

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA “O ENSINO DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO”

Mariana Sofia da Silva Adrego

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mariana Sofia da Silva Adrego

RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

“O ENSINO DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO”

Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Artes e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Carlos Santos Luiz

Arguente: prof^a Doutora Cristina Faria

Orientador: prof. Doutor Avelino Correia

Data da realização da Prova Pública: 20 julho 2016

Classificação: 18 valores

Julho de 2016

Agradecimentos

A conclusão deste relatório de prática pedagógica só foi possível com a colaboração de várias pessoas às quais gostaria de expressar o meu profundo agradecimento.

Ao meu orientador, professor Doutor Avelino Correia e professoras cooperantes: professora Ana Maria (1º ciclo) e professora Maria dos Anjos (2º e 3º ciclo), muito obrigada!

Uma palavra especial para os meus colegas de curso, particularmente Dino Gabriel e Vítor Ferreira que me acompanham desde o 1º dia de licenciatura. Que a nossa amizade perdure por muitos anos!

Agradeço aos pais, alunos e professores da Instrumentos & Companhia que das mais variadas formas me apoiaram neste curso. Aos meus pais, familiares, amigos e a todos que me foram brindando com palavras de incentivo, muito obrigada!

Agradeço profundamente aos professores que me ajudaram a construir o meu percurso académico, abriram-me horizontes, mostraram-me diferentes perspetivas. Ficarão registados na minha memória.

A ti marido João Marco, muito obrigada do fundo do coração!

Resumo

O presente documento trata do relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Esta prática foi concretizada com uma turma do 4º ano da EB1 de Paçô, uma turma do 6º e uma turma do 7º ano, ambas da EB 2,3 de S. Vicente de Pereira e Jusã, pertencentes ao Agrupamento de Ovar Sul.

Na primeira parte do documento elabora-se um enquadramento conceptual onde se expõem os benefícios do desenvolvimento auditivo desde a vida intrauterina, relacionando-se este com o desenvolvimento das inteligências múltiplas - mais concretamente a inteligência musical - à luz da visão de Gardner. Seguidamente abordam-se os documentos do Ministério da Educação e as suas diretivas para o ensino da música no ensino básico em Portugal. Para concluir esta parte explana-se a importância da música no ensino básico e os seus benefícios.

A segunda parte é composta por planificações das aulas lecionadas: três do 1º Ciclo, três do 2º e duas do 3º, acompanhadas pelas respetivas descrições e reflexões.

Com o presente relatório pretende-se expor os benefícios da prática musical no desenvolvimento da criança a vários níveis: social e afetivo, psicomotor, cognitivo, linguístico e cultural.

Palavras-chave: Educação Musical; Prática Pedagógica; Sentido auditivo; Inteligência musical.

Abstract

The present document is the final report of the Supervised Teaching Practice fulfilled during the Master in Music Education and Basic Education. This practice was carried out with the 4th grade class from EB1 de Paçô, and 6th and 7th grades both from EB2/3 de S. Vicente de Pereira e Jusã, all part of the School Group of Ovar Sul.

In the first part of the report we will firstly explore the conceptual framework that discloses the benefits of the auditory development since the intrauterine life, connecting it with the development of the multiples intelligences - more specifically the musical intelligence - according to Gardner's view. Secondly we will approach Education Ministry documents and policies for the musical education in the Basic Education in Portugal. To conclude we will expose the importance and benefits of including music in Basic Education.

The second part of this document embodies the plans of the taught lessons: three from the 1st Cycle, three from the 2nd cycle and two from the 3rd cycle, followed by the respective descriptions and reflections.

Within this report we aim to present the benefits of musical practice in different spheres of the child development: social, emotional, psychomotor, cognitive, linguistic and cultural.

Keywords: Musical Education; Teaching Practice; Auditory sense; Musical intelligence.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – QUADRO TEÓRICO	5
1. O SENTIDO AUDITIVO	7
1.1 A importância do sentido auditivo e do seu desenvolvimento desde a vida intrauterina.....	7
2. A INTELIGÊNCIA.....	11
2.1 O conceito de inteligência	11
2.2 As inteligências múltiplas	11
2.3 A inteligência musical	14
3. O ENSINO DA MÚSICA NO EB	17
3.1 O ensino da música no 1º ciclo do EB	17
3.2 O ensino da Educação Musical no 2º ciclo do EB	18
3.3 O ensino da Música no 3º ciclo do EB	18
4. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO EB	20
4.1 Os benefícios da prática musical no EB	20
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	25
1. CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	27
1.1. Caracterização da EB1 de Paçô.....	27
1.2. Caracterização da turma	27
1.3. A sala de aula e recursos materiais e didáticos.....	27
1.4. Caracterização da EB S. Vicente de Pereira Jusã.....	28
1.5. Caracterização da turma do 6º ano	29
1.6. Caracterização da turma do 7º ano	29
1.7. A sala de educação musical e recursos materiais e didáticos.....	29
2. LINHAS DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	30
3. PLANOS DE AULAS	32
3.1. Planos de aula - 1º ciclo.....	32
3.2. Reflexão final de 1º ciclo	52

3.3. Planos de aulas – 2º ciclo.....	53
3.4. Reflexão final de 2º ciclo.....	68
3.5. Planos de aulas – 3º ciclo.....	69
3.6. Reflexão final do 3º ciclo	78
3.7. Reflexão final dos 3 ciclos.....	79
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS.....	87

ABREVIATURAS

ap. – *apud* (segundo; citado por)

id. – *idem*

ibid. – *ibidem*

EB – Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Camille Saint-Saëns	33
Figura 2 - Capa do disco "Canta com os amigos do Gaspar" de S. Godinho	55
Figura 3 - Posição da nota sib na flauta de bisel (dedilhação alemã)	66

INTRODUÇÃO

No dia-a-dia da sociedade ocidental, a música é uma constante quando se liga a televisão ou o rádio, quando se está em locais públicos, ou mesmo quando ao telefone em lista de espera, sendo estes alguns exemplos onde a presença da música é “imposta”. Aqui não importa a preferência musical, mas sim o género que melhor se adequa à situação. Por outro lado, em momentos especiais como cerimónias, por exemplo, a presença da música é igualmente importante e escolhida criteriosamente. Algumas pessoas não dispensam a música no seu local de trabalho, quando estão a estudar, a ler um livro ou simplesmente a ouvir e relaxar, marcando a música presença como um acessório que pretende preencher ou complementar algo.

Falando desta arte enquanto prática musical, com muita frequência se ouvem comentários sobre a mais-valia que a sua aprendizagem pode trazer para o desenvolvimento do raciocínio matemático e linguístico, por exemplo. Estes comentários são reforçados em estudos como os apresentados por Sousa (2003) e Nunes (2009), onde se destacam os benefícios da aprendizagem musical para o desenvolvimento cognitivo. Outros autores, como Chiarelli e Barreto (s.d.) aludem à importância da música para o desenvolvimento afetivo, social e motor da criança.

Para a redação do trabalho recorreu-se à investigação sobre o tema em questão.

Tal como Palheiros (1999) indica, «a investigação parece ir ao encontro de duas necessidades do ser humano: a satisfação do desejo de conhecer a realidade e a resolução de problemas surgidos da prática ou da reflexão teórica». A autora salienta ainda que a investigação pretende contribuir para identificar problemas, desenvolver uma atitude investigativa e ajudar a compreender as realidades musicais e educativas de uma determinada sociedade.

Como primeiro tópico do quadro teórico, aborda-se a questão da importância do desenvolvimento do sentido auditivo durante a vida intrauterina. Ao contrário do

que o filósofo Jonh Locke¹ julgava, o bebé quando nasce não traz a mente vazia de experiências, detendo sim, uma bagagem significativa de conhecimento que foi adquirindo ao longo dos 9 meses de gestação: possui hábitos, é sensível à luz e ao som, reconhece estímulos (Jaber, 2013).

Relativamente ao ambiente sonoro *in útero*, sabe-se que o bebé consegue absorver os sons provenientes do corpo da mãe assim como do exterior. Este, mesmo antes de ter a capacidade auditiva formada, toma contacto com os sons através das vibrações que lhe chegam pelo líquido amniótico. Estas vibrações são sentidas na sua pele e também se refletem nos ossos. Assim que o sentido auditivo se encontra desenvolvido, o bebé recebe a estimulação auditiva por duas vias: através do tato (vibrações) e através da audição (*id*).

Sousa (2003) e Nunes (2009) referem estudos que relacionam os benefícios do estímulo auditivo com a capacidade de memorização e desenvolvimento linguístico. Gardner (2002), na sua obra “Estruturas da Mente”, alude ao método Suzuki como exemplo de um programa que pretende desenvolver o talento e a inteligência musical das crianças. Para que este seja bem-sucedido, deve começar a ser trabalhado desde o primeiro ano de vida através da audição de gravações de grandes performances.

Se a mãe estiver sensibilizada para a importância da música no desenvolvimento da criança, desde a vida *in útero*, poderá começar a preparar a evolução da sua inteligência musical desde logo.

Dependendo das culturas, a aptidão de “ser inteligente” tem diferentes interpretações. Na visão de Gardner (2002), a inteligência é flexível e pode ser moldada mediante o meio cultural em que o indivíduo está inserido. O psicólogo

¹ Jonh Lock (1632- 1704): filósofo britânico, considerado o pai do liberalismo político cujo pensamento foi importante tanto ao nível de filosofia política como em epistemologia, deixando obras como o “Ensaio Sobre o Entendimento Humano” em que discute a teoria do conhecimento, a natureza do ser, e aspetos teológicos na relação Deus e o mundo.

distingue 7 tipos de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Embora considere que estas são independentes, raramente funcionam isoladamente. Gardner (2003), refere que todas as pessoas normais estão habilitadas a fazer uso de todas as inteligências, no entanto cada indivíduo distingue-se pelo seu perfil de inteligência específico. Relativamente à inteligência musical, o autor indica que esta se distingue em compositores, maestros, instrumentistas, peritos em acústica, engenheiros áudio, entre outros da área. Esta inteligência requer uma aprendizagem formal e uma exposição ao ambiente musical intensiva. No processo de aprendizagem musical, para Gardner (2002), é necessário considerar os principais elementos constituintes da música: tom, ritmo e timbre. Para o seu reconhecimento, o sentido auditivo é fundamental, excetuando na organização rítmica. O psicólogo coloca também ênfase nos aspetos afetivos e nos efeitos emocionais que a música provoca em quem a ouve. No que se refere à competência musical, Gardner acredita que esta deve ser desenvolvida até à idade escolar.

Segue-se com a análise dos documentos do ME que norteiam o Ensino da Música no EB. É objetivo encontrar neles elementos que, relacionando com os pontos anteriores expostos, permitam justificar a importância da música no EB e expor os benefícios da sua prática a vários níveis: social e afetivo, psicomotor, cognitivo, linguístico e cultural.

A segunda parte do trabalho apresenta os planos de aula mais relevantes, assim como as respetivas descrições e reflexões da prática pedagógica supervisionada realizada no 1º, 2º e 3º ciclo de duas escolas do Agrupamento de Ovar Sul. Estes foram elaborados de acordo com o quadro teórico apresentado pretendendo assim justificar a pertinência da música no EB.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

1. O SENTIDO AUDITIVO

Introdução

Neste primeiro ponto pretende-se refletir sobre a importância do sentido auditivo e do seu desenvolvimento desde a vida intrauterina. Assim, ir-se-ão mostrar os benefícios do estímulo musical, desde o período pré-natal no desenvolvimento da capacidade de memorização e da fala.

1.1 A importância do sentido auditivo e do seu desenvolvimento desde a vida intrauterina

Um feto com 4 meses de vida já tem vários sentidos desenvolvidos, incluindo a audição. Hoje sabe-se que um bebé, ainda na barriga da mãe, além de estar exposto aos ruídos do organismo desta, como o batimento cardíaco, a respiração e a sua voz, consegue aperceber-se também de sons vindos do exterior, como a voz paternal, ou ainda ruídos. Sabe-se também que os sons, com frequências mais graves, chegam ao feto com uma intensidade mais forte que os sons com frequências agudas. Como resposta aos estímulos sonoros a que o bebé é exposto ainda no útero, Sousa (2003) e Nunes (2009) mencionam investigações onde se registaram alterações do ritmo cardíaco e movimentações.

Jaber (2013:26) refere que, mesmo estando a mãe num ambiente silencioso, o feto recebe uma forte estimulação sonora. No entanto, segundo a autora, «antes da aquisição da capacidade auditiva, toda essa rica estimulação sonora chega ao feto através de vibração, por meio do líquido amniótico, no qual ele se encontra imerso.» (*id.*). Estas vibrações são sentidas na sua pele e também se refletem nos ossos. A primeira e a mais forte vibração sentida é o seu próprio batimento cardíaco, e, seguidamente, o batimento cardíaco da mãe. Estes constituem a primeira experiência rítmica do feto. A segunda vibração mais forte é a do cordão umbilical, quando o bebé recebe alimento. Outros sons são transmitidos por vibrações, chegam através do líquido amniótico que são sentidas pelas extremidades do corpo. O bebé consegue ainda aperceber-se e diferenciar a altura dos sons através de vibrações rápidas (sons

agudos) ou lentas (sons graves). Assim que o sentido auditivo está formado, este recebe a estimulação sonora por duas vias: através do tato – vibrações, e por via aérea - audição (Jaber, 2013: 27).

Nunes (2009:4) relaciona a audição por parte do feto com a sua capacidade de memorização aludindo a experiências que «revelaram que as crianças se lembravam de sonoridades particulares de voz, canções de embalar ou de música, que nunca tinham ouvido depois do nascimento.» Esta descoberta levou a que americanos e japoneses desenvolvessem um método de aprendizagem precoce, colocando auscultadores nas barrigas das grávidas, através dos quais os fetos ouviam música, ou a voz dos pais a soletrarem-lhes as letras do alfabeto. Esta capacidade de memorização também foi salientada por Nunes (2009:12), ao mencionar um estudo realizado por Herbinet no qual grávidas foram expostas a audição de um trecho musical em momentos associados a um estado de tranquilidade. Após o nascimento, deu-se a ouvir esse mesmo trecho aos bebés e verificou-se que estes apresentavam reações de reconhecimento e o seu efeito era calmante. No mesmo artigo, a autora esclarece ainda que «a música, em particular a música clássica, tem um papel importante no desenvolvimento da criança, não apenas desenvolve a acuidade auditiva do bebé, como estimula o hemisfério esquerdo do cérebro e regulariza o ritmo cardíaco» (Mabille, 1990 cit in Nunes, 2009:11).

Nunes (2009:4) ressalva a importância de «trabalhar a criança desde a gestação com a palavra, com a música». As canções que a mãe possa entoar ao bebé quando este ainda está na sua barriga, além de contribuírem para o estabelecimento de fortes laços afetivos entre mãe/filho (dado que este capta as vibrações dos sons das palavras emitidas pela voz materna, com todas as emoções que a acompanham), também contribuem para o desenvolvimento da habilidade linguística, uma vez que esta começa a ser apreendida na fase final da gestação.

Sousa (2003:58) menciona um estudo realizado por Blum, onde este verificou «em bebés com uma semana, que ouviam música assiduamente nos últimos 3 meses de gestação, maior fluência no balbuciar, na procura de fontes sonoras com a visão e maior desenvolvimento motor geral.»

Segundo Gordon (2000:306), vários neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos concluíram que há períodos cruciais, associados com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem no período pré-natal e durante a primeira infância. Assim, entende-se que no período pré natal, quanto mais o sentido auditivo for estimulado, maior será a probabilidade do seu desenvolvimento.

Aquando do nascimento da criança, o predomínio de estímulos visuais sobrepõem-se aos auditivos. Para Gordon (*id.*), «se uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, na melhor das hipóteses, reconvertidas para outro sentido, talvez o da vista, ficando este fortalecido em detrimento do sentido do ouvido.» O pedagogo indica que, no primeiro ano de vida, a criança, para compensar a incapacidade de falar, escuta atentamente a música e a fala dos outros:

«escutar funciona como preparação para a criança aprender a cantar e a audiar, quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, no que diz respeito a tonalidades, métricas e estilos musicais, tanto melhor ela estará preparada para aprender a cantar , a mover-se e a audiar» (Gordon, 2000:307).

Referindo-se a crianças mais velhas, Gordon (2000:307) menciona que estas têm quatro vocabulários musicais: um vocabulário de audição, um vocabulário de expressão, um vocabulário de leitura e um vocabulário de escrita. No entanto, «o vocabulário de audição é o mais importante dos quatro, porque é o primeiro a desenvolver-se e porque, sem ele, os outros três nunca se desenvolveriam convenientemente.»

Conclusões provisórias

Conclui-se, então, que o sentido auditivo, estando desperto 24 horas por dia, tem uma função vital no desenvolvimento do ser humano. Ainda no ventre materno,

é desta forma que o bebé toma o primeiro contacto com o meio exterior e estabelece laços afetivos. Com a audição de música e a entoação de canções, a mãe vai estimulando a memorização assim como o desenvolvimento da linguagem. Estas ações terão uma consequência positiva no desenvolvimento do cérebro do feto.

