

A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo:

A prática vocal

Marina Sousa Pereira

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

Setembro, 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor João Pedro Lopes Reigado, Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

Lisboa, de setembro de 2016

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

Lisboa, de setembro de 2016

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãs.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Reigado, por toda a disponibilidade, inspiração, conhecimentos e pela influência na maneira como passei a ver o ensino da música.

Ao Professor Doutor João Nogueira, por todo o conhecimento, boa disposição e apoio nas horas de maior ansiedade.

À Professora Doutora Helena Rodrigues, por me ter mostrado um novo mundo, pelas experiências com que me permitiu contactar e que tanto impacto tiveram na pessoa e profissional que me tornei.

À Professora cooperante da escola onde estagiei – cuja identidade terei de manter em anónimo - por tudo o que me ensinou, pelo companheirismo, generosidade, dedicação, liberdade criativa e sobretudo pela tranquilidade que me transmitiu e que facilitou todo este processo.

Aos professores de outras escolas, que me permitiram observar algumas das suas aulas e que me enriqueceram com o seu conhecimento e diferentes práticas.

Aos alunos com quem contactei durante este ano letivo, por tudo o que me ensinaram e por todo o apoio e carinho. Obrigada por me terem dado a certeza de que estou no caminho certo.

À Ana Cristina Moita, companheiras de todas as horas. Obrigada por teres tornado as memórias desta jornada repletas de gargalhadas e generosidade.

À minha turma, por toda a ajuda, generosidade, união e boa disposição.

À Academia Sénior de Pegões por ter participado nesta aventura.

À minha família e amigos pela compreensão da minha indisponibilidade para que pudesse dar o meu melhor nesta caminhada.

Nota prévia nº1: As escolas e nomes dos professores cooperantes não serão identificados para preservação do anonimato de todos os intervenientes referidos neste relatório.

Nota prévia nº2: Neste trabalho foram referidos alguns termos provenientes da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, nomeadamente, métrica binária e ternária em vez de divisão binária e ternária e macrotempos (tempos fundamentais de um padrão rítmico) e microtempos (As divisões iguais de um macrotempo) em vez de pulsação à semínima e à colcheia.

Os termos audição e audiar referem-se à “(...) compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente (...)” (Gordon, 2008, p. 156), “(...) A audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem (...)” (Gordon, 2008, p. 29).

Resumo

A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo: A prática vocal

O presente relatório realiza-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, e tem como principal objetivo descrever a minha experiência e prática como estagiária numa escola de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e refletir criticamente sobre o que observei, como lecionei e o que aprendi.

Este trabalho é constituído por quatro capítulos: o primeiro refere-se à evolução política e curricular da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico em Portugal. O segundo contém uma descrição do contexto escolar em que decorreu o meu estágio: caracterização da escola, da população escolar, dos recursos educativos e socioeducativos e das salas de aula da disciplina. O terceiro diz respeito à descrição e reflexão crítica sobre a minha prática como estagiária, quer nas aulas, reuniões e concertos observados, quer nas aulas lecionadas. Este capítulo terá como foco principal a minha reflexão sobre a pertinência do trabalho vocal nas aulas de Educação Musical do Ensino Básico em geral, a assiduidade e profundidade do mesmo nas aulas que observei e lecionei, bem como sobre a evolução dos alunos desde o constrangimento inicial até à disponibilidade e confiança para o ato de cantar. Porém, não será deixada de parte uma reflexão profunda sobre outro tipo de atividades. No seguimento do que foi proposto pelo professor orientador João Nogueira, no quarto capítulo encontra-se uma reflexão pessoal sobre o projeto de investigação no qual participei, juntamente com o professor e todos os estagiários do 2º ano deste mestrado. Este estudo – que se encontra em anexo - tem como tema “A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo” e tem como propósito mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. Neste sentido, serão expostas as relações da música com duas variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, o envolvimento e a autoeficácia escolar. A minha reflexão pessoal terá como foco as competências que adquiri com este estudo e de que forma contribuíram positivamente para a minha formação como professora de Educação Musical.

PALAVRAS-CHAVE: Importância da Música, Educação Musical, Prática Vocal, Autoeficácia, Envolvimento dos alunos.

Abstract

The importance of music in the lives of students in the 2nd cycle: The vocal practice

This reported is carried out under the Supervised Teaching Practice course of the Masters degree in Music Education Teaching in Elementary Education and describe my experience and practice in a school of 2nd and 3rd cycles and a critically reflection about what I observed, I teached and what I learned.

In this report there are four chapters: the first refers the political and curriculum development in the Music Education subject in Portugal. The second is a description of the school context in which I did my stage: school description, school population, educational and socio-educational resources and music classrooms. The third chapter concerns a description and a critical reflection on my practice as a training student in classes, meetings and musical concerts. In this chapter I will focus my reflection in the relevance of the vocal work in Music Education in classes in general, in the frequency in the classes that I observed and I teached, as well as on the progress of the students since the initial embarrassment to the availability and reliable for singing. Following the teacher João Nogueira's orientations in the fourth chapter there is a personal reflection about the research project in which I participated, along with all the stage students of the 2nd year of the Masters degree in Music Education in this school year. This study – which it is find attached – has the topic "The importance of music in the lives of students in the 2nd cycle " and the propose is shows us that music is presente in people 's lives and it is very important in the students live in this education level. It will also be shown the music's relations with two key variables for school development: the school involvement and school self-efficacy. My personal reflection will focus in all the skills I acquired with this project and how contributed to my academic formation as a music education teacher.

Keywords: Music Importance, Music Education, Vocal Practice, Self-efficacy, The Student's Involvement.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: A disciplina de Educação Musical no Ensino Básico em Portugal	3
1.1 – Evolução da presença da disciplina de Educação Musical no sistema de educação português	3
1.2 – O programa de Educação Musical de 2º ciclo: Princípios orientadores, organizadores, finalidades, objetivos gerais, conteúdos, orientação metodológica e avaliação.	6
1.3 - O programa de Educação Musical de 3º ciclo: organizadores de aprendizagem, princípios orientadores, objetivos gerais e módulos.....	7
1.4 – Reflexão crítica	8
Capítulo 2: Contexto de Estágio	11
2.1 - Caracterização da escola	11
2.2 - População escolar.....	11
2.3 - Recursos Educativos e Socioeducativos	12
2.4 - A Sala de Educação Musical.....	12
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada	14
A importância da prática vocal na vida dos alunos	14
a) Aulas Observadas no 2ª Ciclo	18
3.1 - Turma – 5º 2ª.....	21
3.1.1 - Aulas Observadas.....	21
3.1.2 – Aulas Lecionadas.....	21
3.2. Turma – 5º 4ª.....	29
3.2.1 – Aulas Observadas.....	29
3.2.2 – Aula Lecionada	32
3.3. Turma – 6º 1º.....	34
3.3.1 - Aulas Observadas.....	34
3.3.2 – Aulas Lecionadas.....	34
3.4. Turma – 6º 3º.....	38
3.4.1 - Aulas Observadas.....	38
3.4.2 – Aula Lecionada	38
b) Aulas Observadas no 3º Ciclo.....	40
3.5. Turma – 8º 1ª.....	41
3.5.1 - Aulas Observadas.....	41
3.6- Turma – 8º2º e 8º4ª	42
3.6.1 - Aulas Observadas.....	42
3.7. Turma – 8º 3ª.....	42

3.7.1 - Aulas Observadas.....	42
3.7.2 – Aulas Lecionadas.....	43
3.8. Turma – 8º 5ª.....	49
3.8.1 - Aulas Observadas.....	49
3.8.2 – Aulas Lecionadas.....	50
3.9. Unidade de Multideficiência – Sessão de Música	56
3.9.1 - Aulas Observadas.....	56
3.9.2 – Aula Lecionada	58
3.10 – Outros contextos de observação.....	59
3.10.1 - Reuniões do final do 3º período.....	59
3.10.2 – Formação Cívica - 6º3ª.....	61
3.10.2.1 - Aulas Observadas	61
3.10.3 – Concerto de Final de Ano.....	62
3.10.4 - Escola Básica Pública nº 1.....	64
3.10.5 – Colégio Privado nº 1.....	66
a) Ensaio para o espetáculo de final de ano	66
Capítulo 4: Estudo de Investigação – A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo	67
Conclusão.....	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	i
Anexo A.....	iii
1 - Reuniões de professores	v
1.1 - Reunião Intercalar de 1º período da turma 8º2ª	v
2. - Grupo de Percussão.....	vi
2.1 - Aula observada	vi
3 - Outros contextos de observação.....	vii
3.1 - Colégio Privado nº1	vii
3.2 – Escola Básica Pública nº 2	xi
Anexo B.....	xiii
Conteúdos Programáticos	xiii
Planificações Anuais da Professora cooperante	xiii
Anexo C.....	xxvii
Exemplos de exercícios de aquecimento vocal	xxix
Planificações das aulas lecionadas	xxxii
Turma 5º2ª.....	xxxii

Turma 5 ^ª 4 ^a	lviii
Turma 6 ^ª 1 ^a	lxi
Turma 6 ^ª 3 ^a	lxxi
Turma 8 ^ª 3 ^a	lxxvi
Turma 8 ^ª 5	cxi
Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência	cxx
Anexo D	cxxviii
Critérios de avaliação – 2 ^º e 3 ^º ciclo	cxxx
Anexo E	cxxxii
Artigo de Investigação - A importância da música na vida dos alunos do 2 ^º ciclo	cxxxii

Introdução

O presente relatório realiza-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e tem como principal objetivo descrever a minha experiência e prática como estagiária numa escola de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e refletir criticamente sobre o que observei, como lecionei e o que aprendi.

Durante o estágio, sinto que fiz um trabalho profundo e consistente como observadora, porque além de ter observado continuamente 10 turmas de diferentes anos e currículos, passei bastante tempo na escola, o que fez com que pudesse tomar um estreito contacto com a realidade escolar. Observei e questionei como tudo funciona a nível burocrático, de organização da escola e até as sensações de desmotivação e cansaço de muitos dos docentes reveladas nas conversas do dia a dia na sala de professores. Além disso, observei de igual modo algumas aulas e concertos de outras escolas públicas e privadas.

Na minha prática letiva, com base sobretudo nos princípios pedagógicos das propostas de Edwin Gordon, Orff-Schulwerk e Émile Jacques Dalcroze, organizei o meu trabalho de maneira a lecionar em anos e turmas diferentes e realizar atividades diversificadas. Por um lado, para proporcionar novas experiências aos alunos e, por outro, para desafio próprio. Neste sentido, optei por realizar maioritariamente atividades vocais (aquecimento vocal, canções em uníssono, a duas vozes e cânones) por ser o principal foco da minha reflexão, mas também cantos rítmicos; prática instrumental com flauta de bisel, instrumental orff, instrumentos de percussão e com os instrumentos que alguns alunos aprendem fora da escola; percussão corporal; danças e atividades de movimento livre; improvisação vocal e instrumental, entre outras. No total lecionei 27 aulas de 90 minutos, seguindo um plano próprio. Por outro lado, lecionei 8 aulas em par pedagógico, tendo como base o plano de aula da professora cooperante, mas realizando sugestões da minha autoria.

Este trabalho é constituído por quatro capítulos: o primeiro refere-se à evolução política e curricular da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico em

Portugal. O segundo contém uma descrição do contexto escolar em que decorreu o meu estágio: caracterização da escola, da população escolar, dos recursos educativos e socioeducativos e das salas de aula da disciplina. O terceiro diz respeito à descrição e reflexão crítica sobre a minha prática como estagiária, quer nas aulas, reuniões e concertos observados, quer nas aulas lecionadas. Este capítulo está organizado da seguinte forma: descrição e reflexão crítica das aulas observadas no 2º ciclo; descrição das turmas e reflexão crítica sobre algumas situações observadas e, por fim, descrição e reflexão crítica das aulas lecionadas. A mesma estrutura é seguida para as aulas observadas no 3º ciclo. Este capítulo terá como foco principal a minha reflexão sobre a pertinência do trabalho vocal nas aulas de Educação Musical do Ensino Básico em geral, a assiduidade e profundidade nas aulas que observei e lecionei, bem como sobre a evolução dos alunos desde o constrangimento inicial até à disponibilidade e confiança para o ato de cantar. Porém, não será deixada de parte uma reflexão profunda sobre outro tipo de atividades. Finalmente, é feita uma descrição e reflexão crítica sobre as aulas, ensaios ou concertos observados noutras escolas. No seguimento do que foi proposto pelo professor orientador João Nogueira na unidade curricular “Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada”, no quarto capítulo é feita uma reflexão pessoal sobre o projeto de investigação, no qual participei juntamente com todos os estagiários do 2º ano do mestrado em Ensino de Educação Musical deste ano letivo e com o professor orientador João Nogueira. Este estudo – que se encontra em anexo - tem como tema “A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo” e tem como propósito mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. Neste sentido, serão expostas as relações da música com duas variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, o envolvimento e a autoeficácia escolar. A minha reflexão pessoal terá como foco as competências que adquiri com este estudo e de que forma contribuíram positivamente para a minha formação como professora de Educação Musical.

Toda esta experiência como aluna do mestrado e estagiária, possibilitou o contacto com diferentes formas de trabalhar que se diferenciam da forma tradicionalista. Através do contacto com a experiência e pedagogias aplicadas pelos

professores com que me cruzei, das metodologias e princípios dos pedagogos que me foram apresentados, das formações extracurriculares que frequentei - incluindo com os pedagogos Jos Wuytack, Keith Swanwick e Beth Bolton - e da minha própria experiência com os alunos que observei e lecionei, adquiri ferramentas basilares para continuar a desenvolver as minhas competências e traçar o meu próprio caminho como professora de Educação Musical.

Capítulo 1: A disciplina de Educação Musical no Ensino Básico em Portugal

A música integra-se na educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objetivos próprios e inconfundíveis, face ao conjunto das disciplinas presentes. (Ministério da Educação, 1991)

1.1 – Evolução da presença da disciplina de Educação Musical no sistema de educação português

Segundo Mota (2014), a disciplina de Educação Musical não tem tido uma presença e valorização constante no currículo do ensino básico ao longo da história. A partir de 1878, a presença da música nas escolas era parca e consistia na prática de canto coral no ensino primário, para “marcar a unidade de um povo nos atos da vida pública” (Mota, 2014, p.43).

Durante o Estado Novo, o canto coral era ensinado por professores sem formação adequada e servia para veicular a ideologia nacional. Em ambas as épocas, era dada pouca importância à disciplina, quer pelos órgãos políticos, quer pelos alunos. Até 1983 os conservatórios e academias de música eram as instituições de ensino responsáveis pela formação de professores, cuja formação não incluía áreas pedagógicas. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/83), a formação passou a ser da responsabilidade das Universidades e Escolas Superiores de Educação e de Música e passou a contemplar, além da formação musical, as ciências da educação e questões de ordem cultural, sociológica, filosófica e estética em música.

No seguimento de uma reforma educativa promulgada pelo Ministro da Educação José Veiga Simão em 1973, a partir da implantação da democracia em 1974, a disciplina de Educação Musical foi influenciada pelo contacto direto com pedagogos como Carl Orff, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, John Paynter ou Murray Schaefer. Desta forma, o canto coral deu lugar a “um sistema de Educação Musical baseado em

conceitos mais abrangentes de ensino e aprendizagem, os quais defendiam que a prática musical deveria sempre preceder a teoria” (Mota, 2014, p. 43). No seguimento desta mudança, chegou-se à conclusão que a disciplina de Educação Musical deveria ter em conta as experiências musicais dos alunos e que o currículo deveria ser elaborado com base na audição, interpretação e composição. Esta perspetiva está presente no “Programa de Educação Musical: Plano curricular e programas” publicado em 1991, documento oficial dos professores de Educação Musical que se mantém até aos dias de hoje. Porém, em 2001 surgiu um outro documento orientador, o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” que, para Mota (2014), no que diz respeito ao capítulo correspondente à disciplina de Educação Musical, veio clarificar a importância da música no currículo em paridade com as restantes disciplinas. APEM também considerou este “(...) um documento muito explícito nas suas intenções e finalidades, [que] representou uma nova conceção de currículo e de práticas educativas. A reconceptualização do currículo passou por centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornassem operacionais e mobilizáveis os saberes, as técnicas e as práticas que foram integradas no currículo.” (2016, p. 2).

Contudo, 10 anos mais tarde, o documento integral que continha as competências essenciais em todas as disciplinas foi revogado pelo Ministério da Educação e Ciência. As razões apresentadas no despacho nº 17169/2011 foram: as ideias por vezes ambíguas; repetição de ideias; mistura de orientações gerais com determinações dispersas e a menorização do papel do conhecimento e da sua transmissão, devido à definição da categoria de “competências” como orientadora do ensino. Segundo o documento, “As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades.” (Ministério da Educação e Ciência, 2011, p. 50080). Neste documento, considerou-se também a existência de um menosprezo da importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização e, por último, a substituição de objetivos claros por objetivos vagos que vieram dificultar a avaliação. Contudo, segundo Mota (2014), este continua a ser uma referência de muitos professores de Educação Musical.

Um ano depois da revogação do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, surgiu o documento “Revisão da Estrutura Curricular” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Este documento pretendeu abrir caminho para reformas curriculares mais profundas com vista à melhoria do ensino das disciplinas fundamentais, através da redução da dispersão curricular e “(...) centrando mais o currículo nos conhecimentos fundamentais e reforçando a aprendizagem nas disciplinas essenciais” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p.1). Segundo APEM (2016), esta revisão foi a que mais prejudicou a Educação Musical nos últimos anos, pois a escola passou a estar centrada nos conhecimentos, conteúdos, metas e nos resultados dos exames das disciplinas consideradas nucleares, incluindo no 4º e 6º anos. Desta forma, o aumento do número de alunos por turma e a obrigatoriedade da redução do tempo letivo de 135 minutos para 90 minutos em todas as escolas gerou a redução do número de professores de Educação Musical nas escolas e um grave sentimento de desmotivação. No 3º ciclo, tal como antes, a disciplina pode ser lecionada semestralmente no 7º e 8º ano, mas passou a ser opção das escolas. Por outro lado, no 9º ano deixou de ser possível optar pela sua presença no currículo. Atualmente, é apenas no 2º ciclo que a disciplina de Educação Musical é obrigatória em todo o país.

No que diz respeito à Expressão Musical no 1º ciclo, esta, segundo o currículo correspondente, deveria ser trabalhada pelos professores generalistas. Contudo, a formação musical destes é geralmente fraca e os mesmos não estão preparados nem se sentem capazes de abordar a matéria tal como abordam a Língua Portuguesa ou a Matemática. Deste modo, a formação musical dos alunos deixa de ser de livre acesso a todos e passa a ser da responsabilidade dos encarregados de educação que optem por proporcionar formação nesta área noutras instituições de ensino artístico, opção essa com custos financeiros e que não está acessível a todas as bolsas (Mota, 2014). Neste sentido, em 2006 o Ministério da Educação tentou colmatar o problema através da implementação das atividades presentes no currículo, mas deixadas muitas vezes de lado pelos professores de 1º ciclo, como a música, a educação física e o inglês. Assim, de acordo com o despacho 12591/2006, estas disciplinas passaram a ser encaradas como atividades extracurriculares, de carácter opcional e lecionadas uma vez

por semana, após o horário escolar obrigatório (Ministério da Educação, 2006). A funcionar no âmbito do Programa Escola a Tempo Inteiro e ajustada aos horários laborais das famílias, “(...) a Música tornou-se, na prática, assim numa espécie de “suplemento recreativo” ao currículo (...)” (APEM, 2016, p.2). Assim, APEM (2012), considera que música no 1º ciclo deve fazer parte do currículo sem que seja apenas uma atividade extracurricular de carácter facultativo e que o professor de música deveria trabalhar em coadjuvação com o professor titular.

1.2 – O programa de Educação Musical de 2º ciclo: Princípios orientadores, organizadores, finalidades, objetivos gerais, conteúdos, orientação metodológica e avaliação.

Os princípios orientadores do programa de Educação Musical de 2º ciclo adotado em Portugal baseiam-se no livre acesso à educação estética, na criação musical a partir das vivências e pensamentos musicais dos alunos, no contacto com as diversas formas e estilos musicais e na presença maioritária da componente prática da música face à componente teórica. Relativamente aos princípios organizadores, o programa tem como base a proposta de organização de conceitos musicais da *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner, organização esta que é feita em espiral. Esta espiral de conceitos visa “organizar o conhecimento sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interação dos fatores musicais” (Ministério da Educação, 1991a).

Segundo o documento “Programa de Educação Musical: Organização curricular e programas” (1991a), as finalidades do programa são: contribuir para a educação estética; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; sensibilizar para a preservação do património cultural; contribuir para a socialização e maturação psicológica e desenvolver o espírito crítico. Já os objetivos gerais estão organizados em três domínios: atitudes e valores, que consiste na valorização, pensamento criativo, analítico e crítico face ao que ouve e interpreta; capacidades, isto é, estimular o desenvolvimento da motricidade na aplicação das técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico; desenvolver a memória auditiva e a utilização correta das regras de comunicação orais e escritas; e conhecimentos, que consiste na aquisição de conceitos musicais: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma, a identificação dos mesmos em diferentes obras e a identificação de características da

música portuguesa. Porém, é salvaguardado que estes três domínios se influenciam e relacionam entre si.

Os conteúdos estão organizados numa espiral com 12 níveis que devem ser trabalhados ao longo do 2º ciclo. O “Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino” (1991b), sugere que se trabalhe os níveis I a VI no 5º ano e os restantes no 6º ano. Em cada nível encontram-se conteúdos divididos pelos cinco conceitos musicais referidos anteriormente. As etapas estabelecidas devem ser abertas e inter-relacionadas, sendo que todos os conteúdos aprendidos devem ser cumulativos no processo de aprendizagem do aluno, pois o que é trabalhado num nível é naturalmente integrado e aprofundado nos níveis seguintes e o professor é livre de acrescentar novas informações. No campo da orientação metodológica, três áreas estão em destaque: Composição, Audição e Interpretação. Porém, são também considerados essenciais: o desenvolvimento da memória auditiva através da escuta diferenciada dos diferentes parâmetros do som e elementos da música; o desenvolvimento da motricidade (capacidades instrumentais e vocais e a relação corpo-música); e o desenvolvimento dos processos de notação musical convencional e não convencional. Por fim, temos o campo da avaliação, que deve ter como base a observação sistemática do aluno no que diz respeito às atitudes e valores, capacidades e conhecimentos. A recolha de dados observados pode ser feita, por exemplo, através de grelhas de observação, testes e trabalhos individuais ou em grupo. A classificação do aluno terá base no grau de consecução dos objetivos propostos.

1.3 - O programa de Educação Musical de 3º ciclo: organizadores de aprendizagem, princípios orientadores, objetivos gerais e módulos.

As orientações curriculares de 3º ciclo pretendem desenvolver competências a nível da prática vocal e instrumental; da composição, realização de arranjos e improvisação em diferentes géneros e estilos musicais; do pensamento e imaginação musical; dos códigos e convenções dos diferentes universos musicais; e da audição crítica e ativa de diferentes estilos e géneros musicais. Os princípios orientadores são: possibilitar a prática de diferentes instrumentos musicais acústicos, eletrónicos e da própria voz; incentivar a discussão e partilha de diferentes tipos de opções técnicas, estética, comunicacionais e emocionais presentes na música; vivenciar diversidade

musical e relacionar com a dimensão histórica, geográfica, social, cultural e estética em que se inserem; articular as competências dos alunos com o trabalho feito em sala de aula, como, por exemplo, com os alunos que tocam outros instrumentos musicais além dos trabalhados na disciplina; fomentar o envolvimento dos alunos na produção, organização e participação de espetáculos musicais; proporcionar o contacto com outros músicos e possibilitar o contacto com as tecnologias da música. Já os objetivos gerais do programa de 3º ciclo são: desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental; produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais; aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais; compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber; aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas; desenvolver o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações e aprofundar os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e software. Neste sentido, a organização e gestão das orientações curriculares foi feita através da divisão em 11 módulos dos conteúdos a trabalhar: Formas e estruturas; Improvisações; Melodias e arranjos; Memórias e tradições; Música e Movimento; Música e Multimédia; Música e Tecnologias; Músicas do Mundo; Pop e Rock; Sons e sentidos e Temas e Variações. Cada escola deve escolher no mínimo 6 módulos ao longo do 3º ciclo e sugere-se que cada um tenha a duração entre 9 a 16 semanas.

1.4 – Reflexão crítica

A partir do que foi referido nos pontos anteriores, torna-se claro que ao longo da história, a disciplina de Educação Musical tem sofrido mudanças quer na qualidade do seu ensino, quer na presença no ensino básico. Infelizmente, nos últimos anos, a melhoria da qualidade da formação de professores não tem tido correlação com a valorização política e presença da música nas escolas. APEM (2012) defende a música como disciplina obrigatória do 1º ao 8º ano e como opção artística no 9º ano do ensino básico. Gordon (2008) defende e fundamenta a importância da existência de sessões de orientação informal da música na primeira infância. Porém, é possível perceber que há um desfasamento entre o que autores de referência defendem e justificam de

forma fundamentada e o papel do ensino da música no ensino regular. Aliás, segundo APEM (2016) e não só em Portugal, há uma necessidade de justificação da importância do lugar da música no currículo escolar. Muitas vezes justificações instrumentais, terapêuticas, civilizadoras ou emocionais que acabam por enfraquecer a música e as artes. Destaco também com algum espanto o facto de nos dias de hoje, a importância fundamentadamente comprovada de uma educação global, onde se inclui a educação estética e artística (APEM, 2012) continuar a ser passada para segundo plano e continuar a existir a designação de “disciplinas fundamentais”.

Relativamente às opções pedagógicas e metodológicas seguidas nos programas de 2º e 3º ciclo noto pontos em comum entre ambos e com as práticas em que acredito. Destaco positivamente a valorização da música como um fim em si mesma com objetivos próprios, a importância que é dada à prática antes da teoria e, no caso do programa do 3º ciclo, a substituição de testes escritos pela avaliação através da observação prática dos alunos. Por outro lado, sugeria colmatar a escassa referência ao movimento como parte integrante das aulas, algo que tem sido bastante difundido nas últimas décadas por pedagogos como Émile Jacques Dalcroze (Euritmia/Rítmica), Jos Wuytack ou Edwin Gordon, entre outros. Neste sentido, sugeria também que estivessem presentes algumas possibilidades de utilização das ideias presentes nas teorias destes e de outros pedagogos. Por exemplo: a audição, interpretação, composição e improvisação de peças com métricas irregulares, proposto por Edwin Gordon e as ideias presentes no método de educação informal de Lucy Green (2008). Destaco positivamente algumas das práticas informais de músicos populares e que são sugeridas por Green (2008) para aplicar no contexto escolar: os alunos escolhem a música que querem trabalhar, ouvem a gravação da peça escolhida e tentam tocá-la de ouvido. A aprendizagem das peças é feita autonomamente em pequenos grupos e o professor apenas intervém quando é solicitado ou sente necessidade. Desta forma, ocorre uma troca de conhecimentos entre os alunos através da audição, da observação, imitação e transmissão verbal. Segundo a autora, seguindo esta lógica, os alunos tendem a assimilar os conhecimentos de forma idiossincrática e holística. Ao contrário do ensino formal em que os alunos progridem de forma sequencial do mais simples para o mais complexo, com base num currículo e orientação de um professor.

Por fim, esta abordagem envolve integração profunda da audição, execução, improvisação e composição durante todo o processo de aprendizagem e dá especial evidência à criatividade individual. Acredito que o cruzamento entre o ensino formal sequencial e a prática informal é possível e benéfico para os alunos, pois, no meu ponto de vista, se os alunos tiverem as bases necessárias para serem autônomos, a prática de propostas como a de Lucy Green terá mais significado.

Por outro lado, acredito na importância de um currículo que tenha em conta princípios da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, como, por exemplo, o desenvolvimento da Audição - “A capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Rodrigues, 2001, p. 4) - começando, por exemplo, pela realização de padrões rítmicos e tonais e passando pelos estágios de audição antes da aprendizagem da leitura. Porém, na minha perspectiva, esta é uma teoria que precisa de ser bem compreendida e estudada e que exige contacto com outros profissionais que a utilizem para ser bem aplicada. Desta forma, acredito que além das abordagens já consagradas como as de Edgar Willems, Orff-Schulwerk, Zoltán Kodaly, Jos Wuytack, outras propostas teóricas contemporâneas como a de Edwin Gordon, devem fazer parte da formação inicial e contínua dos professores de Educação Musical.

Devido ao tempo limitado, ao dever de lecionar a matéria pedida pela professora cooperante e ao meu desejo de lecionar em várias anos e turmas para obter experiências diversificadas, não foi possível seguir de forma contínua e consistente uma pedagogia constituída por estágios como as que referi anteriormente, porém, as metodologias utilizadas e a escolha do tipo de atividades foram o resultado de uma base de princípios teóricos com que tive contacto neste mestrado. Destaco a título exemplificativo, a realização de padrões rítmicos e tonais, a execução de peças instrumentais/canções/cantos rítmicos em diferentes modos e métricas com base nos princípios da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon; realização de aquecimentos vocais com base nas propostas de Sabine Horstmann, a realização de movimento livre com base nos princípios da Eúritmia/Rítmica de Émile Jacques Dalcroze; a interpretação e improvisação de peças em instrumentos de percussão de altura determinada e indeterminada (instrumental orff e pequenos instrumentos de

percussão) com base nas sugestões de Orff-Schulwerk e uma atividade baseada num plano de Diane Lange, que contém princípios das Teoria da Aprendizagem Musical e de Orff-Schulwerk.

Capítulo 2: Contexto de Estágio

2.1 - Caracterização da escola

A escola de 2º e 3º ciclos onde desenvolvi a minha prática enquanto estagiária localiza-se nas instalações atuais desde o ano letivo de 1973/1974 e é constituída por 7 pavilhões: nos pavilhões 1 a 4 localizam-se as salas de aula e, em cada um, uma sala de professores; no pavilhão 5 funciona o *buffet*, as salas de aula e uma sala de professores e no pavilhão 6 fica localizado o gimnodesportivo. No pavilhão central está o Gabinete da Direção, os Serviços Administrativos, a Reprografia/Papelaria, a Biblioteca, o Refeitório com cozinha, a Sala de Informática, as salas de atendimento aos Encarregados de Educação; a sala de Diretores de Turma, o Gabinete da psicóloga do Agrupamento, a sala Polivalente e a sala dos Assistentes Operacionais.

As atividades letivas decorrem entre as 8.15h e as 16.30 e existe um Centro de Estudos que funciona entre as 13.30h e as 18.30h. Nesta escola além do ensino regular, podemos encontrar diversos currículos alternativos: uma turma de 8º ano PCA (Programa Curricular Alternativo), uma turma de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e um Curso Básico de Música que funciona em parceria com uma Academia de Ensino Especializado da Música. As atividades letivas decorrem entre as 8.15h e as 19h e os alunos integram uma turma de cada ano do ensino regular (5º1ª, 6º1ª, 7º1ª, 8º1ª e 9º1ª) para ter as disciplinas comuns. As disciplinas da área da música são Coro/Orquestra, Formação musical e Instrumento.

2.2 - População escolar

Segundo o Projeto Educativo do agrupamento do triénio 2012-2015, no ano letivo de 2012/2013 o número total de alunos era de 790, sendo 400 do 2º ciclo e 389 do 3º ciclo. A percentagem de alunos com idades superiores à idade média de cada ano ou ciclo não é muito significativa e esses alunos estão na sua maioria integrados em percursos alternativos (PCA ou PIEF).

Relativamente aos apoios socioeducativos, no ano letivo de 2012/2013, 680 alunos foram apoiados pelo ASE, 124 tiveram Educação Especial, 243 tiveram apoio psicopedagógico e intervenção vocacional por parte do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional e, por fim, 147 alunos tiveram o apoio do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

2.3 - Recursos Educativos e Socioeducativos

A escola tem como medidas de promoção de sucesso escolar, o apoio diário ao estudo no 3º ciclo, Apoio em Sala de Aula (ASA), Estudo Orientado (EO), orientação e aconselhamento de alunos, Reforço Educativo (RE) no 3º ciclo, apoio por parte da psicóloga e dos técnicos especializados (recursos TEIP) e apoio por parte dos docentes de Educação Especial. No âmbito do PIEF, a escola promove Planos Individuais de Trabalho (PIT), tutorias em contexto de sala de aula, tutorias de apoio individualizado e apoio individualizado em sala de aula. A nível dos serviços tecnicopedagógicos, a escola disponibiliza o serviço de psicologia e orientação vocacional, apoio socioeducativo através do Apoio Social Escolar (ASE), incluindo refeições subsidiadas, atribuição de manuais escolares e material escolar, aplicação do projeto PERA – Programa Escolar de Reforço Alimentar e, por fim, transporte adaptado aos alunos da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. No campo do apoio socioeducativo existe também o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). O GAAF presta apoio direto e/ou indireto a alunos e a famílias com problemáticas identificadas, destacando-se o apoio individual às famílias e encontros periódicos com os Pais e Encarregados de Educação. Além disso, implementa ações de sensibilização junto das famílias identificadas com problemáticas específicas.

No que diz respeito à oferta extra-curricular, a Associação de Pais e Encarregados de Educação promove atividades extracurriculares como o Grupo de Percussão, o Clube do Desporto Escolar, o Clube de expressão plástica, o Clube de Comunicação; o Ateliê de Guitarra, o Grupo de Capoeira, entre outros.

2.4 - A Sala de Educação Musical

Nesta escola existem duas salas destinadas às aulas de Educação Musical. A M1 e a M2, ambas localizadas no pavilhão 4. A Sala M1 é a mais pequena, mas a favorita

dos professores de Educação Musical da escola, pois a temperatura é mais agradável no Inverno. Por outro lado, em horas em que o sol bate diretamente na parede envidraçada, torna-se difícil ver o que está projetado no quadro. A sala está insonorizada e decorada com elementos alusivos à música, como Cd's, Lp's e instrumentos tradicionais portugueses construídos por alunos em anos anteriores. As mesas existentes perfazem 30 lugares e estão distribuídas em forma de U com quatro mesas ao centro. No lado oposto existe a secretária do professor, um piano elétrico, um quadro branco, um projetor de vídeo, o sistema de som, um computador e um armário. Este armário contém a mesa de mistura do sistema de som, algumas flautas de bisel e alguns exemplares do manual adotado para facultar a algum aluno que não traga um destes materiais. Destaco positivamente, o facto de todo o equipamento tecnológico funcionar perfeitamente e estar completamente preparado para o modelo de aulas que é dado pelos professores - utilização regular do manual digital que exige a projeção da imagem e audição do instrumental. Por outro lado, destaco negativamente o tamanho reduzido da sala aliado à existência de muitas mesas, que não permite atividades de movimento sem que todo o mobiliário seja encostado à parede. Além disso, existem barras de ferro no chão para que as mesas em forma de U se mantenham no lugar e seja fácil de arrumar, o que se torna um obstáculo quando todas as mesas são encostadas à parede e se procura um espaço amplo.

A sala M2 é significativamente maior que a anterior, mas muito fria no Inverno. Contém o mesmo tipo de equipamentos que a sala M1 e, devido à sua dimensão, é perfeita para atividades de movimento. Porém, as mesmas mesas em U com quatro mesas ao centro e barras de ferro no chão continuam a dificultar a tarefa. Esta sala tem ainda uma pequena arrecadação onde são guardados instrumentos musicais e estantes normalmente utilizados nas aulas do Curso Básico de Música. Existe ainda outra arrecadação que é comum às duas salas e que é utilizada para guardar os instrumentos do grupo de percussão da escola e outros utilizados nas aulas, uma guitarra e o instrumental orff que é suficiente para cerca de 20 alunos.

Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada

A importância da prática vocal na vida dos alunos

“Mesmo que o não queira, o professor de música é um cantor e um professor de canto, por isso tem as mesmas responsabilidades para com a sua voz que tem o cantor profissional. Aliás, tem ainda mais responsabilidade, pois é a qualidade da sua voz que os seus alunos a todo o momento imitam.” (Pereira, 2013, p.8)

“A forma mais simples de as crianças descobrirem a sua voz cantada é ouvir cantar bem.” (Gordon, 2008, p. 132). Para Bellochio (2011), se uma pessoa não tem qualquer lesão nos ouvidos, nem no sistema fonador pode, à partida, ouvir e emitir o que é ouvido. Além disso, segundo Mansion “Todos os que têm uma voz falada podem, por conseguinte, desenvolvê-la com o objetivo de cantar.” (1974, p. 17), isto é, com uma boa técnica e tempo de trabalho é possível desenvolver a voz cantada e, por consequência, cantar. Pereira (2009) acrescenta ainda que o facto de uma criança ter acesso a uma boa técnica vocal desenvolve uma melhor utilização da voz e, por isso, ao contrário do que se acreditava no passado, o canto e a técnica vocal não prejudicam o aparelho vocal das crianças, mas sim potenciam o seu desenvolvimento. Além disso, segundo a autora, as crianças expostas ao canto e à técnica vocal apresentam índices mais baixos de disfonia, uma maior resistência ao cansaço vocal e ainda uma melhoria das propriedades mecânicas das cordas vocais. Para Pereira, o professor deve ensinar o aluno a executar uma respiração costo - abdominal ou diafragmática, pois melhora a qualidade de som e a sua afinação. Outra causa de desafinação frequente é o facto da criança possuir dois registos – a chamada voz de cabeça, registo agudo ou mecanismo leve e a chamada voz de peito, registo grave ou mecanismo pesado - e cantar apenas num deles. Geralmente canta no registo grave porque é o que utiliza na voz falada. Porém, muitas vezes as crianças evitam passar de um registo para outro e, como tal, permanecem só num deles ou fazem a passagem, mas forçam as notas mais débeis.

Segundo Pereira (2009), as crianças devem ser separadas por naipes masculino e feminino a partir dos 8 anos, pois a voz das crianças do género masculino passa a ser mais grave do que a das crianças do género feminino. Contudo, a mudança vocal ocorre geralmente entre os 12 e os 16 anos e tem a duração de cerca de 1 ano e meio. Em geral, a frequência fundamental média da voz dos rapazes desce cerca de uma

oitava e a da voz das raparigas desce um intervalo de terceira. Sensivelmente aos 20 anos, o crescimento da laringe estabiliza. Desta forma, sabe-se hoje que as crianças do sexo masculino durante a mudança de voz devem ser incentivadas a desenvolver a sua voz no novo registo, colocando-os, por exemplo, perto de outros elementos do sexo masculino já com voz adulta estabilizada (Pereira, 2009). Giga (2004) acrescenta ainda, que embora alguns especialistas da voz defendam que os rapazes em mudança de voz devem parar de cantar até estabilizar a voz adulta, a maioria segue a mesma linha de pensamento de Pereira (2009), incluindo pedagogos do século XX como Zoltan Kodaly, Edgar Willems, Justine Ward, entre outros, que deram grande importância à voz no desenvolvimento do seu trabalho.

Segundo Giga (2004), as crianças devem aprender a utilizar a sua voz corretamente antes da puberdade para que a transição seja feita de forma mais natural. Gordon (2008) segue também esta linha de pensamento e refere que quanto maior for a capacidade de uma criança pequena do sexo masculino para cantar a solo afinado, mais fácil será aprender a usar a voz quando passar pela mudança de voz e na voz adulta. Pereira (2009) salienta ainda, que o repertório vocal escolhido para as crianças deve ter em conta as suas capacidades cognitivas, emocionais e psicológicas. Neste sentido, o repertório deve estar de acordo com a tessitura vocal do aluno e ter, na sua maior parte, frases curtas e descendentes, com graus conjuntos e intervalos pequenos. Por outro lado, canções com andamento lento e frases que exigem grande sustentação exigem alguma técnica vocal prévia. Já Bellochio (2011) afirma que quem desafina deve procurar ouvir muitas vezes o que pretende cantar e, só depois de imaginar como soará e, portanto, antecipar mentalmente o som que vai emitir, é que deve cantar. Deste modo, o problema não está na produção de som, mas na forma como se ouve o som que é emitido.

