

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Diogo José Gonçalves Martins**

Da multiculturalidade na sala de aula  
à ópera como instrumento pedagógico

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Musical do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Departamento de Artes e Tecnologias da Escola  
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Fátima Neves

Arguente: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Elisa Lessa

Orientador: Prof. Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Data da realização da Prova Pública: 12 de março de 2015

Classificação: 18 valores

Dezembro de 2014



## **Agradecimentos**

Quero deixar uma palavra de apreço à minha orientadora, Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro pela sua dedicação, disponibilidade, orientações científica e pedagógica, conselhos e amizade;

Agradeço, também, a todas as pessoas que contribuíram para a concretização do estágio supervisionado nos três ciclos do ensino básico, realizado no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em particular à direção, ao corpo docente e, neste em particular, às professoras cooperantes Paula Rovira e Neusa Gonçalves, aos alunos das turmas intervencionadas e aos auxiliares de ação educativa;

Expresso a minha gratidão à minha família pelo seu apoio incondicional numa fase tão importante da minha vida académica, pessoal e para um futuro profissional que se deseja profícuo.

A todos, o meu bem-haja!



## **Resumo**

O presente trabalho procura refletir a prática de ensino supervisionada, realizada no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em Coimbra, onde foram lecionadas as disciplinas de Música e Educação Musical nos 1º, 2º e 3º do CEB. O trabalho está organizado em três partes. A primeira parte é constituída por um enquadramento teórico dos principais contributos da história da cidade de Coimbra, da multiculturalidade e da ópera como instrumentos pedagógicos válidos dando suporte à prática de ensino supervisionada. Para além disso, foi também realizada uma abordagem à fisiologia do aparelho auditivo e vocal pela utilidade constante dos mesmos no ensino-aprendizagem da arte dos sons. No segundo capítulo é contemplada a fundamentação metodológica utilizada na prática educativa. Finalmente, o terceiro capítulo trata do estágio supervisionado onde se apresenta uma seleção criteriosa de algumas das planificações usadas por ano/ciclo, com a intenção de ilustrar a prática pedagógica realizada no ano letivo 2013-2014.

**Palavras-chave:** Multiculturalidade, Voz, Ópera, Projeto Educativo

## **Abstract**

This paper attempts to reflect the supervised teaching practice, held in the Group School Martim de Freitas in Coimbra, where they were taught Music and Music Education Classes in the 1st, 2nd and 3<sup>rd</sup> Basic Education Cycles. This paper is organized into three parts. The first part consists of a theoretical framework of the main contributions of Coimbra's history, multiculturalism and the opera as valid pedagogical tool supporting the supervised teaching practice. Furthermore, it was also performed an approach to the physiology of hearing and vocal by the constant use in the teaching-learning in the art of the sounds. The second chapter is covered by the methodological basis used by the master's degree in educational practice. Finally, the third chapter addresses the empirical part of a careful selection of supervised training, which is made of some of the lesson plans used per year / cycle intended to illustrate the teaching practice carried out in the academic year of 2013-14.

**Keywords:** Multiculturalism; Voice; Opera, Educative project

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>7</b>
<b>Enquadramento Teórico.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Questões da multiculturalidade .....</b>	<b>9</b>
1.1 – A sala multicultural e o papel do professor .....	9
1.2 – O papel da Educação Musical na sociedade global .....	13
<b>2. Cultura, Património e Educação Musical .....</b>	<b>17</b>
2.1 - Zeca Afonso: Vida, Música e Política.....	17
2.2 – D. Dinis e a Rainha Santa Isabel.....	23
<b>3. A “ópera escolar” como ferramenta pedagógica.....</b>	<b>29</b>
3.1 – Breve introdução à ópera .....	29
3.2 – Fatores de desenvolvimento artístico-musical através de uma “história musicada” – Ópera Escolar.....	34
<b>4 – Fundamentos técnico-musicais. Breves apontamentos .....</b>	<b>37</b>
4.1 – A audição. O sistema auditivo .....	38
4.1.1 - Fisiologia .....	38
4.1.2 – Campo auditivo.....	43
4.1.3 – Audição Binaural .....	44
4.2 – A voz. O sistema fonador .....	45
4.2.1 – Aparelho respiratório .....	45
4.2.2 – Cordas Vocais .....	46
4.2.3 – Registos.....	47
4.2.4 – Vibrato .....	48
4.2.5 – Cuidados a ter com a voz.....	49

<b>4.3 – A linguagem musical e verbal: dois mundos que se cruzam.....</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo II .....</b>	<b>57</b>
<b>Fundamentação da Metodologia.....</b>	<b>57</b>
<b>1 – Fundamentação da Metodologia .....</b>	<b>59</b>
1.1 – Desenho do trabalho .....	59
1.2 – O porquê da escolha do tema. Os projetos pedagógicos.....	60
1.3 – Intervenientes no estudo .....	60
<b>Capítulo III .....</b>	<b>63</b>
<b>Da prática pedagógica.....</b>	<b>63</b>
<b>1 – Contexto Físico e Social do AEMF.....</b>	<b>65</b>
<b>2 – Caracterização da Comunidade Educativa.....</b>	<b>66</b>
2.1 – Patrono do Agrupamento .....	66
2.2 – Agrupamento de Escolas Martim de Freitas .....	67
2.3 – Estrutura Organizacional do Agrupamento .....	69
2.4 – Análise do Agrupamento .....	71
2.5 – Projeto Educativo do AEMF.....	73
2.6 – Plano Anual de Atividades de Educação Musical .....	74
<b>3 – Caracterização dos Recursos Físicos .....</b>	<b>75</b>
3.1 – Escola EB 2/ 3 Martim de Freitas .....	75
3.2 – Caracterização da sala de música.....	76
<b>4 – Recursos Humanos .....</b>	<b>77</b>
4.1 – Docentes.....	77
4.2 – Pessoal não docente .....	78
4.3 – Alunos .....	79
4.4 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) .....	81

<b>5 – Caracterização das turmas de estágio .....</b>	<b>83</b>
5.1 – Caracterização da turma do 4º B.....	83
5.2 – Caracterização da turma do 5º C.....	84
5.3 – Caracterização da turma do 7º F .....	87
5.4 – Caracterização da turma do 8º D .....	88
<b>6 – Prática pedagógica em contexto de sala .....</b>	<b>91</b>
6.1 – Avaliação .....	93
6.2 – Cronograma .....	95
6.3 – Prática pedagógica 1º CEB .....	96
6.4 – Prática pedagógica 2º CEB .....	103
6.5 – Prática pedagógica 3º CEB .....	109
6.6 –Workshop Loopstation.....	116
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>121</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>129</b>
<b>Legislação Consultada .....</b>	<b>138</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>141</b>

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - Ouvido Externo, Médio e Interno.....	38
Figura 2 - Ouvido Externo .....	39
Figura 3 - Ouvido Médio .....	39
Figura 4 - Ouvido Interno .....	40
Figura 5 - Corte Longitudinal da Cóclea.....	41

Figura 6 - Corte Transversal da Cóclea.....	41
Figura 7 - Ampliação da Cúpula .....	42
Figura 8 - Função do Vestíbulo na Manutenção do Equilíbrio .....	42
Figura 9 - Campo Auditivo .....	43
Figura 10 - Ilustração Audição Binaural .....	44
Figura 11 - Aparelho respiratório.....	45
Figura 12 - Cordas Vocais.....	46
Figura 13 - Contração das Cordas Vocais .....	47
Figura 14 - Nódulo Vocal.....	49
Figura 15 - Distrito de Coimbra .....	65
Figura 16 - Localização Concelho de Coimbra.....	65
Figura 17 - Vista Aérea da escola .....	75
Figura 18 - Vista parcial da escola .....	75
Figura 19 - <i>Printscreen</i> do Google Earth .....	100
Figura 20 - Capa Livro "Volta ao Mundo em 40 canções" .....	101
Figura 21 - Partitura "Abre-te Sésamo" .....	101
Figura 22 - Partitura "Jimba Palalusjka" .....	102
Figura 23 - Partitura "Lá vem o Chinês" .....	102
Figura 24 - Vista geral da ópera "Com D. Dinis e D. Isabel" .....	103
Figura 25 - Grupo de pajens .....	104
Figura 26 - Cumprimentos ao casal monárquico .....	104
Figura 27 - Partitura "Abertura" .....	107
Figura 28 - Partitura "Bom dia, Senhores" .....	107
Figura 29 - Partitura "Coisas Importantes" .....	108
Figura 30 - Partitura "Venham mais 5" .....	115

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução Corpo Docente .....	77
Quadro 2 - Evolução do Pessoal Não Docente .....	78
Quadro 3 - Evolução do nº de alunos no agrupamento .....	79
Quadro 4 - Nº de turmas e média de alunos .....	80
Quadro 5 - Taxas de Transição 1ºCEB .....	80
Quadro 6 - Taxas de Transição 2ºCEB .....	80
Quadro 7 - Taxas de Transição 3ºCEB .....	81
Quadro 8 - Nacionalidade dos alunos 4º B .....	83
Quadro 9 - Total de alunos - 5ºC .....	84
Quadro 10 - Distribuição de alunos por idades - 5ºC.....	84
Quadro 11 - Residência dos alunos - 5ºC.....	85
Quadro 12 - Origem dos alunos - 5ºC.....	85
Quadro 13 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais - 5ºC.....	86
Quadro 14 - Total de alunos - 7ºF.....	87
Quadro 15 - Distribuição de alunos por idades - 7ºF.....	87
Quadro 16 - Residência dos alunos - 7ºF .....	87
Quadro 17 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais – 7ºF .....	88
Quadro 18 - Total de alunos - 8ºD .....	88
Quadro 19 - Distribuição de alunos por idades - 8ºD .....	89
Quadro 20 - Residência dos alunos - 8ºD .....	89
Quadro 21 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais - 8ºD .....	90

## **Índice de anexos**

Anexo I – Arranjo “Venham mais 5” – José Afonso .....	143
Anexo II – Partituras Originais Ópera.....	147

## **Índice de anexos – DVD**

1. Avaliações
  - a) 4º B
  - b) 5º C
  - c) 7º F
  - d) 8º D
  - e) NEE's
  - f) Critérios de Avaliação
2. Ficheiros Multimédia
  - a) Fotografias
  - b) Vídeos
3. Exemplos de Planificações
  - a) Ópera – 5º C
  - b) Volta ao Mundo – 4º B
  - c) Workshop Loopstation
  - d) Workshop Música no Computador
  - e) Powerpoint Casa dos Instrumentos
  - f) Venham mais 5 – 7º F
  - g) Dança Misirlou
4. Planificações Médio Longo Prazo
5. Projeto Educativo AEMF

## **Abreviaturas**

AEMF – Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

CASPAE – Centro de Apoio Social de pais e Amigos da Escola

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EEMEB – Ensino da Educação Musical do Ensino Básico

EM – Educação Musical

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PP – Prática pedagógica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)



## **INTRODUÇÃO**



## INTRODUÇÃO

Hoje, é aceite que a natureza social do ser humano e a necessidade de se relacionar com a comunidade e com o ambiente que o envolve passa não só pela prática da linguagem verbal, bem como pela linguagem musical. Para que qualquer destas linguagens possa servir de ligação entre as pessoas, elas têm de ser estudadas, aprendidas e aperfeiçoadas por forma a melhorar cada vez mais o nível de convivência harmónica a que todos nos propomos. No que diz respeito à linguagem musical e, aproveitando sinergias de outras aprendizagens, o seu estudo deve começar tão cedo quanto possível a partir dos primeiros anos de escolaridade.

No presente trabalho, propusemo-nos refletir sobre a prática do ensino supervisionado nas disciplinas Música e Educação Musical lecionadas nos 1º, 2º e 3º CEB da Escola Martim de Freitas do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em Coimbra, no ano letivo 2013/2014. Para o efeito, serviu de base a progressiva aprendizagem dos alunos de quatro turmas da referida escola, com um total de 87 (oitenta e sete) alunos.

O estágio supervisionado tem por finalidade promover o enriquecimento da componente profissionalizante do curso de Mestrado EMEB, reforçar a ligação da Escola Superior de Educação de Coimbra com as instituições ou escolas cooperantes conforme é determinado pela legislação em vigor, permitir ao aluno contacto com o ambiente escolar e a realidade em contexto real de trabalho, de forma a proporcionar experiências de planificação, de ensino e avaliação, de acordo com as competências funcionais cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula. É ainda exigido que o docente, e mais ainda o estagiário, tenha uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (cf. número um do artigo oitavo do regulamento de PP do Mestrado EMEB da ESEC). É importante referir também que o número dois do mesmo artigo diz expressamente que devem ser tidos em conta os «objetivos específicos fixados, em função do PP e da escola cooperante».

Neste pressuposto, procuramos conhecer e evidenciar as capacidades técnicas e artísticas, embora diferenciadas, dos diversos alunos, procurando alargar

e melhorar não só o conhecimento daqueles, mas também contribuir para aprimorar o gosto dos mesmos pela prática musical.

Ao longo do ano letivo, para além da prática pedagógica supervisionada, como em sede própria será evidenciado, foram realizados dois *workshops* (como atividades extra curriculares) expressamente trabalhados para o 3º Ciclo do EB. O primeiro foi dedicado à prática de *loops* com gravação e sobreposição de células melódicas e harmónicas através de uma pedaleira para execução e adaptação posterior em sala de aula e o segundo abordou a prática de notação musical em computador, edição MIDI, gravação/edição áudio e gravação/edição vídeo. A utilização deste géneros de materiais que permitiram aos alunos a sua exploração direta, obriga-nos também a alertar que, quer a sua utilização quer a de outros materiais não é condição *sine qua non* para o sucesso do ensino/aprendizagem desta especificidade da música, mas antes se traduziu por propostas válidas e factíveis para que no futuro possam alargar saberes que lhes foram proporcionados e exercitados.

No primeiro capítulo deste trabalho procedemos à elaboração da fundamentação teórica sobre a importância da cultura local coimbrã, com particular relevo para as figuras régias de D. Dinis e de sua esposa, a Rainha Santa Isabel, por entre outros motivos, pelo facto de o estágio se realizar na cidade de Coimbra e a instituição onde o mesmo decorreu, ter imposto no seu projeto educativo a realização da ópera infantil “Com D. Dinis e D. Isabel”, motivo que nos impeliu a trabalhar ainda que sumariamente, o período de D. Dinis e a cidade que o acolheu. Ainda na mesma cidade e tendo em conta a cultura Portuguesa e a Educação patrimonial existente, e seguindo o PE do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, foi trabalhada parte da obra de José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos, que no presente ano de 2014 se comemorou os quarenta anos do 25 de Abril. Com efeito, centrámo-nos, pois, na figura de José Afonso cuja obra poético-musical foi e é parte importante da aprendizagem nas mencionadas disciplinas e turmas, afinal numa síntese das duas linguagens já acima referidas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a defesa da identidade nacional e, para que tal possa acontecer é necessário “o reforço de fidelidade à natureza histórica, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e decrescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo”

Neste sentido, tendo em conta estas premissas e vindo ao encontro do que atrás foi dito, também (Gaspar, 2011, p. 20) refere que através da “exploração didática do património cultural”, o ensino-aprendizagem é facilitado quando “tudo o que nos diga respeito a nós ou à nossa história “, apelando dessa forma a uma maior curiosidade e emotividade dos alunos.

Foi ainda abordada a multiculturalidade em sala de aula, não só pelo enriquecimento que esta pode conferir à prática pedagógica e desenvolvimento das crianças – o 1º CEB era constituído por crianças de 6 (seis) nacionalidades diferentes –, sendo esta a principal justificação para todo um trabalho realizado em torno da multiculturalidade.

Pela importância conferida à voz e ao canto, bem evidenciadas no PE do AEMF, foi possível estudar com alguma profundidade ambos os temas pois estão diretamente ligados à ópera, agora sim, esta como uma ferramenta pedagógica eficaz e legítima na prática educativa e a associação das linguagens musical e verbal.

No segundo capítulo está assinalada a fundamentação da metodologia utilizada, não apenas no desenho do trabalho em si, mas também dos motivos para a escolha do tema de estudo, tendo sido este desenvolvido a partir dos três projetos que serviram de base a toda a prática pedagógica incidindo sobre os temas “Canções do Mundo”, Zeca Afonso – Venham mais Cinco” e “Ópera Infantil” de Carlos Godinho. No mesmo capítulo é apresentada uma descrição dos intervenientes no estudo e a verdadeira intenção que foi a realização do estágio supervisionado.

O terceiro capítulo foi destinado à prática pedagógica, desde logo evidenciada através da caracterização da comunidade educativa, passando pelos

recursos humanos, recursos físicos, caracterização das turmas intervencionadas e o estágio supervisionado propriamente dito. Para este foi feita uma seleção criteriosa de algumas das planificações trabalhadas por ano e ciclo de forma a ilustrar a prática pedagógica realizada, no ano letivo 2013-14.

O trabalho termina com a *Conclusão* seguida de Bibliografia e Anexos. Acrescenta-se ainda que, apesar do estágio supervisionado ter tido o seu final, a colaboração com a instituição, mais diretamente com a professora cooperante do 2º e 3º Ciclo, manteve-se e mantém-se na atualidade.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. Questões da multiculturalidade

### 1.1 – A sala multicultural e o papel do professor

*Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também em Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural.*  
(Souta, 1997)

---

Como todos sabemos e se pode constatar rapidamente, a sociedade muda a cada dia que passa. Novos ideais, novas ideias, novos conceitos. A sociedade, segundo Moreira (2001), vai-se tornando cada vez mais multicultural; uma pluralidade de culturas e etnias, religiões e visões do mundo que tornam os mais diversos campos da vida contemporânea numa infiltração de identidades.

Particularizando no caso português, para Ramos (2008), é necessário encarar o fenómeno imigratório em Portugal à luz da diversidade que encerram os cerca de 500 mil estrangeiros em situação legal, oriundos de países, línguas e culturas diferentes. É com certeza um grande desafio gerir essa mesma diversidade, promovendo a sua inserção ativa na comunidade nacional, assegurando níveis elevados de coesão social. O autor acrescenta ainda que Portugal é um dos países da zona comunitária europeia que mais tem visto a sua imigração aumentar em grande escala nos últimos anos. Ramos considera ainda que a imigração, por ser complexa, vai

“envolvendo ruturas espaciais e temporais, transformações diversas, nomeadamente mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas, implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias e diferentes modalidades de aculturação, constitui um processo complexo, com consequências ao nível de saúde física e psíquica e do stress psicológico e social” (Ramos N. , 2004)

No entanto, Peres (2000) adverte que apesar de se falar em educação para os valores, para os direitos humanos, para a igualdade de oportunidades, para a tolerância, para a paz, para a educação ambiental, antirracista e intercultural, somos confrontados diariamente com as mais diversas manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceito, racismo e xenofobia nas escolas e na

sociedade. O mundo está repleto de confrontos entre povos, nações, pessoas que pensam, sentem e atuam de maneiras diferentes, ao mesmo tempo que, mais tarde ou mais cedo, essas mesmas pessoas se defrontarão com problemas idênticos onde a solução terá de passar por uma cooperação entre todos. Problemas ecológicos e económicos não se restringem nas fronteiras. (Rodrigues, 2013)

Para Vieira (1995) deve-se então aumentar o ânimo destas culturas, respeitando as tradições das mesmas, sem nunca deixar perder a identidade cultural ou local pois é todo este conjunto de conhecimentos e modos de agir que nos enriquece como humanos. No mesmo sentido, Luiza Cortesão (1991) diz que a escola deve seguir o mesmo caminho. No entanto, adverte para o facto de que a escola nem sempre cumpre este requisito. Ao invés de se preocupar com a adaptação e integração dos alunos ao meio onde vive, muitas vezes prefere assumir um papel assimilacionista quando pretende assegurar a adaptação do aluno às normas sociais da cultura maioritária, negando as especificidades das minorias.

Para Santomé (2005), a realidade ainda é outra: nem sempre os professores desafiam os alunos a refletir e a investigar as questões relacionadas com a vida e com a cultura dos grupos mais próximos da comunidade local a que pertencem. Inclusive, os materiais ou até o próprio currículo nem sempre oferece elementos nos quais os alunos se possam identificar. Problemas desta natureza fazem parte do quotidiano do professor, aliada muitas vezes, à falta de formação dos mesmos nesta temática da diversidade cultural.

Assim, a utilização de práticas pedagógicas multiculturais pode enfrentar este problema pois, segundo Moreira (2001), o conceito de multiculturalidade permite questionar o interior do próprio currículo escolar e das práticas pedagógicas. Para Souta (1997) a multiculturalidade não deve só defender uma educação onde a diversidade seja constatada mas que seja também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, especialmente num contexto de diversidade cultural. Sánchez (2003) diz-nos a educação pode fomentar eficazmente a totalidade das capacidades dos alunos, para que sejam formadas pessoas competentes na comunidade a partir de um conjunto de ações educativas que

promovam não só o respeito à diversidade étnica e cultural mas também que leve à estima pela contribuição específica de cada grupo.

Para que a escola seja de todos para todos é preciso criar um ambiente de inclusão educativa e social para os alunos que têm particularidades e modos de aprendizagens diferentes, daqueles esperados pela escola. Assim, esta deve dar uma resposta à realidade pluricultural existente nas escolas pois só uma perspetiva dinâmica permite uma visão global da vida de uma dada comunidade. (Rodrigues, 2013) As turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecimento de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo. (UNESCO, 1995) Aqui, o papel do professor torna-se fundamental para a confluência entre a escola e as culturas nela presente. (Souta, 1997)

Moreira (2001) sugere que o papel dos professores, perante a diversidade cultural, deve ir de encontro a três pontos importantes na prática pedagógica. Em primeiro lugar, o professor deve-se voltar para dentro (a prática) e para fora (condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve), contribuindo para a formação das identidades docentes e discentes. Em segundo lugar, o professor deve questionar tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nela envolvidas. Por último, Moreira pede para que se estimule a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas. Nesse momento, os professores devem apoiar e sustentar os esforços de crescimento uns dos outros, podendo inclusive articular com diferentes escolas, universidades ou inclusive a comunidade onde a escola está inserida.

A ideia é a de que o professor, reflexivo, tenha especial atenção com os aspetos políticos, sociais e culturais em que se insere a prática. O professor deve também ter em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se possam manifestar na sala, ampliando o espaço de discussão através da sua atuação.

Para os professores, segundo Cardoso (1996), é essencial a convicção de que é necessário uma mudança nas práticas realizadas em sentidos multiculturais e

que eles próprios têm condições e disponibilidade para promoverem essas mesmas mudanças. Freire (2000) diz ainda que o professor deverá ter um papel multiculturalista, ou seja, o professor deve procurar questionar os valores e preconceitos, trazer para a sala de aula a preocupação com as diferenças culturais. O professor deve também sensibilizar para os problemas de diferença física e psíquica, étnica, social e religiosa. Para este autor também é importante propiciar um ambiente participativo e interativo entre a escola, as famílias e até a própria comunidade de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

*É preciso re-enfatizar que a multiculturalidade como fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças (Freire, 1992, p. 156)*

É portanto necessário dialogar sobre as nossas ideias, os nossos preconceitos, para se alcançar uma mudança de atitude em relação a certos estereótipos. (Rodrigues, 2013) Para além do diálogo, Freire (1987) considera que, para diminuir o risco de algum conflito, se deverão formar turmas multiculturais, possibilitando, assim, que haja um maior contacto e conhecimento entre os grupos que se opõem. Costa (2010) afirma ainda que se torna necessário proceder ao estabelecimento de uma definição de *cultura escolar* sobretudo sob o contexto de um ensino regular, universal e obrigatório, inserido num currículo oficial, que inclua ideologias culturais no âmbito das culturas infantis e juvenis que ocorrem nos pátios das escolas e afastadas, não raras vezes, das culturas familiares.

No fundo, o objetivo será assumir e implementar uma educação destinada a fazer da cultura, objeto de reflexão e exercício de pensamento. A escola, por sua vez, deve ser um local de debate e troca de experiências. Caso não aconteça, irá continuar a permanecer oprimida sem se libertar de estereótipos criando espaço para a desigualdade e conflitos (Rodrigues, 2013).

Com a flexibilização curricular e a adaptação de uma educação intercultural, pretende-se respeitar o direito à própria identidade, tornando-a compatível com o princípio da igualdade de oportunidades, progredir no respeito pelos direitos humanos, sendo necessário interpretar a necessidade da própria educação intercultural dos seus limites (Aguado, 2000).

## **1.2 – O papel da Educação Musical na sociedade global**

Começaremos por sublinhar que, em nosso entendimento, a expressão do sistema educativo não é sinónima de sistema escolar, pois, enquanto que o primeiro compreende um conjunto de atividades de caráter informal (desde a educação familiar aos tempos livres, etc.), o segundo é definido pelas estruturas formais hierarquizadas e controladas diretamente pela tutela. Porém, cabe referir que o sistema escolar (e com ele as suas escolas), é uma organização de grupos sociais constituídos por professores, alunos e demais interventores da esfera pedagógica, partilhando uma cultura e assim contribuindo para a sua construção.

Os esforços renovadores do fim do séc. XIX e primeira década do séc. XX, podem ser analisados através das políticas de intervenção cultural e sua repercussão na vida musical nacional, assumidas pelo estado português, assumidos pelo rotativismo no poder (Carvas Monteiro M. d., *Da Música na Educação*, 2014, p. 182).

A obra educativa na primeira república deve inserir-se no movimento mais vasto da educação liberal. Após a Implantação da República, houve a preocupação das políticas culturais e da reforma do Sistema Educativo.

No ensino não superior, “houve uma ação reformadora onde o pilar fundamental dessa obra foi um decreto do ministério do interior datado de 29 de Março de 1911, que reformava profundamente o ensino infantil, o primário e o normal primário.” (Carvas Monteiro M. d., *Da Música na Educação*, 2014, p. 183).

Muito poderíamos acrescentar até chegarmos aos dias de hoje. Todavia, como se trata apenas de uma parte introdutória ao papel da educação musical, mais para clarificar e fundamentar comentários ou críticas bem como vislumbrar a educação musical à luz de diferentes percetivas, pensamos não se tornar relevante o seu desenvolvimento neste ponto. Assim, teremos de dizer que o valor da música na educação reside no seu valor intrínseco, quer dizer, o seu valor emocional e estético. A música é, pois, uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos e daí, a educação musical não poderá ser substituída por nenhuma outra disciplina no currículo escolar.

Com efeito, ao ensinarmos canções de culturas diferentes na sala de aula, estamos a contribuir para o conhecimento, respeito e amizade entre os povos. É neste ambiente que a educação musical deve conviver onde, através da música, deve estabelecer um fator de união entre os povos.

Enfatizando esta ideia, Steinback (1999) diz-nos que:

“Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceites e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.” (pp. 26-27)

No que diz respeito à Educação Musical, com a chegada da “Democratização do Ensino”, na sequência da visão da chamada “Reforma Veiga Simão”, e principalmente com a entrada em vigor da LBSE, o ensino da música começa verdadeiramente a ser reconhecido como “matéria curricular”, com necessidade de formação específica nesta área, ultrapassando a fase de recrutamento nos conservatórios e academias, onde os professores, na sua grande maioria, não possuíam formação pedagógica e didática adequadas e menos ainda perfil para lecionar no ensino genérico uma vez terem sido preparados exclusivamente para o ensino de determinado instrumento. Contudo, e apesar de

enormes conquistas, continuamos ainda um pouco longe das verdadeiras capacidades e possibilidades da Educação Musical em Portugal, sabendo que muito mais poderia ter sido feito, e acima de tudo - alimentado por este clima de incerteza - que muito está por confirmar relativamente à importância que definitivamente se dá ao ensino da música no nosso País.

A importância da Educação Musical é afirmada na LBSE acima referida, onde está declarado que a educação artística deve ser promovida nos três ciclos do ensino básico (al. b e c do ponto 3 do art. 8º, cap. II) e que para a prática musical devem existir recursos e materiais educativos específicos (al. e do ponto 2 do art. 44º, cap. V).

Para auxiliar a prática docente na área da música, foram elaborados documentos de apoio para os três ciclos de ensino básico, nomeadamente as “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico”, o “Programa de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico ” e as “Orientações Curriculares de Música no 3º ciclo do Ensino Básico”.



## 2. Cultura, Património e Educação Musical

### 2.1 - Zeca Afonso: Vida, Música e Política

*“Zeca era um marginal no mais nobre sentido da palavra. Um desinstalado. Um homem que, sendo frágil e vulnerável, possuía uma força interior feita de tão fortes convicções que o faziam permanentemente ultrapassar essa própria vulnerabilidade para afirmar aos sete ventos a sua profunda verdade.” (Fanhais, 2004, p. 109)*

---

A revisão bibliográfica da investigação musical articula uma certa dialética entre o carácter específico da música e da sua história, para além de outras perspetivas que atendem à música enquanto manifestação humana multifacetada. Resultado disso tem sido a enorme expansão e diversidade do panorama historiográfico da música a partir dos anos 90 do século passado. Compreender a música como performance é antes de tudo entendê-la como um fenómeno sociocultural ainda que possa estar à volta de uma pessoa. A própria dimensão estrutural, estilística e formal da música já encerra em si mesma a dimensão social e cultural (Giménez Rodríguez, 2006, p. 254).

Assim, a cultura pode considerar-se atualmente como uma espécie de grande paradigma ou tema transdisciplinar que atravessa todo o tipo de áreas e campos de estudo da área das ciências sociais e humanidades, situando-se no centro de muitos debates. Neste contexto, importa perceber que o ensino da música no século XX se enquadrou num tipo de formação situada entre diferentes saberes, técnicas, símbolos e convenções, mundos e territórios, numa rede de interações entre públicos e profissionais diferenciados (intérpretes, criadores, professores, investigadores, técnicos, críticos e agentes), que contribuíram para a realização do trabalho artístico, em que cada obra ou espetáculo é singular e as relações de cooperação passíveis de modificar.

Foi assente neste pilar, que a Escola Martim de Freitas integrou no programa do 3º CEB o estudo e análise de uma figura incontornável do panorama nacional português do 25 de abril de 1974, que vai ter o seu quadragésimo

aniversário e a sua comemoração na escola. Foi então refletido fazer uma pequena incursão sobre a vida e obra do Zeca Afonso, de forma a dar maior clareza.

José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos, mais conhecido por José Afonso ou Zeca Afonso, nasceu a 2 de Agosto de 1929, em Aveiro e faleceu a 23 de fevereiro de 1987, em Setúbal. Cantor, compositor e autor de letras, foi publicamente «aclamado como figura nacional no final do séc. XX» (Côrte Real, 2010, p. 14)

Nos primeiros anos de vida viaja entre Portugal, Angola, Moçambique e Timor acompanhando a família. Teve uma infância atribulada com residência em diversas cidades, entre Portugal e as então colónias de Angola e Moçambique. Seu pai, Nepomuceno Afonso, nomeado delegado do Procurador da República, «migrou para Angola com parte da família em 1930, deixando o então filho mais novo J. Afonso, ao cuidado dos avós e tios paternos e maternos, primeiro em Aveiro e mais tarde em Coimbra e Belmonte» (Côrte Real, 2010, p. 15)

Zeca Afonso realizou a instrução primária entre Luanda, Aveiro e Lourenço Marques (atualmente, Maputo). Como refere Corte Real (2010, p. 15), «a convivência próxima e intensa com o mundo que o rodeava, que cultivou com um sentido de observação e crítica notáveis, viria mais tarde a revelar-se na sua obra musical e literária». O meio académico de Coimbra, vivido entre o início da década de 40 e 1953, representou a referência de estabilidade, já tardia, no seu percurso formativo.

