

**O CORPO E O MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM MUSICAL
– PROBLEMÁTICAS E CONTEÚDOS TEÓRICOS**

Fátima Cristina da Silva Magueijo

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

Março, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Caspurro, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, em especial ao meu marido Amândio Canteiro, todo o apoio e paciência que demonstrou ao longo destes dois anos e meio. Espero ainda que todos os momentos cruciais que perdi do crescimento da minha filha Leonor Canteiro agora com três anos, possam ser de alguma forma compensados...

Não posso deixar de agradecer às minhas orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Helena Caspurro e Helena Rodrigues e da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, Luísa Silva, cuja experiência, sensibilidade e encorajamento muito contribuíram para que o meu estágio fosse mais enriquecedor tanto pelos aspetos científicos como pelos aspetos humanos.

Uma palavra de agradecimento ao Diretor da Escola de Apelação, onde leciono desde ano letivo 2008/2009, Félix Bolaños, ao meu colega Dautarin Costa, Técnico do GIC (Gabinete de Intervenção Comportamental) e à minha colega Rita Coito por toda a atenção, compreensão, parecer e experiência que me têm proporcionado.

Por último agradeço a todos os meus colegas de trabalho e de mestrado que tornaram todo o meu trabalho mais sofrível.

RESUMO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O CORPO E O MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM MUSICAL - PROBLEMÁTICAS E CONTEÚDOS TEÓRICOS

FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MAGUEIJO

PALAVRAS-CHAVE: o corpo e o movimento, dança, conteúdos teóricos, pesquisa, e observação.

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na *Escola E. B. 2,3 Miguel Torga* ao longo do ano letivo de 2010/2011.

Foca aspetos relacionados com a caracterização do contexto educativo de estágio e procura compreender a natureza da função docente. Poderá encontrar relatos e reflexões sobre o meu desempenho como docente da disciplina de Educação Musical a alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O trabalho incide sobre toda a prática de ensino supervisionada e da participação num projeto de investigação.

Como subsídio teórico ao presente relatório, optei por um trabalho de pesquisa centrado na problemática do corpo e do movimento na educação musical.

Efetivamente, são vários os pedagogos que ao longo da história fizeram desses meios princípios e estratégias fundamentais do processo de aprendizagem musical. Optei por abordar aqueles que sem sombra de dúvida tiveram maior impacto no desenvolvimento de práticas educativas ao longo sobretudo dos dois últimos séculos, nomeadamente: Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), Rudolf von Laban (1879-1958),

Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895- 1982), Edwin E. Gordon (1928-) e Murray Schafer (1933-).

Este trabalho tem como objetivo apresentar de uma forma sucinta a colaboração que, sob o ponto de vista pedagógico, os diferentes autores acima mencionados deram ao desenvolvimento dos diferentes métodos e abordagens do corpo e movimento no ensino de música.

A complementar a reflexão, apresento uma síntese dos estudos que no terreno de investigação em educação musical, nas últimas décadas, contribuíram para a consolidação, aprofundamento e sistematização da mesma problemática, nomeadamente através da ótica de disciplinas como a psicologia.

ABSTRACT

REPORT STAGE OF SUPERVISED TEACHING PRACTICE: THE BODY AND MOVEMENT IN THE MUSICAL APPRENTICESHIP – ISSUES AND THEORETICAL CONCEPTS

FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MAGUEIJO

KEYWORDS: body and movement, dance, theoretical content, research, and observation.

This report covers Supervised Teaching Practice (STP) in *School E. B. 2,3 Miguel Torga*, throughout 2010/2011 academic year.

Focuses on aspects related to the characterization of the educational context of stage and seeks to understand the nature of the teaching function. You can find reports and reflections about my performance as a teacher of music education to students between 10 and 14 years old in basic education.

The work focuses on all the practical empirical supervision education and participation in a research project.

As a theoretical background to this report, I chose a research project focused on the problem of body and movement in music education.

Indeed, there are many educators who throughout history have these means fundamental principles and strategies of the music learning process. I chose to address those who undoubtedly had a greater impact on educational practices over the last two centuries in particular, namely: Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), Rudolf von Laban (1879-1958), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895- 1982), Edwin E. Gondon (1928-) and Murray Schafer (1933-).

This work aims to present a succinctly collaboration that under the pedagogical point of view, the different authors mentioned above have the development of different methods and approaches of the body and movement in teaching music.

To complement the reflection, I present a summary of studies in the field of research in music education in recent decades have contributed to the consolidation, deepening and systematization of the same problem, particularly through the lens of disciplines such as psychology.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I: Escola Básica 2 3 Fernando Pessoa..... | 2 |
| I. 1. A escola | 2 |
| I. 2. Os alunos | 3 |
| I. 3. A sala de Educação Musical..... | 4 |
| Capítulo II: A Educação Musical | 4 |
| II. 1. Princípios e orientações metodológicas | 4 |
| II. 2. Competências Específicas do 2º ciclo [6º ano] | 5 |
| II. 3. Competências Específicas do 3º ciclo [8º ano] | 5 |
| II.4. As aulas de Educação Musical observadas | 5 |
| Capítulo III: Turma do 6º ano de escolaridade [2º ciclo do ensino básico]..... | 6 |
| III. 1. Caracterização da turma..... | 6 |
| III. 2. Reflexão/Apontamentos das aulas observadas | 7 |
| III. 3. Planificações das aulas dadas..... | 8 |
| III. 4. Reflexão/Críticas apontadas nas aulas dadas | 8 |
| III. 5. Exposição das aulas dadas ao 6º ano | 10 |
| III. 5. 1. Primeira aula lecionada a 26 de Novembro de 2010..... | 10 |
| III. 5. 2. Segunda aula lecionada 3 de Dezembro de 2010..... | 10 |
| III. 5. 3. Terceira aula lecionada a 7 de Janeiro de 2011..... | 10 |
| III. 5. 4. Quarta aula lecionada a 14 de Janeiro de 2011 | 11 |
| III. 5. 5. Quinta aula lecionada a 21 de Janeiro de 2011 | 11 |
| III. 6. Conclusão..... | 12 |
| Capítulo IV: Turma do 8º ano de escolaridade [3º ciclo do ensino básico] | 13 |
| IV. 1. Caracterização da turma | 13 |

| | |
|---|----|
| IV. 2. Reflexão/Apontamentos das aulas observadas | 14 |
| IV. 3. Planificações das aulas dadas | 15 |
| IV. 4. Reflexão/Críticas apontadas nas aulas dadas..... | 15 |
| IV. 5. Exposição das aulas dadas ao 8º ano | 17 |
| IV. 5. 1. Primeira aula lecionada a 9 de Fevereiro | 17 |
| IV. 5. 2. Segunda aula lecionada a 16 de Fevereiro | 18 |
| IV. 5. 3. Terceira aula lecionada a 23 de Fevereiro | 18 |
| IV. 5. 4. Quarta aula lecionada a 02 de Março..... | 19 |
| IV. 5. 5. Quinta aula lecionada a 16 de Março..... | 20 |
| IV. 6. Reunião de Avaliação da turma do 8º ano | 20 |
| IV. 7. Conclusão | 21 |
| Capítulo V: Projeto de investigação | 22 |
| V. 1. Música, movimento e educação no contexto da mudança de paradigmas – da escola tradicional à escola ativa..... | 22 |
| V. 2. Métodos e Pedagogos do século XX: Contributos para o desenvolvimento, prática do ensino e aprendizagem musical..... | 23 |
| V. 3. O Corpo e o movimento como processo de compreensão musical: a aprendizagem da audição de E. Gordon..... | 28 |
| V. 3.1. A fase da audição preparatória..... | 28 |
| V. 3.2. A audição rítmica e os princípios de Rudolf Von Laban | 29 |
| V. 4. Abordagens atuais: Contributos no âmbito de investigação em educação musical..... | 30 |
| Reflexão pessoal..... | 34 |
| Conclusão | 35 |
| Bibliografia..... | 37 |
| Anexos | 39 |
| Anexo 1..... | 39 |

| | |
|---------------|----|
| Anexo 2..... | 40 |
| Anexo 3..... | 41 |
| Anexo 4..... | 49 |
| Anexo 5..... | 54 |
| Anexo 6..... | 60 |
| Anexo 7..... | 62 |
| Anexo 8..... | 63 |
| Anexo 9..... | 64 |
| Anexo 10..... | 65 |
| Anexo 11..... | 66 |
| Anexo 12..... | 67 |
| Anexo 13..... | 68 |

Introdução

Este trabalho foi realizado no âmbito do estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, onde se procura descrever e refletir sobre a prática educativa no ensino da música. Neste relatório, pretendo também dar conta da minha experiência como estagiária e das atividades que desenvolvi ao longo do ano letivo.

O meu estágio na Escola Básica 2º e 3º ciclos Miguel Torga, esteve subordinado ao tema "O Corpo e o Movimento na Aprendizagem Musical". O tema foi definido de modo a canalizar alguma investigação sobre esta matéria, não pretendendo, no entanto, ser exaustivo nem restringir a necessidade e o interesse de estudar e refletir sobre outras temáticas. Efetivamente, outras áreas de interesse galvanizaram a minha reflexão e leitura, permitindo-me simultaneamente refletir sobre outros assuntos decorrentes do estágio, nomeadamente a avaliação.

Ao longo de doze anos de professora de Educação Musical a crianças desde o infantário ao 3º ciclo, muitas vezes me vi na necessidade de pedir ajuda e conselho a outros professores e colegas. Desta forma, desenvolvi grande parte de procedimentos e de técnicas de docente de forma empírica.

Apesar de ser licenciada em Música na área de Canto, nunca me foi dada formação de ensino. Todas as informações que recolhi sobre o processo ensino-aprendizagem, residiam em pesquisas e recolhas de materiais por vezes inapropriados aos objetivos e idades dos alunos, o que me levou a cometer grandes erros, mas também a descobrir através da experimentação várias técnicas a utilizar.

Ao inscrever-me neste mestrado, tentei colmatar a falta de formação ao nível da educação via ensino aliada à componente específica da música. Sendo um dos grandes objetivos deste relatório de estágio a prática de ensino supervisionada que finalmente tive de forma específica e encadeada.

Pretendo que este relatório seja, simultaneamente, um objeto de reflexão a que possa recorrer no futuro e um ponto de partida para a minha atividade como professora. Pretendo deste modo, poder vir a tecer comparações entre aquilo que aprendi e pratiquei no estágio e aquilo que passei a adotar na minha atividade docente, ou seja, entre a prática de ensino supervisionada e a autonomia.

Como complemento a este relatório foram anexados todos os materiais que considere pertinentes.

Capítulo I: Escola Básica 2 3 Fernando Pessoa

I. 1. A escola

A Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo de Miguel Torga foi inaugurada a 21 de Setembro de 1992 com a designação de Escola Preparatória e Secundária (C+S) de Casal de S. Brás. A escola foi instalada e gerida por uma Comissão Instaladora que teve como Presidente a Professora Manuela Passos e em 1993/1994, foi eleito o seu primeiro Conselho Diretivo.

Oficialmente, o Agrupamento entrou em funcionamento a 6 de Julho de 2004 e atualmente é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Miguel Torga de Casal de S. Brás, Escola Básica do 1.º ciclo de Artur Martinho Simões, Escola Básica do 1.º ciclo Ricardo Alberty e Jardim-de-Infância de S. Brás

As quatro escolas do Agrupamento Miguel Torga situam-se no concelho da Amadora.

A fisionomia atual da freguesia de S. Brás explica-se pelo forte crescimento urbano da cidade da Amadora. A freguesia de São Brás tem uma área de 518,8 há, sendo a freguesia do concelho da Amadora com mais população residente (20 694 hab.) e com uma densidade populacional de 39,9 hab/km².

Em 2000/2001, foi construído, em frente à Escola B. 2,3 de Miguel Torga e posteriormente à Escola Básica 1 da Boba (atual EB1 Ricardo Alberty) o bairro social do Casal da Boba, para realojamento de famílias de três bairros degradados: Fontainhas, Bairro Azul e Alto dos Trigueiros, facto que acabou por modificar a composição sociocultural, quer da população da freguesia, quer das escolas.

A administração do Agrupamento de Escolas Miguel Torga é exercida pelo Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. A sua composição, competências e formas de eleição constam de legislação geral e do Regulamento Interno do Agrupamento.

No que diz respeito ao conceito de escola, docentes, não docentes e encarregados de educação convergem na ideia que a escola deve, em primeiro lugar, dar importância à formação pessoal e cívica dos alunos.

A Escola Miguel Torga tem 89 professores, dos quais 63 do quadro de escola, 20 auxiliares de ação educativa, 8 assistentes administrativos, 1 psicólogo e 1 vigilante do gabinete de segurança. Possui um total de 695 alunos sendo 140 do 5º ano, 123 do 6º ano, 164 do 7º ano, 121 do 8º ano, 114 do 9º ano e 33 do CEF.

I. 2. Os alunos

A Escola Miguel Torga possui um total de 695 alunos.

A população mais jovem apresenta alguns problemas: maior abandono escolar, indícios de consumo e tráfico de estupefacientes, comportamentos de risco, uso da violência, ausência ou inadequação de práticas parentais, entre outros. As raízes culturais da sua população aparecem mais diluídas em virtude de a população ser predominantemente "imigrante" de segunda geração.

Sendo a Amadora um local de imigração, é importante ver a dimensão do fenómeno para avaliar o seu impacto na população escolar.

O grupo cultural dominante entre os imigrantes ou descendentes é o africano com 451 alunos. Este grupo cultural representa 34,1% da totalidade do agrupamento. Diminutos são os brasileiros e europeus do Leste, apesar da sua franca ascensão nos últimos anos.

A existência de vários grupos culturais obriga as escolas a diversificarem os seus planos pedagógicos e de atividades, especialmente pelas dificuldades que à partida se colocam na aprendizagem da Língua Portuguesa, disciplina e área transversal.

Os alunos do 2º ciclo, especialmente os do 5º ano, e os alunos do 7º ano e CEF são os mais indisciplinados e são os mais desrespeitadores das normas e regras de convivência estabelecidas para a comunidade escolar, pondo constantemente em causa o funcionamento da escola e o normal decurso do processo de ensino/ aprendizagem.

I. 3. A sala de Educação Musical

A sala M1 é uma das salas dedicadas em exclusivo à disciplina de Educação Musical. Foi a sala que utilizei ao lecionar as duas turmas que farão parte deste relatório.

Com uma insonorização não muito boa, mas suficiente para o ensino no edifício escolar e bastante luz natural, esta sala tem o conjunto de mesas destinadas aos alunos dispostas em forma de “U” com “ilhas” no seu interior, permitindo um contacto visual permanente. Esta disposição revelou-se eficiente do ponto de vista de interação em aula, prática musical e comportamento. A única dificuldade com que me deparei ao lecionar, deveu-se à falta de espaço para poder haver a prática de movimento em aula devido a grande quantidade de mesas e cadeiras necessárias para turmas com elevado número de alunos, a rondar os trinta alunos.

A sala está equipada com um bom sistema de som e vídeo (colunas, mesa de mistura, amplificadores, leitores de DVD e CD, data-show e computador), quadro branco e de instrumentos de percussão de altura definida e indefinida - estes situados numa arrecadação anexa à sala.

Capítulo II: A Educação Musical

II. 1. Princípios e orientações metodológicas

No que diz respeito ao conceito de escola, docentes, não docentes e encarregados de educação convergem na ideia que a escola deve, em primeiro lugar, dar importância à formação pessoal e cívica dos alunos.

