

**Utilização de recursos visuais na criação de estratégias de ensino
para a disciplina de Educação Musical do 2º e 3º ciclos**

Inês Cavaco Sobreira Antunes

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

Novembro 2013

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

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora pedagógica da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, Professora Luísa Silva, cujo apoio ao longo das aulas contribuiu para uma experiência de estágio mais confiante.

Agradeço também às orientadoras científicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Professora Doutora Helena Caspurro e Professora Doutora Helena Rodrigues, pelos seus conselhos e pelos conhecimentos que, ao longo de todo o mestrado, contribuíram para a minha formação como docente.

Uma palavra de agradecimento à Sara Proença, cuja amizade e preocupação ajudaram-me a encontrar um rumo.

Agradeço também ao Francisco Seixas pela sua constante presença e incansável apoio, tanto emocional como técnico. Foram indispensáveis ao longo de todo este processo.

Agradeço vivamente à Ana Isabel Santos e à Paula Rodrigues, que nas inúmeras conversas que partilhámos mostraram-se sempre pacientes e disponíveis para me orientar e esclarecer em qualquer hesitação que tivesse.

Finalmente, agradeço à minha família, cujo apoio, disponibilidade e paciência ao longo não só deste ano lectivo mas principalmente de todo o meu percurso académico, foi insubstituível.

**Utilização de recursos visuais na criação de estratégias de ensino
para a disciplina de Educação Musical do 2º e 3º ciclos**

Inês Cavaco Sobreda Antunes

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical no 2º e 3º ciclos; Processos de notação musical; Recursos visuais para a educação musical; Movimento, gesto e metáfora

Com este relatório pretende-se relatar os principais elementos que envolveram a experiência do estágio de prática de ensino supervisionada, realizado nos 2º e 3º Ciclos do ensino básico, em duas turmas, uma do 6º ano e outra do 8º, na Escola Básica do 2º e 3º ciclos Miguel Torga, no ano lectivo de 2012/2013. O estágio teve como base temática o uso de recursos visuais na aprendizagem musical no ensino básico. Assim, ao longo desta dissertação serão abordadas as aulas leccionadas fazendo a ligação com a componente de investigação desenvolvida e que sustentou o trabalho prático de estágio.

É um facto que a música, de carácter essencialmente imaterial, desde sempre teve associada uma componente visual que pode ser considerada em cada uma das suas fases de vivência: a criação, a interpretação e a fruição. Sendo o visual um meio mais físico ou palpável, este trabalho tem em vista a recuperação dessa relação e a avaliação da pertinência do seu contributo ao nível pedagógico.

Assim sendo, propõe-se compreender se esta relação, entre a imagem e o som, se manifesta uma mais-valia para a aprendizagem, compreensão e apreensão da música e dos seus conceitos teóricos. Pretende-se também averiguar se actividades dinamizadas por esta ideia podem promover um maior interesse, envolvimento e disciplina no âmbito da sala de aula.

Para tal, serão apresentadas seis actividades, cada uma centrada num exemplo musical, cuja escolha foi orientada por gosto pessoal e pela relevância das características presentes, tanto do ponto de vista teórico como de expressão artística, potenciando assim uma maior diversidade e um melhor contributo para o projecto. Em cada exemplo pretende-se relacionar o uso de meios visuais — a fotografia, o filme, a pintura, o desenho, a dança e a expressão espacial, entre outros possíveis — com elementos musicais, em prol de uma aprendizagem mais interactiva e estimulante adequando-se melhor à falta de motivação, que frequentemente se verifica entre os alunos.

***Use of visual resources in the creation of instructional strategies for the course on
Musical Education of the 2nd and 3rd cycles***

Inês Cavaco Sobreda Antunes

ABSTRACT

KEYWORDS: Musical Education in the second and third cycles; Processes of musical notation; Visual resources for musical education; Movement, gesture and metaphor

This report aims to account the main elements that composed the internship experience of supervised teaching practice, held in two classes of the 2nd and 3rd cycles of primary education, one in the 6th grade and another in the 8th, in the 2nd and 3rd cycle Primary School Miguel Torga, in the academic year 2012/2013. The thematic basis of this internship was the use of visual resources for musical learning in primary education. As such, throughout this dissertation, lectured courses will be analysed, establishing the connection with the developed research component, which sustained the practical work of the internship.

It is well established that music, whose nature is essentially immaterial, has always had an associated visual component, which may be considered in each of its living stages: creation, interpretation and fruition. Since the visual component is a more physical and tangible medium, this work will focus on the recovery of that relationship and the evaluation of the relevance of its contribution on a psychological level.

One of the goals of this report will be to understand if the link between image and sound constitutes an added value to the learning, comprehension and apprehension of music and its theoretical concepts. A second goal will be to investigate whether activities promoted by this idea may develop a larger interest, participation and discipline within the classroom.

To this aim, six activities will be presented, each one of them focused on a single musical example, whose choice was oriented by personal preference and by the relevance of available characteristics, both from theoretical and artistic expression viewpoints, thereby enhancing a larger diversity and improved contribution to the project. Each example intends to relate the use of visual media - photography, film, painting, design, dance and spatial expression, amongst others - to musical elements, towards a more interactive and stimulating learning process, better attuned to the lack of motivation that is frequent among pupils.

Índice

Introdução	1
1ª PARTE: RELATÓRIO DE ESTÁGIO	3
Capítulo I – A disciplina de Educação Musical	4
1.1 A Educação Musical	4
1.2 Princípios e orientações pedagógicas	5
1.3 Avaliação.....	6
Capítulo II – A Escola: Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga	8
2.1 Contextualização histórica e social.....	8
2.2 A Escola.....	9
2.3 Comunidade escolar	10
2.4 A sala de aula	10
2.5 Orquestra Geração	11
Capítulo III – Estágio: Prática de Ensino Supervisionada	12
3.1 As turmas.....	12
3.1.1 Turma 3 do 6º ano de escolaridade.....	12
3.1.2 Turma 4 do 8º ano de escolaridade.....	12
3.2 Aulas observadas: Professora Luísa Silva	12
3.3 Aulas leccionadas.....	14
3.4 Reflexões.....	15
2ª PARTE: COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO	17
Capítulo IV – Contribuições de vários autores	19
4.1 Amable Massis e o Método Audiovisual	19
4.2 Brian Dennis e o uso de notação não-convencional	20

4.2.1 Notação após o som – notação como expressão de um som observado ..	21
4.2.2 Som após a notação – notação (não-convencional) como método composicional.....	23
4.2.3 Reflexões adicionais.....	24
4.2.4 Metodologias	25
4.3 John Paynter e Peter Aston – Uso do visual como estímulo à expressão musical....	26
4.3.1 Música programática	27
4.3.2 Metodologias	28
4.3.3 A narrativa	29
4.3.4 O objecto.....	29
4.4 Murray Schafer	31
4.4.1 <i>Limpeza de Oídos</i>	32
4.4.2 Metodologia - ... <i>Cuando las Palabras Cantan</i>	34
Capítulo V – Reflexão pessoal	37
5.1 Introdução	37
5.2 Música acusmática	38
5.3 Movimento: gestos.....	39
5.4 Metáforas	40
5.5 Aplicações pedagógicas	40
Capítulo VI – Breve conclusão	42
Bibliografia.....	43
Anexos	47

Introdução

Humans learn best when learning through multiple senses. Music should be taught through the tactile, the kinesthetic, the aural, and the visual senses.

– Jacques Dalcroze

O presente relatório foi elaborado na sequência do estágio englobado pelo no Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa e realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, no Casal de São Brás.

Com este trabalho pretendo expor os processos sob os quais este se regeu e a experiência que desenvolvi através da prática de ensino supervisionada. Esta foi auxiliada sob a orientação da Professora Luísa Silva, que tanto se esforçou por tornar esta etapa um pouco mais cómoda. O desenvolvimento do trabalho teórico foi orientado inicialmente pela Professora Doutora Helena Caspurro, então professora-auxiliar na FCSH-UNL e que com insistente paciência suportou as minhas dúvidas, tendo sido amavelmente concluído sob orientação da Professora Doutora Helena Rodrigues.

Objectivo também apresentar os benefícios de uma educação musical auxiliada pelo meio visual, de forma consciente e interdisciplinar, bem como uma sugestão de seis actividades cujo propósito geral é o da associação entre a audição e a visão.

O trabalho está então organizado em três partes. Uma primeira onde descrevo a experiência de estágio, contextualizando socioculturalmente a comunidade escolar e fazendo observações às aulas assistidas da Professora Luísa Silva e às aulas que eu mesma leccionei. De seguida apresento um relato das considerações previamente tecidas por vários autores pedagogos musicais acerca do assunto ou de outros proximamente relacionados, terminando com uma secção de contribuição pessoal. Para concluir, em anexo encontram-se as seis actividades propostas, as planificações de aula, bem como o material utilizado ao longo do estágio, e os conteúdos programáticos previstos para o 2º e o 3º ciclos, tanto da Professora Luísa Silva como pelo *Plano Curricular de Agrupamento* [PCA].

1ª PARTE: RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I – A disciplina de Educação Musical

1.1 – A Educação Musical

A disciplina de Educação Musical (2º ciclo), ou Música (3º ciclo), pertence ao grupo curricular da Educação Artística, que se subdivide segundo quatro áreas expressas ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática / Teatro;
- Expressão Físico-Motora / Dança.

A inserção de cada uma destas áreas no currículo básico fundamenta-se pela sua relevância ao nível do desenvolvimento de competências de expressão pessoal, social e cultural dos alunos. “É tarefa da educação dar a conhecer as suas vastíssimas possibilidades expressivas (...)” (Ministério da Educação, 1991 a: 213). Para além disso promove também uma capacidade crítica e uma atitude reflectiva acerca elementos do quotidiano, fomentando a consciência do uso do pensamento. “A Música é uma forma do conhecimento cuja linguagem é o som.” (Ministério da Educação, 1991 a: 213). As artes são também fundamentais ao longo da vida, influenciando a nossa identidade pessoal, social e cultural por meio de desafios individuais e colectivos. As artes apresentam, então, uma série de características distintas daquelas das restantes disciplinas, pelo que a sua presença é imprescindível para uma estrutura curricular equilibrada.

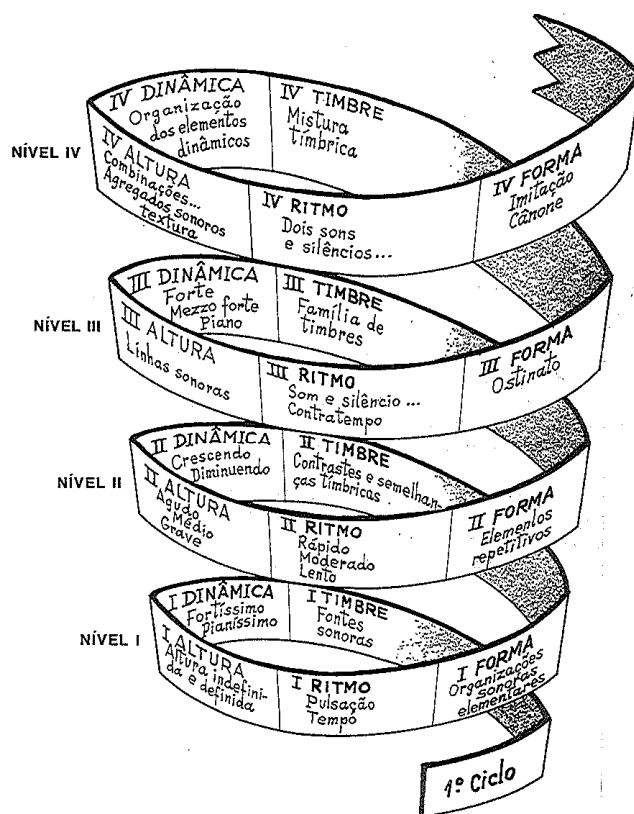
Ao longo dos três ciclos do ensino básico verifica-se um alargamento de opções da maneira que cada expressão artística ganha o seu foco específico. A Educação Musical é tomada como uma disciplina independente já no 2º ciclo e no 3º ciclo a Música é uma das disciplinas apresentadas como opção artística.

1.2 – Princípios e orientações pedagógicas

As principais competências a desenvolver, como descritas pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1991 a: 215) e corroboradas pelo texto acima escrito, são:

- Contribuir para a educação estética;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Sensibilizar para a preservação do património cultural;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico.

O desenvolvimento da própria disciplina é visto, como na *Teoria da Estrutura*, de Jerome Bruner, em espiral, são introduzidos conceitos sempre segundo as mesmas áreas gerais, indo aprofundando-os e elaborando-os cada vez mais a cada etapa. Uma representação esquemática deste conceito é como a que se segue (Ministério da Educação, 1991 a: 220):



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program *

No 3º ciclo, como seguimento ao 2º ciclo, deve desenvolver-se uma área bastante relevante para este ciclo, a da Formação Musical, focando então em questões mais teóricas. Devem ser abordados, em adição aqueles que eram já uma preocupação do 2º ciclo, como a Audição, Composição / Improvisação e Interpretação, elementos básicos de Acústica e Electroacústica tal como de História da Música (Ministério da Educação, 2002: 371).

Como objectivos gerais propostos para a disciplina de Educação Musical tanto no 2º como no 3º ciclo, tem-se em consideração três domínios. O domínio certas de atitudes e valores como a valorização da expressão musical e do património português, a fruição da música de forma independente e pessoal e o uso de pensamento crítico. O domínio de capacidades de técnica instrumental e tecnológica, acuidade e memória auditivas, e dos sistemas notacionais. E por fim, o domínio de conhecimentos específicos, nomeadamente acerca de assuntos não só relativos aos diferentes géneros e culturas musicais, mas também de conceitos como: o timbre, a dinâmica, o ritmo a altura e a forma (Ministério da Educação, 1991 a: 218).

Por fim, deve ter-se sempre em consideração que cada aluno tem uma velocidade específica em que manifesta o seu processo de aprendizagem, sendo que cada aluno desenvolve as suas competências artísticas da sua maneira e com seu tempo.

1.3 – Avaliação

A avaliação deve focar-se em averiguar o cumprimento dos objectivos propostos para o desenvolvimento artístico e musical. Sendo que a música tem as suas características e objectivos tão particulares e sustentados em elementos de ordem por vezes tão pessoal e portanto subjectiva, torna a busca por um método de avaliação fiel mais complicada e merecedora da devida atenção. No fundo apenas parte da arte musical pode ser avaliada concretamente, em elementos como ritmos, alturas, intervalos e acordes.

A avaliação deve, então, assumir-se com uma função de prognóstico, permitindo ao professor aferir a efectividade dos seus métodos e da sua prática pedagógica e ao aluno o progresso da sua aprendizagem. A avaliação na medida do

possível deve ser contínua, por observação. Nas *Orientações Curriculares – 3º Ciclo* (Ministério da Educação, 2002: 384) enumeram-se alguns elementos que podem contribuir para este tipo de avaliação e que passo a citar:

- ficha individual do aluno;
- grelhas de observação;
- grelhas de avaliação diascópica-gráfico-numérica;
- grelhas didamemáticas-relação ensino / aprendizagem;
- trabalhos individuais e de grupo;
- testes.

Capítulo II – A Escola: Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga

2.1 – Contextualização histórica e social

A escola foi fundada em 1992, então sob o nome de “Escola Preparatória e Secundária (C+S) de Casal de São Brás”. Em 1997 mudou de nome para “Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga – Casal de São Brás”, em homenagem ao seu patrono. Funciona nas mesmas instalações desde o ano lectivo de 1992-1993.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga é a escola sede para o Agrupamento de Escolas Miguel Torga, criado em 2004 (segundo o *Programa Educativo de Agrupamento [PEA]*), do qual fazem parte as seguintes instituições:

- Jardim-de-infância São Brás
- Escola Básica 1º Ciclo Ricardo Alberty (antiga Escola Básica 1º Ciclo Boba)
- Escola Básica 1º Ciclo Artur Martinho Simões
- Escola Básica 2º, 3º Ciclo de Miguel Torga

A escola encontra-se no Casal de São Brás, na actual freguesia da Mina de Água, assim designada após a fusão das freguesias de São Brás e da Mina, no concelho da Amadora.

Por volta de 2001 foi construído o bairro social do Casal da Boba, como criação de alojamento para albergar os habitantes dos bairros degradados de Fontainhas, do Bairro Azul e do Alto dos Trigueiros. Tal modificação revelou-se nas características socioculturais tanto da zona como consequentemente das escolas. Grande parte destes habitantes provinham de ex-colónias portuguesas e a junção das três comunidades provocou uma maior dificuldade de inserção dessas pessoas, pouco habituadas aos espaços e às restantes comunidades. Tais problemas acabaram por manifestam-se também ao nível económico, tornando-se assim um bairro menos favorecido e excluído por essa fama.

Estes factos reflectem-se também nas gerações mais novas, incluindo as gerações escolares, através das maiores taxas de abandono escolar, suspeita de toma e tráfico de drogas, violência e comportamentos de risco, bem como indícios de

inadequação parental. Apesar da multiculturalidade, estas gerações não apresentam grandes manifestações das suas culturas de origem visto serem imigrantes de segunda geração. (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2009/2012: 11)

2.2 – A escola

A escola ocupa uma área de terreno relativamente plano, sendo constituída por um grande pavilhão principal com: salas de aula, sala de professores, arrecadações, reprografia, secretaria, gabinete de direcção, entre outros espaços. Tem também um campo de jogos exterior e um pavilhão gimnodesportivo que apenas foi inaugurado em 2004. Tem alguns espaços verdes, embora escassos.

Em termos de segurança, a escola dispõe de um sistema de videovigilância bem como da presença constante de um porteiro de guarda à entrada, cuja porta apenas abre com o seu consentimento. Para além disso, nas minhas primeiras visitas ao estabelecimento fui frequentemente abordada quanto à minha presença, pelo que o aparecimento e intenção de pessoas estranhas ao espaço são bem controlados. Não obstante, o pessoal responsável, auxiliares de educação, são sempre muito prestáveis para com os professores bem como com os alunos, procurando também manter um mínimo de ordem nos corredores, que se podem facilmente tornar demasiado barulhentos.

Reparei também que ao longo de todo o espaço interior estão expostos variadíssimos projectos e trabalhos de alunos, que exaltam tanto a própria escola, o bairro e a sua história, como os conhecimentos adquiridos nestes espaços, abrangendo assuntos das mais diversas disciplinas. São também um testemunho ao interesse e envolvimento profissional dos professores, que através das diferentes e frequentes propostas de actividades relembram aos alunos a importância, não só do conhecimento, como também do sentido de comunidade, tanto dentro da escola como no espaço social exterior.

Desta forma, a escola mostra-se um espaço que, apesar das dificuldades socioeconómicas da região, esforça-se por receber a comunidade num meio mais seguro onde são exaltados valores de respeito, compaixão, compreensão e aceitação pelos outros.

2.3 – Comunidade escolar

No conselho da Amadora têm sido as faixas etárias mais proliferantes aquelas com habitantes de idades entre os 20 e os 29 anos bem como as superiores a 50 anos. Desta forma verifica-se como as faixas etárias da classe estudantil não têm tido grandes aumentos o que justifica o número decrescente de estudantes inscritos nas escolas.

No seu primeiro ano de actividade a escola tinha 60 docentes e 830 alunos que formavam um total de 30 turmas, desde o 5º ao 8º ano. Até 2009 contaram-se 89 docentes e 695 alunos, decorrendo aulas desde o 5º ao 9º ano (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2009/2012: 14).

2.4 – A sala de aula

A escola tem duas salas de aulas preparadas para a disciplina de Educação Musical. Cada sala tem um tamanho normal, sentando por volta de 30 alunos, com mesas frequentemente distribuídas em “U”, com outras quatro mesas no centro do “U”. Tal disposição não permite muita liberdade de movimentos, pelo que para cada aula orientada por uma estagiária as cadeiras foram rearranjadas de maneira a formarem um semi-círculo, deixando um espaço central livre para a execução dos exercícios e promovendo assim a interacção entre colegas e a colaboração mais activa nas actividades.