Foi aluno no Liceu D. João III, atualmente Escola Secundária José Falcão, e a Secção de Ciências Histórico-Filosóficas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, entre 1949 e 1953. Nesta academia integrou o *Orfeon Académico*, o *Grupo Coral de Letras*, tendo sido um dos seus cofundadores, e participou também na *Tuna Académica* da mesma universidade.

O ano de 1953 foi marcante para José Afonso:

*Os problemas familiares adensaram-se, a vida académica atormentou-o especialmente, nasceu-lhe o primeiro filho (José Manuel) e iniciou a actividade pública*

*de cantor. No emissor regional de Coimbra da Emissora Nacional fez as suas primeiras gravações musicais para dois fonogramas de fados de Coimbra acompanhado por António Brojo e António Portugal, empenhado no ressurgimento académico, como relata em carta de Ago. dirigida ao seu amigo Santos da Silva (Côrte Real, 2010, p. 15)*

Acrescenta a mesma autora que, embora longe ainda de uma «postura política militante no canto, mas já com o firme princípio de que é ‘proibido proibir’, J. Afonso iniciava em 1953 um percurso que o tornaria, duas décadas depois, um dos símbolos da liberdade em Portugal» (p. 16).

A preocupação com o seu país e perante a atitude acrítica dos cidadãos, de uma forma geral segundo o seu ponto de vista, foram o fermento para que a sua inspiração poético-musical tivesse um cunho crítico e que simultaneamente promotor do ideal de fraternidade. As mudanças vão ocorrendo pelo país, embora lentas e José Afonso afirma mesmo que:

*Em Coimbra as coisas mudavam lentamente. Novas remessas de estudantes, menos pitorescos mas mais conscientes do que os do meu tempo, mais devotados aos problemas que fatalmente surgiam num meio sufocado pela tradição, as mais das vezes inútil, intentavam, à semelhança do que já outras gerações haviam feito, romper declaradamente com o bafio, pôr de parte a quinquilharia passadista do velho romantismo do «Penedo», realizar ao nível do associativo uma modernização da vida académica dentro dos limites a que os forçava o estreito meio geográfico em que viviam (Letria, 1999).*

Este mesmo autor refere que foram nestes anos que José Afonso sentiu a necessidade de romper com o passadismo e com a inércia que se cantava na cidade. Chegou, inclusive, a ser uma das vozes mais populares de intérpretes dos fados de Coimbra. Sem dúvida que foi através do fado e das diversas experiências que José Afonso ia vivenciando com as viagens pelo país, que lhe permitiam descobrir um país de dificuldades, de amargura, de um “povo cabisbaixo e amordaçado”. Isso foi determinante para que ele se apercebesse da força daquilo que cantava. Não era apenas uma renovação de uma forma musical mas também um tempo novo que começava, refere José Letria.

Estas primeiras canções de José Afonso tomam forma numa altura em que o próprio mundo se encontra em mudança como por exemplo o derrube do governo

de Fulgêncio Baptista em Havana por Fidel Castro. Todos estes factos resultam numa mudança da canção revolucionária em todo o mundo e resulta numa lufada de ar fresco num período de incertezas.

Em 1962, com a Crise Académica da Universidade de Coimbra, a massa estudantil começa a não deixar-se imobilizar por um ensino classista e altamente repressivo e José Afonso, longe de Coimbra por motivos profissionais, adquire através dessa distância, uma noção do trabalho e da importância que pode vir a ter com a sua música. A partir daí, começa a cantar regularmente e a gravar diversos discos, compondo e escrevendo canções. Segundo José Fanha,

*“o Zeca era um poeta, um poeta cantor, mas nem por isso um poeta menor. Um poeta popular mas não menos erudito. Um poeta que nos oferecia na sua voz de cristal palavras por vezes simples de uma complexidade desarmante.”* (Fanha, 2004, p. 106)

De algumas dessas canções pode-se destacar “A Morte saiu à Rua”, “Grândola Vila Morena” que iria servir de sinal da alvorada libertadora de Abril, “Vampiros”, “Coro dos Caídos”, “Menino do Bairro Negro”, “Coro da Primavera”, “O que Faz Falta”, “Era um redondo Vocábulo” e “Venham Mais Cinco”, todas elas importantes na luta antifascista, no apelo à unidade e na *“afirmação de que era altura de fazer o esforço final contra o inimigo comum”* (Letria, 1999, p. 49)

Este novo tipo de canção é rapidamente aceite pelas camadas da população animadas por sentimentos antifascistas. A canção de intervenção esteve em todas as batalhas da resistência porque aí era o seu lugar, o seu lugar de atuação e de comunicação, ao lado das pessoas na luta por um país livre. José Afonso junta-se assim a outros compositores tais como António Macedo, José Barata Moura, José Jorge Letria, José Mário Branco, Júlio Pereira, Sérgio Godinho, António Pedro Braga, Fausto, Denis Sintra e poetas tais como Ary dos Santos. Foram estes homens, juntamente com José Afonso, que exerceram uma força fundamental para o derrube do fascismo em Portugal. (Letria, 1999, p. 39)

Após o 25 de Abril, José Afonso continua a cantar a compor canções de intervenção com diversos álbuns e continua a cantar o Fado de Coimbra, editando

em 1981, o álbum “Fados de Coimbra e Outras Canções”. A cidade de Coimbra atribui a José Afonso a medalha de Ouro da cidade em 1983. José Afonso também foi por duas vezes condecorado com a Ordem da Liberdade, ao qual o cantor recusa a primeira condecoração e, na segunda, postumamente, é a mulher que recusa alegando que se o marido não desejou a condecoração em vida, também não seria após a sua morte que a receberia.

José Afonso faleceu, vítima de esclerose lateral amiotrófica. A 18 de Novembro de 1987 é criada a Associação José Afonso com o objetivo de ajudar a realizar as ideias do compositor no campo das artes. Curiosamente, este compositor nunca chegou a ser galardoado com a Ordem da Liberdade «por se recusar a cumprir os procedimentos burocráticos do processo» (Corte Real, 2010: p. 18).

Na comemoração dos 40 anos da Revolução dos Cravos, foram diversas as entidades da cidade de Coimbra que se juntaram para a comemoração da data. Podemos destacar por exemplo, as escolas da cidade, o Conservatório de Música de Coimbra, a Câmara Municipal de Coimbra, a Associação Conquistas da Revolução e o Centro de Documentação 25 de Abril de Coimbra, estando entre as mais ativas na organização destas comemorações. Nomeadamente, o Centro de Documentação 25 de Abril comemorou a efeméride com diversas atividades ao longo do ano com exposições, exibição de documentários e colóquios.

A Escola Martim de Freitas, como referimos, teve nas suas turmas do 3º CEB um módulo dedicado aos temas musicais do cantor, compositor e poeta José Afonso. Nas turmas intervencionadas pelo estagiário foi trabalhada algum do repertório de Zeca, de que exemplificamos melhor com a peça musical “Venham Mais Cinco”, para a qual o estagiário fez um arranjo para diferentes vozes e instrumentos, como se poderá verificar mais adiante no capítulo terceiro.

Esta obra musical “Venham Mais Cinco” foi «gravada em finais de 1973, em Paris, com a colaboração de José Mário Branco e integra diversos temas escritos por Zeca Afonso durante o seu último período de ‘férias’ na prisão de Caxias, em Maio desse ano» (Teles, 2009, p. 156). A gravação do disco contou com a participação do maior número de músicos 18 (dezoito) e é também aquele onde a

sua poesia parece ter atingido uma expressão mais ampla. O disco é constituído por 10 (dez) cantigas, onde o tradicional lirismo do autor se funde com uma grande “modernidade semântica”, como por exemplo, nas peças musicais intituladas ‘Era um Redondo Vocábulo’, ‘A Formiga no Carreiro’ e ‘ Venham Mais Cinco’ (1973, Orfeu STAT-017).

A discografia deste autor é muito vasta, embora algumas das suas obras já tenham sido referenciadas no trabalho, mas ainda assim, apresentamos uma pequena lista, com indicação de ano, tipo e editora:

- (1953) Fados de Coimbra (78 rpm, Alvorada); 1956 (EP, Alvorada)
- (1960) Balada do Outono (EP, Rapsódia)
- (1962) *Coimbra Orfeon of Portugal* (Minha Mãe e Balada Aleixo) (LP, Monitor)
- (1962) Baladas de Coimbra (Menino de Oiro) (EP, Rapsódia)
- (1963) Baladas de Coimbra (Os Vampiros) (EP, Rapsódia)
- (1964) Cantares de José Afonso (Coro dos Caídos) (EP, Valentim de Carvalho)
- (1968) Cantares do Andarilho (LP, Orfeu)
- (1969) Menina dos Olhos Tristes (*single*, Orfeu)
- (1970) Traz um Amigo Também (LP, Orfeu)
- (1972) Eu Vou Ser como a Toupeira (LP, Orfeu)
- (1973) Cantigas de Maio (LP, Orfeu)
- (1973) Venham mais Cinco (LP, Orfeu)
- (1974) Coro dos Tribunais (LP, Orfeu)
- (1975) Viva o Poder Popular (*single*, LUAR)
- (1978) Enquanto Há Força (LP, Orfeu)
- (1983) Zeca em Coimbra (*maxi-single*, Foto Sonoro)
- (1993) Zeca Afonso no Coliseu (duplo CD, Strauss)
- (1996) De Capa e Batina (CD, Movieplay) – faz parte da reedição em CD de 11 LP de José Afonso, pela Movieplay, sob a orientação de José Niza.

## 2.2 – D. Dinis e a Rainha Santa Isabel

*“Da sua existência decorrem uma serenidade de comportamento, uma  
ânsia de fazer o bem ... que envolveram o seu culto na mais doce  
imagem e fizeram da Rainha Santa um autêntico símbolo popular,  
que tem permanecido ao longo dos séculos no burgo  
conimbricense...” (Serrão, 1995)*

---

A cidade de Coimbra e o seu núcleo histórico, hoje dilatado a vales e montes circundantes, ergue-se sobre uma das últimas colinas que acompanham o Mondego, na sua transição para a fase terminal e remansosa a caminho do Atlântico. O homem cedo aqui se estabeleceu, adaptou e se transformou com a natureza, não raro conseguindo aumentar a sua beleza e encanto.

A cidade que é hoje Coimbra teve o seu primitivo núcleo de povoamento no cimo da colina da Alta. As invasões germânicas tiveram certamente reflexo no desenvolvimento da cidade, apesar do brilho da civilização romana ter chegado ao fim. Ainda em meados do século VI, o bispo de Conímbriga mudara-se para *Aeminium*, indo a prevalecer no aglomerado urbano o nome da diocese. Em 711, a invasão muçulmana fez de Coimbra uma cidade mourisca e moçárabe, onde não podem ter deixado de ficar marcas que os tempos da intranquilidade sempre legam. Em 878, é reconquistada pelos cristãos, para voltar a ser duramente penalizada com as destruições de Almançor, em 987. Renasce com novo alento e vigor, pois em meados do século XI era a cidade mais importante ao sul do Douro. A reconquista de 1064 e o governo de D. Sesnando trouxeram a Coimbra o aspeto que poucas alterações mantiveram até ao século XVI.

A Coimbra veio instalar-se definitivamente a Universidade, em 1537, e com ela a mudança do traçado da urbe quinhentista (com novas edificações, colégios,

igrejas, para além da renovação operada no Mosteiro de Santa Cruz e na Sé) e que depois se manterá até ao século XIX com pequenas alterações.<sup>1</sup>

Ao falar-se de Coimbra, invariavelmente temos de falar de D. Dinis e sua mulher, Isabel de Aragão, lustres da cultura e de um património legado. Para o estudo em apreço, iremos dedicar particular atenção à Rainha Santa Isabel por ter contribuído em tão grande número de obras para o desenvolvimento de Coimbra. Local que lhe era predileto, fez de Coimbra residência definitiva quando viúva e onde repousa, hoje, no seu último sono. Desde então, Dona Isabel de Aragão, Rainha Santa, ficou incontornavelmente ligada a Coimbra e à sua história.

Nascida provavelmente em Saragoça a 11 de Fevereiro de 1270, passou grande parte da infância em Barcelona onde se sabia do seu especial gosto pela oração e poder peculiar para gerar afetos e reconciliações. Perante estas e outras virtudes, várias coroas ocidentais cristãs gostariam de a ter como rainha. Tal sorte alcançou D. Dinis, poeta, trovador, neto de Afonso X-o-Sábio, célebre também pelas suas Cantigas de Santa Maria. Em Barcelona, no dia 11 de Fevereiro de 1281, casavam-se, por procuração. No ano imediato, a rainha encontrava-se já em Coimbra, cidade onde haviam de nascer os seus dois filhos, Constança e Afonso, futuro rei de Portugal. Ainda casada, já praticava o lema “fazer o bem sem olhar a quem”, como nos diz expressamente Maria José Azevedo Santos no site da Confraria Rainha Santa Isabel. Por exemplo, já em 1321, a rainha Isabel fundara em Santarém um «Hospital dos Meninos, o Hospital de Santa Maria dos Inocentes, especificamente destinado a receber as crianças abandonadas. Tratava-se de «uma instituição de assistência social dedicada à proteção dos expostos» (Oliveira, 2010, p. 294).

---

<sup>1</sup> Sobre este assunto e para melhor desenvolvimentos, vejam-se, por exemplo, de Maria do Amparo Carvas Monteiro (2002) Da Universidade de Coimbra (1537-2002); (2012) Da Prática Musical no Mosteiro de Santa Maria de Semide; (2012). A arte no Sagrado: Música e Imagem em Coimbra; (2009) Das Artes nas Universidades Hispânicas (séc. XIII-XVI). A Universidade de Salamanca e a Universidade Portuguesa; (2007) A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais.

Após a morte de D. Dinis a 7 de Janeiro de 1325, a Rainha D. Isabel junta-se às religiosas de Santa Clara. Entre o paço junto ao mosteiro das Clarissas, Dona Isabel para além dos deveres de rainha, mantém intacta a devoção ao altar. Quando avisada de que o seu filho Afonso IV iria entrar em guerra com o neto Afonso XI de Castela, Dona Isabel segue para Estremoz, onde estava reunida a corte do filho, para uma eventual reconciliação entre as partes, o que não resultou. Falece a 4 de Janeiro de 1371 na companhia dos filhos Beatriz e D. Afonso, ao que parece com um tumor (Vasconcelos A. d., 1993, p. 23).

Atendendo às últimas vontades de sua mãe, D. Afonso manda transladar o corpo da rainha para Coimbra no dia seguinte, designadamente para uma capela que aquela havia mandado construir no Convento de Santa Clara-a-Velha, embora presentemente se encontre no Convento de Santa Clara-a-Nova, na mesma cidade.

Já em 1516, D. Manuel solicita à Santa Sé a beatificação da Rainha, tendo a mesma sido concedida pelo Papa Leão X a 15 de Abril do mesmo ano. A 25 de Maio de 1625, o Papa Urbano VIII canoniza-a, solenemente, enquanto D. Filipe III a proclama padroeira de Portugal.

Segundo Vasconcelos (1993), poucos anos depois da morte da Rainha Santa Isabel, já o povo a considerava objeto de culto e devoção religiosa. Da criação de lendas associadas à Rainha Santa Isabel, não se conhecem registos oficiais de milagres feitos em vida, encontrando-se sim, mas referências a pessoas que acorriam ao seu paço na busca de auxílio, esmola e proteção, o que ela não recusava.

Não esqueçamos que a sociedade medieval e ocidental, profundamente marcada pelo cristianismo, foi uma sociedade da memória escrita. A Igreja, que cedo compreendeu a importância da escrita e o poder que lhe advinha por deter o seu monopólio, cultivou esta arte como poucas instituições medievais lograram fazer. Mas também a própria Coroa, optimizou mecanismos de registo escrito das decisões tomadas, acabando por se render às vantagens da ‘memória escrita’. Diz-nos Rui Azevedo (1967, pp. 35-37), que Portugal foi o quarto reino europeu a organizar o Livro de Registo da Chancelaria, para depois, criar verdadeiros livros

de chancelaria, tendo o primeiro livro de registo ficado a dever-se ao monarca D. Afonso II, cobrindo o período entre 1217 e 1221.

Mas já verificámos que o registo escrito não foi a única fonte de memórias do reino lusitano. A tradição oral desempenhou, certamente, um lugar importante. É, pois, mergulhando e regressando à memória, no caso do século XIV que retomamos a questão já iniciada, relativamente aos milagres realizados pela Rainha Santa Isabel, ainda considerados memória histórica, memória a preservar e preservada, que nos permitem verificar que a sociedade de Coimbra, de ontem e de hoje, continua atenta ao valor da memória histórica, mesmo que reduzida a uma festividade que é comemorada de dois em dois anos, nos anos pares, na cidade de Coimbra, e que é a festa da Rainha Santa Isabel. Sobre esta festividade existem múltiplos e diferentes testemunhos arrolados quer em textos cronísticos quer hagiográficos.

Em síntese, para dizermos que, por muito que matizemos a rarefação de documentos escritos de determinado período, um facto parece indesmentível: a apetência da sociedade mondeguna para a memorização do nome daquela que apesar dos séculos, continua a imortalizar triunfantemente a cidade e, no caso em apreço, que o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas tão bem acarinha que, no seu PE tem previsto e vai ser este ano preparada a realização de uma ópera infantil da autoria de Carlos Godinho e intitulada “Com D. Dinis e D. Isabel”, com uma apresentação no final do ano letivo, pelos alunos do 2º e 3º CEB, entre os quais todos os alunos das turmas intervencionadas do estagiário e autor do presente trabalho.

### **A lenda do Milagre das Rosas**

Em Coimbra, quando algum pobre ou doente, senão as duas coisas, precisava de auxílio, sabia facilmente que poderia obter essa ajuda intercedendo diretamente à Rainha Isabel. Podiam não sair de lá curados, mas certamente saíam com pão para a boca e uma palavra reconfortante para o espírito. Apesar de filha e neta de reis, a Rainha parecia tratar todos como se fossem sua família também. (Marques, 2000, p. 291)

Certo dia, um pajem d'el Rei D. Dinis, aproveitando um momento de conversa com o monarca, trouxe à baila um assunto que lhe andava a remoer no pensamento. Falou para o Rei, com uma humildade fingida, que o dinheiro andava a desaparecer a uma grande velocidade. Insinuava que a Rainha andava a gastar grandes quantidades monetárias em favor dos pobres, em dádivas, empréstimos, doações e em obras das igrejas. Ouvindo isto, o Rei ficou perturbado. Tinha de pôr termo àquele prejuízo, pôr fim aos hábitos exageradamente misericordiosos da Rainha (Marques, 2000, p. 292).

Um dia, quando D. Isabel saía do paço de Coimbra acompanhada dos seus ajudantes para se dirigirem às obras de Santa Clara, espalhando esmolas, eis que lhe surgiu à frente, D. Dinis. Refeita da surpresa, era-lhe perguntado aonde se dirigia. Tentando ser o mais cordial possível, D. Isabel não pôde deixar de tentar disfarçar o que levava em seu regaço. D. Dinis, perspicaz, apercebeu-se de tal gesto. Voltando a fazer a mesma pergunta, a rainha respondeu-lhe, hesitante, que ia armar os altares do Mosteiro de Santa Clara. Perante a resposta vacilante, D. Dinis perguntou finalmente o que a rainha levava em seu regaço. D. Isabel elevava a Deus o pensamento para que Ele viesse em seu auxílio. (Marques, 2000, pp. 292-293)

De como quem torna de um sonho e com um sorriso na face, D. Isabel responde firmemente de que trazia no seu regaço, rosas para o altar. Os olhos de D. Dinis brilhavam de cólera. Perguntava de como era possível haver rosas em janeiro. Exigiu que D. Isabel mostrasse de uma vez por todas o que trazia no regaço. Suavemente, D. Isabel abre o regaço perante a admiração dos presentes, murmurando entre si. D. Dinis olhava atónito para as flores e para as mãos de D. Isabel, sem conseguir pronunciar uma única palavra. Só momentos depois conseguiu proferir alguma coisa. As únicas palavras que lhe saíam da boca procuravam perdão à Rainha. Ela respondia com um sorriso meigo e um brilho nos olhos (Marques, 2000, p. 293).

A rainha elevava os olhos ao céu no momento em que ninguém se atrevia a falar. Todos sentiam uma alegria interior de difícil explicação. Então, a rainha prosseguiu a caminhada para o mosteiro. Lá a esperavam mendigos, procurando o

seu um auxílio precioso. Dali a pouco, toda a cidade soubera de tal acontecimento milagroso do pão e das esmolas transformadas em rosas. Milagre, dizia o povo. Foi milagre! (Marques, 2000, p. 294).

Como já demos a saber, este tema será trabalhado na ópera infantil que integra também a ação educativa do estágio no 2º e 3º ciclos no já referido Agrupamento Martim de Freitas, pelo que consideramos não nos dever alargar mais sobre o assunto neste item, podendo passar a tratar de um outro que igualmente integra o projeto educativo da escola cooperante que é o que se segue.

### 3. A “ópera escolar” como ferramenta pedagógica

#### 3.1 – Breve introdução à ópera

*“Obra musical dramática em que alguns ou todos os papéis são cantados pelos atores; uma união de música, drama e espetáculo, com a música normalmente desempenhando a principal função.” (Grove, 1988)*

---

Ópera, do italiano *opera* (obra) «é um poema dramático posto em música, sem diálogo falado ou com reduzidos diálogos falados, com acompanhamento de orquestra, e algumas vezes, de dança (Carvas Monteiro, 2003, p. 321). Como nos refere a autora, «para encontramos as origens da ópera temos de procurá-las na Grécia antiga. O drama ateniense, em que a declamação era cantada e acompanhada por instrumentos, foi seu antepassado [...]», confirmando-nos também que «antes do aparecimento da ópera, eram já representadas peças teatrais, nas quais se integravam outras artes, como a dança e a música (vocal e instrumental) [...]» (p. 321).

Musicalmente falando,

[...] a ópera é o resultado de novas formas musicais, inconcebível sem melodia e harmonia. Espiritualmente, é a expressão da luxuosa burguesia e da alegria de viver, novamente renascida. É filha de Itália e só poderemos compreendê-la se disso não nos esquecermos. A ópera veio para revolucionar completamente a música, acabando com o domínio da música litúrgica (Carvas Monteiro, 2003, p. 322).

Como a ópera é entendida modernamente, «está no cenáculo constituído por um pequeno grupo de nobres florentinos no fim do séc. XVI, desejosos de operarem uma reacção contra o excesso de contraponto vocal» (Carvas Monteiro, 2003, p. 322). Este pequeno grupo passou à História com o nome de “Camerata”.

Nestas primeiras óperas, «a dança ocupa um lugar importante e a musicalização do texto dá grande importância ao recitar a cantar mais do que aquilo que entendemos por ária» (Elisenda Bachs, 2002, pp. 400-401). A mesma autora

diz que os temas escolhidos procediam da mitologia grega, embora os compositores da época escrevessem numa linguagem muito próxima ao dos madrigais.

Só a partir da obra *Orfeo* de Monteverdi que a ópera se tornou num estilo único e representativo. Foi a partir do momento em que a ópera se tornou, ao contrário do seu antecessor, um espetáculo direcionado para o público em geral nomeadamente em Veneza, que viu o seu conteúdo e a sua estrutura mudar para atender às exigências dos novos espetadores (Grove, 1988, p. 672).

Por volta de 1660 a estrutura da ária de ópera padronizava-se como ABA ou ABB, a proporção de árias cresceu, os enredos e a ação foram-se tornando cada vez mais violentos, tendo assim começado os efeitos cénicos espetaculares. Através de companhias itinerantes, a ópera difundia-se por toda a Itália. Chegando a Nápoles em 1650, esta rivalizaria com Veneza como centro de realização e disseminação de óperas. Em 1700 já a ópera italiana se encontrava relativamente padronizada, como são exemplo as obras de *Scarlatti*: uma abertura em três movimentos, seguida de três atos com ocasional dueto ou *ensemble* e um coro final para todo o elenco (Grove, 1988, p. 672).

Em França, a realidade era diferente. Refletindo a magnificência de Luís XIV, a ópera francesa era essencialmente um espetáculo palaciano com predominância de temas lendários e mitológicos, realizado em cinco atos e com grandes cenas corais e cerimoniais. Tanto a França como a Alemanha importaram a ópera italiana nos finais do séc. XVII, havendo inclusivé uma tentativa de ópera em língua alemã, nomeadamente em 1678 na cidade de Hamburgo, onde Keiser era a figura mais importante ao mesmo tempo que Haendel escrevia as suas primeiras óperas. Em Inglaterra, apesar da influência francesa na “semi-ópera” (ópera com diálogos declamados), as óperas inglesas totalmente cantadas seriam uma raridade até bem depois de 1900. (Grove, 1988, p. 672)

**Libreto** (do it. *Libreto*)  
“Pequeno livro” impresso, contendo textos da ópera. Os libretos, destinados a serem lidos durante uma récita da obra, relacionam os elencos e incluem direções cénicas. (Grove, 1988, p. 535)

No início do séc. XVIII em Itália, houve uma reação contra as características extravagantes, de elaboração excessiva e confusa dos **libretos** do século anterior. No prefácio a *Alceste*, Gluck chama a atenção para «os abusos de certas práticas que se verificavam na ópera e evidencia o desejo de alcançar uma maior unidade entre o texto e música» (Moore, 1962, p. 76).

Muitos autores resolveram então musicar libretos de *ópera seria* nomeadamente os libretos de Metastasio. Estes servem como modelo da filosofia racionalista predominante: a ação evolui através de conflitos e equívocos até a um inevitável final feliz (*lieto fine*) onde o mérito recebe a devida recompensa devido a um ato de renúncia de um déspota benevolente. A música é organizada: uma parte de recitativos (em que ocorre a ação) e as árias (em que os personagens dão vazão aos seus estados emocionais).

Nomeadamente, o recitativo é um género de canto muito semelhante à acentuação da linguagem declamada tendo uma grande liberdade rítmica. Enquanto este desempenha a função de diálogo ou narrativa com recurso ao desenvolvimento da ação, já a ária subsequente é mais estática ou contemplativa. Existem dois tipos de recitativos, o *accompagnato*, na qual a voz é acompanhada por instrumentos, e o *secco*, onde a voz, a melodia e o canto seguem as acentuações verbais, pontualmente acompanhada por acordes de cravo. (Kennedy, 1994, p. 583)

É também de notar que os compositores não são, neste momento, a figura principal da ópera em que se virão a transformar. As óperas nesta altura são preparadas pelos compositores e poetas residentes de cada teatro, adequando muitas vezes a música, nova ou já existente de outros compositores, aos cantores disponíveis. Estes sim eram o trunfo principal para os teatros, principalmente os sopranos e os castrati (Grove, 1988, p. 673).

Ainda no decorrer do séc. XVIII, um movimento, desta vez de origem popular, contestava novamente a estrutura da *ópera seria*. Partindo de origens mais modestas, a *opera buffa* na Itália, a *opéra comique* em França, a *ballad opera* ou *comic opera* na Inglaterra e a *Singspiel* na Alemanha, floresciam lado a lado com a *opera seria*. Assim, a *opera seria* começou a mudar de direção para uma temática

escolhida mais livremente e com mais imaginação. Esta mudança refletiu-se na música através de modificações, amolecendo a rigidez e surgindo novas formas de árias, dando cada vez mais uso de recitativos acompanhados e do coro, chegando finalmente a uma fusão virtual das até então distintas características italianas e francesas. Representativos disso mesmo são as óperas em estilo Singspiel compostas por Mozart a partir de *Idomeneo* de 1781, passando pela conhecida ópera *A flauta mágica* (Moore, 1962, pp. 127-128) onde se podem destacar os extensos finais de atos, dando uma nova ênfase à ópera cómica e a preferência da forma em dois atos (Grove, 1988, p. 673).

No início do séc. XIX, toda a ópera se deslocou do antigo meio aristocrático para os grandes teatros públicos. As plateias burguesas foram sem dúvida um fator importante na evolução da *grand opéra* francesa com os seus enredos sobrecarregados de emoções, uma orquestração cheia e trechos para o grande coro. A natureza e o sobrenatural faziam parte de grande parte do drama na Alemanha recebendo o primeiro impulso das óperas de Weber, passando por Wagner às óperas denominadas por este compositor por “drama musical” (Moore, 1962, p. 189).

Enquanto a ópera dramática italiana permanecia relativamente conservadora, cultivada por Rossini, Donizetti e Verdi, houve uma mudança no sentido de dar uma maior continuidade ao espetáculo. Gradualmente, o contraste entre o recitativo e a ária eram cada vez mais esbatidos. No caso das obras de Wagner, essa separação foi praticamente eliminada através da “melodia contínua” e o seu elaborado sistema de **Leitmotiv**.

**Leitmotiv** Tema ou ideia musical claramente definido, representando uma pessoa, objeto, ideia, etc. que retorna na forma original, ou em forma alterada, nos momentos adequados, numa obra dramática (principalmente operística). (Grove, 1988)

Resultante das ideias da época, surgiram novos tipos de ópera baseados na história, nas lendas e no folclore nacionais utilizando os idiomas nacionais.

Exemplo disso é o caso da Rússia onde assumiu a liderança com obras como *Boris Godunov* de Mussorgsky ou *Guerra e Paz* de Prokofiev. A tragédia é transversal a toda a ópera do séc. XX seja através do simbolismo, como em *Pelléas et Mélisande* de Debussy, o expressionismo como em *Salomé e Elektra* de Strauss e em *Erwartung* de Schoenberg, ou o naturalismo tais como em óperas de Peter Grimes. Ao mesmo tempo os compositores dedicavam-se à fantasia (*O amor das três laranjas*, de Prokofiev), à alegoria, (*The Midsummer Marriage*, de Tippett), à comédia grotesca (*O Nariz*, de Shostakovich), ao patriotismo (*Guerra e Paz*, de Prokofiev), à ironia (*The Rake's Progress*, de Stravinsky), às questões políticas ou filosóficas (*Der Junge Lord*, de Henze) e à epopeia pessoal (o ciclo de Stockhausen sobre os dias da semana) (Grove, 1988, p. 673).

Outros compositores distinguiram-se noutros campos, por exemplo, Schoenberg, Bartók e Hindemith que escreveram óperas no idioma moderno apesar de nunca terem obtido lugar no repertório nacional. Entre os compositores da escola atonal, destaca-se Alban Berg, aluno de Schoenberg, onde a ópera *Wozzeck* foi muito bem recebida pelo público, inclusive, ainda hoje é encarada como uma obra-prima do séc. XX (Moore, 1962, p. 249).

Novas óperas continuam a ser compostas mas o custo de produção, a dificuldade de reconciliação de formas avançadas de expressão musical e as exigências do teatro lírico tradicional e o seu público, levaram muitos compositores a preferir a ópera de câmara ou outros tipos de teatro musical adequados à produção em concerto, em “oficina” ou em carácter experimental (Grove, 1988, pp. 673-674).

