

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

Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs. Cooperativa

Dino Samuel Cristão Gabriel

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Dino Samuel Cristão Gabriel

RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs.
Cooperativa

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

Constituição do júri

Presidente: Prof^a Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof^a Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Orientador: Prof Doutor Avelino Rodrigues Correia

Data da realização da Prova Pública: 29 de julho de 2016

Classificação: Excelente, 18 valores

Julho, 2016

Agradecimentos

Agradeço ao professor Doutor Avelino Rodrigues Correia pela orientação e disponibilidade.

Ao professor Mestre Samuel Santos um especial agradecimento por ter sido professor cooperante, pela disponibilidade, amizade, confiança e pela força transmitida que me fomentou na concretização deste projeto.

Ao Colégio Adventista de Oliveira do Douro, a todo o seu corpo docente e não docente, um obrigado pela disponibilidade e simpatia.

Aos meus amigos e colegas, pelo apoio e amizade ao longo deste percurso académico.

Por último à minha família, um reconhecimento pelo incentivo e apoio.

Obrigado a todos!

Relatório de Prática Pedagógica

Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs. Cooperativa

Resumo:

O presente trabalho é uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada no Colégio Adventista de Oliveira do Douro no 1º, 2º e 3º CEB, incidindo fundamentalmente na compreensão da importância do ensino cooperativo e colaborativo no ensino da música, possibilitando-nos desta forma uma organização de pensamentos sobre os valores associados a essa prática.

O trabalho foi dividido em duas partes, expondo-se na primeira os fundamentos teóricos que nos levam a refletir sobre práticas de ensino na música direcionadas para uma perspetiva social, e descrevendo-se na segunda um relatório das práticas realizadas no estágio, caracterização do local, planificações, descrições de aulas e reflexões.

Palavras chave: Cooperação – Colaboração – Socialização – Música

Abstract:

The following work is the result of a pedagogic practice which took place at the Adventist College of Oliveira do Douro in 1º, 2º and 3º CEB. Fundamentally focused on the comprehension of the importance of co-operative and collaborative teaching of music to enable an organized thought process based on the values of this method.

The work has been divided into two parts. The first part exposing itself to theoretical fundamentals that lead us to reflect on the teaching methods of music directed to the social perspective. The second part covers a report on the methods used in the apprenticeship, place characterization, lesson plans, lesson description and reviews.

Keywords: Co-operation – Collaboration – Socialization – Music.

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE I – QUADRO TEÓRICO	3
1. Sociabilidade	5
1.1. A escola como meio de organização social	6
1.2. Uma perspetiva social e construtivista da aprendizagem	8
2. Aprendizagem colaborativa	9
2.1. Aprendizagem colaborativa: fundamentos teóricos	10
2.2. Aprendizagem colaborativa: precauções na sua aplicação.....	12
3. Aprendizagem cooperativa.....	13
3.1. O que se entende por aprendizagem cooperativa	14
3.2. Características dos grupos cooperativos.....	15
3.3. O papel do professor.....	17
3.4. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	18
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
1. Colégio Adventista de Oliveira do Douro.....	23
1.1. Enquadramento geográfico.....	23
1.2. Caracterização do espaço físico.....	24
1.2.1. Campus do CAOD	24
1.2.2. A sala de aula da prática pedagógica	25
1.3. Recursos Humanos	27
1.3.1. Alunos	27
1.3.2. Pessoal docente	27
1.3.3. Pessoal não docente	27
1.4. Caracterização das turmas de estágio	27
2. Relatório da Prática Pedagógica.....	28
2.1. Prática Pedagógica do 1º CEB	29
2.2. Prática Pedagógica do 2º CEB	44

2.3. Prática Pedagógica do 3º CEB.....	58
Conclusão	77
Bibliografia e Webgrafia.....	81
ANEXOS.....	85

Abreviaturas e siglas utilizadas

<i>ap.</i>	<i>apud</i> («segundo», «citado por)
<i>cf.</i>	<i>confer</i>
CAOD	Colégio Adventista de Oliveira do Douro
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB	Ensino Básico
Etc.	<i>et cetera</i> (<i>e o resto</i>)
Ex ^a	Excelência
Exm ^o	Excelentíssimo
Fig.	figura
<i>id.</i>	<i>idem</i>
<i>Ibid.</i>	<i>ibidem</i>
ME	Ministério da Educação
<i>ob. cit.</i>	<i>opere citato</i> (na obra citada)
Prof.	Professor
Prof ^a .	Professora
Séc.	Século
v.	ver
<i>vd.</i>	<i>vide</i> (veja)

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização geográfica da Freguesia de Oliveira do Douro	23
Figura 2 - Brasão de Oliveira do Douro (Vila Nova de Gaia).....	23
Figura 3 - Localização no mapa do CAOD	23
Figura 4 - Planta do Campus do CAOD	24
Figura 5 - Sala de Educação Musical do CAOD	25

Introdução

As sociedades modernas ocidentais têm sofrido mudanças e estas naturalmente têm gerado novos desafios, principalmente nos padrões sociais. O mercado de trabalho exige que os jovens tenham competências apuradas, quer em conhecimentos quer em técnica, exigindo cada vez mais que sejam não só competentes individualmente mas também que saibam trabalhar em equipa na resolução de problemas que exigem colaboração.

A escola tem um papel muito importante na preparação dos jovens para esta nova realidade. Hoje em dia as escolas são mais heterogéneas em relação às classes sociais, culturas, raças, etnias e géneros. Por esse motivo é importante que esteja preparada para lidar com este fenómeno cada vez mais comum.

“A utilização maioritária de uma metodologia tradicional, que privilegia de uma forma quase exclusiva, as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre os alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências actuais da sociedade.” (Lopes & Silva, 2009, p. ix). É importante que a escola difunda os métodos de ensino baseados na colaboração e na cooperação, aumentando desta forma a diversidade e a qualidade do ensino disponibilizado aos alunos, favorecendo aos mesmos um crescimento equilibrado e harmonioso. A importância do saber viver em sociedade e na sociedade é uma das bases mais importantes no crescimento dos jovens, «não podemos prever o futuro, mas podemos prepará-lo» (Prigogine, 1999, p. 9).

As aulas de música desempenham um papel muito importante na preparação dos alunos para a sociedade. Isto porque pela sua natureza não devem ser lecionadas utilizando preferencialmente métodos tradicionais, mas sim métodos e estratégias que exponham a sua essência colaborativa e cooperativa. A prática da música na sala de aula reforça a inclusão social e aumenta a preparação dos alunos para as exigências atuais da sociedade, principalmente pela razão de proporcionar fortes ações de grupo, de partilha, de conjunto e união.

É notório que a música desenvolve a capacidade de ouvir e, um fator muito importante na resolução de conflitos, é o saber ouvir os outros. O desenvolvimento desta capacidade é essencial para o sucesso profissional e social dos jovens.

O interesse por este tema deveu-se ao facto de estarmos a lecionar numa escola onde é notória uma união muito forte e um espírito de grupo notável, e onde as aulas de expressão musical, educação musical e música, têm uma grande relevância no plano escolar e no projeto educativo. O objetivo é tentar perceber de que forma é relevante o contributo da música, qual a sua quota de responsabilidade neste fenómeno, e perceber a importância das metodologias/estratégias colaborativas e cooperativas que surgem constantemente e por vezes até intuitivamente no ensino da música.

A instituição onde se realizou o estágio supervisionado foi o Colégio Adventista de Oliveira do Douro (CAOD) e, para a recolha de dados, optou-se sobretudo pela utilização da observação direta, apesar da utilização pontual de outras, como o registo fotográfico, áudio e documental.

O presente trabalho está estruturado em duas partes.

A primeira, onde apresentamos alguns fundamentos teóricos que servem de suporte e orientação à parte prática, está dividida em três sub-partes, permitindo-nos desta forma e através de uma visão geral, compreender as diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa.

Na segunda parte apresentamos a prática pedagógica de ensino supervisionada. Esta foi efetuada no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, nas disciplinas de Expressão Musical, Educação Musical e Música respetivamente. Serão descritas atividades realizadas na prática pedagógica bem como as suas respetivas reflexões.

Por fim é apresentada uma conclusão onde se reflete sobre os resultados desta prática pedagógica bem como a importância da escola e do ensino da música.

Conclui-se ainda com o conjunto bibliográfico de referência geral, e uma secção de anexos referentes à prática pedagógica com alguns documentos.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

1. Sociabilidade

No sentido de uma melhor compreensão do que é a sociabilidade, é importante refletirmos sobre os pensamentos de dois importantes autores da sociologia moderna: «Émile Durkheim e Max Weber pertencem ao que R. Aron chama a geração de sociólogos da passagem do século. São ambos expoentes destacados da cultura europeia da época, diferenciando-se na perspectiva que desenvolveram de sociologia» (Pinto, 1995, p. 75). Dois autores que, apesar de fruírem perspetivas diferentes, nutrem um mesmo objetivo: compreender o fenómeno social das sociedades.

Segundo Pinto (1995, p. 75), E. Durkheim preocupa-se em saber como acontece a vida em sociedade; como é possível a cooperação humana; como é que a sociedade não se desintegra. Este autor vai centrar a sua reflexão sobre a necessidade de consenso social para que a vida em sociedade possa existir. Deste forma o autor explora o conceito de consenso indicando que, para que um indivíduo seja integrado, tem de haver um nível aceitável de consenso pelos restantes membros. Este é um dos vários pressupostos sociológicos que o autor perspetiva na integração do indivíduo na sociedade. Não cabendo na estrutura deste enquadramento teórico aprofundar o referido nível de pressupostos sociológicos, importa contudo a perspetiva deste autor sobre a educação.

Para Durkheim a educação tem uma importância social óbvia,

«a sociedade só sobrevive se existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando na criança, desde o princípio, semelhanças essenciais exigidas pela vida colectiva. Assim, a análise sociológica que vai ser feita da educação assentando na explicação causal e funcional, vai girar em torno do conceito de integração dos indivíduos na sociedade» (Pinto, 1995, p. 78).

Para Durkheim a educação é social por natureza, pelo que, de forma simples, deve desenvolver as competências e as capacidades de que a sociedade necessita. Segundo Pinto (1995) a educação realiza a sua função na sociedade criando:

«a) Uma semelhança básica de pensamentos, valores e normas entre os seus membros

b) A especialização que a divisão do trabalho exige.

Desta forma a socialização é o processo através do qual a criança se configura de acordo com as necessidades da sociedade, permitindo assim que ela se perpetue.

Durkheim atribui ao professor um papel muito importante, o de encaminhar a criança do sentido da harmonização com o meio, além dos pais, é ao professor que a sociedade confia a tarefa de socializar os novos membros» (idem, p. 80).

M. Weber tem uma visão um pouco diferente, refere-se à sociologia como uma acção, ou seja um comportamento humano, seja ele qual for. Como nos refere Boudon (1979) citado por Pinto (1995, p. 90), «A qualificação social é atribuída quando a acção se orienta para outrem, ou seja, quando se processa no seio do sistema de interacção ou de interdependência sociais.»

Além de outros pressupostos, Weber debruça-se sobre o conceito de grupos. Segundo Pinto (1995, p. 91), «a consciência de pertença a um grupo decorre da partilha de situações sentidas como semelhantes. Este sentimento de pertença ao grupo tem a correlativa definição das situações de não pertença ao grupo, e este facto vai traduzir-se nas escolhas de amigos, de parceiros de jogos, de relações de casamento, etc.»

Percebe-se portanto que as perspetivas sociológicas teóricas de Durkheim e Weber têm, cada uma de seu modo, ajudado a compreender aspetos da realidade complexa da escola e da educação. Apesar de perspetivas diferentes, o seu objetivo mantém-se claro.

1.1. A escola como meio de organização social

Na sociedade atual, a escola é o local responsável por levar a socialização aos mais novos. Tem um papel distinto de tudo o resto, não só pela socialização natural das interações dos alunos mas também por incumbir aos adultos um papel muito importante nesse processo. Os alunos, ao longo do seu processo escolar vão interagir, não só com diversos colegas da mesma faixa etária, mas também com os diversos

docentes que se cruzam ao longo do seu percurso escolar. Estas interações têm o poder da influência positiva, ou negativa, de uma forma mais ou menos marcante.

«A escola é pois um tempo, um espaço e uma modalidade de interações sociais» (Pinto, 1995, p. 134).

Atualmente a escola representa um tempo muito significativo na vida das pessoas, ou seja: numa visão a longo prazo, os jovens passam alguns anos da sua vida na escola, constituindo-se ela como um forte veículo de amadurecimento pessoal, a curto prazo é um espaço social de constantes interações, horários e *timings*.

Enquanto sequência de importância, logo a seguir ao espaço familiar surge a escola. É neste local que acontecem as experiências, as dificuldades, a superação dos desafios, o conhecimento, etc. Essencialmente pode ser considerado como um local de preparação dos jovens para futuras realidades mais amplas e complexas.

Mas a escola é também um sistema de interações sociais. O comportamento de cada indivíduo pode ser um estímulo para outro, tanto os colegas como os professores têm um papel importante na construção da sua identidade pessoal e social. Por vezes muitas destas interações passam despercebidas, contudo têm um papel muito importante na socialização escolar. Estas vão permitir aos jovens atribuir um sentido ao que vivenciam, construir uma identidade pessoal e uma imagem de si próprio.

Sem dúvida que a socialização, sendo um processo de interação social, está constantemente presente no universo escolar. A mensagem transmitida aos jovens sobre as funções da escola parece estar diretamente ligada às socializações experimentadas por eles. Estas têm certamente um fator importante no amadurecimento de cada um, bem como na construção da identidade própria.

1.2. Uma perspetiva social e construtivista da aprendizagem

«A aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar. Deste ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir» (Glaserfeld, 1996, p. 20).

A ideia de que a aprendizagem se transmite essencialmente por via das palavras parece estar deveras ultrapassada, não querendo dizer com isto que a linguagem não é importante; é sem dúvida muito valiosa no processo de aprendizagem. Contudo, cabe ao professor orientar o aluno para que ele conscientemente possa rejeitar determinados caminhos e tornar outros mais prováveis.

Ligada a esta ideia de aprendizagem construtivista encontra-se a «noção de que nós, como seres humanos, não temos acesso a uma realidade objetiva dado que construímos dela a nossa própria versão e, ao mesmo tempo, transformamo-la, a ela como a nós próprios» (Fosnot, 1996, p. 44).

Existe algum debate sobre os termos «construtivismo cognitivo» e «construtivismo social», qual deles o mais importante ou qual deles o mais prioritário. Contudo, nesta conceção, o importante mesmo é perceber em que consiste a interação entre eles. Desde já é importante salientar uma ideia que é unânime entre biólogos e sociólogos, o biológico e o social não são passíveis de separação. Isto porque é muito difícil perceber a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observarmos num contexto social, ou seja no seio de uma cultura. E vice-versa, é difícil de compreender a capacidade social de um indivíduo sem analisarmos a sua estrutura cognitiva. Em Piaget observa-se ser dada uma maior importância ao fator biológico e à estrutura cognitiva.

«O modelo biológico de Piaget auxilia-nos a compreender que tanto a estrutura do espírito como o conhecimento que construímos do mundo são parte de um sistema aberto – de facto, conhecimento e espírito não podem ser separados porque um afecta o outro. Ambos se desenvolvem a partir de uma interacção dialéctica entre o sujeito e o mundo à sua volta (que inclui o mundo social). Assim, e por oposição aos maturacionistas que acreditavam que o desenvolvimento

determina aquilo que cada um pode “saber” e o modo como cada um “sabe”, para os construtivistas a aprendizagem é desenvolvimento» (Fosnot, 1996, p. 46).

Isto significa que a aprendizagem requer criatividade e auto-organização por parte do aluno. Assim é importante que os professores permitam que os alunos levantem as suas próprias questões, giram as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem verificando a sua viabilidade.

Outro autor muito importante neste tema foi Lev Semyonovitch Vygotsky, diferenciando-se um pouco de Piaget, sobretudo na importância que o meio social tem na aprendizagem. A sua linha de pensamento ajuda a perceber de que forma os alunos constroem saberes, desenvolvem conhecimentos, constroem valores e culturas, descobrem e desenvolvem competências. «A abordagem vygotskyana da educação surge assim como uma abordagem que analisa a educação como uma importante actividade humana, contextualizada numa teoria sociocultural de desenvolvimento psicológico» (Fontes & Freixo, 2004, p. 9).

Para Vygotsky os processos mais sublimes têm origem na cultura e na atividade social, considerando «que processos mentais superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento, não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas em pares ou em grupos maiores» (idem, p. 16).

Desta forma a escola representa um alicerce muito importante na construção do conhecimento. É ela que vai promover o contexto sociocultural impulsionador da aprendizagem e consequentemente do desenvolvimento.

2. Aprendizagem colaborativa

Como já foi referido anteriormente, a socialização é fundamental no papel da aprendizagem e, nesse sentido, têm sido defendidas diversas teorias. A aprendizagem colaborativa surge assim como uma mudança de ideias e pensamentos centrados no aluno e no ambiente cultural que o rodeia.

2.1. Aprendizagem colaborativa: fundamentos teóricos

Durante muitos anos o ensino centralizou-se no aluno como um ser individual, recetor de informação com uma atitude passiva, sem nunca lhe ser permitido interferir no processo de aprendizagem. Do outro lado estava o professor como centro do conhecimento e de transmissão do mesmo; era o saber livresco, a memorização, o alheamento do mundo real, o não permitir o juízo pessoal e crítico, a competitividade, o desconhecimento dos interesses do aluno. As turmas caracterizavam-se pela homogeneidade, limitando assim ao máximo o contacto social com diferentes géneros, raças e crenças. O objetivo deste tipo de estratégia era reduzir ao máximo de tempo possível a socialização entre os alunos, de forma a minimizar os riscos de violência, indisciplina e desconcentração. Contudo, aquilo que aparentemente poderia resultar dentro das escolas, não acontecia fora delas.

Hoje em dia a realidade é outra, mais do que nunca é requerida uma escola diferente, ligada à vida em sociedade, que aumente as competências sociais, de interação e comunicação dos alunos.

«Com efeito, a aprendizagem não tem apenas que ver com o saber, com as técnicas, os modos produtivos: deve também interessar-se pelas relações entre os outros e nós próprios» (Morin, 2000, p. 290).

A aprendizagem colaborativa surge como uma resposta a esta forte necessidade de socialização, caracterizando-se pelo acerto conjunto dos participantes num esforço coordenado para a resolução conjunta de um determinado problema, ou seja: todos os alunos interagem e contribuem para o êxito da atividade.

«O trabalho colaborativo em torno de tarefas de aprendizagem específicas tem como objetivo permitir que os estudantes trabalhem em conjunto para maximizar o seu conhecimento e o dos pares» (Silva, 2008, p. 26).