Cada sala de música está bem constituída com uma arrecadação anexa onde se encontra um instrumental Orff já bastante bem equipado englobando instrumentos como: alguns tipos de xilofones e metalofones, várias pandeiretas e tamborins, jogos de sinos, clavas, reco-reco, caixa-da-china e maracas. Cada aluno fica responsável de trazer a sua flauta de biesel para a aula.

Para além de um teclado digital, um quadro branco e um quadro interactivo, têm também bastante equipamento tecnológico, dispondo um computador com ligação à internet, conectado a um projector e a um sistema de som adequado, com amplificador, leitor de CD e colunas. É, portanto, possível utilizar várias ferramentas como CD de audio, DVD, vídeos, *powerpoints* e qualquer outro tipo *software* semelhante.

2.5 – Orquestra Geração

A Orquestra Geração foi fundada no ano lectivo de 2007/2008, como parte integrante do projecto Geração já decorrente no bairro da Boba, e desta forma pertencente ao Agrupamento de escolas Miguel Torga. O pressuposto desta orquestra, cuja criação foi então proposta pelo Dr. António Wagner Diniz, então Presidente do Conselho de Gestão do Conservatório Nacional, e pelo Dr. Jorge Miranda, da Câmara Municipal da Amadora, era o de aplicar os ideais das Orquestras Infantil e Juvenil da Venezuela, como lá desenvolvidos segundo o *El Sistema* pelo Maestro Gustavo Dudamel.

O principal objectivo deste sistema é então o de oferecer, através da prática instrumental de conjunto, um espaço de aceitação e de segurança onde crianças provenientes de bairros problemáticos, de estado socioeconómico baixo ou situações familiares frágeis pudessem desenvolver a sua auto-estima e o respeito pelos colegas. A Orquestra tem, desta forma, contribuído para a diminuição da marginalidade e do abandono escolar, promovendo a preservação do sentido de personalidade de cada aluno. Da mesma forma que tem consciencializado os pais para a sua própria envolvência na vida escolar dos filhos e o impacto que isso neles tem.

Desde o seu estabelecimento, o projecto difundiu-se por mais doze escolas: E.B. 2/3 de Vialonga, E.B. 1 do Alto do Moinho, Agrupamento de Escolas Pedro d'Orey, E.B. 1+2 de Sofia de Mello Breyner, Agrupamento de Escolas Mestre Domingos Saraiva – Algueirão, Escola Básica Integrada da Boa Água, E.B. 1+2 da Apelação, Escola Básica de Mário de Sá Carneiro, Escola Básica de Bartolomeu Dias, E.B. 1 Arquitecto Ribeiro Telles, Geração/Coimbra. Contudo, a responsabilidade pedagógica do projecto está, e sempre esteve, ao cargo da Escola de Música do Conservatório Nacional [EMCN] e a sua subsistência depende da colaboração de vários parceiros, desde os vários Municípios à Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros.

A orquestra está organizada em dois grandes sectores, a Orquestra A e a Orquestra B, organizados com base na idade, experiência e conhecimentos musicais dos alunos, sendo a Orquestra A a constituída pelos alunos mais avançados. As orquestras actuam em conjunto ou separadamente, dependendo do projecto.

Capítulo III – Estágio: Prática de Ensino Supervisionada

3.1 – As turmas

3.1.1 – Turma 3 do 6º ano de escolaridade

A turma do 6º^{3ª} é composta por 12 raparigas e 11 rapazes, num total de 23 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, numa média de 12 anos. Seis alunos eram repetentes e, do total, dois foram transferidos para outra escola.

Os seus interesses são variados, bem como os seus objectivos escolares, sendo que o nível de sucesso varia entre os alunos. Contudo, era claro que como colegas todos se tinham em consideração mútua. Achei esta turma bem mais coesa do que a do 8º ano, que mostrava uma maior tendência para uma segmentação por grupos.

3.1.2 – Turma 4 do 8º ano de escolaridade

A turma do 8º^{4ª} é composta por 12 raparigas e 14 rapazes, num total de 26 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, numa média de 13,2 anos. Cinco alunos eram repetentes e, do total, 3 foram transferidos para outra escola.

A maior parte dos alunos desta turma vinham do 7º ano tendo então tido como disciplina artística opcional Desenho. Neste ano, de 2012/2013, esta opção deixou de estar em oferta pelo que passaram a ter forçosamente Música como disciplina de Educação Artística. O menor interesse nos conteúdos está relativamente presente, visto a participação de alguns alunos não ser tão activa como de outros.

3.2 – Aulas observadas: Professora Luísa Silva

Como parte integrante do estágio de mestrado assisti a 10 tempos de 45 minutos cada, de aulas dadas pela professora Luísa Silva, bem como de mais aulas dadas pelas colegas de estágio. Nunca tendo leccionado num contexto da disciplina de Educação Musical nem escolas do ensino público, tinha curiosidade em observar alguém com tantos anos de ensino, por forma a apreender qualquer metodologia ou ferramenta de ensino na sala de aula que apenas se ganham com a experiência de um contexto prático como este.

O material mais utilizado pela professora na elaboração das suas aulas era o manual, para o 6º ano o *Era uma vez a Música... - 6º ano* (Godinho, 2005); para o 8º ano o *MusicBox* (Carneiro, Santos e Carlos, 2012). O manual está bastante bem organizado, com planificações diárias para cada aula, organizadas por capítulos que abordam cada tema e estilo musical à vez, bem como uma série de fichas de actividades e fichas de avaliação. Os manuais vêm também acompanhados por um CD com gravações variadas, tanto complementares às actividades de temas musicais, como exemplos sonoros de instrumentos de outras culturas. A professora deu toda a matéria das Unidades 1 e 2 do livro, e foi feita a introdução à Unidade 3, sendo que os alunos ainda aprenderam algumas melodias pela temática do Natal.

Regularmente os sumários eram escritos no início das aulas, e posteriormente eram então realizadas actividades do livro. Era bastante valorizada a execução instrumental na flauta de biesel bem como a leitura entoada e solfejada de cada tema musical. Uns temas pretendiam-se apenas para instrumento ou voz a solo, enquanto outros introduziam já duas linhas melódicas em polifonia. Eram abordados temas tanto em métrica ternária como binária e modos Maior e menor. A aprendizagem das novas melodias era quase sempre feita por meio de imitação, sendo que a professora primeiro demonstrava cada frase ou secção, cantando ou tocando no teclado digital, apenas depois pedindo aos alunos que cantassem, ou tocassem na flauta. Por fim, o tema era realizado com o acompanhamento da gravação. Raramente era utilizado o instrumental Orff.

Para cada actividade a professora explicava bastante bem qualquer novo elemento que surgisse, fosse relativamente a forma, questões de leitura da notação musical (notas novas ou ritmos), ou instrumentação, demonstrando o funcionamento organológico de cada instrumento. Cada actividade era novamente revista na aula seguinte, sendo emendados quaisquer erros ou esclarecidas dúvidas remanescentes.

A avaliação foi de ordem prática, sendo que aos alunos foi dada a escolha de entre três melodias elegerem aquela em que queriam ser avaliados e foi-lhes então pedido que a executassem na flauta.

Aquilo que mais reparei, relativamente à forma de estar na sala de aula foi na constante inquietude dos alunos, conseqüente barulho e necessidade da professora

ter repetidamente de controlar a situação, procurando conter o comportamento dos alunos, chamando-os à atenção para a pouca produtividade que este provocava.

3.3 – Aulas leccionadas

Ao longo do estágio leccionei 13 tempos de 45 minutos ao 6º ano e 9 tempos também de 45 minutos ao 8º. Esta desigualdade deve-se ao facto de que por volta do início de Novembro de 2012, os estagiários foram informados que esta sua formação académica apenas os habilitava, no seu futuro profissional, a leccionar ao 2º ciclo, tendo então decidido observar e leccionar por compensação mais aulas dos 5º e 6º anos. Compreendendo mais tarde a importância de ainda assim concluir esta parte prática da sua formação tendo experienciado também o 3º ciclo retomaram-se então as aulas ao 8º ano.

A escolha da temática a desenvolver neste trabalho, e que seria o fio condutor para a elaboração das seis actividades propostas em anexo, foi uma decisão que não foi imediata, pelo que apesar de em todas as aulas o elemento visual estar presente inicialmente não era o foco principal de interesse ou de preocupação. Contudo, a estrutura das aulas foi sempre relativamente semelhante, bem como os objectivos gerais.

Desta forma, cada aula começou com um aquecimento de sensivelmente 10 minutos. O aquecimento, sempre que possível variado, teve como propósito despertar os alunos e dar-lhes a ouvir e vivenciar um tema de forma despreocupada. Serve então o aquecimento para ligar os alunos ao som, através de exercícios corporais e de movimento, bem como exercícios lúdicos. Alguns dos aquecimentos, como se verifica na elaboração das actividades em anexo (Anexos I e IV), eram feitos ao som do tema sobre o qual recairia a aula e prendiam-se, entre outras, com:

- os alunos andarem em círculo ou livremente e seguirem ordens sonoras para realizarem acções específicas e predeterminadas;
- o tradicional jogo das cadeiras;
- actividades rítmicas com bolas, tanto leves como pesadas;
- o jogo do espelho.

Tentei sempre que possível introduzir um momento para realizar actividades sequenciais de aprendizagem, torna-las num treino regular para os alunos, como

sugerido por Edwin Gordon. Nestas actividades os alunos devem ouvir um padrão introduzido pelo professor e replicá-lo. Foram feitos padrões tonais, nos modos Maior e menor, em sílabas neutras, tendo o cuidado de após emissão do padrão introduzir uns segundos de espera antes de dar ordem aos alunos para que repitam por forma a dar-lhes tempo para os audiares correctamente. Foram usados padrões do campo harmónico da dominante tal como da tónica.

Também foram realizados padrões rítmicos, tanto vocais como corporais, sem requerer esta espera, a entrada dos alunos deve ser consecutiva ao padrão do professor. Tive em consideração o uso de diferentes métricas bem como do aumento progressivo da extensão do padrão, geralmente dobrando o número de macrotempos.

A escolha entre padrões tonais ou padrões rítmicos estava relacionada com o restante conteúdo da aula, tornando-se numa espécie de aquecimento introdutório às actividades que se seguiam.

Só após estas actividades então introduzia o exercício com o objectivo específico para cada aula.

3.4 – Reflexões

Estava bastante curiosa relativamente ao à-vontade que iria sentir e à dinâmica que iria provocar nas aulas. Ensinar pela primeira vez num contexto de ensino básico não é fácil, principalmente considerando que as turmas e as salas são maiores, e que o elevado número de alunos implica uma especial consideração pelos seus interesses bem como pelas suas várias personalidades. Não sendo um contexto de ensino especializado da música a pouca propensão de alguns alunos relativamente à disciplina é mais frequente.

Para mim o controlo do comportamento foi algo bastante difícil de gerir. Em parte pela pouca autoridade que penso que uma figura feminina e jovem imediatamente impõe, por outro lado por outras razões de carácter pessoal, que se prenderam pelo conflito entre uma intolerância por demasiado e constante barulho e a falta de vontade para controlar a situação falando de forma desagradável. Frequentemente era o próprio interesse que cada actividade despertava nos alunos que conduzia a aula da melhor maneira.

Assim sendo, considerei que as questões que mais me desafiaram foram a de elaborar as actividades por forma a irem ao encontro dos interesses de cada aluno, tendo em conta a variedade de culturas e gostos pessoais, bem como de transmitir-lhes as próprias actividades de forma dinâmica e estimulante, tendo muita consideração pelos momentos de pausa e silêncio e o efeito que estes provocam.

De forma geral reparei que as actividades que envolviam elementos visuais, como o uso de fotografias, o visionamento de vídeos, ou sessões de pintura e desenho, tornavam o interesse dos alunos mais imediato, penso que principalmente devido ao seu carácter mais interactivo. Hoje em dia as crianças estão muito habituadas a que todos os seus sentidos sejam estimulados, pelo que esse tipo de presença na sala de aula verificou-se igualmente proveitosa.

O controlo do tempo disponível para a realização de cada actividade como planeada foi algo com o qual também me debati. É muitas vezes imprevisível o estado de espírito e predisposição que todos têm, bem como o facto de eu própria ter realizado estas actividades pela primeira vez, pelo que frequentemente os objectivos revelavam-se demasiados para o tempo previsto, prolongando-se a actividade para a aula seguinte. Devido a isto, não foi possível explorar a totalidade dos seis temas que escolhi no contexto do estágio, facto que se reflecte comparando as actividades propostas em anexo com as planificações das aulas que efectivamente foram realizadas.

2ª PARTE: COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV – Contribuições de vários autores

4.1 – Amable Massis e o Método Audiovisual

Amable Massis apresentou aquilo a que chamou um método audiovisual, em que através do uso de um projector o aluno tem a oportunidade para imediatamente observar aquilo que deveria aprender, numa espécie de ditado visual. A informação é transmitida não por uma pessoa, mas por uma projecção que deve ser observada, analisada e copiada manualmente oferecendo assim um contacto directo e activo com a representação gráfica dos elementos musicais. É objectivo deste método desenvolver estes elementos de base da teoria musical para que o aluno se sinta melhor preparado caso e quando pretender aprofundar os seus estudos musicais. Este curso preparatório divide-se em cinco partes que têm por objectivo desenvolver a capacidade de relacionar a representação gráfica da música, a notação, com o seu resultado auditivo, musical. Estas cinco partes pretendem desenvolver faseadamente os vários elementos musicais já referidos e que se expressam pelos seguintes títulos:

“I. Constitution de l’Echelle Sonore” (‘Constituição da escala sonora’)

“II. Le rythme” (‘O ritmo’)

“III. Les intervalles” (‘Os intervalos’)

“IV. La Gamme” (‘A escala musical’)

“V. La Dictée” (‘O ditado’)

Aqui salvaguardo a desambiguação entre os termos do I. e do IV. volumes, no original em francês “L’Echelle Sonore” (‘A escala sonora’) e “La Gamme” (‘A escala musical’), respectivamente. Por escala sonora (‘echelle sonore’) o autor refere-se à sequência e relação ordenada do som das notas naturais, incluindo a sua extensão para além do intervalo de oitava e por consequência a sua repetição cíclica. Por outro lado, a escala musical (‘gamme’) cria uma distinção por referenciar uma escala específica cujos sons pertencentes a uma determinada tonalidade ou modo são expressos teoricamente em sete notas com denominações musicais e alteradas de acordo com o universo tonal ou modal a que pertencem.

Este curso apresenta um método passo-a-passo em que a análise da projecção é orientada pelo guião do fascículo correspondente. Todos os passos estão descritos, sugerindo sempre uma interpretação da projecção segundo quatro acções que devem ser concretizadas pela seguinte ordem:

1º **Ler**: observar o ecrã e reparar nos elementos que surgem;

2º **Escutar**: promover o silêncio permitindo a melhor compreensão dos sons que irão surgir;

3º **Escrever**: apontar a informação tal como esta surge no ecrã; notar as figuras musicais à medida que estas surgem projectadas;

4º **Cantar**: promovendo anteriormente uma respiração estável, reproduzir o som vocalmente através de uma sílaba neutra ou de um instrumento. Tal como Edwin Gordon, – “É da maior importância que seja feita uma pausa entre a execução, pelo professor, de cada padrão tonal e a execução, pelo aluno, desse mesmo padrão tonal, porque sem essas pausas os alunos estarão apenas a aprender a imitar e não a audiar.” (Gordon, 2000 b: 131) – o autor refere a importância de disciplinar uma espera de 3 ou 4 segundos antes de cantar o som agora audiado¹. “La réflexion dans le SILENCE est indispensable pour commander avec précision la reproduction du son entendu.” Este ensino pelo uso da percepção e não da transferência directa de conhecimentos é apoiado também por Bamberger e Brofsky (1979: xx). O visual pode então entrar aqui também como apoio ao desenvolvimento e exploração da percepção.

4.2 – Brian Dennis e o uso de notação não-convencional

Estas questões de notação foram amplamente discutidas por *Brian Dennis*. Este autor, de ideias mais experimentais e vanguardistas, pretende frequentemente com o seu trabalho alargar o âmbito da notação musical, sugerindo uma maior variedade no uso de formas, cores e texturas visuais para representar as várias características do som e do movimento musical. O trabalho que desenvolveu no âmbito da pedagogia mostra uma grande preocupação e interesse por esta questão.

¹ Resumidamente, “audiação” é o acto de compreender um som em silêncio, descodificando o seu significado musical pelo pensamento.

4.2.1 – Notação após o som – notação como expressão de um som observado

Por um lado, esta notação é frequentemente uma causa imediata da visualização, directa ou imaginada, do som de um elemento da Natureza ou da vida quotidiana. Ou seja, os símbolos e formas utilizados aparentam uma grande semelhança geométrica com a fonte emissora do som ou com uma imaginada concepção visual do comportamento desse som.

Como exemplo do primeiro caso, na peça “Storm Music” (Dennis, 1975: 2) os elementos são representados consoante as seguintes relações (ver Fig. 1):

- o vento, através de linhas fluidas;
- a chuva, por elementos pontilhados e pequenos círculos;
- os relâmpagos, por linhas em ‘Z’
- e os trovões por manchas densas.

STORM MUSIC
Brian Dennis | Oliver Bevan

STORM MUSIC Directions for Performance
For four groups of players with non-pitched percussion instruments

This piece is modelled on a live thunderstorm, and should be interpreted as follows:

- wind sounds (any number of whistles, recorders, multiplexes, or vocal imitations). The curve of the lines represent the rise and fall of pitch and/or intensity.
- rain sounds (wooden instruments or any two hard objects 'clicked' together). The density of the signs represents their approximate number in any given moment.
- lightning sounds (a short, sharp rill on any high-pitched metal instrument—triangle, etc.). The length of the zigzag represents loudness.
- thunder sounds (vocal rills on low drums, on the lower strings of the piano, etc.). The height of the shape indicates loudness. Most of the 'peaks' start quite loudly, then die away in diminishing bursts (crescendo and diminuendo).

Each vertical division should last at least 12 seconds. A conductor should give a precise beat on each line.
Duration is three to five minutes.

Fig. 1 “Storm Music”, de Brian Dennis e Oliver Bevan – Partitura e direcções de performance.

O silêncio, por sua vez, é representado na peça “Caves” (Dennis, 1975: 11), por um símbolo com uma área interior vazia e delimitada (ver Fig. 2), como referência ao espaço vazio dentro uma gruta.

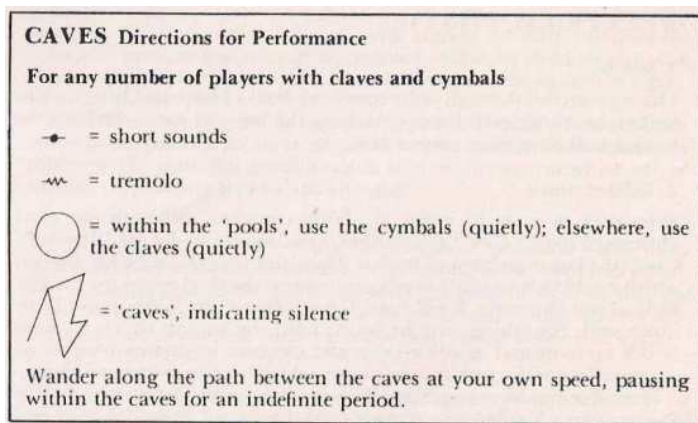


Fig. 2 “Caves”, de Howard Skempton – Direções de performance.

Por consequência, também a escolha de instrumentos depende das características dos objectos: “The choice of instruments should therefore reflect the texture and quality of the objects.” (Dennis, 1975: 20).

Apesar disto o autor ressalva a importância de escutar e representar outros elementos menos óbvios que provocados pelos objectos. Nomeadamente, no projecto “The Wind” (Dennis, 1975: 15), o autor afirma “Wavering horizontal lines might be the most obvious, but other symbols must be added for rattlings, moanings, and so on.” (Dennis, 1975: 15) sugerindo uma escuta atenta do som do vento, em busca dos efeitos que este provoca noutros objectos, como sons de chiar, ranger, bater, entre outros.

