.

A par das restantes actividades de aprendizagem sequencial relacionadas com o desenvolvimento rítmico, a última actividade desenvolvida passou pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. Nesta actividade foram adicionados padrões rítmicos compostos por 8 macrotempos, no sentido de introduzir maior dificuldade rítmica nos padrões. A turma demonstrou facilidade na imitação e na improvisação dos padrões em ambas as métricas.

A actividade na qual foi entoada a canção Dia Mau levou algum tempo a ser concluída, uma vez que a melodia comporta alguns detalhes melódicos (linhas melódicas descendentes abruptas) menos imediatos. Não obstante, após alguma imitação frase a frase, a turma assimilou a melodia.

Os objectivos e competências planificados para o exemplo musical Balada do Sino foram atingidos, tendo-se revelado uma canção bastante rica para o desenvolvimento rítmico e tonal dos alunos. Obviamente que os objectivos e competências relacionados com as actividades planificadas não implementadas nas aulas não foram atingidos, uma vez que não se teve a oportunidade de as realizar.

※ 4. 1.4.10) Aula n.º 10 – 24. 04. 2013

Na última aula terminou-se o trabalho em torno do exemplo musical Dia Mau, tendo sido desenvolvidas as actividades 7 (discriminação auditivo-oral a nível rítmico), 10 (canto do ostinato vocal), 11 (canto do refrão com repartição por coros) e 12 (performance final da canção).

A actividade de aprendizagem sequencial foi trabalhada da mesma forma que na aula anterior, a fim de consolidar a imitação e improvisação de padrões rítmicos, em métrica binária e ternária, constituídos por 8 macrotempos. Comparativamente às actividades de aprendizagem sequencial de carácter rítmico desenvolvidas nas primeiras aulas, a turma demonstrou uma evolução bastante significativa, tanto na imitação como na improvisação de padrões rítmicos, revelando maior desenvoltura e sentido rítmico, evidenciados na manutenção da métrica e duração dos macrotempos, bem como na variação rítmica presente nas improvisações.

Na actividade 10, a turma assimilou rapidamente o ostinato vocal, reproduzindo-o sem incorrecções melódicas, à semelhança do que aconteceu na actividade 11, onde ocorreu uma repartição da turma em dois coros no canto do refrão, transferida para a actividade 12 na performance final da canção.

A par dos restantes exemplos musicais, os objectivos planificados para o Dia Mau foram atingidos e as competências foram desenvolvidas de forma gradual, embora fosse necessário mais tempo para a sua consolidação. Naturalmente, os

objectivos e competências relacionados com as actividades planificadas não implementadas nas aulas não foram atingidos, uma vez que não houve oportunidade para as realizar.

De uma forma geral, a turma demonstrou evolução a nível rítmico e melódico, bem como na execução instrumental. As dificuldades evidenciadas na aprendizagem de alguns conteúdos musicais foram colmatadas com um acompanhamento mais individualizado e pela reformulação das estratégias planificadas.

Não se registaram situações de indisciplina ou de incumprimento das regras gerais de funcionamento em sala de aula. Trata-se de uma turma interessada e motivada para a aprendizagem musical, cuja ansiedade e entusiasmo provocou, por vezes, algum ruído de fundo e desorganização. No entanto, rapidamente acataram as chamadas de atenção e modificaram o seu comportamento.

4.2) Turma 1 do 8º ano de escolaridade (3º ciclo)

** 4. 2. 1) Caracterização da turma*

A turma do 8º 1ª é composta por 19 alunos, 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas dos 12 aos 16 anos, cuja média de idades ronda os 14 anos de idade. A turma possui três alunos repetentes, sendo constituída por 9 alunos de descendência africana e 10 de origem portuguesa.

Os alunos demonstram interesse pela disciplina e pela vida escolar no geral. Tal como a turma do 5º ano, através da observação das aulas assistidas, pôde-se verificar que privilegiam as actividades de carácter mais prático, nomeadamente aquelas que envolvem a interpretação vocal e instrumental, não demonstrando tanto entusiasmo e entrega pelos conteúdos mais voltados para a teoria e escrita. Não obstante, é uma turma bastante participativa em todos os momentos da aula. Na sua generalidade, estabelece-se um clima produtivo, por vezes algo ruidoso, embora cumpridor das regras de funcionamento e do regulamento interno.

O nível de aprendizagem dos alunos é homogéneo, verificando-se um desempenho bom na disciplina, sem suspensões. Os casos mais complicados foram acompanhados de forma individual, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos.

No recreio apresentam, de uma forma geral, um comportamento correcto, livre de grandes conflitos ou participações disciplinares.

Na tabela seguinte pode-se observar o número total de alunos da turma do 8º ano segundo o seu sexo e as suas idades, onde se pode verificar uma superioridade ligeira do sexo feminino em relação ao masculino e dos 10 anos enquanto faixa etária predominante.

Idades	Sexo feminino	Sexo masculino
12 anos	1	1
13 anos	3	4
14 anos	2	2
15 anos	3	1
16 anos	1	1
Total de alunos:	10	9

Tabela 2: Número total de alunos segundo as idades e sexos.

* 4. 2. 2) Planificação anual da disciplina de Educação Musical, referente ao 3º ciclo, elaborada pelo grupo disciplinar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga

No início do estágio foi cedida pela Professora Luísa Pires a planificação anual da disciplina de Educação Musical referente ao 3º ciclo, por período, elaborada pelo grupo disciplinar da escola. A planificação encontra-se no Anexo 2.

* 4. 2.3) Aulas de Educação Musical observadas

A observação das aulas da Professora Luísa Pires na turma 1 do 8º ano de escolaridade decorreu de Outubro de 2012 a Janeiro de 2013, ou seja, sensivelmente durante um período lectivo. Tal como foi referido anteriormente, a oportunidade de observarmos as aulas de um professor com uma larga experiência no ensino, torna-se fundamental para todo o processo de estágio, uma vez que irá alicerçar todo o trabalho desenvolvido na prática lectiva. Esta fase contribui para a integração nas dinâmicas da escola, para fomentar o contacto prolongado com os alunos a quem iremos leccionar e para nos inteirarmos das metodologias pré-estabelecidas e orientadas para a duração da aula.

✂ 4. 2.3.1) Metodologias e aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas

Tal como na turma de 2º ciclo, na observação das aulas do 8º ano, foi concedida primazia ao método de estruturação da aula, de modo a entender a abordagem dos conteúdos musicais e a duração de cada um dentro dos limites de tempo esperados.

Genericamente, e do mesmo modo que no 5º ano, a professora dividiu, temporalmente cada aula de acordo com os objetivos teórico-práticos enunciados na planificação do manual, sendo metade da aula destinada ao conhecimento teórico dos conceitos e a outra metade à prática instrumental ou vocal em grupo.

O início de cada aula era marcado por uma breve recapitulação das actividades desenvolvidas na aula anterior, seguida da interpretação da canção ou actividade anteriormente realizadas, a fim de avaliar a assimilação dos conteúdos tratados. Esta análise foi complementada com questões individualizadas ou para a turma, que demonstrava curiosidade e assertividade nas respostas, recebendo reforço positivo por parte da professora, enquanto recompensa pelo seu entusiasmo e correcção nas respostas.

Os restantes momentos de cada sessão foram divididos entre a teoria musical e a interpretação prática dos temas relacionados com a mesma. A exposição dos conteúdos teóricos efectuava-se através das informações contidas no manual, maioritariamente lidas em voz alta pelos alunos, completada com uma exposição oral

dos conceitos pela professora e com a adição de alguns debates em torno dos assuntos tratados. Eram lembrados e associados conceitos e temáticas anteriormente abordados, promovendo uma espiral de competências onde se ia construindo e assimilando os seus conteúdos como um todo em constante evolução. Seguiu-se a prática vocal ou instrumental de obras directamente relacionadas com os conteúdos discutidos teoricamente.

No que concerne aos meios sonoros utilizados, a voz e a percussão corporal foram aqueles que tiveram maior destaque, em conjunto com a flauta de bisel, no domínio instrumental.

As aprendizagens desenvolvidas nas aulas observadas centraram-se nos conceitos-base designados pelo Programa de Educação Musical para o 3º ciclo, nomeadamente, em três unidades temáticas: Músicas do mundo (africana, árabe, americana e asiática), Sons e sentidos (instrumental, palavra, acção cénica, imagem), Pop-rock (das origens ao séc. XXI e o pop-rock em Portugal). Cada um destes temas abrangeu as áreas da composição, audição e interpretação. As actividades musicais desenvolvidas e as metodologias escolhidas pela orientadora foram retiradas do manual adoptado pelo grupo de Educação Musical para o 3º ciclo, *Music Box*, da Raiz Editora, complementado com um Caderno Diário.

No que concerne às questões relacionadas com a disciplina, estas eram corrigidas de imediato com alterações de lugar ou, nos casos mais extremos, com recurso às cadernetas dos alunos. Em nenhuma aula foi necessário que um aluno abandonasse a sala devido ao seu comportamento, tendo sido o ruído de fundo a única questão merecedora de repreensão por parte da professora.

Para além destes aspectos, nesta fase observou-se, ainda, a linguagem utilizada pela professora, a disposição dos alunos na sala, as dinâmicas de trabalho individual e em grupo, bem como a forma como os alunos se adaptavam à disciplina imposta pela professora.

Em todas as aulas observadas verificava-se um ambiente de trabalho produtivo, recheado de interesse pelos conteúdos leccionados, quer através das questões colocadas pelos alunos, como pelas respostas às que partiram da professora. A relação

estabelecida com os alunos era excelente, evidenciada na sua assertividade e profissionalismo, impressas num ambiente descontraído e simpático, onde a severidade nunca foi ponto de partida para a comunicação com os alunos.

※ 4. 2.3.2) Avaliação: registo da metodologia e instrumentos utilizados nas aulas observadas

Nas aulas observadas, a avaliação concentrou-se essencialmente em três instrumentos: a) observação da participação e comportamento nas aulas, b) teste prático de flauta de bisel e voz e, finalmente, um c) teste escrito. No final do período, a professora destinou, ainda, uma aula à auto e hetero-avaliações.

A avaliação no final do período da aulas observadas centrou-se nas classificações (cujos critérios foram remetidos para anexo, 4) obtidas nos instrumentos referidos, verificando-se uma média positiva nas duas turmas que serão abordadas mais à frente nesta dissertação.