O programa de qualquer disciplina ministrada no Agrupamento de Escolas Miguel Torga terá sempre que seguir o Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2009/2012 que foi traçado com as seguintes finalidades, princípios e valores orientadores:

1. Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.

2. Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos.

3. Aprofundar a autonomia através da elaboração conjunta do Regulamento Interno, Projeto Educativo e Projeto Curricular do Agrupamento com uma identidade comum que possam ser reconhecidos e partilhados por todas as escolas.

4. Valorizar e enquadrar experiências e projetos.

5. Unificar as ações educativas do projeto curricular do agrupamento, dos projetos curriculares de turma e do plano anual de atividades de acordo com o tema unificador “Vidas diferentes, Oportunidades Iguais”.

II. 2. Competências Específicas do 2º ciclo [6º ano]

Ver Anexo 1

II. 3. Competências Específicas do 3º ciclo [8º ano]

Ver Anexo 2

II.4. As aulas de Educação Musical observadas

Ao longo de dois meses fui semanalmente observar as aulas dadas pela professora Luísa Silva que já havia sido minha colega na presente escola, onde leccionei a disciplina de Educação Musical e da qual ainda hoje sou professora.

Assistir a aulas lecionadas por outro professor foi bastante enriquecedor pois permitiu-me a possibilidade de recolher diferentes métodos de ensino. Para além disso, facilitou-me o prévio conhecimento das atitudes e saberes dos alunos que iria depois lecionar.

Nas observações tentei centrar-me na estrutura da aula, na linguagem utilizada pela professora, nos materiais utilizados, uma vez que esse era uma dos aspetos que precisava tentar seguir, para que tudo o que eu lecionasse estivesse dentro dos padrões lecionados pela professora Luísa, e com uma linguagem a que os alunos estivessem já familiarizados. Com a oportunidade de poder ver tudo com muita calma e atenção,

algumas vezes senti a necessidade de intervir na aula e outras vezes fui solicitada a intervir.

Nas diversas aulas em que observei a forma de lecionar da professora Luísa, pude constatar como consegue manter a disciplina, bem como o facto dos alunos raramente se atrasarem, mesmo no primeiro tempo. Quanto aos alunos que mais falavam criando um “ruído de fundo”, a professora avisava-os que se tal continuasse poderiam ter que abandonar a aula e sempre que necessitava mudava-os de lugar. Nas muitas aulas que presenciei nunca a professora Luísa recorreu à saída forçada de um aluno.

Ao se darem conta que estavam ali para trabalhar e que a professora não lhes dava muita margem para a indisciplina, depressa os alunos se adaptavam e trabalhavam de forma autónoma e produtiva. Como o ambiente de trabalho era favorável à aprendizagem os alunos conseguiam e esforçavam-se por aprender. Regularmente a professora colocava questões, dando tempo aos alunos para refletirem, sobre o vocabulário já abordado, como forma de perceber quem estava a conseguir acompanhar e reter os conteúdos lecionados.

Inevitavelmente, comecei a comparar as minhas aulas com as da professora Luísa Silva. Eu sou tão ríspida quanto a professora Luísa Silva, no entanto, como as turmas da escola onde leciono têm um menor número de alunos, isso permite-me ter uma maior descontração perante a forma de estar dos alunos, pois com um inferior número de alunos torna-se mais fácil controlar as suas atitudes em sala de aula.

Capítulo III: Turma do 6º ano de escolaridade [2º ciclo do ensino básico]

III. 1. Caracterização da turma

A turma do sexto ano que me coube lecionar tinha 27 alunos, sendo quinze raparigas e doze rapazes com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, havendo um elemento da turma com 14 anos. Estes alunos, já não eram principiantes, pois já tinham tido aulas de Educação Musical no quinto ano na mesma escola que frequentam.

A turma era constituída por quatro alunos repetentes.

São alunos, na sua maioria, que moram nos arredores da escola, e que na aula de Educação Musical preferem tocar instrumentos de altura definida (flauta de bisel e xilofone) e cantar. Uma das atividades que os alunos não gostam de fazer é escrever e aprender a parte teórica da disciplina.

O nível dos alunos não era bem o mesmo, pois alguns mostravam-se muito à vontade no canto e na interpretação da flauta de bisel, enquanto outros se mostravam mais tímidos por cantar em frente aos colegas ou não tinham muita facilidade na execução da flauta de bisel. Teria sido mais fácil, evidentemente, se o nível dos alunos fosse homogéneo. Esta situação mostra o que normalmente todos os professores tentam colmatar nas escolas, ou seja, apesar de os alunos pertencerem à mesma turma, encontram-se em diferentes níveis de ensino entre eles.

III. 2. Reflexão/Apontamentos das aulas observadas

A professora Luísa Silva propôs-me começar pela sua turma do sexto ano, de modo que passei a assistir às aulas, com o objetivo de conhecer a turma e de me preparar para essa tarefa durante os dois meses de observação de aulas.

Foi positivo ter começado a assistir as aulas numa fase relativamente inicial do ano letivo, pois esta é uma época bastante determinante para perceber como é que os elementos da turma se comportam individualmente e em grupo.

Ao longo das aulas que lecionava a professora Luísa Silva seguia o manual adotado pela escola, Godinho, (2005).

Sempre que possível a professora pedia aos alunos que se voluntariassem para lerem em voz alta o que estava escrito no livro e para demonstrar aos colegas os seus saberes. Colocava ainda, sempre que possível, diferentes questões aos alunos sobre as músicas e os estilos musicais abordados no livro.

As mesas da sala de aula estavam dispostas em forma de U com duas filas de mesas no seu interior, o que permitia um maior controlo visual de todos os alunos.

Ao longo das aulas que observei, pude perceber que a turma era atenta e interessada o que ajudava muito no trabalho da professora Luísa. No entanto, julgo que tal só ocorria porque a professora Luísa é por natureza uma pessoa cativante e bem-

disposta, levando os alunos a que se sentissem confortáveis e confiantes para poderem participar.

Durante as aulas observadas pude, em algumas ocasiões, intervir por vontade própria, ou por sugestão da professora Luísa, dando o meu parecer e lecionando temas que domino com maior facilidade pelo facto de ser cantora lírica.

III. 3. Planificações das aulas dadas

Ver Anexo 3

III. 4. Reflexão/Críticas apontadas nas aulas dadas

Após dois meses de observação de aulas, chegou a minha vez de começar a lecionar.

Comecei a lecionar as duas aulas semanais, entre 26 de Novembro e 3 de Dezembro interrompendo para as avaliações de primeiro período, tendo recomeçando de 7 a 21 de Janeiro.

Nas minhas planificações, tentei ser criativa e diversificar objetivos, conteúdos e estratégias, selecionando as metodologias mais adequadas aos materiais de que dispunha. No caso da turma do sexto ano, estava circunscrita ao manual adotado, Godinho, (2005), do qual leccionei a Segunda Unidade, *Entre Povos Irmãos*. – Ver Anexo 5

Para além do livro, procurei encontrar na internet ou através de CD's, as canções sugeridas pelo manual para que os alunos as ouvissem no seu original e para que tivessem a oportunidade de as praticar com diferentes acompanhamentos musicais.

Iniciei cada aula dizendo aos alunos o que lhes iria ensinar naquelas duas horas.

Quando mencionei que numa das melodias lhes iria ensinar a fazer uns passos de dança simples, a maioria da turma ficou curiosa e interessada.

Os alunos mantiveram um comportamento quase sempre adequado, à exceção de alguns momentos em que tinham conversas cruzadas, no entanto, sempre que tal acontecia, imediatamente intervinha, chamando-os à atenção e ao facto de estarem a conversar de forma desordeira.

Poder lecionar apenas dois tempos semanais por turma, nem sempre ajuda muito no consolidar dos conteúdos, visto os alunos terem muito poucas aulas e com grande distanciamento, o que leva os alunos ao esquecimento de maioria das atividades praticadas. Por vezes tornava-se também necessário alterar as planificações, pois nem tudo tinha corrido como estava previsto, tornando-se necessário reformular ou adaptar a planificação das aulas seguintes.

Entregava aula a aula as minhas planificações e no final falava com a orientadora, Luísa Silva, sobre o que seria mais indicado dar ou continuar a trabalhar na aula seguinte.

Ao longo das aulas várias foram as estratégias por mim utilizadas para poder perceber se os alunos estavam ou não a conseguir aprender e perceber o que lhes estava a ensinar.

Em todas as aulas, depois de dar novos conteúdos, tinha por hábito questionar toda a turma se estavam ou não a perceber. Muitos respondiam que sim e outros mantinham-se em silêncio. Nestas situações, a minha preocupação caía sobre aqueles que se mantinham em silêncio, pois normalmente eram aqueles que tinham mais dificuldade em dizer que não tinham percebido. Nestes casos, ou seja, quando percebia que ainda poderia haver dúvidas, voltava a explicar os mesmos conteúdos de uma outra forma. Além disso, colocava questões idênticas às das aulas já lecionadas, ficando depois à espera para ver quantos alunos colocavam as mãos no ar como sinal de saberem a resposta, e se estes sabiam de facto responder corretamente.

Outra maneira de perceber quais os alunos mais aplicados e interessados, era, em quase todas as aulas, ter momentos de revisão de músicas já por mim trabalhadas anteriormente. Desta forma, poderia perceber se os alunos tinham consolidado as matérias abordadas e se as tinham estudado, pois se tal tivesse sucedido, estes alunos destacavam-se pela positiva, conseguindo tocar, cantar ou fazer os movimentos das aulas anteriores com facilidade.

Por último, na última aula que leccionei fiz avaliações individuais ou em pequeno grupo, para conseguir perceber se as competências/conteúdos tinham ou não sido adquiridos pelos alunos.

III. 5. Exposição das aulas dadas ao 6º ano

III. 5. 1. Primeira aula lecionada a 26 de Novembro de 2010

Iniciei a aula dizendo aos alunos o que lhes iria ensinar naquelas duas horas.

Quando mencionei que numa das melodias iriam praticar uns passos de dança simples, maioria da turma ficou curiosa e interessada.

Os alunos mantiveram um comportamento quase sempre adequado, tirando alguns momentos em que tinham conversas cruzadas, no entanto, sempre que tal acontecia, imediatamente entrevia, chamando-os à atenção e ao facto de estarem a conversar de forma desordeira.

Aos últimos cinco minutos da aula apercebi-me que não iria conseguir cumprir todo o plano de aula que tinha elaborado, pelo que entendi que teria que dar aulas mais pequenas, pois muitos dos alunos faziam perguntas e maioria das questões eram bastante pertinente e necessitavam de uma resposta cuidada e apropriada.

III. 5. 2. Segunda aula lecionada 3 de Dezembro de 2010

No início da segunda aula, dois elementos da turma trocaram de lugar sem me pedir autorização. Assim que me apercebi do sucedido, pedi aos alunos para voltarem aos seus anteriores lugares e para não voltarem a tomar essa atitude sem antes falar com o professor.

Nesta aula consegui terminar o plano de aula anterior. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a prática dos movimentos, embora fizessem algum ruído, pois por falta de hábito destes conteúdos com movimento, tive que lhes explicar tudo com bastante cuidado. Para além disso, maioria dos alunos tenta aproveitar-se de situações novas para poder falar um pouco mais, ou até mesmo para falar acerca desses mesmos momentos, esquecendo-se que sem silêncio é difícil ouvirem ou concentrarem-se.

III. 5. 3. Terceira aula lecionada a 7 de Janeiro de 2011

Todas as aulas são importantes e relevantes, no entanto esta aula mostrou-se para mim muito valiosa. Os alunos iniciaram a aula com a interpretação de uma melodia na

flauta, da qual, aproveitei o seu ritmo para lhe colocar uns passos de dança. Como a música era composta por três momentos musicais diferentes, elaborei também três diferentes passos. Quando o fiz, pensei que os alunos iriam sentir alguma dificuldade em os aprender e praticar, no entanto, e para meu espanto, maioria dos alunos teve muita facilidade em aprende-los, de tal forma que se tornou possível passar grande parte da aula a pratica-los.

Para terminar a aula pedi aos alunos para voltar a cantar e fazer os movimentos da canção da aula anterior. Houve um dos movimentos, que era mais elaborado, em que os alunos demonstraram maior dificuldade em reproduzir, no entanto, o levantamento entre o que os alunos conseguiram reter ou esqueceram foi bastante satisfatório.

Claro que como é natural, há sempre alguns alunos que revelam maiores dificuldades, assim como também há alunos que mostram bastante facilidade em reproduzir o que já tinham estudado anteriormente.

III. 5. 4. Quarta aula lecionada a 14 de Janeiro de 2011

Toda a aula decorreu com normalidade havendo apenas um momento relevante e que deve ser mencionado.

Uma das canções tratadas na aula, era um samba, pelo que pensei, que deveria tentar ensinar aos alunos, o passo mais simples do samba, mesmo sabendo que era algo bastante difícil de aprender, por se tratar de movimentos algo complexos e muito rápidos.

Muito embora, tenha começado por ensinar os movimentos de uma forma lenta, com algumas repetições e a turma se tenha mostrado bastante empenhada, ao tentar mover-se ao ritmo da música, vários foram os elementos da turma que não conseguiram executa-los com sucesso.

III. 5. 5. Quinta aula lecionada a 21 de Janeiro de 2011

Esta foi a última aula com a turma do sexto ano. Por tal, achei necessário fazer uma avaliação aos alunos com as músicas que tínhamos andado a praticar, não só para perceber se os alunos tinham estado com atenção e adquirido as competências, mas

também para avaliar o meu trabalho, pois se a turma estava a evoluir de uma forma positiva, isso podia demonstrar que o meu trabalho estava, ou não, a ser bem orientado.

Na avaliação que fiz com os alunos a tocar flauta de bisel pude constatar de forma positiva que os alunos conseguiram reter e interpretar a melodia, pois em 27 alunos presentes, 3 não tinham trazido a flauta, 6 tiveram não satisfaz, 6 tiveram satisfaz, 3 adquiriram bom e 8 conseguiram atingir o muito bom.

Quanto à avaliação realizada à pequena dança, pude verificar que apenas dois dos alunos não conseguiam perceber e executar a sequência assim como não conseguiam sentir e manter o ritmo. Havia também uma aluna que não pode praticar por se encontrar lesionada num pé. Os restante 24 elementos da turma conseguiram seguir a sequência da dança e o ritmo, embora uns melhor que outros. De uma forma geral foi bastante positivo, pois maioria dos alunos nunca tinha dançado, a não ser de forma livre e espontânea.

III. 6. Conclusão

Na elaboração das aulas por mim lecionadas à turma do 6º ano de escolaridade, tentei dar continuidade ao trabalho que a professora Luísa estava a desenvolver tanto ao nível estrutural, como ao nível dos conteúdos. No entanto, por mais idênticos que possamos ser, nunca seremos iguais, por isso, e porque a minha forma de ser e estar é um pouco diferente, foi o bastante para que o ritmo de trabalho e os métodos fossem distintos.

Outro aspeto que me parece relevante aqui salientar é o de que, no meu parecer, a disciplina de Educação Musical está ainda muito focada no ensino da leitura de partitura. Tal seria possível se as horas semanais para lecionar a disciplina o permitissem, no entanto, o facto de os alunos só terem 90 minutos semanais distribuídos apenas em uma vez por semana, torna este aspeto de ensinar os alunos a ler uma partitura, muito limitado e insignificante para o futuro de uma criança que não quer seguir uma carreira musical. Para além disso, leva muitos dos alunos a desmotivarem-se no ensino de Educação Musical.