Relativamente ao segundo caso, a manipulação das formas ao longo da partitura revela a maneira como o som se desenvolve. Esta manipulação torna-se bastante estilizada, sendo que diferentes pessoas tendem a usar o mesmo tipo de transformações na imagem para representar as mesmas manifestações do som.

Como exemplos:

- manchas cada vez mais carregadas sugerem um aumento de tensão na textura musical, podendo traduzir-se em mais instrumentos a tocar em simultâneo, numa maior densidade sonora;

- os contornos das linhas tendem a ter uma relação com a dinâmica ou com a altura do som, se a linha sobe também o som se pretende mais agudo e vice-versa, se

desce pretende-se mais grave (considerar os edifícios na peça “Balloon Journey”, em Dennis, 1975: 22);

- a espessura da linha tende a representar a dinâmica sonora, se a linha for mais espessa o som será mais intenso, se for menos espessa o som será menos intenso;

- por fim, o uso de diferentes padrões, de aspecto mais ou menos variado, será mais útil na representação do ritmo.

Acerca deste último ponto, Dennis acrescenta ainda, no projecto “Patterns” (Dennis, 1975: 13): “By using a vertical axis to represent high or low sounds and a horizontal one for time, results can be achieved with pitches as opposed to pure rhythm.” Sugere então que aliando as perspectivas horizontal e vertical dos padrões visuais consegue-se uma leitura simultânea de duas características sonoras, as alturas e o ritmo².

4.2.2 – Som após a notação – notação (não-convencional) como método composicional

Este tipo de notação é, por outro lado, um ponto de partida para o som e não um resultado deste. Não surge como representação de sons ouvidos mas como um método para provocar um conjunto de sons, uma composição.

Para isto o autor sugere uma série de diferentes projectos em que pretende desenvolver uma ideia germinada na observação de um objecto, transformando-a numa ferramenta à composição de uma peça musical. Assim, através do uso das várias formas visuais que encontra pode provocar diferentes comportamentos no som musical.

Um bom exemplo deste caso é o projecto “Maps” (Dennis, 1975: 7). Aqui Dennis sugere a utilização de mapas como guiões de um percurso a ser traduzido em música. O intérprete deve seguir um caminho desenhado realizando musicalmente as formas e/ou texturas que nele vai encontrando. Como hipótese concretização desta ideia o autor apresenta a peça “Tube Map” (ver Fig. 3), cuja estrutura que é na realidade uma parte do mapa do metro londrino.

² O uso de formas é referido também em *Experimental Music in Schools*, pp.47-50.

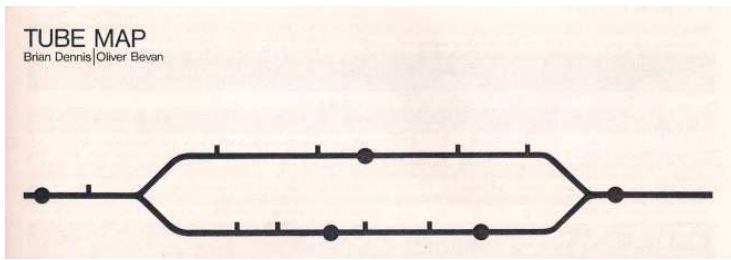


Fig. 3 “Tube Map”, de Brian Dennis e Oliver Bevan – Partitura.

Numa perspectiva de criação rítmica a peça “Rhythm Squares”³ (Dennis, 1975: p.14) apresenta uma ideia notacional interessante, pelo uso de quadrados subdivididos, em que cada quadrícula representa uma pulsação. O ritmo constrói-se usando um símbolo ou número em cada quadrícula, indicando, à pulsação, o que deve ser tocado.

RHYTHM SQUARES
Brian Dennis

RHYTHM SQUARES Directions for Performance

For any number of players

Each player should have a non-pitched percussion instrument without resonance.

Each rhythm square is played a line at a time from left to right and from top to bottom. Each line is therefore like two bars of $\frac{4}{4}$ (i.e. one small square = $\frac{1}{2}$).

The numbers 2 and 3 = $\frac{1}{2}$ and $\frac{1}{3}$ respectively
----- = roll as fast as possible

Examples
The first line of square 1 should sound

The first line of square 2 should sound

Each square can be rehearsed in unison. In performance all the players enter in canon one at a time at intervals of *one line* (i.e. every eight beats). Each player should pause for sixteen beats between the squares, which are played from top to bottom. The piece ends when the last player has completed all three squares. $\frac{1}{2}$ = 100

Duration is about 4 minutes (for about twenty-four players).

Fig. 4 “Rhythm Squares”, de Brian Dennis – Partitura e direcções de performance.

4.2.3 – Reflexões adicionais

A maneira como o autor encara a forma de representar música graficamente implica muito mais consciência da maneira como ouvimos os sons, os analisamos e interpretamos. Por consequência torna-se uma representação muito mais intuitiva cuja descodificação acaba por ser mais acessível a todos aqueles que não têm já uma

³ O autor descreve uma actividade semelhante a esta na obra *Experimental Music in Schools*, pp.44-46.

formação teórica musical mais formal – “The system of notation and the methods of sound production are simple enough for pupils of all ages and with no prior knowledge of musical notation, to *participate* (...)” (Dennis, 1970: 3). Permite então reunir e expor os elementos mais percepcionáveis do som, em que uma preocupação constante é a da fiel representação das características emocionais e sensoriais que aquele som provoca a cada um de nós.

Por outro lado, este tipo de escrita mostra-se muitas vezes mais subjectiva ao não expressar concretamente vários aspectos de pormenor, mais frequentemente exigidos em música dita erudita, não implicando nela mesma uma série de ideais preconcebidos de criação e execução. São exemplo destes elementos menos especificados: as alturas concretas dos sons ou as durações exactas dos mesmos, a densidade e intensidade das texturas, bem como a supremacia de certas partes melódicas, harmónicas ou rítmicas relativamente a outras. Manifesta-se então uma representação mais livre que oferece um maior leque de oportunidades interpretativas e resultados artísticos, talvez mais próxima das características humanas realmente genuínas que tão frequentemente se verificam na curiosidade das crianças.

Desta forma o autor sugere vários projectos, elaborados num ponto de vista experimental em que é fundamental uma perspectiva alternativa e consciente aquando da audição dos sons.

4.2.4 – Metodologias

De uma forma geral, a abordagem pedagógica do autor privilegia uma primeira parte em que os alunos, em silêncio total, escutam atentamente os sons do ambiente que os rodeia, ou imaginam (caso a turma não tenha oportunidade para se deslocar a esse sítio) os sons de um ambiente ou situação diferente daquela em que se encontram, mas que lhes é familiar, como por exemplo a praia. Devem depois fazer uma recolha de todos esses sons, que numa primeira fase pode ser baseada na seguinte estrutura:

“The period of silence should last about 10 minutes. Sounds can be identified and divided into four categories as follows:

1. Unintentional sounds made by the pupil himself

2. Sounds from inside the classroom
3. Sounds from inside the building as a whole
4. Sounds from outside altogether” (Dennis, 1970: 5)

Tendo criado um inventário, pode-se então elaborá-lo tornando-o mais pormenorizado ao anotar-se também outras características. Por exemplo, desenhando uma linha temporal associa-se a cada som o momento (expresso em minutos e segundos) em que este ocorreu. Os alunos podem também referir se o som que ouviram foi muito ou pouco intenso, agudo ou grave, de duração curta ou longa, entre outros elementos.

Resumidamente, os principais objectivos do autor serão desenvolver a criatividade – “Creativity is encouraged to the utmost degree – a creativity whose roots lie in our own environment (...)” (Dennis, 1970: 3) – e a atenção e acuidade auditivas – “The pupils learn to listen and to listen very intently. Their aural perception can be considerably enhanced.” (Dennis, 1970: 3). Para tal, cria uma constante relação entre a música e aquilo que as crianças experienciam dentro e fora da escola todos os dias, promovendo através desta ponte uma constante animada e cooperante experiência de cor, textura, movimento, ritmo, improvisação, salvaguardando sempre que “(...) the ear is the only true judge.” (Dennis, 1970: 3)

4.3 – John Paynter e Peter Aston – Uso do visual como estímulo à expressão musical

Paynter e Aston reforçam esta questão da notação não-convencional, explicando que o que as crianças criam é tão variado e tão vasto que, à semelhança dos compositores contemporâneos, a notação convencional não é capaz de exprimir – “It might be better to let them invent their own notation or to adapt the conventions in some way. Much of what children create musically, like a lot of music by contemporary composers, will need its own notation anyway: the complexities will be too great for the traditional system.” (Paynter e Aston, 1970: 14).

Contudo as principais preocupações destes autores não se prendem tanto com a questão da notação, mas sim com outro assunto que mais se aproxima ao propósito desta tese. Essa questão é a do uso de imagens ou temas visuais como estímulo à expressão musical nos alunos. Para tal, destacam o valor da simbiose das várias

disciplinas de ensino artístico na aprendizagem, conseguida, por exemplo, através de um projecto comum a essas disciplinas. Se os professores das diferentes disciplinas trabalharem em conjunto com uma mesma turma num mesmo projecto umas artes irão enriquecer as outras (Paynter e Aston, 1970: 19). “It is in ways like this, developed over several lesson periods, that we would aim to give children and young people a genuine experience of what music is really about; to help them feel its expressive power and enable them to use it to say anything.” (Paynter e Aston, 1970: 23)

Como primeiro comentário a esta questão, os autores fazem a distinção entre a música e as artes visuais pela sua incapacidade de, nela mesma, descrever uma situação. Através do som não é possível representar com exactidão uma pessoa, um lugar ou os pormenores de uma narrativa. A música apenas serve como comentário ou intensificador destes elementos: “(...) unlike the language of the words or of the visual arts, music can’t describe. It can comment on something (...)”; “(...) music might be said to illuminate characters or events. It cannot *by itself* portray these things.” (Paynter e Aston, 1970: 49)

4.3.1 – Música programática

Uma tentativa mais imediata da música como meio descritivo é a “música programática”⁴. Contudo, esta música, apesar de lhe estar agregada ou um título ou até por vezes uma descrição verbal de imagens de uma narrativa, requer também o envolvimento da imaginação do ouvinte, não implicando com ela mesma uma transmissão de informação factual.

Ainda acerca desta definição, por vezes controversa, os autores salvaguardam as várias formas de forçar a imaginação de um ouvinte. Alguns compositores fazem acompanhar a audição das suas obras por notas de programa onde relatam uma narrativa para a qual foi construída a música ou que surgiu a par desta. Outros apenas atribuem um título sugestivo a essas obras. Nestes casos é pertinente questionar se a ausência desses elementos faz com que a música deixe de ser programática. Os termos “música absoluta”⁵ e “música programática” deixam então de ter qualquer vínculo

⁴ “Música programática” – implica por uma narrativa, por um texto ou por um título um significado extra-musical concreto.

⁵ “Música absoluta” – sustém-se apenas pela sua função musical.

com o carácter da música em si e servem apenas como aposta numa possível intenção do compositor.

Relativamente a esta questão os autores acrescentam: “Genuine programme music is concerned with the emotional content of the events.” (Paynter e Aston, 1970: 49) Continuando então a assumir que a música programática implica uma narrativa, a colaboração dos elementos musicais deverá preocupar-se com a representação do aspecto emotivo dos acontecimentos e não dos acontecimentos em si. Apesar desta conclusão ir de encontro às afirmações iniciais, não me satisfaz na totalidade.

Assumindo então, por outro lado, que os “acontecimentos” a que os autores se referem seriam os musicais, e que são estes que podem provocar uma reacção emocional no ouvinte, esta parece-me ser uma visão mais justa e abrangente da questão. Desta forma implica-se que a música, em si, tem o poder de provocar na imaginação do ouvinte uma associação a um tema ou a uma narrativa de acontecimentos e que cada um obterá, da sua forma subjectiva, o seu próprio resultado dessa experiência, seja por uma espécie de pareidolia⁶ ou por associação de memórias. Assim, a música, e toda a música, é versátil, liberal e, para muitos, pessoal, partilhando sentimentos como confidente.

4.3.2 – Metodologia

Ao longo dos vários projectos sugeridos nesta obra os autores fazem algumas referências a actividades em que se utiliza o visual. Contudo, a abordagem é feita tanto acerca de assuntos ausentes da sala de aula, invocando-os por meio de memória, como por observação directa de um objecto ou movimento.

Como introdução ao primeiro caso, no Projecto 5 – “Pictures in Music” – é descrita uma cavalgada da ópera *The Rape of Lucrecia*, de Benjamin Britten, relatando os sons do galope do cavalo e do movimento das correntes do rio. Como exercício relacionado, é pedido aos alunos que através de uma ideia sugerida – os autores exemplificam com: “o anoitecer”, “o Inverno”, “o nascer do sol num bosque”, “ruas vazias”, “locais desertos”, entre outros temas – criem uma peça musical sendo-lhes

⁶ Pareidolia – através da observação de um estímulo de significado aleatório perceber-se um elemento concreto.

também aconselhado que gravem e ouçam outros exemplos de outros compositores acerca dos mesmos assuntos.

4.3.3 – A narrativa

Como elaboração desta actividade os alunos devem também criar uma história, que lêem para os colegas, e associar-lhe de seguida uma narrativa musical mais extensa. Acerca deste género de actividade, acrescentam ainda no Projecto 7 – “Music and drama” – que com este tipo de associação a música deve intensificar a história: “Sound effects can only imitate – thunder, horses galloping, footsteps on the stair. Music can move us and make us feel as the playwright wants us to feel.” (Paynter e Aston, 1970: 67) e “If background music for a play is really effective we probably shouldn’t notice it too much.” (Paynter e Aston, 1970: 71). Desta forma os alunos devem decidir quais os momentos que precisam de música e quais os que precisam de silêncio, isto porque: “(...) silence is not non-music, any more than white spaces in a visual pattern or planned emptinesses between parts of a piece of sculpture are negative. Just as the painter and the sculptor exploit spatial properties, so the composer today exploits properties of time – which may or may not contain sounds.” (Paynter e Aston, 1970: 61)

4.3.4 – O objecto

Para além de narrativas os alunos podem também descrever musicalmente objectos. No Projecto 5 os autores sugerem que o professor leve para a aula objectos e peça aos alunos que os descrevam extensamente e só então criem uma peça musical sustentada numa narrativa relacionada com esse objecto.

Porém este é um óptimo exercício a realizar-se mesmo desprovido de narrativa, como demonstrado pelo Projecto 11 – “Patterns in nature”. Através de observação directa, seja na sala de aula, seja numa visita de estudo organizada para o efeito, os alunos devem apreciar o elemento em destaque: “In this project we try to follow an idea through from something looked at to something heard, and begin finding our inspiration close at hand, in the immediate environment.” (Paynter e Aston, 1970: 87).

A observação da Natureza prova aqui ser uma grande vantagem, permitindo esta, pela sua diversidade, explorar todo o tipo de geometrias, texturas e composições

visuais. Os autores explicam como estas características da Natureza implicam uma espécie de **ritmo visual**. Deve ter-se cuidado na escolha do objecto natural a estudar, analisá-lo bem, estudar os seus padrões e copiá-los para o papel, usando vários tipos de materiais e várias cores de papéis. Esta escolha deve ser cuidada com a preocupação de adequar-se ao objecto em si, representando as suas características o mais fielmente possível. Se o objecto tem linhas bem definidas deve-se escolher uma caneta, ou algo igualmente opaco, se forem mais esbatidas talvez um lápis de carvão ou guaches sejam mais adequados. O padrão deve espalhar-se por todo o papel, criando assim uma representação atractiva do efeito que o objecto teve no aluno, um **ritmo visual**. “This directional thing we call rhythm – the feeling of going from one place to another, of wanting to go there or needing to move around – is found in all art, whatever the medium.” (Paynter e Aston, 1970: 89) É após este estudo intensivo do objecto que, a partir dele, o aluno ganha uma nova perspectiva para criar um momento musical: “Now that you have worked it thoroughly, does your visual rhythm suggest an organization of sounds and silences?...” (Paynter e Aston, 1970: 89) Também Bamberger e Brofsky (1979: 48) relembram como a progressão do ritmo pode ser experienciada em linha ou pontilhada, envolvendo mais ou menos espaço entre os sons.

A forma como este ritmo se manifesta no papel deve-se a questões de espacialização, tão relevantes para este tipo de assunto. A noção de espaço, que pode ser física e visual, também se verifica em música: “(...) there *are* spacial effects in music: how we place performers and where we put the audience in relation to the areas of sound.” (Paynter e Aston, 1970: 83). Contudo, “A lot has been said about the similarities between the visual arts and music. Drawing parallels like this may seem a little forced, especially when we remember that the visual arts are seen *in space* but music is heard *in time*.” (Paynter e Aston, 1970: 83) É interessante pensar que o tempo é o espaço musical.

Este tipo de padrões e espaços podem encontrar-se também no próprio mundo musical. Os instrumentistas utilizam os padrões que encontram nos seus instrumentos, por exemplo as teclas pretas de um piano, como recurso de memória espacial. Os compositores, por sua vez, “(...) are using unusual arrangements of traditional

notations and coupling these with graphics as stimuli for the performer. The player re-creates the music according to his interpretation of the graphics or the spatial arrangements of the notational devices.” (Paynter e Aston, 1970: 126), sendo que para os próprios compositores “(...) the *look* of music on paper can stimulate a composer’s imagination, providing him with leads and openings for development.” (Paynter e Aston, 1970: 126)

MM ♩ = 144

Bamboo Foot tap

Tambourine

Voices (mixed)

Guitar (wire strings)

mf

mp

Whooo...

mf

f

Whooo... Whooo... Turn tuning peg

p

d'lan, d'lan, d'lan, d'lan, d'lan, ...

SHEILA BADGER, CHRISTINE BRANT, JEAN PHILLIPS, 1967

92

93

Fig. 6 Partitura da peça criada pelas alunas Sheila Badger, Christine Brandt e Jean Philips em 1967, com base no padrão *Patterns* (ver **Fig. 5** *Patterns*, de Jean Phillips).

4.4 – Murray Schafer

As contribuições de Schafer para esta temática apesar de geralmente curtas são variadas e o autor, ao descrever as suas ideias relativamente a assuntos como acuidade auditiva, composição em sala de aula e canto tende a mostrar exemplos com utilização do meio visual, introduzindo desta forma várias questões interessantes para este trabalho. O interesse pelo visual infelizmente é uma questão que, tal como os

autores já aqui discutidos, não chega nunca a abordar nem directa nem exclusivamente.

4.4.1 – Limpeza de Oídos

Não obstante, o autor faz várias observações pertinentes. Na sua obra *Limpeza de Oídos* (1958 c), começa logo por introduzir este termo, “paisagem sonora musical”. Será um termo que conduzirá frequentemente as suas utilizações do meio visual, estando este sempre associado à música por uma ideia de paralelismo. Os elementos visuais integram um todo, uma paisagem visual, tal como os musicais, por comparação, somam também um resultado paisagístico sonoro.

As comparações entre elementos visuais e musicais são frequentes e o autor começa por esclarecer de que maneira o olho e o ouvido se comportam de formas diferentes. “El oído, a diferencia de otros órganos sensoriales, está expuesto y es vulnerable. El ojo puede ser cerrado a voluntad, mientras que el oído está siempre abierto. El ojo puede ser enfocado y orientado a voluntad; el oído capta todo lo que suena hasta el horizonte acústico, en todas direcciones.” (Schafer, 1958 c: 12)

A nossa audição, tão acostumada a tanta informação de diferente relevância, está habituada a descartar aquela que lhe parecer menos importante. Isto por oposição ao olho que podendo abrir-se ou fechar-se quando quiser dá-nos muito mais autoridade sobre aquilo que realmente vemos. Naturalmente, um criador sonoro, um músico, deve estar alerta para todo o universo da sua linguagem que o rodeie. O músico deve aprender a contornar esta tendência selectiva do ouvido humano e tomar de novo consciência daquilo que escuta.