Com a conquista do público, tornava-se necessário agradar a esse povo, que generosamente acorreu à chamada dos compositores. Também e neste seguimento, o Agrupamento Martim de Freitas graciosamente ofereceu aos seus educandos a possibilidade de através de um projeto ensinar e vivenciarem uma época e período distante da história e da cidade de Coimbra, através da ópera infantil “Com Dom Dinis e Dona Isabel”.

## 3.2 – Fatores de desenvolvimento artístico-musical através de uma “história musicada” – Ópera Escolar

*“Continuo convencido que a ópera atende a uma necessidade do homem: a transmissão pela música das muitas e diferentes formas de drama com que se defronta a condição humana.” (Kobbé, 1987)*

---

A ópera, apesar de estar ligada historicamente às elites europeias, pode ser um recurso valioso para a promoção e desenvolvimento das crianças e adolescentes independentemente do seu nível económico. A música, o teatro e a dança são universos onde é possível encontrar terreno fértil para o desenvolvimento integral de um indivíduo. Também Murad salienta que, «de facto, incentivar a imitação e a expressão corporal implica explorar a realidade, dar asas à imaginação, exercitar a percepção» (Murad, 2010, p. 39). Com efeito, na ópera podemos encontrar facilmente todos estes ingredientes, como seguidamente explanamos:

- 1) **Literatura:** expressa nos textos, na poesia e nos libretos, revela aspetos particulares do contexto histórico, no qual a ópera foi elaborada;
- 2) **Expressividade:** proporcionada pelo teatro, amplia-se pelas melodias que servem como base fundamental para as representações;
- 3) **Dança:** fortemente relacionada com a representação, envolve a imitação, a autorregulação dos comportamentos e a autoexpressão;
- 4) **Género musical** onde libreto, canto, música instrumental e encenação se conjugam.

Ao trazer à criança um universo aparentemente distante, a ópera pode ser entendida como “uma forma legítima de expressão e de reconhecimento de outros universos culturais de outro tempo e de outro espaço” (Murad, 2010), promovendo a tomada de consciência da nossa própria identidade e das nossas origens.

As várias *nuances* e estilos das diferentes músicas que compõem a ópera, ora mais calmas, ora mais vibrantes, permitem trabalhar questões ligadas à expressividade e à interpretação do significado das cenas. As melodias servem de

guia para a expressividade: melodias mais rápidas sugerem mais alegria; por outro lado, melodias mais lentas potenciam tensão ou tristeza, mais dramatismo, caracterizando assim o momento vivido por cada personagem (Murad, 2010, p. 39).

A ópera, como género de arte que engloba uma variada gama de manifestações artísticas, pode perfeitamente ser um instrumento pedagógico eficaz. Uma dessas características é o facto de a ópera poder ser gerido como um projeto de sala de aula. Com efeitos consideráveis sobre a aprendizagem e desenvolvimento, quer a ópera quer um projeto, requerem ações estruturadas utilizando materiais potencialmente significativos. O conceito subjacente a esta proposta é o que Vigotski refere como “função mental superior” onde tudo o que é vivenciado no exterior, na ação concreta, se pode transformar em material abstrato e generalizável.

*É necessário que tudo aquilo que é interno nas formas superiores tenha sido externo, ou seja, que fora para outros o que agora é para si próprio. Toda a função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa no seu desenvolvimento já que inicialmente é uma função social (Vygotsky, 1981)*

Com efeito, a ópera permite ao docente trabalhar a atenção, a imaginação e a memória com os seus educandos, para além da autoestima, a empatia, o conhecimento de si mesmo, a cooperação, a autorregulação de conduta, como nos refere Murad (2010, p. 40).

**Para a atenção, a imaginação e a memória** é necessário ouvir as orientações do professor, concentração para ouvir a história, a discussão sobre a fala e emoções das personagens, o desenvolvimento da interpretação, a pesquisa sobre a época onde decorre a ação da ópera, a memorização de falas e canções, a perceção de como executam o seu papel em cena e de como tocam os instrumentos. Todas estas funções psicológicas são fundamentais para desenvolver o espírito criativo, concentração e memória; **a autoestima** desenvolve-se através do enfrentamento das mais diversas dificuldades no decorrer do desenvolvimento da ópera. Esta é reforçada e fortalecida quando exercitam a capacidade de correr riscos e tolerar frustrações; ao colocar-se no “corpo” das diversas personagens e desenvolvendo as características psicológicas dos personagens, os alunos têm uma

oportunidade de se colocar sob o ponto de vista de outrem, ou seja, entender os seus pensamentos e motivações. Ao viver as personagens e no facto de se colocarem no lugar do outro, reforçam a empatia experienciando, mesmo que ficticiamente, vivências diferentes das do mundo real. Assim se desenvolve a **empatia**;

Para a criança desenvolver o **conhecimento de si** precisa de interagir com outras crianças, não só elas se apercebem dos seus pontos fortes e pontos fracos mas também reparam nos pontos fortes e fracos dos outros, recebendo um *feedback* dado pelo grupo em relação à sua própria atuação; é na **cooperação** que ao trabalhar com o resto da turma, a tocar e cantar com os outros, ao ensaiar e contracenar em grupo, os alunos desenvolvem uma maior capacidade de cooperação mesmo quando se orientam pela atuação dos outros, implicitamente ou explicitamente; a **autorregulação de conduta**, ao encenar o seu papel, as crianças precisam de entrar no universo das personagens, compreender os mecanismos da cena, integrar noções espaciais e temporais, atentar para a música e para o texto assim como coordenar movimentos, respeitando o outro e fazer-se respeitar para que a peça possa ser encenada (Murad, 2010, pp. 41-42).

Existem em todo o mundo diversos projetos educativos que privilegiam a ópera como parte do desenvolvimento académico e social dos seus alunos. Estes programas têm como propósito promover a ópera não só a nível escolar e das instituições de arte e cultura, utilizando-a como instrumento de desenvolvimento de habilidades e competências. Destes projetos destaca-se o *White an Opera* (Escreva uma Ópera<sup>2</sup>), criado em 1985, para a formação de professores pela *Royal Opera House* de *Convent Garden* em Londres, Inglaterra. Endereçado a qualquer professor, mesmo sem formação musical, em artes plásticas ou em teatro, para que estes possam eventualmente criar, escrever, compor, produzir e apresentar a sua própria ópera juntamente com os seus alunos.

---

<sup>2</sup> Tradução livre

## **4 – Fundamentos técnico-musicais. Breves apontamentos**

Como nos diz Scheneider (1981), desde a pré-história que o Homem adota uma linguagem emocional, constituída por acentos, permitindo-lhe dessa forma exprimir profundamente a sua personalidade. É, pois, interessante constatar que as cosmogonias mais antigas fazem efetivamente do Homem um ser de essência sonora.

Castarède (1998, p. 36) refere ter o Homem nascido do som, pelo que a sua essência «será para sempre sonora e a sua natureza íntima caracterizar-se-á por dois cantos», conforme transcrevemos:

O primeiro, o «som fundamental», protoplasma da sua força vital, antecede o primeiro grito do recém-nascido, segundo uma crença muito corrente, atrai a alma ao corpo e determina o nome íntimo de um indivíduo. Todavia, para cada ser, também se distingue «uma canção individual» que exprime o ritmo da sua personalidade própria. (Castarère, 1998, p. 36)

A autora quer com isto dizer que «a voz é o homem; o canto é a alma ou o veículo da alma». Dado que todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para a música partindo do princípio de que, na formação da voz humana em total perfeição participam a musculatura respiratória da caixa torácica como os pulmões como fornecedores de ar, as cordas vocais geradoras da vibração, as cavidades entre outras da fronte, do nariz, da boca e dos pulmões como ressoadores.

Todavia, temos de ter em linha de conta que uma criança, já na fase pré-natal, o seu desenvolvimento auditivo permite-lhe identificar vozes e sons da fala (Balbani & Montovani, 2003, p. 3), sendo pois este o fator pelo qual damos primazia à audição seguindo-se-lhe o estudo do aparelho fonador, para que a linguagem musical e verbal possam concertadamente sendo trabalhadas ao longo do estágio supervisionado, utilizando a ópera como ferramenta pedagógica.

## 4.1 – A audição. O sistema auditivo

### 4.1.1 - Fisiologia

Para melhor entendermos a voz e o canto, é necessário conhecer a sua fisiologia, de onde e como se cria o som, indispensáveis não apenas nas aulas de música mas, no caso em apreço, na ópera. Para o ouvirmos, é necessário que exista algo que transforme ondas sonoras numa mensagem ao nosso cérebro. Para isso, existe o sistema auditivo, responsável não apenas pela audição mas também pelo nosso equilíbrio. Podemos então dividir o sistema auditivo em três partes (figura 1):

- **Ouvido externo:** inclui o pavilhão auricular e o canal auditivo externo que termina na membrana do tímpano.
- **Ouvido médio:** é um espaço preenchido por ar onde se encontram os ossículos auditivos. Esta região tem ligação com o exterior através da Trompa de Eustáquio.
- **Ouvido Interno:** contém os órgãos sensoriais da audição e do equilíbrio consistindo em canais e câmaras cheios de líquido. Esta região é a única responsável pelo equilíbrio. Todas as outras regiões anteriores estão unicamente envolvidas na audição.

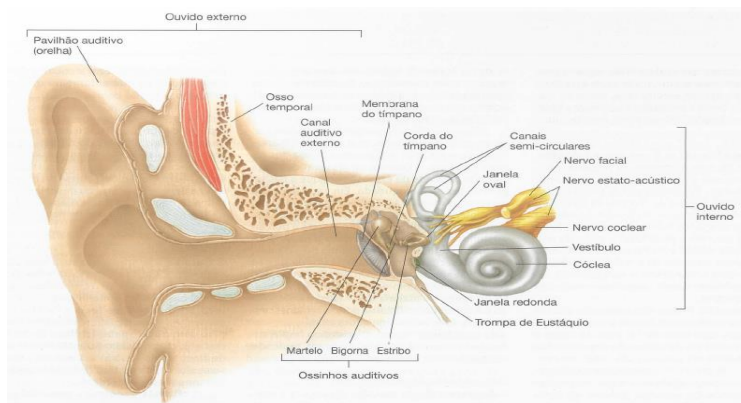


Figura 1 - Ouvido Externo, Médio e Interno

No **ouvido externo** podemos ver o pavilhão auricular, também designado orelha, a qual é constituída por cartilagem revestida de pele e contribui diretamente para a recolha e orientação das ondas sonoras para o canal auditivo.

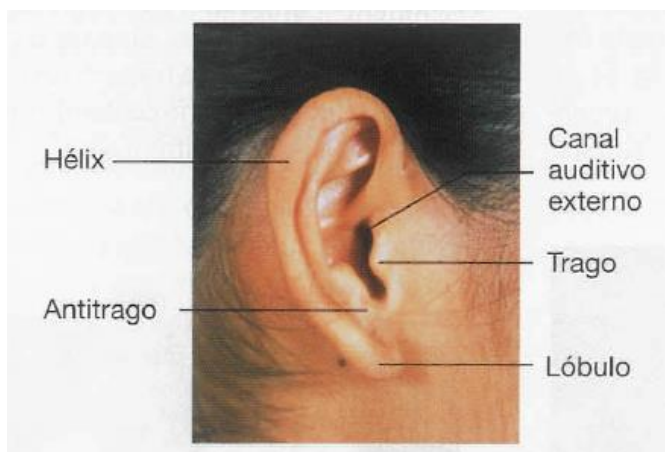


Figura 2 - Ouvido Externo

Por sua vez, o canal auditivo é pavimentado por pelos e por glândulas ceruminosas que reproduzem o cerúmen, vulgo cera dos ouvidos. A membrana do tímpano é uma membrana delgada, semitransparente, relativamente oval que separa o ouvido externo do ouvido médio. As ondas sonoras que atravessam o ouvido externo fazem vibrar o tímpano, transmitindo essas ondas para o ouvido médio. (Seeley, Stephens, & Tate, 1995, p. 520)

Para lá do tímpano, localiza-se o **ouvido médio** (Figura 3) que é uma cavidade cheia de ar. Uma abertura para o exterior chamada Trompa de Eustáquio, permite abrir na faringe uma pequena abertura que permite equalizar a pressão entre o ar exterior e a cavidade do ouvido médio. Uma diferença entre a pressão exterior e o ouvido médio pode causar para além de desconforto, perda de audição, amortecendo as vibrações do tímpano e fazendo com que os sons pareçam abafados

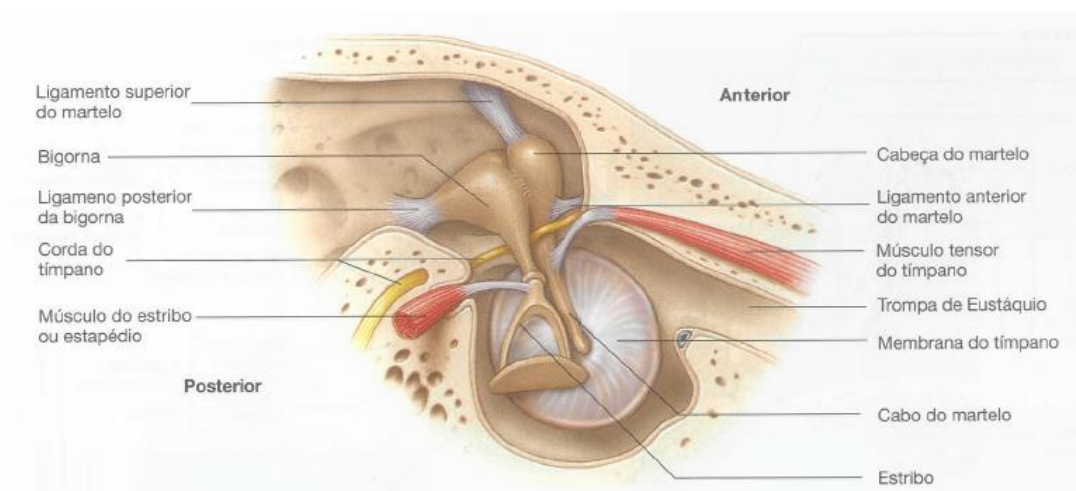


Figura 3 - Ouvido Médio

e causando dor. Esta diferença pode ocorrer quando um indivíduo muda de altitude (alterações de pressão). Estes sintomas podem ser aliviados abrindo a Trompa de Eustáquio permitindo com que o ar circule, equilibrando a pressão. Caso isso não aconteça, existem métodos para forçar a abertura da Trompa de Eustáquio tais como bocejar, engolir, mascar pastilha elástica e fechar o nariz e a boca tentando ao mesmo tempo forçar o ar suavemente para fora dos pulmões. O ouvido médio possui três ossículos: o **martelo**, a **bigorna** e o **estribo**. A transmissão das vibrações sonoras é realizada em cadeia através destes ossículos. O martelo está ligado à membrana do tímpano; recebendo as vibrações do tímpano, o martelo transmite as vibrações para a bigorna; este último transmite finalmente as vibrações para o estribo onde irá por sua vez transmitir para o ouvido interno. (Seeley, Stephens, & Tate, 1995, pp. 520-521)

Dentro do osso temporal encontra-se o **ouvido interno** (Figura 4) composto por um labirinto ósseo. Dentro deste, encontra-se um conjunto de túneis e câmaras com a mesma forma mas mais pequeno chamado de labirinto membranoso. Quer o labirinto membranoso, quer o espaço labirintal estão preenchidos por um líquido. O labirinto ósseo divide-se em três regiões: cóclea, vestíbulo e canais semicirculares.

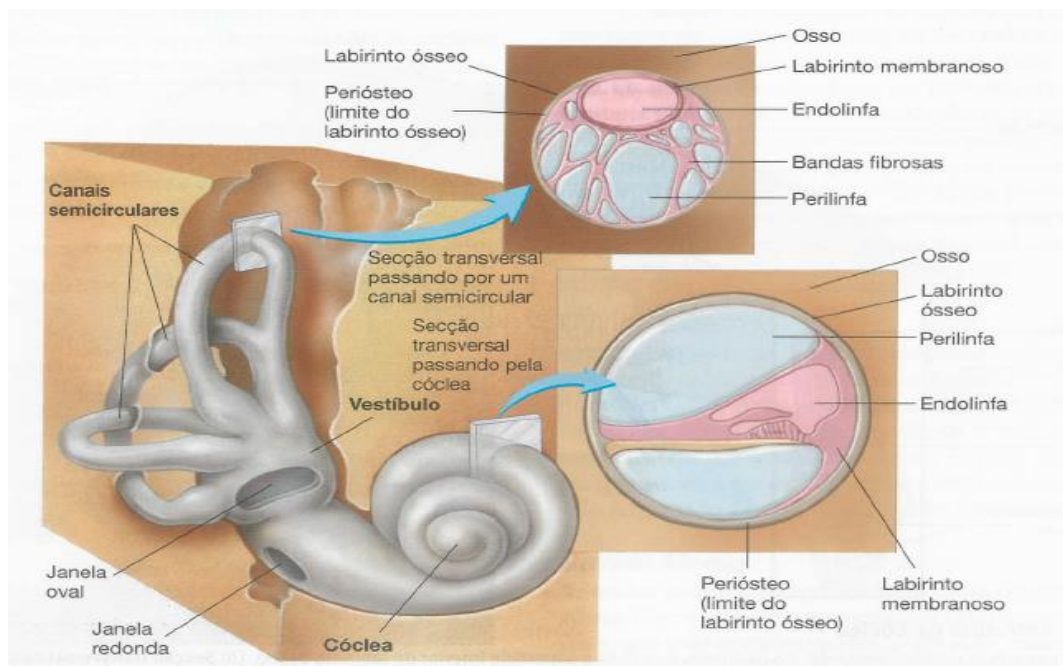
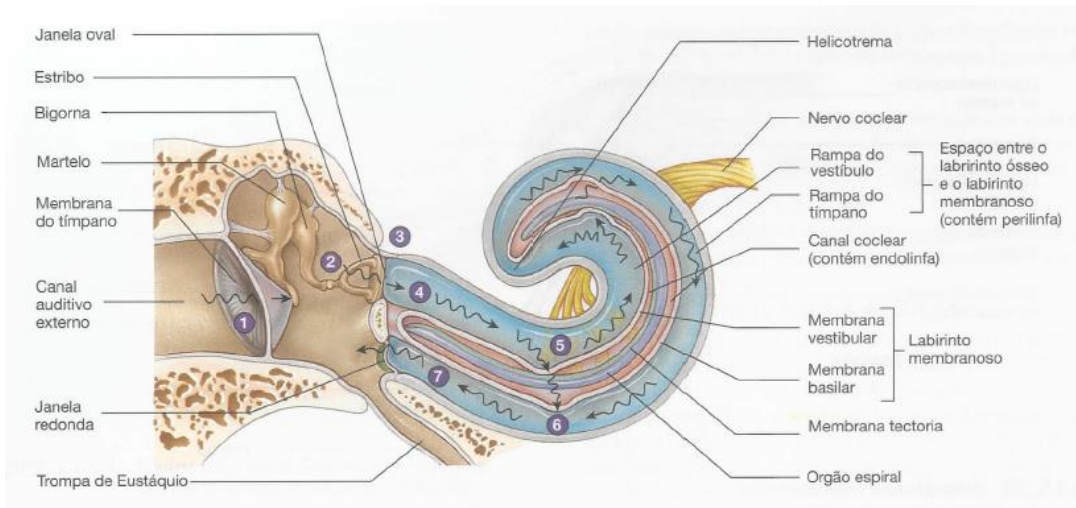


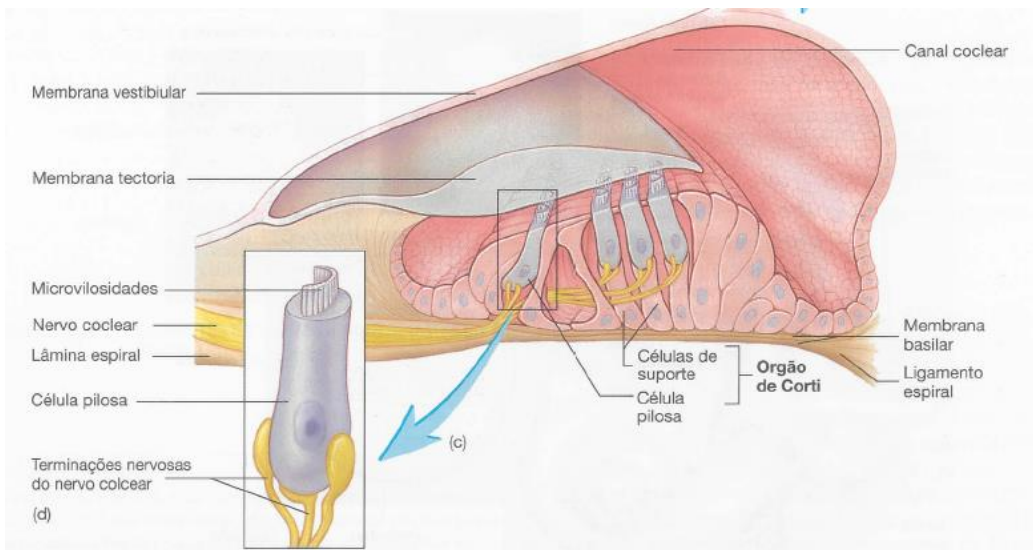
Figura 4 - Ouvido Interno

O vestíbulo e canais semicirculares estão relacionados diretamente com o equilíbrio. A cóclea está envolvida na audição que, por sua vez, está dividida em três partes: a rampa vestibular, a rampa timpânica e o canal coclear (Figura 5).



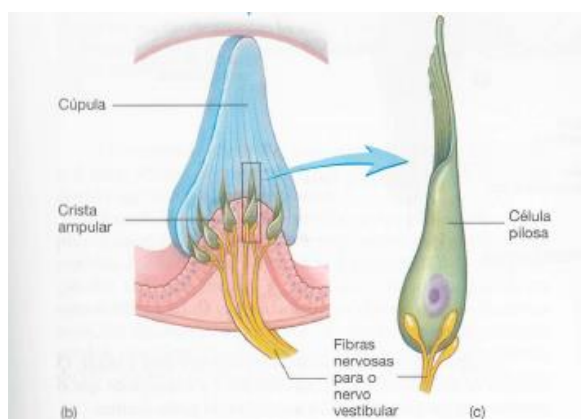
**Figura 5 - Corte Longitudinal da Cóclea**

O som é transmitido da janela oval pelas diversas câmaras da cóclea preenchidas com líquido. Para captar as vibrações, existe na câmara coclear uma membrana basilar ao longo dos seus rebordos. Essa membrana suporta o órgão de Corti, o qual contém as fibras cocleares que vibram, estimuladas pela pressão das ondas que percorrem o canal (Figura 6).



**Figura 6 - Corte Transversal da Cóclea**

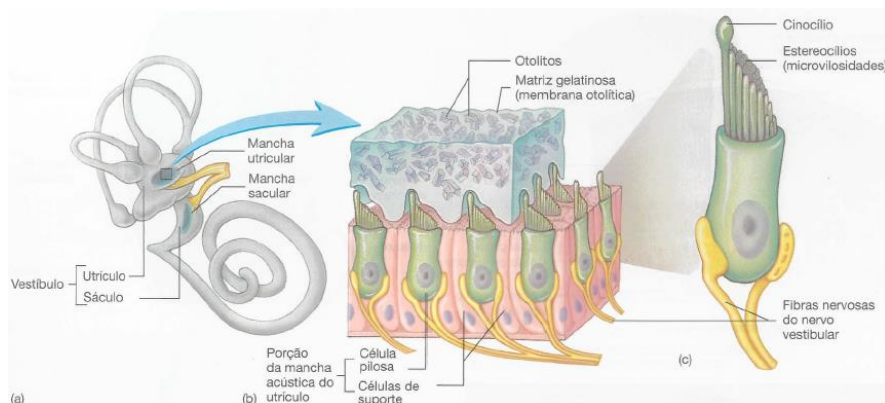
Ao vibrarem, as fibras transmitem para o cérebro sinais elétricos que serão decifrados como som. O diâmetro dessas fibras na membrana diminui à medida que a membrana basilar se alonga. Assim, a membrana basilar junto da janela oval é mais curta e rígida e responde a vibrações de alta frequência, enquanto a parte mais próxima do final da cóclea é larga e flexível, respondendo às vibrações de baixa frequência, identificando e reagindo assim a tons de diferentes intensidades. (Seeley, Stephens, & Tate, 1995, pp. 524-526)



**Figura 7 - Ampliação da Cúpula**

A segunda parte do ouvido interno assume uma grande importância relativamente ao equilíbrio, não tendo relevância no que toca à audição. O utrículo e o sáculo – localizados no vestíbulo – são responsáveis pela avaliação da posição da cabeça, transmitindo informação ao cérebro para que este

ative os músculos dos olhos e do corpo podendo assim preparar-se para compensar esta ação de sintonização (Figura 8). Já no caso dos canais semicirculares – localizados no labirinto cinético – podemos encontrar a cúpula, responsável pela avaliação de movimento do corpo. À medida que o corpo se move, os canais semicirculares acompanham este movimento. O mesmo não acontece com o líquido que preenche os canais fazendo a cúpula mover-se (figura 7) (Clark, et al., 1991).



**Figura 8 - Função do Vestíbulo na Manutenção do Equilíbrio**

#### 4.1.2 – Campo auditivo

O ouvido humano consegue perceber vibrações entre 16 a 20 Hz até 20.000 Hz. O ouvido, ao mesmo, não possui uma sensibilidade linear do som, ou seja, consegue distinguir um sussurro do som de um avião a jato a pouca distância.

Para que se ouça um som, é necessário que tenha uma determinada potência mínima, caso não aconteça, não se conseguirá ouvir. A esse limite chama-se limiar da audibilidade. Esse valor pode determinar-se quando se coloca um gerador a emitir uma determinada frequência, diminuindo até não se conseguir ouvir. De seguida, com a intensidade a zero, vai-se aumentando até se começar a ouvir. É a partir da média desses valores que se encontra o limiar da audibilidade. Para cada frequência é necessária uma pressão sonora mínima diferente para que seja audível.

Por sua vez e no caso oposto, também existe um limiar para a tolerância auditiva: o limiar da dor, que consiste no valor máximo tolerável ao ouvido e que separa o suportável do intolerável. O limiar da dor é a intensidade sonora máxima que o ouvido pode tolerar mantendo o discernimento musical. Seguindo o processo idêntico ao do limiar da audibilidade, pode-se encontrar o limite da dor.

Entre os limites acima mencionados encontramos uma zona denominada campo auditivo (Figura 9). Na figura não constam no campo auditivo a representação de sons traumatizantes por intensidade excessiva, sons inaudíveis por intensidade insuficiente e devido à sua frequência. (Henrique, 2011, pp. 870-871)

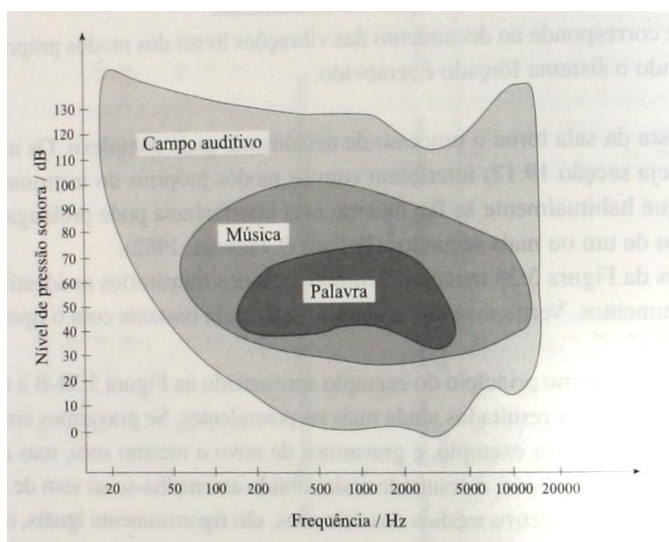


Figura 9 - Campo Auditivo

### 4.1.3 – Audição Binaural

Uma característica muito importante do ouvido humano é a capacidade de direccionalidade, ou seja, a capacidade do cérebro, através do processamento dos sinais sonoros que recebe do aparelho auditivo, estimar a localização espacial da origem desses mesmos sons. Para isso, o cérebro utiliza principalmente duas características no som: a *intensidade interaural* e a *diferença de tempo interaural*. Na primeira está presente o facto de que o ouvido mais perto da fonte sonora percebe o som com maior intensidade do que o outro. Na segunda, o ouvido mais perto da fonte sonora percebe o som mais cedo do que o outro. A diferença de tempo entre a percepção de um ouvido e do outro ronda os 0,45ms (0,00054 segundos). É a partir desta ligeira mas suficiente diferença que permite ao cérebro detetar a localização espacial do som. (Alvarenga, 1992, p. 43)

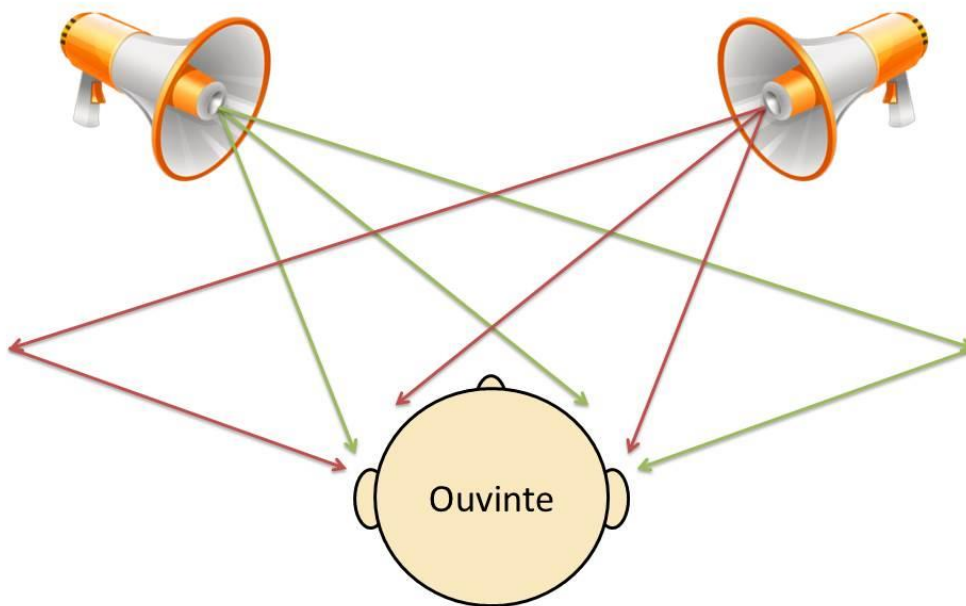


Figura 10 - Ilustração Audição Binaural

## 4.2 – A voz. O sistema fonador

O Sistema Fonador, mais conhecido por órgão da voz, é constituído por três sistemas distintos mas dependentes entre si para a criação de som. São eles o aparelho respiratório, as cordas vocais, e o trato vocal.