Desta forma o aluno passa a ter uma atitude ativa na sua aprendizagem, sendo ele próprio também responsável pelo que aprende. O professor passa a ter um papel de tutor, lança os desafios e aconselha os alunos ao longo da aprendizagem. Todavia continua a exercer um importante papel, pois cabe-lhe a ele explorar diferentes formas para auxiliar os alunos e criar uma série de tarefas que promovam um papel

mais ativo dos alunos na sua aprendizagem. Como nos diz Soeiro (2003, p. 29), «se o conhecimento é construído pelos aprendentes, então não faz sentido ensinar conhecimento, mas sim criar contextos, ambientes educativos propiciadores da construção de aprendizagens autónomas».

Dentro dos grupos formados para a realização das atividades tem de existir um grande espírito colaborativo, só assim esse grupo pode ter sucesso, porque a avaliação passa a ser essencialmente de grupo e menos individual. Por esse motivo é permitida a crítica, bem como a argumentação, de forma a estimularem-se uns aos outros.

«Na aprendizagem colaborativa é necessário formular objectivos, fazer planos de aprendizagem, partilhar informação, negociar o conhecimento e tomar decisões em conjunto» (Silva, 2008, p. 30).

Dentro do grupo é muito importante que exista interdependência positiva, responsabilidade individual e interações positivas, para que o grupo adquira autorregulação.

Na perspectiva dos estudos realizados por Johnson, Johnson e Smith (1991) e Johnson e Johnson (1994), citado por Silva (2008, p. 31) «a interdependência positiva existe quando os estudantes percebem que estão ligados aos colegas do grupo de um modo que não serão bem sucedidos a não ser que coordenem os esforços de todos para completar a tarefa/actividade.»

Millis (2002), citado por Silva (2008, p. 32), salienta que «a interacção com os pares promove dimensões da aprendizagem que a simples leitura de textos ou o assistir às lições não traz, na medida em que os estudantes se envolvem no processo e constroem e reconstróem os conceitos (os novos e os existentes), integrando as novas aprendizagens nas experiências e conhecimentos que detêm.»

Ao longo das atividades, o professor deve transmitir um feedback positivo sobre os esforços e sucessos do grupo, promovendo assim a qualidade da colaboração. Cabe ao professor também a transmissão dos valores e competências do trabalho em grupo, ou seja os alunos só adquirem estas competências se lhes forem transmitidas. «Os estudantes terão de ser ensinados, treinados e avaliados nas

competências sociais necessárias para se estabelecer uma colaboração de qualidade.» (Silva, 2008, p. 35).

Como foi referido anteriormente, apesar de a avaliação ser essencialmente de grupo, é muito importante que exista uma responsabilidade individual, devendo os alunos ter plena consciência que são responsáveis pelos seus rendimentos académicos. De forma a favorecer esta responsabilidade individual, Silva (2008, p. 34) sugere-nos algumas estratégias:

«utilizar grupos pequenos (quanto mais pequeno o grupo, maior a responsabilidade individual), acrescentar avaliações individuais para além da avaliação do grupo (por exemplo através de um teste), designar uma tarefa aos grupos de trabalho e referir que posteriormente será sorteado um representante de cada grupo para relatar o trabalho do grupo, pedir aos alunos que ensinem aquilo que aprenderam aos pares, etc.»

2.2. Aprendizagem colaborativa: precauções na sua aplicação

É necessário algum cuidado em relação à aprendizagem colaborativa sabendo que, por vezes, os resultados podem não ser os esperados, podem não ocorrer as interações expectáveis. Como forma de minimizar este tipo de riscos alguns pedagogos têm sugerido estratégias com o intuito de aumentar as interações. Como nos sugere Silva (2008, p. 33-34), devemos:

«a) Planificar cuidadosamente a situação como o tamanho do grupo, critérios de selecção/formação dos grupos (constituídos pelo professor ou pelos estudantes, heterogéneos ou homogéneos), interacção (frente a frente ou mediada por computador), tipo de tarefa designada.

b) Especificar o contrato de colaboração num cenário baseado em papéis. Neste caso, são definidos papéis específicos. Os estudantes poderão desempenhar papéis diferentes para promover o conflito cognitivo nas suas interações ou porque a complementaridade dos conhecimentos de cada estudante exige interações mais ricas. Para tal, por exemplo, pode pedir-se aos estudantes para desempenharem um papel específico na argumentação mesmo que o ponto de vista expresso não seja o pessoal; ou controlar o acesso aos dados de modo que os membros do grupo acedam a dados diferentes através do método Jigsaw.

c) Definir condições iniciais de selecção dos pares, mas assegurando as interacções de forma contínua ao seleccionar, por exemplos problemas que não podem ser resolvidos individualmente com um tipo de conhecimento, forçando os estudantes a integrar o seu conhecimento.

d) Desenhar/estruturar e implementar interacções produtivas incluindo regras de interacção. O professor pode especificar regras de interacção para a colaboração frente a frente tais como, todos os elementos do grupo devem manifestar a sua opinião. Na colaboração mediada por computador, as regras de interacção podem ser continuamente reforçadas através de interfaces electrónicas.»

3. Aprendizagem cooperativa

“Sozinhos, pouco podemos fazer; juntos, podemos fazer muito.”

Helen Keller

Cooperar significa contribuir, coadjuvar, auxiliar. A entajuda é a ideia base desta estratégia de ensino, criando nos alunos um bom ambiente de realização. Este tipo de estratégias é cada vez mais valorizado pelas escolas, sobretudo pela socialização que proporciona aos alunos. Cada vez mais os alunos ocupam-se com actividades individualistas que provocam um maior isolamento. De forma a combater isso e incutir nos jovens uma maior sensibilização para as competências sociais e a sua importância, as escolas têm apoiado este tipo de estratégias.

A aprendizagem cooperativa não é propriamente uma nova estratégia. Apesar de atualmente ser muito divulgada e explorada, ela já era utilizada por alunos mais avançados que ajudavam na resolução de problemas aqueles que apresentavam maiores dificuldades. A diferença é que hoje em dia a aprendizagem cooperativa tem regras e conceitos bem definidos, de forma a assegurar um bom funcionamento da estratégia e superar dificuldades que possam surgir.

3.1. O que se entende por aprendizagem cooperativa

«A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto» (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Para Fontes & Freixo (2004, p. 26), citando Johnson & Johnson (1999 a), «cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo».

São diversas as definições propostas por distintos autores. Apesar de alguns não se entenderem em determinados aspetos, como por exemplo se devemos considerar a aprendizagem cooperativa uma metodologia ou uma estratégia, podemos constatar que um dos objetivos é semelhante em todos eles: aprender em grupo.

A aprendizagem cooperativa é um processo de aprendizagem que tem como objetivo proporcionar aos alunos a adoção intuitiva de uma visão social que, no futuro, poderá ter um papel muito importante, pelo facto de, cada vez mais, diversas atividades exigirem pessoas aptas a trabalhar em grupo. A aprendizagem cooperativa também tem como objetivo proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem, ao invés da dita tradicional, mais individualista e solitária. Como nos referem Bessa e Fontaine (2002, p. 40), «é uma estratégia de aprendizagem que se for aplicada de forma correta e sistemática, poderá conduzir a aprendizagens com melhores resultados, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos, do que aqueles que poderão ser obtidos através das “estratégias do tipo competitivo ou individualista”».

De forma a existir uma verdadeira estratégia de aprendizagem cooperativa é necessário que sejam formados grupos de alunos, que nesses mesmo grupos estejam presentes alguns elementos essenciais ou básicos, e que cumpram determinadas características.

3.2. Características dos grupos cooperativos

Segundo a bibliografia consultada, não existe unanimidade em relação ao número de alunos que cada grupo deve ter. Isto acontece porque depende da natureza do trabalho que é proposto aos grupos. Contudo, as opiniões dos autores consultados situam-se entre os 2 e 6 elementos por grupo. É preciso ter em atenção que constituir grupos grandes pode trazer diversos problemas, sendo um deles o risco da constituição de subgrupos, originando assim um ambiente de menos responsabilidade que se refletirá numa maior passividade dos alunos. Outro problema, como nos refere Fontes & Freixo (2004, p. 35), é «que quanto maior for o número de elementos que constituem um grupo de Aprendizagem Cooperativa, maior é o número de práticas interpessoais e grupais a desenvolver para concretizar as diferentes interações, o que nem sempre é fácil.» Independentemente da capacidade de cada aluno, a grande quantidade de alunos por grupo gera uma passividade que não é benéfica aos objetivos e intencionalidade da aprendizagem cooperativa, o que leva a um esforço adicional por parte do professor na tentativa de resolver esse problema.

Outra característica importante para o sucesso da aprendizagem cooperativa é criar grupos heterogéneos: «os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível (sexo, idade, raça, capacidades, etc.), apresentando os seus elementos diferentes níveis socioculturais com diferentes aptidões, interesses e experiências, para que deste modo os alunos possam aceitar diferentes pontos de vista, diferentes perspectivas e diferentes actividades de resolução de problemas» (Fontes & Freixo, 2004, p. 36).

Os diferentes pontos de vista podem levar a uma boa interação e troca de ideias, enriquecendo muito o trabalho realizado pelo grupo.

A escolha dos elementos constituintes dos grupos pode ser decidida tanto pelo professor como pelos alunos. Contudo, se for o professor a formar os grupos, vai haver um controlo muito maior no aspeto da heterogeneidade. Um detalhe que o professor deve ter em atenção, prende-se com as incompatibilidades que possam existir entre alguns alunos devendo, portanto, ser evitados esse tipo de conflitos.

O tempo de duração dos grupos depende muito do tipo de trabalho e do tempo que os alunos possam demorar a atingir os objetivos propostos. Ou seja, estes grupos podem durar desde poucos dias a um ano letivo completo, depende sobretudo do tempo que os alunos demoram a atingir certos pressupostos sociais, isto porque é importante que abandonem alguns hábitos enraizados no trabalho individual.

Em Fontes & Freixo (2004, p. 38), citando Johnson & Johnson (1999 a) refere-se que:

«desfazer um grupo que apresenta problemas no seu funcionamento pode ser contraproducente uma vez que não dá a possibilidade de os alunos aprenderem as competências necessárias para a resolução de problemas que eventualmente possam surgir, em colaboração com os outros elementos, assim como se pode transmitir a ideia errada de que quando surgem situações problemáticas o caminho mais adequado é a desistência da resolução dessas situações.»

Lopes & Silva (2009, p. 15-20), citando Johnson & Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993), enumeram cinco elementos essenciais para que uma aula seja cooperativa, sendo a «interdependência positiva» um desses elementos. Os alunos têm de se entreatuar para que o sucesso seja atingido, é importante que no seio do grupo exista a ideia de que a meta final só será atingível se eles se ajudarem uns aos outros, adquirindo assim os benefícios pretendidos. Outro elemento é a «responsabilidade individual e de grupo», cada membro deve ter plena consciência de que é responsável por cumprir a sua parte no trabalho conjunto, não devendo assumir uma atitude passiva esperando “ir à boleia” do trabalho dos restantes membros. A «interacção estimuladora, preferencialmente face a face» é outro dos elementos básicos e, para que funcione, os alunos necessitam de uma grande interacção dentro do grupo de forma a que uns estimulem os outros e vice versa. Neste sentido, os grupos não devem ser demasiado grandes, correndo o risco dos seus elementos se distanciarem e alguns deles permanecerem demasiado passivos. Outro elemento essencial são as «competências sociais». Não basta simplesmente colocar um aluno num grupo e esperar que ele adquira de forma automática competências sociais. É um processo bem mais complexo, isto porque os alunos, além da aprendizagem das matérias escolares, ainda têm de aprender práticas interpessoais e grupais de trabalho em equipa que lhes permitam funcionar como

parte de um grupo. Algumas simples regras (falar num tom de voz mais baixo, partilhar ideias, ser paciente, etc.) necessitam de ser trabalhadas e interiorizadas como se de uma matéria escolar se tratasse. Por último o «processo de grupo ou avaliação de grupo», enquanto elemento fundamental, isto porque é muito importante que os alunos analisem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e de que modo podem aumentar a eficácia do grupo, se estão a conseguir atingir as metas, e o que podem fazer futuramente para as alcançar mais rapidamente. Esta avaliação interna é fundamental para os manter envolvidos no processo.

3.3. O papel do professor

Apesar de menos ativo, comparado com os modelos de ensino tradicionais, a função do professor continua a ser crucial para o bom funcionamento da aprendizagem cooperativa. Compete a ele esclarecer dúvidas e eliminar receios de forma eficaz e clara, permitindo assim manter a confiança no interior dos grupos. O professor também tem a função de previamente preparar todos os procedimentos a adotar, traçar os objetivos para cada grupo e explicar aos alunos o objetivo das matérias a serem trabalhadas.

De acordo com Fontes & Freixo (2004, p. 59), citando C. Mir et al. (1998), é dever do professor desempenhar as seguintes funções:

- «- Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;
- Verificar se se realiza o intercâmbio necessário dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papeis;
- Estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas;
- Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho;
- Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;
- Fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho;
- Controlar o tempo que o grupo ocupa na realização das tarefas;

- Responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade;
- Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;
- Estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.»

Ludovino (2012, p. 33) citando Freitas e Freitas (2002) definem uma hierarquia de cinco procedimentos diferentes, que o professor deverá seguir para que a aprendizagem cooperativa seja implementada de forma correta dentro da sala de aula:

- «- Depois de definir o trabalho que pretende que seja desenvolvido, o professor deve especificar os objetivos do trabalho, onde devem estar sinalizados os conceitos a serem explorados, as estratégias a utilizar e quais as competências interpessoais que deverão ser desenvolvidas;
- Devem ser tomadas decisões fundamentais para a aplicação da aprendizagem cooperativa, tais como a constituição dos grupos, a estrutura da sala de aula e os materiais necessários para a realização do trabalho de grupo;
- Todas as tarefas devem ser bem explicadas pelo professor e, sempre que se torne pertinente, relembrar os conceitos e as estratégias, para além de apresentar o contributo que cada um deve ter na concretização do trabalho e o caminho que os alunos devem seguir para que seja garantida a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento das competências interpessoais;
- O professor deve recolher dados relativos aos elementos de cada grupo e, caso seja necessário, intervir se o grupo não estiver a corresponder ao esperado;
- O professor deve avaliar de forma fidedigna o trabalho do grupo, havendo ainda um momento para a autoavaliação.»

3.4. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa

Lopes & Silva (2009, 50-51), citando Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), referem mais de 50 benefícios da aprendizagem cooperativa, estando eles divididos em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. De forma breve estes são alguns dos benefícios referidos pelos autores.

Sociais:

- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;
- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;
- Cria um sistema de apoio social mais forte;
- Encoraja a responsabilidade pelos outros;

Psicológicos:

- Promove o aumento da auto-estima;
- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;
- Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;
- A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa.

Académicos:

- Desenvolve competências de pensamento de nível superior;
- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;
- O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;
- Desenvolve as competências de comunicação oral.

Avaliação:

- Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;
- Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;
- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.»

Em relação às desvantagens, Fontes & Freixo (2004, p. 62), citando Fraile (1998, p. 31), apontam-nos alguns inconvenientes ou dificuldades que podem surgir

durante o processo de aprendizagem cooperativa e que podem transformar-se em desvantagens:

- Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes.
- Os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes.
- A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem.
- Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados.
- Falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma.
- A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos e detrimento do desenvolvimento de competências sócio-afetivas.»

Outra desvantagem surge nos casos em que um dos elementos do grupo, por vezes devido à utilização do método de forma inadequada, “vai à boleia” dos restantes elementos do grupo que fazem a maior parte do trabalho. Outro problema pode ser gerir os conflitos que possam surgir dentro dos grupos.

«Se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais da turma. Por exemplo se há uma pressão no grupo para a conformidade – talvez porque as recompensas estão a ser mal usadas ou porque um aluno domina os outros – as interações podem ser improdutivas e/ou irreflectivas» (Lopes & Silva, 2009, p. 52).

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Colégio Adventista de Oliveira do Douro

1.1. Enquadramento geográfico

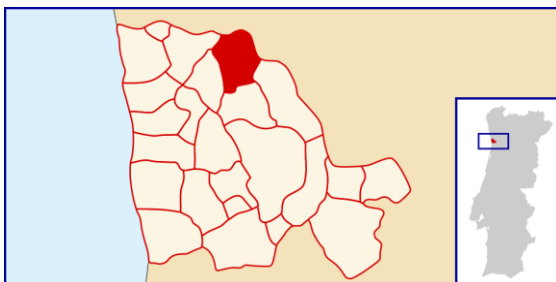


Fig. 1 – Localização geográfica da Freguesia de Oliveira do Douro



Fig. 2 - Brasão de Oliveira do Douro (Vila Nova de Gaia)

Oliveira do Douro é uma das 15 freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Segundo os censos de 2011 do INE, Oliveira do Douro tem 6,72 km² de área e 22 383 habitantes. O CAOD encontra-se situado nesta freguesia na Rua do Jorgim.



Fig. 3 – Localização no mapa do CAOD

1.2. Caracterização do espaço físico

1.2.1. Campus do CAOD



Fig. 4 – Planta do Campus do CAOD

Características gerais do edifício:

Uma escola de média dimensão com pátio, ginásio, refeitório, bar e biblioteca. Possui quatro edifícios relativamente novos e aparentemente em bom estado de conservação: edifício central onde funcionam o 2º e 3º Ciclos; edifício “O Nosso Amiguinho” onde funcionam o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, o edifício do internato e o edifício da casa agrícola. O Campus do CAOD possui também uma horta com uma estufa, um pinhal, um campo de jogos, variados espaços verdes e de recreio ao ar livre e alguns cobertos.

Nº de salas, por tipos:

- Uma sala de Educação Musical
- Um Laboratório
- Uma sala de projeção
- Diversas salas comuns

As salas estão bem equipadas, com muito bom material e são bem iluminadas, com luz natural como com luz artificial.

Não existe um espaço próprio para as práticas performativas com palco, mas sim um salão polivalente onde se realizam essas práticas.

1.2.2. A sala de aula da prática pedagógica

A sala de educação musical não tem mesas nem cadeiras para os alunos, apenas uns longos estrados e quatro cadeiras para os professores ou funcionários, proporcionando assim espaço para uma livre utilização e movimentação dos instrumentos.