No meu entender seria bastante mais benéfico e relevante para o futuro das crianças do segundo ciclo, cujo ensino de música é obrigatório, que os alunos vivenciassem mais a música. Tal seria possível se as competências e conteúdos musicais

se focassem mais no facto dos alunos aprenderem a cantar, tocar de uma forma simples com instrumentos de altura definida e indefinida, e até a dançar, os diferentes estilos de música do país e internacionais.

Como sou uma professora contratada, quase todos os anos mudo de escola, e com a mudança de escola vem a mudança de manual. Poucos são os manuais com que até hoje leccionei, que abordam a dança e o movimento. No entanto, se perguntarmos a uma criança do segundo ciclo de ensino básico se gosta mais de cantar, dançar, tocar ou aprender conteúdos musicais, poucos são aqueles que respondem que gostam mais de aprender os conteúdos!

Eu sei que há aprendizagens que, apesar de serem mais teóricas, são muito necessárias para aos conhecimentos gerais de um aluno, mas também sei que há alguns temas que estão a ser abordados pelos professores em geral e pelos a manuais apenas como forma de eles aprenderem a ler uma partitura. E agora, pergunto eu, será que para uma criança/pessoa é mais importante nos seus conhecimentos gerais saber onde e como se escreve a nota dó, ré , mi, ..., numa partitura ou saber identificar auditivamente os vários estilos musicais? Será mais importante saber o que é, e onde se escreve um sustenido ou saber identificar, dançar e cantar ao estilo do Rock?

Capítulo IV: Turma do 8^o ano de escolaridade [3^o ciclo do ensino básico]

IV. 1. Caracterização da turma

Esta é uma turma constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. No terceiro ciclo, a disciplina de Educação Musical é lecionada por semestres, sendo que enquanto metade da turma está a ter aulas de Educação Musical a outra metade está a ter aulas de Educação Tecnológica. Do número um ao número 12 são alunos do primeiro semestre e do número 13 ao número 24 são alunos do segundo semestre. Este detalhe levou a que as aulas que assisti, dadas pela orientadora, foram com uma metade da turma diferente daquelas em que leccionei, pois no início de Fevereiro deu-se a mudança de turno. A turma tem duas alunas com Necessidades Especiais Educativas, no entanto, estas alunas fazem parte do primeiro grupo (primeiro

semestre) e eu dei aulas ao segundo grupo (segundo semestre). A turma não tinha alunos repetentes.

São alunos, na sua maioria, que moram nos arredores da escola, e que na aula de Educação Musical preferem tocar instrumentos de altura definida (flauta de bisel e xilofone).

Uma das atividades que os alunos referiram que não gostam de fazer é escrever e aprender a parte teórica da disciplina. Alguns alunos, principalmente rapazes, mostraram alguma renitência em cantar e dançar, chegando mesmo a perguntar se tinham que dançar dois-a-dois, por sua vez, outros rapazes da turma e as raparigas mostraram muita vontade e disponibilidade em cantar e em dançar.

É importante referir que a metade da turma que me calhou lecionar era constituída por alunos bem preparados musicalmente, tanto a nível teórico como a nível prático e auditivo. Para além disso, havia nesta metade de turma alunos que pertenciam ao grupo de dança na escola, uma aluna que estava acostumada a cantar a solo e outra que tocava violino há já 3 anos na Orquestra Geração da EB 2, 3 de Miguel Torga.

IV. 2. Reflexão/Apontamentos das aulas observadas

Nas aulas que observei da turma do oitavo ano, número três, constatei que o ambiente em sala de aula se revelava mais calmo comparativamente à turma do sexto ano. Não só pelo reduzido números de alunos em sala de aula, visto a turma estar dividida em dois diferentes turnos semestrais, mas também porque revelavam uma aquisição mais sólida do comportamento a ter, sendo estes alunos com idades superiores aos da turma do sexto ano.

Para além disso, esta turma revelava uma formação musical bem cimentada e conhecimento prévio do espaço físico da sala de aula, tornando assim as aulas mais incisivas musicalmente.

Este grupo de alunos, que como já várias vezes referi, não foi aquele que vim a lecionar, mostrava-se bastante interessado e interveniente nas atividades propostas, mas por outro lado, era muito falador e faziam frequentemente observações inadequadas e desajustadas aos temas que estavam a ser abordados pela professora Luísa Silva. Para tal, a professora necessitou várias vezes de mudar os alunos de lugar, ficou em silêncio

para demonstrar o seu desagrado, observando atentamente quem é que estava a falar e o quê. Com aqueles que se revelavam mais faladores e perturbadores a professora Luísa chegou mesmo a ameaçar que se fosse necessário os colocava no exterior da sala de aula.

Ao longo das aulas que lecionava a professora Luísa Silva ia seguindo o manual adotado pela escola, Cabral, M^a. H. (2006). Mas segundo a professora Luísa, tal manual tinha acompanhamentos musicais muito pobres (em vez de instrumentais eram quase todos em Midi), por isso mesmo, a professora trouxe fotocópias de músicas para flauta de bisel de outros livros que possuía, com acompanhamentos musicais mais ricos e atraentes.

Tal como com a turma do sexto ano, sempre que possível a professora pedia aos alunos que se voluntariassem para lerem em voz alta o que estava escrito no livro e para demonstrar aos colegas os seus saberes. Colocava ainda, sempre que possível, diferentes questões aos alunos sobre as músicas e os estilos musicais abordados no livro.

A sala de aula era também a mesma em que se lecionavam as aulas do sexto ano. As mesas da sala de aula estavam dispostas em forma de U com duas filas de mesas no seu interior, o que permitia um maior controlo visual de todos os alunos.

Durante as aulas observadas, à semelhança das aulas observadas no sexto ano, pude em algumas ocasiões intervir por vontade própria, ou por sugestão da professora Luísa, dando o meu parecer e lecionando temas que domino com maior facilidade pelo facto de ser cantora lírica.

IV. 3. Planificações das aulas dadas

Ver Anexo 4

IV. 4. Reflexão/Críticas apontadas nas aulas dadas

Assim que terminei de lecionar o sexto ano comecei a preparar o material que iria abordar com a seguinte turma – o oitavo ano. Fiz uma pequena interrupção de duas semanas, não só para procurar e trabalhar o que seria dado ao oitavo ano, mas também porque coincidiu com a mudança de semestre do terceiro ciclo. A orientadora, a

professora Luísa, deu a primeira aula e preparou/informou os alunos para a chegada de dois novos pedagogos.

Leccionei as aulas de estágio de 3º ciclo entre 9 de Fevereiro e 26 de Março de 2011. Na turma do oitavo ano, os alunos não têm um programa obrigatório o que me deu maior liberdade na escolha de competências/conteúdos que iria abordar. Como os alunos tinham o manual, Cabral, M^a. H. (2006), preferi escolher o tema *Música e Movimento* onde poderia abordar as danças em diferentes épocas. Optei por dar uma das canções abordadas no livro e as restantes foram por mim escolhidas e preparadas. Como a sala de aula estava muito bem equipada optei por fazer uso das novas tecnologias, dando muita ênfase à visualização imediata de vídeos através do site www.youtube.com e outras vezes eu trazia, já previamente retirados e gravados numa Pen ou em DVD, as imagens a projetar.

Tal como na turma do sexto ano, também com a turma do oitavo ano, iniciava cada aula referindo o que iria ser abordada na aula. No final da aula quase sempre perguntava aos alunos qual o tema que preferiam abordar na aula seguinte ou qual a música que mais lhes agradava. Cheguei mesmo a levar comigo para as aulas mais do que uma música fotocopiada e trabalhada de forma que os alunos pudessem escolher. Tal só foi possível porque esta turma sempre se mostrou muito interessada e empenhada nas atividades que lhes propunha. Para além disso, e como já anteriormente referi, esta turma revelava uma formação musical bem cimentada e conhecimento prévio do espaço físico da sala de aula, tornando assim as aulas mais incisivas musicalmente. Este ambiente calmo e o interesse que a turma demonstrava, era propício à aquisição de conhecimentos e permitia que a exploração de cada atividade proposta.

À semelhança do sucedido com a turma do 2º ciclo, ter apenas um bloco de 90 minutos por semana, é muito pouco tempo para ensinar e conseguir consolidar os conteúdos lecionados. Para além disso, turmas de alunos com idades mais avançadas, leva-os a um maior conhecimento dos temas que abordava e conseqüentemente torna-os mais curiosos e questionadores. Tenho que admitir que esta turma se tornou uma agradável surpresa, pois já há três anos que não me deparava com alunos tão empenhados e curiosos.

Por vezes tornava-se necessário alterar as planificações, pois nem tudo tinha corrido como estava previsto e, em quase todas as aulas, eu me alongava demasiado

tempo respondendo a questões levantadas pelos alunos, tornando-se assim necessário reformular ou adaptar a planificação das aulas seguintes.

Entregava aula a aula as minhas planificações e no final falava com a orientadora, o que seria mais indicado exercitar, lecionar ou continuar a trabalhar na aula seguinte. De salientar é o facto de a professora Luísa Silva nunca criticar de forma negativa qualquer trabalho proposto. Pelo contrário, quase sempre me conseguia motivar ainda mais, para continuar à procura de materiais novos e diferentes.

No final de cada aula tinha por hábito relembrar o que tinha sido instruído e exercitado como forma de perceber se os alunos tinham retido e para melhor consolidar todos os conteúdos e competências.

Por último, na última aula que leccionei, fiz avaliações individuais e em pequeno grupo, para conseguir perceber se as competências/conteúdos tinham ou não sido adquiridas pelos alunos.

Infelizmente não foi possível dar todos os temas que inicialmente tinha proposto mas terminei dizendo aos alunos que se fosse possível voltaria a dar-lhes uma outra aula de forma a trabalhar tudo aquilo que lhes tinha sugerido. No entanto, tal acabou por não se tornar possível.

IV. 5. Exposição das aulas dadas ao 8º ano

IV. 5. 1. Primeira aula lecionada a 9 de Fevereiro

Esta não só foi a primeira aula que dei, como foi a primeira vez que vi os alunos e os alunos me viram, pois como houve mudança de turno e semestre, as aulas que anteriormente tinha assistido foram com o turno anterior.

Através do livro do aluno e dos CD's do professor fizemos a leitura das "Danças em Diferentes Épocas" e a audição dos exemplos no manual. Posteriormente os alunos leram e ouviram os exemplos musicais das características gerais da dança. (Ver Anexo 6).

Ao estudo das danças sugerido no manual, que incluía o tango, a valsa, o minueto, o cha-cha-cha e o quickstep, acrescentei a salsa. Para o seu tratamento, fiz

alguma pesquisa histórico-musical, tendo optado por apresentar exemplos em formato áudio-visual retirados da internet (sobretudo filmes com bandas e dançarinos de nome reconhecido no mundo da interpretação, do espetáculo musical e da dança. (Ver Anexo 13).

Foi para mim uma alegre surpresa ao me aperceber que os alunos gostavam do tema. Mais ainda: que alguns dos alunos dançavam, o que poderia facilitar a minha tarefa.

IV. 5. 2. Segunda aula lecionada a 16 de Fevereiro

Como optei por começar o tema pela dança que mais domino, a salsa, li, juntamente com os alunos através do projetor da sala, uma breve história da salsa que eu mesma compilei e escrevi, depois ler vários sites que entendo ser credíveis, (ver Anexo 7), tendo utilizado como base de trabalho o incontornável tema “Guantanamera” por ser uma das mais célebres canções da música cubana, de autoria de José Martí e com de música Josito Fernandez. (Ver Anexo 8)

Entreguei aos alunos fotocópias do dito tema bem como da letra original. (Ver Anexo 9).

Depois de ouvirem a música escrita na pauta que lhes entreguei, pedi aos alunos para, primeiro: cantarem a melodia; depois: interpretarem a melodia na flauta de bisel. De seguida, coloquei um filme com uma interpretação retirada da internet da música “Guantanamera” para os alunos poderem ouvir a canção com a letra original, tocada e cantada por brilhantes executantes, como por exemplo, a cantora cubana Célia Cruz. (Ver Anexo 13)

Sendo este um tema que muito aprecio, por achar que eram relevantes, vários foram os aspetos que quis mencionar ao longo das imagens que mostrei aos alunos, levando assim ao incumprimento do plano de aula que tinha elaborado.

IV. 5. 3. Terceira aula lecionada a 23 de Fevereiro

Comecei a aula pedindo aos alunos que tocassem e cantassem a canção que tinham dado na aula anterior. Pude observar, para minha satisfação, que os alunos não

só se lembravam bem da música, como de alguns aspetos estilísticos que lhes tinha falado.

Seguidamente pedi à turma que primeiro voltasse a ouvir e depois cantasse a letra original com um karaoke da cantora Célia Cruz que retirei da internet.

Para dar seguimento a este tema musical, achei ser bastante pertinente escrever no quadro alguns dos ritmos mais simples de instrumentos de percussão muito utilizados neste género musical e depois de lidos individualmente, pedi aos alunos para o executarem com a música. (Ver Anexo 10).

A complexidade resultante da junção das diferentes partes é inevitável, sobretudo por causa dos contratempos e síncopas, tornando a execução e interpretação tarefas difíceis. Foi com esta tentativa de junção dos vários ritmos de percussão que a aula terminou.

IV. 5. 4. Quarta aula lecionada a 02 de Março.

No início da aula comecei por fazer uma breve revisão da canção “Guantanamera” cantada, tocada na flauta de bisel e com os batimentos rítmicos praticados na passada aula.

Feita a revisão da canção, pedi aos alunos que se levantassem e que preparassem a sala para iniciarmos a prática de passos simples de salsa. Através de um vídeo retirado da internet e de algumas indicações que achava pertinentes, começamos a praticar os passos de dança.

Passados vários minutos a praticar coloquei um Cd de música de salsa em que se ouve o contar dos tempos do compasso, como forma de os praticantes se orientarem no ritmo/tempo e de conseguirem dançar corretamente. Mais uma vez fiquei bastante satisfeita por perceber que a maioria dos alunos conseguia reproduzir os passos sem ter que recorrer a imagens e exemplos visíveis “in loco”.

De seguida, fizemos a leitura de “Música e Movimento do Rap” através do manual dos alunos, (ver Anexo 11). Ouvimos e visualizamos a canção “Friends will be friends” interpretada pela banda musical Queen. Queen é uma banda de rock britânica, formada em Londres, em 1971, que interpretou a música “Friends Will be Friends” ao

estilo do Rap. Por último, os alunos interpretaram a canção da forma sugerida pelo livro. (Ver anexo 12).

Antes de a aula terminar pedi aos alunos que escrevessem ou pensassem para a próxima aula, em algumas estrofes ao estilo do Rap.

IV. 5. 5. Quinta aula lecionada a 16 de Março.

No início da aula pedi aos alunos que, em alguns minutos, relessem o que tinham escrito em casa ou então que escrevessem pelo menos uma estrofe, ao estilo dos temas normalmente abordados pelos músicos de rap. Pedi depois aos alunos que cada um individualmente, interpretasse a(s) sua(s) estrofe(s). Foi surpreendente o resultado deste trabalho, pois deu-me a mim, à professora Luísa e ao colega Rui Vilela (outro colega de mestrado), a oportunidade de perceber que vários alunos tinham muito jeito para escrever e outros tinham uma musicalidade e sentido rítmico fundamental para a interpretação de um rap.