### 4.2.1 – Aparelho respiratório

O sistema respiratório é constituído pelos pulmões, brônquios e traqueia. Este sistema está situado no tórax estando afastado pela cavidade abdominal por um músculo igualmente importante para a respiração, o diafragma. Este músculo é muito importante e muito utilizado pelos músicos, principalmente instrumentistas de sopro e cantores, podendo ser desenvolvido por meio de exercícios adequados. O grau de contração deste músculo varia com a pressão subglótica. Para a respiração, para a respiração intensa e para a fonação,

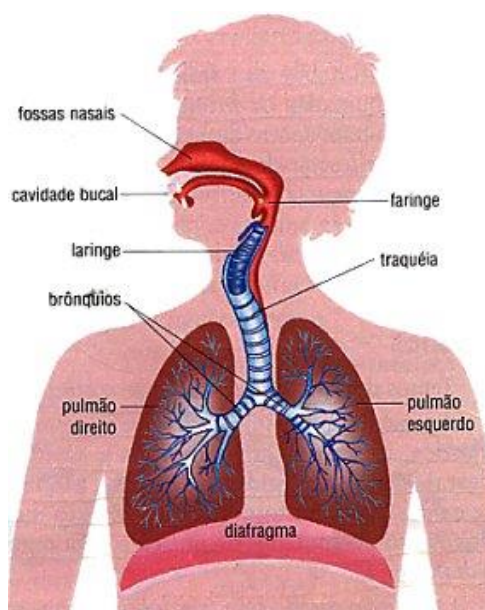
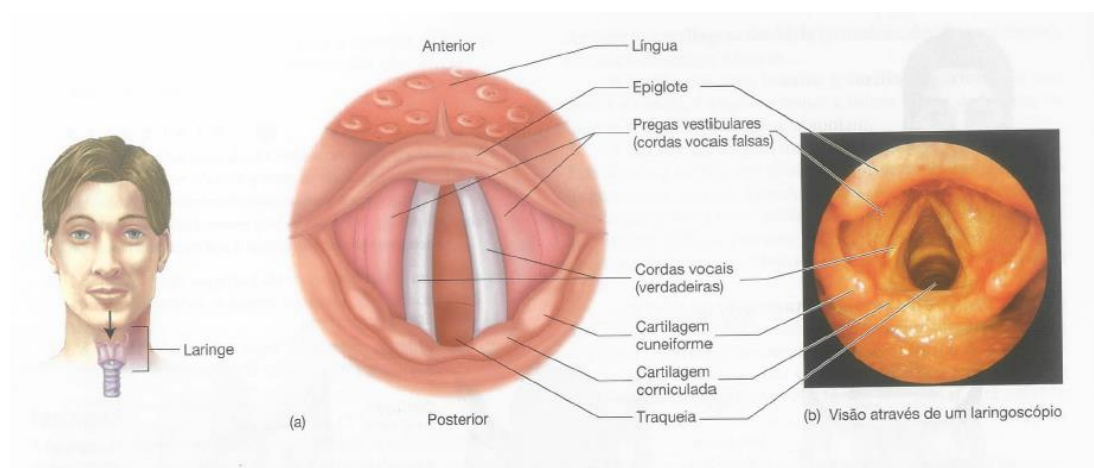


Figura 11 - Aparelho respiratório

exigem diferentes volumes de ar, os quais são obtidos através de movimentos abdominais e da caixa torácica. Na fonação, para um aumento de intensidade, regra geral, é necessário um maior fluxo de ar. (Henrique, 2011, p. 672) Na produção sonora vocal, é necessário o fornecimento de ar vindo dos pulmões para que estas possam vibrar. Nos pulmões origina-se um escoamento contínuo de ar sob pressão onde o diafragma e os músculos abdominais têm um papel muito importante. É através desse fluxo que, traduzido num aumento de pressão subglótica, é provocada a abertura das cordas vocais. Ao mesmo tempo, como na glote se forma um bloqueio ao escoamento do ar, gera-se o efeito de Bernoulli que explica o facto de as cordas vocais se fecharem devido a uma pressão negativa que se gera na glote. Ao mesmo tempo, a pressão gerada pelo diafragma e demais músculos, faz com que as cordas se abram novamente. (Henrique, 2011, p. 674)

#### 4.2.2 – Cordas Vocais

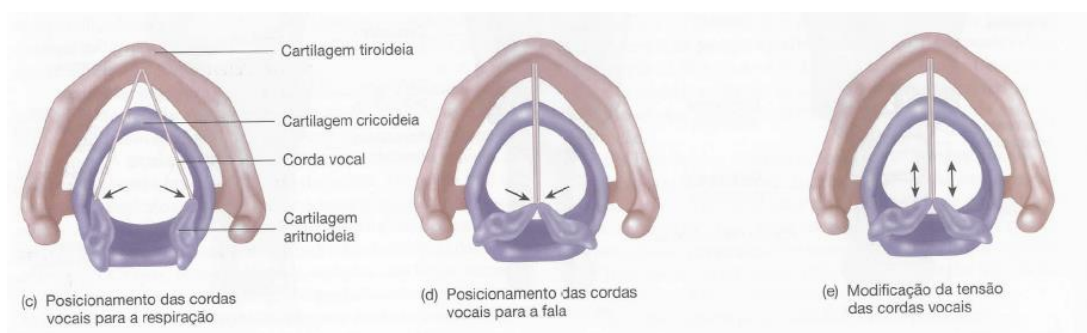
As cordas vocais são duas pregas musculares e membranosas que se encontram na laringe – estrutura formada por músculos e cartilagens móveis situada na parte superior da traqueia (Figura 12). (Henrique, 2011, p. 666)



**Figura 12 - Cordas Vocais**

Às cordas vocais e ao espaço entre elas chama-se de glote. Quando se fala, a passagem do ar nas cordas vocais faz com que estas vibrem, produzindo som. Quanto maior a amplitude da vibração, mais intenso será o som. O tom é controlado pela frequência das vibrações. Conforme o comprimento dos segmentos das cordas vocais que vibram, assim irá definir a frequência das vibrações.

O comprimento das cordas vocais é alterado pela contração dos músculos esqueléticos provocando um movimento das articulações (Figura 13). Ao vibrarem somente as partes anteriores das cordas vocais, produz-se um som agudo. Ao vibrarem progressivamente partes maiores das cordas vocais, assim se reproduzem sons mais graves. Como normalmente os homens têm cordas vocais maiores do que as mulheres, justifica o facto de os homens terem uma voz mais grave. O som produzido pelas cordas vocais vai ser transformado pela língua, pelos lábios, pelos dentes e por outras estruturas para formas palavras e produzir timbres. (Seeley, Stephens, & Tate, 1995, pp. 787-789)



**Figura 13 - Contração das Cordas Vocais**

### 4.2.3 – Registos

Segundo Henrique (2011), um registo fonatório é uma gama de sons que apresentam a mesma qualidade sonora, o mesmo timbre. Esta nomenclatura vem da mesma aplicação dos registos do órgão. Pode-se considerar, que de uma maneira genérica, existem dois registos masculinos – modal (ou de peito) e falsete –, e à voz feminina três tipos – peito, médio e de cabeça.

Existe bastante controvérsia em relação aos registos nomeadamente sobre a sua origem física, a sua definição e classificação. As diferenças entre os registos podem-se explicar pela diferença de vibração das cordas vocais, refletindo-se nos diferentes tipos de sons laríngeos. O registo modal é caracterizado por uma forte tensão longitudinal do músculo vocal. Já o falsete é caracterizado por uma forte tensão longitudinal do ligamento vocal. Os músculos próximos das cordas, ao regular a tensão das cordas vocais numa estrutura mais esfeça, permitem ativar o registo modal. No registo de falsete, as cordas vocais encontram-se mais finas e esticadas sendo a área de contacto menor. Também é neste registo que se verifica uma menor fase em que as cordas vocais estão fechadas. (Henrique, 2011, p. 678)

A passagem (transição) de um registo para outro, voluntária ou involuntária, designa-se *quebra de registo*. Normalmente os cantores procuram que essa passagem seja o mais impercetível possível. Em contextos musicais específicos, a quebra desse registo pode ser evidenciada intensionalmente tal como acontece no canto Tirolês.

#### **4.2.4 – Vibrato**

Na ópera, o vibrato é uma característica muito importante a ter em conta. Consiste numa modelação periódica da frequência de fonação. É algo que é quase sempre desenvolvido sem que os cantores pensem ou tentem adquiri-lo ativamente.

Geralmente, a frequência do vibrato é constante para cada cantor, sendo que a frequência ronda os 6Hz. Frequências abaixo dos 6Hz são consideradas demasiado lentas. Frequências acima, produzem um som nervoso. Isto é devido a diversos fatores, nomeadamente o facto de certos ritmos naturais do cérebro ocorrerem próximo dos 6Hz, a massa abdominal e a elasticidade dos pulmões fazem prever frequências de vibração natural perto desta frequência e dois quaisquer sons que durem um a dois centésimos de segundo tendem a ser percecionados como um só; Se o vibrato for executado acima dos 5Hz, não conseguimos percecionar como vibrato mas sim como um som difuso. (Henrique, 2011, p. 696)

#### 4.2.5 – Cuidados a ter com a voz

Sendo a voz um meio privilegiado para a comunicação, é fundamental sabermos preservá-la. Isto não só é válido para cantores amadores ou profissionais mas também para quem utilize e dependa da voz para desempenhar uma outra profissão tais como professores, advogados ou locutores.

Apesar de que o conceito de voz normal seja subjetivo, é possível detetar anomalias na voz sejam elas causas emocionais (e.g. stress), orgânicas (lesões ou alterações dos tecidos laríngeos) ou funcionais (uso vocal inadequado).

Devido a um uso inadequado, pode resultar a formação de nódulos (Figura 14), pólipos e outras massas, impedindo o funcionamento normal das cordas vocais. Em muitos desses casos, é possível corrigir essas anomalias recorrendo a técnicas para uma reeducação vocal. Voz áspera, rouca, aspirada, soprada ou estridente pode ter origem em laringites, stress ou uso vocal prolongado ou demasiado esforçado.

Para a prevenção destas anomalias, torna-se necessário evitar a má utilização da voz. Não frequentar locais ou ambientes adversos, procurar um estilo de vida saudável, praticar exercício físico também pode ajudar a reduzir o risco de lesões. É aconselhável que o trato vocal seja hidratado frequentemente, que se evite locais com muito fumo ou pó, gargarejar com uma solução salina, relaxar a laringe através do bocejo ou da vibração labial, evitar ingerir bebidas brancas, com gás ou ricas em cafeína, relaxar as tensões acumuladas na nuca, ombros, regiões dorsais e abdominais e repousar a voz na diminuição das defesas do aparelho vocal como por exemplo constipações e alergias. (Henrique, 2011, p. 671)

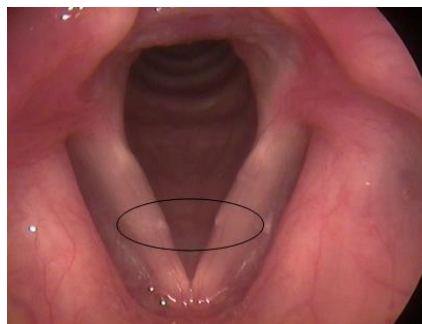


Figura 14 - Nódulo Vocal

### **4.3 – A linguagem musical e verbal: dois mundos que se cruzam**

A voz está presente em grande parte do nosso quotidiano, seja a falar ou a cantar. É de interesse para este trabalho revelar a importância da voz e as palavras na música e qual o seu papel. Desde há algum tempo que persiste uma relação complexa entre texto e música. Até que ponto a poesia, a letra numa canção, muda a nossa perceção musical dessa mesma música? Qual a relação entre uma melodia e o “som” da palavra (não o significado)? O que muda na nossa perceção quando ouvimos uma música completamente instrumental e em seguida, ouvimos a mesma música mas numa versão cantada, com letra? O texto vai condicionar a nossa maneira de interpretar a música? A melodia vai ou não condicionar a mensagem? (Aguiar, 2004, p. 127)

Parece que a música e a linguagem estão interligadas por grandes laços de afinidade. Ambas se distinguem dos sons da natureza e dos ruídos; são capazes de gerar um sem número de sequências novas e originais através de uma vastidão de frases ou melodias diferenciadas; ambas apresentam ser espontâneas ao longo do crescimento infantil pois é nessa altura que aparecem os primeiros balbucios e sons; podem ser expressas oralmente e por escrito podendo ser registadas através de sinais previamente convencionados para o efeito; permitem o desenvolvimento da capacidade de as manipular visto que à medida que a criança vai crescendo, ela vai amadurecendo a forma de falar e de cantar; diferem com as culturas em que se inserem, recebendo influências intrínsecas e partilham três componentes da linguagem: fonologia, sintaxe e semântica (Aguiar, 2004, p. 128).

O linguista Chomsky e o musicólogo Schenker têm feito diversas investigações relativamente à estrutura da linguagem. Esses estudos têm vindo a confirmar de que a música e a linguagem partilham os mesmos comportamentos e características formais acima mencionadas. A fonologia, estudo dos sons, diz respeito ao modo de como um mundo infinito de sons pode ser organizado num número restrito de sons; a sintaxe que nos permite saber se a frase é excluível na dita linguagem, de como se formam, ligam e constroem os diversos componentes; a semântica diz-nos se esses mesmos componentes fazem sentido e qual o sentido.

Com efeito, e de acordo com a transcrição que segue, podemos confirmar esta mesma ideia:

Quando ouvimos uma frase e a tomamos como errada, poderá ser porque esta não tem um significado evidente; no entanto, a mesma frase poderá estar correcta do ponto de vista sintáctico. Por exemplo: “Eu vou chover”, será uma afirmação errada em termos de semântica, e que mesmo que se lhe atribua um significado continuará impossível no contexto da nossa linguagem, mas cuja componente sintáctica se encontra perfeita (sujeito, verbo, complemento directo). Daqui se poderá concluir que temos uma forma de ouvir condicionada a determinadas regras de construção gramatical (Aguiar, 2004, p. 128).

Estes factos têm também reflexo na música. Geralmente, as considerações semânticas concordam com as intuições sintáticas. É, por isso, que se pode dizer haver uma gramática na música por sermos capazes de explicar as nossas noções de ‘certo’ e ‘errado’, suportando a ideia de que a música é uma ‘arte com regras’.

Ao compor uma obra, o compositor precisa de escrever a sua música de acordo com determinadas regras pré-determinadas para que a sua música seja mais bem aceite pelo público em geral, que tem determinados conceitos e noções sobre a boa e ou má música. Tal como a linguagem, também a música responde a uma sintaxe musical, a uma gramática da música. Deste modo, uma peça musical poderá estar correcta sintaticamente mas não fazer sentido a nível semântico.

Cristina Aguiar (2004, p. 129) exemplifica fundamentando, quando nos remete para a seguinte análise:

“Pensemos numa melodia de sintaxe simples, apoiada numa escala maior, sem acidentes, entre os limites da tónica e da dominante, usando apenas a harmonia I V I. Uma nota errada, fora da harmonia, remeter-nos-á para o campo do significado (da semântica); parecer-nos-á estranha e sem aparente razão de ser, tal como um tempo verbal errado ou um substantivo colocado no lugar do advérbio.”

Com efeito, o mesmo pode acontecer no total oposto, pois uma obra de Schoenberg poderá estar escrita segundo as regras rígidas da dodecafonía (sintaxe) mas poderá não ter sentido para a audição (semântica).

Aquela autora, ao dizer não haver um equivalente musical para o discurso verbal, refere-se apenas a que as regras da linguística diferem. Não havendo verbos e substantivos na linguagem musical, esta não está dependente da linguagem verbal para acontecer, ou seja, a melodia vai acontecendo e pode não ter de se submeter à lírica textual e vice-versa (Aguiar, 2004, p. 129).

Se a sintaxe tem regras, já no estilo estas poderão não ser tão evidentes. Os compositores podem escrever com a mesma sintaxe mas com estilo diferente. Um exemplo muito claro é o álbum gravado por um grupo designado “Camerata Brasil” intitulado “Bach in Brazil”, onde são interpretadas versões de obras conhecidas deste compositor barroco, tocadas com instrumentação tradicional brasileira. Outro caso é o de Bach e Haendel que, apesar da sintaxe das suas músicas ser perfeita e de serem contemporâneos, o estilo distingue-os completamente.

Constatamos que as regras da gramática musical têm o mesmo carácter geral da sintaxe linguística apesar das diferenças entre elas. Ambas procuram uma sintaxe coerente. Sendo a audição um processo cognitivo, todos os dados relacionam-se entre si, dependendo da afinidade entre os diversos sons. Tal como na música organizamos cognitivamente tempos fortes e tempos fracos, agrupamos sons através de melodias e harmonias e ouvimo-los como um todo, o mesmo acontece na linguagem verbal, onde agrupamos palavras em frases até obtermos um discurso coerente. A diferença é que na música não há objetos de arte palpáveis pelo que a apreciação deverá ser realizada segundo outros parâmetros. Ao mesmo tempo, não há muitas pessoas que conseguem captar o que se expressa na música pura (instrumental sem recurso a palavras) (Aguiar, 2004, pp. 129-130).

No caso das músicas que se encontram ligadas à palavra, estas tornam-se mais acessíveis. Exemplo disso são as canções (lied), que se podem encontrar, no âmbito deste trabalho, na ópera. Muitas vezes, ao longo de uma ópera, o tema musical principal parece revertido e transformado de diversas maneiras. Isto acontece não só por uma questão de variação de carácter mas é também uma estratégia de sincronização com o texto para trabalhar o dramatismo que envolve a canção. Se houver semelhança e repetição em determinados elementos musicais,

melhor o ouvinte se apercebe da estratégia do texto. A este fenómeno chama-se leitmotiv<sup>3</sup>.

Depois de analisada a estrutura de uma canção, segue-se a análise do enunciado musical. Tendo em conta uma música que originalmente é instrumental, ao acrescentar texto a essa mesma música, o simples acrescentar das vozes vai conferir à música uma articulação completamente diferente. A diferença de articulação entre um violino e uma voz é completamente distinta, as respirações vão ser igualmente distintas (Aguar, 2004, p. 131).

Tal como na linguagem, na música o ruído é extremamente importante. As vogais representam o som e as consoantes o ruído. As consoantes permitem enriquecer o som a nível tímbrico que não pode ser imitado por nenhum outro instrumento. Só mais recentemente é que a poesia foi capaz de reconhecer valor ao utilizar, na poesia, o ruído das consoantes, multiplicando os elementos expressivos e emotivos. Um exemplo prático disso mesmo é um poema de Jorge de Sena no poema “*Pandemos*” onde utiliza aquilo que se pode chamar de *free words* (Aguar, 2004, p. 131).

## I

Dentífona apriuna a veste iguana  
de que se escalca auroma e tentavela.  
Como superta e buritânea amela  
se palquitonará transcendia inana!

Que vúcios defuratos, que inumana  
sussúrrica donstália penicela,  
às tricotas relesta demiquela,  
fissivirão bolíneos, ó primana!

---

<sup>3</sup> Vide nº 3.1 – Breve Introdução

Dentívolos palpículos, baixai!  
lingânicos dolins, refucaraí!  
Por mamivornas contumai a veste!

E, quando proliferem as sangrarias,  
lambidonai tutflicos anárias,  
tão placitantes como o pedipeste.

Assis, 6/5/61  
(Sena, 1963, p. 115)

Linguistas, poetas e músicos sempre se debruçaram na questão da articulação da música e da palavra. Por definição tradicional, a canção é uma forma de síntese, reunindo no mesmo espaço música e poesia, entoação e discurso como meios de comunicação e expressão. Apesar da música de uma canção não perder riqueza por falta de texto, a verdade é que o texto da canção conduz efetivamente a uma responsabilização no sentido em que aproxima a expressividade musical ao dramatismo e afetividade patentes no poema (Aguiar, 2004, pp. 131-132).

Na ópera, a poesia oferece ao dramaturgo recursos de dramaticidade nomeadamente com a exploração da sonoridade e da musicalidade da língua possível através de rimas, repetições ou recorrência de palavras com o mesmo fonema. A música dispõe destes mesmo elementos dramáticos capazes de projetar estados de espírito e fantasias de contornos muitas vezes mais fortes e claros do que a poesia. (Murad, 2010, p. 32).

Quando compõe, o compositor não se serve do poema em si mas sim da sua própria interpretação do poema. O que se poderá ouvir será a pessoa do compositor e não a pessoa do poema. Se o compositor não conseguir interpretar algumas partes no poema, estas ficarão alheias à canção uma vez que não as reconhece para as considerar. Não é o poema que assimila a música mas sim a música que assimila o poema dentro do corpo dela. Como exemplo temos o caso da composição dos Trovante “Perdidamente” com o poema de Florbela Espanca “Ser poeta” por ser difícil desassociar o poema à música sobejamente conhecida.

Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior  
Do que os homens! Morder como quem beija!  
É ser mendigo e dar como quem seja  
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

É ter de mil desejos o esplendor  
E não saber sequer que se deseja!  
É ter cá dentro um astro que flameja,  
É ter garras e asas de condor!

É ter fome, é ter sede de Infinito!  
Por elmo, as manhãs de oiro e de cetim...  
É condensar o mundo num só grito!

E é amar-te, assim, perdidamente...  
É seres alma e sangue e vida em mim  
E dizê-lo cantando a toda gente!  
(Guedes, p. 186)

Há quem defenda que a poesia, para o compositor, não passa de um elemento de trabalho, seja o texto fraco ou de autores consagrados. Mais tarde ou mais cedo, uma vez o poema tratado musicalmente, perde a sua identidade. Edward Cone argumenta que uma canção é a interação de diversas personagens tais como cantores, compositores mas nunca do poeta. O caso oposto também existe: a obra *Words for Music Perhaps* de Sir Michael Tippett aparece como uma série de interlúdios por entre a recitação, protegendo, assim, os poemas de qualquer adulteração (Aguar, 2004, pp. 132-134).

Apesar de tudo, o compositor de música descritiva procura utilizar todos os recursos que permitam clarificar ideias e sentimentos, isto é, ser objetivo sem limitar a beleza da mensagem. Todavia o compositor de música instrumental, pelo facto da fruição musical ser subjetiva e por isso também pessoal, deixa que os sentimentos intrínsecos transmitidos no próprio som sejam igualmente subjetivos. Pode acrescentar-se ainda o facto de o intérprete também sentir a música de forma única. Mesmo sendo intérprete, o autor no momento de interpretar, não o vai fazer enquanto autor mas sim enquanto intérprete, como ator. O mesmo intérprete pode

executar de forma diferente a mesma peça. A interpretação, por sua vez, vai depender da aptidão, da informação musical, do coeficiente de inteligência e temperamento do ouvinte (Aguiar, 2004, pp. 135-136).

Assim sendo, a obra musical só poderá ser analisada através do que é sugerido pelo autor, nunca esquecendo que tanto a obra como a interpretação que dela fazem são criadas para obter determinados significados musicais. Música e poesia são dois mundos e duas artes de comunicação que vivem do som, da articulação e da expressão com valor em si mesmas não necessitando uma da outra. É na canção que confluem. O texto, antes recitado é agora articulado com sons definidos. A música, por seu lado, recebe a articulação de vogais e consoantes, contribuindo para o enriquecimento do conjunto. (Aguiar, 2004, p. 137)

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA**



## **1 – Fundamentação da Metodologia**

A elaboração de uma dissertação, um trabalho de investigação e mesmo um relatório de estágio profissionalizante tem por objetivo expandir as fronteiras do conhecimento existente. Uma vez definido, delimitado o problema eleito como questão central e tendo por base a ideia que norteará a correspondente investigação, há que selecionar a estratégia de trabalho a adotar, isto é, a metodologia, entendendo esta como um conjunto de princípios e regras subjacentes a uma estrutura do pensamento.

A seleção da metodologia e dos métodos pode ser determinada ou condicionada pela revisão da bibliografia conducente à caracterização do estado de arte. É essencial conhecer o que já se sabe sobre a questão escolhida como parte central do tema de trabalho, por forma a dar-se um contributo de originalidade.

Nesse sentido, há que consultar as fontes de informação a que se recorre nesta fase, isto é, artigos, publicados em revistas da especialidade, atas de congressos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, relatórios de atividades, trabalhos de divulgação publicados, para além dos normativos legais subjacentes ao ensino da música em Portugal e no caso específico da Educação Musical no Ensino Básico, pois uma boa caracterização do estado de arte pode permitir localizar as questões que ainda estão em aberto e também viabilizar a garantia de que a investigação a desenvolver não corre o risco de não ser inédita o que poderia causar grave prejuízo para o investigador.

### **1.1 – Desenho do trabalho**

O presente trabalho adotou a metodologia de investigação-ação, a qual tendo em conta as suas características participativa e colaborativa, prática, crítica e auto avaliativa, se apresentou como a mais adequada, atendendo aos pressupostos e objetivos do trabalho.

## **1.2 – O porquê da escolha do tema. Os projetos pedagógicos**

Como referimos na introdução, as temáticas trabalhadas foram sugeridas pela escola de acolhimento, de acordo com o seu Plano Educativo. Os projetos trabalhados na prática educativa foram:

- “Canções do Mundo”: através da presença de alunos de diferentes nacionalidades no 1º CEB, onde o trabalho foi elaborado procurando desenvolver conhecimentos sobre a multiculturalidade, a tolerância e a compreensão permitindo o estabelecimento de elos de ligação entre as músicas do mundo e as vivências dos próprios alunos;
- “Zeca Afonso – Venham mais Cinco”: tendo como mote a comemoração dos quarenta anos do 25 de Abril de 1974, foi elaborado pelo estagiário, um arranjo da conhecida música de José Afonso, «Venham mais Cinco» para duas vozes e instrumentação Orff, executada pelos alunos do 2º e 3º CEB.
- Ópera Infantil “Com D. Dinis e D. Isabel” de Carlos Godinho: tendo como objetivo a apresentação pública da ópera, o trabalho realizado com os alunos de 3º CEB permitiu não só desenvolver capacidades teatro-musicais mas também competências tais como a atenção, a imaginação e a memória ao mesmo tempo que permite ao aluno entrar num universo historicamente distante.

## **1.3 – Intervenientes no estudo**

Os intervenientes no estudo são: os alunos da turma 4º B, 5º C, 7º F e 8º D, do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e as professoras cooperantes do Agrupamento de Escolas da Martim de Freitas, Coimbra.

Foram realizadas algumas reuniões com a orientadora da ESEC, a direção do Agrupamento, as professoras cooperantes e o mestrando estagiário, conducentes à estruturação da observação a realizar, bem como do funcionamento da prática de ensino supervisionada. Os momentos de observação pautaram-se por uma conduta não intrusiva do clima de sala de aula, com o objetivo de recolha e registo de

informações pertinentes, anotadas em grelhas construídas para o efeito, inicialmente com um caráter descritivo e posteriormente já reformatadas como registos interpretativo. Nesta fase, foram identificados objetivos, metodologias e papéis desempenhados pelos professores titulares de turma e registados e analisados os comportamentos e atitudes dos alunos e demais informações dos processos educativos dos discentes. Sempre que foi solicitada a intervenção do estagiário, este prontamente respondeu e interagiu com os educandos em situações de aprendizagem.

Também antes de iniciar a aula propriamente dita, a professora cooperante informou o estagiário sobre os aspetos específicos da aula a observar e forneceu algum material pedagógico que iria ser utilizado. No que respeita às aulas lecionadas pelo mestrando, o esquema de funcionamento foi mantido e a professora cooperante para além de presente na sala, mostrou-se sempre disponível para qualquer situação que ocorresse ou mesmo ajuda na elaboração ou estruturação de materiais, embora tudo fosse sempre trabalhado com a orientadora.

Os instrumentos de recolha foram a observação direta, os registos áudio e vídeo. Foram realizados vários registos áudio que foram de extrema importância para o presente trabalho. Foi através de muitos deles que os alunos tiveram oportunidade de até em trabalhos para casa (TPC) (Vd. Anexo 3.a.) interiorizarem e mesmo memorizarem algumas das músicas que tiveram de cantar respeitando a temática escolhida pela escola, e sempre numa luta constante contra o tempo que era escasso e o volume de trabalho e exigência sempre em crescendo. Todo este trabalho foi sendo realizado pelo estagiário para as turmas intervencionadas, nas quais trabalhou, mas também para todas as outras turmas da Professora Cooperante da prática de ensino supervisionada.

Estes registos podem ser consultados no DVD, em anexo a este trabalho, onde as gravações se encontram organizadas por pastas, cada uma correspondendo a uma música (Vd. Anexo 3.a.). Dentro destas pastas, encontra-se o ficheiro de áudio da música em versão instrumental, um ou mais ficheiros de áudio (versão cantada e vozes separadas, e com duas vozes, conforme o caso). Encontra-se

também um ficheiro de texto com a letra e outro com a partitura. Todos estes ficheiros foram distribuídos pelos alunos de modo a facilitar o acesso rápido e eficiente aquilo que era suposto ser o resultado final, fator importante para o trabalho realizado na prática pedagógica, em contexto de sala de aula.

Igualmente, os registos vídeo são importantes para a fundamentação, pelo facto de também fornecerem a prova, da maneira como os temas poderão ou não ter sido aprendidos e apreendidos pelos alunos.

**CAPÍTULO III**  
**DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## 1 – Contexto Físico e Social do AEMF

A intervenção do estágio foi realizada no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas localizado na cidade de Coimbra. A escolha deveu-se ao facto de haver a possibilidade de realizar a prática educativa supervisionada em todos os ciclos (1º, 2º e 3º CEB) numa única instituição, sem necessidade de deslocações para outras escolas ou agrupamentos. Apesar do mestrando não ser natural de Coimbra, mas da cidade da Guarda, este preferiu estagiar na cidade de Coimbra devido ao mesmo facto acima referido, pois tal possibilidade não foi concretizável na cidade natal.

Antes de analisar o agrupamento e a escola intervencionada, é importante proceder ao seu enquadramento, ainda que de forma breve, na cidade de Coimbra, conforme nos evidenciam os mapas abaixo.



Figura 16 - Localização Concelho de Coimbra



Figura 15 - Distrito de Coimbra

A cidade de Coimbra possui uma longa história. Remonta às primeiras campanhas muçulmanas de ocupação ibérica em 711, onde a sua topografia e situação geográfica ajudaram ao crescimento e desenvolvimento da cidade. Reconquistada pelos cristãos, foi D. Afonso Henriques que instalou a corte e fez da cidade sede do reino. Não só a cidade tinha potencialidades para o comércio mas também possuía características geográficas importantes para a defesa do reino, dando foral de cidade em 1179 (Magalhães, 2014).

## **2 – Caracterização da Comunidade Educativa**

### **2.1 – Patrono do Agrupamento**

Martim de Freitas foi Alcaide de Coimbra (séc. XIII), no tempo de D. Sancho II. Quando o futuro D. Afonso III entrou em Portugal (1246) com intenções de depor seu irmão D. Sancho II, conforme encargo papal (Inocência IV) que trazia de Roma, muitos castelos entregaram-se-lhe sem luta. Alguns, porém, fiéis aos juramentos prestados a D. Sancho II, resistiram até estarem perdidas todas as esperanças. De uns e outros nos ficaram inúmeros documentos comprovativos, especialmente dos primeiros, nas Cantigas de escárnio e maldizer. Dos segundos, é paradigmática a figura do alcaide-mor de Coimbra, o célebre Martim de Freitas.