2. A INTELIGÊNCIA

«Quando algumas pessoas aprendem com facilidade e outras não, dizemos que isso acontece porque algumas são inteligentes e outras não, algumas são criativas, articuladas, lógicas, e outras não» (Markova, 2000:29).

2.1 O conceito de inteligência

O dicionário Universal da Língua Portuguesa remete a origem do termo inteligência para o latim “*intelligentia*”. Segundo este, inteligência é a «a faculdade que tem o espírito de pensar, conceber, compreender [...] capacidade de resolução de novos problemas e de adaptação a novas situações.» Já o dicionário Bertrand descreve o termo como «pessoa de grande esfera intelectual.» O dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora considera que inteligência se trata de um «desenvolvimento mental normal ou acima da média [...] pessoa de grandes dotes intelectuais.»

No entanto, a aptidão de “ter inteligência” não é entendida universalmente da mesma forma. Segundo Gardner, Kornhaber, Wake (2003:20) algumas culturas, apesar de admirarem a alfabetização, «não definem a inteligência em termos de habilidades de ler e escrever», valorizam sim a capacidade de lidar sabiamente com os outros.

Já na sociedade capitalista atual, considera-se inteligente o indivíduo de rápida compreensão, astuto, sábio, com capacidades mais avançadas na leitura, escrita e cálculos.

2.2 As inteligências múltiplas

No séc. XX, o psicólogo francês Alfred Binet, inventou uma escala que media a inteligência dando origem aos testes de QI (Quociente de inteligência). No

entanto, estes baseavam-se apenas na avaliação das capacidades lógico-matemáticas e linguísticas. Assim, Binet, (que acreditava que os indivíduos nasciam com uma determinada porção de inteligência e que esta dificilmente se alteraria com o ambiente ou treino) em vez de ajudar os alunos, acabou por rotular, estigmatizar e julgar as limitações dessas pessoas.

Posteriormente, Howard Gardner, e outros psicólogos, entenderam que estes testes e as análises estatísticas dos seus resultados poderiam ajudar a estudar e entender a organização e a estrutura da mente. Após observar diversas culturas e o modo como as pessoas desenvolviam capacidades essenciais para o seu estilo de vida, Gardner entendeu que a inteligência é flexível e que pode ser moldada mediante o meio cultural em que o indivíduo está inserido. Esta, por sua vez, requer um trabalho em conjunto de diversas competências do indivíduo para resolver problemas e produzir resultados:

«A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo» (Gardner, 2002:46).

Perante esta visão, Gardner considerou importante «nomear e detalhar as inteligências essenciais» (Gardner, 2002: 47). Este facto já teria sido verificado anteriormente com o *trivium* e o *quadrivium* medieval, com o psicólogo Larry Gross ou o filósofo Paul Hirst. No entanto, estes apenas delineavam «distinções significativas entre tipos de conhecimento» (*id.*). O professor pretendia encontrar uma fundamentação mais sólida, procurando um conjunto de inteligências que satisfizessem determinadas especificações biológicas e psicológicas, «assim, um pré-requisito para uma teoria de inteligências múltiplas, como um todo, é que ela capte uma gama razoavelmente completa de tipos de competências valorizados pelas

culturas humanas» (*ibid.*) . As inteligências deveria ter em conta as habilidades quer de um xamã, de um psicanalista, de um yogue ou um santo.

Ciente de que a sua lista não é exaustiva, como referido em introdução, o psicólogo define 7 tipos de inteligência: linguística, musical, logico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. (Gardner, 2003:217)

Segundo Gama (s.d.), Gardner propõe que se pense na organização das inteligências de modo vertical, com formas independentes de perceção, memória e aprendizagem em cada domínio, com possíveis semelhanças entre elas, mas não necessariamente uma relação direta. Cada competência intelectual tem na sua origem limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõe de processos cognitivos próprios.

No entanto, apesar da sua autonomia, estas raramente funcionam isoladamente. Por exemplo: um cantor ao interpretar uma peça, necessita da inteligência musical combinada com a inteligência linguística; um bailarino precisa aliar a inteligência corporal-cinestésica à inteligência musical. Ambos precisam ainda de fazer uso das inteligências pessoais para comunicar com o público.

«Em minha visão a inteligência musical tem uma estrutura quase paralela à da inteligência linguística, e não faz sentido científica nem logicamente chamar uma de inteligência (em geral a linguística) e a outra (em geral a musical) de talento» (Gardner cit in Martins 2011).

Segundo Gardner (2003: 223), «todas as pessoas normais são capazes de usar todas as inteligências», no entanto cada uma distingue-se pelo seu perfil de inteligência específico, revelando as inteligências mais fortes e as mais fracas perante a resolução de problemas. São estas características que ajudam a explicar as diferenças individuais.

Gama indica ainda que para Gardner, num plano de análise psicológico, cada inteligência tem o seu sistema simbólico. Já num plano sociológico, cada inteligência

caracteriza-se pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas.

2.3 A inteligência musical

«De todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical» (Gardner, 2002:78).

Gardner, no seu livro “Estruturas da Mente” para apresentar a inteligência musical, começa por dar um exemplo hipotético de 3 crianças que, em idade pré-escolar, apresentam performances musicais extraordinárias. Apesar desta suposição, o psicólogo considera estes desempenhos como um fenómeno genuíno devido a «um regime de instrução soberbamente delineado» (Gardner, 2002:78). No entanto, o talento que estas podem deter não será suficiente para determinar o seu sucesso.

Gardner (2003:217) indica que a inteligência musical «permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons.» Ao contrário da inteligência linguística, que se desenvolve nas diferentes culturas sem instrução formal, a inteligência musical requer uma exposição mais intensiva. Para os povos do ocidente atingirem elevado nível de habilidade são necessários anos de prática. Os autores indicam ainda que esta capacidade é autónoma relativamente a outras capacidades podendo-se revelar num alto nível em pessoas cujas outras capacidades são médias ou mesmo deficientes. Esta inteligência destaca-se em compositores, maestros, instrumentistas, peritos em acústica e engenheiros áudio.

Como principais elementos constituintes da música, Gardner considera o tom, o ritmo e, por último, o timbre (2002:82). Para a identificação destes elementos, assim como para a participação musical é crucial o sentido da audição. No entanto, relativamente à organização rítmica, esta «pode existir independentemente de qualquer realização auditiva» (*id.*). Assim, pode-se dizer que determinados aspetos da experiência musical são acessíveis a indivíduos que não podem usufruir do sentido auditivo. O psicólogo indica ainda que especialistas, além dos constituintes

da música já mencionados, colocaram também perto do centro os aspetos afetivos podendo residir aqui «o enigma central em relação à música» (Gardner, 2002:83). Apesar da ciência positivista descrever a música em termos físicos e objetivos, certo é que ela consegue produzir efeitos emocionais em quem a ouve. O psicólogo cita Rogers Session, Arnold Shoenberg ou Stravinsky como compositores que reconhecem esse efeito que a música pode provocar nas pessoas.

«A música não pode expressar medo, que é certamente uma emoção autêntica. Mas seu movimento, seus sons, acentos e padrões rítmicos podem ser inquietantes, agudamente agitados, violentos e até mesmo repletos de suspense... Ela não pode expressar desespero, mas pode movimentar-se lentamente numa direção predominantemente descendente; sua textura pode tornar-se pesada e, conforme é nosso hábito dizer, “escura” – ou ela pode desaparecer totalmente» (Sessions cit in Gardner, 2002:83).

Gardner alude ainda a estudos do psicólogo Paul Vitz que demonstraram que sons agudos evocam um afeto mais positivo tanto em ouvintes como em intérpretes.

Relativamente ao desenvolvimento da competência musical, o autor recorre a Mechthild e Hanus Papousek, indicando que estes notaram que bebés entre os dois e os quatro meses prestam mais atenção a aspetos musicais como a altura, volume e contorno melódico das canções, do que propriamente às propriedades centrais da fala. Por volta dos dois anos, os bebés começam a compor músicas espontâneas e, posteriormente, reproduzem pequenos trechos de canções ouvidas no seu ambiente familiar. No entanto, pelo 3º ou 4º ano, as melodias do ambiente dominante prevalecem em detrimento das músicas espontâneas e brincadeiras de sons exploratórios.

Por volta da idade escolar, a criança (na cultura ocidental) já possui um esquema de como uma canção deveria ser, reproduzindo-a com alguma precisão. A partir dessa idade o desenvolvimento musical não é relevante (a não ser em casos de

crianças com talento musical incomum ou com oportunidades excepcionais). Caberia à escola desempenhar um papel importante no desenvolvimento das habilidades musicais, no entanto os saberes da língua e da matemática sobrepõem-se sendo, na nossa cultura aceitável o «analfabetismo musical» (Gardner, 2002: 86).

Conclusões provisórias

Como já foi referido, apesar das inteligências serem autónomas, raramente funcionam isoladamente. Gardner (2002:244) indica mesmo que «uma vez que se comece a considerar combinações de inteligências, encontra-se um conjunto até mesmo maior de maneiras em que um indivíduo pode ser competente.» Entende-se que todas as inteligências são importantes, no entanto, no presente trabalho, a inteligência musical revela-se em evidência. O seu desenvolvimento tem implicações ao nível da comunicação, da fala, atenção, memória, concentração, raciocínio lógico-matemático e coordenação motora. Além destas competências, podemos ainda evocar o desenvolvimento sócio afetivo.

Assim, considera-se que estimular a inteligência musical no ensino básico é muito importante por todas as implicações que esta irá ter no desenvolvimento da criança, assim como no auxílio do desenvolvimento de outras inteligências.

3. O ENSINO DA MÚSICA NO EB

Introdução

Este terceiro ponto ir-se-á debruçar sobre as diretivas do ensino da música no ensino básico. Para o 1º ciclo consultou-se o documento do ME “Ensino da música no 1º ciclo do EB – Orientações programáticas” e “Organização curricular e programa”. Para o 2º ciclo foram analisados os dois volumes do documento “Organização Curricular e Programas” e para o 3º ciclo “Música, Orientações Curriculares”.

3.1 O ensino da música no 1º ciclo do EB

O documento do ME “Ensino da música no 1º ciclo do ensino básico – Orientações programáticas” indica que «O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do EB.» Segundo o mesmo, a referida literacia engloba o conhecimento musical determinada pelo conhecimento da música e também pela aquisição de competências de leitura e escrita musical. Para a aprendizagem musical, o documento assenta em vários pressupostos, dos quais se destaca o primeiro: «Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais.» O processo de ensino aprendizagem consiste na interação de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição sendo que estas devem-se relacionar com outras áreas como as artes, áreas científicas, áreas humanísticas e tecnológicas. As atividades devem ser eminentemente práticas centrando-se a aprendizagem musical na voz. O documento “Organização curricular e programas” para o 1º ciclo do EB, além do canto destaca também o trabalho do corpo em movimento de jogos de roda ou dança e a produção sonora com instrumentos. Ambos os documentos valorizam o contacto com especialistas da música (compositores, técnicos, intérpretes, entre outros), assim como a realização, produção e participação em projetos artísticos diferenciados. Indicam também o incentivo ao desenvolvimento da criatividade e imaginação assim

como a compreensão do fenómeno artístico no passado e nas sociedades contemporâneas.

3.2 O ensino da Educação Musical no 2º ciclo do EB

Relativamente ao Programa de Educação Musical do 2º ciclo do EB, o sítio da Direção Geral de Educação apresenta dois volumes. Do primeiro volume constam as componentes fundamentais: princípios organizadores, finalidades, objetivos, conteúdos, orientação metodológica e avaliação. O segundo volume é constituído pelo Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem e um conjunto de sugestões bibliográficas e discográficas. Neste nível, o ensino da Educação Musical deve adquirir um carácter teórico-prático. O programa está definido de acordo com a Teoria da Estrutura de Jerome Bruner, e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral. Cada nível da espiral pressupõe um campo de compreensão musical mais alargado e complexo. Como a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, as ideias musicais de um nível são integradas e alargadas nos níveis seguintes. Apesar dos conceitos/conteúdos estarem definidos na referida espiral, os documentos indicam que o ensino aprendizagem deve ser aberto e não restritivo, tendo o professor autonomia para acrescentar novas informações mediante a sua sensibilidade e o interesse dos alunos. Tal como no 1º ciclo, o programa do 2º ciclo também refere que para uma apropriação criativa dos conceitos musicais se devem desenvolver experiências individuais e coletivas que incluam a área da composição, interpretação e audição.

3.3 O ensino da Música no 3º ciclo do EB

“Música, Orientações Curriculares” é o documento que norteia o ensino desta área no 3º ciclo. Tal como nos ciclos de ensino anteriores, este também recupera os três grandes domínios estruturadores da aprendizagem técnico-artístico-musical: o interpretar, o compor e o ouvir. Mantendo a valorização «do som e da música antes dos símbolos e das notações» este nível encontra-se organizado em 11 módulos com

os temas: formas e estruturas; improvisações; melodias e arranjos; música e movimento; música e multimédia; música e tecnologias; músicas do mundo; pop e rock; sons e sentidos e temas e variações. Cada módulo tem uma previsão de duração e assenta em 7 domínios: pressupostos do módulo, competências anteriores, vocabulário musical, atividades de aprendizagem, atividades de enriquecimento e expectativas de aprendizagem. O professor pode decidir quais os módulos que pretende abordar e em que ano de escolaridade.

Conclusões provisórias

Ao analisar os programas dos 3 ciclos, constata-se que todos os níveis consideram que o ensino da música no EB deve ser eminentemente prático, com recurso à criatividade e imaginação. São valorizadas as atividades que promovam a literacia musical na aquisição de conhecimentos da música e competências de leitura e escrita, como também na valorização da música enquanto património cultural. Todos os documentos programáticos entendem que o processo de ensino aprendizagem fica enriquecido com as atividades de música que interajam com outras áreas (científicas, humanísticas, tecnológicas ou outras artes). Nota-se também que existe flexibilidade relativamente ao cumprimento dos programas, devendo o professor ter em conta a sua sensibilidade, interesse dos alunos e contexto cultural em que está inserido. Para finalizar, salienta-se que todos os documentos dos 3 ciclos indicam que a música integra-se na Educação Estética, a que todos os cidadãos devem ter acesso. Como arte, tem os seus objetivos próprios e inconfundíveis devendo estar acessível a todos.

4. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO EB

Introdução

Após a análise dos documentos do ME com as diretivas do ensino da música para o EB, entende-se que é possível proceder ao estímulo da inteligência musical neste nível de ensino.

Como último ponto, será estabelecida uma relação entre os itens apresentados anteriormente tendo como objetivo fundamentar a importância da disciplina de Música/Educação Musical no EB.

4.1 Os benefícios da prática musical no EB

«o ser humano é o único a ser educado, sem a qual – a educação – ele não poderá atingir sua plena razão e liberdade» (Correia, 2010: 127).

O ponto 1 do trabalho expõe as vantagens do estímulo auditivo desde a vida intrauterina no desenvolvimento da aptidão musical do bebé. No entanto, pelos mais variados motivos, nem todas as crianças serão expostas a esse incentivo.

Ao iniciar o seu percurso no EB, e tomando a diretiva do documento do ME, que indica que «todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais», cabe à escola e seus intervenientes proporcionar experiências enriquecedoras, a nível social e afetivo, psicomotor, cognitivo, linguístico e cultural, que levem à descoberta desta área. Sendo a música um bem cultural, o seu acesso não deve ser privilégio de alguns.

A nível social e afetivo, a música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e receptivo através da sua presença em áreas comuns, como por exemplo nos corredores e salas de convívio. Pode-se ainda sugerir a sua audição após um momento de avaliação ou atividade física como forma de relaxamento. Correia (2010: 137) expõe que «devido à intensa ligação entre a música e as emoções, a musicalização no ambiente escolar pode criar situações positivas de aprendizagem.»

Esta iniciativa, se for alvo de uma escolha musical eclética, contribuirá também para o conhecimento de músicas e músicos de diferentes estilos e épocas, indo assim ao encontro das diretivas do ME.

Ainda neste contexto, não se pode deixar de referir a prática musical em conjunto, tanto instrumental como vocal. A criança, «ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, [...] demonstra seus sentimentos, liberta suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto-realização» (Chiarelli e Barreto, s.d.). Refere-se ainda que estas ações favorecem a socialização, estimulando a compreensão, a participação, cooperação, assim como a autoestima.

