

**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: *A Performance em X Fases*

Isabel Maria Guedes de Macedo Girão

Coimbra 2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

# Relatório de Prática Pedagógica: *A Performance em X Fases*

Isabel Maria Guedes de Macedo Girão

Orientador: Professor Doutor Avelino Correia

Trabalho Final da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do  
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Coimbra outubro de 2015



## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que contribuíram para a realização deste Relatório de Prática Pedagógica.

Ao Senhor Professor Doutor Avelino Correia por acreditar em mim e pelas profícuas conversas semanais suscitadas por cada aula, contribuindo para a escolha de soluções e para a transmissão do conhecimento.

À Senhora Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro, ao Senhor Professor Doutor Francisco Monteiro e ao Senhor Professor Doutor António Moreira, personificando o saber que pude adquirir, respetivamente, na Universidade de Coimbra, na Universidade do Porto e na Universidade Aberta.

À Direção do meu Lycée Français International de Porto por toda a disponibilidade e apoio.

À Ana Leonardo, à Marlene Trindade e ao Lúcio Marto, os Amigos constantes deste percurso académico.

Ao João Luís Cabarrão e ao Pedro Simões por todo o auxílio informático prestado na formatação do trabalho.

À minha Mãe e à Amiga Cristina Xavier da Fonseca, as primeiras “doutoleitoras” críticas deste Relatório, pela total disponibilidade.

À minha Família, aos meus dois em particular, mesmo que a minha filha Inês não possa compreender que é por ela que persisto e que foi por ela que tudo recomecei.



**Resumo:**

Trata-se do Relatório de Prática Pedagógica numa turma do 7º ano de escolaridade da Escola Básica de Rio Tinto em 2014/2015, com carácter académico e profissionalizante, visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Debruça-se sobre a avaliação formativa na aula de Música do 3º Ciclo, procurando responder à questão: que dispositivo avaliativo poderá melhor analisar as transformações evolutivas nas *performances* em grupo?

Na primeira parte – Quadro Teórico – aprofundou-se o ato de avaliar, dando-se particular ênfase àquela que se passará a denominar “*Performance* em X Fases”, uma modalidade avaliativa que tem por base o Teste em Duas Fases e as ideias de Weenke e Van der Blij.

Na segunda parte – Prática Pedagógica – descreve-se o processo inerente à Prática Pedagógica desenvolvida ao longo de um semestre. Tentou-se seguir o trajeto da evolução da raça humana no mundo. Assim, os alunos puderam percutir na África Subsariana, cantar em Árabe, dançar na Europa, sonorizar no Extremo Oriente e reciclar na América Latina.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Música, Avaliação Formativa, *Performance*



## **Abstract**

This document is a report on pedagogic practices used in a 7th grade class at the Elementary School of Rio Tinto in the 2014/2015 school year, with academic and vocational characteristics in order to obtaining a master's degree in Teaching Music Education in the 3<sup>rd</sup> Cycle. It focuses on the formative evaluation within the music class (3<sup>rd</sup> Cycle), trying to answer the question : which tool will be the best at analyzing evolutionary transformations of *groupe performances* ?

In the first part - theoretical fundamentals - the evaluation act was deepened, with particular emphasis on the one that will be named "*Performance in x phases*", an evaluation modality/methodology that has as a base the Two Phase Test e the ideas of Weenke and Van der Blij.

On the second part - pedagogic practice - it is described the process associated to the pedagogic practice developed for a semester. It was tried to follow the evolutionary route of human race in the world. Therefore, the students in their *performances* were able to percuss in subsahariann Africa, sing in Magreb, dance in Europe, sonorize in the Far East and "reciclat" in Latin America.

**Keywords:** pedagogic practices, music, formative evaluation, *performance*



## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE 1 – QUADRO TEÓRICO</b> .....	9
1. Avaliar.....	9
1.1. Enquadramento Teórico.....	9
1.2. A Avaliação Formativa: O Teste em Duas Fases e a <i>Performance</i> em X Fases .....	21
<b>PARTE 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	33
2. Contextualização da Prática Pedagógica .....	35
2.1. Caraterização da Escola .....	35
2.2. Caraterização da Turma .....	37
3. Desenvolvimento da Prática Pedagógica .....	39
3.1. Processos Organizativos da Prática Pedagógica .....	39
3.2. Enquadramento Metodológico.....	45
3.2.1. Percutir na África Subsariana (3 sessões) .....	45
3.2.2. Cantar em Árabe (1 sessão).....	59
3.2.3. Dançar na Europa (3 sessões).....	65
3.2.4. Sonorizar no Extremo Oriente.....	81
3.2.5. Reciclar na América Latina.....	93
<b>Conclusão</b> .....	103
<b>Bibliografia</b> .....	105
<b>Anexos</b>	



## **Abreviaturas**

AVERT – Agrupamento Vertical das Escolas de Rio Tinto

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PLEE - Project-Led Engineering Education



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Triângulo Pedagógico de Houssaye... <b>Erro! Marcador não definido.</b>	
Figura 2 - Mancha gráfica de todas as grelhas avaliativas (ver Anexo 3).....	20
Figura 3 - Artigo de Weenk e Van der Blij .....	23
Figura 4 - Mapa de base do Prezi .....	45
Figura 5 - Planificação das doze aulas lecionadas.....	46
Figura 6 - Planificação da Sessão 1 (ver Anexo 6) .....	47
Figura 7 - Início das Histórias .....	48
Figura 8 - Partitura da canção <i>Kokoleoko</i> .....	49
Figura 9 - Ostinatos corporais da canção <i>Kokoleoko</i> .....	50
Figura 10 - Planificação da Sessão 2 (ver Anexo 8).....	52
Figura 11 - Duas grelhas avaliativas (ver Anexo 3) .....	53
Figura 12 - Instrumentos musicais da África Subsariana.....	53
Figura 13 - Partitura fornecida aos alunos.....	54
Figura 14 - Planificação da Sessão 3 (ver Anexo 9).....	56
Figura 15 - Planificação da Sessão 4 (ver Anexo 10).....	59
Figura 16 - <i>Casamento Judeu em Marrocos</i> de Delacroix (1819) .....	59
Figura 17 - Ensemble Abdel Karim.....	60
Figura 18 - Partitura da canção <i>Lamma Bada Yatathanna</i> .....	61
Figura 19 - Tradução da letra da canção <i>Lamma bada yatathanna</i> .....	61
Figura 20 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3) .....	62
Figura 21 - Ostinato da canção <i>Lamma Bada Yatathanna</i> .....	63
Figura 22 - Planificação da Sessão 5 (ver Anexo 11).....	65
Figura 23 - Grupo Folclórico da Folgosa e alunos do Lycée Français International do Porto .....	66
Figura 24 - Aluno a experimentar o acordeão diatónico .....	66
Figura 25 – Grelha Avaliativa (ver Anexo 3).....	68
Figura 26 - Planificação da Sessão 6 (ver Anexo 12).....	70
Figura 27 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3) .....	71
Figura 28 - Demonstração de colocação de braços .....	71

Figura 29 - Demonstração de passo .....	72
Figura 30 - Demonstração de colocação de mãos .....	72
Figura 31 - Demonstração de colocação de braços .....	72
Figura 32 - Demonstração de colocação de braços .....	72
Figura 33 - Fandango .....	73
Figura 34 - Instrumentos musicais escutados.....	74
Figura 35 - planificação da Sessão 7 (ver Anexo 13) .....	76
Figura 36 - <i>Corridinho</i> (Algarve).....	76
Figura 37- Grelha Avalliativa (ver Anexo 3) .....	76
Figura 38 - <i>Bailinho</i> (Madeira) .....	77
Figura 39 - <i>Chapelloise</i> (da Suécia para França) .....	77
Figura 40- Conchinchine: (da Dinamarca para França) .....	78
Figura 41 - <i>Kolo de Srem</i> (Sérvia) .....	79
Figura 42 - Planificação da Sessão 8 (ver Anexo 14) .....	81
Figura 43 - Quatro tons do mandarim .....	82
Figura 44 - Partitura da canção <i>Flor de Jasmim</i> .....	83
Figura 45 - Três frases da canção <i>Flor de Jasmim</i> .....	83
Figura 46 - Orquestras tradicionais chinesa e japonesa .....	84
Figura 47 - Quadro comparativo: Ópera de Pequim e Teatro Noh .....	85
Figura 48 - Diferentes mas não indiferentes .....	85
Figura 49- Mancha gráfica da proposta de trabalho de grupo (ver Anexo 15) .	86
Figura 50 - Planificação da Sessão 9 (ver Anexo 16) .....	88
Figura 51 - Trabalho de Grupo a realizar pelo grupo 1 (ver anexo 17) .....	88
Figura 52 - Planificação da Sessão 10 (ver Anexo 24) .....	91
Figura 53 - Cenário e personagens .....	91
Figura 54 - Programa da festa de final de ano letivo (ver Anexo 5) .....	91
Figura 55 - Planificação da Sessão 11 (ver Anexo 25) .....	93
Figura 56 - Mapa das diferentes línguas faladas no continente americano.....	93
Figura 57 - Influência de três culturas.....	94
Figura 58 - Partitura da canção <i>El Humahuqueno</i> .....	96

Figura 59 - Planificação da Sessão 12 (ver Anexo 26).....	97
Figura 60 - Michael Jackson e os Oludum .....	98
Figura 62- Como percutir a tampa de detergente .....	98
Figura 61 - Ritmos sincopados a repetir.....	98
Figura 63 – <i>Flash movie Bahianese le Mix</i> .....	98
Figura 64 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3) .....	98
Figura 65 – Como percutir o garrafão de água.....	98



## INTRODUÇÃO

A paixão pelo ensino musical conduziu esta investigação a um questionamento sobre que práticas e que mecanismos avaliativos seriam os mais motivantes para os alunos do sétimo ano de escolaridade da Escola Básica de Rio Tinto, no distrito do Porto. Pretendeu-se, pois, suscitar nos alunos o que Csikszentmihalyi (1990) define como estado de *flow*, isto é: *a state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will continue to do it even at great cost, for the sheer sake of doing it* (p.4), através de práticas musicais coletivas motivantes e de mecanismos avaliativos refletidos e interiorizados pelos alunos.

É na escuta e, mais precisamente, na construção da discriminação auditiva que a vivência musical é determinante para desenvolver processos de aprendizagem que conduzam ao pleno desenvolvimento da formação estética global dos alunos. Com efeito, nesta sociedade da informação e da comunicação, novos contextos e novos desafios são colocados aos professores em geral e aos de música em particular. Concorde-se com diversos critérios suscetíveis de conduzir a prática profissional dos professores de música, que se refletiram nas doze aulas lecionadas ao 3º Ciclo, e que se passam a enunciar.

Desde logo, defende-se como Regelski (2007) uma permanente atitude reflexiva e crítica, *of self-reflective openness and self-critique* (p.13), investigando-se sobre quais seriam as *praxis* mais adequadas em cada momento, já que *a teacher can never rest self-satisfied that “the” best efforts or results have been achieved* (p.13). Para tal, tornou-se necessário que também se estivesse pronto para ouvir as críticas, incluindo as dos

alunos da turma relativamente às propostas de trabalho realizadas e às grelhas avaliativas explicitadas ao longo de todo o semestre. A este propósito também Regelski (2007) defende que *students' self-reports – especially complaints, or of problems – tend to be either ignored or handled in routine ways* (p.19).

Procura-se um modelo de ensino centrado no aluno, tendo como pressupostos teóricos as teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem que, refere Arends (2008), na perspetiva filosófica de Dewey e de outros progressistas da época, advogam que *o conhecimento, em vez de ser objetivo e fixo, é de certa forma pessoal, social e cultural. O significado é construído pelo aprendente através da experiência* (p.339). É fundamental definir as finalidades e traçar os objetivos a atingir, defendendo-se que os professores que o não fazem podem ser acusados de um tipo de ensino impreciso, incompleto, ou incorretamente visto como garantido, revelando com maior nitidez as fragilidades e os progressos que são mal “diagnosticados”. Ora, as finalidades e os objetivos são ideais de ação cruciais que evidenciam os progressos dos alunos.

Para além disso, deve-se ter consciência de que para que os alunos mantenham a sua motivação inicial e para que o talento de cada um continue a desabrochar, é importante utilizar metodologias que promovam a autonomia musical e que respeitem a sensibilidade artística de cada um. Também Csikszentmihalyi (1997) refere que *focus and concentration hold the key to achieving flow* (p.6).

Optou-se pelo recurso ao *software* Prezi que se confirmou ser uma estratégia dinâmica, eficaz e motivadora para os alunos, e transmissora de segurança para a professora. Todos os materiais usados em cada aula

foram-se acrescentando e incluindo semanalmente na imagem inicial de um mapa do mundo referente à evolução da raça humana pelos diversos continentes (ver o Prezi no CD em Anexo).

Por outro lado, visou-se estimular os alunos para a escuta e a análise de obras musicais do património cultural imaterial, fazendo-as vivenciar através de *performances* musicais coletivas diversificadas. Ora, a Planificação Anual com os dois módulos a lecionar no 3º Ciclo já se encontrava estipulada: Memórias e Tradições e Músicas do Mundo (ver anexo 1), pelo que se trilhou o percurso, com prudência, tentando aplicar no contexto específico de ensino estratégias que desenvolvessem a musicalidade, estimulassem as capacidades inatas de cada aluno, promovendo o desejo de aprender ao longo do semestre. Efetivamente, cada professor desenvolve práticas diferentes, destacando Regelski (2008) três: de professor para professor, dependendo dos alunos presentes e, ainda, dos locais e culturas onde exercem a sua profissão (p.12). É, realmente, necessário conhecer os alunos: quem são e como aprendem. Tudo isto, tendo em vista os ideais de ação musicais e educativos que orientam as suas escolhas e as suas práticas de ensino. Na verdade, embora se partisse sempre de uma canção para cada região do mundo, pretendeu-se que as doze aulas a lecionar no semestre permitissem aos alunos percutir na África Subsariana, cantar em Árabe, dançar na Europa, sonorizar no Extremo Oriente e fechar o ciclo ao voltar a percutir (mas reciclando) na América Latina.

No que concerne à prática avaliativa, tentou-se seguir princípios éticos, auscultando os alunos, descrevendo com clareza os objetivos e as finalidades observáveis. Para isso, analisaram-se os “Critérios de Avaliação nas Disciplinas de Educação Musical e de Música” (ver Anexo

2) e propuseram-se à professora cooperante novas grelhas avaliativas (ver Anexo 3) construídas a partir das existentes na Escola Básica de Rio Tinto e as criadas ao longo destes últimos trinta anos pela mestranda na sua prática pedagógica no Lycée Français International de Porto, no intuito de avaliar os alunos com objetividade, clareza e transparência. Manteve-se, também, uma postura autocrítica e autorreflexiva no final de cada aula, investigando com prudência para poder melhorar. Efetivamente, “viver é resolver problemas” defendeu o filósofo das ciências Popper (1999) ao visualizar a ciência como progredindo de problema em problema, sendo o progresso a criação de novos problemas e a aprendizagem um processo de eliminação de erros.

Relativamente à avaliação, pretendeu-se enaltecer a disciplina de Educação Musical, apoiando-a fortemente em *performances* musicais coletivas. Para tal, tornou-se indispensável que, quer no início de cada nova temática, quando se propunha um projeto musical de execução e/ou de criatividade (em grupo) a toda a classe, quer ao longo de cada aula com cada grupo, quer quando as produções de cada grupo foram escutadas pelos restantes, a professora/orientadora soubesse estar à escuta dos alunos numa atitude reflexiva e crítica. Defende-se, como Maugars (2009), que *clarifier les critères d'évaluation est une étape indispensable si l'on veut approcher correctement une mesure "objective"* (p. 4). Efetivamente é necessário ir-se questionando sobre a pertinência das grelhas de avaliação, pois só assim pode ser possível compreender, diagnosticar e reajustar, motivando cada aluno.

Porque as ações pedagógicas do docente têm sempre consequências pessoais e emocionais em cada aluno, deve-se questionar “que mudanças observáveis se pretende que ocorram após intervir”? Defende-se a

valorização da transparência, a objetividade e o reajustamento dos critérios avaliativos. Avaliam-se as competências e é em função delas e dos alunos presentes que se devem fixar e, porventura, reajustar os critérios de avaliação ao longo do semestre, promovendo o desenvolvimento pleno de cada aluno. Na verdade, pretende-se que a avaliação seja formativa, defendendo-se a adaptação do “teste em duas fases” descrito por Pinto e Santos (2006). Assim, propôs-se o nome *Performance em X Fases* (em que o *x* corresponde ao número de gravações previstas para a realização da tarefa) por revelar uma série de vantagens, em tudo idênticas ao “teste em duas fases” descrito por Pinto e Santos (2006). Passa-se a traduzir Maugars (2009) quando disserta sobre *uma avaliação informada e transparente em música*; advoga que a gravação permite ao aluno avaliar o seu próprio trabalho e os seus progressos, já que o resultado musical final só por si não é representativo nem da experiência de aprendizagem, nem do processo de composição (p. 3). Defende, ainda, esta autora que a gravação permite ao professor conservar objetivamente o traço sonoro da *performance* musical dos alunos e, a partir dessa gravação, trabalhar concretamente para a melhorar (p. 3). Concluiu que a avaliação contínua permite um diálogo negociado com o aluno, permitindo-lhe que desenvolva o processo criativo e a sua personalidade. Refere, finalmente, outros autores que também preconizam a gravação das *performances* musicais (p. 6).

Ora, o aluno, enquanto ouvinte, apropria-se da linguagem artística musical, assimilando-a progressivamente ao explorar, vivenciar, concretizar e criar a Música. Enquanto intérprete é também ouvinte, formando uma opinião crítica sobre a sua própria produção artística que poderá refazer e aperfeiçoar. Do mesmo modo enquanto ouvinte das criações artísticas dos colegas, através de uma escuta ativa, é também compositor e intérprete.

Pretende-se, pois, que os alunos possam comunicar musicalmente, dando ênfase à *performance* musical em grupo. Para além disso, a realização de projetos artísticos em comum permite que cada aluno desenvolva a autonomia, o sentido crítico e o respeito pelo outro. Torna-se essencial que o professor de Educação Musical ajude cada aluno a ter liberdade de espírito, colocando à sua disposição estratégias que lhe permitam encontrar o seu lugar no grupo, refletindo criticamente sobre as suas escolhas estéticas, para que se torne num *performer* implicado. Assim, defende-se que o professor de Educação Musical implemente dispositivos avaliativos formativos que cada aluno conheça e lhe permitam evoluir. Deve-se, pois, questionar sobre que modelos de avaliação e que dispositivos pedagógicos aplicar e adaptar. Até porque, educar musicalmente não é “domesticar”, nem “impor”, mas sim “dar asas” à criatividade. Por isso mesmo é que os conteúdos musicais e as grelhas avaliativas devem ser desconstruídos e refletidos progressivamente pelos alunos, evitando que as aulas sejam uma mera transmissão de conhecimentos.

## **PARTE I – QUADRO TEÓRICO**



## **1. Avaliar**

### **1.1. Enquadramento Teórico**

*Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes.*

Garcia-Debanc (1999)

Etimologicamente, avaliar tem origem latina de *ex valere*, isto é, de extrair o valor de algo. Trata-se de uma definição que evoca uma alteração de uma atitude relativamente à avaliação na qual se valoriza o que o aluno produz de positivo. Arends (2008) alerta para ser *bastante importante que os professores em início de carreira construam um repertório de estratégias eficazes para classificar e avaliar o desempenho dos seus alunos* (p. 208).

Avaliar pode designar uma multiplicidade de termos que evidenciam o objeto do ato de avaliar relativamente a saberes, a competências, a produções, a trabalhos. Assim, avaliar pode consistir em verificar (o que o aluno aprendeu numa progressão), em julgar (um trabalho realizado a partir de objetivos fornecidos e de grelhas avaliativas), em estimar (o nível de competências do aluno), em situar (na classe cada aluno), em representar (por um número), em determinar (o nível da produção), em opinar (sobre o saber e saber-fazer adquiridos).

Para Maugars (2009), a grande finalidade da avaliação musical é o processo criativo da criança e não a avaliação do objeto em si, sendo pelo diálogo com os alunos que este objetivo poderá ser atingido (p.7).

A avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa. Pode-se sintetizar pelo quadro seguinte, completando o quadro de Arends (2008, p. 226) com o da Academia francesa de Lille (2015):

	<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO</b>	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA</b>
<b>FUNÇÃO:</b> porquê?	Permite saber onde se situa o aluno e que competências já adquiriu anteriormente.	Permite situar a progressão do aluno relativamente a um objetivo fornecido. Remediação	Permite saber quais os conhecimentos e as competências adquiridas.
<b>MOMENTO:</b> quando?	No início de um ano letivo, de um tema, de uma aula.	Durante a aprendizagem e durante a aplicação das aquisições.	No final de uma aprendizagem.
<b>DESTINATÁ- RIOS:</b> para quem?	Aluno, professor, família, equipa disciplinar, equipa pedagógica.	O aluno pode tomar consciência dos seus progressos e das suas dificuldades. O professor apercebe-se dos obstáculos dos seus conteúdos.	Aluno, professor, família, equipa disciplinar, equipa pedagógica.
<b>MEIO:</b> como?	Questionários, sondagens, <i>brain storming</i> .	Observação, autoavaliação, exercícios práticos, apresentações	Portfolio, teste escrito, apresentação final
<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>	A partir desta avaliação pode organizar a sua progressão, auxiliando-o a organizar internamente a turma relativamente ao que vai propor.	A observação dos alunos no quotidiano leva-o a adaptar os ritmos individuais e coletivos, a modular as exigências de trabalho pessoal (quer o realizado na sala de aula, quer o de casa) e a perceber os erros.	Responsável pelo tipo de teste e corretor do mesmo.
<b>PAPEL DO ALUNO</b>	Propõe respostas e representações.	Para aprender, tem de se empenhar; os seus erros, devidamente analisados, levam-no a progredir. É encorajado a fazer a coavaliação e a autoavaliação.	Preparou-se para a avaliação, trouxe o material necessário e sabe que a avaliação é sumativa.
<b>ATRIBUIR UMA NOTA ?</b>	Não há interesse nisso. Releva o nível de aquisição de cada item.	Sem nota, ou atribuir nota a título indicativo sem contar para a média final.	Atribuir nota e por isso é tão importante refletir-se sobre o que se vai avaliar.

Vários modos de avaliar são possíveis, desde que contextualizados na prática musical de referência e que os critérios que levam à sua escolha sejam refletidos criticamente em função das necessidades dos alunos e do projeto musical a realizar. Musicalmente, defende-se que a avaliação deverá ser formativa, consistente, diversificada, transparente e rigorosa, valorizando-se os processos de autorregulação e a evolução de cada aluno. A sua grande finalidade é a de fornecer informações detalhadas acerca dos processos e/ou dos resultados da aprendizagem dos alunos, com vista a permitir uma adequação das atividades de ensino-aprendizagem. Também Perrenoud (1998) advoga que *on évalue toujours pour agir*, precisando que habitualmente o sistema usa a avaliação com uma dupla finalidade: quer para o ajustamento periódico do currículo, de normas de admissão, de estruturas, quer para controlar o ensino e o trabalho dos professores (p. 58).

Hadji (2012) questiona numa conferência se se deve ter medo da avaliação. Termina, defendendo que a avaliação formativa deve ter um lugar central nas atividades de avaliação escolar, já que se a principal finalidade de uma instituição é a de fazer aprender, *l'évaluation a pour fonction première d'aider cette institution à atteindre ce but. Si telle est sa volonté, il n'y a pas à en avoir peur* (p. 3).

Por outro lado, entende-se que a avaliação sumativa, do ponto de vista prático-musical, tal como noutras disciplinas de cariz artístico, pode enfermar de pouca objetividade mesmo quando os critérios são precisos e contextualizados, o que pode acarretar consequências negativas na motivação e na aprendizagem dos alunos.

A avaliação intervém em diferentes momentos da aprendizagem e tem um papel diverso na formação, propondo-se, agora, uma breve análise do

triângulo pedagógico de Houssaye (1998) por Vellas (2007) que se passa a traduzir. Houssaye propôs o “triângulo pedagógico” como um modelo de compreensão do pedagógico, permitindo comparações entre diversas situações pedagógicas, por se articularem entre eles – os conteúdos, o aluno e o professor – em que dois são sempre predominantes, excluindo o terceiro; trata-se de um esquema usado nas Ciências da Educação, permitindo inferir três processos distintos de acordo com os eixos privilegiados: os processos de ensinar, de formar e de aprender.



Figura 1- triângulo pedagógico de Houssaye

Quando é predominante o eixo conteúdos/professor, está-se perante o processo de ensinar e o aluno é excluído (*la place du mort*); quando a predominância está no eixo professor/aluno, trata-se do processo de formar e o conteúdo é excluído; finalmente, quando é o eixo aluno/contenúdos que predomina, está-se perante o processo de aprender. Vellas (2007) termina esta análise ao triângulo pedagógico de Houssaye com uma nota irónica que se passa a traduzir: cada processo, quando exacerbado, corre o risco

de ver *le mort jouer au fou*: rebelião dos alunos no processo de ensinar; alheamento e sedução no processo de formar; solidão e abandono no processo de aprender (pp. 2-3).

Urge enunciar algumas pistas de reflexão relativas a esta temática para que se possa escolher conscientemente um instrumento de avaliação alternativo aos tradicionais. Desde logo, há que referir que a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e as expectativas perante esta situação, ou seja, é uma interação entre um avaliador e um avaliado relativamente a critérios específicos. Ora, se educar implica colocar-se ao serviço dos aprendentes, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades face ao ato de aprender, então a avaliação deve ser pensada na diversidade, segundo as decisões sobre as quais ela assenta, bem como segundo o projeto musical a realizar com os alunos. Deste modo, quando se escolhem e constroem as aulas, os projetos musicais a abordar, por serem de cariz prático e criativo, devem suscitar nos alunos o prazer e a vontade de vir uma vez por semana à aula de Educação Musical. Uma avaliação formativa permite ao aluno situar-se em relação ao que ainda poderá fazer para progredir no projeto musical ao longo do tempo, conduzindo a uma pedagogia diferenciada, isto é, uma pedagogia adaptada aos conteúdos pedagógicos e aos objetivos da aprendizagem de cada aluno.