O conde de Bolonha, D. Afonso, pusera cerco a Coimbra, que teimosamente recusava render-se. Como em muitos outros lugares, foram feitas inúmeras promessas ao alcaide-mor, Martim de Freitas, a fim de entregar a cidade. Porém, nem as promessas nem os combates conseguiram reduzir os cercados, que, apesar das privações, resistiram largo tempo. Um dia chegou a notícia da morte de D. Sancho II, único modo de quebrar a resistência do alcaide. Mas Martim de Freitas não quis entregar-se assim de boa-fé. Saiu do castelo, pediu um salvo-conduto a Afonso de Bolonha, atravessou o cerco e dirigiu-se a Toledo: era necessário certificar-se da notícia. Ali, segundo a tradição, conseguiu que abrissem o túmulo do rei e reconhecendo no cadáver os traços do senhor a quem jurara fidelidade, certificou-se da verdade. Pegou na chave da cidade que tinha a seu cargo defender de qualquer inimigo, pousou-a nas mãos do cadáver real e tornou a tomá-la. Voltou a Portugal e pôde então entregá-la a Afonso III, sem perigo de quebra de juramento, uma vez que se desobrigara da sua palavra. Depois, abriu as portas de Coimbra e deixou que penetrasse na cidade o exército do novo rei. Este, admirado com tal prova de fidelidade, pediu-lhe que conservasse a alcaidaria da cidade, ao que Martim de Freitas respondeu, negando, que amaldiçoava qualquer dos seus descendentes que recebesse castelo de algum rei e por ele prestasse menagem. (Agrupamento Escolas Martim de Freitas, 2013)

## **2.2 – Agrupamento de Escolas Martim de Freitas**

O Agrupamento de Escolas Martim de Freitas é constituído por 1 (uma) escola do 2º e 3º ciclos, 7 (sete) escolas do 1º ciclo e 2 (dois) jardim-de-infância distribuídas pelas escolas E.B.2/3 Martim de Freitas (escola sede), E.B.1 de Montes Claros, E.B.1 de Santa Cruz, E.B.1 dos Olivais, E.B.1 de Celas, E.B.1 da Conchada, E.B.1 de Coselhas, a EB1 do Hospital Pediátrico, o Jardim de Infância dos Olivais e o Jardim de Infância de Montes Claros.

As escolas estão localizadas na área de 3 freguesias na cidade de Coimbra. Todas as escolas de 1º ciclo funcionam em regime normal e oferecem 5 horas de atividades de enriquecimento, CAF e serviço de refeições. As AEC são promovidas pela Câmara Municipal de Coimbra e executadas pela Cáritas Diocesana de Coimbra, CASPAE e Fundação Beatriz Santos. No âmbito do despacho conjunto do Ministério da Educação e da Justiça, esta Escola é também responsável pela colocação e acompanhamento pedagógico do corpo docente no Centro Educativo dos Olivais. Também são os docentes do 2º e 3º ciclo que garantem o apoio aos jovens internados no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Na escola sede funciona, desde há três anos, o curso de Português não Materna para adultos estrangeiros. No passado ano letivo, o Agrupamento acolheu 143 crianças na educação pré-escolar, 602 no 1º ciclo, 373 no 2º ciclo e 416 no 3º ciclo, num total de 1534 alunos. Do total de alunos, 27 % recebe apoio da Ação Social Escolar. Não existem situações de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas significativas.

O Agrupamento de escolas tem vindo a dar particular atenção aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e que constituem cerca de 5% de toda a população escolar. A Escola Sede do Agrupamento e a EB1 de Coselhas possuem Unidades de Ensino Estruturado que apoiam alunos com espetro do autismo.

Ao longo do último triénio, o número de alunos e de turmas do 1º e 2º ciclos tem-se mantido relativamente estável. No 3º ciclo, o número de turmas tem vindo a

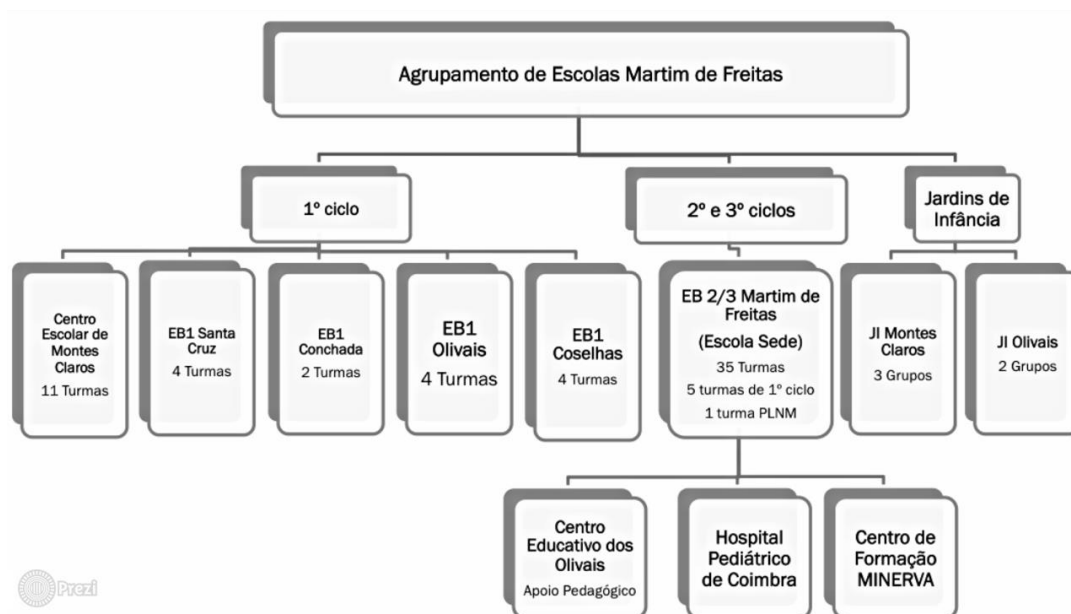
reduzir progressivamente devido ao facto de algumas turmas do 7º ano terem sido transferidas para a Escola Secundária José Falcão e ao aumento do número de alunos por turma.

Atualmente, encontram-se matriculados nas escolas do Agrupamento alunos de 17 nacionalidades diferentes, destacando-se os países de expressão portuguesa (PALOP's) com 52 alunos. De referir o empenho e o dinamismo que a maioria dos docentes tem revelado, quer no que diz respeito ao desempenho da sua função, enquanto orientadores do processo de ensino - aprendizagem, quer como mobilizadores de dinâmicas que vão para além deste aspeto e que se prendem com a formação integral do aluno concretizando-se no incentivo e participação em concursos internos e externos, em clubes, projetos e diversas ações formativas.

### 2.3 – Estrutura Organizacional do Agrupamento

Órgão/Estrutura de orientação educativa	Constituição
<b>Conselho Geral</b>	<p>É composto por vinte e um membros:</p> <p>7 representantes do corpo docente (um da Educação Pré-escolar , dois do 1º Ciclo, dois do 2º Ciclo e dois do 3º Ciclo);</p> <p>2 representantes do pessoal não docente;</p> <p>6 representantes dos Encarregados de educação;</p> <p>3 representantes do Município;</p> <p>3 representantes da comunidade local (designadamente de instituições e atividades de carácter cultural, social, científico e económico).</p> <p>Deve referir-se que a Diretora participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto.</p>
<b>Direção</b>	<p>Diretora : Adélia Maria Batista Lourenço</p> <p>Subdiretor: Alberto Luís Domingues Barreira</p> <p>Adjunto: Ana Luísa Boavida</p> <p>Adjunto: João Nuno Eufrásio</p>
<b>Conselho Pedagógico</b>	<p>Diretora;</p> <p>6 coordenadores dos Departamentos Curriculares (Departamento de Educação Pré-escolar, Departamento do 1º Ciclo , Departamento de Ciências Sociais e Humanas , Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Línguas e Departamento de Expressões);</p> <p>2 coordenadores (um coordenador dos professores titulares de turma do 1º Ciclo e um coordenador dos diretores de turma dos 2º e 3º Ciclos);</p> <p>1 representante dos SPO;</p> <p>1 coordenador da Biblioteca.</p>
<b>Conselho Administrativo</b>	<p>Diretora</p> <p>Subdiretor</p> <p>Coordenador Técnico</p>
<b>Departamentos Curriculares</b>	<p>Departamento de Línguas</p> <p>Departamento de Matemática e Ciências Experimentais</p> <p>Departamento de Ciências Humanas e Sociais</p> <p>Departamento das Expressões</p> <p>Departamento de Educação Pré- Escolar</p>

	Departamento do 1º Ciclo
<b>Conselhos de Diretores de Turma</b>	Diretores de turma do 2º ciclo Diretores de turma do 3º ciclo
<b>Conselho de Titulares de Turma</b>	Titulares das turmas do 1º ciclo
<b>Conselhos de Turma</b>	Professores das turmas dos 2º e 3º ciclos Delegado de turma, dois representantes dos Pais e Encarregados de educação
<b>Conselho de Delegados de Turma</b>	Delegados de turma do 2º ciclo Delegados de turma do 3º ciclo
<b>Assessoria da Direção</b>	Paula Vilaça / Hélder Azenha
<b>Coordenadores de estabelecimento no Pré-escolar</b>	Um no JI Olivais No JI Montes Claros o coordenador é o do Centro Escolar.
<b>Coordenadores de estabelecimento no 1ºCiclo</b>	Um por estabelecimento de ensino , com exceção da EB1 da Conchada
<b>Serviços de Psicologia e Orientação</b>	Psicóloga: Rosa Maria Carreira da Conceição



## 2.4 – Análise do Agrupamento

Segundo a análise do próprio agrupamento de escolas presente no documento do PEA (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2013), os pontos fortes considerados são:

- Resultados obtidos nas provas de Exame Nacional do 4º, 6º e 9ºanos superiores às médias nacionais;
- Trabalho cooperativo dos docentes, impulsionado pelos responsáveis das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, com impacto na harmonização de procedimentos e na promoção do sucesso escolar;
- Resposta proporcionada pelos alunos com necessidades educativas especiais e a articulação entre os técnicos (internos e externos) que os apoiam, facilitadores da sua integração;
- Planeamento organizacional adequado, facilitador e potenciador da ação dos diferentes intervenientes da execução das atividades educativas;
- Valorização das atividades de enriquecimento curricular, expressa particularmente na dinâmica de alguns clubes, que contribui para aumentar os níveis de mobilização e motivação dos alunos;
- Adesão dos alunos às atividades e projetos, sendo uma componente importante na sua aprendizagem e formação global;
- Trabalho articulado dos docentes de Educação Especial, Psicóloga, Diretores de Turma, Coordenadores dos Diretores de Turma, docentes Titulares de Turma e de Disciplina no diagnóstico, referenciação, avaliação e definição de medidas a aplicar;
- Informação disponível aos Encarregados de Educação estruturada e sempre atualizada na página da escola;
- Elevado nível de satisfação dos alunos em relação à Escola;
- Dinâmica cultural e desportiva;

- Associações de Pais e Encarregados de Educação empenhadas e interventivas;
- Parcerias e protocolos com diversas instituições e entidades com impacto na valorização das aprendizagens;

Na linha de ideias do ponto anterior, segundo a análise do agrupamento Martim de Freitas, os pontos fracos a considerar são:

- Falta de operacionalização das metas de sucesso, quanto aos resultados dos alunos, que limita a orientação do trabalho dos docentes e a melhoria das expectativas;
- Algumas dificuldades no controlo das entradas e saídas, considerando o elevado número de alunos na escola sede;
- Dificuldade no cumprimento de normas por parte de alguns alunos;
- Articulação Curricular sequencial entre ciclos pouco frequente (1º e 2º ciclos), mas regularmente no 2º e 3º ciclos;
- Implementação dos critérios comuns de atuação ainda não totalmente conseguida;
- Insuficiente formação dos assistentes operacionais na área do desenvolvimento pessoal, social e profissional;
- Reduzida eficácia do apoio ao estudo e aulas de apoio
- Sobrecarga e dispersão de tarefas na componente letiva dos docentes e não letiva, reduzindo o tempo do trabalho útil e individual;
- Elevado número de elementos que constituem a comunidade escolar, facto que dificulta uma relação interpessoal mais próxima, a organização e o funcionamento do agrupamento;

## 2.5 – Projeto Educativo do AEMF

O Projeto Educativo do Agrupamento Martim de Freitas tem como finalidade prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da ESCOLA e promovendo uma atitude positiva e cooperante.

Tem como principais objetivos promover a cidadania responsável a solidariedade e o respeito, potenciando as capacidades de cada um; otimizar a reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; fomentar o sucesso escolar e profissional de todos e incentivar o rigor, exigência e valorização do trabalho realizado.



Tendo em conta o contexto educativo, o PEA orienta-se por três prioridades: **Organizar para o sucesso, Formar para a cidadania e Envolver e corresponsabilizar** conforme se pode verificar, com mais detalhe, no documento existente online no sítio do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, nomeadamente, no documento relativo à descrição do Projeto Educativo 2013/2016 (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2013, pp. 19-27).

## 2.6 – Plano Anual de Atividades de Educação Musical

Em relação aos projetos que envolvem as Expressões, nomeadamente a disciplina de Educação Musical podemos destacar os seguintes:

<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Calendarização</b>
<b>Dia Mundial da Música</b>	Sensibilizar e desenvolver o gosto pela Música.	de 30 de Setembro a 4 de Outubro
<b>Natal Musical</b>	Participar em atividades relacionadas com a Época Festiva; Integrar alguns alunos N.E.E. em espetáculos; Realizar apresentações musicais.	Última semana de Dezembro
<b>Projeto: “Viver a música”</b>	Ouvir e sensibilizar para vários tipos de música; Interpretar vários tipos de música (individualmente ou em grupo); Educar para música em ligação com outras artes através de filmes e documentários; Promover o intercâmbio e o conhecimento musical através da apresentação e participação de outros grupos musicais.	De 31 de Março a 4 de Abril
<b>“Danço e Canto na Martim”</b>	Partilhar conhecimentos e competências adquiridas; Interagir com comunidade escolar; Produzir um evento musical.	6 de Junho
<b>“Assim se canta na Martim II”</b>	Partilhar conhecimentos e competências adquiridas; Interagir com a comunidade escolar; Produzir um evento musical.	Junho

### 3 – Caracterização dos Recursos Físicos

#### 3.1 – Escola EB 2/ 3 Martim de Freitas

A escola está presente numa zona central da cidade de Coimbra pois na sua área geográfica situam-se os Hospitais da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico, o Mosteiro de Celas, a Maternidade Bissaya Barreto, a Faculdade de Economia, o Instituto Superior Miguel Torga, o Centro de Saúde de Celas, as Piscinas de Celas, a Casa Municipal da Cultura, a Biblioteca Municipal, o Instituto Português da Juventude, várias instituições sociais, diversas instituições bancárias, centros comerciais e outros estabelecimentos de serviço público.



Figura 17 - Vista Aérea da escola



Figura 18 - Vista parcial da escola

A Escola é composta por 6 blocos de edifícios, um anexo e um pavilhão gimnodesportivo. Em todos os blocos funcionam atividades letivas, com exceção do bloco R. No Bloco A, para além de um Gabinete de Apoio a alunos com NEE, existe também um Gabinete de Apoio Informático. No Bloco C funcionam o Conselho Executivo, os Serviços Administrativos, o Centro de Formação Coimbra Norte, a Sala de Estudo, a Biblioteca, o Gabinete de Primeiros Socorros e o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID). O Bloco D, além das salas de aula, dispõe ainda de duas salas de Diretores de Turma, um Gabinete de Trabalho, uma Sala de Informática, Sala de Professores, Reprografia e Bar de Professores. No Bloco E, além das salas de aula, encontram-se os laboratórios de Física e Química e Ciências, uma sala de Informática e um Laboratório de Matemática. No Bloco E foram criadas também duas unidades TEACHH, destinadas a alunos com espectro de autismo. No Bloco R situa-se a Cantina, a Sala de Alunos, a Papelaria, a Sala de Pessoal Não Docente e um Gabinete de trabalho para professores.

### **3.2 – Caracterização da sala de música**

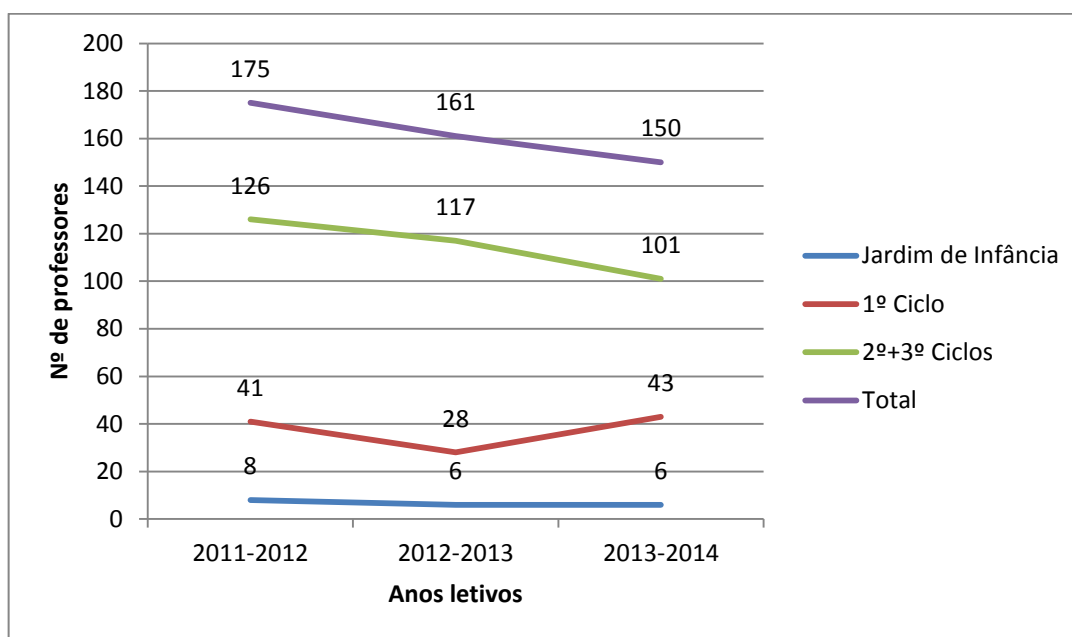
A sala onde decorre a prática pedagógica é grande o suficiente para albergar todos os alunos de forma confortável. A sala conta também com material informático tal como um projetor e um computador com acesso à internet. Existem também colunas ligadas ao computador.

Existe em inventário para a prática pedagógica diversos instrumentos tais como guitarras acústicas, xilofones, metalofones, instrumentos rítmicos de altura indefinida e um piano. Também se encontra disponível diverso material eletrónico tais como colunas amplificadas, mesa de mistura de média dimensão e cabos respetivos. Por questões de higiene, cada aluno e professor leva para a sala de aula a sua flauta de bisel.

## 4 – Recursos Humanos

### 4.1 – Docentes

O corpo docente é constituído por 146 professores e educadores, dos quais 3 são contratados e 76 pertencem aos quadros do agrupamento. O corpo docente alterou-se significativamente no último triénio por se terem aposentado muitos docentes, o que originou alguma mobilidade. Na sequência do concurso de colocação de professores em Agosto de 2013, houve uma renovação forte de alguns grupos disciplinares nomeadamente no 1º CEB, onde cerca de dois terços dos docentes se encontra a exercer funções no Agrupamento pela primeira vez. Tal facto obriga a um período de adaptação e a um processo de integração que ainda não está totalmente finalizado.

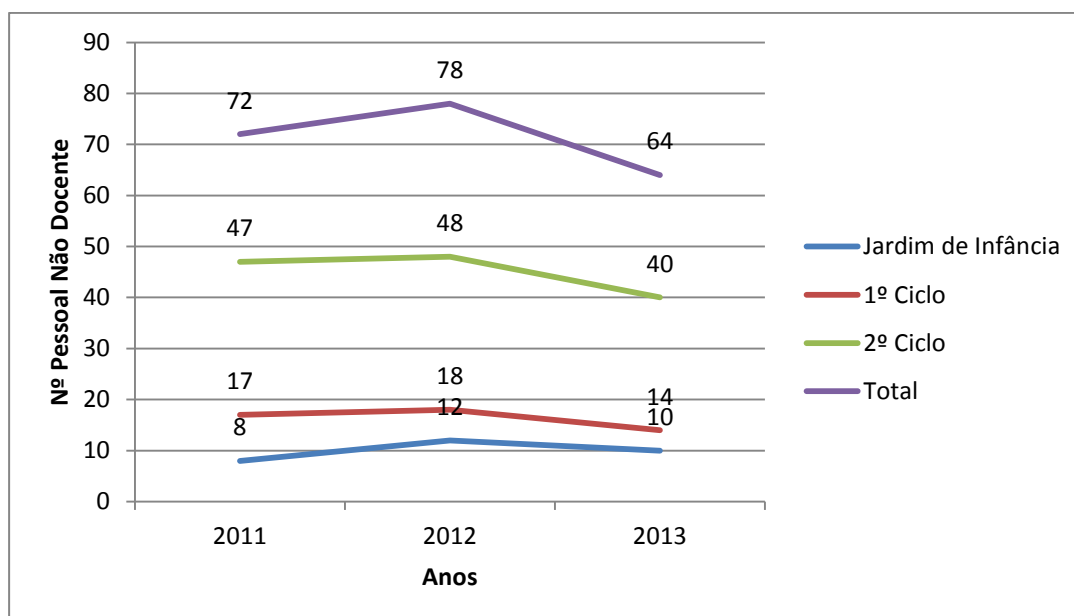


Quadro 1 - Evolução Corpo Docente

Em relação aos docentes de Educação Musical, na escola Martim de Freitas encontram-se no ativo 3 professores formados na área, nomeadamente a professora Paula Rovira e os professores João Eufrásio e José Dinis.

## 4.2 – Pessoal não docente

O pessoal não docente que exerce funções é constituído por 10 assistentes técnicos, 43 assistentes operacionais e 1 psicóloga. O corpo de assistentes técnicos e assistentes operacionais é estável, estando mais de 95% a trabalhar no Agrupamento há mais de 3 anos. Demonstram muito interesse e empenho em se manterem atualizados e em dar resposta às exigências crescentes, quer a nível administrativo, quer no atendimento à comunidade educativa, transmitindo uma imagem de eficiência e competência.

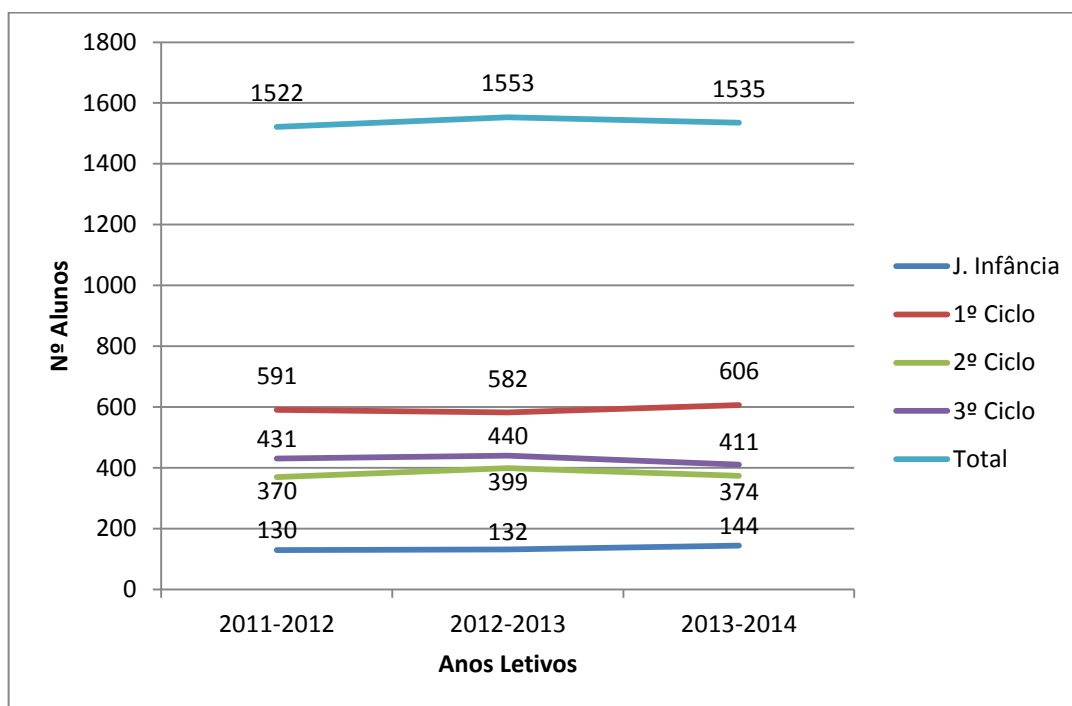


Quadro 2 - Evolução do Pessoal Não Docente

### 4.3 – Alunos

O Agrupamento de Escolas Martim de Freitas tem um total de 1534 alunos, distribuídos pelos diferentes anos curriculares, desde o ensino Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico. No presente ano lectivo, o Agrupamento acolhe 143 crianças na educação pré-escolar, 602 no 1ºciclo, 373 no 2ºciclo e 416 no 3º ciclo. Do total de alunos, 27 % recebe apoio da Ação Social Escolar, 16% dos alunos cumprem PAPI, 5% têm NEE e 17% dos alunos obtêm diploma de mérito e/ou de excelência. Não existem situações de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas significativas.

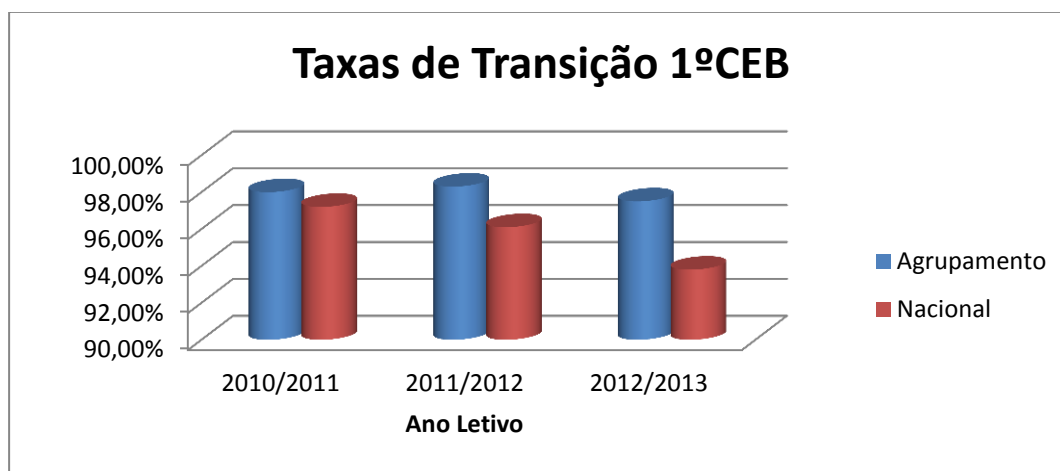
Atualmente, encontram-se matriculados nas escolas do Agrupamento alunos de 17 nacionalidades diferentes, destacando-se os países de expressão portuguesa (PALOP's) com 52 alunos,



Quadro 3 - Evolução do nº de alunos no agrupamento

	Nº de turmas	Média de alunos/turma
<b>1º Ciclo do EB</b>	30	23
<b>2º Ciclo do EB</b>	16	22
<b>3ª Ciclo do EB</b>	13	23

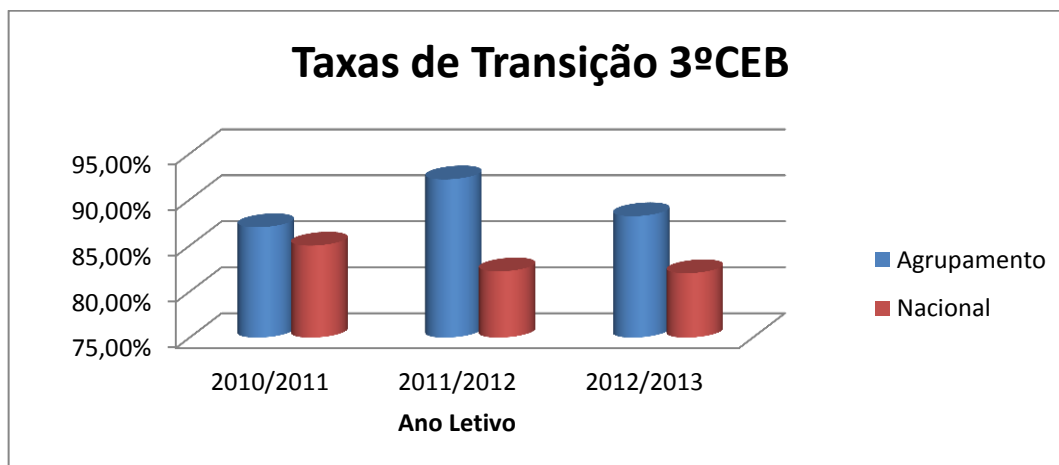
Quadro 4 - Nº de turmas e média de alunos



Quadro 5 - Taxas de Transição 1ºCEB



Quadro 6 - Taxas de Transição 2ºCEB



Quadro 7 - Taxas de Transição 3ºCEB

#### 4.4 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Como está acima descrito, 4% dos alunos têm NEE e 16% cumprem PAPI. A distribuição de serviço aos docentes de educação especial é feita mediante a aplicação das medidas educativas ou das modalidades específicas de educação estabelecidas no programa educativo individual dos alunos avaliados de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, conjugado com a especialidade dos referidos docentes para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE-CP), nomeadamente em apoio especializado de docentes do grupo de recrutamento 910 em Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e pelo apoio especializado a outros alunos com NEE, não incluídos em unidades especializadas.

A componente letiva dos docentes da educação especial é de 22 horas semanais. A componente não letiva dos docentes de educação especial abrange a realização de trabalho individual e a prestação de serviço no estabelecimento de educação ou de ensino, de acordo com a legislação em vigor, a organização da escola e as necessidades dos alunos com NEE de carácter permanente.

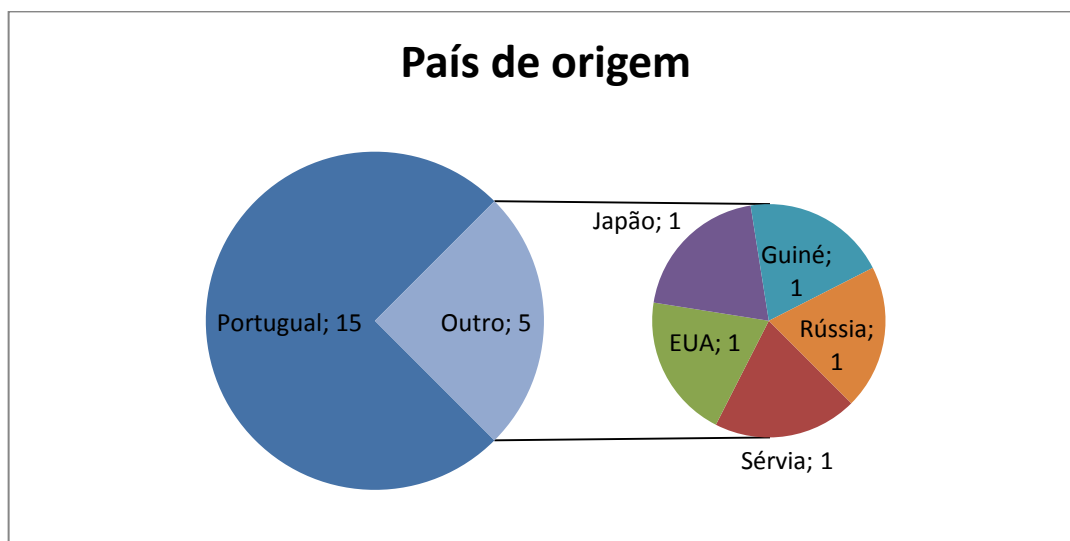


## 5 – Caracterização das turmas de estágio

### 5.1 – Caracterização da turma do 4º B

Na sua maioria, os alunos desta turma de 20 alunos são bem comportados e apresentam grande vontade e motivação para executar as tarefas. Destes alunos há três alunos referenciados com NEE onde se destaca um aluno por apresentar Síndrome de Williams onde é acompanhado pelos serviços de Educação Especial. Este aluno beneficia de apoio pedagógico individual, de adequação curricular individual, de adequação no processo de avaliação e utilização de tecnologias de apoio, nomeadamente, um computador.