Relativamente ao que se chama frequentemente de desafinação, Giga (2004) acrescenta um novo conceito estudado por Justine Ward: o monotonismo. Este caracteriza-se pela incapacidade da criança emitir na frequência correta os sons que ouve, isto é, as crianças não conseguem repetir um som afinado e “Trata-se de um problema que afeta milhares e milhares de crianças. Se não for tratado na primeira infância, perdurará para toda a vida (...)” (Giga, 2004, p. 71). Normalmente, uma

criança monótona caracteriza-se por ter uma extensão vocal limitada, cantar num registo grave ou emitir um único som no registo grave ou agudo (no agudo é menos frequente) e ainda por não ter consciência de que canta desafinado. Segundo a autora, as crianças monótonas distinguem-se em duas categorias: os falsos monótonos e os que não conseguem distinguir as diferenças de altura dos sons ou conseguem distingui-las, mas não conseguem cantá-las. Os falsos monótonos são geralmente crianças muito distraídas que progridem rápido a partir do momento em que são motivadas a cantar e a participar nas atividades das aulas de música. Por outro lado, a segunda categoria apresenta velocidades de progresso diferentes e até mesmo características diferentes: uns só conseguem cantar em grupo, outros têm bom ouvido mas desafinam e outros têm mau ouvido e desafinam, entre outros.

Segundo o método de Justine Ward, uma criança aprende melhor a ouvir os outros do que a ouvir a sua própria voz, por isso os vocalizos devem ser executados por grupos e individualmente em vez de toda a turma ao mesmo tempo. Desta forma, desenvolve também o hábito de ouvir e criticar o que ouve. Quem também segue esta lógica de pensamento é Brewer (2004) que defende que para melhorar a afinação deve-se fomentar a escuta, utilizando pontos de referência e deve-se proceder ao treino da memória auditiva através da audição repetitiva do que se pretende cantar. Para Pereira (2009), a técnica vocal a aplicar nos adultos e nas crianças pode ser muito semelhante, embora com as crianças se deva ter alguns cuidados como: evitar notas agudas, grande intensidade de som e sustentação prolongada. Nesta ótica, tal como foi referido pelos autores mencionados, a afinação pode ser trabalhada e conseguida através do treino vocal e auditivo e não se deve evitar o treino vocal nas crianças. Deve-se ter os cuidados adequados ao seu estágio de desenvolvimento e adaptar os exercícios à idade em questão, expondo-os de forma lúdica e criativa sempre que possível, pois: “Cantar bem exige aprendizagem e, embora a voz cantada seja o mais acessível instrumento musical do ser humano, nem por isso a sua aprendizagem deve ser descurada; pelo contrário, pelo facto de ser tão acessível e natural a todos deve ser alvo de um treino consciente e responsável.” (Pereira, 2013, p.8).

Bellochio (2011) refere que, entre outras causas, a desafinação vocal pode advir do facto das crianças não serem estimuladas a cantar pelas famílias e professores e,

por isso, simplesmente não desenvolverem essa capacidade. Pode dever-se também ao facto de serem tímidas e/ou não terem confiança nas suas capacidades vocais e, por isso, mais uma vez não cantarem e não desenvolverem essa capacidade. Por outro lado, pode também advir do facto do professor não fomentar o interesse e motivação das crianças ou do facto das crianças serem provenientes de outros meios culturais e não se encontrarem aculturadas às características das melodias ensinadas pelo professor. Giga (2004, p. 72) acrescenta que, entre outros fatores, a timidez e a renúncia em cantar com os colegas na escola podem levar a criança a cantar de forma desafinada. Com base no que observei como estagiária, percebi que esta situação é mais frequente quanto maior for a turma e quanto mais velhos forem os alunos. A maior parte dos alunos não gostavam de cantar ou tinham vergonha de o fazer mesmo em grupo e, por isso, ou não cantavam ou cantavam entre risos e conversa, como defesa pela vergonha que sentiam em fazê-lo em frente aos seus colegas.

Relativamente às propostas dos autores referidos, coloquei em prática a sugestão de Justine Ward e realizei aquecimentos vocais tanto com a turma toda como em pequenos grupos, para que se pudessem ouvir uns aos outros (Giga, 2004). Porém, o constrangimento em fazê-lo dificultava a tarefa. A longo prazo, creio que encontraria diferenças na qualidade vocal dos alunos e na confiança na sua voz. Por outro lado, destaco ainda o facto de haver uma maior quantidade de rapazes de 3º ciclo que demonstram serem monótonos e terem maior constrangimento em cantar que os alunos mais novos ou as alunas em geral. Acredito que, tal como Bellochio (2011) e Giga (2004) referem, o facto dos alunos serem tímidos ou recusarem-se a cantar perto dos colegas, pode contribuir para esta situação.

Assim, tendo em conta as causas de desafinação em que o professor de educação musical pode ter um papel ativo e interventivo, o facto da prática vocal dos alunos do 2º ciclo que observei não ser trabalhada de forma pormenorizada e no 3º ciclo ser inexistente, a minha intervenção neste estágio teve como principal foco, além da pertinência do trabalho vocal nas aulas de Educação Musical do Ensino Básico supramencionada, a assiduidade e profundidade do trabalho vocal nas aulas que observei e lecionei, bem como a evolução dos alunos desde o constrangimento inicial até à disponibilidade e confiança para o ato de cantar.

a) Aulas Observadas no 2º Ciclo

As aulas da professora cooperante começam com a escrita do sumário e com a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior. A duração das aulas quer do 2º ciclo, quer do 3º ciclo são de 90 minutos. A professora começa por perguntar a um aluno da turma do que se recorda acerca do que se fez na aula anterior e, caso este não se recorde de tudo, pergunta à turma quem sabe responder. No meu ponto de vista, esta é uma forma muito eficaz de captar a atenção da turma, de contextualizar desde o aluno mais distraído ao que faltou na aula anterior acerca do que se fez. É também uma forma de interligar os conteúdos abordados nas aulas anteriores com conteúdos que vão ser abordados na aula, quer sejam os mesmos ou novos.

Além da execução de padrões tonais maiores e menores com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon nas primeiras aulas das turmas de 5º ano, os planos de aula da professora cooperante tiveram como base a execução das peças existentes nos manuais adotados 100% Música - 5º ano (2012) e 100ª Música – 6º ano (2013). Estas peças incluem sobretudo execução de flauta de bisel, execução vocal e percussão corporal. Cada peça pretende trabalhar um ou mais conteúdos presentes no programa de Educação Musical, sendo assim, através da prática instrumental, vocal e de percussão corporal que os alunos aprendem cada conteúdo.

Na maioria das vezes, com a partitura projetada, depois de ouvir a peça, a professora recorda formalmente os conteúdos já aprendidos presentes na partitura. Esta revisão é feita a partir da realização de questões aos alunos e só depois faz a apresentação do novo conteúdo, seguido de uma breve explicação teórica. No caso da flauta de bisel, a professora pede a um aluno para solfejar os primeiros dois compassos da peça, depois a outro aluno para ler os dois compassos seguintes e assim sucessivamente. Depois, a turma solfeja em conjunto e finalmente tocam a peça. Relativamente às canções, o mais comum é cantarem com o karaoke depois de ouvir a peça uma vez, sem prática prévia, excepto se o texto for em inglês. No que diz respeito à percussão corporal, esta é praticada previamente em conjunto recorrendo à leitura da partitura. Quando as peças não são da autoria dos autores do livro, é habitual haver uma contextualização da história da canção e biografia do cantor ou banda. Outra atividade habitual é o Loto Sonoro, jogo que pertence ao livro e que tem

o objetivo de proporcionar a audição de sons de fontes sonoras convencionais e não convencionais ou apenas dos instrumentos musicais falados nas aulas. Este jogo é sempre realizado no final da aula por ser uma atividade com uma vertente lúdica, sendo bastante pedida pelos alunos, quando estes já estão mais cansados e menos concentrados.

A prática de instrumental orff foi inexistente nas aulas de 2º ciclo de forma a facilitar a coordenação da execução das mesmas peças (que pertencem ao manual) com o outro professor de Educação Musical da escola no concerto de final de ano. Por outro lado, uma outra razão desta inexistência de prática de instrumental orff no 2º ciclo é o facto da professora intercalar, frequentemente, de sala de aula com o outro professor, o que torna obrigatório voltar a arrumar o material sempre que o utiliza. Mesmo que os alunos sejam solicitados a ajudar, devido ao facto de cada instrumento ter o seu lugar na arrecadação e às características físicas da mesma, é necessário ser a professora a orientar a arrumação, o que se torna fisicamente desgastante e necessário despender muito tempo em cada aula para transportar e arrumar todos os instrumentos.

Relativamente à avaliação, a professora não realiza testes escritos, à exceção do teste diagnóstico. Os alunos são avaliados através da observação contínua. No caso dos alunos do 2º ciclo, também são avaliados através de testes práticos de flauta de bisel que se realizam após a aprendizagem de uma peça. Estes testes são realizados em pequenos grupos. No 3º ciclo também são solicitados pequenos trabalhos escritos sobre história da música ou sobre as culturas das músicas que trabalham.

Destaco positivamente as possibilidades tecnológicas associadas ao livro 100% Música. Como, por exemplo, a possibilidade de tocar ou cantar a peça em diferentes andamentos, com ou sem voz guia, por partes ou ensaiar uma parte da peça em *loop*. Caso o objetivo seja ler a peça, há a possibilidade de a seguir através das cores que vão destacando que nota deve ser tocada ou que palavra deve ser cantada. Desta forma, é reduzida a possibilidade dos alunos se perderem. Por outro lado, quando o tema se relaciona com os instrumentos musicais, há a possibilidade de observar as suas partes constituintes a 3 dimensões. Realço também a qualidade estética dos arranjos instrumentais das peças (não me refiro à escolha das peças em si), pois, além da

roupagem muitas vezes bastante original e interessante dentro do género musical pop/rock, os *samples* utilizados são de qualidade superior a plataformas de renome.

O que faria diferente relativamente às práticas da professora cooperante seria: trabalhar só as peças do manual que enriquecessem o repertório dos alunos; trabalhar outras canções e peças com diferentes métricas, tonalidades e de géneros musicais diversificados; trabalhar primeiro cada peça auditivamente, isto é, através, por exemplo da procura em conjunto, em grupos ou individualmente da dedilhação correta de uma melodia já conhecida; explorar mais instrumentos além da flauta de bisel e trabalhar mais a voz e o movimento.

Ao longo do processo de contacto com o ensino da flauta de bisel, vi o quanto este se torna mecânico através da observação dos dedos da professora. Muitos alunos não sabem a dedilhação da flauta, nem sabem ler as notas da pauta porque claramente se perderam no processo de ensino inicial. Uma vez por falta de estudo e concentração, outras por dificuldades naturais. Neste sentido, verifiquei que muitos alunos apenas se limitam a imitar a dedilhação sem nunca se ouvirem a tocar e, por isso, não têm noção do som que imitem e da respiração. Como tal, não são autónomos e não realizam uma prática musical eficaz que resulte em aprendizagens. Sempre que quis ajudar alunos na prática da flauta de bisel nas aulas da professora cooperante, deparei-me com esta situação. Como ajudar um aluno que ficou para trás no processo de aprendizagem da flauta de bisel sem perturbar a aula? Como fazê-lo audiar a melodia e passá-la para o instrumento com noção tonal e rítmica? Como ajudá-lo a procurar uma boa afinação, clareza rítmica, respiração adequada e fruição a tocar, com toda a aula a ser dirigida pela professora? Para tentar contornar parte do problema optava por cantar a melodia e pedia que a cantassem comigo, num volume sonoro reduzido. Só depois pedia que tocassem e praticassem a dedilhação do instrumento.

A postura da professora cooperante em aula era assertiva e ao mesmo tempo serena, seguindo a máxima de não sorrir abertamente para a turma até ao final do 1º período, como forma de evitar comportamentos de desrespeito e abuso de confiança. Neste sentido, é de salientar o facto de ter observado um maior número de problemas de indisciplina no 1º período do que no resto do ano, quer no 2º como no 3º ciclo, o que me fez refletir sobre se este será o período em que alguns alunos testam os limites

dos professores, se é porque ainda não estão preocupados com a avaliação, ou se será a postura mais fria da docente que dificulta o crescimento de uma relação professor-aluno com a cumplicidade necessária para não ocorrerem este tipo de situações.

3.1 - Turma – 5º 2ª

3.1.1 - Aulas Observadas

Observei as aulas desta turma de 30/09/2015 a 27/01/2016. Esta turma era constituída por 20 alunos, 4 deles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Inicialmente, era uma turma atenta e colaborativa, mas com o passar do tempo passou a ser notório algum desinteresse por parte de dois alunos, devido às dificuldades que apresentavam na execução da flauta de bisel e ao constrangimento que a prática musical no seu todo lhes causava. Também se verificaram muitas faltas de material, conversas paralelas e alguma inatividade de dois dos alunos NEE por não conseguirem tocar flauta de bisel e acompanhar o que era explicado. Além disso, a nível geral a turma apresentou dificuldades ao longo do ano e que se notou no ritmo de aula e de aprendizagem comparativamente às outras turmas de 5º ano da professora cooperante.

3.1.2 – Aulas Lecionadas

Nesta turma lecionei 7 aulas sozinha e 7 aulas em par pedagógico. Estas aulas decorreram entre o dia 3/2/16 e o dia 25/5/16. A professora cooperante pediu-me que ao longo das aulas lecionasse os seguintes conteúdos: a mínima; a pausa de mínima, os andamentos; o ostinato rítmico; as notas sol, mi e lá na flauta de bisel e a escala pentatónica.

No início da primeira aula estava muito nervosa. Porém, muito rapidamente comecei a desfrutar da aula e acalmei-me. A turma colaborou bastante e nos primeiros 45 minutos estiveram em silêncio e participaram com entusiasmo. Nesta aula destaco positivamente o interesse, entusiasmo e sucesso dos alunos em executar as tarefas propostas. De igual modo, é de realçar a curiosidade e a abertura para fazer atividades que não estavam habituados a fazer, quebrando a rotina criada nas aulas de Educação Musical. Por outro lado, saliento negativamente a dificuldade dos alunos em executar os exercícios melódicos e rítmicos na flauta e, como tal, não ter sido possível executar a melodia proposta na peça “Colcheias do Oriente” (Anexo 1). Quanto à parte A

(canção) e B (percussão corporal), foram executadas com pouca segurança, principalmente a parte B, visto que era a três vozes e pedia a utilização de várias partes do corpo, estando a maioria dos alunos dependentes do meu exemplo. A dois alunos com necessidades especiais optei por dar dois xilofones e criar melodias para eles executarem, nesta aula e nas restantes, pois não conseguiam tocar flauta. Um deles não conseguia mesmo colocar as mãos corretamente no instrumento devido a limitações físicas. Apesar de terem muitas dificuldades também a tocar xilofone e não serem autónomos, conseguiam fisicamente tocar e perceber mentalmente como funcionava, por isso, ficaram muito motivados e orgulhosos perante a turma.

A professora cooperante achou que minha primeira a aula foi muito intensa e um pouco narcisista – característica comum nas primeiras aulas dos estagiários que já orientou-, isto é, que, por um lado, a minha aula foi muito variada e sem paragens e, por outro, que eu estive preocupada com o meu desempenho e com pouca atenção aos comportamentos individuais (conversa, desconcentração e/ou brincadeira). Relativamente ao primeiro ponto, este é realmente o modelo de aula que eu prefiro observar, dar e receber, mas também compreendo o ponto de vista da professora cooperante, tendo em conta a tenra idade dos alunos. No que diz respeito ao silêncio na sala de aula, a verdade é que para mim uma aula de prática instrumental não tem de ser silenciosa e com os alunos do início ao fim focados no professor, daí não me terem incomodado alguns comportamentos que revelavam, em certos momentos, menos concentração. Contudo, percebo o ponto de vista da professora: se o aluno não está totalmente concentrado não está a vivenciar a aula no seu todo. Após refletir sobre a aula e sobre as correções da professora, percebi que devia melhorar também na atenção às dificuldades individuais. Consequência da minha preocupação em executar todas as atividades planeadas da melhor forma. Quase no final da aula, distribuí papéis em branco pelos alunos e questionei sobre o que tinham sentido quando cantaram. Para ajudar escrevi várias hipóteses no quadro, sendo que podiam escolher mais que uma ou escrever outra diferente: confiante; com vergonha dos meus colegas; com vergonha da professora; aborrecido; chateado; feliz; entusiasmado; outro. As respostas foram maioritariamente “feliz” e “confiante” porque gostavam da canção e sentiram alegria ao cantar.

Para a aula seguinte, optei por facilitar a peça, pois percebi que, de um modo geral, iam demorar demasiado tempo a aprende-la e os alunos iam ficar muito desmotivados. Posteriormente, pedi para todos fazerem o ostinato ao mesmo tempo em vez de dividir em três grupos, já que percebi que assim seria mais viável para todos o conseguirem executar o que, de facto, resultou. A parte C, a melodia da flauta, foi executada razoavelmente por alguns alunos mas a maioria ainda não tinha destreza suficiente para fazer a dedilhação correta, mesmo num andamento lento.

Na aula seguinte, como queria rever a canção mas tinha receio que os alunos ficassem desmotivados por ser a mesma melodia, começámos por cantá-la sentados. Depois, em pé e de seguida, no centro da sala. Posteriormente desviei as duas mesas da frente e pedi que fizessem uma roda e que quem quisesse cantasse individualmente no centro da roda. Cinco dos 20 alunos da turma cantaram de livre vontade. A seguir, formaram três filas e pedi para cantarem uma fila de cada vez. Durante este processo, destaco o facto dos alunos se queixarem por estarem em pé e, apesar de assim terem oportunidade de estar mais à vontade, alguns parecerem estar a fazer um sacrifício e preferirem fazer toda aquela atividade sentados. Sendo que a intenção era tornar a atividade mais dinâmica, para poder ensaiar a canção com os alunos a movimentarem-se e a posicionarem-se de formas variadas, senti que surtiu o efeito contrário em alguns deles porque os tinha tirado da sua posição de conforto à qual estavam habituados desde o início do ano letivo. Depois de trabalhar toda a peça, executámos um ostinato rítmico a três vozes que simulava o som de três comboios, mas que se mostrou difícil de executar durante algum tempo a três vozes, pois os alunos perdiam-se ou imitavam outro ostinato que não o deles. Nesta aula tive mais atenção aos comportamentos individuais e, por isso, tive uma atitude mais assertiva e chamei a atenção para que estivessem todos concentrados nas atividades, pois esta atividade só era possível com a concentração de todos. No final da aula distribuí uma vez mais papéis em branco por todos os alunos para questionar os alunos sobre o tinham sentido ao cantar individualmente e em pequenos grupos. As respostas foram maioritariamente “feliz”, “confiante” e “com vergonha dos meus colegas”. Foi interessante perceber a diferença de reações quando a dinâmica mudou e os alunos se sentiram mais expostos.

Na aula seguinte, a peça “Colcheias do Oriente” ficou completamente consolidada e decidi trabalhar o ostinato rítmico “O comboio”, a duas vezes, para simplificar a sua realização. Porém, a receptividade não foi a melhor e comecei a sentir que em vez de se divertirem com o mesmo, como eu expectava, estavam a executar algo aborrecido. Assim sendo, depois de consolidado, trabalhei apenas a execução do mesmo com *accelerando/ritardando* e *crescendo/diminuendo* e deixei por fazer os diferentes exercícios que tinha preparado com diferentes intensidades e dinâmicas como se fossem diferentes viagens de um comboio. Por outro lado, iniciámos a execução da peça “Este ritmo toca” e a receptividade foi muito boa, principalmente devido ao facto de a canção ter coreografia. Apesar da habitual resistência a terem de se levantar, acho que se começaram a habituar à minha forma de trabalhar e participaram ativamente. Memorizaram a canção e perceberam rapidamente o esquema de intercalar a canção e a coreografia com a execução de padrões rítmicos em percussão corporal. Saíram da aula muito felizes. Considero que foi muito importante para a motivação e autoestima desta turma conseguirem executar uma peça do início ao fim, sem terem de trabalhar tanto tempo para ficar consolidada.

Nas duas aulas seguintes, revemos a peça “Este ritmo toca” e comecei a ensinar a parte da flauta, pois a professora cooperante pediu-me para ao longo das minhas aulas ensinar as notas da escala pentatónica de dó na flauta e no máximo duas de cada vez. Assim, como já tinha inserido duas novas notas na peça anterior, agora foi a vez de ensinar as duas que faltavam para completar a escala pentatónica de dó. Como tal, compus para esta peça uma melodia curta e mais simples do que a da peça anterior para que fosse mais adequada às capacidades da turma em geral. Em vez de começar pela leitura da peça e de ensinar a peça frase a frase, induzindo a imitação da minha dedilhação na flauta – um dos métodos que a professora cooperante utilizava para ensinar as peças - optei por pedir aos alunos que tocassem a melodia de ouvido. Como tal, cantámos a melodia da flauta várias vezes para que os alunos memorizassem a melodia. Depois, pedi que, a pares e a partir da primeira nota da melodia dita por mim (para simplificar a procura), tentassem descobrir como se tocavam os primeiros dois compassos. Fui passando pelos pares, ouvindo as melodias que tocavam e explicando se estava correto ou não. Quando não estava certo, cantávamos corretamente as

frases que tinham tido notas erradas e os alunos procuravam de novo as notas certas. Apesar de muito lentamente e com muita ajuda da minha parte, a turma conseguiu superar o desafio. Creio que este foi um exercício auditivo muito rico para todos, pois permite a compreensão do que se está a tocar, em detrimento da dependência da leitura ou de uma memorização superficial que será facilmente esquecida, embora depois eu tenha ensinado a notação correspondente. Esta estratégia apresenta semelhanças com as propostas de autores de referência como Diane Lange (2005) e Lucy Green (2008), que defendem a prática instrumental a partir da interiorização da melodia e a procura da dedilhação por tentativa e erro. Esta estratégia apresenta-se oposta ao paradigma do ensino tradicional da música que visa ensinar o código musical, pois, segundo Rodrigues (2001), “Algum ensino tem-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal.” (p.2). Considero esta forma de aprender uma peça instrumental muito mais enriquecedora, motivante e, claro, muito importante para o treino auditivo. Todavia, não é uma estratégia fácil de aplicar se os alunos ainda apresentarem dificuldades na dedilhação da flauta, como foi o caso desta turma.

As aulas seguintes e até ao final do ano foram em par pedagógico com a professora cooperante, nas quais seguimos o seu plano de aula, mas inserindo algumas sugestões da minha parte. Contudo, na primeira aula em par pedagógico sugeri continuar o trabalho feito com a turma na peça “Este ritmo toca” e introduzir a improvisação em instrumental orff. Assim sendo, depois de introduzir o conceito de escala pentatónica, trabalhamos a improvisação com as notas desta escala em instrumental orff. Nesta aula retirei muitas aprendizagens para o meu futuro: o primeiro contacto dos alunos com instrumental orff deve ser exploratório e em pequenos grupos, pois quando pedi para improvisarem todos juntos, os alunos tocaram com toda a força que tinham para se conseguirem ouvir e sem qualquer estrutura, nem noção rítmica. De seguida, o professor deve pedir que os alunos toquem numa dinâmica *piano* para que todos se consigam ouvir a si próprios e aos outros. Por outro lado, o professor deve dar o exemplo de como improvisar e apenas a seguir é que cada um dos alunos pode improvisar sozinho ou em pequenos grupos

durante um tempo definido. Neste exercício percebi que em 20 alunos só 2 conseguiram improvisar de acordo com a pulsação. A maioria dos alunos acelerava sem ter em conta o meu acompanhamento harmónico no piano e apenas subiam e desciam nas lâminas, sem construir melodias. Por isso, foi pedido a um dos alunos com maior desenvolvimento musical que inventasse “uma melodia bonita de que gostasse”. Os colegas apreenderam o exemplo e a maioria das improvisações melhoraram consideravelmente na complexidade melódica e estrutura rítmica. Foram ainda feitos exercícios de improvisação com a divisão por famílias de instrumentos e foi feita a revisão da parte da flauta da peça “Este ritmo toca”. Na aula seguinte, concluímos a peça e os alunos ficaram muito satisfeitos, pois apesar do trabalho ter sido árduo para aprender a melodia da flauta, o resultado final foi bastante positivo.

É de salientar que foi muito enriquecedor trabalhar em par pedagógico com a professora cooperante, pois, por exemplo, nesta aula eu acompanhei os alunos no piano enquanto eles tocavam flauta e a professora ajudava na dedilhação. Quando surgiu uma interrupção, eu fui ajudar os alunos que tocavam xilofone e a professora tocou no piano quando se voltou a executar a peça em conjunto. No meu ponto de vista, este é um pequeno exemplo do quanto é vantajoso para os alunos ter dois professores dentro da sala, pois estes conseguem ajudar os alunos individualmente mais facilmente sem quebrar o ritmo da aula. Nesta mesma aula iniciámos o estudo de uma nova peça, esta da escolha da professora cooperante. É de salientar o facto da professora contar com a minha opinião e sugestões e ter o cuidado de não conduzir a aula individualmente, permitindo-me ser eu a realizar muitas das atividades.

As aulas que se seguiram até ao final do ano foram muito enriquecedoras, mas que não eram possíveis de ser realizadas de forma exatamente igual apenas com um professor. Todavia, percebi na prática que, tal como o professor orientador da faculdade João Reigado referiu nas aulas de Seminário da Prática de Ensino Supervisionada, sempre que houver uma pequena sala anexa disponível, é possível que um pequeno grupo de alunos trabalhe sozinho, neste caso num instrumento musical. Além de possível, considero que é muito mais motivador para o professor e para os alunos que sentem que fazem parte de uma banda musical e que estão completamente envolvidos. Desta forma, os alunos são responsabilizados pela sua

tarefa e sentem que têm um papel preponderante na conclusão do objetivo da atividade, além disso, ficam mais motivados, mais concentrados, participam mais ativamente, têm um comportamento tendencialmente melhor e creio que as suas aprendizagens são mais significativas. Neste sentido, segundo Lucy Green (2008), o trabalho em grupo fomenta um esforço coletivo para atingir um objetivo comum e, por conseguinte, estimula o crescimento do conhecimento individual através da troca de saberes. Além disso, o trabalho colaborativo entre pares gera maior motivação nos alunos e contribui positivamente para o seu desenvolvimento musical.

Para tocar um instrumento é preciso persistência e há crianças que não são tão persistentes, desistem com facilidade, principalmente se os professores desistirem deles para não perder a concentração do resto da turma – problema que se agrava devido ao facto das turmas serem demasiado grandes. O professor acaba por se sentir obrigado a seguir em frente e o aluno corre o risco de ficar inativo se as atividades forem, na maioria das vezes, tocar esse instrumento, como é exemplo a flauta de bisel. Por isso, acho que a solução, além de fomentar a ajuda entre colegas e a diversidade de atividades – que para mim é essencial -, é haver variedade de instrumentos e adaptar a escolha dos instrumentos às capacidades dos alunos, pois se não há tempo para se poder ajudar individualmente quem tem muitas dificuldades e desiste facilmente, o professor deve ter alternativas para que os alunos não fiquem inativos. No meu ponto de vista, o professor de Educação Musical deve possibilitar que os alunos tenham prática musical e as possibilidades de prática musical são demasiado amplas para que esta seja bloqueada pelas dificuldades num instrumento. Por isso, no caso desta turma, a decisão de trocar a flauta pelos xilofones no caso dos dois alunos com necessidades educativas especiais teve resultados bastante positivos.

Na aula seguinte, a peça escolhida pela professora foi a canção “Let it be”, dos Beatles, com o arranjo retirado do manual adotado 100% Música – 5º ano (2012) e que apenas incluía o refrão da canção e uma melodia na flauta. A minha sugestão para esta peça foi adicionar outros instrumentos e cantar a música na sua totalidade. Aproveitei o facto de haver dois guitarristas na turma e sugeri que um dos guitarristas, o G., cantasse a música inteira e a turma cantasse o refrão, pois além de cantar muito bem, em todas as aulas pedia para fazer *beatbox* ou cantar uma canção para a turma

no final da aula. Como tal, eu sabia que ele ia ficar muito feliz por poder fazer um solo. Assim sendo, pedi aos guitarristas, G. e N. que trouxessem as suas guitarras na aula seguinte e ao G. que ensaiasse em casa a canção completa.

Na aula que se seguiu, senti-me sensibilizada por ver que o G. não se tinha esquecido de trazer a guitarra, pois percebi que ele tinha dado importância ao meu pedido. A N. avisou-me durante a semana que a mãe não a deixava trazer a guitarra para a escola e, por isso, tocou na guitarra que havia na sala de música. Esta aula decorreu com a professora cooperante a trabalhar a melodia da flauta com os outros alunos e comigo na sala dos instrumentos. Nesta sala trabalhei com os guitarristas a harmonia da canção e com o solista a parte vocal, tendo dado alguns conselhos acerca da respiração, afinação e postura. No final juntámo-nos às flautas. O resultado final foi bastante gratificante, pois, além das guitarras, a professora tocou piano, o G. cantou, a turma cantou o refrão e a expressão dos alunos num misto de surpresa, curiosidade e satisfação, deixou-me a certeza de que estávamos no caminho certo.

A partir dessa aula, a N. sempre que se cruzava comigo ia-me informando, orgulhosa, que estava a ensaiar a peça em casa e que já estava melhor e eu percebi o quanto importante para ela estava a ser este processo. Na aula seguinte, já pude deixar os guitarristas a ensaiar autonomamente e pude dar atenção aos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que tocavam xilofones baixo. Infelizmente as dificuldades eram muitas e só conseguiram tocar com a minha ajuda. Porém, além dos propósitos musicais, para mim o mais importante foi o facto de se sentirem úteis e parte do grupo, e, por isso, o principal objetivo foi atingido. Nesta aula também pedi a um aluno que se voluntariasse a tocar cajon. O aluno que se voluntariou é muito nervoso e tem uma autoestima baixa relativamente à sua prática musical. Nas aulas anteriores ficava sempre muito preocupado quando não conseguia executar o que era pedido e por vezes culpava o instrumento, dizendo que estava estragado. Contudo, após alguma dificuldade inicial, o aluno criou um ostinato rítmico que conseguia fazer e que ficava bem com a canção. Na última aula, com todas as mesas encostadas à parede, os alunos distribuíram-se pela sala por naipes de instrumentos e tocaram a peça como se de um concerto se tratasse, em vez do tradicional teste que costumava

encerrar a aprendizagem de cada peça. O resultado final foi muito mais interessante musicalmente e enriquecedor para os alunos do que no formato do livro.

No início da última aula do ano letivo, que foi da responsabilidade da professora cooperante e que teve como objetivo fazer a autoavaliação, um aluno perguntou-me se íamos fazer alguma coisa divertida. Fiquei feliz por ser vista como a professora que fez atividades divertidas. Além das aprendizagens visíveis, a opinião positiva dos alunos acerca das minhas aulas é um retorno que me deixa muito satisfeita.

3.2. Turma – 5º 4ª

3.2.1 – Aulas Observadas

Observei as aulas desta turma desde o dia 30/09/2015 até ao dia 25/05/2016. A turma era constituída por cerca de 20 alunos e tinha uma particularidade. Era constituída por um grupo de alunas muito empenhadas e atentas. Porém, também faziam parte uma minoria de alunos mais distraídos e que não conseguiam acompanhar tão bem a prática instrumental de flauta de bisel. Por outro lado, também faziam parte quatro alunos que, de diferentes formas, perturbavam as aulas de uma maneira que a única alternativa que a professora encontrou foi, depois de muitas chamadas de atenção, expulsar os alunos da sala sempre que repetiam o comportamento inadequado. Esta estratégia foi aplicada quase no final do ano letivo, depois da professora ir sempre para a aula angustiada e perder muito tempo da aula a chamar à atenção os alunos. Depois de falar individualmente com cada aluno e lhes ter explicado as consequências que os seus comportamentos iriam ter no seu futuro, de ter mandado recados para casa que não surtiam efeito, da diretora de turma ser alertada e de ocorrerem algumas situações de desrespeito e confronto por parte dos alunos, a situação manteve-se igual. Por outro lado, foi sempre muito difícil começar a aula a horas porque, sendo a primeira aula depois do almoço, a maioria dos alunos chegava atrasado e depois imploravam para ir à casa de banho ou beber água. Devido aos comportamentos que perturbavam as aulas, aos atrasos e dificuldade em começar a aula, a quantidade e qualidade de aprendizagens e experiências acabou por ser inferior às restantes turmas de 5º ano.

Nas reuniões que se realizaram ao longo do ano, foram sempre discutidas estratégias pelos professores da turma para tentar ajudar estes alunos, mas os

mecanismos de resposta revelaram-se sempre insuficientes. Estes quatro alunos foram suspensos várias vezes ao longo do ano como o caso do aluno C., um aluno de 10 anos, que praticamente deixou de vir às aulas de Educação Musical a partir do 2º período. Na última aula em que o C. esteve presente fez tudo para ser expulso, como estar a mexer no seu material escolar e a pintá-lo, deixar cair objetos e, sobretudo dizer frases com um intuito provocatório para incomodar a professora, apesar de ter sido ignorado pela mesma. Quando a professora expulsou outro aluno da sala, o C. também saiu por iniciativa própria, visivelmente farto de esperar para ser expulso. Penso que o facto do aluno não ter recebido a atenção desejada e de procurar chocar os colegas e a professora de alguma forma – para chamar a atenção, mais uma vez - teve na origem desta saída da sala. Os restantes alunos perturbavam as aulas através das conversas cruzadas constantes e palavras soltas, principalmente contendo ofensas ou, na maioria das vezes provocações só para brincarem uns com os outros. A principal brincadeira era dizerem simplesmente o nome das mães uns dos outros com intuito ofensivo, o que quebrava qualquer atividade que se estivesse a realizar. Depois, quando eram chamados a atenção eram incorretos e o comportamento não cessava. Sempre que pedi ao B., outro dos quatro alunos suspensos ao longo do ano, para se sentar ao meu lado, para tentar evitar que ele respondesse aos colegas e para que se concentrasse nas atividades, percebi que o seu foco era sempre o que os seus colegas diziam e era impossível impedi-lo. Por outro lado, o L. foi o único dos quatro que conseguiu melhorar a sua atitude e desempenho a partir do momento em que eu ofereci ajuda para executar uma peça na flauta de bisel. Ao ajudá-lo, percebi que desmotivava muito facilmente e talvez por isso se tenha perdido no processo de aprendizagem. Como tal, enquanto lhe cantava a melodia, pedia para ele cantar e lhe ensinava a dedilhação da flauta, tentava motivá-lo, dizendo que sabia que ele era capaz e que bastava não desistir e ensaiar mais um pouco. Nas aulas seguintes, tanto o L. como outros alunos passaram a pedir para eu os ajudar durante a aula, o que revelou motivação e resultados positivos. Com o passar do tempo, o L. passou a participar nas aulas de forma empenhada e sem precisar da minha ajuda. Destaco o facto de, em várias situações a partir desta altura, o L. pedir para mudar de lugar ou para algum colega parar de o distrair porque sabia que não se ia conseguir manter concentrado nem deixar de responder aos colegas. No final do ano, o L. conseguiu superar-se a si próprio,

deixou de perturbar as aulas, obteve a sua desejada nota positiva e passou a gostar e a tirar prazer das aulas. Fiquei muito feliz por ter conseguido contribuir de alguma forma neste processo, ajudando-o a sentir-se capaz, apesar do mérito ter sido dele. Penso que o que o fez mudar de postura após se sentir capaz de executar as atividades foi, acima de tudo, a satisfação de se superar a si próprio e, em segunda instância, de se sentir bem em mostrar à professora e aos seus pares que era capaz.

No meu ponto de vista, a diferença entre o sucesso do L. e o insucesso do B. foi o facto do L., quando se sentia capaz de concluir uma tarefa e motivado para tal, ser capaz de se abstrair do que acontecia à sua volta, interessar-se em pedir ajuda se fosse necessário e, neste sentido, permitir a aprendizagem. Por outro lado, sempre que tentei ajudar o B. foi em vão, porque este não conseguia parar de responder a qualquer coisa que os colegas dissessem. Confesso que me impressionava a sua capacidade de quebrar a atenção do que a professora explicava ou mesmo quando o chamava diretamente à atenção, olhos nos olhos, para dar atenção a tudo o que acontecia entre os colegas e responder-lhes tão rapidamente. Nada parecia ser mais importante do que não deixar os colegas sem resposta. Infelizmente, foi essa capacidade e necessidade que não o permitiu realizar aprendizagens consistentes e fruir da prática musical no seu pleno.

No terceiro período, a diretora de turma passou a pedir à professora cooperante que quando expulsasse um aluno da sala o mandasse para outra sala para ficar a trabalhar com ela. Por outro lado, por ordem do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) no final de cada aula o B. e o L. passaram a entregar um documento aos professores para que estes marcassem com uma bola verde, amarela ou vermelha, consoante o seu comportamento no decorrer das aulas. Destaco de igual modo, também a existência de um Serviço de Psicologia e Orientação que acompanhou estes alunos durante a ano letivo.

Refletindo sobre o que foi descrito anteriormente, a expulsão destes alunos nem sempre funcionava como castigo. Se fossem sozinhos, apenas dois deles, o B. e o L., tentavam convencer a professora a voltar atrás com a palavra. O terceiro, o G., apenas se mostrava incomodado na hora de sair da sala por ter toda a turma a observá-lo. O quarto aluno, o C., de quem falei anteriormente, parecia conseguir o que queria

quando era expulso. No meu ponto de vista, com o passar dos meses, a expulsão da sala destes alunos passou a ser o mecanismo utilizado apenas em prol dos alunos, que queriam aprender em vez de ser também uma medida corretiva para os alunos expulsos. Tornou-se algo tão recorrente que perdeu o seu efeito corretivo para os alunos expulsos e passou a ser o único meio encontrado pela professora para não prejudicar o resto da turma. Ao conhecer melhor os três dos quatro alunos que não melhoraram o seu comportamento ao longo do ano, percebi que não tinham bases familiares sólidas que permitisse um bom equilíbrio emocional. Principalmente o C., o aluno que deixou de frequentar as aulas a partir do 2º período e após ter sido confrontado pela professora para tentar perceber porque se comportava daquela maneira, o aluno exclamou: “Ninguém gosta de mim. Por isso é que não gosto de ninguém!”. Desta maneira, penso que a única coisa que o professor pode fazer é tentar falar com o aluno individualmente e tentar estabelecer uma relação aberta a ajudá-lo (Nogueira, 2011), tal como a professora cooperante fez com uma aluna da sua direção de turma que passou a procurá-la todas as aulas para desabafar sobre os seus problemas familiares. Por outro lado, quando lecionei uma aula nesta turma, percebi que o B. não conseguiu perturbar a minha aula mais que uma vez, e acredito que tenha sido devido ao facto das atividades realizadas terem sido intensas e mantido os colegas focados, o que não deixou espaço para qualquer tipo de provocação. Além disso, como ele conseguiu acompanhar o processo de aprendizagem ao ritmo dos colegas, apesar de não estar especialmente entusiasmado com a atividade, não tinha motivos para não a executar. No caso destes alunos, penso que tentar conhecê-los melhor, estabelecer uma relação de confiança, realizar atividades que não deixem espaço para se desconcentrarem e em que se sintam músicos capazes, pode ser um bom começo para os ajudar a diminuir os comportamentos indesejados.