Fig. 5 – Sala de Educação Musical do CAOD

Equipada com diversos instrumentos:

- Xilofones
- Metalofones
- Pandeiretas
- Maracas

- Triângulos
- Bongós
- Bloco de 2 sons
- Bombo
- Guizos
- Reco-reco
- Tamborim
- Castanholas
- Clavas
- Wind chimes
- Carrilhão
- Sintetizador
- Guitarras clássicas
- Rototom

Outros materiais:

- Computador
- Sistema áudio
- Quadro branco
- Estantes

1.3. Recursos Humanos

1.3.1. Alunos

Atualmente o CAOD integra uma comunidade de 142 alunos, distribuídos por turmas que vão desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. No pré-escolar existem duas turmas e desde o 1º ano até ao 9ºano existe uma turma por cada ano de escolaridade dos três ciclos do ensino básico, fazendo um total de 11 turmas.

1.3.2. Pessoal docente

No total o CAOD conta com 24 docentes de diversas áreas de ensino. Estão distribuídos da seguinte forma: 2 educadoras de infância; 4 professores do 1º CEB; 17 professores do 2º e 3º CEB e um professor de professor de Educação Musical que abrange quase todas as turmas, desde o pré-escolar até ao 8º ano do 3º CEB.

1.3.3. Pessoal não docente

O pessoal não docente é constituído por um total de 9 funcionários. Estes podem ser diferenciados em três grupos: os funcionários administrativos com 2 elementos, os funcionários auxiliares com 6 elementos e um funcionário com funções de trabalho diversificado.

1.4. Caracterização das turmas de estágio

A turma do 1º CEB é do 2º ano e é constituída na sua totalidade por 13 alunos. Em relação ao género é bastante equilibrada, 6 são do feminino e 7 do masculino. É uma turma com a média de idades a rondar os 7 anos e todos a residirem em Oliveira do Douro.

A turma do 2º CEB é do 6º ano, sendo ela constituída por 11 alunos, 3 do género feminino e 8 do género masculino. A média de idades da turma situa-se nos 11 anos. Todos os alunos são residentes em Oliveira do Douro, mas dois deles estão

num regime de internato, ou seja no fim das aulas permanecem no CAOD onde têm alojamento permanente. Neste turma todos os alunos possuem um cavaquinho ou um *Ukulele*.

A turma do 3º CEB é do 8º ano e tem um total de 15 alunos. Em relação ao género, prevalece uma maioria do género masculino com 11 alunos e 4 alunas do género feminino. A média de idades situa-se nos 13 anos. Nesta turma todos os alunos são residentes em Oliveira do Douro, mas um deles está também no regime de internato, tendo assim alojamento permanente no CAOD. Quase todos os alunos possuem uma guitarra própria e, para aqueles que não têm, a escola possui 3 guitarras que podem ser utilizadas sempre que necessário. Esta turma tem a particularidade de só ter a disciplina de Música quinzenalmente, alternando com a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em todas as turmas de estágio não existem alunos com necessidades educativas especiais, não requerendo assim adequações curriculares nem avaliações adaptadas individualmente.

2. Relatório da Prática Pedagógica

A presente prática pedagógica realizada no Colégio Adventista de Oliveira do Douro, teve início no dia 23/01/2015 e término no dia 05/06/2015. Abrangeu os três ciclos do ensino básico e teve como professor supervisor de Prática Pedagógica o Mestre Samuel Santos.

No 1º ciclo os alunos foram avaliados através de uma tabela previamente concebida, tendo em conta as suas necessidades e objetivos de aprendizagem¹. Os alunos do 2º ciclo e 3º ciclo, foram também avaliados através de uma outra tabela previamente concebida, tendo em conta as suas necessidades e objetivos de aprendizagem².

¹ Ver Anexo 04 – Tabela de avaliação do 1º CEB.

² Ver Anexo 05 – Tabela de avaliação do 2º e 3º CEB.

2.1. Prática Pedagógica do 1º CEB

Planificação da aula do 2º ano de 06/03/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical Planificação de Aula (45 min.) Turma: 2º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Ritmo - Estruturas rítmicas Forma - Imitação - Ostinato Timbre - Sons do corpo	- Dominar os sons do corpo e a percussão corporal. - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. - Sincronizar-se ritmicamente com um grande grupo na interpretação de uma peça.	- Abordagem teórica à peça Dahipôpô (ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro) e à sua relação histórica com a época dos descobrimentos. - Aprendizagem da letra da peça e da sua entoação. - Junção da letra com a música. - Execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal na primeira parte da peça. - Entoação da letra que alternará com as frases rítmicas. - Junção dos ritmos com percussão corporal e a letra à música da peça. - Execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal na segunda parte da peça. - Junção dos ritmos com percussão corporal à música da peça. - Execução do ritmo final. - Execução completa da peça.	- Capacidade de entoação. - Execução dos ostinatos rítmicos.

Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 06/03/2015

Para a concretização destes objetivos recorreu-se à ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro. Este tema possibilita uma abordagem e uma ligação da música à história de Portugal, mais propriamente à época dos descobrimentos, criando assim uma ligação de interdisciplinaridade com a disciplina Estudo do Meio.

Esta ópera está dividida em várias partes das quais apenas se utilizou uma delas, o Dahipôpô.

Dahipôpô pretende ser um ritual índio da América do Sul com canto e dança alternados, onde a conceção da intervenção para percussão corporal consegue, aliar o lúdico da “festa” ao trabalho mais específico ao nível da psicomotricidade e da exploração do corpo como fonte sonora, de uma forma bastante rica e diversificada.

Esta aula iniciou com uma breve explicação aos alunos sobre o enquadramento histórico da peça, a sua ligação aos descobrimentos e o seu significado.

Referindo o achamento do Brasil e o contacto com as práticas da população indígena, este Dahipôpô é, eventualmente, um exemplo ilustrativo e devidamente adaptado, do tipo de rituais encontrados.

Em seguida foi explicado aos alunos, de que forma a palavra Dahipôpô é utilizada e entoada. Nesta pequena introdução a palavra foi repetida várias vezes. Apesar de o compositor, originalmente, ter escrito esta introdução num registo grave, ela foi entoada numa 8ª superior por se entender ser mais facilitador e confortável para as crianças.

Depois seguiu-se a fase da percussão corporal. Nesta atividade existem 7 níveis corporais em jogo, que foram experimentados aleatoriamente numa primeira fase, em conformidade com a seguinte legenda:

PUM – percutir o pé no chão;

PAM – percutir as mãos abertas no peito;

SLAP – percutir os dedos das duas mãos, vulgo estalinhos (na incapacidade de execução poderá ser feito o som com a língua);

AH – grito “tradicional” dos índios sobre o fonema “a”, em tremolo com a língua (levantando os braços em simultâneo, agitando as mãos com as palmas para fora);

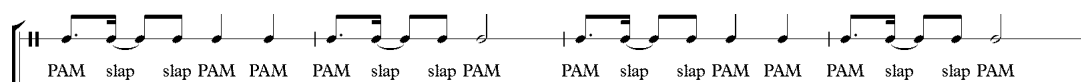
TCHE – mão esfrega o braço contrário em simultâneo com som sibilante “tche”;

PÁ – bater as palmas;

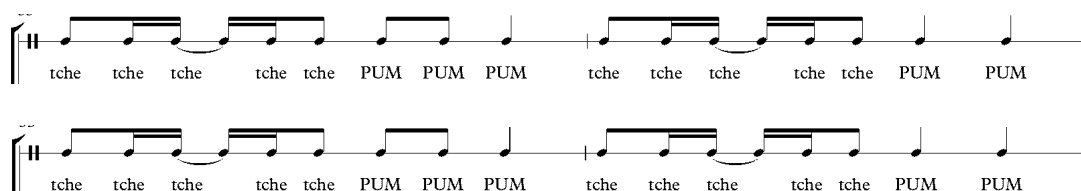
TCHIM – percutir as palmas das mãos nas respetivas pernas, logo acima dos joelhos.

Continuação com o trabalho individual das diferentes frases.

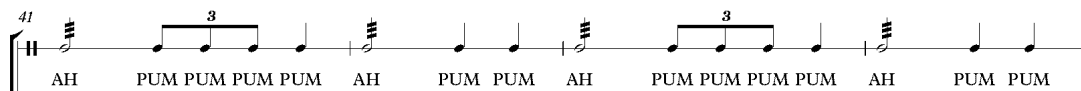
Frase A (com PAM e SLAP):



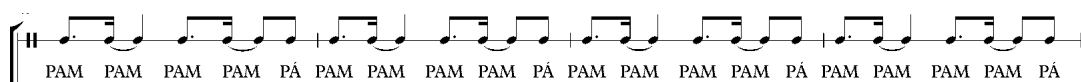
Frase B (com TCHE e PUM):



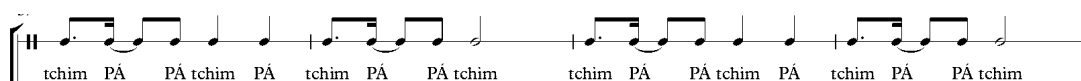
Frase C (com AH e PUM):



Frase D (com PAM e PÁ):



Frase E (com TCHIM e PÁ):

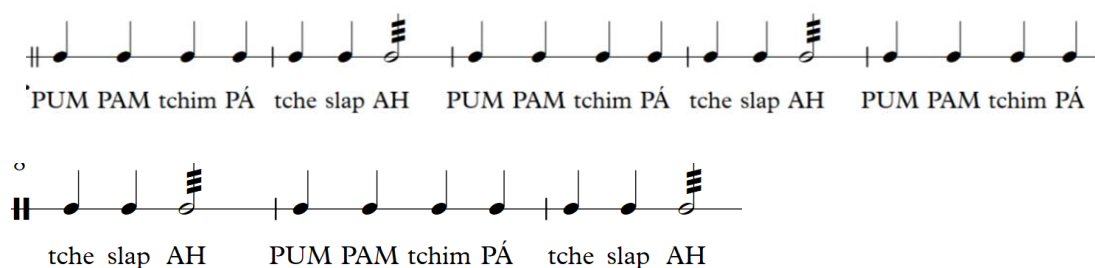


Sendo uma secção em rondó, cada uma destas frases é precedida e sucedida por um tema recorrente. Neste caso o tema vocal que se repete é:

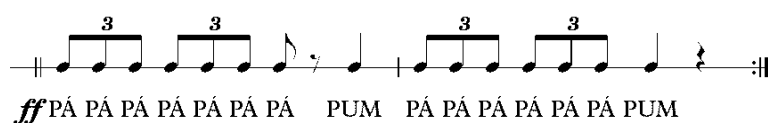


«Da Dahi Dahipôpô | Da Dahi Dahi» (2x) Cantamos esta frase continuamente, sempre interrompida pelas diferentes frases A, B, C, D e E em percussão corporal.

De seguida uma outra secção – final – que consiste num desafio, em que é interpretada 4 vezes consecutivas uma frase onde se percorrem todos os níveis corporais sugeridos de seguida (PUM, PAM, TCHIM, PÁ, TCHE, SLAP, AH):



Para concluir utilizou-se uma pequena coda que se cola a esta frase final, usando 2 níveis (PÁ e PUM):



Após todas estas fases é agora possível realizar a peça na sua totalidade com a utilização de uma faixa áudio com instrumental³.

³ DVD – Faixa audio 01 - DAHIPÔPÔ

DAHIPÔPÔ

Jorge Salgueiro

Percussão corporal

Voz

$\text{♩} = 132$ (ritual)

$\text{♩} = 100$ (rondó)

mf

8

13

25

29

33

35

37

PO - PO DA - HI - PO - PO DA - HI -

PO - PO DA - HI - PO - PO DA - HI - PO - PO

Da-da-hi - da-hi-pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi-pô-pô Da-da-hi - da-hi

PAM slap slap PAM PAM PAM slap slap PAM PAM slap slap PAM PAM PAM slap slap PAM

Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi

tche tche tche tche tche PUM PUM PUM tche tche tche tche tche PUM PUM

tche tche tche tche tche PUM PUM PUM tche tche tche tche tche PUM PUM

Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi

2

41 AH PUM PUM PUM PUM AH PUM PUM AH PUM PUM PUM PUM AH PUM PUM

45 Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

49 PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ

53 Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

57 tchim PÁ PÁ tchim PÁ tchim PÁ PÁ tchim tchim PÁ PÁ tchim PÁ tchim PÁ PÁ tchim

61 Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

65 $\text{♩} = 126$ (final - samba) **f** PUM PAM tchim PÁ tche slap AH PUM PAM tchim PÁ tche slap AH PUM PAM tchim PÁ

78 tche slap AH PUM PAM tchim PÁ tche slap AH **ff** PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PUM PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PUM

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

A abordagem aos descobrimentos portugueses criou uma boa interdisciplinaridade entre a disciplina de Expressão Musical e de Estudo do Meio. Apesar de no 2º ano este tema ainda não ser um tema central, todos eles já tinham ouvido falar e mostravam um grande interesse por descobrir mais. Assim, de forma prática, os alunos desenvolveram uma atividade que, certamente, cada vez que ouvirem falar no achamento do Brasil se vão recordar da experiência.

Apesar de a atividade ter alguns ritmos mais complexos, a forma como foi estruturada, por etapas e recorrendo à imitação, permitiu aos alunos, com algumas repetições, a sua boa execução. A frase final foi muito provavelmente a etapa mais difícil, não pelo ritmo em si, mas por utilizar uma grande variedade de gestos. A entoação era bastante simples e repetitiva, por isso não demonstraram dificuldades em a realizar.

No final foi possível executar esta peça na íntegra, reconhecendo todavia que nem todos os alunos conseguiram uma execução perfeita. Contudo, certamente que com a realização de mais algumas repetições da totalidade da peça em futuras aulas, será perfeitamente possível chegar a uma boa performance.

Planificação da aula do 2º ano de 13/03/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (45 min.)		Ano letivo: 2014/2015	
Turma: 2º Ano			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Ritmo - Pulsação - Estruturas rítmicas. Forma - Imitação - Ostinato Timbre - Sons do corpo	- Dominar os sons do corpo e a percussão corporal. - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. - Sincronizar-se ritmicamente com um grande grupo na interpretação de uma peça. - Cantar e realizar a pulsação em simultâneo.	- Continuação da aula anterior. Ensaio da peça Dahipôpô – Jorge Salgueiro. - Aprendizagem do tema <i>Jimba Papalusjka</i> . - Cantar e realizar a pulsação simultaneamente, através de uma coreografia de roda.	- Interpretar a peça na sua totalidade de forma correta. - Manter uma pulsação regular.

Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 13/03/2015

Início da aula com a realização integral do tema Dahipopo da ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro⁴. Esta repetição da atividade da aula anterior serviu como aperfeiçoamento e consolidação da mesma, mas de uma forma mais breve, sem necessidade de voltar a rever todas as etapas da atividade.

De seguida os alunos, através de um processo de imitação e repetição, aprenderam uma canção tradicional russa, Jimba Papalusjka.

Esta está dividida em duas partes:

- Parte A (primeiros 4 compassos)
- Refrão (do compasso 5 ao compasso 12)

É uma canção de fácil memorização onde os alunos apenas utilizam como letra o título da própria canção (Jimba Papalusjka), acrescentando “trá-lá-lá-lá-lá-lá” no refrão e no final “Jimba Papagai, Hei!”

Começou-se por ensaiar a Parte A e só depois de apreendida é que se passou ao Refrão. Depois de apreendido o Refrão passou-se para a execução da canção na íntegra.

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

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

Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá jim-ba pa-pa-lusj- ka, trá lá-lá-lá-lá-lá-lá jim-ba pa-pa-gai, Hei!

⁴ Ver Anexo 01 – Partitura do tema Dahipopo da ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro.

Esta canção foi depois executada com os alunos em roda, caminhando ao ritmo da pulsação.

Na parte A da canção os alunos caminharam no sentido dos ponteiros do relógio e no Refrão no sentido inverso, sempre respeitando a pulsação.

Esta canção foi acompanhada desde o início à guitarra clássica pelo professor.

Conclusão da aula.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

A execução do tema “Dahipopo” da ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro correu muito bem, os alunos ainda se recordavam da maior parte dos ritmos e sons corporais. Por esse motivo apenas foi necessário corrigir alguns pormenores e consolidar a sua execução. A maior dificuldade voltou a ser sentida na parte final, em que a combinação de sons corporais é mais complexa e por isso mereceu também alguma maior atenção e perseverança.

A canção tradicional russa Jimba Papalusjka foi muito bem aceite pelos alunos, tendo-se mostrado todos bastante entusiasmados e colaborativos. A letra foi memorizada com alguma facilidade, apenas foi necessário algumas repetições de cada uma das partes separadamente.

A realização do movimento em roda também foi relativamente bem sucedido. Este exercício deu possibilidade aos alunos de ligarem o movimento do corpo à música, mais propriamente à pulsação. Foi um exercício também muito bem aceite pelos alunos, uma forma divertida de explorarem a pulsação. No fim de três repetições, o exercício estava perfeitamente compreendido e era já executado com bastante precisão.

Este tipo de estratégias foram recorrentemente utilizadas nas aulas do 1º ciclo ao longo do estágio e constantemente adaptadas às necessidades dos alunos. À semelhança dos princípios psicopedagógicos preconizados por Edgar Willems entende-se que a voz e o movimento são muito importantes. Segundo nos diz Sousa (2015, p. 80), citando (Willems, 1970), este tipo de «metodologias não partem da matéria nem dos instrumentos, mas sim dos princípios da vida que unem a música e o ser humano, merecendo especial importância o movimento e a voz.» Tendo sido dado por esse motivo, também, «um grande valor à aprendizagem do Canto» (Sousa, 2015, p. 81).

Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 15/05/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (45 min.) Turma: 2º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Forma - Ostinato rítmico e vocal; - Forma Rondó;	- Entoar canções com afinação e rigor rítmico; - Acompanhar frases vocais com ritmos corporais em diferentes níveis; - Reconhecer e interpretar uma peça na forma Rondó; - Interpretar um rondó com vozes e percussão corporal; - Realizar ostinatos utilizando sons corporais e com instrumentos convencionais, mantendo a pulsação.	- Aprendizagem e interpretação da canção “Vamos fazer um safari”. - Aprendizagem e interpretação da introdução melódica. - Aprendizagem de frases declamadas acompanhadas de ritmos corporais. - Noções teóricas sobre a forma Rondó. - Criação de um Rondó com a canção e diferentes frases rítmicas com percussão corporal. - Execução do acompanhamento instrumental do Prelúdio do Te Deum de Charpentier.	- Capacidade de execução rítmica. - Capacidade de definir a forma rondó.

Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 15/05/2015

A sessão iniciou com uma introdução à canção “Vamos fazer um safari”, com o professor a explicar o que é um safari (viagem realizada na selva para caçar ou observar animais selvagens).

O professor começou por ensinar a letra da canção (“vamos fazer um safari, safa safa safafari. Vamos fazer um safari, o que iremos encontrar”) por frases e, em seguida, a melodia seguindo a mesma metodologia. Finalmente a turma cantou toda a Parte A com afinação e rigor rítmico.