As atividades musicais, (individual ou em grupo; instrumental ou vocal) levam a criança a aperfeiçoar a sua habilidade motora, a aprender a controlar os seus músculos e mover-se com agilidade. Chiarelli e Barreto (s.d.) indicam que «toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões.» Betti (s.d.:108) corrobora a ideia ressaltando «que o movimento e o ritmo têm um papel importante na formação do equilíbrio do sistema nervoso, pois garante que toda a expressão musical age diretamente na mente das crianças.» Referindo novamente Chiarelli e Barreto, estas salientam ainda que «qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas.» Deste modo, ambas as autoras concordam que ações como cantar e acompanhar com gestos, dançar, bater palmas e pés irão permitir que as crianças desenvolvam o sentido rítmico e a coordenação motora, fatores que se irão revelar importantes no processo de aquisição da leitura e escrita. Verifica-se então que, tal como refere Gardner, o estímulo da inteligência musical irá ter repercussões no desenvolvimento de outras inteligências.

Para a criança, enquanto ser em formação, quanto maior e mais diversificados forem os estímulos a que ela é exposta, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Betti (s.d: 107) refere que «através da interação com as pessoas, o meio em que vivem e utilizando-se da sua inteligência, a criança também desenvolve seu cognitivo.» Assim, a escola deverá ser o recurso privilegiado para as expor a experiências musicais que contribuirão para o seu desenvolvimento intelectual.

Quando se proporcionam experiências musicais auditivas, a criança aperfeiçoa este sentido, passando assim a ser capaz de analisar, comparar, identificar e selecionar os diferentes tipos de som. Esta atividade contribuirá igualmente para o desenvolvimento de uma escuta sensível e ativa. Ao acompanhar os gestos do professor, (a mimar canções ou a reger um coro, por ex.), a visão irá ser utilizada com maior intensidade. Este estímulo desenvolverá, não só a sua perceção visual, como a compreensão e raciocínio. Quando imita os sons de animais ou outros sons que lhe são familiares, esta estabelece uma relação com o meio em que vive. Aponta-se aqui o aspeto da criatividade e imaginação. Também se pode expor o desenvolvimento dos sentidos através das experiências musicais relativamente ao tato. A execução da flauta de bisel ou da guitarra são dois exemplos em que é necessário habilidade a este nível.

Sendo a prática musical uma atividade lúdica, desperta o interesse dos seus intervenientes. Ao realizar experiências musicais a criança sente-se motivada, executando as tarefas com elevados níveis de atenção, concentração e empenho. Acrescente-se ainda a questão da memorização: das canções – quer a nível do texto como da melodia; das posições nos instrumentos (como pegar no instrumento; qual a posição para fazer determinada nota); do nome dos instrumentos, dos sinais musicais e as suas funções.

O Roteiro para a Educação Artística (2006:12) considera que a arte pode auxiliar a aprendizagem em áreas consideradas do currículo geral. Deste modo, o documento indica que «podem usar-se canções para decorar palavras fundamentais da língua, definições da ciência e dos estudos sociais ou algum conceito ou fórmula da matemática» (Roteiro para a Educação Artística, 2006:12). Correia (2010:138) acrescenta ainda que as questões sociais e políticas podem ser estudadas através da audição de canções, música clássica ou comédias musicais. Tal como refere o autor (2010: 131) «a música, com o seu caráter e natureza interdisciplinar, pode-se transformar em um instrumento metodológico e didático-pedagógico de grande utilidade.»

Por último, aborda-se a questão da música enquanto bem cultural. Hoje em dia as crianças têm um acesso ilimitado a vários estilos musicais, no entanto, muitas vezes ouvem apenas aquele com que mais se identificam. A escola, enquanto agente de (in)formação deve selecionar e dar a conhecer um leque variado de músicas e músicos de diferentes estilos e épocas. Dahlhaus (1991:25) afirma que «a opinião de que unicamente o audível tem direito à existência musical é um preconceito discutível.» Correia (2010:129) refere-se ao pensamento de Kant, indicando que este, apesar de reconhecer os aspetos racionais na construção do saber, não deixa de parte as questões emocionais, subjetivas e estéticas da música «a qual sempre esteve presente na formação cultural e científica, desde os primórdios da humanidade, passando pelos clássicos tempos dos gregos e romanos, Idade Média, Moderna, até aos dias atuais.»

Jacques Delors, no relatório “Educação um tesouro a descobrir” (1996:91), escreve que «a cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se.» Neste sentido, o acesso à cultura musical torna-se fundamental para a formação integral do ser humano. A música (seja enquanto se ouve ou enquanto se pratica) tem a capacidade de «criar estímulos capazes de formar um estado emocional harmonioso» (Queiroz, 2000:177). Esta permite transmitir estados emocionais como alegria, raiva ou tristeza. Em outro âmbito menciona-se ainda o incentivo à imaginação e criatividade que esta provoca. O Roteiro para a Educação Artística (2006:16) é perentório ao afirmar que «a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade.»

Refere-se ainda a música, enquanto elemento representativo de um povo ou região como bem imaterial a conhecer, valorizar e preservar.

Conclusões provisórias

Pelo exposto, conclui-se que as aulas de música e as atividades musicais, têm implicações positivas na construção do ser humano a vários níveis. Sendo uma expressão artística, a criança que dela beneficia pode utilizá-la para expressar emoções, sensações, sentimentos, fomentando o desenvolvimento da inteligência

emocional, tão relevante na relação intra e interpessoal. Através desta arte é possível trabalhar várias áreas motoras e do saber de uma forma lúdica e prazerosa.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

1. CONTEXTO DE ESTÁGIO

Agrupamento de Escolas de Ovar Sul

O Agrupamento de Escolas de Ovar Sul é composto por um jardim-de-infância, um centro escolar e cinco escolas. Este agrupamento foi criado a 28 de Junho de 2012, na sequência do processo de consolidação da reorganização da rede escolar.

1.1 Caracterização da EB1 de Paçô

A Escola do Paçô está inserida num espaço rural, constituindo-se em duas turmas, num total de 30 alunos. Relativamente à constituição do edifício integra duas salas de aula, 4 instalações sanitárias, 1 campo de jogos, e duas arrecadações.

1.2 Caracterização da turma

A turma do 4º ano era constituída por 11 alunos, (7 alunas e 4 alunos) com uma média de idades centrada nos 9 anos. Entre estes encontrava-se uma menina com 12 anos, que tinha sido transferida no início do ano. Esta era acompanhada pelo tribunal, devido a instabilidade no seio familiar. Um outro aluno beneficiava de terapia da fala.

1.3 A sala de aula e recursos materiais e didáticos

As aulas de música decorreram na sala onde os alunos tinham aula com a professora titular. Esta dispunha de mesas e cadeiras viradas para o quadro preto de giz. A secretária da professora ficava ao fundo, de modo a que lhe fosse possível ter visão sobre todos os alunos. Na sala existia também uma pequena arrecadação e uma outra zona, que estava delimitada por estantes, onde se guardava material escolar, o leitor de cd e uma quantidade considerável de instrumentos Orff de altura

indeterminada, bem como um metalofone. Para a prática das aulas falou-se com a titular que, a pedido, requisitou à EB Monsenhor Miguel Oliveira um jogo de sinos e um xilofone.

1.4 Caracterização da EB S. Vicente de Pereira Jusã

A Escola Básica de S. Vicente Pereira Jusã possui um total de 14 turmas, com uma média de 20 alunos cada. Relativamente aos espaços existentes na escola, a mesma contempla 11 salas de aula, uma sala de TIC, 2 laboratórios, uma sala de EM, uma sala de EV/ET, uma biblioteca, 1 anfiteatro, 2 ginásios, 1 bufete, uma cantina, uma reprografia/papelaria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de diretores de turma, uma sala de funcionários, 6 gabinetes, 10 instalações sanitárias, 1 campo de jogos, 9 arrecadações, e 1 polivalente.

A história da inicialmente designada Escola Básica Integrada de S. Vicente Pereira, começa a 16 de Novembro de 2001, com a sua inauguração. Somente no ano letivo de 2007/2008 passou a designar-se por Escola Básica de São Vicente Pereira Jusã.

O edifício integra-se numa tipologia de escolas de modelo T, que congrega, num mesmo espaço, alunos do 1º, 2º e 3º ciclo. Assim, concentram-se num único espaço os três estabelecimentos do 1º ciclo, de pequenas dimensões, denominado *escolas de proximidade*, espalhados pela freguesia: Escola da Mata, Escola da Relva e Escola de Pereira.

A Escola Básica de S. Vicente Pereira Jusã funciona num edifício moderno, que tem vindo a ser progressivamente equipado com os recursos disponíveis e considerados prioritários ao nível físico e pedagógico.

Em julho de 2012, a Escola agrupou com a Escola Secundária Júlio Dinis e a Escola Monsenhor Miguel de Oliveira, dando origem, assim, ao Agrupamento de Escolas de Ovar Sul.

1.5 Caracterização da turma do 6º ano

Apesar de na lista constarem 20 alunos, quando se iniciou a prática pedagógica a turma era constituída por 17 elementos, maioritariamente do sexo feminino sendo que no 3º período entrou um aluno novo de etnia cigana. A média de idades rondava os 11 anos.

1.6 Caracterização da turma do 7º ano

Dos 18 alunos que constituíam a turma, 4 já tinham sido retidos duas vezes entre o 5º e o 7º ano, estando a beneficiar de apoio a algumas disciplinas. Assim, à data da prática pedagógica, a idade dos alunos da turma variava entre os 12 e os 15 anos. Dos 18 alunos, 8 beneficiaram de subsídio escolar.

1.7 A sala de educação musical e recursos materiais e didáticos

A sala dispunha de cerca de 30 cadeiras com apoio lateral que estavam dispostas em “U”, um quadro verde liso para escrever com giz e um quadro branco pautado para escrever com marcador. Frente a estes encontrava-se a tela do projetor, que se descia ou subia conforme a necessidade. No canto oposto ao quadro branco estava um teclado e a aparelhagem de som. Do mesmo lado encontrava-se a secretária da professora com um computador ligado à aparelhagem de som e ao projetor de imagem. Do lado oposto à aparelhagem existiam móveis com instrumental Orff de altura definida e indefinida, no entanto não eram os suficientes para guardar todo o material, sendo assim necessário recorrer a uma arrecadação fora da sala para guardar o restante.

2 LINHAS DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A prática pedagógica pretendeu salientar a importância das questões teóricas apresentadas na primeira parte. Sem esquecer este objetivo, para a leção das aulas foram seguidas as metodologias de pedagogos como Carl Orff, Kodaly, Martenot e Shafer. Em cada um fundamentaram-se os aspetos considerados mais relevantes, ou que melhor refletiam as questões teóricas defendidas. O conhecimento de pedagogos e metodologias diversificadas é importante pois permite uma abordagem prática fundamentada. No entanto entende-se que é necessário ter sensibilidade para saber avaliar a realidade escolar na qual o professor está inserido e, deste modo, (partindo de metodologias já existentes) criar o seu próprio método.

Assim, seguindo as ideologias de Martenot e Kodaly, o canto foi abordado nos três ciclos. No 1º e 2º ciclo, tomou-se como princípio dias temáticos (dia do pai, da mãe e dos abraços,) e aproveitou-se para apresentar canções que, por um lado pretendiam refinar a entoação com afinação e rigor rítmico e, por outro, trabalhar conteúdos dos conceitos musicais: ritmo, forma, timbre, altura e dinâmica. A questão de se terem aproveitado os temas, serviu também de elemento motivador para os alunos. No 3º ciclo a abordagem ao canto partiu do trabalho dos estilos musicais. A escolha do repertório coral para os três ciclos teve ainda um outro propósito que se considera igualmente importante: o conhecimento de compositores e intérpretes e o seu enquadramento histórico. Na apresentação das canções “Anjo da guarda”, “Abraços”, “A minha casinha” e “Summertime”, teve-se particular atenção na sua contextualização relativamente à apresentação de diferentes versões e breves comentários sobre o seu compositor e intérprete. Trata-se, assim, de uma adaptação à própria metodologia e forma de encarar a educação musical no ensino básico.

A par com a componente coral, deu-se igual relevância à componente instrumental praticada com instrumentos Orff de altura definida e indefinida. No 2º e 3º ciclo, surgiu também a oportunidade de alunos que frequentavam o ensino especializado da música trazerem os seus instrumentos para a sala de educação musical e mostrarem aos colegas o resultado da aprendizagem musical num diferente contexto. Já no 1º ciclo, não existindo essa disponibilidade, partindo da

aprendizagem da obra “O Carnaval dos animais” de Camille Saint Saëns, levou-se para a escola um violino de tamanho 1/16 e um 4/4, um violoncelo tamanho 3/4, uma flauta transversal e um flautim. Deu-se a oportunidade aos alunos de verem e experimentarem estes instrumentos permitindo-lhe perceber os seus mecanismos e, até mesmo, promover a sua aprendizagem em escolas de música. A presença dos instrumentos também serviu para se reverem conteúdos teóricos e, ao mesmo tempo, aludir-se a aspetos acústicos como por exemplo, relativamente à altura dos sons, comparando a espessura das cordas e relacionando com o som que ela emite. Partindo de explicações muito simples que os alunos puderam comprovar, tocando no instrumento, transmitiram-se conhecimentos musicais e proporcionaram-se experiências motivadoras e enriquecedoras.

Salientando ainda a aprendizagem da obra “O Carnaval dos animais” de Camille Saint Saëns, esta foi apresentada tomando como modelo as audições ativas sugeridas por Jos Wuytack, onde os alunos ouviam a música e realizam um determinado ritmo e/ou movimento sugestivo. No entanto, adaptando-se a metodologia, em nenhuma das peças foi utilizado o musicograma, por se entender que este seria um elemento visual que iria absorver muita atenção, em detrimento do estímulo auditivo.

Ao longo das aulas lecionadas, tendo em consideração o plano curricular definido pelo agrupamento para os três ciclos, além da transmissão dos conhecimentos teóricos pretendeu-se levar aos alunos conhecimentos gerais da música, incutir-lhes o gosto pela sua prática assim como garantir que pudessem sair da aula felizes, motivados e expectantes relativamente ao próximo encontro.

3 PLANOS DE AULAS

3.1 Planos de aula - 1º ciclo

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 de Paçô 4ª ano	Aula nº1 10 fev 2015
Conceitos/conteúdos	Altura - registo grave/médio/agudo Timbre - contraste e semelhança tímbrica Dinâmica - crescendo e diminuendo - forte/meio forte/piano Ritmo - pulsação - andamento lento/moderado/presto
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- distinguir auditivamente os sons graves, médios e agudos - identificar as semelhanças e contrastes tímbricos dos instrumentos - reconhecer auditivamente a dinâmica crescendo e diminuendo - distinguir auditivamente as dinâmicas forte, meio forte e piano - marcar a pulsação nos andamentos lento, moderado e presto
Atividades	- enquadrar a obra e o compositor - ouvir as peças musicais da obra “O Carnaval dos animais” de Camille Saint Saëns - dramatizar a personagem de acordo com as características desta e da música, tendo em atenção os conteúdos que se pretende trabalhar
Recursos	- leitor de Cd e cd da obra “O Carnaval dos animais” de Camille Saint Saëns
Avaliação	Ritmo - grau de correção na marcação da pulsação

Descrição

A presente planificação foi elaborada para uma aula de 1º ciclo com a duração de 45 min. dividida em duas partes:

- na 1ª parte, que teve uma duração aproximada de 7 min., foi feita uma pequena apresentação teórica da obra e do seu compositor.
- a 2ª parte teve um carácter mais prático com a audição das peças seleccionadas e com a execução de exercícios com vista a trabalhar os conteúdos pretendidos.

A aula iniciou com a leitura de breves considerações sobre o compositor Camille Saint Saëns e sobre a obra “O carnaval dos animais”. Apesar da apresentação de aspetos teóricos, os alunos estiveram com muita atenção e demonstraram interesse em toda a exposição.

Compositor: Camille Saint Saëns, compositor e pianista francês. Nasceu a 9 out 1835 e morreu na Argélia a 16 dez de 1921.

Nome da obra: “O Carnaval dos Animais”, composta na Áustria em 1886.

Curiosidades: Foi escrita nas férias de verão do compositor, quando este estava na Áustria. Com um subtítulo de “Grande fantasia zoológica”, o compositor apenas permitiu a publicação da totalidade da obra após a sua morte. Como esta tinha um carácter mais cómico, Camille Saint Saëns tinha receio que o público deixasse de o considerar um compositor sério. A peça mais conhecida do “Carnaval dos animais” é o “Cisne”.

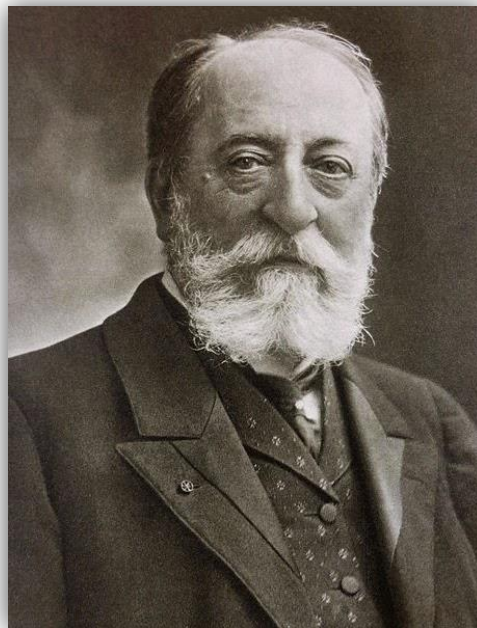


Figura 1 - Camille Saint Saëns

Finda esta parte passou-se para a audição de algumas peças da obra. Esta audição foi sempre acompanhada de uma tarefa que os alunos tinham de realizar com

vista não só a trabalhar os conteúdos pretendidos, como também a estimular a imaginação e a acuidade auditiva.