Uma das características mais importantes na turma é a multiculturalidade como podemos verificar no quadro seguinte.



**Quadro 8 - Nacionalidade dos alunos 4º B**

É a partir desta característica, que a elaboração das planificações das sessões para a turma teve em linha de conta não só o calendário mas principalmente a diversidade cultural existente, isto é, o número significativo de alunos provenientes de outros países, de outras culturas, para além da portuguesa. Assim e numa perspetiva mais específica, entendemos necessário o desenvolvimento de estratégias para abrir os caminhos da interculturalidade ativa, nomeadamente, uma

maior sensibilização e atenção aos objetivos para obtenção de melhores resultados e melhor eficácia educativa.

Era importante que os alunos desenvolvessem capacidades no domínio da educação artística, bem como tomassem consciência da importância da educação intercultural como parte integrante da formação da pessoa e como forma de conhecimento do outro. Tivessem, igualmente, consciência da igualdade de oportunidades para todos os alunos, isto é, que todos têm direito ao sucesso educativo.

## 5.2 – Caracterização da turma do 5º C

Nos quadros seguintes, podemos verificar que nesta turma a maioria é do sexo masculino e a média de idades revela poucas retenções.

Total de alunos		
Masculino	Feminino	Total
15	6	21

Quadro 9 - Total de alunos - 5ºC



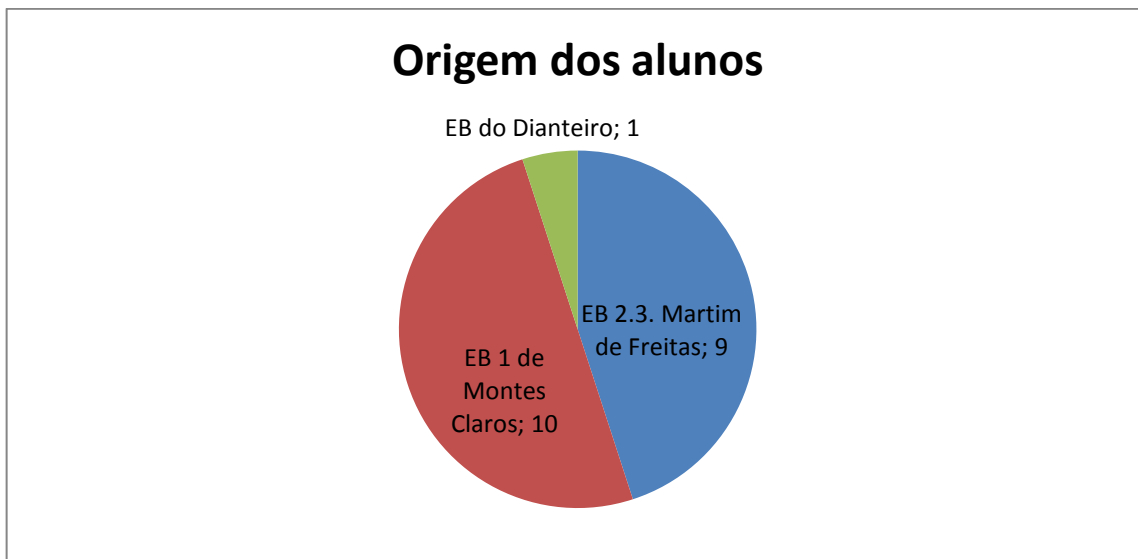
Quadro 10 - Distribuição de alunos por idades - 5ºC

Nesta turma, como se pode verificar no gráfico seguinte, quase metade dos alunos reside nos arredores da cidade de Coimbra.



Quadro 11 - Residência dos alunos - 5<sup>o</sup>C

No seguinte gráfico, verifica-se mais uma vez a origem diferenciada dos alunos em relação à escola frequentada no ano letivo anterior.



Quadro 12 - Origem dos alunos - 5<sup>o</sup>C

Um dos dados possíveis de registar é a habilitação académica dos pais dos alunos.

<b>Habilitações</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
	<b>Média de idade: 45</b>	<b>Média de idades: 42</b>
<b>Doutoramento</b>	1	0
<b>Mestrado</b>	1	1
<b>Licenciatura</b>	3	8
<b>Ensino Secundário</b>	10	6
<b>Ensino Básico</b>	2	2
<b>2º Ciclo</b>	1	0
<b>1º Ciclo</b>	1	1

Quadro 13 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais - 5ºC

Não é conhecida nesta turma a existência de problemas de saúde que justifiquem qualquer relato. Da mesma forma se pode dizer que nenhuma destas crianças frequenta o ensino da música no regime articulado.

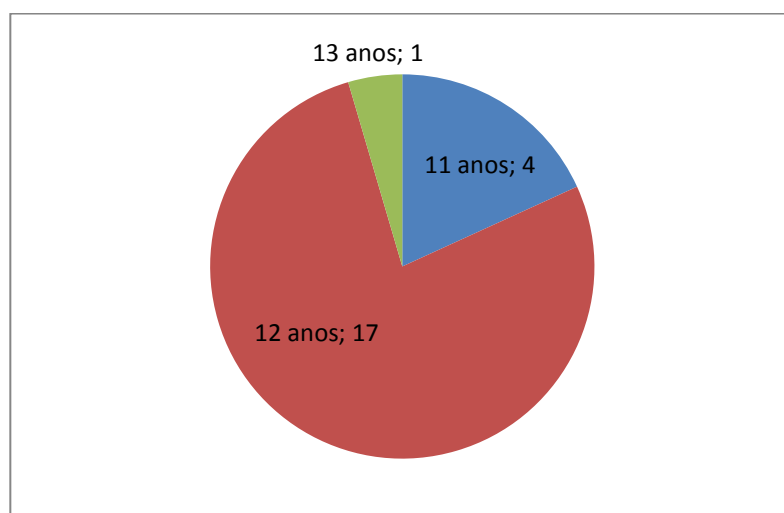
Do total de alunos da turma, existe apenas um aluno “avaliado” com défice cognitivo, o qual beneficia de Acompanhamento Pedagógico Individual pelos serviços de NEE, nomeadamente, apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Há ainda a destacar que 5 alunos beneficiam de apoios do SASE.

### 5.3 – Caracterização da turma do 7º F

Nos quadros seguintes, podemos verificar que nesta turma a maioria é do sexo masculino e a média de idades revela poucas retenções.

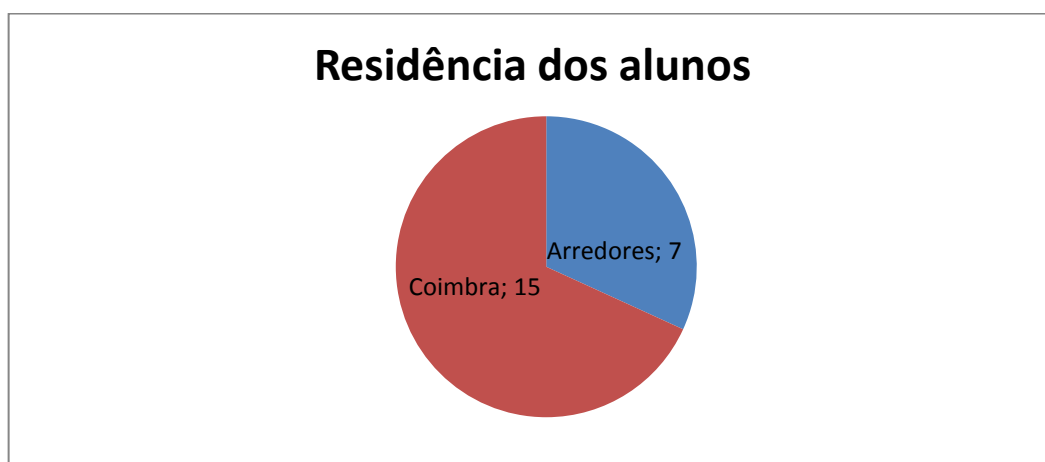
Total de alunos		
Masculino	Feminino	Total
16	6	22

Quadro 14 - Total de alunos -7ºF



Quadro 15 - Distribuição de alunos por idades - 7ºF

Nesta turma, como se pode verificar no gráfico seguinte, cerca de um quarto dos alunos reside nos arredores da cidade de Coimbra.



Quadro 16 - Residência dos alunos -7ºF

Um dos dados possíveis de registar é a habilitação académica dos pais dos alunos.

Habilitações	Pai	Mãe
	Média de idade: 42	Média de idades: 43
Doutoramento	1	1
Mestrado	3	1
Licenciatura	5	8
Ensino Secundário	9	6
Ensino Básico	2	2
2º Ciclo	1	2

Quadro 17 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais – 7ºF

Não é conhecida nesta turma a existência de problemas de saúde que justifiquem qualquer relato. Embora a tabela nos indique quantitativos do número total de pais não coincidente com os dados habilitacionais, isto é justificado pelo facto dos alunos não terem dado com precisão essas informações.

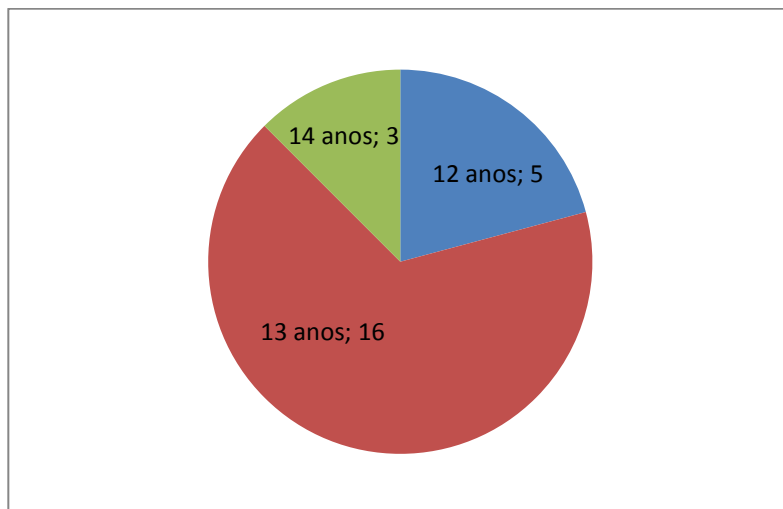
No que diz respeito a alunos com NEE, destaca-se um aluno com perturbações no espectro do autismo beneficiando de apoio pedagógico personalizado, de adequações curriculares individuais e de adequações no processo de avaliação, embora o trabalho apresentado não tenha qualquer ficheiro a penso.

#### 5.4 – Caracterização da turma do 8º D

Nos quadros seguintes, podemos verificar que nesta turma a maioria é do sexo masculino e a média de idades revela poucas retenções.

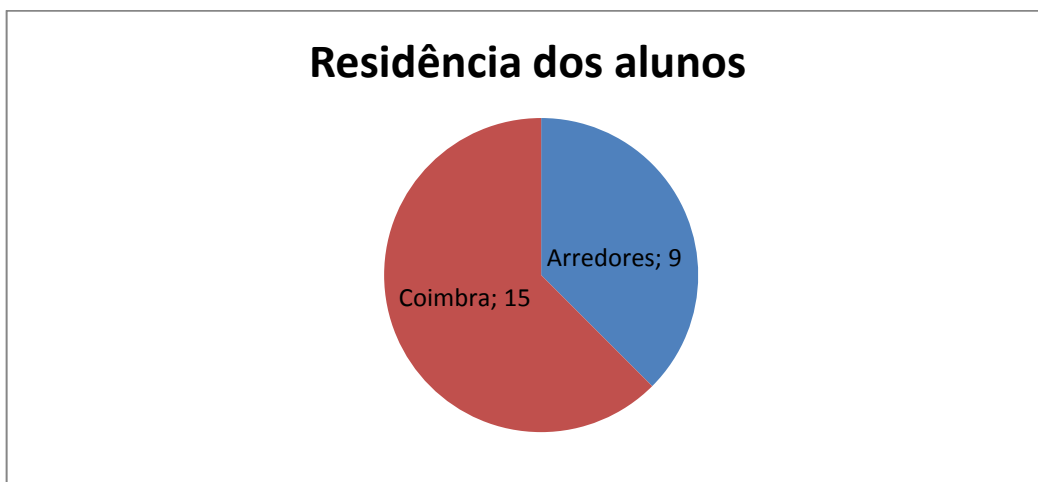
Total de alunos		
Masculino	Feminino	Total
19	5	24

Quadro 18 - Total de alunos - 8ºD



**Quadro 19 - Distribuição de alunos por idades - 8ºD**

Nesta turma, como se pode verificar no gráfico seguinte, menos de metade dos alunos reside nos arredores da cidade de Coimbra.



**Quadro 20 - Residência dos alunos - 8ºD**

No seguinte gráfico, verifica-se mais uma vez a origem diferenciada dos alunos em relação à escola frequentada no ano letivo anterior.

<b>Habilitações</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
	<b>Média de idade: 46</b>	<b>Média de idades: 42</b>
<b>Doutoramento</b>	0	1
<b>Mestrado</b>	2	2
<b>Licenciatura</b>	7	8
<b>Ensino Secundário</b>	9	7
<b>Ensino Básico</b>	4	4
<b>2º Ciclo</b>	1	1

**Quadro 21 – Média de Idades e Habilitações académicas dos Pais - 8ºD**

Não é conhecida nesta turma a existência de problemas de saúde que justifiquem qualquer relato. Existem nesta turma 3 alunos que frequentam o regime articulado.

Relativamente a alunos com NEE destacam-se dois alunos que sofrem de perturbações do espectro do autismo e frequentam a unidade de ensino estruturado beneficiando de apoio pedagógico personalizado, de adequações no processo de matrícula, de adequações no processo de avaliação e de tecnologias de apoio, o que pode ser consultado no ficheiro de anexos em formato digital.

## 6 – Prática pedagógica em contexto de sala

*“A música é uma actividade demasiado importante para ser negligenciada. É parte integral do desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e espiritual das crianças e não deve ser tratada isolada do resto do currículo”. Colin Durrant, 1995: 3.*

---

A prática pedagógica consistiu na realização de um estágio com caráter académico e profissionalizante com vista à formação de futuros docentes de Educação Musical. É pretendido com a PP que os formandos adquiram

Experiências e competências para planificar, ensinar e avaliar, seguindo as diretrizes dos currículos nacionais, e que absorvam todo o universo educativo através de uma deontologia profissional, com a ação dentro e fora da sala de aula (Moisés, 2012 p. 131).

A planificação e lecionação de uma aula de educação musical pressupõe e deve assentar numa atitude investigativa, tal como é ponto referencial de inúmeros autores, pois a importância do papel do professor enquanto investigador da sua própria atividade docente figura não apenas em investigações singulares, como os normativos legais do enquadramento jurídico nacional o preconizam.

Antes de se lecionar uma aula deve existir um período para a preparação da aula, no qual o principal elemento a ter em conta é o aluno e a sua aprendizagem, devendo delinear-se uma estratégia conducente ao resultado. Assim é elaborada a planificação bem como o material que serve de base ao trabalho docente, onde devem figurar os campos seguintes: conteúdos, objetivos, organização das atividades e critérios/instrumentos de avaliação.

Os objetivos têm vindo a suscitar reflexões ao longo das reformas diversas educativas. Na reforma operada em 1989, os objetivos privilegiavam a troca e a memorização de conhecimento, enquanto em 2001 aqueles deram lugar às designadas competências, conforme consta no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, que estabelecia a ideia de que a promoção dos “saberes em uso é necessária à qualidade de vida pessoal e social dos

cidadãos” (Educação, 2001a, p. 15). Tal documento terminou com a aplicação das Competências Essenciais, conforme está expresso no Despacho 17169/2011, por considerar que o documento não reunia as condições para ser o orientador oficial da aprendizagem devido a ambiguidades e conter insuficiências questionáveis. Em síntese, o novo documento veio determinar que o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular deveria ser referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

Após esta breve síntese, pode dizer-se que as atividades diversificadas realizadas, por exemplo, no 1º CEB foram assentes na tríade ouvir, cantar e improvisar, cujas atividades foram pensadas sempre de uma forma lúdica.

Segundo a perspetiva construtivista de Piaget e Vygotsky, os jogos, bem como as brincadeiras, apresentam vantagens sociais, afetivas e cognitivas, sendo, do ponto de vista psicológico uma atividade básica da criança e o motivo para a ação (Deckert, 2003, p. 178). Este tipo de atividades são um caminho metodológico eficaz devido à afetividade e ao envolvimento que estabelecem, tornando-se igualmente prazerosas por se tratar de uma linguagem que faz parte do dia-a-dia da criança.

Relativamente às estratégias de ensino foi privilegiada a vivência musical antes da compreensão de conceitos pelos educandos, tal como Orff e Wuytack preconizam. Uma estratégia de ensino muito utilizada foi a imitação, bem como a aprendizagem de canções auditivamente (defendido por Kodály) e a improvisação rítmica vocal.

Consideramos, ainda, importante dizer quão gratificante foi analisar os resultados obtidos quer no âmbito da cooperação e empenho dos diversos elementos nas atividades da escola, quer em projetos musicais realizados externos. Esta experiência e aprendizagem revelam também a importância a nível individual, cultural, formativo e social.

Cabe ao mestrando a obrigação de elaborar um relatório final, expondo uma reflexão sobre todas as atividades no âmbito do estágio, assim como como as

metodologias utilizadas, a revisão bibliográfica e uma componente de investigação onde assente a prática pedagógica realizada.

A estruturação deste estágio visa promover a experiência nas diferentes realidades etárias assim como o desenvolvimento de sequenciação lógica do programa, bem como do acompanhamento linear do desenvolvimento dos alunos. Sem prejuízo das partes integradas na promoção e desenvolvimento do estágio e, sem a realização de nenhuma contraordenação ao estipulado no regulamento de funcionamento de PP, a estrutura apresentada na metodologia foi acordada de forma a enriquecer a experiência e o leque de competências essenciais às práticas docentes, de acordo com todos os intervenientes.

Com efeito apresentamos seguidamente o percurso efetuado pelo professor estagiário no período de atividade do estágio acima referido, o qual, compreende para além da parte letiva todas as atividades extracurriculares realizadas no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas no grupo de educação musical.

## **6.1 – Avaliação**

A avaliação no 1º Ciclo, como parte integrante do processo ensino – aprendizagem, possibilitou diagnosticar e ultrapassar dificuldades, através de modalidades como a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa. A avaliação realizada assentou em duas grandes dimensões: a dimensão cognitiva e a dimensão sócio – afetiva e psicomotora, permitindo verificar entre outros, o sentido de responsabilidade, o empenho nas tarefas, o relacionamento com os colegas assim como a própria avaliação dos conhecimentos.

A avaliação sumativa no 1º ciclo, expressou-se de uma forma descritiva, tanto no domínio dos objetivos como no domínio das atitudes, através dos níveis não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem e satisfaz muito bem. No final do 2º e 3º períodos, a média alcançada pela turma na avaliação dos objetivos foi satisfaz bem, e na avaliação das atitudes, satisfaz muito bem. Os alunos referenciados com NEE, através de acompanhamento adequado e individualizado, revelaram ter adquirido

competências para a vivência da prática musical. Para a consulta integral da avaliação da turma do 4º ano ver anexo 9 – a).

No 2º e 3º ciclos, a avaliação sumativa manifestou-se numa escala de 1 a 5, mantendo-se a avaliação descritiva para a oferta complementar de escola, como são os casos da formação cívica e apoio ao estudo. Mantem-se presente o domínio das atitudes e valores, o domínio cognitivo, através do desenvolvimento de competências e aquisição de conteúdos, e a avaliação no domínio psicomotor, com forte incidência na prática vocal e instrumental.

No domínio da aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de competências, a avaliação realizou-se através de quatro critérios estruturais, a interpretação e comunicação, a compreensão e perceção sonora, a criação e experimentação e as culturas musicais em contexto.

Na avaliação sumativa no final do 3º período, a turma do 5º ano obteve resultados francamente positivos, com quatro alunos avaliados com nível 4, dezasseis alunos com nível 5. Os alunos referenciados com NEE, beneficiaram da adequação de programa e obtiveram nível 4.

Da turma do 7º F, os resultados foram positivos apesar da maioria dos alunos avaliados terem obtido o nível 3, nomeadamente oito alunos avaliados com nível 3, seis alunos avaliados com nível 4 e somente quatro avaliados com nível 5. Da avaliação final da turma do 8º D, há a registar resultados mais animadores, com quatro alunos avaliados com nível 3, cinco alunos com nível 4 e doze alunos com nível 5. Para consulta da avaliação do 2º e 3º Ciclos ver anexo 9 – b), c) e d)

## 6.2 – Cronograma

	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1				F	
2					WORKSHOP
3	ESTÁGIO				
4		Carnaval	Final 2º Período		
5				ESTÁGIO	
6					Final ano – 6º e 9º anos
7					
8					
9					
10		ESTÁGIO			F
11					APRESEN.
12			Férias Páscoa	ESTÁGIO	
13					Final ano
14					
15					
16					
17	ESTÁGIO	ESTÁGIO			
18			F		
19				ESTÁGIO	
20			Páscoa		
21					
22			3º Período		
23					
24					
25			F		
26				ESTÁGIO	
27					
28			ESTÁGIO		
29					
30				APRESEN.	
31		WORKSHOP			

**30 de Maio** – APRESENTAÇÃO FINAL “Com D. Dinis e D. Isabel”  
**11 de Junho** – APRESENTAÇÃO FINAL 1º ciclo  
**WORKSHOPS** – 31 de Outubro (Loopstation na sala de aula)  
 2 de Junho (Música no Computador)

### **6.3 – Prática pedagógica 1º CEB**

No dia 3 de Fevereiro de 2014 deu-se início ao estágio no âmbito do protocolo celebrado entre a ESEC e o AEMF. Ficou estabelecido que as aulas a lecionar pelo estagiário deveriam ter lugar quinzenalmente, excetuando alguns dias por coincidência de outras atividades, de forma a mais facilmente toda a programação já planificada pela instituição ser integralmente cumprida. De qualquer das formas foi, igualmente assente que o estagiário na semana que não tivesse intervenção ativa, deveria fazer e enviar a sua planificação não só á orientadora como á professora supervisora, de maneira a que tudo estivesse sempre devidamente sequenciado e os alunos tivessem um fio condutor perfeito nas suas aquisições de novos saberes e abertos e preparados para intervenções enriquecedoras. O horário da prática pedagógica para a turma do 4º B realizou-se das 16:30 às 17:30. Ao longo do estágio neste ciclo, foi possível estabelecer uma metodologia funcional, ultrapassando as barreiras estruturais da sala de aula, nomeadamente a disposição das mesas e cadeiras.

A professora cooperante para o 1º Ciclo, a professora Neusa Gonçalves, permitiu e colaborou sempre com o estagiário para que a realização de todas as atividades propostas por este e no cumprimento do PE institucional. Quer isto dizer tão simplesmente que, a participação entre os diferentes intervenientes na ação educativa neste ciclo de ensino foi desde o seu início até ao final colaborativa e ativa, o que veio enriquecer as atividades como contribuir para aumentar mais a motivação dos alunos. Apresentamos os dados obtidos na intervenção da amostra referentes às turmas intervencionadas. Damos início, pois, ao percurso da PP realizada no 1º CEB.

A intenção subjacente foi a de proporcionar uma atividade que permitisse fazer uma viagem pelo mundo, de modo a dar a conhecer ou melhorar/reforçar o conhecimento pré-existente, não só de músicas do mundo, mas também revelar as potencialidades que uma turma multicultural pode oferecer em situação real de ensino-aprendizagem.

Educar-se em e na música é crescer com plenitude e alegria, sendo, pois, importante não só resgatá-la, como colocá-la ao serviço da educação, do desenvolvimento integral do homem, como refere Gainza (1988, p. 17). Falou-se de interculturalidade e de comunicação entre povos e culturas através da música, o que pareceu interessar muito os alunos. Com efeito, foi trabalhada na aula a acuidade musical mas também os alunos puderam perceber uma variedade cultural e musical de músicas de outros países que não imaginavam e que apreciaram, podendo afirmar-se seguramente.

A eficácia da aula (e de outras similares que se lhe seguiram) foi imediatamente visível, através não só da participação ativa dos alunos, como da mudança de atitudes, bem como do desenvolvimento intercultural das crianças ávidas por mais saber, vivências e experiências, que transmitem valores de fraternidade, igualdade, tolerância entre alunos e tão necessários nos nossos dias.

A prática deliberada, que implica o envolvimento em atividades específicas para não só se adquirirem mais saberes mas também melhorar a *performance*, assim como a quantidade de tempo dedicado a essa prática são relevantes para o desenvolvimento da competência (Sloboda *et al.*, 1996).

Seguidamente, apresentamos uma planificação de uma aula preparada deliberadamente para que a participação social, que leva a relações emocionais significativas e à possibilidade de aprendermos com os outros, contribuísse também para o desenvolvimento musical geral da turma.

Tal como referimos anteriormente, seleccionámos uma aula, no caso específico a aula número 24 (vinte e quatro), realizada no dia 12 de maio de 2014, para mais facilmente se verificar a par e passo, o que efetivamente foi realizado, que conteúdos foram propostos e trabalhados, qual ou quais os objetivos pretendidos alcançar, que estratégias a utilizar e, naturalmente, que resultados daí advieram.



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS**

Escola EB 2/3 Martim de Freitas  
**Estágio em EEMEB**  
 Prática Pedagógica  
**PLANO DE AULA**



**Lição nº 24 | Turma 4º B**  
**12 de Maio de 2014 » 16:30 – 17:30**

**Professor Cooperante:** Neusa Gonçalves  
**Professor Estagiário:** Diogo Martins

Sumário
A multiculturalidade através da volta ao mundo em canções

Situação de aprendizagem	Materiais/ Recursos	Competências a Desenvolver	Avaliação
Visionamento do globo e localização de Portugal	Projetor "Google Earth" Reprodutor áudio CD "Volta ao Mundo em 40 canções" Guitarra	O aluno localiza-se geograficamente;	Avaliação formativa. Observação direta individual e coletiva. Acuidade vocal e auditiva
Audição e execução de uma música tradicional portuguesa "Indo Eu"		O aluno ouve, reconhece e executa a canção utilizando a voz	
Visionamento do globo e localização do Reino Unido		O aluno identifica a localização geográfica do país com o resto do mundo;	Avaliação formativa. Observação direta individual e coletiva. Acuidade vocal e auditiva
Audição e execução da música tradicional Inglesa "Na Quinta do Tio Manel"		O aluno ouve, reconhece e executa a canção utilizando a voz	
Repetição do processo de localização dos diversos países, audição de uma música relativa a esse país e execução da mesma, um de cada vez		O aluno identifica e localiza geograficamente os a Rússia, Arábia Saudita, Gana, China, Austrália e Havai e ouve as canções "Jimba Papalushka", "Abre-te sésamo", "Kokoleoko", "O Chinês", "Kookaburra" e "Pupu" respetivamente	Avaliação formativa. Observação direta individual e coletiva. Acuidade vocal Memória vocal e auditiva
Execução de todas as músicas aprendidas		Guitarra	O aluno recorre à memória auditiva para executar as canções aprendidas
Pequena discussão sobre multiculturalidade		O aluno desenvolve a capacidade de identificar culturas através da música; O aluno é estimulado a respeitar as diferentes culturas	Avaliação formativa. Observação direta individual e coletiva Quantidade e qualidade de participação

## **Resumo/Reflexão**

Na aula de dia 12 de maio iniciámos os trabalhos por analisar o globo projetado na tela através do computador e seguinte identificação e localização de Portugal. Em seguida, foi ouvida a canção tradicional infantil “Indo Eu”, executada à guitarra pelo professor. Foi explicado aos alunos ser a canção originalmente portuguesa, pelo que integra o património cultural nacional. Sendo também uma canção conhecida, os discentes aprenderam a entoá-la e cantá-la com muita facilidade.

Seguindo o mesmo processo e apontando novamente e de forma deliberada para o globo projetado, foi pedido à turma que localizasse o Reino Unido. Depois de localizado, foi perguntado à turma se conheciam alguma música tradicional deste país. A resposta foi maioritariamente negativa, pelo que foi, então, escutada a música “A Quinta do tio Manel”, do CD “Volta ao Mundo em 40 canções”. Verificou-se que, à primeira vista, a instrumentação parecia diferente, dando a perceber tratar-se de uma cultura diferente, com novos sons. Cantou-se, então, de seguida a música, igualmente conhecida.

Ao longo da aula, a dinâmica aplicada foi semelhante para os restantes países: Rússia, com a música “Papaluska”, Arábia Saudita, com a música “Abre-te Sésamo”, Gana, com a música “Kokoleoko”, China, com a música “Lá vem o Chinês”, Austrália, com a música “Kuakaburra” e Havai, com a música “Pupu” (Vd. Anexo 3.b.)

Em todas as músicas apresentadas foi possível verificar a existência de diferenças tímbricas, bem como as próprias letras remetiam para diferentes temas conforme as diferentes culturas. O processo de escuta musical pressupõe a existência de um jogo entre o que efetivamente é conhecido e o que é desconhecido. Neste jogo foi fácil aos alunos identificarem aquilo que lhes era familiar e o que lhes era estranho e, por isso, desconhecido. No último caso, o interesse era menor perante a nova música, embora posteriormente já se propusessem aprender uma ou outra que inicialmente os surpreendeu e até de algumas nem chegaram a apreciar.

No final da aula, foi ainda possível exercitar a memória auditiva, cantando as músicas aprendidas com o acompanhamento do professor à guitarra. Também foi oportuna a realização de uma pequena discussão sobre a multiculturalidade sendo sublinhada a descoberta e abertura ao conhecimento de novas culturas, bem como ao respeito mútuo passando pela compreensão e aceitação do outro.



Figura 19 - *Printscreen* do Google Earth

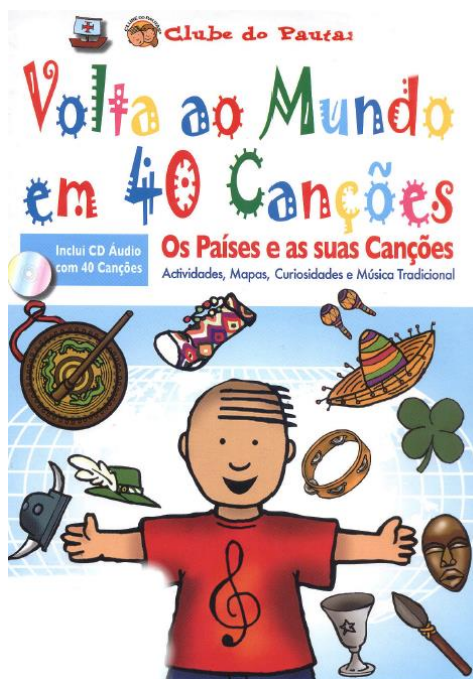


Figura 20 - Capa Livro "Volta ao Mundo em 40 canções"

Seguem-se alguns exemplos das canções aprendidas, encontrando-se na sua totalidade no Anexo 3.b.