De seguida ensinou as frases rítmicas declamadas que apresentam os animais da canção. Todos os alunos imitaram o professor no texto e na percussão corporal realizada com as palmas das mãos.

Explicou-se aos alunos o que é a forma Rondó:

Forma Rondó é aquela que introduz um tema a que vamos chamar (A), após o fim de "A", apresenta um novo tema (B), e após seu término retorna ao tema original (A) e após o término de "A", introduz um novo tema (C) e assim por diante, sempre apresentando um novo tema após a repetição do tema principal (A). A Forma rondó é vista como: A-B-A-C-A-D-A etc.

Esta forma é informalmente referida como "abacada". Por vezes o rondó é simétrico e pode aparecer na forma ABACABA. Exemplos desta Forma encontram-se frequentemente em rondós de Wolfgang Amadeus Mozart e entre outros clássicos.

Informou-se os alunos que iriam realizar uma peça na forma Rondó, sendo a parte A a linha melódica e refrão aprendidos no início, e as partes B, C, D, E as correspondentes às frases rítmicas de cada animal.

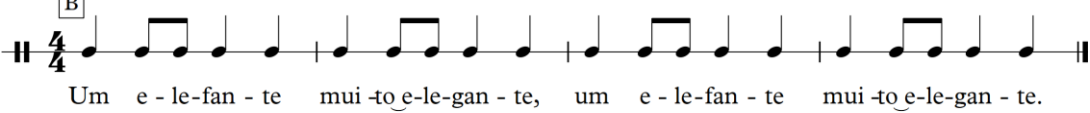
Vamos fazer um safari

A (Refrão)



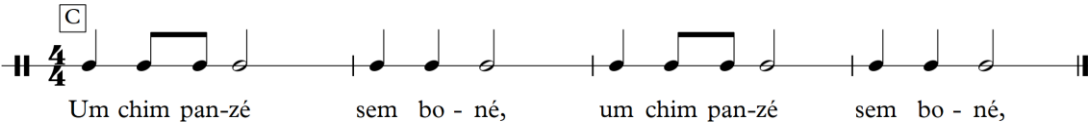
Va - mos fa - zer um sa - fa - ri sa - fa sa - fa sa - fa - fa - ri,
va - mos fa - zer um sa - fa - ri o - que i - re - mos en - con - trar

B



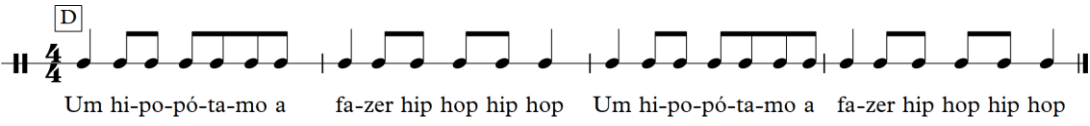
Um e - le - fan - te mui - to e - le - gan - te, um e - le - fan - te mui - to e - le - gan - te.

C



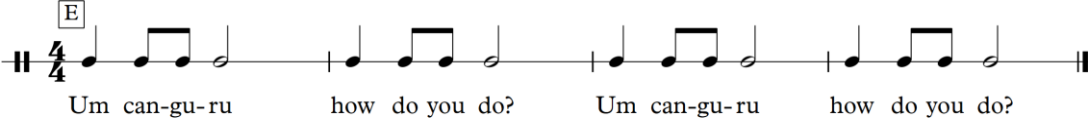
Um chim pan-zé sem bo - né, um chim pan-zé sem bo - né,

D



Um hi-po-pó-ta-mo a fa-zer hip hop hip hop Um hi-po-pó-ta-mo a fa-zer hip hop hip hop

E



Um can-gu-ru how do you do? Um can-gu-ru how do you do?

De seguida foi executado o Prelúdio do Te Deum de Charpentier⁵ com acompanhamento instrumental⁶ Esta execução surge no seguimento da aula anterior, tendo sido aprendido o acompanhamento instrumental com instrumentos Orff. Nesta aula foi então lembrado o tema completo, de forma a retirar algumas dúvidas ainda existentes e permitindo assim a solidificação deste acompanhamento instrumental.

⁵ Ver Anexo 18 – Partitura do Prelúdio do Te Deum de Charpentier

⁶ DVD – Faixa 02 - Prelúdio do Te Deum

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

A aprendizagem da letra, apesar de alguma dificuldade no início em articular as sílabas corretamente, foi sendo aperfeiçoada ao longo das repetições. Esta dificuldade surgiu, talvez, porque a letra se assemelha a um breve trava-línguas.

O ensino das frases rítmicas declamadas que apresentam os animais da canção correu bem, os alunos estiveram sempre muito entusiasmados, talvez pela novidade do exercício e pelas frases divertidas. Não surgiram dificuldades relevantes na realização desta atividade.

A turma revelou-se esclarecida sobre o conceito da forma Rondó, sentindo-se, a maioria, capaz de a definir corretamente.

A realização integral da música na forma Rondó decorreu bem, os alunos demonstraram ter percebido todas as etapas da atividade, concluindo com uma boa performance.

Para finalizar a sessão, o professor voltou a rever o Prelúdio do Te Deum de Charpentier com acompanhamento instrumental. Os alunos demonstraram recordar-se muito bem da atividade aprendida na aula anterior, não tendo, por esse motivo, surgido grandes dúvidas nem muitos erros na sua execução e, os que se manifestaram, foram imediatamente corrigidos pelo professor. Os erros mais comuns deviam-se ao incorreto manuseamento de alguns instrumentos, por exemplo clavas e pandeiretas. Manter uma pulsação constante era, também, uma das dificuldades por parte de alguns alunos que, ao longo da performance, foram conseguindo aperfeiçoar.

2.2. Prática Pedagógica do 2º CEB

Planificação da aula do 6º ano de 10/04/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical Planificação de Aula (90 min.) Turma: 6º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Altura - Harmonia	- Conhecer e compreender o conceito de harmonia. - Executar um tema num instrumento Orff. - Executar uma peça musical em grupo.	- Definição de harmonia. - Ensaio do tema <i>"Hallelujah"</i> de Leonard Cohen, utilizando um arranjo para Instrumental Orff e cavaquinho.	- Capacidade de execução de uma peça musical em grupo.

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 10/04/2015

Início da aula com a definição de harmonia e de que forma nos pode surgir, como por exemplo na sobreposição de notas verticalmente ou encadeamento dos sons simultâneos. Estes encadeamentos podem formar acordes que, funcionalmente, cada um desempenha um papel específico dentro do sistema tonal.

Como exemplo foram utilizados os instrumentos piano e guitarra clássica, com os quais o professor executou alguns acordes exemplificando o que é harmonia, bem como o oposto.

De seguida foi interpretado o tema “Hallelujah” de Leonard Cohen, utilizando um arranjo para Instrumental Orff⁷. Este tema serviu também como exemplo da noção de harmonia.

Dividido em três partes (Introdução – Estrofe – Refrão), este tema foi assim ensaiado por partes e separadamente.

A turma foi dividida em dois grupos: o grupo dos instrumentos Orff e o grupo dos cavaquinhos.

Iniciou-se com a explicação ao grupo dos instrumentos Orff:

- Escrito em compasso composto binário, os metalofones apenas executaram mínimas com ponto de aumento, tocando uma nota por compasso.

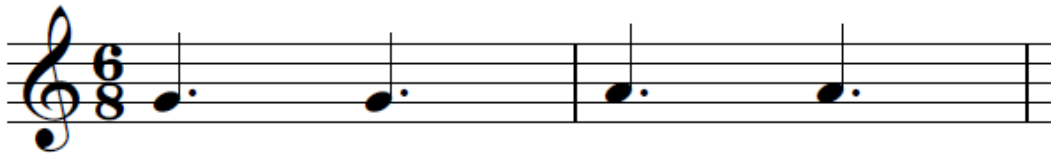
Exemplo:



- Os xilofones utilizaram semínimas com ponto de aumento, tocando duas notas por compasso.

⁷ Ver Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen.

Exemplo:



De seguida a explicação ao grupo dos cavaquinhos.

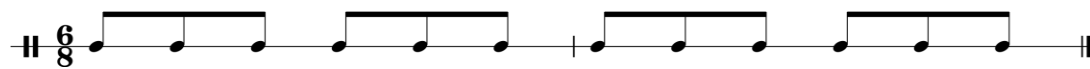
Utilizaram-se acordes simples na execução do tema:

Introdução – Dó-Lám-Dó-Lám;

Parte A - Dó-Lám-Dó-Lám-Fá-Sol-Dó-Sol-Dó-Fá-Sol-Lám-Fá-Sol-Mim-Lám;

Refrão: Fá-Lám-Fá-Dó-Sol-Dó;

Ritmo utilizado pelos cavaquinhos:



O carrilhão foi unicamente utilizado na introdução, tocando mínimas com ponto de aumentação como nos metalofones.

Por fim executaram todos a peça em simultâneo na íntegra. O professor pôde também acompanhar harmonicamente e/ou tocar a melodia utilizando um piano ou uma guitarra.

O objetivo final pretendeu, com uma ou várias turmas formando um coro, interpretar a melodia e letra do tema na festa final de ano.

Esclarecimento de dúvidas e conclusão da aula.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

O tema sobre a harmonia musical foi muito bem compreendido pelos alunos, isto porque todos se disponibilizaram prontamente a responder a qualquer pergunta e, sobretudo, obtiveram-se respostas acertadas. Este é um tema que apesar de ter sido abordado de uma forma ligeira, tem uma grande importância para que os alunos percebam como funciona o sistema musical. Não que seja extremamente necessário que percebam o que são as funções tonais mas, percebendo como funciona a harmonia, vão compreender porque não executam sempre o mesmo acorde no cavaquinho e entender também que cada acorde pode ter uma importância muito própria na música.

A aprendizagem do tema “Hallelujah”, de Leonard Cohen, utilizando um arranjo para Instrumental Orff, decorreu de forma tranquila e ordeira. A distribuição dos instrumentos teve como critério organizar os alunos que tinham cavaquinho tocando o mesmo e, os que por diversos motivos não tinham, distribuídos pelos instrumentos Orff. Como ainda eram necessários mais alguns instrumentos Orff, deu-se prioridade a todos os que se voluntariaram para os tocar. Apesar de a aprendizagem ter sido realizada inicialmente em grupos de aprendizagem, no início foi necessário explicar, por vezes até individualmente, as notas dos xilofones e metalofones ou até os acordes que tinham de executar no cavaquinho, só após esta explicação inicial os grupos se sentiram confiantes para continuarem, em colaboração entre eles, o desenvolvimento do tema.

No início, a maior dificuldade na junção dos dois grupos, foi conseguir que executassem todos em coordenação com a pulsação que lhes era pedida, principalmente os cavaquinhos que tinham de fazer um ritmo em colcheias. Com o decorrer do ensaio foram percebendo o tema e o que lhes era pedido para fazer, resolvendo as dificuldades. Por vezes foi necessário ouvir só os metalofones, só os xilofones ou só os cavaquinhos para que se pudesse ir mais ao pormenor.

A execução do tema não ficou perfeita, mas é completamente compreensível por se tratar de um tema já com um nível de dificuldade relativamente significativo. Necessitará de ser ensaiado numa outra sessão, de forma a consolidar a aprendizagem recebida nesta.

No fim o resultado foi bastante aceitável, tendo os alunos ficado satisfeitos com o tema ensaiado e com a dinâmica que a aula teve.

Este tipo de estratégia é inspirada nos princípios do pedagogo Carl Orff, princípios estes que «resumem-se no agir, reagir, integrar e colaborar, onde convergem um conjunto de elementos que presidem à orientação de todos os seus Princípios Pedagógicos: ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental» (Sousa, 2015, p. 88).

A aprendizagem deste tema foi um bom exemplo de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Dentro de cada grupo existiu aprendizagem colaborativa, proporcionando assim aos alunos com mais conhecimentos ou capacidades puderem auxiliar os restantes do grupo e vice-versa. A aprendizagem cooperativa surge com a divisão da turma em dois grupos, desta forma existem dois grupos a trabalhar para um objetivo final, que é montar em conjunto um tema musical. Podemos ainda ir mais longe na aprendizagem cooperativa se tivermos em consideração as turmas que têm como função a execução da parte coral do tema, que fará parte da execução final. Ou seja, a aprendizagem cooperativa neste tema engloba várias turmas de anos e ciclos diferentes.

Planificação da aula do 6º ano de 17/04/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (90 min.) Turma: 6º Ano			
Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Timbre - Diferentes instrumentos musicais. Forma - Diferentes géneros, estilos e culturas.	- Identificar e caracterizar diferentes tipos de instrumentos musicais dos períodos Clássico e Romântico. - Analisar e descrever características estilísticas da música dos períodos século XX e Contemporâneo.	- Noções teóricas e apresentação de um PowerPoint com diversos temas da música do século XX e música contemporânea. - Exemplos auditivos e visuais de ambos os períodos da história. - Ensaio do tema Hallelujah de Leonard Cohen.	- Capacidade de identificar diferenças auditivas e estéticas nos diferentes períodos.

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 10/04/2015

Início com a apresentação do sumário da aula e introdução aos temas de história da música: música do século XX e música contemporânea.

Estes dois períodos dão continuidade e concluem assim o tema História da Música que tem vindo a ser lecionado em aulas anteriores. Para apresentar este tema utilizou-se um PowerPoint⁸. A aula seguiu exatamente o alinhamento previsto no PowerPoint, pelo que a planificação foi cumprida na sua totalidade e sem alterações.

Conteúdo do PowerPoint:

Mudanças e diferenças mais significativas que ocorreram entre a música da época Romântica e a música do século XX:

- Diferenças de sonoridade (mudanças a nível de melodia, ritmo e timbre).
- Novas técnicas de composição (Impressionismo, Expressionismo, Dodecafonismo e Atonalismo; sem nunca aprofundar nenhum dos estilos, apenas demonstrando o que significa tonalismo e atonalismo através de exemplos no piano).
- Aplicação de instrumentos com sons inovadores e tecnológicos (sintetizador, bem como instrumentos que já existiam anteriormente mas que foram aperfeiçoados e modificados tecnicamente: bateria e surgimento de novos estilos: ex. Jazz).

Alguns compositores importantes:

- Claude Debussy (1862 –1918)⁹
- Arnold Schoenberg (1874 —1951)¹⁰
- Maurice Ravel (1875 – 1937)¹¹

⁸ Ver Anexo 03 – PowerPoint música do século XX e música contemporânea.

⁹ Faixa audio 03 - Clair de Lune

¹⁰ Faixa audio 04 - Peripetie

¹¹ Faixa audio 05 - Ma mère l'oye

(Audição de uma peça de cada compositor, podendo assim comparar não só as diferenças musicais entre esta época e as épocas anteriores, mas também os estilos dos compositores do mesmo período)

Música Contemporânea:

- Música eletrónica e música experimental erudita. (novos estilos, sobretudo urbanos e experimentais).

- Inovação e criatividade, por vezes aliadas a outras artes (dança, arquitetura, escultura, pintura tomando como exemplo a imagem apresentada: escultura com cerca de 1000 tubos em forma de árvore, em que o vento naturalmente produz alguns efeitos sonoros. *Singing Ringing Tree*, Burnley em Lancashire, Inglaterra)¹²



- Música experimental e música aleatória. (mudanças ao nível da melodia, ritmo e timbre).

Compositor importante:

- Karlheinz Stockhausen (1928-2007).

- Obra do compositor: *Helikopter-Streichquartett*¹³

Ao longo da visualização do vídeo os alunos foram comentando e tirando algumas dúvidas sobre todos os acontecimentos, instrumentos utilizados, outros materiais, linguagem musical, efeitos sonoros e visuais, etc.

A abordagem a este período da história da música incidiu essencialmente sobre a música contemporânea erudita e por esse motivo não foram abordados mais géneros e compositores.

¹² DVD – Video 01 - Singing Ringing Tree, Burnley

¹³ DVD – Video 02 - Helikopter-Streichquartett

De seguida realizou-se um ensaio do tema *Hallelujah*. Foi executado uma vez na sua íntegra, no final retiraram-se algumas dúvidas e o professor corrigiu alguns pormenores, sobretudo técnicos. Voltou a executar-se o tema na sua íntegra¹⁴.

Conclusão da aula.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

Início da aula com o PowerPoint sobre os períodos do séc. XX e Contemporâneo. Estes são períodos da história com os quais estes alunos se identificaram muito, mostrando uma grande motivação e curiosidade.

A apresentação do PowerPoint decorreu dentro da normalidade, com os alunos a colocarem questões sempre que existiam dúvidas e a responderem a algumas questões que o professor foi colocando ao longo da apresentação. Durante as audições existiram alguns comentários curiosos sobre a música de Claude Debussy: “música calma”; “música suave”; “música bonita”. Sobre a música de Arnold Schoenberg: “música mais estranha”; “confusa”; “triste”; “difícil”. Sobre a música de Maurice Ravel: “agradável”; “parece música de filmes”. Foi possível perceber que os alunos estavam concentrados nas audições, procurando de forma ativa as suas diferenças. Todos eles perceberam que neste período a música modificou-se bastante em relação aos anteriores e que não existia um estilo pré-definido, mas sim uma liberdade por parte dos compositores para criarem o seu próprio estilo ou linguagem. Notou-se, porém, alguma dificuldade em perceberem o porquê de se fazer música atonal: talvez porque estão apenas familiarizados com a música tonal e porque é o tipo de música que ouvem diariamente. Contudo, mostraram-se compreensivos para com os compositores que optaram por escrever esse tipo de música, sobretudo pelo lado libertário e irreverente que transparece.

¹⁴ Ver Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen.

A música contemporânea conseguiu cativar a curiosidade dos alunos, principalmente através das experiências que alguns compositores realizaram e realizam, aliando alguns fatores incomuns que podem até ser entendidos como exagero, tomando como exemplo o *Singing Ringing Tree* e a surpresa criada pela natureza da sonoridade produzida.

A visualização do vídeo da peça *Helikopter-Streichquartett* de Karlheinz Stockhausen foi possivelmente o ponto alto da apresentação. Dada a sua “extravagância” e particularidade, toda a turma se mostrou estupefacta. Surgiram diversos comentários e dúvidas ao longo da visualização: “quem é que se lembra disto?”; “como conseguem eles tocar ao mesmo tempo?”; “isto é um concerto?”...

Sem dúvida uma aula de que os alunos se vão lembrar e refletir, não só pelo que lhes foi transmitido mas, principalmente, pela curiosidade que foi suscitada na maior parte da turma. Possivelmente muitos deles vão continuar a pesquisar mais sobre esta linguagem musical, ou numa próxima audição as dúvidas serão menores em relação ao tipo de música estão a ouvir, bem como o porquê daquela música existir.