Foi-lhes pedido que imaginassem um grande jardim muito verdinho, com árvores, flores e até um lago. Nesse jardim estavam muitos animais de várias espécies. Então, como era época do carnaval, decidiram fazer um grande desfile, onde cada um iria exhibir as suas melhores características.

E o desfile começou:

Leão; Conteúdos: pulsação; andamento *moderado*; timbre (piano)

Explicou-se que no carnaval há sempre um rei, e quem melhor que o leão, rei dos animais, para ser o rei desta festa! Ao começar a peça, o piano toca um pequeno motivo que os alunos acompanharam com fortes “Viva o rei” (5vezes) seguido de 4 “Vivas” iniciando-se de seguida o desfile do animal. Pediu-se, então, para andarem pela sala a marcar a pulsação com os pés e a imitar os movimentos do leão de acordo com a música. Foi também advertido que deveriam estar com muita atenção a algumas particularidades do leão. Aqui não se disse o que poderia acontecer para, por um lado despertar a curiosidade, por outro prendê-los à audição e também para estimular a imaginação. Dadas as características da peça, não se revelou nada difícil para os alunos descobrirem que o leão ao longo do desfile dava fortes rugidos ora representados pelo piano:



ora representados pelas cordas:



No final da peça, perguntou-se que instrumentos estavam a representar o leão. O piano, conseguiram identificar facilmente, já as cordas identificaram como violinos, talvez por ser o mais conhecido deles. Explicou-se, de uma forma muito resumida que existem 4 instrumentos de cordas, formando assim um naipe, todos eles com uma forma muito semelhante, mas de tamanhos diferentes.

Galos e galinhas; Conteúdo: contraste e semelhança tímbrica

Pediu-se aos alunos para se sentarem nos seus lugares e explicou-se que, nesta peça, entre o piano e as cordas há um intruso (clarinete). Foi pedido para estarem com muita atenção a fim de descobrirem quando aparece esse instrumento. Colocou-se a peça e, no seu desenvolvimento, os alunos revelaram muita atenção tendo conseguido superar a tarefa com sucesso. Os alunos identificaram o momento em que aparece o clarinete, não sabendo no entanto o nome do instrumento. Um aluno conseguiu identificar que “era de soprar”. Foi transmitido que o instrumento se chama clarinete e é um instrumento de sopro da família das madeiras.

Zebra; Conteúdo: andamento *presto*; timbre (piano)

Nos seus lugares, os alunos simularam os movimentos dos animais que, ora corriam, ora davam grandes saltos como se estivessem a saltar obstáculos. No final, perguntou-se o que acharam do andamento da peça, respondendo que era “muito rápida”. Explicou-se que em termos musicais este andamento se designa por *presto*.

Tartaruga; Conteúdo: andamento lento; timbre (cordas e piano); dinâmica *piano*

Nesta peça, primeiro deu-se a ouvir 1 min. da música, sem revelar qual era o animal. Depois continuou-se a ouvir a mesma e, recorrendo às suas características, os alunos tentaram descobrir de que animal se tratava. Conseguiram de imediato discernir que era um animal muito lento. Então iam dando sugestões como o panda, ou a preguiça, até que quase no final um aluno indicou a tartaruga, dizendo que o “som” da melodia lhe lembrava um animal muito “velhinho”.

Elefante; Conteúdos: registo grave; tempo *forte*; timbre (contrabaixo)

Esta peça foi dividida em partes. Para os alunos perceberem a divisão, foi-lhes pedido para prestarem atenção ao caráter da mesma que, ora assume uma sonoridade mais “pesada” imitando o caminhar do elefante, ora tem uma sonoridade mais *legato* imitando a tromba do elefante. Na primeira parte os alunos davam um passo a cada tempo forte (até aos 30 segundos), na segunda (31 a 58 segundos), paravam e imitavam a tromba do elefante, com movimentos para baixo e para cima marcando também os tempos fortes. Dos 58 segundos até ao fim voltavam a caminhar, dando um passo a cada tempo forte.

No final da audição foi pedido para indicarem quais as características da música que melhor representavam o animal. Estes referiram o som grave do instrumento que estava a representar o elefante, pois lembrava um animal muito grande. Explicou-se que esse instrumento é o contrabaixo, o elemento maior e com um som mais grave da família das cordas. Referiram também que o piano, ao tocar, fazia lembrar um animal muito pesado.

Canguru; Conteúdos: *crescendo e diminuendo*

À medida que ouviam a peça, desenhavam linhas imaginárias no ar conforme o piano tocava em *crescendo* ou *diminuendo*. No final comentaram que quando a música aumentava a intensidade, parecia que os animais estavam a deslocar-se, e quando diminuía, estavam a parar. Também associaram facilmente os saltos do canguru à interpretação do piano.

The image shows a musical score for two pianos, labeled '1st PIANO' and '2nd PIANO'. The score is in 4/4 time and features a piano (p) dynamic marking. The tempo markings are 'Moderato', 'Accel.', and 'Rit.'. The 1st PIANO part is mostly silent, while the 2nd PIANO part has a melody with a piano (p) dynamic marking.

Peixes; Conteúdos: registo agudo

Nesta peça, foi pedido aos alunos que simplesmente escutassem e imaginassem um cardume de peixes de várias cores a nadar no lago. Foi chamada a atenção para escutarem as gotinhas de água representadas pelos sons mais agudos, ora tocados pelo piano, ora tocados pelo glockenspiel.

No final questionou-se se as gotinhas de água soariam da mesma forma se fossem tocadas num registo mais grave. Alguns alunos responderam que não, pois as gotas de água são pequenas e leves.

Burros; Conteúdos: registo grave e agudo

De pé, os alunos levantavam os braços e baixavam conforme o som que ouviam: agudo (braços para cima) ou grave (braços para baixo). No final da audição perguntou-se se imaginavam o animal parado ou a andar (a maioria dos alunos respondeu que imaginava o animal parado, e que este só estava a fazer o seu som).

Cuco; Conteúdos: contraste tímbrico (entre o piano e o clarinete)

Sentados nos seus lugares e com as mãos à frente da cara, (como se estivessem escondidos), os alunos “apareciam e desapareciam” conforme ouviam o som do cuco. Quando “apareciam” cantavam as notas do clarinete. No final foi perguntado se achavam que o as notas que o clarinete tocava nesta peça, tinham altura de som igual. Os alunos compararam com o animal anterior e disseram que o primeiro som era mais agudo que o segundo.

Pássaros; Conteúdos: pulsação, andamento *moderado*

À medida que ouviam a peça, os alunos marcavam a pulsação na mesa com dois dedos, para descobrir o andamento da peça (*moderado*). Notou-se que, apesar da flauta transversal tocar muitas notas em cada tempo, o andamento da peça não era tão rápido quanto o da zebra.

Cisne; Conceitos: altura; ritmo; timbre e dinâmica

Esta peça foi utilizada como uma súmula de todos os conteúdos que os alunos aprenderam com a atividade. Ao longo da audição foi-lhes pedido para indicarem os conteúdos que estavam a ouvir e compararem com as peças anteriores.

Logo no início mencionaram que estavam a ouvir o piano e um instrumento de cordas com um som não tão grave quanto o do instrumento que tinha representado o elefante (no final da audição foi explicado que era o violoncelo, instrumento da família das cordas mais pequeno que o contrabaixo). Depois foi pedido para fecharem os olhos, sentirem a pulsação da peça e imaginarem o desfile do cisne. Aos 2'24 chamou-se a atenção para o *crescendo*, pois este representaria alguma ação mais intensa por parte do animal. No final, alguns alunos referiram que a sonoridade da música lhes transmitia calma, outros indicaram o som do violoncelo como o mais indicado para representar a beleza e graciosidade do animal.

Final

Nesta peça final, não se deu indicação aos alunos do que deveriam fazer. No entanto, foi pedido para tentarem identificar os animais que iam aparecendo ao longo da audição.

Todos conseguiram identificar sem dificuldade a corrida da zebra, as galinhas a cacarejar, os salos do canguru e o zurrar do burro.

Reflexão

Com a presente planificação pretendeu-se, por um lado trabalhar os conteúdos musicais entendidos como mais relevantes em cada peça, por outro considerou-se importante dar a conhecer o compositor e de uma forma lúdica introduzir a audição de música erudita.

Relativamente ao trabalho dos conteúdos, notou-se que os alunos percebiam facilmente o que lhes era pedido e realizavam as atividades sem dificuldade. Julga-se que, para tal, contribuiu o carácter expressivo de cada peça, sendo este um elemento fundamental para captar a sua atenção.

Quanto ao propósito de dar a conhecer a música erudita considera-se que este foi alcançado com êxito. Tal resultado deveu-se a fatores como: a curta duração das peças, o caráter expressivo das mesmas (já mencionado no ponto anterior), o facto de se ter optado por dar a ouvir só os excertos que representam animais que os alunos conhecem, entre outros.

Chiarelli e Barreto (s.d.), no seu artigo “A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração dos ser”, aludem a Brécia (2003) referindo que «a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, de prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina.»

Considera-se que atividades como a proposta na presente planificação vão ao encontro de todos os aspetos referidos anteriormente, sendo uma mais-valia na afirmação da importância da educação musical no ensino básico.

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 de Paçô 4 ^a ano	Aula nº6 7 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - anacrusa - tempos fortes - pulsação - acelerando Timbre - fontes sonoras não convencionais (copos)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- sentir a anacrusa - acompanhar a lengalenga (Rabo do Tatu) a marcar: o tempo forte; a pulsação; o ritmo da lengalenga - executar o “acelerando” no final do exercício - cantar a lengalenga com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinado - desenvolver o sentido de frase musical - cantar a lengalenga enquanto executa o jogo de copos com o esquema proposto - reconhecer as potencialidades sonoras do objeto (copo) - estabelecer uma relação da letra da canção com o país de origem (a canção fala do tatu, animal originário do Brasil)
Atividades	- explorar o tema da canção: localizar o país no mapa (Brasil); falar sobre os animais característicos - dizer a lengalenga para os alunos repetirem a marcar: o tempo forte de cada compasso; a pulsação; o ritmo da lengalenga - dizer a lengalenga para os alunos sentirem a anacrusa - dizer a lengalenga em “acelerando” - cantar a melodia com sentido rítmico e melódico - explorar as potencialidades sonoras do copo - executar exercícios com os copos para perceberem a dinâmica do jogo - explicar o jogo e de seguida juntar o canto
Recursos	- copos de plástico; - mapa
Avaliação	Ritmo - capacidade do aluno sentir a anacrusa Timbre - capacidade do aluno reconhecer fontes sonoras não convencionais

Descrição

A aula teve início com uma breve abordagem ao país de origem da lengalenga – Brasil. Indicou-se no mapa-mundo a localização deste e perguntou-se aos alunos o que sabiam sobre o país. Os alunos associaram rapidamente o país ao carnaval, ao samba, a um clima quente e praias. Quando se pediu para indicarem alguns animais característicos, mencionaram as jiboias, os jacarés, papagaios e um referiu ainda as piranhas. Então foi-lhes explicado que o tatu também é um animal típico deste país. Alguns lembraram que no 1º ano tinham visto imagens deste animal, aquando da aprendizagem da letra “T”.

Seguiu-se a aprendizagem da letra da lengalenga:

Viva eu, viva tu, Viva o rabo do tatu.

Enquanto diziam a lengalenga, os alunos marcavam os tempos fortes nos pés (onde se sentiu a anacrusa). De seguida repetiram o exercício mas a marcar pulsação nas pernas e na última vez marcaram o ritmo nas palmas. Neste último nível corporal, começou-se a executar o acelerando. Assim que se entendeu que os alunos tinham a letra consolidada, tocou-se a melodia na flauta de bisel e depois cantou-se para estes aprenderem a melodia. Aqui foi possível repetir o processo de aprendizagem dos conteúdos de ritmo (acompanhar com os pés, pernas e palmas a marcar o tempo forte, pulsação e ritmo).

Rabo do Tatu

Tradicional do Brasil

The musical score for 'Rabo do Tatu' is written in 2/4 time. It features a vocal melody and three percussion parts: Palmas, Pernas, and Pés. The lyrics are: 'Vi va eu vi va tu vi va'o ra bo do ta tu vi va eu vi va tu vi va'o ra bo do ta tu'. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 5.

Após esta atividade, os alunos dispuseram-se em roda, à volta das mesas, e foi entregue um copo a cada um. Explicou-se que o copo pode ter outras funções diferentes das habituais, como por exemplo, produzir sons. Deu-se, então, algum tempo para os alunos explorarem as potencialidades sonoras do objeto. Uns começaram a bater com a boca do copo ou com o fundo na mesa, outros falaram para dentro do copo, rasparam com os dedos no copo e bateram um copo no outro. Findo este tempo passou-se à apresentação do jogo.

Como introdução, foi praticado um exercício para treinar a destreza no manuseamento do objeto. Com o copo em cima da mesa, virado ao contrário (fundo para cima) e frente a cada aluno, primeiro dava-se a indicação e depois executavam-se os movimentos desta. O ritmo a executar nas indicações, é o mesmo da melodia da canção.

Rabo do Tatu

Letra e ritmo

$\frac{2}{4}$

Tras o copo Passa o copo Ba te'o co po'A fas ta'o copo Traz o

5

Letra e ritmo

copo Passa o copo Ba te'o co po'A fas ta'o copo

Traz o copo	o aluno bate uma palma, agarra o copo, levanta-o e pousa-o perto de si
Passa o copo	o aluno bate uma palma, agarra o copo pelo fundo e passa-o ao colega da direita a arrastar, portanto, sem o levantar e recebem o copo do colega que está à sua esquerda
Bate o copo	o aluno bate uma palma, agarra o copo e bate com a boca do copo duas vezes na mesa
Afasta o copo	o aluno bate uma palma, agarra o copo, levanta-o e pousa-o afastado de si

Neste exercício inicial, os alunos executaram todos os movimentos necessários. De seguida, o jogo voltou a ser realizado, mas com duas alterações: passaram a dizer a letra da canção e os movimentos foram executados ao mesmo tempo que diziam a letra.

Viva eu (traz o copo)	o aluno bate uma palma, agarra o copo pelo fundo, levanta-o e pousa-o perto de si
Viva tu (passa o copo)	o aluno bate uma palma, agarra o copo pelo fundo e passa-o ao colega da direita a arrastar, portanto, sem o levantar e recebem o copo do colega que está à sua esquerda
Viva o rabo (bate o copo)	o aluno bate uma palma, agarra o copo pelo fundo e bate com a boca do copo duas vezes na mesa
Do tatu (afasta o copo)	o aluno bate uma palma, agarra o copo pelo fundo, levanta-o e pousa-o afastado de si

Para finalizar, juntou-se a melodia e o jogo de copos. Depois de os alunos consolidarem esta aprendizagem, foi-lhes proposto variações no exercício:

- 1º) só cantar a lengalenga
- 2º) executar só o jogo de copos
- 3º) cantar e acompanhar com o jogo de copos
- 4º) continuar o exercício anterior, mas com acelerando

Reflexão

Relativamente à aprendizagem dos conteúdos relacionados com o ritmo, foram desenvolvidas várias atividades que os alunos realizaram sem dificuldade.

Quanto à fonte sonora não convencional, quando foi pedido para os alunos explorarem os sons possíveis de produzir, o primeiro instinto foi bater com o fundo do copo na mesa. Depois alguns falaram para dentro do copo, outros esfregavam um copo no outro, batiam com os fundos dos dois copos um no outro, etc. Entendeu-se, assim, que os alunos reconheceram as potencialidades sonoras do objeto e que se lhes fosse dado outro objeto diferente e pedido o mesmo, eles seriam capazes de realizar o exercício.

A execução do esquema rítmico com os copos, apresentada como um jogo, deixou os alunos muito entusiasmados (pois facilmente associam o jogo a divertimento). Para facilitar a aprendizagem, primeiro foi recitada uma frase onde se dava a indicação clara dos movimentos a fazer com o copo (traz o copo, passa o copo; bate o copo; afasta o copo) e, por último, juntou-se a lengalenga ao jogo de copos.

Viviane Beinek (2011:12) indica que os jogos de copos surgiram após tomar conhecimento do trabalho de Eugenio Tadeu, Miguel Queiroz e Lydia Hortélio, trabalhos estes muito baseados nos jogos de mãos. Deixando-se levar pela brincadeira, Viviane reinventa estas manifestações criando não só outros jogos de

mãos, como também jogos de copos, explora sonoridades percussivas com a flauta de bisel e com o corpo.