Para terminar fiz uma pequena revisão da música “Guantanamera” dando de seguida início à avaliação da parte performativa, realizada em canto e flauta de bisel. Apesar de dois alunos não terem a flauta, pelo que não puderam ser avaliados desta forma, no geral os alunos demonstraram bastante facilidade em tocar o tema que lhes lecionei na flauta de bisel, tendo sido a avaliação de 6 alunos com muito bom, 3 alunos com bom, 1 aluno com não satisfaz e como já referi dois alunos sem material. Na parte do canto, nem todos os alunos demonstraram ser afinados, no entanto, quase todos conseguiram interpretar o tema com o ritmo correto sendo a avaliação de 4 alunos com muito bom, 7 alunos com bom e um alunos com satisfaz.

IV. 6. Reunião de Avaliação da turma do 8º ano

Estive presente na reunião de avaliação de final de 2º período da turma número cinco do oitavo ano a 13 de Abril de 2011.

Como em todas as reuniões de conselho de turma que presenciei até hoje nas escolas em que lecionei, a reunião foi presidida pela diretora de turma e a ata foi redigida pela secretária.

Deu-se início à reunião, tendo por orientação a ordem de trabalhos, “cantando” as notas, ou seja, a diretora de turma leu em voz alta as notas de cada aluno da turma e de cada disciplina. Ao mesmo tempo que lia as notas de cada aluno, a diretora de turma e os restantes elementos do conselho de turma, iam passando aos professores presentes, informações acerca de cada aluno, referente aos contactos com os encarregados de educação e de vários aspetos que entendiam poder ser relevantes para o conhecimento de todos.

Foram ainda elaborados/corrigidos os planos de recuperação para os alunos com o maior número de negativas e entregues os relatórios dos vários clubes e atividades em que os vários alunos da turma estavam inseridos.

IV. 7. Conclusão

Na preparação das minhas aulas sempre me preocupei em dar a conhecer através de audições e sempre que possível, visualizações, dos temas musicais que iria abordar. Pude não só trabalhar com flauta de bisel, instrumentos da sala de aula e canto, mas, também as danças que tanto aprecio e que os alunos demonstraram ter grande interesse em conhecer e aprender. No que respeita à execução prática ou performativa das danças, optei por ensinar os géneros que melhor dominava.

Foi muito agradável poder ensinar a dançar alunos destas idades, embora com movimentos muito simples, está claro. Até porque o número de alunos era muito superior ao número de alunas, sendo impraticável a dança a par. Este aspeto foi do agrado dos alunos que mostraram alguma timidez em dançar a dois, no entanto, quando lhes mostrei imagens de como se dança a par, os alunos pediram-me para eu lhes demonstrar como é que se deviam movimentar, dando assim a entender o quanto estavam curiosos e empenhados.

Como a professora Luísa Silva deu apenas uma aula a este grupo de alunos, não tive que me preocupar com a estrutura da aula para que os alunos se adaptassem à nova professora, podendo ser eu mesma a estruturar as aulas da forma que mais me agradasse e que fosse mais rentável. Porém, tenho que admitir que muitas vezes me alarguei em diálogos e debates que, embora fossem interessantes e pertinentes, nos fizeram perder algum tempo. Verifiquei isso posteriormente quando aspetos do que tinha planeado ficaram, inevitavelmente, por abordar.

O ensino de música no 3º ciclo está, no meu entender, mais adequado às competências de cada professor, pois não o cinge a uma forma de ensino, nem o obriga a cumprir com metas e competências previamente selecionadas, como acontece com o 2º ciclo. Isto leva a que cada professor possa dar azo à sua criatividade, escolhendo os materiais e as competências a tratar tendo em conta todas as várias valências musicais que possui.

Capítulo V: Projeto de investigação

V. 1. Música, movimento e educação no contexto da mudança de paradigmas – da escola tradicional à escola ativa.

“O movimento do corpo desempenha um papel na construção, na percepção de execução e de performances musicais.” (Parncutt, 2002, p. 237)¹

É sobretudo depois do século XVIII que se expande a ideia de que o corpo e movimento contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da aprendizagem musical, facto que contraria de certa forma tradições de ensino sustentadas em métodos teóricos e abstratos, onde a transmissão de conhecimento pelo professor constituía o centro de praticamente toda a relação e finalidade educativas e pedagógicas.

Com efeito, pode dizer-se que, na história da educação musical do mundo ocidental, é a nomes como Dalcroze, Laban, e, posteriormente, Willems, Kodály ou Orff, que, na senda de ideais preconizados já desde o século XVII e XVIII, nomeadamente por Comenius, Rousseau e Pestalozzi, se deve a implementação e desenvolvimento das denominadas pedagogias ‘ativas’, onde a aprendizagem através do corpo e dos sentidos ganha significado e preponderância. Reportando-se sobretudo ao carácter sensorial, lúdico e experimental do processo de aprender, o termo ‘ativo’ na educação musical ganha desde então, até aos dias de hoje, ao lado do movimento em torno da criança e da aprendizagem, um significado de suma importância. Sobretudo, pelo facto de trazer para o terreno do ensino da música, desde sempre voltado para a

¹ “Body movement plays a role in the construction, execution, and perception of musical performances.”

aquisição teórica de matérias, como o solfejo, leitura e escrita, etc., os princípios da aprendizagem sensorial e pela descoberta, fundamentais, como se sabe, ao desenvolvimento e consolidação de competências como a compreensão auditiva, a criatividade ou até mesmo a motivação para aprender.

São a nomes, como, Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), Rudolf von Laban (1879-1958), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895- 1982), Edwin E. Gondon (1928-) e, com uma filosofia mais próxima do experimentalismo sonoro ‘contemporâneo’, Murray Schafer (1933-), que se deve, portanto, a criação, desenvolvimento e expansão de metodologias de ensino musical, onde o corpo e o movimento têm um lugar de, digamos, primeira ordem.

V. 2. Métodos e Pedagogos do século XX: Contributos para o desenvolvimento, prática do ensino e aprendizagem musical.

“Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, percepcionar as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. (...) Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático.” (Caspurro, 2006)

Emile Jacques-Dalcroze, (1869 - 1950), músico, pedagogo e compositor foi o criador de um sistema de ensino rítmico musical que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930, através da experiência do movimento corporal, conceitos que eram teoricamente apreendidos.

Para Dalcroze, a experiência emocional é também física. Através de sensações como a contração e o relaxamento muscular, sente-se a agitação interior, ou seja, a emoção. Desta forma, o corpo consegue exprimir emoções internas, exteriorizando movimentos, posturas, gestos e sons, alguns destes espontâneos, outros resultantes do pensamento.

Os movimentos musicais que os seus alunos faziam enquanto ele tocava piano, como por exemplo o bater o pé, o balançar o corpo e a cabeça, etc., levaram-no a pensar que as emoções e sensações musicais refletem-se nos músculos e nervos, ou seja, sobre todo o organismo, levando-o assim a concluir que existe ligação entre a mobilidade e a audição. Esta conclusão, fê-lo criar alguns exercícios de caminhar e parar, que levaram os alunos a reagir com o corpo à audição de sons e ritmos musicais. Este foi o início do que lhe chamou rítmica.

Desta forma Dalcroze inovou o ensino de música, que até à altura era meramente teórico e tradicional, pois, considerou o corpo como fonte de fenómenos musicais, valorizando a interação entre o organismo e o espaço no processo da aprendizagem musical.

Dalcroze desenvolveu uma forma de ensino em que o professor tinha a oportunidade de criar e improvisar os seus próprios exercícios. Apercebeu-se que os seus alunos tinham certas dificuldades na leitura de uma partitura, na sua audição interna, tornando a interpretação um pouco mecânica. Desta forma surgiu o seu motivo em considerar o movimento e a expressão elementos essenciais na prática musical. Passou a aplicar exemplos sonoros nas suas aulas teóricas para que os alunos pudessem interagir com a música, dando assim maior destaque à experiência musical do que à aprendizagem teórica. Para Dalcroze, o pedagogo deve ter em conta que teoria vem sempre depois da prática. Deve haver sempre uma sequência e deve-se procurar explorar as potencialidades de cada indivíduo, levando-o a ter uma consciência corporal do movimento no espaço e no tempo. Para além da consciencialização corporal individual, tal trabalho iria permitir que cada aluno que o praticasse desenvolvesse a experiência coletiva.

Citando Dalcroze *“First the instinct, and than the analysis”*. Se os alunos eram capazes de se mover ritmicamente, provavelmente estariam aptos a fazer essa transferência para o preciso desempenho de ritmos musicais.

Rudolf von Laban (1879-1958), dançarino e coreógrafo, dedicou a sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento nos seus diversos aspetos: criação, notação, apreciação e educação.

Laban acreditava que o movimento devia ser aprendido por todos os povos como uma maneira de desenvolver autoconhecimento e criatividade. Embora as suas teorias

do movimento sejam mais tipicamente aplicadas em dança e educação física, também são importantes e aplicáveis no ensino e aprendizagem de música. Para Laban, o corpo dita a relação do indivíduo com o seu meio por ser o conteúdo e veículo nas relações que estabelece.

Segundo Colwell (2011), Laban afirmou haver quatro fatores de movimento corporal (tempo, espaço, fluência e peso) e oito ações básicas (soco, golpe, palmada, chicotada, apertar, torcer, deslizar, e flutuar). Estes conceitos foram pensados para englobar um vocabulário de movimento que pode ser representado ou usado pedagogicamente. A aplicação de idéias do Laban na educação musical vieram interpretar movimentos através da música e expressar percepções de música através do movimento.

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, deu também destaque ao movimento corporal. Ele entendeu que o verdadeiro ritmo está naturalmente intrínseco no ser humano e está presente em ações do dia-a-dia, como andar, respirar, o bater do coração e os movimentos despertados pela emoção ou por pensamentos. Todos os movimentos instintivos podem, e devem, ser utilizados pelo professor para estimular no aluno o sentimento interior do ritmo. Willems, compôs uma sucessão de músicas específicas para trabalhar com os seus alunos tais como padrões rítmicos, em que o aluno deve marchar, correr, galopar, saltar, conforme a música que está a ser tocada. Segundo o autor, devemos dar maior importância, no início do estudo de música, às relações diretas e reais que existem entre o ritmo e o movimento de forma a conseguir o aperfeiçoamento dos sentidos musicais. O movimento é muito importante para este trabalho, visto que cada criança sente necessidade de se mover ao ouvir música.

Para Willems, a imaginação motora deve conter rítmicas com base em experiências. Depois de o aluno sentir o ritmo no corpo através da imitação, passa a ter competências para produzir nele mesmo uma imaginação motora.

Zoltán Kodály (1882-1967), compositor, etnomusicólogo, pedagogo, linguista e filósofo. Ficou internacionalmente conhecido como o criador do Método Kodály.

Kodály conseguiu ensinar às crianças a música do seu país e colocar em prática a extraordinária vitalidade e poder de educação musical popular. Enquanto observava a dimensão do analfabetismo musical da população húngara, Kodály lançou uma forte campanha para elevar os padrões de educação musical. Criou um método sistemático

para o currículo escolar, que previa quatro a seis tempos semanais de aulas de música desde o jardim-de-infância até aos níveis do secundário, e séries de experiências musicais.

O programa musical húngaro enfatiza, desde cedo, a leitura, o canto, o ditado e a escrita de música. Este método de educação musical transcendeu as fronteiras geográficas de tal forma que ainda hoje muitas salas de aula utilizam estas técnicas.

Outro autor que teve em conta a questão do movimento na aprendizagem musical foi Carl Orff (1895-1982). Ele utilizou o movimento corporal como uma ferramenta da aprendizagem musical e usou a imitação de ritmos como uma possibilidade pedagógica para desenvolver a competência rítmica dos seus alunos.

Lima (2007, p. 105), abordando Schafer, refere que os professores que seguem o método de Orff devem compreender o aspeto cinestésico da performance musical, isto é, a perceção dos movimentos musicais do indivíduo. Estes professores veem a resposta física como algo essencial para a execução musical em grupo. Desenvolvem um trabalho coletivo com as crianças, com vista o fim a uma futura apresentação. O método de Orff não vê o movimento como um fim em si mesmo, mas pretende trabalhar e direcionar o crescimento musical e emocional do aluno. Para Orff, o movimento e a música são elementos que se reforçam mutuamente.

Ainda citando Lima, (2007, p.105), na metodologia de Orff, o movimento é uma ajuda indispensável e fundamental para o desenvolvimento de habilidades musicais e para a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a apreender vários aspetos rítmicos como a pulsação, os padrões e tempos. As crianças estão em constante movimento, deste modo, os professores que usam a pedagogia de Orff utilizam essa característica infantil para a aprendizagem de música servindo-se assim do movimento do corpo. (Frazer et al, 1987, p. 19-20).

O americano Edwin E. Gordon (1928 -), foi outro autor que desenvolveu uma sucessão de exercícios e métodos de ensino de música na década de 1970, culminando com a formulação da sua teoria de aprendizagem musical. Ele criou o termo "audiation", ou seja, audiar, para se referir ao que considerava que deveria ser a meta do ensino de música: a audição interna – ouvir música na mente, quando não está fisicamente presente. Gordon entende que a melhor forma de trabalho está na abordagem do som antes de símbolo no ensino da música. Segundo Rodrigues (2003),

Gordon tem defendido que a música não é uma linguagem, mas que a sua aprendizagem se deve processar como a da linguagem, para que a sua expressão se processe como uma linguagem. Ou seja, assim como podemos expressar as nossas próprias palavras, também o ensino de educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical.

A audição ocorre quando as crianças já tiveram vastas experiências de escuta, de modo que possam “ver” um ritmo ou uma melodia musicalmente escrita e, simultaneamente, consigam “ouvi-la”, sem que esta esteja a ser executada ou cantada em voz alta.

O ensino de uma linguagem mais técnica e específica, como a notação musical, por exemplo, só deve ser iniciado depois de a criança ter sido sujeita, desde o nascimento, à audição, ao movimento e canto de diferentes estilos musicais.

Citando Rodrigues (2003), à pergunta sobre qual é a idade a que se deve começar uma dada aprendizagem, Gordon responde, invariavelmente, que o que está em causa não é a idade cronológica mas a idade musical. Ou seja, trata-se sempre de uma questão de sequências das aprendizagens e conteúdos.

Raymond Murray Schafer (1933), compositor, escritor, pedagogo e ambientalista. Citando Lima (2007, p.107), Schafer entende que a especialização dos diferentes tipos de percepção, aumentou o conhecimento sobre cada um dos cinco sentidos, mas também gerou uma segmentação entre o tato, audição, visão, olfato e paladar, levando assim ao impedimento de uma visão global dos sentidos do ser humano.

Schafer entende que os nossos órgãos sensoriais se encontram atrofiados. Podemos assistir a este cenário nas crianças, jovens e adultos que atualmente levam uma vida muito sedentária. Passam muito tempo ligados ao mundo tecnológico, como os computadores, internet, vídeos, vídeo game e automóveis.

Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Gordon e Schafer utilizaram o corpo de diferentes formas no processo da aprendizagem musical, dando uma evidente importância ao seu impacto do trabalho através do corpo nos processos de sensibilização musical. O corpo permite o desenvolvimento da compreensão rítmica, da coordenação motora, da criatividade e da expressividade.

Segundo Rodrigues (2003), não é linear que os estudos das várias metodologias forme bons professores, no entanto, é importante saber se os educadores sentem necessidade em usar o movimento e se entendem que isso os ajuda de algum modo. A razão pela qual os professores de música devem conhecer as várias metodologias é de âmbito pessoal: é importante conhecer várias possibilidades para se optar por aquela(s) que mais se ajusta(m) ao seu estilo, à sua personalidade e às situações concretas.

V. 3. O Corpo e o movimento como processo de compreensão musical: a aprendizagem da audição de E. Gordon.

“ (...) In order for children to receive optimal music instruction, they need to develop audiation skill, the ability to sing in tune, and the ability to move in a coordinated manner. They also need to build a vocabulary of tonal and rhythm patterns through audiation and performance. These basic skills – audiation and performance ability – enable children to learn, to read and write music notation with comprehension. And these skills, in turn, enable children to learn music theory. “ (Bluestine, E., 2000, p. 36)

V. 3.1. A fase da audição preparatória.

A idade indicada para uma criança começar a aprender música é o mais cedo possível, pois segundo Gordon (2000), a aptidão musical apresenta o seu expoente máximo na altura do nascimento, solidificando cerca dos nove anos de idade. Como depois dessa idade não é possível desenvolver esse potencial musical, há uma grande necessidade de agir logo, e desde o nascimento, proporcionando à criança um meio musicalmente rico.

Para o desenvolvimento musical da criança é necessário e imprescindível ter presentes, durante os primeiros anos de vida, experiências de escuta musical, de aquisição e exploração de vocabulário musical. Para o referido autor, indo ao encontro, aliás, de outros pedagogos, a aprendizagem musical deve realizar-se de maneira idêntica à aprendizagem da língua materna. Assim como, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua é necessário que haja qualidade e quantidade nas palavras utilizadas, também para a aprendizagem musical é imprescindível uma escuta variada de música, devendo incluir canções e cantos rítmicos em muitos tempos e diferentes

métricas. Esta preparação é necessária para que posteriormente possa compreender devidamente questões mais complexas e abstratas, como a leitura e escrita notacional ou teoria musical. Gordon (2000), chama ao processo de compreensão da música, que se desenvolve e expande de forma análoga ao da linguagem, de audiação. Deste modo, a qualidade da orientação musical a fornecer logo após o nascimento, durante a fase da chamada audiação preparatória, é muito importante.

Os pais e educadores devem ainda estimular as crianças a escutar música e prover atividades de movimento.

Segundo Gordon (2000), as crianças pequenas devem poder estar fisicamente ativas e mover-se à vontade, pois movimentam-se em resposta à música e não como uma forma de marcar o tempo. Tal como os adultos, as crianças pequenas dependem de movimentos desinibidos para aprenderem o significado da métrica e acabarem por ser capazes de audiar num tempo estável. Portanto, quando têm liberdade para explorar o movimento, elas desenvolvem uma sensação de descontração enquanto se movem, o que constitui o melhor fundamento para a educação formal.

Cada criança tem um tempo pessoal e têm tendência para gostar de um tempo mais rápido do que aquele que é o tempo apreciado pelos adultos. Os pais e os professores devem adaptar-se a esse tempo e não àquele que inicialmente pretendiam.

Citando Gordon (2000), o movimento desenvolve a coordenação física das crianças e esta é essencial para o movimento continuado e fluido que as prepara para o desenvolvimento rítmico. Normalmente, as crianças pequenas têm tendência a movimentarem-se de acordo com os microtempos², antes de terem a coordenação necessária para se movimentarem de acordo com os macrotempos³.

V. 3.2. A audiação rítmica e os princípios de Rudolf Von Laban

Quando está a interpretar o músico deve estar a audiar o ritmo. Ou seja, nunca deve sentir que está a “forçar” o ritmo com contagens, notações ou aritméticas.

Dalcroze nos seus ensinamentos e estudos, referia o peso e fluidez como energia ou, por vezes, como tenção ou plasticidade. Segundo Gordon (2000), os quatro conceitos de Rudolf Von Laban – tempo, espaço, peso e fluidez – são essenciais para se

² Divisões iguais de um macrotempo. (Gordon, 2000)

³ Tempos fundamentais de um padrão rítmico. (Gordon, 2000)

compreender o processo de audição rítmica, que, como se sabe, é indissociável do corpo ou, usando ideias de Dalcroze, de uma apreensão cinestésica da música.

De acordo com as definições de Laban, o tempo pode ser rápido ou lento indicando em que ‘timing’ o movimento se produz, ou seja se é métrico (medidas de tempo) ou não métrico (a respiração, as batidas do coração, etc.); o espaço pode ser direto ou indireto, apontando o tipo de trajeto que o movimento traça no espaço e como se dirige nesse espaço; o peso pode ser leve ou pesado analisando o movimento em termos de quantidade de força despendida para realiza-lo; e a fluidez pode ser livre ou controlada revelando o fluxo do peso, tempo, e espaço, e detetando-o em várias atividades biológicas do homem.

Para Gordon (2000), tempo, espaço, peso e fluidez interagem uns com os outros para criarem o ritmo. Como resultado desta interação, ficamos aptos a audiar e sentir ritmicamente a preparação, o ataque e o prolongamento. Mais ainda, o tempo, o espaço, o peso e a fluidez têm um relacionamento especial com os macrotempos, os microtempos e o ritmo melódico – as três dimensões necessárias para audiar aquilo que o autor denomina como sintaxe rítmica.

O movimento, possibilitando uma determinada assimilação ou encontro com a música, sendo, ainda, concomitantemente, um veículo por excelência de expressão do ritmo nas suas mais variadas formas e plasticidades, também pode revelar a personalidade de cada indivíduo. Talvez seja importante que cada professor compreenda as necessidades e perfis dos seus alunos: o que é mais ou menos fácil para praticarem, de acordo com as suas idades. Por fim, não será despropositado referir o papel do professor para o desenvolvimento de tudo isto: constituindo a principal referência ou modelo para os alunos, deverá ser um exemplo a todos os domínios – no canto, na dança e na execução.

V. 4. Abordagens atuais: Contributos no âmbito de investigação em educação musical.

“Music and movement of the body are two naturally linked phenomena of human proportions” (Colwell 2011, p. 92)

Segundo Colwell (2011), o movimento está entre as primeiras formas de resposta à audição de música. A música e o movimento do corpo são dois fenómenos

humanos naturalmente ligados. Isso é evidente desde os primeiros anos de vida, quando os bebês viram as suas cabeças na direção do som; em crianças, quando movimentam o corpo, já com maior controle e de diferentes formas, ao som da música; e em adultos quando dançam como uma forma de terapia.

Quando as pessoas se movem espontaneamente ao som da música, fazem-no de forma natural. O movimento é uma forma de expressão que não pode ser expressa em palavras e é ainda uma forma de emular as emoções expressas na música.

O movimento como parte de todas as experiências musicais, pode ser visto como fins ou meios. Para Colwell (2011), o exemplo mais óbvio diretamente relacionado com a produção musical é o movimento com a intenção de criar sons musicais num instrumento ou no corpo. O som é produzido através de movimentos motores, tais como friccionar a corda de um violoncelo ou como percutir um tambor. No entanto, as linhas entre os meios e o fim podem tornar-se turvas quando, por exemplo, crianças marcham pelo simples prazer de se mover ao sabor da música, ou para que possam produzir som com os pés. Em ambientes educacionais, o movimento é usado para uma variedade de razões como conhecimento, habilidade e compreensão. Mas o movimento também pode ser utilizado como um meio para trabalhar e / ou o desenvolver a aprendizagem cinestésica.

Muitas têm sido as pesquisas que examinam movimentos espontâneos nos primeiros anos de vida, quando o bebe ainda não absorveu aspetos culturais.

Várias pesquisas mencionadas por Colwell e Webster (2011), mostraram que, embora os movimentos nos primeiros meses de vida não pareçam dar resposta a propriedades específicas da música, o movimento a uma fonte de som é uma resposta física à música. Parece também, por outro lado, que o ato de se mover ao som da música é algo de espontâneo no ser humano. Com efeito, várias pesquisas demonstraram que desde os primeiros anos de vida, as crianças se movem assim que ouvem música. Mesmo que esses movimentos não sejam precisos.

Pesquisas, mencionadas por Colwell (2011), afirmam que a diminuição da movimentação espontânea do bebe é um resultado direto de uma maior atenção. Outra teoria, é que as crianças sentem-se confortadas pelo som da voz da mãe, de tal forma, que tendem a diminuir os movimentos do corpo.

Respostas físicas intencionais são precedidas das respostas vocais para a música, fomentando a ideia de que o movimento é uma forma primária de resposta à música.

As crianças utilizam o movimento para diferentes meios e fins. Por vezes movimentam-se pelo puro prazer de se mover, em outros momentos, precisam mover-se com o intuito de fazer sons como por exemplo, pisar o chão com força para causar som com os pés. Algumas crianças movem-se para reproduzirem cenas do dia-a-dia, como a natação ou dirigir um carro, outras movem-se de formas mais estilizadas como a dança de músicas que eles produziram ou estão a ouvir.

Segundo Colwell (2011), o ambiente social desempenha um importante papel na forma como as crianças respondem à música através do movimento. Um estudo, relatou que crianças com graves deficiências intelectuais respondem com movimentos mais frequentemente a música cantada ou tocada no momento do que a outros estímulos musicais não-humanos, tais como gravação de música e brinquedos musicais.

Estudos mencionados por Colwell (2011), indicam que na idade pré-escolar e de alunos do ensino básico, os alunos são altamente influenciados pelos seus pares quando se deslocam de forma criativa à música. Claramente, os seres humanos são altamente influenciados por outros indivíduos nos seus diferentes ambientes sociais.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças movem-se de forma propositada quando ouvem música. Embora esses movimentos possam não se perceber ou intuir por um observador adulto, esses reflexos da música, servem um propósito.

Segundo Colwell (2011), estudiosos pediram a algumas crianças para descreverem o que mais as agradava nas aulas de música. De todas as atividades, os alunos colocaram em primeiro lugar o movimento e a dança. Quando lhes perguntaram o porquê da escolha, os alunos referiram que sentiam alegria quanto se moviam livre e criativamente ao som da música.

Pesquisas descritas por Colwell (2011), confirmam que o movimento é abordado no ensino de música, principalmente nos anos pré-escolares. As razões para o uso do movimento variam: para desenvolver a consciência corporal, para homenagear as diferentes culturas dos alunos, ou até para reforçar alguns conceitos musicais.

Além de saber “se”, “quando” e “com quem”, alguns pesquisadores têm também questionado “como” e “para que fins” o movimento está a ser aplicado.

Apesar de o movimento não ser visto como uma atividade de eleição em sala de aula, por alguns entenderem ser mais uma atividade de representação ou dança, há evidências de que os alunos expressam atitudes positivas no uso do movimento nos vários anos de ensino. Para além disso, a preferência dos alunos para as atividades relacionadas com o movimento depende muito da natureza das experiências administradas pelos professores.

Há ainda importantes questões que permanecem sem resposta. De acordo com Colwell (2011), o movimento tem ou não diferente impacto na aprendizagem musical na infância, na adolescência ou na idade adulta? Se assim for, qual é a natureza dessas diferenças? Como é que se pode ampliar as diferentes formas de movimento em ambientes de música instrumental com o objetivo de desenvolver habilidades musicais? Como é que um grupo de pessoas de diferentes culturas pode usar o movimento como forma de facilitar, de igual forma, a aprendizagem de todos? Pode usar-se o movimento como forma de estimular a criatividade? Como e com que finalidade?

Seria bastante positivo para o ensino, se futuras pesquisas pudessem responder a estas e outras questões que continuam sem resposta.

Estudos têm demonstrado que as crianças têm uma necessidade e desejo natural de se moverem com a música. Para Colwell (2011), os professores do pré-escolar devem canalizar este conhecimento e habilidade, fornecendo aos alunos diferentes formas de se moverem com a música, utilizando diferentes formas de movimento, dando sugestões verbais e modelos visuais. Para além disso, o movimento pode proporcionar às crianças a oportunidade de demonstrar o que sabem por meios não-verbais, o que pode ser uma forma igualmente válida de demonstrar conhecimento.

Continuando a citar Colwell (2011), pesquisas sugerem que as crianças são mais bem-sucedidas nas tarefas ligadas ao ritmo, quando estas tarefas estão dentro daquelas que são as suas habilidades pessoais. Desta forma, os professores devem utilizar diferentes fontes de ritmo quando pedem às crianças para tocarem instrumentos ou para se moverem de determinadas maneiras.

As crianças melhoram de forma natural a sua sincronização e habilidades rítmicas com a idade e a experiência. Desta forma, os professores não necessitam de despender de exorbitantes quantias de tempo a desenvolver capacidades para que os alunos consigam manter o ritmo, pois o trabalho orientado para a audição, movimento,

brincadeira e canto podem ser suficientes. Dos estudos sobre o impacto do movimento no desenvolvimento de outros processos ou competências, o que se reporta ao canto é, ao que parece, dos que se encontram ainda pouco desenvolvidos.

Segundo Colwell (2011), os educadores devem ponderar sobre os seus objetivos e metas curriculares, tendo em conta que as experiências de movimento os ajudam a relacionar e interagir com os alunos. A criatividade de movimentos e a sua aplicação em sala de aula parece proporcionar oportunidades para as crianças desenvolverem um elevado sentido musical. Por sua vez, o contacto com experiências de movimento parece também ajudar a promover atitudes e pensamentos criativos. Assim, aulas que incluíam uma grande variedade de movimento devem ser pensadas e utilizadas de forma a ir ao encontro destes pressupostos.

Em suma, os docentes devem saber porquê e como usar o movimento de forma a ter maior impacto na aprendizagem musical, fornecendo pistas sobre porquê, como e com que finalidade.

Dimensões como a compreensão sonora, auditiva e cinestésica, sobretudo ao nível rítmico, criatividade e interação social, parecem ser razões cruciais para incorporar o movimento nas práticas de ensino musical. Aspetos relacionados com o prazer recolhido e associado às vivências com o corpo, com impacto inevitável na promoção da motivação da aprendizagem, devem também ser tidos em conta.

Reflexão pessoal

Este trabalho de investigação e de estágio permitiu-me reunir um conjunto de saberes acerca do corpo e movimento no processo de aprendizagem musical, determinantes para o desenvolvimento da minha prática educativa.

Como se viu, a espontaneidade do ser humano em se mover ao som da música é um aspeto pertinente a considerar na educação musical, sobretudo pelas implicações que isto tem ao nível emocional e expressivo. Com efeito, parece que há relações de prazer que se estabelecem aquando são experienciadas vivências com corpo e movimento, com repercussões na promoção da motivação dos sujeitos – aspetos que me parecem cruciais para a concretização plena de qualquer aprendizagem. Reportando-me aos alunos das turmas de estágio que orientei, pude de facto verificar e comprovar isto mesmo. Desde o

início das minhas sessões que demonstraram assaz interesse em aprender e praticar movimentos e danças que planeei. Ainda: pelo que pude perceber, foi a primeira vez que as duas turmas tiveram a oportunidade de o fazer na sala de aula de Educação Musical.