Ao longo desta obra o autor faz algumas associações entre elementos musicais e aspectos de ordem visual. Em cada capítulo/aula, Schafer descreve uma série de métodos de treino de acuidade auditiva contextualizados nas diferentes características do som. Assim, fala inicialmente da natureza do **ruído**, onde acrescenta uma representação gráfica do resultado sonoro do exercício, não introduzindo adicionais comentários.

Relativamente ao **silêncio** e ao **som**, insere uma interessante comparação entre a quantidade ou tipo de som e o espectro luminoso, exemplificando que se o ruído

branco é a soma de todas as frequências, o branco em si é a soma de todas as cores; bem como se o silêncio é a ausência de som, o preto será a ausência de luz ou cor. Acerca desta relação entre o som e o silêncio afirma ainda que “Un solo sonido es bidimensional. Es como una línea blanca que se mueve invariablemente a través de un negro, silencioso espacio temporal.” (Schafer, 1958 c: 21)

Mais adiante acrescenta também como a **amplitude** sonora pode equiparar-se à noção de perspectiva num quadro. Desta forma, as diferentes amplitudes sonoras dão uma sensação de espacialização ao som, sobrepondo camadas de maior intensidade às de menor intensidade cria-se, tal como no uso de diferentes espessuras de um traço de desenho, ilusões de protagonismo e perspectiva.

Acerca de questões de **textura** então, Schafer ressalva como “Muchas líneas musicales combinadas (digamos cuarenta) producen una textura densa (masa sólida). No pueden apreciarse muchos detalles en una textura de ese tipo. Pocas líneas (digamos dos) producen una textura clara (...)” (Schafer, 1958 c: 31). Um bom, apesar de extremo, exemplo do efeito de sobreposições de várias linhas melódicas encontra-se no segundo andamento da obra *Battalia* (1673), de Heinrich Biber (1644-1704). Apesar da invulgaridade do uso de politonalidade nesta época, é clara a densidade textural resultante da sobreposição não só das oito melodias mas também das sete tonalidades envolvidas e do uso polirrítmico de métrica binária e ternária em simultâneo. É uma mistura de características para cada elemento musical que se poderá comparar com o estilo de pintores como Boch, Picasso, Esher ou Dalí, no que diz respeito a questões de sobreposição, textura e heterogenia de cores e formas. Ainda relativamente a textura, acrescento a relevância de cada voz musical e do papel que assume. A linha do baixo, por exemplo, prepara e facilita o sucesso harmónico das vozes que lhe sobrepõem, tal como a tela colabora permitindo uma base para a harmonia e a união entre as cores.

Falando de cores é imediata a associação ao **timbre**. “El timbre le da [ao som] un colorido guardarropa de nuevas vestimentas.” (Schafer, 1958 c: 23) O timbre define-se pelo conjunto de características sonoras que não afectem as sensações de altura e intensidade, portanto a maior expressão de determinados harmónicos de um som fundamental dá uma personalidade, uma paleta de cores, ao som característica

de cada fonte emissora. É esta junção de elementos subjectivos que pintam um som puro. “El timbre otorga a la música el color del individualismo. Sin él, todo es un gris invariablemente uniforme, como la palidez de un enfermo que agoniza.” (Schafer, 1958 c: 23) Schafer acrescenta ainda, através de uma sugestão de actividade, que o timbre dos instrumentos pode ser caracterizado como tendo uma cor sonora fria ou quente. É interessante pensar como categorizamos os instrumentos que nos rodeiam segundo este espectro e de que forma isso influencia a afectividade de cada instrumento, bem como o seu uso estratégico na composição e instrumentação de uma obra musical.

Como alguns pintores escolhem uma paleta de cores reduzida num quadro, ou numa série de quadros, também um compositor escolhe um conjunto de características sonoras a usar numa certa peça para representar um certo ambiente, podendo estas ser: agudo/grave, forte/suave, curto/longo ou rápido/lento, entre outras. (Schafer, 1958 b: 31)

É, talvez, através desta técnica que Schafer relembra como os clarinetes mais facilmente imitam o som de um riso (um som sem direcção), e os flautistas o som de pássaros (som que já implica uma história, um caminho). A maior disposição que certos instrumentos têm para estas características deve depois ser transformada em música pela arte dos instrumentistas: “[acerca da interpretação de flautistas] (...) lo que hicieron fue exactamente lo que una vez hizo Beethoven: reaccionaron ante una sugerencia y la transformaron en música original.” (Schafer, 1958 b: 25) e pela predisposição dos ouvintes: “(...) hay ciertas cosas que se pueden describir musicalmente con considerable exactitud, con tal que el oyente tenga algo de imaginación; pero también hay algunas cosas que son imposibles de describir.” (Schafer, 1958 b: 28)

4.4.2 – Metodología - ...*Cuando las Palabras Cantan*

Na obra *...Cuando las Palabras Cantan*, Schafer apresenta várias actividades baseadas no uso da voz, demonstrando de que forma as palavras podem tornar-se elementos musicais. Em algumas destas actividades o autor usa elementos visuais, tanto para exemplificar uma questão, como como um ponto de partida para as

próprias actividades, que têm sempre por objectivo principal a compreensão do uso da voz.

Alguns destes exercícios, à semelhança de outros aqui já descritos, têm por base a observação de uma paisagem, objecto ou desenho e a sua transformação para um acontecimento musical. Fazendo novamente referência ao termo “paisagem sonora” afirma: “Un paysage sonore es un conjunto de sonidos escuchados en un lugar determinado.” (Schafer, 1958 a: 16) A dita paisagem poderá ter a sua representação sonora, sim, mas talvez não tenha um correspondente valor musical, no sentido em que apresenta elementos audíveis mas não os traduz numa organização com significado musical ou intenção particular.

Contudo, o autor introduz ainda outras perspectivas mais interessantes, principalmente no que diz respeito à representação escrita daquilo que se deve executar. No capítulo “Poema Sonoro” (Schafer, 1958 a: 32 a 35), um poema é escrito de uma forma diferente, por forma a implicar com essa transformação uma leitura interpretativa. Seguindo uma série de convenções o aluno deve ler o texto entoando de acordo com as alterações que encontra. As letras podem ir aumentando de tamanho, sugerindo uma leitura ascendente, podem também estar escritas a negrito, implicando uma diferença na dinâmica e algumas vogais ou consoantes podem ser prolongadas, caso estejam escritas repetidamente.

Este tipo de leitura, em que as palavras são escritas por forma a obter-se uma leitura musical delas, aproxima-se bastante daquela pretendida pela obra de 1966 de Cathy Berberian intitulada *Stripsody*, em que a cantora (e compositora) explora a sua técnica vocal pelo uso de sons de banda desenhada representados no papel por meio de desenhos e palavras.

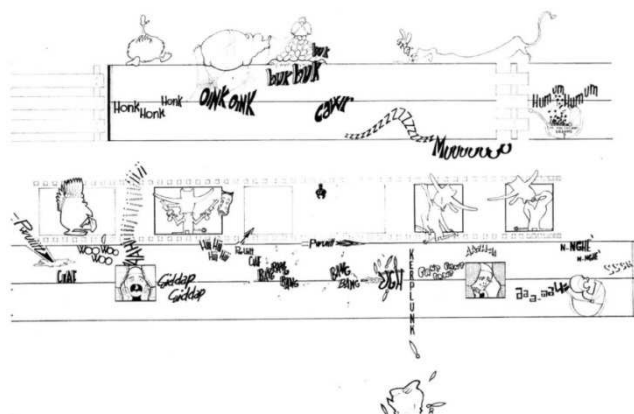


Fig. 7 *Stripsody* [excerto] (1966) – Cathy Berberian [excerto]

No capítulo “La Curva Psicográfica del Alma de la Palabra”, Schafer utiliza papel quadriculado para escrever o mais fielmente possível uma melodia de maneira a que mesmo aqueles que não conseguem ler música a saibam cantar.

Ao falar de texturas (“Texturas Corales”) o autor compara elementos e padrões como: o caos, combustões, confusões, constelações, nuvens, blocos, placas, cunhas e contornos, à sua tradução em música (coral), bem como apresenta desenhos dessas representações. Estas ideias de carácter visual permitem, então, uma mais imediata compreensão, por meio de observação, da forma como as vozes se sobrepõem e interlaçam em várias ocasiões de música coral.

Por fim, e mais importante para este trabalho, descreve um exercício (“Manitoba”) que fez com um grupo de crianças da cidade Manitoba, em que pede aos alunos que enumerem objectos avistados na linha do horizonte (uma vedação, um armazém, uma árvore, uma fábrica, um pássaro ou um rio). Posteriormente atribuem-se notas resultadas da tradução das alturas dos objectos separadas por intervalos musicais de tamanho correspondente. “(...) mientras la clase sostenía la nota del horizonte, voces solistas tuvieron que cantar la palabra correspondiente a cualquiera de los accidentes visuales señalados, con el intervalo asignado.” (Schafer, 1958 a: 50). Esta interessante actividade exige, portanto, uma atenção às alturas musicais, à diferenciação entre o grave e o agudo, sugerida pela observação da diferença de altura dos objectos

Capítulo V – Reflexão pessoal

5.1 – Introdução

O som e a visão, apesar de ser já bastante antiga e com uma grande história de eventos, tem vindo cada vez mais a intensificar-se, a desenvolver-se e a demonstrar as suas várias faces, da mesma forma que se tem distanciado e ambas as partes tornadas cada vez mais independentes.

Apesar de hoje em dia, por meio da gravação, ser possível fruir da música sem que esteja forçosamente associada a uma imagem, antigamente a componente visual estava sempre presente num concerto musical, nem que fosse pela observação dos músicos a tocar.

Desde sempre o ser humano tem a capacidade de a um som escutado atribuir um objecto emissor. Sempre estivemos muito ligados aos sons da Natureza e sabemos descodificar e dar significado a quase todos: desde um chilrear de um pássaro, ao trote de um cavalo, o som da brisa que agita as folhas da copa de uma árvore ou o som de água cristalina num riacho.

Naturalmente, esta relação acaba por verificar-se também quando o ser humano se expressa pela música, a nossa linguagem artística sonora. Do ponto de vista da criatividade, sempre houve a busca por inspiração no que nos rodeia e grande parte desse estímulo provinha de elementos visuais. Esta podia ser uma estimulação de carácter externo pela mera observação do que está em redor e da reacção que esse ambiente e os seus elementos, provocam.

Por outro lado, também se manifesta internamente: pelo relembrar de memórias de eventos passados, questões emocionais de cariz mais pessoal e biográfico; pelo uso de metáforas e analogias; pela exploração da imaginação e por imagens construídas com base num contexto pré-determinado, como um ambiente pastoral, uma marcha, uma trovoada, o ambiente nocturno, entre tantos outros. Todos estes temas, conhecidos por “tópicos musicais”, estão presentes em formas como o lied, o poema sinfónico, sinfonias e sonatas, prelúdios, entre tantos outros.

Isto claro, sem falar na ópera, que sendo um estilo tão artisticamente abrangente implica um particular cuidado com a associação entre o som e a imagem.

Focando então na expressão musical, a questão do visual propositadamente associado à música é relativamente moderna. Hoje em dia está bem generalizada a questão do concerto musical, que implica quase sempre elementos visuais, pelo menos de apreciação do ambiente e dos músicos em palco. Por outro lado também está totalmente difundido o *videoclip*, que sendo uma série de imagens que acompanham uma música promove bastante activamente a relação entre a visão e a audição, não só por ser algo mais dinâmico e apelativo para as pessoas mas por se relacionar com meios media hoje praticamente inescapáveis como a televisão e a internet, que tanta informação visual fornecem. Por outro lado é então inevitável considerar a questão da música absoluta, a música “pura”, sem interferências do sentido visual. Talvez esta só seja então possível, como raramente o terá sido antes, através da gravação. Sensorialmente essa deverá ser a forma mais solitária de apreciar música interpretando-a apenas pelo seu valor, sem interferências visuais.

5.2 – Música acusmática

A música acusmática faz parte do ramo da música electro-acústica e é aquela que é primeiro idealizada e gravada em estúdio e a sua reprodução em concerto é realizada através de amplificadores, pelo que não requer a presença de intérpretes. O contexto visual neste caso é totalmente diferente, sendo posto em causa desta vez por defeito. O ouvinte não vê a causa directa da produção do som, como é costume na música erudita “tradicional”.

A fruição neste contexto permite então um maior foco na apreciação do ouvido, ao subtrair as distrações do sentido da visão. À semelhança da obra de John Cage, *4'33*, que pela ausência de som permite ao ouvinte realmente disfrutar do carácter do silêncio, também a música acusmática, pela falta do elemento visual, fornece uma predisposição atenta ao ouvinte, permitindo a total compreensão da música que ouve. É, então, um género que se presta mais à exploração de efeitos musicais, de entre outros, como a imagem acústica.

Um palco de um concerto de música acusmática será também, e inevitavelmente, desprovido de movimento físico.

5.3 – Movimento: gestos

O visual e o movimento são dois elementos, na maioria das vezes, inseparáveis. Isto apesar de o visual não implicar sempre um movimento, visto que envolve também outras questões de forma, textura, cor, entre outros. Bem como o movimento frequentemente relaciona-se com questões mais físicas como a força, ou a sensação de resistência, o peso e a leveza.

Contudo, a representação física, corporal de um objecto visual – como, por exemplo, uma esfera criada com as mãos, mímica o espaço que um cantor cria dentro da boca – permite uma melhor compreensão desse elemento e cria informação memorial, tão relevante em situações de ensino-aprendizagem. Na minha experiência, tanto de aluna como de professora, sempre verifiquei que a comunicação entre aluno e professor baseia-se tendencialmente não só em questões visuais de forma, textura e densidade, mas também por informações gestuais. Estas encerram todo o tipo de assuntos, principalmente relacionados com técnica, vocal ou instrumental, mas também com outras características de expressão musical como, de entre outros:

- timbre: em canto, pelo trabalho de arredondamento de vogais, em zonas de transição da voz;
- densidade (de textura): qualquer trabalho sonoro em grupo;
- peso: em trabalho técnico ao teclado, tanto pela descontração dos ombros e braços como pela libertação dos dedos;
- resistência: na progressão rítmica de uma quiáltera, por exemplo, ou simplesmente numa atribuição de carácter musical;
- intensidade: diferença entre pianíssimo e fortíssimo.

Esta comunicação é muito utilizada por músicos, mesmo fora do contexto pedagógico. Os intérpretes, sejam instrumentistas ou cantores, mas principalmente directores de orquestra e de coro, frequentemente fazem referências deste género para fazerem passar uma ideia que de outra forma seria difícil de expressar. Numa

linguagem subjectiva, de tão livre interpretação, como a música, uma comunicação objectiva como a gestual ou a metafórica é um excelente facilitador no transporte de ideias.

5.4 – Metáforas

A este trabalho por meio do movimento está inevitavelmente ligado o uso de metáforas. Todas estas sensações físicas e visualizações têm por base a imaginação por comparação com vivências do dia-a-dia.

As metáforas, à semelhança do já referido relativamente ao gesto, permite a comunicação de ideias criando uma relação não-tipificada entre duas coisas. Essa relação descobre-se precisamente através da metáfora, tornando-se válida apenas nessa circunstância. Ao contrário daquela criada por uma comparação, a metáfora não implica uma relação lógica entre os objectos.

“The four basic elements in our whole conception of metaphor would appear to be that of analogy; that of double vision; that of sensuous image, revelatory of the imperceptible; that of animistic projection.” (Wellek e Warren, 1956: 187)

Os elementos que mais interessam para o contexto pedagógico deste trabalho, serão aqueles que se referem a uma imagem sensorial “reveladora do imperceptível”, bem como a imaginação animada de um objecto. Como já foi referido, as metáforas facilitam a linguagem falada ao descreverem de forma visual e sumaria uma conceptualização de outra forma etérea.

5.5 – Aplicações pedagógicas

O uso ponderado e criativo de elementos de carácter visual na sala de aula, principalmente na época actual em que as novas gerações estão ligadas às tecnologias e aos media desde nascença, tem potencial para manifestar-se um meio facilitador da comunicação. Isto não só no que diz respeito a questões de familiaridade e consequente interesse, mas também na transmissão mais eficaz da disciplina em si.

A criação e implementação de actividades, ou momentos numa actividade, que relacionem uma música com uma imagem, fixa ou em movimento, pode estimular os alunos para a absorção mais eficaz das matérias em desenvolvimento, visto poder tratar-se de uma questão mais humana do que o estudo tradicional da teoria musical.

É então uma abordagem mais lúdica, mais leve, e cujas ferramentas eventualmente também facilitarão a aprendizagem de notação convencional.

O uso de imagens promove também a componente expressiva da música, tanto no acto de composição como no de interpretação, mais do que a notação convencional. As imagens servem então como auxiliares à vivência musical, promovendo a sua parte humana e artística e transformando-a em mais do que uma mera reprodução carente de expressividade.

Sendo então a música uma arte mais frequentemente usada na representação do imaterial, a contraposição com elementos visuais concretos enriquece a empatia para com o assunto em questão. Por sua vez, o visual também permite conduzir a interpretação de uma música para um conhecimento comum, em sala de aula. O professor pode, através de uma imagem correspondente, realçar um elemento rítmico, ou melódico, ou dinâmico, de uma música que queira desenvolver. Facilita-se assim a compreensão do que se ouve pela associação ao que se vê.

Para além disso, parte da aprendizagem faz-se por imitação, que não será apenas através do ouvido, mas também da visão, pelo que o desenvolvimento desde tipo de actividades em sala de aula provoca estímulos para a memória visual, para muitas pessoas mais eficaz do que a auditiva.

No que diz respeito à visualização da música em si, ou seja, da observação do resultado visual da música, existem programas informáticos interessantes de “*music visualization*”. Estes programas têm por objectivo, principalmente através de sequenciação MIDI, permitir uma observação visual do movimento musical, desde o contorno de linhas melódicas até a outros elementos como a textura e a cor. Para o âmbito da criação, programas como o *FlexiMusic Kids Composer*, por exemplo, permitem aos alunos visualizar a música que estão a compor em tempo real e fornecem, assim, uma plataforma interactiva de carácter audiovisual em que questões de forma e estrutura poderão ser facilmente trabalhadas.

Capítulo VI – Breve conclusão

A relação do visual com a música não se sustenta apenas no olhar mas também na fisicalidade do movimento. O visual manifesta-se de forma estática bem como mutante e promove uma reacção nos outros sentidos, incluindo o corporal e quase como consequência o auditivo. Os sentidos trabalham em conjunto para permitir ao ser humano uma compreensão do meio que o rodeia pelo que uma comunicação entre si torna-se previsível e uma correlação de causalidade inevitável.

Penso que a ligação do visual ao som foi conseguida ao longo do estágio. No geral, as actividades realizadas funcionaram sob os propostos com que foram concebidas.

Contudo, e avaliando os resultados de algumas actividades, a organização de cada processo talvez careça de clareza, dando aso a comentários muito breves ou até inexistentes por parte dos alunos, usando como exemplo o caso das fichas de trabalho (ver Anexo V – Análise ao visionamento de um vídeo). A aproximação das questões que se colocam deve ser cuidada de maneira a que a resposta seja tanto quanto possível imediata. As questões devem ser feitas acerca de um elemento concreto de cada vez, conduzindo o aluno à elaboração de uma opinião crítica própria.