A lengalenga “Rabo do Tatu” e o jogo de copos foram retirados do livro “Lenga la lenga” de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2011). Através destes jogos, o professor, ao brincar com as crianças de uma forma orientada, leva-as a atingir os objetivos pretendidos sem que estas se apercebam.

«As crianças não precisam saber por que brincam e o que estão aprendendo em suas brincadeiras, mas os professores precisam compreender como o brincar pode fazer parte do seu trabalho» (Viviane, 2011:11).

Com esta atividade, mais uma vez fica reforçado o papel que a música desempenha no:

- desenvolvimento cognitivo/linguístico (o aluno teve de aprender a letra da canção; desenvolver a acuidade auditiva e a concentração; memorizar e cantar a peça)
- desenvolvimento psicomotor (o aluno teve de cantar, respeitar o andamento e o ritmo da peça e acompanhar com os movimentos do jogo)
- desenvolvimento sócio afetivo (a peça promove a integração com os outros, a socialização, a autoestima e autorrealização)

Ao apresentar a peça, encontrou-se uma oportunidade para fazer uma pequena abordagem ao seu país de origem. Sendo a música um bem cultural, considera-se que o ensino da educação musical deve contemplar o conhecimento de diferentes géneros e estilos musicais, proporcionando ao aluno uma análise reflexiva e permitindo que este se torne mais crítico.

Relativamente ao ensino da letra da canção, uma vez que esta se resumia a duas frases entendeu-se que não se devia entregar nenhum documento escrito, tendo os alunos de recorrer à atenção, concentração e, conseqüentemente, memorização. Chiarelle e Barreto (s.d.) aludem a Mársico (1982) referindo que «nos dias atuais as

possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas, as principais causas são o predomínio dos estímulos visuais.» Assim, e uma vez que a letra da canção era tão pequena, entendeu-se que o “papel” seria dispensável, pois a atenção dos alunos iria focar-se mais na leitura do que na audição. A melodia da lengalenga, numa próxima etapa, será aproveitada para trabalhar as linhas sonoras ascendentes e descendentes e a sua interpretação em instrumentos melódicos.

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 de Paçô 4ª ano	Aula nº13 26 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Forma - imitação e cânone
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- identificar auditivamente a imitação e cânone musical - cantar em grupo a canção “Cabra cega” em imitação e cânone
Atividades	- tocar a melodia da canção para os alunos interiorizarem - cantar a melodia da canção com os vocábulos “lá lá lá” - ensinar a letra da canção - juntar a letra da canção à melodia - cantar a canção em uníssono - dividir a turma em dois grupos e cantar a canção em imitação e cânone
Recursos	- flauta de bisel
Avaliação	Forma - capacidade de realizar o canto em cânone

Descrição

Como primeira atividade, tocou-se a melodia da canção na flauta de bisel quatro vezes para os alunos ouvirem e interiorizarem.

Cabra cega

Alberta Menéres

Jorge Salgueiro



Depois pediu-se para cantarem a melodia com o vocábulo “lá lá lá” enquanto se continuou a tocar a mesma na flauta. Quando se entendeu que os alunos tinham interiorizado a melodia, parou-se de tocar flauta e foi pedido para cantarem *a capella*

Para ensinar a letra da canção, começou-se por dizer a mesma quatro vezes. Em seguida pediu-se aos alunos para dizerem também:

À cabra cega é bom brincar, eu fico no meio para vos agarrar.

Quando se entendeu que os alunos já tinham memorizado, e diziam com dicção correta, começou-se a tocar a melodia na flauta de bisel e, todos, instintivamente, começaram a cantar a canção. Este exercício foi repetido quatro vezes. Para trabalhar a imitação dividiu-se a turma em dois grupos. Foi-lhes explicado que iriam cantar todos a mesma a canção, mas um grupo de cada vez.

Explicação: “Enquanto o grupo nº1 canta, o nº 2 ouve. Assim que o nº 1 termina, o nº 2 começa. No final voltava-se a repetir este processo até que cada grupo tenha cantado duas vezes”.

Os alunos entenderam e realizaram o exercício proposto.

Cabra cega

Alberta Menéres

Jorge Salgueiro

G1

À ca bra ce ga é bom brin car eu fi co no mei o pa ra vos a gar rar

G2

5

À ca bra ce ga é bom brin car eu fi co no mei o pa ra vos a gar rar

Para introduzir o cânone, foi-lhes pedido que voltassem a cantar a canção todos juntos. Assim que terminassem deveriam recomeçar até que lhes fosse dada indicação para parar. Os alunos começaram a cantar e, quando repetiam pela 2ª vez, a professora iniciava também mas com um desfasamento de dois tempos, ou seja, em cânone. Perante a dificuldade do exercício, os alunos pararam de cantar. Foi-lhes então explicado que se estava a cantar a mesma canção, começando dois tempos depois, a executar exatamente o mesmo. Chamou-se também a atenção para o facto de, começando eles a cantar primeiro e a professora mais tarde, iriam acabar primeiro. Portanto, na repetição, não deveriam ficar à espera que a professora também terminasse.

Foi pedido que voltassem a repetir o exercício, sendo que desta vez já sabiam o que iria acontecer: eles começavam a cantar primeiro e a professora começava depois, mas a cantar exatamente a mesma canção. Assim o fizeram por várias vezes, revelando dificuldades no início que, com as repetições, se foram dissipando.

Cabra cega

Alberta Menéres

Jorge Salgueiro

The musical score is written for two voices, G1 and G2, in 4/4 time. The lyrics are in Portuguese and describe a blind man leading a goat. The score consists of three systems of staves.

System 1:

- G1:** À ca bra ce ga é bom brin car eu fi co no mei o pa ra
- G2:** À ca bra ce ga é bom brin car eu fi co no

System 2:

- G1:** vos a gar rar À ca bra ce ga é bom brin car
- G2:** mei o pa ra vos a gar rar À ca bra ce ga é bom brin

System 3:

- G1:** eu fi co no mei o pa ra vos a gar rar
- G2:** car eu fi co no mei o pa ra vos a gar rar

Como última etapa, voltou-se aos grupos formados para o exercício da imitação, mas desta vez para realizar o cânone, notando-se no entanto que, para “defenderem” a sua melodia, instintivamente começavam a cantar cada vez mais forte. Assim que pararam, foi-lhes pedido para terem atenção e cantarem sempre com a mesma intensidade, de preferência, *meio forte*. O exercício voltou-se a repetir algumas vezes até que todos entenderam a sua dinâmica e o conseguiram realizar sem dificuldade.

Reflexão

Na presente planificação volta-se a valorizar a prática vocal. Numa primeira fase em uníssono, até os alunos interiorizarem a melodia e a letra da canção, depois dividindo a turma em dois grupos primeiro cantando em imitação e, por último, em cânone. A prática da imitação, no ensino das músicas apresentadas ao longo das aulas, tem sido recorrente. Canta-se ou toca-se um excerto que os alunos ouvem e depois repetem. Gordon (2000: 125) indica que «na aprendizagem auditiva/oral, escutar música envolve um processo auditivo e executar música envolve um processo

oral.» Quando um aluno ouve, adquire vocabulário de escuta de padrões tonais e rítmicos, assim como quando trabalha a parte oral adquire um vocabulário de execução dos mesmos padrões. A aprendizagem auditiva e oral devem ser combinadas na sequência de aprendizagem de competências de modo a reforçarem-se uma à outra.

Nos exercícios propostos para a aula, a imitação processa-se em dois níveis: 1º a imitação professor/aluno para aprendizagem da melodia e da letra da canção; 2º a imitação aluno/aluno como introdução para o cânone. Para facilitar a aprendizagem optou-se por, numa fase inicial, realizar o cânone entre alunos/professor e, só depois de repetir algumas vezes, dividir a turma em dois grupo e cantarem em cânone. Este exercício de introdução à polifonia requer dos alunos especial atenção e concentração.

A aprendizagem da peça contempla a prática vocal, sendo esta uma vertente da educação musical defendida em pedagogos como Kodály e Martenot. Para estes, a voz é a base do trabalho em educação musical. Kodály considera que este é um instrumento económico, uma vez que é natural e intimamente ligado à cultura, permitindo assim uma aprendizagem da música acessível a todos, criando deste modo um sistema de ensino da educação musical de “massas”. Também para Martenot era desejável que a aprendizagem musical fosse efetuada através do canto e da voz «cantando uma pequena melodia, com ou sem palavras» (Sousa, 2003:111).

A próxima fase de trabalho com esta peça, será o acompanhamento com instrumental Orff. Relativamente a esta prática destaca-se o contributo de Carl Orff na criação de pequenos instrumentos de inspiração africana e do sudoeste asiático. Para o acompanhamento da peça, irão ser utilizados instrumentos de altura definida e indefinida. Estes instrumentos, que têm um modo de tocar muito semelhante aos gestos executados na percussão corporal, permitem que a criança cante e simultaneamente acompanhe a sua interpretação harmónica.

3.2 Reflexão final de 1º ciclo

As aulas lecionadas no 1º ciclo, considera-se, decorreram em ambiente de franco sucesso. Os alunos manifestaram uma atitude positiva perante a realização de novas atividades, assim como a professora cooperante (que esteve sempre presente nas aulas) também colaborou para o êxito das mesmas.

Ao longo da prática pedagógica, privilegiou-se a diversidade de atividades desenvolvidas através de exercícios de exploração da voz, exercícios de percussão corporal e instrumental. Também não foi esquecido o estímulo e o gosto por uma audição eclética. Com os exercícios de escrita não convencional, pretendeu-se que o aluno compreendesse que a música, tal como a língua portuguesa, também é passível de ser registada através da escrita.

No final das 15 aulas lecionadas, ficou a certeza de que se incutiu nos alunos o gosto pela música (tanto pela simples audição, como pela prática) e que estes transitarão para o 2º ciclo motivados para a aquisição de novos conhecimentos.

3.3 Planos de aulas – 2º ciclo

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6ºF	Aula nº1 10 fevereiro 2015
Conceitos/conteúdos	Altura - intervalos melódicos e harmónicos
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender e identificar visual e auditivamente intervalos melódicos e harmónicos - cantar a canção com afinação e rigor rítmico - interpretar o acompanhamento proposto - reconhecer o autor da canção original no seu estilo/época
Atividades	- ler um texto do manual com explicação sobre os intervalos: melódicos e harmónicos - analisar a peça “Abraços” de Sérgio Godinho para verificar a presença de intervalos melódicos e harmónicos - interpretar vocalmente a canção “Abraços” de Sérgio Godinho - estudar as diferentes partes instrumentais de acompanhamento da canção
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - manual - jogo de sinos soprano - xilofone soprano e contralto - metalofone soprano - teclado de piano
Avaliação	Altura - capacidade de reconhecer auditivamente intervalos melódicos e harmónicos

Descrição

Para explicação dos conteúdos, começou-se por ler os textos propostos no manual. De seguida apresentou-se um excerto da peça “Abraços”, de Sérgio Godinho, onde se identificaram as relações intervalares, melódicas e harmónicas, primeiro visualmente e, de seguida, auditivamente.

Intervalos melódicos:

The musical score for 'Abraços' is written for three parts: a vocal line, Jogo de sinos soprano, and Xilofone soprano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The vocal line has lyrics 'mim re mim re' in red. The Jogo de sinos and Xilofone parts provide harmonic accompaniment.

Intervalos harmónicos:

The musical score for 'Abraços' shows harmonic intervals for the Metalofone soprano part. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The part consists of four measures, each containing a single chord.

O facto de os exemplos serem observados nesta peça, já serviu para estudo da mesma, uma vez que esta iria ser, posteriormente, interpretada pelos alunos.

Antes de dar a conhecer auditivamente toda a estrutura da canção “Abraços” foi apresentado o seu compositor, Sérgio Godinho, e o álbum de origem: Os amigos de Gaspar. Seguiu-se a audição da canção.

“Sérgio Godinho (Porto, 1945) é um poeta, compositor e intérprete português. Multifacetado, representou já em filmes, séries televisivas e peças teatrais. Partiu de Portugal com 20 anos, recusando assim fazer a guerra colonial. Viveu durante nove anos entre Génève, Paris, Amesterdão, Brasil, Vancouver. O seu primeiro LP, "Os Sobreviventes",

foi gravado em França, em 1971, com músicos franceses e a colaboração de alguns portugueses então radicados em França.”²

Os amigos do Gaspar é um álbum infantil de Sérgio Godinho, baseado numa série de televisão com o mesmo nome, lançado em 1988.



Figura 2 - Capa do disco "Canta com os amigos do Gaspar" de Sérgio Godinho

Para o estudo da peça começou-se por cantar a melodia, com acompanhamento de guitarra tocada pela professora.

Canção dos Abraços

Voz

♩ = 60

Sérgio Godinho

mim re mim re mim

São dois braços são dois braços servem p'ra dar um abraço assim como quatro

re mim re

6 braços servem p'ra dar dois abraços. E assim por aí fora até

mim re mim re mi re

12 que quando for a hora vão ser tantos os abraços que não vão chegar os braços

A aprendizagem da entoação da peça revelou-se simples para os alunos, uma vez que a melodia é muito semelhante na 1ª e 2ª parte. Quanto à letra da canção, também não se verificou dificuldade na sua memorização, pois esta resume-se a duas

² <http://www.pflores.com/sergiogodinho/biografia.php>

frases. A entoação foi-se repetindo ao longo da aula introduzindo, de cada vez que se repetia, um elemento novo.

1. Acompanhamento de guitarra por dois alunos que frequentam o ensino especializado. Havendo conhecimento antecipado desta situação, foram convidados a trazer o instrumento para a aula. Para facilitar a execução na guitarra, explicou-se aos alunos que de dois em dois tempos mudavam de acorde (como puderam verificar na partitura). Relativamente ao ritmo a executar, optou-se por marcar semínimas.
2. Jogo de sinos e, também, violino, instrumento este trazido por outro aluno que frequenta o ensino especializado

Jogo de sinos soprano **Canção dos Abraços**

Sérgio Godinho



3. Xilofone soprano

Xilofone soprano **Canção dos Abraços**

Sérgio Godinho



As notas do acompanhamento do jogo de sinos e do xilofone soprano já tinham sido analisadas, aquando da explicação dos intervalos melódicos. Neste ponto o esclarecimento baseou-se nos movimentos a executar. Após um pequeno estudo, os alunos verificaram que as mãos executavam um esquema que se repetia ao longo de toda a peça (esquerda, direita; direita, esquerda).

4. Metalofone soprano

Metalofone soprano

Canção dos Abraços

Sérgio Godinho



O estudo das notas a tocar no metalofone também já tinha sido feito aquando da explicação dos intervalos harmónicos. Tal como aconteceu no jogo de sinos e no xilofone, os movimentos a executar eram muito simples: colocando-se as baquetas nas lâminas mi e sol, de dois em dois tempos os movimentos abriam (mão direita avança para a lâmina à direita com a nota lá; mão esquerda avança para a lâmina à esquerda com a nota ré) e fechavam (a mão direita volta para a lâmina à esquerda com a nota sol; mão esquerda avança para a lâmina à direita com a nota mi).

No final da aula ficou a peça montada com canto e acompanhamento instrumental Orff, guitarra e violino.

Dado o tema da peça, a professora titular sugeriu que continuasse a ser estudada para apresentação em maio, na comemoração do dia dos abraços.

Reflexão

Ao elaborar a planificação da presente aula, não se poderia deixar de ter em conta que, destinando-se ao 2º ciclo do ensino básico, seria de particular importância aliar os conhecimentos teóricos à prática. Deste modo, para apresentar os intervalos melódicos e harmónicos, escreveu-se um arranjo onde fosse notória a presença dos conteúdos em questão.

Sobre a escolha do tema recaíram fatores como:

- a simplicidade da melodia e o acompanhamento harmónico que esta permitia
- a importância do intérprete da canção no seu contexto histórico/cultural
- o simbolismo da letra da canção, assim como a eventualidade de possibilitar interdisciplinaridade com outras áreas escolares

Apesar de neste nível de ensino se contemplarem os conhecimentos teóricos, a valorização do canto e da prática instrumental persiste, de tal modo que, tendo-se conhecimento da existência de alunos que frequentavam classes de instrumento em escolas da música, estes foram convidados a trazer os mesmos valorizando assim, timbricamente, o conjunto.