Segundo Robbes (2009), a Pedagogia Diferenciada terá surgido nos inícios do século XX com as propostas pedagógicas de Freinet de trabalho individualizado, de fichas de autoavaliação, de avaliação por competências e pretendia combater a comum indiferença dos professores às diferenças dos alunos, tendo-se baseado em três estudos experimentais: da americana Parkhurst (a partir de 1903), do americano Washburne (cerca de 1915) e do suíço Dottrens. Refere Robbes (2009) que a pedagogia diferenciada

visa melhorar a relação professor-aluno (estudos de psicologia cognitiva e de neuropsicologia de Rache), responder à heterogeneidade de uma classe (estudos de Garanderie), enriquecer a interação social para uma maior impregnação dos saberes, desenvolver a vontade de aprender ao compreender porque se aprende determinado conceito, aprender a autonomia ao responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem e lutar contra o insucesso escolar.

Destaca-se, agora, um leque de definições de pedagogia diferenciada, traduzidas de um interessante documento comum a múltiplas academias francesas. Traduzindo Legrand (1984) a pedagogia diferenciada significa um esforço de multiplicidade metodológica suscetível de responder à diversidade dos alunos. No entanto, Meirieu (1989) adverte que diferenciar é ter em consideração uma pessoa sem renunciar ao grupo. Já para Drevillon (1980), a flexibilidade metodológica do professor é um fator de sucesso dos alunos na medida em que permite a cada um elaborar a sua própria estratégia. E Peretti (1987) implica-se naquela que apelida *une exploration de la forêt amazonienne de l'éducation et de l'enseignement*, defendendo que a pedagogia diferenciada é uma metodologia de ensino e não uma pedagogia; face a alunos muito heterogéneos, torna-se indispensável implementar uma pedagogia variada, diversificada, concertada e compreensiva, devendo ter uma variedade de respostas pelo menos igual à variedade de diferenças, ou será um sistema de ensino elitista; acrescenta ainda que cada professor tem uma postura pedagógica diferente e que deve respeitar os que têm uma postura diferente da sua, não devendo o professor isolar-se mas trabalhar ele próprio em equipa.

É finalidade da avaliação a aquisição progressiva de competências, o que implica uma observação rigorosa das aquisições ao longo do semestre. A avaliação faz um diagnóstico, identifica dificuldades, mede os progressos

e valida competências, devendo conduzir cada aluno a tornar-se um ator dinâmico da sua própria formação, permitindo-lhe identificar as suas aquisições, quer elas sejam conhecimentos, capacidades ou atitudes, já que é o motor dinâmico da negociação didática explícita ou implícita entre o professor e os alunos. Deste modo, a avaliação faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Em suma, como avaliar e o modo como essa avaliação é comunicada a cada aluno através da disponibilização e explicação das grelhas avaliativas, revelou ser um fator essencial que contribuiu para o seu sucesso, bem como para enquadrar e acompanhar cada estudante pela docente.

As grelhas avaliativas permitem avaliar a qualidade das produções dos alunos através da enunciação de critérios observáveis do que cada aluno deve ser capaz de fazer. Devem, portanto, fornecer ao aluno uma informação eficaz sobre o seu rendimento, permitindo-lhe situar-se face aos objetivos traçados pelo professor, sendo um regulador da aprendizagem. Também em Pinto e Santos (2006) ressalta

*a importância da clarificação de critérios, tanto inerentes à realização da tarefa como de aperfeiçoamento na realização da própria tarefa, dependentes do professor, que servirão de pontos de apoio para a realização da mesma. Assim, o trabalho em redor da explicitação de critérios torna-se uma prioridade, não só em termos de avaliação mas também em termos da própria aprendizagem” (p.112).*

Traduzindo Tagliante (2005), a notação não é um instrumento de medida exata, sendo uma estimativa da *performance* em função de critérios de apreciação (p.112). Avaliar as competências de um aluno significa “medir” as suas capacidades para mobilizar diferentes recursos para que possam

realizar ações cada vez mais complexas. Neste sentido, as situações pedagógicas devem permitir observar os alunos e verificar, apreciar, e medir as capacidades de cada um deles na mobilização das suas aquisições. Para além disso, deve-se privilegiar os progressos feitos por cada aluno, identificando que obstáculos impedem o sucesso esperado na realização das tarefas propostas. Os critérios de avaliação têm de ser conhecidos e compreendidos por todos os alunos, para que possam superar dificuldades de um modo consciente e dinâmico.

Perante a Planificação Anual da Escola Básica de Rio Tinto (ver Anexo 1) e os Critérios de Avaliação para a Disciplina de Música no 3º Ciclo (ver Anexo 2), era urgente construir-se uma grelha de avaliação que pudesse ser aprovada pela professora cooperante, dando-a a conhecer aos alunos para que servisse de modelo a usar para todo o semestre (ver Anexo 3). Assim, partiu-se dos documentos oficiais da escola, aprovados no início de setembro de 2014, para se construir uma grelha de avaliação adequada às atividades previstas e às capacidades que se pretendia avaliar em cada aluno. Para tal, defendeu-se ser necessário, pelo menos, retirar alguns itens na exaustiva lista do domínio sócio afetivo e acrescentar um item relativo à execução de movimentos de dança no domínio psicomotor.

Aceite esta primeira proposta, investigou-se que itens acrescentar para clarificar os critérios, colmatando as eventuais lacunas do que se pretendia avaliar perante frases como “canta com afinação, expressão e a tempo”, “toca com controlo técnico e artístico”, bem como para a novidade “executa movimentos de dança com rigor”. Para o efeito, recorreu-se às grelhas em vigor no Lycée Français Internacional de Porto criadas ao longo destes últimos trinta anos pela mestrandia, a partir da consulta das páginas *web* das vinte e duas academias francesas. Para além disso, atentou-se ao que Maugars (2009) defende sobre que indicadores não-

verbais de avaliação devem ser usados em Educação Musical e que se passa a traduzir: deverão ser claros, qualitativos, não discriminantes, concisos para uma compreensão rápida, mas suficientemente explícitos e significativos (p. 4). Propuseram-se, então, os seguintes itens avaliativos:

- relativamente a “canta com afinação, expressão e a tempo”, as capacidades avaliadas seriam: o aluno é capaz de:
  - respirar corretamente
  - manter uma postura adequada;
  - escutar uma interpretação e associar-se a ela;
  - cantar afinadamente;
  - respeitar o tempo;
  - respeitar o ritmo;
  - respeitar a dinâmica;
  - respeitar o caráter do texto;
  - escutar e coordenar a sua voz com as do grupo;
  - respeitar as falhas do grupo.
- relativamente a “executa movimentos de dança com rigor”, as capacidades avaliadas seriam: o aluno é capaz de:
  - repetir os movimentos;
  - encadear os movimentos;
  - interpretar os movimentos de modo expressivo;
  - reconhecer os nomes dos movimentos;
  - ajustar os seus movimentos aos do grupo;
  - respeitar o espaço do grupo;
  - reconhecer musicalmente os movimentos;

- reconhecer visualmente os movimentos;
- criar movimentos;
- respeitar as falhas do grupo.
- relativamente a “toca com controlo técnico e artístico”, as capacidades avaliadas seriam: o aluno é capaz de:
  - respirar corretamente
  - manter uma postura adequada;
  - escutar uma interpretação e associar-se a ela;
  - manipular com afinação;
  - respeitar o tempo;
  - respeitar o ritmo;
  - respeitar a dinâmica;
  - respeitar o carácter da composição;
  - escutar e coordenar o seu instrumento com os do grupo;
  - respeitar as falhas do grupo.

Tendo sido aceites pela professora cooperante, passou-se a relembrá-los aos alunos sempre que fosse necessário que analisassem as suas *performances* musicais e a as dos colegas no sentido de poderem evoluir. De ressaltar, ainda, que apesar de se conhecer a diversidade das duas populações escolares conhecidas pela mestrandia – a da Escola Básica de Rio Tinto e a do Lycée Français International de Porto – a verdade é que não houve necessidade de fazer grandes alterações nas grelhas avaliativas, para além da natural tradução. De salientar, ainda, que a grelha geral, contemplando os três domínios (sócio afetivo, cognitivo e psicomotor) foi efetuada numa folha de cálculo automática, ficando assim estruturada na versão final aprovada pela professora cooperante:

<b>DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO: 30%</b>	
comportamento, autonomia, assiduidade, pontualidade	
entra na sala ordenadamente	3
presta atenção ao professor	3
respeita as opiniões dos outros	3
respeita o material escolar	3
deixa a sala de aula organizada e limpa	3
participação, cooperação, empenho	
regista a aula no caderno diário	3
revela interesse pelos assuntos da aula	3
realiza as atividades propostas na aula	3
manifesta espírito de grupo	3
expõe dúvidas	3
<b>DOMÍNIO COGNITIVO: 30%</b>	
compreensão, aquisição, aplicação de conhecimentos:	
conhece, interpreta e escreve os diferentes códigos musicais programáticos	10
Culturas musicais nos contextos	
reconhece os elementos musicais que caracterizam a região abordada	10
Perceção sonora e musical	
identifica auditivamente conteúdos musicais programáticos	10
<b>DOMÍNIO PSICOMOTOR: 40%</b>	
execução, competências de ação: interpretação e comunicação: 30%	
canta com afinação, expressão e a tempo (ver abaixo grelha pormenorizada)	10
toca com controlo técnico e artístico (ver abaixo grelha pormenorizada)	10
executa movimentos de dança (ver abaixo grelha pormenorizada)	10
criação e experimentação: 10%	
improvisa / compõe com criatividade	10

NOTA 100

Embora possa ser consultada em Anexos fica-se, desde já, com uma perspetiva da mancha gráfica de todas as grelhas avaliativas propostas:

- na página da esquerda os três domínios agora explicitados (mancha amarela e cinzenta);
- na página da direita a explicitação pormenorizada dos itens avaliativos para “cantar”, “tocar” e “dançar”.

The figure displays three evaluation grids. The left grid, titled '13 de 2010', is divided into three main sections: 'DOMÍNIO DO LEXICO: 30%', 'DOMÍNIO DO GESTO: 30%', and 'DOMÍNIO DO SONORO: 40%'. Each section lists specific criteria and includes a grid for assessment. The right grid is divided into three sections: 'CANTA COM HABILITAÇÃO, EXPRESSÃO E TEMPO', 'TOCA COM CONTROLO TÉCNICO E ARTÍSTICO', and 'ENXERTA MOVIMENTOS DE DANÇA COM RIGOR'. Each section lists specific criteria and includes a grid for assessment.

Figura 1 - Mancha gráfica de todas as grelhas avaliativas (ver Anexo 3)

Tal como Hadji (2001), que se passa a traduzir, defende-se que uma avaliação eficaz tem de ser clara, pelo que é necessário explicitar as expetativas em termos de competências, de analisar os erros, de identificar as características dos aprendentes, de fazer um diagnóstico preciso das aquisições e das lacunas, das forças e fraquezas de cada um. (p.10)

## **1.2. A Avaliação Formativa: o Teste em Duas Fases e a Performance em X Fases**

O Teste em Duas Fases é um modelo de avaliação que se conheceu através de Pinto e Santos (2006) e que está baseado na investigação de Van der Blij e Weenk, da Universidade de Twente, na Holanda.

Segundo Pinto e Santos (2006, pp 131-140), este teste é realizado em dois momentos distintos, sendo constituído por questões de diferentes tipos, mas em que algumas terão de ter um carácter aberto. A primeira parte do teste implica respostas curtas, e a segunda parte pressupõe respostas de desenvolvimento. Para além disso, a primeira fase realiza-se dentro da sala de aula, com tempo limitado, podendo ser de consulta ou não; no final o professor recolhe os testes, comenta as respostas através de dizeres avaliativos e retira notas para si próprio sobre o trabalho realizado por cada aluno. Na segunda fase o teste é devolvido ao aluno, que deverá reformulá-lo fora da sala de aula e num período de tempo mais alargado. De acordo com o feedback do professor, o aluno escolherá, então, quais as questões que quer voltar a trabalhar. No final do prazo estipulado, o aluno entrega o teste ao professor, que deverá classificá-lo tendo em conta a qualidade da primeira parte, a qualidade da segunda parte e a evolução constatada entre as duas fases.

O Teste em Duas Fases apresenta diversas potencialidades, já que permite uma avaliação formativa retroativa, facultando ao aluno a possibilidade de repensar determinadas questões. Possibilita também ao aluno a reflexão e a correção dos seus próprios erros. Para além disso, desenvolve capacidades de comunicação e permite a oportunidade de raciocinar, de pedir opiniões, de fazer consultas. Ao apoiar-se no feedback do professor pode reorientar-se, organizando as suas respostas, refletindo e melhorando

as mesmas. Finalmente permite aumentar a autoconfiança e o sentido de responsabilidade do aluno.

O capítulo de Pinto e Santos (2006) salienta, no entanto, alguns constrangimentos, ao pôr em causa se é o aluno que faz verdadeiramente a segunda parte, pois há a possibilidade de haver ajudas exteriores e de estas se poderem agudizar com as diferenças socioeconómicas. Para além disso, refere que o professor necessita de disponibilizar mais tempo para a sua correção por ter de redigir um feedback cuidado e eficaz que permita ao aluno reformular as suas respostas.

Ao iniciar-se a apresentação deste modelo de avaliação, Pinto e Santos (2006) refere apenas que *os testes em duas fases, inspirados nas ideias de Van der Blij*. Mas, por o Teste em Duas Fases apresentar inúmeras similaridades com o modelo avaliativo em apreço, questionou-se quem seria Van der Blij. Trata-se de uma docente da Universidade de Twente, na Holanda e a uma personalidade marcante da engenharia: Maria Van der Blij.

Todavia, não serão apenas as “ideias de Van der Blij”, mas também as de Weenk, pois ambos aparecem cientificamente associados. Efetivamente, constatou-se que van der Blij e Weenk eram referenciados como participantes em Simpósios Iberoamericanos na Universidade do Minho, nomeadamente em 2010 e 2011. Mas o momento mais emocionante desta investigação foi quando se conseguiu aceder ao pertinente artigo destes autores através da Universidade de Twente:

▲ BACK TO UNIVERSITY OF TWENTE PORTAL

UNIVERSITY OF TWENTE.

HOME  
ABOUT  
UPLOAD  
LATEST ADDITIONS  
STATISTICS  
CONTACT  
UT PROCEEDINGS  
UT STUDENT THESES  
DUTCH ACADEMIC OUTPUT  
DUTCH DISSERTATIONS  
EU PUBLICATIONS (OPENAIRE)

Search UT Publications

ADVANCED SEARCH

PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente

Weenk, W. and Blij, M.B. van der (2012) *PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente*. In: L.Z. Campos (Ed.), *Project approaches to learning in engineering education : the practice of teamwork*. Springer, 29 - 52. ISBN 9789460919589

Full text not available from this repository. The author is invited to [upload](#) the full text of this publication.

Abstract:

For some years engineering has been in trouble. Fewer students have applied in general and the consequences have been merging and closing down of universities and departments. However, an initiative known as EPS (European Project Semester) was started in 1995 by this author. Students come together to work on multidisciplinary projects in international teams. This has shown to be an effective way to attract students and to give them international experience and develop their enhanced technical skills. Students of both gender from engineering, business and technology feel attracted to participate in this international semester. Many engineering schools have been inspired to provide the same set-up at their own institution. Several universities in Europe i.e. in Denmark, the Netherlands, Norway, Poland, Germany, France, Finland, Belgium, Portugal and two universities in Spain are now offering this international semester course at their universities. Future competition will be fierce and we need engineers in our companies. Industry must find or invent responsible ways to increase production without environmental consequences. This ought to inspire our students to consider a career in engineering. Obviously, the present engineering education needs some adjustment in order to satisfy industry's requirements and the wishes of future students. The required skills base has changed. A continuous intake of engineering students is needed in our societies to create new developments and to have somebody to take over where others finish. We must persuade people to choose engineering. In that regard a big credit should be given to The Smallpeice Trust, Warwickshire, England. The Trust has for years done a tremendous work trying to attract young people into engineering.

Item Type: Book Section  
Link to this item: <http://purl.utwente.nl/publications/83282>  
Official URL: [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-958-9\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-958-9_4)  
Export this item as: [BibTeX](#)  
[EndNote](#)  
[HTML Citation](#)  
[Reference Manager](#)

Google Book Search

Project Approaches to Learning in Engineering Education  
The Practice of Teamwork  
Liz Campos (Ed.)  
Project Approaches to Learning in Engineering Education : The Practice of Teamwork  
Preview this book online

Share / Save

**Figura 2 - Artigo de Weenk e Van der Blij**

Antes de se analisar este modelo de Weenk e Van der Blij (2012), vai-se fazer referência ao modelo avaliativo da *Performance em X Fases*, atentando às curiosas similaridades que apresenta com o modelo dos investigadores holandeses.

Depois de se fazer escutar e analisar determinada obra musical, lança-se um projeto musical ao grupo de alunos. É, então, fornecida e explicada

uma grelha com dez parâmetros avaliativos e os alunos trabalham no projeto durante a aula. No final da aula grava-se a *performance* musical de cada grupo e dinamiza-se uma reflexão crítica coletiva; explica-se aos alunos que o objetivo não é criticar para “derrubar os adversários”, mas criticar para “ajudar os colegas” pois pretende-se que todos obtenham a melhor nota possível. Assimilada esta noção basilar de entreajuda, solicita-se aos alunos que explicitem as suas críticas, sendo o papel do professor o de mero moderador, já que só intervirá para lembrar a regra de base: “criticar para ajudar os colegas”. Na aula seguinte cada grupo retoma o seu trabalho a partir do *feedback* “corretivo” oral da aula anterior sintetizado, agora, pelo professor. No final da aula retoma-se o processo de apresentação e de reflexão coletiva. Este processo repete-se até que a apresentação esteja terminada, passando, então, a ter um caráter sumativo.

Esta *Performance em X Fases* é sustentada pela *PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente* (Project-Led Engineering Education) da responsabilidade de Weenk e Van der Blij (2012). Trata-se de uma metodologia avaliativa aplicada a estudantes de Engenharia em que, a partir de um problema técnico representativo da (futura) prática profissional, cada grupo de alunos interage entre si para resolver a problemática em apreço. Estes dois autores partem do fato de os objetivos dos programas terem sido reformulados em “competências” e, também, da adoção da perspectiva de ensino construtivista em que o aluno é o ator principal da sua própria aprendizagem, devendo conseguir identificar de modo claro as suas dificuldades, já que o professor o deve apenas orientar na perspectiva de o levar a aprender a aprender.

Com Weenk e Van der Blij (2012) destacam-se cinco itens: a metodologia, o papel do professor, os benefícios, as similaridades e as diferenças com a

Avaliação Baseada em Problemas e, ainda, os desafios do PLEE (Project-Led Engineering Education) (pp. 29-52).

Relacionando estes cinco pontos com a escolha da prática avaliativa deve-se ressaltar que esta metodologia é baseada no trabalho de grupo, pretendendo-se resolver um problema (neste caso musical) representativo da (futura) prática (profissional) dos alunos, mantendo um *feedback* reflexivo com o docente, baseado nas competências que Weenk e Van der Blij definem como sendo *the ability to apply integrated complex knowledge, skills and attitude in such a way that the person acts responsible and adequately in a certain context* (p.30).

Em relação ao segundo ponto, o papel do professor, este não só motiva o grupo dos alunos como também lhes pode mostrar outras formas de “agir”. Os dois autores revelam uma interessante curiosidade pictural quando afirmam que “o professor terá um grande ouvido mas uma boca pequena” uma vez que só intervém quando é verdadeiramente indispensável, evitando assim influenciar ou coibir o grupo dos alunos na sua reflexão criativa (musical). Referem ainda que o papel do docente é de *setter the assignment* (p.35), como estimulador, monitorizando o processo, avaliando-o por ser um especialista, supervisionando o trabalho do grupo, aproximando os alunos de destrezas básicas – *soft skills* (p.36).

No terceiro ponto, os benefícios desta metodologia avaliativa relativamente às metodologias tradicionais, questiona-se se o aluno aprende mais ou menos, o que é difícil definir, mas, musicalmente, é claramente mais proveitoso para os alunos.

Relativamente ao quarto ponto, as similaridades e as diferenças com a Avaliação Baseada em Problemas, trata-se de um instrumento que motiva

muito mais os alunos porque quando trabalham em pequenos grupos, discutem e resolvem problemas e apresentam soluções (musicais) com as quais se sentem envolvidos, de forma agradável, sem qualquer tipo de stress ou de angústia.

Finalmente quanto ao quinto e último ponto, os desafios do PLEE (Project-Led Engineering Education), os autores levantam várias questões sobre a utilização deste tipo de instrumento avaliativo, tais como: Os alunos aprendem mais? Estão mais motivados? O que pensam desta metodologia? No final de cada projeto musical, o professor pode auscultar os seus alunos com várias perguntas escritas de resposta rápida e anónima.

Em relação à disciplina de Educação Musical e mais concretamente quanto às competências que cada aluno deve atingir, a *Performance em X Fases* revela uma série de vantagens, idênticas aos “testes em duas fases” explicitados por Pinto e Santos (2006). Por ambos terem origem em Weenke e Van der Blij parece interessante fazer-se esta síntese:

	"Teste em Duas Fases" e "Performance em X Fases"	Páginas de Pinto e Santos (2006)
Vantagens	Feedback escrito permite reformular o erro e aprender (a aprender)	133; 134
	Após o feedback alunos podem repensar (avaliação formativa retroativa)	134
	Menor stress; menos angústia	135; 140
	Maior autonomia	132; 134; 140
	Maior autoconfiança	136
	Maior responsabilidade	132; 136; 140

	Maior sentido crítico	136
	Maior capacidade reflexiva (como e porque o fizeram)	134
	Maior empenho nas tarefas; maior perseverança	136
	Maior aproximação professor-aluno	134
	Melhores resultados	134; 135
	Alunos podem corrigir os erros	135
	Avaliação ao serviço da aprendizagem	134; 140
	Classificação final recai na qualidade inicial e na evolução	132; 133
	Notas mais justas e objetivas (mesmo se corrigido por outros)	139
Desvantagens	Implica tarefas abertas (ou de desenvolvimento)	131; 132; 136; 140
	Após feedback alunos podem "copiar" (mas é fácil detetar)	132; 133; 137
	Professor precisa de mais tempo de correção	136; 137; 140
	Professor pouco experiente pode sentir-se desmotivado, inseguro	136
	Difícil alguns alunos perceberem este instrumento avaliativo	137; 140

Não há dúvida de que uma reflexão didática deve conduzir cada professor a uma série de critérios pertinentes e o menos subjetivos que seja possível, facultando esses critérios aos seus alunos no início de cada temática, explicitando o que vai ser avaliado, como e quando. Ainda assim, os professores de Educação Musical correm o risco de deixar algum espaço ao fator aleatório que é aparentemente inerente a qualquer atividade de

*performance* musical. Para o tentar evitar, é importante contactar com os restantes professores da mesma disciplina, para que a reflexão em comum possa conduzir a uma avaliação mais pertinente e justa.

Defende-se a valorização da transparência, da objetividade e do reajustamento dos critérios avaliativos, tentando banir-se os elementos que não sejam objetivamente mensuráveis como a participação. Devem avaliar-se as competências e é em função delas e dos alunos presentes que se deve fixar e, se necessário, reajustar os critérios de avaliação ao longo do ano letivo promovendo o desenvolvimento pleno de cada aluno. Nesta mesma linha estão também Pinto e Santos (2006), uma vez que

*também se pode perceber facilmente que as orientações que o professor vai dando durante a execução das tarefas são fundamentais para a sua realização. Para que isso aconteça é necessário que também o professor tenha uma percepção muito clara da natureza da própria tarefa, dos seus objetivos, dos conhecimentos e dinâmicas de ação que ela exige. É também fundamental que o professor não focalize a sua atenção apenas no perfeccionismo da resposta do aluno, mas olhe para a resposta e confronte o aluno com as razões que o levaram a dar aquela resposta e não outra. É neste quadro que a avaliação formativa ganha um sentido e uma pertinência no campo pedagógico, porque não só contribui para o desenvolvimento profissional do professor, como se torna num instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos (pp. 112-113).*

Pode-se dizer que a avaliação formativa é um processo pedagógico que visa auxiliar as aprendizagens. Mais do que ensinar, o papel da escola é o de permitir que os alunos “aprendam a aprender”; é necessário que vivenciem, reflitam, e compreendam as funções musicais a abordar, implicando cada aluno na sua própria aprendizagem.

Abrecht (1991, pp.26-27) refere oito pontos convergentes de avaliação formativa. Por um lado, que é o aluno e a sua aprendizagem os grandes destinatários da avaliação. Por outro lado, o aluno é implicado nesse processo. Para além disso o aluno faz parte intrínseca dessa aprendizagem. A aprendizagem deve adaptar-se à particularidade de cada aluno e à sua pluralidade. São os processos de aprendizagem no que se observa nas informações que daí advém que interessa analisar. A aprendizagem deve ser dinâmica e constante. Relativamente à avaliação formativa, Abrecht (1991) identifica mais dois pontos: identifica erros e dificuldades dos alunos para poder perceber as suas causas e destina-se a ajudar o aluno e o ensino.

Com efeito a avaliação formativa, nesta *Performance em X Fases*, visa ajudar o aluno através das informações recolhidas por diferentes meios, nomeadamente no final de cada aula quando há a apresentação e a análise crítica de cada trabalho de grupo. Distingue-se claramente da avaliação sumativa quer pelas suas funções (centrada no aluno e nos processos de ensino-aprendizagem), quer pela sua intencionalidade (pretende trabalhar de um modo diferente), quer pela sua ética (assume que ajudar os alunos é possível e vale a pena). Efetivamente a avaliação sumativa focaliza-se nos processos ao nível do fazer, através de dispositivos de regulação que permitem recolher informações oportunas e adequadas, interpretá-las, corrigindo-as para superar as dificuldades. Também se focaliza ao nível

das atitudes, a das intenções, implicando uma intencionalidade de aceitar que tem de existir uma variabilidade didática no processo pedagógico.