※ 4. 2.3.3) Programas, aplicações práticas e resultados de aprendizagem: Reflexão crítica acerca das aulas observadas

De uma forma geral, na turma em análise, a aplicação das orientações curriculares na prática pedagógica da orientadora cumpriu as sugestões metodológicas do programa, apesar de ter afluído apenas a primeira unidade do manual, uma vez que logo de seguida se deu início à prática de ensino das estagiárias.

Os alunos interpretaram diversas canções da África Subsariana, tendo sido apresentados os instrumentos característicos de cada cultura musical, as formas e estruturas utilizadas, bem como os sistemas melódicos e rítmicos da música africana. Nos temas interpretados com flauta, a professora primeiro solfejou as notas musicais, os alunos repetiram e, posteriormente, interpretaram a melodia na flauta de bisel. No que diz respeito à audição, tiveram oportunidade de ouvir exemplos de diferentes culturas musicais, bem como de identificar a forma das canções apresentadas e os timbres presentes nas mesmas. Tal como se verificou na turma do 5º ano, a área da

composição não foi abordada pela orientadora no período de observação, uma vez que o manual raramente a incluía. Em todos os temas abordados na aula, foi efectuado um guia de audição, onde os alunos classificavam o andamento, a forma/estrutura, a textura e o timbre dos mesmos.

O manual de Educação Musical para o 3º ciclo, apresenta organizadores de aprendizagem para cada actividade musical, nomeadamente, a interpretação e comunicação, a percepção sonora e musical e a criação e experimentação, onde são descritos os conteúdos a desenvolver em cada actividade musical. Os organizadores de aprendizagem baseiam-se nas três áreas (composição, audição e interpretação) sugeridas pelo Ministério para que ocorra uma apropriação criativa dos conceitos musicais, embora a área da composição, mencionada no manual como “criação e experimentação”, não seja tão abordada quanto as restantes.

Dado que a área da composição também não se encontra equilibrada no manual adoptado para a disciplina de Educação Musical no 3º ciclo, seria pertinente, na minha opinião, investigar outro manual com uma distribuição mais homogénea entre as três áreas propostas pelo Ministério da Educação.

De uma forma geral, tanto as orientações curriculares avançadas pelo Ministério da Educação como o Plano Anual desenvolvido pelo Grupo de Educação Musical da escola, foram cumpridos com rigor e sentido pedagógico por parte da orientadora.

A observação das aulas da professora Luísa Pires revelou-se fundamental para o desenvolvimento do processo, quer técnica quer pedagogicamente. Tratou-se de uma forma de compreender a construção de uma aula com o seu limite temporal, as dinâmicas e comunicação estabelecidas entre os alunos e a docente e, principalmente, os mecanismos necessários para a obtenção de resultados de aprendizagem.

* 4. 2. 4) Exposição detalhada das actividades implementadas nas aulas leccionadas no âmbito da P. E. S.

As actividades e estratégias desenvolvidas na turma do 3º ciclo de escolaridade foram semelhantes às que foram realizadas na turma do 2º ciclo, com a

particularidade da prossecução dos objectivos ter sido mais rápida e imediata, uma vez que, apesar de terem sido leccionadas menos 2 aulas que no 5º ano (devido ao facto da turma de 8º ano ter recebido outra estagiária), foram concluídas todas as actividades implementadas na outra turma.

※ 4. 2.4.1) Aula n.º 1 – 30. 01. 2013

Na primeira aula, a turma mostrou-se curiosa e atenta quando lhe foram explicadas genericamente as actividades que iriam ser desenvolvidas na aula. Apesar de se ter verificado algum ruído de fundo, este foi eliminado com chamadas de atenção.

Nesta aula foi utilizado o exemplo musical 1, Tero lero, tendo sido planificadas as actividades 2 (canto com prosódia), 3 (percussão corporal), 4 (processos emocionais em articulação com canto com prosódia) e 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo).

A aula iniciou com o canto (com sílaba neutra) de padrões rítmicos em métrica binária e ternária compostos por 4 macrotempos, onde a turma demonstrou facilidade na devolução dos padrões, do macrotempo e do microtempo, bem como na discriminação em grupo por imitação e modelagem. Quando foi sugerido que improvisassem alguns padrões rítmicos com a mesma estrutura frásica, demonstraram alguma destreza na manutenção da métrica, embora, por vezes, não tenham respeitado a duração de 4 macrotempos para cada padrão.

Seguiu-se a actividade 2 (canto com prosódia), realizada com bastante precisão pela turma, embora não tenham sido realizados todos os ostinatos incluídos na mesma, uma vez que se dispensou bastante tempo para a assimilação dos dois primeiros e para a divisão da turma em três grupos de interacção, um que cantou a lengalenga, outro o ostinato 1 e o restante que cantou o ostinato 2.

A actividade 3 (percussão corporal), foi bastante imediata para a turma, tendo rapidamente assimilado os dois primeiros ostinatos corporais. A percussão com estalos

e palmas foi executada com manutenção da pulsação, tendo sido dita a lengalenga e realizados os ostinatos em simultâneo por toda a turma.

Na última actividade, mais voltada para a comunicação emocional através do canto com prosódia, a turma demonstrou interesse pela partilha de vivências, tendo extrapolado as dualidades metafóricas presentes na letra da canção para as emoções relacionadas com o ter e o não ter/desejar. Na transposição dos processos emocionais para o canto com prosódia, a turma rapidamente decidiu os parâmetros musicais a alterar em cada performance, procurando segui-los ao longo da mesma.

✂ 4. 2.4.2) Aula n.º 2 – 06. 03. 2013

Na segunda aula deu-se continuidade ao exemplo musical 1, tendo-se realizado as actividades 1 (movimento), 5 (entoação da canção) e 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo), 8 (ostinatos rítmicos) e 9 (aplicação da forma rondó).

Esta aula foi particularmente produtiva, tendo-se realizado todas as actividades planificadas com uma assimilação rápida dos conteúdos abordados por parte da turma.

A aula iniciou com a actividade de movimento, algo difícil de implementar, uma vez que os alunos se começaram a dispersar e a desconcentrar, provavelmente por não estarem habituados a circular pela sala. No entanto, com alguma persistência conseguiu-se realizar a actividade.

Seguiu-se a actividade 7, onde foi sugerido que os alunos andassem de acordo com a pulsação e improvisassem padrões corporais, em métrica binária e ternária, constituídos por 4 macrotempos. Nesta aula, a turma começou a familiarizar-se com este tipo de actividade, demonstrando maior facilidade (embora com algumas incorrecções no que concerne ao número de macrotempos) na devolução dos padrões e do macro e microtempos, bem como na discriminação em grupo por imitação e modelagem. O nível da inferência foi abordado através de improvisações a solo, ainda pouco consolidado no que concerne à construção de padrões com uma estrutura de 4 macrotempos em ambas as métricas.

Na actividade de entoação da canção, foi acrescentado um jogo de passa-a-melodia, no qual cada aluno cantava uma frase da melodia e passava ao aluno que estivesse ao seu lado. O processo repetiu-se com letra e, apesar de improvisada, foi uma actividade bastante interessante, uma vez que os alunos ficaram entusiasmados por estarem a ouvir a sua voz a solo. Esta actividade surgiu devido a algumas incorrecções na interpretação da melodia por parte de alguns alunos, à semelhança do que tinha ocorrida na outra turma, sendo que desta forma foi possível identificar as maiores dificuldades e corrigi-las.

Na actividade dedicada aos ostinatos rítmicos, a turma foi dividida em 3 grupos, um responsável pelo canto da lengalenga e os outros 2 foram encarregues de executar os ostinatos rítmicos nas clavas e nos tamborins. A turma realizou a actividade com destreza nos instrumentos de percussão e com precisão a nível melódico na interpretação vocal.

A actividade na qual foi aplicada a forma rondó, foram definidos os grupos de entoação da canção e de execução dos ostinatos, bem como os pares de alunos que iriam improvisar em cada uma das novas secções. Esta tarefa que requer alguma organização por parte dos alunos teve algumas complicações, embora se tenha conseguido realizar uma performance do início ao fim, respeitando a forma rondó e as tarefas estipuladas.

※ 4. 2.4.3) Aula n.º 3 – 13. 03. 2013

Na última aula dedicada ao exemplo musical Tero lero, foram realizadas as actividades 7 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo), 10 (performance da canção com Instrumental Orff) e 11 (performance da canção em Instrumental Orff em articulação com a actividade 4).

A actividade 7 foi constituída pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. De uma forma

geral, a actividade foi realizada com maior facilidade relativamente às primeiras aulas, com precisão na estrutura métrica de cada padrão.

Na actividade que se seguiu, os alunos definiram a introdução e a coda para a forma rondó aplicada à performance da canção em instrumental Orff, verificando-se algumas dificuldades na manutenção da pulsação dos ostinatos ao longo da interpretação. Nas secções que requereram improvisação a pares, a turma ainda demonstrou algumas incorrecções na estrutura frásica da canção.

Na última actividade, os alunos definiram os parâmetros musicais a alterar em cada uma das performances, como se não tivessem e não tivessem aquilo que mais desejam. Nas performances, a turma procurou interpretar a canção de acordo com aquilo que tinha estipulado.

Ao longo desta unidade didáctica foram atingidos todos os objectivos planificados, embora fosse necessário consolidar os conteúdos desenvolvidos e as competências adquiridas. Naturalmente, os objectivos e competências relacionados com as actividades planificadas não implementadas nas aulas não foram atingidos, uma vez que não houve oportunidade para as realizar.

✧ 4. 2.4.4) Aula n.º 4 – 17. 04. 2013

Nesta aula foi apresentado o exemplo musical Balada do Sino, tendo sido realizadas as actividades 2 (exploração emocional com associação de imagens à canção) e 6 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo).

A aula teve início com a audição da canção com movimento livre, onde a turma demonstrou maior fluidez nos seus movimentos que nas actividades anteriormente desenvolvidas. Seguiu-se a actividade de exploração emocional marcada pela reflexão acerca do conteúdo lírico da canção, tendo-se formado um diálogo bastante produtivo, no qual se adjectivou a canção de acordo com a emoção por ela despoletada, alegre ou triste. Esta adjectivação repetiu-se na mesma actividade, no momento em que foram fornecidas imagens enquanto os alunos ouviram a canção, tendo de seleccionar a mais adequada e a emoção transmitida pela mesma.

Tal como nas aulas descritas acima, a actividade de aprendizagem sequencial 6, passou pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta.