Outra das competências que considerei fundamentais na orientação do processo de aprendizagem destes alunos, de alguma forma relacionada com as anteriores, é, usando o termo de Gordon, a audição, no que este termo respeita todos os processos de escuta sonora para além do corpo. Ouvir música (diferentes temas, intérprete, estilos) antes de realizar qualquer tipo de exercício, foi um dos princípios utilizados nas minhas aulas.

Sabendo que cada educador deve ponderar sobre os seus objetivos e metas curriculares, optei por inverter a ordem que deve ser feita na aplicação do trabalho de movimento: em primeira ordem, a audição; em segunda, a interpretação vocal e instrumental, e, por último, a dança.

Tal opção, fundamenta-se no princípio ‘*sond before symbol*’, como vimos, aplicado em todas as pedagogias ‘ativas’ desde um dos seus primeiros autores, Pestalozzi, tão bem sistematizado na teoria de aprendizagem musical Gordon.

Efetivamente, aqueles alunos não tinham qualquer experiência de movimento e o tempo que tinha para ensinar conteúdos, estruturas e desempenhos, sobretudo de carácter rítmico, era exíguo – apenas 5 aulas.

Todos os movimentos e passos simples de dança por mim criados, tinham o intuito de posteriormente voltar a interpretar as peças e poder concluir e perceber, como e de que forma, é que o movimento os tinha preparado e motivado na aprendizagem das peças abordadas.

Por último não posso deixar de dar ênfase ao importante papel que estas danças desempenharam no meu relacionamento com os alunos.

Conclusão

Refletindo sobre este percurso académico, parece-me importante tecer algumas conclusões.

Vejo que tomei a decisão certa ao candidatar-me e este estágio na Escola Básica 2º e 3º ciclos Miguel Torga. A integração foi fácil, tanto ao nível dos alunos como dos professores, porque já conhecia a escola, por já lá ter lecionado, e o bom relacionalmente com a orientadora permitiu-me desenvolver um trabalho bastante enriquecedor e compensador, tanto a nível académico como pessoal.

A articulação da prática letiva com os temas abordados na Faculdade, foram importantes, pois a base teórica estabeleceu um ponto de apoio para a prática. Apesar de sentir alguma dificuldade no início do estágio, fui superando esses obstáculos com a prática, contando sempre com o apoio e colaboração das orientadoras.

Relativamente às aulas observadas, estas observações vieram dar-me benefícios a vários níveis, tendo também contribuído para que eu pudesse complementar e melhorar a minha própria prática letiva.

Preocupe-me bastante em encontrar uma estrutura de aula, tanto para o 6º ano como para o 8º ano, que me permitisse ir, não só ao encontro dos conteúdos a lecionar, mas também das expectativas dos alunos em relação à aula de Educação Musical.

Ao vivermos numa sociedade cada vez mais ligada e com acesso às novas tecnologias, não poderia deixar de utilizar recursos didáticos atuais e pelos quais fosse possível cativar e ampliar o interesse dos alunos. Estes recursos, apesar de não serem novos, mostraram-se apelativos.

Para além das aulas dadas e observadas, participei nos ensaios de uma música de Natal com o propósito de ser apresentada, e observei uma Reunião de Conselho de Turma na altura das Avaliações de Final de Período. Esta reunião foi essencial, não só para fazer novas aprendizagens, como para conhecer novos colegas, com o intuito de trocar ideias e experiências.

Procurei que este relatório pudesse dar uma ideia, a mais precisa possível, dos meses de estágio.

Espero, sinceramente, que este balanço me sirva de base para uma futura carreira.

Bibliografia

- BACHAMANN, Marie-Laure (1998), *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BLUESTINE, Eric, (2000), *The Ways Children Learn Music*, Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- BÜNDCHEN, Denise B. S., (2005), *A Relação Ritmo-Movimento no Fazer Musical Criativo: Uma Abordagem Construtivista na Prática de Canto Coral*. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: <http://ged.feevale.br/bibvirtual/Dissertacao/DissertacaoDeniseBundchen.pdf>
- CABRAL, M^a H. e Sarmiento, A., (2006), *MP3*, Porto Editora
- CAMPBELL, Patricia S. and Scott-Kassner, C., (1995), *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. New York, Schirmer Books.
- CASPURRO, H., (2006), *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro.)
- CHOSKSY, Lois; Robert A. and Avon G., (1985), *Teaching Music In The Twentieth Century*, New Jersey: Prentice-Hall.
- COLWELL, Richard and Webster, P., (2011), *MENC Handbook of research on music learning*. Volume 2: Applications, Oxford University Press, p. 92-120.
- FINDLAY, Elsa, (1971), *Rhythm and Movement*, Illinois: Summy-Birchard Company
- FRAZZE, Jane; Kreuter, K., (1987), *Discovering ORFF – A Curriculum for Music Teachers*. Nova York: Scott Music.
- FUBINI, Enrico, (1999), *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madri: Alianza Música.
- GAINZA, Violeta H., (1982), *Orientaciones Actuales de la Pedagogía Musical – Educación Musical Hoy*, B. Aires-Barcelona: Paidós, p. 97-107.
- GODINHO, José C., (2005), *Era Uma Vez a Música...6*, Santillana.
- GORDON, Edwin E., (2000), *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GORDON, Edwin E., (2008), *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JAQUES-DALCROZE, Emile, (1966), *Educación del sentido rítmico*. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Kapelusz.
- LIMA, Sónia A.; Rüger, A. C. L., *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.
- MEAD, Virginia H., (1994), *Eurhythmics*, New York: Schott Music Corporation.
- PARNCUTT, R. and McPherson, G. (2002), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 237-250.
- SCHAFER, R. M., (1991), *O Ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP.
- WILLEMS, Edgar, (1966), *Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Anexos

Anexo 1

Projecto Curricular de Agrupamento
Agrupamento de Escolas Miguel Torça

S. Brás - Amadora

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; respeito às entradas e o comando bem como as dinâmicas de conjunto,...)

■ Audição

- Cantar e tocar de memória melodias «das 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 di sol e clave rítmica;
- Tocar ritmos, melodias e acordes através da leitura na pauta;
- Designar e explicar a função dos símbolos da escrita musical.

Projecto Curricular de Agrupamento
Agrupamento de Escolas Miguel Torça

S. Brás - Amadora

Conteúdos Essenciais: 6º ano

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



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MIGUEL TORGA
ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE MIGUEL TORGA - CASA DE SÃO BRÁS

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / CONTEÚDOS ESSENCIAIS

DISCIPLINA: Opção Artística - Música - 3º Ciclo

Ano lectivo de 2010/2011

ORGANIZADORES DA APRENDIZAGEM / COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

| ORGANIZADORES | COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS |
|---|--|
| <p>Interpretação e comunicação</p> | <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. Explora como diferentes técnicas e tecnologias podem contribuir para a interpretação e comunicação artístico-musical. Faz gravações áudio e vídeo das interpretações realizadas. Reflecte e avalia, crítica e fundamenta, as interpretações realizadas. |
| <p>Criação e experimentação</p> | <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explora, compõe, arranja, improvisa e experimenta materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciados. Utiliza a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística, aumentando progressivamente o nível de aprofundamento, de complexidade e de sofisticação. Explora e apropria conhecimentos e saberes de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciados de representação gráfica dos sons. Manipula os materiais para funções comunicacionais e estéticas específicas. 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. |
| <p>Percepção sonora e musical</p> | <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 a grau 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. |
| <p>Culturas musicais nos contextos</p> | <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como constituição 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. Compreende as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, identificando semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas. |



PLANO DE DUAS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Professora: Fátima Cristina Magueijo Datas - 26/11/2010 e 03/12/2010

6º- Ano Turma- 3

SUMÁRIO

- Canção “*Sodade*” de Cabo Verde – Interpretação vocal e na flauta de bisel;
- Audição da melodia “*Djiu di Galinha*” de Guiné-Bissau;
- Cantiga Angolana, “*Muxima*”- Audição, interpretação vocal, com batimentos corporais e na flauta de bisel;
- Início do estudo na melodia “*Somewhere over the rainbow*”.

COMPETÊNCIAS

Audição e Teoria

Performance: Canto, ritmo, flauta de bisel e movimento.

OBJECTIVOS (Competências e conteúdos)

Canção “*Sodade*”:

- Leitura do resumo do tema e da sua intérprete;
- Carácter e andamento da peça;
- Compasso;
- Cantar a melodia - interpretação vocal da melodia com a sua letra original;
- Leitura e execução em flauta de bisel da secção B;
- Audição do tema original;

Canção “*Djiu di Galinha*”:

- Audição do tema original.

Canção “*Muxima*”:

- Leitura e resumo do tema e dos seus intérpretes;
- Carácter e andamento da peça;
- Compasso;
- Cantar a melodia - interpretação vocal da melodia com a sua letra original;
- Execução corporal por imitação de ritmos e movimentos – execução de estruturas métricas e sua aplicação em movimentos;
- Audição do tema original.

Canção “*Somewhere Over the Rainbow*”

- Leitura do texto na sua língua original (Inglês) e sua tradução oral;
- Audição da melodia – ouvir a melodia no seu original e interpretada pela professora;
- Cantar a melodia – com um acompanhamento instrumental na sua letra original.

MATERIAL

Livro “Era uma Vez a Música” do 6º Ano e respectivos Cd’s áudio;
Cd’s áudio gravados pela professora;
Aparelhagem;
Fotocópias;
Flautas de bisel.

ESTRATÉGIA/METODOLOGIA

Leitura no livro, do resumo sobre a canção “Sodade” e da sua intérprete Cesária Évora.
Diálogo sobre o andamento e carácter da canção.
Identificação do compasso em que está escrita a melodia.
Canto da melodia com a letra original através da leitura do livro.
Leitura com o nome de notas, da secção B e posteriormente sua interpretação na flauta de bisel.
Audição do tema original completo, extraído pela professora da internet.
Audição da canção “Djiu di Galinha” do Cd do livro e audição do tema original extraído da internet.
Leitura do resumo no livro, sobre a canção “Muxima” e os seus intérpretes.
Debate sobre o carácter e andamento em que está escrita a canção e identificação do compasso.
Interpretação vocal da melodia com a sua letra original através da leitura do livro.
Execução corporal por imitação, de ritmos e estruturas métricas e sua aplicação em movimentos soltos.
Audição do tema original completo extraído da internet.
Leitura do texto da peça “Somewhere Over the Rainbow” na sua língua original, ou seja, em inglês e sua tradução.
Audição da peça interpretada por vários estilos e grupos musicais e pela professora numa versão instrumental.
Canto da melodia na sua letra original com acompanhamento instrumental.

AVALIAÇÃO

Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.

Fátima Magueijo



PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Professora: Fátima Cristina Magueijo

Data - 07/01/2011

6º- Ano Turma- 3

SUMÁRIO

- Canção “*Raquel*” de Cabo Verde – Interpretação na flauta de bisel e dança;
- Revisão da canção “*Muxima*” – Cantar a melodia e estruturas métricas rítmicas.

COMPETÊNCIAS

Audição, Interpretação e Dança
Performance: Canto, ritmo, flauta de bisel e movimento.

OBJECTIVOS (Competências e conteúdos)

Canção “*Raquel*”:

- Leitura do resumo do tema, do seu compositor e intérprete;
- Carácter e andamento da peça;
- Compasso;
- Audição da dança;
- Leitura e execução em flauta de bisel;
- Dança;
-

Canção “*Muxima*”:

- Cantar a melodia - interpretação vocal da melodia com a sua letra original;
- Execução dos batimentos rítmicos;

MATERIAL

Livro “Era uma Vez a Música” do 6º Ano e respectivos Cd’s áudio;
Cd’s áudio gravados pela professora;
Aparelhagem;
Flautas de bisel.

ESTRATÉGIA/METODOLOGIA

Leitura no livro, do resumo sobre a canção “Raquel” e do seu compositor e intérprete Bau.
Diálogo sobre o andamento e carácter da canção.
Identificação do compasso em que está escrita a melodia.
Audição do tema.
Leitura com o nome de notas e sua interpretação na flauta de bisel.
Dança com diferentes movimentos criados pela professora para cada secção.
Revisão da canção “Muxima” com interpretação vocal da melodia com a sua letra original e execução corporal dos ostinatos rítmicos.

AValiação NA AULA

Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.

Fátima Magueijo



PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Professora: Fátima Cristina Magueijo Data - 14 / 01 / 2011

6º- Ano Turma- 3

SUMÁRIO

- Canção "*Sabiá*" do Brasil – Canto da melodia e movimento simples de samba.
- Música "*Friends*" de E. Morricone – Interpretação na flauta de bisel.
- Revisão da melodia "*Raquel*" – Dança.

COMPETÊNCIAS

Cantar, Dançar e Tocar.
Performance: Canto, flauta de bisel e movimento.

OBJECTIVOS (Competências e conteúdos)

Canção "*Sabiá*":

- Leitura do resumo do tema;
- Carácter e andamento da peça;
- Compasso;
- Cantar a melodia - interpretação vocal da melodia com a sua letra original.
- Movimentos simples de samba.

Melodia "*Friends*":

- Audição do tema.
- Leitura e execução em flauta de bisel.

Canção "*Raquel*":

- Dança dos diferentes movimentos de cada secção.

MATERIAL

Livro "Era uma Vez a Música" do 6º Ano e respectivos Cd's áudio;
Cd's áudio gravados pela professora;
Aparelhagem;
Flautas de bisel.

ESTRATÉGIA/METODOLOGIA

Leitura no livro, do resumo sobre a canção "Sabiá".
Diálogo sobre o andamento e carácter da canção.
Identificação do compasso em que está escrita a melodia.
Canto da melodia com a letra original através da leitura do livro e da música extraída pela professora da internet.
Dança de movimentos simples de Samba.
Audição da melodia "Friends".
Leitura vocal da melodia com o nome das notas.
Execução instrumental na flauta de bisel.
Revisão dos movimentos praticados na última aula nas diferentes secções da canção "Raquel".

AValiação

Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.

Fátima Magueijo



PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Professora: Fátima Cristina Magueijo

Data - 21 / 01 / 2011

6º- Ano Turma- 3

SUMÁRIO

- Música “*Friends*” de E. Morricone – Revisão na flauta de bisel.
- Canção “*Os olhos da Marianita*” tradicional de Portugal – Canto e interpretação na flauta de bisel.
- Melodia “*Raquel*” de Cabo Verde – Revisão dos movimentos.

COMPETÊNCIAS

Cantar, Dançar e Tocar.

Performance: Canto, flauta de bisel e movimento.

OBJECTIVOS (Competências e conteúdos)

Melodia “*Friends*”:

- Revisão da melodia com execução em flauta de bisel.

Canção “*Os olhos da Marianita*” :

- Identificação do compasso e dos acidentes fixos escritos na pauta.
- Audição da canção;
- Cantar a melodia com a letra do livro;
- Leitura das notas com execução em flauta de bisel.

Canção “*Raquel*”:

- Revisão dos diferentes movimentos de cada secção.

MATERIAL

Livro "Era uma Vez a Música" do 6º Ano e respectivos Cd's áudio;
Cd's áudio gravados pela professora;
Aparelhagem;
Flautas de bisel.