Este instrumento avaliativo formativo tende a identificar os erros e as dificuldades dos alunos no sentido de ampliar a sua compreensão. Os dizeres avaliativos do professor revelam-se fundamentais para a evolução de cada aluno. Destaca-se a opinião de Gipps (1999) em Pinto e Santos (2006) sobre os dizeres avaliativos ao distinguir o *feedback* avaliativo do *feedback* descritivo; o primeiro é um juízo de valor com frases simples e tendencialmente sumativas, e o segundo é uma descrição da *performance* com um carácter tendencialmente formativo. O teste avaliativo em X fases pretende fazer este tipo de *feedback*, contribuindo para encorajar o aluno a refletir sobre o seu trabalho, a refazê-lo, a melhorá-lo através de um diálogo aberto, reflexivo e crítico em que a autorregulação é fundamental (pp. 105-106).

Sintetizando, esta avaliação formativa - *Performance em X Fases* – é transversal a todo o trabalho do professor, estando constantemente presente nas aulas de Educação Musical mesmo que não seja percebida pelos alunos como um ato avaliativo. Revela-se pertinente e adequada a resolução de os alunos ultrapassarem as suas dificuldades através de atitudes críticas e reflexivas, reveladoras de uma perfeita sintonia entre as intenções e as práticas musicais.

Por outro lado, esta atitude avaliativa permite que os alunos vivenciem as suas aprendizagens de forma única por estar centrada na realização prática musical e no seu resultado. Para além disso a avaliação é um processo de assistência à aprendizagem através de uma interação formativa do professor, envolvendo claramente todos os alunos no processo através de

processos de autorregulação. Deste ponto de vista o erro é a base de trabalho e constituinte do próprio ato de aprender, motivando o aluno a realizar uma reflexão sobre as suas produções musicais em vez de o culpabilizar pela sua fraca *performance*.

A avaliação formativa inscreve-se no projeto curricular pois perante o erro, ou pela resposta menos conseguida, a tarefa criativa é repensada, sendo a turma usada como um recurso de investigação num espírito solidário de entreatajuda. A avaliação formativa é, pois, uma catapulta para a inovação pedagógica tendo o professor o papel de ser exigente com a aprendizagem de todos e de reconhecer que ela tem de ser sustentada, o que conduz à plena satisfação pela *performance* final. Finalmente a avaliação pode ser vista como uma questão ética, ou seja, a avaliação pode tornar-se numa forte base em que a construção de uma escola está organizada sobre o Aprender.

Sendo certo que as crianças exploram, aprendem e reagem a estímulos do meio envolvente, é pelos sentidos que recolhem o material com o qual constroem as imagens mentais necessárias à elaboração dos conceitos. As competências específicas da disciplina de Educação Musical destacam quatro organizadores da aprendizagem: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos. Este modelo da *Performance em X Fases* é um elemento aglutinador destes quatro organizadores. Há, pois, que repensar as práticas pedagógicas, questionando, para que os ideais da ação musicais e educativos tenham em vista os progressos e os benefícios de cada aluno na sua plenitude de acordo com uma dimensão ética. Mas *operar mudanças (...) requer uma reconstrução da profissionalidade docente e uma compreensibilidade ajustada da docência, tutoria ou acompanhamento*

*formativo* (Moreira, 2002, p. 42) para que o diálogo reflexivo, a cooperação e a participação prevaleçam para conduzir a uma maior autonomia construtivista da aprendizagem musical de cada aluno. Regelski (2007) alerta igualmente para a necessidade de se estar atento *to both new curricular possibilities and to new or improved means of addressing such curricular premises* (p.14), fundamentais para acompanhar a constante mudança da sociedade atual.

## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## **2. Contextualização da Prática Pedagógica**

### **2.1. Caracterização da Escola**

A Escola Básica de Rio Tinto (2º e 3º ciclos) é sede do agrupamento. Situa-se no concelho de Gondomar, distrito do Porto, na Rua Doutor Cancelas, confinando com a freguesia de Campanhã, a oriente da cidade do Porto.



**Figura 3- Escola EB 2/3 de Rio Tinto**

No último Relatório de Avaliação Externa realizado entre 7 e 9 de maio de 2013 ressaltam várias informações, destacando-se quer o nível de habilitações académicas dos pais dos alunos (8% com formação superior e 31% de formação secundária ou superior, com 13% com profissões de nível superior e intermédio), quer o corpo docente estável (89% pertence ao quadro). Por se tratar de informações oficiais já com dois anos, perguntou-se na Secretaria quais seriam os números atuais e soube-se que em 2014/2015 lecionaram noventa professores, dos quais quatro são de Educação Musical (e ainda vinte auxiliares e nove administrativos). Matricularam-se oitocentos e quarenta e três alunos divididos por quarenta turmas assim constituídas: quinto, sexto e oitavo anos, com oito turmas; sétimo ano com nove turmas; nono ano com sete turmas. A Escola Básica de Rio Tinto é constituída por dois blocos de salas e um pavilhão gimno

desportivo. Tem pátios enormes. A aula de Música na turma de 7ºG ocorreu às quintas-feiras após o recreio da manhã o que contribuiu para que os alunos viessem tranquilos.

Nesta escola os alunos têm Música como disciplina semestral obrigatória em todo o 3º ciclo. Dispõe de duas salas disciplinares de música: uma para o 2º ciclo (a sala M1) e outra para o segundo ciclo (a sala M2). A sala de música M2 possui dois quadros (um pautado de giz e dois brancos), um projetor, uma televisão, colunas de amplificação, cinco computadores, cinco teclados, três guitarras, e instrumentos de percussão Orff múltiplos. A sala está bem iluminada e possui uma acústica razoável.



**Figura 4- Sala de música M2**

A Escola Básica de Rio Tinto possui também um anfiteatro com computador, projetor e colunas de amplificação sonora onde foram lecionadas as duas aulas de dança (de 23 e de 30 de abril de 2015).



**Figura 5- anfiteatro**

## 2.2. Caraterização da Turma

Todos os dados referentes à turma foram facultados pela Diretora de Turma (ver Anexo 4). Trata-se de uma turma constituída por vinte e quatro alunos, onze raparigas e treze rapazes; todos com doze anos, salvo uma aluna com treze anos e uma outra aluna com dezasseis anos.

Um bom ambiente de classe, com alunos empenhados e participativos, destacando-se os seguintes três quadros constantes no Anexo 4:

Comportamento/Atitude habitual dos educandos		
Agressivo		
Sociável	15	63%
Responsável	10	42%
Tímido	8	33%
Conflituoso		
Desinteressado/Apático	3	13%
Interessado/Empenhado	15	63%
Outro		

Na sala de aula, o aluno...						
Gosta de participar	8	33%	5	21%	4	17%
Coloca as dúvidas	8	33%	10	42%	8	33%
Empenha-se nas atividades	8	33%	8	33%	10	42%
Gosta de trabalhar em grupo	8	33%	8	33%	10	42%
Aceita facilmente chamadas de atenção	10	42%	10	42%	6	25%

Problemas de Saúde		
Sim	0	0%
Não	24	100%



### **3. Desenvolvimento da Prática Pedagógica**

#### **3.1. Processos Organizativos da Prática Pedagógica no 3º. Ciclo**

*Comment procéder? Faire en sorte que l'enseignement de la musique et du chant à l'école ne soit pas un supplice, mais un plaisir pour les élèves, de manière à ce que durant toute leur vie ils aspirent à une musique noble... Souvent, une seule expérience suffit pour ouvrir à jamais l'esprit d'un jeune à la musique. Or, cette expérience ne doit pas être laissée au hasard: c'est le devoir de l'école de s'en charger (Kodály, 1929).*

A Prática Pedagógica na Escola Básica de Rio Tinto iniciou-se no segundo semestre, com a observação das três primeiras aulas na do 7º G (a 5, a 12 e a 19 de fevereiro de 2015), lecionadas pela professora cooperante.

Por a Escola Básica de Rio Tinto já ter uma planificação anual (ver Anexo 1), os conteúdos a abordar estavam determinados: Memórias e Tradições (Minho, Douro Litoral, Trás-os-Montes, Beira Litoral, Beira Baixa, Estremadura, Ribatejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores) e Músicas do Mundo (música da África Subsariana, Árabe, Americana e Asiática). Havia ainda que tentar apresentar um trabalho musical coletivo para a festa de final de ano letivo prevista para o dia 5 de junho de 2015 (ver Anexo 5).

Pretendeu-se fazer vivenciar a música, identificando as características musicais de diversas regiões do mundo. Ao idealizar-se a progressão semestral, tentou-se abranger os cinco grandes domínios referidos nas

Orientações Curriculares Musicais para o 3º ciclo do Ensino Básico. Analisando cada um deles, confirmou-se que se adaptavam ao projeto semestral:

- Desenvolvimento de competências no domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas. Efetivamente, o aluno mobiliza o seu corpo para se exprimir com a sua voz, diversificando os registos usados, de modo a consciencializar que com a sua voz participa no conhecimento do seu corpo (postura, respiração, fonação, ressonância, timbre, dinâmica, frase).
- Desenvolvimento de competências para apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada. Com efeito, o aluno analisa o seu ambiente sonoro, identifica as fontes que o constituem, compreende os seus significados e, através da escuta, pode orientar a sua atenção selecionando as informações adequadas para cada situação.
- Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical e da capacidade de imaginar e relacionar sons. Assim, o aluno aprende a disponibilizar a sua atenção para a perceção de sons, para a sua assimilação e para posterior criação sonora.
- Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem a especificidade dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral. Ora, o aluno aprende que a emoção é um sentimento relativo próprio de cada indivíduo e que ela não se resume à objetividade dos factos, mas deve ser aceite pelo que ela é para si e para os outros; aprende que o sentimento e a emoção são reguladores de uma realidade

complexa e permitem compreender a plurissignificação do fenómeno musical.

- Desenvolvimento de competências para apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada. Efetivamente, o aluno aprende a escrever, identificar e caracterizar os elementos constitutivos do fenómeno musical, comparando sonoridades para poder induzir e deduzir através dos conhecimentos musicais que utiliza noutros contextos; aprende a transpor os seus conhecimentos e as suas competências através das sonoridades que ouve de uma forma crítica, aprendendo a respeitar a expressão e a sensibilidade de cada um. Finalmente aprende a ouvir a sua produção musical para a corrigir e melhorar.

Compreende-se que para se atingir progressivamente estes objetivos gerais, urge construir uma sucessão de sessões que incluam a realização de projetos musicais de interpretação ou de criação que permitam o desenvolvimento de competências particulares, características da expressão musical bem como de atitudes individuais num quadro coletivo.

Assim, nas cinco regiões do mundo começou-se por cantar; só depois se percutiu, se dançou, se sonorizou, ou se reciclou percutindo. Tal como Kodály, considera-se que o canto é um meio de comunicação que cria uma ligação muito forte entre os diversos domínios constitutivos da Educação Musical. Com efeito, a escuta, a leitura e a escrita musicais têm como denominador comum o canto que deve ser praticado sempre que possível. A voz permite aos alunos apropriarem-se de conhecimentos, de capacidades e de atitudes sugeridas pelas Orientações Curriculares. A voz é um instrumento fundamental que é urgente preparar para que possa

expressar a música nas suas diversas formas, em função da natureza do projeto, assim como as competências técnicas que cada aluno vai desenvolvendo. Em todo o caso, a voz visa instalar uma escuta da música e do seu corpo de acordo com a sensibilidade da própria produção sonora. Os momentos iniciais de qualquer aula são essenciais para que as aprendizagens sejam conseguidas. Em cada situação de expressão vocal dos alunos é importante não descurar o nível da exigência artística, quer se trate de uma interpretação integral de uma canção, quer da reprodução de um elemento temático que vise alcançar a finalidade desejada. A qualidade artística da produção dos alunos deve ser sempre a grande preocupação do professor.

Milhano (2009), ao citar Palheiros (2003), refere que *nas sociedades ocidentais contemporâneas, mais do que fazer música, ouvir é a atividade musical principal da maioria das pessoas*. Também se advoga que se deve partir da escuta de uma obra musical sim, mas lançando-se o repto de uma *performance* musical, fazendo apelo lúdico a referenciais da região em análise e tentando, então, “desconstruir” aquela linguagem auditivamente maçadora para jovens adolescentes, fazendo-os vivenciar a obra artística sem trair o pensamento do compositor ou do estilo que se pretende trabalhar; no final de cada aula, sempre que possível, é importante gravar e ouvir o que foi produzido; finalmente, é solicitado que cada aluno reflita sobre o que ouviu, propondo outras soluções.

Arends (2008) afirma que *é normalmente admitido que as avaliações, se eficazes, aumentam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos*. (p.214), pelo que é normal os professores levantarem questões como “*Como é que consigo motivar os meus alunos para se esforçarem e conseguirem mais?*” (p. 215). Defende também que *as avaliações que os alunos sentem mais e*

*que mais impacto têm na sua aprendizagem são as que são concebidas e implementadas diariamente pelos professores na sala de aula (p.224).*

Só assim é que se pode construir a plena individualidade de cada aluno até porque, como alegam Candeias & Silva (2008), o aluno deverá ser

*capaz de ser [...] participativo e colaborativo, corresponsável no seu próprio processo de aprendizagem [...] com capacidade para a autorreflexão [...] construtor de conhecimento, um elo na cadeia do desenvolvimento da sociedade a que pertence (p.145).*



### 3.2. Enquadramento Metodológico

Foi com base numa imagem referente à expansão da raça humana, que se imaginou uma viagem musical pelo mundo, a partir de Lucy, o elo perdido. Recorrendo-se ao *software* Prezi, determinou-se que todos os materiais didáticos poderiam surgir daqui:



Figura 6 - Mapa de base do Prezi

Desta forma, ao longo do semestre, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a música, de cantar e de executar canções, de conhecer a organologia, de experimentar danças destas cinco grandes regiões do mundo, bem como de sonorizar e de produzir um teatro de sombras para a festa de final de ano letivo.

Propôs-se, portanto, uma planificação para todo o semestre que pudesse motivar os alunos, abrangendo atividades de motivação diversas. Várias alterações se efetuaram na planificação semestral, à medida que se iam conhecendo melhor os alunos da turma e as suas dinâmicas de jovens adolescentes.

Propõe-se que se observe, agora, a referida planificação para as doze aulas lecionadas nesta turma do 3º Ciclo:

	ÁFRICA SUBSARIANA	ÁRABE	PORTUGAL E EUROPA	CHINA E JAPÃO	AMÉRICA
ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO	software Prezi	mundo árabe por europeus: quadro de Delacroix e música de Katchaturian e Ketelbey	acordeão	mandarim: experimentar os 4 tons	Michael Jackson
ATIVIDADE PRINCIPAL	PERCUTIR	CANTAR	DANÇAR	SONORIZAR	RECICLAR
CANÇÃO	Kokoleoko	Lamma Bada Yatathanna	Ó Margarida Moleira	Flor de Jasmim	Humahuaqueno: El Carnavalito
ORGANOLOGIA	imagem e som: djembé, tambor de fricção, balafon, sanza, trompa, sokou, arco musical e kora	vídeo: tabla, dorbouka, gaitha (ou zorna), tbel, qaeaqeb, zarb, nai, ud, riq (ou req)	mapa etnomusical de Portugal	vídeo: CHINA: erhu (seda), a pipa (seda), zheng (seda), yueqin (seda), sheng (bambu), suona (madeira), flautas (bambu), Jogo de gongos (metal), tambores ku (pele). JAPÃO: shamisen, koto, flautas shakuhachi, tambor sime-daiko, duplo tambor san-no-tsuzumi,	vídeo: charango boliviano, cuatro venezuelano, guitarron chileno, guitarron mexicano, flauta de pan andina, quena andina, tarka boliviana, erke argentino, bombo leguero, pezuñas (ou chajchchas), cuicas, pau de chuva, berimbau
OUTROS VIDEOS	Foli	canção Al-Kashab	7 danças + 1 dos alunos do Lycée	Flor de Jasmim, Ópera de Pequim versus Teatro Noh, Dança das 1001 mãos e conto da Princesa Kaguya	Michael Jackson e Oludum, abertura do filme Rio da Disney, Bahianese le Mix
FOTOCÓPIA (de apoio)	canção (letra, ostinatos corporais e instrumental Orff) e escuta e análise de excertos	quadro de Delacroix e canção Lamma bada (letra e ostinato rítmico)	canção (letra) e sete danças	canção (letra), quatro tons de mandarim e teatro de sombras	canção (letra) e escuta e análise de excertos

**Figura 7 - Planificação das doze aulas lecionadas**

Pretendeu-se criar uma progressão espiralada a partir da atividade principal como se poderá constatar na análise das doze aulas lecionadas que seguidamente se partilham, apresentando-se cada planificação, descrevendo-se cada aula e refletindo-se sobre cada uma delas.

### 3.2.1. Percutir na África Subsariana (3 sessões)

**DATA: 26 de fevereiro de 2015**

**SUMÁRIO:** A Música da África Subsariana: enquadramento. Visionamento do filme *Foli*. Escuta e análise de cinco excertos musicais. Canção *Kokoleoko*: voz e ostinatos corporais.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 1: Música da África Subsariana  
26 de fevereiro de 2015

	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da África Subsariana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar a música com o contexto em que se insere</li> <li>- identificar as principais características dos cinco excertos musicais: polirritmia</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> <li>- reproduzir os ostinatos propostos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentar o Prezi “Músicas do Mundo: África Subsariana”;</li> <li>- enquadrar geográfica e antropológicamente;</li> <li>- visionar e analisar o vídeo <i>Foli</i> (2010);</li> <li>- distribuir a fotocópia e rever os conteúdos;</li> <li>- fazer escutar e analisar individualmente os cinco excertos musicais (com registo escrito na fotocópia) :</li> <li><i>Nkono Fele, Jina Lako Linuliwe, Siku Ile, Eh Mfulu e Kokoleoko</i>;</li> <li>- corrigir cada excerto no quadro (Prezi);</li> <li>- Canção <i>Kokoleoko</i>: traduzir o texto e fazer cantar cada uma das três frases melódicas;</li> <li>- fazer acrescentar progressivamente a esta canção quatro ostinatos corporais;</li> <li>- gravar a performance em ficheiro audio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aver grelha de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”</li> <li>fotocópia (ficha de escuta e canção)</li> <li>gravador audio</li> </ul>

**Figura 8 - Planificação da Sessão 1 (ver Anexo 6)**

**Descrição da aula:** “Cantar e Percutir na África Subsariana” Acolhimento dos alunos. Apresentação do Prezi concebido para que os alunos identifiquem as características da Música da África Subsariana, iniciando-se com o título “Músicas do Mundo” e tendo como fundo sonoro a percussão de balafons. Questionados os alunos sobre que região do mundo estaria a ser escutada, responderam em coro: - “África!”. Passou-se à imagem seguinte:



**Figura 9 - Início das Histórias**

Explicou-se que até ao final do ano letivo se iria viajar pelo mundo, começando pela música tradicional da África Subsariana, tentando seguir a evolução da raça humana e a sua expansão: “Vamos até à Etiópia onde em 1978 foi descoberta a Lucy, conhecem?”. Uma única aluna respondeu afirmativamente, explicando ser um *Australopitecus*, o mais antigo antepassado que terá caminhado ereto, acrescentando esta aluna que o nome seria por os antropólogos estarem a ouvir a música dos Beatles *Lucy in the sky with diamonds!*

Visionou-se o filme francófono *Foli* (ritmos do povo Malinke, do Mali) que expressamente se legendou em português para esta aula. Ao longo dos dez minutos do filme chamou-se a atenção para inúmeros detalhes relativos à existência de ritmos: nas atividades do quotidiano, no andar, no cortar de uma árvore para construir um djembé, no malhar do ferro para construir um karignan (ou karinye).



**Figura 7 – Filme *Foli*, *Ritmos do Povo Malinke***

Distribuiu-se, então, uma fotocópia para que os alunos pudessem escutar e a analisar individualmente cinco excertos musicais:

ESCOLA EB 2/3 DE RIO TINTO  
7ºG

**VAMOS RECORDAR:**

RITMO: monorritmia ou polirritmia ?

TIMBRE : com vozes: monodia ou polifonia?

TIMBRE : com instrumentos musicais: cordas – sopros – percussões?

**ESCUTA e PREENCHE o QUADRO para cada excerto musical:**

Título do excerto	<i>Nkono Fole</i>	<i>Jina Loko Lindive</i>	<i>Siku Ile</i>	<i>Eh Mjulu</i>	<i>Kokoleoko</i>
País de Origem	Guiné Equatorial	Tanzânia	Tanzânia	República Democrática do Congo	Gana
RITMO					
TIMBRE : vozes					
TIMBRE : instrumentos					

**Figura 8- Fotocópia fornecida aos alunos na Sessão 1 (ver Anexo 7)**

*Nkono Fele, Jina Lako Linuliwe, Siku Ile, Eh Mfulu e Kokoleoko*. Após a audição de cada excerto, corrigiu-se e discutiu-se a solução proposta, antes de se passar ao excerto seguinte; procedeu-se desta forma para todos os excertos, até o quadro estar completo e corrigido.

Os alunos aprenderam a cantar o último excerto analisado, *Kokoleoko*; começou-se por ouvir de novo a gravação, com a partitura projetada:

**KOKOLEOKO**

tradicional do Gana

Voz

ko-ko-le-o-ko ma-ma ko-ko-le-o-ko ko-ko-le-o-ko ma-ma - ko-le - o - ko

Voz

Ab - ba ma-ma ab - ba Ab - ba ma-ma ko-le - o-ko

Voz

Ma - ma - ko-le - o - ko ma - ma ko-le - o - ko

**Figura 10 - Partitura da canção *Kokoleoko***

Traduziu-se o texto desta canção tradicional do Gana: “Canta o galo, mãe: temos de nos levantar, mãe!” Seguidamente, cantou-se a cappella a primeira das três frases musicais da canção: *Kokoleoko, mama kokoleoko. Kokoleoko mama koleoko*, solicitando aos alunos que a repetissem. Por haver múltiplas imprecisões, o mecanismo de ouvir a professora sem que os alunos conseguissem repetir corretamente ocorreu quatro vezes. Só então se passou à segunda frase musical, *Abba mama, Abba. Abba mama koleoko*, para a qual se usou o mesmo processo de aprendizagem. Desta vez, só passadas seis vezes se passou à frase seguinte. Antes de se passar à última frase musical, optou-se por solicitar aos alunos que cantassem as duas primeiras frases musicais seguidas. Relativamente à última frase

musical – *Mamma koleoko, Mamma koleoko* – foram apenas necessárias três repetições para que os alunos a cantassem corretamente. Solicitou-se, então, aos alunos que cantassem as três frases musicais seguidas. Foi efetuada uma gravação e pediu-se que os alunos fizessem uma análise crítica do conteúdo da mesma.

Propuseram-se progressivamente, quatro ostinatos corporais para acompanhar a canção: inicialmente o dos dedos, depois o das palmas, o das pernas e o dos pés:



Figura 11 - Ostinatos corporais da canção *Kokoleoko*

Finalmente foi feita uma gravação em áudio da *performance* vocal e corporal, a escutar e analisar na aula seguinte.

### **Reflexão da aula:**

Os objetivos propostos de relacionar a música com o contexto em que se insere foram atingidos ao visionarem o filme *Foli*. Na verdade, os alunos puderam vivenciar que a música africana é essencialmente rítmica - “tudo é ritmo” - desde o simples andar, passando pela moagem de cereais, pela recolha da água no poço, culminando com a voz. Por vezes com a associação de instrumentos de percussão. Aperceberam-se nos dez minutos de filme de que a música em África é uma prática coletiva e

espontânea, profundamente imbricada na vida da comunidade. Para além da música instrumental e da música vocal, compreenderam que também a dança tem um papel importante na história simbólica, sendo uma forma de expressar intensamente as relações entre o Homem e a Natureza, sempre plena de emoções.

Numa segunda fase da aula, os alunos escutaram e analisaram cinco excertos musicais de música tradicional africana, visando identificar o ritmo (monorritmia ou polirritmia), o timbre vocal (com vozes: monodia ou polifonia) e o timbre instrumental (com instrumentos musicais: cordas, sopros, percussões). Foi ainda feita a análise do excerto enquanto fenómeno musical. Por outro lado, pretendia-se provocar nos alunos a consciencialização de que cada excerto é uma fonte sonora que evidencia uma história do local em que foi produzida. Finalmente, visava-se implicar um questionamento sobre a vivência pessoal ou coletiva dos que produziram aquela fonte sonora, sensibilizando os alunos para a música tradicional africana e suscitando neles o prazer de a escutar, ao mesmo tempo que se ia desenvolvendo a sua recetividade através de experimentação prática, enriquecendo o seu pensamento com outro tipo de linguagem musical. Efetivamente, a escuta de obras constitui um momento privilegiado em que se lançam as sementes de referenciais de carácter emocional e cultural que se espera ver germinar.

Puderam, enfim, eles próprios cantar e reproduzir ostinatos corporais, gravando a *performance* (a escutar no início da próxima aula). As atividades de imitação e de reprodução permitiram que os alunos contactassem com numerosas construções sonoras. Foi pela escuta e pela imitação que os alunos se apropriaram da realidade musical, construindo a sua própria cultura musical. Quanto à metodologia proposta, foi a de

aprendizagem global imitativa (do texto e da música), tal como a preconizada por Suzuki, seguida da aprendizagem da leitura da partitura.