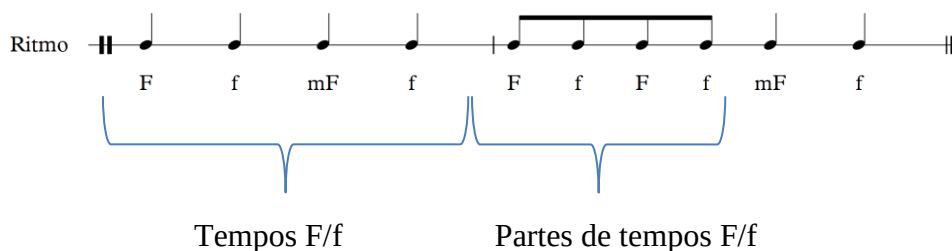
Ao longo da prática instrumental, foi chamada a atenção para pequenos gestos técnicos que poderiam ajudar e melhorar a interpretação. No entanto considera-se que, dado o contexto de aprendizagem, estes poderão ocupar um segundo plano. Tal como para Schafer, considera-se que mais importante do que aprender a técnica de um instrumento convencional, é o usufruto da prática musical no desenvolvimento das capacidades percetivas e cognitivas, expressivas e criativas, na promoção da sociabilidade e cooperação e no estímulo de valores estéticos (Sousa, 2003).

A aula decorreu dentro do previsto no plano elaborado, tendo sido atingidos os objetivos propostos. No final da aula a professora cooperante sugeriu que a peça fosse apresentada num evento da escola, o que deixou os alunos muito satisfeitos.

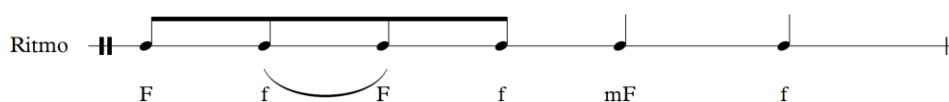
Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6ºF	Aula nº2 24 fevereiro 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - síncopa (1 tempo)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender a formação da síncopa - identificar visual e auditivamente uma síncopa - executar o ritmo da síncopa isolado e integrado num frase rítmica e melódica
Atividades	- explicar no quadro as figuras musicais que dão origem à síncopa de 1 tempo - analisar os ostinatos rítmicos propostos no manual para acompanhamento da peça “All Star” - identificar a presença de síncopas nos ostinatos e executar os mesmos - acompanhar a peça “All Star”: com ostinatos rítmicos através de batimentos corporais
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - quadro e giz - flauta de bisel - xilofone soprano e contralto
Avaliação	Ritmo - grau de correção na execução da síncopa

Descrição

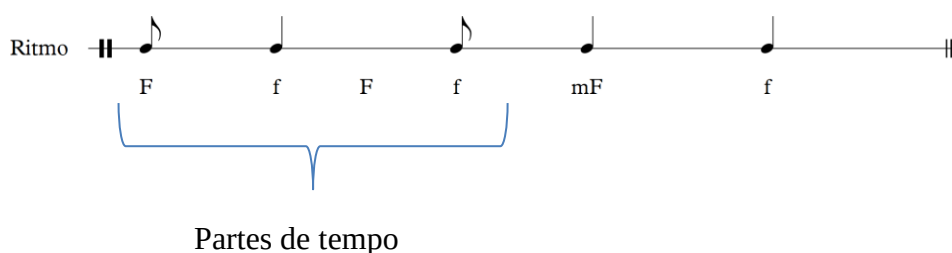
A aula teve início com a revisão dos tempos fortes e fracos e partes de tempo fortes e fracas.



A partir daí foi explicado aos alunos que, ao juntar com uma ligadura de prolongação duas colcheias de tempos/accentuações diferentes, ficamos com um único som que começa numa parte fraca e se prolonga para uma parte forte.



Assim que se percebeu que os alunos tinham assimilado a informação explicou-se que, ao unirmos as duas colcheias, as estamos a transformar na representação de duração correspondente a uma única figura musical, a semínima.



Para consolidar a informação teórica, passou-se à análise dos ostinatos rítmicos propostos no manual, ostinatos esses que foram executados como acompanhamento da peça “All Star” da banda Smash Mouth.

Após a identificação visual das síncopas, procedeu-se ao treino dos ostinatos com os níveis corporais propostos pelo manual.

Para finalizar leu-se um pequeno texto do manual com breves informações sobre a banda e a canção, e deu-se a ouvir a mesma. De seguida praticaram-se os ostinatos com o acompanhamento da música. Para facilitar a execução, colocou-se um andamento mais lento que o original, uma vez que o cd que acompanha o livro apresenta essa possibilidade.

Reflexão

Tal como aconteceu na aula anterior, a aprendizagem dos conhecimentos teóricos foi acompanhada pela prática. Os alunos, ao aprenderem a formação do ritmo da síncope tiveram oportunidade para, logo de seguida, praticar com batimentos corporais, acompanhando a música “All Star” da banda Smash Mouth. Ao dar a conhecer a canção proposta pelo manual, entendeu-se pertinente fazer uma breve alusão à banda e ao facto da canção ter sido utilizada no filme de animação “Shrek”, muito conhecido dos alunos. Considera-se que, devem ser proporcionados aos alunos conhecimentos gerais musicais como o nome das bandas, os músicos que as constituem, as músicas mais conhecidas, instrumentos característicos e curiosidades, de modo a enriquecer os seus saberes, despertar interesse por outros estilos, permitindo assim que se tornem críticos mais conscientes.

A aula decorreu dentro do planeado, não tendo os alunos revelado grandes dificuldades na execução da síncopa. Estes deixaram-se guiar pela audição o que

tornou a atividade mais prazerosa. Gordon, citado por Sousa (2003), indica nas suas bases psicopedagógicas que «a música deve ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar.» O carácter descontraído da canção foi relevante para o usufruto do momento por parte dos alunos.

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6ºF	Aula nº5 7 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Altura - escalas maiores (Fá M)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- identificar auditivamente uma escala maior - identificar e compreender a função dos acidentes (ocorrentes, fixos e de precaução) - identificar e compreender a função do bemol e do bequadro - compreender a aplicação do Si bemol na construção da escala de Fá M - identificar o Si bemol na pauta e executar num instrumento melódico
Atividades	- escrever no quadro e tocar no piano a escala de Dó M - tocar outras escalas Maiores para sua identificação - apresentar e explicar os acidentes ocorrentes, fixos e de precaução - apresentar o bemol e o bequadro e explicar a sua função - explicar a escala de Fá M - apresentar o Si bemol na pauta e executar num instrumento melódico - estudo da peça “My heart will go on” de Celine Dion
Recursos	- computador e projetor - quadro e giz - teclado - flauta de bisel e xilofones (soprano e contralto)
Avaliação	Altura - capacidade de identificar auditivamente uma escala maior

Descrição

Para relembrar, escreveu-se no quadro a escala de Dó M, na forma ascendente e descendente.



De seguida foi tocada no teclado. Aqui foi pedido aos alunos para prestarem particular atenção à distância auditiva entre o 2º e o 3º e o 7º e o 8º graus da escala. Após a audição explicou-se que, enquanto as referidas notas estão mais próximas, à distância de meio-tom, as restantes estão à distância de 1 tom.

Apresentaram-se alguns exemplos auditivos de meios-tons e de 1 tom:



Foi, então, elucidado que existem outras escalas com sonoridades diferentes. Estas conseguem-se alterando a diferença de altura entre as notas, que pode ser de meio-tom, um tom ou até um tom e meio. Seguiu-se a apresentação auditiva de alguns exemplos:

Lá menor natural



Mi menor harmónica



Sol menor melódica



De seguida, tocaram-se algumas escalas para identificarem apenas as maiores:

Ré Maior



Lá menor harmónica



Dó menor natural



Fá Maior



Explicou-se aos alunos que se pode construir uma escala maior a partir de qualquer nota musical mas, para sua caracterização, é necessária a colocação de acidentes. De modo a perceber o conteúdo, leu-se a definição do manual, onde constava também a explicação de acidentes ocorrentes, fixos e de precaução. No seguimento apresentou-se o bemol e o bequadro, e elucidou-se sobre a sua função. A fim de dar um modelo prático sobre a função do bemol, tocou-se a escala de Fá, na forma ascendente e descendente, primeiro com o si natural e depois com o si bemol. Pediu-se para indicarem qual das duas tinha a sonoridade de uma escala maior. Deste modo os alunos distinguiram auditivamente a diferença e perceberam melhor a função do bemol. Para despistar dúvidas sobre os acidentes (ocorrentes, fixos, de precaução, bemol e bequadro) analisou-se uma pequena melodia do manual onde constavam vários exemplos sobre o conteúdo.



Quando se entendeu que os alunos tinham assimilado os conteúdos, apresentou-se a partitura da música “My heart will go on” de Céline Dion. Após análise constatou-se que esta tinha, como acidente fixo, o si bemol na primeira parte. Na coda, tinha três acidentes fixos (fá, dó, e sol sustenidos) e um acidente de precaução. Uma vez que esta seria para ser tocada num instrumento melódico, ensinou-se a posição na flauta de bisel (Sib) e substituiu-se a lâmina (Si por Sib) nos xilofones.

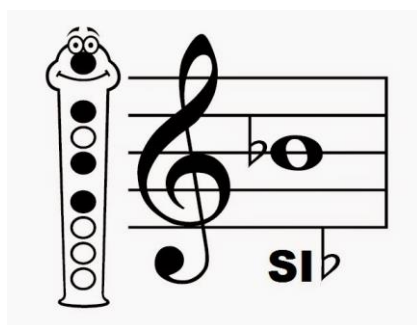


Figura 3 - Posição da nota Sib na flauta de bisel (dedilhação alemã)

A aprendizagem da peça foi feita por partes: primeiro foram estudadas as notas (uma parte de cada vez), depois voltou a dizer-se o seu nome e, ao mesmo tempo, fazia-se o gesto na flauta ou colocava-se a baqueta na lâmina correspondente.



Na parte da coda, os xilofones entoaram as notas (mas não tocaram), devido ao facto de aqui o Si ser natural.



Tiradas as dúvidas tocou-se a melodia. O processo repetiu-se, até os alunos conseguirem tocar a peça completa. No final da aula, colocou-se a versão instrumental, num andamento lento, para os alunos tocarem em simultâneo.

Reflexão

A presente aula contemplou a aprendizagem de novos conteúdos que irão permitir a execução de uma maior variedade de peças.

Depois de relembrar a escala de Dó M, realizaram-se exercícios auditivos que apelaram à atenção e à acuidade. Neste nível de ensino, em que os alunos só têm aula de Educação Musical uma vez por semana, por vezes é-lhes difícil entender determinados conteúdos e, quanto mais teóricos estes forem, menor é a sua capacidade de compreensão. Daí o constante uso da prática. Neste caso concreto, recorrendo à metodologia de Willems, valorizou-se a sensibilidade auditiva, estimulando nos alunos a capacidade de discriminar auditivamente uma escala maior.

Relativamente à música aprendida, apesar de existirem outras alternativas para o estudo dos acidentes (bemol e bequadro neste caso), os alunos fizeram questão de escolher “My heart will go on” de Céline Dion. Entendeu-se que se deveria aceder ao pedido, pois o mais importante é o prazer que estes tirariam da prática musical desta peça.

Voltando a Willems, este refere que a preparação auditiva é feita sob um triplo aspeto: fisiológico – receção sensorial dos sons; afetivo – estados emocionais que o som despoleta; mental – compreensão dos sons (Sousa, 2003). Considerou-se então, que, sendo esta a preferência dos alunos, satisfaria os requisitos pressupostos nos 3 níveis. Cabe ao professor proporcionar outras ocasiões para dar a conhecer estilos e géneros musicais diferentes.

3.4 Reflexão final de 2º ciclo

Os alunos do 6º F já eram conhecidos, pois no ano letivo anterior, para a conclusão da unidade curricular “Práticas de Observação em Educação Musical”, presenciou-se uma aula da turma, também lecionada pela professora cooperante. Nessa altura, fez-se um registo muito positivo da classe, quer a nível de comportamento como de aprendizagem, assim como da dinâmica da professora.

Pelo motivo exposto, para a prática pedagógica, verificando-se essa possibilidade, optou-se pela professora Maria dos Anjos como cooperante. Após concretizadas as formalidades entre a ESEC e o Agrupamento, entrou-se em contacto com a professora que facultou o seu horário e permitiu que se escolhesse a turma que com quem se pretendia trabalhar. Verificando-se compatibilidade de tempos, pelos motivos já apontados, escolheu-se a referida turma.

Num segundo contacto com a professora cooperante, foi disponibilizado o plano anual para o 6º ano e, partindo de uma estimativa de 13/14 aulas de prática pedagógica, organizaram-se os conteúdos/atividades a desenvolver considerando a estrutura do manual 100% Música 6ºano, Texto Editora.

Entende-se que a prática pedagógica se desenvolveu com significativo sucesso, tendo a turma manifestado uma postura muito positiva perante a presença da formanda. As aulas foram sempre dinâmicas, quer na apresentação dos conteúdos teóricos, quer na prática instrumental/vocal e os principais objetivos, ao nível dos conteúdos, foram atingidos.

Destaca-se a atitude da professora cooperante que esteve sempre presente nas aulas e deu o feedback necessário com vista ao sucesso da prática pedagógica.

3.5 Planos de aulas – 3º ciclo

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 7º I	Aula nº3 22 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - contratempo - polirritmia - síncopa
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- interpretar a canção “Summertime” respeitando as características do estilo
Atividades	- ouvir versões diferentes da canção “Summertime” de George Gershwin - cantar a canção “Summertime” na versão de Ella Fitzgerald & Louis Armstrong
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som
Avaliação	Ritmo - grau de correção, a nível rítmico, na interpretação da canção

Descrição

A presente planificação contemplou a interpretação da canção “Summertime” de George Gershwin. Como primeira atividade, e no sentido de fazer ouvir várias versões do tema, mostraram-se excertos dos vídeos que se referem e sua localização:

Nina Simone

<https://www.youtube.com/watch?v=uhYDaqIW1Ck> (de 2’50 a 3’50)

Janis Joplin (versão de 1968)

<https://www.youtube.com/watch?v=guKoNCQFAFk> (até 1’50)

Sting (versão de 1990)

https://www.youtube.com/watch?v=a5UZptz7_Pc (até 2’40)

Norah Jones

<https://www.youtube.com/watch?v=xJOtaWyEzaI> (até 1’30)

Escolheram-se versões muito diferentes tanto na interpretação vocal como no acompanhamento. A versão selecionada para os alunos cantarem foi de Ella Fitzgerald & Louis Armstrong.

Ella Fitzgerald & Louis Armstrong:

https://www.youtube.com/watch?v=h3kQt14_5OQ (de 1’26 a 3’30)

Para aprenderem, começou-se por trabalhar a letra da canção, em inglês com respetiva tradução, para todos os alunos conseguirem compreender. Em seguida, usou-se a estratégia de cantar pequenas frases para os alunos repetirem. Quando já sabiam a canção completa dividiu-se a turma: as alunas cantaram a parte de Ella Fitzgerald e os alunos de Louis Armstrong. Colocou-se o vídeo (com a letra) e todos cantaram em sobreposição. Alertou-se para o facto de que, ao cantar, deveriam respeitar o *swing* característico do estilo.

“Summertime” <u>Música:</u> George Gershwin <u>Letra:</u> DuBose Heyward <u>Ano:</u> 1935	
Summertime And the livin' is easy Fish are jumpin' And the cotton is high Your daddy's rich And your mamma's good lookin' So hush little baby Don't you cry One of these mornings You're going to rise up singing Then you'll spread your wings And you'll take to the sky But till that morning There's nothing can harm you With daddy and mamma standing by	No verão A vida é fácil Os peixes saltam E o algodão está alto Se o teu pai é rico E a tua mãe tem boa aparência Então acalma-te menina Não chores Uma manhã destas Vais acordar a cantar Então, abrirás tuas asas E alcançarás o céu Mas, até essa manhã Não há nada que te possa causar mal Com o pai e a mãe ao teu lado

Summertime

George Gershwin



Reflexão

Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, apresentou-se uma versão da canção “Summertime” de George Gershwin, interpretada por Ella Fitzgerald e Louis Armstrong para ser cantada pelos alunos. Para dar a conhecer melhor a música (uma vez que já tinham ouvido uma versão na aula passada) visualizaram-se vários vídeos com versões diferentes. A fim de se expor a versatilidade que uma canção pode ter, mostraram-se interpretações completamente diferentes (quer na expressão dada à melodia quer no tipo de acompanhamento) e executadas em épocas distintas.

- Versão de Nina Simone – com acompanhamento de piano e bateria
- Versão de Janis Joplin – com uma interpretação ao estilo rock
- Versão de Sting – com acompanhamento de orquestra e uma interpretação vocal muito linear
- Versão de Norah Jones – com acompanhamento só de piano

A seleção da versão de Ella Fitzgerald e Louis Armstrong deveu-se a:

- ser uma versão com uma sonoridade marcadamente jazzística
- dar a conhecer um “clássico” do estilo
- dar a conhecer melhor a voz inconfundível de cada um dos intérpretes
- permitir dividir a turma em género e cada grupo cantar uma parte

Ao pedir aos alunos para cantar com acompanhamento do vídeo, era intenção primordial que conseguissem sentir o *swing* característico da música jazz e transmiti-lo na sua interpretação.