※ 4. 2.4.5) Aula n.º 5 – 15. 05. 2013

A par do que ocorreu na outra turma, a partir desta aula foram abordados dois ou mais exemplos musicais por aula, a fim de se conseguir implementar o máximo de repertório possível.

Na aula n.º 6 foram realizadas as actividades 3 (Audição de uma versão da canção interpretada pelo grupo “Pé na Terra”), 4 (entoação da canção) e 6 (discriminação auditivo-oral ao nível do ritmo) referentes ao exemplo musical Balada do Sino. Também foi efectuada a gravação da canção Tero Lero.

Na actividade 3, os alunos ouviram a interpretação da canção pelo grupo “Pé na Terra” e apontaram as características estilísticas de ambas as versões ouvidas. A turma foi questionada acerca da manutenção ou alteração do sítio (triste ou alegre) para onde iriam na versão dos “Pé na Terra”.

Na actividade que se seguiu, tratou-se da aprendizagem da canção, cuja repetição permanente facilitou o processo. A turma revelou bastante facilidade na aprendizagem da canção.

Tal como nas restantes aulas, a actividade de aprendizagem sequencial 6, centrou-se na devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. Nesta aula, a turma evidenciou a consolidação das suas capacidades rítmicas, observada na manutenção da duração e métrica dos padrões na imitação e improvisação de padrões.

A aula terminou com a gravação da actividade 11 do exemplo musical Tero Lero, ou seja, das performances instrumentais da canção tendo em conta o ter e o não

ter/desejar. A turma manteve os conteúdos musicais acordados anteriormente para cada performance.

※ 4. 2.4.6) Aula n.º 6 – 22. 05. 2013

Nesta aula foram abordados os exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau. Na Balada do Sino foi realizada a actividade 5 (discriminação auditivo-oral a nível tonal). No exemplo musical Dia Mau foram implementadas as actividades 1 (movimento a partir de um check-up emocional) e 2 (exploração emocional).

No que concerne à Balada do Sino, a actividade de aprendizagem sequencial passou pela reprodução do tom de repouso da canção e pela identificação de tensão e repouso em padrões em modo maior e menor. A turma não demonstrou grandes dificuldades na distinção entre a tensão e o repouso, embora por vezes cometessem alguns erros.

No Dia Mau, e à semelhança daquilo que tinha ocorrido na outra turma, a actividade de check-up emocional foi bastante positiva e produtiva ao nível da gestão emocional. Tratou-se de um momento no qual os alunos consciencializaram o seu estado emocional e o partilharam através do movimento. O facto de terem de terminar no estado emocional oposto àquele que sentiam, adicionou o contraste em termos de movimento à actividade. A turma transmitindo corporalmente o contraste existente nas duas emoções, manifestando maior desenvoltura no movimento.

A actividade de exploração emocional surgiu no seguimento da anterior, marcada pela reflexão em torno do conteúdo lírico da canção, algo relativamente fácil para a turma.

※ 4. 2.4.7) Aula n.º 7 – 29. 05. 2013

Na aula n.º 8 deu-se continuidade ao trabalho dos exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau. No primeiro exemplo musical foi realizada a actividade 8 (canto do ostinato vocal) e no segundo as actividades 3 (improvisação com instrumentos convencionais e não convencionais) e 6 (discriminação auditivo-oral a nível tonal).

A aula iniciou com a actividade de aprendizagem sequencial 6 que passou pela imitação do tom de repouso da canção Dia Mau, em grupo e a solo, não se verificando grandes dificuldades na sua reprodução.

Na actividade 8, a turma interpretou o ostinato vocal da Balada do Sino com bastante facilidade, tendo sido dividida em dois grupos, um responsável pela entoação da canção e o outro pelo ostinato vocal. Esta actividade foi realizada com manutenção da afinação e métrica da canção.

Na actividade 3, a turma improvisou duas peças que personificassem um dia mau e um dia bom, com o recurso a instrumentos convencionais (instrumentos de percussão de altura indefinida) e instrumentos não convencionais (plásticos, acrílicos, alumínio, vidros e metais). Tal como na turma de 5º ano, as improvisações foram bastante distintas a nível rítmico e de intensidade, embora algo desorganizadas na sua concepção.

✂ 4. 2.4.8) Aula n.º 8 – 05. 06. 2013

Na última aula terminou-se a abordagem dos dois exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau. Na Balada do Sino realizou-se a actividade 11 (performance final da canção) e no Dia Mau as actividades 5 (entoação da canção), 7 (discriminação auditivo-oral a nível rítmico), 10 (canto do ostinato vocal), 11 (canto do refrão com repartição por coros) e 12 (performance final da canção).

Na actividade 11 da Balada do Sino, procedeu-se à performance da canção sem a execução dos ostinatos rítmicos, uma vez que não houve tempo suficiente para os abordar. No entanto, a performance da canção foi executada com precisão melódica e rítmica.

A actividade na qual foi entoada a canção Dia Mau foi realizada de forma mais rápida e imediata em comparação com a turma do 5º ano. A turma assimilou rapidamente a estrutura melódica da canção, apesar de terem sido corrigidos alguns erros de interpretação.

A par das restantes actividades de aprendizagem sequencial relacionadas com o desenvolvimento rítmico, a última actividade desenvolvida passou pela devolução de padrões, bem como macro e microtempos, em métrica binária e ternária. Ao nível da discriminação e inferência foram realizadas actividades de imitação em grupo e por modelagem, bem como de inferência com improvisações a solo, em forma de pergunta-resposta. Nesta actividade foram adicionados padrões rítmicos compostos por 8 macrotempos, no sentido de introduzir maior dificuldade rítmica nos padrões. A turma demonstrou facilidade na imitação e na improvisação dos padrões em ambas as métricas.

Na actividade 10, a turma assimilou rapidamente o ostinato vocal, reproduzindo-o sem incorrecções melódicas, à semelhança do que aconteceu na actividade 11, onde ocorreu uma repartição da turma em dois coros no canto do refrão, transferida para a actividade 12 na performance final da canção.

Os objectivos e competências planificados para os exemplos musicais Balada do Sino e Dia Mau foram atingidos, embora fosse necessário mais tempo para ocorrer a sua consolidação. Evidentemente que os objectivos e competências relacionados com as actividades planificadas não implementadas nas aulas não foram atingidos, uma vez que não se teve a oportunidade de as realizar.

Genericamente, a turma demonstrou evolução a nível rítmico e melódico, bem como na execução instrumental. As dificuldades evidenciadas na aprendizagem de alguns conteúdos musicais foram colmatadas com um acompanhamento mais individualizado e pela reformulação das estratégias planificadas.

Não se registaram situações de indisciplina ou de incumprimento das regras gerais de funcionamento em sala de aula, apesar de ser uma turma bastante argumentativa.

4.5) Avaliação

A avaliação foi orientada de forma a assegurar o cumprimento dos objectivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências estabelecidas para cada actividade.

No que diz respeito às atitudes e valores, a turma apresentou valores positivos, assinalando-se algumas intervenções inoportunas por parte de determinados alunos.

No que concerne à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, a avaliação realizou-se por observação directa através da análise da performance dos alunos, da sua participação na aula e da interacção emocional estabelecida uns com os outros. Dada a curta duração do estágio, não foi possível realizar testes sumativos para a aferição da assimilação dos conteúdos desenvolvidos, uma vez que se fosse dispensado tempo para essa tarefa, talvez não tivesse sido exequível a abordagem de metade do reportório implementado nas aulas. Assim, optou-se por relevar o “fazer” dos alunos, a vivência, bem como uma análise baseada sobretudo nas observações recolhidas no momento, de carácter mais intuitivo e de forma a não alterar o “fluxo” e atmosfera criados e esperados.

De forma global avaliam-se ambas turmas positivamente, apresentando um nível de desempenho e aquisição dos conteúdos situado no bom, tendo a turma do 8º ano revelado maior facilidade na prossecução dos objectivos, naturalmente relacionada com um nível de desenvolvimento das capacidades musicais superior, devido ao avanço na escolaridade.

4. 6) Reflexão crítica acerca das aulas leccionadas no âmbito da P. E. S.

Realizar uma transposição do conhecimento teórico adquirido na literatura pedagógica para o contexto da prática de ensino nem sempre foi fácil e o receio de não atingir os objectivos estabelecidos gerou alguma ansiedade, despoletando por vezes dúvidas acerca das opções adoptadas.

Ao longo do estágio desenvolveu-se uma relação muito positiva com os alunos das turmas referidas, fortemente reforçada, a nosso ver, pelo carácter prático das aulas.

A relativamente pouca investigação existente sobre a exploração de estratégias focadas na comunicação emocional em sala de aula serviu de catalisador para a implementação de actividades voltadas para objectivos musicais com uma abordagem afectiva. Com as devidas reservas, parece justo referir-se que os alunos de ambas as

turmas aprenderam os conteúdos musicais através das suas próprias emoções, o que talvez possa ter contribuído para a educação musical com influência na psicologia da música.

A curta duração do estágio não permitiu a realização de todas as actividades planificadas, tendo-se utilizado apenas metade dos recursos didácticos construídos para o estágio. Com uma extensão do tempo, teria sido possível avaliar quantitativamente a prossecução dos objectivos propostos, a implementação de todas as estratégias formuladas, assim como a desconstrução da padronização das respostas emocionais dos alunos associadas aos parâmetros musicais. Não obstante, foi possível terminar o estágio com uma avaliação bastante positiva dos alunos, marcada pela constante participação e empenho nas actividades sugeridas.

4. 7) *Reuniões*

* 7. 1) Reuniões com a orientadora pedagógica

As reuniões com a orientadora Luísa Pires da Silva foram realizadas formal e informalmente, não se tendo imposto nenhum horário para as mesmas. Por norma, a seguir a cada aula efectuámos uma reflexão acerca das estratégias implementadas e do seu sucesso em termos de aprendizagem. Nestas reuniões discutiu-se as opções pedagógicas adoptadas nas aulas e a receptividade dos alunos perante as mesmas, tendo-se esclarecido as dúvidas que foram surgindo relativamente a quaisquer aspectos relacionados com o funcionamento da escola. Foram enfatizadas as planificações das aulas, os métodos utilizados e o comportamento dos alunos. As reuniões iniciaram a 25 de Setembro e terminaram com o final das actividades lectivas, a 14 de Junho.