**DATA: 05 de março de 2015**

**SUMÁRIO:** A Música da África Subsariana: escuta e análise crítica da gravação feita na aula anterior. Apresentação de alguns instrumentos de música. Execução instrumental da canção *Kokoleoko* com vozes e instrumentos de percussão da sala de aula.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 2: Música da África Subsariana  
05 de março de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
Música da África Subsariana	- associar o nome à imagem e ao som de oito instrumentos musicais tradicionais africanos  - tocar nos instrumentos musicais com controlo técnico-artístico  - cantar com afinação, expressão e a tempo;	escrever o sumário da aula anterior  apresentar o Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”:  - ouvir e analisar criticamente a gravação feita aos alunos no final da aula passada  - apresentar a imagem e o som dos seguintes instrumentos tradicionais africanos: Djembé, Tambor de Fricção, Balafo, Sanza, Trompa, Sokou, Arco Musical e Kora  - distribuir a fotocópia (orquestração de <i>Kokoleoko</i> )  distribuir os instrumentos pelos alunos-  - execução instrumental e vocal de <i>Kokoleoko</i>  - gravar a performance em ficheiro áudio para que os alunos a ouçam e analisem criticamente	ver grelha de avaliação do módulo	Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”     fotocópia (canção)  6 XB, 6 clavas, 6 maracas, 6 tamborins    gravador áudio

**Figura 12 - Planificação da Sessão 2 (ver Anexo 8)**

**Descrição da aula:** “Cantar e Percutir na África Subsariana”  
Acolhimento dos alunos. Apresentação do Prezi: audição crítica e reflexiva da gravação feita no final da aula anterior para que a nova

gravação seja melhorada, de acordo com os parâmetros da grelha avaliativa:

CANTA COM AFINAÇÃO, EXPRESSÃO E A TEMPO	TOCA COM CONTROLO TÉCNICO E ARTÍSTICO
CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...	CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...
... respirar corretamente	... respirar corretamente
... manter uma postura adequada	... manter uma postura adequada
... escutar uma interpretação e associa-se a ela	... escutar uma interpretação e associa-se a ela
... cantar afinadamente	... manipular adequadamente
... respeitar o tempo	... respeitar o tempo
... respeitar os ritmos	... respeitar os ritmos
... respeitar a dinâmica	... respeitar a dinâmica
... respeitar o caráter do texto	... respeitar o caráter da composição
... escutar e coordena a sua voz com as do grupo	... escutar e coordenar o seu instrumento com os do grupo
... respeitar as falhas o grupo	... respeitar as falhas o grupo

Figura 13 - Duas grelhas avaliativas (ver Anexo 3)

Explicitados os itens, passou-se a ouvir a opinião dos alunos, sugerindo-se que tecessem críticas construtivas à *performance* gravada na aula anterior. Foi uma tarefa realizada com empenho em aperfeiçoar. Gravou-se a nova versão e comparou-se com a anterior, o que permitiu concluir que valeu a pena.

Passou-se à apresentação visual e sonora de instrumentos tradicionais desta região do mundo: djembé, tambor de fricção, balafon, sanza (mbira ou quissange), trompa, sokou, arco musical e kora (ou soron):



Figura 14 - Instrumentos musicais da África Subsariana

Distribuiu-se, em seguida, a fotocópia da canção *Kokoleoko*, na qual os ostinatos corporais foram substituídos por instrumentos de percussão da sala de aula. Assim, os dedos, palmas, pernas e pés passam a ser (dois)

xilofones baixo, (seis) blocos de dois sons, (dez) pares de maracas e (seis) tamborins, respetivamente.

### KOKOLEOKO

tradicional do Gana

The musical score for 'Kokoleoko' is presented in three systems. Each system includes a vocal line and four instrumental lines. The instruments are represented by icons on the left: a wooden block, a pair of maracas, a pair of tamborins, and a xilofone. The vocal lines contain lyrics in Portuguese. The instrumental parts are written in 4/4 time and feature rhythmic patterns characteristic of traditional Ghanaian music.

**System 1:**  
 Voz: ko-ko-le-o-ko ma-ma ko-ko-le-o-ko ko-ko-le-o-ko ma-ma-ko-le-o-ko  
 Instrumental parts: Xilofone, Blocos, Maracas, Tamborins

**System 2:**  
 Voz: Ab-ba ma-ma-ab-ba Ab-ba ma-ma ko-le-o-ko  
 Instrumental parts: Xilofone, Blocos, Maracas, Tamborins

**System 3:**  
 Voz: Ma-ma-ko-le-o-ko ma-ma ko-le-o-ko  
 Instrumental parts: Xilofone, Blocos, Maracas, Tamborins

Figura 15 - Partitura fornecida aos alunos

No momento da execução inicial por partes, dado o grau de dificuldade apresentado pelos alunos: introduziram-se primeiro as vozes com os tamborins; depois acrescentaram-se as maracas; em seguida os blocos de dois sons; finalmente os xilofones baixos. No final da aula foi efetuada uma gravação áudio, fazendo-a ouvir pela classe, após o que se procedeu a uma análise crítica e reflexiva da *performance* vocal e instrumental.

### **Reflexão da aula:**

O plano da aula foi cumprido e os alunos puderam treinar os ostinatos com instrumentos musicais. Pretendia-se, nesta segunda sessão, que os alunos vivenciassem a música da África Subsariana através do canto e da manipulação de instrumentos de percussão existentes na sala de aula, avaliando-se. Constatou-se que a utilização dos instrumentos de percussão teve um papel importante na motivação, já que se revelou atrativa e valorizante para os alunos. Por outro lado, pretendia-se que as percussões dinamizassem a canção *Kokoleoko*, acentuando a expressividade musical, o que também foi conseguido.

Efetivamente, a turma mostrou sentir um crescente interesse na execução à medida que se ia apropriando dos instrumentos musicais, em particular um dos alunos “candidatos” a tocar xilofone baixo e que foi escolhido para tocar um deles; tratava-se de um aluno de temperamento inconstante, sempre com um olhar longínquo e desinteressado: passou a estar motivado e com o olhar sorridente! A escolha destes instrumentos de percussão da sala de aula pretendeu valorizar a riqueza de timbres, optando-se pela escolha de uma diversidade de materiais e de formas de ataque (friccionados, percutidos). Embora se tivesse abordado esta canção tradicional do Gana com instrumentos de percussão Orff, conseguiu-se que os alunos estruturassem e adquirissem um saber rítmico em ligação com um conhecimento da cultura musical de outra civilização.

Trabalhar em grupo inscreve-se nos princípios construtivistas e cognitivistas da aprendizagem, implicando uma abordagem de construção dos saberes já adquiridos, até à aquisição dos visados. Com efeito. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma conceção de aprendizagem que se apoia

numa atividade de exploração em conjunto mas que tem latente o desafio pessoal de cada aluno. Implica uma escuta do outro e do conjunto: um trabalho cooperativo e de interação social. Na verdade, o aluno está no centro da aprendizagem e só a sua atividade pode garantir um bom desenvolvimento. O erro e o confronto de pontos de vista é um motor de aprendizagem, sendo um desequilíbrio necessário para que esta ocorra, sendo a manipulação e a experimentação fatores que facilitam a progressão dos alunos. Deste modo, ao analisar os erros dos seus alunos, o professor pode compreender que tipo de atitude foi a de cada aluno e que situações didáticas pode adaptar para que a aprendizagem ocorra com maior sucesso.

**DATA: 12 de março de 2015**

**SUMÁRIO:** Revisão das duas peças de flauta de bisel estudadas nas três primeiras aulas com a professora titular (*Amazing Grace* e *Sans Atout*). Estudo da melodia da canção *Kokoleoko* na flauta de bisel. Revisão das diversas partes instrumentais desta canção. Gravação e análise crítica.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 3: Música da África Subsariana  
12 de março de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da África Subsariana	- tocar nos instrumentos musicais com controlo técnico-artístico  - cantar com afinação, expressão e a tempo;	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a África Subsariana":  - a pedido da professora cooperante, retomar as duas peças de flauta de bisel <i>Amazing Grace</i> e <i>Sans Atout</i> , avisando que serão avaliados na próxima aula - fazer tocar a melodia da canção "Kokoleoko" na flauta de bisel - rever as diversas partes da canção "Kokoleoko" e gravar cada parte: - xilofone baixo - bloco de bois sons - maracas - tamborim - flauta de bisel - vozes femininas  - fazer executar por toda a turma (ao mesmo tempo) - gravar e fazer ouvir e analisar criticamente	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: a África Subsariana"  flauta de bisel  gravador audio e metrónomo 2 xilofones baixos 6 blocos de dois sons 10 maracas 6 tamborins  gravador audio

**Figura 16 - Planificação da Sessão 3 (ver Anexo 9)**

**Descrição da aula:** “Cantar e Percutir na África Subariana”

Fez-se a revisão das duas peças de flauta de bisel anteriormente estudadas com a professora cooperante: *Amazing Grace* e *Sans Atout*.

Os alunos rapidamente as recordaram, pelo que puderam passar à nova melodia em flauta de bisel: a da canção *Kokoleoko*. Voltaram a consultar-se as grelhas avaliativas. Assim que a execução foi considerada boa, foi proposta à classe que fossem retomados os restantes instrumentos da aula anterior (xilofones baixo, blocos de dois sons, maracas e tamborins), bem como a voz. Perguntou-se quantos gostariam de passar a tocar flauta de bisel e apenas dois alunos manifestaram interesse nessa tarefa (antes tocavam tamborim). Os restantes membros da turma preferiram manter os instrumentos da aula anterior. Iniciaram-se os ensaios. No final da aula foi efetuada uma gravação áudio para que os alunos a escutassem e analisassem criticamente.

**Reflexão da aula:**

Por a professora titular precisar absolutamente de retomar o estudo das duas peças de flauta de bisel com ela estudadas no início do semestre para que os alunos estivessem prontos para a avaliação a realizar na próxima aula, começou-se por se rever *Amazing Grace* e *Sans Atout*. Os alunos aderiram à proposta mas sem o entusiasmo habitual. Questionados sobre o assunto, revelaram que as atividades instrumentais do 2º ciclo se tinham limitado à flauta de bisel, pelo que a motivação era menor. Já se sustentou que a motivação condiciona o desenvolvimento de aprendizagens. A motivação indica por que motivo um indivíduo se comporta de modo determinado, bem como o que faz despoletar esse comportamento, assim

como com que intencionalidade este surge. O uso da flauta de bisel impõe algumas exigências relativamente à sua prática e, apesar de ser uma atividade coletiva, implica uma adesão individual de cada aluno. Ora, constatou-se que havia três alunos claramente desmotivados, que nem sequer tentavam tocar e outros tantos que simulavam tocar. No entanto, ao aproximar-se discreta e individualmente de cada um destes alunos com olhares inquiridores e encorajadores, conseguiu-se que todos acabassem por tentar. É claro que, por a melodia da canção *Kokoleoko* ser já conhecida dos alunos, foi mais fácil a sua execução e aprendizagem.

A flauta de bisel esteve, pois, ao serviço da aprendizagem da linguagem musical, privilegiando-se a musicalidade relativamente à execução técnica exímia. Foi, portanto, uma aula em que o plano foi cumprido e em que os alunos acabaram todos por aderir e mostrar o seu empenho. Efetivamente, as práticas musicais foram motivantes e atrativas para os alunos e foi uma boa escolha associar diferentes instrumentos: vozes, percussões e flauta de bisel. Durante estas atividades os alunos descobriram o prazer de uma prática musical mais imediata e empenharam-se para que a *performance* musical do grupo melhorasse.

Nesta nova abordagem da canção *Kokoleoko*, também acabou por ser interessante os alunos aperceberem-se da evolução que eles próprios tinham feito nesta viagem de três aulas à África Subsariana: inicialmente, vozes com ostinatos corporais, numa segunda aula, as vozes com ostinatos instrumentais e, nesta terceira aula, acrescentando o timbre da flauta de bisel. Mas, verdadeiramente interessante, foi a aceitação das grelhas avaliativas pelos alunos, já que se aperceberam de que podem ajudá-los a refletir e a progredir.



Ouidos os excertos, solicitou-se a opinião dos alunos: dividiram-se entre a Índia e o norte de África. Informou-se os alunos de que se tratava de uma perspetiva europeia da música desta região mundo: o quadro é de um pintor francês do século XIX, Eugène Delacroix, foi pintado em 1819 e intitula-se *Casamento Judeu em Marrocos* tendo como música de fundo dois excertos musicais: inicialmente um do arménio Aram Katchaturian, seguido de um outro do inglês Albert Ketelbey, ambos compostos no século XX.

Revelou-se que nesta aula se iria abordar a música do mundo árabe, podendo os alunos observar no mapa projetado os países que o constituem, enquanto ouviam uma música tradicional desta região – *Al-Kashab* – executada pelo Ensemble Abdel Karim (este grupo é constituído por músicos da Síria, do Egito, de Marrocos e de Espanha).



**Figura 19 - Ensemble Abdel Karim**

No final da audição fez-se uma síntese de algumas características desta música, nomeadamente a sua transmissão oral de geração em geração, bem como o facto de ser predominantemente vocal, dado o lugar importante que a poesia ocupa na cultura árabe.

Apresentou-se, seguidamente, uma canção tradicional do século XIX, *Lamma Bada Yatathanna* para os alunos aprenderem a cantar. Depois de ouvida a gravação uma primeira vez, a professora cantou *a capella*. Propôs-se, então, que todos se levantassem para que fosse feito um breve aquecimento vocal: inicialmente, exercícios de relaxamento corporal, seguidos de exercícios respiratórios e terminando com exercícios melódicos. Na verdade, pretendeu-se começar por acordar o corporal,

depois soprar para fazer iniciar o aparelho fonatório, seguidamente lançar fórmulas melódicas-rítmicas que preparassem a abordagem do canto árabe escolhido.

**Lamma bada yatathanna**

canção tradicional

Figura 20 - Partitura da canção *Lamma Bada Yatathanna*

Foi então que se explicou que se tratava de uma canção de amor, chamando-se a atenção dos alunos para a escrita em arábico e para a dificuldade em se obter uma tradução absolutamente semelhante na internet:

لما بدا يثنى Lamma bada yatathana – Quando caminha graciosamente

أمان أمان أمان أمان Aman, aman, aman, aman – Ó Clemência, Ó Clemência, Ó Clemência, Ó Clemência

حبي جماله فثنا ubbi jamalu fatanna – Encantado pela sua beleza

أمان أمان أمان أمان Aman, aman, aman, aman – Ó Clemência, Ó Clemência, Ó Clemência, Ó Clemência,

Figura 21 - Tradução da letra da canção *Lamma bada yatathanna*

Cantou-se a primeira estrofe com a letra para que os alunos repetissem: *Lamma Bada Yatathanna* (Quando caminha graciosamente); repetiram

três vezes. Procedeu-se da mesma forma, com aprendizagem por imitação, para as estrofes seguintes: *Aman, Aman, Aman, Aman* (Ó clemência) – repetiram também três vezes. Antes de se passar á terceira estrofe, optou-se por repetir as duas primeiras já aprendidas; foi necessário repetir duas vezes.

Passou-se, então, à terceira estrofe, *Hebbi jamalo fatanna* (Encantado pela sua beleza); esta estrofe revelou ser de extrema dificuldade para os alunos, implicando repetir algumas vezes.

Finalmente a última frase, *Aman, Aman, Aman* (Ó clemência), por só ser diferente a passagem para uma oitava superior da já ensaiada, tornou-se mais simples e apenas se teve de repetir duas vezes.

Seguidamente, solicitou-se que os alunos cantassem toda a música com o acompanhamento instrumental do Ensemble Abdel Karim, tendo sido necessário repetir quatro vezes para que ficasse bem, isto é, para que se apercebessem que cumpriram os parâmetros da grelha avaliativa referente à voz.

<b>CANTA COM AFINAÇÃO, EXPRESSÃO E A TEMPO</b>
<b>CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...</b>
... respirar corretamente
... manter uma postura adequada
... escutar uma interpretação e associa-se a ela
... cantar afinadamente
... respeitar o tempo
... respeitar os ritmos
... respeitar a dinâmica
... respeitar o caráter do texto
... escutar e coordena a sua voz com as do grupo

**Figura 22 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3)**

Chamou-se a atenção dos alunos para o ostinato rítmico presente na partitura. Percutiu-se com as mãos para exemplificar e pediu-se para os alunos o repetirem:



Figura 23 - Ostinato da canção *Lamma Bada Yatathanna*

Foi uma tarefa particularmente difícil para os alunos, mas empenharam-se e conseguiram atingir o objetivo. Gravou-se então em áudio, e fez-se uma análise crítica.

Finalmente foram projetados sete pequenos vídeos com alguns dos instrumentos musicais desta região: 1º: solo de tabla 2º: solo de darbouka 3º: gaita (ou zorna) e tbel 4º: qaeaqeb, zarb, tbel, dabourka, tabla e voz 5º: solo de nai 6º solo de ud 7º: solo de riq (ou req).

### **Reflexão da aula:**

O plano de aula foi cumprido. Num primeiro momento pretendia-se que, pela escuta dos dois excertos de Katchaturian e de Ketelbey, e pela observação da pintura de Delacroix, os alunos interiorizassem a ambiência da obra. Pelo diálogo que se seguiu com os alunos pretendeu-se evidenciar linhas sonoras, cores e registos que os pudessem conduzir à identificação da música árabe, preparando-os para as escutas dos dois excertos seguintes, esses sim reais, de música tradicional árabe. Tinha-se em vista que os alunos explorassem a voz e que a associassem a ostinatos rítmicos mais complexos.

Ao realizar-se um aquecimento vocal, pretendeu-se enfatizar três pontos: a disponibilização corporal, com a respetiva descontração muscular, seguida de um trabalho sobre a respiração; a colocação de voz através de exercícios vocais variados que permitissem uma maior projeção das vozes;

a realização de vocalizos para superar as dificuldades particulares da técnica vocal, nomeadamente para uma maior precisão melódica, rítmica e tímbrica. Tentou-se focar a atenção dos alunos na voz para que percebessem as características da música árabe pela prática vocal; o facto de declamar um pequeno texto, cantando-o, é não apenas uma atividade emocionalmente forte, como abre as portas a uma sociabilização baseada no respeito de si e dos outros. Por isto, interpretar corretamente uma canção implica que todos se respeitem para que o cantar em conjunto seja um momento único. Para além disso, o aquecimento vocal permitiu a cada aluno dar-se conta do seu próprio instrumento musical, a sua voz. Com efeito, a exploração do aparelho fonador permitiu um conhecimento de si próprio e das suas potencialidades, já que o canto é um meio de expressão não só individual mas também coletivo essencial para o equilíbrio afetivo de cada aluno, desenvolvendo a atenção e a memória.

Ao solicitar-se a prática de ostinatos corporais, pretendeu-se que o aluno tomasse consciência das potencialidades do seu corpo e da sua voz através de exercícios de coordenação, de agilidade, por vezes solicitando-se a passagem de um nível corporal para outro. Assim, cada aluno foi chamado a sociabilizar e, em cada exercício, ele foi solista acompanhador ou apenas ator de uma polirritmia, acedendo a um conhecimento dele próprio e dos outros através da execução de ostinatos rítmicos, sem ruturas de tempo.

Mais uma vez se constatou que os alunos se esforçaram por melhorar a sua *performance* vocal a partir dos parâmetros de avaliação propostos na grelha avaliativa referente à voz.

### 3.2.3. Dançar na Europa

**DATA: 16 de abril de 2015**

**SUMÁRIO:** A Música Tradicional Portuguesa: memórias e tradições: músicas, cantares, danças e instrumentos do norte de Portugal. Canção *Ó Margarida Moleira*.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 5: Música Portuguesa\* ou "Música Europeia"  
15 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Memórias e Tradições: o norte de Portugal (do Minho, ao Douro Litoral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as principais características dos excertos musicais</li> <li>- identificar características da Música Tradicional Portuguesa</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa</li> <li>ver os vídeos das seguintes regiões portuguesas do mapa etno-musical do Instituto Camões : Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro e, ainda, Douro Litoral</li> <li>analisar as principais características</li> <li>apresentar o Grupo Folclórico da Folgosa, na Maia a dançar <i>Ó Margarida Moleira</i>, bem como um grupo de alunos de dez anos do LFIP</li> <li>fazer ouvir e, depois cantar com o auxílio do acordeão, a canção <i>Ó Margarida Moleira</i> (dois grupos: o dos rapazes pergunta e o das raparigas responde)</li> <li>gravar e analisar criticamente</li> <li>voltar a cantar e a gravar a canção para nova análise crítica</li> </ul>	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"

**Figura 24 - Planificação da Sessão 5 (ver Anexo 11)**

#### Descrição da aula: "Cantar e Dançar na Europa"

Visionou-se a região norte de Portugal no mapa etnomusical do Instituto Camões, aproveitando-se para conversar com os alunos sobre os seguintes tópicos:

- Minho (3'17): cantos polifónicos, zés pereiras, rancho folclórico, tocador de viola braguesa, tocador de cavaquinho, tocador de concertina, tocador de reco-reco, gigantones e cabeçudos.

- Trás-os-Montes (2'19): romances e outros cantos, tocadoras de pandeiro, gaiteiros, tamborileiro, pauliteiros.
- Douro Litoral (2'07): tocadores de rabeca, viola, ferrinhos e tambor, tocador de rabeca, tocador de viola amarantina, concertinas nas vindimas.

Apresentou-se um grupo folclórico da nossa região, o Grupo Folclórico da Folgosa (Maia), a dançar *Ó Margarida Moleira*. Seguidamente os alunos viram um grupo de alunos de dez anos do Lycée Français International do Porto a dançar e a cantar a mesma dança.



**Figura 25 - Grupo Folclórico da Folgosa e alunos do Lycée Français International do Porto**

Mostrou-se, seguidamente, um acordeão diatónico, exemplificando como se tocava. Sugeriu-se que o experimentassem mas só três alunos “ousaram” experimentar:



**Figura 26 - Aluno a experimentar o acordeão diatónico**

Tocou-se, então, a canção *Ó Margarida Moleira* no acordeão. Solicitou-se, depois, que os alunos a cantassem em dois grupos: o dos rapazes e o das raparigas:

Rapazes: - Ó Margarida Moleira:

Dá-me da tua farinha! (bis)

Raparigas: - Ai, ai, ai; que eu a quero peneirar

Ai, ai, ai; com a nova peneirinha! (bis)

Rapazes: - Ó Margarida Moleira:

Qu' é da cruz do teu cordão? (bis)

Raparigas: - Ai, ai, ai; perdia na romaria

Ai, ai, ai; da noite de S. João! (bis)

Rapazes: - Ó Margarida Moleira:

Qu' é do teu lenço bordado?! (bis)

Raparigas: - Ai, ai, ai; que tens tu a ver com isso?

Ai, ai, ai; dei-o ao meu namorado! (bis)

Rapazes: - Ó Margarida Moleira:

Onde tens o teu moinho? (bis)

Raparigas: - Ai, ai, ai; debaixo da erva verde

Ai, ai, ai; na beira do ribeirinho! (bis)

Rapazes: - Ó Margarida Moleira:

Dá-me da tua farinha! (bis)

Raparigas: - Ai, ai, ai; que eu a quero peneirar

Ai, ai, ai; com a nova peneirinha! (bis)

No final da aula gravou-se o ficheiro áudio e os alunos puderam analisar criticamente a *performance* vocal, solicitando-se que se pronunciassem

sobre os parâmetros avaliativos que ainda não estariam bem.

Voltaram a cantar, tentando melhorar os aspetos criticados: respiração e intensidade/projeção vocal das vozes femininas.

Gravou-se de novo e fez-se ouvir a nova gravação, notando-se uma melhoria significativa da *performance* vocal.

CANTA COM AFINAÇÃO, EXPRESSÃO E A TEMPO	
CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...	
...	respirar corretamente
...	manter uma postura adequada
...	escutar uma interpretação e associa-se a ela
...	cantar afinadamente
...	respeitar o tempo
...	respeitar os ritmos
...	respeitar a dinâmica
...	respeitar o caráter do texto
...	escutar e coordena a sua voz com as do grupo

Figura 27 – Grelha Avaliativa (ver Anexo 3)

### **Reflexão da aula:**

Considera-se que a aula foi interessante e dinâmica, tendo os alunos estado motivados e atentos, mesmo tratando-se de um género de música que disseram não costumar ouvir em casa. Terem visto os alunos do Lycée Français International de Porto, alunos sensivelmente da mesma idade, a cantar e a dançar, também terá sido um fator motivador.

Relativamente ao módulo de Memórias e Tradições (Portuguesas), a planificação anual da Escola Básica de Rio Tinto enuncia como objetivos curriculares compreender o conceito, bem como relacionar a música com o contexto em que se insere, identificando as características gerais das diferentes regiões portuguesas. Por isso mesmo planeou-se abordar este módulo em três aulas: nesta primeira dando uma maior ênfase à região norte, deixando para as aulas seguintes as regiões centro, sul e ilhas, prosseguindo na última pela Europa. Defende-se ser fundamental formar alunos culturalmente ativos, permitindo-lhes vivenciar as práticas culturais do seu tempo, mas alertando-os para a existência de outras. Assim, cada

aluno pode aceder à herança do património, das tradições, da pluralidade. Foi principal objetivo, nesta primeira aula, fazer os alunos cantar uma canção da sua região: *Ó Margarida Moleira*.

Pretendeu-se, pois, fazer vivenciar as tradições folclóricas (de canções, de danças, de instrumentos musicais, de usos e de costumes), destacando uma parte importante do que nos formou como povo e nos distingue dos outros povos, salientando a nossa identidade cultural. A própria UNESCO defende o património cultural imaterial enquanto tradicional, contemporâneo e vivenciado de tradições herdadas do passado que são transmitidas de geração em geração e que suscitam nos membros da comunidade um sentimento de identidade e de continuidade. Curiosamente, a Convenção para a salvaguarda do Património Cultural, tendo entrado em vigor a 20 de abril de 2006, faz esta semana nove anos!

Tal como Dalcroze (1865-1950), também se pretendeu que os alunos descobrissem a música de um modo global, com base num trabalho rítmico, pela perceção do corpo, da rítmica numa vontade artística, em exercícios de coordenação e de dissociação através de danças folclóricas e da prática coletiva. Como no método dalcroziano, também se pretende que as danças desenvolvam aptidões vocais, auditivas, respiratórias e de interpretação.

Por outro lado, tal como Kodály (1882-1967), pretende-se a democratização do ouvido partindo do canto e, nesta aula em particular, utilizando o folclore do país, através da perceção rítmica pela dança e pelo movimento.

Fazendo cantar em conjunto, quis promover-se a autorregulação do grupo pelos próprios alunos em autonomia, chamando-se a atenção da turma para a necessidade de ser melhorada a *performance* vocal, de modo a atingir os parâmetros enunciados na grelha avaliativa relativa à voz.