Bibliografia

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MIGUEL TORGA; *Plano educativo de Agrupamento – Vidas diferentes, oportunidades iguais* [PEA]; 2009/2012
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MIGUEL TORGA; *Projecto curricular de Agrupamento* [PCA]; 2009/2010
- BAMBERGER, Jeanne Shapiro, BROFSKY, Howard; *The Art of Listening – Developing Musical Perception*; Harper & Row, Publishers; Nova Iorque; 1979
- CARNEIRO, Isabel, SANTOS, Lina Trindade e CARLOS, Carlos; *MusicBox*; Raiz Editora; Lisboa; 2012
- DENNIS, Brian; *Experimental Music in Schools: Towards a New World of Sound*; Oxford University Press; London; 1970
- DENNIS, Brian; *Projects in Sound*; Universal Edition; London; 1975
- EMMERSON, Simon e SMALLEY, Denis; “Electro-acoustic music”; *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*; Macmillan Publishers; Londres; 2001
- GODINHO, José Carlos; *Era uma vez a Música... - 6º ano*; Santillana; Carnaxide; 2005
- GORDON, Edwin, et alia; *Jump Right In: The Music Curriculum – Teacher’s Edition, Book 1*; GIA Publications Inc.; Chicago; 2000 a
- GORDON, Edwin, et alia; *Jump Right In: The Music Curriculum – Teacher’s Edition, Book 2*; GIA Publications Inc.; Chicago; 2001
- GORDON, Edwin; *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões (Learnin Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns)*; Ed. Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa; 2000 b

- HENRIQUE, Luís L.; *Acústica Musical*; 2ª Edição; Ed. Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa; 2007

- HOWARD, J; *Aprendendo a Compor (Learning to Compose)*; Jorge Zahar Editor; Rio de Janeiro; 1991

- MASSIS, Amable, *Cours Préparatoire à L'Education Musicale – Technique Audio-Visuelle*; “L'Echelle Sonore”; Éditions Aug. Zurfluh; Paris; 1961

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; *Música – Orientações Curriculares – 3º Ciclo*; 2002; <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52>; acedido a 16 Novembro 2012

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo: Vol 1*; 1991 a; <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=43>; acedido a 16 Novembro 2012

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; *Programa de Educação Musical 2º Ciclo – Plano de organização do ensino-aprendizagem: Vol 2*; 1991 b; <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=43>; acedido a 16 Novembro 2012

- PAYNTER, John e ASTON, Peter; *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*; Cambridge University Press; 1970

- SCHAFER, A. Murray; *...Cuando las Palabras Cantan (When Words Sing)*; Ricordi Americana; Buenos Aires; 1958 a

- SCHAFER, A. Murray; *El Compositor en el Aula (The Composer in the Classroom)*; Ricordi Americana; Buenos Aires; 1958 b

- SCHAFER, A. Murray; *Limpieza de oídos (Ear Cleaning)*; Ricordi Americana; Buenos Aires; 1958 c

- WELLEK, René e WARREN, Austin; *Theory of Literature*; Harcourt, Brace & Company; Nova Iorque; 1942

- <http://vimeo.com/31416562>; *MPAGDP apresenta Festa do Chiado ~ Celina da Piedade – “Pera Verde”*; acedido a 27 de Novembro de 2012

- http://www.allianceamm.org/resources_lem_Dalcroze.html; acedido a 13 de Junho de 2013

- <http://www.orquestra.geracao.aml.pt>; acedido a 5 de Novembro de 2013

ANEXOS

ANEXO I – Fichas de actividade

ANEXO II – Conteúdos programáticos da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Miguel Torga para o ano lectivo de 2012/2013 e excertos do Plano Curricular de Agrupamento

ANEXO III – Partituras

ANEXO IV – Planificações de aula

ANEXO V – Fichas de trabalho e outros recursos utilizados

ANEXO VI – Exemplos de trabalhos de alunos

ANEXO VII – CD de Recursos

ANEXO I

FICHAS DE ACTIVIDADE

Calimero e a Pêra Verde

Celina da Piedade

Melodia:



1. Des te me'u ma pê ra ver de Esta va'a mei o de'a ma du rar__ Pê ra
Não me ve nhas en ga nar__ A mim não me'en ga nas não__

ver de mi nha ver de pê ra Não me ve nhas en ga nar.
A mor do meu co ra ção.

2. O amor quando se perde
É como a nódoa da amora,
Só com outra amora verde
O amor de vai embora.

3. Pediste-me uma laranja,
Meu pai não tem laranjal.
Se quiseres um limão doce
Vai à porta do meu quintal.

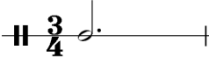
Categoria: Tradicional portuguesa | Músicas do Mundo


Tipologia da actividade: Movimento, Análise, Cantar, Dança, Tocar (flauta de biesel), Interpretação

Tonalidade: Maior

Tonicalidade: Mib

Métrica: Usual ternária

Macrotempos: 

Microtempos: 

Tessitura: Sib₃ – Sib₄

Recursos: Imagens (ver Anexo V), Computador com projector e *powerpoint*, Espaço amplo e livre, Flauta de biesel, Partituras (Ver anexo III), Pequenas fichas com conceitos/termos (ver Anexo V)

Objectivos e competências:

- Analisar fotografias observadas;
- Formar uma opinião e saber fundamentá-la;
- Realizar padrões tonais em modo Maior;
- Cantar a melodia com letra;
- Contactar com música tradicional, portuguesa e francesa;
- Compreender o contexto sociocultural do tema;
- Tocar a melodia na flauta de biesel, transcrevendo-a também para o modo homónimo menor;
- Elaborar uma interpretação cuidada, tendo como linhas orientadoras a análise de uma das fotografias;
- Dançar uma coreografia.

Plano de aula:

1. AQUECIMENTO

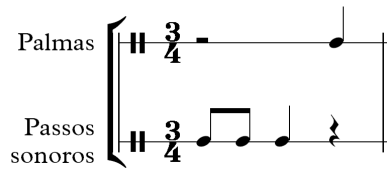
1.1 Num espaço amplo e livre e ao som da gravação, o professor pede aos alunos que formem um círculo e caminhem no sentido dos ponteiros do relógio.

1.2 O professor informa os alunos que ao som das palmas devem mudar de direcção, passando a andar no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio, e assim sucessivamente.

1.3 O professor informa os alunos que ao ouvirem exclamar um “hey!” devem parar de andar e permanecer imóveis até nova exclamação.

2. DANÇA

2.1 No seguimento do aquecimento e sem música, o professor selecciona um grupo de cinco alunos que permaneçam no espaço, pedindo aos restantes que se sentem e aguardem a sua vez. A toda a turma demonstra o seguinte ostinato:



2.2 O professor pede a todos alunos que o imitem repetidamente e pede ao grupo activo que se distribua formando uma linha recta.

2.3 O professor exemplifica a coreografia (três passos para a esquerda e um para a direita), ao mesmo tempo que executa o ostinato e pede aos alunos que o imitem.

2.4 Após todos os restantes grupos experimentarem os passos o professor pede à turma que se reúna novamente em forma de círculo. Ainda sem a gravação, toda a turma realiza o ostinato e a coreografia simultaneamente, verificando-se uma rotação lenta do círculo no sentido dos ponteiros do relógio.

2.5 Repete-se o procedimento do ponto anterior mas agora com a gravação.

2.6 Por fim, e após a devida contextualização sociocultural do tema, – que é um misto entre a melodia retirada do cancionero português e o instrumental de uma peça de Pascale Rubens (*Calimero*) – e da dança – dança bretã: hanter-dro e dança laboral alentejana – o professor pede aos alunos que entrelacem os dedos mindinhos ou os braços enquanto fazem a coreografia agindo tal como era habitual no contexto tradicional.

3. MELODIA: CANTADA E TOCADA NA FLAUTA DE BIESEL

Nota: O professor pode escolher que processo pretende realizar na aula, se o de ensinar a canção aos alunos ou a melodia tocada na flauta de biesel, ou se até aborda as duas realizações.

3.1 O professor canta padrões tonais utilizando nomes de várias frutas (aceitar sugestões dos alunos) e pede à turma que os imite.

3.2. Pouco a pouco vai transformando esses padrões por aumentação, até que esteja a cantar as frases da melodia.

3.3 O professor ensina a letra.

3.4 Já na flauta de biesel repete-se o processo dos pontos 3.1 e 3.2.

4. INTERPRETAÇÃO ORIENTADA POR ANÁLISE CRÍTICA DE FOTOGRAFIAS

4.1 Utilizando o *powerpoint* projectado num quadro ou parede branca, o professor mostra aos alunos quatro fotografias (ver Anexo V) pedindo-lhes, para cada uma separadamente, que enunciem as características que mais associam à imagem.

4.2 De forma breve mas clara, o professor explica teoricamente as indicações notacionais mais comuns, nos âmbitos da expressão, andamento e dinâmica.

4.3 O professor divide a turma em quatro grupos e a cada um fornece uma partitura aumentada da melodia bem como uma série de pequenas fichas com indicações notacionais (ver Anexo V). A cada grupo designa também uma fotografia.

4.4 O professor pede a cada grupo que discuta e chegue a um consenso relativamente a que indicações irão aplicar à música, tendo em consideração as características de cada fotografia e procurando tratar a música como se esta fosse a banda sonora dessa fotografia.

4.5 Cada aluno deve posteriormente ler a música, cantando ou tocando, seguindo as indicações da sua partitura, interpretando-a como consequência da análise prévia das fotografias.

Candombe del Seis de Enero

Arr. Liliana Cangiano

Excertos:

A

pa ra pa pa rap pa pa...

B

S. Es por to dos sa bi__ do que'el seis de'E ne__ ro

A. Dom dom dom__ di ro ri Dom dom_ dom_ di ro ri

T. Dom dom dom__ do do Dom dom dom_ do do

B. Dom dom dom__ do do Dom dom_ dom_ do do

C

S. -

A. Lis tos co__ ra zo__ nes

T. Lis tos co__ ra zo__ nes__

B. Dom dom dom_ dom do

S. Los ro jos_ co lo__ res

A. Los ro jos_ co lo__ res

T. Los ro jos_ co lo__ res

B. Los ro jos_ co lo__ res


Categoria: Músicas do Mundo


Tipologia da actividade: Instrumental Orff / Instrumentos não-convencionais, Movimento livre, Improvisar, Compor, Cantar

Tonalidade: Maior

Tonicalidade: Lá

Métrica: Usual binária

Macrotempos: 

Microtempos: 

Tessitura: Lá₃ – Si₄

Recursos: Espaço amplo, Sistema de som, Instrumental Orff, Objectos vários para criação de instrumentos não-convencionais

Objectivos e competências:

- Execução de padrões rítmicos em métrica usual binária, de diversas durações e planos tímbricos;
- Capacidade de resposta a um estímulo;
- Discriminação de estímulos;
- Contacto com um género africo-sul-americano: Candombe;
- Execução de ostinatos corporais e posterior adequação ao instrumental;
- Uso do instrumental Orff;
- Criação e utilização de instrumentos não-convencionais;
- Experiência de forma: Forma Rondó;
- Improvisação rítmica;
- Experiência de gravação.

Palmas
nas
pernas

Palmas

Passos
sonoros

3. INSTRUMENTAL ORFF E INSTRUMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL

3.1 Após o domínio dos padrões acima descritos, o professor distribui os alunos por cada instrumento (ver Anexo III – Candombe del seis de Enero [orquestração para instrumental Orff e voz]), fazendo-os rodar por no mínimo dois instrumentos diferentes antes de estabelecer uma distribuição definitiva da instrumentação pela turma. À vez o professor exemplifica o padrão referente a cada instrumento, pedindo aos alunos que o imitem.

3.2 Após confirmar que cada aluno aprendeu correctamente o ostinato que lhe compete, o professor, marcando constantemente um andamento estável, dá ordem de entrada a cada instrumento progressivamente.

3.3 De seguida, o professor pede aos alunos, tendo já experienciado o seu instrumento a solo e em conjunto, que desenhem o timbre que o seu instrumento produz. Naturalmente pretende-se que os alunos procurem representar as características tímbricas do som, e não os instrumentos propriamente ditos.

3.4 Como trabalho para casa, o professor pede aos alunos que pensem e criem um instrumento de timbre semelhante àquele que tocaram na aula através de qualquer objecto que encontrem e cumpra a premissa adequadamente.

3.5 Na aula seguinte, após lembrarem os ostinatos e a maneira como os tocam no instrumental Orff, o professor pede aos alunos que os reproduzam nos instrumentos não-convencionais que criaram.

3.6 O professor pede que os alunos desenhem agora o timbre deste novo instrumento, tendo em conta as mesmas considerações já mencionadas no ponto 3.3.

4. FORMA RONDÓ

4.1 A forma rondó a realizar sustenta-se na seguinte estrutura:

Introdução | A B A C A D A | Coda

Em cada secção A tocam-se os ostinatos instrumentais em tutti, sendo que as secções B, C e D serão destinadas à improvisação rítmica num diálogo entre dois alunos por secção, seguindo a mesma linguagem métrica que a restante peça. A criação de uma introdução e de uma coda, bem como a elaboração da secção A, devem ser discutidas em sala de aula, sendo que o professor deve procurar incluir as ideias dos alunos.

4.2 O Professor pede voluntários para que realizem as secções de improvisação, organizando os alunos em três pares.

4.3 De seguida cada par ensaia o seu diálogo, com uma duração de 4 macrotempos por aluno.

4.4 Uma vez satisfeitos com o resultado, faz-se um primeiro ensaio com o instrumental, objectivando-se que os alunos compreendam a forma e a sua função em cada secção, bem como a altura correcta da sua intervenção.

4.5 O professor abre uma discussão moderada para que se elabore primeiro uma introdução e depois uma conclusão. Será vantajoso pedir também aos alunos que pensem numa elaboração da secção A.

4.6 Testam-se estas novas secções.

4.7 Ensaia-se novamente a forma rondó, à semelhança do ponto 4.4.

4.8 Após uma breve explicação teórica acerca da forma rondó, o professor informa aos alunos que irá gravar uma performance completa, auxiliando-os, caso seja necessário, no que diz respeito às correctas postura e seriedade necessárias para que a gravação tenha sucesso.

- Discriminação entre estímulos;
- Conhecimento de forma: ABA' – Forma Sonata.

Plano de aula:

1. VISIONAMENTO CRÍTICO

1.1 O Professor reproduz uma primeira versão do clip do “I Andamento” – Sinfonia Nº5, de L. van Beethoven, do filme intitulado *Fantasia 2000*, sem som. De seguida questiona os alunos relativamente às características do filme que viram, procurando essencialmente questões de carácter, expressão e ambiente.

1.2 Posteriormente apresenta o mesmo vídeo tendo como faixa de audio o tema do *Lago dos Cisnes*, de P. I. Tchaikowsky. Questiona os alunos relativamente à adequação do audio à imagem, preocupando-se por esclarecer se o carácter, o andamento e a dinâmica eram adequados.

1.3 Repete-se o mesmo processo por mais duas vezes, utilizando como faixas de audio a ária “Voi che sapete”, de *As Bobas de Fígaro*, de W. A. Mozart, bem como a faixa original, o “I Andamento” – Sinfonia Nº5, de L. van Beethoven.

1.4 Após estes quatro visionamentos, o professor deve moderar uma discussão na sala de aula, procurando que a turma chegue a um consenso relativamente a qual é a faixa mais adequada. Caso a conclusão se mostre bem fundamentada, independentemente da que seja, o professor pode então revelar qual era o audio original.

Caso assim entenda, o professor pode pedir o preenchimento adicional de fichas de trabalho (ver Anexo V – Análise ao visionamento de um vídeo).

2. MOVIMENTO

2.1 Num espaço amplo, o professor pede aos alunos que se movimentem livremente ao som da gravação. Atribui aos rapazes e às raparigas funções diferentes, solicitando aos rapazes que se movimentem em intensidades fortes e às raparigas em intensidades fracas, e mais tarde vice-versa. Ao som de um instrumento (sugestão: um toque no tamborim) apenas se movimentam aqueles cuja intensidade da música pedir,

imobilizando-se os outros. Ao som do segundo sinal (sugestão: dois toques no tamborim), movimentam-se todos os alunos novamente.

2.2 Numa segunda fase, o professor acrescenta outra ordem, os alunos devem agora distinguir não só intensidades fortes e fracas, mas também médias. Ao som do primeiro sinal, caso a música manifeste uma intensidade média, todos os alunos devem ficar imóveis, até indicação do segundo sinal.

3. FORMA: ABA' – FORMA SONATA

3.1 O professor reproduz cada tema da Exposição separada e repetidamente, pedindo aos alunos que, entretanto, elaborem um desenho, preferencialmente colorido, que achem que simbolize aquele tema. Cada aluno deve elaborar dois desenhos, portanto.

3.2 O professor apresenta várias imagens contrastantes, seleccionadas por si, pedindo aos alunos que as atribuam ou ao 1º tema ou ao 2º tema que ouvirem. Após a selecção o professor media uma discussão em grupo acerca das características de cada tema, do que diz respeito a questões como, por exemplo:

- Tonalidade: maior, menor ou outra?

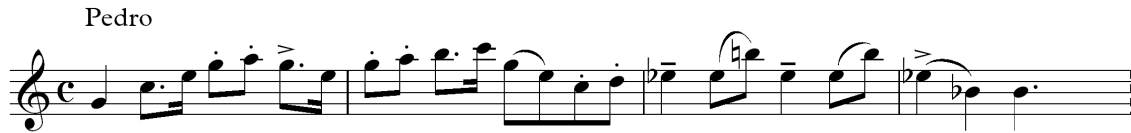
- Densidade: mais denso, pesante, ou menos denso, leve?

3.3 O professor explica teoricamente a estrutura de uma forma tripartida, acrescentando também a contrastante caracterização dos dois temas, típica da Forma Sonata.

Pedro e o Lobo

Sergei Prokofiev

Excertos:



Categoria: Música erudita

Tipologias da actividade: Analisar, Movimento livre, Padrões tonais, Flauta de biesel

Tonalidade: Maior | menor

Tonicalidade: Dó e Sol | lá

Métrica: Usual binária

Macrotempos:

Microtempos:

Tessitura: Variada

Recursos: Espaço amplo, Sistema de som, Projector, Flautas de biesel

Objectivos e competências:

- Conhecer a obra *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev;
- Ouvir atentamente uma peça musical, identificando elementos de andamento, dinâmica, altura e timbre;
- Formular uma opinião própria e saber fundamentá-la;
- Estimular a imaginação;
- Estimular a reacção a uma indicação pré-estabelecida;
- Audiar e realizar padrões tonais no modo Maior;
- Estimular a atenção;
- Tocar uma melodia em flauta de biesel.

Plano de aula:

1. AUDIÇÃO CRÍTICA

1.1 O Professor introduz a aula fazendo um breve relato da narrativa do Pedro e o Lobo e das suas personagens.

1.2 Segue-se a audição de cada parte em separado, sem que os alunos saibam a que personagem corresponde cada parte. A cada audição o Professor pede aos alunos que de forma ordeira descrevam o tema que acabaram de ouvir, percorrendo assuntos como:

- andamento: a peça é rápida ou lenta?
- dinâmica: o tema tem uma intensidade forte ou fraca?
- altura: a melodia é de notas graves ou agudas?
- timbre: que instrumento toca a melodia principal?
- outros comentários relativos ao carácter: o que lhes faz lembrar?

1.3 Repetem-se as audições das várias partes e o professor pergunta então aos alunos como associariam as personagens (cujas imagens aparecem agora projectadas) às

melodias que ouviram, procedendo um tema de cada vez e procurando reunir a opinião de todos os alunos.

Como preparação para a aula seguinte, o professor pede aos alunos que, em casa, pensem num elemento que encontrariam num bosque, ou numa casa de campo, e que o representem, em pintura ou escultura. Estes trabalhos devem ser reunidos na segunda aula e farão parte da decoração campestre da sala de aula, estabelecendo um ambiente para o exercício de performance em flauta de biesel.

Seria também interessante organizar um passeio a um jardim ou mesmo a um bosque e realizar a performance nesse contexto.

2. MOVIMENTO

2.1 O Professor divide a turma em quatro grupos, designando a cada grupo uma das personagens.

2.2 Num espaço amplo e livre, o professor pede aos alunos de cada grupo separadamente que se espalhem pela sala de forma livre. Informa que ao som da sua melodia correspondente devem movimentar-se representando o papel da sua personagem adequadamente. Ao som de silêncio devem ficar imóveis, como se fossem estátuas.