3.2.2 – Aula Lecionada

Embora eu tenha tido uma participação ativa nas aulas desta turma, num papel de auxílio e motivação aos alunos, apenas lecionei uma aula. Quis lecionar esta aula porque gostava de executar uma atividade que se centrasse na execução de um canto rítmico e porque queria perceber se conseguia lidar com os alunos que perturbam as aulas com o maior grau de gravidade que assisti ao longo deste estágio. Nesta aula não

estavam presentes dois dos quatro alunos que mais perturbaram as aulas ao longo do ano, o C. e o G. Relativamente aos outros dois alunos que estavam na sala, o L. mostrou-se participativo tal como tinha vindo a acontecer nas últimas aulas e o B. não perturbou a aula, provavelmente, tal como expliquei de forma mais detalhada anteriormente, devido à intensidade da atividade e ao facto de ele conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma. Relativamente ao resto da turma, apenas tive de pedir silêncio porque estavam todos muito entusiasmados com a atividade.

Relativamente ao canto rítmico, este a três vozes, teve como base um canto rítmico composto por Beth Bolton (Anexo 7) mas com alterações rítmicas e letra da minha autoria (Anexo 6), tendo a estrutura da atividade como base um plano de aula de Diane Lange (2005). Depois da leitura do texto do canto rítmico de forma livre e expressiva e da marcação dos macrotempos nas pernas, executámos o canto rítmico por partes e repetimos as vezes necessárias até estar consolidado. Ao contrário do que eu temia, todos estavam concentrados e a participar, algo que era raro nas aulas observadas devido às dificuldades na execução da flauta de bisel e às provocações constantes já referidas. Depois de todos aprenderem o canto rítmico na íntegra, dividi a turma em três grupos para que cada grupo executasse a sua frase. O grupo responsável pela primeira frase rapidamente se tornou autónomo e, por isso, apenas tive de ajudar a entrar os outros dois até que se tornassem autónomos também. Como o grupo responsável pela segunda frase estava sentado nas cadeiras que existem no meio da sala estavam dispersos uns dos outros e perdiam-se mais facilmente. Por isso, pedi que se concentrassem no meio da sala, o que ajudou a solucionar o problema. De seguida, passámos a trabalhar as entradas de cada grupo e a saída do primeiro para o terceiro grupo. Não foi possível incluir os instrumentos de percussão porque a professora precisou de ocupar a última meia hora de aula, mas o resultado final relativamente à execução, concentração e participação na atividade foi bastante positivo. Quase no final da aula, gravámos a execução final do canto rítmico. Os alunos puderam ouvir a sua gravação e a turma ficou muito entusiasmada quer por gravar, quer por ouvir o resultado final.


3.3. Turma – 6º 1º

3.3.1 - Aulas Observadas

Observei as aulas desta turma desde o dia 29/09/2015 ao dia 19/04/2016. Esta turma era constituída por 12 alunos, por ser uma turma que é composta também pelos alunos do Curso Básico de Música e que não têm a disciplina de Educação Musical. Apesar da presença de alunos com necessidades educativas especiais, a maioria dos alunos desta turma tinha bastantes facilidades nas atividades propostas. Além disso, tinham a particularidade de, ao contrário de muitos dos alunos das restantes turmas observadas, adorarem tocar flauta de bisel e fazer testes de avaliação das peças. Acredito que o facto de se sentirem capazes (autoeficácia) estava na origem deste sentimento. Por outro lado, destaco a aluna M. que passou todo o ano letivo sem conseguir acompanhar a maioria das atividades realizadas por serem de prática de flauta de bisel. A aluna, como tantos outros alunos de outras turmas, perdeu-se no processo de aprendizagem e já não conseguia acompanhar o nível de exigência das peças tocadas e o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas. Como tal, sempre que o trabalho passava pela execução do instrumento, preferia pintar os seus materiais escolares ou brincar com outros objetos, pois rapidamente desistia de tentar executar. As duas alunas com necessidades educativas especiais eram orientadas pela professora de maneira a executar uma pequena parte de cada peça e tinham mais tempo para estudar antes de fazerem os testes de avaliação.

3.3.2 – Aulas Lecionadas

Nesta turma lecionei 3 aulas. Estas decorreram desde o dia 26/4/16 até ao dia 17/5/16. Quando os alunos entraram na sala estranharam e não gostaram muito da disposição das mesas encostadas à parede e do facto das cadeiras estarem dispostas em meia lua, pois tinham perdido o seu “cantinho seguro” onde cada um cumpria ou não o que era pedido sem estarem expostos.

Começo por destacar negativamente a atividade que consistia em três pares executarem três ostinatos rítmicos diferentes com os braços formando uma espécie de ponte e trocarem de ostinato quando passavam por baixo do outro par. Dois dos três pares confundiam-se e aborreciam-se com a repetição do ostinato. Só fixaram bem e tiveram gosto em fazer o ostinato:  Se voltasse a

fazer este jogo faria ostinatos utilizando sílabas que despertassem mais interesse nos alunos como este despertou. Por outro lado, destaco positivamente o facto do aquecimento vocal executado com base numa história e com movimento (Anexo 5) ter deixado os alunos motivados e com energia para a atividade seguinte. Embora tímidos, no início, e com algum preconceito relativamente a uma história com um carácter mais infantil, foram ficando mais à vontade e rapidamente passaram a tirar prazer da atividade. Já na atividade que consistia em movimentarem-se consoante a pulsação da harmonia da canção “O Grilo” e pararem quando eu parava de tocar, mas continuando a audiar a canção, fiquei muito satisfeita por ver o balanço dos alunos e o facto de cantarem a melodia no sitio certo quando a música recomeçava, o que parecia revelar que estavam mesmo concentrados a audiar a melodia da canção. Além disso, ao contrário do que é costume, não senti necessidade de inserir a letra durante o ensino da canção, pois os alunos estavam a divertir-se a cantar a melodia da canção, enquanto se movimentavam. Segundo, Gordon (2008) a maioria das canções ou mesmo todas, devem ser cantadas sem palavras porque as crianças tendem a tomar mais atenção ao texto do que à melodia e, por sua vez, ao significado das palavras do que à tonalidade e métrica da canção. Consequentemente, a afinação pode ser prejudicada. No caso de crianças mais velhas, o professor deve cantar várias vezes as canções sem texto para a turma antes de pedir aos alunos que as cantem, utilizando combinações de sílabas sem sentido. Por fim, a grande surpresa desta aula foi a aluna M. que depois de manifestar um desagrado inicial relativamente à disposição da sala e ao facto de estar a trabalhar uma canção que implicava movimentar-se e expor-se perante os colegas, participou ativamente e com prazer pela primeira vez numa atividade desta disciplina.

Na segunda aula, os alunos ficaram entusiasmados com o facto de ser eu a lecionar e, ao contrário da aula passada, também com a nova disposição do mobiliário da sala. Depois de um aquecimento vocal (Anexo C1), da execução de padrões tonais maiores e menores e da revisão da canção, realizámos uma improvisação vocal individual a partir das palavras presentes na letra da canção e de acordo com a harmonia e balanço da canção. Nem todos quiseram improvisar, porém, mesmo depois do meu exemplo, quem o fez não foi muito criativo melodicamente porque não sabiam bem o que dizer e riam-se bastante, mas perceberam muito bem o objetivo a

nível do texto. Por isso, utilizaram exemplos de palavras que escrevi no quadro que faziam parte da letra da canção e construíram frases muito criativas, o que facilitou a improvisação musical no seu todo, principalmente do ponto de vista rítmico. Por fim, falei sobre o estilo *swing*, o estilo da canção trabalhada, e fizemos um jogo para trabalhar a notação rítmica.

No final da aula, em conversa com a professora cooperante sobre o facto de haver mesas na sala que dificultam a existência de atividades de movimento devido ao tempo despendido e às consequências físicas que implica para um professor deslocar o mobiliário todos os dias. No seguimento da minha sugestão em retirar as mesas da sala de música maior, a sala M2, a professora refletiu sobre a possibilidade de fazer esse pedido à direção para o ano letivo seguinte, sendo que o único impedimento que previa seria o facto de haver aulas do ensino articulado da música nessa sala que pudessem necessitar desse mobiliário. Fiquei contente por despoletar essa reflexão sobre uma ideia que, felizmente, acabou por se concretizar. Assim, mais alunos podem agora usufruir de atividades de música e movimento, que tão importantes são para o seu desenvolvimento musical, pois “A capacidade de os alunos se sentirem livres e descontraídos e serem flexíveis no movimento é fundamental para o seu sucesso na sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico.” (Gordon, 2000, p. 294).

A terceira e última aula dada a esta turma trouxe-me muitas aprendizagens. Depois da audição de várias versões da peça “Lux Aeterna” do filme “Requiem for a dream”, perguntei aos alunos se conheciam a peça através dos *trailers* de filmes ou espetáculos de artes circenses, os alunos responderam negativamente. Quando comecei a distribuir os instrumentos orff todos os alunos exclamaram um “Finalmente!”, pois nunca tinham tocado e ficaram muito felizes. O meu arranjo da peça era simples e repetitivo, pois cada grupo tinha apenas um padrão melódico para repetir do principio ao fim. Porém, o que parecia fácil tornou-se difícil por ter melodias a mais. A ideia era fazer a peça numa aula só e apesar de ter conseguido, não foi possível fazer a estrutura que tinha planeado. A turma acabou por tocar a peça com uma estrutura livre só com entrada e saída progressiva de cada melodia. A primeira melodia a trabalhar foi a dos xilofones baixo. Esta melodia tinha figuras rítmicas demasiado longas para o andamento lento em que era tocada a peça. Este facto tornou

mais difícil a execução do padrão para os alunos dos xilofones baixo, pois tinham dificuldade em sentir a pulsação, apesar de eu ter cantado a melodia, tocado a mesma no piano e tivesse contado quantas pulsações tinham de sentir em cada nota, para tentar ajudá-los. Por outro lado, o outro par de alunos que tocou o padrão exatamente com o mesmo ritmo, mas com notas diferentes nos metalofones alto, não tiveram dificuldades. Senti que apesar das dificuldades evidentes dos xilofones baixo, o facto de um dos alunos ser um aluno que desmotiva e desiste com facilidade quando encontra dificuldades nas aulas de Educação Musical, desmotivou o colega que tocava o mesmo instrumento e, ao longo da aula, toda a turma em geral. Apesar de todos os outros alunos conseguirem fazer o que era pedido, o ambiente que se criou na aula foi de falta de entusiasmo e desmotivação. Deste modo, repeti ao longo da aula várias vezes “Eu acredito em ti. Eu sei que és capaz!” – e acreditava mesmo, por isso é que não alterei a melodia - enquanto eu cantava e tocava a sua parte no piano. Consegui que ele nunca desistisse de tentar, mas não consegui que ele tivesse gosto em tocar a sua parte.

Em suma, esta aula foi uma das experiências neste estágio que contribuiu para a melhoria da minha perceção do que é difícil de executar para os alunos em instrumental orff e isso é muito importante para que eu possa planear as minhas aulas de forma mais eficaz no futuro. Percebi também que se não tiver muito tempo para trabalhar uma peça e os alunos manifestarem dificuldades que os desmotivam, poderei colocar a hipótese de modificar as características musicais que lhes estão a causar essas dificuldades, não fazendo disso regra ou rotina, para que não se corra o risco de se entrar numa espiral de facilitismo que possa provocar ainda mais desmotivação. Por fim, esta aula permitiu-me experienciar e refletir sobre o facto de que nem todos os alunos reagem da forma que expectamos quando realizamos uma atividade ou trabalhamos uma peça nova. Depois desta aula decidi repetir a mesma peça com outra turma de 6º ano, o 6º3ª, pois eu acreditava que a peça tinha bastante potencial para ser tocada em instrumental orff por alunos desta faixa etária. Acreditava que haveria outra turma que pudesse gostar dela tanto quanto eu, que a ia tocar com entusiasmo e, de facto, isso aconteceu.

3.4. Turma – 6º 3º

3.4.1 - Aulas Observadas

Esta turma era constituída por 29 alunos e observei as aulas desde 30/09/2015 a 25/05/2016. Estes alunos tinham a particularidade de serem bastante conversadores e terem o hábito de comentar tudo o que a professora dizia, o que fazia com que esta demorasse o dobro do tempo para comunicar alguma informação. Por outro lado, de um modo geral não observei dificuldades na prática musical e, embora ocorressem várias situações de comportamentos indesejados, como conversas paralelas, provocações e confrontos com a professora por parte de alguns alunos, a turma era relativamente homogénea no que se refere à sua participação nas atividades propostas.

3.4.2 – Aula Lecionada

Lecionei apenas uma aula a esta turma, mas já nos conhecíamos bem. Nesta aula tinha o objetivo de perceber como seria trabalhar a peça “Lux AEterna” do filme “Requiem for a Dream” com outra turma além do 6º1ª. Nesta aula optei por reduzir o número de melodias diferentes (Anexo 10). Além disso, ao contrário do 6º1ª, muitos dos alunos conheciam a peça porque já a tinham ouvido nos filmes e ficaram muito entusiasmados por poderem tocá-la, pois achavam-na “grandiosa”.

Como nesta aula estavam presentes cerca de 26 alunos, não havia instrumental orff para todos, por isso optei por pedir a 8 alunos que se voluntariassem para tocar flauta, sendo que a peça ia também ter xilofones. A resposta a este pedido teve alguma resistência porque eles apenas tocaram instrumental orff com a minha colega estagiária e todos queriam experimentar, mas aos poucos foram-se juntando voluntários suficientes. Pedi a 4 alunos que tocassem a linha do baixo igual à que a outra turma tocou, mas substituindo a primeira semibreve por duas mínimas para facilitar a marcação da pulsação e antever dificuldades como as que ocorreram na outra turma. Os outros 4 alunos fizeram a linha dos metalofones altos com a mesma modificação rítmica. Pedi que se sentassem ao centro da sala em 2 filas, uma para cada voz, o que os motivou pelo facto de sentirem que faziam parte de um grupo. Deste modo, aprenderam com muita facilidade a sua parte e sentiram-se bastante motivados, apesar do padrão ser repetitivo. A seguir, acrescentei mais 2 melodias

diferentes e percussão. A percussão resultou exatamente como eu tinha imaginado e conseguiu aproximar-se da sonoridade orquestral da peça original, através da utilização do bombo, do prato e da pandeireta. A percussão não era repetitiva como as melodias e, por isso, possibilitava um crescendo de intensidade muito interessante. Assim, faltava apenas acrescentar mais duas vozes. Ao contrário da outra turma, a voz do xilofone soprano revelou-se difícil de executar porque era demasiado rápida para as alunas a quem competia cumprir esta tarefa. O problema não estava na audição da melodia, estava claramente na coordenação motora. Porém, através da repetição conseguiram melhorar o seu desempenho.

Ao ver a diversidade de instrumentos que eu propus para a peça, o aluno L., um aluno frequentemente conversador e distraído nas aulas de Educação Musical, perguntou-me no início da aula se podia tocar guitarra nesta peça e eu aceitei de muito bom grado. Ensinei-lhe a harmonia, exemplifiquei alguns dedilhados possíveis, mas dei-lhe liberdade para ele escolher o tipo de dedilhado que melhor se adaptava a cada parte da peça, para que ele pudesse criar o seu próprio arranjo. Além de enriquecer a peça com o seu contributo, o aluno ficou muito satisfeito e orgulhoso por mostrar à turma que sabia tocar o instrumento e sentiu-se especial e motivado. Quase no final da aula juntámos todos os instrumentos, seguindo uma ordem de *crescendo* e depois de *diminuendo*, adicionando e retirando cada melodia, respetivamente. Por fim, decidimos gravar para ouvir o resultado final e a professora, sendo a Diretora de Turma, informou que se tocassem bem iria enviar a gravação para os pais, o que além de motivar os alunos, assemelhou-se a uma atuação para os seus familiares.

Nesta aula destaco positivamente o facto do aluno G. se ter oferecido para tocar flauta no início da aula e ter participado de forma concentrada do início ao fim da aula, pois este é um aluno que destabiliza muito a turma e nem sempre participa. Por outro lado, o R. que pediu para tocar bombo, é um aluno que gosta de participar. Contudo, desiste facilmente quando sente dificuldades e faz tudo para chamar a atenção dos colegas e da professora se não estiver concentrado numa atividade. No meu ponto de vista, o facto do aluno ter ficado com um instrumento que mais ninguém tinha, motivou-o a responsabilizar-se pela sua parte e a estar concentrado durante a aula. O mesmo aconteceu com o guitarrista L. que é bastante conversador e nesta aula

esteve sempre concentrado a tocar guitarra. Em suma, o resultado final foi bastante positivo, tanto musicalmente como a nível da satisfação e motivação dos alunos. Ao contrário da outra turma, esta vivenciou a peça com o mesmo gosto que eu. O ambiente de companheirismo que se criou, enquanto tocávamos em conjunto, foi a prova de que nem todas as turmas são iguais e que muitos fatores podem condicionar a motivação e sucesso de uma aula.

b) Aulas Observadas no 3º Ciclo

Nesta escola são lecionadas aulas de Educação Musical do 5º ao 8º ano. Este ano, relativamente ao 3º ciclo, a professora cooperante ficou responsável por todas as turmas de 8º ano. As aulas foram semestrais, com duração de 90 minutos. Os lugares foram distribuídos na primeira aula intercalando os géneros (rapaz, rapariga...) de maneira a tentar evitar conversas paralelas entre amigos mais próximos. Os temas escolhidos pelos professores da escola a partir das possibilidades dadas pelo programa de Educação Musical do 3º ciclo foram “Músicas do Mundo” e “Formas e estruturas”. Neste sentido, ao longo do 1º semestre, a professora começou por dar algumas aulas de História da Música, com uma breve síntese das principais características de todas as épocas, desde a pré-história à contemporânea. Depois da apresentação da última época, todos os alunos tiveram a oportunidade de, a pares, compor uma peça com base no período do experimentalismo e de escrever uma partitura através de símbolos que representassem os sons criados. A última parte do semestre consistiu na prática instrumental, nomeadamente em instrumental orff e flauta de bisel. As peças trabalhadas foram peças originárias de diferentes partes do mundo. Neste caso, do Equador, da Rússia e do Gana.

No início do trabalho de cada peça, a professora fez sempre uma contextualização histórica e geográfica da peça e do seu país de origem. De seguida, proporcionou a audição de várias versões de cada peça, desde a mais tradicional, à versão com sonoridade *techno*, *rock* ou militar, entre outras. Achei muito interessante esta forma de proporcionar uma audição variada da peça por parte dos alunos, pois, além de ser aliciante ouvir várias versões da mesma peça, quando os alunos vão tocar já a ouviram várias vezes de uma forma dinâmica e têm a melodia memorizada. Por estas razões, esta foi uma estratégia que também utilizei nas minhas aulas ao 8º3ª no

segundo semestre. Relativamente à prática instrumental, embora a partitura tivesse projetada e fosse distribuída pelos alunos, cada melodia do arranjo foi transmitida auditivamente pela professora com o nome das notas, pois a maioria dos alunos do 8º ano já não se lembravam de como se lê uma partitura. A maioria dos alunos apontavam as notas e escreviam por baixo da partitura.

O que faria diferente seria, por exemplo, o que na realidade fiz com o 8º3ª durante praticamente todo o semestre, que foi diversificar o tipo de atividades: voz (uníssono, a duas vozes e em cânone), instrumental orff, flauta de bisel, percussão instrumental, percussão corporal e dança. Por outro lado, o processo de ensino seria ligeiramente diferente. Sempre que tivesse aulas suficientes para trabalhar uma peça desta forma, apostaria no método dos alunos procurarem de ouvido as notas depois de cantar e saber bem a sua melodia. Só depois começaria a ajudar na sua execução, caso fosse necessário.

Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de observar as aulas de Educação Musical de três turmas de 8º ano dadas pela professora cooperante e percebi que as características comuns desta faixa etária são acharem graça a alguma hesitação ou erro do professor e comentarem entre eles algo relacionado com o professor. Por outro lado, tendem a estabelecer uma relação com a professora mais estreita e descontraída, mas mantendo a devida autoridade.

As formas mais utilizadas pela professora para tentar eliminar os comportamentos indesejados tanto no 2º como no 3º ciclo são: chamar à atenção; em tom de brincadeira, ironizar o comportamento de maneira a que o aluno perceba que deve modificar o seu comportamento, como, por exemplo, através da comparação do comportamento dos alunos com o comportamento comum de crianças mais novas; redigir um recado na caderneta, comunicar o comportamento à diretora de turma, fazer uma participação disciplinar ou, como último recurso, expulsar o aluno da sala de aula.

3.5. Turma – 8º 1ª

3.5.1 - Aulas Observadas

Esta turma era constituída por cerca de 16 alunos e observei as aulas desde 26/01/2016 até 31/05/16. Devido ao facto de ser uma turma com alunos do ensino

articulado de música, esta era uma turma reduzida e bastante silenciosa. Era um grupo bastante focado, empenhado e recetivo a todo o tipo de atividades e, de um modo geral, sem muitos constrangimentos para cantar como as outras turmas de 8º ano. Embora existissem alguns alunos com dificuldades na prática de flauta de bisel, de um modo geral, eram persistentes e tentavam ultrapassá-las. Contudo, esta turma era também constituída por um aluno mais velho que gostava de fazer os outros rir e manifestar alguma superioridade. Neste sentido, destaco um episódio em que o aluno começou a agredir fisicamente outro aluno mais novo depois de provocações mútuas. Por considerar que ambos tinham agido mal e que o comportamento não se iria voltar a repetir, a professora chamou à atenção os dois alunos e não atribuiu culpas nem procedeu a nenhum castigo mais severo, o que me pareceu sensato, pois talvez um castigo despoletasse mais sentimentos negativos entre os dois alunos.

3.6- Turma – 8º2º e 8º4ª

3.6.1 - Aulas Observadas

Observei as aulas destas turmas desde 29/09/15 até 18/01/16. A turma 8º4ª era constituída por 28 alunos e era relativamente homogénea a nível das facilidades de aprendizagem, motivação e participação ativa nas atividades. Já o 8º2ª tinha 30 alunos e, tal como foi descrito na reunião que assisti, tinha um desempenho a “duas velocidades” nas disciplinas em geral, incluindo na disciplina de Educação Musical. Isto significa que enquanto parte da turma era motivada, participativa e não apresentava dificuldades, a restante era o oposto. Por outro lado, a turma em geral era bastante agitada e conversadora. Além disso ocorreram alguns episódios de falta de educação e confronto com a professora. No final do semestre, a maioria dos alunos desta turma autoavaliaram-se com nível 2.

3.7. Turma – 8º 3ª

3.7.1 - Aulas Observadas

Nesta turma, apenas observei as primeiras duas aulas, do dia 25/01/16 a 1/02/16. A primeira aula consistiu na apresentação da professora e dos alunos, durante a qual também fui apresentada aos alunos e observada com a curiosidade comum nestas situações. Na segunda aula foi feita uma breve síntese sobre a história

da música. As restantes aulas foram dadas por mim, por isso a minha reflexão será sobre as aulas lecionadas e a caracterização da turma será feita no ponto seguinte.

3.7.2 – Aulas Lecionadas

Lecionei aulas a esta turma desde o dia 15/02/16 ao dia 23/05/16. Ao contrário das restantes turmas, eu não conhecia bem esta turma porque só começaram a ter Educação Musical no início de fevereiro e eu comecei a lecionar na terceira aula. A turma era constituída por 27 alunos. Sendo que os temas escolhidos pelos professores de Educação Musical desta escola para trabalhar no 8º ano são “Músicas do Mundo” e “Formas e Estruturas”, trabalhei três peças de culturas diferentes.

O facto destes alunos serem mais crescidos deixava-me um pouco mais reticente quanto à minha capacidade de controlo da turma, por isso estava nervosa. Porém, depois do impacto inicial com a turma, alguma insegurança a falar e alguns comentários e risos por parte dos alunos, comecei a pedir a sua participação no que estava a explicar e a aula começou a fluir naturalmente. Por outro lado, a professora cooperante achou que eu transmitia bastante calma.

Depois de uma breve contextualização sobre a cultura sul africana e a audição de várias versões da peça sul africana “Siyahamba”, perguntaram-me se iam cantar. Quando respondi afirmativamente perguntaram-me de imediato se tinham de cantar sozinhos. Quando respondi negativamente ficaram aliviados. Perguntei o porquê de ficaram preocupados caso cantassem sozinhos e responderam-me que cantavam mal e tinham vergonha dos colegas. A ideia que eu tinha desta turma, após algumas conversas com a professora cooperante, é que seria muito difícil convencê-los a cantar. Embora estivessem todos visivelmente tímidos e com receio de comentários dos colegas, todos manifestaram gostar de cantar com o meu acompanhamento harmónico no piano e da aula em geral, por isso fiquei surpreendida pela positiva.

Na segunda aula já estava mais tranquila. Quando fiz padrões tonais, disse que era um aquecimento vocal para que os encarassem com maior normalidade. Porém, nesta aula e nas restantes sentiram constrangimento em executa-los. Riam-se muito e demoravam a responder, embora a maioria o fizesse corretamente. Depois, revemos a canção “Siyahamba” várias vezes e primeiro sentados. Porém, senti e referi que pareciam que eram “feitos de pedra”, por isso pedi para se levantarem. A primeira

reação foi acharem ridículo, depois demoraram muito tempo a levantarem-se. Já em pé, encostaram-se às paredes, puseram as mãos nos bolsos, fecharam os punhos, encolheram os ombros e manifestaram na sua expressão corporal um extremo desconforto, sobretudo os rapazes. Depois de brincar com eles sobre a sua postura para que eles descontraíssem, alguns tiraram as mãos dos bolsos e desencostaram-se das paredes, mas a postura hirta manteve-se. De seguida, pedi para estalarem os dedos e balançarem o corpo. Alguns alunos começaram a descontraír e a cantar, balançando e sorrindo e surgiram algumas mudanças, mas percebi que era um ponto que teria de trabalhar nas próximas aulas.

No seguimento da aula, pedi para se juntarem em pequenos grupos e descobrirem a dedilhação da melodia que tinham cantado na flauta de bisel, a partir da primeira nota dada por mim, pois já a tinham cantado muitas vezes. O resultado superou as minhas expectativas, pois foi muito interessante ver os alunos muito concentrados a entreajudarem-se, a trabalhar para um objetivo comum e a terem prazer naquela espécie de jogo. Apesar de alguns conseguirem descobrir mais rapidamente que outros, quando trabalhámos a melodia todos juntos, alguns já a sabiam tocar sem eu ter dado indicações. Esta atividade provoca bastante ruído na sala, quer das flautas, quer dos alunos a falar, mas todos se conseguiram concentrar no que estavam a fazer e sempre que eu pedia silêncio para dar alguma indicação ou para tocarmos cada frase em conjunto antes de passar para a próxima, todos acatavam, por isso foi fácil realizar a atividade de forma organizada. Enquanto as flautas descobriam a melodia, eu trabalhei com os dois xilofones baixo através do mesmo processo. Cantei a melodia e eles descobriram como se tocava no instrumento, apesar de ritmicamente não ser fácil de executar (Anexo 11), principalmente em simultâneo com a flauta que tinha de ser tocada num andamento lento para que todos a conseguissem executar naquela fase inicial. Enquanto os alunos praticavam, trabalhei o ostinato rítmico dos bongós com uma aluna, a M., que se voluntariou para tocar por não gostar de tocar flauta, mas que tinha dificuldade em ser consistente ritmicamente. Por isso, ao longo das aulas trabalhei com a aluna e pedi a outros dois alunos para se juntarem a ela. Em conjunto criámos um ostinato rítmico que a M. conseguisse executar. Depois desta segunda aula, a professora cooperante deu

algumas recomendações: alterar a melodia da flauta para algo mais intuitivo para os instrumentistas, pois tocar a melodia exatamente como se canta é mais difícil na flauta, simplificar o ritmo da melodia dos xilofones e alterar a 2ª voz que iria ser cantada nas aulas seguintes para uma que se destaque mais da voz principal e, conseqüentemente, para que os alunos não se confundam facilmente com a mesma.

Na terceira aula continuei a trabalhar a parte vocal e instrumental, ensinei uma melodia mais simples aos xilofones e pedi a dois alunos para acompanharem ritmicamente a canção com a M. Relativamente aos Xilofones, não foi fácil aprenderem a nova melodia (Anexo 12) porque estavam habituados à anterior, se eu pudesse voltar atrás tinha continuado a trabalhar a melodia anterior. Creio que com algum trabalho os alunos conseguissem encaixá-la no resto do arranjo. No que diz respeito às flautas, embora inicialmente achasse que seria mais fácil tocar a melodia que já tinham aprendido a cantar, as alterações sugeridas facilitaram a execução da melodia. No que se refere à percussão, apesar das alterações terem sido feitas a pensar nas dificuldades da M., os três percussionistas tiveram de trabalhar arduamente em conjunto, entreajudando-se, para que conseguissem atingir o objetivo. O resultado final foi bastante positivo.

Como alguns alunos já estavam mais seguros da melodia da flauta, eu pedi para que ajudassem os que estavam com mais dificuldades e este trabalho de grupo foi bastante enriquecedor para todos. Permitiu-me trabalhar melhor com os xilofones e os bongós e resolver dificuldades dos alunos que tocavam flauta de bisel. Quem ajudou os colegas consolidou melhor a melodia e não ficou desmotivado por estar à espera que os colegas aprendessem a melodia. Alguns dos alunos com dúvidas acabaram por se juntar a outros colegas por iniciativa própria. Esta estratégia tem semelhanças com o método “Whole Brain Teaching” que propõe que os alunos depois de ouvir a explicação do professor, ensinem aos colegas do lado o que acabaram de ouvir (Stoltenberg, 2016).

A quarta aula foi muito surpreendente e gratificante, pois os resultados superaram as minhas expectativas e até o meu plano de aula, que não incluía juntar logo as duas vozes da canção. A professora cooperante tinha-me recomendado trabalhar muito bem a segunda voz antes de a juntar com a voz principal, no entanto,

foi possível juntá-las com sucesso já nesta aula (Anexo 13). Distribuídos em meia lua e em pé, os alunos cantaram os primeiros 4 compassos e estes mostraram-se mais fáceis de confundir com a voz principal. Os restantes 4 compassos foram facilmente conjugáveis com a voz principal, mas como estavam num registo mais agudo os alunos cantavam com menos confiança. Depois de ensaiar muito bem a 2ª voz, pedi a 3 alunas e 3 alunos que se posicionassem no centro da sala, sentados, para cantarem a primeira voz. Alguns alunos voluntariaram-se e outros foram sugeridos pelos colegas por estes acharem que eles cantavam bem. O resultado foi muito positivo. O grupo da voz principal era completamente autónomo e eu apenas precisei de ajudar o resto da turma a executar a 2ª voz. Acredito que para este resultado positivo contribuíram a contextualização tonal realizada através dos padrões tonais e melódicos, o facto da melodia principal estar bastante segura devido à quantidade de vezes que cantaram e tocaram a melodia de ouvido nas três aulas anteriores, o facto de ter seguido a sugestão da professora para criar uma segunda voz que se destacasse da principal em vez da original e o facto de ter atribuído a 2ª voz a um número maioritário de alunos. A 2ª voz era a menos familiar e mais desafiante para as alunas, por ser mais aguda. Desta forma, os alunos ficaram mais confiantes por estarem acompanhados pela maior parte dos colegas.

Na última aula do 2º período finalizámos a peça com uma parte de movimento (Anexo 14). Uma dança de roda, enquanto os xilofones e a percussão acompanhavam no centro da roda. Esta atividade foi desafiante, pois além da sala ser muito pequena para 27 alunos dançarem confortavelmente, não era fácil ensinar a coreografia com os alunos tão constrangidos com aquela atividade, aos seus olhos, tão extravagante e que os expunha perante os colegas. Mas o resultado final da dança e da peça completa foi positivo (Anexo 15) e os progressos feitos a nível vocal e instrumental ao longo destas aulas foram visíveis. Os alunos estiveram sempre motivados, colaboraram mesmo nas atividades que lhe causavam mais constrangimento e estiveram sempre com prazer em fazer música, por isso o balanço destas cinco aulas é bastante positivo.

Com os bons resultados que obtive na peça anterior a nível vocal ganhei confiança para continuar a fazer um trabalho vocal a duas vozes com os alunos. Por isso, criei um cânone a partir de uma canção em Swahili com coreografia, piano e

percussão (Anexo 16). Para ensaiar a canção várias vezes sem se tornar cansativo, cantámos a canção todos juntos sem letra e com letra e depois por grupos. Pedi que algum aluno se voluntariasse para tocar djembê. Não dei indicações, pedi ao aluno que inventasse um ostinato rítmico e ele conseguiu.

A segunda aula foi mais dedicada ao trabalho vocal. Fizemos um aquecimento vocal incluindo pequenas frases da canção mais complexas de executar, o que causou algum constrangimento inicial aos alunos, mas que acabou por ser executado com concentração. Perguntavam se estavam a executar cada exercício corretamente e tive o cuidado de tentar responder às dúvidas e ajudar cada um a executar cada exercício corretamente sem perder a concentração da turma, tentando intercalar a execução individual dos exercícios com a execução em conjunto. De seguida, voltámos a cantar a canção e senti que já estavam preparados para aprender a coreografia (Anexo 18). A turma desta vez já não resistiu ao meu pedido para se levantarem e afastar as mesas, pois, embora envergonhados no início, encararam o meu pedido com curiosidade. Nesta altura já estavam habituados às minhas atividades mais “ativas” e divertiram-se a executá-la, entreajudando-se. Depois da coreografia aprendida, achei que já estavam preparados para executar o cânone. A coreografia tinha a função de embelezar a *performance*, mas também facilitar a aprendizagem do cânone, através da associação dos gestos a cada frase, para que não se confundissem com a outra voz ou se perdessem na estrutura. Deste modo, o cânone foi aprendido rapidamente com sucesso e o resultado final foi muito positivo.

Na terceira aula, depois de um aquecimento vocal e da revisão do cânone, trabalhámos a 2ª parte da peça, que é constituída pela sobreposição de duas partes diferentes da canção original. Esta foi assimilada com facilidade e foi muito emocionante ver o resultado final da peça na sua totalidade pela primeira vez. Ao djembê juntei mais três instrumentos de percussão: clavas, reco-reco e shaker que ao marcarem os macrotempos, microtempos e a divisão, respetivamente, contribuíram para a sonoridade africana do arranjo, por serem de madeira (Anexo 17). No fim da aula, filmámos a performance para que os alunos pudessem ver o resultado final.

Em suma, foi muito gratificante ver um arranjo da minha autoria tomar forma e, sobretudo, ver os alunos a executarem-no bem, com tanto prazer e dedicação. As

aprendizagens que retirei deste trabalho no campo do trabalho vocal foram muito importantes para o meu futuro enquanto professora. Queria muito e acreditava que se pudesse fazer um trabalho vocal mais complexo e profundo do que o que tinha observado até aqui nas aulas de Educação Musical, mas tinha alguns receios, nomeadamente que os alunos não se sentissem à vontade e não progredissem tanto como progrediram e que o que eu pretendia fosse demasiado ambicioso para a pouca prática vocal que tinham.

Na aula seguinte, começámos a trabalhar uma canção judaica com arranjo da minha autoria. O meu plano era trabalhar a canção e depois a parte instrumental, no entanto, a canção não era fácil de aprender. Depois da audição de várias versões da peça e de um aquecimento vocal, a aula foi dedicada a aprender a melodia da canção e depois a letra, pois a melodia tem três partes muito distintas e que não são memorizadas facilmente. Além disso, a letra também não é de fácil apreensão e execução juntamente com a melodia. Contudo, no final da aula o objetivo foi atingido.

Na quinta aula deste 3º período começámos por trabalhar o acompanhamento harmónico desta canção. Como não havia instrumental orff para todos, mesmo atribuindo um xilofone para cada dois alunos, metade da turma tocou e a outra cantou. Depois trocaram de papéis. Durante este processo, deparei-me com uma situação que não tinha previsto. Todos me perguntavam quantas vezes era para executar cada padrão melódico nos xilofones. Contudo, eu defendo que na prática musical os alunos devem sentir quando muda a harmonia, sem ter de pensar em quantas vezes tocam cada acorde. Então respondi à pergunta, mas na esperança de que com a prática iriam deixar de precisar de contar. No fim de contas, alguns alunos decoraram o número de vezes em que tinham de executar cada padrão, outros perceberam auditivamente quando mudava e outros apontaram numa folha o nome das notas de cada padrão com o número de repetições. Creio que com a prática instrumental continuada passariam a ter a perceção da mudança harmónica desta e de outras peças.

A aprendizagem do segundo grupo foi mais rápida do que no grupo anterior, pois já tinham na memória as melodias do arranjo e já me tinham ouvido cantar muitas vezes cada melodia. Alguns alunos aprenderam a sua parte muito rapidamente. Na parte final da aula, pedi a uma aluna, que tocava jogo de sinos no primeiro grupo, para

ajudar o segundo grupo dos jogos de sinos que estava com algumas dificuldades, o que resultou e a aluna ficou orgulhosa pelo papel atribuído. Desta aula destaco duas aprendizagens muito importantes que adquiri após refletir sobre estas duas últimas aulas: a primeira é que para o número de aulas que tinha disponível para trabalhar esta peça (duas), a linha melódica dos Xilofones altos deveria ser simplificada. A segunda é que devia ter ensinado cada voz do arranjo aos dois grupos, mesmo que não pudessem tocar ao mesmo tempo, pois podiam ter-se entreadjudado e tocado intercaladamente.

No final da aula mostrei a gravação de vídeo que tínhamos feito há algumas semanas da peça “Sililiza”. A reação dos alunos foi um misto de embaraço com orgulho. Alguns quiseram manifestar os seus próprios enganos na coreografia e outros, satisfeitos ou não, pediram para ver novamente. Quando perguntei se achavam que a peça soava bem, os alunos responderam afirmativamente. Apesar dos enganos detetados, manifestaram-se satisfeitos com o resultado e com a sensação de dever cumprido.

Ao longo deste processo, destaco a evolução de uma aluna que nas primeiras cinco aulas não queria cantar por sentir um grande constrangimento perante os colegas. Porém, tudo mudou quando algumas colegas pediram para que ela fosse para perto delas, pois acreditavam que assim ela iria sentir-se mais tranquila. Eu concordei e, a partir daquele momento, a aluna participou com satisfação não só naquela peça como na seguinte. Esta é uma estratégia que irei adotar no futuro caso me depare com alunos que sintam constrangimento em executar algum tipo de atividades.

3.8. Turma – 8º 5ª

3.8.1 - Aulas Observadas

Observei as aulas desta turma de 27/09/15 a 30/11/15. Esta turma era constituída por 17 alunos, com idades entre os 15 e os 17 anos e tinha um programa curricular alternativo (PCA). Como forma de combater o insucesso e o abandono escolar, esta turma é a única da escola com PCA e foi criada em 2013 para os alunos que tinham reprovado 2 ou 3 vezes no 5º ano. Além das disciplinas como Português, Inglês e Matemática têm a disciplina de formação pessoal e ateliês de artes, construções e de música até ao 9º ano. Neste ateliê a professora cooperante tem a liberdade para executar as atividades que achar mais adequadas.