**DATA: 23 de abril de 2015**

**SUMÁRIO:** *Ó Margarida Moleira*: aprendizagem da dança. A Música Tradicional Portuguesa: memórias e tradições: músicas, cantares, danças e instrumentos do centro de Portugal: o fandango e o fado em particular.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 6: Música Portuguesa\*  
23 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Memórias e Tradições: o norte e o centro de Portugal (do Douro Litoral ao Ribatejo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dançar a pares "Ó Margarida Moleira"</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> <li>- identificar características da Música Tradicional Portuguesa</li> <li>- identificar as principais características dos excertos musicais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"</li> <li>apresentar os passos de dança e fazer dançar a pares (acompanhamento do acordeão);</li> <li>analisar as principais características da música do centro do país: o fado e o fandango em particular</li> <li>ver os vídeos das seguintes regiões portuguesas do mapa etno-musical do Instituto Camões :</li> </ul>	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"  acordeão

**Figura 28 - Planificação da Sessão 6 (ver Anexo 12)**

**Descrição da aula:** "Cantar e Dançar na Europa"

Esta aula decorreu no anfiteatro. Começou-se por projetar a grelha de avaliação relativa à dança, explicando-a:

## EXECUTA MOVIMENTOS DE DANÇA COM RIGOR

CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...

... repetir os movimentos	1
... encadear os movimentos	1
... interpretar os movimentos de modo expressivo	1
... reconhecer os nomes dos movimentos	1
... ajustar os seus movimentos aos do grupo	1
... respeitar o espaço do grupo	1
... reconhecer musicalmente os movimentos	1
... reconhecer visulamente os movimentos	1
... criar movimentos	1
... respeitar as falhas o grupo	1

DANÇA 10

Figura 29 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3)

Informou-se que não poderiam ser feitas gravações em vídeo por não haver autorização das famílias para esse efeito. No entanto, seriam avaliados e todos teriam de refletir criticamente sobre as *performances* do grupo.

Seguidamente visionou-se o filme do Grupo de Folclore da Folgosa (Maia), para se poder recordar a dança *Ó Margarida Moleira*. Solicitou-se aos alunos que fizessem uma roda e se organizassem dois a dois, ficando o elemento feminino do lado exterior da roda. Exemplificou-se, mostrando a coreografia com uma aluna voluntária. Depois disso a professora tocou a música no acordeão para que os alunos a dançassem e cantassem. Foram experimentando os passos progressivamente:

- passo de marcha, com o par lado a lado, rapariga do lado de fora da roda, colocando o braço esquerdo no braço direito do rapaz, iniciando com o pé direito: doze passos, um por cada tempo (*Ó Margarida moleira, dá-me da tua farinha*) (ver Figura 29);



Figura 30 -  
Demonstração de  
colocação de braços

- inversão da marcha para a repetição da letra, usando exatamente o mesmo esquema: passo de marcha, com o par lado a lado, rapariga do lado de fora da roda, iniciando com o pé direito: doze passos, um por cada tempo (*Ó Margarida moleira, dá-me da tua farinha*) (ver Figura 30);



**Figura 31 - Demonstração de passo**

- parar: pés juntos e no primeiro “ai” da letra todos batem com uma mão em cada perna; no segundo “ai” todos batem uma palma; no terceiro “ai” cada dançarino bate com cada uma das suas mãos nas mãos do par (ver figura 31);



**Figura 32 - Demonstração de colocação de mãos**

- braço direito da rapariga entrelaça no braço direito do rapaz e dão quatro passos em roda sobre si próprios (*Que eu a quero peneirar*) (ver Figura 32);



**Figura 33 - Demonstração de colocação de braços**

- repetem o esquema das mãos (ver figura 31): parar: pés juntos e no primeiro “ai” da letra todos batem com uma mão em cada perna; no segundo “ai” todos batem uma palma; no terceiro “ai” cada dançarino bate com as suas mãos nas mãos do par;

- braço esquerdo da rapariga entrelaça no braço esquerdo do rapaz e dão quatro passos em roda sobre si próprios (*Com a nova peneirinha!*) (ver figura 33);



**Figura 34 - Demonstração de colocação de braços**

Recomeçaram a dança do início para as quadras seguintes. Foram-se fazendo paragens para melhorar detalhes técnicos relativos à *performance* de alguns pares.

Seguidamente, voltou-se ao mapa etno-musical do Instituto Camões, questionando-se os alunos sobre que dança associavam ao Centro do país. Não tendo obtido nenhuma resposta, mostrou-se um vídeo do fandango: dançado por homens. Explicou-se que é



Figura 35 - Fandango

um despique entre duas ou mais pessoas, sendo característica deste género de sapateado a destreza e a improvisação. Demonstrou-se um passo de base e vários alunos quiseram de imediato tentar dançar: solicitou-se que contassem de seis em seis, observando o modelo de alternância dos dois pés: pé direito (1) – pé esquerdo (2) – pé direito (3) – pé esquerdo (4) – pé direito (5) – pé esquerdo (6); neste sexto passo a perna levanta para que a próxima série de seis passos se inicie com o mesmo pé esquerdo.

Perguntou-se então aos alunos que género musical associavam ao Centro do país, nomeadamente a Coimbra: “o fado”; do latim *fatum*, significa o destino incontornável; daí a melancolia e a saudade. Ouviram-se alguns excertos e comparou-se com o de Lisboa, assinalando-se diferenças:

	COIMBRA	LISBOA
<b>FADO</b>		
ONDE ?	à noite: serenatas	parte antiga da cidade em casas de fado e tabernas
POR QUEM?	homem: traje estudantil	homem: de fato escuro; mulher: de roupa escura e xaile
QUE POSTURA?	todos de pé	fadista de pé e instrumentistas sentados
QUE INSTRUMENTOS?	trio: fadista, guitarrista e violista	
QUE TEMAS?	amor (estudantil e pela cidade)	Saudade: amor, cidade, , crítica social

Figura 35 – Quadro Comparativo: fados de Coimbra e de Lisboa

No final da aula voltou-se ao mapa etnomusical e escutaram-se alguns instrumentos musicais característicos da região centro, nomeadamente a guitarra portuguesa, a viola toeira, a viola beiroa, e os genebres.



Figura 36 - Instrumentos musicais escutados

Perguntou-se, ainda, aos alunos quantos deles tinham ficado receosos no início da aula, quando souberam que iriam dançar; vinte alunos responderam afirmativamente! Perguntou-se, finalmente, quantos deles mudaram de opinião ao longo dos noventa minutos da aula; só três alunos mantiveram a opinião desfavorável relativamente à atividade pedagógica de dança: dois alunos por não gostarem de dançar e uma aluna por timidez.

### **Reflexão da aula:**

Considera-se que a adesão dos alunos à atividade de dança foi em *crescendo*. Na verdade, quando se fez a proposta, mais de metade da classe ficou atónita, exprimindo verbalmente os seus receios. Forçados a participar, foram gradualmente aderindo e, à medida que conseguiam controlar a sequência da coreografia, os sorrisos no olhar tornaram-se cada vez mais claros e abertos. Pretendia-se, com esta primeira aula de dança, que os alunos descobrissem de um modo simples e lúdico a riqueza do movimento e o prazer de dançar.

Um triplo objetivo era visado quando se escolheram danças de roda: uma dimensão sócio-etnológica, ao desenvolver a sociabilidade e criar laços sociais mais fortes entre os alunos, já que obriga a uma implicação e empenho de todo o grupo na *performance* de dança; há, pois, um carácter multirrelacional e multissensorial das danças escolhidas. Para além disso,

conseguiu-se que os alunos sentissem que eram danças deles próprios: portuguesas, europeias. De referir, ainda, que se verificou a ritualização com a assimilação dos passos de dança. Uma segunda dimensão musicológica, uma vez que cada dança tem características estruturais particulares, tendo-se tido, ainda, a preocupação de se apresentar aos alunos passos genuínos. Uma terceira e última dimensão, de transmissão oral e da riqueza dos reportórios (musicais e coreográficos).

Para além disso, favoreceu-se o espírito de grupo e de partilha, desenvolvendo a escuta, a atenção ao outro, o respeito, a tolerância, incitando à comunicação e à colaboração num projeto em comum. Mais uma vez se incentivou a comunicação interpares, para que uma análise crítica e reflexiva permitisse ao grupo evoluir, atingindo os parâmetros estipulados. Perante o entusiasmado grau de adesão à atividade de dança e por a dança folclórica permitir descobrir e valorizar a música e a cultura tradicional de cada país, propôs-se continuar na próxima aula. Aliás, a própria UNESCO proclama a importância do património cultural imaterial, defendendo a sua transmissão de geração em geração.

**DATA: 30 de abril de 2015**

**SUMÁRIO:** A Música Tradicional Portuguesa - Memórias e tradições: músicas, cantares, danças e instrumentos do Sul de Portugal e das ilhas, com as danças do *Corridinho* e do *Bailinho* em particular. Danças europeias: *Chapelloise* (França/Suécia), *Cochinchine* (França/Dinamarca), e *Kolo de Srem* (Sérvia).

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 7: Música Europeia\*  
 30 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Música da Europa	saber reproduzir diversos passos de dança europeus	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: danças europeias apresentar os passos de dança e fazer dançar as seguintes danças europeias: (acompanhamento de ficheiro mp4): - dançar a pares: <i>Corridinho</i> (Algarve) - dançar a pares <i>Bailinho</i> (Madeira) - dançar a pares <i>Chapelloise</i> (França, vinda da Suécia) - dançar a trios: <i>Cochinchine</i> (França, vinda da Dinamarca) - dançar em roda o <i>Kolo de Srem</i> (Sérvia)	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"

Figura 37 - planificação da Sessão 7 (ver Anexo 13)

### Descrição da aula: “Cantar e dançar na Europa”

Esta aula foi lecionada no anfiteatro. Começou-se por projetar os parâmetros avaliativos relativos à atividade de dança para se poder fazer a revisão de *Ó Margarida Moleira*:

EXECUTA MOVIMENTOS DE DANÇA COM RIGOR

CAPACIDADES AVALIADAS: o aluno é capaz de...

... repetir os movimentos	1
... encadear os movimentos	1
... interpretar os movimentos de modo expressivo	1
... reconhecer os nomes dos movimentos	1
... ajustar os seus movimentos aos do grupo	1
... respeitar o espaço do grupo	1
... reconhecer musicalmente os movimentos	1
... reconhecer visulamente os movimentos	1
... criar movimentos	1
... respeitar as falhas o grupo	1

DANÇA 10

Figura 38- Grelha Avaliativa (ver Anexo 3)



Figura 39 - *Corridinho* (Algarve)

Apresentou-se a primeira das seis danças: o *Corridinho* (Algarve). Começou-se por mostrar o vídeo. Sugeriu-se, então, que os alunos se organizassem em pares e que formassem uma grande roda. Seguidamente mostraram-se alguns dos passos com a ajuda de uma aluna voluntária:

- passo de base: em pares e contando alto “1-2” – a andar com o par em passos largos – seguido de “1-2-3-4-5-6-7-8-9 – sem sair do lugar e batendo com os pés. Solicitou-se que todos tentassem;
- segundo passo: em pares, rodopiando cada par sobre si mesmo e contando alto de três em três, dando saltinhos com os dois pés ao mesmo tempo (passo de canguru). Solicitou-se que todos tentassem repetir e, embora este segundo passo fosse de difícil execução, toda a classe estava motivada e acabou por se conseguir um bonito efeito de conjunto.



**Figura 38 - Bailinho (Madeira)**

Seguidamente sugeriu-se que se sentassem no chão para que vissem o filme de outra dança portuguesa mais tranquila: o *Bailinho* (Madeira). Enquanto os alunos viam o filme, a professora dançou-a.

- em roda e com os braços levantados, contou-se alto (o tempo) de quatro em quatro: a andar na roda, iniciou-se com o pé direito bate no chão (1) – pé esquerdo bate no chão (2) – pé direito bate no chão (3) – e de novo o direito no chão enquanto o pé esquerdo é lançado para a frente no ar (4); repete-se sempre este movimento de quatro em quatro mas agora começa-se com o pé direito; e assim sucessivamente.



**Figura 39 - Chapelloise (da Suécia para França)**

Prosseguiu-se a viagem pelas danças da Europa: inicialmente a *Chapelloise*, originária da Suécia – *Aleman's Mars* e levada para França nos anos de 1930 por Miss Pledge (pedagoga que terá chegado a França em 1926, chamada por Dalcroze). A professora mostrou os passos desta dança de roda:

- raparigas do lado de fora da roda, contou-se de quatro em quatro, dando as mãos: avançam quatro passos, largam as mãos, voltam-se de costas, dão de novo as mãos e recuam quatro passos; voltam a repetir os 4+4 passos;
- na segunda parte da dança ao exemplificar os passos a professora cantolou a seguinte melodia duas vezes: “saltinho p'ra dentro e p'ra fora e trocou!” Na verdade, “saltinho p'ra dentro” corresponde a dois tempos, dando cada membro do par um saltinho (tempos 1 e 2) para se aproximarem, sempre de mãos dadas; “e p'ra fora” corresponde aos outros dois tempos (3 e 4); “e trocou” implica quatro passos em que o par troca de posição: rapariga está agora dentro da roda e rapaz fora da roda. Na repetição realizam exatamente os mesmo passos para voltarem à posição inicial, isto é, a rapariga do lado externo da roda.



**Figura 40-**  
**Conchinchine: (da**  
**Dinamarca para**  
**França)**

Propôs-se que se dançasse a *Cochinchine*, de origem dinamarquesa, também introduzida em França por Miss Pledge entre as duas grandes guerras. Trata-se de uma dança realizada por grupos de três dançarinos: duas raparigas e um rapaz. Os alunos viram o vídeo, viram a professora repetir gradualmente e repetiram os passos:

- contando alto de oito em oito, de mãos dadas, avançam em roda para a esquerda oito passos “saltitados” (como os das crianças); fazem o mesmo movimento mas para a direita;
- as raparigas largam a mão mas mantêm a mão dada ao rapaz; o par da esquerda levanta os braços (como uma ponte) para que a outra rapariga passe por baixo, levando consigo os restantes dois, sempre

com o mesmo passo saltado: 4 passos; depois a ponte é feita com o par da direita e é a rapariga da esquerda que passa em primeiro lugar sob a “ponte”.



**Figura 41 - Kolo de Srem (Sérvia)**

Finalmente, sugeriu-se uma última dança europeia: o *Kolo de Srem* (Sérvia). Os alunos observaram o vídeo e, seguidamente, os passos pela professora:

- em roda, com os braços atrás das costas dos vizinhos de roda, inicia-se para o lado esquerdo com o pé direito; explica-se que é como se estivéssemos mancos do pé esquerdo: o pé direito pousa à frente, o esquerdo manca, o pé direito pousa atrás, o esquerdo manca, e assim sucessivamente nesta primeira parte da música, sempre a andarem para a esquerda;
- na segunda parte da música, ambos os pés vão saltar: a professora cantarola ao dançar “fica, esquerdo, direito, fica, direito, esquerdo...”, tendo optado por “fica” por ter o dobro do tempo dos restantes passos: pé direito vai para a esquerda e fica dois tempos – pé esquerdo prepara inversão da marcha para o lado direito (1 tempo) – pé direito avança para a direita (1 tempo) – pé esquerdo avança para a esquerda e “fica” dois tempos; repete-se o mecanismo de forma inversa e pára-se.

Ao longo de toda a aula os alunos tentaram melhorar a sua *performance*, tentando cumprir os parâmetros avaliativos, num franco espírito de entreaajuda.

### **Reflexão da aula:**

Constatou-se que o prazer e a motivação suscitados pela dança facilitaram a escuta e a concentração, envolvendo e dinamizando a interação na turma, tentando os alunos atingir os parâmetros propostos da grelha avaliativa.

As danças tradicionais, simbolizando uma identidade cultural imaterial, convidam a dançar, exprimindo as tradições dançadas através de passos, de coreografias, de fatos, de acessórios típicos. Ora, dado o forte envolvimento motivacional dos alunos na aula anterior, decidiu-se prosseguir com a abordagem pela dança da música portuguesa do centro, sul e ilhas e, também, da Europa. Privilegiou-se, assim, a dimensão coletiva e socializadora da dança tradicional, pretendendo-se igualmente preservar as tradições musicais, assimilando os passos de dança (dimensão sócio etnológica). Para além disso, analisaram-se, mesmo que de modo não consciente, as características de cada dança (dimensão musicológica). Finalmente, transmitiram-se reportórios de músicas e de coreografias (dimensão de transmissão oral).

Através da experimentação pretende-se que cada aluno desenvolva a sua sensibilidade, a sua imaginação e o seu sentido estético, estabelecendo de forma natural uma relação entre movimento corporal e música. Nas suas atividades lúdicas o aluno evidencia um enorme prazer na exploração dos sons, da voz, dos movimentos corporais. É essencial que o professor de Educação Musical parta das capacidades naturais da turma para valorizar a sua expressão, a sua criação, a sua autoconfiança, a sua autodisciplina, o seu prazer de exigência, criando nela o desejo de “evoluir”, dominando as diversas atividades musicais propostas e despertando-lhe a consciência rítmica e estética.

### 3.2.4. Sonorizar no Extremo Oriente

**DATA: 07 de maio de 2015**

**SUMÁRIO:** Canção *Flor de Jasmim*: os quatro tons do mandarim. Cantar e tocar *Flor de Jasmim*. Exercícios de improvisação na escala pentatónica e sinos. Alguns instrumentos tradicionais chineses e japoneses. A ópera de Pequim e o teatro Noh. *My Dream*: diferentes mas não indiferentes. Teatro de Sombras: *A Princesa Kaguya*: motivar para musicar em grupo este conto tradicional japonês.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 8: A Música do Extremo Oriente: China e Japão\*  
07 de maio de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AValiação	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música do Extremo Oriente: China e Japão	identificar as principais características da música da China e do Japão	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo": - iniciar com escuta de <i>Flor de Jasmim</i> como "música ambiente" - acolher alunos e questionar: a que zona do mundo chegámos - fazer vivenciar os 4 tons do mandarim : escuta e repetição - vídeo de animação da canção <i>Flor de Jasmim</i> para tentar seguir a letra da canção do vídeo e cantar o excerto "mò li huà ya mò li huà" - tocar e fazer tocar no jogo de sinos os oito primeiros compassos da canção <i>Flor de Jasmim</i>	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: China e Japão"
	repetir os quatro tons	- exercícios de improvisação (pergunta-resposta) na escala pentatónica com instrumentos de lâminas - vídeo de alguns instrumentos musicais tradicionais chineses e japoneses		A
	executar no jogo de sinos três frases musicais	- vídeo sobre a Ópera de Pequim e o teatro Noh, comparando-os		B
	improvisar com o jogo de sinos (pergunta-resposta)	- vídeo <i>My Dream</i> : diferentes mas não indiferentes - lançar o repto de musicar em grupo um filme de animação com sombras chinesas que conta a história (tradicional japonesa) da Princesa Kaguya		C
				D
				J
				L
				M

Figura 42 - Planificação da Sessão 8 (ver Anexo 14)

#### Descrição da aula: "Sonorizar no Extremo Oriente"

Ouvia-se uma canção – *Flor de Jasmim* – quando os alunos entraram na sala de aula. Perguntou-se a que região do mundo se teria chegado nesta viagem musical. Todos pareceram identificar o Extremo Oriente.

Informou-se, então, que o mandarim é uma língua tonal, com quatro tons básicos que se iria experimentar dentro de momentos, sendo que a palavra a repetir – MA – tem significados diferentes consoante a entoação dada, solicitando-se que repetissem os exercícios fonéticos do vídeo:

- 1º tom, agudo e contínuo, significa “mãe”;
- 2º tom, ascendendo de médio a agudo (como em português), significa “quarto de dormir”;
- 3º tom, descendente e logo ascendente, significa “cavalo”;
- 4º tom, caindo fortemente, significa “reprender”.



Figura 43 - Quatro tons do mandarim

Apresentou-se então a curta versão de filme de animação da canção *Flor de Jasmim*, com três linhas de escrita: em mandarim, foneticamente, e a tradução em inglês. Voltou-se a ouvir para que se tentasse seguir a difícil escrita fonética. Numa terceira e última audição pretendeu-se que os alunos cantassem a expressão do refrão: *mò li huā ya mò li huā*:



Figura 45 - Filme da canção Flor de Jasmim

A professora tocou num jogo de sinos soprano os oito primeiros compassos da canção *Flor de Jasmim*:

**Flor de Jasmim** tradicional chinesa, dinastia Qing

好 一 朵 美 麗 的 茉 莉 花 好 一 朵 美 麗 的 茉 莉 花  
Hao yi duo mei li di mo li hua. Hao yi duo mei li di mo li hua.

芬 芳 美 麗 滿 枝 橙 又 香 又 白 人 人 誇  
Fen fang mei li man zhi ya, you xiang you bai ren ren kua.

讓 我 來 將 你 摘 下 送 給 別 人 家 茉 莉 花 呀 茉 莉 花  
Rang wo lai jiang ni zhai xia, song gei bie ren jia, mo li hua ya mo li hua.

Figura 44 - Partitura da canção *Flor de Jasmim*

Perguntou-se aos alunos se identificavam a escala utilizada: “Escala pentatónica”. Entregou-se a cada aluno um jogo de sinos soprano com apenas cinco lâminas, solicitando que repetissem cada frase tocada pela professora:

1ª frase:

2ª frase:

3ª frase:

Figura 45 - Três frases da canção *Flor de Jasmim*

Repetiu-se quatro vezes cada frase. Seguidamente, propôs-se um jogo de pergunta-resposta entre cada aluno, usando o jogo de sinos. Na verdade,

pretendia-se que cada aluno improvisasse num ambiente sonoro pentatónico. Os alunos aderiram e solicitaram que se repetisse o exercício.

Informa-se que na China os instrumentos musicais se agrupam de acordo com o material de que são feitos, em oito categorias diferentes: seda, bambu, pele, madeira, metal, argila, pedra e cabaça. Para que os alunos se familiarizassem com os instrumentos musicais tradicionais desta região do mundo, analisou-se o vídeo da Orquestra Nacional Tradicional Chinesa legendado para o efeito, destacando-se o erhu (seda), a pipa (seda), o zheng (seda), o yueqin (seda), o sheng (bambu), o suona (madeira), as flautas (bambu), o jogo de gongos (metal) e os tambores ku (pele).



**Figura 46 - Orquestras tradicionais chinesa e japonesa**

Seguidamente mostrou-se outro vídeo também legendado para esta aula com os principais instrumentos tradicionais japoneses, nomeadamente o shamisen, o koto, as flautas shakuhachi, o tambor sime-daiko e o duplo tambor san-no-tsuzumi, tocados por um pequeno ensemble não identificado.

Apresentou-se um vídeo sobre a Ópera de Pequim e o Teatro Noh editado e legendado para o efeito, para que os alunos pudessem analisar e comparar estas duas *performances*:

	ÓPERA DE PEQUIM	TEATRO NOH
		
quando surgiu?	finais do século XVIII	século XIV
como está a cara?	exageradamente maquilhada	com máscara
como são os trajes?	tradicionais com cores muito vistosos	tradicionais com cores muito discretas
o que associa?	música, voz, mimica, dança e acrobacia	canto, pantomima, música e poesia
como são os movimentos?	dinâmicos	muito lentos
e musicalmente?	cria uma atmosfera particular, ao moldar os personagens e orientar o andamento das histórias	coro de cantores que asseguram a melodia e quatro instrumentos que fazem o acompanhamento rítmico

Figura 47 - Quadro comparativo: Ópera de Pequim e Teatro Noh

Visionou-se depois uma *performance* do projeto chinês *My Dream*, sensibilizando-se os alunos para o facto de haver diferentes e de não devermos ser indiferentes.



Figura 48 - Diferentes mas não indiferentes

Antes de terminar a sessão lançou-se o repto de musicar em grupo um conto tradicional nipónico: *A Princesa Kaguya*. Na verdade, tratava-se de um projeto de sonorização a apresentar pelos alunos da turma na festa de final de ano letivo. Os alunos puderam visionar uma sonorização feita por alunos de uma escola francesa recorrendo a sombras chinesas. Dividiu-se a turma em sete grupos, para que a partir da aula seguinte cada um fizesse a sonorização da sua parte do conto. Apresenta-se, abaixo, a divisão do conto pelos sete grupos, por cores, permitindo a mancha gráfica ter uma ideia da distribuição do texto:

ESCOLA EB 2/3 DE RIO TINTO  
7ºG  
Sonorização do filme "A PRINCESA KAGUYA"



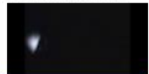








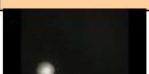
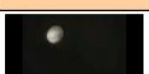








					
1- Era uma vez um velho cortador de bambu.	2- Todos os dias saía de sua casa para ir cortar bambu.	3- Um dia, quando se encontrava na floresta...	4- Surgiu uma luz cintilante que se alojou no meio dos ramos de bambu que tinha já cortado.	5- Aproximou-se e viu uma minúscula princesa.	6- Pegou nela cuidadosamente
					
7- E levou-a para casa.	8- A sua mulher ficou muito feliz e acolheram-na, chamando-lhe Kaguya.	9- Kaguya cresceu e tornou-se numa lindíssima princesa.	10- Cinco príncipes que ouviram falar da sua beleza propõem-lhe casamento.	11- A princesa declarou vir casar-se com o que lhe trouxesse um de cinco objetos (impossíveis de encontrar).	12- Também um embaixador do imperador Mikado vem com ordens de levar a bela princesa para casar com o imperador.
					
13- Kaguya começa a chorar e diz que nasceu no país da lua e para lá voltará na próxima lua.	14- Pouco tempo depois chega a lua.	15- A lua instala-se no céu.	16- Todos a olham com receio.	17- O próprio imperador Mikado vem para que a princesa Kaguya não seja raptada.	18- o imperador Mikado dá ordens para que todos os seus soldados protejam a princesa.
					
19- Uma luz fortíssima invade a aldeia e cega momentaneamente todos os que ali se encontravam, exceto Kaguya e os seus pais adotivos.	20- A princesa Kaguya despede-se dos seus pais adotivos.	21- Sob o luar o carro lunar desaparece nos céus.	22- O cortador de bambu e a sua mulher abraçam-se muito tristes.	23- Todas as noites observam a lua.	24- E recordam a princesa Kaguya

Figura 49- Mancha gráfica da proposta de trabalho de grupo (ver Anexo 15)

### Reflexão da aula:

Pretendeu-se fazer escutar o Extremo Oriente, experimentando os quatro tons de mandarim e cantar, improvisando no modo pentatónico, descobrindo os trajes tradicionais e a organologia, compreendendo a diferença entre a ópera de Pequim e o teatro Noh.