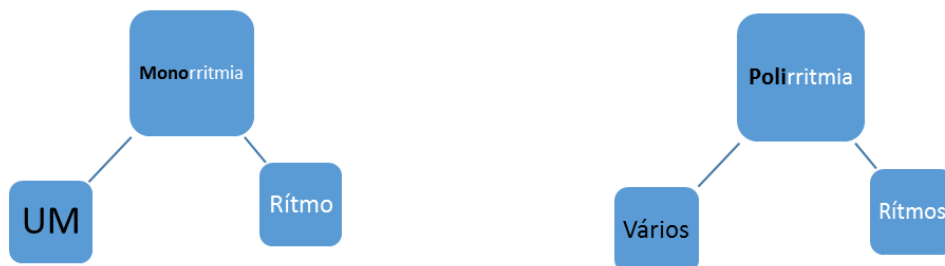
O ensaio do tema *Hallelujah* correu normalmente, tendo sido necessário corrigir alguns pormenores técnicos. Na segunda execução os alunos conseguiram interpretar de forma exemplar o tema, foi muito gratificante para os alunos, pois todos perceberam que com trabalho e empenho mesmo os desafios mais difíceis são possíveis de superar.

Planificação da aula do 6º ano de 15/05/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical Planificação de Aula (90 min.) Turma: 6º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Ritmo - Monorritmia - Polirritmia	- Compreender o significado de Monorritmia e Polirritmia. - Executar ritmos monorrítmicos e polirrítmicos. - Executar uma peça musical em grupo.	- Noções teóricas sobre Monorritmia e Polirritmia. - Visualização de vídeos com performances rítmicas. - Exemplos práticos e dinâmica com os alunos, executando alguns monorritmos e polirritmos. - Momento de performance: • Ensaio do tema <i>Hallelujah</i> de Leonard Cohen, utilizando um arranjo para Instrumental Orff.	- Capacidade de execução de ritmos em monorritmia e polirritmia.

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 15/05/2015

Início de aula com uma abordagem teórica sobre a monorritmia e a polirritmia. Utilizando o esquema em baixo, foram explicadas as principais diferenças que existem nas duas palavras e o seu significado.



Através da projeção de dois vídeos, os alunos observaram e ouviram as diferenças práticas entre monorritmia e polirritmia. São dois excertos de performance do grupo internacional de percussão Stomp.

Monorritmia¹⁵

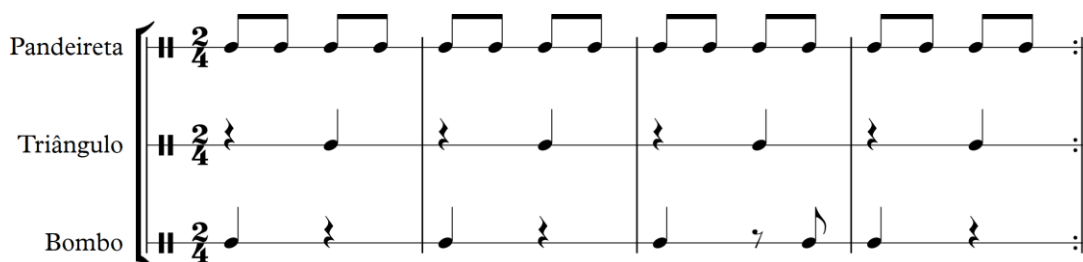
Polirritmia¹⁶

No final dos vídeos o professor explicou o que passou em cada um deles e esclareceu algumas dúvidas colocadas pelos alunos.

De seguida foram convidados dois alunos para realizar um exemplo de polirritmia juntamente com o professor. Utilizando instrumentos de percussão, o professor exemplificou os ritmos que os alunos iriam reproduzir. De seguida um dos alunos começou o seu rítmico, após alguns segundos o segundo aluno acrescentou o seu ritmo ao do colega e, por fim, o professor juntou o seu ritmo ao dos alunos, obtendo assim uma polirritmia final. Os restantes alunos, formando grupos de 3, também tiveram a oportunidade de executar alguns ritmos que eles próprios improvisaram, criando assim uma grande variedade polirrítmica.

¹⁵ DVD – Video 03 - Stomp The Yard Movie
(<https://www.youtube.com/watch?v=CjW5l40dhKA>)

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=EULpbJQLzSg> (Stomp Live - Part 5 - Dishwashers are crazy)



Esclarecimento de algumas dúvidas.

Seguidamente foi executado o tema *Hallelujah* de Leonard Cohen, utilizando um arranjo para Instrumental Orff e cavaquinhos. Este arranjo foi concebido pelo professor, tendo em atenção características específicas da turma e dos instrumentos possíveis de utilizar¹⁷.

No início a turma foi dividida em dois grupos, para que cada um pudesse trabalhar de forma colaborativa a sua parte do tema. Ao longo do processo o professor foi auxiliando e retirando dúvidas. Para finalizar os dois grupos uniram-se e interpretaram o tema, obtendo assim o resultado pretendido. Por vezes sentiu-se a necessidade de ser feita uma abordagem mais individual, em casos que os alunos demonstraram muitas dificuldades de interpretação ou técnicas.

Esta execução serviu como ensaio para a festa final de ano.

Conclusão da aula.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

Durante a abordagem teórica à Monorritmia e Polirritmia os alunos mostraram-se bastante atentos e concentrados, respondendo de pronto a todas as perguntas efetuadas pelo professor. Por esse motivo conclui-se que foi um tema de grande interesse para os alunos.

¹⁷ Ver Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen.

Esta abordagem teórica foi complementada com a visualização de dois vídeos. O primeiro impressionou os alunos pela coordenação e execução perfeita dos sons corporais, o segundo sobretudo pela coordenação, criatividade e originalidade. É importante mostrar aos alunos a performance destes grupos desconhecidos da maioria, não só pela demonstração prática da teoria anteriormente aprendida, mas principalmente para demonstrar que a música é totalmente versátil e que praticamente tudo pode servir para fazer música. Por vezes estas pequenas demonstrações podem inspirar os alunos não só a serem eles próprios criativos, criarem os seus instrumentos e a sua música, mas também para futuramente assistirem a concertos do género e eles próprios serem divulgadores do mesmo.

O momento prático criado pelo professor suscitou alguma excitação aos alunos, demonstrando todos eles grande vontade em executar polirritmia em grupo. Foi muito interessante observar como os alunos reagiram às execuções rítmicas. Por vezes a coordenação não era a mais perfeita e, aqueles que estavam mais à vontade e tinham um maior sentido rítmico, tentavam ajudar os colegas no ajuste à sua execução, acelerando ou retardando, conforme a estética pretendida. Alguns com mais dificuldade e outros com menos, mas todos conseguiram realizar ritmos nos instrumentos.

A execução do tema *Hallelujah*, de Leonard Cohen, decorreu dentro da normalidade. Como tema anteriormente trabalhado, os alunos conheciam a sua função na performance. Por isso as dificuldades foram mínimas, tendo todos eles compreendido a necessidade de ensaiar, não só para aperfeiçoar a execução, mas também para não esquecer até ao dia da apresentação pública. É importante que os alunos se sintam confortáveis e à vontade na sua execução, para conseguirem mecanizar alguns processos técnicos. Desta forma a apresentação pública torna-se muito mais natural e a experiência mais positiva. É importante salientar que, apesar da necessidade de trabalho conjunto, não se deve exagerar na quantidade de ensaios e no tempo de duração de cada um, para não ocorrer assim o risco de os alunos saturarem o tema e perderem a concentração, bem como o prazer de fazer música enquanto principal objetivo.

2.3. Prática Pedagógica do 3º CEB

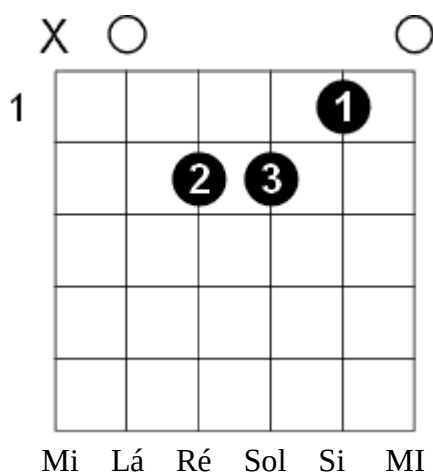
Planificação da aula do 8º ano de 12/03/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Música Planificação de Aula (90 min.) Módulo: Sons e Sentidos Turma: 8º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Altura - Acordes - Escala Pentatónica	- Interpretar uma melodia. - Explorar acordes num instrumento convencional. - Conhecer a escala pentatónica maior e menor. - Executar a escala Pentatónica menor.	- Acorde de Lá menor na Guitarra clássica. - Implementação do acorde de Lá menor no tema: “Ode à Alegria” de Beethoven, com recurso à guitarra clássica. - Teoria da escala pentatónica maior. - Teoria e prática da escala pentatónica menor na guitarra.	- Capacidade de compreensão e execução da escala pentatónica menor.

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 12/03/2015

Início da sessão com a preparação das Guitarras (verificação do estado e afinação).

Demonstração e explicação aos alunos, de como executar o acorde de lá menor na Guitarra.



Os números da imagem representam os dedos da mão esquerda, sendo que 1 é o dedo indicador, 2 o médio e 3 o anelar. O “x” na corda Mi significa que essa corda não é para utilizar.

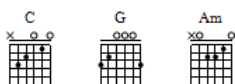
Formaram-se alguns grupos para que todos pudessem treinar o acorde e aqueles que já o conheciam ou que estavam já mais avançados na sua execução ajudariam os alunos do seu grupo que estivessem com mais dificuldades. Após breves minutos, cada grupo executou esse acorde em conjunto.

De seguida inseriu-se o acorde de lá menor (Am) na execução da peça “Ode à Alegria” de Beethoven, como demonstra a imagem abaixo.

No início a totalidade da turma executou só os acordes, com uma pulsação moderada e respeitando o movimento da mão direita aprendido na última aula (baixo, cima, baixo, cima). De seguida metade da turma dedilhou a melodia enquanto a outra metade acompanhou com os acordes, alternando os grupos de forma a todos poderem vivenciar as duas formas de execução do tema.

Ode à Alegria

Music by Beethoven



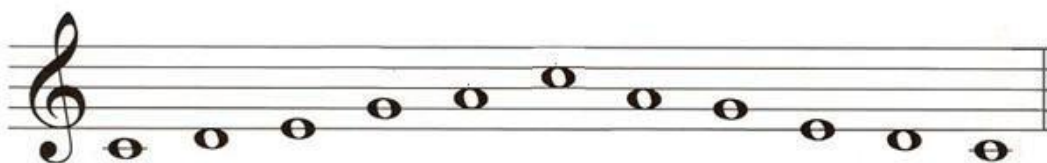
Moderate ♩ = 100

Introdução teórica à escala pentatónica.

Explicação teórica aos alunos sobre a escala pentatónica Maior.

É de salientar que os alunos já tinham conhecimentos prévios sobre esta escala, adquiridos anteriormente, pelo que esta explicação teórica serviu apenas para relembrar.

Pauta musical com a escala pentatónica maior:

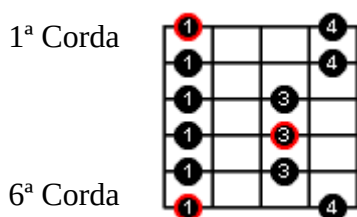


Contudo esta abordagem teórica serve como ponte para o objetivo final, que é os alunos compreenderem teoricamente e executarem na guitarra a escala pentatónica menor.

Para iniciar foi apresentado aos alunos uma pauta musical e uma tablatura com a escala pentatónica menor. Alguns alunos identificaram imediatamente que as notas eram as mesmas da pentatónica Maior e que a única diferença que observavam era que começava na nota Lá.



De forma a uma fácil execução da mesma escala na guitarra clássica, foram demonstrados duas estratégias. Uma delas é a utilização da tablatura, como está demonstrado na pauta e tablatura anterior, outra é através de um esquema em que o aluno consegue facilmente executar a escala pentatónica menor em diversas tonalidades sem utilizar cordas soltas. Os números representam o dedo que deve ser utilizado com a mão esquerda ao longo do braço da guitarra e a sequência inicia no 5º ponto da guitarra.



Os círculos vermelhos representa a tônica da escala.

Através desta estratégia é possível executar várias escalas. Elas são definidas pela posição do dedo 1 na 6ª corda da guitarra, isto é, se o dedo 1 começar na nota lá vamos executar a pentatónica de lá menor, se o dedo 1 começar em sol, vamos executar a pentatónica de sol menor e assim sucessivamente.

Esclarecimento de dúvidas e conclusão de aulas.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

A explicação do acorde de lá menor decorreu bem, com alguns alunos a demonstrarem já o seu conhecimento, enquanto para outros era o primeiro contacto. A formação de grupos permitiu que os alunos que já possuíam alguma prática ou maior facilidade na execução do acorde, pudessem ajudar aqueles que estavam com mais dificuldades. No final, todos os pequenos grupos colaborativos, conseguiram executar com sucesso o acorde pretendido. Neste breve exercício, foi possível verificar o poder e a eficácia da utilização de grupos colaborativos. Houve claramente um ajuste mútuo dos participantes, num esforço coordenado para a resolução conjunta do problema. De forma alegre e dinâmica, os alunos trocaram ideias e enriqueceram os seus conhecimentos.

De seguida a implementação do novo acorde no tema “Ode à Alegria” de Beethoven, decorreu bem. Os alunos compreenderam com bastante facilidade o momento exato em que deveria ser executado e de que forma alterava o esquema de acordes anteriormente aprendido. A divisão da turma em dois grupos foi um momento bastante prazeroso para os alunos, porque desta forma todos eles puderam executar a melodia bem como ter a experiência de acompanhar os seus colegas com uma base harmónica.

Em relação à escala Pentatónica menor, os alunos não demonstraram dificuldades na sua compreensão e execução prática na guitarra. Os esquemas apresentados foram compreendidos pelos alunos com relativa facilidade. Na sua maioria preferiram a segunda estratégia, por ser mais intuitiva e de rápida implementação.

Planificação da aula do 8º ano de 09/04/2015.

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Música Planificação de Aula (90 min.) Turma: 8º Ano Módulo: Sons e Sentidos Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Altura - Escala de <i>Blues</i>	- Conhecer a escala de <i>Blues</i> . - Executar a escala de <i>Blues</i> . - Conseguir improvisar sobre uma base harmónica.	- Compreensão teórica da escala de <i>Blues</i> . - Iniciação à prática da escala de <i>Blues</i> na guitarra. - Ensaio do tema “Ode à Alegria” de Beethoven.	- Compreensão e execução da escala de <i>Blues</i> na guitarra.

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 09/04/2015

Início da sessão com a preparação das Guitarras (verificação do estado, afinação,...).

No seguimento da aula anterior onde foi executada a escala pentatónica menor, nesta aula foi iniciada a aprendizagem da escala de *Blues*.

Esta escala tem como base a escala pentatónica menor, acrescentando apenas uma nota, a chamada “nota *Blues*”. Por esse motivo os alunos começaram por praticar a escala Pentatónica menor, em pequenos grupos de 3-4 alunos, para um melhor apoio mútuo.

Após um bom domínio da escala pentatónica menor, iniciou-se a explicação teórica da escala de *Blues*.

Foi utilizada a seguinte pauta demonstrativa da escala de *blues*.

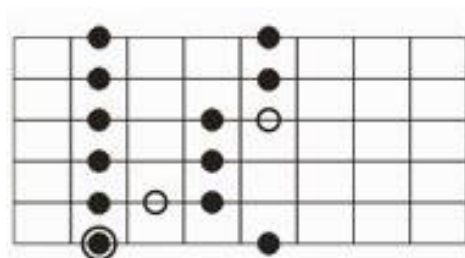


A nota circundada a vermelho é a “nota *blues*”, que lhe vai dar a sonoridade característica do género musical *Blues*.

O esquema em baixo mostra-nos como executar a escala de *blues* na guitarra. É idêntico ao esquema da escala pentatónica menor, acrescentando apenas duas notas que estão representadas pelos círculos em branco.

1ª Corda

6ª Corda



Este esquema representa o braço da guitarra e pode ser executado em qualquer trasto do mesmo.

Segue a mesma lógica da pentatônica menor, ou seja, através desta estratégia é possível executar várias escalas. Elas são definidas pela posição do dedo 1 na 6ª corda da guitarra, isto é, se o dedo 1 começar na nota lá vamos executar a escala de blues de lá menor, se o dedo 1 começar em sol, vamos executar a escala de *blues* de sol menor e assim sucessivamente.

Exemplos:

Escala a começar na nota Lá

The image shows a musical score for a guitar exercise in 4/4 time, marked *mf*. The top staff is in treble clef and contains four measures of music. The notes are: Measure 1: A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D5 (quarter); Measure 2: E5 (quarter), F5 (quarter), G5 (quarter), A5 (quarter); Measure 3: G5 (quarter), F5 (quarter), E5 (quarter), D5 (quarter); Measure 4: C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter). The bottom staff is a tablature for the guitar, with six lines labeled T, A, B, G, D, E from top to bottom. It shows the fret numbers for each note: Measure 1: 5 (T), 6 (A), 7 (B), 5 (G); Measure 2: 7 (A), 8 (B), 5 (G), 8 (A); Measure 3: 5 (G), 8 (A), 7 (B), 5 (G); Measure 4: 7 (B), 5 (G), 7 (A), 6 (E).

Escala a começar na nota Sol

The image shows a musical score for a guitar exercise in 4/4 time, marked *mf*. The top staff is in treble clef and contains four measures of music. The notes are: Measure 1: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter); Measure 2: D5 (quarter), E5 (quarter), F5 (quarter), G5 (quarter); Measure 3: F5 (quarter), E5 (quarter), D5 (quarter), C5 (quarter); Measure 4: B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter). The bottom staff is a tablature for the guitar, with six lines labeled T, A, B, G, D, E from top to bottom. It shows the fret numbers for each note: Measure 1: 3 (G), 4 (A), 5 (B), 3 (G); Measure 2: 5 (A), 6 (B), 3 (G), 6 (A); Measure 3: 3 (G), 6 (A), 5 (B), 3 (G); Measure 4: 5 (B), 3 (G), 5 (A), 4 (D).

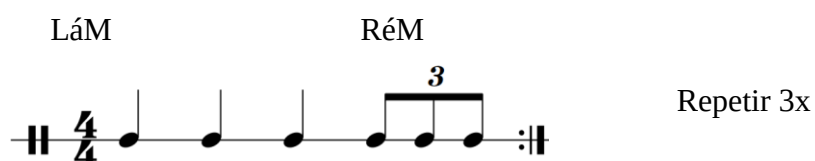
Voltaram a formar-se pequenos grupos de 3-4 alunos e iniciou-se uma breve prática das escalas na Guitarra, a começar em Sol e em Lá. Cada grupo fez uma breve apresentação em conjunto, da prática realizada.