2.3 Numa segunda fase, juntam-se dois grupos, devendo agora os alunos reagir à sua melodia e ficar imóveis quando ouvem outra melodia que não a sua ou silêncio.

2.4 Progressivamente juntam-se todos os grupos, procedendo da mesma forma.

Como elaboração do exercício, o Professor pode reproduzir cada melodia alterando o seu andamento ou dinâmica e pedindo aos alunos que se expressem corporalmente da forma mais adequada, andando mais depressa ou mais devagar, ou mais amplamente ou de forma mais retraída.

3. ACTIVIDADES SEQUENCIAIS DE APRENDIZAGEM: PADRÕES TONAIIS

3.1 O Professor realiza padrões tonais de três notas, arpejando das várias disposições possíveis o acorde de repouso, usando a tonalidade maior ou menor consoante o tema eleito para a realização do exercício. Os alunos respondem todos ou apenas um, consoante a indicação previamente combinada do professor. Entre cada pergunta e resposta o professor deve forçar um momento de pausa antes de dar permissão para a repetição para que os alunos tenham tempo de audiar o padrão.

3.2 O exercício deve ser feito tanto por imitação, como por pergunta-resposta, em que os alunos devem responder um padrão com outra disposição para o mesmo acorde que ouvirem. Este segundo caso deve ser realizado a cada aluno individualmente.

4. LEITURA EM FLAUTA DE BIESEL

4.1 Já no contexto da sala de aula decorada, e mantendo os grupos, ou variando-os, o professor elege um tema e exemplifica pequenas secções à vez, pedindo aos alunos desse grupo que as repitam. Vão-se somando as várias secções até que o tema esteja completo. Idealmente todos os alunos aprendem as quatro melodias.

Quando Janto em Restaurantes

Deolinda

Melodia:

Estrofe



1. Quan do jan to'em res tau ran__ tes Com o meu gru po de'a mi__ gos
Tra zem o pri mei ro pra__ to E mais vi nho pa ra'a me__ sa

To dos me pe dem que'eu can te E'eu__ a di o'o seu pe di do.
E pe dem que'eu can te'um fa do E'eu__ a di o'o a sur pre sa.

Can ta lá só num ins tan te! Mais da qui a'um bo ca di nho...
An da la, é só um fa do! Só de pois da so bre me sa...

Refrão



O ra vai a ci ma o ra vai a bai xo O ra vai ao cen tro des ta já me sa fo

Des ta já me sa fo mas eu não me li__ vro O ra bo ta'a baixo o ra vol ta'ao cimo.
Eu já me li vrei__ Es ta já can tei!

2. Vem nova dose de vinho
e a segunda pratada
eles apertam comigo
para mostrar a minha garra.
- Vá lá canta um fadinho!
- Faltam-me aqui as guitarras...

A sobremesa é servida
entre um monte de garrafas
pedem-me uma conhecida
improvisam a guitarra.
- Canta, não sejas vendida!
- Eu já canto daqui a nada...

3. Eu insisto com a nega
eles insistem com o pedido
e eis que o café chega
entre dois copos de vinho.
- Canta lá que é pr'á sossega...
- Eu canto já num instantinho...

Encolhida no meu canto
à pancadaria assisto
é que eles bebem tanto
e querem pagar poucachinho.
É então que eu me levanto
e lá me escapo de mansinho...

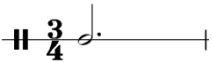
Categoria: Música portuguesa


Tipologia da actividade: Cantar, Memorizar, Compôr, Trabalho de grupo, Interpretar

Tonalidade: Menor

Tonicalidade: Dó

Métrica: Usual ternária

Macrotempos: 

Microtempos: 

Tessitura: Si₃ – Ré₄

Recursos: Sistema de som, Computador com *powerpoint* ligado a um projector, Pauta musical grande, Guaches

Objectivos e competências:

- Desenvolvimento da leitura e capacidade de memorização ;
- Participação ordeira numa discussão moderada;
- Consciencialização do uso de instrumentação e dos sons emitidos;
- Trabalho de grupo.

Plano de aula:

1. APRENDIZAGEM DE UMA CANÇÃO

1.1 Após ouvirem atentamente a canção uma primeira vez, o professor ensina os alunos a cantarem-na, frase a frase. Como auxílio, projecta não só a letra mas também para cada palavra-chave uma imagem correspondente, que os ajude a recordarem-se do texto. Posteriormente remove o texto restando apenas as imagens.

2. COMPOSIÇÃO DE UMA PINTURA MUSICAL

2.1 Após uma breve contextualização sociocultural acerca do tema, o professor pergunta aos alunos de que trata o texto da música, procurando introduzir o tema da culinária. O professor pergunta, então, aos alunos quais os vegetais e frutas de cores e formas variadas que mais gostam de comer.

2.2 O professor divide a turma em grupos e distribui pautas vazias e grandes. Informa aos alunos que irão pintar a sua composição mas que antes devem decidir entre si cinco instrumentos que irão utilizar e que vegetais ou frutas lhe associam. O professor pede aos alunos que reúnam as suas ideias numa folha, organizando uma legenda que represente o significado da forma e da cor de cada vegetal. A cor poderá representar o instrumento a usar e a forma um som específico a executar.

2.3 O alunos pintam, com cuidado e consideração pelo espaço de cada um, a sua composição.

2.4 Os alunos realizam a sua composição, um grupo de cada vez, utilizando a legenda que elaboraram e consequentes instrumentação e elementos sonoros.

Valse a mille temps

Jacques Brel

Excertos:

Estrofe



1. Au premier temps de la val se, — Tou te seul' tu sou ris dé jà



Au premier temps de la val se, — Je suis seul mais je t'a per çois

Refrão



U ne valse a troistemps Qui s'of fre'en cor le temps Qui s'of fre'en cor le



temps De s'of frir des détours Du cô té de l'amour; Comm'e c'est charmant. Un' valse à qua trètamps

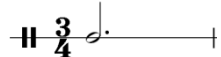
Categoria: Músicas do Mundo


Tipologias da actividade: Leitura de partituras, Cantar, Movimento, Audição

Tonalidade: Maior

Tonicalidade: Dó

Métrica: Usual ternária

Macrotempos: 

Microtempos: 

Tessitura: Mi₃ – Dó₄

Recursos: Sistema de som, Computador com *powerpoint* ligado a um projector, Espaço amplo e livre, Bola de basquetebol, Guitarra

Objectivos e competências:

- Experiência em métrica usual ternária;
- Marcação de microtempos e macrotempos;
- Discriminação entre durações longas ou curtas;
- Discriminação entre som de sentido ascendente e som de sentido descendente;
- Execução de um pequeno ditado musical;
- Prática de solfejo;
- Desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Plano de aula:

1. MOVIMENTO


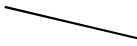
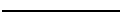
1.1 O professor pede aos alunos que formem um círculo e que se sentem nessas posições.

1.2 O professor explica aos alunos que irão fazer a marcação dos três microtempos, o primeiro nas suas pernas e os dois seguintes nas pernas do colega do lado. De seguida, reproduz a gravação e dá a ordem de entrada para o início do exercício. O tema tem um grande acelerando desde o início até ao fim, pelo que os alunos são forçados a acompanhar a mudança de andamento.

1.3 Indicando aos alunos que se levantem mas permaneçam em círculo o professor introduz a bola de basquetebol, explicando e exemplificando aos alunos que a terão que passar a outro colega, fazendo-a bater no chão na marcação a cada dois macrotempos.

2. RECONHECIMENTO DE DIRECÇÕES E DURAÇÕES: PREPARAÇÃO INICIAL DO DITADO MUSICAL

2.1 Tendo os alunos retornado às suas cadeiras o professor explica-lhes o próximo exercício, informando-os que vão ouvir vários sons diferentes que irá realizar na guitarra, e que para cada som devem desenhar ou uma linha ou um ponto, consoante o som seja longo ou curto.

2.2 Posteriormente, o professor informa que irá tocar vários sons progredindo em direcções diferentes. Para cada exemplo os alunos devem desenhar uma linha adequada ao movimento, sendo que se o som for no sentido ascendente a linha deverá ser , se for no sentido descendente será  e se não se movimentar representa-se por . Este exercício deve começar por ser realizado executando muitas notas, indo-o complicando ao reduzir o seu número para apenas duas.

2.3 Reproduzindo a gravação repetidamente, o professor pede aos alunos que desenhem o contorno melódico que ouvem através do processo que desenvolveram no ponto 2.2.

3. LEITURA DA PARTITURA: *POWERPOINT*

3.1 Utilizando um computador com PowerPoint ligado a um projector, o professor faz passar uma apresentação de slides temporizada, em que em cada diapositivo aparece apenas um compasso da música, numa ordem sequencial. Os alunos devem ir lendo a partitura, em solfejo, à medida que os slides avançam automaticamente, não podendo parar a leitura nem repeti-la, sendo forçados a ler à primeira vista.

ANEXO II

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS
MIGUEL TORGA PARA O ANO LECTIVO DE 2012/2013
E EXCERTOS DO PLANO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO

Escola EB 2,3 MIGUEL TORGA

DISCIPLINA: Educação Musical

2012/2013

6º Ano Turma:

Conteúdos Programados	Conteúdos Leccionados		
	1ºP	2ºP	3ºP
TIMBRE			
• Alteração tímbrica;			
• Timbres de instrumentos tradicionais dos PALOP portugueses;			
• Timbres de instrumentos tradicionais portugueses;			
• Instrumentos tradicionais do mundo;			
• Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos;			
DINÂMICA			
• Organização de elementos dinâmicos: ff, f, mf, p, pp, dim. e cresc.;			
RITMO			
• Quatro sons iguais numa pulsação – semicolcheia;			
• Monorritmia e polirritmia;			
• Síncopa de duas pulsações;			
• Andamentos adágio, moderato e presto;			
• Alterações de andamento: rit. e accel.			
• Divisão binária e ternária do tempo – compassos simples simples e compostos;			
• Ritmos assimétricos: grupo de colcheia e duas semicolcheias;			
• Ritmos pontuados de uma pulsação (galope);			
• Tercina de uma pulsação;			
ALTURA			
• Simultaneidade de 2 melodias;			
• Melodia com acompanhamento;			
• Melodia e contramelodia;			
• Intervalos melódicos e harmónicos;			
• Classificação quantitativa de intervalos de 3ª;			
• Acorde;			
• Alterações acidentais: bemol, sustenido e bequadro;			

1º PERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

2º PERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

3º PERÍODO

Nº Aulas Previstas: _____

Nº Aulas Dadas: _____

Data: _____

A/O Prof.^(a): _____

ALTURA (CONT.)	1ºP	2ºP	3ºP
• Sib na pauta e na flauta;			
• Fá agudo e Fá# na pauta e na flauta;			
• Modo maior e modo menor;			
• Escalas diatônicas de Dó Maior, Fá Maior e Sol Maior;			
• Alterações fixas;			
• Dó# agudo na pauta e na flauta;			
• Escalas de Ré Maior e de ré menor;			

FORMA	1ºP	2ºP	3ºP
• Ostinato rítmico e melódico;			
• Motivo e frase;			
• Formas binária e ternária;			
• Forma rondó;			
• Forma sonata;			
• Introdução e coda;			
• Suite			

Observações:

Escola EB 2,3 MIGUEL TORGA

DISCIPLINA: Educação Musical- 3º Ciclo

2012/2013

Ano/Turma:

Conteúdos Programados	Conteúdos Leccionados		
	1ºP	2ºP	3ºP
Músicas do Mundo			
Conceitos, códigos e convenções			
<ul style="list-style-type: none"> Características gerais, instrumentos musicais, formas e estruturas, sistemas melódicos e rítmicos da música: <ul style="list-style-type: none"> - África Subsariana; - Árabe; - Estados Unidos da América; - América Latina; - China; - Japão; - Indonésia 			
Processos			
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação, composição, improvisação e arranjos utilizando ritmos, melodias e movimentos/coreografias; 			
Contextos			
<ul style="list-style-type: none"> Modos como diferentes culturas musicais utilizam formas e estruturas, técnicas improvisatórias, movimento, danças e coreografias do passado e do presente 			
Sons e Sentidos			
Conceitos, códigos e convenções			
- Música instrumental;			
- Música e palavra;			
- Música e Ação Cénica: <ul style="list-style-type: none"> - A ópera; - Os musicais 			
- Música e imagem <ul style="list-style-type: none"> - No cinema; - Na televisão 			
Processos			
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação musical e coreográfica, análise estrutural, audições/visualizações de obras musicais e coreográficas de diversas culturas musicais 			
Contextos			
<ul style="list-style-type: none"> 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 			

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): _____

Conteúdos Programados	Conteúdos Leccionados		
	1ºP	2ºP	3ºP
Pop-Rock			
- 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.

Disciplina: Educação Musical

2º Ciclo

Competências Específicas:

■ **Interpretação**

- ... rigor técnico (notas e ritmos correctos; afinação, destreza, controlo tímbrico e de respiração,...)
- ... expressividade e rigor estilístico (respeitando os caracteres, andamentos e dinâmicas,...)
- ... disciplina de grupo (a tempo; respeitando as entradas e o comando bem como as dinâmicas de conjunto;...)

■ **Audição**

- Cantar e tocar de memória melodias lidas na pauta;
- Adaptar a interpretação vocal e instrumental de acordo com os acompanhamentos gravados e com as peças musicais a serem reproduzidas em simultâneo;
- Identificar características musicais particulares em peças musicais gravadas.

■ **Criação**

- Utilizar os instrumentos com controlo técnico e expressivo;
- Compor (através de improviso ou por tentativas sucessivas) melodias para sequências harmónicas

■ **Literacia Musical**

- Ler ritmos, melodias e acordes cifrados em pauta simples, dupla ou em sistema com clave d sol e clave rítmica;
- Tocar ritmos, melodias e acordes através d leitura na pauta;
- Designar e explicar a função dos símbolos de escrita musical.

Conteúdos Essenciais: 5ºano

Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo	Forma
Fontes sonoras (convencionais ou não)	Intensidade Forte e piano	Registos agudo, médio e grave	Duração Pulsação Andamento Clave ritmo	<i>Ostinatos</i> : Rítmico, melódico e harmónico Tema e variação Motivo e frase Abertura
Contraste e semelhança tímbrica	Sinais de Dinâmica <i>Crescendo</i> <i>Diminuendo</i> <i>Forte</i> <i>Mezzo forte</i> <i>Piano</i>	Melodia e Harmonia Textura Acorde e Cifra	Compasso: Binário. Ternário e Quaternário	Ária Coro Recitativo Coda Rondo Cânone Sequência harmónica
Família de Timbres		Pauta e Clave de Sol Notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si	Figuras de som e silêncio: semibreve, mínima, semínima colcheia	<i>Swing</i> <i>Tango</i> <i>Suite</i> <i>Minuete</i> <i>Badinerie</i>
Mistura tímbrica	Organização dos elementos dinâmicos	Acorde de três sons	Figuras pontuadas	Elementos repetitivos
Combinação de Timbres	Legato Staccato	Melodia em terceiras	Andamentos: Rápido, <i>Moderato</i> e Lento Padrão rítmico	Forma Binária Forma Ternária
		Escala Pentatónica e Diatónica Tónica e Dominante Justaposição de Melodias	Contratempo	

Conteúdos Essenciais: 6ºano				
Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo	Forma
Alteração Tímbrica Instrumental Tradicionais do Mundo Expressividade através de selecção tímbrica Agrupamentos musicais Vozes femininas e masculinas Instrumentos de Orquestra Instrumentos populares portugueses Expressividade através de selecção tímbrica Timbres produzidos por instrumentos electrónicos Harmonia Tímbrica	<i>Staccato</i> <i>Legato</i> Expressividade através de elementos de dinâmica Relações entre dinâmica e texto/contexto Dinâmicas de música popular portuguesa Tenuto <i>Solo e tutti</i> Surpresas se dinâmica Densidade sonora	Melodias diferentes em simultâneo <i>Sib</i> Intervalos melódicos e harmónicos <i>Fá#</i> Escalas diatónicas Maiores de <i>Dó</i> , <i>Fá</i> e <i>Sol</i> Acidentes fixos e ocorrentes Intervalos de 2º e 3º Escalas de <i>Ré M</i> e <i>m</i> <i>Dó#</i> Surpresa harmónica Mudança de tom Transposição Sons de objectos instrumentos e voz, transformados electronicamente	Ligadura de prolongação Semibreve; Tercina; Síncopa; Ritmo pontuado Compassos simples Semicolcheia Monorritmia e Polirritmia Compassos compostos Ostinatos tradicionais portugueses Ritmo pontuado (colcheia pontuada +semicolcheia) Ritmos produzidos electronicamente Colcheia+ semicolcheia+ semicolcheia e semicolcheia+ semicolcheia+ colcheia	Cânone Introdução - <i>Coda</i> Rondo Pergunta e resposta ABAC AB ABA Canção Estrófica Refrão Melodia com acompanhamento de acordes Repetição e contraste Surpresa estética Fusão de estilos

Disciplina: Música – Opção Artística

3º CICLO

Competências específicas:

- Desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico, através do estudo e da apresentação, individual e em grupo, de diferentes interpretações.
- Canta e toca, individual e colectivamente, diferentes tipos de instrumentos musicais, acústicos e electrónicos, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas.
- Cria, utiliza e apropria formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional).
- Ensaia, apresenta e dirige publicamente peças musicais com princípios estéticos e comunicacionais diversificados.
- Faz gravações áudio e vídeo das interpretações realizadas.
- Reflecte e avalia, crítica e informadamente, as interpretações realizadas.
- Utiliza a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística, aumentando progressivamente o nível de aprofundamento, de complexidade e de sofisticação.
- Apropria diferentes técnicas de produção e de captação sonora. Utiliza diferentes tipos de software musical, sequenciação MIDI e recursos da Internet.
- Faz gravações áudio e vídeo do seu trabalho criativo realizado.
- Ouve, analisa, descreve, compreende e avalia os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical das diferentes culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental.
- Desenvolve a discriminação e sensibilidade auditivas.
- Apropria diferentes formas e símbolos (convencionais e não convencionais) de notação gráfica do som.
- Utiliza terminologia e vocabulário adequados, de acordo com as audições musicais do passado e do presente.
- Investiga e utiliza fontes sonoras convencionais e não convencionais, electrónicas e outras, para compreender, apropriar os conceitos e estruturas que enformam e organizam as obras musicais.
- Transcreve com tecnologias apropriadas e graus de complexidade diferentes, melodias, ritmos e harmonias.
- Avalia e compara diversas obras musicais com géneros, estilos e tradições culturais do passado e do presente.
- Selecciona música com determinadas características para eventos específicos.
- Desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura.
- Partilha as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, investigando as obras musicais como expressões de identidade individual e colectiva.
- Reconhece a contribuição das culturas musicais nas sociedades contemporâneas.
- Enquadra o fenómeno musical em determinados acontecimentos, tempos e lugares e compara estilos, géneros e estéticas musicais em relação aos diferentes tipos de contextos passados e presentes, ocidentais e não ocidentais.

Conteúdos essenciais

• Conceitos códigos e convenções:

- Alturas (grave e agudo); durações (curto e longo); intensidades (forte e piano); timbres; espacialização sonora; tempo; pulsação; frase musical; motivos; texturas;
- Melodia, tema, frase musical, acordes, escalas, modos maior e menor, movimento retrógrado, movimento inverso, ornamentações, balanço, repetição, contraste, transição centro e periferia, aumentação, diminuição, condução das vozes;
- Motivo, repetição, estribilho, estrófico, baladas, canções pop e rock, lied, arranjos;

• Processos:

- Interpretação, composição, improvisação, representações gráficas dos sons;
- Desenvolver ideias musicais através da interpretação, composição, improvisação e arranjos utilizando material musical previamente definido;
- Interpretação, composição, improvisação e arranjo de canções;

• Contextos:

- Pressupostos, modelos diferenciados de organização dos sons, intencionalidades comunicativas e estéticas.
- Modos como os criadores manipulam as diferentes ideias musicais no passado e no presente.
- Utilização de tecnologias digitais e analógicas na criação e apresentação de canções nas diferentes culturas musicais contemporâneas.