Os alunos aderiram com particular interesse à experimentação dos quatro tons de mandarim, ficando, deste modo, motivados para cantar em mandarim a canção proposta, *Flor de Jasmim*. Mas o auge motivacional, curiosamente, ocorreu quando os alunos se aperceberam de que todos iam poder explorar um jogo de sinos! Com efeito, a atividade de improvisação

proposta foi acolhida com todo o entusiasmo e o silêncio instalou-se sem ser solicitado. Foi um momento particularmente emocionante, pois os adultos presentes estavam perante a motivação intrínseca, isto é, não o “devo fazer o que a professora solicita” mas perante o “quero fazer porque me dá prazer e aprendo”. Efetivamente, os alunos encontravam-se no perfeito “estado de flow” descrito por Csikszentmihalyi na teoria do *flow*, pois entregaram-se totalmente e disponibilizaram todas as suas capacidades, como se o tempo ficasse suspenso.

No momento seguinte da aula, voltou-se ao Prezi, para que os alunos conhecessem trajes tradicionais da China e do Japão, escutando a música e as explicações contidas nas legendas do vídeo propositadamente efetuadas para esta aula; o grau de motivação dos alunos decresceu ligeiramente.

Fez-se, depois, uma pequena abordagem àqueles a que se chamou “diferentes mas não indiferentes”, isto é, “diferentes mas (aos quais) não (devemos ser) indiferentes, por se entender que poucos são os adultos que estão atentos e que se preocupam verdadeiramente com estes cidadãos, sem o desmoralizante sentimento de pena.

Terminou-se a aula com novo “estado de flow”, já que os alunos conheceram e aceitaram com agrado a proposta de atividade a realizar na festa de final de ano letivo: um trabalho de sonorização e de realização de um conto tradicional japonês, *A Princesa Kaguya*. O terem visto um trabalho realizado por outros alunos a propósito desse conto ainda os motivou mais, pois mostrou ser um projeto original e exequível.

**DATA: 14 de maio de 2015**

**SUMÁRIO:** Trabalho de grupo: sonorização do filme *A Princesa Kaguya*.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 9: A Música do Extremo Oriente: China e Japão\*  
14 de maio de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AValiação	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música do Extremo Oriente: China e Japão	trabalhar em grupo, sonorizando um excerto de um filme de animação	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo": - trabalho de grupo: sobre o conto <i>Princesa Kaguya</i> - a fotocópia com a parte de cada grupo e os instrumentos musicais já se encontrava previamente distribuída em cada um dos sete grupos - recordar o objetivo do trabalho de grupo: cada grupo vai sonorizar a sua parte do conto - professor não deve interferir na criatividade - gravar - escutar e fazer análise crítica; voltar a gravar se necessário	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: China e Japão" MM

Figura 50 - Planificação da Sessão 9 (ver Anexo 16)

**Descrição da aula:** “Sonorizar no Extremo Oriente”

A sala estava preparada para o trabalho de grupo, já que cada grupo tinha: uma caixa com pequenas percussões que poderiam usar: um par de maracas, um par de clavas, uma caixa chinesa, um bloco de dois sons, um reco-reco, um tamborim, uma pandeireta, um triângulo, um par de címbalos, uma guizeira, um jogo de sinos (podendo também usar a sua própria flauta de bisel). Tinha também uma fotocópia (A4) com a sua parte do conto escrita e com espaço para registar por escrito o que vai ocorrer musicalmente em cada imagem, apresentando-se abaixo a do grupo 1 (para os restantes seis grupos ver Anexos 17 a 23):

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO  
A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 1:




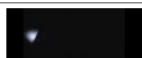
			
1- Era uma vez um velho cortador de bambu.	2- Todos os dias saía de sua casa para ir cortar bambu.	3- Um dia, quando se encontrava na floresta...	4- Surgiu uma luz cintilante que se alojou no meio dos ramos de bambu que tinha já cortado.

Figura 51 - Trabalho de Grupo a realizar pelo grupo 1 (ver anexo 17)

Recordou-se o objetivo do trabalho de grupo e perguntou-se se havia dúvidas. Explicitaram-se regras básicas para se poder sonorizar:

REGRAS BÁSICAS PARA PODER SONORIZAR:

- -falo muito baixinho com os membros do meu grupo;
- proponho ideias aos colegas;
- ouço atentamente as ideias dos colegas;
- toco em *pp* (*pianíssimo*) nos instrumentos musicais.

Deu-se início ao trabalho de grupo. A professora ia passando em cada um dos grupos, não interferindo na criatividade mas apenas verificando se todos trabalhavam. Quando faltavam trinta minutos para o final da aula foi efetuada uma gravação. Solicitou-se a opinião dos alunos sobre a sonorização; os alunos ficaram agradavelmente surpreendidos com o resultado global. Mas, ainda assim, sugeriram que pequenas alterações fossem feitas e gravou-se uma segunda vez.

**Reflexão da aula:**

Pretendia-se que os alunos sonorizassem de modo autónomo a sua parte do conto. Para o efeito, entendeu-se ser essencial fornecer aos alunos instruções muito precisas para que pudessem verdadeiramente trabalhar em autonomia, construindo novos esquemas e novos saberes através das regras estabelecidas. Também Meirieu (2008) o defende no prefácio de *Oser le travail de groupe*. Tentou-se, pois, ter uma postura discreta e não interventiva, por forma a não influenciar os alunos nas suas escolhas musicais, valorizando todas as ideias, tentando regular pequenos conflitos interpessoais que naturalmente iam surgindo; apelou-se à solidariedade, à escuta do outro, ao respeito pelas ideias de todos os elementos do grupo.

Verificaram-se sinais de que os grupos trabalhavam de forma eficaz, já que o ambiente se apresentou tranquilo, apesar das múltiplas experimentações sonoras. Na verdade, foi possível constatar-se que a escolha de um conto tranquilo e, até, melancólico, favoreceu a escolha de sonoridades igualmente tranquilas por parte dos alunos, permitindo que todos os grupos pudessem trabalhar dentro da mesma sala de aula sem interferirem na *performance* dos outros grupos.

Alguns professores receiam a implementação do trabalho em grupo. No entanto, se devidamente enquadrado e dinamizado, revela ser uma excelente prática para as aulas de Educação Musical que implique *performances* coletivas. Revela-se também uma metodologia eficaz para o aluno, aprender a ser autónomo no seio de um grupo desenvolvendo o sentido crítico e o respeito pelas propostas dos restantes. Para a relação aluno-professor o professor é visto como uma pessoa-recurso que ajuda a estruturar, a orientar, a validar as pesquisas. Para além disso, o professor está mais disponível, mais acessível, mais próximo. Para o professor, permite-lhe avaliar a sua eficácia pedagógica já que normalmente os alunos formulam mais ideias, exprimem-se oralmente, aprendem uns com os outros, tomam consciência do valor da sua participação, da importância de ser solidário, de respeitar o outro e de ser respeitado, tentando ser um contrapeso da sociedade individualista, indiferente e violenta.

**DATA: 28 de maio de 2015**

**SUMÁRIO:** Realização do teatro de sombras chinesas *A Princesa Kaguya* para apresentar na festa da escola.

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 10: A Música do Extremo Oriente: China e Japão\*  
 28 de maio de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música do Extremo Oriente: China e Japão	realizar o teatro com sombras chinesas	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo": - iniciar com a escuta do áudio do trabalho de grupo da aula anterior: sonorização de <i>A Princesa Kaguya</i> - gravação do vídeo	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: China e Japão"  gravador

Figura 52 - Planificação da Sessão 10 (ver Anexo 24)

### Descrição da aula: “Sonorizar no Extremo Oriente”

A sala estava preparada para o trabalho de gravação do vídeo a partir da sonorização (áudio) feita na aula anterior, nomeadamente os personagens recortados e prontos para serem manipulados; os alunos apenas sugeriram que se pintassem dois deles: o carro lunar de amarelo fluorescente e a lua de tons cinzentos.



Figura 53 - Cenário e personagens

Apresentaram-se apenas nove voluntários para dez personagens e efetuaram-se diversas gravações em vídeo já que os próprios alunos revelaram ser muito exigentes com o resultado final a apresentar na festa de final de ano letivo, no dia 5 de junho, podendo-se consultar abaixo o programa (ver Anexo 5):

5 de junho					
Dia do Agrupamento – Atividades Multiculturais					
Turno I – 9h00 às 10h30					
Turma	Horário	ATIVIDADE	RESPONSÁVEL		
5ª E, F, G, H 7ª A, B, C, G 8ª A	9h00	Alunos na sala de aula, com professores acompanhantes. Informar sobre as atividades a realizar.	Professores acompanhantes (ver escala de distribuição de serviço)		
		9h15	Direção		
		Dirigem-se para o palco exterior	Prof. Pedro + Mª José		
Programa I – Início às 9h30					
Turmas que assistem - 5ª E, F, G, H			Turmas que assistem - 7ª A, B, C		
Turma	ATIVIDADE NO PALCO EXTERIOR	RESPONSÁVEL	Turma	ATIVIDADE NO AUDITÓRIO	RESPONSÁVEL
EB1 Alto Soutelo 3ª A, B	Canção	Emiliano	Clube de dança	Mix... dança contemporânea	Aldina + Alice Rêgo
EB1 S. Caetano 2ª 4ª G	Canção	Emiliano	7ª G	Sonorização de filme	Aldina + Isabel Girão
			Apoio ao Auditório Isabel Azeredo		
			Apoio ao palco exterior António		

Figura 54 - Programa da festa de final de ano letivo (ver Anexo 5)

Quando todos estavam, enfim, satisfeitos, tirou-se uma foto de grupo para incluir no final do vídeo a projetar no anfiteatro.

### **Reflexão da aula:**

Pretendia-se gravar em vídeo o conto tradicional japonês *A Princesa Kaguya*, a partir da sonorização feita pelos sete grupos na aula anterior.

Tratou-se de uma aula muito cansativa fisicamente por exigir imobilização, quer para a professora-realizadora (manipulando a câmara de vídeo), quer para os alunos-*performers* (manipulando os personagens de papel), isto porque se pretendia evitar a edição posterior do vídeo a apresentar na festa de final de ano letivo. Na verdade defende-se que o trabalho deve corresponder à verdadeira *performance* dos alunos e não a dissimulações posteriores de eventuais falhas técnicas.

Apesar de tudo, foi uma aula que despertou um interesse crescente por parte dos alunos; de cada vez que alguém se enganava, interrompia-se a gravação e recomeçava-se do início. Os alunos aproveitavam as pausas para se pronunciarem, exprimindo as suas ideias, e confrontando-as de modo respeitoso com as dos colegas. Pode-se, desta forma, afirmar que se tratou de uma aprendizagem participativa, num trabalho colaborativo (fruto do trabalho individual de cada um) e em espírito cooperativo (realizado em equipa, com vista à obra coletiva a apresentar).



INFLUÊNCIAS	AUTÓCTONES	EUROPEIAS	AFRICANAS
HISTÓRICO	Os povos autóctones (maias, astecas, incas,...) tinham já uma tradição musical antes da chegada dos europeus.	Os conquistadores levam as suas culturas musicais europeias com a descoberta da América (1492).	Os escravos africanos trazem as suas próprias tradições musicais quando são trazidos para solo americano a partir do século XVII.
CARACTERÍSTICAS MUSICAIS COMUNS A TODOS OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA	A música está omnipresente na sociedade: música de guerra, de amor, de cerimónia.  Uso da escala pentatónica.  Importância dada aos instrumentos de sopro: ocarina, flauta de pan,...	Recurso à harmonia tonal europeia.  Introdução dos instrumentos musicais europeus.	Forma responsorial: tutti-solista, bem como ritmos complexos e sincopados.  Importância dada às percussões.

Figura 57 - Influência de três culturas

Passou-se à audição e a uma breve análise de *El Condor Pasa*, uma música composta pelo peruano Daniel Robles em 1913, inspirada na tradição inca e que faz parte de uma zarzuela (composição teatral que alterna passagens faladas e cantadas); a versão analisada, um ensaio do Grupo Sol Andino, não tem grande qualidade sonora mas apresenta uma dupla vantagem: os alunos poderem ver a *performance* instrumental e não ser uma versão comercial; eis o que os alunos concluíram:

- início: flauta e cordas (charango); *ad libitum*;
- depois entram os restantes instrumentos: em tempo lento

Seguidamente, analisou-se o vídeo editado expressamente para esta aula com treze instrumentos musicais da América Latina, nomeadamente, o charango boliviano, o cuatro venezuelano, o guitarron chileno, o guitarron mexicano, a flauta de pan andina, a quena andina, a tarka boliviana, o erke argentino, o bombo leguero, as pezuñas (ou chajchas), as cuicas, o pau de chuva e o berimbau. Ao 5º minuto do vídeo sugeriu-se que os alunos identificassem os instrumentos musicais acabados de ouvir nas dez fotos:

- flautas de pan, charango, bombo leguero e guitarra;
- guitarron mexicano e acordeão;
- tarka boliviana;
- maracas, harpa e guitarra;
- guitarron chileno;
- berimbau;
- cuatro
- cuica;
- pezuñas;
- erke
- quena andina
- erke, charango e bombo

Cerca de 1 minuto depois sugere-se no vídeo que se ouçam cinco versões da canção tradicional argentina *El Humahuaqueño*, do compositor argentino Edmundo Saldivar:

- a original de 1954 (a que se acrescentou a letra em legenda); informa que “humahuaqueño” é o habitante do norte da Argentina da região de Jujuy, onde se encontra o Vale da Quebrada Humahuaca, protegido pela UNESCO;
- de Roberto Carlos (voz e instrumental, a que se acrescentou também a letra em legenda);
- de Douglas Niedt (guitarra clássica);
- do grupo Che Trio (instrumental jazz);
- uma última do grupo folk Los Tekis (a que se acrescentou também a letra em legenda).

Tocou-se na guitarra e projetou-se a partitura, cantando para que os alunos seguissem a letra. Solicitou-se então aos alunos que cantassem a canção, tarefa que desempenharam com alguma facilidade. Voltou-se a cantar *El Humahuaqueño*, constatando-se que os parâmetros da grelha avaliativa estavam a ser cumpridos.

**EL HUMAHUAQUEÑO**

Daniel Robles

Lle - gado esta el Car - na - val Que - bra - de - ño mi cho - li - tai

Fies - ta de la que - bra - da Car - na - va - li - to pa - ra can - tar bai - lar

Que - bra - de - ño hu - ña - hua - que - ñi - to 1. Fies - ta de la que - 2. Er - ke cha - ran - go - y

bra - da Car - na - va - li - to pa - ra can - tar bom - bo Car - na - va - li - to pa - ra bai - lar

Figura 58 - Partitura da canção *El Humahuaqueño*

Antes da aula terminar, os alunos puderam ver um pequeno excerto do Carnaval Humahuaqueño que se inicia com o “desenterro do(s) diabo(s)” e a sua descida do monte onde estava adormecido; cerimónia pouco organizada, mesmo o acompanhamento musical de instrumentos de música autóctone (charangos, bombos), vestindo-se os habitantes de trajes coloridos com máscaras e lançando farinha à sua passagem.

### **Reflexão da aula:**

Pretendia-se apresentar a música da América Latina através de múltiplos excertos musicais: o excerto inicial associado a uma dança, o peruano do *El Condor Pasa*”, passando-se depois por inúmeros pequenos excertos

para apresentar a organologia, terminando com a canção *El Humahuaqueño*. Este último excerto, por ter sido apresentado em diversas versões – tradicional, ligeira, erudita, jazística e roqueira – foi, de algum modo, em *crescendo*. Os alunos demonstraram vontade em cantar a última versão, pelo que o uso da guitarra pela professora para acompanhar instrumentalmente a canção, foi uma mais-valia motivadora poderosa.

Finalizando o ano letivo, é interessante verificar-se que a maioria dos alunos já interiorizou a grelha avaliativa relativa à voz, autodisciplinando-se e tentando sempre melhorar a *performance*.

**DATA: 11 de junho de 2015**

**SUMÁRIO:** Música na América Latina: percussão de ritmos sincopados com instrumentos reciclados

MÓDULO: Músicas do Mundo  
Sessão 12: A Música da América Latina  
11 de junho de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da América Latina	reproduzir e improvisar ritmos sincopados	<p>apresentar o Prezi “Músicas do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição do videoclip de Michael Jackson com os Olodum <i>They don't care about us</i></li> <li>- distribuir as tampas de detergente</li> <li>- bater cinco ritmos sincopados projetados no Prezi</li> <li>- apresentar o <i>flash movie</i> intitulado <i>Bahianese le Mix</i> e repetir os oito ostinatos rítmicos aí contidos;</li> <li>- dividir a classe em dois grupos para que encontrem cinco grupos sincopados, os sobreponham e, depois, os retirem progressivamente</li> <li>- entrega de um garrafão de água (vazio) a cada aluno para que seja feita a gravação</li> <li>- gravar, analisar criticamente e, caso seja necessário, voltar a gravar</li> </ul> <p>(a parte final da aula foi requisitada pela professora cooperante para que os alunos preencham as fichas de autoavaliação)</p>	grelha de avaliação do módulo	<p>Prezi “Músicas da América Latina</p> <p>tampas de detergente</p> <p>garrafão de água(vazio)</p> <p>gravador</p>

**Figura 59 - Planificação da Sessão 12 (ver Anexo 26)**

**Descrição da aula:** “Reciclar na América Latina”



**Figura 60 - Michael Jackson e os Oludum**

Começou-se por lançar os ritmos sincopados da batucada com a escuta de *They don't care about us* (1995) de Michael Jackson, em que este canta com o grupo brasileiro de percussões Oludum. Explicou-se que o grupo Oludum surgiu em 1987, visando promover a inclusão, o respeito, a solidariedade e o bem-estar da comunidade afro-brasileira e que o grupo já tem editados vinte e cinco discos.

Solicitou-se assim a cada aluno que escolhesse uma tampa de detergente de um saco de plástico transparente com cinco dezenas de tampas de cores diversas, para que com elas pudessem ser percutidos ostinatos rítmicos sem grande intensidade sonora. Propôs-se que os alunos ouvissem cada um dos cinco ostinatos projetados no quadro e os repetissem, percutindo na tampa de detergente:



**Figura 61- Como percutir a tampa de detergente**



**Figura 62 - Ritmos sincopados a repetir**

Mostrou-se o *flash movie* intitulado *Bahianese le Mix*. Ouviu-se individualmente o ostinato de cada personagem – *pianiste, chicas, percu, cuicas, contrebasse, ordinateur, guitarriste* e *batteur* – e, sem o apoio de escrita rítmica, solicitou-se que o percutissem na tampa de detergente. Seguidamente ouviram-se dois ostinatos ao mesmo tempo – *contrebasse* e *chicas* – dividindo-se a turma em dois grandes grupos, para que cada um deles percutisse o ostinato rítmico do seu personagem. Depois, acrescentou-se um terceiro ostinato rítmico, o do *guitarriste*, dividindo-se a turma em três grupos. Procedeu-se do mesmo modo para o quarto ostinato rítmico simultâneo, o do *batteur*. Finalmente com o quinto ostinato rítmico, o do *percu*.



Figura 63 – *Flash movie Bahianese le Mix*

Dividiu-se a turma em dois grupos de doze alunos, propondo-se a realização de uma *performance* de ostinatos rítmicos em grupo, solicitando-se:

- que encontrassem cinco ostinatos rítmicos sincopados diferentes;
- que os introduzissem progressivamente, sobrepondo-os;
- que, depois, os reduzissem progressivamente até ficar um só;
- que atendessem à grelha avaliativa seguinte:

o grupo é capaz de...	
... encontrar cinco ritmos sincopados diferentes	2,0
... introduzir progressivamente os cinco ritmos sincopados	2,0
... tocar os cinco ritmos simultaneamente	2,0
... manter-se sincronizado	2,0
... reduzir progressivamente os cinco ritmos sincopados	2,0

Figura 64 - Grelha Avaliativa (ver Anexo 3)

Quando os alunos estavam prontos para apresentar, trocou-se a tampa por um garrafão de água vazio e propôs-se que se treinassem mais uns minutos com o “novo” instrumento musical para se gravar: ficaram espantados com a proposta ousada mas souberam aproveitar a



Figura 65 – Como percutir o garrafão de água

oportunidade, sem que o ruído se instalasse. Gravou-se e solicitou-se aos alunos que analisassem criticamente cada *performance*. Solicitou-se que voltassem a treinar por grupo. Voltou-se a gravar e a analisar criticamente, constatando-se ter havido uma evolução.

No final a professora cooperante dirigiu a aula e entregou as fichas de autoavaliação da escola a cada aluno. Na parte posterior da ficha solicitou que escrevessem que atividade preferiram e de que atividade não gostaram ao longo de todo o semestre.

### **Reflexão da aula:**

Para estruturar as aprendizagens no seio do grupo, a academia de Dijon enuncia cinco etapas que se verificou ocorrerem nesta aula:

A primeira, a etapa da «implicação – determinação» em que os alunos problematizaram, conduzindo a trocas de conhecimentos e de experiências, à justificação das escolhas, e a uma vivência em grupo. O professor convidou à reflexão, sugerindo pistas de organização, encorajando o aparecimento de hipóteses, ajudando a fazer a síntese das propostas.

A segunda, a etapa do «explorar – tatear», na qual os alunos exploraram os dados do problema, formularam hipóteses, exprimiram as suas ideias e confrontaram-nas com os colegas, enriquecendo-se mutuamente. O

professor foi essencialmente observador, estimulando a atividade dos alunos: escutou e descobriu o que cada aluno dá ao grupo, identificando as suas dificuldades, fornecendo pistas para que os alunos progridam.

A terceira, etapa da «transformação – tratamento», para que os alunos se pudessem centrar nas “informações”, reorganizando, compreendendo, escolhendo, preparando-se para a fase da apresentação. O professor interveio para completar, relembrar os objetivos, controlar a qualidade, encorajar os progressos, verificar se ocorreu a apropriação das aprendizagens.

A quarta, a etapa da «apresentação – apropriação» em que os alunos apresentam. O professor valorizou o trabalho produzido, encorajando a partilha/apresentação e apercebendo-se das aprendizagens realizadas, suscitando a reflexão crítica para que os pontos fortes e os fracos pudessem surgir.

A quinta, etapa do «afastamento – integração», para que os alunos se pudessem interrogar sobre o que aprenderam e sobre a importância disso, fazendo uma análise do que poderia ser melhorado. O professor estimula essas atividades, mostrando a sua satisfação ou decepção, propondo atividades complementares e favorecendo a transferência de informações. Para se verificar que todos os alunos trabalham tem de se fomentar uma relação de confiança; tal não exclui uma vigilância e um controlo por parte do docente. Deste modo, há que estar atento às posturas, ao trabalho que cada um está a realizar, exigindo produções individuais no seio do grupo e responsabilizando cada membro. Por outro lado, defende-se que o trabalho de grupo só se deve interromper se for mesmo imprescindível, pois a «intrusão» implica a desestabilização, pelo que o professor deve tentar não intervir. Para além disso, parar um grupo também pode

desestabilizar os restantes grupos. Relativamente a alunos perturbadores, não há uma solução única pois as causas são múltiplas e complexas. No entanto, há que tentar identificá-las: constatando se existem dificuldades, se as tarefas solicitadas são complexas, tentando isolar os alunos em atividades individuais para progressivamente os integrar em trabalhos cooperativos. Estima-se importante o apoio na dinâmica positiva dos restantes alunos, bem como a sua responsabilização. Relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem pode promover-se a existência de tutores, num clima de cooperação e de entreaajuda.

Ao decidir trabalhar em grupo com instrumentos de percussão, o «barulho de fundo» decorrente foi um risco assumido. O professor deve estar atento e regular o nível sonoro aceitável. Assim, deve incentivar os alunos a que se expressem sem falar alto e exigir que tomem a palavra um de cada vez para que haja um ambiente calmo e produtivo. Aprender a autonomia no seio de um grupo desenvolvendo o sentido crítico e o respeito pelas propostas dos restantes foi algo em que este grupo se especializou ao longo do semestre.

## **Conclusão**

Como principal preocupação investigativa na realização do desenvolvimento do trabalho aqui relatado, pretendeu-se perceber que práticas e que mecanismos avaliativos seriam os mais motivantes para os alunos do sétimo ano de escolaridade da Escola Básica de Rio Tinto, no distrito do Porto, tendo-se proposto a modalidade avaliativa da *Performance em X Fases*. Embora se conhecesse como este instrumento avaliativo era motivador num estabelecimento de ensino privado internacional da cidade do Porto, sabia-se que os alunos eram muito diferentes uns dos outros, pelo que toda a cautela era necessária. Sabia-se, contudo, que os alunos em causa se apresentavam com particularidades e motivações diferentes, pelo que a implementação se rodeou de preocupações conscientes na diferença

Avaliar não consiste apenas em atribuir uma nota, em medir um resultado mas é uma medida mais global que visa recolher informações para poder agir de forma assertiva. Revelou-se fundamental que o professor avaliasse de um modo formativo, com vista a recolher informações ao longo da aprendizagem dos alunos. Pretendeu-se ajustar as intervenções em benefício dos alunos que enfrentavam dificuldades na realização das tarefas solicitadas.

Constatou-se com agrado que os alunos interiorizaram ao longo do semestre as grelhas avaliativas, apercebendo-se das dificuldades por que passavam assim como dos pequenos êxitos obtidos. Ao poderem comparar as suas produções musicais com as dos restantes grupos, beneficiaram do desenvolvimento do sentido estético, mas também se tornaram mais reflexivos e críticos, respeitando a individualidade de cada um. Para além

disso, a realização de projetos artísticos em comum mobilizou e conduziu os alunos a aprenderem a ser exigentes na concretização do projeto artístico concebido a partir de escolhas estéticas, estilísticas e técnicas. Quaisquer que sejam as modalidades pedagógicas privilegiadas pelo professor nestes dois campos de competências (perceção/audição e produção/criação) interagem sem cessar e reforçam-se mutuamente, equilibrando práticas e abordagens culturais da música, formando um conjunto coerente que procura permanentemente um aumento da qualidade artística.

Relativamente a cada uma das grelhas propostas, as *performances* associadas a grelhas avaliativas conhecidas e a uma análise reflexiva das gravações permitiu que cada aluno fosse, naturalmente, crítico e tentasse melhorar, motivado. Também aprendeu a estar atento à *performance* dos outros colegas do grupo e tentou adaptar-se às exigências de trabalhar em grupo.