De seguida foi pedido a um membro de cada grupo que tentasse improvisar. Desta forma, com a entre ajuda que existiu dentro dos grupos, os alunos conseguiram facilmente executar improvisos simples. Utilizando acordes básicos foi possível criar

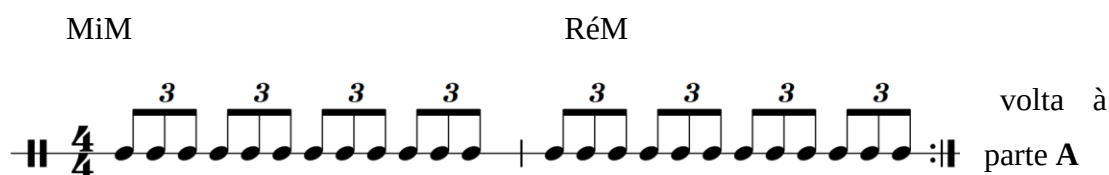
uma base para os alunos improvisarem. O professor executou o ritmo base, enquanto os alunos individualmente experienciavam a improvisação na guitarra.

Ritmo e acordes para a base harmónica executada pelo professor:

Parte A:



Parte B:



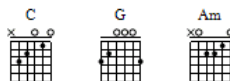
Os alunos desta forma utilizaram o esquema da escala de *Blues*, iniciando com o 1º dedo no quinto trasto da 6ª corda, nota Lá.

O próximo passo foi dar ao improviso um pouco de *Swing*, que é um “balanço” característico do estilo *Blues*.

Execução do tema “Ode à Alegria” através da partitura, continuando o trabalho desenvolvido na aula antecedente.

Ode à Alegria

Music by Beethoven



Moderate ♩ = 100

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

Iniciou-se a aula com a formação de grupos, seguindo assim a estratégia de uma aprendizagem colaborativa na prática da escala Pentatónica menor. Por breves minutos os alunos praticaram e esclareceram as dúvidas dentro do grupo. Voltou a sentir-se por parte dos alunos, um grande entusiasmo na aplicação desta estratégia colaborativa.

De seguida introduziu-se, de uma forma teórica, a escala de *Blues*. Os alunos seguiram com atenção a explicação do professor e esclareceram instantaneamente as dúvidas que foram surgindo. Isto permitiu que todos compreendessem com relativa facilidade a essência teórica desta escala, que não difere muito da Pentatónica menor.

O trabalho realizado em grupo na prática da escala de *Blues* foi muito positivo, desta forma alguns alunos que tinham mais dificuldades, puderam esclarecer e trabalhar as dúvidas em grupo, sem a necessidade de se exporem à turma toda, o que poderia fazer sentirem-se mais intimidados.

As improvisações protagonizadas pelos alunos foram muito interessantes não só pelo resultado musical mas sobre tudo pela demonstração de satisfação e prazer que os alunos exibiam na sua execução. Na improvisação com *Swing*, já foram sentidas algumas dificuldades por parte de alguns alunos na compreensão do “balanço” característico do estilo. Como se trata de uma pormenor de execução com um grau mais avançado de dificuldade, é compreensível que seja preciso mais tempo de prática para os alunos obterem resultados satisfatórios. Contudo os alunos compreenderam os diversos conceitos abordados na aula e mostraram-se satisfeitos com a dinâmica da mesma.

A execução do tema “Ode à Alegria” através da partitura, decorreu com normalidade e com resultados muito positivos. Os alunos já se sentiram perfeitamente à vontade com o tema e demonstraram uma boa evolução técnica na sua execução. Desta forma não houve a necessidade de interrupções para o esclarecimento de dúvidas e problemas técnicos, aqueles que surgiram foram esclarecidos no final da sua execução.

Planificação da aula do 8º ano de 21/05/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Música Planificação de Aula (90 min.) Turma: 8º Ano Módulo: Sons e Sentidos Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Altura - Acordes	- Compreender o que é um acorde com dedo em barra. - Conseguir executar alguns esquemas de acordes com dedo em barra. - Ensaiar e consolidar os temas propostos.	- Noções teóricas e esquemas de posições com dedo em barra para construção de acordes - Exercícios práticos utilizando acordes com dedo em barra. - Momento de performance: • <i>Hallelujah</i> de Leonard Cohen • “Menina estás à janela” de Vitorino • “Ode à Alegria” de Beethoven	- Compreensão teórica e prática da formação de acordes com dedo em barra.

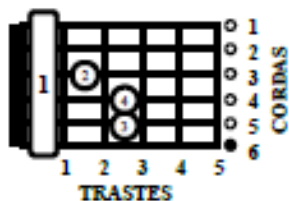
Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 21/05/2015

Início da sessão com a com a explicação teórica do que é um acorde com dedo em barra e de que forma os podemos utilizar. Estes acordes nunca foram exigidos nem inseridos na interpretação dos temas estudados ao longo do ano, pela simples razão de serem acordes que exigem um nível mais avançado de prática. Contudo, o intuito da abordagem deste tema foi que os alunos pudessem adquirir mais conhecimentos, entendidos como muito úteis futuramente. Como esta era a última aula, adquiriram desta forma conhecimentos que poderão explorar, permitindo assim alargar o leque de temas e canções que podem interpretar.

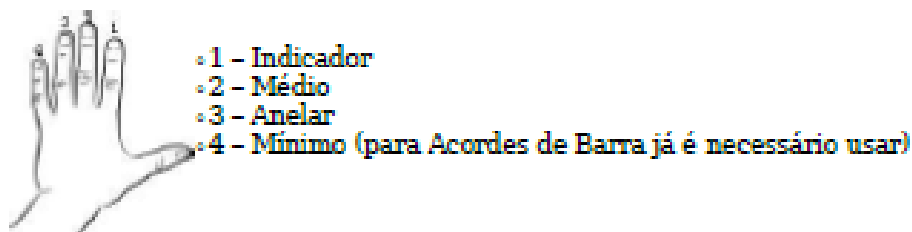
Um acorde com dedo em Barra, é um acorde cujo dedo indicador pisa todas as 6 cordas da guitarra, criando assim uma barra com se fosse uma mola presa numa zona do braço da guitarra. Estes acordes têm um desenho que lhes possibilita serem movidos pelo braço da guitarra, são acordes sem cordas soltas. São também conhecidos como acordes com Pestana.

Neste exemplo podemos ver o diagrama do acorde de Fá Maior com barra:

Fá Maior

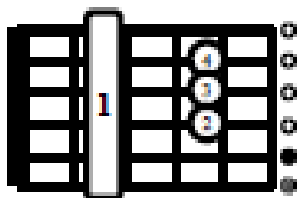


Os números são os dedos da mão esquerda:



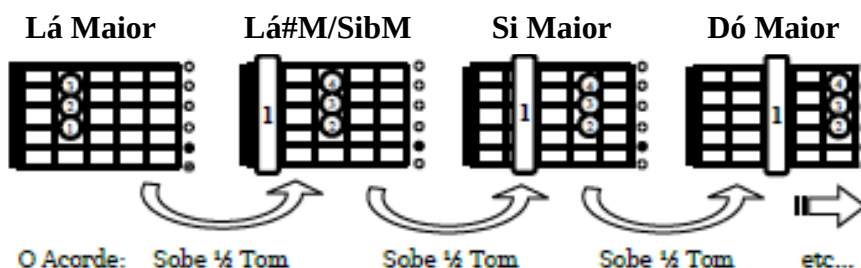
Outro acorde importante para conseguirmos fazer todos os acordes Maiores é o Si Maior.

Si Maior



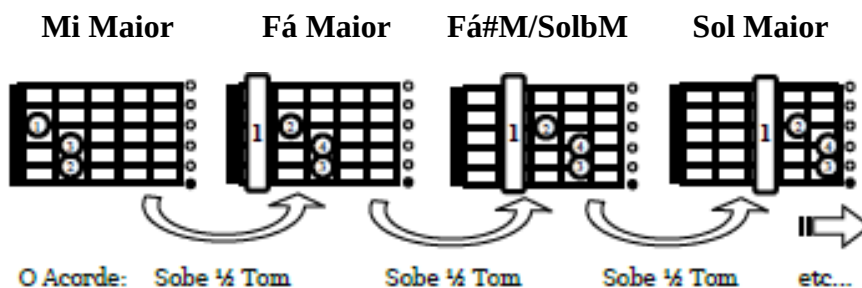
A partir de acordes mais simples foi demonstrado como é possível fazer todos os acordes maiores com o apoio do dedo em Barra. É sabido que cada ponto da guitarra corresponde a meio-tom, por isso mantendo algumas posições fixas e com a utilização do dedo em barra, o que encurtará o braço da guitarra, podemos assim construir diversos acordes naturais ou alterados.

Exemplo:



A partir de Lá Maior avançamos um ponto, o que corresponde à subida de meio-tom. Desta forma conseguimos fazer praticamente todos os acordes Maiores.

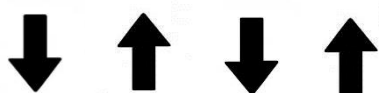
Outro exemplo:



A partir de Mi Maior avançamos um ponto, o que corresponde à subida de meio-tom.

Após esta explicação foram realizados alguns exercícios utilizando estes acordes.

Utilizando uma pulsação moderada e a mão direita com um ritmo simples, como demonstram as próximas setas, os alunos executaram várias vezes os esquemas. Foram concedidos alguns minutos para a formação de grupos e para o estudo necessário a cada grupo. Cada um deles apresentou os esquemas e no final dessas apresentações, realizaram-se em conjunto, por toda a turma, todos os esquemas aprendidos anteriormente.



De seguida realizou-se um momento de performance, com o objetivo de preparação para o espetáculo da festa de final de ano.

Aprendizagem e ensaio do tema *Hallelujah* de Leonard Cohen¹⁸.

O tema foi aprendido por partes e no final executado na sua íntegra.

Introdução – Dó-Lám-Dó-Lám;

Parte A - Dó-Lám-Dó-Lám-Fá-Sol-Dó-Sol-Dó-Fá-Sol-Lám-Fá-Sol-Mim-Lám;

Refrão: Fá-Lám-Fá-Dó-Sol-Dó;

¹⁸ Ver Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen.

Outro tema ensaiado foi “Menina estás à Janela” de Vitorino. É de salientar que este tema tinha já sido executado em anteriores aulas pelo professor titular de turma.

Esquema de acordes:

Sol M – Dó M – Ré M – Sol M – Mi m – Dó M – Ré M - Sol M

Menina estás à janela com o teu

Cabelo à lua não me vou

Daqui embora sem levar

Uma prenda tua sem levar

Uma prenda tua sem levar

Uma prenda dela com o teu

Cabelo à lua menina estás à janela

Os olhos requeres os olhos

Os corações corações

E os meus requerem os teus

Em todas as ocasiões menina

De seguida foi executado o tema: “Ode à Alegria” de Beethoven.

Neste tema a turma foi dividida em dois grupos, um deles executava o tema em dedilhado, enquanto o outro acompanhava com os respetivos acordes.

Ode à Alegria

Music by Beethoven



Moderate ♩ = 100

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of Moderate (♩ = 100). It consists of a melody line in treble clef and a guitar TAB below it. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into three systems, each with five measures. The chords indicated above the melody are C, G, Am, C, G, C in the first system; G, Am, G, C, G, C in the second system; and Am, G, C, G, Am, G in the third system. The TAB includes fret numbers (0-3) and bar lines.

Conclusão da aula.

Reflexão

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprida na sua totalidade a planificação previamente concebida.

Iniciou-se a aula com a explicação teórico-prática dos acordes com dedo em Barra. Foi uma explicação bastante pausada, para que os alunos pudessem expor qualquer dúvida e permitisse assim o seu esclarecimento no momento. Na sua maioria, os alunos compreenderam o esquema teórico subjacente aos esquemas, com relativa facilidade. A maior dificuldade foi sentida na execução da prática. Por esse motivo foram criados os grupos colaborativos, para que os alunos pudessem com

calma praticar e esclarecerem as suas dúvidas. Para o bom funcionamento dos grupos foram necessários alguns minutos do tempo de aula e por vezes também houve a necessidade da intervenção do professor no esclarecimento de algumas dúvidas.

As apresentações correram bem, os grupos estiveram tranquilos nas suas apresentações e alguns alunos que no início da aula se mostravam mais apreensivos e intimidados, manifestaram mais confiança durante as apresentações em grupo.

Este desafio de executarem acordes com um grau elevado de dificuldade foi, para a maioria dos alunos, um bom estímulo. Criou-se desta forma um bom desafio para eles, não só para a presente aula, mas principalmente para o seu futuro, porque o objetivo da aula não era que todos os alunos executassem os acordes com perfeição, mas que adquirissem conhecimentos que com a prática lhes possibilitasse serem bons executantes de guitarra.

O momento de performance correu bem, foram lembrados alguns temas aprendidos anteriormente, pelo que os alunos sentiram-se bastante à vontade e apenas houve a necessidade de corrigir alguns pequenos detalhes durante a sua execução. Estes detalhes cingiam-se sobre tudo em relação à coordenação conjunta e precisão no momento de mudança dos acordes. O novo tema aprendido, *Hallelujah* de Leonard Cohen, foi facilmente executado pelos alunos, não só por ser um tema do conhecimento da maior parte dos alunos, mas também porque os acordes utilizados são de relativa facilidade e todos já foram utilizados anteriormente na execução de outros temas.

Conclusão

No final deste percurso, verificamos que a sociedade tem sofrido constantemente muitas alterações a todos os níveis sendo, por esse motivo, importante que a escola consiga acompanhar essas mudanças. Ela por si mesma demonstra alguma resistência a estas alterações, devido à existência de obstáculos que exigem uma determinada ousadia para a sua superação. O docente tem um papel muito importante nesta alavancagem do ensino, as escolhas que faz causam efeitos nos alunos, escolas e sociedades.

Desde o início é importante que exista uma ou até mais que uma metodologia, evitando assim desorientação e desorganização. O método é um caminho e, quando pretendemos atingir determinado objetivo é importante definirmos bem qual o caminho que pretendemos percorrer.

Independentemente da(s) metodologia(s) escolhida(s) pelo docente nas aulas de música é importante que elas estejam orientadas para um ensino que para além de trabalhar os níveis auditivos, motor e expressivo, desenvolva também o nível social. É sabido que estas requerem um outro nível de empenhamento por parte do docente, porque é necessário conhecer muito bem o grupo e aplicar as estratégias mais indicadas para cada tipo de grupo, ou até por vezes estratégias individuais. Por esse motivo podem ser métodos desgastantes e que consomem muito do tempo disponível, contudo também podem ser aqueles que no fim podem trazer mais satisfação e realização tanto aos alunos como aos docentes.

Um dos aspetos que distinguem as aulas de Expressão musical e Educação Musical de outras disciplinas, é a diversidade de metodologias e essas, na sua maioria, contemplarem com bastante importância as ações de conjunto e terem a capacidade de englobar a linguagem, a prática, a audição, a improvisação, os sentimentos e as emoções.

Do estudo realizado durante o estágio verificamos que os alunos correspondem muito bem às aulas focadas nas atividades colaborativas e cooperativas. A interação que ocorria nos grupos era estimuladora e muito positiva, criando um ambiente de aula jovial, enérgico e dinâmico. Os alunos sentem-se

responsáveis não só por si mesmo, mas também pelo grupo, originando mútuos incentivos motivadores.

Pontualmente também foi verificável que alguns alunos não estão preparados para atividades de grupo, porque não têm algumas competências sociais básicas, como saber pedir ajuda, partilhar ideias, ser paciente a esperar pela sua vez, partilhar materiais, aceitar as diferenças, ajudar os outros. Nestas situações o docente tem o dever de transmitir aos alunos estas importantes competências sociais, requerendo desta forma um maior empenho e dedicação. Estas não são adquiridas de forma espontânea, por isso é necessário algum espaço temporal considerável para os alunos as interiorizarem.

Nestas turmas do CAOD, onde se realizou o estágio, estes últimos aspetos não se verificaram com muita frequência, apenas pontualmente, porque são turmas que já têm por hábito a realização de algumas atividades do género e desta forma os alunos já têm enraizadas muitas das competências sociais necessárias.

Por vezes foi sentida alguma dificuldade na implementação de estratégias de cooperação. Isto deveu-se ao facto de este tipo de estratégias requererem uma planificação de projetos a longo prazo, de forma a poder consolidar os resultados e os benefícios. Contudo foi possível, pontualmente, a realização de algumas estratégias cooperativas. As colaborativas foram implementadas com bastante sucesso e receptividade por parte dos alunos, principalmente no 2º e 3º CEB. No 1º CEB surgiram maiores dificuldades devido à idade dos alunos e consequente estado de desenvolvimento. Os alunos revelaram por vezes uma relativa falta de autonomia e perceção que é entendido como compreensível para os alunos do 1º CEB. Contudo, a turma esteve sempre que possível ligada a ações de estratégias cooperativa e colaborativa, como foi o caso da preparação do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen, tendo sido a turma fundamental no sucesso do mesmo. Este tema foi preparado por vários grupos cooperativos com o objetivo de ser apresentado no final do ano letivo. Cada grupo tinha de preparar em separado uma parte importante do tema e só no final os grupos se uniram para a interpretação do tema na sua íntegra. Desta forma a turma do 1º CEB funcionou como um único grupo cooperativo,

pertencendo-lhes a eles a parte vocal do tema e por isso uma função muito importante na execução do mesmo.

Pela quantidade de análise reflexiva que foi possível realizar, este estágio, na nossa opinião, tem um balanço muito positivo, porque foi possível verificar que este tipo de estratégias tem um resultado muito proveitoso nos alunos, ao adquirem competências que não só lhes são muito úteis atualmente como podem ser muito importantes no futuro.

O exemplo que este colégio dá ao disponibilizar aos alunos o acesso às artes e em particular à música, desde o pré-escolar até ao 3º CEB, vem demonstrar que isso produz bons resultados. Os benefícios e competências adquiridas pelos alunos que frequentam aulas de música regularmente, são já reconhecidas pela comunidade escolar. Se conseguirmos aliar tudo isso às competências sociais adquiridas pela implementação de estratégias colaborativas e cooperativas, teremos então aulas ainda mais enriquecedoras e produtivas.