* 7. 2) Reuniões com a orientadora científica

As sessões com a orientadora científica, Helena Caspurro, revelaram-se fulcrais para o debate acerca das estratégias mais proveitosas a nível de aprendizagem, bem como para a reflexão acerca das problemáticas levantas pela investigação. Nestas reuniões

foi-se construindo o cerne da prática de ensino e da pesquisa em torno da temática de base para o estágio, tendo sido, por isso, o grande alicerce para o desenvolvimento de todo o processo pedagógico.

Capítulo V – Estratégias de exploração emocional em sala de aula

5. 1) *Introdução*

O ensino da música baseado na experiência musical viva e criativa, onde as vivências e os pensamentos musicais dos alunos constituem o foco de todas as aprendizagens, é uma das prioridades do Programa de Educação Musical do Ensino Básico. Ao longo das suas orientações prevê-se uma transversalidade para processos de aprendizagem de natureza afectiva (gostar do que se executa), que é sobretudo destinada ao desenvolvimento de um sentido crítico em relação ao que se escuta. No entanto, não se encontram sistematizadas orientações que fomentem a comunicação emocional enquanto estratégia de ensino, nem se aborda a influência emocional, nos alunos, das actividades musicais realizadas em sala de aula.

Ao longo deste capítulo pretende-se abordar algumas problemáticas subjacentes à introdução da componente afectiva no ensino dos conteúdos musicais, nomeadamente no que diz respeito à existência de respostas afectivas estereotipadas, por parte dos alunos, em relação a determinados conceitos musicais, procurando fornecer estratégias de comunicação emocional que, por seu turno, canalizam a aprendizagem musical dos alunos.

A exposição fez-se primeiro com uma revisão de literatura centrada na importância dos processos de desenvolvimento emocional através da música e vice-versa e, seguidamente, passou-se a descrever a metodologia que, neste caso, foi desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada e que se relacionou com a aplicação de estratégias de exploração emocional em situação de aula, bem como os resultados obtidos.

5. 2) *Problemática*

Apesar da elevada concordância, por parte da comunidade educativa, em torno da relevância da comunicação emocional na performance musical, as qualidades expressivas musicais e emocionais não têm sido uma prioridade dos professores de

educação musical, cujo enfoque se tem centrado primordialmente nos conteúdos de cariz teórico (Hallam, 2010).

Uma das problemáticas deste estudo prende-se com a análise da viabilidade de existência de dois binómios no ensino da música: por um lado, a aprendizagem musical através da comunicação emocional e, por outro, a gestão emocional através da música. Isto é, procura-se analisar algum impacto com a utilização de estratégias de foro emocional na aprendizagem musical e a influência das actividades musicais na gestão emocional dos alunos.

A outra problemática que relaciona padrões emocionais a conteúdos musicais encontra-se fortemente inspirada na investigação pioneira de Hevner (1936), que estudou os parâmetros musicais relacionados com a experiência da emoção. A autora adaptou várias peças curtas pré-existentes para piano e tocou-as para os participantes, tanto a versão original como uma versão adaptada. Na versão adaptada, manipulou constantemente apenas um elemento musical, nomeadamente, o modo (maior ou menor), a harmonia (simples-complexa), ritmo (marcado/fluyente), pulsação (rápida/lenta) e linha melódica (crescente/decrescente). Os restantes parâmetros musicais foram mantidos o mais constantes possível. Depois de tocar, pediu que os participantes no estudo indicassem no «círculo de adjectivos de Hevner»⁴, que emoção descrevia mais satisfatoriamente o conteúdo emocional da peça. Na descrição da emoção experienciada na música, os parâmetros musicais que tiveram maior impacto sobre o ouvinte foram a pulsação e o modo. A música para piano tocada com uma pulsação mais rápida em modo maior foi descrita como alegre, em contraste com a peça mais lenta em modo menor, considerada como onírica e sensível.

Após a investigação de Hevner, foi repetidamente demonstrado que vários elementos musicais, com um modo particular e determinada pulsação, são expressivos de emoção na música. Com base em estudos como este, tem sido facilmente deduzido que a música induz emoção no ouvinte, apesar desta investigação não poder por si só determinar uma conclusão como esta. O trabalho de Hevner demonstra que as

⁴ Hevner estabelece áreas de emotividade: solene, triste, sonhador, sereno, gracioso, alegre, excitante, vigoroso. Cada uma destas áreas é desdobrada em emoções/adjectivos correlatos. Por exemplo, triste, é desdobrado em: depressivo, escuro, frustrado, sombrio, pesado, melancólico, pesaroso, patético e trágico. No total, são quase 100 categorias qualitativas ou emocionais (Hevner, 1936).

emoções são vivenciadas na música, não se referindo necessariamente às emoções sentidas pelo ouvinte. Pode ser provável, embora não tenha sido o cerne da investigação de Hevner.

Inspirada na investigação de Hevner, formula-se a problemática que se prende com a avaliação dos padrões de resposta emocionais dos alunos, ou seja, pretende-se aferir se demonstram uma estilização na exteriorização das suas emoções quando as associam à música, da mesma forma como aconteceu no estudo de autora supracitada, procurando descobrir a influência das actividades musicais na gestão emocional dos alunos.

A presente investigação tem como objectivo geral contribuir para o desenvolvimento do estudo emocional em contexto de sala de aula. Os seus objectivos específicos passam por: 1) desenvolver a reflexão acerca das potencialidades pedagógicas da comunicação emocional em sala de aula, através da familiarização, por parte dos alunos, com processos de desenvolvimento emocional apresentados em algumas sugestões e estratégias; 2) verificar se a padronização de respostas emocionais e musicais, referida por Hevner (1936), também se verifica nas estratégias implementadas durante o estágio e 3) verificar se o processo de compreensão dos conteúdos musicais é beneficiado por estratégias de foro emocional.

5. 3) *Revisão de Literatura*

* 5. 3. 1) Emoção e música – A caminho de uma aprendizagem musical terapêutica

Segundo Juslin & Sloboda (2010), a década de 90 constituiu um ponto de viragem no que concerne ao estudo psicológico da emoção e das emoções na música, possivelmente devido ao aumento da aceitação social da emoção e da introdução da vida emocional enquanto tema de discussão pública. Os autores acreditam que o interesse crescente na emoção pode ser um reflexo da tomada de consciência de que a forma como as pessoas experienciam a música – questão central da Psicologia da Música - não pode ser compreendida sem a referência ao papel das emoções.

Com este interesse pela emoção surgiu um elevado número de definições para o conceito e uma enorme discussão em torno da mais adequada. Juslin & Sloboda (2010: 74) consideram que as emoções são «*relatively brief, intense, and rapidly changing responses to potentially important events (subjective challenges or opportunities) in the external or internal environment, usually of a social nature, which involve a number of subcomponents (cognitive changes, subjective feelings, expressive behaviour, and action tendencies) that are more or less ‘synchronized’*»⁵. O conceito de *sincronização* refere-se à ideia de que as emoções organizam respostas coordenadas em componentes diferentes para preparar o organismo para o comportamento e regulação adaptativos.

No mundo ocidental, os indivíduos envolvem-se emocionalmente com a música no seu quotidiano directa ou indirectamente, através da audição (involuntária ou dirigida para determinados fins) ou da participação activa em actividades de produção musical, resultando, deste envolvimento, efeitos afectivos.

De uma forma geral, parece que ouvem música gravada com o intuito de manipular estados de humor pessoais, para estimular emoções ou criar ambientes que podem influenciar a forma como as outras pessoas se sentem e comportam. Algumas diferenças relativas à idade dos sujeitos são, contudo, reportadas por alguns autores. No caso da população jovem, parece ser certo que esta dirige a audição musical para o alívio do tédio e da tensão, para distração e para a regulação do humor, utilizando-a como meio de comunicação de sentimentos (Hallam, 2010).

No que diz respeito à população de idade adulta, a sua participação activa em actividades de produção musical prende-se com diversas razões, que passam pela expressão pessoal, pelo amor pela música, pelos valores sociais e pelas razões espirituais, resultando efeitos emocionais positivos, sociais, físicos, intelectuais, criativos e espirituais (Hallam, 2010).

⁵ relativamente breves, intensas e respostas rapidamente variáveis de acordo com eventos potencialmente importantes (desafios ou oportunidades subjectivas) no ambiente externo ou interno, geralmente de natureza social, que envolve uma série de sub-componentes (alterações cognitivas, sentimentos subjectivos, comportamento expressivo e tendências de acção) que são mais ou menos «sincronizados».

Interessando-se pelas relações entre as emoções e o discurso verbal, Juslin & Sloboda (2010) encontram semelhanças com a música, nomeadamente ao nível dos processos de reconhecimento. De acordo com os autores, as características do discurso que permitem a identificação do estado emocional de um orador são similares às que permitem atribuir uma emoção a uma *performance* musical. O que leva a pensar que, no plano emocional, os códigos que governam uma e outra comunicação, verbal ou musical, são muito próximos. Esta semelhança parece, aliás, de acordo com os mesmos autores, acontecer muito cedo, nos indivíduos, ou seja, é espectável que as crianças possuam a capacidade de detectar emoções através da música relativamente cedo na infância, da mesma forma como demonstram a capacidade de detectar emoções básicas no discurso verbal.

De acordo com Hallam (2010), a forma como as crianças respondem emocionalmente à música tem merecido pouca atenção por parte dos estudiosos. No entanto, segundo a mesma autora, da pouca investigação existente podem-se extrair alguns dados, nomeadamente, a ideia de que os comportamentos emocionais das crianças decorrentes da exposição à música podem se traduzir em alterações de comportamento e aumento da concentração, sendo que, comparando com o desenvolvimento intelectual, parece que a música tem um maior impacto no desenvolvimento afectivo da criança ao longo das suas vidas.

A investigação em musicoterapia tem vindo a dedicar-se de forma substancial ao tratamento e prevenção da saúde mental em todo o ciclo de vida, com especial incidência na infância. A musicoterapia explora o poder da música no despertar de emoções que podem ser utilizadas para motivar e envolver os utentes, defendendo que os indivíduos possuem a capacidade de distinguir as emoções produzidas por uma marcha com o seu compasso marcado e o balanço suave de uma canção de embalar. A par desta perspectiva está a investigação no campo da psicologia da música que destaca os efeitos fisiológicos da música, nomeadamente no batimento cardíaco, na pulsação e nas respostas galvânicas da pele, afirmando que a velocidade e a intensidade da pulsação musical gera respostas emocionais diferentes em cada tipo de música. O impacto sensorial da música cria estas respostas fisiológicas que estão associadas a reacções emocionais (Bunt & Hoskyns, 2007).