Disciplina: INTRODUÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ano: 9º ano

Competências específicas:

- Rentabilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação nas tarefas de construção do conhecimento em diversos contextos do mundo actual;
- Mobilizar conhecimentos relativos à estrutura e funcionamento básico dos computadores, de modo a poder tomar decisões fundamentadas na aquisição e/ou remodelação de material informático;
- Utilizar as funções básicas do sistema operativo de ambiente gráfico, fazendo uso das aplicações informáticas usuais;
- Evidenciar proficiência na utilização e configuração de sistemas operativos de ambiente gráfico;
- Configurar e personalizar o ambiente de trabalho;
- Utilizar as potencialidades de pesquisa, comunicação e investigação cooperativa da Internet, do correio electrónico e das ferramentas de comunicação em tempo real;
- Utilizar os procedimentos de pesquisa racional e metódica de informação na Internet, com vista a uma selecção criteriosa da informação;
- Utilizar um processador de texto e um aplicativo de criação de apresentações;
- Cooperar em grupo na realização de tarefas;
- Aplicar as suas competências em TIC em contextos diversificados.

Conteúdos essenciais:

ANEXO III

PARTITURAS

Calimero e a Pêra Verde

Des te

5
me'u ma pê ra verde Esta va'a mei o de'a ma du rar — Pê ra

9
verde minha ver de pêra Não me ve nhas en ga nar Pê ra

13
verde minha ver de pêra Não me ve nhas en ga nar.

Calimero e a Pêra Verde

Flauta de biesel

Teclado

5

me'u ma pê ra verde Esta va'a mei o de'a ma du rar Pê ra

9

verde minha ver de pêra Não me ve nhas en ga nar Pê ra

13

verde minha ver de pêra Não me ve nhas en ga nar.

Calimero e a Pêra Verde

(partitura para o aluno)

Flauta
de biesel

1. Des te - me'u ma pê ra verde, Esta va'a mei o de'a ma du rar___ Pê ra
verde, minha ver de pêra, Não me ve nhas en ga nar.

1. (cont.) Não me venhas enganar
A mim não me enganas não
Pêra verde, minha verde pêra,
Amor do meu coração.

2. O amor quando se perde
É como a nódoa da amora,
Só com outra amora verde
A nódoa se vai embora.

3. Pediste-me uma laranja
Meu pai não tem laranjal,
Se queres um limão doce
Vem à porta do meu quintal.

Transposição em Sol Maior

Candombe del 6 de Enero

(orquestração para instrumental Orff e voz)

The musical score is arranged in two systems. The first system includes staves for Voz, Clavas, Tamborins, Maracas, Jogo de sinos, Metalofone Baixo, and Xilofone Baixo. The second system starts at measure 4 and includes staves for Voz, Clavas, Tamborins, Maracas, Jogo de sinos, Metalofone Baixo, and Xilofone Baixo. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). The Voz part features a melodic line with rests and rhythmic patterns. The Clavas part has a steady rhythmic pattern of eighth notes. The Tamborins and Maracas parts have similar rhythmic patterns. The Jogo de sinos part has a pattern of eighth notes with rests. The Metalofone Baixo and Xilofone Baixo parts have a pattern of eighth notes with rests.

Voz

Clavas

Tamborins

Maracas

Jogo de sinos

Metalofone Baixo

Xilofone Baixo

4

7

Musical score for measures 7 and 8. The score is written for a piano and includes a vocal line. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The vocal line consists of eighth notes with rests. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and a melody of eighth notes in the right hand. Measure 7 ends with a repeat sign.

9

Musical score for measures 9 and 10. The score continues from the previous system. The vocal line features a melodic phrase with a long note in measure 9. The piano accompaniment maintains the eighth-note bass line and the eighth-note melody in the right hand. Measure 9 ends with a repeat sign, and measure 10 concludes the system with a double bar line.

ANEXO IV

PLANIFICAÇÕES DE AULA

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Miguel Torga

Planificação de aula – 4 Março 2013

Turmas – 6º3 | 8º4

Tema musical	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Aulas previstas
<p>Calimero e a Pêra Verde</p> <p>Celina da Piedade</p>	Resposta por acto-reflexo a estímulos auditivos.	Uso de estímulos (p.e. palmas e vocábulos).	<p>Sistema de som;</p> <p>Objectos vários presentes na sala de aula;</p> <p>Gravador de áudio.</p>	<p>Observação directa;</p> <p>Perguntas aos alunos.</p>	<p>45 minutos</p>
	Realizar padrões rítmicos.	Imitação em tutti ou a solo, consoante ordem.			
	<p>Reconhecer o assunto do tema;</p> <p>Identificar a instrumentação;</p> <p>Conhecer o estilo/forma da música.</p>	<p>Discussão mediada entre alunos e professora;</p> <p>Breve explicação: melodia do Baixo Alentejo, dança francesa (bretã) “hanter-dro”.</p>			
	Exploração tímbrica corporal.	<p>Exploração de sons em sala de aula, seguindo a temática da trovoada;</p> <p>Gravação.</p>			

Tema musical	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p>Calimero e a Pêra Verde</p> <p>Celina da Piedade</p>	<p>Audição crítica da gravação da aula passada.</p>	<p>Discussão mediada; Melhoramentos; Segunda gravação.</p>	<p>Sistema de som; Objectos vários presentes na sala de aula; Gravador de áudio.</p>	<p>Observação directa; Auto-avaliação; Perguntas aos alunos.</p>	<p>45 minutos + 45 minutos</p>
	<p>Tomar consciência da respiração própria.</p>	<p>Exercícios de descontração: rodar as várias partes e membros do corpo; Exercícios vocais com consoantes surdas e vogais abertas.</p>			
	<p>Realizar padrões tonais: Mib Maior, métrica ternária.</p>	<p>Imitação em tutti ou a solo, consoante ordem; Processo de pergunta-resposta; Uso da tonalidade da peça.</p>			
	<p>Aprender a canção: melodia principal e letra do refrão.</p>	<p>Imitar os motivos que constituem as frases da melodia à vez, utilizando sílabas neutras e nomes de várias frutas.</p>			

Tema musical	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p><i>Calimero e a Pêra Verde</i></p> <p>Celina da Piedade</p>	Realizar padrões rítmicos.	<p>Exercícios de relaxamento: rodar cada membro, numa ordem sequencial;</p> <p>Imitação em tutti ou a solo, consoante a indicação.</p>	Sistema de som.	<p>Observação directa:</p> <p>organização dos alunos por grupos de 5;</p> <p>Cantam e dançam em roda.</p>	45 minutos
	Aprender a dança.	<p>Explicar o significado histórico-social da dança;</p> <p>Realizar o ritmo do movimento com as mãos e os pés;</p> <p>Executar o movimento em grupos de 4 ou 5, em linha – acrescentar a gravação;</p> <p>Executar o movimento em círculo – acrescentar a gravação;</p> <p>Visionamento de um vídeo.</p>			

Temas musicais	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p><i>Candombe del seis de Enero</i></p> <p>Arr. Liliana Cangiano</p>	<p>Realizar padrões rítmicos: 4 macrotempos, divisão binária;</p> <p>Diferenciar planos tímbricos;</p> <p>Reflexos rápidos.</p>	<p>Aquecimento: jogo das cadeiras (ao som do tema);</p> <p>Imitação de padrões em tutti ou a solo, consoante indicação;</p> <p>Uso de vários planos tímbricos: alunos virados de frente e depois de costas – aluno responde o mesmo ritmo usando outros planos rítmicos;</p> <p>Introdução de padrões usados no tema.</p>	<p>Sistema de som;</p> <p>Bolas pequenas com algum peso.</p>	<p>Observação directa;</p> <p>Perguntas aos alunos.</p>	<p>45 minutos</p>
	<p>Compreensão do contexto histórico-social do tema;</p> <p>Execução de ostinatos rítmicos.</p>	<p>Explicação pela professora;</p> <p>Aprendizagem dos ostinatos por imitação: associar cada ostinato a um som corporal (pés, palmas, estalidos, palmas nas pernas).</p>			
<p><i>Valse a mille temps</i></p> <p>Jacques Brel</p>	<p>Compreensão física do ternário;</p> <p>Saber o que são compassos.</p>	<p>Em círculo e sentados os alunos batem o tempo forte nas suas pernas e os fracos nas do colega do lado;</p> <p>Em círculo, já de pé, os alunos passam a bola a cada macrotempo, procurando sentir o balanço do ternário;</p> <p>Breve explicação teórica acerca de compassos.</p>			

Temas musicais	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p><i>Candombe del seis de Enero</i></p> <p>Arr. Liliana Cangiano</p>	<p>Relembrar os padrões rítmicos do tema;</p> <p>Desenvolvimento do acto-reflexo.</p>	<p>Ao som do tema, andar em círculo realizando alguns dos padrões rítmicos;</p> <p>Ao pausar a gravação os alunos fazem estátua, retomando o seu curso após o fim do silêncio.</p>	<p>Sistema de som;</p>	<p>Observação directa: eleição dos grupos efectivos.</p>	45 minutos
	<p>Introdução ao instrumental Orff;</p> <p>Associação dos ostinatos ao instrumental.</p>	<p>Breve explicação do instrumental;</p> <p>Relembrar os ostinatos da aula passada;</p> <p>Cada aluno experimenta um ostinato num instrumento, inserido em pequenos grupos;</p> <p>Associar ao audio do tema.</p>	<p>Instrumental Orff:</p> <ul style="list-style-type: none"> - metalofone e xilofone baixo, - clavas, - maracas e reco-reco, - tamborins e pandeiretas; 	<p>Avaliação técnica de performance.</p>	
<p><i>Valse a mille temps</i></p> <p>Jacques Brel</p>	<p>Exploração física do ternário;</p> <p>Resposta a estímulo.</p>	<p>Em círculo e ao som do tema, os alunos passam a bola a cada macrotempos: primeiro em mãos, depois a bater no chão;</p> <p>Com meia turma, andar livremente e passar a bola no início de cada frase.</p> <p>Andar livremente e ao som de “par” dar as mãos ao colega mais próximo e balouçar de um pé para o outro, marcando os macrotempos.</p>	<p>Bolas pequenas com peso e bolas de basquetebol.</p>		

Temas musicais	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
Candombe del seis de Enero Arr. Liliana Cangiano	Desenvolvimento do acto-reflexo;	Aquecimento: jogo da estátua;	Sistema de som ; Instrumental Orff: - metalofone e xilofone baixo, - clavas, - maracas e reco-reco, - tamborins e pandeiretas; Instrumentos não-convencionais (ver Anexo V – Instrumentos não-convencionais); Bolas pequenas com peso e bolas de basquetebol.	Observação directa; Perguntas aos alunos; Cumprimento do trabalho de casa;	45 minutos + 45 minutos
	Contacto com o instrumental Orff;	Relembrar os ostinatos e atribuir um instrumento fixo a cada aluno;			
	Criação de instrumentos não-convencionais; Análise tímbrica;	Pedir que criem um instrumento não-convencional cujas características sonoras substituam as do instrumental; Desenhar tanto o timbre do instrumento convencional como o do não-convencional;			
	Contextualização histórico-social; Aprendizagem de uma melodia.	Breve explicação do que é um <i>candombe</i> ; Aprendizagem de frases por imitação, usando e variando as sílabas neutras.			
Valse a mille temps Jacques Brel	Exploração física do ternário; Resposta a estímulo.	Em círculo e ao som do tema, os alunos passam a bola a cada macrotempo: primeiro em mãos, depois a bater no chão; Com meia turma, andar livremente e passar a bola no início de cada frase. Andar livremente e ao som de “par” dar as mãos ao colega mais próximo e balouçar de um pé para o outro, marcando os macrotempo.		Avaliação técnica de performance.	

Temas musicais	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<i>Candombe del seis de Enero</i> Arr. Liliana Cangiano	Contacto com o instrumental Orff; Uso de instrumentos não-convencionais; Aprendizagem de uma melodia; Forma rondó; Improvisação rítmica; Interpretação de conjunto; Gravação.	Aprendizagem de frases por imitação, secção inicial; Criação de uma forma rondó, utilizando a melodia aprendida, os ostinatos instrumentais e criando conversas rítmicas a pares de alunos; Elaborar uma gravação.	Sistema de som ; Instrumental Orff: - metalofone e xilofone baixo, - clavas, - maracas e reco-reco, - tamborins e pandeiretas; Instrumentos não-convencionai: - garrafas de vidro - canetas - latas com grãos de arroz - sacos de plástico - bidons e regador - pedras - talheres Bolas pequenas com peso e bolas de basquetebol.	Observação directa; Criatividade na eleição dos objectos para o instrumental não-convencional; Avaliação técnica de performance; Comportamento de classe de conjunto; Postura para a gravação.	45 minutos + 45 minutos
<i>Valse a mille temps</i> Jacques Brel	Exploração física do ternário; Resposta a estímulo.	Em círculo e ao som do tema, os alunos passam a bola a cada macrotempos: primeiro em mãos, depois a bater no chão; Com meia turma, andar livremente e passar a bola no início de cada frase. Andar livremente e ao som de “par” dar as mãos ao colega mais próximo e balouçar de um pé para o outro, marcando os macrotempos.			

Tema musical	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p>Sinfonia nº5 – I Andamento</p> <p>Ludwig van Beethoven</p>	<p>Desenvolvimento do espírito crítico;</p> <p>Análise da música quando associada a um vídeo;</p> <p>Forma ABA': Forma Sonata.</p>	<p>Visionamento de quatro clips com o mesmo vídeo (<i>Fantasia 2000</i> – “5ª Sinfonia”) e audios diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem som, - “Abertura”, <i>O Lago dos Cisnes</i> – P. I. Tchaikowsky, - “Voi che sapete”, <i>As Bodas de Figaro</i> – W. A. Mozart - “I Andamento”, <i>Sinfonia Nº5</i> – L. van Beethoven; <p>Discussão mediada de cada clip descobrindo a relação entre cada audio e o vídeo;</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Computador ligado a um projector e a um sistema de som;</p> <p>Fichas de trabalho (ver Anexo V – Análise ao Visionamento de um Vídeo).</p>	<p>Perguntas aos alunos;</p> <p>Participação na aula, contribuição para a discussão;</p> <p>Avaliação das fichas de trabalho.</p>	<p>45 minutos</p>

Tema musical	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
Calimero e a Pêra verde Celina da Piedade	Leitura de partituras;	Breve explicação teórica: a pauta musical, elementos escritos na pauta, modos Maior e menor (tonalidade: Sol); Aprendizagem da melodia na flauta de biesel: esclarecimento de dedilhações (<i>fá#</i> , <i>sib</i> e <i>mib</i>), imitação por secções;	Flautas de biesel; Partituras para a flauta biesel (ver Anexo III);	Perguntas aos alunos;	45 minutos + 45 minutos
	Desenvolvimento do espírito crítico; Análise interpretativa de imagens; Associação de imagens a resultados sonoros: descoberta de elementos comuns entre o visto e o ouvido;	Análise de quatro imagens de carácter e elementos contrastantes: - que conceitos/características/emoções associam a cada imagem, - que elementos musicais podem traduzir esses elementos; Discussão mediada de cada imagem descobrindo os diferentes resultados da sua associação a uma mesma música;	Computador com <i>powerpoint</i> ligado a um projector; Sistema de som; Fotografias impressas (ver Anexo V);	Participação na aula, contribuição para a discussão; Trabalho de grupo: - cooperação, - composição das partituras;	
	Noções de dinâmica, expressão e andamento; Modos Maior e menor; Trabalho em grupo, respeito pelas opiniões dos colegas;	Breve explicação teórica relativamente a conceitos de: - dinâmica (<i>f</i> , <i>mp</i> , <i>cresc</i> , ...), - expressão (<i>staccato</i> , <i>legato</i> , ...), - andamento (<i>Allegro</i> , <i>accel.</i> , ...) Trabalho em grupos: utilizando pequenas fichas fornecidas, preencher elementos de dinâmica, expressão e andamento na partitura fornecida (ver Anexo VI);	Partituras plastificadas, pequenas fichas e bostik (ver Anexos V e VI); Partituras teclado para professora: transcrições em SolM e Solm (ver Anexo III);	Avaliação de performance: - performance técnica, - cumprimento dos elementos associados às partituras.	
	Performance em flauta de biesel.	Execução da peça atentando à interpretação atribuída; Gravação.	Teclado digital; Gravador.		

Temas musicais	Objectivos e Competências	Metodologias	Recursos	Avaliação	Nº aulas previstas
<p>Sinfonia nº5 – I Andamento</p> <p>Ludwig van Beethoven</p> <p>Calimero e a Pêra verde</p> <p>Celina da Piedade</p> <p>Candombe del seis de Enero</p> <p>Arr. Liliana Cangiano</p> <p>Valse a mille temps</p> <p>Jacques Brel</p> <p>Quando Janto em Restaurantes</p> <p>Deolinda</p>	<p>Forma ABA': Forma Sonata;</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de análise formal e interpretativa;</p> <p>Análise de melodias: reconhecimento e escrita de contornos melódicos.</p>	<p>Audição faseada de "I Andamento", <i>Sinfonia Nº5</i>: criar um desenho representativo daquilo que ouvem, ou do que sentem acerca do que ouvem, para o 1º tema e outro para o 2º tema (ver Anexo VI);</p> <p>Discussão mediada acerca dos vários desenhos (interpretações) dos alunos;</p> <p>Breve explicação teórica de formas tripartidas (ABA): Forma Sonata;</p> <p>Preenchimento de fichas de trabalho: - audição de parte dos temas e identificação do contorno melódico mais adequado, - desenho do contorno melódico de <i>Quando Janto em Restaurantes</i>.</p>	<p>Computador ligado a um projector e a um sistema de som;</p> <p>Material de desenho: canetas e lápis de colorir, lápis de cera;</p> <p>Fichas de trabalho (ver Anexo V – Reconhecimento do contorno melódico).</p>	<p>Observação directa;</p> <p>Perguntas aos alunos;</p> <p>Participação na sala de aula;</p> <p>Avaliação das fichas de trabalho.</p>	45 minutos

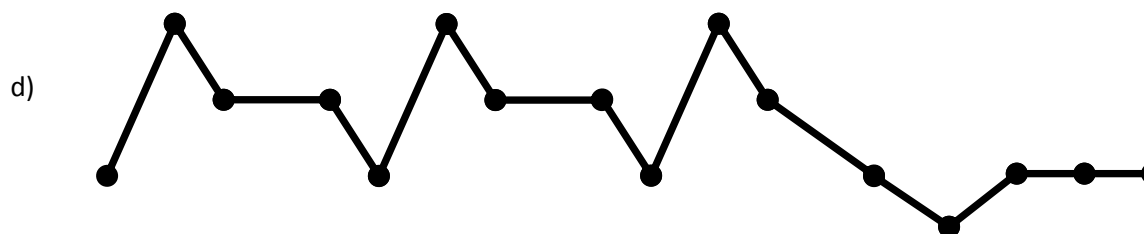
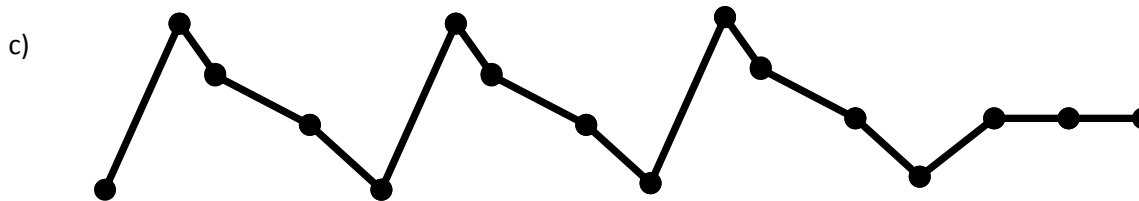
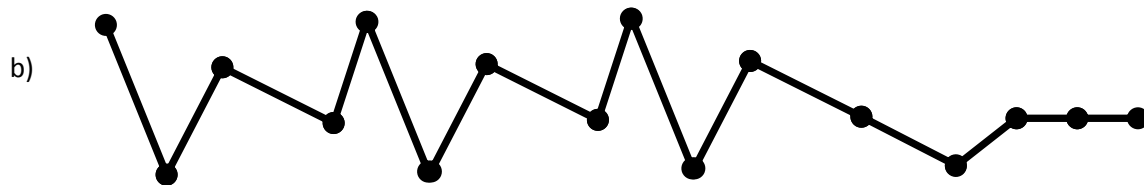
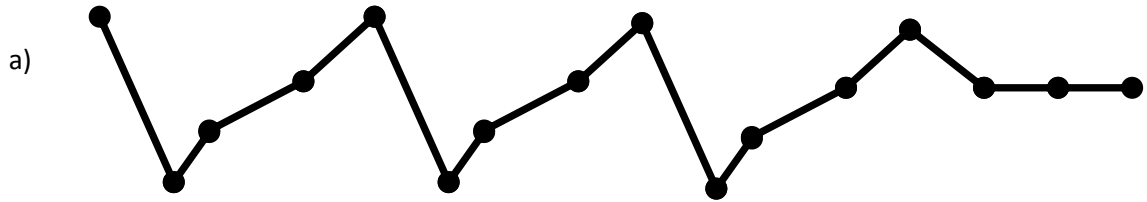
ANEXO V