### Abre-te Sésamo!

Lá no rei-no das ar-á-bias vi-ve um lin-do a-li-ba-bá,  
num ta-pe-te vo-a-dor vo-a-so-bre o-o-á-sis,  
con-tra ven-tos e la-drões a-bre a gru-ta sal-ta e diz:  
Abre-te Sésamo!

Figura 21 - Partitura "Abre-te Sésamo"

### Jimba Papalusjka

♩=120

Em B7 Em B7 Em

Jim - ba, jim - ba jim-ba pa-pa-lusj - ka, jim - ba jim - ba, jim-ba pa-pa-gai,

5 Em C D G Em

Trá-lá - lá - lá - lá - lá lá, jim-ba pa - pa-lusj - ka, trá - lá lá - lá lá - lá - lá

8 1. Am B7 Em 2. Am B7 Em

jim - ba pa - pa - gai. jim - ba - pa - pa - gai. Hey!

Figura 22 - Partitura "Jimba Palalusjka"

### Lá vem o chinês

C F G Am Bb G Bb G

Lá vem o chi-nês a a - pre - go - ar: "Quem quer pa-ssa-ri - nhos a can tar?"

5 C F G Am Bb G C

Can-tam mui-to bem, es - cu - tem só, ré ré ré ré sol sol dó dó!

Figura 23 - Partitura "Lá vem o Chinês"

## 6.4 – Prática pedagógica 2º CEB

Na prática pedagógica no 2º CEB e de acordo com o projeto educativo do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, foi proposta a realização de uma ópera infantil de Carlos Godinho “Com D. Dinis e D. Isabel” prevendo uma apresentação no final do ano letivo, sendo esta obra desenvolvida e trabalhada ao longo das aulas lecionadas sem nunca perder o fio condutor do currículo.

Este tipo de trabalho realizado com os jovens permite uma motivação adicional e trabalhar de forma diferente assuntos relativos à forma de cantar, de postura pois todos esses detalhes são relevantes à natureza da obra a ser apresentada.

Algo também muito importante para a motivação na operacionalização da ópera infantil, foi o repto feito pela professora cooperante no sentido de que a criação/arranjos de determinadas músicas, arranjos para segundas e mais vozes, fossem concretizadas pelo mestrando, o que este aceitou e realizou com todo o prazer, pois entre outras qualidades que foram imediatamente percecionadas pela professora cooperante, foi também o domínio na área das tecnologias da música, isto é, aquilo que em muito permitiria não só escrever, editar notação musical como produzir semana a semana materiais que os alunos levassem como trabalhos de casa, de forma a mais rapidamente aprenderem todo um volume enorme de trabalho a realizar e em pouco tempo. Para além de tudo isto, estavam também para realizar e concretizar os ensaios a solo e em grupo, em datas calendarizadas. A tudo se juntavam as aulas tradicionais, de acordo com as regras institucionais.

No que se refere à apresentação pública da ópera, foi dada a oportunidade ao mestrando de participar ativamente nessa mesma apresentação para que pudesse, não só colaborar com a professora cooperante diretamente e em palco



Figura 24 - Vista geral da ópera "Com D. Dinis e D. Isabel"

mas também conseguir dessa forma, uma maior motivação e empenho entre alunos e estagiário, o que ficou claramente evidenciado em todo o desenrolar da apresentação pública da ópera infantil “Com D. Dinis e D. Isabel”.

A disposição dos alunos em palco foi feita através de cinco grupos: o coro: o grupo de maior dimensão constituído pela maioria dos alunos que sustentava a parte vocal da ópera; as damas de honor: um grupo restrito de meninas colocadas à direita do palco; os pajens: grupo de pajens à disposição do Rei D. Dinis; o grupo de personagens secundárias: ao centro, representando personagens da sociedade da época medieval portuguesa, com destaque para os membros do clero mas onde também se encontravam os mendigos, entre outros e o casal monárquico: El Rei D. Dinis e Rainha Santa Isabel.



**Figura 25 - Grupo de pajens**

Todos os ficheiros utilizados tais como partituras, bases instrumentais, gravações e letras das canções podem ser consultados no Anexo II e no Anexo 3.a.



**Figura 26 - Cumprimentos ao casal monárquico**



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS**

Escola EB 2/3 Martim de Freitas  
**Estágio em EMEB**  
 Prática Pedagógica  
**PLANO DE AULA**



**Lição nº 24 | Turma 5ºC**  
**5 de Maio de 2014 » 12:25 – 13:15**

**Professor Cooperante:** Paula Rovira  
**Professor Estagiário:** Diogo Martins

<b>Sumário</b>
<b>Continuação do estudo da ópera</b>
<b>Conteúdos Programáticos</b>
Consolidação da audição e leitura
Polifonia
Anacruse

Situação de aprendizagem	Materiais/ Recursos	Competências a Desenvolver	Avaliação
Revisão da aula anterior	Reprodutor áudio Flauta “Abertura” “Bom dia, Senhores”	O aluno desenvolve a memória auditiva	Avaliação Formativa Observação direta individual e coletiva
Audição da nova música	Reprodutor áudio “El-Rei faz coisas importantes”	O aluno escuta e interioriza a música	
Interpretação vocal da música aprendida	Projeter	O aluno canta e lê a partitura projetada no quadro	
Audição e visualização de uma segunda linha melódica		O aluno escuta e associa a nova linha melódica	
Interpretação da nova linha melódica		O aluno canta e lê a partitura tendo em atenção a anacruse	
Execução da 1ª voz pelos alunos e execução da 2ª voz pelo professor		O aluno desenvolve a capacidade de cantar em polifonia	
Execução da 2ª voz pelos alunos e execução da 1ª voz pelo professor		O aluno desenvolve a concentração	
Divisão da turma em 2 e definir metade a cantar a 1ª voz e a outra a 2ª voz			
Alternar as vozes nos grupos			

## **Resumo/Reflexão**

Na aula do dia 25 de Maio iniciaram-se os trabalhos com a revisão da matéria já aprendida na aula anterior, nomeadamente a música “Abertura”, tocada com a flauta de bisel e cantando a canção “Bom dia, Senhores”, peças musicais integrantes da Ópera Infantil “Com D. Dinis e D. Isabel”, de Carlos Godinho.

Após o enquadramento do tema com vista ao cumprimento da planificação estabelecida, seguidamente, foi pedido aos alunos que escutassem a nova música a aprender sendo depois visualizada a partitura projetada no quadro. Em conjunto com o instrumental da música, foi pedido aos alunos que cantassem a peça, antes porém, foi realizado o aquecimento prévio da voz através de exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento, podendo, então, começando por trabalhar o texto da canção. O texto foi recitado com o ritmo que seria mais tarde realizado na canção e, esta, posteriormente aprendida através da imitação frase a frase, tendo em atenção as questões rítmicas que caracterizavam a canção, bem como sempre presente o cuidado com a afinação.

Depois de aprendida, foi revelada aos alunos uma segunda melodia paralela à primeira. Para ajudar a sua interiorização, foi colocada a proposta de a turma cantar a melodia principal enquanto o mestrando cantaria a segunda voz. Depois deste exercício, chegou a vez de alternar, isto é, onde o estagiário passou a cantar a melodia principal e a turma a segunda voz.

Para tornar o exercício mais dinâmico, foi proposta uma divisão da turma em dois grupos, de forma a alternar as vozes, cada grupo cantando uma voz distinta da outra. A avaliação do resultado não poderia ter sido melhor e os objetivos gerais que se prendiam com o desenvolvimento da comunicação oral e com a interpretação auditiva e visual, reforçando a memória auditiva foram efetivamente cumpridos e bem conseguidos. Ora, é sabido que avaliação não pode nem deve centrar-se apenas nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas, assim como nos processos de construção das aprendizagens.

Tal como ficou acima dito, quer a participação ativa dos alunos como a participação mais partilhada do professor foram fatores de maior responsabilização dos alunos pela eficácia das suas aprendizagens, como ainda e de forma consciente, os mesmos podem proceder a uma crítica do seu trabalho — pois o aluno tem consciência das suas dificuldades, facilidades e sucessos —, podendo reformulá-lo. Em suma, a cumplicidade entre docente e discentes pode contribuir para uma melhor construção do ensino/aprendizagem.

## ÓPERA LIGEIRA: Com Dom Dinis e Dona Isabel



### Abertura *(Música: José Carlos Godinho)*

**Solenne**

Figura 27 - Partitura "Abertura"



### Bom Dia, Senhores! *(Música e letra: José Carlos Godinho)*

**Animato** *(Tempo de Swing)*

**Pajens:** Bom di-a, se - nhores! Bom di - a'a to-dos! Bom di - a, se - nhores! Bom di-a'a si tam - bémi! Bom di - a, se - nhores! Bom di - a'a to-dos! Bom di-a, se - nhores e'a si tam - bémi!

**Aias:** 1. Nós so - mos pa - jens d'El - Rei Dom Di - nis, Que fez tu - do quan - to quis E nos faz fa - zer tam - bémi! De ma - dru - ga - da a - té ao sol - pôr, Nunca pára'es - te la - bor, An - do'a - qui num vai e vem!  
2. Nós so - mos ai - as de Do - na' - sa - bel, Que fez tu - do pe - los fra - cos E nos faz fa - zer tam - bémi! De ma - dru - ga - da a - té ao sol - pôr, Nunca pára'es - te la - bor, An - do'a - qui num vai e vem!

**Aias:** Mui - to bom - di - a'a to - dos! E'um bom di - a e'um bom di - a'a si tam - bémi!  
Mui - to bom di - a'a to - dos! E'um bom di - a'a si tam - bémi!

Figura 28 - Partitura "Bom dia, Senhores"

## El-Rei Faz Coisas Importantes

$\text{♩} = 120$

Voice

El Rei faz coi - sas im por tan - tes! P'ra bem do po - vo'e do pa ís! El Rei faz coi

Voice

El-Rei do po - vo'e do pa ís! El-Rei faz coi

6 **Coda**

Voice

sas im - por - tan - tes Vi - va'o D. Di - nis! Fez tu - do quan - to quis!

Voice

- sas im - por - tan - tes Vi - va'o D. Di - nis! Fez tu - do quan - to quis!

10

Voice

1. Bem por a - li na cos - ta de Lei - ri - a An - da va'omar co men - do Por - tu - gal,  
 2. Es - te Pi - nhal vai dar mui - ta ma dei ra P'ra ter mos bar cos pa - ra na - ve - gar,  
 3. Dre - na mos cam pos e do - a - moster ras. P'ra cul - ti - var rem vi - nhas e po mares,  
 4. Extra - i - mos fer - ro, co - bre, pra ta'e ou ro E p'ra ves - tir, te - ce - mos linho'e lâ,

Voice

14

Voice

O D. Di - nis com tal sa - be do - ri - a Travou o mar, plan tan - do um Pi nhal!  
 E Por tu - gal i - rá, des - ta ma - nei - ra, De - sen vol - ver se na ter ra'e no mar!  
 As fei ras fran cas an - dam já na ber - ra Pa - ra'o co - mér - cio se di - na - mi - zar!  
 Vam os à pes - ca e cur - ti mos cou ro El - Rei faz hoje, não dei - xapra'a ma nhã!

Voice

Figura 29 - Partitura "Coisas Importantes"

## 6.5 – Prática pedagógica 3º CEB

O facto do PE do Agrupamento Martim de Freitas elencar o que deverá ser estudado e trabalhado no 3º CEB, não incumprindo o que consta nas Orientações Curriculares (2001), permitiu-nos não só o estudar e investigar com maior profundidade quem foi e qual a real importância de José Afonso na história da música portuguesa. O AMF e com ela os seus diferentes agentes educativos, vão participar ativamente nas comemorações dos quarenta anos do 25 de Abril.

Os objetivos gerais para a educação musical no 3.º ciclo são considerados elementos essenciais de acordo com os trabalhos dos domínios das aprendizagens musicais, com o desenvolvimento e saberes dos alunos, articulado com a necessidade de apropriação de conhecimentos técnico-artísticos.

Ao aluno é-lhe dada a possibilidade «apropriação dos conhecimentos técnico-artístico musicais», pelo que se descrevem alguns:

- Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental;
- Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais;
- Aprofundar a compreensão e a utilizar do vocabulário musical e princípios composicionais;
- Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber;
- Aprofundar o conhecimento e os trabalhos dos músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas;
- Desenvolver o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações;
- Aprofundar os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e *software*.

Com efeito, o programa do 3º CEB é claro quando nos diz que, no final do EB o aluno deverá conseguir improvisar melodias, ter capacidade para executar variações, utilizar estratégias e técnicas distintas recorrendo a materiais acústicos e

eletrónicos para obtenção de novas sonorizações, isto é, serem detentores de competências específicas como a perceção sonora e musical, conhecimento e compreensão de música como construção social e identitária de uma cultura, para que possam saber-se valorizar e preservar o património cultural e musical de uma cultura de uma nação.

Assim, tal oportunidade foi bem acolhida por parte do professor estagiário, que teve a oportunidade de realizar, entre outros, um arranjo para instrumentos Orff e outros instrumentos disponíveis na sala de aula da turma, de uma determinada obra deste compositor como adiante se poderá verificar na planificação.

Cabe, aqui, justificar o facto de se salientar o instrumental Orff. Este tipo de instrumentário é sempre uma mais-valia nas escolas, por ser fácil de manusear e a sua aprendizagem não requerer grande técnica, estimulando e motivando o aluno para a prática instrumental e, desta forma contribuir para uma maior sociabilidade.

Por outro lado, neste nível de ensino do EB, é suposto o aluno ser detentor de um “saber fazer musical” e entender toda uma contextualização do que se está ou pretende trabalhar, como preconiza Swanwick (2006). A escola também define como já dissemos, o repertório musical a abordar, valorizando mais as escolhas dos professores em detrimento das preferências das opções dos alunos e mesmos das que mais ouvem ou praticam. Por isso, por vezes não será de estranhar o desinteresse dos alunos pela música das escolas, assim como será importante conhecer-se a diferença ou diferenças entre os contextos em que certas experiências musicais ocorrem ou poderão ocorrer, de forma a selecionar-se melhor não só os estilos de música, como também as situações de audição. Os adolescentes têm um grau considerável de auto-socialização, utilizando os *media* para o entretenimento e a identificação com a cultura jovem (Arnett, 1995; Sousa, 2011) e não convém nem é aconselhável olvidar fatores desta natureza.

Num mundo em permanente mudança, são, pois, inúmeros os desafios colocados à educação musical e à formação dos docentes desta especialidade. Também fatores de diversa índole devem ser tidos em conta como alguns já elencados, por exemplo a interculturalidade presente em parte das turmas e escolas,

devido à alteração da demografia, da globalização, entre outras causas, como é uma realidade por exemplo numa das turmas intervencionadas no presente estágio.

As planificações das aulas do 3º CEB foram deliberadamente preparadas tendo em conta o contexto e importância do legado musical do compositor José Afonso e o PE referido. Desenvolver capacidades reflexivas e planificadoras faz parte do conteúdo funcional do professor, daí a exigência de domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos associados à sua área de formação. A reflexão consciente permite-lhe identificar os elementos condicionantes da sua prática. Pela planificação o professor organiza e disciplina a sua ação educativa, num processo contínuo e dinâmico.

Assim, a aula (e outras que se lhe seguiram) de que apresentamos uma planificação (a 19ª da turma do 7º F), realizada no dia 17 de fevereiro de 2014, integrada no módulo “Memórias e Tradições”, teve também a característica de poder ser trabalhada também com alunos em regime articulado. Todavia e depois do que acima foi já referido de forma breve, esta foi uma das atividades para esta turma, pois outras se lhe seguiram entre as quais, a preparação vocal e instrumental no sentido de contribuir para o sucesso da concretização da ópera infantil já descrita e constante do PE.



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS**

Escola EB 2/3 Martim de Freitas  
**Estágio em EEMEB**  
Prática Pedagógica  
**PLANO DE AULA**



<b>Lição nº 19   Turma 7º F</b> <b>17 de Fevereiro de 2014 » 15:25 – 16:15</b> <b>Módulo:</b> Memórias e Tradições	<b>Sumário</b> <b>Início do estudo da música “Venham mais cinco” de José Afonso – “Comemorações dos 40 anos do 25 de Abril</b>
<b>Professor Cooperante:</b> Paula Rovira <b>Professor Estagiário:</b> Diogo Martins	
<b>Competências Gerais</b> <b>Interpretação e comunicação</b> Ensaia e apresenta publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais; Prepara e ensaia interpretações em grupo de peças segundo a intenção dos compositores; <b>Perceção sonora e musical</b> Desenvolve linhas vocais e instrumentais em peças <b>Culturas musicais nos contextos</b> Investiga diferentes contributos da música nas sociedades contemporâneas	<b>Competências Específicas</b> - Desenvolver a acuidade auditiva e motora - Investigar e comparar as diferentes formas de utilização dos sons

Situação de aprendizagem	Materiais/ Recursos	Competências a Desenvolver	Avaliação
Audição do tema “Venham mais cinco”	Reprodutor áudio Projetor	O aluno desenvolve a acuidade auditiva	Avaliação formativa; Observação direta individual e coletiva; Capacidade de concentração; Performance
Distribuição da partitura e letra da peça; Leitura e execução da música	Guitarra	O aluno desenvolve a leitura musical e a acuidade vocal	
Leitura e execução da 2ª voz		O aluno distingue a 1ª voz da 2ª	
Divisão da turma em 2; Execução das 2as vozes em simultâneo; Alternar as vozes		O aluno executa e desenvolve a leitura rítmica	
Leitura dos ostinatos rítmicos		O aluno desenvolve a coordenação motora	
Divisão da turma em 3 grupos; Execução dos ostinatos com percussão corporal;		O aluno desenvolve a capacidade de concentração e destreza e coordenação motora	
Execução da 1ª melodia e ostinatos de percussão corporal			
Execução da 1ª voz e ostinatos rítmicos com instrumentação rítmica	Clavas Tambor		
Divisão da turma em grupos; Execução das diversas partes aprendidas por cada grupo			

## Resumo/Reflexão

Na aula de 17 de Fevereiro foi dada à turma com o objetivo de cantar e executar uma música de José Afonso, com um arranjo realizado pelo professor estagiário. A proposta foi bem colhida pela turma e as atividades iniciadas.

Depois da audição prévia pela turma da música original “Venham mais cinco”, de José Afonso, estes tentaram memorizá-la para poderem compará-la com a partitura que depois lhes foi entregue pelo professor, já contendo o arranjo efetuado.

Os alunos conseguiram cantar com facilidade a melodia principal. Seguidamente foi-lhes pedido uma maior atenção e concentração para a segunda voz, construída uma terceira acima da melodia principal, sendo facilmente percebida e cantada. Os alunos corresponderam muito bem.

A partir da divisão da turma em dois grupos, já de pé, foi pedido que os alunos cantassem, em cada grupo, as duas vozes sendo acompanhados pela guitarra, que fazia a harmonia.

A introdução ao ostinato rítmico foi realizada a partir da leitura e execução dos dois ritmos, tanto das clavas como o do tambor, enquanto o professor marcava também o tempo.

À semelhança do exercício anterior, a turma foi também dividida em três grupos. Dois executaram os ostinatos enquanto o terceiro cantava a melodia, alternando as vozes pelos grupos.

Desde a primeira abordagem que os grupos, apesar de alguma insegurança visível no início, conseguiram realizar as tarefas propostas com alguma destreza.

Esta é a primeira página do arranjo do estagiário da música de José Afonso  
 “Venham mais 5” que se encontra, na sua totalidade, no Anexo I e no Anexo 3.f.

**Venham mais 5**

Original de: José Afonso  
 Arranjo de: Diogo Martins

$\text{♩} = 130$

C Dm C G C Dm G C Dm C

Voz 1  
 Ve-nham mais cin - co, d'um - a - sen - ta - da qu'eu pa - go já.

Voz 2

$\text{♩} = 130$

Violoncelo

Xilofone Soprano

Xilofone Baixo

Clavas

$\text{♩} = 130$

Tambor

---

II

Voz 1  
 G C Dm G C Dm C G C Dm  
 Do bran - co'o tin - to, se'o ve - lho'es - ti - ca'eu fi - co por cá. Se tem má pin - ta dálhe'um a - pi - to'e

Voz 2  
 Se tem má pin - ta dálhe'um a - pi - to'e

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.

Figura 30 - Partitura "Venham mais 5"

## 6.6 – Workshop Loopstation

Tal como foi referido na introdução do presente trabalho, o estagiário realizou dois *workshops* no âmbito de atividades extracurriculares para o 3º Ciclo do EB. Assim, o primeiro *workshop* foi esperado com grande expectativa por parte dos alunos e da própria professora cooperante.

Foram estabelecidos como objetivos a elaboração de uma versão de uma música, tirando proveito das potencialidades musicais do equipamento enquanto se desenvolvem capacidades tais como a utilização de diferentes tipos de sons para a criação e interpretação musical, o desenvolvimento da acuidade auditiva, a organização dos sons para a criação de harmonias e ritmos e a investigação do modo com que os compositores constroem as suas canções.

A valorização deste tipo de formação para o referido ciclo teve como principal fundamento a possibilidade de os alunos poderem ter acesso a este tipo de tecnologia, bem como a eventualidade de poderem eles próprios alargar saberes que lhes foram proporcionados.

O referido *workshop* permitiu o desenvolvimento de conceitos musicais relacionados com as tecnologias da música entre as quais a gravação de áudio em formato digital e conceitos musicais relacionados com a teoria musical das quais se podem destacar a aperfeiçoamento da entoação e da criação de harmonias através da sobreposição de melodias.

Para além do diálogo entre alunos/professor, houve também a apresentação de vídeos, indicação de sítios na web sobre as temáticas em questão, procurando chamar a atenção dos alunos à, cada vez maior, diversidade de músicos e artistas que utilizam estes e mais recursos para se exprimirem.

Uma das preocupações do professor para estes *workshops* foi proporcionar aos alunos uma participação ativa e responsável sendo, deste modo, uma mais-valia, potenciando a valorização e desenvolvimento do trabalho para um tratamento mais eficaz em termos de áudio e elaboração de exercícios práticos, o que pode ser facilmente comprovável através da visualização das gravações vídeo efetuadas. O

uso destas práticas revelou-se importante para o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos e da possibilidade de terem acesso a recursos tecnológicos que não se encontram com facilidade fora deste contexto.

A realização dos *workshops* no decorrer do estágio é devido ao bom ambiente e à confiança dada ao professor estagiário. Também é de relevar a preparação e a capacidade dos alunos intervencionados.

O *workshop* foi uma das sessões mais produtivas na intervenção pedagógica, quer no cumprimento como na elaboração e observação dos resultados obtidos quer ainda na consecução do plano da planificação inicial. Por outro lado, deve salientar-se que os alunos estabeleceram uma relação, ainda que inconsciente, entre a composição e as melodias de pop/rock, conseguindo assim aplicar os conhecimentos adquiridos no final da atividade, sugerindo uma outra canção que vai de encontro aos conceitos harmónicos aprendidos, extrapolando deste modo as expectativas iniciais do professor.

A escolha da música teve não apenas em conta a popularidade do seu autor mas também tiveram em conta a própria estrutura da canção, identificando as características distintivas entre os vários instrumentos, reconhecendo auditivamente cada um deles.

Em suma, acabou por ter um resultado acima das expectativas, tanto mais que uma aula acabou por se tornar numa verdadeira situação de prática profissional. O facto de os alunos terem conseguido produzir durante a sessão com entusiasmo e motivação os conteúdos práticos, deixa completamente atingidos os objetivos da aula, sendo uma experiência construtiva e gratificante para todos os intervenientes.



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS**

Escola EB 2/3 Martim de Freitas  
**Estágio em EEMEB**  
 Prática Pedagógica  
**PLANO DE AULA**



**Lição nº 25 | Turma 8ºD**  
**31 de Março de 2014 » 11:30 – 12:20**  
**Módulo: Melodias e arranjos**

**Professor Cooperante:** Paula Rovira  
**Professor Estagiário:** Diogo Martins

**Sumário**  
**Workshop *Loopstation* dinamizado pelo professor estagiário**

Competências Gerais	Competências Específicas
<p><b>Perceção Sonora e musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza a audição, atividades práticas e tecnologias para descrever estruturas musicais</li> <li>- Improvisa utilizando diversos tipos de estruturas</li> </ul> <p><b>Interpretação e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propõe diferentes tipos de interpretações para uma peça musical</li> </ul> <p><b>Criação e experimentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas vocais para compor, arranjar e improvisar peças musicais</li> <li>- Utiliza, combina e manipula sons, elementos musicais e tecnologias para compor, arranjar e improvisar músicas para fins específicos</li> <li>- Desenvolve a improvisação utilizando diferentes conceitos, materiais, estruturas, técnicas e tecnologias.</li> </ul>	<p><b>O aluno deve:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar diferentes tipos de sons para a criação e interpretação musicais;</li> <li>- Desenvolver a acuidade auditiva;</li> <li>- Organizar os sons para a criação de harmonias e ritmos;</li> <li>- Investigar e comparar os modos que os compositores constroem as suas canções</li> </ul>

Situação de aprendizagem	Materiais/ Recursos	Competências a Desenvolver	Avaliação
Apresentação da estrutura física da pedaleira	Pedaleira BOSS RC-300; Coluna Amplificada; Microfone		Avaliação formativa; Observação direta individual e coletiva; Capacidade de concentração;
Breve explicação das conexões da pedaleira			
Visualização de um vídeo demonstrativo	Projetor	O aluno identifica os passos necessários para a construção musical rítmica, melódica e harmónica neste equipamento	
Demonstração prática: <i>beatbox</i> ; criação de linhas harmonias e gestão de faixas de gravação	Pedaleira BOSS RC-300; Coluna Amplificada; Microfone		
Gravação de uma música através do passo anterior	"Don't worry, be happy" – Bobby McFerrin	O aluno desenvolve a acuidade auditiva	
Gravação da mesma música com participação ativa da turma		O aluno desenvolve a perceção melódica e harmónica	
Gravação de uma música sugerida por um aluno	"Happy" – Pharrel Williams		

## **Resumo/Reflexão**

No *workshop* realizado no dia 31 de Março, os alunos cedo demonstraram grande curiosidade pelo equipamento. Antes de começar, foi explicado brevemente do que o *workshop* se tratava. De seguida foi demonstrada a estrutura física da *loopstation* e das ligações feitas, nomeadamente as ligações do microfone e da coluna.

Para esclarecer alguma dúvida, foi visualizado um vídeo previamente selecionado da internet que demonstrava as diferentes potencialidades de gravação e criação musical.

Para exemplificar, o professor executou a música “Don’t Worry, Be Happy” de Bobby McFerrin, onde, passo a passo, eram gravadas as várias “frases” rítmicas ou melódicas para a criação da música, explicando passo a passo aos alunos qual o objetivo de cada frase musical. De seguida, foi dada a oportunidade aos alunos de participarem diretamente na criação da mesma música, tendo sido gravados em conjunto através do microfone.

Demonstrativo do empenho dos alunos e, tendo ainda tempo para a aula acabar, foi improvisado um arranjo da música “Happy” de Pharrel Williams com a pedaleira.



## **CONCLUSÃO**



## CONCLUSÃO

Neste trabalho procuramos dar um relevo especial ao desenvolvimento do gosto dos alunos pela prática musical em conjunto, sem prejuízo da necessária base de aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos que lhes servem de suporte.

As atividades dirigidas a crianças e jovens decorreram em contexto de sala de aula, no caso, Agrupamento de Escolas Martim de Freitas em Coimbra, embora pudessem realizar-se em outros espaços de educação formal e não formal. Procurando, então, descrever o currículo de EM ao nível da sua realização, apresentamos algumas conclusões que abrangem a operacionalização das finalidades curriculares em termos de organização das situações de aprendizagem, da manipulação de recursos educativos e também da implementação de procedimentos de avaliação.

Relativamente a atividades desenvolvidas, as práticas compreenderam propostas educativas que envolveram abordagens a conteúdos que foram facilitadoras do desenvolvimento de competências prescritas nas Orientações Curriculares vigentes. As mais assinaláveis, do ponto de vista da frequência com que se realizam na maior parte das escolas públicas portuguesas, nomeadamente, a da Interpretação e Comunicação, Perceção sonora e musical, Criação e experimentação e Cultura musical nos contextos.

Em termos globais e pelas suas características, as atividades desenvolvidas podem considerar-se como oportunidades de estímulo da criatividade e concretizaram desde logo os conceitos de expressão musical, educação musical e música, para além de contemplarem o aspeto cognitivo associado ao “saber” e ao aspeto tão importante como o “saber fazer”, ambos essenciais no processo criativo.

Os resultados obtidos, como já referimos, permitem-nos afirmar que o currículo vivenciado pelos alunos tem como efeitos o desenvolvimento das suas capacidades perceptivas, manipulativas e procedimentais e também das suas capacidades criativas. Todavia, verificaram-se aspetos sobre os quais nos parece ser necessário uma maior reflexão. Começando pelo 1º CEB e numa breve panorâmica,

apontamos a especificidade de uma apresentação *PowerPoint* trabalhada com a turma 4º B, onde se descobrem sonoridades e instrumentos por uma “Casa dos Instrumentos” (Vd. Anexo 3.e.), uma viagem pelo mundo em canções, a peça musical “Misirlou” que o estagiário escreveu a coreografia para a dança grega, por si aprendida num curso que realizou em 2012, em Madrid, num Curso Orff de Verão.

Tendo a possibilidade de, em contexto de sala de aula e com uma turma multicultural (embora tenha igualmente trabalhado a mesma peça musical noutras instituições), o estagiário valorizando a articulação entre a EM e as diferentes áreas do conhecimento, incluindo as outras expressões artísticas, no caso a dança, dedicou algum tempo a gerir com alguma flexibilidade e sempre em articulação com as referidas expressões e com o apoio incondicional das professoras cooperantes e a orientadora da ESEC, o ensino da peça e coreografia criada, para a consolidação das aprendizagens, a qualidade do produto final e a qualidade da experiência. Todavia, deve registar-se que a abordagem foi previamente apoiada pela observação de um esquema coreográfico realizado em *PowerPoint*, ficando evidente, o não recurso a um manual de EM nem a utilização de materiais didáticos veiculados pelo Ministério da Educação ou de outrem, mas à construção de materiais didáticos produzidos pelo estagiário (alguns realizados em diferentes unidades curriculares do Mestrado), com o propósito exclusivo de abordar determinado conteúdo, dando ênfase à expressão de sentimentos e emoções, ao desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da criatividade e da descoberta.

Em termos gerais, verificou-se um grande interesse e impacto francamente positivo nos alunos, quer como um elemento catalisador de relações sociais, comunicativas e criativas, quer como elemento amplificador do uso da linguagem musical e da dança, sua espontaneidade e fruição. Como nos diz Eça (2010, p. 143) «através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade».

Com efeito, salienta-se a importância em promover a aprendizagem cultural e artística, estimulando a descoberta das artes e experimentação artística, através de dinâmicas criativas e de cariz coletivo e criativo. O contributo social das artes é predominantemente entendido como um contributo formativo e capaz de ultrapassar barreiras, tais como, sociais, económicas, simbólicas, entre outras.