Vários autores reconhecem semelhanças importantes entre a musicoterapia e a educação musical. Na base disto está a crença e o uso do poder da própria música, reconhecendo-se, portanto, implicações do potencial inerente da mesma tanto para a musicoterapia como para a educação musical. Bunt (2003) acredita que ambas as áreas utilizam a música na facilitação da aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, o que contrasta com a visão de Shugar (1984), segundo o qual a educação musical não pode responder totalmente às necessidades da criança.

Valorizando o papel da educação musical na saúde mental da criança, Ostwald (1968) reconhece que a capacidade da música tanto no estímulo como no acalmar das emoções permite que o professor de música desempenhe «a vital healing function in civilization»⁶ (Ostwald, 1968: 323). Com base na análise do papel da música na criação de um ambiente de aprendizagem terapêutica, Wilson (1991) discute a conexão entre a música e os processos cognitivos, corroborando a perspectiva de Mitchell (2007), cuja crença de que uma experiência inicialmente concebida em educação musical pode, potencialmente, ter benefícios terapêuticos fortes para além dos musicais, formulou um estudo no qual examina o fenómeno da educação musical terapêutica e as ligações vincadas da educação musical com a musicoterapia. Ao invés de uma visão que defende dois campos de prática distintos, a autora reconhece que os campos da educação musical e da musicoterapia se encontram num continuum.

* 5. 3. 2) Educação musical e emoção

Na leitura de alguns programas de vários países estão implícitos alguns pressupostos que ainda não estando desenvolvidos e sistematizados fazem crer que a música tem efectivamente um poder afectivo (Hallam, 2010). No entanto, na reflexão em educação musical desenvolvida, registam-se algumas perspectivas que marcaram as concepções curriculares, nomeadamente, as enunciadas desde meados do século XX por Langer e Reimer, basilares para a construção e reflexão acerca dos pressupostos curriculares. Poderá dizer-se que aqueles autores foram os percussores

⁶ «Uma função vital de cura na civilização» (Ostwald, 1968: 323).

da introdução da emoção em sala de aula, assinalando o poder representativo, simbólico e emocional da música, assumindo a educação artística como a «educação do sentir» (*apud* Hallam, 2010: 795).

Na senda dos autores citados, Elliott (*apud* Hallam, 2010) prestou algum contributo à reflexão ao considerar a música como «a set of practices based on cognitive-affective constructive processes» (*apud* Hallam, 2010: 795). Segundo o autor, a música expressa emoções específicas potenciadoras de poderes expressivos que extravasam aqueles que encontramos de forma inata e habitual. Assim, tendo em vista os currículos do ensino básico alguns pressupostos podem contribuir para a reformulação dos objectivos curriculares através de uma orientação dos alunos na escuta, interpretação e criação de expressões musicais da emoção. Para o autor, faz parte do papel dos professores de Educação Musical não apenas promover o contacto dos alunos com a música mas também a aprendizagem do seu significado emocional.

Outro autor que influenciou substancialmente os programas de Educação Musical, nomeadamente, no contexto nacional, foi Swanwick (1999) que concebeu a conhecida a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, com base na teoria dos estádios de Piaget. Parte do seu trabalho deu origem ao modelo CLASP (Composition – Literature – Audition – Skill acquisition – Performance), traduzido como T.E.C.L.A.. Este modelo procura trabalhar os conteúdos de modo a favorecer um desenvolvimento cognitivo de forma integral e não fragmentada. A teoria prende-se com fases de desenvolvimento interligadas e em constante interacção.

De acordo com Swanwick (1999), a educação musical deve abordar todos os elementos resumidos na sigla T.E.C.L.A., ou seja: T- Técnica (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição); E- Execução (tocar, cantar); C- Composição (criação, improvisação); L- Literatura (Informações sobre música, nomeadamente, definições de termos musicais e sinais, itens de notação musical) e A - Apreciação (reconhecimento de estilos/forma/tonalidade/graus).

No currículo de Educação Musical nacional, as repercussões da teoria de Swanwick e dos pressupostos avançados pelos autores anteriormente citados são evidentes, tanto ao nível dos conteúdos abordados como à forma como os mesmos são apresentados. A estrutura em espiral dos conceitos musicais presente nos

princípios orientadores do programa de Educação Musical vai de encontro à organização em espiral proposta por Swanwick, bem como a divisão em áreas de composição, audição e interpretação, centrais no currículo de Educação Musical.

Através de uma investigação centrada nas emoções experienciadas pelos alunos no final de várias actividades baseadas na abordagem Orff, Cunha & Carvalho (2012), concluíram que as mesmas produzem mais emoções positivas que negativas nos alunos, emoções estas significativas na forma como adquiriram conhecimento musical.

De acordo com Vela (2001), o poder da emoção não tem merecido especial destaque pela investigação em Psicologia e áreas afins, apesar de se constituir um aspecto vital do processo de aprendizagem. De acordo com o autor, parece que a investigação psicológica se preocupa mais com o conhecimento em torno do processo de aprendizagem e da forma como este ocorre, e menos com a razão da sua ocorrência, cujo autor acredita estar intimamente influenciada pela emoção.

Baseado nas teorias centradas na motivação humana, Vela (2001) defende que os alunos que se sentem bem na sala de aula demonstram um melhor desempenho na disciplina, afirmando que os professores devem estar explicitamente conscientes das mensagens emocionais que transmitem, uma vez que o seu estado emocional irá influenciar os alunos. Acrescenta, ainda, que os professores podem intervir na mudança do estado emocional dos alunos, utilizando a sua expressão facial, vocal, postura e movimentos enquanto ferramentas de transmissão de afecto positivo. Neste sentido, segundo o autor (2001), a emoção deve ser explicitamente utilizada na sala de aula devido à sua relevância enquanto motor principal no comportamento humano.

No seguimento da óptica de Vela (2001), Zacharopoulou (2009) defende que, apesar dos professores de música estarem cientes das qualidades expressivas e de ressonância emocional da música, existem questões de fundo que merecem reflexão, nomeadamente, acerca do valor, para a educação musical, do poder da música na representação, evocação e comunicação de emoções. Segundo o autor, os alunos

podiam beneficiar primária e secundariamente⁷ com a exploração do poder emocional da música na sala de aula, se ocorresse uma valorização da emoção na Educação Musical.

Kaschub (2002) estabelece as várias possibilidades de interacção presentes no âmbito da sala de aula de Educação Musical: a) o professor de música com ele próprio, com os outros professores, com a turma e com o aluno; e b) o aluno com ele próprio, com os outros alunos e com a turma. Particularmente interessado nos benefícios que podem advir desta constante interacção em sala de aula, o autor salienta a relevância de se desenvolverem actividades realizadas a pares, significativas para a aprendizagem pessoal dos alunos e para o sucesso do grupo.

No seguimento da perspectiva do autor supracitado, Zacharopoulou (2009) destaca os benefícios decorrentes de actividades musicais especialmente focadas no desenvolvimento da interacção social, considerada um tipo de inteligência socio-emocional⁸: «Music as a social activity is an excellent environment to cultivate the perception and management of our social emotions. Indeed, one's perception of musical emotions seems to share the same brain pathways with one's perception of everyday emotions in faces or pictures» (Zacharopoulou, 2009: 2)⁹. Neste sentido, o autor conclui que este tipo de actividades beneficia os alunos a vários níveis, nomeadamente, no desenvolvimento das suas capacidades de interacção social e, por conseguinte, da sua inteligência socio-emocional.

Para além dos benefícios resultantes de actividades a pares ou pequenos grupos avançados por Zacharopoulou (2009), os autores Mayer & Cobb (2000)

⁷ A categorização relativamente aos benefícios não se refere à sua qualidade, mas sim à sua origem. Segundo o autor, os benefícios primários decorrem do envolvimento emocional com a música, derivado das emoções musicais – emoções puramente musicais – enfatizando a singularidade da música enquanto arte. Por seu turno, os benefícios secundários são uma consequência do envolvimento do indivíduo com a música, não emergindo das qualidades inerentes da mesma. Estes benefícios podem resultar de outros tipos de arte, sendo, por isso, importantes para os professores de outras áreas.

⁸ A inteligência socio-emocional envolve o desenvolvimento de capacidades de movimentação no mundo social, nomeadamente, a aptidão para comunicar, planear e exercer efectivamente auto-controlo emocional...enfim uma espécie de navegação no mundo social.

⁹ «A música enquanto actividade social é um excelente ambiente para cultivar a percepção e gestão das nossas emoções sociais. De facto, a percepção de emoções musicais parece partilhar os mesmos atalhos cerebrais da percepção das emoções diárias em rostos ou imagens».

defendem a incorporação do ensino da inteligência emocional¹⁰ no currículo/programa dos estudos teóricos e das artes criativas. Os mesmos autores sugerem que os professores destas áreas devem promover o “raciocínio emocional” - o raciocínio que condiciona as emoções – através de actividades nas quais os alunos devem descobrir aquilo que o herói sente e que emoções são evocadas numa peça musical ou de arte. Neste sentido, os professores activam nos alunos a percepção e compreensão das emoções, justificando a sua presença na educação.

Segundo Zacharopoulou (2009), as actividades que envolvem a criação e a produção de música, nomeadamente, a composição musical, a *performance*, o canto e outras formas de arte (em conjunto com a música), podem evocar emoções intensas, emocionantes e inauditas nos alunos. Estas emoções podem ser a assimilação, prazer e motivação intrínseca (*apud* Zacharopoulou, 2009). Nestes estados de experiências «flow/peak», para utilizar a expressão de Csikszentmihalyi (1990), o professor de música deve facilitar a exploração e descoberta das personalidades criativas e autónomas dos alunos, através do envolvimento com novas abordagens e da transformação idiossincrática das suas experiências em linguagem musical (Zacharopoulou, 2009).

Do envolvimento emocional com a música decorrem ainda benefícios relacionados com o seu potencial único enquanto ferramenta de expressão emocional: a música é em si mesma detentora de qualidades expressivas intrínsecas que potenciam capacidades nos seus intérpretes ou ouvintes para simbolizar fenómenos extra-musicais. Reimer (2004) acredita num processo metamórfico gerado pela transformação das experiências causadas pelas emoções musicais em experiência musical, conduzindo à auto-consciência e ao conhecimento profundo do “eu”. Neste sentido, defende que os professores de música devem proporcionar experiências e, consequentemente, aprendizagem, directamente relacionadas com a natureza da consciência.