FICHAS DE TRABALHO E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS

Reconhecimento do contorno melódico

La Valse a Mille Temps (Jacques Brell)

1) Escolhe a opção que te parecer mais correcta:




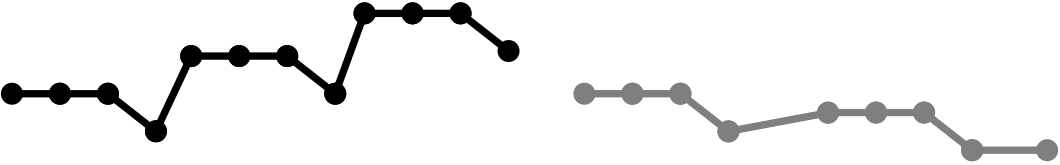
Nome: _____


Reconhecimento do contorno melódico

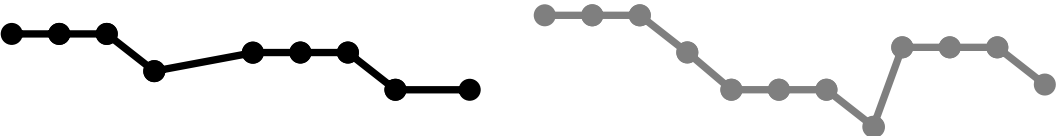
5ª Sinfonia, I Andamento – ‘Allegro con brio’ (Ludwig van Beethoven)

2) Escolhe a opção que te parecer mais correcta:

a) 

b) 

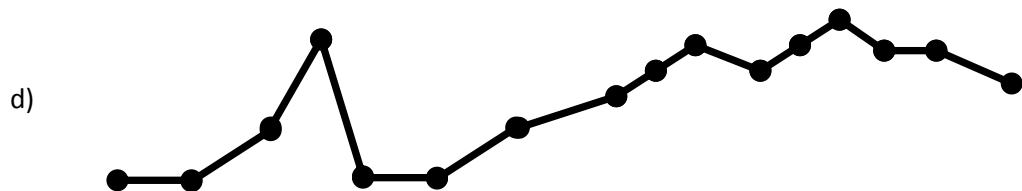
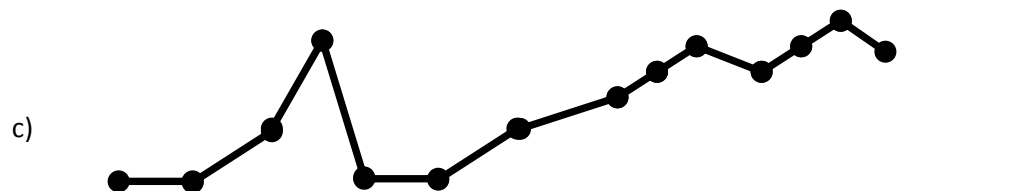
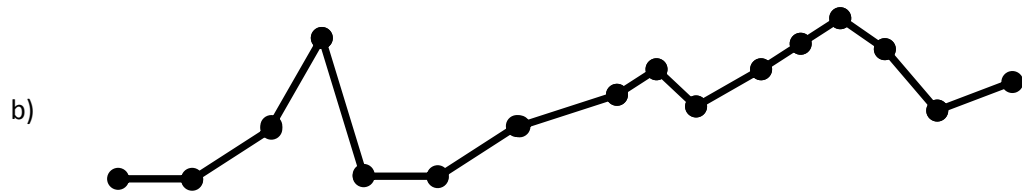
c) 

d) 

Reconhecimento do contorno melódico

Calimero e a Pêra Verde (Celina da Piedade)

3) Escolhe a opção que te parecer mais correcta:

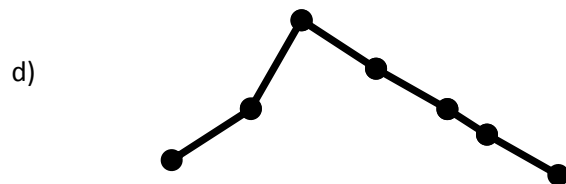
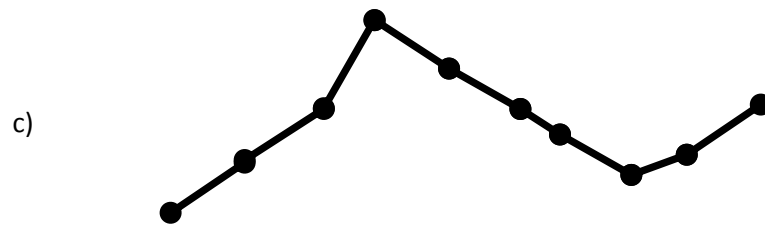
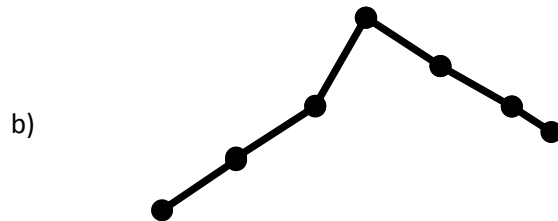
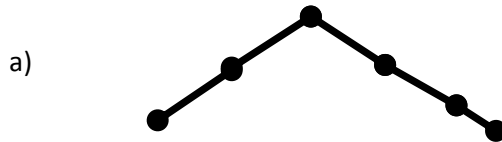


Nome: _____

Reconhecimento do contorno melódico

Candombe del 6 de Enero (Arr. Liliana Cangiano)

4) Escolhe a opção que te parecer mais correcta:



Análise ao visionamento de um vídeo

1) Para cada par de características que se seguem, assinala aquela que te parece a mais adequada:

a) Tons fortes Tons suaves

b) Calmo Agitado

c) Triste Alegre

d) Denso Pouco denso

2) Faz um breve comentário acerca deste vídeo:

Nome: _____

3) Dos três vídeos qual foi aquele em que achaste que a música era mais apropriada?

1º

2º

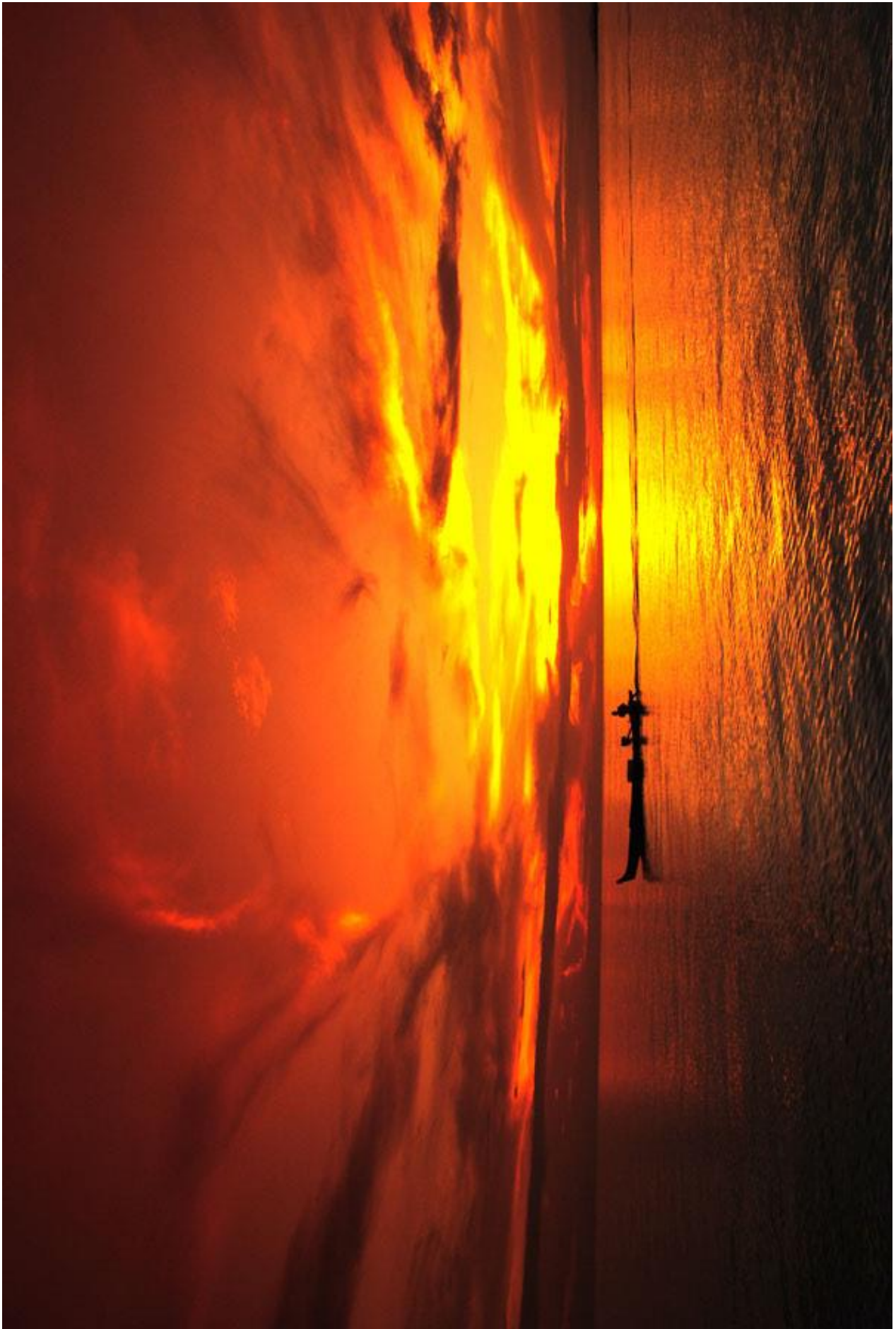
3º

Justifica a tua escolha.









Escureidão	Tristeza	Abandono	Solidão	Luminosidade	Falta
Quente	Cor	Alegria	Clara	Beleza	Dramática
Infelicidade	Medo	Stress	Destruição	Desespero	Resistência
Morte	Traição	Marcha	Liberdade	Firmeza	Música
Força	Festa	Andamento	Estranheza	Grande	Capacidade
Movimento	Estrutura	Criatividade	Feia	Felicidade	Poder
Curiosa	Mística	Perda	Injustiça	Neutra	Esperança

Incredulidade	Desânimo	Simetria	Constelação	Pose	Harmonia
Deslumbrante	Impotência	Exuberância	Linda	Rigidez	Desolação
Melancólica	Angústia	Equilíbrio	Ira	Sonhadora	Romântica
Esquisita	Repetição	Velocidade	Linhas	Arcos	Vastidão
Contrastante	Densa	Vazia	Suave	Mecânica	Serena
Geométrica	Expressiva				

<i>f</i>	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>sfz</i>
<i>cresc.</i>	<i>dim.</i>	<i>fp</i>	<i>ff</i>	<i>pp</i>
<i>f</i>	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>sfz</i>
<i>cresc.</i>	<i>dim.</i>	<i>fp</i>	<i>ff</i>	<i>pp</i>
<i>f</i>	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>sfz</i>
<i>cresc.</i>	<i>dim.</i>	<i>fp</i>	<i>ff</i>	<i>pp</i>
<i>f</i>	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>sfz</i>
<i>cresc.</i>	<i>dim.</i>	<i>fp</i>	<i>ff</i>	<i>pp</i>

<i>accel.</i>	<i>rit.</i>	Adagio	Adagio
Largo	<i>a tempo</i>	Allegro	Allegro
Presto	Vivace	Moderato	Moderato
<i>accel.</i>	<i>rit.</i>	Adagio	<i>rit.</i>
Largo	<i>a tempo</i>	Allegro	<i>a tempo</i>
Presto	Vivace	Moderato	Vivace
<i>accel.</i>	<i>rit.</i>	Adagio	<i>accel.</i>
Largo	<i>a tempo</i>	Allegro	Largo
Presto	Vivace	Moderato	Presto

<i>staccato</i>	<i>marcato</i>	<i>smorzando</i>	<i>staccato</i>	<i>marcato</i>	<i>smorzando</i>
<i>espress.</i>	<i>dolce</i>	<i>legato</i>	<i>espress.</i>	<i>dolce</i>	<i>legato</i>
maestoso			maestoso		
<i>staccato</i>	<i>marcato</i>	<i>smorzando</i>	<i>staccato</i>	<i>marcato</i>	<i>smorzando</i>
<i>espress.</i>	<i>dolce</i>	<i>legato</i>	<i>espress.</i>	<i>dolce</i>	<i>legato</i>
maestoso			maestoso		

Maior	Maior	Maior
menor	menor	menor

ANEXO VI

EXEMPLOS DE TRABALHOS DE ALUNOS



Calimero e a Pêra Verde

Celina da Piedade

Adagio

Flauta de biesel

f *marcato* *dim.* *p* *pp*



Calimero e a Pêra Verde

Celina da Piedade

Allegro

maestoso

Flauta
de biesel

f

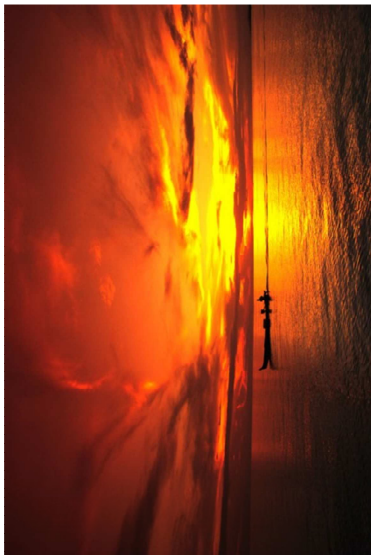
legato

ff

6

dim.

p



Calimero e a Pêra Verde

Celina da Piedade

Moderato

Flauta de biesel

mp

legato

cresc.

mf

Musical notation for Flauta de biesel, measures 1-5. The notation is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. A yellow box labeled 'mp' is positioned below the first measure, a light blue box labeled 'legato' spans measures 2-4, a yellow box labeled 'cresc.' is below measure 5, and a yellow box labeled 'mf' is below measure 6. A comma is placed above the staff at the end of measure 6.

6

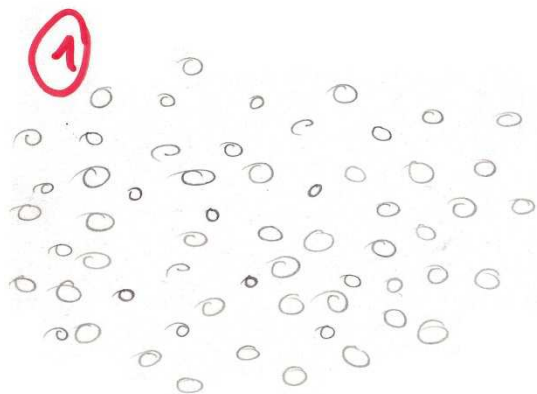
dim.

p

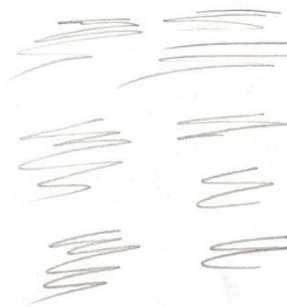
Musical notation for Flauta de biesel, measures 6-10. The notation is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The melody continues with quarter and eighth notes. A yellow box labeled 'dim.' is positioned below measure 7, and a yellow box labeled 'p' is below measure 9.

Transcrição em Sol Maior

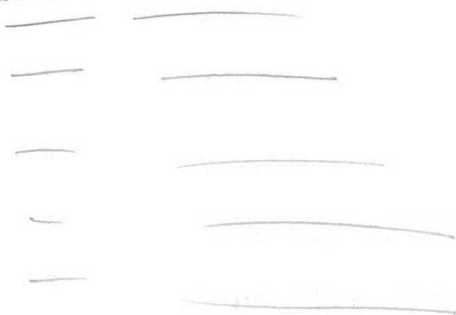
Desenhos dos timbres do instrumento Orff [1] e do instrumento não-convencional [2]



② Garrafinha de plástico com arroz



① Pandeireta

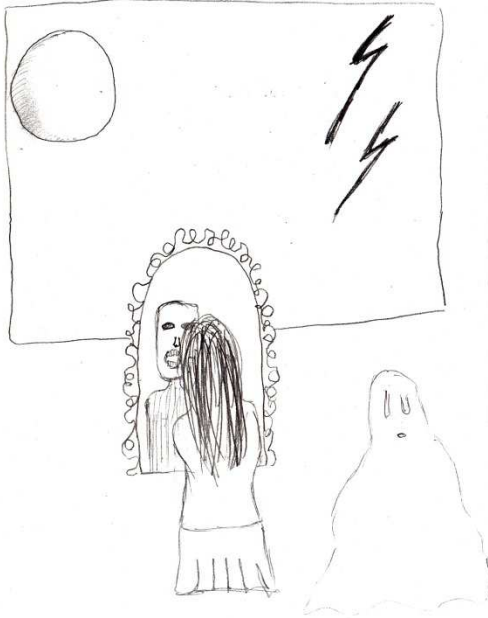


② Saco de plástico

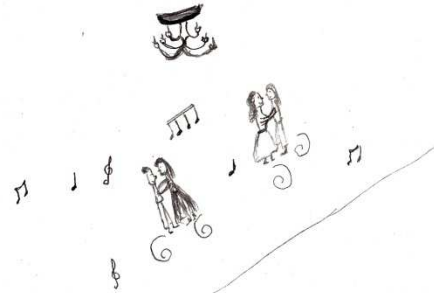


Desenhos do 1º e 2º temas do I Andamento – Sinfonia Nº5, L. van Beethoven

1º tema



2º tema



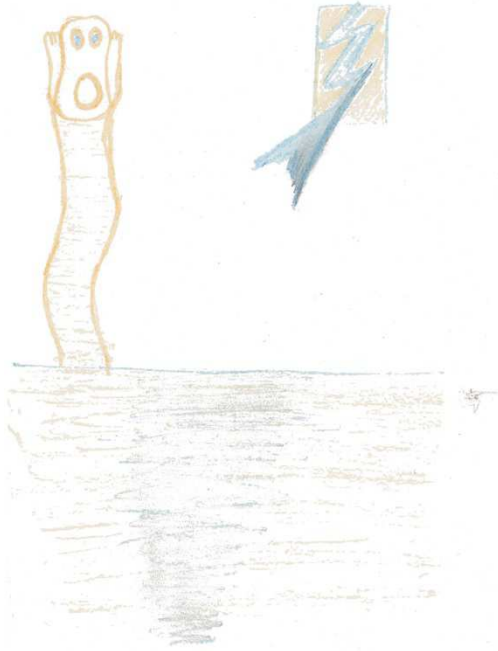
3º tema



4º tema



1º Tema



2º tema