Nesta turma observei padrões de comportamento e desempenho diferentes de qualquer outra turma observada. Observei um desinteresse generalizado, capacidade de concentração reduzida e, conseqüentemente, fraca retenção de conhecimentos e cultura geral. Além disso, destaco a dificuldade em manterem-se em silêncio, a constante troca de palavras em tom de brincadeira ou com o intuito de importunar os colegas, a troca de ofensas e as reações impulsivas das alunas.

Devido a várias experiências de prática vocal, instrumental e outras atividades práticas que foram muito desgastantes para a professora cooperante e que não captaram o interesse e o empenho dos alunos em anos anteriores, este ano a professora optou por realizar atividades baseadas na exposição oral de conteúdos como a história da música e a música tradicional portuguesa, sempre com uma preocupação em colmatar lacunas a nível da cultura geral dos alunos. Esta transmissão foi sempre apoiada pelo visionamento de vídeos que ajudaram a captar a atenção dos alunos e a transmitir o próprio conteúdo. Destaco positivamente a realização de uma atividade de construção de um mapa de Portugal de grande dimensão com imagens relativas à música tradicional de cada região, aliando assim o gosto da turma pela realização de trabalhos manuais como meio para transmitir conhecimentos sobre a música tradicional portuguesa.

3.8.2 – Aulas Lecionadas

Por se tratar de uma turma com um programa curricular alternativo e com um padrão de comportamento, interesse e nível de conhecimentos musicais diferente dos alunos de 8º ano do ensino regular e ter sido alvo de várias tentativas de atividades de prática musical em anos anteriores que não tiveram resultados positivos, decidi criar um projeto de música na comunidade e que foi rapidamente aceite e apoiado pela professora. O projeto consistiu na preparação e realização de um concerto e de um momento de convívio com o coro da Academia Sénior de Pegões, grupo este que coordeno. O projeto teve a duração de quatro aulas, do dia 2/05/16 ao dia 23/05/16. As aulas lecionadas a esta turma decorreram na sala da turma, no pavilhão mais longe das salas de música, pois estas estavam ocupadas com os alunos do Ensino Articulado da Música. Por não ter acesso a instrumentos musicais, decidi levar a minha guitarra e

alguns instrumentos de percussão (cajon, pandeireta e shakers) para trabalhar três canções com os alunos.

No início da primeira aula, sentia-me um pouco nervosa, pois apesar de já conhecer os alunos, receei que não se interessassem pelo projeto e que estivessem distraídos a brincar ou a discutir uns com os outros como era habitual. Contudo, isso não aconteceu nesta aula nem nas aulas seguintes. O comportamento foi sempre aceitável e os momentos de ofensas ou brincadeiras foram poucos e a atitude dos alunos permitiu ensaiarmos de forma produtiva na maior parte do tempo.

A professora cooperante tinha-me informado que tinha chegado à turma uma nova aluna, a N, que cantava fado muito bem, por isso a primeira canção a trabalhar, “O amor é assim” dos HMB, foi escolhida de propósito por juntar o Fado e Soul e para as partes cantadas pela fadista Carminho serem cantadas pela aluna. Infelizmente, a aluna não veio à aula e os colegas informaram-me que ela não vinha à escola há duas semanas, por isso, durante o ensaio estruturei a canção de maneira a ser cantada pela turma e pelo coro da Academia Sénior de Pegões.

No primeiro contacto, tiveram curiosidade em ver-me agora num papel ativo e fizeram perguntas para me conhecerem melhor. Depois passei a dar a conhecer o projeto “Junto de Si” (Anexo 22), alguns factos sobre o Ateliê de música e o coro da Academia Sénior. Finalmente, apresentei a minha proposta de projeto para fazer com a turma. Durante a minha explicação, por ser naturalmente mais expositiva e requerer atenção e silêncio, senti o grupo a dispersar passados alguns minutos, por isso optei por sintetizar a informação que tinha inicialmente planeada para transmitir. Uma situação que destaco é o facto dos alunos fazerem perguntas frequentemente sobre o que eu tinha acabado de falar ou, na aula seguinte, fazerem perguntas ou comentários sobre um certo assunto como se eu não o tivesse abordado na aula anterior. Estas situações também eram muito frequentes nas aulas que observei.

Depois de ouvir a primeira canção, começámos a ensaiá-la. Temi a reação da turma, pois não se enquadrava no género musical mais ouvido pelos alunos. Porém, não ocorreram comentários negativos à canção. Alguns alunos já a conheciam e gostavam, outros não conheciam, mas gostaram e outros não se manifestaram. De seguida, toquei a harmonia da canção na guitarra e pedi que cantassem comigo, mas

os alunos sentiam-se muito constrangidos. Com alguma resistência, cantaram várias vezes a canção acompanhados por mim na guitarra. Depois, para tornar o ensaio mais dinâmico, cantámos a canção com o áudio original. No final, o balanço desta aula foi positivo, pois o projeto foi bem aceite pelos alunos, apesar de alguma desconfiança. Colaboraram dentro do que o seu grande constrangimento em cantar em frente aos colegas permitia. A canção, ao contrário do que eu temia, não foi criticada negativamente e “ficou no ouvido dos alunos”, o que me deixou bastante aliviada e motivada para continuar.

Na segunda aula, a turma continuava bastante constrangida para cantar, porém, a reação à canção Alentejanas e Amorosas do cantor Vitorino, foi melhor do que eu esperava. Receava que não a quisessem cantar por ter uma sonoridade que se distancia bastante dos seus gostos musicais. E, de facto, não gostaram da canção quando a ouviram. Porém, como lhes expliquei que era uma surpresa para o coro e que os ia deixar felizes, tentei apelar um pouco à sua sensibilidade e os alunos aceitaram. Esta canção foi escolhida por falar do Alentejo e do povo Alentejano, pois grande parte dos elementos do coro são alentejanos, têm família alentejana e/ou têm uma ligação muito forte com a região. Como tal, esta canção foi apenas trabalhada pelos alunos para dedicar aos elementos do coro. Por ter uma melodia repetitiva, foi aprendida rapidamente. A seguir, começámos a trabalhar a última canção do repertório “Amor Ladrão”, da fadista Cuca Roseta. A reação à audição desta canção foi positiva, sendo que, no final do projeto esta foi a canção elegida pela turma como a favorita, embora se tenha revelado a de mais lenta aprendizagem e difícil execução vocal por parte dos alunos. Na fase de consolidação das canções era esta a que me pediam para ensaiar mais vezes. O nível de atenção manteve-se semelhante ao da aula anterior, apenas tive de chamar à atenção uns três alunos mais conversadores. Contudo, a participação ativa diminuiu, pois apesar de estarem a ouvir, em silêncio, muitos não quiseram cantar. Apenas uma aluna esteve a cantar com vontade e alegria a aula inteira. Ocorreram situações em que alguns alunos estavam a cantar quase sem se dar conta e quando eu elogiava por estarem a participar eles paravam. Talvez os meus elogios possam ter funcionado como punição positiva por apresentação ou de tipo I (Nogueira, 2011), pois é provável que os alunos se tenham sentido embaraçados

com o elogio perante os colegas, devido ao constrangimento que sentiam em cantar. No final da aula, ensaiámos as canções aprendidas em pé, lado a lado, e apesar da resistência mostrada durante a aula, a maioria dos alunos cantou. Na Canção Alentejanas e Amorasas aceitaram executar o balanço tipicamente alentejano.

Antes da terceira aula eu expectava que os alunos já não estivessem tão concentrados, pois já conheciam as canções e a aula iria consistir na consolidação das mesmas. Porém, creio que devido ao facto da aluna fadista, a N., ter vindo à aula, os alunos ficaram mais motivados. Neste sentido, a terceira aula foi um ponto de viragem no projeto, pois com a presença da N. muitas coisas mudaram na estrutura final do encontro com o coro da Academia Sénior. Apesar de não saber bem a canção “O amor é assim”, a N. rapidamente aceitou cantar algumas das partes cantadas originalmente pela fadista Carminho na versão original, tal como eu tinha planeado no início do projeto. Os colegas também ficaram mais motivados, pois acharam que a canção estava a soar muito bem e começaram a participar mais. A N. prometeu que ia estudar a sua parte e no dia seguinte disse-me que já a sabia. Fiquei muito feliz por ver que a aluna estava motivada e que se tinha dedicado ao projeto. Quando perguntei se gostava de cantar um fado sozinha, a aluna respondeu afirmativamente e sugeriu o fado “Rosa Branca” da fadista Mariza ou a “Lenda da Fonte” de Domingos Silva. Depois de acabar a aula, ensaiei com a aluna as canções sugeridas e decidimos que ela iria cantar o fado “Rosa Branca” a solo e que ia cantar com uma aluna do coro da Academia Sénior o fado “Lenda da Fonte”. Neste ensaio dei-lhe algumas sugestões sobre a respiração e o fim das frases, sugestões essas que a aluna ouviu e seguiu.

Antes da sessão de encontro com o coro da Academia Sénior, as alunas da turma prepararam a sala com a diretora de turma. Limparam o chão, arrumaram a sala, juntaram as mesas para colocarem o lanche partilhado, juntaram todas as cadeiras da sala em duas filas para o coro se sentar, enfeitaram a sala com trabalhos manuais feitos noutros ateliês, ligaram o projetor com uma imagem a dizer “Seja bem-vindo” e pintaram uma faixa de papel a dizer “Bem-vindos”. Quando entrei na sala esta nem parecia o mesmo espaço que conhecia. Forraram a mesa do lanche com um papel plastificado vermelho e puseram a comida que tinham trazido para o lanche partilhado. Deixaram também alguns tomateiros para oferecer aos elementos do coro.

As alunas fizeram questão de me dizer que tinham arrumado a sala e pediram-me encarecidamente para não mexer em nada, pois foi um trabalho árduo. Durante a sessão fiz questão de explicar ao coro o que os alunos tinham feito na sala de aula e os membros do coro elogiaram.

Quando o coro chegou à sala, a turma encontrava-se à porta pronta para os receber, cumprimentando-os. Depois de se apresentarem, cada grupo fez as perguntas que tínhamos preparado previamente para que se pudessem conhecer melhor (Anexo 21). Destaco positivamente o bom ambiente que se criou, pois esta conversa inicial serviu como uma dinâmica “quebra-gelo” para que os grupos se sentissem à vontade. Destaco negativamente uma situação em que dois alunos começaram a rir, disfarçadamente, dos elementos do coro ou das suas respostas enquanto a sessão de perguntas e respostas decorria. Penso que seria um mecanismo de defesa para o constrangimento que estavam a sentir por estarem a ser observados. Depois de algumas chamadas de atenção optei por separá-los e o problema cessou. Entretanto, a diretora da escola e a diretora de turma fizeram questão de cumprimentar o coro e desejar uma boa atividade. De seguida, passámos para a 2ª parte da sessão, a performance das canções trabalhadas. O coro começou por apresentar duas canções e a turma assistiu animada. Destaco positivamente o facto de entre a primeira e a segunda canção interpretada pelo coro, algumas alunas me terem perguntado se iriam cantar a seguir e quando eu respondi negativamente terem ficado desiludidas, pois queriam muito atuar. Quando preparei o alinhamento da apresentação das canções, pensei que seria bom começar com o coro e a seguir com o solo da N. para que a turma começasse a descontraír e não ficassem tão nervosos quando fosse a vez deles. Porém, estavam ansiosos por atuar.

Como referi, em terceiro lugar a N. cantou o fado “Rosa Branca”. A aluna mostrou-se muito descontraída enquanto cantava. Já o coro, ouvia-a deliciado e, como a aluna cantava para o coro como se estivesse a falar com eles, estes cantavam com ela. De seguida, foi a vez da turma cantar a canção “Amor Ladrão” e a reação destes foi “Finalmente!”. Ao contrário do que tinha ocorrido nos ensaios, todos cantaram com empenho, prazer e descontração, mesmo os rapazes que praticamente não cantavam nas aulas. Destaco o facto de um deles não ter cantado rigorosamente nada

durante as aulas e na atuação ter cantado do início ao fim, o que me deixou muito feliz. Depois foi a vez da N. e da fadista do coro cantarem em dueto o fado “Lenda da Fonte”. Destaco positivamente, além da qualidade vocal, a bonita interação entre as duas, pois cantaram a olhar uma para a outra e a sorrir. A seguir, foi a vez da turma dedicar a canção “Alentejanas e amorosas” ao coro. O coro ficou encantado com a surpresa e perceberam perfeitamente o significado. A última canção, “O Amor é assim” foi uma boa forma de acabar esta 2ª parte da sessão, pois cantaram os dois grupos, a N. cantou a solo e todos gostaram de cantar em conjunto.

De seguida, demos início à 3ª parte da sessão. O lanche partilhado e convívio entre os dois grupos. Algumas alunas colocaram música Kizomba a tocar por sua iniciativa e começaram a dançar. Enquanto isso, outros alunos conversavam com os elementos do coro e ofereciam cadeiras para eles se sentarem à mesa. O convívio intensificou-se quando a N. percebeu que o género musical que estavam a ouvir não era do agrado dos convidados e que apenas os alunos se estavam a divertir a dançar. Por isso colocou música popular portuguesa e alguns alunos convidaram os elementos do coro para dançar. Relativamente a esta situação, destaco o facto de um dos alunos que estava a troçar do coro durante o momento de perguntas e respostas, no início da sessão, o J., ter convidado uma senhora para dançar. Saliento também, o facto de se ter formado uma roda constituída por elementos do coro a dançar uma coreografia coordenada pela N. Quando os colegas pediram para voltar a reproduzir música Kizomba a aluna impediu-os e explicou “Mas os senhores gostam é desta música!”. Assim, o coro e a turma ficaram a dançar e a conversar até ao final da aula, sendo que quando tocou para a saída, muitos dos alunos ficaram a dançar e a conversar com os elementos do coro, o que me deixou muito surpreendida e feliz por ver que continuavam presentes de livre e espontânea vontade.

Uma semana depois, falei com o coro e o balanço foi muito positivo. Adoraram os alunos, acharam-nos afetuosos e um dos elementos do coro contou, muito feliz, que um dos alunos, o J., convidou - a para dançar, conversou com ela e disse que ela era muito bonita. Também recebi alguns *feedbacks* de pessoas que assistiram à sessão ou acompanharam o projeto, como a coordenadora da Academia Sénior, que salientou a importância do convívio intergeracional, pois acredita que o contacto dos jovens com

as pessoas mais velhas contribui para que eles respeitem os mais velhos no futuro. Já a diretora de turma revelou que acreditava que eles iam respeitá-los porque muitos vivem com os avós. Por outro lado, a professora cooperante não sabia o que esperar, pois apesar de não expectar faltas de educação, considerava-os imprevisíveis.

Em suma, os resultados superaram bastante as minhas expectativas. Eu acreditei nos alunos desde o início, acreditei que iam conseguir cantar as canções e que iam ser bem-educados com o coro. No entanto, não esperava que todos fizessem questão de estar presentes na sessão, que os que se recusavam a cantar nas aulas anteriores cantassem, que não ocorressem trocas de palavras desagradáveis entre eles, que a fadista cantasse e interagisse com o coro de forma tão descontraída e afetuosa, que reproduzisse música por iniciativa própria com o cuidado de que fosse do gosto do coro e, acima de tudo, que muitos dos alunos convidassem os idosos para dançar. Tinha esperança que conversassem, mas tinha receio que o convívio na hora do lanche não se concretizasse. O objetivo não só foi atingido como ultrapassado. No que diz respeito à prática vocal, foi dos momentos mais desafiantes deste estágio, não tanto a nível técnico, mas a nível da disponibilidade dos alunos para o ato de cantar. Por outro lado, a envolvência emocional que se criou entre os dois grupos e que se refletiu em situações como a preocupação dos alunos com o bem-estar do coro ou o facto de aceitarem cantar uma canção com a qual não se identificavam para lhes proporcionar um bom momento, foram pontos cruciais para o sucesso do projeto. Considero este um projeto de música na comunidade executado com sucesso e que enriqueceu como músico e como pessoa todos os envolvidos.

3.9. Unidade de Multideficiência – Sessão de Música

3.9.1 - Aulas Observadas

Este grupo teve entre 10 e 12 alunos ao longo do ano letivo e observei as suas aulas desde o dia 28/09/15 até ao dia 23/05/16. As patologias dos alunos são sobretudo trissomia 21 e paralisia cerebral. Todos os alunos têm mobilidade, embora alguns mais reduzida, mas que lhes permite fazer atividades de movimento pela sala.

A experiência de observar, contactar e trabalhar diretamente com estes alunos trouxe-me muitas aprendizagens e despertou-me bastante interesse para saber mais sobre a área da musicoterapia, nomeadamente os mecanismos utilizados para tratar

diversas patologias através da música. Apesar da disciplina que a professora cooperante leciona neste grupo chamar-se Musicoterapia, tenho consciência que o que observei e realizei com os alunos foram sessões cujas metodologias utilizadas visam desenvolver musicalmente os alunos e não uma sessão de musicoterapia com objetivos terapêuticos. Não sendo a professora musicoterapeuta, no meu ponto de vista, esta aplica os seus conhecimentos a nível da educação musical não formal em pré-escolar e equilibra canções geralmente direcionadas para essa faixa etária com outras canções conhecidas e do gosto de todos. Desta forma, consegue equilibrar as diferentes capacidades de comunicação e articulação das palavras com a maturidade dos alunos de diferentes idades.

A estrutura seguida pela professora cooperante tem como base a Teoria da Aprendizagem Musical, nomeadamente na execução de padrões tonais, do tom de repouso, na realização de cantos rítmicos e canções com e sem palavras, na realização de atividades de movimento, etc. Neste sentido, através dos seus conhecimentos do ponto de vista musical, tenta estimular os alunos tanto com objetivos musicais, como com objetivos da área da musicoterapia como, por exemplo, a atenção, a comunicação, a mobilidade, a coordenação motora, o trabalho em grupo e o desenvolvimento da fala.

Foi muito enriquecedor perceber a dinâmica de grupo que é criada entre os elementos que o constituem. Existem relações de cuidado e atenção por parte dos que têm boa mobilidade e maior desenvolvimento intelectual para com os que têm menos e precisam de ajuda para se movimentar ou que são mais frágeis no equilíbrio. Por outro lado, há a preocupação por parte desses alunos em explicar as atividades, motivarem os colegas para as executarem e, por fim, elogiarem quando os colegas executam.

É de referir que cada aluno está integrado nas turmas de ensino regular e, por isso, além das aulas de ensino especial, assistem a algumas das aulas do ensino regular, como é o caso de Educação Musical, Educação Visual ou Educação Tecnológica. Nas aulas de Educação Musical do 5º ano, os alunos participaram sobretudo executando ostinatos rítmicos em percussão corporal e a cantar. No 3º ciclo, a atividade mais frequente do único aluno que assistiu às aulas de 8º ano, além de observar, foi colorir

desenhos com elementos musicais, pois não conseguia acompanhar as atividades por estas consistirem em aulas expositivas ou de prática instrumental. Por isso, pedia à professora que lhe desse esse tipo de trabalhos. No meu ponto de vista, foi a nível da audição musical, prática vocal e rítmica e do contacto com outras pessoas que estes alunos mais beneficiaram nestas aulas de ensino regular. Muitos dos alunos das turmas de ensino regular faziam questão de cumprimentar os alunos da unidade de multideficiência e elogiá-los quando conseguiam executar uma tarefa. A professora cooperante também tinha o cuidado de integrá-los nas atividades e pedir para executar padrões tonais, cantar ou executar ostinatos rítmicos.

3.9.2 – Aula Lecionada

Neste grupo dinamizei uma sessão no dia 14/12/15 e optei por começá-la de forma semelhante à seguida pela professora cooperante, para que os alunos não sentissem muitas diferenças e estivessem confortáveis comigo desde o início. Por isso, comecei com o habitual relaxamento, no qual exercitámos várias partes do corpo e nos movimentámos, quer sentados no lugar, quer em pé no lugar e depois em movimento pelo espaço. Esta atividade foi realizada com fitas coloridas e com base numa canção de andamento lento. Depois de uma “pizza de padrões tonais”, na qual cada um respondia e atirava para a base da pizza um padrão tonal maior, cantámos canções com palavras repetitivas para que a maioria dos alunos conseguissem articular a letra da canção com e sem coreografia. Cantámos melodias sem letra, executámos cantos rítmicos, executámos padrões tonais e rítmicos, marcámos os macrotempos sob música gravada, dançámos quer com coreografia, quer livremente e realizámos um jogo musical.

O grupo já me conhecia bem e ficou surpreso e expectante com o facto de ser eu a dinamizar a sessão. Participaram ativamente e gostaram de todas as atividades. Fiquei feliz por ter escolhido atividades variadas que fizeram sentido para o grupo. Apesar de não fazer parte do repertório trabalhado pelos alunos nas aulas, todos as conseguiram executar de acordo com as suas capacidades. Além das características musicais como o ritmo, a altura sonora e o movimento, estas atividades permitiram estimular elementos que podem ser beneficiados através da musicoterapia, como os

que já referi anteriormente. No final da sessão todos bateram palmas e referiram que tinham gostado muito da aula.

3.10 – Outros contextos de observação

3.10.1 - Reuniões do final do 3º período

As reuniões de final de período que observei realizaram-se nos dias 14 e 15 de junho de 2016 e tiveram início com o diretor de turma a informar os docentes sobre o progresso da turma e de cada aluno ao longo do ano letivo. De seguida, o diretor de turma passou a conferir se todas as notas que os professores deram previamente estavam corretas ou se queriam alterar. Caso um aluno estivesse em risco de reprovar apenas por uma disciplina era discutido se a média de alguma disciplina era alta ou não e se era justo subir a nota. Verifiquei um maior esforço para transitar os alunos que reprovaram no ano letivo anterior, pois foi questionado se este iria aprender ou melhorar o desempenho e/ou comportamento se repetisse o ano.

Nestas reuniões aprendi que quando os alunos estão no 5º ano podem transitar com três negativas. Por outro lado, no 6º ano só podem transitar com duas negativas. Por outro lado, fiquei a saber que nesta escola, quando 25% da turma tem negativa a uma disciplina, o professor tem de justificar o motivo porque deu essa nota a essa parte da turma e as estratégias implementadas. Além disso, constatei que o diretor de turma preenche vários documentos internos que têm como objetivo registar informações sobre o trabalho que foi feito com cada turma ao longo do ano letivo e que permite aos professores do ano letivo seguinte ficar a saber várias informações sobre os alunos. Algumas dessas informações são, por exemplo, as principais dificuldades a nível académico e problemas comportamentais de cada aluno; os recursos educativos para otimizar o sucesso dos alunos, como tutorias ou coadjuvação; os conteúdos que, por falta de tempo, não foram lecionados em cada disciplina; os alunos que tiveram ou que foram retirados do apoio ao estudo e os alunos que são propostos pelos professores para ter no próximo ano letivo; o número de retenções no ciclo de cada aluno; se cada aluno conversa muito com os colegas, se tem problemas de comportamento, problemas de integração ou falta de assiduidade; os alunos que são acompanhado pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e os alunos que são acompanhados por um docente de Educação Especial. Por outro lado, é preenchido

previamente pelo professor um documento individual denominado Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP). Este documento é preenchido apenas para os alunos que apresentam problemas de rendimento escolar e/ou comportamentais. Neste documento constam as disciplinas em que o aluno obteve níveis inferiores a três; contém medidas de promoção do sucesso escolar (tutoria, estudo orientado, apoio em sala de aula, entre outros.); articulação com outras estruturas de apoio (psicólogo do agrupamento, docente de educação especial, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), entre outros); avaliação do plano (deve continuar com o PAP sem alterações ou com alterações ou não deve continuar com o PAP); avaliação final de 3º período e, por fim, o tipo de contactos com os encarregados de educação que ocorreram ao longo do ano letivo. Destaco também, o registo que é feito dos projetos realizados com os alunos que vão além do trabalho feito em aula. Um dos projetos registados foi o que eu realizei com o 8º5ª e o coro da Academia Sénior de Pegões.

Foi nas reuniões de final de ano letivo que pude conhecer melhor os alunos e o seu contexto familiar, contexto esse que influencia claramente o seu comportamento. Também foi interessante perceber a envolvimento emocional que alguns dos diretores de turma criam com as suas direções de turma e o papel que têm de assumir quando, por exemplo, a família não cumpre o seu papel na vida escolar dos alunos. Por fim, destaco positivamente o tempo que foi dedicado numa das reuniões a discutir propostas para o próximo ano letivo que ajudem a melhorar a gestão de sala de aula por parte dos professores da escola, como, por exemplo, a existência de uma caixa ou sapateira para colocar os telemóveis e os prós e contras dessa medida. Destaco também a proposta que foi feita para o próximo ano letivo para que os alunos do 8º5ª (PCA) tenham acesso a estágios em diferentes contextos que os possam ajudar a decidir em que curso profissional querem enveredar, pois os alunos gostam e pedem trabalhos práticos. Saliento ainda o cuidado que a diretora de turma do 8º5ª teve em querer manter-se no cargo no próximo ano letivo, apesar de passar a integrar o conselho executivo, pois acredita que uma mudança de diretor de turma pode quebrar o equilíbrio emocional do grupo.

Foi muito importante assistir a estes dois tipos de reuniões, pois fiquei a conhecer os procedimentos burocráticos que existem - embora estes possam ter

diferenças de escola para escola -, como o diretor de turma dirige a reunião e os assuntos que são normalmente abordados em cada uma.

3.10.2 – Formação Cívica - 6º3ª

3.10.2.1 - Aulas Observadas

Observei as aulas de Formação Cívica dadas pela professora cooperante à sua direção de turma, o 6º3ª, de 30/09/15 a 25/05/16. Estas aulas tinham a duração de 45 minutos. O plano anual que a professora tinha previsto para estas aulas era o visionamento de vídeos e discussão sobre temas que se relacionassem com o civismo. Contudo, a estrutura seguida nestas aulas não foi a esperada pela professora, pois a maioria da turma, relativamente às aulas das outras disciplinas, primava pela falta de assiduidade, falta de interesse, incumprimento das tarefas fora da sala de aula, falta de estudo, interrupções, conversas paralelas, faltas de respeito e, sobretudo, faltas disciplinares e comentários a tudo o que era dito pelos professores, dificultando a transmissão das informações e desenvolvimento de raciocínios. Deste modo, a professora começava geralmente por recolher as justificações de faltas e transmitir as informações da sua competência. Depois, dedicava o resto do tempo a advertir os alunos para as queixas de todos os professores, conversando com eles e explicando as consequências que os seus atos terão no futuro. No final do 1º e 2º período, a professora alertou para o número de alunos que estariam em risco de reprovar se o ano acabasse naquele momento. Se o ano terminasse, por exemplo, no 1º período, metade da turma estaria em risco de reprovar.

No final do 1º período, a professora explicou aos alunos que gostava muito deles e que tinha muita pena que, se continuassem assim, metade da turma teria de repetir o 6º ano. No final do 2º período, reforçou que para saberem pensar criticamente e serem independentes no futuro têm de ser alunos dedicados. Quase no final do ano, a professora manifestou a sua desilusão com o facto de grande parte da turma estar a ser castigada pelos pais através da privação de objetos que gostam, como o computador, consolas e telemóveis e, mesmo assim, os comportamentos indesejados manterem-se. Apesar de tudo, gradualmente, os alunos, professores e pais esforçaram-se para reverter a situação inicial e, no final do ano letivo, em vez de

reprovarem 15 alunos, como aconteceria se as notas do 1º período se mantivessem, reprovaram 5 alunos.

No meu ponto de vista, por um lado, gostava que os alunos tivessem tido oportunidade de aproveitar esta aula para falar sobre temáticas que lhes interessassem e que fossem importantes para a sua cultura geral e desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, percebo e concordo com a importância que a professora cooperante deu à tentativa de mudança de comportamento da turma e a luta que travou para evitar o máximo de reprovações possíveis. Destaco positivamente o facto de, no início do ano letivo, a professora ter criado três folhas, uma vermelha, outra amarela e outra verde com o desenho de um prédio em que cada janela tinha a foto de um aluno da turma consoante o comportamento durante a semana anterior. A vermelha significa mau comportamento, a verde bom comportamento e a amarela um comportamento intermédio. Desta forma, consoante o prédio em que cada aluno se localizasse, a professora enviava recados para os encarregados de educação a reforçar positivamente os comportamentos (prédio verde), a avisar dos pontos a melhorar (prédio amarelo) ou a reforçar negativamente os comportamentos indesejados (prédio vermelho). Quem estivesse no prédio vermelho também cumpria um castigo: escrever a regra quebrada 10 vezes. Depois do castigo cumprido, o aluno passava para o prédio verde e a turma batia palmas. Porém, todos os professores tinham liberdade para utilizar esta estratégia e, no ponto de vista da professora cooperante, utilizaram este sistema de forma errada, colocando, por exemplo, a foto do aluno no prédio amarelo ou vermelho apenas para advertir, retirando-a posteriormente sem proceder ao castigo. Consequentemente, a professora cooperante decidiu deixar de utilizar esta estratégia a partir do 2º período porque achou que tinha perdido o seu efeito. Assim, não é possível refletir sobre o seu resultado a longo prazo. Contudo, no final do 3º período a professora entregou os diplomas de aluno do ano aos melhores alunos.

3.10.3 – Concerto de Final de Ano

Este concerto realizou-se no dia 7/06/16 e teve como alinhamento a apresentação de 8 canções pelas turmas de 5º ano da professora cooperante: 5º2, 5º4º e 5º1º (30 minutos); a atuação do grupo de percussão da escola (30 minutos) e as

turmas do outro professor de Educação Musical e uma da professora cooperante: 5º 3ª, 5º 5ª e 5º 6ª. Apenas as turmas de 5º ano participaram porque em todos os concertos de anos anteriores, a maioria dos alunos dos anos seguintes não compareciam ao concerto. Como tal, os professores optaram por deixar de convocar os restantes alunos para participarem na festa e passaram a contar apenas com os alunos do 5º ano. Esta situação surpreendeu-me e fez-me questionar se não seria por ser fora do horário letivo, pelo constrangimento dos alunos, por não estabelecerem uma ligação emocional com o trabalho e/ou repertório que é feito em sala de aula ou por terem outras atividades em simultâneo.

As peças tocadas estão incluídas no livro 100% Música. Algumas só de flauta, outras com voz e flauta e uma só com voz. As peças eram acompanhadas pelo instrumental incluído no manual. O alinhamento foi igual para as duas turmas e os pais que vinham assistir eram os pais das respetivas turmas, pois só assim todos podiam estar confortavelmente no átrio da escola. O espaço estava ocupado pelo palco com três estrados, o sistema de som e uma tela onde era projetada as partituras das peças em formato karaoke incluídas no manual. Esta tela estava presente devido ao facto de a aprendizagem das peças em sala de aula ter sido sempre com base e presença da partitura. Não foi pedido aos alunos que memorizassem as peças ao longo do ano.

No meu ponto de vista, a duração da atuação (30 minutos) revelou-se suficiente para mostrar o tipo de trabalho realizado durante o ano e permitiu ter o público concentrado durante toda a atuação. Além disso, a boa disposição dos estrados no palco e as boas condições técnicas de amplificação de som e acústicas da sala também contribuíram positivamente. A interação que o outro professor de Educação Musical estabeleceu com os pais, repleta de sentido de humor e incentivando-os a cantar, também foi interessante. A escolha do repertório também foi feita consoante as canções que serão provavelmente conhecidas pelos pais, como “Knockin' On Heaven's Door” dos Guns N’ Roses e “Por quem não esqueci” da banda Sétima Legião para que estes pudessem interagir.

Por um lado, não me identifico com o facto do repertório apresentado ser maioritariamente em flauta de bisel em detrimento de outro tipo de atividades como o canto, a execução de outros instrumentos musicais, da existência de atividades de

movimento, etc. Além disso, não me identifico com o facto dos alunos não aprenderem as peças de ouvido antes da notação e não as terem memorizadas, pois a estratégia contrária permite exercitar o ouvido e a memória musical e é possível trabalhar o ouvido sem deixar a notação de lado e vice versa. Por outro lado, identifico-me com o ambiente descontraído criado pelo outro professor de Educação Musical, que proporcionava alguma calma aos alunos e com a interação estabelecida com os pais.

Os alunos das turmas que lecionei não executaram as peças trabalhadas em público por motivos alheios à minha vontade.

3.10.4 - Escola Básica Pública nº 1

a) 5º G (25 alunos), 5º F (27 alunos) e 5ºE (28 alunos).

Observei três aulas de um dos professores de Educação Musical desta escola no dia 18/04/16. A sala de música em que decorreram as aulas era espaçosa e com as mesas dispostas em U, o que fazia com que o professor tivesse de aumentar o volume de voz ou sentisse necessidade de falar com os alunos mais ao centro da sala. A duração de cada aula foi de 50 minutos e o manual adotado o 100% Música – 5º ano (2012). As três aulas que observei tiveram base no mesmo plano de aula e, como tal, irei descrever a estrutura base e os aspetos que destaco em cada aula.

O professor trabalhou padrões rítmicos em métrica binária e pediu para marcar a pulsação no peito. Eu achei muito interessante esta forma de marcar a pulsação, pois obriga os alunos a estarem em silêncio e a ouvirem a pulsação marcada por si e pelo grupo. Os padrões rítmicos foram trabalhados seguindo diferentes passos: o professor executou vocalmente com sílaba neutra e os alunos executaram com palmas de dois dedos para não causar muito ruído. Depois, o professor executou em palmas e os alunos vocalmente. A seguir, executaram o mesmo processo em pequenos grupos, individualmente e utilizando outras partes do corpo. Por último, pediu a alguns alunos que escrevessem alguns padrões rítmicos executados no quadro e que os restantes acompanhassem o processo e passassem para o caderno.

A atividade seguinte consistiu na revisão de uma peça na flauta de bisel. Começou por tocar a melodia no piano e com a outra mão executar as notas correspondentes, utilizando a manossolfa de Kodály. Os alunos cantaram a melodia

com sílaba neutra, depois com nome das notas, a seguir na flauta de bisel e, por fim, improvisaram com as notas da escala pentatónica de dó maior. Como verificou dificuldades na improvisação, o professor pediu para que escolhessem 2 ou 3 notas da escala pentatónica e que improvisassem apenas com essas notas. O resultado final não foi o esperado, devido às dificuldades na dedilhação do instrumento.

Destaco o facto da primeira turma, o 5º G, ter estado muito atenta, em silêncio e ter cumprido as tarefas propostas e o facto da segunda turma, o 5º F, ter estado mais inquieta e ter interrompido o professor, o que fez com que este advertisse para o facto de pedir a caderneta caso não melhorassem o seu comportamento. Porém, as interrupções tornaram-se constantes, os pedidos de caderneta sucessivas e o efeito pretendido perdeu-se. Como tal, quando tocou para a saída, o professor explicou que o tempo que estiveram a interromper era o tempo que iriam ficar na sala durante o intervalo. Por isso, pediu a um aluno que lesse a definição de escala pentatónica que está presente no manual. Como os alunos estavam distraídos e continuaram a arrumar o seu material, pediu a um aluno que repetisse, a outro aluno que lesse outra parte da definição e pediu para registarem o sumário da aula. Esta foi uma forma de reforçar negativamente os comportamentos indesejados que ocorreram durante a aula (Nogueira, 2011). No meu ponto de vista, o conhecimento que o professor queria transmitir através da leitura da definição não foi assimilado pela maior parte dos alunos, devido à distração e agitação presente, mas tornou-se uma consequência negativa para os comportamentos indesejados e que pode ter tido influência no comportamento das futuras aulas. Sempre que interromperem as aulas, os alunos podem lembrar-se de que correm o risco de ficar a compensar o tempo perdido durante o intervalo.

Por fim, na aula do 5º E, saliento positivamente a forma diferente com que o professor ensinou a melodia da peça, tocando-a no piano e perguntando que notas estava a tocar a partir das que tocou antes. Destaco também o facto de ter fomentado a aprendizagem autónoma da melodia da flauta através da procura das notas com base no exercício anterior. Porém, no meu ponto de vista, perdeu o interesse da turma no seu todo a partir do momento em que perguntou individualmente que nota estava a tocar, pois quando os alunos não sabiam responder, o professor trabalhava com eles

individualmente até estes conseguirem perceber que nota se seguia. Embora reconheça a importância do primeiro exercício, numa turma de 28 alunos seria mais proveitoso para todos que este exercício fosse realizado em conjunto ou enquanto os restantes alunos estivessem a trabalhar noutra tarefa. Embora se possa pensar que eles poderiam acompanhar os exercícios realizados com cada aluno individualmente, a maior parte dos alunos perderam o interesse. Por outro lado, destaco o facto de, quando o professor quis trabalhar a leitura da partitura da peça, ter tocado a melodia no piano por partes e, sempre que parava, pedia a um aluno que lhe indicasse em que sistema e nota tinha parado. No meu ponto de vista, esta é uma forma de trabalhar a notação musical, enquanto se consolida auditivamente a melodia. Tudo isto de uma forma desafiante e que implica concentração na tarefa, pois qualquer aluno pode ser chamado a responder.

3.10.5 – Colégio Privado nº 1

a) Ensaio para o espetáculo de final de ano

Quando fui visitar o colégio, no dia 31/05/16, não observei uma aula de Educação Musical habitual, mas sim um ensaio para o concerto de final de ano letivo orientado por dois dos professores de Educação Musical da instituição, pois queria saber como se organizava um espetáculo num contexto escolar com mais recursos humanos, materiais e financeiros e que era célebre pela qualidade e dimensão dos seus espetáculos.

O ensaio decorreu num dos auditórios do colégio com metade dos participantes, que, ao todo, eram os alunos de 5º e 6º ano. O grupo era constituído pelo chamado coro pequeno, um grupo de cerca de 40 alunos pré-selecionados, e o coro grande, os restantes alunos. Algumas canções foram cantadas só pelo coro pequeno e outras pelos dois grupos. Cada canção interpretada era tradicional de cada região de Portugal e eram intercaladas pelo visionamento de pequenos vídeos animados pelos alunos do 10º ano da área de Artes Visuais. Cada vídeo mostrava a viagem pelo país de uma carta perdida que uma criança escreveu ao avô, convidando-o para ir ver o concerto. Cada vez que a carta parava numa região do país, cantavam uma canção tradicional dessa região.

As canções eram, na sua maioria, também cantadas por 2 ou 3 solistas do coro pequeno. Por outro lado, algumas continham coreografia, percussão corporal e uma canção tinha um arranjo de flauta de bisel a três vozes. Destaco uma das canções que teve a participação do público: um corridinho algarvio interpretado por um aluno em estilo de desgarrada, mas com a letra sobre a sua vida na escola e que pedia a colaboração do público para realizar um ostinato rítmico com palmas.

Por outro lado, embora perceba que com a existência de um coro pequeno o processo de ensaio, qualidade de afinação e colocação de palco seja mais eficaz, não achei positivo a separação dos grupos. Principalmente a nível espacial, pois o coro pequeno ficou no palco da sala de espetáculos e o coro grande ficou na plateia. O que eu faria diferente seria procurar uma solução para posicionar os dois coros no palco, pois se a festa pretende mostrar o trabalho feito nas aulas de Educação Musical de 2º ciclo, para mim não faz sentido que o foco esteja no coro pequeno.

No dia do concerto percebi que os instrumentais criados pelos professores e utilizados nos ensaios não iam ser utilizados, pois iria haver uma banda constituída por músicos profissionais e que iria acompanhar o grupo ao vivo. Um dos professores dirigiu o coro pequeno e o outro dirigiu a banda e o coro grande.