A aula decorreu dentro do esperado, tendo os alunos realizado a atividade proposta, com razoável entusiasmo, apesar de não ser um estilo de música com o qual se identifiquem e ouçam regularmente. A intenção de dar a conhecer o estilo foi propositadamente no sentido de mostrar vertentes diferentes a que, de outro modo, não teriam acesso. Muitas vezes os alunos dizem que não gostam de determinado género ou estilo devido a ideias pré-concebidas.

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 7º I	Aula nº5 20 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Altura - melodia com acompanhamento de acordes - escalas maiores (Fá M) - alterações (bemol e sustenido) Ritmo - figuras e pausas musicais - ostinato rítmico Conteúdos do módulo - estilo musical pop-rock
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- cantar em grupo uma canção de estilo rock - ler uma melodia escrita em notação convencional - interpretar a melodia num instrumento melódico - interpretar a melodia com acompanhamento de acordes executados no teclado - acompanhar com sons do corpo, marcando um ostinato rítmico
Atividades	- apresentar a canção “A minha casinha” - versão Xutos & Pontapés - interpretar a canção “A minha casinha” - estudar as notas e o ritmo da melodia da canção - interpretar a melodia num instrumento melódico - interpretar a melodia num instrumento melódico, com acompanhamento de acordes - executar o ostinato rítmico proposto, com sons do corpo, e interpretar a canção
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - flauta de bisel - teclado
Avaliação	Altura e Ritmo - capacidade de tocar uma melodia com acompanhamento de acordes

Descrição

A aula teve início com a audição da canção “A minha casinha”, versão ao vivo de “Xutos & Pontapés”

<https://www.youtube.com/watch?v=lo6NbVBPMes>

De seguida apresentou-se a letra da canção, e foi pedido aos alunos para cantarem, com o apoio da versão ouvida anteriormente. Tendo como objetivo a prática instrumental, mostrou-se a partitura da canção. Em primeiro foi analisada a melodia a nível rítmico e depois a nível melódico.

A MINHA CASINHA

Melodia

The musical score is written in 4/4 time and consists of three staves. The lyrics are in Portuguese, and solfège syllables are written above the notes. The key signature has one flat (Bb).

Staff 1: **Fá** (above the first measure). Lyrics: As sau da des qu'eu já ti nha d'a mi nh'a le gre ca si nha tão mo

Staff 2: **Ré** (above the first measure), **Solm** (above the second measure), **Dó** (above the eighth measure). Lyrics: des ta quan to eu meu Deus co mo'é bom mo rar mo des

Staff 3: **Sib** (above the first measure), **Dó** (above the second measure), **Fá** (above the third measure). Lyrics: to pri mei ro'an dar a con tar vin do do céu

A nível rítmico a peça é muito simples, sendo constituída por semínimas, mínimas, semibreves, pausas de semínima, mínima e semibreve. A nível melódico explicou-se que o tema se encontra escrita com base na escala de Fá M, pois apresenta o Si b como acidente fixo, começa na nota Dó (dominante da escala) e termina na nota Lá (3º grau da escala de Fá, o qual faz parte do acorde da tónica). Também se verificou que ao longo da peça aparece um acidente ocorrente (sustenido) para a nota Fá. Para concluir o estudo, registou-se que o âmbito da peça é de uma oitava (Dó3 a Dó4).

Quando se entendeu que os alunos não mostravam dúvidas em relação à melodia, passou-se para a sua interpretação na flauta de bisel. Havendo na turma dois alunos que tinham conhecimentos de prática pianística, deixou-se que tocassem a

melodia no teclado da escola. Nesta fase lembrou-se o gesto na flauta para as notas Sib e F $\sharp$ e, no teclado, as teclas correspondentes às mesmas notas.

Para o estudo da peça na sala de aula, deu-se alguma autonomia aos alunos, tendo-lhes sido atribuído 10 minutos para estudarem os gestos no instrumento. Pediu-se para tentarem estudar sem som (fazendo apenas os gestos) de modo a não condicionar os colegas. Ao longo deste período foi dado apoio individualizado conforme solicitado, ou quando se verificavam hesitações por parte de algum aluno. Findo o tempo estipulado, tocou-se a melodia da peça num andamento relativamente lento, garantindo assim que todos conseguiram executar corretamente as notas da melodia.

Concluída esta fase, procedeu-se ao estudo do acompanhamento da peça com um ostinato rítmico executado com sons do corpo (pés e palmas), pensado para simular o acompanhamento de uma bateria, correspondendo os pés ao bombo e as palmas à tarola. Optou-se por escrever um ritmo muito simples para que, ao juntar todas as partes constituintes (canto + acompanhamento rítmico + melodia na flauta e piano + acompanhamento de acordes), os alunos conseguissem interpretar a peça com sucesso.

Palmas Pés A MINHA CASINHA



Para concluir, juntaram-se todas as partes estudadas, tendo os alunos interpretado a peça num andamento moderado. Assim, metade da turma cantou e acompanhou com sons do corpo e, os restantes, tocaram a melodia na flauta e no teclado (um aluno). A professora estagiária executou, também, os acordes no teclado.

Em seguida trocaram-se as funções: quem cantou, passou a tocar flauta, outro aluno foi para o teclado e os restantes cantaram e acompanharam com os sons do corpo.

Reflexão

O estilo Pop Rock já despertou mais o interesse dos alunos, comparativamente com o estilo apresentado anteriormente - jazz. Notou-se que já conheciam algumas músicas e intérpretes, tendo eles próprios dado exemplos de bandas. Reparou-se também que alguns alunos indicaram que conheciam determinada música/banda pelos gostos musicais dos pais. Tal como se percebe em Gordon, citado por Sousa (2003) a educação musical deve começar na primeira infância em casa e com a família. Mais do que a escola o consegue fazer, o ambiente musical de casa é determinante para o desenvolvimento musical dos alunos.

A escolha da canção “A minha casinha”, para uma interpretação vocal e instrumental, deveu-se ao facto desta apresentar uma melodia relativamente simples para ser tocada (o que possibilitou uma rápida aprendizagem) e letra com poucas palavras para decorar. Também pesou a evidência de se ter notado na aula anterior, aquando da apresentação dos grupos portugueses, que a maioria dos alunos conhecia esta música. Depois de ouvir a versão ao vivo da canção, passou-se à análise da partitura da peça. Esta atividade revelou-se proveitosa pois permitiu aos alunos relembrarem conteúdos aprendidos nos anos anteriores: notas musicais na pauta, figuras e pausas, escalas, acidentes, barra de repetição, entre outros.

A interpretação da melodia num instrumento melódico estava inicialmente planeada ser executada na flauta de bisel. No entanto, verificando-se a presença de dois alunos executantes de piano, não se quis perder a oportunidade de deixar que estes aplicassem os seus conhecimentos e permitiu-se que tocassem a mesma melodia no teclado da escola. Esta atitude, além de ter entusiasmado os alunos em questão, deixou os restantes curiosos e alguns mesmo com vontade de aprenderem a tocar um instrumento. Entende-se que, sempre que possível, a escola deve estimular o gosto e interesse pela aprendizagem da música num registo especializado.

Para o estudo da melodia no instrumento (flauta e piano), entendeu-se que se devia dar autonomia aos alunos, disponibilizando-se um tempo que cada um teve de gerir à sua maneira. Esta atitude pretendia incutir responsabilidade pela tarefa a cumprir, assim como o respeito pelo trabalho individual de cada colega (pois não deveriam perturbar o trabalho uns aos outros). Esta opção revelou-se proveitosa, permitindo que cada um se focasse nos pontos da melodia onde tinha dificuldade.

Além da interpretação da peça com instrumentos convencionais, foi escrito um acompanhamento para ser executado com sons corporais. Pretendeu-se mostrar aos alunos que, para fazer música, não tem necessariamente de ser com instrumentos convencionais. Depois de todas as partes terem sido estudadas separadamente, interpretou-se a peça na sua totalidade. Assim, estando atingidos os objetivos pretendidos para este estilo musical, a aula seguinte foi dedicada à apresentação dos estilos hip hop e rap.

3.6 Reflexão final do 3º ciclo

No agrupamento em questão, para este nível de ensino, os alunos frequentaram a disciplina de “Música, movimento e drama”. Esta encontrava-se dividida em duas partes: 1ª – expressão dramática; 2ª – música. Para as aulas destinadas à leção da música, estava definido no plano anual a abordagem ao módulo “Pop Rock – em torno dos estilos musicais” abordando os estilos jazz, pop rock, rap e hip hop.

Mediante o plano já existente, antes de se iniciar a prática pedagógica, organizou-se com a professora cooperante os conteúdos/atividades a desenvolver em cada aula. Assim, ficaram definidas 3 aulas para apresentação teórica dos estilos acompanhadas da observação de vídeos, duas aulas para prática instrumental/vocal e uma aula para avaliação escrita. Os textos informativos sobre os estilos, assim como os referidos vídeos já se encontravam selecionados pelas docentes do grupo de educação musical.

Relativamente à turma, num total de 18 alunos, reparou-se na presença de 5 com mais de 12 anos. Devido a esta situação, por vezes notava-se algum desequilíbrio no decorrer da aula ao nível das atitudes e participação. Também se sentiu uma certa dificuldade em encontrar a melhor abordagem para a apresentação das atividades, uma vez que se sentia alguma diferença quanto à receptividade das atividades propostas. Mesmo tendo em conta este facto, considera-se que as aulas decorreram dentro da normalidade e que se conseguiu transmitir aos alunos a informação de outros estilos musicais, igualmente interessantes e que merecem ser explorados.

Salienta-se que a professora cooperante esteve sempre presente nas aulas e deu o feedback necessário com vista ao sucesso da prática pedagógica.

3.7 Reflexão final dos 3 ciclos

O estágio nos 3 ciclos de ensino permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos que se adquiriram ao longo da licenciatura e mestrado. Apesar destes saberes serem muito relevantes, não são nenhuma “fórmula mágica” que se possa aplicar em todos os contextos de igual modo. Destaca-se também o facto de este percurso não ser uma caminhada solitária, uma vez que se pode sempre contar com a colaboração do professor cooperante e do professor orientador.

Neste caso, pode-se afirmar que a presença de ambos foi muito importante. As professoras cooperantes cederam o acesso às suas turmas e a todos os documentos internos necessários para a elaboração das planificações, despenderam do seu tempo para dar parecer sobre as aulas, responder a correio eletrónico, preencher formulários, entre outros. A colaboração do professor orientador foi igualmente relevante, pois permitiu fazer a ponte entre os saberes teóricos e a sua aplicação prática: organização de planificações, definição de uma linha orientadora a nível de metodologia e objetivos da aula de música.

Tendo em conta as orientações dos documentos oficiais que regulam o funcionamento das aulas de música no EB, idealizou-se uma componente prática relevante assim como um conhecimento geral da música.

No final do percurso, a sensação foi de missão cumprida, tendo-se atingido os objetivos que se tinham definido. No entanto, entende-se que se deve deixar uma ressalva relativamente à carga horária destinada a esta disciplina. Sendo a música uma área tão motivadora e prazerosa para os alunos, pensa-se que esta deveria comportar mais tempo no horário semanal dos alunos.

CONCLUSÃO

Quando se iniciou a prática pedagógica supervisionada, já se tinha realizado um trabalho mental do que se pretendia das aulas de música no EB. Por um lado, ansiava-se proporcionar momentos prazerosos, onde os alunos usufríssem da prática instrumental e vocal, apreciassem ouvir e despertassem para o conhecimento geral da música, formando assim um público apreciador de espetáculos musicais (e não só). Por outro lado pretendia-se que estes colhessem desta prática os benefícios inerentes quer a nível social e afetivo, psicomotor, cognitivo, linguístico e cultural.

De modo a fundamentar os objetivos efetuou-se uma pesquisa teórica sobre os seguintes tópicos: os benefícios do estímulo auditivo desde a vida intrauterina; o desenvolvimento das inteligências múltiplas, mais concretamente a inteligência musical e as diretivas dos documentos do ME para o ensino da música no EB. Como último tópico relacionou-se os pontos anteriores expostos e apresentou-se os benefícios do ensino da música no EB.

Com esta investigação, concluiu-se que o estímulo auditivo desde a vida intrauterina trás benefícios a nível da acuidade auditiva, da memorização, da habilidade linguística, assim como no estabelecimento de laços afetivos. Este incentivo irá ter repercussões no desenvolvimento da inteligência musical que, por sua vez, apresentará consequências positivas não só a nível da comunicação, fala, atenção, memorização, concentração, coordenação motora, mas também a nível sócio afetivo: aumento da autoestima, autorrealização, socialização, participação e cooperação, demonstração de sentimentos e libertação de emoções.

A análise dos documentos do ME para o ensino da música no EB permitiu concluir que as diretivas vão ao encontro do estímulo do desenvolvimento da inteligência musical que, além dos benefícios inerentes a esta habilidade, terá implicações positivas nas aprendizagens de outras áreas do saber.

Com a prática pedagógica, foi possível confirmar o entusiasmo e a satisfação dos alunos ao participarem nas atividades que se lhes foram proporcionadas. No

entanto foi notório que a periodicidade da aula é insuficiente, facto que chegou mesmo a ser comentado por um aluno do 6º ano.

Com o estudo elaborado e com a conclusão do estágio, entende-se que as aulas de música, por todos os benefícios mencionados, deveriam ter início no jardim-de-infância. Já no ensino básico, a carga horária merecia ser repensada, dado que se trata de uma disciplina motivadora para os alunos e que lhes possibilita aprendizagens muito abrangentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Celso. (2015). Conceitos de inteligência múltipla de Howard Gardner. *Revista Educação*. Edição 225. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/0/artigo233099-1.asp>

Beineke, Viviane. (2011). *Música na educação básica*. Volume 3, número3, página 11

Betti, L., Silva, D., Almeida F. (s/d). A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*, 1 (2), 96 – 114. Disponível em: <http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>

Chiarelli, Lígia K. M., Barreto, Sidirley J. (s/d). *A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*.

Correia, Marcos. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar*. 36, 127-145. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a10n36.pdf>

Dahlhaus, Carl. (1991). *Estética musical*. Lisboa: Edições 70, LDA

Delors, Jacques *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez

Dicionário da Língua Portuguesa (s.d.). (7ª ed.) Porto Editora

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (s.d.). Texto Editora

- Dorneles, Juliana. (2011). *A educação pela música*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-pela-musica/70401/#ixzz3oimlI7AE>
- Figueiredo, Cândido. (1996). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. (25ª ed). (Vol. II). Venda Nova: Bertrand Editora
- Gama, Maria Clara. (s.d.). *A teoria das inteligências múltiplas e as suas implicações para educação*. Disponível em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>.
- Gardner, Howard. (2002). *Estruturas da Mente – A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed editora
- Gardner, H., Kornhaber, M., Wake, W. (2003). *Inteligência – Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed editora
- Gordon, Edwin E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jaber, Máira dos Santos. (2013). *O bebé e a música: sobre a percepção e estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal*. (Tese de Mestrado em Música). Rio de Janeiro
- Markova, Dawna. (2000). *O natural é ser inteligente*. São Paulo: Summus editorial
- Martins, Beatriz Prado. (2011). *Inteligências múltiplas – A teoria na prática da educação infantil*. *Revista Científica Aprender*. 5ª edição. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=147>
- Ministério da Educação. (2006). *Ensino da Música 1º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica, Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II – Ensino Básico 2º ciclo*. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2001b). *Música – Orientações Curriculares 3º ciclo do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação
- Nunes, Patrícia. (2009). Experiência auditiva no meio intrauterino. *O portal dos psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0157.pdf>
- Palheiros, Graça. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. Escola Superior de Educação do Porto
- Queirós, Gregório. (2000). *A Música Compõe o Homem, o Homem Compõe a Música*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA
- Roteiro para a Educação Artística. (2006). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO
- Santos, A., Alves, T. (s.d.). *A inteligência musical e as suas implicações na formação do leitor*. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1377/292>

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume.
Música e Artes Plásticas- Lisboa: Instituto Piaget

Vilela, Francy. (2014). O liberalismo político de Jonh Locke. *Revista Pandora*. Nº60

<https://timothymichel.com/tag/saint-saens/>

<http://casaalexandrorrens.blogspot.pt/2010/02/o-carnaval-dos-animais-camille-saint.html>

http://www.pflores.com/roster/sergio-godinho/discos/sg_osamigosdegaspar

<http://opus5dc.blogspot.pt/p/karate-das-flautas.html>

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

Grelha de avaliação 1º ciclo	XCI
Grelha de avaliação 2º ciclo	XCII
Grelha de avaliação 3º ciclo	XCIII
1º CICLO	
Plano de aula 2 e 3	XCIV
Plano de aula 4 e 5	XCIV
Plano de aula 7	XCVII
Plano de aula 8 e 9	XCVIII
Plano de aula 10	XCIX
Plano de aula 11	C
Plano de aula 12	CI
Plano de aula 15	CIV
2º CICLO	
Plano de aula 3	CVI
Plano de aula 6	CVII
Plano de aula 7	CVIII
Plano de aula 8	CIX
Plano de aula 9	CX
Plano de aula 10	CXI
Plano de aula 11	CXII
Plano de aula 12	CXIII
3º CICLO	
Plano de aula 2	CXIV
Plano de aula 4	CXV
Plano de aula 6	CXVI