Porque cada aluno é único, para que mantenha a sua motivação inicial e para que o talento de cada um continue a desabrochar, há que utilizar metodologias diferenciadas que promovam a autonomia musical e que respeitem a sensibilidade artística, mas também grelhas avaliativas eficazes que conduzam cada aluno a uma verdadeira autonomia. Foi o que se investigou ao longo da Prática Pedagógica: a procura de grelhas avaliativas que conduzissem a uma avaliação eficaz.

No seu todo, a realização da Prática Pedagógica permitiu um “crescimento” pessoal e profissional, na perspetiva das experiências vividas dentro de um sistema de ensino com particularidades diferentes daquele em que se tem lecionado.

## **Bibliografia**

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelas: Éditions De Boeck Université

Académie de Dijon, *Le travail en Groupes*. Disponível em [http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler\\_en\\_groupes.pdf](http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf)

Académie de Lille (2015). Disponível em <http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/EvaluationsDiagnostiqueFormativeSomme.pdf>

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed). Lisboa: McGraw-Hill

AVERT (2013): *Relatório de Avaliação Externa*. Disponível em : [http://www.avert.pt/docs/relatorio\\_IGEC-13.pdf](http://www.avert.pt/docs/relatorio_IGEC-13.pdf)

Bachy, S., Lebrun, M., Smidts, D. *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active: impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants*. Disponível em: <http://ripes.revues.org/307>

Candeias, M. I., Silva, J. A. (2008). *A nossa sala de aula já é maior que o planeta Terra!* Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/27/19>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Disponível em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwjgqMz42qnIAhWQhhoKHeAFDec&url=http%3A%2F%2Fwww.psy-flow.com%2Fsites%2Fpsy-flow%2Ffiles%2Fdocs%2Fflow.pdf&usg=AFQjCNEyPM9-yOV\\_DEUz296qP5sHPe1xWA](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwjgqMz42qnIAhWQhhoKHeAFDec&url=http%3A%2F%2Fwww.psy-flow.com%2Fsites%2Fpsy-flow%2Ffiles%2Fdocs%2Fflow.pdf&usg=AFQjCNEyPM9-yOV_DEUz296qP5sHPe1xWA)

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow and Psychology of Discovery and Invention*. Disponível em <http://bioenterprise.ca/docs/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Behond boredom and anxiety*. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2000-12701-000>

Dalcroze, E. (1920). *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Paris: Foetisch Frères, digitalizado pela Universidade de Toronto. Disponível em: <https://archive.org/stream/lerythmelamusiqu00jaqu#page/106/mode/1up>

Dance Miss Pledge. *Histoire du Mouvement de l'Education Nouvelle en France* Disponível em: [http://hmenf.free.fr/article.php3?id\\_article=225](http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=225)

Delors, J. (1996). *L'Éducation : Un Trésor est Caché Dedans*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

Drevillon, J. (1980). *Pratiques Pédagogiques et Développement de la Pensée Opératoire*. Paris : Presse Universitaire de France

Fado. Disponível em :

[http://ofado.no.sapo.pt/04\\_DiferencasentreFados.htm](http://ofado.no.sapo.pt/04_DiferencasentreFados.htm)

Fernandes, S., Flores, M. A., Lima, R. M. (2010). *Students views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.515015>

Fernandes, S., Mesquita, D., Flores, M. A., Lima, R. M. (2014). *Engaging students in learning: findings from a study of project-led education*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2013.833170>

Formation2011. *La Pédagogie différenciée*. Disponível em <http://formation2011.centerblog.net/11-1-evaluation>

Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. Pratiques n° 103/104

Gipps, G., Simpson, C. (2003). *Does your assessment support your students' learning? Journal of Learning and Teaching in Higher Education*. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.2281&rep=rep1&type=pdf>

Hadji, C. (2001). *Les voies de l'évaluation in Les enjeux de l'évaluation pour l'école de demain*. Disponível em

[http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_314/M17353/fr/Les%20enjeux%20de%201%C3%A9valuation.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_314/M17353/fr/Les%20enjeux%20de%201%C3%A9valuation.pdf)

Hadji, C (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Université de Lille, Disponível em: <http://ripes.revues.org/670>

Hattum-Janssen, N. van, Mesquita, D. (2011) *Teacher perception of professional skills in a project-led engineering semester*, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2011.606501>

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelas: Éditions De Boeck Université

Kodály, Z. (1929). Disponível em <http://www.studio-kodaly.ch/kodaly-et-sa-methode-2/>

Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée, CEMEA

Lima, R.M., Carvalho, D., Flores, M. A. Hattum-Janssen (2007). *A case study on project led education in engineering: students' and teachers' perceptions*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03043790701278599>

Maugars, C. (2004). *De la notation d'évaluation en éducation musicale*. Disponível em : <http://www.theses.fr/2004PA040208>

Maugars, C. (2007). *Etats des lieux et spécificité de l'évaluation musicale*. Disponível em : [http://admee2012.uni.lu/pdf2006/S2\\_1.pdf](http://admee2012.uni.lu/pdf2006/S2_1.pdf)

Maugars, C. (2009). *Des Pistes Pour Une Meilleur Evaluation en Education Musicale*. Disponível em: <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2009/06/evaluation-artistique.pdf>

Meirieu, P. (1989). *Pédagogie différenciée*. Cahiers pédagogiques, n°277. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFMQFjAHahUKEwiFu8-0gbHIAhXD1BoKHTKYCjM&url=http%3A%2F%2Fwww.etab.ac-caen.fr%2Fecaueg%2Fpedag%2FJeanChristophe%2FAnimDifferenciatio n%2FDefinitions.pdf&usg=AFQjCNE765A-A6X5HFppiGqngIc0dgIHgA>

Meirieu, P. (1990). *Apprendre... oui, mais comment?* Disponível em: [http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Metier/Cours/meirieu.pdf](http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/Cours/meirieu.pdf)

Meirieu, P. (1990). *Oser le travail de groupe*. (Préface) Disponível em: [http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes\\_feuilles/210b3440.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes_feuilles/210b3440.pdf)

Meirieu, P. (1999). *Pourquoi le travail en groupe des élèves?* Disponível em: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdge.pdf>

Milhano, S. (2009). *Música na escola do 1º ciclo de Ensino Básico – dos benefícios e enriquecimentos educativos generalizados ao apuramento de vocações.* Disponível em [http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira\\_14h30/Ateli%C3%AA%205/Sandrine%20Milhano.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Sandrine%20Milhano.pdf)

Monteiro, A., Moreira, J. A. & Almeida, A.C. (2012). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais.* Coimbra: IPC.

Olodum (2015). Disponível em: <http://www.olodum.com.br/index.php/olodum>

Ongaro C., Silva, C., Ricci, S.M. (2010). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/40209359/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA-NA-APRENDIZAGEM>

Pacheco, J. (2002). *Crítérios de Avaliação na Escola.* Departamento da Educação Básica. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%C3%A9rios.pdf>

Pereti, A. (1987). *Pour une école plurielle.* Paris : Larousse

Pereti, A. (2015). Disponível em : <http://www.andreperetti.net/>

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles: Edition de Boeck et Larcier

Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

Popper, K. (1999). *All live is problem solving*. Disponível em: [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Pa3cZYZwdq28C&oi=fnd&pg=PP11&dq=karl+popper+solv+problems&ots=UfFE1IjbHq&sig=p7evq42sIAfEp2kZZe0lyGv34OY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=karl%20popper%20solv%20problems&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Pa3cZYZwdq28C&oi=fnd&pg=PP11&dq=karl+popper+solv+problems&ots=UfFE1IjbHq&sig=p7evq42sIAfEp2kZZe0lyGv34OY&redir_esc=y#v=onepage&q=karl%20popper%20solv%20problems&f=false)

Powell, C. (2004). *Assessment of team-based projects in project-led education*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03043790310001633205>

Regelski, T. A. (2007). *The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. Visions of Research in Music Education*,

Robbes, B. (2009). *La Pédagogie Différenciée: histoire, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwjoiqi1qeDHAhVM7xQKHZSuAgE&url=http%3A%2F%2Fwww.meirieu.com%2FECHANGES%2Fbruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf&usg=AFQjCNFOgE36UjVkdUrqTomUesQMUo2Pkg&sig2=TFA4O3ANy5Ys7oq4s0TTTw&bvm=bv.102022582,d.d24](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwjoiqi1qeDHAhVM7xQKHZSuAgE&url=http%3A%2F%2Fwww.meirieu.com%2FECHANGES%2Fbruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf&usg=AFQjCNFOgE36UjVkdUrqTomUesQMUo2Pkg&sig2=TFA4O3ANy5Ys7oq4s0TTTw&bvm=bv.102022582,d.d24)

Santos L., Dias S., (2005-2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwjoieb2mdHHAhWBmBQKHxQcAD8&url=h>

<http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2007%25202008%2Ftemas%2520matematicos%2FLS.pdf&ei=CyzjVajcOoGxUvS4gPgD&usg=AFQjCNGoop3B2S6vSIYwOh7QXT8UvLZLA>

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international

Vellas, E. (2007). *Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi*

Disponível em:

[http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas\\_comparerlespedagogies.pdf](http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf)

Weenk, W., Govers, E., Vlas, H. (2004). Training in project-based education: practise as you preach. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03043790410001716301>

Weenk, W. & Van der Blij, M. (2012). *PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente*. In: L.Z. Campos (Ed.), Project approaches to learning in engineering education : the practice of teamwork. Springer.

Weenk, W. & Van der Blij, M. (2012). *PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente*. Disponível em : [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-958-9\\_4#page-2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-958-9_4#page-2)







## **ANEXOS**



## ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1- Planificação Anual da Disciplina de Música-3º Ciclo.....	1
Anexo 2- Critérios de Avaliação nas Disciplinas de Educação Musical e de Música.....	2
Anexo 3- Proposta de Novas Grelhas Avaliativas.....	5
Anexo 4- Caraterização da Turma.....	8
Anexo 5- Programa do Dia do Agrupamento: Atividades Multiculturais.....	14
Anexo 6- Planificação da Sessão 1.....	15
Anexo 7- Fotocópia da Sessão 1.....	16
Anexo 8- Planificação da Sessão 2.....	18
Anexo 9- Planificação da Sessão 3.....	19
Anexo 10- Planificação da Sessão 4.....	20
Anexo 11- Planificação da Sessão 5.....	21
Anexo 12- Planificação da Sessão 6.....	22
Anexo 13- Planificação da Sessão 7.....	23
Anexo 14- Planificação da Sessão 8.....	24
Anexo 15- Trabalho de Grupo: distribuição geral.....	25
Anexo 16- Planificação da Sessão 9.....	26
Anexo 17- Trabalho de Grupo: Grupo 1.....	27
Anexo 18- Trabalho de Grupo: Grupo 2.....	28
Anexo 19- Trabalho de Grupo: Grupo 3.....	29
Anexo 20- Trabalho de Grupo: Grupo 4.....	30
Anexo 21- Trabalho de Grupo: Grupo 5.....	31
Anexo 22- Trabalho de Grupo: Grupo 6.....	32
Anexo 23- Trabalho de Grupo: Grupo 7.....	33
Anexo 24- Planificação da Sessão 10.....	34
Anexo 25- Planificação da Sessão 11.....	35
Anexo 26- Planificação da Sessão 12.....	36
Anexo 27- Prezi das doze aulas.....	37



**ANEXO 1**

**DISCIPLINA DE MÚSICA – 7º ANO**

**AVERT - ESCOLA EB 2,3 DE RIO TINTO**

**PLANIFICAÇÃO ANUAL – 2014/2015**

<b>Períodos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos curriculares</b>	<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>	<b>Calendarização Número de Blocos (90 minutos)</b>
	<b>Memórias e Tradições</b>	Compreender o conceito / Relacionar música com o contexto em que se insere	Exploração de textos, materiais multimédia e partituras	Teste / Observação direta / Trabalhos de pesquisa / Execução musical	2 a)
	Minho, Douro Litoral, Trás-os-Montes, Beira Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Estremadura, Ribatejo e Alentejo, Algarve, Madeira e Açores	Identificar características	Exploração de textos, materiais multimédia e partituras / Audição / Prática musical	Teste / Observação direta / Trabalhos de pesquisa / Execução musical	b)
	<b>Músicas do Mundo</b>	Compreender o conceito / Relaciona música com o contexto em que se insere	Exploração de textos, materiais multimédia e partituras	Teste / Observação direta / Trabalhos de pesquisa / Execução musical	2 a)
	Música da África Subsariana, Árabe, Americana, Asiática	Identificar características	Exploração de textos, materiais multimédia e partituras / Audição / Prática musical	Teste / Observação direta / Trabalhos de pesquisa / Execução musical	b)

a) Número mínimo de blocos para o tema

b) Número de blocos definidos em função da turma e respetivas escolhas quanto aos materiais de referência para a prática musical.

Rio Tinto, 4 de Setembro de 2014

O Coordenador da Área Disciplinar

## ANEXO 2

**AVERT - ESCOLA EB 2,3 DE RIO TINTO**

**ANO LETIVO DE: 2014/2015**

**AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E MÚSICA**

**2º e 3º Ciclos**

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

#### **DOMÍNIO COGNITIVO**

▪ **COMPREENSÃO / AQUISIÇÃO / APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS**

- *Conhece, interpreta e escreve os diferentes códigos musicais programáticos*

= **EXPRESSÃO ORAL**

- Expõe com clareza um assunto / problema;

- Utiliza vocabulário musical adequado às situações.

= **CULTURAS MUSICAIS NOS CONTEXTOS**

- *Relaciona compositores, movimentos artísticos e áreas musicais com as épocas respetivas e realidades envolventes*

- *Reconhece os músicos portugueses mais representativos das épocas e áreas musicais abordadas*

= **PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL**

- *Identifica auditivamente os conteúdos sonoros e musicais programáticos*

- *Identifica auditivamente géneros e estilos musicais*

#### **DOMÍNIO PSICOMOTOR**

▪ **EXECUÇÃO / COMPETÊNCIAS DE AÇÃO**  
= **INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

- *Canta com afinação, expressão e a tempo*

- *Toca nos instrumentos com controlo técnico-artístico*

= **CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO**

- *Improvisa / compõe com criatividade*

**DOMÍNIO SOCIOAFETIVO**

▪ **ATTITUDES E COMPORTAMENTO / VALORES**  
= **COMPORTEAMENTO / AUTONOMIA / ASSIDUIDADE / PONTUALIDADE**

- *Comparece às aulas*
- *Chega à sala de aulas atempadamente*
- *Entra na sala ordenadamente*
- *Presta atenção ao professor*
- *Acata as solicitações do professor*
- *Respeita as opiniões dos outros*
- *Respeita o material escolar*
- *Sai da sala só após a autorização do professor*
- *Deixa a sala de aula organizada e limpa*

= **PARTICIPAÇÃO / COOPERAÇÃO / EMPENHAMENTO**

- *Prepara-se para as atividades previamente marcadas*
- *Realiza as atividades propostas na aula*
- *Realiza as tarefas propostas para casa*
- *Revela interesse pelos assuntos da aula*
- *Manifesta espírito de iniciativa*
- *Manifesta espírito de grupo*
- *Expõe dúvidas*
- *Regista a aula no caderno diário*

= **APRESENTAÇÃO / ORGANIZAÇÃO**

- *Traz o material necessário*
- *Apresenta o caderno diário organizado e atualizado*

= **AUTOAVALIAÇÃO**

- *Faz uma autoavaliação responsável*

### **INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

*Os instrumentos de recolha de informação são diversos, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que as mesmas ocorrem:*

- *Testes escritos*
- *Testes teórico-práticos*
- *Trabalhos de pesquisa individuais/grupo*
- *Fichas de Autoavaliação*
- *Caderno diário*
- *Trabalhos de casa*
- *Registos de observação na aula*

### **DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO E PONDERAÇÃO**

<b>DOMÍNIO COGNITIVO</b>	Compreensão /aquisição /aplicação de conhecimentos Pesquisa /tratamento de informação Leitura/comunicação (expressão oral, escrita e estética)	<b>20%</b>
	Perceção sonora e musical	<b>10%</b>
<b>DOMÍNIO PSICOMOTOR</b>	Execução/competências de ação	<b>35%</b>
	Criatividade	<b>5%</b>
<b>DOMÍNIO SOCIOAFETIVO</b>	Apresentação/organização das atividades e do material necessário	<b>20%</b>
	Atitudes e comportamento/valores	<b>10%</b>

4 de setembro de 2014

O Conselho de Área Disciplinar de Educação Musical

## ANEXO 3

<b>DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO: 30%</b>	
comportamento, autonomia, assiduidade, pontualidade	
entra na sala ordenadamente	3
presta atenção ao professor	3
respeita as opiniões dos outros	3
respeita o material escolar	3
<u>deixa a sala de aula organizada e limpa</u>	3
<u>participação, cooperação, empenho</u>	
regista a aula no caderno diário	3
revela interesse pelos assuntos da aula	3
realiza as atividades propostas na aula	3
manifesta espírito de grupo	3
expõe dúvidas	3
<b>DOMÍNIO COGNITIVO: 30%</b>	
compreensão, aquisição, aplicação de conhecimentos:	
<u>conhece, interpreta e escreve os diferentes códigos musicais programáticos</u>	10
<u>Culturas musicais nos contextos</u>	
<u>reconhece os elementos musicais que caracterizam a região abordada</u>	10
<u>Perceção sonora e musical</u>	
<u>identifica auditivamente conteúdos musicais programáticos</u>	10
<b>DOMÍNIO PSICOMOTOR: 40%</b>	
execução, competências de ação: interpretação e comunicação: 30%	
<u>canta com afinação, expressão e a tempo (ver abaixo grelha pormenorizada)</u>	10
<u>toça com controlo técnico e artístico (ver abaixo grelha pormenorizada)</u>	10
<u>executa movimentos de dança (ver abaixo grelha pormenorizada)</u>	10
<u>criação e experimentação: 10%</u>	
<u>improvisa / compõe com criatividade</u>	10

NOTA 100

<b>CANTA COM AFINAÇÃO, EXPRESSÃO E A TEMPO</b>	
CAPACIDADES AVALIADAS: <u>o aluno é capaz de...</u>	
... <u>respirar corretamente</u>	1
... <u>manter uma postura adequada</u>	1
... <u>escutar uma interpretação e associa-se a ela</u>	1
... <u>cantar afinadamente</u>	1
... <u>respeitar o tempo</u>	1
... <u>respeitar o ritmo</u>	1
... <u>respeitar a dinâmica</u>	1
... <u>respeitar o caráter do texto</u>	1
... <u>escutar e coordenar a sua voz com as do grupo</u>	1
... <u>respeitar as falhas o grupo</u>	1
<b>CANTA</b>	<b>10</b>
<b>TOCA COM CONTROLO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	
CAPACIDADES AVALIADAS: <u>o aluno é capaz de...</u>	
... <u>respirar corretamente</u>	1
... <u>manter uma postura adequada</u>	1
... <u>escutar uma interpretação e associa-se a ela</u>	1
... <u>manipular adequadamente</u>	1
... <u>respeitar o tempo</u>	1
... <u>respeitar o ritmo</u>	1
... <u>respeitar a dinâmica</u>	1
... <u>respeitar o caráter da composição</u>	1
... <u>escutar e coordenar o seu instrumento com os do grupo</u>	1
... <u>respeitar as falhas o grupo</u>	1
<b>TOCA</b>	<b>10</b>

<b>EXECUTA MOVIMENTOS DE DANÇA COM RIGOR</b>	
CAPACIDADES AVALIADAS: <u>o aluno é capaz de...</u>	
... <u>repetir os movimentos</u>	1
... <u>encadear os movimentos</u>	1
... <u>interpretar os movimentos de modo expressivo</u>	1
... <u>reconhecer os nomes dos movimentos</u>	1
... <u>ajustar os seus movimentos aos do grupo</u>	1
... <u>respeitar o espaço do grupo</u>	1
... <u>reconhecer musicalmente os movimentos</u>	1
... <u>reconhecer visualmente os movimentos</u>	1
... <u>criar movimentos</u>	1
... <u>respeitar as falhas o grupo</u>	1
<b>DANÇA</b>	<b>10</b>

## ANEXO 4

ES 2,3 de Rio Tinto

Ano Lectivo de 2014-2015



### CARACTERIZAÇÃO DE TURMA

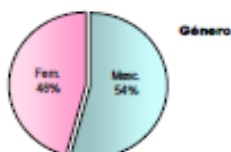
7.º Ano Turma C

Director(a) de Turma *Diana Moura*

#### RESPOSTAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

#### 1 - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Género	
Masc.	13
Fem.	11
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>



IDADES DOS ALUNOS (anos/meses)									
5,00	7,00	9,00	11,00	13,00	15,00	17,00			
5,01	7,01	9,01	11,01	13,01	15,01	17,01			
5,02	7,02	9,02	11,02	13,02	15,02	17,02			
5,03	7,03	9,03	11,03	13,03	15,03	17,03			
5,04	7,04	9,04	11,04	13,04	15,04	17,04			
5,05	7,05	9,05	11,05	13,05	15,05	17,05			
5,06	7,06	9,06	11,06	13,06	15,06	17,06			
5,07	7,07	9,07	11,07	13,07	15,07	17,07			
5,08	7,08	9,08	11,08	13,08	15,08	17,08			
5,09	7,09	9,09	11,09	2	13,09	15,09			
5,10	7,10	9,10	11,10	2	13,10	15,10			
5,11	7,11	9,11	11,11		13,11	15,11			
6,00	8,00	10,00	12,00	4	14,00	16,00			
6,01	8,01	10,01	12,01	3	14,01	16,01			
6,02	8,02	10,02	12,02	1	14,02	16,02			
6,03	8,03	10,03	12,03	2	14,03	16,03			
6,04	8,04	10,04	12,04	2	14,04	16,04			
6,05	8,05	10,05	12,05	1	14,05	16,05	1		
6,06	8,06	10,06	12,06	2	14,06	16,06			
6,07	8,07	10,07	12,07		14,07	16,07			
6,08	8,08	10,08	12,08	2	14,08	16,08			
6,09	8,09	10,09	12,09	2	14,09	16,09			
6,10	8,10	10,10	12,10		14,10	16,10			
6,11	8,11	10,11	12,11		14,11	16,11			
<b>12 Anos e 5 Meses</b>									
<b>Média de idades</b>									

#### 2 - AGREGADO FAMILIAR

N.º de irmãos que vivem com o aluno		
Filho único	8	33%
1	14	58%
2	2	8%
3		
4		
> 4		

N.º de alunos que vivem com o pai e com a mãe	17	71%
N.º de alunos que vivem sem o pai	5	25%
N.º de alunos que vivem sem a mãe		
N.º de alunos que vivem sem o pai e sem a mãe	1	4%

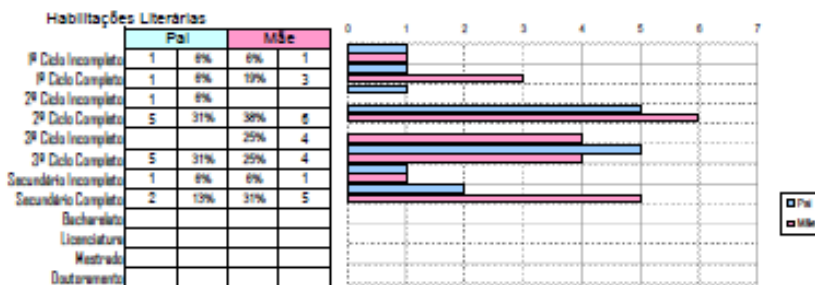
Género	
Masculino	9
Feminino	9

Outras pessoas	
Avós	2
Avós	1

Educação		
Pai	2	8%
Mãe	20	83%
Outros		

Quem?	
Avó	
Avó	

Caracterização para o Plano de Atividades de Turma - 1

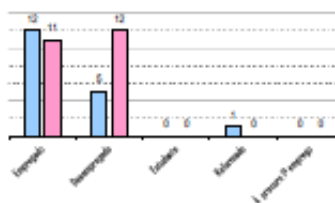


**Profissões dos Pais**

	PAI	MÃE
<b>1 – QUADROS SUPERIORES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DIRIGENTES E QUADROS SUPERIORES DE EMPRESA</b>		
1.1 Quadros Superiores da Administração Pública		
1.2 Diretores de Empresa		
1.3 Diretores e Gerentes de Pequenas Empresas		
<b>2 – ESPECIALISTAS DAS PROFISSÕES INTELLECTUAIS E CIENTÍFICAS</b>		
2.1 Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia		
2.2 Especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde		
2.3 Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares		
<b>3 – TÉCNICOS E PROFISSIONAIS DE NÍVEL INTERMÉDIO</b>		
3.1 Técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, de engenharia e trabalhadores similares		
3.2 Profissionais de nível intermédio das ciências da vida e da saúde		
3.3 Profissionais de nível intermédio do ensino		
3.4 Outros técnicos e profissionais de nível intermédio		
<b>4 – PESSOAL ADMINISTRATIVO E SIMILARES</b>		
4.1 Empregados de escritório	1 8%	2 13%
4.2 Empregados de recepção, catas, bilheteiros e similares	6 38%	7 44%
<b>5 – PESSOAL DOS SERVIÇOS E VENDEDORES</b>		
5.1 Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de proteção e segurança	1 8%	2 13%
5.2 Manejadores, vendedores e demonstradores	3 19%	2 13%
<b>6 – AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA E PISCAS</b>		
6.1 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pesca		
6.2 Agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência		
<b>7 – OPERÁRIOS, ARTIFICES E TRABALHADORES SIMILARES</b>		
7.1 Operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativas e da construção civil		
7.2 Trabalhadores de metalurgia e de metalomecânica e trabalhadores similares	3 19%	
7.3 Medeiros de precisão, óleiros e vidreiros, artesãos, trabalhadores das artes gráficas e trabalhadores similares	2 13%	
7.4 Outros operários, artífices e trabalhadores similares		3 19%
<b>8 – OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MAQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM</b>		
8.1 Operadores de instalações fixas e similares		
8.2 Operadores de máquinas e trabalhadores da montagem		
8.3 Condutores de veículos e embarcações e operadores de equipamentos pesados móveis		
<b>9 – TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS</b>		
9.1 Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio		
9.2 Trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca		
9.3 Trabalhadores não qualificados das minas, da construção e obras públicas, da indústria transformadora e dos transportes		

Situação face à profissão

	Pai		Mãe		
Empregado	12	67%	48%	11	Empregado
Desempregado	5	28%	52%	12	Desempregado
Estudante					Estudante
Reformado	1	6%			Reformado
À procura P.º emprego					À procura P.º emprego



Idade dos Progenitores

N.º	Pai	Mãe	N.º	Pai	Mãe
1	-	45	17	63	52
2	42	40	18	-	-
3	43	43	19	50	48
4	40	36	20	52	45
5	48	42	21	37	32
6	-	31	22	-	38
7	41	39	23	38	42
8	47	43	24	50	48
9	-	41	25	51	46
10	42	-	26	-	38
11	-	-	27	-	-
12	50	47	28	-	-
13	-	29	29	-	-
14	42	43	30	-	-
15	-	-	31	-	-
16	-	-	32	-	-

Pai	
Idade Máxima	63 Anos
Idade Mínima	37 Anos
Idade Média	46 Anos

Mãe	
Idade Máxima	52 Anos
Idade Mínima	29 Anos
Idade Média	41 Anos

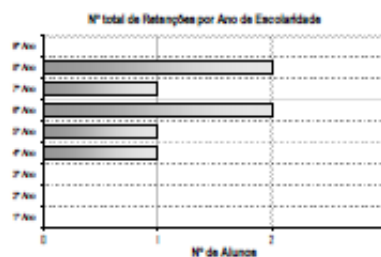
3 - HABITAÇÃO

Tipo de Habitação		
Casa/Moradia	9	38%
Alugar	15	62%
Quarto		
Lezíngua Social		
Outros		

Que outros?	