Assim, com a observação do ensaio e do concerto aprendi bastante acerca do que resulta e do que é preciso para realizar um espetáculo daquela dimensão e qualidade e com aquele número de alunos. É um modelo a ter em conta porque mesmo que nunca tenha acesso a estes recursos como professora de Educação Musical, posso inspirar-me no que foi feito e adaptar ao contexto em que trabalhar. O mais importante que retiro desta observação é o que é possível fazer artisticamente com os alunos de Educação Musical. Saliento também que este investimento revela a importância que é dada à música neste colégio.

Capítulo 4: Estudo de Investigação – A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo

Segundo Hargreaves et al. (2002), o acesso à música gravada é cada vez mais facilitado nos dias de hoje e, como tal, ela está cada vez mais presente na vida das pessoas. Este fenómeno tem como principais causas o rápido desenvolvimento tecnológico que tem ocorrido nas duas últimas décadas e o aumento da

comercialização e do poder económico da indústria da música. Neste sentido, a música pode ser usada cada vez mais como um meio pelo qual podemos formular e expressar identidades individuais. Para os autores, nos dias de hoje, decidir a música que se ouve é uma parte significativa de decidir e mostrar aos outros quem somos e quem queremos ser. As identidades musicais são baseadas em categorias sociais e práticas musicais culturais e o desenvolvimento destas identidades emerge por volta dos 7 anos com base no contacto com a música das crianças durante a sua vida, sendo que as conceções de si próprios como músicos ou não músicos são baseadas nas atividades existentes no seu currículo escolar, nomeadamente no facto de tocarem ou não um instrumento musical fora das aulas de educação musical do ensino regular. Por outro lado, a identidade das crianças, incluindo a musical, são construídas e reconstruídas mediante a comparação com outras pessoas, continuando pela vida adulta (Hargreaves et al., 2002).

Segundo Hargreaves & Marshall (2003), a forma como a criança se vê a si própria pode determinar os níveis de motivação para ter sucesso no seu percurso musical e, conseqüentemente, pode determinar o seu desenvolvimento e realização pessoal. Neste sentido, segundo os autores, o que os alunos parecem gostar mais na música dentro ou fora da escola é o desenvolvimento de capacidades e confiança para fazer música autonomamente. Desta forma, o envolvimento com a música através da performance, composição ou audição é muito importante para a maior parte das crianças e adolescentes e o grau de envolvimento e motivação depende do grau de autonomia e propriedade que eles têm na música que fazem. O envolvimento, segundo Magalhães (2014) é um conceito que concilia interesse e obrigação, comprometimento e fruição, ação e responsabilização.

Segundo Borsacchi (2012), existe uma tendência considerável em atribuir-se à música, em geral, e à Educação Musical, em particular, a importância que pessoalmente cada pessoa deseja relativamente à sua vida, profissão, convicções filosóficas, formação, entre outras. Já Caspurro (2012), refere que a formação estética transforma as pessoas na maneira como olham, perspetivam e intervêm no mundo, físico e das pessoas, como o recriam e reconstroem à dimensão de si próprios, como esperam do mundo um lugar de contemplação e silêncio. Por outro lado, Rodrigues

(2001) defende que a música deve existir no currículo escolar porque vale por si própria, pois “(...) talvez o mais importante das Artes, numa sociedade tão preocupada com a utilidade das coisas, é que não têm utilidade nenhuma” e “(...) se à escrita não compete escrever sobre as razões da própria escrita, por que se deveria fazê-lo sobre as coisas da Música?” (p. 3). Neste sentido, para a autora, a educação musical deveria possibilitar que os alunos expressassem as suas ideias musicais através do seu próprio vocabulário musical. Além disso, deveriam ser capazes de se apropriar da música da mesma forma que nos apropriamos da linguagem (Rodrigues, 1998). Em suma, “(...) observar a atenção e o gozo que um bebé revela quando alguém com ele brinca, ou embala ou lhe canta, deveria ser suficiente para justificar as Artes na Educação(...)” (Rodrigues, 2007, p.7).

Para tentar demonstrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo, foram aplicados inquéritos e realizada uma entrevista coletiva a uma amostra de 282 alunos do 2º ciclo da região de Lisboa. Nos dias 17, 18 e 19 de maio de 2016, em conjunto com duas colegas estagiárias, apliquei cerca de 106 questionários a 5 turmas, 4 de 6º ano e 1 de 5º ano. Além dos questionários, foram feitas entrevistas coletivas a cada turma. A par desta recolha de dados, os restantes 5 colegas estagiários aplicaram nas suas escolas cerca de 176 questionários a 7 turmas, 6 de 5º ano e 1 de 6º ano, e entrevistas coletivas a cada uma. Desta forma, no total foram aplicados 282 inquéritos, 75 no ensino privado e 207 no ensino público a 12 turmas. Sendo 10 turmas e 229 alunos de 5º ano e 2 turmas e 53 alunos de 6º ano.

Com a minha participação nesta investigação aprendi, em primeiro lugar, a aplicar questionários e entrevistas e a recolher e organizar os dados. Em segundo lugar, percebi que os questionários e entrevistas recolhem informação a partir da introspeção do público alvo, neste caso, dos pensamentos e sentimentos dos alunos. Com este processo concluí também que devido ao facto de proporcionarmos aos alunos a reflexão sobre a presença da música (*musicking*) na sua vida, pode ocorrer modificação positiva da conceção inicial que têm da própria importância que dão à música, tal como revelam o aumento da importância da música na repetição da pergunta “Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação

musical)” depois do preenchimento do questionário e da realização da entrevista. Por outro lado, percebi que se pode conhecer muito melhor os alunos e recolher os padrões de comportamento e preferência ao fazer uma entrevista coletiva. Desta forma, a partir dos dados recolhidos é possível ter em conta os seus gostos, prática musical fora da aula de Educação Musical e competências para planificar as aulas de modo a melhor compreender e envolver os alunos na prática musical – o que não significa que trabalhem apenas o que eles já conhecem e gostam, defendendo sim a diversidade musical -, pois, segundo Hargreaves & Marshall, “(...) the congruence between the musical identities of pupils and teachers is very likely to influence the success of school music.” (2003, p.1). Assim, na qualidade de professora de Educação Musical gostaria de realizar uma entrevista como a que foi aplicada neste estudo na primeira aula de cada uma das minhas turmas, dando especial destaque a perguntas como os estilos e artistas musicais que mais apreciam, momentos e situações e com quem musicam, como aprendem (formal ou informalmente) e o que querem saber sobre música.

Durante este mestrado e sobretudo após a minha participação neste estudo, percebi o quanto é importante os alunos sentirem-se músicos, no sentido de se sentirem de capazes de executar o que é proposto, pois segundo Hargreaves et al. (2002), o facto do aluno não se ver como músico pode influenciar negativamente o desenvolvimento do seu potencial inato. Neste sentido, o questionário aplicado permite, por um lado, percebermos a importância que os alunos dão à música em geral e a presença desta na sua vida, o que por si só justifica a sua presença no currículo escolar. Por outro lado, permite-nos perceber a correlação entre o envolvimento escolar e a autoeficácia e entre estas e a importância que os alunos dão à música, o que salienta a importância dos alunos se sentirem músicos capazes para se desenvolverem musicalmente.

Assim, a partir das respostas desta amostra de alunos, é possível concluir que a música é importante para os alunos e tem um papel bastante presente na sua vida porque satisfaz as suas necessidades emocionais e sociais, o que corrobora a ideia inicial deste capítulo, de que a música vale por si própria e que a sua presença no currículo escolar não precisa de ser justificada através dos seus efeitos benéficos para

o desempenho dos alunos noutras áreas do conhecimento. Como tal, se convivemos com a música todos os dias, muitos de nós desde o nascimento através, por exemplo, das canções de embalar ou mesmo antes de nascer, porque não compreendê-la? Porquê não fazermos a nossa própria música? Porquê não termos a possibilidade de pôr em prática a música que tanto gostamos e que nos faz sentir feliz? Porquê não desenvolvermos a nossa aptidão musical com que nascemos o mais cedo possível? A Educação Musical durante toda a infância e adolescência pode responder a estas questões de forma abrangente se for um direito de todas as crianças e se não estiver dependente do interesse e possibilidade financeira dos encarregados de educação.

A música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos. A Educação Musical não pode ser substituída por outra disciplina que possibilite a experiência e desenvolvimento musicais (Palheiros, 2014). Neste sentido, “Se é tão importante na vida das crianças e dos jovens e tão benéfica para o seu desenvolvimento, então a sua aprendizagem torna-se relevante.” (Palheiros, 2014, p.55), além disso, “Quando o ensino é eficaz e as crianças participam em atividades musicais com empenho, dedicação, qualidade e prazer, verifica-se facilmente que estão a participar numa atividade com um valor intrínseco” (Palheiros, 2014, p. 56). São estas as conclusões que destaco sobre o que aprendi após a minha participação neste estudo sobre a importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo e de que forma contribuíram para a minha formação como professora de Educação Musical.

Conclusão

A essência da educação musical reside numa participação musical e educativa, numa experiência de ensino e aprendizagem, que se deseja enriquecedora para todos. Aprender a ensinar música e a refletir sobre este processo e os seus resultados, são componentes fundamentais na formação de professores de música (Palheiros, 2014, p. 82)

Após a realização deste estágio curricular e de uma reflexão aprofundada sobre o mesmo - que tem como resultado o presente trabalho -, sou sem dúvida uma pessoa e uma profissional mais completa. Aprendi muito com a observação, experimentação e posterior reflexão. Embora ainda esteja no ponto de partida desta caminhada, sinto-me mais segura, mais completa, mais capaz e satisfeita com o meu percurso até aqui.

Embora a prática vocal tenha estado sempre presente na minha prática letiva e tenha sido o meu foco principal de reflexão, encarei este estágio como uma oportunidade de explorar sem medos diferentes conteúdos, pedagogias e estratégias. Encarei também como uma oportunidade de lecionar em turmas com diferentes características, aprendendo com os erros e refletindo sobre eles, tirando conclusões e procurando soluções para os problemas. Destaco positivamente o projeto que mais me marcou neste estágio, o projeto em que o 8^o5^a cantou e conviveu com o coro da Academia Sénior de Pegões, pois senti que arrisquei mais devido à difícil previsão de como seria o processo e o resultado final, devido ao comportamento geral da turma e o resultado final superou as minhas expectativas. Por outro lado, sinto que evoluí bastante também no que se refere à relação com os alunos. Se no início do ano letivo tinha receio de que a relação com os alunos não fosse a desejada (faltas de respeito, troça, dificuldade em manter os alunos em silêncio) e que eu tivesse de ser mais rígida do que me seria natural, não senti essa necessidade. Adotei uma postura assertiva, mas serena, dando espaço para estabelecer uma relação empática e descontraída com os alunos e que acredito que, juntamente com as atividades práticas de canto e movimento, teve um resultado positivo na atenção e participação dos alunos. Além disso, depois desta experiência, concluo que a relação que se estabelece com os alunos, a responsabilização/distribuição de papéis na realização de tarefas e o facto de se sentirem músicos, ajuda a que os alunos se interessem pelas nossas aulas, estejam empenhados e, conseqüentemente, aprendam.

Considero esta oportunidade quase laboratorial muito importante para pôr em prática estratégias, pedagogias e ideias sem ter de passar por um processo mais moroso de tentativa e erro devido ao aconselhamento e *feedback* dos professores que me rodearam neste mestrado, o que foi positivo para mim e para os alunos com quem contactei.

Referências Bibliográficas

APEM (2012). *Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário – Parecer da APEM*. Consultado a 2 de agosto de 2016, em http://www.apem.org.pt/files/revisa0303ocurriculareb_parecer_apem_jan2012.pdf

APEM (2016). *Repensar o lugar da música no currículo do século XXI*. Consultado a 2 de agosto de 2016, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/apem_comunicacao_30abril2016.pdf

Bellochio, C. R. (2011, setembro). Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Revista Música na Educação Básica*, 3 (3), 56 – 67.

Borsacchi, A. (2012). *Arnolfo Borsacchi falando na primeira pessoa ao XpressingMusic*. Consultado a 26 de setembro de 2016, em <http://xmusic.pt/investigacao-recursos/investigacao/outras-publicacoes/1340-texto-final-resultante-do-debate-online-xpressingmusic-a-afirmação-da-educacao-musical-no-ensino-basico-inquietacoes-e-reflexoes-rumo-a-regularidade-das-praticas>

Brewer, M. (2004). *Fine-tune your choir*. London: Faber Music Ltd.

Caspurro, H. (2012). *Helena Caspurro em Entrevista ao XpressingMusic*. Consultado a 26 de setembro de 2016, em <http://xmusic.pt/investigacao-recursos/investigacao/outras-publicacoes/1340-texto-final-resultante-do-debate-online-xpressingmusic-a-afirmação-da-educacao-musical-no-ensino-basico-inquietacoes-e-reflexoes-rumo-a-regularidade-das-praticas>

Despacho nº12591/2006 de 16 de junho. Diário da República nº 115 – 2ª série. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República nº 245 – 2ª série.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 69- 80.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited

Hargreaves , D., Miell, D. & Macdonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In Hargreaves , D. J., Miell, D. & Macdonald, R. A. R. (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1 – 20). Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003, novembro). Developing Identities in Music Education. *Music Education Research*, 5 (3), 263-273.

Horstmann, S. (2009). *Choral Vocal Technique*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Lange, D. (2005). *Together in Harmony*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Magalhães, J. (2014). O envolvimento e a inovação pedagógica: Um binómio de longa duração. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/ Students' Engagement in School*:

International Perspectives of Psychology and Education (pp. 58-69). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Mansion, M. (1974). *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Ministério da Educação (1991a). *Programa de Educação Musical: Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2º ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Consultado a 3 de agosto de 2016, em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Ministério da Educação (1991b). *Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem. Vol. II – Ensino Básico – 2º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Consultado a 3 de agosto de 2016, em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_ii.pdf

Ministério da Educação (2001). *Música - Orientações Curriculares 3º ciclo do Ensino Básico*. Consultado a 3 de agosto de 2016, em

<http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocem3c>

Ministério da Educação e Ciência (2011). *Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário*. Consultado a 2 de agosto de 2016, em

http://www.spliu.pt/mec_rc.pdf

Mota, G. (2014). A Educação Musical em Portugal – uma história plena de contradições. *UNRIO,13*, 41-50.

Neves, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2012). *100% Música Educação Musical – 5º ano*. Texto Editores: Lisboa.

Palheiros, G. B. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças – Algumas reflexões sobre a atividade de enriquecimento curricular – Ensino da Música. In H. Rodrigues & P. Rodrigues (Coord.), *Arte de ser professor – O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (41-91). Lisboa: Edições Colibri.

Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical*, 132, 33 – 45.

Perguntámos a...Ana Leonor Pereira. (2013, setembro). *APEM Newsletter*. Consultado a 10 de junho de 2016, em

http://www.apem.org.pt/newsletter/APEMNEWS_set2013.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento - Triénio 2012-2015. Consultado a 3 agosto de 2016 (link omitido para salvaguarda do anonimato da escola).

Rodrigues, H. (1998, outubro/dezembro). Pequenas Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical - Reflexões a propósito da teoria de aprendizagem musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99, 15-25.

Rodrigues, H. (2001, novembro). Música, Chocolate para os Ouvidos. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, 1-3.

Rodrigues, H. (2007, outubro/novembro). Modinha Sobre Equívocos. *Jornal de Letras*, 7.

Stoltenberg, N. (2016, julho). *Quick Start Guide: Whole Brain Teaching - 2nd Grade*. Consultado a 18 de setembro de 2016, em:

<http://wholebrainteaching.com/free-ebooks/classroom-management/quick-start>

Anexos

Anexo A

**Reunião de professores: Reunião Intercalar de 1º período da turma
8º2ª**

Grupo de percussão da escola

Aulas observadas no colégio privado nº 2

Aulas observadas na escola pública nº 2

1 - Reuniões de professores

1.1 - Reunião Intercalar de 1º período da turma 8º2ª

Esta reunião decorreu no dia 4/11/2015 e nela estiveram presentes todos os professores da turma, dois representantes dos encarregados de educação e a delegada de turma. Depois de todos se apresentarem, a diretora de turma passou a caracterizar a turma e posteriormente cada professor fez o mesmo consoante a experiência nas suas aulas. Esta caracterização consistiu na descrição do comportamento geral da turma, das notas das primeiras avaliações e das facilidades ou dificuldades que a turma em geral apresenta. No caso desta turma, todos os professores concordaram que, por um lado, era uma turma muito agitada, que facilmente criava conversas paralelas, muitos não tinham materiais nem faziam os trabalhos de casa e, por outro, apresentava “duas velocidades” no que diz respeito ao desempenho escolar e comportamento. Enquanto uma parte da turma era empenhada, participativa e conseguia obter bons resultados, a outra por vezes perturbava as aulas, apresentava mais dificuldades e necessidade de apoio dos professores, o que tornou mais exigente o trabalho de gestão das aulas.

De seguida, a delegada de turma comunicou o pedido dos colegas, que foi trocar o quadro da sala da turma por um maior, pois não conseguiam ver. Depois, a diretora de turma perguntou o que é que a delegada tinha a dizer sobre o comportamento em geral e individual da turma. A aluna referiu que a turma em geral conversava bastante nas aulas e que existiam casos de falta de educação e tentativas de testar os limites de alguns professores.

Os encarregados de educação também aproveitaram para colocar questões e apontar aspetos em que a escola poderia melhorar. Em primeiro lugar, um dos encarregados de educação perguntou qual o número de alunos que existiam nas aulas de estudo orientado. À resposta “25 alunos”, sugeriu a redução para metade, pois não acredita que os resultados sejam positivos com tantos alunos presentes. O outro encarregado de educação lamentou o facto de, tal como à luz do ano letivo passado, a turma continuar a “duas velocidades”. Por fim, depois de algumas sugestões de melhorias das condições das instalações da escola, um dos encarregados de educação

sugeri que, tal como o seu filho, alunos que tenham necessidades educativas especiais participem num estudo da Universidade de Lisboa com o principal objetivo de ajudá-los no desempenho escolar.

Assim que os representantes dos alunos e encarregados de educação abandonaram a reunião, os professores discutiram algumas questões de comportamento individual e decidiram mudar alguns alunos de lugar na sala de aula. Nesta escola, cada turma tem a maior parte das aulas numa sala, exceto nas disciplinas que necessitam de instalações ou materiais específicos, como é o caso da Educação Musical. Além disso, as mudanças de lugar são decididas em conjunto por todos os professores e registadas numa planta da sala. Por fim, a diretora de turma perguntou aos professores se pretendiam fazer adequações curriculares a algum aluno e estes responderam negativamente, pois até à data não sentiam necessidade.

Nesta reunião percebi que cada professor tem a liberdade de adequar os objetivos e critérios de avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Constatei, de igual modo, a importância de existir um momento de discussão sobre as características da turma e os seus problemas. Através desta reunião, os professores podem reunir esforços para tentar melhorar o que for necessário. Além disso, o facto de incluírem a presença e contribuição dos diferentes pontos de vista dos representantes dos encarregados de educação e alunos é uma mais valia para todos.

2. - Grupo de Percussão

2.1 - Aula observada

Esta aula decorreu no dia 4/11/2015. O grupo de percussão da escola existe desde 2001 e é constituído por alguns dos alunos que frequentam ou já frequentaram a escola. É dirigido pelo outro professor de Educação Musical da escola e os instrumentos tocados são: bombo, caixa e timbalão. As peças criadas baseiam-se na sonoridade da música popular portuguesa e da música africana.

Os primeiros 45 minutos de ensaio são dedicados ao grupo de iniciados do grupo que entrou no presente ano letivo. Como tal, ensaiam numa das salas de Educação Musical nas mesas e cadeiras em vez de tocar nos instrumentos. Começam por ensaiar alguns rudimentos. Cada rudimento tem um sinal gestual feito pelo professor para que este possa comunicar a transição de um para outro. O professor

não precisa de instrumento para dirigir o grupo, tal como tenho visto em grupos semelhantes. Dirige apenas através de sinais gestuais e movimentando-se consoante a pulsação, balançando-se para a direita e para a esquerda. Balanço esse que é reproduzido pelos alunos. Depois dos rudimentos aprendidos, os alunos vão buscar os instrumentos e executam. Apesar dos instrumentos serem da escola, cada aluno é responsável pelo que escolheu quando entrou no grupo. Além disso, para os responsabilizar no que diz respeito às presenças, se os alunos faltarem mais de três vezes injustificadamente deixam de poder fazer parte do grupo.

Depois dos primeiros 45 minutos, é a vez dos alunos que frequentam o grupo há mais de um ano irem buscar os instrumentos e dirigirem-se para o espaço exterior da escola, pois é amplo e não incomoda as restantes aulas. Neste ensaio, percebo que a maioria dos alunos é do 8º e 9º ano e que um dos elementos já não frequenta a escola porque passou para o ensino secundário. Acho muito interessante que, por um lado, os ex-alunos tenham oportunidade de continuar a integrar o grupo e, por outro, tenham criado uma ligação ao grupo que os faz querer continuar a fazer parte do mesmo. Além disso, esse aluno que já não está nesta escola dirige o ensaio de uma peça composta por si, o que é uma oportunidade importantíssima no desenvolvimento da criatividade e prática musical de qualquer aluno. Dois outros aspetos que destaco positivamente são: a quantidade de peças tocadas, cada uma com padrões rítmicos contrastantes e elementos coreográficos e sonoros que enriquecem as peças. Destaco de igual modo o bom desempenho musical, segurança e confiança que os alunos demonstram a executar cada peça. Por fim, saliento a importância que este grupo tem para os alunos que o frequentam, sendo que ao longo do ano letivo ouvi diversos alunos a manifestarem com orgulho que faziam parte do grupo de percussão da escola.

3 - Outros contextos de observação

3.1 - Colégio Privado nº1

No dia 6/05/16 observei quatro aulas neste colégio, duas do 1º ciclo (4º ano, com o mesmo professor) e duas de 2º ciclo. No âmbito do 2º ciclo, assisti a uma turma de 6º ano e a outra de 5º ano, cada uma com um professor diferente. Todas as aulas observadas tiveram a duração de 60 minutos.

a) 4ºE

As primeiras duas aulas foram lecionadas tendo como base o mesmo plano de aula: a execução de uma peça blues em instrumental orff e instrumentos de percussão. As duas aulas, cada uma de 1 hora, foram dadas a uma turma de 4º ano que foi dividida em dois grupos de 12 alunos. Os alunos têm aulas de música duas vezes por semana, uma com a turma inteira e outra com a turma dividida.

Os alunos sentaram-se no chão, num tapete com várias filas de instrumental orff e começaram imediatamente a tocar, pois já sabiam a peça. Esta peça era constituída pelo tema e por momentos de improvisação. Da primeira vez, a improvisação foi feita em pequenos grupos e da segunda vez, individualmente. Depois, foi realizada uma peça somente de improvisação em métrica binária. A partir do silêncio, cada aluno começou a tocar quando achava que fazia sentido e ocorreu um crescendo que resultou numa peça esteticamente agradável. Além de todos tocarem instrumental orff, cada aluno tinha a liberdade de ir buscar um instrumento de percussão à sua escolha e acrescentá-lo à improvisação. O professor orientou a improvisação, pedindo que tocassem em dinâmica *piano* e *forte*, mas também para improvisarem sozinhos. Quase no final da aula, o professor propôs aos alunos comporem uma canção em conjunto na aula seguinte. Pediu também que cada um tocasse algumas ideias que surgiram na improvisação ou que tocassem ideias que ouviram os colegas tocar e que gostaram.

Ao observar esta turma, fiquei surpresa com a calma com que os alunos escolhiam um instrumento, tocavam apenas o que era pedido e iam buscar um instrumento de percussão, no máximo dois alunos de cada vez, sem qualquer ruído. Musicalmente, fiquei positivamente impressionada com o facto de todos improvisarem dentro da pulsação, entrarem nos sítios certos, manterem silêncios e não terem pressa de tocar. No final da aula, o professor explicou que aquela é a turma de 1º ciclo com melhor desempenho nas aulas de música. Este é um plano de aula que executaria exatamente como foi feito.

b) - 6ºB

Os alunos sentaram-se em meia lua, numa só fila de cadeiras. Cantaram a canção de boas vindas com a professora e escreveram o sumário. Apenas estavam presentes 11 alunos porque esta é a aula da semana em que a turma é dividida em

dois grupos. Durante a semana também têm aula com a turma inteira. Cada aula tem a duração de 1 hora. Depois, cumpriram a sua rotina de verem um vídeo antes da aula para, segundo as palavras da professora, se inspirarem para as atividades que se seguem – um vídeo de uma orquestra de jovens a tocar a peça “Praeludium and allegro”, de Kreisler.

Depois de um aquecimento vocal, a professora cantou a nota “mi” e depois a nota “dó” e perguntou “Se isto for um mi o que é...”(canta a nota dó). Os alunos responderam o nome da nota a cantar. De seguida, fez padrões melódicos com nomes de notas, enquanto com as mãos representava os movimentos ascendentes ou descendentes das notas. Os alunos imitavam. No meu ponto de vista, com esta atividade a professora pretendia trabalhar a afinação da melodia de forma pormenorizada. Estes padrões estavam presentes na canção que trabalharam a seguir: “Anda comigo ver os Aviões”, dos Azeitonas. Destaco positivamente, o facto da professora resolver uma desafinação geral num intervalo de 2º maior descendente, pedindo aos alunos para executar o padrão em *glissando*.

De seguida, ensinou o acompanhamento a ser executado pelos xilofones a todos os alunos, pedindo-lhes para cantar com nome de notas. Só depois pediu para os alunos irem buscar o instrumental orff. Aprenderam a melodia por frases com nomes de notas e tocaram nas lâminas, enquanto a professora acompanhava harmonicamente no piano. A letra da canção estava projetada no quadro. Os instrumentos foram colocados nas mesas que existem dispostas, em forma de U, atrás das cadeiras sem braço em que os alunos se sentam. Os restantes instrumentos foram colocados no chão à frente do piano e da professora.

Destaco positivamente o facto de todos os alunos estarem focados na aprendizagem do instrumento e da melodia da canção e de não manifestarem constrangimento em cantar, tal como me habituei a ver no meu local de estágio. Ocorreu uma situação em que a professora teve de chamar a atenção porque muitos dos alunos só estavam a cantar em vez de cantar e tocar como tinha sido proposto, pois era o que preferiam fazer. Como tal, quase no final da aula, a professora perguntou o que queriam fazer antes de terminar e os alunos responderam que queriam cantar a canção do início ao fim.

c) – 5ºE

Nesta aula apenas estiveram presentes 13 alunos, pois é uma das duas aulas de Educação Musical que os alunos têm por semana e esta é aquela em que apenas metade dos alunos estão presentes para que possa haver prática instrumental. A aula teve a duração de 1h.

Depois de escreverem o sumário, durante o qual a professora fez uma contagem decrescente para que os alunos o escrevessem o mais rapidamente possível, posicionaram-se em pé, em meia lua à frente do piano e da professora. Cantaram a escala de dó maior com nomes de notas e a professora acompanhou harmonicamente no piano. A seguir, induziu a repetição de padrões tonais maiores. Posteriormente, tocou no piano padrões tonais maiores e os alunos cantaram os mesmos com os nomes das notas. Por fim, cantaram padrões tonais menores e a professora perguntou aos alunos se eram maiores ou menores. Estes responderam corretamente. De seguida, lembraram a canção que aprenderam na aula anterior, a melodia do cânone “Duba”, de Ricks Veenker. Depois, pediu a duas alunas que se voluntariassem para cantar com a professora desfasadas da melodia principal para que se desse forma ao cânone. O resultado foi positivo, por isso a professora pediu que se dividisse a turma em 3 grupos para que o cânone passasse a ter três vozes. Mais uma vez esta divisão foi feita com sucesso e facilmente executada pelos alunos. A seguir, cada aluno improvisou uma melodia que ficasse bem com a harmonia da canção em instrumental orff. Por fim, foi feita a revisão de uma peça instrumental tocada nos instrumentos orff e na pandeireta. Os instrumentos foram colocados no chão, em meia lua, em frente ao piano e à professora. No final da aula, arrumaram os instrumentos, enquanto cantaram a canção de despedida. 12

Nesta aula, destaco positivamente o trabalho auditivo realizado e o desenvolvimento musical dos alunos quer auditivamente, quer na afinação e sentido rítmico. Destaco também a naturalidade com que utilizam a sua voz, sem qualquer constrangimento e com bastante prazer em executar música. Para uma turma de 5º ano estão bastante desenvolvidos musicalmente relativamente às turmas de 5º ano que observei no meu estágio. Acredito que o facto dos alunos que frequentam o colégio desde o pré-escolar terem aulas de música desde os três anos contribua

claramente para esta relação natural com o ato de fazer música, pois, segundo Gordon, “Quando mais cedo os pais e/ou professores iniciarem uma criança na orientação informal não-estruturada e estruturada que cria estes alicerces de aprendizagem, melhor aproveitamento ela poderá tirar da educação formal mais tarde” (2008, p.5)

3.2 – Escola Básica Pública nº 2

No dia 11/5/16 observei duas aulas de Educação Musical, uma de 5º ano e outra de 6º ano e uma sessão do clube de música. Todas as aulas observadas tiveram a duração de 50 minutos.

a) 5ºA

Depois de feita a chamada e dos alunos terem registado o sumário, o professor executou algumas progressões harmónicas no piano e os alunos cantaram o tom de repouso sem qualquer aviso prévio. De seguida, foram realizados padrões tonais maiores e menores individualmente e em grupo. Posteriormente, o professor executou no piano a harmonia de uma canção conhecida pelos alunos e os mesmos cantaram de imediato. Destaco positivamente o facto de sempre que a turma se desconcentrava, o professor chamava pela “turma!” cantando um intervalo de 4ª perfeita descendente, e os alunos respondiam “Sim!”, reproduzindo o mesmo intervalo. É uma forma muito pacífica de chamar a atenção da turma e retomar o silêncio, e nesta turma resultou com sucesso. Esta parece ser uma prática semelhante à estratégia proposta no sistema “Whole Brain Teaching”, nomeadamente no ponto em que é proposto que o professor peça a atenção da turma dizendo: “Class!” e esta resposta: “Yes!” (Stoltenberg, 2016).

De seguida, o professor explicou aos alunos que iriam realizar um medley de duas músicas que aprenderam e fez uma revisão do que tinham trabalhado na aula anterior. Os instrumentos estavam posicionados no chão, em filas de 4 ou 5 instrumentos. A sala era ampla e apenas existiam cadeiras de braço encostadas às paredes. Devido à ausência de instrumental orff para todos os alunos, quer nesta aula, como nas restantes, o professor pediu a quem já tinha aprendido a tocar as peças em aulas anteriores que ensinasse aos colegas que ainda não tinham tocado. Além disso, cantaram a melodia da peça com nome de notas e procuraram as mesmas no instrumento. Enquanto esta procura e entreadjuada ocorria, o professor ajudou

individualmente quem apresentava mais dificuldades. No meu ponto de vista, esta estratégia permite tornar uma situação negativa – não ter instrumentos orff para todos – numa situação que beneficia ambas as partes: quem ficou sem instrumento, além de poder tocar, tem o privilégio de ter um colega que o motiva e ajuda se o aluno tiver dificuldades. Quem ensina não fica inativo à espera da sua vez e ao ensinar o colega está a consolidar os seus próprios conhecimentos. De seguida, o professor acompanhou os alunos no piano enquanto os alunos tocavam fazendo apenas os gestos de tocar nas lâminas. Só depois tocaram nos instrumentos.

b) 5º C

Após a verificação de 29 presenças e a escrita do sumário, o professor pediu aos alunos que colocassem os instrumentos no centro da sala, para que todos os alunos pudessem formar uma roda. De seguida, com base na Teoria da Aprendizagem Musical, o professor contextualizou a métrica binária do canto rítmico que iriam executar através da realização de diversos padrões rítmicos e pediu aos alunos que se movimentassem como um pêndulo para marcar os macrotempos. Foi induzida a imitação de padrões rítmicos nessa métrica. Depois, foi executado o mesmo exercício, mas individualmente. Para isso, o professor utilizou uma bola e atirou a cada aluno no 4º macrotempo do padrão realizado pelo professor. Assim que o aluno apanhava a bola, executava o mesmo padrão. Esta é uma estratégia que, por um lado, obriga os alunos a estarem completamente focados na atividade, pois a consequência da distração – não apanhar a bola - pode ser motivo de constrangimento. Por outro, a bola é um elemento que dá um carácter lúdico ao exercício e isso é muito importante, pois quando se faz este exercício em várias aulas, sem qualquer objeto, os alunos ficam um pouco cansados e desmotivam. Musicalmente, o tempo que o objeto demora a deslocar-se até ao aluno é o tempo necessário para que este possa audiar o padrão.

Seguidamente, o professor juntou-se à roda e todos fizeram um ostinato rítmico com os pés e cantaram um canto rítmico que aprenderam em aulas anteriores, “O Comboio”. De seguida, realizaram um exercício que consistia na audição do canto rítmico, mantendo a execução do ostinato rítmico nos pés e de algumas palavras do canto. A seguir, o professor pediu para os alunos se juntarem a ele em redor do piano. Cantaram a parte melódica da peça e descreveram o processo de arranque e chegada

do comboio. Desta forma, foi executada toda a peça e trabalhados todos os pormenores. Saliento positivamente o facto de, à exceção de dois alunos, a turma conseguir manter-se organizada e participativa à volta do piano. Realço o facto de dois alunos que não estavam a participar foram chamados pelo professor para ficar à frente e isso solucionou o problema.

c) 6ºA

Na aula da turma seguinte, como todos já sabiam o que tinham de tocar, esta serviu para consolidar a peça e corrigir erros. A peça era constituída por um coro de 10 vozes, violoncelo, piano, percussão e instrumental Orff. Destaco positivamente a situação de o professor aproveitar o facto de ter uma aluna que tocava violoncelo e incluí-la no arranjo e o facto de todos terem o seu papel, funcionarem e sentirem-se como uma banda. Deste modo, não existiu espaço para distrações e conversas paralelas. Saliento o facto do professor perguntar “opiniões, dúvidas e sugestões” aos alunos, para que todos pudessem contribuir no arranjo da peça. Neste sentido, uma aluna sugeriu que o coro tocasse maracas e o professor aceitou a sugestão. No final da aula, os chefes de fila dos instrumentos coordenaram a arrumação dos instrumentos. Alguns dos alunos ficaram a tocar no piano e a violoncelista ficou a tocar por iniciativa própria em vez de saírem para o intervalo, o que demonstra o gosto pela prática musical que foi despertado nestes alunos.

d) - Clube de Música

Este clube é aberto a todos os alunos que queiram tocar e/ou cantar em conjunto. No momento em que assisti estavam presentes quatro alunos. Um baterista, uma guitarrista, uma pianista e uma cantora. Desta forma, o professor tocava guitarra ou baixo elétrico para completar a banda. Nesta aula, também participei tocando guitarra e baixo elétrico e ajudando no que fosse preciso. Este grupo tocava canções do repertório pop norte americano escolhidas pelos alunos. Todos os alunos sabiam tocar os instrumentos pelos quais eram responsáveis, mas o professor tinha o papel de elaborar o arranjo para cada um e ajudar a que tudo funcionasse em conjunto.

Este tipo de clubes são muito importantes para dar oportunidade a todos os alunos de continuar e aprimorar a sua prática musical, principalmente aos que já não

têm aulas de Educação Musical. Além disso, por serem menos alunos, é um pouco mais simples haver liberdade criativa para todos contribuírem nos arranjos e mais prático serem os alunos a escolherem o repertório que gostariam de executar.

Anexo B

Conteúdos Programáticos

Planificações Anuais da Professora cooperante

Conteúdos Programáticos – Educação Musical 5º ano

NÍVEL /CONCEITO	TIMBRE	RITMO	ALTURA	DINÂMICA	FORMA
NÍVEL 1	<p><u>Fontes Sonoras Convencionais e não Convencionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio Ambiente - Vocal - Corporal - Instrumental 	<p>Pulsação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semínima - Pausa de Semínima <p>Compasso</p> <p>Quaternário</p>	<p>Altura Definida e Indefinida</p> <p>Agudo e Grave</p> <p>As notas na Pauta e Flauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dó (agudo) - Lá 	<p>Piano</p> <p>Meio Forte</p> <p>Forte</p>	<p>Elementos Repetitivos e Contrastantes</p> <p>Introdução</p> <p>Interlúdio</p>
NÍVEL 2	<p><u>Timbre Instrumental</u> - Instrumentos da Sala de Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peles - Madeiras - Metais <p><u>Timbre Vocal</u> – Canções</p>	<p>Andamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adágio - Moderato - Presto <p>Colcheia</p>	<p>As notas na Pauta e Flauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sol - Mi 	<p>Crescendo</p> <p>Diminuendo</p>	<p>Forma Binária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AB
NÍVEL 3	<p><u>Timbre Instrumental</u> - Instrumentos da Sala de Aula</p> <p><u>Timbre Vocal</u> - Canções.</p>	<p>Ostinato</p> <p>Som e silêncio em duas pulsações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mínima - Pausa de Mínima <p>Compasso Binário</p>	<p>As notas na Pauta e Flauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ré - Dó (grave) <p>Escala Pentatónica</p>	<p>Piano</p> <p>Meio Forte</p> <p>Forte</p>	<p>Forma Ternária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ABA
NÍVEL 4	<p><u>Timbre Instrumental</u> - Instrumentos da Orquestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cordas - Sopros de Madeira - Sopros de Metal - Percussão <p><u>Timbre Vocal</u> – Canções</p>	<p>Andamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accelerando - Ritardando. <p>Som e silêncio em quatro pulsações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semibreve - Pausa de Semibreve 	<p>As notas na Pauta e Flauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si - Fá <p>A Escala Diatónica de Dó Maior</p>	<p>Crescendo</p> <p>Diminuendo</p>	
NÍVEL 5	<p><u>Timbre Instrumental</u> - Instrumentos da Orquestra</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mínima com ponto de Aumentação 		<p>Piano</p> <p>Meio Forte</p> <p>Forte</p> <p>Crescendo</p> <p>Diminuendo</p>	
NÍVEL 6	<p>CONSOLIDAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ADQUIRIDOS AO LONGO DO ANO</p>				

Conteúdos Programáticos - Educação Musical 6º ANO

NÍVEL /CONCEITO	TIMBRE	RITMO	ALTURA	DINÂMICA	FORMA
	REVISÕES DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ADQUIRIDOS AO LONGO DO 5º ANO				
NÍVEL 7	Harmonia Tímbrica Realce Tímbrico Cordofones	A semicolcheia Monorritmia /Polirritmia	Escala Diatónica de Do Maior Intervalos: - Melódicos e Harmónicos	Legato Staccato	Cânone
NÍVEL 8	Timbre Vocal – Canções Aerofones	Síncopa Ritmos Pontuados	Escalas Diatónicas de Fá Maior Monofonia e Polifonia-Modos As notas na Pauta e Flauta: - Ré (agudo) - Si bemol	Sforzato Tenuto	
NÍVEL 9	Alteração Tímbrica Idiofones	Ritmos Assimétricos Ritmos Pontuados Tercina	Escala Diatónica de Sol Maior - Fá Sustenido na pauta e na flauta Escala Diatónica menor		Forma Rondó
NÍVEL 10	Expressividade Tímbrica Membranofones	Ritmos pontuados -Colcheia com ponto			
NÍVEL 11	REVISÃO DOS CONTEÚDOS				
NÍVEL 12	CONSOLIDAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ADQUIRIDOS AO LONGO DO ANO				

Conteúdos Programáticos – Música

8º ano

Ano Letivo 2015/2016

Módulos temáticos		Conteúdos
Módulo 1	FORMAS E ESTRUTURAS (modos de organização e estruturação musicais)	<ul style="list-style-type: none">- Modos de organização e estruturação musicais.- Efeitos estéticos, emocionais e comunicacionais na criação musical.- Ostinato, repetição, imitação, variação, contraste, escalas e modos maiores e menores, homofonia e polifonia.- Forma binária e ternária.- Formas e estruturas utilizadas em diferentes culturas musicais do passado e do presente.
Módulo 8	MÚSICAS DO MUNDO (explorando outros códigos e convenções)	<ul style="list-style-type: none">- Culturas musicais do mundo.- Contextos sociais e culturais.- Polirritmia, monorritmia, ostinato.- Instrumentos musicais, formas e sons de diferentes culturas.- A integração e o papel da música no quotidiano das comunidades.