Grelha de avaliação 1º ciclo

Grelha de avaliação								
1º ciclo								
Critérios Alunos	Timbre 15%	Dinâmica 15%	Ritmo 20%	Altura 15%	Forma 10%	Participação 15%	Comportamento 10%	Total
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								

Grelha de avaliação 2º ciclo

Grelha de avaliação 2º ciclo									
Critérios Alunos	Timbre 15%	Dinâmica 15%	Ritmo 15%	Altura 15%	Forma 5%	Participação 5%	Comportamento 5%	Testes/provas de avaliação 25%	Total
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

Grelha de avaliação 3º ciclo

Grelha de avaliação 3º ciclo										
Critérios Alunos	Timbre 10%	Dinâmica 10%	Ritmo 10%	Altura 10%	Forma 5%	Participação 5%	Conteúdos do módulo 20%	Comportamento 5%	Testes/provas de avaliação 25%	Total
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										

1º CICLO

Plano de aula 2 e 3

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº2 e 3 24 fevereiro 2015; 3 março 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre - família de timbres
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- reconhecer visual e auditivamente os instrumentos da orquestra: - cordas (violino e violoncelo) - sopros de madeira (flauta transversal e flautim)
Atividades	- será dada a oportunidade aos alunos de tocarem nos instrumentos - comparar as semelhanças e diferenças entre os instrumentos (quer a nível de estrutura, quer a nível tímbrico)
Recursos	- Violino - Violoncelo - Flauta transversal - Flautim - Computador - Colunas de som
Avaliação	Timbre - capacidade de identificar auditivamente as características tímbricas de cada instrumento

Plano de aula 4 e 5

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº4 e 5 10 e 17 março 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - andamento moderado Forma - forma binária (AB)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- identificar auditivamente características rítmicas e formais da canção - cantar a canção em grupo com afinação e rigor rítmico - comentar o registo áudio da canção
Atividades	- escutar a canção e completar a ficha com as palavras em falta - cantar a canção com acompanhamento de guitarra respeitando o andamento definido
Recursos	- ficha de trabalho - cd com a canção - guitarra - câmara de filmar
Avaliação	Forma - capacidade de identificar a forma binária (AB)

Papá, nosso amigo

Rui Gonçalves Silva

Carlos Gosnçalves



Plano de aula 7

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº7 14 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Altura: - linhas sonoras ascendentes e descendente
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	-perceber e identificar linhas sonoras ascendentes e descendentes - associar os gestos de fononímia às notas musicais - executar as notas na flauta de bisel e no xilofone (sol3, lá3, si3) - interpretar o instrumental da peça “O rabo do Tatu” com afinação e rigor rítmico
Atividades	- ensinar o nome das 7 notas musicais - ensinar os gestos de fononímia das 7 notas musicais - realizar os gestos de fononímia e entoar as notas - praticar em fononímia a peça “O rabo do Tatu” com as notas sol, lá e si - interpretar a peça “O rabo do Tatu” em instrumentos melódicos
Recursos	- flauta de bisel - jogo de sinos contralto - xilofone soprano - metalofone soprano
Avaliação	Altura - capacidade de identificar linhas sonoras ascendentes e descendentes

Plano de aula 8 e 9

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº8 e 9 21 e 28 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - andamento moderado - ritardando Dinâmica Forte, meio forte, piano Forma - forma binária AB
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- identificar: o andamento moderado e o ritardando; a intensidade forte, meio forte e piano; a forma binária - cantar a canção com consciência da pulsação, com sentido rítmico melódico e afinadamente; - desenvolver o sentido de frase musical - interpretar controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica - desenvolver a memória auditiva - reconhecer o autor da canção original no seu estilo/época
Atividades	- ouvir duas versões distintas da mesma música (versão original de António Variações e versão dos Humanos na voz de Manuela Azevedo) - aprender a letra da canção por partes através da audição/repetição - cantar a canção com acompanhamento de guitarra respeitando os conceitos de ritmo e dinâmica - praticar o acompanhamento instrumental por partes - cantar a canção e acompanhar com instrumental Orff
Recursos	- guitarra - instrumental Orff de altura indefinida: maracas e guiseira - instrumental Orff de altura definida: jogo de sinos soprano; xilofone soprano e metalofone soprano
Avaliação	Ritmo - capacidade de identificar e interpretar o ritardando

Plano de aula 10

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº10 5 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Altura: - linhas sonoras ascendentes e descendentes: ondulatórias, contínuas e descontínuas;
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- explorar e identificar linhas sonoras - escrever linhas sonoras em escrita não convencional - cantar um esquema com linhas sonoras - inventar uma pequena composição com linhas sonoras
Atividades	- relembrar os sons graves, médio e agudos - executar, com voz, exercícios com linhas sonoras - escrever uma pequena composição coletiva com linhas sonoras - executar a composição coletiva
Recursos	- quadro e giz
Avaliação	Altura - capacidade de identificar linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias, contínuas e descontínuas

Plano de aula 11

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº11 12 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - sons longos e curtos Timbre - fontes sonoras convencionais e não convencionais Dinâmica - crescendo e diminuendo - piano, meio forte, forte Altura - definida e indefinida - grave, médio, agudo - linhas sonoras ascendentes e descendentes: ondulatórias, contínuas e descontínuas
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- ler e escrever notação convencional não convencional - interpretar individualmente e em grupo uma composição musical própria - explorar e organizar diferentes tipos de materiais sonoros (convencionais e não convencionais) - aplicar conceitos, códigos e símbolos utilizando a voz e instrumentos acústicos para a criação de pequenas peças musicais - comparar e comentar as duas versões da composição
Atividades	- executar a composição coletiva criada na aula anterior - selecionar fontes sonoras da sala de aula e dividir de acordo com a altura do seu timbre: grave, médio, agudo - escolher uma fonte sonora (convencional ou não convencional) para cada parte da composição - atribuir diferentes dinâmicas a cada parte da composição - interpretar a composição com as alterações registadas na aula
Recursos	- quadro e giz - objetos e instrumentos da sala de aula
Avaliação	Altura - capacidade de identificar e produzir sons em crescendo e diminuendo

Plano de aula 12

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº12 19 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - um som numa pulsação - um som em duas pulsações
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- identificar auditivamente o ritmo e as notas si ³ , lá ³ e sol ³ - ler e escrever as notas e o ritmo em notação não convencional - tocar instrumentos acústicos convencionais individualmente e em grupo com a melodia e o ritmo proposto
Atividades	- ouvir a música - executar o ritmo da música a bater com um lápis na mesa - ouvir a música para diferenciar o som das notas - cantar a melodia com o nome das notas e fazer os gestos de fononímia - escrever a música no quadro, em notação não convencional - interpretar a peça nos instrumentos acompanhada pela base instrumental
Recursos	- leitor de cd e cd com a música proposta - quadro e giz - flauta de bisel, jogo de sinos e xilofone soprano
Avaliação	Ritmo - capacidade de identificar e produzir um som numa pulsação

Swingtime stroll

Sarah Watts



Plano de aula 14

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº14 2 junho 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - contratempo
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- realizar o acompanhamento instrumental da peça com ritmo em contratempo
Atividades	- interpretar a canção em uníssono e acompanhar com marcação da pulsação - interpretar a canção em uníssono e acompanhar com batimento em contratempo - dividir a turma em dois grupos, interpretar a canção em uníssono com um grupo a marcar o tempo forte (pulsação) e outro a marcar o tempo fraco (contratempo)
Recursos	- instrumental Orff
Avaliação	Ritmo - grau de correção na execução em contratempo

Plano de aula 15

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B.1 Paçô 4º ano	Aula nº15 9 junho 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - pulsação Forma - ostinato
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- reconhecer auditivamente o ostinato rítmico - executar em grupo o exercício rítmico - inventar pequenas frases rítmica (4 frases de 4 tempos) improvisação
Atividades	- marcar a pulsação com os pés - marcar a pulsação com os pés e executar o ostinato rítmico com batimentos no peito, estalinho e palmas - executar uma improvisação rítmico de 16 tempos em métrica binária (4 compassos de 4 tempos)
Recursos	- espaço amplo
Avaliação	Forma - grau de correção na realização do ostinato rítmico

Ostinato

Palmas

Estalos

Peito

Pés

FN

CL

P

ST

3

The musical score is written in 4/4 time and consists of two systems of four staves each. The first system includes staves for Palmas, Estalos, Peito, and Pés. The second system includes staves for FN, CL, P, and ST. The Palmas staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter rest followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Estalos staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter rest followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Peito staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Pés staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The FN staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter rest followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The CL staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter rest followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The P staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The ST staff features a repeating rhythmic pattern of a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. A bracket with the number 3 is placed above the FN staff, indicating a triplet.

2º CICLO

Plano de aula 3

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6ºF	Aula nº3 3 março 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo - síncopa (1 tempo)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- executar o ritmo da síncopa integrado num frase melódica - acompanhar a música “All Star” com os ostinatos rítmicos e melodia propostos no manual
Atividades	- identificar a presença de síncopas na melodia proposta - acompanhar a parte B da peça “All Star” com melodia proposta
Recursos	- quadro e giz - computador e projetor - flauta - xilofone soprano e contralto
Avaliação	Ritmo - grau de correção na execução da síncopa num instrumento melódico

Plano de aula 6

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº6 14 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre - alteração tímbrica - timbres resultantes de instrumentos preparados
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender a alteração tímbrica - reconhecer auditivamente a alteração tímbrica
Atividades	- explicar o que é a alteração tímbrica - ouvir exemplos - visualizar vídeos - experimentar e executar alteração tímbrica na voz e nos instrumentos
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som
Avaliação	- capacidade de reconhecer a alteração tímbrica dos instrumentos

Plano de aula 7

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº7 21 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre: - família de timbres: os idiofones
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender a classificação dos instrumentos - definir um idiofone - identificar visual e auditivamente um idiofone - conhecer os idiofones de alguns países do mundo - conhecer os idiofones das várias regiões de Portugal
Atividades	- audição do som de idiofones do mundo e leitura das suas características (manual) - audição do som de idiofones de Portugal e leitura das suas características (manual) - apresentação dos idiofones em Portugal através da aula digital (recurso disponibilizado pelo manual) e suas diversas funcionalidades - análise do mapa digital e distribuição geográfica dos idiofones em Portugal - som individual e em conjunto - animação 3D com locução e vídeo
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - manual e cds
Avaliação	Timbre - capacidade de reconhecer os idiofones

Plano de aula 8

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº8 28 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo: - três sons iguais numa pulsação (tercina)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender e identificar a tercina - executar a tercina de 1 tempo e de 2 tempos - executar a tercina (1 tempo e 2 tempos) integrada numa frase melódica
Atividades	- apresentar e explicar a tercina - executar a tercina isoladamente (de 1 e 2 tempos) - executar o ritmo da peça proposta no manual “Can’t help falling in love” de Elvis Presley onde constam tercinas de 1 e de 2 tempos - interpretar a parte A da peça num instrumento melódico
Recursos	- quadro e giz - computador e projetor - aparelhagem de som - flauta - xilofone soprano e contralto
Avaliação	Ritmo - grau de correção na execução da tercina

Plano de aula 9

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº9 5 maiol 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre - expressividade através da seleção tímbrica
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender a expressividade através da seleção tímbrica - reconhecer o som dos instrumentos da orquestra
Atividades	- leitura dos textos do manual sobre expressividade através da seleção tímbrica - audição de excertos da fábula sinfónica “A Quinta da Amizade” como exemplo do conteúdo - breves considerações sobre o compositor da obra
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - manual e cd
Avaliação	Timbre - capacidade de explicar a expressividade através da seleção tímbrica

Plano de aula 10

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº10 12 maiol 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre Família de timbres: os membranofones
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- compreender a classificação dos instrumentos - definir um membranofone - identificar visual e auditivamente um membranofone - conhecer os membranofones de alguns países do mundo - conhecer os membranofones das várias regiões de Portugal
Atividades	- audição dos membranofones do mundo e leitura das suas características (manual) - audição dos membranofones de Portugal e leitura das suas características (manual) - apresentação dos membranofones de Portugal através da aula digital (recurso disponibilizado pelo manual) e suas diversas funcionalidades - análise do mapa digital e distribuição geográfica dos membranofones em Portugal - som individual e em conjunto - animação 3D com locução e vídeo
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - manual e cds - manual e cd
Avaliação	Timbre - capacidade de reconhecer os membranofones

Plano de aula 11

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº11 19 maiol 2015
Conceitos/conteúdos	Altura - intervalos melódicos e harmónicos
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- cantar a canção com rigor rítmico e afinação - executar os acompanhamentos propostos nos instrumentos - cantar a canção com o acompanhamento proposto - preparar a apresentação da peça em público
Atividades	- relembrar a letra e a melodia da canção - ensaiar as várias partes instrumentais - ensaiar a canção com vozes e acompanhamento instrumental
Recursos	Instrumentos musicais: - jogo de sinos (soprano e contralto) - xilofone (soprano e contralto) - metalofone contralto - guitarra e violino
Avaliação	- performance

Plano de aula 12

Plano de aula	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 6°F	Aula nº12 22 maiol 2015
Conceitos/conteúdos	Prática performativa
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- apresentar e interpretar publicamente na escola a canção “Abraços” de Sérgio Godinho
Atividades	- organizar o espaço onde irá decorrer a atividade - organizar a disposição dos instrumentos - organizar a disposição dos alunos - apresentar a canção à comunidade escolar
Recursos	- mesas e cadeiras Instrumentos musicais: - jogo de sinos (soprano e contralto) - xilofone (soprano e contralto) - metalofone contralto - guitarra e violino
Avaliação	- performance em público

3º CICLO

Plano de aula 2

Plano de aula Módulo Pop Rock (em torno dos estilos musicais)	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 7º I	Aula nº2 15 abril 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre: - combinação de timbres Ritmo: - contratempo - polirritmia - síncopa Conteúdos do módulo - estilo musical: jazz - origem e influências no estilo jazz - instrumentos musicais característicos do estilo - principais intérpretes (nacionais e estrangeiros)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- conhecer as origens e influências do estilo musical - identificar auditivamente o estilo musical - analisar e descrever as características musicais do estilo - identificar intérpretes nacionais e estrangeiros
Atividades	- ler um de texto informativo sobre o estilo jazz - visualização de vídeos com exemplos do estilo musical - analisar e comentar características musicais do estilo
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - fotocópias com o texto sobre o estilo musical jazz
Avaliação	- capacidade de identificar auditivamente o estilo musical jazz

Plano de aula 4

Plano de aula	
Módulo Pop Rock (em torno dos estilos musicais)	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 7º I	Aula nº4 13 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Timbre: - combinação de timbres - timbres produzidos e preparados por instrumentos eletrónicos Altura: - melodia com acompanhamento de acordes Conteúdos do módulo - estilo musical pop-rock - origem e influências no estilo pop-rock - instrumentos musicais característicos do estilo - principais intérpretes (nacionais e estrangeiros)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- conhecer as origens e influências do estilo musical - identificar auditivamente o estilo musical - analisar e descrever as características musicais do estilo - identificar intérpretes nacionais e estrangeiros
Atividades	- ler um de texto informativo sobre o estilo pop rock - visualizar de vídeos com exemplos do estilo musical - analisar e comentar características musicais do estilo
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - fotocópias com o texto sobre o estilo musical pop rock
Avaliação	- capacidade de identificar auditivamente o estilo musical pop rock

Plano de aula 6

Plano de aula Módulo Pop Rock (em torno dos estilos musicais)	
Agrupamento de escolas de Ovar Sul E.B. São Vicente de Pereira 7º I	Aula nº6 27 maio 2015
Conceitos/conteúdos	Ritmo: - ritmos produzidos por instrumentos eletrónicos Timbre: - combinação de timbres - timbres produzidos e preparados por instrumentos eletrónicos Conteúdos do módulo - estilo musical: rap e hip hop - origem e influências nos estilos rap e hip hop - instrumentos musicais característicos do estilo - principais intérpretes (nacionais e estrangeiros)
Objetivos (O aluno deve ser capaz de)	- conhecer as origens e influências do estilo musical - identificar auditivamente o estilo musical - analisar e descrever as características musicais do estilo - identificar intérpretes nacionais e estrangeiros
Atividades	- ler um de texto informativo sobre o estilo rap e hip hop - visualizar de vídeos com exemplos do estilo musical - analisar e comentar características musicais do estilo
Recursos	- computador e projetor - aparelhagem de som - fotocópias com o texto sobre o estilo musical
Avaliação	- capacidade de identificar auditivamente o estilo musical hip hop