Por último, outros benefícios resultantes da exploração emocional da música prendem-se, ainda, com as emoções musicais “primárias”, classificadas como emoções

¹⁰ A inteligência emocional constitui a capacidade de processar informação emocional precisa e eficientemente, incluindo a capacidade de compreender, assimilar, perceber e gerir a emoção.

“estéticas”. Estas emoções derivam da percepção da forma musical e são um resultado da avaliação cognitiva do objecto artístico e do seu valor. Segundo Robinson (*apud* Zacharopoulou, 2009), as respostas emocionais levam os ouvintes a prestar atenção às características expressivas e estruturais da música. Assim, os professores de música devem expor os seus alunos a tantas experiências estéticas quanto possível e fornecer-lhes literacia estética, a fim de possibilitarem o desenvolvimento do processamento cognitivo das suas experiências musicais ou de outro tipo de arte (Reimer, 2004).

Em termos efectivos e como resultado das reflexões debatidas pelos filósofos anteriormente citados, a concepção de programas de Educação Musical orientados para o desenvolvimento das capacidades de foro emocional e social dos alunos, ainda que pareça não envolver todo o sistema de educação, parece ter tido um sucesso considerável - a curto prazo – quer nos Estados Unidos e no Reino Unido. Os objectivos destes programas passaram pela introdução do aspecto emocional nomeadamente na construção dos objectivos dos curricula, particularmente, no que se espera por parte dos alunos em termos de compreensão das suas próprias emoções. A preocupação por introduzir o desenvolvimento emocional nos programas, antevê-se na forma como foram formulados os objectivos, nomeadamente, no que se espera ao nível da compreensão emocional por parte dos alunos, bem como da promoção da interacção e comunicação sociais. Segundo Hallam (2010), este reconhecimento progressivo da relevância das emoções na educação devia impulsionar a centralização do seu papel no currículo e na sala de aula de Educação Musical.

Reconhece-se, em síntese que o desenvolvimento de capacidades direccionadas para a comunicação emocional desencadeia vários benefícios, nomeadamente ao nível: a) da motivação, através de experiências emocionalmente positivas que, por conseguinte, potenciam o conhecimento; b) da realização pessoal e do prazer, uma vez que o envolvimento com conteúdos musicais cada vez mais complexos exige maiores capacidades técnicas de realização musical que aumentam o desafio e o desfrute quando os objectivos estipulados são alcançados e, finalmente, c) do desenvolvimento da identidade musical, facilitada pela ênfase na auto-expressão e na auto-consciência (Swanwick, 1999).

Estes benefícios influenciam o próprio desempenho do professor, dado que os alunos com maior motivação tornando-se “fáceis” de ensinar e também tornam o processo mais gratificante para o professor (Hallam, 2010).

5. 4) *Metodologia*

Os princípios pedagógicos apresentados anteriormente devem servir de base para a aplicação e desenvolvimento de conteúdos e competências em sala de aula.

Ao longo do estágio procurou-se realizar actividades nas quais se colocassem em prática os objectivos relacionados com as problemáticas estabelecidas para a componente de investigação. Algumas das actividades foram inspiradas em sugestões pedagógicas avançadas por alguns autores e outras foram criadas especificamente para o estágio. Regista-se alguma influência marcada pessoalmente pelo trabalho musicoterapêutico desenvolvido com crianças e adolescentes. Uma eventual replicação das actividades presentes neste estudo deverá ter em consideração os objectivos delineados e as particularidades dos contextos de ensino e de aprendizagem.

Preocupando-se com as competências envolvidas nos processos de improvisação e composição no ensino básico, alguma investigação realizada tem também vindo a visar questões relacionadas com a criatividade. Contudo, na opinião de Hallam (2010), em detrimento da emoção. Segundo a autora, as aulas de música que envolvem a criatividade são práticas e participativas, sendo o ensino das convenções, compreensões e capacidades musicais facilitado pela introdução de um tema extra-musical que serve de modelo para uma peça estruturada baseada numa narrativa. No entanto, os professores revelam alguma ambivalência relativamente ao ensino deste tipo de actividades, não permitindo que os alunos abordem a criação musical com atribuição de significado simbólico ou referência ao possível teor emocional e impacto da música.

As estratégias de exploração emocional desenvolvidas neste estágio¹¹ passaram por/pela:

- a) recorrência à metáfora para a construção da performance, uma prática frequente no ensino da música, onde as qualidades emocionais da *performance* contribuem para o desenvolvimento da expressividade. Não obstante, este tipo de actividade pode despoletar alguma ambiguidade, uma vez que depende das experiências pessoais do aluno com figurações/representações ligadas às palavras e às imagens (Hallam, 2010);
- b) estabelecer um processo sentir-transmitir; ou seja, durante a *performance*, o aluno foi encorajado a sentir a emoção que pretendia transmitir, a fim de que o processo se concretizasse. Neste tipo de actividades, os alunos basearam-se no conteúdo lírico do reportório e nas dualidades metafóricas (como por exemplo, amanhecer/anoitecer, ir/ficar) exploradas no mesmo, a fim de transmitir cada uma delas através da performance.
- c) check-up emocional, onde os alunos escolheram, a partir de cinco emoções básicas¹², aquela que melhor se adequava ao seu estado de espírito e convertiam-na em movimento e em improviso; deveriam acabar o improviso na emoção que mais se afastava daquilo que sentiam. Enfim, trata-se de uma improvisação emocional.

As actividades que se seguem não foram colocadas em prática durante o estágio devido à curta duração do mesmo. No entanto, figuram no “manual de recursos musicais e didácticos” a desenvolver:

¹¹ É necessário esclarecer que nem todas as actividades planificadas foram colocadas em prática, uma vez que a duração do estágio não o permitiu. No entanto, apresentam-se como sugestões para a aplicação de estratégias de exploração emocional em sala de aula.

¹² Estas emoções basearam-se na categorização de Juslin & Sloboda (2010): alegria, tristeza, raiva, ternura e medo. Estas emoções estão associadas a estereótipos musicais, por exemplo, a raiva e a alegria estão normalmente associadas a intensidades mais fortes e andamentos mais rápidos, estando as restantes emoções relacionadas com intensidades mais fracas e andamento mais lentos e *legatos* (Juslin & Sloboda, 2010).

- d) experiências de movimento criativo para a expressão de emoções, nomeadamente, a criação de uma versão de movimento-música inspirado numa imagem. Nesta actividade, os alunos são encorajados a fazer com que uma imagem ganhe vida através do movimento e da improvisação musical, interagindo e comunicando sem o recurso à verbalização.
- e) expressão de um poema através do movimento, onde os alunos se podem mover ao ritmo das palavras ou livremente mediante as imagens que lhes ocorrem (Campbell & Scott-Kassner, 2006).

Tal como já foi referido anteriormente, as estratégias mencionadas foram aplicadas a 6 exemplos musicais, cujo critério de selecção passou pela existência de dualidades metafóricas na génese da canção (letra ou conteúdo musical). Foi tida em consideração a qualidade musical dos exemplos e a sua variedade em termos de géneros musicais.

Nas actividades desenvolvidas, os alunos foram guiados, através de estratégias de desenvolvimento emocional, na exteriorização das suas emoções. Através de dualidades metafóricas presentes no reportório abordado e da improvisação emocional, os alunos manipularam os parâmetros musicais de acordo com as emoções experienciadas.

O cerne do estudo passou por compreender se seria viável aprender através das emoções, sendo por isso necessário colocar em prática actividades de carácter afectivo que despoletassem raciocínio musical e, por conseguinte, aprendizagem musical. Neste sentido, nas actividades desenvolvidas procurou-se que os alunos experimentassem a manipulação dos conteúdos musicais antes de os conhecerem teoricamente. Após se verificar a sua assimilação, procedeu-se à explicação teórica dos mesmos e ao esclarecimento de potenciais dúvidas. Por outro lado, nos casos em que o estado emocional dos alunos se apresentava algo negativo nas actividades de check-up, procurou-se analisar uma possível alteração positiva ao longo da aula decorrente das actividades musicais.

Para a análise da restante problemática do estudo, que passava pela avaliação de eventuais estereótipos em relação aos parâmetros musicais associados a determinada emoção, foi concedida toda a liberdade aos alunos para que escolhessem os conteúdos musicais a alterar consoante a emoção despoletada pelo reportório em questão.

5.5) Resultados

Os resultados provenientes deste estudo derivam da observação contínua dos alunos de cada turma, sendo por isso, uma avaliação de foro qualitativo. As tabelas que se seguem dizem respeito aos resultados obtidos em cada turma, em cada uma das actividades leccionadas ao longo do estágio.

Actividade 1 - Tero lero (5º e 8º anos)		
	Conteúdos musicais alterados	
Dualidades metafóricas	<i>Andamento</i>	<i>Intensidade</i>
Ter	Rápido	Forte
Desejar/Não ter	Lento	Piano

Tabela 3: Conteúdos musicais alterados na performance da canção em instrumental Orff em articulação com a actividade de comunicação emocional, nas duas turmas, turma 3 do 5º ano e turma 1 do 8º ano.

Na actividade 1, ambas as turmas escolheram alterar o andamento e a intensidade na performance da canção, associando o andamento rápido e a intensidade forte ao “ter” e o andamento lento e piano ao “desejar/não ter”. De acordo com diálogo com os alunos, a justificação para esta escolha prendeu-se com uma associação simbólica do “ter” à alegria e do “não ter” à tristeza. Numa primeira fase de análise, foi possível aferir que, provavelmente, os alunos relacionam a alegria a

andamentos rápidos e com intensidade forte e a tristeza a andamentos lentos e pianos. Esta tendência vai de encontro às análises já efectuadas por outros autores, nomeadamente Hevner (1936). No entanto, para confirmar a ocorrência de estereotipia, foram realizadas mais actividades de associação de estados emocionais a características musicais.

Nas tabelas que se seguem, apresentam-se os resultados referentes à actividade 2, onde os alunos foram questionados acerca do sítio (triste ou alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção.

Actividade 2 – Balada do sino (sem imagens)		
(5º ano)		
	Emoções	
	<i>Triste</i>	<i>Alegre</i>
Número de alunos	4	16

Tabela 4: Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, sem adição de imagens, turma 3 do 5º ano.