Planificação Anual - 5º ano

1º Período

	Conteúdos	Competências Essenciais	Metodologia Situações de Aprendizagem Atividades	Avaliação
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente, vocal, corporal e instrumental • Instrumentos de percussão: família das peles, madeiras e metais • Timbre 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e distinguir fontes sonoras pelo seu timbre. • Reconhecer visualmente e auditivamente os instrumentos da sala de aula. • Realizar prática vocal em grupo. 	<p>Audição – Jogo Loto Sonoro (Link 1)</p> <p>Audição – À descoberta do timbre Audição – À descoberta dos instrumentos de percussão</p> <p>Execução – «Sou a Escola»</p> <p>Audição – Jogo Loto Sonoro (Link 2)</p> <p>Execução – «A Estrela Guia», «Xá cara da Ida para Belém», «Menino Jesus à Lapa» e «Porque é Natal»</p>	<p>Observação direta na sala de aula da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos.</p> <p>Avaliação instrumental (sem carga horária contabilizada dependente do n.º de avaliações a realizar pelo professor).</p>
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • Pulsação • Semínima e pausa da semínima • Compasso quaternário • Colcheia 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a pulsação na música. • Identificar, representar e executar figuras rítmicas e respetivas pausas. • Ler e reproduzir frases rítmicas. • Identificar compassos. 	<p>Composição – «Manus Digitorum»</p> <p>Execução – «Faro Luso»</p> <p>Execução – «DixieláDó I»</p> <p>Execução – «Noites de Luar»</p>	<p>Observação e avaliação dos diversos parâmetros comportamentais / atitudinais: interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, entre outros.</p>
ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Altura definida e indefinida • Agudo e grave • Pauta musical • Clave • Notas dó (agudo) e lá 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir sons e instrumentos de altura definida e indefinida. • Reconhecer auditivamente sons de diferentes alturas. • Identificar e representar notação musical na pauta. • Identificar a flauta de bisel e suas características. • Executar notas musicais na flauta. 	<p>Audição – À descoberta da altura</p> <p>Audição – À descoberta da flauta de bisel</p> <p>Execução – «DixieláDó II»</p>	
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Piano, mezzoforte e forte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente dinâmicas / intensidades musicais. • Identificar e representar graficamente a intensidade dos sons. • Executar peças musicais com dinâmica. 	<p>Audição – À descoberta da dinâmica</p> <p>Execução – «Manhattan Beach»</p>	

<p>FORMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos repetitivos e contrastantes • Introdução 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente elementos repetitivos e contrastantes. • Interpretar peças musicais com diferentes organizações / formas musicais. • Identificar a introdução. 	<p>Execução – «Knockin’ on Heaven’s Door»</p>	
---------------------	---	--	---	--

Planificação Anual – 5º ano
2º Período

Conceitos	Conteúdos	Competências Essenciais	Metodologia Situações de Aprendizagem Atividades	Avaliação
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre instrumental • Timbre vocal • Instrumentos da orquestra: cordas, sopros de madeira, sopros de metal e percussão 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente e visualmente os instrumentos da sala de aula. • Identificar os instrumentos da orquestra, relacionando-os com a sua família tímbrica. • Identificar auditivamente os instrumentos da orquestra. • Realizar prática vocal em grupo. 	<p>Audição – Jogo Loto Sonoro (Link 3)</p> <p>Execução – «Ele e Ela» e «Playback»</p> <p>Audição – À descoberta da orquestra Audição – Jogo Loto Sonoro (Link 4)</p>	<p>Observação direta na sala de aula da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos.</p>
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adagio, moderato e presto</i> • Ostinato • Mínima e pausa da mínima • Compasso binário 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar andamentos. • Identificar, representar e executar figuras rítmicas e respetivas pausas. • Ler e reproduzir frases e ostinatos rítmicos. • Identificar compassos. 	<p>Composição – À descoberta dos andamentos</p> <p>Execução – «Nha Namorada» Execução – «Go West»</p>	<p>Avaliação instrumental (sem carga horária contabilizada dependente do n.º de avaliações a realizar pelo professor).</p>
ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Notas sol, mi, ré e dó • Escala pentatónica de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e representar notação musical na pauta. • Executar notas musicais na flauta. • Reproduzir melodias na flauta. • Identificar auditivamente a escala pentatónica. • Executar a escala pentatónica na flauta. 	<p>Execução «Solstício»</p> <p>Execução – «MiStereo»</p> <p>Execução – «Remix»</p> <p>Execução – «Bossa Nova»</p> <p>Composição – «Pérola do Oriente»</p>	<p>Observação e avaliação dos diversos parâmetros comportamentais / atitudinais: interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, entre outros.</p>
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Crescendo e diminuendo</i> • Volume sonoro: decibel 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e representar graficamente a intensidade dos sons. • Interpretar na flauta peças musicais com diferentes dinâmicas / intensidades. • Identificar a unidade de medida do volume sonoro. • Identificar a poluição sonora e suas consequências. 	<p>Execução – «The Entertainer»</p> <p>Audição – À descoberta do volume sonoro</p> <p>Execução – «Sonatina n.º 4»</p>	
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Forma binária • Forma ternária • Interlúdio 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes organizações / formas musicais. • Interpretar peças musicais com diferentes formas musicais. • Identificar o interlúdio. 	<p>Execução – «Por Quem Não Esqueci» Execução – «Let It Be»</p>	

Planificação anual – 5º ano 3º Período

Conceitos	Conteúdos	Competências Essenciais	Metodologia Situações de Aprendizagem Atividades	Avaliação
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar visualmente e auditivamente os instrumentos da orquestra. 	Audição – Jogo Loto Sonoro (Link 5)	Observação direta na sala de aula da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos.
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • Semibreve e pausa • <i>Accelerando</i> e <i>ritardando</i> • Anacruse • Pausa da colcheia • Compasso ternário • Ponto de aumentação • Contratempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, representar e executar figuras rítmicas e respetivas pausas, bem como o valor do ponto de aumentação. • Ler e reproduzir frases rítmicas. • Identificar andamentos. • Identificar a anacruse. • Executar uma peça musical em anacruse. • Identificar compassos e alternância de compassos. • Reconhecer e executar o contratempo. 	Execução – «Come Away With Me» Execução – «Hello, Dolly» Execução – «Big Big World» Execução – «Em Contra o Dó»	
ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Notas fá e si • Escala diatónica de dó maior • Melodia e harmonia • Textura fina e densa 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e representar notação musical e escalas na pauta. • Reproduzir melodias na flauta. • Identificar auditivamente uma escala diatónica. • Executar a escala diatónica de dó maior na flauta. • Identificar auditivamente melodia e harmonia. • Identificar auditivamente textura densa e fina. 	Execução – «The River of Dreams» Execução – «Canta-se o Fado» Audição – À descoberta da melodia e harmonia Audição – À descoberta da textura	Observação e avaliação dos diversos parâmetros comportamentais / atitudinais: interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, entre outros.
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Piano</i>, <i>mezzo forte</i>, <i>forte</i>, <i>crescendo</i> e <i>decrescendo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e representar graficamente a intensidade dos sons. • Identificar auditivamente peças musicais com diferentes dinâmicas. • Interpretar na flauta peças musicais com diferentes dinâmicas / intensidades. 	Execução – «Prelúdio n.º 1», em Dó Maior, de Bach Composição – «Cold Day in Hell» Execução – «Paixão Segundo São João»	
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Forma rondó 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes organizações / formas musicais. • Interpretar peças musicais com diferentes formas musicais. 	Execução – «Sol da Caparica» Execução – «Gimme Hope, Jo'anna».	

Planificação anual – 6º ano

	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Situações de Aprendizagem	Avaliação
1.º PERÍODO		REVISÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO 5.º ANO	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e distinguir fontes sonoras convencionais e não convencionais – Interpretar vocalmente uma melodia – Reproduzir ritmos com timbres corporais – Reproduzir uma melodia na flauta 	Loto Sonoro 1 «O que aprendi»	Observação do domínio da compreensão e aquisição de conhecimentos.
	TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Harmonia Tímbrica • Realce Tímbrico • Cordofones 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar auditivamente variações tímbricas – Realizar variações tímbricas – Reconhecer famílias de instrumentos visualmente e auditivamente 	«A minha orquestra» Cordofones no mundo... e em Portugal	
	RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • Monorritmia • Polirritmia • Semicolcheia 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e distinguir diferentes organizações rítmicas – Ler, escrever e reproduzir as figuras rítmicas 	À descoberta da monorritmia e da polirritmia «Terra Nova»	Observação do domínio da prática instrumental/vocal
	ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Escala diatónica Maior • Escala diatónica de Dó Maior • Intervalos melódicos e harmónicos 	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer uma escala diatónica Maior. – Identificar uma escala diatónica Maior na pauta. – Reproduzir uma escala diatónica Maior na flauta. – Identificar melodia e harmonia. – Reproduzir uma peça musical com elementos melódicos e harmónicos. 	«Escala de Dó» «Europa»	Avaliação instrumental (não contabilizada nos tempos previstos)
	DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Legato</i> • <i>Staccato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e representar graficamente <i>legato</i> e <i>staccato</i>. – Interpretar vocalmente e em instrumentos Orff uma peça musical. 	«Banuwa»	Observação do domínio comportamental / atitudinal
	FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Cànone 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar diferentes organizações/formas musicais. – Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta, segundo uma organização musical. – Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e seu intérprete. 	«Hit the road Jack»	

Planificação anual – 6º ano					
	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Situações de Aprendizagem	Avaliação
2.º PERÍODO	TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre instrumental: cordofones • Timbre vocal • Aerofones 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e distinguir timbres. – Recordar cordofones. – Interpretar melodias. – Reconhecer famílias de instrumentos visualmente e auditivamente. 	<p>Loto sonoro 2</p> <p>«Em tons de Natal»</p> <p>«Um presente especial»</p> <p>«Som bem bom»</p> <p>«Feliz Navidad»</p> <p>Aerofones no mundo... e em Portugal</p>	<p>Observação do domínio da compreensão e aquisição de conhecimentos</p>
	RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • Síncopa • Ritmos pontuados: semínima com ponto de aumentação 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e reproduzir organizações rítmicas – Ler, escrever e reproduzir figuras rítmicas 	<p>«Another brick in the wall»</p> <p>«Perdóname»</p>	<p>Observação do domínio da prática instrumental/vocal</p>
	ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Monofonia • Polifonia • Modos • Ré (agudo) • Escala diatónica de Fá Maior • Si bemol 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar auditivamente a monofonia e a polifonia. – Conhecer a evolução da monofonia, polifonia e modos na época medieval. – Identificar as escalas diatónicas Maiores na pauta. – Identificar as notas musicais na pauta. – Reproduzir as notas musicais na flauta. 	<p>À descoberta da monofonia e da polifonia</p> <p>«All star»</p> <p>«My heart will go on»</p>	<p>(não contabilizada nos tempos previstos)</p>
	DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sforzato</i> • <i>Tenuto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e representar graficamente elementos de dinâmica. – Interpretar vocalmente e em instrumentos Orff uma peça musical. 	<p>«Uyingcwele Baba»</p>	<p>Observação do domínio comportamental / atitudinal</p>
	FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> – Recordar conteúdos lecionados na unidade. – Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta, segundo uma organização musical. – Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e seu intérprete. 	<p>«Purple rain»</p>	

Planificação anual – 6º ano					
	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Situações de Aprendizagem	Avaliação
3.º PERÍODO	TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre instrumental: idiofones • Expressividade Tímbrica • Membranofones • Aerofones, cordofones, idiofones e membranofones 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar timbres. – Recordar idiofones. – Compreender a expressividade através da seleção tímbrica. – Reconhecer membranofones visualmente e auditivamente. – Recordar aerofones, cordofones, idiofones e membranofones tradicionais portugueses. 	<p>Loto sonoro 4</p> <p>À descoberta da Quinta da Amizade</p> <p>Membranofones no mundo... e em Portugal</p> <p>Loto sonoro 5</p>	<p>Observação do domínio da compreensão e aquisição de conhecimentos</p> <p>Observação do domínio da prática instrumental/vocal</p>
	RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo pontuado: semicolcheia com ponto • Compassos compostos 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e reproduzir elementos rítmicos. – Identificar compassos simples. – Identificar compassos compostos. – Distinguir compassos simples de compassos compostos. – Cantar uma melodia em compasso composto. 	<p>«Steamroller blues»</p> <p>«Mirandum»</p>	<p>Avaliação instrumental (não contabilizada nos tempos previstos)</p>
	ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Acorde • Dó # (sustenido) • Escala diatónica de Ré menor, forma harmónica • Escala diatónica Maior • Música atonal • Politonidade • Dodecafonismo / Serialismo 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os acordes visualmente e auditivamente. – Identificar e representar as notas musicais na pauta. – Reproduzir as notas musicais na flauta. – Reconhecer as escalas diatónicas menores. – Reconhecer as escalas diatónicas Maiores. – Reproduzir melodias em escalas diatónicas Maiores e menores. – Conhecer a música do século XX e suas principais características. 	<p>«Dunas»</p> <p>«Romance espanhol»</p> <p>O século XX e a nova sonoridade musical</p>	<p>Observação do domínio comportamental/ atitudinal</p>
	DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Densidade sonora 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar diferentes densidades sonoras. – Interpretar vocalmente (cânone) e em instrumentos Orff uma peça musical com diferentes densidades sonoras. 	<p>«Banaha (Si Si Si)»</p>	
	FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> – Recordar conteúdos lecionados na unidade. – Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta segundo uma organização musical. – Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e o seu intérprete. 	<p>«We are the World»</p>	

Planificação Anual – 8º ano

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	METODOLOGIAS/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	RECURSOS DIDÁCTICOS	AVALIAÇÃO		
MÓDULO Nº1	Formas e estruturas (modos de organização e estruturação musicais)	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar peças musicais de formas e estruturas variadas, entre elas a forma binária e ternária. - Compreender o modo como as formas e as estruturas são utilizadas em diferentes culturas musicais do passado e do presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades de utilização de diferentes modos de organização e estruturação musicais. - Compreender as diferentes possibilidades de criação de efeitos estéticos, emocionais e comunicacionais. - Compreender e manipular conceitos como ostinato, repetição, imitação, variação, contraste, forma rondó, escalas e modos maiores e menores, homofonia e polifonia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação musical com utilização de diferentes tipos de formas e estruturas. - Análise e identificação de diferentes peças musicais de culturas e épocas diferenciadas. - Comparação de diferentes modos de organização e estruturação. - Elaboração de pequenos comentários e análises musicais relativas ao repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos musicais da sala de aula, flautas e voz. - Hi-Fi - Computador - CD's de música - filmes em DVD - Partituras 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em sala de aula - Testes práticos de instrumentos - Trabalhos de pesquisa

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	METODOLOGIAS/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MÓDULO Nº8</p> <p>Músicas do Mundo (explorando outros códigos e convenções)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a música de outras culturas musicais do mundo. - Interpretar peças de acordo com as culturas estudadas. - Compreender os contextos sociais e culturais em que estas se inserem. - Compreender e aplicar conceitos como ostinato, polirritmia, monorritmia, modo. - Conhecer o modo como as diferentes culturas utilizam e manipulam os sons, as formas e os instrumentos musicais. - Compreender o papel e a integração da música no quotidiano das comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução e interpretação de peças musicais de diferentes contextos culturais. - Utilização de diferentes instrumentos musicais. - Identificação e análise de peças musicais de diferentes culturas. - Comparação dos diferentes contextos em que a música é produzida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos musicais da sala de aula, flautas e voz. - Hi-Fi - Computador - CD's de música - filmes em DVD - Partituras 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em sala de aula - Testes práticos de flauta - Trabalhos de pesquisa

Anexo C

**Estrutura e exemplos de exercícios de aquecimento vocal realizados nas
aulas lecionadas**

Planificações das Aulas Lecionadas

Anexo C1

Exemplos de exercícios de aquecimento vocal¹

1. Preparação do corpo

- Alinhamento corporal
- Descontração/Energia/Equilíbrio
- Libertar tensões

Exercícios:

- Espreguiçar e bocejar
- Esticar os braços para cima, tentar apanhar algo, deixar cair o tronco, subir lentamente até estar em pé com os pés paralelos
- Rodar pescoço/cabeça
- Gesto de “Sim” e “Não” com a cabeça
- Fazer caretas
- Mastigar
- Massagem facial e pescoço
- Contrair os ombros e relaxar
- Rodar as mãos e tornozelos
- Mexer os braços como se fossem ramos de uma árvore ao vento
- Rodar a cintura
- Rodar os joelhos
- Fletir os joelhos, relaxar os braços e balançar o corpo como se fosse um pêndulo
- Sacudir os braços e pernas

2. Respiração

Abdominal/Intercostal

Passagem de respiração Lenta, tranquila e orgânica para respiração rápida, mas mantendo a sensação de tranquila e orgânica.

Exercícios:

- Andar pela sala e respirar lentamente.

1

Os exercícios foram realizados com base na minha experiência anterior e com base na fonte seguinte:

Horstmann, S. (2009). *Choral Vocal Technique*. Chicago: GIA Publications, Inc.

- Respirar com a sensação de cheirar uma flor e expirar em “sss”.
- Executar o exercício “FF,SS,SHSH” de forma ritmada e constante.
- Cantar uma canção em “ff”, “ss” ou “sh”.

3. Ressonância

Os exercícios de ressonância procuram impedir a fixação do maxilar, descontrair o aparelho vocal e tornar o som mais amplo.

Exercícios:

(Com inflexões livres)

- m, n, nh, ng
- Brr, rrr, trr
- Mmm
- Ding, dong

- Soltar a língua
- Os lábios tocam levemente
- Sentir vibração nos dentes incisivos, no nariz e nos ossos da cara – Ressonância nasal/boca

4. Vocalizos

Começar por:

- Região Média (sib 3 – Ré 3)
- Extensão curta e simples em termos melódicos
- Fáceis de memorizar e reproduzir
- Utilizar gestos: a voz mimetiza o gesto, evita explicações teóricas/racionalização do ato, reduz tensões

Vogais

Além dos ressoadores, as vogais são os veículos do som.

Extensão Vocal

Objetivo:

- Alcançar notas agudas e graves sem esforço.

Estratégias:

- Imaginar que os intervalos são mais pequenos.

- Executar intervalos de notas em *glissando* facilita a execução de intervalos maiores.

Exercícios:

Bo bo bo bo bo bo bo bo bo bo bo bo

Djan - go Djan - go Djan - go Djan - - go

Dicção

Exercícios:

Executar rapidamente e com alturas de sons diferentes.

di gui di gui di gui di gui di gui di gui di
ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta
bi da ba da bi da ba da bi da ba da ba

Tan-go tan-go tan-go tan-go tan-go tang
Bin-go bin-go bin-go bin-go bin-go bing

Planificações das aulas lecionadas

Turma 5º2ª

Aula nº1:

Turma: 5º 2º Lições nºs 31 e 32 3/1/16 Sumário:

A Colcheia.

As notas sol e mi.

Peça musical “Colcheias do oriente”.

Conceito/Tema:

- Ritmo e altura

Conteúdos:

- Colcheia
- Notas sol e mi

Atividades:

- Execução da peça: “Colcheias do oriente”.

Objetivos:

- Identificar a colcheia.
- Executar a colcheia vocalmente.
- Executar uma peça vocal, instrumental e de percussão corporal com colcheias.
- Identificar as notas sol e mi na pauta.
- Identificar as notas sol e mi na flauta.
- Executar as notas sol e mi na flauta.
- Reproduzir padrões tonais e melódicos.

Estratégias:

- Marcação dos macrotempos e microtempos.
- Reprodução de padrões rítmicos com colcheias, semínimas e pausas de semínima.
- Apresentação da colcheia.
- Estudo da peça “Colcheias do oriente”:

- Audição da peça integral.
- Execução da parte C, sem acompanhamento harmónico (piano).
- Execução da parte C, com acompanhamento harmónico.

Estudo da parte B:

- * Execução de leitura rítmica com sílaba neutra.
- * Contextualização das notas sol e mi na escala de dó maior e entoação das notas mi, sol, lá e dó.
- * Apresentação formal das notas sol e mi na flauta.
- * Execução de exercícios melódicos e rítmicos na flauta, com as posições sol e mi.
- * Execução rítmica da melodia com nome de notas.
- * Entoação da melodia com nome de notas.
- * Execução na flauta sem acompanhamento harmónico.
- * Execução na flauta com acompanhamento harmónico.
- Reprodução de padrões tonais maiores e execução do tom de repouso.
- Audição da canção.
- Execução da canção, por frases, sem acompanhamento harmónico.
- Execução da canção completa com acompanhamento harmónico.
- Execução integral da peça, com instrumental.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco
- Flautas de bisel

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 1

Colcheias do Oriente

Marina Pereira



Mui-tas col chei-as vou to - car nes - ta flau - ta Mui - tas col-chei-as vou can - tar p'ra to - dos


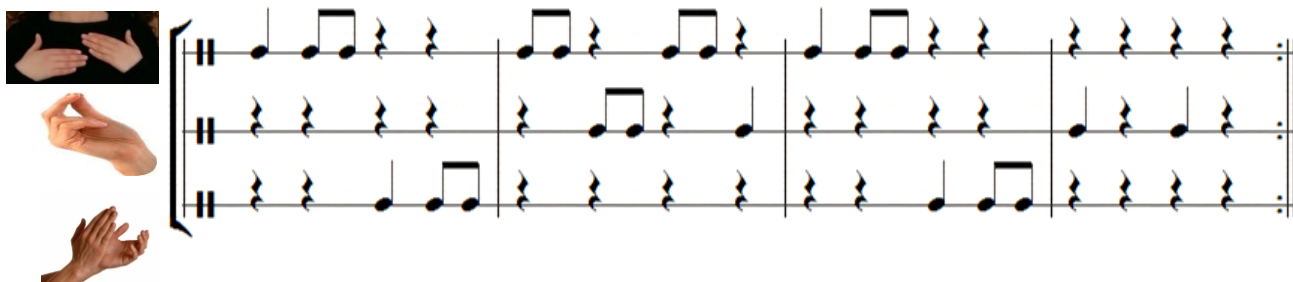
13

sol mi sol mi dó lá dó lá dó lá sol mi dó lá sol mi dó lá sol mi sol sol

Flauta de Bisel



Percussão Corporal



Aula nº2:

Turma: 5º 2º Lições nºs 33 e 34 17/2/16

Sumário:

Continuação do estudo da peça “Colcheias do Oriente”.

A mínima.

O Ostinato Rítmico: “O Comboio”.

Crescendo e diminuendo.

Accelerando e Ritardando.

Conceito/Tema:

- Ritmo, Altura e Dinâmica

Conteúdos:

- Colcheia
- Notas sol e mi
- Mínima
- Ostinato Rítmico
- *Crescendo e diminuendo*
- *Accelerando e Ritardando*

Atividades:

- Execução da peça: “Colcheias do oriente”.
- Execução do ostinato rítmico: “O Comboio”.

Objetivos:

- Executar padrões tonais maiores.
- Executar uma peça vocal, instrumental e de percussão corporal com colcheias e com as notas sol e mi.
- Executar padrões rítmicos com colcheias, semínimas, pausas de semínima e mínimas.

- Identificar a mínima auditivamente e na pauta.
- Executar um ostinato rítmico com semínimas, colcheias, mínimas, intensidades crescendo e diminuendo e ritmo *accelerando e ritardando*.
- Identificar um ostinato rítmico auditivamente e na pauta.
- Identificar as intensidades *crescendo e diminuendo* auditivamente.
- Identificar *accelerando e ritardando* auditivamente.

Estratégias:

- Execução vocal de padrões tonais maiores e execução do tom de repouso.
- Revisão das notas do, mi, sol e lá na flauta através da execução de padrões melódicos e acompanhamento harmónico (piano).
- Revisão da parte A da peça “Colcheias do Oriente”.
- Revisão da parte B da peça.
- Revisão da parte C da peça.
- Execução integral da peça com acompanhamento harmónico.
- Marcação de macrotempos e microtempos.
- Reprodução de padrões rítmicos com colcheias, semínimas, pausas de semínima e mínimas em diferentes partes do corpo.
- Apresentação da mínima.
- Leitura de padrões rítmicos com colcheias, semínimas, pausas de semínimas e mínimas.
- Estudo do ostinato rítmico “O Comboio”:
 - * Leitura de cada frase com sílaba neutra “pá”.
 - * Leitura de cada frase com o texto correspondente.
 - * Divisão da turma em dois grupos e execução das duas primeiras frases ao simultâneo.
 - * Divisão da turma em três grupos e execução das três frases em simultâneo.
- Execução do ostinato rítmico integral com variações improvisadas de intensidade (*crescendo e diminuendo*) através da execução de gestos de *crescendo e diminuendo* frequentemente usados na direção coral e instrumental e a presença de variações incluindo *accelerando e ritardando*, através da alteração do andamento da marcação da pulsação.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco
- Flauta de Bisel

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº3:

Turma: 5º 2º Lições nºs 35 e 36 24/2/16

Sumário:

Continuação da aula anterior.

Conceito/Tema:

- Ritmo, Altura e Dinâmica

Conteúdos:

- Notas sol e mi
- Ostinato Rítmico
- *Crescendo e diminuendo*
- *Accelerando e Ritardando*

Atividades:

- Execução da peça: “Colcheias do oriente”.
- Execução do ostinato rítmico: “O Comboio”.

Objetivos:

- Executar padrões rítmicos em métrica binária.

- Executar um ostinato rítmico com semínimas, colcheias, mínimas, intensidades crescendo e diminuendo e ritmo acelerando e ritardando.
- Identificar um ostinato rítmico auditivamente e na pauta.
- Identificar as intensidades crescendo e diminuendo auditivamente e na pauta.
- Identificar acelerando e ritardando auditivamente e na pauta.
- Executar padrões tonais maiores.
- Executar uma peça vocal, instrumental e de percussão corporal com colcheias e com as notas sol e mi.

Estratégias:

- Execução de padrões rítmicos em métrica binária.
- Revisão do ostinato rítmico “O Comboio”:
 - * Divisão da turma em dois grupos e execução das duas frases em simultâneo.
- Execução do ostinato rítmico integral com variações improvisadas de intensidade (*crescendo e diminuendo*) através da execução de gestos de *crescendo e diminuendo* frequentemente usados na direção coral e instrumental e a presença de variações incluindo acelerando e ritardando, através da alteração do andamento da marcação da pulsação nas pernas.
- Apresentação da definição de ostinato rítmico.
- Apresentação formal das intensidades *crescendo e diminuendo* na pauta.
- Apresentação formal do *accelerando e ritardando* na pauta.
- Leitura e execução de diferentes exemplos da partitura do ostinato aprendido, com variações de intensidade *f, mf, p, crescendo, diminuendo* e a presença de *accelerando e ritardando*.
- Execução de padrões tonais maiores e execução do tom de repouso.
- Revisão das notas do, mi, sol e lá na flauta através da execução de padrões melódicos com essas notas e acompanhamento harmónico (piano).
- Revisão da parte B da peça.
- Revisão da parte C da peça.
- Revisão da parte A da peça “Colcheias do Oriente”.
- Execução integral da peça com acompanhamento harmónico.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco
- Flautas de Bisel

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 2

Ostinato rítmico "O Comboio" – Jos Wuytack

First system of musical notation in 4/4 time. The upper staff contains vocal notes with lyrics: Tu Tu Tu Tu Tu. The lower staff contains a rhythmic ostinato with lyrics: Pou - ca Ter - ra Pou - ca Ter - ra Tch Tch Pu! Pu!.

Second system of musical notation in 4/4 time. The upper staff contains vocal notes with lyrics: Tu Tu Tu Tu Tu. The lower staff contains a rhythmic ostinato with lyrics: Pou - ca Ter - ra Pou - ca Ter - ra Tch Tch Pu! Pu!. Dynamics include *f* and *p* with crescendo and decrescendo markings.

accel.

Third system of musical notation in 4/4 time, marked *accel.* The upper staff contains vocal notes with lyrics: Tu Tu Tu Tu Tu. The lower staff contains a rhythmic ostinato with lyrics: Pou - ca Ter - ra Pou - ca Ter - ra Tch Tch Pu! Pu!. Dynamics include *mf*.

Fourth system of musical notation in 4/4 time. The upper staff contains vocal notes with lyrics: Tu Tu Tu Tu Tu. The lower staff contains a rhythmic ostinato with lyrics: Pou - ca Ter - ra Pou - ca Ter - ra Tch Tch Pu! Pu!. Dynamics include *f* and *p* with a decrescendo marking.

Fifth system of musical notation in 4/4 time. The upper staff contains vocal notes with lyrics: Tu Tu Tu Tu Tu. The lower staff contains a rhythmic ostinato with lyrics: Pou - ca Ter - ra Pou - ca Ter - ra Tch Tch Pu! Pu!. Dynamics include *f*, *p*, and *rit.*

Anexo 3

Arranjo para flauta de bisel da canção “Este ritmo toca”, de Jos Wuytack

Este ritmo toca

Es - te rit - mo to - ca Es - te rit - mo to - ca

Com os de - dos pa - ra ci - ma u - ma vol - ta in - tei - ra dá. E es - te rit - mo to - ca.

1 – || ♩ ♩ ||

2 – || ♩ ♩ ♩ ||

3 – || ♩ ♩ ♩ ♩ ||

4 – || ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ||

5 – || ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ||

Coreografia:

- Executa-se o ostinato correspondente no segundo, quarto e oitavo compasso da canção.
- Coloca-se as mãos no ar e dá-se uma volta sobre si mesmo mantendo as mãos em cima durante os quinto e sexto compassos.
- Repete-se o processo para cada ostinato.

Aula nº4:

Turma: 5º 2º Lições nºs 37 e 38 2/3/16

Sumário: Continuação da aula anterior.

Estudo da peça: “Este ritmo toca”.

Conceito/Tema:

- Ritmo, Altura e Dinâmica

Conteúdos:

- Ostinato Rítmico
- *Crescendo e diminuendo*
- *Accelerando e Ritardando*
- Notas da escala pentatónica de dó maior.

Atividades:

- Revisão da peça: “Colcheias do oriente”.
- Revisão do ostinato rítmico: “O Comboio”.

Objetivos:

- Executar padrões tonais maiores.
- Executar um ostinato rítmico com semínimas, colcheias, mínimas, intensidades *crescendo e diminuendo* e ritmo *accelerando e ritardando*.
- Executar padrões rítmicos em métrica binária.
- Executar uma peça vocal, instrumental e de percussão corporal com colcheias e com as notas sol e mi.
- Executar uma peça vocal e instrumental com as notas da escala pentatónica de dó maior, semínimas, colcheias, mínimas e pausas de mínima.

Estratégias:

- Execução de padrões tonais e execução do tom de repouso individualmente e em grupo.
- Revisão da parte B da peça “Colcheias do oriente”.
- Revisão da parte C da peça.
- Execução integral da peça com acompanhamento harmónico.
- Execução de padrões rítmicos em métrica binária.
- Revisão do ostinato rítmico “O Comboio”:
- Leitura e execução de diferentes exemplos da partitura do ostinato aprendido, com variações de intensidade *f*, *mf*, *p*, *crescendo*, *diminuendo* e a presença de *accelerando* e *ritardando*.
- Apresentação da definição de ostinato rítmico.
- Execução da canção da peça “Este ritmo toca”:
 - * Execução da melodia da canção com sílaba neutra, por frases e com acompanhamento harmónico do piano.
 - * Execução do texto da canção de forma expressiva, ritmicamente livre e diversificada.
 - * Execução da canção com acompanhamento harmónico.
 - * Execução da coreografia da peça.
 - * Execução da canção e coreografia com acompanhamento harmónico.
 - * Exploração de padrões rítmicos em compasso quaternário com semínimas, mínimas e colcheias, em grupo e individualmente.
 - * Improvisação de um padrão rítmico por cada aluno nas partes correspondentes da canção e execução desse padrão rítmico pela turma em cada repetição da canção, com acompanhamento harmónico.
 - * Execução da canção, coreografia e percussão corporal com acompanhamento harmónico.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco

- Flauta de Bisel

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº5:

Turma: 5º 2º Lições nºs 39 e 40 9/3/16

Sumário:

Continuação do estudo da peça: “Este ritmo toca”.

Conceito/Tema:

- Ritmo e Altura

Conteúdos:

- Pausa de mínima
- Notas da escala pentatónica de dó maior.

Atividades:

- Execução da peça: “Este ritmo toca”.

Objetivos:

- Executar padrões tonais maiores e o tom de repouso.
- Executar um aquecimento vocal.
- Executar uma peça vocal e instrumental com as notas da escala pentatónica de dó maior, semínimas, colcheias, mínimas e pausas de mínima.
- Improvisar sob a escala pentatónica de dó maior.

Estratégias:

- Execução de padrões tonais maiores e execução do tom de repouso individualmente e em grupo.
- Execução de aquecimento vocal com motivos melódicos presentes na peça “Este ritmo toca” com acompanhamento harmónico do piano.

- Execução da canção e coreografia da peça com acompanhamento harmónico.
- Execução de padrões rítmicos com semínimas, colcheias, mínimas e pausas de semínima e mínima.
- Apresentação formal da pausa de mínima.
- Execução vocal da melodia da flauta com sílaba neutra.
- Descoberta, a pares, dos primeiros quatro compassos da melodia na flauta, a partir da primeira nota.
- Distribuição de xilofones baixo a dois alunos: Execução de um bordão.
- Execução da melodia da flauta por cada par e correção de possíveis erros.
- Contextualização das notas dó 3 e ré 3 na escala de dó maior.
- Entoação das notas da escala pentatónica de dó maior.
- Apresentação formal das notas dó 3 e ré 3 na flauta.
- Execução de exercícios melódicos na flauta com as notas da escala pentatónica de dó maior.
- Execução dos restantes quatro compassos da melodia da flauta.
- Execução integral da melodia da flauta.
- Improvisação na escala pentatónica de dó maior em instrumental orff.
- Execução integral da peça.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco
- Flautas de Bisel
- Instrumental orff

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº6:

Turma: 5º 2º Lições nºs 41 e 42 16/3/16

Sumário: Conclusão do estudo da peça: “Este ritmo toca”.

Auto - avaliação.

Conceito/Tema:

- Altura

Conteúdos:

- Notas da escala pentatónica de dó maior.

Atividades:

- Execução da peça: “Este ritmo toca”.

Objetivos:

- Executar padrões melódicos com as notas da escala pentatónica de dó maior.
- Executar padrões tonais maiores e menores e o tom de repouso.
- Improvisar com a escala pentatónica de dó maior.
- Improvisar padrões rítmicos em métrica binária.
- Executar uma peça vocal e instrumental com as notas da escala pentatónica de dó maior, semínimas, colcheias, mínimas e pausas de mínima.

Estratégias:

- Execução de exercícios melódicos na flauta com as notas da escala pentatónica de dó maior.
- Execução da melodia da flauta.
- Execução vocal de padrões melódicos com as notas da escala pentatónica em várias tonalidades, com acompanhamento harmónico do piano.
- Execução, em instrumental orff, de padrões melódicos com as notas da escala pentatónica de dó maior, com acompanhamento harmónico do piano.

- Improvisação na escala pentatónica de dó maior em instrumental orff.
- Apresentação formal da escala pentatónica de dó maior.
- Execução de padrões tonais maiores e menores e execução do tom de repouso individualmente e em grupo.
- Execução da canção e coreografia da peça com acompanhamento harmónico e improvisação rítmica (percussão corporal) e melódica (instrumental orff).
- Execução integral da peça.

Recursos:

- Piano
- Projetor
- Quadro branco
- Flautas de Bisel
- Instrumental orff

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº7:

Turma: 5º 2ª Lições nº 51 e 52 4/5/16

Sumário:

Conclusão do estudo da peça: “Let it Be” (Beatles).

Conceito/Tema:

- Altura e Ritmo

Conteúdos:

- A escala pentatónica

Atividades:

- Execução da peça: “Let it be” (Beatles).

Objetivos:

- Executar um aquecimento vocal.
- Executar padrões maiores e menores individualmente e em grupo.
- Cantar uma canção em modo maior.
- Executar padrões melódicos com as notas da escala pentatónica, incluindo padrões que estão presentes na melodia da flauta.
- Executar uma melodia na flauta com as notas da escala pentatónica de dó maior.
- Executar um acompanhamento harmónico nos xilofones baixo.
- Executar a harmonia da canção na guitarra.
- Executar um ostinato rítmico no cajon.

Estratégias:

- Execução de um aquecimento vocal através de uma história.
- Execução de padrões tonais maiores e menores individualmente e em grupo.
- Execução da canção com a turma e o solista e resolução de problemas.
- Execução de padrões melódicos com as notas da escala pentatónica, incluindo padrões que estão presentes na melodia da flauta. Primeiro a cantar, depois a tocar.
- Revisão da melodia das flautas, do acompanhamento harmónico dos xilofones baixo e da harmonia das guitarras.
- Execução de um acompanhamento rítmico no cajon por um aluno.
- Execução da estrutura final:
 - * Duas primeiras quadras cantadas pelo solista
 - * Refrão cantado por todos
 - * Melodia da Flauta
 - * Duas últimas quadras cantadas pelo solista
 - * Refrão cantado por todos

* Melodia da flauta

* Refrão cantado por todos

Recursos:

- Piano
- Microfone
- Computador
- Quadro branco
- Projetor
- Flautas de bisel
- Cajon
- Guitarras

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 4

Arranjo da canção "Let it be" – Beatles

♩=90

Moderato

Solista

When I find my-self in times of trou - ble mo-ther ma- ry comes to me

Coro

Flauta de Bisel

Cajon

3

speak-ing words of wis dom Let it be____ And in my hour of dark ness She is

6

stan-ding right in front of me_ Speak-ing words of wis_ dom Let it be____ Let it be

Let it be

Detailed description: This is a musical score for the song "Let it be" by The Beatles. It is arranged for a soloist (Solista), a choir (Coro), a flute (Flauta de Bisel), and a cajon. The score is in 4/4 time with a tempo of Moderato (♩=90). The key signature has one sharp (F#). The score is divided into three systems. The first system contains the first two lines of the song. The second system contains the next two lines, starting with a measure rest of 3 measures. The third system contains the final two lines, starting with a measure rest of 6 measures. The soloist part is written in treble clef. The choir part is written in treble clef. The flute part is written in treble clef. The cajon part is written in bass clef. The lyrics are: "When I find my-self in times of trou - ble mo-ther ma- ry comes to me speak-ing words of wis dom Let it be____ And in my hour of dark ness She is stan-ding right in front of me_ Speak-ing words of wis_ dom Let it be____ Let it be Let it be".

9

Let it be... Let it be... Let it be... Whis-per words of wis dom Let it be

Let it be... Let it be... Let it be... Whis-per words of wis dom Let it be

12 **Allegro**

18 **Moderato**

1. 2.