ESTRATÉGIA/METODOLOGIA

Revisão na flauta de bisel da melodia "*Friends*"
Identificação do compasso em que está escrita a melodia "*Os olhos da Marianita*".
Audição da melodia através do cd do livro.
Interpretação vocal de "*Os olhos da Marianita*" com a letra através da leitura do livro.
Leitura vocal da melodia com o nome das notas e sua execução instrumental na flauta de bisel.
Revisão dos movimentos praticados nas diferentes secções da canção "*Raquel*".

AValiação

Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.

Fátima Magueijo

Anexo 4



Escola Básica 2,3 Miguel Torga Ano lectivo 2010/2011



Plano de Aula de Educação Musical

| Professora: Fátima Cristina da Silva Magueijo Ano: 8º Turma: 5ª Data: 09/02/2011 | | Aula nº 3 e 4 Sumário: Leitura, audição e visualização de danças de diferentes épocas. | | |
|---|---|--|--|--|
| Objectivos | Competências | Metodologias/Estratégias | Suportes Pedagógicos | Avaliação |
| <p>Ouvir e reconhecer diferentes estilos de danças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tango - Valsa - Mimete - Quickstep - Cha-cha-cha - Salsa <p>Conseguir debater e dialogar sobre os conhecimentos que cada um tem acerca das danças abordadas.</p> | <p>Performance: Audição, Visualização e Teoria.</p> <p>Audição e identificação de vários géneros/estilos de dança.</p> <p>Leitura de pequena história da dança.</p> <p>Debate de gostos e conhecimentos.</p> | <p>Leitura, através do livro, das características gerais das danças.</p> <p>Audição, através dos cd's do manual do professor, de vários estilos de dança.</p> <p>Visualização, através de pequenos filmes da internet, das diferentes danças abordadas.</p> <p>Leitura e audição através do livro, de "A dança em diferentes épocas", ou seja, de uma breve história da dança.</p> <p>Diálogo e debate sobre as várias danças que cada aluno conhece, pratica e aprecia.</p> | <p>Livro "MP3" de 3º Ciclo e respectivos Cd's áudio;</p> <p>Caderno de música;</p> <p>Imagens audiovisuais retiradas pela professora da Internet;</p> <p>Aparelhagem;</p> <p>Computador;</p> <p>Tela;</p> <p>Projector;</p> <p>Comando do projector.</p> | <p>Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.</p> <p>Controlo do trabalho realizado na aula.</p> |

Fátima Magueijo

Plano de Aula de Educação Musical

| Professora: Fátima Cristina da Silva Magueijo Ano: 8º Turma: 5ª Data: 16/02/2011 | | Aula nº 5 e 6 Sumário: Audição, interpretação vocal e com flauta de bisel da canção "Guantanamera". | | |
|--|---|---|---|--|
| Objectivos | Competências | Metodologias/Estratégias | Suportes Pedagógicos | Avaliação |
| <p>Breve diálogo sobre a história da salsa.</p> <p>Audição e análise de diferentes interpretações da mesma peça musical.</p> <p>Execução vocal e na flauta bisel da canção "Guantanamera".</p> | <p>Performativas: Ouvir, cantar, analisar e interpretar flauta de bisel.</p> <p>Compreender e estabelecer relações entre a música de diferentes géneros/estilos e intérpretes.</p> <p>Interpretação vocal e da flauta de bisel da canção "Guantanamera".</p> | <p>Leitura de uma breve história da salsa. Descrição e comparação das características desta música latina com outros estilos.</p> <p>Audição integral da canção na sua língua original.</p> <p>Preparação e ensaio em grupo da canção "Guantanamera" com interpretação na flauta de bisel da secção A e interpretação vocal da secção B.</p> <p>Audição de várias e diferentes interpretações da canção "Guantanamera" por intérpretes do passado, do presente, com ritmos e estilos de Salsa e Chá-chá-chá</p> | <p>Aparelhagem;</p> <p>Fotocópias;</p> <p>Flauta de bisel;</p> <p>Projector;</p> <p>Comando de projector;</p> <p>Tela;</p> <p>Colunas;</p> <p>Computador.</p> | <p>Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.</p> <p>Controlo do trabalho realizado na aula.</p> |

Fátima Magueijo

Plano de Aula de Educação Musical

| Professora: Fátima Cristina da Silva Magueijo Ano: 8º Turma: 5ª Data: 23/02/2011 | | Aula nº 7 e 8 Sumário: Interpretação vocal, com instrumental Orff e execução na flauta de bisel da canção "Guantanamera". Audição e visualização de diferentes intérpretes e estilos da canção "Guantanamera". | | |
|---|---|--|--|--|
| Objectivos | Competências | Metodologias/Estratégias | Suportes Pedagógicos | Avaliação |
| <p>Execução vocal e na flauta bisel da canção "Guantanamera".</p> <p>Análise e diálogo de diferentes pareceres pessoais dos diferentes estilos musicais.</p> <p>Interpretação com instrumental Orff de ritmos característicos da Salsa.</p> | <p>Performativas: Ouvir, cantar, analisar e interpretar flauta de bisel.</p> <p>Interpretação vocal e na flauta de bisel de uma melodia simples.</p> <p>Analisar e dialogar sobre musicas previamente ouvida.</p> <p>Interpretar ostinatos rítmicos com instrumental Orff.</p> | <p>Ensaio em grupo da canção "Guantanamera" com interpretação na flauta de bisel da secção A e interpretação vocal da secção B.</p> <p>Análise e diálogo acerca das diferentes opiniões dos alunos relativamente aos diferentes intérpretes e estilos musicais ouvidos.</p> <p>Interpretação com instrumental Orff da sala de aula, de diferentes ritmos característicos dos instrumentos percussão do estilo musical Salsa.</p> | <p>Aparelhagem;</p> <p>Fotocópias;</p> <p>Flauta de bisel;</p> <p>Instrumental Orff;</p> <p>Projector;</p> <p>Comando de projector;</p> <p>Colunas;</p> <p>Computador.</p> | <p>Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma.</p> <p>Controlo do trabalho realizado na aula.</p> |

Fátima Magueijo



Plano de Aula de Educação Musical

| Professora: Fátima Cristina da Silva Magueijo Ano: 8º Turma: 5ª Data: 02/03/2011 | | Aula nº 9 e 10 Sumário: Revisão vocal e na flauta de bisel da canção “Guantanamera”; dança de movimentos simples característicos da salsa. Breve história do Rap. | | |
|--|--|--|---|---|
| Objectivos | Competências | Metodologias/Estratégias | Suportes Pedagógicos | Avaliação |
| Audição e execução vocal e na flauta bisel da canção “Guantanamera”. Dança de movimentos simples ao estilo da salsa. Música e Movimento - Rap. Interpretação da canção “Friends will be friends”. | Performativas: Ouvir, cantar, interpretar flauta de bisel e dançar. Ouvir atentamente, comunicar e execução vocal e na flauta de bisel. Interpretar de diversas formas peças de diferentes compositores. Compreender e valorizar o estilo musical Rap. | Preparação e ensaio em grupo da canção “Guantanamera” com interpretação na flauta de bisel da secção A e interpretação vocal da secção B. Dança de movimentos simples ao estilo da salsa. Leitura através do livro dos alunos, de uma breve história do Rap e das suas principais características musicais e interpretativas. Audição através da internet da canção “Friends will be friends” interpretada pela banda Queen. Início da interpretação vocal através do CD do professor da canção “Friends will be friends”. | Aparelhagem; Fotocópias; Flauta de bisel; Livro MP3; CD’s do livro MP3; Projector; Comando de projector; Colunas; Computador. | Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma. Controlo do trabalho realizado na aula. |

Fátima Magueijo



Plano de Aula de Educação Musical

| Professora: Fátima Cristina da Silva Magueijo Ano: 8º Turma: 5ª Data: 16/03/2011 | | Aula nº 11 e 12 Sumário: Interpretação vocal e composição ao estilo do Rap da canção "Friends will be friends" Avaliação formativa da canção "Guantanamera". | | |
|--|--|--|--|---|
| Objectivos | Competências | Metodologias/Estratégias | Suportes Pedagógicos | Avaliação |
| Interpretação vocal da canção "Friends will be friends". Composição ao estilo do Rap. Avaliação formativa. | Performativas: Ouvir, cantar, interpretar flauta de bisel e dançar. Interpretar e compor ao estilo do Rap. Saber manter uma atitude adequada durante a avaliação. | Interpretação vocal da canção "Friends will be friends" através de um instrumental retirado da internet. Composição livre de estrofes ou frases com métricas simples e sua interpretação individual e em grupo, com o instrumental da canção "Friends will be friends". Momento de avaliação individual do canto e da execução em flauta de bisel, da melodia "Guantanamera" já previamente trabalhada nas aulas anteriores. Apreciação em pequeno grupo dos movimentos simples ao estilo da salsa. | Aparelhagem; Fotocópias; Flauta de bisel; Livro MP3; CD's do livro MP3; Projector; Comando de projector; Tela; Colunas; Computador. | Será analisada a participação individual e colectiva durante o desenvolvimento das actividades, a livre participação, ou seja, quando o estudante contribui falando, questionando pertinentemente e demonstrando a matéria ao longo da aula. A professora terá ainda em conta as respostas dadas pelos alunos às questões lançadas pela mesma. Controlo do trabalho realizado na aula. Avaliação formativa individual e em grupo. |

Fátima Magueijo

UNIDADE 2

Sodade (Cabo Verde)  21

Amândio Cabral/Luís Morais

Forma: **Intro** **A** **B** **A**

Esta canção está escrita em crioulo da ilha de S. Vicente, Cabo Verde, e fala-nos da saudade dos que partem pelo mar e dos que ficam em terra. Depois de aprenderes a cantá-la com os teus colegas, participa na escolha de solistas para cantarem as estrofes B. Experimenta uma versão instrumental, executando a parte **B** em flauta.

Intro 4 compassos quaternários

Con sentimento A. Cabral / L. Morais

Coro



Sa - da - de so - da - de so - da - de de - ssa nra ter - ra d'San - ti - síu

Solo



Quem nos - trá bô - esse ca - mi - nho lon - go quem nos - trá bô - esse ca - mi - nho lon - go esse ca - mi - nho pa - ra San - to - mé

Flauta




Cesária Évora é uma famosa cantora de Cabo Verde, nascida na ilha de S. Vicente. Foi ela que celebrou a canção *Sodade*, sendo este tema um dos mais conhecidos do seu vasto repertório de mornas e coladeras. Canta essencialmente em crioulo, mas interpreta alguns temas em português. A sua fama ultrapassou fronteiras, sendo internacionalmente conhecida como a *Diva dos pés descalços*.

Dju di Galinha (Guiné-Bissau) 22

José Carlos Schwartz

Forma: **Intro** **A** **B** **A** **C** **A**

Este tema em crioulo da Guiné-Bissau é dedicado a uma pequena ilha do arquipélago dos Rijagós, a Ilha da Galinha, e encerra a saudade do compositor. Canta-a em *piano* com os teus colegas, de forma a realçar a sua carga expressiva. Acompanha toda a canção com os ostinatos sugeridos, controlando igualmente a intensidade dos instrumentos.

Intro 4 compassos binários

A **Tranquillo** José Carlos Schwartz

Coro



Dju di Ga - li - nha, ai
Dju di Ga - li - nha, ai
Dju di Ga - li - nha, ai
Dju di Ga - li - nha, ai

B Coro



Ma - né - ra que'o pis - ca - do - ri tá pé - ra ma - ré as - sim tam - bé que'um tá pé - ra dia di ri - bá
Ma - né - ra que'o la - bra - do - ri tá tchó - ra tchu - ba as - sim tam - bé que'um tá tcho - ra hó fal - ta

C Flautas



Ostinatos

X + Ml



José Carlos Schwartz foi um grande compositor da Guiné-Bissau, reconhecido dentro e fora do seu país, sendo a cantora sul-africana Miriam Makeba uma das intérpretes de *Dju di Galinha*. Por razões políticas, José Carlos Schwartz foi mantido prisioneiro na Ilha da Galinha, durante um período da sua vida. Apesar da situação ali vivida, a saudade tocou-lhe quando a teve de abandonar, inspirando-o para compor esta intensa balada.

Muxima (Angola) 

Duo Ouro Negro

Forma: **Intro** **A** **B** **A** **Indr.** **A**

Acompanha a audição desta cantiga angolana, cujo título significa *coração*, seguindo o esquema proposto. Dado o seu carácter mágico, procura enriquecer a tua interpretação com pancadas suaves no timbale, sussurrando as palavras e executando os batimentos corporais com movimentos largos e expressivos. Canta o seguinte refrão em simultâneo com os batimentos corporais.

Refrão **Misterioso** Duo Ouro Negro




Intro 8 tempos em silêncio

Clic
M
Pn 8 vezes



Voz
Wan-ga 4 vezes



Clic
M
Pn 8 vezes



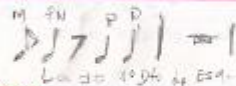
Flauta



Clic
M
Pn Até ao fim




M **fn** **p** **d**



Síncopas



Duo Ouro Negro é o nome de um duo angolano constituído pelos músicos Raul Indipwo e Milo MacMahon, que se destacou essencialmente nos anos 60 do século xx. A sua carreira desenvolveu-se essencialmente pelos palcos da Europa, dando a conhecer o seu repertório baseado no folclore de Angola.

Raquel (Cabo Verde)  23

Bau

Forma:      

A = ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩

B = ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / igual

C = ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ / igual

A peça que vais ouvir é uma *mazurca*, ou seja, um tipo de dança a três tempos originária da Polónia, mas que ainda hoje se dança em Cabo Verde. Para dar mais realce ao esquema que vais executar, respeita cuidadosamente as indicações de *staccato* nas partes A e B e faz um *leggato* nas frases da parte C. Podes acompanhar toda a audição com os ostinatos apresentados.

Intro 8 compassos ternários

A **Delicato** W. António de J. D. Gomes

Flauta 


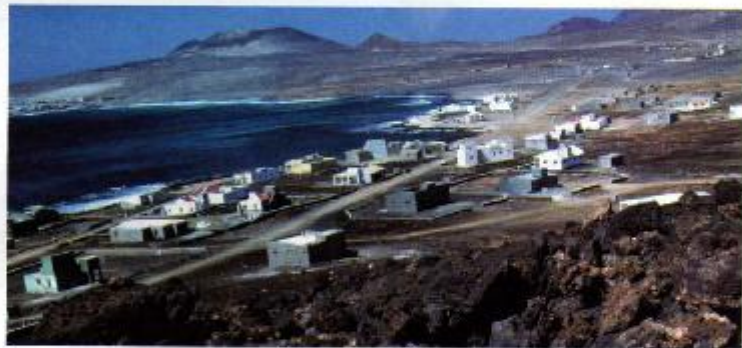
B

Flauta 

C

Flauta 

Ostinatos

São Vicente, Ilha de Cabo Verde.



Bau é um grande músico de Cabo Verde, que além de compositor é um virtuoso executante de guitarra, cavaquinho e rabeca (nome popular atribuído ao violino). Aprendeu com o seu pai o ofício de construção de instrumentos, tendo construído alguns dos que ainda hoje utiliza nas suas interpretações. Tem desenvolvido uma carreira a solo, mas também integra o grupo instrumental que acompanha a cantora Cesária Évora nos seus concertos.

UNIDADE 2

Sabiá (Brasil)

Luiz Gonzaga/Zé Dantas

Sabiá é um pássaro do Brasil, de canto muito suave. Executa de forma ritmada, mas com suavidade, esta cantiga com o acompanhamento sugerido, utilizando os instrumentos disponíveis.