É importante que os docentes estejam sensibilizados para esta mudança de paradigmas e que não tenham em arriscar por novos caminhos, métodos e estratégias que sejam sensíveis a problemas atuais, como é a necessidade de aquisição de competências sociais e da inclusão. As aulas de música têm também de ser projetadas a pensar nestas necessidades modernas, não podemos descurar a importância da música no futuro dos alunos.

Bibliografia e Webgrafia

Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.

Boudon, R., (1979), La logique du social. Paris: Hachette

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). Aprendizagem cooperativa. Lisboa: Edições ASA.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de Aprender Melhor. Lisboa: Livros Horizonte.

Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. Em C. T. Fosnot, Construtivismo e educação (pp. 23-53). Lisboa: Instituto Piaget.

Fosnot, C. T. (1996). Os professores constroem o construtivismo: o centro para o ensino construtivista/projeto de formação de professores. Em C. T. Fosnot, Construtivismo e educação (pp. 293-309). Lisboa: Instituto Piaget.

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity. Washington, DC: The George Washington University School of Education and Human Development.

Glaserfeld, E. V. (1996). Introdução: aspectos do construtivismo. Em C. T. Fosnot, Construtivismo e educação (pp. 15-20). Lisboa: Instituto Piaget.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Massachuttes: Allyn and Bacon.

Johnson, R., & Johnson, D. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds), Creativity and collaborative learning.

- A practical guide to empowering students and teachers (pp.31-43). Baltimore: Brookes Press.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Ludovino, P. N. (2012). A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal
- Sousa, M. R. (2015). Metodologias do ensino da música para crianças. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Millis, B. (2002). Enhancing learning – and more! – Through cooperative learning. Idea Paper. 38: 1-6.
- Morin, E. (2000). Reforma do pensamento e da educação no século XXI. Em Vários, As chaves do século XXI. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, C. A. (1995). Sociologia da Escola. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.
- Prigogine, I. (1999). Un monde nouveau. Un monde nouveau. Paris: Odile Jacob/UNESCO.
- Silva, S. (2008). Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda. Pedagogia no Ensino Superior. 3: 40-41.
- Soeiro, D. (2003). E-portfolio: aprendizagem e avaliação partilhadas em e-learning. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
- [Em Linha]. [Consult. 02 Março 2015].

<http://www.caod.net/> - [Em Linha]. [Consult. 05 Abril 2015].

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Oliveira_do_Douro_\(Vila_Nova_de_Gaia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Oliveira_do_Douro_(Vila_Nova_de_Gaia)) - [Em Linha]. [Consult. 05 Abril 2015].

<http://www.jfodouro.com/> - [Em Linha]. [Consult. 05 Abril 2015].

<http://www.santillana.pt/?q=C/-/aluno-2c5a-edmus-audios> - [Em Linha]. [Consult. 03 Junho 2015].

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 01 - Partitura do tema Dahipopo da ópera infantil “O Achamento do Brasil”, do compositor Jorge Salgueiro.....	II
Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen	IV
Anexo 03 - PowerPoint música do século XX e música contemporânea ...	VI
Anexo 04 - Tabela de avaliação do 1º CEB	VII
Anexo 05 - Tabela de avaliação do 2º e 3º CEB	VIII
Anexo 06 - Planificação da aula do 2º ano de 22/02/2015	IX
Anexo 07 - Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 22/02/2015	X
Anexo 08 - Planificação da aula do 2º ano de 22/05/2015	XII
Anexo 09 - Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 22/05/2015	XIII
Anexo 10 - Planificação da aula do 6º ano de 27/02/2015	XV
Anexo 11 - Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 27/02/2015	XVI
Anexo 12 - Planificação da aula do 6º ano de 06/03/2015	XIX
Anexo 13 - Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 27/02/2015	XX
Anexo 14 - Planificação da aula do 8º ano de 23/04/2015	XXII
Anexo 15 - Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 23/04/2015	XXIII
Anexo 16 - Planificação da aula do 8º ano de 07/05/2015	XXIX
Anexo 17 - Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 07/05/2015	XXX
Anexo 18 - Partitura do Prelúdio do Te Deum de Charpentier	XXXIII

A.01 ANEXO 01

DAHIPÔPÔ

Jorge Salgueiro

Percussão corporal

Voz

$\text{♩} = 132$ (ritual)

$\text{♩} = 100$ (rondó)

mf

DA - HI - PÔ - PÔ DA - HI -

PÔ - PÔ DA - HI - PÔ - PÔ DA - HI - PÔ - PÔ

Da-da-hi - da-hi-pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi-pô-pô Da-da-hi - da-hi

PAM slap slap PAM PAM PAM slap slap PAM PAM slap slap PAM PAM slap slap PAM

Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi

tche tche tche tche tche PUM PUM PUM tche tche tche tche tche PUM PUM

tche tche tche tche tche PUM PUM PUM tche tche tche tche tche PUM PUM

Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô-pô Da-da-hi - da-hi

2

41

AH PUM PUM PUM PUM AH PUM PUM AH PUM PUM PUM PUM AH PUM PUM

45

Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

49

PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ PAM PAM PAM PAM PÁ

53

Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

57

tchim PÁ PÁ tchim PÁ tchim PÁ PÁ tchim tchim PÁ PÁ tchim PÁ tchim PÁ PÁ tchim

61

Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi Da-da-hi - da-hi - pô - pô Da-da-hi - da-hi

65

8

♩=126 (final - samba) 8

f PUM PAM tchim PÁ tche slap AH PUM PAM tchim PÁ tche slap AH PUM PAM tchim PÁ

78

tche slap AH PUM PAM tchim PÁ tche slap AH *ff* PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PUM PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PÁ PUM

A.02 ANEXO 02

Hallelujah

Leonard Cohen

♩ = 63 INTRODUÇÃO

Metalfone soprano

Xilofone soprano

Metalfone alto

Xilofone alto

Metalfone baixo

Xilofone baixo

Barra de carrilhão

Coro

oh o oh

I've

Am C Am



5 PARTE A

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

heard there was a se-cret chord that Da-vid played and it pleased the Lord, but you don't real-ly care for mu-sic, do_you?

C Am C Am F G C

2

12

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

G C F G Am F G/B Em7 Am

It goes like this: the fourth, the fifth, the mi-nor fall, the ma-jor lift, the baf-fled king com-po sing. Hal-le - lu jah.



20 REFRÃO

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

F Am F C G C

Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu jah

Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu jah

A.03 ANEXO 03

História da Música

Música Moderna séc. XX

Música Contemporânea

Música Moderna séc. XX

Mudanças:

- Novas sonoridades.
- Novas técnicas de composição.
- Aplicação de instrumentos com sons inovadores e tecnológicos.

Música Moderna séc. XX



Claude Debussy (1862 - 1935)

Arnold Schoenberg (1874 - 1955)

Maurice Ravel (1875 - 1937)

Música Contemporânea

Destaca-se a música eletrónica e a música experimental.



Música Contemporânea

Valoriza a :

Inovação e a Criatividade



Autores: Mike Torkin e Anna Liu
Inglaterra

Música Contemporânea

Música Aleatória
O compositor propõe alguns elementos rítmicos, harmónicos e melódicos, e o intérprete cria a sua própria interpretação.
Não existem duas execuções iguais da mesma composição aleatória.

Música Experimental
Normalmente as bandas experimentais misturam diversos géneros opostos, como música eletrónica e música clássica.
Além de instrumentos musicais, a música experimental também pode utilizar sons de objetos e efeitos sonoros, experimentando e explorando os sons.

Música Contemporânea



Karlheinz Stockhausen 1928-2007

Uma das suas composições:
Helikopter-Streichquartett

A.04 ANEXO 04

Crítérios Aluno	Timbre 15%	Dinâmica 15%	Rítmo 25%	Altura 25%	Forma 10%	Participação 5%	Comportamento 5%	Total
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								

A.05 ANEXO 05

Critérios Alunos	Timbre 10%	Dinâmica 10%	Ritmo 20%	Altura 20%	Forma 10%	Participação 5%	Comportamento 5%	Testes/provas de avaliação 20%	Total
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

A.06 ANEXO 6

Planificação da aula do 2º ano de 22/02/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (45 min.)			
Turma: 2º Ano		Ano letivo: 2014/2015	
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Ritmo - Pulsação Forma - Ostinato	- Marcar a pulsação. - Realizar ostinatos utilizando sons corporais e com instrumentos convencionais, mantendo a pulsação.	- Explicação do que é a pulsação. - Audição de um tema musical e percepção da sua pulsação. - Execução de um ostinato rítmico com sons corporais. - Execução do mesmo ostinato rítmico com instrumentos convencionais e acompanhamento instrumental com o tema Danza de Las Hachas de Joaquin Rodrigo.	- Capacidade de manter a pulsação. - Execução correta do ostinato rítmico.

Intr. - Metrónomo

Tamborim
Pandeireta sem pele
Clavas
Reco-reco
Castanholas
Shaker oval
Triângulo
Címbalos
Soalha de mão
Coroa
de Guizos

Tamb.
Pand. s/ p.
Clvs.
R. R.
Casts.
Sh. oval
Trgl.
Címb.
S. mão
C. Guiz.

Tamb.
Pand. s/ p.
Clvs.
R. R.
Casts.
Sh. oval
Trgl.
Címb.
S. mão
C. Guiz.

Esclarecimento de dúvidas e conclusão de aula.

A.08 ANEXO 08

Planificação da aula do 2º ano de 22/05/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical Planificação de Aula (45 min.) Turma: 2º Ano Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Ritmo - Alegro, Andante, Lento; - Semínima, pausa de semínima e colcheia;	- Compreender os diferentes andamentos. - Compreender e interpretar diferentes figuras rítmicas.	- Audição e explicação de diferentes andamentos (Allegro, andante, lento). - Exercício prático com os diferentes andamentos, utilizando o espaço físico da sala de aula. - Teorização e exercício prático envolvendo o Som e silêncio organizado com a pulsação (semínima e pausa de semínima). - Adição ao exercício de dois sons de igual duração numa pulsação (colcheias). - Exercício prático envolvendo figuras rítmicas.	- Conseguir identificar/distinguir os diferentes andamentos. - Conseguir interpretar as diferentes figuras rítmicas.

A.09 ANEXO 09

Descrição/Resumo da aula do 2º ano de 22/05/2015

A aula foi iniciada com a explicação teórica do que são andamentos musicais.

O andamento¹⁹ (agógica²⁰) é o grau de velocidade que a música vai ter. No italiano, idioma utilizado tradicionalmente na música, andamento traduz-se como Tempo, frequentemente usado nas partituras. Ele pode ser determinado no princípio da peça e/ou algumas vezes no decurso da mesmas. Os termos são, geralmente, em italiano, mas atualmente muitos compositores escrevem-nos na sua língua materna.

Para melhor percepção, os andamentos musicais foram comparados com algumas ações mais comuns aos alunos, como por exemplo: Allegro – correr; Andante – caminhar; lento - caminhar lentamente;

De seguida os alunos participaram numa atividade que consistiu em relacionar os andamentos musicais com movimentos corporais, movimentos livres e em todas as direções utilizando o espaço físico da sala de aula. Para a atividade foram utilizados os três excertos musicais que se enunciam:

Allegro – Mozart, Concerto para Piano n. 27, (K. 595) - III Allegro²¹

Andante – Mozart, Sinfonia n.40 em Sol Menor, (K 550) - II. Andante²²

Lento – Elgar, Sinfonia no.1 – IV- Lento – Allegro²³

Na mudança de tema, os alunos tinham de relacionar a velocidade dos seus movimentos com aquilo que estavam a ouvir.

¹⁹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Andamento>

²⁰ No campo musical está situada na cinética musical
https://pt.wikipedia.org/wiki/Cin%C3%A9tica_musical

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=aStw5tylrBM>

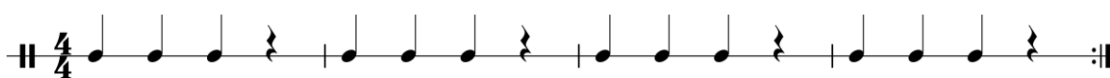
²² <https://www.youtube.com/watch?v=IKfz7NiIRUE>

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=Am4gJYezMel>

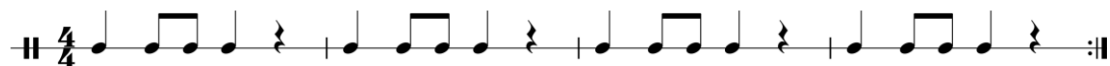
O trabalho prosseguiu com a explicação da importância das figuras musicais e o seu uso prático.

Figuras musicais²⁴ (ou figuras rítmicas) são símbolos utilizados para representar os tempos de uma música. A duração de cada nota ou acorde numa partitura vai ser determinada pelas figuras rítmicas.

Demonstração do que é uma semínima e uma pausa de semínima.



Adição da colcheia aos exercícios. Exemplo:



Os alunos, através de sons corporais e oralização silábica, reproduziram estes dois ritmos como ostinato. Na oralização os alunos diziam “TA” para as semínimas e “TI-TI” para as colcheias.

Conclusão da aula.

²⁴ <http://www.descomplicandoamusica.com/figuras-musicais/>

A.10 ANEXO 10**Planificação da aula do 6º ano de 27/02/2015**

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (90 min.)		Ano letivo: 2014/2015	
Turma: 6º Ano			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Forma - Diferentes géneros, estilos e culturas. Altura - Escala cromática	- Identificar e caracterizar diferentes tipos de instrumentos musicais antigos. - Analisar e descrever características estilísticas da música antiga. - Domínio da escala cromática no cavaquinho.	- Abordagem à História da Música nos períodos Renascentista e Barroco. - Exemplos auditivos de peças musicais de ambos os períodos da história. - A escala cromática. - Escala cromática no cavaquinho.	- Compreensão e construção da escala cromática.

A.11 ANEXO 11

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 27/02/2015

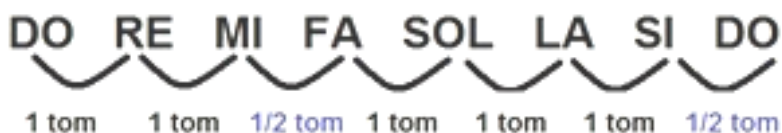
Nesta sessão foram utilizados recursos audiovisuais como meio de apoio ao tema. Através de um PowerPoint projetado na sala de aula, os alunos foram levados pela história da música nos períodos Renascentista e Barroco. Começaram por responder a algumas perguntas do professor sobre estas épocas de forma a demonstrarem os seus conhecimentos.

Foi explicado aos alunos que o período do Renascimento está ligado a uma época de grandes feitos para os portugueses, embora em áreas diferentes da música, como navegação, comércio e economia. A nível musical houve um grande desenvolvimento da música polifónica e os compositores começam a dar mais atenção à música profana.

Projetaram-se algumas imagens com instrumentos e formações típicas das épocas, bem como foram ouvidos alguns excertos de músicas das respetivas épocas e algumas curiosidades sobre as mesmas, como a música policoral, o aparecimento da ópera no início da época barroca, o cravo ou a forma sonata. No final os alunos fizeram uma comparação entre os dois Períodos.

No final do tema foi ainda visualizado um vídeo com algumas performances utilizando instrumentos e formações das respetivas épocas.

De seguida realizou-se uma abordagem teórica à escala cromática começando por explicar a relação de tons e meios-tons que existe entre as notas.



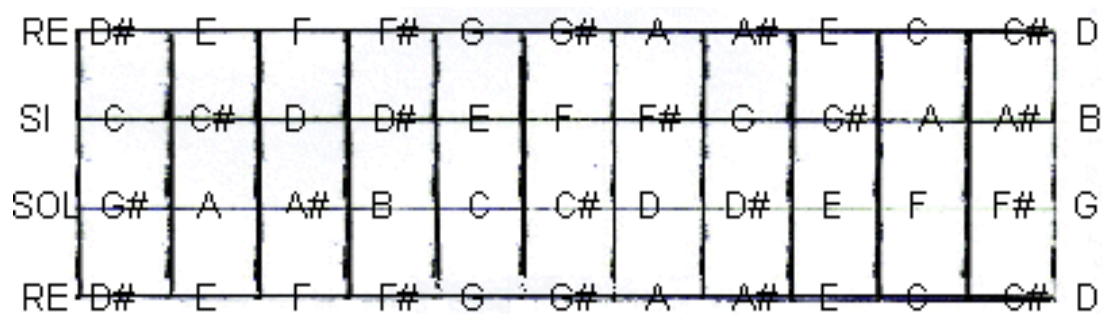
De seguida, com recurso à imagem de um teclado, ocorreu uma explicação sobre a escala cromática. Desta forma os alunos compreendem o que é a escala cromática e ainda ficam a saber qual a função das teclas pretas nos pianos. Compreendem assim que entre as notas principais que lhes são mais familiares (dó, ré, mi,...) existem outras intermédias, com exceção entre as notas Mi – Fá e Si – Dó.



De seguida procedeu-se à audição do tema *Flight of the Bumblebee* (Voo do moscardo) de Rimsky-Korsakov.²⁵ Este tema é um exemplo prático da utilização da escala cromática.

Utilizando uma imagem com um esquema da escala cromática no braço do cavaquinho, deu-se início à parte prática. Os alunos executaram o cromatismo em toda a extensão do cavaquinho individualmente e em grupo, marcando o professor uma pulsação que permitisse que todos executassem na sua plenitude. Neste momento foi permitida uma exploração total do mesmo, permitindo assim a prática da escala.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=6QV1RGMLUKE>



Esclarecimento de dúvidas e conclusão da aula.

A.12 ANEXO 12

Planificação da aula do 6º ano de 06/03/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Expressão Musical			
Planificação de Aula (90 min.)		Ano letivo: 2014/2015	
Turma: 6º Ano			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Forma - Diferentes géneros, estilos e culturas.	- Identificar e caracterizar diferentes tipos de instrumentos musicais dos períodos Clássico e Romântico. - Analisar e descrever características estilísticas da música dos períodos Clássico e Romântico. - Executar acordes no cavaquinho.	- Abordagem à História da Música nos períodos Clássico e Romântico. - Exemplos auditivos e visuais de ambos os períodos da história. - Performance musical no cavaquinho.	- Capacidade de execução de diferentes acordes no cavaquinho.

A.13 ANEXO 13

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 27/02/2015

Nesta sessão foram utilizados recursos audiovisuais como meio de apoio ao tema. Através de um PowerPoint projetado, os alunos foram levados pela história da música nos períodos Clássico e Romântico. Projetaram-se algumas imagens com instrumentos e formações típicas, assim como foram ouvidos alguns excertos de músicas das respetivas épocas, vídeos e algumas curiosidades.