Let it be

Let it be

23

Let it be___ Let it be___ Let it be___

Let it be___ Let it be___ Let it be___

The musical score for measures 23-24 consists of four staves. The top two staves are vocal lines with lyrics. The third staff is a piano accompaniment with a whole rest. The bottom staff is a bass line with eighth notes.

25

Whis-per words of wis dom Let it be___

Whis-per words of wis dom Let it be___

The musical score for measures 25-26 consists of four staves. The top two staves are vocal lines with lyrics. The third staff is a piano accompaniment with a whole rest. The bottom staff is a bass line with eighth notes.

Anexo 5

Aquecimento vocal

Nota: Os exercícios que se seguem foram feitos na tonalidade da canção que se pretendia trabalhar.

(Os alunos fazem os gestos das ações do índio e a professora conta a história e enfatiza algumas ações com sons do piano)

O pequeno índio Águia Branca estava deitado na sua tenda a dormir. A lua surgiu, brilhou no seu rosto e acordou-o. Ele esticou-se, bocejou e lembrou-se que esta era a noite em que ele ia ter com o seu amigo para viver uma nova aventura.

Então, levantou-se calmamente, vestiu as calças, depois a camisa e, por fim, pegou na pena de águia branca que o seu pai lhe oferecera no dia anterior. Pegou também no seu arco e flecha e saiu da tenda sorrateiramente para ninguém ouvir.

Caminhou pela colina até chegar perto de uma árvore. Subiu-a suavemente e chamou o seu amigo através de um sinal secreto.

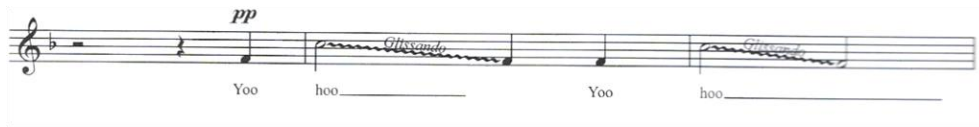


Esperou pela resposta do seu amigo, mas não ouviu nada, por isso chamou mais alto.

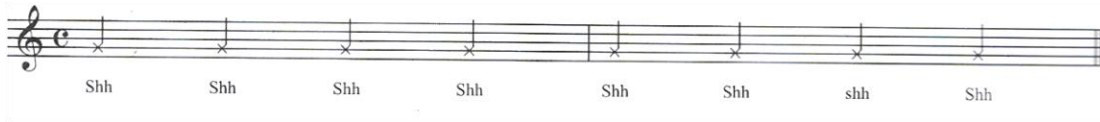


E esperou pela resposta.

Desta vez ouviu o que parecia ser o seu eco. Então fez mais uma vez para ter a certeza.



A seguir, desceu a árvore e atravessou a floresta empurrando as plantas para poder passar.

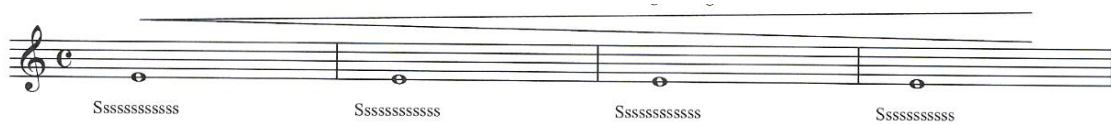


Depois, saltou várias vezes para ver se via o seu amigo do outro lado.

Entretanto ouviu um som suave.

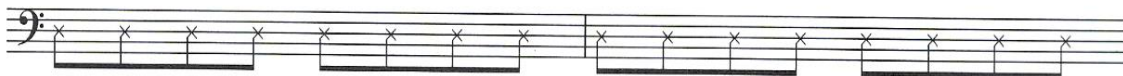
De seguida, cada vez mais alto.

O que seria?

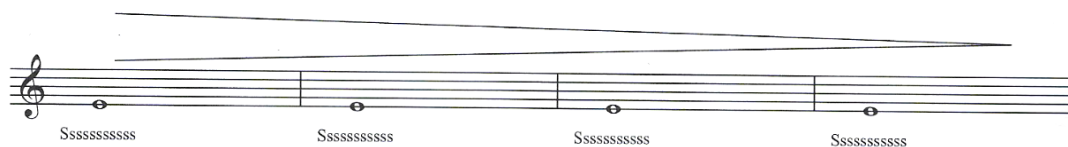


Era uma cobra!

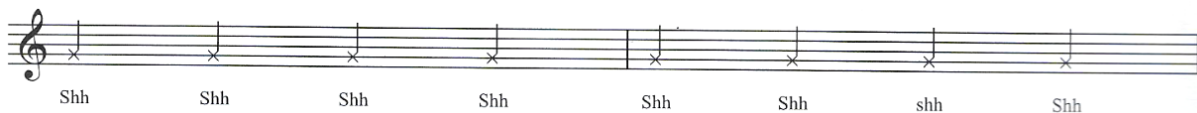
Mas todas as cobras têm medo de ruídos altos. Por isso, bateu os pés com força.



E a cobra afastou-se lentamente.



Depois voltou a atravessar a erva alta.

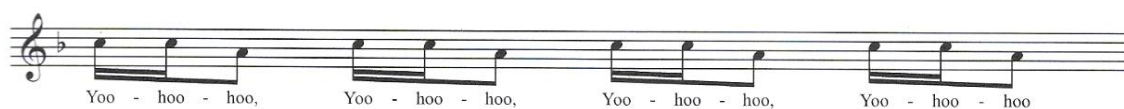


E dirigiu-se para o rio, onde finalmente encontrou o seu amigo.

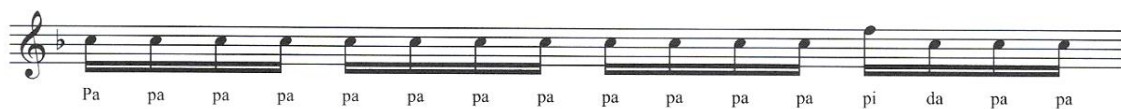
(Andar pela sala e cumprimentar os colegas)

Então, sentaram-se para pensar e decidir o que fazer a seguir.

Entretanto um pássaro na outra margem parecia estar a cantar...



Vindo de outro lado, ouviram outro som que parecia ser um Picapau.



De repente, uma nuvem tapou a lua e os pequenos índios tornaram-se conscientes de todos os outros sons da floresta. Ficaram muito assustados! (Fazer sons da natureza com o corpo e a voz)

- O que fazer quando temos medo? Pensaram.

- Cantar, claro!

(Cantam a parte A da canção "Let it be")

Entretanto, a nuvem voltou a deixar a lua brilhar e eles, mais tranquilos, decidiram fazer o seu sinal secreto para avisar os amigos de outra aldeia que estavam quase a chegar.

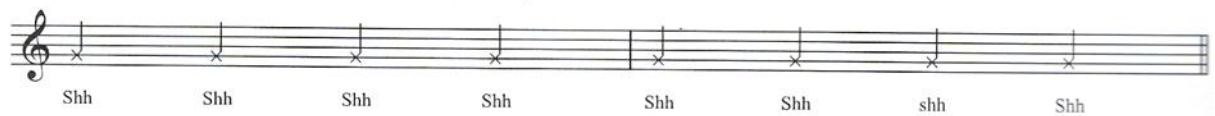


Quando chegaram cumprimentaram-se, e, felizes por se encontrarem, cantaram a canção que representava a sua amizade.

(cantam o refrão da canção “Let it be”).

Porém, foram tantas as peripécias que lhe aconteceram que quando viu que estava quase a amanhecer, o pequeno Águia Branca percebeu que tinha de voltar para casa rapidamente, pois o seu trabalho era acordar a aldeia.

Assim, despediu-se dos seus amigos e, atravessando a erva alta, correu em direção a casa.



Assim que chegou à aldeia, o pequeno índio foi a cada tenda acordar os outros índios.

Primeiro foi à tenda da menina “Lua Doce”, que era uma menina muito bonita e para quem cantou de forma muito doce.

(Cantam a parte A e Refrão da canção “Let it be”)

Depois, foi a vez de ir acordar a sua avó que era um pouco surda. Então cantou muito alto!

(Cantam a parte A e Refrão da canção “Let it be”)

A seguir, teve de ir acordar o seu tio que era muito resmungão. Então cantou muito baixinho e fugiu rapidamente!

(Cantam a parte A e Refrão da canção “Let it be”)

Depois, seguiu-se a tenda do primo Lobo Dançarino. Então, tal como o primo gostava, cantou e dançou para acordá-lo.

(Cantam a parte A e Refrão da canção “Let it be”)

Depois de toda a aldeia acordada, juntos cantaram e dançaram a bela canção com que o pequeno Águia Branca os tinha acordado.

(Cantam a parte A e Refrão da canção “Let it be”)

Turma 5º4ª

Aula nº1:

Turma: 5º 4ª Lições nº 51 e 52 1/06/16

Sumário: Execução de um canto rítmico.

Autoavaliação.

Conceito/Tema:

- Ritmo

Conteúdos:

- Canto rítmico

Objetivos:

- Executar um canto rítmico em compasso 7/8.
- Audiar o texto do canto rítmico e executar em percussão corporal.
- Audiar o texto do canto rítmico e executar em instrumentos de percussão de altura indeterminada.

Atividades:

- Execução do canto rítmico “Um, dois, p’ra depois”

Estratégias:

- Execução do texto livremente.
- Execução da voz 1 completa, pela professora.
- Execução da voz 1 por partes, pelos alunos.
- Repetição do processo para as vozes 2 e 3.
- Divisão da turma em três grupos, um para cada voz.
- Execução de cada voz pelo grupo correspondente.
- Execução integral do canto rítmico com as três vozes em simultâneo.
- Execução de cada voz em percussão corporal.
- Voz 1 – Pernas

- Voz 2 – Estalinhos
- Voz 2 – Palmas
- Audição do texto do canto rítmico e execução do mesmo em percussão corporal.
- Execução do texto e da percussão corporal em simultâneo.
- Executar o canto rítmico em instrumentos de percussão de altura indeterminada (P.A.I.)
- Voz 1 – Madeiras
- Voz 2 – Peles
- Voz 3 – Metais
- Audição do texto do canto rítmico e execução do mesmo em instrumentos de P.A.I.
- Execução do texto do canto rítmico e dos instrumentos de P.A.I. em simultâneo.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 6

Canto Rítmico elaborado com base no canto rítmico “One, Two, Buckle My Shoe” de Beth Bolton

Um, dois, pr'a depois

Marina Pereira

Um dois P'ra de - pois Três Qua - tro Põe no prato
 Pr'a de - pois Põe no pra - to
 Pois P'ra de - pois Pra - to põe no pra - to
 Cin - co seis Mas que reis Se - te oi - to Um bis-coito No - ve Dez Mexe os pés!
 Mas que reis Um bis- coi - to Me-xe os pés!
 Rei mas que rei Ô

Anexo 7

One, Two, Buckle My Shoe

Chant
 Unusual Unpaired Meter
 Beth Bolton

One, two, buck-le my shoe. Three, four, shut the door.
 Buc - kle my shoe. Shut the door.
 Shoe, buc - kle my shoe. Door, shut the door.
 Five, six, pick up sticks. Se - ven, eight, lay them straight. Nine, ten, a big red hen.
 Pick up sticks. Lay them straight. Big red hen.
 Sticks, pick up sticks. Straight, lay them straight. Hen, big red hen.

Turma 6º1ª

Aula nº1:

Turma: 6º 1ª Lições nº 49 e 50 26 /4/16

Sumário: Execução da canção “O Grilo”.

Conceito/Tema:

- Ritmo e Altura

Conteúdos:

- Canção com balanço swing
- Tercina
- Ritmo Pontuado

Atividades:

- Execução da canção “O Grilo”.

Objetivos:

- Executar um aquecimento vocal.
- Cantar uma canção com balanço swing.
- Sentir o balanço swing através do movimento.
- Marcar os macrotempos e os microtempos em métrica binária.
- Executar padrões rítmicos com tercinas e ritmo pontuado em métrica binária.
- Improvisar ritmicamente em percussão corporal.

Estratégias:

- Execução de um aquecimento vocal através de uma história.
- Execução de padrões tonais maiores e menores individualmente e em grupo.

- Movimentação livre pela sala, exploração de várias direções e interação com os colegas acenando-lhes com a mão e um sorriso enquanto ouvem a canção sem palavras e com acompanhamento harmónico do piano.
- Continuação da movimentação pela sala quando a música é parada e audição da pulsação.
- Execução dos macrotempos nas pernas (mínima).
- Execução dos macrotempos em grupos de três alunos, explorando várias possibilidades de marcação de microtempos individualmente (palmas, mãos nos joelhos, mãos no peito, estalinhos) e em grupo (Duas palmas na mão do par; Palma direita na palma da mão esquerda do par e vice-versa; Bater com a palma da mão direita em cima da mão esquerda do par e a mão esquerda debaixo da mão direita do par e vice-versa, etc.)
- Execução de padrões rítmicos em métrica binária incluindo tercinas e ritmo pontuado em grupo e individualmente.
- Execução de três ostinatos rítmicos. Cada ostinato pertence a um par que depois de o executar passa por baixo de uma ponte feita pelos braços de outro par. Depois de ouvir o ritmo “da sua ponte” executa esse ritmo e forma outra ponte.
- Improvisação rítmica corporal com a duração de um compasso (quatro macrotempos) após três compassos de marcação dos macrotempos, primeiro individualmente, depois em grupos, a seguir toda a turma.
- Marcação dos microtempos nas pernas individualmente (semínima).
- Execução da exploração e improvisação anterior, mas com microtempos.

Recursos:

- Piano
- Microfone
- Computador
- Quadro branco
- Projetor

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 8

♩=123
Swing Feel

O grilo

Letra: Alexandre O'Neill
Música: Carlos Garcia

Tem mui-to es-ti-lo o gri-lo (pe-na dar-lhe p'rá-qui-lo) Tem mui-to es-ti-lo o

6 gri-lo (pe-na dar-lhe p'rá-qui-lo) Quan-to qui-lo de al-fa-

10 ce Não co-meu já o gri-lo Pa-ra ter tan-to es-filo!

Pernas

Peito

Palmas

Gri Gri Gri Gri Gri lo!

lá pá pá pá

Bom

Gri Gri Gri Gri Gri lo!

Aula nº2:

Turma: 6º 1ª Lições nº 51 e 52 3 /5/16

Sumário: Continuação da aula anterior.

A tercina e o ritmo pontuado.

Conceito/Tema:

- Ritmo e Altura

Conteúdos:

- Canção com balanço swing
- Tercina
- Ritmo Pontuado

Atividades:

- Execução da canção “O Grilo”.

Objetivos:

- Executar um aquecimento vocal.
- Cantar uma canção com balanço swing.
- Sentir o balanço swing através do movimento.
- Executar ostinatos rítmicos incluindo tercinas e ritmos pontuados.
- Improvisar vocalmente sob a harmonia da canção.

Estratégias:

- Execução de um aquecimento vocal.
- Execução de padrões tonais maiores e menores individualmente e em grupo.
- Execução da canção sem palavras.
- Execução da canção com palavras
- Execução de estalinhos nos tempos fracos e formação de uma roda. Os estalinhos diminuem de intensidade até ao silêncio.

- Improvisação vocal a partir da história e da letra da canção em grupo.
- Execução de estalinhos nos tempos fracos e execução da canção.
- Improvisação vocal individual a partir da história e da letra da canção para quem quiser pegar no microfone do centro da roda.
- Execução da canção com estalinhos nos tempos fracos e acompanhamento harmónico do piano por toda a turma.
- Divisão da turma em três grupos e execução de três ostinatos rítmicos enquanto cada aluno pega no microfone e canta a canção individualmente.
- Execução da canção com a estrutura final em loop até todos os alunos cantarem e improvisarem individualmente:
 - * Canção cantada por toda a turma com estalinhos nos tempos fracos.
 - * Canção cantada individualmente enquanto a turma acompanha cada aluno executando três ostinatos em simultâneo, por grupos.
 - * Executar estalinhos nos tempos fracos durante três compassos e improvisação rítmica no quarto compasso pelo mesmo aluno que cantou.
- Breve explicação sobre a peça “O grilo” e a sua relação com ao estilo de música swing.
- Jogo do dominó rítmico em métrica binária e ternária. Cada aluno junta uma peça com uma figura rítmica já aprendida e todos executam vocalmente as figuras rítmicas que vão sendo colocadas.

Recursos:

- Piano
- Microfone
- Computador
- Quadro branco
- Projetor
- Cartões com figuras rítmicas.

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº3:

Turma: 6º 1ª Lições nº 55 e 56 17 /05/16

Sumário:

Execução da peça: “Lux Aeterna” – Requiem for a dream

Conceito/Tema:

- Altura

Conteúdos:

- Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes

Objetivos:

- Ouvir diferentes interpretações da peça.
- Conhecer o compositor e filme da peça.
- Executar uma peça instrumental em modo menor em instrumental orff.

Estratégias:

- Audição de várias interpretações da peça.
- Explicação de factos históricos sobre a canção e compositor.
- Execução da peça em instrumental orff e percussão:
 - * Distribuição dos instrumentos pelos alunos. Apenas dois alunos são responsáveis pela percussão (um toca bombo e outro toca prato e pandeireta).
 - * Execução vocal de cada melodia por todos (imitação da professora)
 - * Execução instrumental de cada melodia por todos (procura auditiva das lâminas correspondentes)
 - * Distribuição de cada melodia consoante o número de alunos presente.
 - * Ensino da linha de percussão ao longo do ensino de cada secção melódica.
 - * Execução da peça com a estrutura final.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Colunas de som
- Piano
- Instrumental orff: 2 MB; 2 MA; 2 XS; 2 XA; 2 JS.
- Pandeireta
- Bombo
- Prato

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 9

Arranjo da peça "Lux Aeterna" de Clint Mansell, tema do filme "Requiem for a Dream"

Musical score for measures 1-12. The score is for a percussion ensemble and includes the following parts: Metalofone Baixo (Bass Metallophone), Metalofone Alto (Alto Metallophone), Xilofone Soprano (Soprano Xylophone), Xilofone Alto (Alto Xylophone), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone Soprano (Soprano Xylophone), Pandeireta (Tambourine), Prato (Cymbal), Bombo (Drum), and Coro (Chorus). The music is in 4/4 time and features a steady bass line, melodic lines in the metallophones, and rhythmic patterns in the xylophones and bells.

Musical score for measures 13-21. The score continues with the same instrumentation as the previous system. The tempo and feel remain consistent, with the xylophones and bells providing a driving rhythmic accompaniment to the melodic metallophone lines.

Musical score for measures 22-30. The score concludes with the same instrumentation. The final measures show a continuation of the established musical themes, with the xylophones and bells maintaining their rhythmic intensity.

30

Metalofone Baixo
Metalofone Alto
Xilofone Soprano
Xilofone Alto
Jogo de Sinos
Xilofone Soprano
Pandeireta
Prato
Bombo
Coro

Detailed description: This system contains measures 30 through 38. The Metalofone Baixo part consists of a steady eighth-note bass line. The Metalofone Alto part features a similar eighth-note line with occasional rests. The Soprano Xilofone has a continuous eighth-note melody. The Alto Xilofone plays chords in the final measures. The Jogo de Sinos part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Soprano Xilofone has a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes. The Pandeireta and Prato parts have simple rhythmic patterns, while the Bombo part has a sparse pattern of quarter notes. The Coro part is mostly silent.

39

Metalofone Baixo
Metalofone Alto
Xilofone Soprano
Xilofone Alto
Jogo de Sinos
Xilofone Soprano
Pandeireta
Prato
Bombo
Coro

Detailed description: This system contains measures 39 through 47. The Metalofone Baixo part continues with its eighth-note line. The Metalofone Alto part has a more varied rhythmic pattern. The Soprano Xilofone continues its eighth-note melody. The Alto Xilofone plays chords. The Jogo de Sinos part has a consistent eighth-note pattern. The Soprano Xilofone has a complex rhythmic pattern. The Pandeireta and Prato parts have simple rhythmic patterns, while the Bombo part has a sparse pattern of quarter notes. The Coro part is mostly silent.

48

Metalofone Baixo
Metalofone Alto
Xilofone Soprano
Xilofone Alto
Jogo de Sinos
Xilofone Soprano
Pandeireta
Prato
Bombo
Coro

Detailed description: This system contains measures 48 through 56. The Metalofone Baixo part continues with its eighth-note line. The Metalofone Alto part has a more varied rhythmic pattern. The Soprano Xilofone continues its eighth-note melody. The Alto Xilofone plays chords. The Jogo de Sinos part has a consistent eighth-note pattern. The Soprano Xilofone has a complex rhythmic pattern. The Pandeireta and Prato parts have simple rhythmic patterns, while the Bombo part has a sparse pattern of quarter notes. The Coro part is mostly silent.

Metalofone Baixo

Metalofone Alto

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Jogo de Sinos

Xilofone Soprano

Pandeireta

Prato

Bombo

Coro

Detailed description: This is a musical score for a percussion ensemble and a choir. The score is written on ten staves. The percussion instruments are Metalofone Baixo (Bass Metallophone), Metalofone Alto (Alto Metallophone), Xilofone Soprano (Soprano Xylophone), Xilofone Alto (Alto Xylophone), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone Soprano (Soprano Xylophone), Pandeireta (Tambourine), Prato (Cymbal), and Bombo (Drum). The choir part is labeled 'Coro'. The score consists of four measures. The Metalofone Baixo and Metalofone Alto parts are relatively simple, with few notes. The Xilofone Soprano parts play a rhythmic pattern of eighth notes. The Xilofone Alto part plays a pattern of chords. The Jogo de Sinos part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Xilofone Soprano part plays a complex rhythmic pattern of eighth notes. The Pandeireta part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Prato part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Bombo part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Coro part is silent throughout the four measures.

Turma 6º3ª

Aula nº1:

Turma: 6º 3ª Lições nº 57 e 58 1/06/16

Sumário: Execução da peça: “Lux Aeterna” – Requiem for a dream

Conceito/Tema:

- Altura

Conteúdos:

- Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes

Objetivos:

- Ouvir diferentes interpretações da peça.
- Conhecer o compositor e filme da peça.
- Executar uma peça instrumental em modo menor em instrumental orff.

Estratégias:

- Audição de várias interpretações da peça.
- Explicação de factos históricos sobre a canção e compositor.
- Execução da peça em instrumental orff e percussão:
 - * Distribuição dos instrumentos pelos alunos. Apenas dois alunos são responsáveis pela percussão (um toca bombo e outro toca prato e pandeireta)
 - * Execução vocal de cada melodia por todos (imitação da professora)
 - * Execução instrumental de cada melodia por todos
 - * Distribuição de cada melodia consoante o número de alunos presente.
- (Proceder seguindo estes passos para cada melodia)
 - * Ensino da linha de percussão ao longo do ensino de cada secção melódica.

*Execução da peça com a estrutura final.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Colunas de som
- Piano
- Instrumental orff
- Flauta de bisel
- Pandeireta
- Bombo
- Prato

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 10

Versão nº2 do arranjo da peça “Lux Aeterna” de Clint Mansell, tema do filme “Requiem for a Dream”

Musical score for the first system of the piece. The score is written for a 4/4 time signature and includes the following instruments: Metalofone Baixo, Metalofone Alto, Xilofone Soprano, Xilofone Alto, Jogo de Sinos, Xilofone Soprano, Pandieira, Prato, Bombo, and Coro. The Metalofone Baixo and Metalofone Alto parts feature a melodic line of quarter notes. The Xilofone Soprano part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Pandieira part has a steady quarter-note pulse. The Coro part is silent.

Musical score for the second system of the piece, starting at measure 13. The score continues with the same instruments as the first system. The Metalofone Baixo and Metalofone Alto parts continue their melodic line. The Xilofone Soprano part continues its rhythmic pattern. The Pandieira part continues its quarter-note pulse. The Coro part remains silent.

23

Musical score for measures 23-31. The score is written for a grand staff (bass, treble, and piano) and includes a separate staff for the right hand. The music features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a more complex melodic line in the left hand. The piano part consists of chords and single notes. The right hand part is a single staff with a treble clef, showing a melodic line with various rhythmic values.

32

Musical score for measures 32-40. The score is written for a grand staff (bass, treble, and piano) and includes a separate staff for the right hand. The music continues with the same accompaniment and melodic lines as the previous system. The piano part shows some changes in chord structure. The right hand part maintains its melodic flow with consistent rhythmic patterns.

41

Musical score for measures 41-49. The score consists of nine staves. The top staff is a bass clef with a melodic line. The second staff is a treble clef with a melodic line. The third staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The fourth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The fifth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The sixth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The seventh staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The eighth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The ninth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes.

50

Musical score for measures 50-58. The score consists of nine staves. The top staff is a bass clef with a melodic line. The second staff is a treble clef with a melodic line. The third staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The fourth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The fifth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The sixth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The seventh staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The eighth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The ninth staff is a treble clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Turma 8º3ª

Aula nº1:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 5 e 6 15/2/16

Sumário: Músicas do mundo: Canção sul africana - “Siyahamba”.

Conceito/Tema:

- Música tradicional sul africana

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Contextualização social, geográfica e musical da África do Sul.
- Contextualização histórica e execução da canção: “Siyahamba”.

Objetivos:

- Conhecer a localização e as línguas faladas na África do sul.
- Conhecer o canto gospel e a capella sul africano.
- Conhecer factos históricos relativos à canção “Siyahamba”.
- Ouvir diferentes interpretações da canção.
- Analisar a estrutura e forma da canção auditivamente e na partitura.
- Cantar uma canção sul africana.
- Executar a melodia da canção na flauta.
- Executar a segunda voz da melodia principal na flauta.

Estratégias:

- Explicação da localização e de algumas línguas faladas na África do sul.
- Explicação da importância do canto gospel e a capella na África do Sul.

- Visionamento de 4 vídeos dos grupos/cantores mais famosos de canto gospel e a capella sul africano: Soweto Gospel Choir, Rebecca Malope, Ladysmith Black Mambazo e Simply Soweto Encha.
- Explicação de factos histórico relativos à peça sul africana “Siyahamba”.
- Visionamento de vídeos com diferentes interpretações da canção.
- Análise da estrutura e forma da melodia da canção, auditivamente.
- Análise da partitura da canção.
- Estudo da canção:
 - * Entoação da melodia com sílaba neutra (pá).
 - * Execução do texto da canção.
 - * Execução rítmica da canção com a respetiva letra.
 - * Execução da canção.
- Revisão da execução da escala de dó maior na flauta através de exercícios com as notas da escala.
- Descoberta auditiva da execução da melodia na flauta em pequenos grupos a partir da primeira nota da parte A e parte B.
- Correção dos erros de cada grupo, em particular.
- Execução da melodia da canção por toda a turma.
- Estudo da 2ª voz da melodia principal na flauta:
 - * Execução vocal da melodia, por frases (imitação).
 - * Entoação da melodia com sílaba neutra (pá).
 - * Entoação da melodia com nome de notas.
 - * Execução da melodia na flauta.
 - * Divisão da turma em dois grupos, cada grupo toca uma melodia (a melodia principal ou a segunda voz).
- Execução das duas melodias, ao mesmo tempo, com acompanhamento do piano.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Internet
- Piano
- Flauta de bisel

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

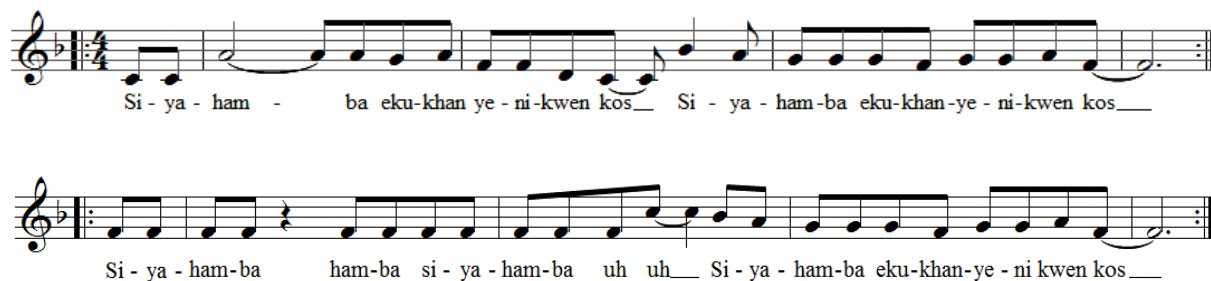
Anexo 11

Versão nº 1

Tradicional Sul Africana

Siyahamba

Voz e Flauta 1



Si - ya - ham - ba eku-khan ye - ni-kwen kos__ Si - ya - ham-ba eku-khan-ye - ni-kwen kos__

Si - ya - ham-ba ham-ba si - ya - ham-ba uh uh__ Si - ya - ham-ba eku-khan-ye - ni kwen kos__

Flauta 2



1. 2.

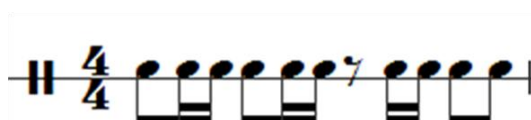
1. 2.

Xilofone



1. 2.

Percussão



4/4

Aula nº2:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 7 e 8 22 /2/16

Sumário: Continuação do estudo da peça sul africana “Siyahamba”.

Conceito/Tema:

- Música tradicional sul africana

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Execução da peça: “Siyahamba”.

Objetivos:

- Cantar uma canção sul africana.
- Executar a melodia da canção na flauta.
- Executar uma melodia no xilofone baixo.
- Executar um ostinato rítmico no djembê.
- Executar a peça com todas as partes.
- Cantar uma segunda voz da melodia principal.

Estratégias:

- Padrões tonais maiores com acompanhamento harmónico (piano).
- Execução da canção com acompanhamento harmónico.
- Realização das correções necessárias.
- Descoberta auditiva da execução da melodia na flauta em pequenos grupos a partir da primeira nota da parte A e da parte B.
- Enquanto os outros grupos estão a trabalhar:
 - * Distribuição de xilofones baixo.

- * Execução rítmica e vocal do ostinato principal.
- * Execução vocal da melodia e descoberta auditiva da mesma a partir da primeira nota, uma frase de cada vez.
- Ao mesmo tempo que os restantes instrumentos estão a trabalhar:
 - * Atribuição do djembê a um aluno.
 - * Execução vocal do ostinato com sílabas rítmicas da Teoria da Aprendizagem Musical.
 - * Execução do ostinato rítmico no djembê.
 - * Correção dos erros de cada grupo, em particular.
 - * Execução da peça com todas as partes e acompanhamento harmónico do piano.
 - * Execução vocal de uma 2ª voz da melodia (todos).

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Piano
- Flautas de bisel
- Djembê
- Xilofone baixo

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 12

Versão nº 2

Tradicional Sul Africana

Siyahamba

Si - ya - ham - ba eku-khan-yeni kwen-kos Si - ya - ham-ba eku-khan-yeni kwen kos

Si - ya - ham-ba ham-ba si - ya - ham-ba uh uh Si - ya - ham-ba eku-khan-yeni kwen-kos

Flauta

Flute line 1

Flute line 2

Xilofone baixo

Xylophone line 1

Xylophone line 2

Percussão 1

Percussion 1 line

Percussão 2

Percussion 2 line

Aula nº3:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 9 e 10 28 /2/16

Sumário: Continuação do estudo da peça sul africana “Siyahamba”.

Conceito/Tema:

- Música tradicional sul africana

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Execução da peça: “Siyahamba”.

Objetivos:

- Executar a melodia da canção na flauta.
- Executar uma melodia no xilofone baixo.
- Executar um ostinato rítmico nos bongós.
- Executar a peça com todas as partes.
- Cantar uma segunda voz da melodia principal.

Estratégias:

- Execução vocal da melodia da flauta modificada.
- Execução da melodia na flauta com acompanhamento harmónico.
- Enquanto os alunos que tocam flauta praticam:
 - *Execução vocal da melodia do xilofone modificada.
 - *Execução da melodia do xilofone baixo com acompanhamento harmónico.
- Enquanto os restantes alunos praticam as suas partes:
 - *Atribuição de dois bongós a dois alunos:
 - *Execução vocal do ostinato de cada um com sílabas rítmicas.

*Execução do ostinato rítmico de cada um nos bongós.

- Execução da peça com todas as partes e acompanhamento harmónico do piano.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Piano
- Flautas de bisel
- 2 Bongós
- 2 Xilofones Baixo

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº4:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 11 e 12 7 /3/16

Sumário: Continuação do estudo da peça sul africana “Siyahamba”.

Conceito/Tema:

- Música tradicional sul africana

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Execução da peça: “Siyahamba”.

Objetivos:

- Cantar uma segunda voz da melodia principal.

- Executar a melodia da canção na flauta.
- Executar uma melodia no xilofone baixo.
- Executar um ostinato rítmico nos bongós.
- Executar a peça com todas as partes.

Estratégias:

- Padrões tonais maiores.
- Execução vocal de uma 2ª voz da melodia (todos) com acompanhamento harmónico.
- Execução vocal da melodia da flauta.
- Execução da melodia na flauta com acompanhamento harmónico.
- Enquanto os alunos que tocam flauta praticam:
 - *Execução vocal do ostinato rítmico dos bongós.
 - *Execução do ostinato rítmico nos bongós.
- Enquanto os restantes alunos praticam as suas partes:
 - *Execução vocal da melodia do xilofone.
 - *Execução da melodia do xilofone baixo com acompanhamento harmónico.
- Execução da peça com todas as partes e acompanhamento harmónico do piano.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Piano
- Flautas de bisel
- 2 Bongós
- 2 Xilofones baixo

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Siyahamba

A duas vozes

Tradicional Sul Africana

Arr.: Marina Pereira

Si-ya- ham - ba e-ku- khan- yen'kwen kos_ Si- ya - ham-ba e-ku-khan- yen'kwen kos_

Si-ya-ham-ba ham ba e-ku- khan- yen'kwen kos_ Si-ya - ham _____ yen'kwen kos_

ham-ba e-ku- khan- yen' 'ku- khan_ yen'kwen -kos_

ham _____ ven'kwen kos_

Si - ya - ham - ba ham - ba Si - ya - ham - ba uh uh _____ Si - ya -

Si - ya - ham - ba ham - ba Si - ya - ham - ba ham - ba Si - ya -

ham-ba e-ku- khan- yen'ku- khan_ yen'kwen -kos_ ham-ba e-ku- khan- yen' kwen - kos_

ham _____ yen' kwen -kos_ ham _____ yen' ken- kos_

Aula nº5:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 13 e 14 14 /3/16

Sumário: Conclusão do estudo da peça sul africana “Siyahamba”.

Conceito/Tema:

- Música tradicional sul africana

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Execução da peça: “Siyahamba”.

Objetivos:

- Executar padrões tonais maiores e menores e tom de repouso.
- Executar um aquecimento vocal.
- Cantar uma segunda voz da melodia principal.
- Cantar a melodia principal e a segunda voz da melodia em simultâneo.
- Executar todas as partes instrumentais em simultâneo.
- Executar uma dança de roda.
- Executar a peça na íntegra com a estrutura final.

Estratégias:

- Execução de padrões tonais maiores e menores e tom de repouso.
- Execução de um aquecimento vocal.
- Execução vocal da 2ª voz da melodia.
- Execução das duas vozes em simultâneo.
- Execução da melodia da flauta, do xilofone e percussão.
- Execução de todas as partes instrumentais em conjunto.

- Execução da parte vocal com os xilofones e percussão em simultâneo.
- Explicação da estrutura final da peça.
- Execução de uma dança de roda.
- Execução da peça com todas as partes e acompanhamento harmónico do piano.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Piano
- Flautas de bisel
- 2 Bongós
- 2 Xilofones baixo

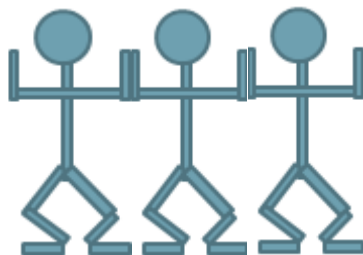
Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 14

Coreografia:

Em roda, com os joelhos fletidos, corpo direito, pés paralelos ligeiramente afastados, braços para cima com as mãos juntas às dos colegas do lado.



- Andar para a direita na primeira vez da parte A e para a esquerda na repetição da parte A.

- Andar para a frente em direção ao centro da roda, na primeira vez da parte B e para trás, em direção ao lugar de onde se partiu, na repetição da parte B.

Estrutura final:

- Cantar a canção a uma voz
- Cantar a canção a duas vozes
- Tocar a peça na flauta de bisel a uma voz
- Tocar a peça na flauta de bisel a duas vozes
- Executar a coreografia enquanto se canta a canção a uma voz

Anexo 15

Arranjo completo da canção tradicional Sul Africana “Siyahamba” para voz, flauta de bisel, xilofones baixo e bongós.

Musical score for measures 1-4. The score is in 4/4 time and B-flat major. The top staff (bongos) features a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The middle and bottom staves (flute and xylophone) are currently empty.

Musical score for measures 5-8. The top staff (bongos) continues with the rhythmic pattern. The middle staff (flute) begins with a melodic line. The bottom staff (xylophone) remains empty. The lyrics "Si-ya" are written below the flute staff at the end of measure 8.

Musical score for measures 9-12. The top staff (bongos) continues with the rhythmic pattern. The middle staff (flute) continues with the melodic line. The bottom staff (xylophone) begins with a melodic line. The lyrics "ham - ba e-ku-khan - yen'kwen kos... Si - ya - ham ba e-ku-khan-yen'kwen -kos Si-ya" are written below the flute and xylophone staves.

13

ham - ba e-ku-khan -yen'kwen -kos_ Si - ya-ham ba e-ku-khan yen'kwen kos_ Si-ya

17

ham ba ham ba Si-ya-ham ba uhuh Si-ya ham-ba e ku-khan-yen'kwen kos_ Si-ya

21

ham-ba ham-ba Si-ya-ham-ba uh uh_ Si-ya ham-ba e-ku-khan -yen'kwen kos_

25

Musical score for measures 25-29. The score consists of three staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It features a complex rhythmic pattern of eighth notes with grace notes. The middle staff has a treble clef and a key signature of one flat, with a melodic line of eighth notes. The bottom staff has a treble clef and a key signature of one flat, and is mostly empty with some notes in the final measure. Measure numbers 25, 26, 27, 28, and 29 are indicated above the first staff.

30

Musical score for measures 30-35. The score consists of three staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It features a melodic line of eighth notes. The middle staff has a treble clef and a key signature of one flat, with a melodic line of eighth notes and some sixteenth notes. The bottom staff has a treble clef and a key signature of one flat, and is mostly empty. Measure numbers 30, 31, 32, 33, 34, and 35 are indicated above the first staff.

36

Musical score for measures 36-40. The score consists of three staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It features a complex rhythmic pattern of eighth notes with grace notes. The middle staff has a treble clef and a key signature of one flat, with a melodic line of eighth notes. The bottom staff has a treble clef and a key signature of one flat, and is mostly empty with some notes in the final measure. Measure numbers 36, 37, 38, 39, and 40 are indicated above the first staff.