Irms 8 compassos binários

Con moto

L. Gonzaga / Z. Dantas
arr. J. C. Góes

A to-do mundo eu dou p-ssu, pergun-tan-do por-meu
bem, ta-nha co-ra-ção vá-zio, vi-vo as-sim a dar a-siu, Sa-bi-á, vem cá tam-bém! Tu que an-da pe-lo mun-do
e que tan-to já vo-cu tu que fa-z/acs pes-ss-ri-rhos a-li-vi-a mi-nhas dor! Tem pe-ra e, Sa-bi-á
á, diz por fa-vor, Sa-bi-á, tu que an-da pe-lo mundo, Sa-bi-á, on-de an-dameu a-mor, Sa-bi-á - á - á - á!

Os olhos da Marianita



Intro — 2 compassos

Tradicional — Portugal

The musical score is written on two staves in a single system. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is common time (C). The first staff contains the vocal melody with lyrics: "Os o-lhos da Ma-ria-ni-ta são ver-des cor do li-mão!". The second staff contains the piano accompaniment with lyrics: "Ai sim, Ma-ria-ni-ta, ai sim! Ai não, ma-ria-ni-ta, ai não!". Chord symbols F, C, Bb, and F are placed above the notes in the piano part.

Os o-lhos da Ma-ria-ni-ta são ver-des cor do li-mão!

Ai sim, Ma-ria-ni-ta, ai sim! Ai não, ma-ria-ni-ta, ai não!

Tango

CD P2
Página 44

Características gerais:

- Arte universal
- Manifestação natural espontânea
- Cada país tem as suas danças características – folclore
- Condição:
 - Graciosidade e destreza.
 - Elegância e força.
 - Corpo e espírito.

Valsa

CD P2
Página 45

Chachacha

CD P2
Página 48

Minueto

CD P2
Página 46

Quickstep

CD P2
Página 47

Dança

| CD P2 | Música | Compositor |
|-----------|------------------|--------------------------|
| Página 49 | Sylvia | L. Delibes (1836-1891) |
| Página 50 | Romeu e Julieta | S. Prokofiev (1840-1893) |
| Página 51 | Daphnis et Chloé | M. Ravel (1875-1979) |

80

A dança em diferentes épocas

| ANTIGUIDADE | IDADE MÉDIA | RENASCIMENTO |
|---|--|---|
| <p>Egípcios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criaram o primeiro sistema de notação gráfica da dança; • Estava presente em quase todas as cerimónias; • Fazia ainda parte dos rituais das colheitas. <p>Gregos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideravam a dança o exemplo mais perfeito de harmonia entre o corpo e o espírito; • Utilizavam as danças em diversas cerimónias e rituais. | <ul style="list-style-type: none"> • O predomínio da Igreja vinha a influenciar a arte em geral; • Apesar de diversas proibições da Igreja, o povo continuou a dançar nas suas festas tradicionais; • Também fazia parte de algumas cerimónias litúrgicas; • É nesta época que surge a <i>Dança da Morte</i> ou <i>Dança Macabra</i>, de origem religiosa e de carácter penitencial. | <ul style="list-style-type: none"> • Quando a dança foi adoptada pelas classes sociais dominantes passou a ser também executada nos palácios; • Começam a surgir danças mais estruturadas, com movimentos mais organizados; • Algumas passam a fazer parte de <i>suites</i>⁽¹⁾, como é o caso das que vais ouvir. |



| CD 03 | Título |
|---------|--|
| Faixa 1 | Courante da Suite n.º 3, em Fá - M. Laché |
| Faixa 2 | Giga da Suite Orquestral n.º 3, em Ré M BWV, 1068 - J. S. Bach |
| Faixa 3 | Bourrée da Suite n.º 2, de obra "Música Aquática" - G. F. Händel |

- ✓ Século XVI
 - Surge o bailado.
- ✓ Século XVII
 - Surgem os primeiros bailarinos profissionais.
 - Os coreógrafos⁽²⁾ realçam cada vez mais a figura humana.
- ✓ Século XVIII
 - Período de grande actividade criadora, em que ocorreu a Revolução Francesa (1789);
 - Surgem os grandes bailados que enaltecem os feitos heróicos.
- ✓ Século XIX
 - A figura feminina aparece com mais frequência e importância nos bailados. Até esta altura era a figura masculina que predominava.
 - Começa-se a dançar em pontas.
- ✓ Século XX
 - O bailado romântico atingiu o seu apogeu, com a apresentação de "Giselle", na Ópera de Paris.



| CD 03 | Título |
|---------|-----------------------|
| Faixa 4 | Giselle - Adolph Adam |

NOTAS

(1) Obra instrumental, composta por um conjunto de danças de carácter contrastante.

(2) Criadores de danças ou bailados.

Breve História da Salsa

Salsa, em castelhano, significa "tempero" e a adoção do nome quis transmitir a ideia de uma música com "sabor". O movimento que deu nome a este novo estilo de música latino-americana começou em Nova Iorque, quando um grupo de jovens músicos misturou sons e ritmos criando uma sonoridade com um "sabor" latino-americano.

No entanto, a salsa nasceu em Cuba por volta de 1960 e é uma espécie de adaptação do *mambo* da década de 1950. Apareceu depois em Nova Iorque, onde o grupo Lebron Brothers, de origem porto-riquenha, entusiasmou o público no início dos anos 1970.

Espalhou-se assim entre as todas as comunidades latino-americanas nos EUA e a quase todos os outros países de língua espanhola. Nomes como Tito Puente, Celia Cruz, Johny Pacheco, Hector Lavoe e Willie Colón (La Fania) tomaram-se nomes sonantes deste género musical.

Nos anos 1980, a salsa foi invadida pelo *merengue* da República Dominicana e também pela música *disco*. Nesta altura surgiu uma nova geração de músicos como Frankie Ruiz, Eddie Santiago e Luis Henrique, que começaram a mudar o panorama da música latina criando uma salsa mais sensual que trouxe nova atenção ao género musical que se espalhou-se pela Europa e chegou ao Japão, onde surgiu mais tarde a Orquestra de La Luz, uma banda bastante famosa, onde todos os músicos são de origem japonesa.

A salsa de hoje é uma mistura de ritmos afro-caribenho que recebeu influências do *merengue* da República Dominicana, do *calipso* de Trinidad e Tobago, da *cumbia* colombiana, do *rock* norte-americano, do *reggae* jamaicano e uma mistura de sons que absorveram também influências de ritmos mais modernos como rap ou techno.

Esta dança é caracterizada pelo compasso quaternário.



Anexo 8



Introdução
5 Compassos

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| A | B | A | B | B |
|---|---|---|---|---|

Executa a parte **A** na flauta de Bisel e canta a parte **B**.

Guantanamera

A

B

Guan - ta - na - me - ra Gua - ji - ra Guan - ta - na - me - ra

Guan - ta - na - me - ra Gua - ji - ra Guan - ta - na - me - ra a 3.ª vez al Segno



José Martí (1853-1894)

Autor do poema Guantanamera, nasceu em Havana (Cuba). Desde adolescente envolveu-se na luta pela independência do seu país, vivendo a maior parte da sua vida exilado. Herói nacional e poeta famoso, é considerado o «pai da independência cubana».



www.projectos.TE.pt/links
para maiores detalhes sobre...

• José Martí

Guantanamera significa «parlante de Guantanamo», uma aldeia cubana. **Guajira** é um termo popular para «camponesa».

Anexo 9



“Guantanamera”

Autor: José Martí
Música Josito Fernandez

Refrão:

Guantanamera, guajira, guantanamera. – bis

Yo soy un hombre sincero
De donde crecen la palma, - bis
Y antes de morir me quiero
Echar mis versos del alma.

Refrão

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmin encendido, - bis
Mi verso es un cievo herido
Que busca en el monte amparo.

Refrão

Cuitivo la rosa blanca
En junio como en Enero, - bis
Para el amigo sincero
Que me da ser mano franca

Refrão

Por los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar, - bis
El arrullo de la tierra
Me complace mas que el mar.

Refrão

Anexo 10

Guantanamera

The image displays a musical score for the piece "Guantanamera". It consists of four staves, each representing a different instrument: Triângulo, Maracas, Clavas, and Tamborim. All staves are in common time (C) and begin with a double bar line and a C-clef. The Triângulo staff features a sequence of eighth notes with accents. The Maracas staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems pointing down, indicating a specific rhythmic texture. The Clavas staff uses quarter notes with accents. The Tamborim staff follows a similar eighth-note pattern to the Maracas. Each staff concludes with a double bar line.

Anexo 11

MÚSICA E MOVIMENTO

Música e movimento – o Rap

CD P3
Faixa 7
Rota 8

Título
Ready or not – Fugees
Palavras repetidas – Gabriel O Pensador

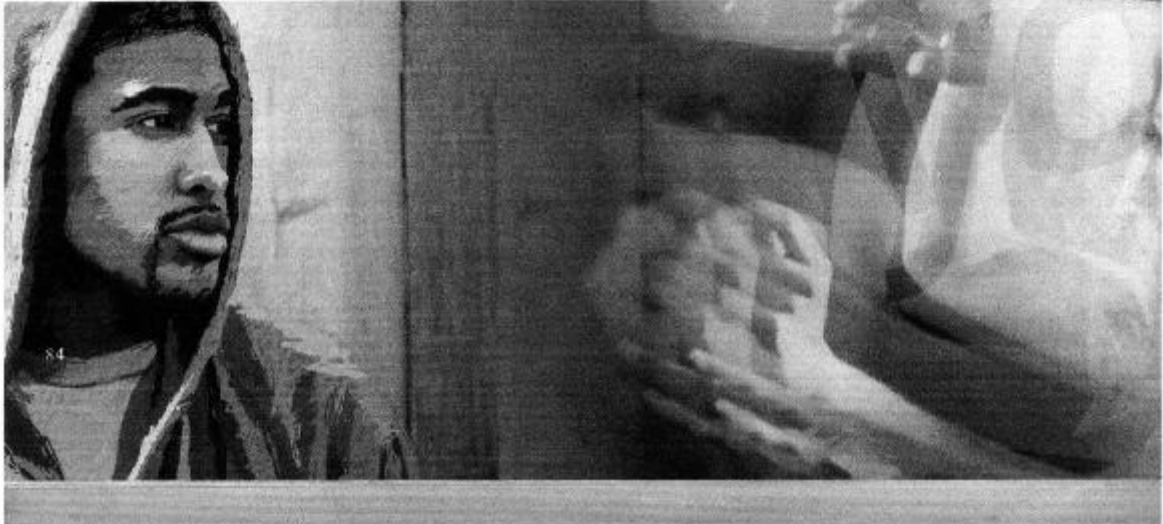
Sugestões para a interpretação:

- Audição da música “Friends will be friends”
– versão original;
– versão rap.
- Selecção do tema a desenvolver na letra;
- Improvisação de um ou vários alunos, de forma sequencial;
- Frase “Friends will be friends” – todos.

Sugestão de temas para a improvisação:

- Amizade;
- Ambiente;
- Cidadania;
- Alimentação;
- Droga;
- Tabagismo;
- Violência;
- Alcoolismo.

Ouve atentamente todas as improvisações que surgirem na tua turma, analisa-as e avalia a sua qualidade musical.




Anexo 12

DIRETORIO DE DANÇAS E EDUCAÇÃO MUSICAL

| | | | |
|---|--|--|-------|
|  | CD P3 | CD A2 | Nomes |
| Página 9 | Friends will be friends – Queen | | |
| Folha 10 | Página 2 | Friends will be friends – Arranjo de Nuno Guimarães | |


FRIENDS WILL BE FRIENDS

Queen
Arr. de Nuno Guimarães



Queen

O grupo Queen, cujo vocalista era Freddie Mercury, surgiu em 1971. O seu primeiro disco – *Queen* – foi gravado em 1973. Seguiram-se *Queen II*, *A night at the opera* e muitos outros. Foram canções como *We will rock you* e *We are the champions* (1977) que muito contribuíram para que este grupo atingisse grande êxito. Realizaram muitas digressões por todo o Mundo, desde os EUA ao Japão. Com o single *Radio Ga Ga* estiveram em primeiro lugar nos tops de vendas de 19 países. Receberam vários discos de platina. Freddie Mercury morreu no dia 23 de Novembro de 1991, após ter anunciado ao mundo, na véspera, ser portador do vírus da SIDA. Os Queen tornaram-se num fenómeno, continuando, ainda hoje, a ocupar lugares cimeiros nos tops de vendas de vários países.



Anexo 13

CD

Faixa 01 - Sodade - Cesária Évora
Faixa 02 - Djiu di Galinha - José Carlos Schwartz
Faixa 03 - Muxima - Duo Ouro Negro
Faixa 04 - Raquel - Bau
Faixa 05 - Asa Branca - Luís Gonzaga
Faixa 06 - Os olhos da Marianita - Tradicional Portugal
Faixa 07 - Tango - Retirado do cd áudio do manual de 3º ciclo- Mp3
Faixa 08 - Valsa - Retirado do cd áudio do manual de 3º ciclo- Mp3
Faixa 09 - Minueto - Retirado do cd áudio do manual de 3º ciclo- Mp3
Faixa 10 - Quickstep - Retirado do cd áudio do manual de 3º ciclo- Mp3
Faixa 11 - Cha-cha-cha - Retirado do cd áudio do manual de 3º ciclo- Mp3
Faixa 12 - Sylvie - L. Delibes
Faixa 13 - Romeu e Julieta - S. Prokofiev
Faixa 14 - Daphnis et Chloé - M. Ravel
Faixa 15 - Courante da Suite nº 3 em Fá - M. Locke
Faixa 16 - Giga da Suite Orquestral nº 3, em Ré M BWV, 1068 - J. S. Bach
Faixa 17 - Bourrée da Suite nº2, da obra "Música Aquática"- G. F. Haëndel
Faixa 18 - Giselle - Adolph Adam
Faixa 19 - Guantanamo - Flauta de bisel e coro
Faixa 20 - Guantanamo - Instrumental
Faixa 21 - Ritmo de Salsa - A, B, C da Salsa
Faixa 22 - Ritmo do passo base de Salsa - A, B, C da Salsa
Faixa 23 - Primeiro tempo/batida do passo base - A, B, C da Salsa
Faixa 24 - Ready or Not - Fugees
Faixa 25 - Palavras repetidas - Gabriel o pensador
Faixa 26 - Friends will be Friends - Queen
Faixa 27 - Friends will be Friends - Arranjo de Nuno Guimarães

DVD

Faixa 01 - Tango - Pasion Tango
Faixa 02 - Valsa - ViennesenWaltz
Faixa 03 - Menuet - Napoleonic Ball
Faixa 04 - Quickstep - Ricky Whittle's
Faixa 05 - Cha-Cha-Cha - Kongsdal, K. e Franova, V.
Faixa 06 - Salsa - Salsa Open Portugal 2009
Faixa 07 - Ballet - Romeu e Julieta - Prokofiev
Faixa 08 - Contemporâneo - So You Think You Can Dance
Faixa 09 - Guantanamo - Célia Cruz
Faixa 10 - Guantanamo - Café Habana
Faixa 11 - Guantanamo - Instrumental/Karaoke
Faixa 12 - Aula de Salsa - Learn to Dance Salsa
Faixa 13 - Friends will be friends - Queen
Faixa 14 - Friends will be friends - Queen - Com letra