Semelhante situação aconteceu também com a apresentação do jogo designado “Casa dos Instrumentos” igualmente criado pelo estagiário e já testado em contexto de sala de aula, em primeira mão na unidade curricular Tecnologia Educativa do Mestrado em Ensino da Educação Musical do Ensino Básico e que, após o bom acolhimento tido, o levou mais enriquecido para a intervenção pedagógica no espaço de aulas do 1º CEB da sua turma de estágio.

Relativamente ao trabalhar a ópera infantil “Com D. Dinis e D. Isabel” de Carlos Godinho e a revisitação de tempos idos, de forma a humanizar a vivência comum, importa realçar que a música, a expressão dramática, a educação e a intervenção comunitária constituem uma quadratura que nos remete para uma reflexão sobre o teatro nos diferentes espaços educativos formais, não formais e informais.

Antes de mais, vamos clarificar o que entendemos por intervenção comunitária. Este conceito assenta num espaço com uma comum unidade, isto é, o termo comunidade deriva do princípio de comum + unidade (comum/comunidade). Um espaço assim entendido, requer, como protagonistas, pessoas que o habitem (frequentem no caso da escola) e que estabeleçam laços de interesses em comum. Este princípio remete para uma interação permanente gerada pelas dinâmicas comunitárias que se deve entender como educativas, normalmente promovidas pela via da partilha de saberes, de vivências, de experiências e por um conjunto de práticas que transmitem e projetam valores e habilidades.

Focando-nos, agora, no trabalho para levar a cabo a referida ópera infantil, a comunidade educativa do AEMF envolvida e no caso particular das turmas 5º C, 7º F e 8º D, onde assentou numa investigação sobre determinada(s) figura(s), para a criação de arranjos musicais, coreografias e demais requisitos, conducentes a uma

representação final, traduzida num espetáculo. Tanto a linguagem quanto o conteúdo são baseados em assuntos específicos que se pretendem questionar ou mesmo basear em manifestações populares típicas que podem ser incorporadas no espetáculo.

A expressão dramática na educação no EB pode constituir-se como um apoio efetivo à educação intercultural — e esta ópera infantil contém também esses ingredientes —, vamos falar nestes termos também, pois trata-se de uma ópera, passou a ser um espaço privilegiado para refletir sobre questões de identidade, de uma comunidade, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos que podem também passar pela improvisação, isto é, do jogo teatral, explicitando-se semelhanças e diferenças.

Esta intervenção da comunidade educativa encontrou eco na materialização dos seus propósitos através da ação da música (da ópera) e da representação que constitui uma eficaz ferramenta para a promoção de uma interação humana valorizadora de uma criatividade e participação comprometidas com o desenvolvimento social, cultural e educativo. Neste encadeamento a expressão dramática e o teatro proporcionam às crianças e jovens, sobretudo, o desenvolvimento de competências de expressão e de comunicação, que desenvolvam a sensibilidade estética, que fiquem despertos para as grandes causas da humanidade e se sintam instados a pensar sobre temáticas que merecem hoje a reflexão quer do domínio da educação intercultural quer no da filosofia de educação.

O teatro aparece como uma necessidade humana expressa no inalienável de aprendermos a viver juntos, revestindo-se de um extraordinário potencial passível de se impor como suporte para a promoção da interculturalidade e, ainda, como instrumento privilegiado de educação intercultural.

Dos resultados apresentados e obtidos, emergiram, pois, alguns desafios a considerar na intervenção pedagógica com a EM em espaços educativos:

- Uma melhor compreensão do significado das experiências expressivas e criativas com a linguagem musical para o desenvolvimento do indivíduo;
- Uma melhor compreensão relativamente a processos de aprendizagem e de construção de conhecimento assente em ações como observar, interpretar, fruir, problematizar, construir e desconstruir imagens e ideias, fazer apreciações críticas, projetar e criar, processo que permite a apropriação da gramática musical necessária e assim privilegiar abordagens;
- Através de um melhor entendimento e numa perspetiva global e articulada com as outras áreas do conhecimento, mediar situações de aprendizagem que concretizam os fins da educação – a formação intelectual, pessoal, social e cultural – através de experiências pedagógicas onde se concretiza a integração do conhecimento e se percebe a complexidade, que deve ser valorizada pelos diferentes agentes educativos.

A planificação das aulas para cada ciclo de ensino foi feita de acordo dos princípios orientadores existentes nos programas curriculares das disciplinas de Música e Educação Musical e no projeto educativo do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em Coimbra.

A prática pedagógica teve início a três de Fevereiro e o termo em finais de Junho de dois mil e catorze do que resultou algum acréscimo de dificuldade na integração e do professor nas turmas e conhecimento dos seus alunos e respetivas capacidades.

Ao longo da referida prática, verificou-se uma crescente motivação e empenhamento dos alunos, que possibilitaram a concretização do objetivo a que nos propusemos, com o desejado êxito, traduzido no desempenho dos alunos nos referidos *workshops*, na apresentação final da turma 4º B, na apresentação da peça em homenagem a José Afonso integrada nas Comemorações dos 40 anos do 25 de

Abril e no espetáculo de apresentação da Ópera Infantil no final do ano letivo no Conservatório de Música de Coimbra.

O empenho e a dedicação à causa científica e pedagógica permitiram a concretização dos objetivos e também a transposição de alguns constrangimentos causados pela escassez temporal. Neste sentido, consideram-se os objetivos essenciais da prática pedagógica supervisionada cumprida através de uma prática sistematizada, planeada, refletida na tentativa de promover conhecimentos com um sentido preciso e crítico para além de autónomos e reflexivos da realidade musical atual num espaço de diálogo aberto.

Os resultados foram francamente positivos e expressos no interesse, no empenho, na participação e no estabelecimento de paralelismo por parte dos discentes ao longo da prática educativa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Bibliografia

Abreu, I., & Roldão, M. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.

Afonso da Costa, M. M. (2009-2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Obtido em 13 de Maio de 2014, de Instituto de Educação na Universidade de Lisboa: [http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764\\_tm.pdf](http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764_tm.pdf)

Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. (2013). *Projeto Educativo*. Obtido em 23 de 11 de 2013, de Agrupamento de Escolas Martim de Freitas: [http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/Projeto\\_Educativo1316.pdf](http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/Projeto_Educativo1316.pdf)

Agrupamento Escolas Martim de Freitas. (2013). *Breve História*. Obtido em 13 de 11 de 2014, de [http://aemartimdefreitas.com/site/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=22&Itemid=118](http://aemartimdefreitas.com/site/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=22&Itemid=118)

Agrupamento Escolas Martim de Freitas. (2013). *Caracterização do Agrupamento*. Obtido em 13 de 11 de 2014, de [http://aemartimdefreitas.com/site/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=24&Itemid=120](http://aemartimdefreitas.com/site/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=24&Itemid=120)

Aguado, D. M. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Aguiar, M. (2004). Música e Poesia: A relação complexa entre duas artes da comunicação. *Revista Fórum Media*, 6, pp. 127-137.

Alvarenga, L. G. (1992). *Breve Tratado sobre o Som e a Música*. Brasil: Publicações José Décio Filho.

- Alves, A. M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada de Ensino da Educação Musical no Ensino Básico*. Obtido em 17 de Junho de 2014, de Escola Superior de Educação de Bragança: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5863/1/RF%20PDF.pdf>
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, pp. 519-533.
- Associação José Afonso. (2014). *Associação José Afonso*. Obtido em 12 de Novembro de 2014, de AJA: <http://www.aja.pt/biografia/>
- Azevedo, R. d. (1967). O Livro da Chancelaria de Afonso II de Portugal (1217-1221). In *Anuário de Estudos Medievales* (pp. 25-73). Barcelona.
- Balbani, A. P., & Montovani, J. C. (2003). Impacto das otites médias na aquisição da linguagem em crianças. *Jornal de Pediatria*, 1-6.
- Cardoso, C. M. (1996). *O conceito de educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvas Monteiro, M. (2002). *Da Universidade de Coimbra (1537-2002)* (Vol. 2). Coimbra: FLUC.
- Carvas Monteiro, M. (2012). *Da Prática Musical no Mosteiro de Santa Maria de Semide*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvas Monteiro, M. d. (2003). A Ópera e a temática greco-latina. In *Som e Imagem no ensino das línguas clássicas* (pp. 321-326). Coimbra: IEC/CECH/FLUC.
- Carvas Monteiro, M. d. (2007). A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais. *Biblos V*, pp. 137-152.
- Carvas Monteiro, M. d. (2009). *Das artes nas Universidades Hispânicas (Sec. XIII-XVI). A Universidade de Salamanca e a Universidade Portuguesa*. Coimbra: FR Editor.

- Carvas Monteiro, M. d. (2012). *A arte no sagrado: A música e a Imagem em Coimbra*. Santiago de Compostela: Através Editora.
- Carvas Monteiro, M. d. (2014). Da Música na Educação. In *As Artes na Educação* (pp. 177-187). Chaves: Intervenção-APDC.
- Castarère, M.-F. (1998). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Clark, J., Burningham, S., Johnstone, H., Kramer, A., Morgan, P., Parker, S., et al. (1991). *O Corpo Humano*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Côrte Real, M. (2010). Afonso dos Santos, José Manuel Cerqueira. In D. S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX* (Vols. A-C, pp. 14-18). Lisboa: Circulo de Leitores/Temas e debates e autores.
- Cortesão, L. (1991). *O conceito de educação multicultural*. Lisboa: Inovação.
- Costa, F. J. (2010). *Da Capo Al Coda, manualística de Educação Musical em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras.
- Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas no século XXI, nº 52. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 127-146.
- Elisenda Bachs, G. N. (Ed.). (2002). *Auditorium, Cinco Séculos de Música Imortal* (Planeta Actimedia, S.A. ed., Vol. IV). Barcelona: Editorial Planeta.
- Fanha, J. (2004). A luz, a poesia, o mundo: o Zeca. In J. F. José Jorge Letria, *José Afonso: o que faz falta* (pp. 103-107). Porto: Campo das Letras.
- Fanhais, F. (2004). O que tínhamos em comum. In J. F. José Jorge Letria, *José Afonso: o que faz falta* (pp. 109-111). Porto: Campo das Letras.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Fucks, R. (1993). Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In *Fundamentos da Educação Musical I* (pp. 134-156). Porto Alegre: ABEM.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.
- Gaspar, M. (2011). *Património Histórico no 1º Ciclo do Ensino Básico. Trabalho de Projeto*. Lisboa: FCSH - UNL.
- Giménez Rodríguez, F. J. (2006). Cultura, Culturas en la investigación musical: perspectivas interdisciplinares para el estudio de la música española. In (. M. Molina, & A. O. Fernandez, *Cultura, Culturas. Estudios sobre y educación intercultural* (pp. 251-265). Granada: Centro de Documentacion de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Grove, S. G. (1988). *The Grove Concise Dictionary of Music*. (S. Latham, Ed., & E. F. Alves, Trad.) Londres, Inglaterra: Macmillan Press Ltd.
- Guedes, R. (1985). *Obras Completas de Florbela Espanca* (Vols. Volume II: Poesia (1918-1930). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Henrique, L. L. (2011). *Acústica Musical* (4º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ilari, B. (Setembro de 2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, pp. 7-16.
- Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. (G. G. Cruz, & R. V. Nery, Trads.) Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kobbé, G. (1987). *Kobbé's Complete Opera Book*. (J. Zahar, Ed.) Inglaterra: The Earl of Harewood.
- Letria, J. J. (1999). *A canção política em Portugal*. Alpiarça: Garrido & Lino.
- Magalhães, R. (2014). *História da Cidade*. Obtido em 23 de 11 de 2014, de Câmara Municipal de Coimbra: <http://www.cm->

coimbra.pt/index.php?option=com\_content&task=view&id=1424&Itemid=471

- Marques, G. (2000). Lenda do Milagre das Rosas. In *Lendas de Portugal* (pp. 291-298). Lisboa: Marina Editores, Lda.
- Moore, D. (1962). *Guia dos Estilos Musicais* (Edições Convite à Música ed.). (T. L. Pérez, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Moreira, A. F. (2001). Currículo, Cultura e formação de professores. *Revista Educar*, 81-96.
- Murad, C. (2010). *Ópera na escola: uma experiência de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, A. R. (2010). A Criança. O espaço infantil. In J. (. Mattoso, *História da Vida privada em Portugal. A Idade Média* (pp. 260-299). Maia: Circulo de Leitores e Temas e Debates.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade*. Porto: Profedições.
- Ramos, M. d. (2008). Desafios à Europa social no contexto da Globalização. In N. Ramos, *Educação, Interculturalidade e Cidadania* (pp. 6-29). Bucareste: Milena Press.
- Ramos, N. (2004). Adaptação, Saúde e Doença em Contexto Migratório. In *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 233-304). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A Diversidade cultural na Escola*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

- Sánchez, S. (2003). *Interculturalidad, inmigracion y educacion*. Aldaba.
- Santomé, J. T. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma intrusão aos estudos culturais em educação* (pp. 159-177). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Santos, M. J. (?). *Biografia*. Obtido em 11 de 2014, de Confraria da Rainha Santa Isabel:  
[http://www.rainhasantaisabel.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124:biografia&catid=53:rainha-santa-isabel&Itemid=108](http://www.rainhasantaisabel.org/index.php?option=com_content&view=article&id=124:biografia&catid=53:rainha-santa-isabel&Itemid=108)
- Saraiva, J. H., & Guerra, M. L. (1992). *Diário da História de Portugal*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Schneider, M. (1981). Musique mythologie, rites. In *Histoire de la musique* (Vol. I). Paris: Gallimard.
- Seeley, R. R., Stephens, T. D., & Tate, P. (1995). *Anatomia e Fisiologia*. (M. A. Madeira, Ed.) Lisboa: Lusodidacta.
- Sena, J. d. (1963). *Metamorfoses*. Lisboa: Livraria Morais Editora.
- Serrão, J. V. (1995). *História de Portugal* (5º ed., Vol. I). Braga: Editoriais Verbo.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Setúbal: Profedições.
- Souza, J. (2011). *Youth, musical education and media: singularities of learning mediated by technology*. Obtido em 8 de Outubro de 2014, de Action, Criticism and Theory of Music Education:  
[http://www.act.maydaygroup.org/articles/Souza10\\_1.pdf](http://www.act.maydaygroup.org/articles/Souza10_1.pdf)
- Stainback, S. &. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Tavares, G. M. (2012). *Sinopse da ópera para as crianças "A Coragem e o pessimismo"*. Obtido em 14 de Maio de 2014, de Foco Musical - Educação e Cultura:

[http://www.dgartes.pt/news\\_details.php?month=2&year=1902&newsID=24132&lang](http://www.dgartes.pt/news_details.php?month=2&year=1902&newsID=24132&lang)

Tavares, G. M. (2012). *Sinopse da ópera para crianças*. Obtido em 14 de Setembro de 2014, de A Coragem e o Pessimismo.

Teles. (2009). *As voltas de um andarilho*. Lisboa: Assírio e Alvim.

UNESCO. (1995). *Tolerância: limiar da paz - Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música. 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, A. d. (1993). *Dona Isabel de Aragão (a Rainha Santa)*. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, A., & Artiaga, M. J. (2010). *Ensino da Música*. In *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Vasconcelos, J. C. (Março, 2006). *Conferência Mundial de Educação Artística*, (p. 14). Lisboa.

Vieira, M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R. (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*. In *Revista Educação, Sociedades e Culturas* (pp. 127-147). Porto: Edições Afrontamento.

Vilela, A. L. (s.d.). *O Mecanismo da Audição*. Obtido em 24 de Maio de 2014, de Anatomia e Fisiologia Humanas: [www.afh.bio.br/sentidos/Sentidos4.asp](http://www.afh.bio.br/sentidos/Sentidos4.asp)

Vygotsky, L. (1981). *The instrumental method in psychology*. In J. Wertsch, *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe.

Xavier, J. B., & Nadal, E. (1998). *Educação estética, Ensino Artístico, e a sua relevância na educação e na Interiorização de Saberes*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

### **Leis**

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro,  
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro  
Lei n.º 66/79 de 4 de Outubro  
Lei nº 24/99 de 22 de abril  
Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro  
Lei nº 47/2006 de 28 de agosto  
Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto  
Lei nº 5/73, de 25 de julho  
Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto  
Lei nº. 115/1997, de 19 de Setembro,  
Lei nº. 49/2005 de 30 de agosto.

### **Decretos-Lei**

Decreto-Lei n.º 174/77 de 2 de maio  
Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio  
Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho  
Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho  
Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio  
Decreto-Lei nº 176/2012 de 2 de agosto  
Decreto-Lei nº 178/71, de 30 de junho  
Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de fevereiro  
Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de outubro  
Decreto-Lei nº 212/2009 de 3 de setembro  
Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro  
Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro

Decreto-Lei nº 240/80 de 19 de julho  
Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro  
Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto  
Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de agosto  
Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro  
Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro  
Decreto-Lei nº 491/77 de 23 de novembro  
Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro  
Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de outubro  
Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro  
Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março  
Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril  
Decreto-Lei nº 85/2009 de 3 de abril

### **Despachos**

Despacho n.º 3838/2008 de 14 de Fevereiro  
Despacho nº 14759/2008 de 28 de maio  
Despacho nº 162/91, de 23 de Outubro  
Despacho nº 16872/2011 de 15 de Dezembro  
Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro  
Despacho nº 17387/2005 de 28 de junho  
Despacho nº 243/76 de 12 de agosto  
Despacho nº 523/75 de 31 de dezembro  
Despacho nº 54/77 de 17 de maio

### **Despachos Normativos**

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro  
Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho

## **Discografia**

Venham mais cinco. MOV/ORF-AT [CD/LP] (1996/1973)

## **Fontes Imagem**

Figura 1 a 8: Seeley, R. R., Stephens, T. D., & Tate, P. (1995). Anatomia e Fisiologia. (M. A. Madeira, Ed.) Lisboa: Lusodidacta.

Figura 9: Henrique, L. L. (2011). Acústica Musical (4º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figura 11: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/sistema-respiratorio.jpg>

Figura 12 a 13: Henrique, L. L. (2011). Acústica Musical (4º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figura 14 - <http://www.brahmssoftware.com/clients/clinicacoser2011/wp-content/uploads/2011/08/510.jpg>

Figura 15: <http://viajar.clix.pt/mapas/mapa17.gif>

Figura 16: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/96/LocalDistritoCoimbra.svg/200px-LocalDistritoCoimbra.svg.png>

## **ANEXOS**



## Anexo I – Arranjo “Venham mais 5” – José Afonso

### Venham mais 5

Original de: José Afonso  
Arranjo de: Diogo Martins

♩ = 130

C Dm C G C Dm G C Dm C

Voz 1  
Ve-nham mais cin - co, d'um - a-as-sen-ta-da qu'eu pa-go já.

Voz 2

Violoncelo

Xilofone Soprano

Xilofone Baixo

Clavas

Tambor



II

Voz 1  
Do bran-co'ó tin - to, se'o ve-lho'es-ti-ca'eu fi-co por cá. Se tem má pin - ta dálhe'um a-pi-to'e

Voz 2  
Se tem má pin - ta dálhe'um a-pi-to'e

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.

2

2/ G C Dm C G C Dm G C D/C

Voice

põe-no a'an dar De'es-pa-da'a cin - ta, já crê que'é rei d'a quem d'a-lém mar

Voice

põe-no a'an dar De'es-pa-da'a cin - ta, já crê que'é rei d'a quem d'a-lém mar

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.



3/ E/C A/C Dm G C D/C E/C A/C Dm

Voice

Não me'o bri - guem a vir pa-ra'a ru - a gri - tar. Que'é já tem - po d'em-ba-lar a tro

Voice

—

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.

42 G C Dm C G C Dm C G C Dm C 3

Voice

- xa'e zar-par.

Fl.

Cl.

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.



54 G C Dm C G C Dm C G C Dm

Voice

Fl.

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv.

4

65 C G C Dm C G C Dm C G **D.S. al Fine**

Voice

Fl. **D.S. al Fine**

Cl.

Vc.

Alto Met.

Bass Met.

Tamb.

Anv. **D.S. al Fine**

## Anexo II – Partituras Originais Ópera

### ÓPERA LIGEIRA: Com Dom Dinis e Dona Isabel

 **Abertura** (Música: José Carlos Godinho)

**Solenne**



 **Bom Dia, Senhores!** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Animato** (Tempo de Swing)



Pajens: Bom di-a, se - nhores! Bom di - a'a to-dos! Bom di - a, se - nhores! Bom di-a'a si tam - béni! Bom di - a, se - nhores! Bom di - a'a to-dos! Bom di - a, se - nhores e'a si tam - béni!

Aias: 1. Nós so - mos pa - jens d'El - Rei Dom Di - nis, Que fez tu - do quan - to quis E nos faz fa - zer tam - béni! De ma - dru - ga - da a - té ao sol - pôr, Nunca pára'es - te - la - bor, An - do'a - qui num vai e - vem!  
2. Nós so - mos ai - as de Do - na I - sa - bel, Que faz tu - do pa - ras nos faz fa - zer tam - béni! De ma - dru - ga - da a - té ao sol - pôr, Nunca pára'es - te - la - bor, An - do'a - qui num vai e - vem!

Aias: Mui - to bom - di - a'a to - dos! E'um bom di - a e'um bom di - a'a si tam - béni!  
Mui - to bom di - a'a to - dos! E'um bom di - a'a si tam - béni!

X

 **El-Rei Faz Coisas Importantes** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Energico**



1. El-Rei faz coi - sas im-portan-tes! Pra bem do po - vo'e do pa-ís! El-Rei faz coi -  
 2. É cul-to! É um Rei Po-e-ta! E pra estu-dar nes-te pa-ís, cri-ou a U -

sas im-por-tan-tes! Vi - va o D. Di - nis! Fez tu-do quan-to quis!  
 ni-ver-si-da-de! Vi - va o D. Di - nis!

1. Bem por a - li na cos - ta de Lei - ri - a, An-da-va'o mar co-men - do Por - tu - gal  
 2. Es - te pi-nhal vai dar mui-ta ma-del-ra Pra ter-mos bar-cos pa - ra na - ve - gar!  
 3. Dre - na-mos cam-pos e do - a - mos ter-ras Pra cul - ti - va-rem vi - rias e po - mares.  
 4. Extra-i-mos fer-ro, cu - bre, pra-ta'o ou-ro E pra ves-tir, te-ce - mos li - nha e lát

O D. Di - nis, com tal sa-be-do - ri - a, Trouvou o mar, plan-tan - do-lhe'um pi - nhal!  
 O Por-tu-gal i - rá, des-ta ma-ni-ra. Des-en-vol-ver-se'm ter - ra e no mar!  
 As fei-ras fran-cas an - dam já na ber-ra Pa-ra'o co-mér - cio se di - na - mi - zar!  
 Va-mos à pes-ca e cur - ti - mos cou-ro. El-Rei faz hoje, não dei - xa pra'a - ma - nhã!

 **Senhora Santa** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Teneramente**



1. Dar a mão aos que an-dam po-lo - chão, Sem ter ca-sa nem ter pão E no mun-do vi-ven  
 2. Vi - si - tar os do-en-tes e'a-ju - dar Os en-fer-mos a pen - sar Que não vão mor-rer a

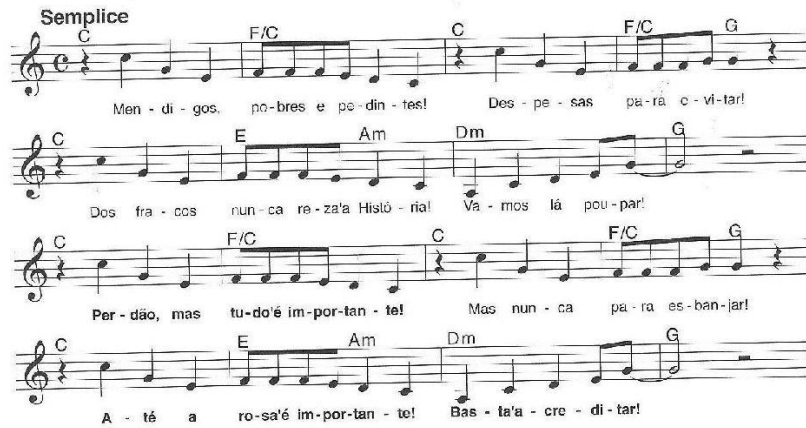
sós! E tam - bém di-zer de vi-va voz Que'a mai - or ri-que-za está em nós! Re - par -  
 sós! E tam - bém di-zer de vi-va voz - Que'a mai - or ri-que-za está em nós! Bas - ta

Se - nho - ra San - ta, for - mo - sal! Se - nho - ra San - ta, sois ro - sal Ra - i - nha

San - ta! - sa - bel, Sois a ro - sa mais for - mo - sa que des-ceu do céu!

 **Tudo É Importante** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Semplice**



Men - di - gos, po - bres e pa - din - tes! Des - pe - sas pa - ra o - vi - tar!  
 Dos fra - cos nun - ca re - za'a His - tô - ria! Va - mos lá pou - par!  
 Per - dão, mas tu - do é im - por - tan - te! Mas nun - ca pa - ra es - ban - jar!  
 A - té a ro - sa é im - por - tan - te! Bas - ta - a - cre - di - tar!

 **Do Latim para o Português** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Giocoso**



Hó - sa Ró - sã Ró - sãe Ró - sãe Ró - sãe rum Ró - sa Ró - sã Ró - sãe Ró - sãe Ró - sãe rum  
 Vai - se - a - ca - bar o la - tim e' a - gu - ra' a Ró - sa Fi - ca só Ro - sa pra mim!  
 1. Nos do - cu - men - tos es - cri - tos, Vai - se - a - ca - bar o la - tim!  
 2. A - gu - ra' El - Rei nos de - cre - tos, Já não de - cre - ta' em la - tim!  
 3. O D. Di - nis é que man - da! Já se far - tou o la - tim!  
 4. Ro - sa, Ró - si - nha, ro - sei - ra, Porqu' é que cho - ras as - sim?  
 O por - tu - guês fi - ca, as - sim, Pra fa - lar o pra escre - ver!  
 O por - tu - guês fi - ca, as - sim, Pra man - dar e' o be - de - cer!  
 Mas vai plan - tar no jar - dim, Ro - sas em por - tu - guês!  
 Vai - se - a - ca - bar o la - tim, Fi - cas Ro - sa ou - tra vez!

 **Milagre das Rosas** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Ironico**



1. Bom di - a, Ma - jes - ta - del 'In - ca'ê ma - dru - ga - da, Pa - ra - on - de par - tis?
2. Es - se ar mis - te - ri - o - so Dei - xa cu - ri - o - so El - Rei D. Di - nis!
3. F nes - se seu ves - ti - do, Vem al - go'es - con - di - do! O que é que é?
4. Vá lá, mi - nha Se - nho - ra, Estais tão ca - la - di - nha! O que é que é?

**Delicato**



Le - vo ro - sas, Se - nhor, pa - ra pôr no al - tar! Ro - sas bran - cas, que são da cor da paz!

San - ta Cla - ra va - mos en - fei - tar, Com as ro - sas da cor da paz!

**Arrogante**



Men - tist! Le - vais mas é di - nhei - ro! Men - tist! Des - cul - pas a - la - tã!

Quais ro - sas! Ro - sas cm Ja - nci - ro! Ai Deus e u é?

 **Ai, Flores do Verde Pino** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Semplice**



A - té a ro - sa'é im - por - tan - tel! Bas - ta'a - cre - di - tar!

**Malinconico**



Ai, flores do verde pino, Se sa - be des no - vas do meu a - migo? Ai Deus, e u é? Ai Deus, e u é?

 **A Rosa É de Ouro** *(Música e letra: José Carlos Godinho)*


**Animato** (Tempo de *Swing*)



1. Cer - ta vez, a Ra - i - nha man - dou      Cons - tru - ir u - ma' - gra - ja'ao Se - nhor.  
 2. Um, dois, três, já - está pron - to o al - tar!      Quatrocinco seis, as pa - re - des tam - bém!

Mas, por fim, o di - nhai - ro'a - ca - bou.      Com u - ma ro - sa me - pa - goul  
 Sete, oito, nove, já po - de - mos ro - zar      Por vós, ó Ro - sa, San - ta' - sa - bell!


A - go - ra'a ro - sa é d'oi - ro lá no meu jar - dim! E em por - tu - guês ou em la - tim, Que  
 fi - que no pa - pel que a go - ra'a ro - sa é d'oi - ro lá no meu jar - dim, Porque é a Ro - sa de San - ta' - sa - bell

 **Cheira a Esturro!** *(Música e letra: José Carlos Godinho)*

**Patetico**



1. Pra di - zer a ver - da - de, Já não te - nho' - da - de Pra pas - sar por bur - rol      SNIF SNIF  
 2. Que esta histó - ria das ro - sas bran - cas po - de - ro - sas Já me cheira' a estur - rol


 **Há Fogo!** *(Música e letra: José Carlos Godinho)*

**Con fuoco**



1. Há fo - go! Há fo - go! Que - gran - de cor - re - ri - al Há  
 fo - go no pi - nhal, no pi - nhal de Lei - ri - al  
 E'a - go - ra? E'a - go - ra? Que va - mos nós fa - zer? Não

há, não há nin - guém, há... Há... há... há nin - guém a - qui Pa...pa...pa...  
 pa - ra'o a - pa - gar E pra nos de - fer - der! Nós  
 so - mos pou - cos! Que fa - zer?

 **Apagar, Apagar!** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Con anima**

A - pa - gar, a - pa - gar por Do - na'l - sa - bel! A - pa - gar por Do - na - l - sa - bel!  
 So - mos fra - cos mas da - mos as mãos! So - mos fra - cos mas da - mos as mãos!  
 Os men - di - gos de Do - na'l - sa - bel Vão a - pa - gar, gra - ças a  
 Deus! Nun - ca pon - sei se - rem os fra - cos a sal - va - ção!  
 E se'a - ca - so na - da'hou - ver me - lhor, U - ma ro - sa é quan - to bas - ta pa - ra dar a - mor!  
 Se - lho - ra San - ta, Ior - mo - sal! Se - lho - ra San - ta, sois ro - sa! Ra - i - nha  
 San - ta! - sa - bel, Sois a ro - sa mais for - mo - sa que des - ceu do céu!

 **Agora Vejo** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Sostenuto**

A - go - ra ve - jo com cla - re - za Que a for - ça está den - tro de nós!  
Que tu - do, tu - do é im - por - tan - te! Bas - ta ou - vir a voz da ro - sa qu' há em nós!

**Amoroso**

E se a - ca - so na - da hou - ver me - lho, U - ma ro - sa é quan - to bas - ta pa - ra dar a - mor!

 **Se acaso Escutares** (Música e letra: José Carlos Godinho)

**Con anima** (Tempo de *Swing*)

1. Bom di - a, se - nhores! Bom di - a! to - dos! Bom di - a, se - nhores! Bom di - a! si tam - bé!  
2. Se a - ca - so escu - tares a voz da ro - sa, Se a - ca - so escu - tares a ro - sa que há em ti.  
Bom di - a, se - nhores! Bom di - a! to - dos! Bom di - a se - nhores! a si tam - bé!  
ti. Vem dar - nos a mão, li - berta a ro - sa! Vem dar - nos a mão e vem da - r!

A - go - ra a ro - sa é d'oi - ro lá no meu jar - dim! E em por - tu - guês ou em la - tín, Que fi - que no pa - pel! Que a - go - ra a ro - sa é d'oi - ro lá no meu jar - dim, Porque é a Ro - sa de San - ta! - sa - bel!