Actividade 2 – Balada do sino (sem imagens)		
(8º ano)		
	Emoções	
	<i>Triste</i>	<i>Alegre</i>
Número de alunos	18	1

Tabela 5: Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, sem adição de imagens, turma 1 do 8º ano.

Na actividade que se seguiu, foram fornecidas várias imagens, tendo sido novamente questionado o sítio (triste ou alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção e

olhar para as imagens. As tabelas 6 e 7 mostram os resultados obtidos em cada uma das turmas.

Actividade 2 – Balada do sino (com imagens)		
(5º ano)		
	Emoções	
	<i>Triste</i>	<i>Alegre</i>
Número de alunos	19	1

Tabela 6: Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, com adição de imagens, turma 3 do 5º ano.

Actividade 2 – Balada do sino (com imagens)		
(8º ano)		
	Emoções	
	<i>Triste</i>	<i>Alegre</i>
Número de alunos	18	1

Tabela 7: Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, com adição de imagens, turma 1 do 8º ano.

Os alunos foram questionados acerca da influência da imagem na sua classificação emocional. No que diz respeito à turma 3 do 5º ano, da primeira vez que ouviram a canção, a maioria da turma considerou que iria para um sítio alegre. No entanto, quando ouviram a canção com as imagens, alteraram a sua interpretação e escolheram um sítio triste. No que concerne à turma 1 do 8º ano, não alteraram a sua

opinião com e sem imagens, tendo a maioria considerado que iria para um sítio triste, com excepção de apenas uma aluna.

Apenas a turma do 5º ano admitiu que a imagem influenciou a sua escolha da emoção relacionada com o sítio para onde iriam. Uma vez que esta turma considerou a canção triste, foi sugerido que se finalizasse a actividade com a interpretação da canção como se a considerassem alegre. Os alunos escolheram manipular o andamento e a intensidade da canção, interpretando-a mais rápido e mais lenta. Por outro lado, a turma do 8º ano, considerou-a triste, tendo efectuado a mesma escolha da turma supracitada, com as mesmas alterações musicais.

Na actividade 3, foi realizado um check-up emocional, onde foram sugeridas 5 emoções básicas: alegria, tristeza, raiva, ternura e medo. Nesta tarefa os alunos improvisaram movimento livre de acordo com a emoção escolhida, sendo que quando ouviam “Hop” teriam que se mover segundo a emoção mais oposta à que tinham optado. Nesta tarefa, ambas as turmas os alunos associaram a tristeza, a ternura e o medo a movimentos lentos e contidos e a alegria e a raiva a movimentos rápidos e extrovertidos, no fundo em paralelismo com as associações que tinham efectuado entre os conteúdos musicais e as emoções na actividade 1.

Ainda durante a realização das actividades relacionadas com o tema “Dia Mau”, os alunos improvisaram duas pequenas peças com instrumentos convencionais (instrumental Orff) e não convencionais (plásticos, metais, acrílicos, alumínio e vidros). A primeira peça teria que personificar musicalmente um dia mau e a outra um dia bom. Foram conferidos alguns minutos a cada turma para combinarem os parâmetros musicais a alterar em cada performance. Ambas as turmas optaram por associar o dia relacionado com experiências emocionais negativas (dia mau) a uma intensidade fraca e a ritmos irregulares e o dia ligado a experiências emocionais positivas (dia bom) a intensidades mais fortes e a ritmos regulares. Neste sentido, continuaram a seguir os padrões anteriormente demonstrados nas actividades anteriores, nomeadamente, na associação do ritmo e da intensidade a memórias afectivas.

Nas actividades desenvolvidas verificaram-se padrões de resposta estereotipados dos alunos, uma vez que, tal como no estudo de Hevner (1936)

associaram os andamentos lentos a emoções com uma pouca energia como a tristeza e os andamentos rápidos a emoções com muita energia como a alegria. Acrescentaram, ainda, o estigma da intensidade forte ligada a emoções mais enérgicas e da intensidade fraca a emoções com menos energia, também referido em estudos desenvolvidos por Juslin & Sloboda (2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento da gestão emocional através da música, em ambas as turmas verificou-se algumas alterações positivas no final de cada aula, provavelmente derivadas do diálogo acerca dos contextos emocionais de cada actividade. No entanto, seria necessária uma maior duração do estágio para se poder avançar com clareza e objectividade a influência da comunicação emocional através da música, dado que estas alterações no estado de humor dos alunos pode ter sido despoletada por factores externos à aula.

Em todas as actividades realizadas, os conteúdos musicais, visados pelo programa para a disciplina de Educação Musical para cada ciclo, foram leccionados com recurso a exercícios de exploração emocional acima descritos. A manipulação musical implicou a aprendizagem através da prática antes da teoria musical. A seguir à experimentação prática de cada conceito foram atribuídas nomenclaturas (por exemplo, quando a intensidade se tratava de um conteúdo a desenvolver, primeiro os alunos criaram peças e interpretaram canções utilizando as formas expressivas dessa qualidade musical, sem ter existido teorização prévia acerca do assunto) e esclarecimentos aos alunos acerca dos mesmos, tendo revelado, ambas as turmas, uma desenvoltura substancial para com os objectivos propostos.

Como se disse, a assimilação dos conteúdos musicais foi avaliada através da observação directa da participação dos alunos tanto nas questões colocadas como na realização prática das actividades.

No que diz respeito às atitudes e valores, ambas as turmas apresentaram valores positivos, isto é, não surgiram situações de desrespeito das regras de funcionamento e de interacção com os colegas na sala de aula, salientando-se, por vezes, alguma ansiedade para com as actividades desenvolvidas, causadora de algum ruído na sala de aula.

No que concerne à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, de uma forma global avalia-se ambas as turmas positivamente, na medida em que responderam satisfatoriamente aos desejos e objectivos colocados. De um modo geral, os processos observados permitiram concluir que os conteúdos musicais em estudo foram assimilados e compreendidos e que grande parte desse resultado se evidenciou no próprio desempenho emocional que foi demonstrado pelos alunos.

5.6) Pistas para investigação futura

Dado que se verificaram respostas estereotipadas e para que não se sublinhe esta tendência, a nosso ver errónea, de estereotipar determinados estados emocionais a características musicais específicas, seria benéfico desconstruir esta tendência dos alunos, nomeadamente, através da audição de uma música considerada alegre e de dois compositores diferentes, interpretada com dinâmicas contrastivas. Outra possibilidade seria a adopção da mesma estratégia, desta vez com a audição de uma música considerada triste, interpretada com andamento rápido (associado pela maioria a músicas alegres) e de uma música considerada alegre, interpretada com andamento lento. Quando se verificam associações estereotipadas do modo maior a emoções positivas e do menor a emoções negativas (já demonstradas por diversos autores), podem ser realizadas actividades nas quais os alunos devem transmitir musicalmente esses estados emocionais através da recorrência a outros conteúdos musicais, excluindo o modo. Desta forma seria possível desconstruir as estereotipias dos alunos no que concerne à associação emocional a características musicais específicas.

Uma vez que a introdução de mais variáveis, nomeadamente de imagens, influenciou a caracterização emocional das canções por parte dos alunos, seria interessante fornecer imagens completamente opostas às emoções que a maioria dos alunos atribui aos temas, a fim de aferir aquilo que tem mais peso na associação música-emoção. Este elemento de interferência da imagem no processo de interpretação emocional não deixa de ser interessante, suscitando alguma curiosidade de estudo no futuro.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida ao longo do estágio trazendo para o terreno da educação e reflexão musical problemáticas até então pouco estudadas, como as emoções, abre caminhos para renovados tratamentos didáticos em sala de aula, bem como para o desenvolvimento de estudos no futuro. Para além de pioneira na área da Educação Musical, torna-se urgente no desenvolvimento emocional das crianças e adolescentes que embarcam nas experiências musicais desenvolvidas em sala de aula.

Uma das conclusões desde logo a retirar é que parece tornar-se urgente o desenvolvimento emocional das crianças em estreita articulação com as experiências musicais a promover em contexto de ensino-aprendizagem ou em sala de aula. As sugestões apresentadas neste trabalho tratam-se de estratégias voltadas para o carácter prático do desenvolvimento musical, influenciadas pela metodologia musicoterapêutica com objectivos centrados na comunicação emocional.

No decorrer deste trabalho, no confronto com as duas realidades profissionais, encontrou-se dificuldade na dissociação de ambas, visto que o trabalho musicoterapêutico em contexto educativo serve-se de mecanismos bastante aproximados das actividades desenvolvidas durante o estágio, afastando-se praticamente apenas na substituição dos objectivos terapêuticos por objectivos pedagógicos. Sem dúvida que a compreensão dos conteúdos e competências especificamente musicais não pode deixar de constituir um horizonte curricular a almejar. No entanto, considera-se que as emoções constituem-se ferramentas ricas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, incluindo as musicais e que a exploração da inteligência emocional parece ser fortemente catalisadora de capacidades de navegação no mundo social. Ou seja, parece que a aprendizagem do ser social "é indissociável da do ser emocional" e que a música tem fortes qualidades intrínsecas de tornar ou potenciar esse processo.

Uma vez que se verifica uma estereotipia nos padrões de resposta emocionais dos alunos e na forma como associam emocionalmente a música, torna-se imperativo formular estratégias de ensino que visem a desconstrução da padronização nas

respostas dos alunos, a fim de produzir maior variabilidade musical na interpretação dos temas desenvolvidos em sala de aula e não conduzir a aprendizagem expressiva a errôneos preconceitos.

As evidências demonstradas na população em idade adulta no que concerne aos benefícios da música para a saúde e bem-estar constituem um forte argumento para a obrigatoriedade da educação musical na infância. Segundo Hallam (2010), a ênfase da disciplina deve ser colocada no desenvolvimento de um amor pela música, através do desfrute e da realização pessoal. Neste sentido, torna-se necessário que o desenvolvimento dos programas de Educação Musical e a orientação pedagógica dos professores se foque nos efeitos afectivos do envolvimento com a música e que o desfrute musical seja uma prioridade no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2009/2012) – Projeto TEIP. Acedido Dezembro 15, 2012, em <http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/>
- Bruner, J (1960). *The Process of Education. A Landmark in Education Theory*. USA: Harvard University Press.
- Bunt, L. (2003). Music Therapy with Children: A complementary service to music education? *British Journal of Music Education*, 20 (2): 179-195.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (2006). *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. USA: Thomson Schirmer.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Cunha, J. & Carvalho, S. (2012). Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education – A Case Study Based on Flow Theory. In *Proceedings of 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) & 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences*, Greece, 2012.
- Gordon, E. E. (2003). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000). *Jump Right In: The Music Curriculum – Teacher's Edition*. Chicago: GIA Publications.
- Hallam, S. (2010). Music Education. The Role of Affect. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda, *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, Applications*. New York: Oxford University Press.
- Hemer, K. (1936). Experimental Studies of the Elements of Expression in Music. *American Journal of Psychology*, 48: 246 – 268.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. New York: Oxford university Press.

Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103 (5): 9-15.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (1): 163-183.

Ministério da Educação (2001a). *Orientações Curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido Outubro 12, 2012 em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52>

Ministério da Educação (2001b). *Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais*. Acedido Novembro 24, 2012 em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Ministério da educação (1991). Programa de Educação Musical – 2º Ciclo do Ensino Básico. Acedido Março 17, 2013 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/>

Mitchell, E. (2007). Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and experience of Music Education with Music Therapy. Unpublished master dissertation, Wilfrid Laurier University, Canada.

Ostwald, P. F. (1968). The Music Lesson. In E. T. Gaston (Ed.), *Music in Therapy* (pp. 317-325). New York: Macmillan. Reimer, B. (2004). Once more with feeling: Reconciling discrepant accounts of music affect. *Philosophy of Music Education Review*, 12 (1): 4-16.

Shugar, B. (1984). Music Therapy and Music Education: Never the twain shall meet? In *Proceedings of the 11th Annual Conference of the Canadian Association for Music Therapy, Woodstock, Ontario, 1984*.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

Valerio, W. H.; Reynolds, A. M; Bolton, B. M; Taggart, C. C. & Gordon, E. E. (1998). *Music play: The Early Childhood. Music Curriculum Guide for Parents Teachers & Caregivers*. Chicago: GIA Publications.

Vela, E. (2001). Emotion in the Classroom. *Teaching Excellence*, 12: 1-5.

Wilson, E. (1991). Music Therapy in Education. *British Journal of Music Therapy*, 5 (2): 14-17.

Zacharopoulou, K. (2009). The Educational value of music emotions. In *Proceedings of the 2nd International Conference for PhD Music Students*, Thessaloniki, 11-13 February, 2009.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de alunos segundo as idades e sexos	89
Tabela 2 - Número total de alunos segundo as idades e sexos	103
Tabela 3 - Conteúdos musicais alterados na performance da canção em instrumental Orff em articulação com a actividade de comunicação emocional, nas duas turmas, turma 3 do 5º ano e turma 1 do 8º ano	133
Tabela 4 - Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, sem adição de imagens, turma 3 do 5º ano	134
Tabela 5 - Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, sem adição de imagens, turma 1 do 8º ano.....	134
Tabela 6 - Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, com adição de imagens, turma 3 do 5º ano.....	135
Tabela 7 - Sítio (triste/alegre) para o qual iriam ao ouvir a canção, com adição de imagens, turma 1 do 8º ano.....	135

ANEXOS

Anexo 1: Planificação anual de Educação Musical para o 5º ano de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga

Conteúdos Programados	Conteúdos Leccionados		
TIMBRE	1ºP	2ºP	3ºP
• Timbres instrumentais da sala de aula, corporais e vocais e respectiva classificação por famílias tímbricas – peles, madeiras e metais;			
• Símbolos instrumentais e corporais;			
• Instrumentos da Orquestra e respectiva classificação por famílias tímbricas;			
• A voz humana;			

DINÂMICA	1ºP	2ºP	3ºP
• Fortíssimo e pianíssimo;			
• Crescendo e diminuendo;			
• Forte, meio-forte e piano;			
• Organização de elementos dinâmicos;			

RITMO	1ºP	2ºP	3ºP
• Pulsação rápida e lenta;			
• Andamentos rápido (presto), lento (adágio) e moderado (moderato);			
• Alterações do andamento: acelerando e ritardando;			
• Duração curta e longa (som e silêncio);			
• Mínima, semínima e pausa de semínima;			
• Compassos binário e quaternário;			
• Barra de divisão de compasso;			
• Pausa de mínima e colcheia;			
• Ligadura de prolongação;			
• Anacrusa;			
• Ponto de aumentação e pausa de colcheia;			
• Dois sons de igual duração numa pulsação;			
• Compasso ternário;			
• Semibreve e pausa de semibreve;			
• Sinal de suspensão;			

ALTURA	1ºP	2ºP	3ºP
--------	-----	-----	-----

1ºPERÍODO

Nº Aulas
Previstas: _____

Nº Aulas
Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

2ºPERÍODO

Nº Aulas
Previstas: _____

Nº Aulas
Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

3ºPERÍODO

Nº Aulas
Previstas: _____

Nº Aulas
Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

• Altura definida e indefinida;			
• Registos agudo, médio e grave;			
• Movimento sonoro e linhas sonoras;			
• Pentagrama / pauta musical;			
• Clave de Sol;			
• Notas Sol, Mi, Lá e Ré;			
• Introdução à flauta de bisel;			
• Notas Dó central e Dó agudo, Fá e Si na pauta, na flauta e outros instrumentos melódicos/harmónicos da sala de aula;			
• Escala pentatónica de Dó e escala diatónica de Dó Maior;			
• Melodia e harmonia;			
• Notas Ré e Mi agudos na pauta, na flauta e outros instrumentos melódicos/harmónicos da sala de aula;			

FORMA	1ºP	2ºP	3ºP
• Organizações elementares: motivo e frase;			
• Formas binária, ternária e rondó;			
• Barra dupla e sinal de repetição;			
• Elementos repetitivos/Ostinato			
• Imitação e Cânone;			
• Marcha			

Observações

Alguns conteúdos são transversais aos três períodos, podendo ser lecionados em qualquer altura do ano letivo.

Anexo 2: Planificação anual de Educação Musical para o 3º ciclo de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga

Conteúdos Programados	Conteúdos Leccionados		
	1ºP	2ºP	3ºP
Músicas do Mundo			
Conceitos, códigos e convenções			
Características gerais, instrumentos musicais, formas e estruturas, sistemas melódicos e rítmicos da música:			
- África Subsariana;			
- Árabe;			
- Estados Unidos da América;			
- América Latina;			
- China;			
- Japão;			
- Indonésia			
Processos			
Interpretação, composição, improvisação e arranjos utilizando ritmos, melodias e movimentos/coreografias;			
Contextos			
Modos como diferentes culturas musicais utilizam formas e estruturas, técnicas improvisatórias, movimento, dança e coreografias do passado e do presente			
Sons e Sentidos			
Conceitos, códigos e convenções			
- Música instrumental;			
- Música e palavra;			
- Música e Ação Cénica:			
- A ópera;			
- Os musicais			
- Música e imagem			
- No cinema;			
- Na televisão			
Processos			

1ºPERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

2ºPERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

3ºPERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

Interpretação musical e coreográfica, análise estrutural, audições/visualizações de obras musicais e coreográficas de diversas culturas musicais			
Contextos			
- Modos como as formas e as estruturas são utilizadas em diferentes culturas musicais do passado e do presente; - A utilização da música em contexto cénico e multimédia			
Pop-Rock	1ºP	2ºP	3ºP
- Das origens aos anos 60;			
- Anos 70 e 80;			
- Anos 90 e século XXI;			
- Pop-rock em Portugal			
Processos			
Interpretação, composição e improvisação e arranjos utilizando símbolos de acordes, como por exemplo cifras;			
Contextualização histórica social e musical, géneros e subgéneros, tecnologias musicais, artistas e temas de referência;			
Contextos			
Modos como as formas, estruturas, técnicas improvisatórias são utilizadas em diferentes culturas musicais passadas e contemporâneas;			

Observações

Os conteúdos são transversais aos três períodos, podendo ser abordados mais do que uma vez, ao longo do ano letivo.

Anexo 3: Critérios de Avaliação dos Alunos para o 5º ano (aulas observadas)

Critérios de Avaliação dos Alunos

Disciplina: EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO

Competências específicas	%
1. Teste escrito	20%
2. Apresentação oral	30%
3. Trabalho teórico	NO
4. Trabalho prático	10%
5. Observação direta	10
Total	70%

Atitudes	%
1. Pontualidade	5
2. Apresentação de material	10
3. Organização e método de trabalho	---
4. TPC	---
5. Comportamento	---
. Participação/Empenho	15
. Relacionamento/Integração nas atividades da aula	---
Total	30

Critérios/instrumentos de avaliação: 2º ciclo

Temas/conteúdos:

Teste escrito = 20%; Prática vocal e instrumental = 30%; Registos do caderno diário e trabalhos = 10%; observação direta = 10% - **total = 70%**

Atitudes:

Pontualidade = 5%; apresentação de material = 10%; participação/empenho = 15%;

Total = 30%

Anexo 4: Critérios de Avaliação dos Alunos para o 3º ciclo (aulas observadas)

Critérios de Avaliação dos Alunos

Disciplina: EDUCAÇÃO MUSICAL – 3º CICLO

Competências específicas	%
1. Teste escrito	NO
2. Apresentação oral	30
3. Trabalho teórico	20
4. Trabalho prático	20
5. Observação direta	10
Total	80%

Atitudes	%
1. Pontualidade	3
2. Apresentação de material	7
3. Organização e método de trabalho	---
4. TPC	---
5. Comportamento	---
. Participação/Empenho	10
. Relacionamento/Integração nas atividades da aula	---
Total	20

Critérios/instrumentos de avaliação: 3º ciclo

Temas/conteúdos:

Prática vocal e instrumental = 30%; Trabalho teórico = 20%; Registos do caderno diário = 20%; observação direta = 10% - **total = 80%**

Atitudes:

Pontualidade = 3%; apresentação de material = 7%; participação/empenho = 10%;

Total = 20%

Alinhamento

- 1.** Tero lero
- 2.** Balada do Sino – José Afonso
- 3.** Balada do Sino - Pé na terra
- 4.** Dia mau – Quarteto de Bolso
- 5.** Dia Mau – Ornatos Violeta
- 6.** Shimbalaie – Maria Gadú
- 7.** Frágil – Jorge Palma
- 8.** Frágil - Os Duques
- 9.** Libertango – European Jazz Trio
- 10.** Libertango – Orquestra de Câmara da Arménia
- 11.** Libertango – Grace Jones