4 - SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO - APROVEITAMENTO/COMPORTAMENTO

Ano	N.º de Retenções				TOTAL	%
	1x	2x	3x	≥3		
1.º Ano						
2.º Ano						
3.º Ano						
4.º Ano	1				1	14%
5.º Ano	1				1	14%
6.º Ano	2				2	29%
7.º Ano	1				1	14%
8.º Ano	2				2	29%
9.º Ano						
TOTAL	7				7	100%



Alunos que nunca foram retidos 22 92%

Nº de alunos que beneficiaram de apoio no ano anterior

PAAP	7	29%
Não beneficiaram	17	71%
Aula de Apoio Pedagógico Acrescido	4	17%
Não beneficiaram	20	83%
Tutoria	1	4%
Não beneficiaram	23	96%

Disciplinas/Áreas com nível inferior a Três/Insuficiente

2º E 3º CICLOS

PORT	ING	FR	HGMH	GEO	MAT	CFD	CN	EV	EF	EMMUS	ET	TIC	EMRC	Escló	
3	1	2	1	5	1	1	3								
13%	4%	8%	4%	25%	4%	4%	13%								
4º Ano															
PORT		MAT		Est. do Meio											

Número de alunos que têm apoio nos estudos fora da escola

Prof. na Sala de Estudo(ATL)	10	42%	Outros apoios		Não têm apoio nos estudos, fora de escola 12 50%
Explicador particular	1	4%			
Familiar	1	4%			
Outro					

Nº de alunos que tiveram problemas disciplinares no ano anterior	1	4%
Nº de alunos alvo de procedimento disciplinar no ano anterior (com sanções)	1	4%
Nº de alunos que não tiveram problemas disciplinares no ano anterior	23	96%

Comportamento/Atitude habitual dos educandos

Agressivo			Que outros?	
Sociável	15	63%		
Responsável	10	42%		
Tímido	8	33%		
Confiçoso				
Desinteressado/Apático	3	13%		
Interessado/Empenhado	15	63%		
Outro				

5 - APOIO ECONÓMICO

O educando beneficia de SADE ?		
Escala A	3	13%
Escala B	5	25%
Não beneficia do SADE	15	63%

Beneficia de RGI ?	
Sim	
Não	24

6 - SAÚDE

Hora de deitar		Nº médio de horas de sono		Tome o pequeno-almoço	
Entre as 20H00 e as 21H00		6 horas		Sempre	20 83%
Entre as 21H01 e as 22H00		7 horas		As vezes	4 17%
Entre as 22H01 e as 23H00	22 92%	8 horas	4 17%	Nunca	
Entre as 23H01 e as 24H00	4 17%	9 horas	22 92%		
Depois das 24H00		10 horas			
		11 horas			
		12 horas			

EB 2,3 de 1to Ano

Ano Lectivo de 2014-2015

Problemas de Saúde			Se SIM, quais?		Que outros ?	
Sim			Visuais			
Não	24	100%	Auditivos			26
			Motores			
			Outros			

Cuidados Especiais		Descrição sumária dos Cuidados Especiais	
Sim			
Não	24	100%	

7 - PARTICIPAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

O EE costuma vir à escola			Se SIM, em que circunstância?			O EE costuma participar em actividades?		
Sim	26	100%	Sempre que ache necessário	26	100%	Sim		
Não	2	8%	Quando chamado pelo PT/DT/Direcção			Não	24	100%

RESPOSTAS DOS ALUNOS

1 - ESTUDO

O aluno estuda...			Como gosta mais de estudar			Onde estuda		
Diariamente	8	33%	Sozinho	3	13%	Casa	8	33%
Vésperas de fichas	14	56%	Acompanhado	21	86%	Escola		
Raramente	2	8%				ATL/Centro de Explicações	16	67%
Nunca								

Tem computador próprio			Se SIM, em que o usa?		
Sim	19	79%	Trabalhos escolares	5	21%
Não	5	21%	Internet/Lazer	19	79%

Faz os trabalhos de casa			Conversa em casa sobre os estudos		
Sempre	19	79%	Sim	18	75%
Às vezes	5	21%	Não	6	25%
Nunca					

2 - SALA DE AULA

Na sala de aula, o aluno...	Sim		Não		Às vezes	
	8	33%	5	21%	4	17%
Gosta de participar	8	33%	5	21%	4	17%
Coloca as dúvidas	8	33%	10	42%	6	25%
Empenha-se nas actividades	8	33%	8	33%	10	42%
Gosta de trabalhar em grupo	8	33%	8	33%	10	42%
Aceita facilmente chamadas de atenção	10	42%	10	42%	6	25%



**ANEXO 5**

5 de junho

**Dia do Agrupamento – Atividades Multiculturais**

Turno 1 – 9h00 às 10h30			
Turma	Horário	ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
5º E, F, G, H 7º A, B, C, G 8º A	9h00	Alunos na sala de aula, com professores acompanhantes. Informar sobre as atividades a realizar.	Professores acompanhantes (ver escala de distribuição de serviço)
	9h15	1. Direção – Abertura 2. 9º E + 4º (Alto Sout.) – Hino da escola 3. Apresentação de figuras culturais	Direção Prof. Pedro + Mª José
<b>Dirigem-se para o palco exterior</b>			
Separação dos grupos			
<b>Programa 1 – Início às 9h30</b>			
Turmas que assistem - 7º A, B, C			
Turma	ATIVIDADE NO PALCO EXTERIOR	RESPONSÁVEL	Turma
EB1 Alto Soutelo 3º A, B	Canção	Emiliano	Clube de dança
EB1 S. Caetano 2 4º G	Canção	Emiliano	7º G
EB1 Alto Soutelo 4º A, B, C	Rap "Eu não sei..."	Mª José	"Joshua fit the battle of Jericho" "I feel good" "Yesterday"
Pré-escolar	Canção do Ambiente	Educadoras	Clube de Teatro
INTERVALO			
Turmas que assistem - 7º A, B, C			
Turma	ATIVIDADE NO AUDITÓRIO	RESPONSÁVEL	RESPONSÁVEL
	Mix... dança contemporânea	Aldina + Alice Régo	Aldina + Alice Régo
	Sonorização de filme	Aldina + Isabel Girão	Aldina + Isabel Régo
			<b>Apoio ao Auditório</b> Isabel Azeredo
			<b>Apoio ao palco exterior</b> António

**Nota:** Após cada sessão no palco/auditório, as turmas e seus respetivos professores acompanhantes fazem a visita às várias exposições: os do palco exterior, primeiro no piso 0 e depois na entrada principal (interior e exterior); os do auditório iniciam na entrada principal e seguem para o piso 0.

## ANEXO 6

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 1: Música da África Subsariana  
 26 de fevereiro de 2015

	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AValiação	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da África Subsariana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar a música com o contexto em que se insere</li> <li>- identificar as principais características dos cinco excertos musicais: polirritmia</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> <li>- reproduzir os ostinatos propostos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar o Prezi “Músicas do Mundo: África Subsariana”;</li> <li>- enquadrar geográfica e antropológicamente;</li> <li>- visionar e analisar o vídeo <i>Foli</i> (2010);</li> <li>- distribuir a fotocópia e rever os conteúdos;</li> <li>- fazer escutar e analisar individualmente os cinco excertos musicais (com registo escrito na fotocópia): <i>Nkono Fele, Jina Lako Linuliwe, Siku Ile, Eh Mfulu e Kokoleoko</i>;</li> <li>- corrigir cada excerto no quadro (Prezi);</li> <li>- Canção <i>Kokoleoko</i>: traduzir o texto e fazer cantar cada uma das três frases melódicas;</li> <li>- fazer acrescentar progressivamente a esta canção quatro ostinatos corporais;</li> <li>- gravar a performance em ficheiro audio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”</li> <li>fotocópia (ficha de escuta e canção)</li> <li>gravador audio</li> </ul>

## ANEXO 7

(anexo 7 p.1)

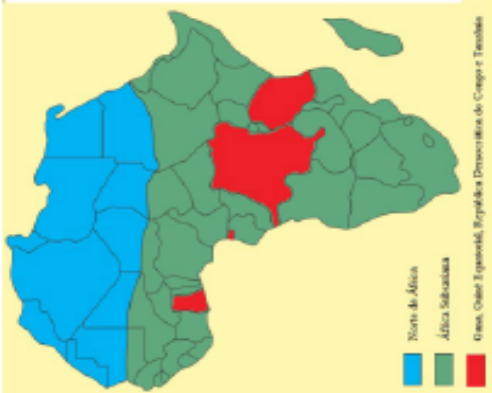
ESCOLA EB 2/3 DE RIO TINTO  
7ºC

VAMOS RECORDAR:

RITMO: monorritmia ou polirritmia ?

TIMBRE : com vozes: monodia ou polifonia?

TIMBRE : com instrumentos musicais: cordas – sopros – percussões?



■ Norte de África  
■ África Subsariana  
■ Gana, Oásis Egípcia, República Democrática do Congo e Tanzânia

ESCUA e PREENCHE o QUADRO para cada excerto musical:

Título do excerto	Nkono Fefe	Jina Labo Lemafive	Siku Ile	Eh Mfuba	Kokoleoko
<b>Pais de Origem</b>	Guiné Equatorial	Tanzânia	Tanzânia	República Democrática do Congo	Gana
RITMO					
TIMBRE : vozes					
TIMBRE : instrumentos					

(anexo 7, p.2)

# KOKOLEOKO

tradicional do Gana

Voz

ko-ko-le-o-ko ma-ma ko-ko-le-o-ko ko-ko-le-o-ko ma-ma-ko-le-o-ko

Voz

Ab - ba ma-ma-ab - ba Ab - ba ma-ma ko-le - o-ko

Voz

Ma - ma - ko-le - o - ko ma - ma ko-le - o - ko

## ANEXO 8

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 2: Música da África Subsariana  
 05 de março de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da África Subsariana	- associar o nome à imagem e ao som de oito instrumentos musicais tradicionais africanos  - tocar nos instrumentos musicais com controlo técnico-artístico  - cantar com afinação, expressão e a tempo;	apresentar o Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”:  - ouvir e analisar criticamente a gravação feita aos alunos no final da aula passada  - apresentar a imagem e o som dos seguintes instrumentos tradicionais africanos: Djembé, Tambor de Fricção, Balafon, Sanza, Trompa, Sokou, Arco Musical e Kora  - distribuir a fotocópia (orquestração de <i>Kokoleoko</i> )  distribuir os instrumentos pelos alunos-  - execução instrumental e vocal de <i>Kokoleoko</i>  - gravar a performance em ficheiro áudio para que os alunos a ouçam e analisem criticamente	ver grelha de avaliação do módulo	Prezi “Músicas do Mundo: a África Subsariana”  fotocópia (canção)  6 XB , 6 clavas, 6 maracas, 6 tamborins  gravador audio

**ANEXO 9**

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 3: Música da África Subsariana  
 12 de março de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da África Subsariana	<p>- tocar nos instrumentos musicais com controlo técnico-artístico</p> <p>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</p>	<p>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a África Subsariana":</p> <p>- a pedido da professora cooperante, retomar as duas peças de flauta de bisel <i>Amazing Grace</i> e <i>Sans Atout</i>, avisando que serão avaliados na próxima aula</p> <p>- fazer tocar a melodia da canção "Kokoleoko" na flauta de bisel</p> <p>-rever as diversas partes da canção "Kokoleoko" e gravar cada parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- xilofone baixo</li> <li>- bloco de bois sons</li> <li>- maracas</li> <li>- tamborim</li> <li>- flauta de bisel</li> <li>- vozes femininas</li> </ul> <p>- fazer executar por toda a turma (ao mesmo tempo)</p> <p>- gravar e fazer ouvir e analisar criticamente</p>	<p>grelha de avaliação do módulo</p>	<p>Prezi "Músicas do Mundo: a África Subsariana"</p> <p>flauta de bisel</p> <p>gravador audio e metrónomo</p> <p>2 xilofones baixos</p> <p>6 blocos de dois sons</p> <p>10 maracas</p> <p>6 tamborins</p> <p>gravador audio</p>

## ANEXO 10

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 4: Música Árabe\*  
 09 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior: avaliação		
Música da África Subsariana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as principais características dos excertos musicais</li> <li>- identificar características da Música Árabe</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> </ul>	<p>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a Música Árabe"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o mundo árabe por europeus: análise da pintura de Delacroix <i>Nozes Juives</i> com dois excertos musicais de europeus : <i>Dança do Sabre</i> de Katchaturian e <i>Num Mercado Persa</i> de Krtshv</li> <li>- situar geograficamente o mundo árabe musical, analisando a canção <i>Al-Kashah</i></li> <li>- algumas características:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- de tradição oral</li> <li>- predominantemente vocal (o que favorece a improvisação e a variação) (lugar importante da poesia nesta cultura)</li> </ul> </li> <li>- apresentação da canção <i>Lamma Bada Yatathanna</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cantar</li> <li>- gravar</li> <li>- introduzir o ostinato corporal</li> <li>- gravar e analisar criticamente</li> </ul> </li> <li>- os instrumentos musicais árabes : filme</li> </ul>	grelha de avaliação do módulo	<p>Prezi "Músicas do Mundo: a Música Árabe"</p> <p>gravador de áudio</p>

**ANEXO 11**

MÓDULO: Músicas do Mundo

Sessão 5: Música Portuguesa\* ou "Música Europeia"

15 de abril de 2015

CONTEUDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Memórias e Tradições: o norte de Portugal (do Minho, ao Douro Litoral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as principais características dos excertos musicais</li> <li>- identificar características da Música Tradicional Portuguesa</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa</li> <li>ver os vídeos das seguintes regiões portuguesas do mapa etno-musical do Instituto Camões: Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro e, ainda, Douro Litoral</li> <li>analisar as principais características</li> <li>apresentar o Grupo Folclórico da Folgosa, na Maia a dançar <i>Ó Margarida Moleira</i>, bem como um grupo de alunos de dez anos do LFIP</li> <li>fazer ouvir e, depois cantar com o auxílio do acordeão, a canção <i>Ó Margarida Moleira</i> (dois grupos: o dos rapazes pergunta e o das raparigas responde)</li> <li>gravar e analisar criticamente</li> <li>voltar a cantar e a gravar a canção para nova análise crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>grelha de avaliação do módulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa</li> </ul>

## ANEXO 12

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 6: Música Portuguesa\*  
 23 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Memórias e Tradições: o norte e o centro de Portugal (do Douro Litoral ao Ribatejo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dançar a pares "Ó Margarida Moleira"</li> <li>- cantar com afinação, expressão e a tempo;</li> <li>- identificar características da Música Tradicional Portuguesa</li> <li>- identificar as principais características dos excertos musicais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"</li> <li>apresentar os passos de dança e fazer dançar a pares (acompanhamento do acordeão):</li> <li>analisar as principais características da música do centro do país: o fado e o fandango em particular</li> <li>ver os vídeos das seguintes regiões portuguesas do mapa etno-musical do Instituto Camões :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>grelha de avaliação do módulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"</li> <li>acordeão</li> </ul>

### ANEXO 13

MÓDULO: Músicas do Mundo

Sessão 7: Música Europeia\*

30 de abril de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior (música árabe)		
Música da Europa	saber reproduzir diversos passos de dança europeus	<p>apresentar o Prezi "Músicas do Mundo: danças europeias"</p> <p>apresentar os passos de dança e fazer dançar as seguintes danças europeias: (acompanhamento de ficheiro mp4):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dançar a pares : <i>Corridinho</i> (Algarve)</li> <li>- dançar a pares <i>Bailinho</i> (Madeira)</li> <li>- dançar a pares <i>Chapelloise</i> (França, vinda da Suécia)</li> <li>- dançar a trios: <i>Cochinchine</i> (França, vinda da Dinamarca)</li> <li>- dançar em roda o <i>Kolo de Srem</i> (Sérvia)</li> </ul>	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: a Música Tradicional Portuguesa"

## ANEXO 14

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 8: A Música do Extremo Oriente: China e Japão\*  
 07 de maio de 2015















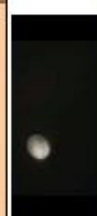








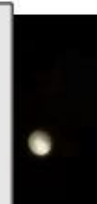
CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música do Extremo Oriente: China e Japão	identificar as principais características da música da China e do Japão  repetir os quatro tons  executar no jogo de sinos três frases musicais improvisar com o jogo de sinos (pergunta-resposta)	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo":  - iniciar com escuta de <i>Flor de Jasmim</i> como "música ambiente"  - acolher alunos e questionar: a que zona do mundo chegámos  - fazer vivenciar os 4 tons do mandarim : escuta e repetição  - vídeo de animação da canção <i>Flor de Jasmim</i> para tentar seguir a letra da canção do vídeo e cantar o excerto "mò li huā ya mò li huā"  - tocar e fazer tocar no jogo de sinos os oito primeiros compassos da canção <i>Flor de Jasmim</i>  - exercícios de improvisação (pergunta-resposta) na escala pentatónica com instrumentos de lâminas  - vídeo de alguns instrumentos musicais tradicionais chineses e japoneses  - vídeo sobre a Ópera de Pequim e o teatro Noh, comparando-os  - vídeo <i>My Dream</i> : diferentes mas não indiferentes  - lançar o repto de musicar em grupo um filme de animação com sombras chinesas que conta a história (tradicional japonesa) da Princesa Kaguya	gralha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: China e Japão"  A  B  C  D  J  L  M

ANEXO 15

ESCOLA EB 2/3 DE RIO TINTO

7ºG

Somrriização do filme "A PRINCESA KAGUYA"

					
1- Era uma vez um velho cortador de bambu.	2- Todos os dias saía de sua casa para ir cortar bambu.	3- Um dia, quando se encontrava na floresta...	4- Surgiu uma luz cintilante que se alojou no meio dos ramos de bambu que tinha já cortado.	5- Aproximou-se e viu uma manuscula princesa.	6- Pegou nela cuidadosamente
					
7- E levou-a para casa.	8- A sua mulher ficou muito feliz e acolheram-na, chamando-lhe Kaguya.	9- Kaguya cresceu e tornou-se numa lindíssima princesa.	10- Cinco príncipes que ouviram falar da sua beleza propõem-lhe casamento.	11- A princesa declarou vir casar-se com o que lhe trouxera o anel de cinco objetos sagrados de levar a bela princesa para casar com o imperador.	12- Também um embaixador do imperador Mikado vem para que a princesa Kaguya seja rapta.
					
13- Kaguya começa a chorar e diz que nasceu no país da lua e não há voltar no próximo dia.	14- Pouco tempo depois chega a lua e desaparece nos céus.	15- A lua instala-se no céu.	16- Todos a olham com respeito.	17- O próprio imperador Mikado vem para que a princesa Kaguya seja rapta.	18- o imperador Mikado dá ordens para que todos os seus soldados protejam a princesa.
					
19- Uma luz fortíssima invade a aldeia e cega momentaneamente todos os que ali se encontram, excepto Kaguya e os seus pais adotivos.	20- A princesa Kaguya despede-se dos seus pais adotivos.	21- Sob o luar o carro lunar desaparece nos céus.	22- O cortador de bambu e a mulher abraçam-se muito tristes.	23- Todas as noites observam a lua.	24- E recordam a princesa Kaguya.

## ANEXO 16

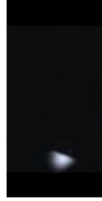
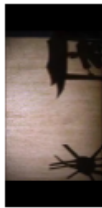
MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 9: A Música do Extremo Oriente: China e Japão\*  
 14 de maio de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AValiação	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música do Extremo Oriente: China e Japão	trabalhar em grupo, sonorizando um excerto de um filme de animação	apresentar o Prezi "Músicas do Mundo":  - trabalho de grupo: sobre o conto <i>Princesa Kaguya</i> - a fotocópia com a parte de cada grupo e os instrumentos musicais já se encontrava previamente distribuída em cada um dos sete grupos  - recordar o objetivo do trabalho de grupo: cada grupo vai sonorizar a sua parte do conto  - professor não deve interferir na criatividade - gravar - escutar e fazer análise crítica; voltar a gravar se necessário	grelha de avaliação do módulo	Prezi "Músicas do Mundo: China e Japão  MM

ANEXO 17

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO  
A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 1:



1- Era uma vez um velho cortador de bambu.

2- Todos os dias saía de sua casa para ir cortar bambu.

3- Um dia, quando se encontrava na floresta...

4- Surgiu uma luz cintilante que se alojou no meio dos ramos de bambu que tinha já cortado.

## ANEXO 18

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO  
A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 2:



5- Aproximou-se e viu uma minúscula princesa.



6- Pegou nela cuidadosamente



7- E levou-a para casa.

--	--	--

## ANEXO 19

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO  
A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 3:



8- A sua mulher ficou muito feliz e acolheram-na, chamando-lhe Kaguya.



9- Kaguya cresceu e tornou-se numa lindíssima princesa.



10- Cinco príncipes que ouviram falar da sua beleza propõem-lhe casamento.

## ANEXO 20

### ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 4:



11- A princesa declara vir a casar-se com o que lhe trouxer um de cinco objetos (impossíveis de encontrar).

12- Também um embaixador do imperador Mikado vem com ordens de levar a bela princesa para casar com o imperador.

13- Kaguya começa a chorar e diz que nasceu no país da lua e para lá voltará na próxima lua.

## ANEXO 21

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO  
A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 5:

			
14- Pouco tempo depois chega a lua.	15- A lua instala-se no céu.	16- Todos a olham com receio.	17- O próprio imperador Mikado vem para que a princesa Kaguya não seja rapta.

## ANEXO 22

### ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO A PRINCESA KAGUYA (7º G)

Alunos do grupo 6:



18- o imperador Mikado dá ordens para que todos os seus soldados protejam a princesa.



19- Uma luz fortíssima invade a aldeia e cega momentaneamente todos os que ali se encontravam, exceto Kaguya e os seus pais adotivos.



20- A princesa Kaguya despede-se dos seus pais adotivos.

## ANEXO 23

ESCOLA EB 2/3 de RIO TINTO A PRINCESA KAGUYA (7º G)	
<p>Alunos do grupo 7:</p> 	
<p>21- Sob o céu o carro lunar e desaparece nos céus.</p>	<p>22- O cortador de bambu e a sua mulher abançam-se muito tristes.</p>
	
<p>23- Todas as noites observam a lua</p>	<p>24- E recordam a princesa Kaguya</p>



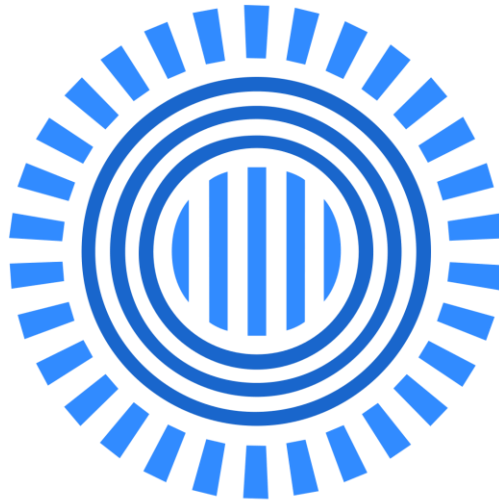


## ANEXO 26

MÓDULO: Músicas do Mundo  
 Sessão 12: A Música da América Latina  
 11 de junho de 2015

CONTEÚDOS DO MÓDULO	OBJETIVOS: o aluno deve ser capaz de	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
		escrever o sumário da aula anterior		
Música da América Latina	reproduzir e improvisar ritmos sincopados	<p>apresentar o Prezi “Músicas do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição do videoclip de Michael Jackson com os Olochim <i>They don't care about us</i></li> <li>- distribuir as tampas de detergente</li> <li>- bater cinco ritmos sincopados projetados no Prezi</li> </ul> <p>- apresentar o <i>flash movie</i> intitulado <i>Bahianese le Mix</i> e repetir os oito ostinatos rítmicos aí contidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dividir a classe em dois grupos para que encontrem cinco grupos sincopados, os sobreponham e, depois, os retirem progressivamente</li> <li>- entrega de um garrafão de água (vazio) a cada aluno para que seja feita a gravação</li> <li>- gravar, analisar criticamente e, caso seja necessário, voltar a gravar</li> </ul> <p>(a parte final da aula foi requisitada pela professora cooperante para que os alunos preencham as fichas de autoavaliação)</p>	<p>grelha de avaliação do módulo</p>	<p>Prezi “Músicas da América Latina</p> <p>tampas de detergente</p> <p>garrafão de água(vazio)</p> <p>gravador</p>

**ANEXO 27**



**Prezi**

Prezi: [http://prezi.com/orrjd8ow61mk/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/orrjd8ow61mk/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)