No classicismo falou-se do crescimento das orquestras e dos novos instrumentos utilizados nas mesmas. Outro tema foi a mudança na escrita musical, a complexidade utilizada no barroco com as fugas caiu em desuso e deu-se mais importância às formas concerto (uma escrita menos densa e mais centrada numa única melodia principal), à forma sinfonia e à forma sonata. O surgimento do piano também marcou esta época, não só pelo que se escreveu, mas principalmente pela importância futura na música de alguns compositores. A utilização mais intensa das dinâmicas é, também, outro aspecto importante ocorrido neste período. Um dos compositores que mais marcou esta época foi *Wolfgang Amadeus Mozart* (1756-1791).

Sobre a época Romântica da história da música falou-se na procura do virtuosismo por parte dos músicos e compositores, bem como da influência das artes plásticas e da literatura na música. Novos instrumentos, como a Tuba e o Saxofone e, orquestras ainda maiores.

Falou-se também dos principais compositores deste período da história, como foi o caso de Beethoven²⁶, Mahler e Wagner.

No final os alunos fizeram uma comparação entre os dois períodos, procedendo-se ao esclarecimento de dúvidas.

²⁶ Foi um compositor de transição, pelo que é discutível a sua importância nos dois períodos.

De seguida afinaram-se os cavaquinhos, com a ajuda do professor. Todos executaram o acorde de Fá M para relembrar o que foi aprendido anteriormente. Individualmente executaram o acorde de Fá M, para que o professor pudesse corrigir algum problema técnico. Em seguida executaram em conjunto uma sequência de acordes, Dó M – Fá M – Sol M, ao ritmo da pulsação pré-definida pelo professor.

Nesta aula reviu-se ainda a escala cromática aprendida na aula anterior, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. Realizou-se uma demonstração individual, para que o professor pudesse também corrigir algum problema técnico.

Conclusão da aula.

A.14 ANEXO 14

Planificação da aula do 8º ano de 23/04/2015

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Música Planificação de Aula (90 min.) Turma: 8º Ano Módulo: Sons e Sentidos Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Timbre - Timbres produzidos e preparados por <i>software</i> musical. Dinâmica - Alteração electrónica de perfis sonoros: síntese do som. Ritmo - Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos eletrónicos.	- Conhecer <i>software</i> de notação musical. - Conhecer e experimentar <i>software</i> musical que possibilita gravação, produção e mixagem de sons. - Adquirir noções básicas de manuseamento de <i>software</i> musical.	- Demonstração de alguns exemplos de <i>software</i> de notação musical: Sibelius e Guitar pro. - Demonstração do <i>software</i> Cubase, que possibilita gravação, produção e mixagem de sons para produção. - Audição de duas gravações, uma interpretada por uma orquestra real e outra por uma orquestra digital, onde foi unicamente utilizado um <i>software</i> musical e, comparação entre as duas gravações. - Demonstração de mais <i>software</i> musical que possibilita gravação, produção e mixagem de sons para produção: ▪ Reactable ▪ GarageBand ▪ VirtualDJ	- Capacidade de compreensão e de aquisição de novos conhecimentos básicos de manuseamento de <i>software</i> musical.

A.15 ANEXO 15

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 23/04/2015

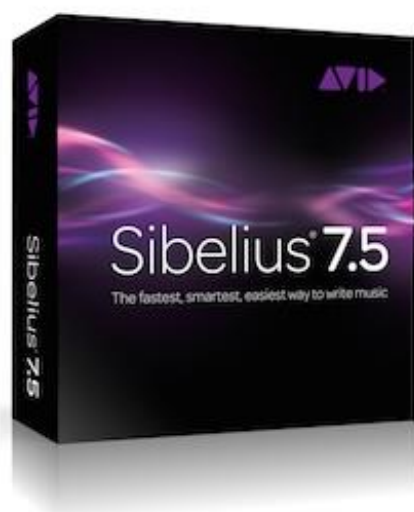
Início da aula com um breve debate com os alunos, de forma a que o professor pudesse perceber o nível de conhecimento em que a turma se encontrava, em relação a *software* musical ou tecnologias relacionadas.

De seguida iniciou-se uma demonstração de algum *software* de notação musical. Este serve essencialmente para produzir pautas musicais. Devido a este fator, são *softwares* que exigem já um prévio conhecimento de teoria musical e por isso torna-se num *software* mais avançado.

O primeiro a ser demonstrar foi o Sibelius.

É um *software* para a notação musical, potente e fácil de usar, utilizando essencialmente ferramentas de composição musical.

Foram demonstrados alguns exemplos de partituras criadas no Sibelius bem como algumas das suas funcionalidades.

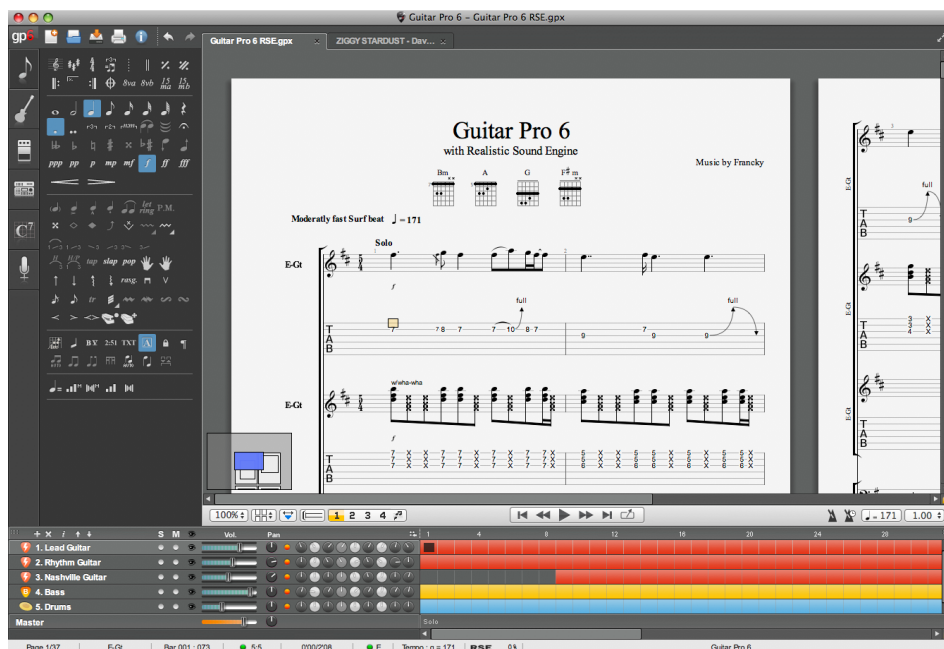


Outro *software* demonstrado foi o Guitar Pro.

Guitar Pro é um software de edição de partituras e tablaturas²⁷ para Windows, Mac OS X e Linux (a partir da versão 6). Ele é desenvolvido pela empresa francesa Arobas Music.



Foram demonstrados alguns exemplos de partituras e tablaturas criadas no Guitar Pro bem como algumas das suas funcionalidades.



²⁷ Tablatura (ou tabulatura) é uma forma de notação musical, que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento, em vez de informar quais as notas a tocar.

Em seguida e mudando um pouco de funcionalidades, foi demonstrado o *software* Cubase, que possibilita gravação, produção e mixagem de sons para produção.



Foram demonstradas algumas das suas funcionalidades. Como se trata de um *software* avançado, já de alguma complexidade, os alunos não tiveram a possibilidade de experimentar, como ocorreu mais à frente com outros softwares mais simples.

De forma a demonstrar as suas potencialidades, de seguida sucedeu-se uma audição de duas gravações, uma interpretada por uma orquestra real e outra por uma orquestra digital, onde foi unicamente utilizado um *software* musical e, a comparação entre as duas gravações.

Utilizando a banda sonora do filme “*Pirates of the Caribbean*” - *Moonlight Serenade*, os alunos ouviram as duas versões e tentaram adivinhar qual delas era a real ou a digital. Este exemplo serviu para eles perceberem, que as tecnologias estão de tal forma avançadas que já nos é muito difícil detetar as diferenças do que é real e do que é produzido digitalmente.

Outro *software* demonstrado foi o Reactable. Através da visualização de um vídeo²⁸ os alunos puderam perceber de que forma funciona e quais as capacidades do *software*.



O Reactable é uma mesa redonda translúcida, utilizada numa sala escura e a aparece como um ecrã *Backlight*²⁹. Ao colocar blocos chamados tangíveis³⁰ sobre a mesa, o interface com a apresentação visual via tangíveis ou pontas dos dedos, torna-se num sintetizador virtual modular, criando música ou efeitos sonoros.

Seguidamente foi demonstrado o “*GarageBand*” para iPad.



²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Mgy1S8qymx0>

²⁹ É uma forma de iluminação usada em telas de cristal líquido (LCDs).

³⁰ Áudio frequência VCOs , LFOs , FCR e sequenciadores são alguns dos tangíveis mais usados.

O GarageBand transforma o iPad, iPhone e iPod touch num conjunto de instrumentos tácteis e num estúdio de gravação completo, para que se possa fazer música onde quer que se vá. Através de gestos *Multi-Touch* conseguimos tocar piano, órgão, guitarra e bateria. Tocam e soam como os seus equivalentes, permitindo ainda fazer coisas que são impossíveis num instrumento real. É possível ligar uma guitarra elétrica ao iPad, iPhone ou iPod *touch* e, tocar com amplificadores clássicos e pedais de efeitos. Usando um instrumento táctil, um microfone integrado ou uma guitarra, é possível gravar uma atuação no momento com um suporte para 32 faixas.

Este é um *software* que os alunos conseguem adquirir com relativa facilidade e que facilmente manuseiam.

Por último foi apresentado o VirtualDJ.



VirtualDJ é um *software* de DJ para PC e MAC. Ele é usado por DJs para substituir os seus gira-discos e leitores de CD, usando assim a música digital em vez do vinil e CDs. É gratuito, de fácil manuseamento e intuitivo.

Tanto no GarageBand como no VirtualDJ, os alunos foram convidados a experimentarem e improvisarem.

No fim da aula foi lançado um desafio a todos os alunos, para que eles próprios criassem a sua música ou mixagem de músicas, utilizando um destes programas ou até outro programa do género com o qual estivessem familiarizados. Podiam utilizar computadores, *tablets* e até telemóveis, onde poderiam recorrer a aplicações de

produção e mixagem musical. Os trabalhos poderiam ser apresentados individualmente ou em grupo.

A.16 ANEXO 16**Planificação da aula do 8º ano de 07/05/2015**

Instituição: Colégio Adventista de Oliveira do Douro Professor cooperante: Mestre Samuel Santos Professor estagiário: Dino Gabriel			
Música Planificação de Aula (90 min.) Turma: 8º Ano Módulo: Sons e Sentidos Ano letivo: 2014/2015			
Conceitos/ Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação
Timbre - Timbres produzidos e preparados por <i>software</i> musical. Dinâmica - Alteração eletrónica de perfis sonoros: síntese do som. Altura - Sons de objetos, instrumentos e voz, transformados eletronicamente.	- Experimentar e compreender a manipulação de timbres e texturas. - Compreender o funcionamento do microfone.	- Audição e análise dos trabalhos propostos aos alunos. - Exploração do Sintetizador e do microfone. - Noções básicas sobre o microfone. - Ensaio do tema Ode à Alegria de Beethoven.	- Capacidade de compreensão e de aquisição de novos conhecimentos básicos de funcionamento do microfone.

A.17 ANEXO 17

Descrição/Resumo da aula do 6º ano de 07/05/2015

A aula iniciou com a apresentação e audição dos trabalhos propostos aos alunos na aula anterior. No fim de cada apresentação foi dada a palavra aos alunos para comentarem e no fim o professor fez a sua crítica individual.

De seguida, utilizando um sintetizador existente na sala de aula, foram demonstradas algumas das suas potencialidades de produção e modificação de sons eletrónicos.



Foram utilizados sons originais do sintetizador e sons gravados no momento. Para esse efeito de gravação utilizou-se também um microfone. Desta forma foi demonstrado aos alunos como utilizar corretamente um microfone, cuidados a ter e quais as suas potencialidades. Numa abordagem inicial mais teórica foram destacadas algumas características importantes.

Como Funcionam os Microfones:

Simplificadamente, os microfones são transdutores. Um transdutor é um dispositivo elétrico que consegue converter a energia de uma forma para outra. Neste caso, o transdutor transforma o som (energia acústica/natural) num sinal de áudio, que é energia elétrica. O som são ondas sonoras que se podem manifestar pelas variações de pressão do ar. Quando as ondas sonoras atingem o “diafragma” do microfone, ele vibra e as vibrações (que representam as flutuações da pressão do ar) são transformadas em energia elétrica, e consequentemente essa energia é transformada em sinais de áudio.

Tipos de Microfone:

Existem muitos tipos de microfones, todos representam uma forma diferente de converter o som em sinais. Cada tipo de microfone tem seu som próprio, quando

comparado aos outros tipos, saber qual é a característica sónica de um microfone é tão importante como saber a sua resposta de frequência. Os tipos de microfones geralmente tem os seus nomes a partir de seu tipo de transdutor e padrões direcionais.

Alguns dos microfones mais comuns:

O microfone dinâmico é um dos mais comuns e popular entre os microfones. Isto porque é um dos mais baratos, podem ser usados em ambas as situações, ao vivo e em estúdio e são muito mais resistentes do que os outros tipos de microfones.



Normalmente os dinâmicos não captam tantas variações de dinâmica e detalhes do ambiente como um condensador, por isso são utilizados na maior parte das vezes nos palcos.

São também são usados em estúdios, assim como os de condensador que são mais “vivos”, mas eles normalmente funcionam em instrumentos de alta pressão sem muita dinâmica como guitarras distorcidas, bombos, etc. Enquanto que os condensadores são mais usados a alguns metros de distância para captarem o *reverb* natural da sala.



Os microfones de condensador normalmente são mais dispendiosos que os dinâmicos. Não são muito fáceis de usar numa situação ao vivo, a menos que tenha sido especificamente concebido para tal, por que geram facilmente *feedback*.

Os condensadores geralmente captam mais detalhe do que os dinâmicos e são melhores para sons muito graves, muito agudos e com menos pressão sonora, como numa guitarra clássica. Eles também exigem uma alimentação extra de 48V, energia proveniente de uma mesa de som, pilhas ou equipamentos próprios para tal função. Os condensadores são frágeis e necessitam de cuidados com a humidade e as quedas. Alguns dos condensadores também são omnidirecional, captam o som igual de todos os ângulos. Omnidirecionais são ótimos para gravação de coros, um grupo de músicos de pé em círculo, ou outros grandes grupos.

Microfones shotgun, são designados assim porque ao aponta-los para uma fonte sonora, ele não vai captar mais nada a não ser o alvo ao qual foi apontado.



Mas tecnicamente, isso não é totalmente verdade, eles têm alguma sensibilidade nas laterais e na retaguarda, mas é muito menor do que qualquer outro microfone. Eles são frequentemente usados para gravações de campo e em televisão.

Na sala de aula apenas existe um microfone dinâmico, por isso os alunos só tiveram a possibilidade de contactar e experimentar esse.

Execução do tema Ode à Alegria através da partitura, continuando o trabalho desenvolvido nas aulas anteriores e criando desta forma um momento performativo.

Ode à Alegria

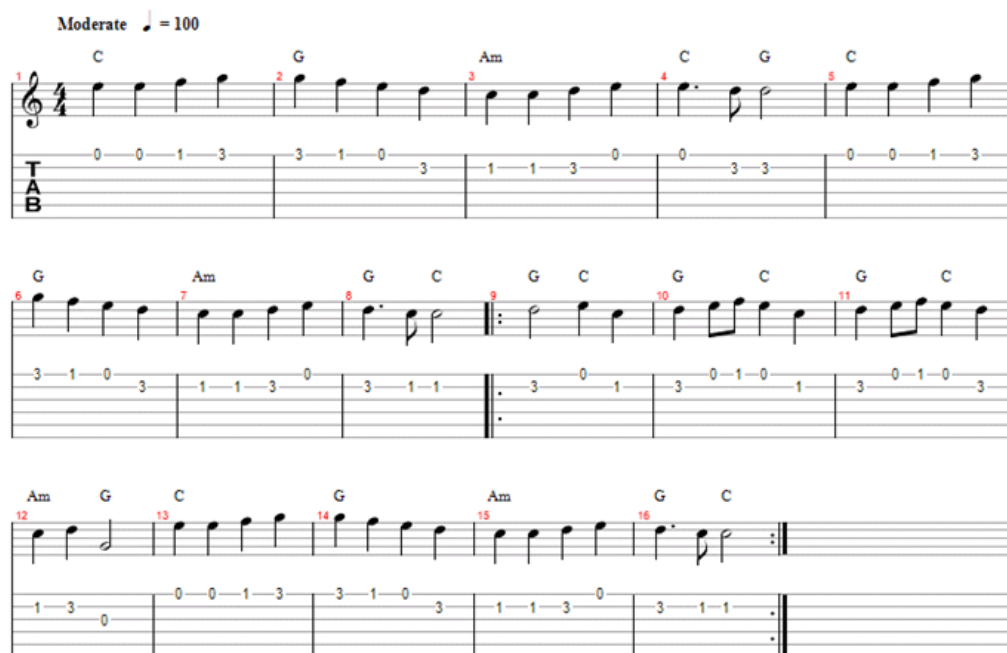
Music by Beethoven



Moderate ♩ = 100

1 C 2 G 3 Am 4 C 5 G 6 C

6 G 7 Am 8 G 9 C 10 G 11 C 12 Am 13 G 14 C 15 Am 16 G 17 C



The musical score is written for guitar in 4/4 time. It consists of three systems of music. Each system has a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature of 4/4. The tempo is marked 'Moderate' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The score is divided into measures by bar lines. Above each measure, a guitar chord is indicated: C, G, Am, C, G, C in the first system; G, Am, G, C, G, C in the second system; and Am, G, C, G, Am, G, C in the third system. Below each measure, a guitar tablature is provided, showing fret numbers (0-3) and fingerings (1-3) for the strings. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Conclusão da aula.

A.18 ANEXO 18

Score for the first system of percussion instruments, measures 1 to 4. The instruments are listed on the left: Tamborim, Pandeireta, Triângulo, Címbalos, Clavas, and Coroa de Guizos. The time signature is 4/4. The notation shows rhythmic patterns for each instrument, with a repeat sign at the end of measure 4.

Score for the second system of percussion instruments, measures 5 to 8. The instruments are listed on the left: Tamb., Pand., Tri., Címb., Clv., and C. Guiz. The notation shows rhythmic patterns for each instrument, with a repeat sign at the end of measure 8.

Score for the third system of percussion instruments, measures 9 to 15. The instruments are listed on the left: Tamb., Pand., Tri., Címb., Clv., and C. Guiz. The notation shows rhythmic patterns for each instrument, with a repeat sign at the end of measure 15. The final measure (15) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) marked *rall.* with a trill.