40

44

Si-ya-ham - ba e-ku-khan

Si-ya-ham-ba ham-ba e-ku- khan

48

yen' kwen-kos Si - ya - ham - ba e-ku-khan-yen'kwen kos Si-ya - ham - ba e ku-khan -

-yen' kwen kos Si - ya - ham yen'kwen kos Si-ya ham-ba ham-ba e ku- khan

52

yen'kwen - kos_ Si - ya - ham ba e - ku - khan - yen 'ku - khan - yenkwen kos_ Si - ya - ham - ba ham - ba Si - ya
 - yen' kwen - kos_ Si - ya - ham _____ yen'kwen kos_ Si - ya ham - ba ham - ba Si - ya

56

ham - ba uh uh Si - ya - ham ba e - ku - khan - yen 'ku khan yenkwen kos_ Si - ya - ham - ba ham - ba Si - ya
 ham - ba ham - ba Si - ya - ham _____ 'yen kwen kos_ Si - ya - ham ba ham - ba Si - ya

60

ham - ba uh uh_ Si - ya ham - ba e - ku - khan - yenkyen kos_
 ham - ba ham - ba Si - ya - ham _____ 'yenkwen kos_

64

Si-ya-ham - ba e-ku-khan -
Si-ya-ham-ba ham ba e-ku- khan

68

yen' kwen - kos Si - ya - ham ba e-ku-khan - yen' kwen - kos Si - ya -
-yen' kwen -kos Si - ya - ham yen' kwen - kos Si - ya

71

ham - ba e - ku-khan - yen' kwen - kos Si - ya - ham ba e-ku-khan - yen' ku - khan
ham-ba ham-ba e - ku- khan - yen' kwen -kos Si - ya - ham yen' kwen - kos

74

yen' kwen- kos Si-ya - ham-ba ham-ba Si-ya - ham-ba uh uh Si-ya
 Si-ya ham-ba ham-ba Si-ya - ham-ba ham-ba Si-ya

77

ham ba e-ku-khan-'yen 'ku - khan - yen' kwen- kos Si-ya - ham-ba ham-ba Si-ya
 ham 'yen kwen kos ham-ba ham-ba Si-ya

80

ham-ba uh uh Si-ya ham-ba e-ku-khan -yen'kwen kos
 ham-ba ham-ba Si-ya ham 'yen kwen kos

84

Musical score for measures 84-86. The system consists of three staves. The top staff is a grand staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It contains a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with grace notes. The middle and bottom staves are empty, indicating they are not used in this section.

87

Musical score for measures 87-90. The system consists of three staves. The top staff is a grand staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It contains a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with grace notes. The middle and bottom staves are empty, indicating they are not used in this section. The system concludes with a double bar line.

Aula nº6:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 15 e 16 4 /4/16

Sumário: Músicas do mundo:

Canção swahili “Sililiza”

Conceito/Tema:

- Música Swahili

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Contextualização geográfica e histórica da língua Swahili.
- Contextualização histórica e execução da peça: “Sililiza”

Objetivos:

- Conhecer factos geográficos e históricos sobre a língua swahili.
- Conhecer o compositor da canção “Sililiza” e o que motivou a sua composição.
- Ouvir diferentes interpretações da canção.
- Saber o que significa o texto da canção.
- Cantar uma canção Swahili.
- Analisar a estrutura e forma da canção auditivamente e na partitura.

Estratégias:

- Explicação de factos geográficos e históricos sobre a língua swahili.
- Explicação de factos sobre o compositor da canção e sobre o que deu origem à sua composição.
- Visionamento de vídeos com diferentes interpretações da canção e em diferentes países: EUA, Espanha e Portugal.
- Leitura da tradução do texto da canção.

- Estudo da canção:
 - * Entoação da melodia com sílaba neutra.
 - * Execução do texto da canção.
 - * Execução rítmica da canção com a respetiva letra.
 - * Execução da canção com acompanhamento harmónico do piano.
- Análise da estrutura e forma da melodia da canção, auditivamente.
- Análise da partitura da canção.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Colunas de som
- Internet
- Piano

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 16

Sililiza

♩ = 120

Tradicional Swahili
Arr: Marina Pereira

Voice

Voice

5

Si-li li-li za ku-si - ki li-za Si-li li-li za pa-mo-ja

9

Si-li li-li za ku-si - ki li-za Si - li-li - za mo yo ku-si ki-a

we we pa mo ja ka - ti-ka mo yo-wa-ka ku-si ki-a

13

we we pa mo ja ka - ti-ka mo yo-wa-ka

17

Si-li li-li za ku-si - ki li-za

Si-li li-li za ku-si - ki li-za Si-li li-li za pa - mo - ja

21

Si-li li-li za pa - mo - ja Si - li - li - za mo yo

Si-li li-li za ku-si - ki li-za Si - li - li - za mo yo ku-si ki-a

25

Si-li li - li ku - si - ki li - za Si-li li - li

we we pa mo ja ka - ti - ka mo yo - wa - ka

28

pa - mo - ja Si - li li - li

ku - si ki - a we we pa

30

ku - si - ki li - za Si - li - li - za mo - yo

mo ja ka - ti - ka mo yo - wa - ka

Anexo 17

Percussão

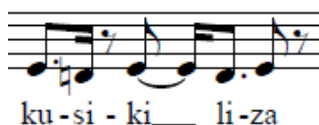
The musical score is divided into two systems. The first system consists of three staves: Clavas, Shaker, and Reco-Reco. The Clavas part has a steady quarter-note rhythm. The Shaker part has a continuous eighth-note pattern. The Reco-Reco part has a steady quarter-note rhythm. The second system also consists of three staves. The Clavas part has a steady quarter-note rhythm until the end of the first measure, where it changes to a dotted quarter note followed by an eighth rest. The Shaker part has a continuous eighth-note pattern until the end of the first measure, where it changes to a dotted quarter note followed by an eighth rest. The Reco-Reco part has a steady quarter-note rhythm until the end of the first measure, where it changes to a dotted quarter note followed by an eighth rest. The second system includes first and second endings for the Clavas and Reco-Reco parts, indicated by '1.' and '2.' above the staves. The Clavas part has a first ending that leads to a double bar line, and a second ending that leads to a double bar line. The Reco-Reco part has a first ending that leads to a double bar line, and a second ending that leads to a double bar line.

Coreografia

- Executar duas colcheias, uma com o pé direito e outra com o pé esquerdo antes desta melodia:



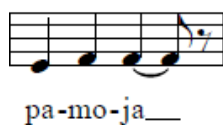
- Bater com as mãos nas pernas executando o ostinato da melodia correspondente:



- Executar duas colcheias, uma com o pé direito e outra com o esquerdo antes desta melodia:



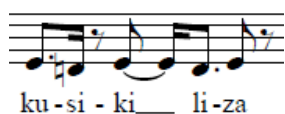
- Subir os braços, com as palmas das mãos viradas para cima ao mesmo tempo desta melodia:



- Bater duas colcheias, uma com o pé direito e outra com o esquerdo antes desta melodia:



- Bater com as mãos nas pernas executando o ostinato da melodia correspondente:



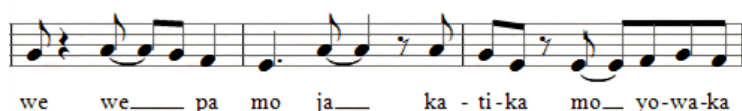
- A partir da posição da cabeça ao nível dos joelhos, subir o troco e os braços com as palmas viradas para cima ao mesmo tempo desta melodia:



- Corpo parado, pés paralelos, braços para baixo.



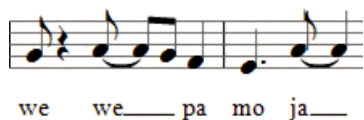
- Pé esquerdo à frente, apoio no pé direito, pé esquerdo atrás, apoio no pé direito (repetir o processo) ao mesmo tempo desta frase:



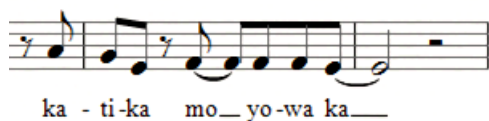
- Corpo parado e braços no ar (cada aluno dispõe os braços de forma diferente para um efeito visual mais bonito) durante o compasso seguinte:



- Pé esquerdo à frente, apoio no pé direito, pé esquerdo atrás na pulsação, apoio no pé direito (repetir o processo), ao mesmo tempo desta frase:



- A partir da posição da cabeça ao nível dos joelhos, subir o tronco e os braços com as palmas viradas para cima ao mesmo tempo desta melodia:



Aula nº7, 8 e 9:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 17 e 18; 19 e 20; 21 e 22 11 /4/16, 18/4/16 e 2/5/16

Sumário: Continuação do estudo da canção “Sililiza”: Cânone

Conceito/Tema:

- Música Swahili

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Execução da peça: “Sililiza”.

Objetivos:

- Executar um aquecimento vocal.
- Tocar um ostinato rítmico nos bongós.
- Cantar uma canção Swahili.
- Cantar um cânone.
- Cantar a duas vozes.

Estratégias:

- Execução de um aquecimento vocal incluindo padrões melódicos presentes na canção.
- Revisão do ostinato rítmico nos bongós.
- Revisão da canção.
- Execução de parte da canção em cânone:
 - * Divisão da turma em dois grupos.
 - * Execução de cada linha melódica por cada grupo.
 - * Execução das duas linhas em cânone, acrescentando uma frase de cada vez e um movimento.

- * Execução do cânone completo e respetivos movimentos.
- Execução da parte da canção a duas vozes:
 - * Execução de cada linha melódica por cada grupo.
 - * Execução das duas linhas melódicas sobrepostas, frase a frase e um movimento.
 - * Execução da parte a duas vozes completa e respetivos movimentos.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Piano
- Bongós

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº10 e 11:

Turma: 8º 3ª Lições nºs 23 e 24 e 25 e 26 9/5/16 e 16/5/16

Sumário: Músicas do mundo:

Canção tradicional judaica – Hava Nagila

Conceito/Tema:

- Música tradicional judaica

Conteúdos:

- Formas e estruturas
- Músicas do Mundo

Atividades:

- Contextualização social, geográfica e religiosa da população judaica.
- Contextualização histórica e execução da peça: “Hava Nagila”

Objetivos:

- Conhecer alguns factos sobre a população judaica.
- Conhecer factos históricos relativos à canção.
- Ouvir diferentes interpretações da canção.
- Conhecer o compositor da canção.
- Analisar a estrutura e forma da canção auditivamente e na partitura.
- Executar um aquecimento vocal.
- Cantar uma canção tradicional judaica.
- Executar um acompanhamento harmónico nos xilofones/metalofones/jogos de sinos.
- Executar um acompanhamento rítmico em instrumentos de percussão de altura indeterminada.

Estratégias:

- Breve enumeração de alguns factos sobre a população e religião judaica.
- Visionamento de vídeos com diferentes interpretações da canção.
- Explicação de factos históricos sobre a canção e sobre o seu compositor.
- Análise da estrutura e forma da melodia da canção, auditivamente.
- Análise da partitura da canção.
- Estudo da canção:
 - * Audição da canção na totalidade várias vezes.
 - * Execução de um aquecimento vocal.
 - * Execução rítmica da canção com a respetiva letra por frases.
 - * Entoação da melodia com texto por frases.
 - * Execução da canção completa.
- Execução de um acompanhamento harmónico em instrumental orff.

- Execução de um acompanhamento rítmico por parte de 3 alunos em instrumentos de percussão de altura indeterminada: shaker, reco-reco e clavas.
- Execução da estrutura final com acompanhamento instrumental gravado:
 - *O grupo 1 toca o acompanhamento harmónico e o grupo 2 canta.
 - *O grupo 2 toca o acompanhamento harmónico e o grupo 1 canta.

Recursos:

- Projetor
- Quadro branco
- Computador
- Colunas de som
- Internet
- Piano
- Xilofones e metalofones soprano, alto e baixo.
- Jogos de sinos.
- Shaker
- Reco-reco
- Clavas

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal e instrumental.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 19

Canção tradicional judaica “Hava Nagila”

Hava nagila

Tradicional judaica

Arr. Carlos Gomes

$\text{♩} = 121$

Ha - va__ na - gi - la Ha - va__ na - gi - la Ha - va__ na - gi - la ve - nis - me - ha ve - nis - me - ha

Ha - va ne - ra - ne - nah Ha - va ne - ra - ne - nah Ha - va ne - ra - ne - nah ve - nis - me - ha ve - nis - me - ha

U - ru, u - ru a - him! U - ru_a - him be - lev sa - me - ah U - ru_a - him be - lev sa - me - ah

U - ru_a - him be - lev sa - me - ah U - ru_a - him be - lev sa - me - ah U - ru_a - him U - ru_a - him be - lev sa - me - ah _____

D.S.

Anexo 20

Arranjo para instrumental orff da canção tradicional judaica “Hava Nagila”

The musical score is arranged in three systems, each with a vocal line and three instrumental lines (likely Orff instruments). The key signature is one flat (B-flat major) and the time signature is 4/4. The score includes first and second endings for the vocal parts.

System 1:

Vocal line: Ha - va Na-gi-la Ha - va Na-gi-la Ha - va Na-gi-la Ve - nis-me-ha Ve - nis-me-ha

System 2:

Vocal line: Ha - va Ne-ra-ne-nah Ha - va Ne-ra-ne-nah Ha - va Ne-ra-ne-nah Ve - nis-me-ha Ve - nis-me-ha U - ru U - ru a - him U - ru a - him be-lev sa-me-ah

System 3:

Vocal line: U - ru a - him be-lev sa-me-ah U - ru a - him be-lev sa-me-ah U - ru a - him be-lev sa-me-ah U - ru a - him U - ru a - him be-lev sa-me-ah

Turma 8º5

Aula nº1:

Turma: 8º 5ª

Lições nº 45 e 46

2 /5/16

Sumário:

Apresentação do projecto intergeracional com o coro da Academia Sénior de Pegões.

Canção “O Amor é assim” – HMB & Carminho

Atividades:

- Projeto musical em colaboração com o coro da Academia Sénior de Pegões.

Objetivos:

- Conhecer a ideia base do projeto e os seus intervenientes.
- Contribuir com ideias para o projeto.
- Cantar uma canção portuguesa com elementos de soul, R&B e fado.
- Executar um acompanhamento rítmico no cajon.
- Explorar instrumentos de percussão de altura indeterminada e criar um acompanhamento rítmico para a canção.

Estratégias:

- Apresentação do projeto “Junto de SI” - Academia Sénior de Pegões.
- Apresentação do Coro da Academia Sénior de Pegões.
- Apresentação da ideia de uma tarde de interação musical e social da turma com o coro no dia 23 de Maio.
- *Brainstorming* de ideias com os alunos para o projeto.
- Audição da canção.
- Execução da canção com a música gravada pelos alunos que conhecem bem a canção.
- Execução da canção com acompanhamento harmónico da guitarra e resolução de problemas vocais.

- Execução de um acompanhamento rítmico no cajon por um aluno.
- Exploração de instrumentos de percussão de altura indeterminada.
- Criação de um acompanhamento rítmico para a canção enquanto todos cantam a canção.

Recursos:

- Computador
- Quadro branco
- Projetor
- Guitarra
- Cajon

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº2:

Turma: 8º 5ª Lições nºs 47 e 48 9 /5/16

Sumário: Continuação dos ensaios das canções para o projeto intergeracional com o coro da Academia Sénior de Pegões:

“O amor é assim” – HMB & Carminho

“ Alentejanas e amorosas” – Vitorino

“Amor Ladrão” – Cuca Roseta

Atividades:

- Projeto musical em colaboração com o coro da Academia Sénior de Pegões.
- Execução das canções:
 - “O amor é assim”
 - “ Alentejanas e amorosas”
 - “Amor Ladrão”

Objetivos:

- Cantar uma canção portuguesa com elementos de Soul, R&B e Fado.
- Executar um acompanhamento rítmico no cajon.
- Executar ostinatos rítmicos em pequenos instrumentos de percussão de altura indeterminada.
- Cantar uma canção portuguesa com elementos de música alentejana.
- Cantar uma canção portuguesa com elementos de Swing, Flamenco e Fado.

Estratégias:

- Revisão da canção "O Amor é assim".
- Execução de um acompanhamento rítmico no cajon por um aluno.
- Execução da canção com cajon e pequenos instrumentos de percussão de altura indeterminada.
- Audição da canção "Alentejanas e amorosas".
- Execução da canção com a música gravada pelos alunos que conhecem bem a canção.
- Execução da canção e resolução de problemas vocais.
- Execução da canção com instrumental gravado.
- Audição da canção "Amor Ladrão".
- Execução da canção com a música gravada pelos alunos que conhecem bem a canção.
- Execução da canção e resolução de problemas vocais.
- Execução da canção com instrumental gravado.

Recursos:

- Computador
- Quadro branco
- Projetor
- Guitarra
- Cajon
- Instrumentos de percussão de altura indeterminada

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº3:

Turma: 8ª 5ª Lições nº 49 e 50 16 /5/16

Sumário:

Conclusão dos ensaios das canções para o projeto intergeracional com o coro da Academia Sénior de Pegões.

Elaboração de perguntas direcionadas aos elementos do coro.

Preparação de questões logísticas para o encontro com o coro, dia 23 de maio.

Atividades:

- Projeto musical em colaboração com o coro da Academia Sénior de Pegões.
- Execução das canções:
 - “O amor é assim”
 - “ Alentejanas e amorosas”
 - “Amor Ladrão”

Objetivos:

- Cantar uma canção portuguesa com elementos de Soul, R&B e Fado.
- Executar um acompanhamento rítmico no cajon.
- Executar ostinatos rítmicos em pequenos instrumentos de percussão de altura indeterminada.
- Cantar uma canção portuguesa com elementos de música alentejana.
- Cantar uma canção portuguesa com elementos de Swing, Flamenco e Fado.
- Elaborar perguntas direcionadas aos elementos do coro da Academia.

Estratégias:

- Revisão das canções e resolução de problemas.
- Revisão e aperfeiçoamento do acompanhamento rítmico da canção “O amor é assim”.
- Elaboração de perguntas para a realização de uma sessão de perguntas e respostas por parte de ambos os grupos como dinâmica “quebra gelo”, com o objetivo de se conhecerem melhor.
- Elaboração de uma lista com a comida que cada aluno vai trazer para o lanche final com os elementos do coro.
- Ensaio geral de colocação para a sessão final de dia 23 de maio.

Recursos:

- Computador
- Internet
- Quadro branco
- Projetor
- Guitarra
- Cajon
- Pequenos instrumentos de percussão de altura indeterminada.

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Aula nº4:

Turma: 8º 5ª Lições nºs 51 e 52 23 /5/16

Sumário: Sessão de música e convívio com o coro da Academia Sénior de Pegões.

Atividades:

- Projeto musical em colaboração com o coro da Academia Sénior de Pegões.
- Execução das canções:

“O amor é assim”

“ Alentejanas e amorosas”

“Amor Ladrão”

Objetivos:

- Conhecer melhor o coro
- Cantar com o coro
- Cantar para o coro
- Conviver com os elementos do coro

Estratégias:

- Realização de uma sessão de perguntas e respostas entre a turma e o coro.
- Execução das canções ensaiadas e audição das canções apresentadas pelo coro.
 - 1 – Açorda d’alho – Tradicional Alentejana (coro)
 - 2 – Cantiga da rua - Milú (coro)
 - 3 – Rosa branca - Mariza (N.)
 - 4 – Amor ladrão – Cuca Roseta (8ª 5ª + coro)
 - 5 – Lenda da fonte – Domingos Silva (N. + Solista do coro)
 - 7 - Alentejanas e amorosas – Vitorino (8º 5ª)
 - 8 - O amor é assim – HMB & Carminho (8º 5º + coro)
- Lanche partilhado e convívio

Recursos:

- Computador
- Internet
- Quadro branco
- Projetor
- Guitarra

Avaliação:

- Observação direta da prática vocal.
- Avaliação do comportamento, responsabilidade, empenho e interesse.

Anexo 21

Sessão de perguntas e respostas entre o Coro da Academia Sênior de Pegões e o 8º5ª

Perguntas feitas pelo 8º5ª ao coro

- Porque é que decidiram entrar no coro?
- O que é que fazem no coro?
- Há quantos anos existem?
- Até que ponto o coro mudou a vossa vida?
- Já pensaram em dar um nome ao coro? Que nome dariam?
- Já cantavam antes de entrar para o coro?
- Já se conheciam antes de entrar?
- Como se sentem durante os ensaios? E depois?
- Que tipo de música gostam mais de cantar?

Perguntas feitas pelo coro ao 8º 5ª

- Algum de vós gostaria de seguir uma carreira musical no futuro?
- O que gostavam de fazer no futuro?
- Um dos nossos ateliês chama-se leituras animadas, no qual interpretamos poemas. Vocês gostam de poesia?
- Outro dos ateliês que temos chama-se Artes Plásticas, no qual fazemos pinturas e bordados. Vocês também fazem coisas do género aqui na escola?

Anexo 22

Academia Sénior de Pegões – Projeto “Junto de Si”

- Financiado pelo programa ProDer.
- Existe desde 2013.
- Público-Alvo: População com mais de 50 anos.
- Estratégia: Desenvolvimento de atividades lúdicas e formativas dirigidas à população sénior das freguesias de Pegões, Santo Isidro de Pegões e Canha, zonas rurais do concelho do Montijo.
- As aulas são dadas por professores voluntários.
- Os alunos pagam quotas mensais de valor reduzido.

Porquê?

- Grande percentagem de pessoas idosas no Concelho do Montijo;
- A agudização das condições económicas e sociais do país, que coloca as pessoas numa situação de maior vulnerabilidade social;
- O trabalho social já desenvolvido e as dificuldades sentidas na intervenção nas zonas rurais;
- Maior risco de isolamento e exclusão social das freguesias rurais.

Objetivos:

- Proporcionar atividades socioculturais, recreativas e de convívio;
- Promover o envelhecimento ativo;
- Quebrar o isolamento;
- Combater a solidão;
- Fortalecer atividades intergeracionais;
- Inclusão na comunidade local.

Ateliês semanais

Musica, alfabetização, informática, artes expressivas, teatro, leituras animadas, língua portuguesa, inglês, cidadania, desporto sénior, animação desportiva e cognitiva e tardes de chá.

Iniciativas mensais

Tardes diferentes, passeios educacionais e intercâmbios.

Ateliê de Música

- O ateliê de música tem como projeto base a criação de um coro.
- Este coro é constituído por 18 pessoas.
- Partilham o gosto pela música nunca antes posto em prática, nem partilhado com a comunidade em que se inserem, quer por falta de oportunidades, quer por motivos de insegurança e timidez. Entre o leque de ateliês oferecidos pela academia, o grupo coloca este ateliê no topo das suas preferências.

Repertório: Música ligeira e tradicional portuguesa

- Estratégia: Ir ao encontro das preferências musicais dos idosos pela música tradicional portuguesa, mas oferecer-lhes também a oportunidade de aprender canções que lhes são desconhecidas e das quais acabam por tirar novas aprendizagens e experiências.

Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência

Sessão nº1

14 /12/15 Duração: 45 minutos

Estratégias:

- Relaxamento
 - 1 – Sentados
 - 2 – Sentados com fitas
 - 3 – Em pé com fitas
 - 4 – Em movimento com fitas
- Pizza de padrões tonais maiores
- Audição da canção “Vais ver” de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso (marcação dos macrotempos e dançar com coreografia)
- Jogo do Lençol – Mashup: Winter (Vivaldi) & Let it Go (Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez) – Movimento do lençol consoante o andamento, dinâmica e sons de tempestade que estão incluídas na peça (chuva, vento e trovoadas).
- Execução vocal da canção “Borboleta”, da Companhia de Música Teatral
- Padrões tonais no modo mixolídio
- Canto rítmico “Eu tenho um tique”
- Padrões rítmicos em métrica binária
- Formiga Vaivém, de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso (marcação dos macrotempos e movimento livre)
- Dança - Valsa da Mota (métrica binária e métrica ternária)
- Canto rítmico “Cavalicoque”, da Companhia de Música Teatral
- Padrões rítmicos em métrica ternária
- Uatátá (canção e coreografia cujo andamento vai acelerando)
- Canto rítmico “Um, dois, p’ra depois”, adaptação de um canto rítmico de Beth Bolton

- Execução vocal da canção “Vai nevar” de July Styne (Versão Portuguesa da canção “Let it Snow”)
- Dança livre da canção “Titanium”, de David Guetta

Recursos:

- Fitas coloridas
- Lençol
- Coluna de som
- Computador
- Ficheiros de áudio

Vais ver – Segredo da Floresta

Margarida Fonseca Santos

Francisco Cardoso

$\text{♩} = 80$

D

Quan-do a par' - cer tu vais ver... Quan-do che

Vais vais vais vais, tu vais ver...

D

gar vais sal - tar... É só p'ra

Vais vais vais vais vais sal - tar...

G⁷

nós es - ta sur - pre - sa Vai ser

Só p'ra nós, só p'ra nós...

A⁷

gi - ra de cer - te - za...

Gi - 'ra!

Coreografia:

- Em pé, bater os microtempos nas pernas em toda a música excepto:



Gi - 'ra!

Levantar os braços desde o nível dos joelhos até acima

- Dançar livremente na parte instrumental

Anexo 24

Borboleta

Companhia de Música Teatral

Bor - bo - le - ta, bor - bo - le - ta, d'a-sa'às cores e ca - ra pre - ta. Tu já
 fos - te'u - ma la - gar - ta, ver - de, gor - da, feia e far - ta.

Anexo 25

Eu tenho um tique

Eu te-nho'um tique tique ti_ que eu te-nho um tique tique tique
 eu per-gun-tei ao dou-tor e e-le dis-se me-xe um de-do eu te-nho um tique tique tique eu
 te-nho um tique tique tique eu per-gun-tei ao dou-tor e e-le dis-se me-xe ou-tro
 E ba-lan - ça com a dan - ça ro - da ro - da e não se can - sa
 E ba-lan - ça com a dan - ça ro - da ro - da e não se can - sa eu

- Mão
- Braço
- Perna
- Pé
- Cabeça
- Corpo todo

A Formiga Vaivém – Segredo da Floresta

♩=100

G Am D7

A for - mi - ga pe - que - ni - na Tro - ca o pas so i - ma - gi - na Vol - ta a

Am D7 Am D7 G

trás, vai e vem Dão - lhe o no - me de Vai - vêm Dá um

C D/C

pas - so, ou - tro pas - so Sem sa - ber on - de es - tá! Re - co -

B7/D# Em Am D

me - ça, já tem pres - sa Vai p'ra lá e vem p'ra cá A for -

G Am D7

mi - ga pe - que - ni - na Tro - ca o pas - so i - ma - gi - na Vol - ta a

Am D7 Am D7 G

trás, vai e vem Dão - lhe o no - me de Vai - vêm

- Ao mesmo tempo da execução da parte A da canção, bater com as mãos nas pernas o seguinte ostinato:

2/4

- Movimentar-se livremente ao mesmo tempo da execução da parte B.

Anexo 27

Cavalicoque

Co - qui co - qui co - qui ca - va - li - co - qui co - qui coq', ca - val - g'a ga -
lop', qui co - qui co - qui ca - va - li - coq'. Ca - va - li - coq'.

Anexo 28

Uá tá tá

Uá-tá-tá__ Uá-tá-tá__ Gu-li Gu-li Gu-li U - á tá tá Uá-tá-tá__ Uá-tá-tá__
Gu-li Gu-li Gu-li U - á tá tá Au-é__ Au-é__ Gu-li Gu-li Gu-li U - á tá tá
Au - é__ Au - é__ Gu - li Gu - li Gu - li U - á tá tá

tá-tá__

Sentados, em roda, bater com as mãos nas pernas

Gu-li Gu-li Gu-li

Esfregar o dedo polegar no dedo médio rapidamente, com a mão direita por cima da cabeça do colega do lado direito e com a mão esquerda por baixo do queixo do mesmo colega, como se estivesse a espalhar pó.



Au-é _____ Au-é _____

Esticar os braços para cima e virar para a direita no primeiro “Aué” e para a esquerda no segundo.

Nota: O andamento acelera cada vez que se repete a canção.

Anexo 29

Um, dois, pr'a depois

Marina Pereira

Um dois P'ra de - pois Três Qua - tro Põe no prato
P'ra de - pois Põe no pra - to
Pois P'ra de - pois Pra - to põe no pra - to

³
Cin - co seis Mas que reis Se - te oi - to Um bis-coito No - ve Dez Mexe os pés!
Mas que reis Um bis- coi - to Me-xe os pés!
Rei mas que rei Ô

Vai nevar

Let it Snow

July Styne

A musical score for the song 'Vai nevar' (Let it Snow) by July Styne. The score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of six staves of music with Portuguese lyrics underneath. The lyrics are: 'Ai a tem-po tão frio lá fo - ra Mas em ca-sa há ca-lor a - go - ra E nós p'la ja - ne - la o - lhar Vai ne - var Vai ne - var Vai ne - var Quan-do lo-go ao di-zer boa noi - te Com von - ta - de de'a-dor me- cer___ Vol-ta a ne-ve a ca - ir lá fo - ra E o di - a qua - se a nas cer___ A-cor-da-mos e con - ti - nu - a Mui-to frio a vi-ver na ru - a E nós p'la ja - ne - la o - lhar Vai ne - var Vai ne - var Vai ne - var'. The music features a simple melody with some syncopation and rests.

Ai a tem-po tão frio lá fo - ra Mas em ca-sa há ca-lor a - go - ra E
nós p'la ja - ne - la o - lhar Vai ne - var Vai ne - var Vai ne - var Quan-do
lo-go ao di-zer boa noi - te Com von - ta - de de'a-dor me- cer___ Vol-ta a
ne-ve a ca - ir lá fo - ra E o di - a qua - se a nas cer___ A-cor-
da-mos e con - ti - nu - a Mui-to frio a vi-ver na ru - a E
nós p'la ja - ne - la o - lhar Vai ne - var Vai ne - var Vai ne - var

Anexo D

Critérios de Avaliação – 2º e 3º ciclo

Critérios de avaliação – 2º e 3º ciclo

Domínios de Aprendizagem	Categorias do Domínio	Competências a Desenvolver	Ponderação *	
COMPORTAMENTO E ATITUDES	EMPENHO E INTERESSE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revela persistência e esforço. ▪ Manifesta interesse / curiosidade. ▪ Manifesta sentido crítico construtivo. ▪ Toma iniciativa na resolução de problemas. 	7%	20%
	RESPONSABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É assíduo. ▪ É pontual. ▪ Traz o material necessário. ▪ Tem os materiais de trabalho organizados. 	6%	
	COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem um comportamento / postura corretos ▪ Participa nas aulas: quando solicitado / espontaneamente / de forma organizada. ▪ Cooperava nas atividades. ▪ Respeita a opinião dos outros. ▪ Tem um bom relacionamento com os outros. ▪ Participa adequadamente, com a turma, em apresentações públicas. 	7%	
Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora, a nível vocal, instrumental e tecnológico. ▪ Desenvolve a memória auditiva. ▪ Utiliza corretamente as regras da prática oral. 	40%	80%
	COMPREENSÃO E PERCEÇÃO SONORA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica qualidades do som. ▪ Reconhece parâmetros musicais em contexto. ▪ Utiliza corretamente as regras da prática escrita. 	25%	
	CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É capaz de improvisar. 	5%	
	CULTURAS MUSICAIS EM CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas. ▪ Identifica características da música portuguesa e do mundo. ▪ Identifica e classifica instrumentos musicais. 	10%	

Anexo E

**Artigo de Investigação - A importância da música na vida dos alunos do
2º ciclo (documento provisório)**

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo

João Nogueira (FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa)

Introdução

A música é uma das actividades que definem a humanidade. Em algumas culturas australianas diz-se que "sem uma canção, não és nada" (Dillon & Chapman, 2005, p. 189). Levitin (2008) mostra como a natureza humana se define em 6 canções: canções de amizade, de alegria, de conforto, de conhecimento, de religião e de amor. Profundamente ligadas às emoções, as canções têm um papel significativo em várias circunstâncias da vida. Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da educação musical nos currículos escolares. Recentemente, a educação musical para todas as crianças ficou reduzida ao 2.º ciclo. A música nas actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo não abrange todas as escolas, depende das condições locais e não tem uma qualidade assegurada (ver os relatórios de acompanhamento da APEM: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/page82.html>). No 3.º ciclo, não fazendo parte da matriz curricular geral (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>), as ofertas de escola terão um impacto residual. A educação musical foi a única disciplina para a qual não foram desenvolvidas metas pelo governo anterior. Com óbvias vantagens para a liberdade de ensino do professor - ver, por exemplo, a posição de Salbergh (2011) ou de Ravitch (2013) - demonstra a pouca consideração em que é tida a música na educação básica.

O propósito deste estudo é o de mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. As relações com 2 variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, envolvimento e auto-eficácia escolar podem ajudar a entender a centralidade da música.

Música e musicadores

Todos somos musicadores (Elliot, 2005). É essa ideia de um fazer ou ser musical, incluindo todas as formas de participação na música – desde tocar e escutar a música até vender bilhetes para um concerto, por exemplo - que Small (1998) designa por "musicking". As crianças estão envolvidas musicalmente quando tocam, dançam, escutam ou mesmo quando ouvem as canções na sua mente. A canção é forma em que transformamos qualquer trecho musical quando o ouvimos “na nossa cabeça” (Levitin, 2008). “All children, to a greater or lesser degree, are musical.”(Campbell, 2010, p. 216). José Afonso dizia que fazia música como quem faz um par de sapatos. Uma actividade quotidiana como outra qualquer, a música é mais importante do que a matemática. Como diz uma professora de educação musical ao seu aluno que não trouxe o material para a aula: “Tu só usas a matemática quando vais às compras. A música acompanha-te o dia todo”.

Envolvimento na escola

Por envolvimento entende-se o investimento na aprendizagem escolar com base no esforço para compreender as matérias ensinadas na escola, interiorizá-las e incorporá-las no quotidiano (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). O envolvimento na escola foi definido por Veiga (Veiga et al., 2012) como a vivência de atração centrípeta do aluno para a escola e tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender. Existe acordo quanto à natureza multidimensional do envolvimento na escola, sendo frequentemente apresentado como um constructo com as dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (Veiga et al., 2012). A dimensão cognitiva refere-se a todos os elementos de processamento da informação veiculada pela escola, suas relações e planos. O sentido de integração e pertença à escola descreve a dimensão afetiva do envolvimento na escola enquanto que a conduta nas aulas, a atenção e o absentismo constituem elementos da dimensão comportamental. A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente de ação, com iniciativa e capacidade de intervenção.

A importância do envolvimento justifica-se pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996),

com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída. Além da relação com os resultados escolares, também existe uma ligação entre os padrões de envolvimento e indicadores de depressão, delinquência, e de uso de substâncias (Li & Lerner, 2011).

Auto-eficácia

Tomar a decisão de agir de certa forma, implica que a pessoa saiba fazer a acção e se sinta capaz de fazer essa acção. O termo "auto-eficácia" foi cunhado por Albert Bandura (1977) para se referir a este sentimento, que é uma expectativa de eficácia pessoal. "Nestas condições específicas, sou capaz de fazer... (a acção desejada)". O estado de espírito (os pensamentos) e o estado de corpo (os aspectos fisiológicos) juntam-se à informação acerca da competência para emitir o juízo sobre se está capaz de executar o necessário curso de acção. É, portanto, um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião. O melhor atleta do mundo, estando lesionado, terá uma muito baixa auto-eficácia. O sentimento de poder (Aleksiuk, 1996) é a base para uma acção efectiva.

Há toda uma linha de investigação que demonstra a importância da auto-eficácia (ver Bandura, 1997 e Pajares, 2009). Por exemplo, Stajkovic e Luthan (1998) mostraram que a auto-eficácia está fortemente relacionada com o desempenho no trabalho. A sua importância na educação é realçada por Bandura (1986) quando diz que "os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa (p. 417)". A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). A confiança dos alunos nas suas competências académicas antecipa melhores notas relativamente aos que não têm essa confiança. As aspirações académicas daqueles são superiores às dos alunos com baixa auto-eficácia. Também passam mais tempo nas tarefas escolares em casa e associam as actividades de aprendizagem à experiência óptima (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). O mesmo efeito é aparente no domínio social, com os alunos que acreditam nas competências sociais a esperar o sucesso nos encontros (Pajares, 2006).

A noção de auto-eficácia escolar utilizada neste estudo pode dividir-se em três domínios (Muris, 2001). A auto-eficácia académica, relativa a lidar com as questões académicas, a auto-eficácia social, relativa a lidar com situações sociais e a auto-eficácia emocional, a “capacidade percebida para lidar com emoções negativas (p. 146)”.

Envolvimento na escola e auto-eficácia escolar

O envolvimento comportamental é indiciado por comportamentos observáveis de esforço e de persistência. Uma das funções da auto-eficácia é a de manter a pessoa na tarefa, apesar dos fracassos (Bandura, 1997). A qualidade desse esforço reflecte o envolvimento cognitivo (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Quanto ao envolvimento afectivo, níveis elevados de ansiedade, especialmente de ansiedade aos testes, estão negativamente relacionados com a aprendizagem e com o desempenho (Zeidner, 1998). Por outro lado, os alunos com níveis baixos de auto-eficácia geralmente vivenciam emoções negativas como ansiedade ou depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Associados com a auto-eficácia costumam estar emoções positivas (Bandura, 1997). Gostar ou achar-se competente, o que vem primeiro? Apesar de a crença de que é preciso interessar primeiro os alunos para que aprendam estar bastante arraigada nos professores, há outras alternativas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Para Bandura (1997), os indivíduos primeiro desenvolvem um sentimento de competência ou de eficácia numa actividade e é daí que desenvolvem o interesse e a valorização dessa actividade. A dimensão agenciativa implica directamente a auto-eficácia, pois o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência. Assim, a auto-eficácia tem um papel importante no envolvimento dos alunos nas aulas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). De acordo com estes autores, isso dá esperança aos professores porque a auto-eficácia dos alunos é inerentemente modificável e sensível ao contexto da sala de aula.

O objectivo deste trabalho é o de aumentar a percepção da importância da música para os alunos através de uma intervenção breve que inclui uma conversa em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. As variáveis de envolvimento e auto-eficácia escolar são introduzidas para perceber se a ligação à

escola e as expectativas de eficácia contribuem para a importância dada à música e o seu papel no aumento dessa importância.

Método

O presente estudo é a avaliação do impacto de uma intervenção breve sobre a percepção da importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 282 alunos do 2º ciclo (229 do 5.º ano e 53 do 6.ºano de 4 escolas básicas de Lisboa.

Instrumentos

Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola foi avaliado por 8 itens. Seleccionaram-se 4 do questionário EAE-E4D (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012), representando as 4 dimensões do envolvimento. Os quatro restantes reflectem o gosto por música e por disciplinas específicas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,72$).

Auto-eficácia

Os 7 itens desta escala incluem um item de cada sub-escala do Questionário de Auto-Eficácia Escolar (Nogueira, 2008):académica, social e emocional. Os restantes dizem respeito a conseguir tocar um instrumento e ser capaz de ter boas notas nas disciplinas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,71$).

Importância da música

O item “Na minha vida, a música em geral:” foi respondido no início e no fim da aula numa escala de “É muito importante”, “É importante”, “Às vezes é importante”, “É pouco importante”, “Não tem importância”. Além disso, o questionário incluiu ainda 2 itens sobre se o aluno tem e gostaria de ter aulas de música fora da escola (ver anexo 1).

Procedimento

O questionário foi aplicado colectivamente em sala de aula pelo respectivo professor de educação musical. Após a resposta à questão sobre a importância da música e às questões de envolvimento e de auto-eficácia, desenvolveu-se uma conversa colectiva sobre a importância da música, em que o professor ia colocando as respostas no quadro, acrescentando mais possibilidades para os seguintes temas:

O que é música?

O que é musicar – musicking (Small, 1998) - fazer ou ter/ser música?

O que são actos musicais? Quais os actos envolvidos ou relacionados com o fazer musical?

Com quem? As pessoas e os locais (colegas, família, da igreja, da escola).

Que emoções lhe estão ligadas?

De que gostam e como gostam: saber cantar ou tocar

Como aprendem as músicas?

O que querem saber sobre música?

Em seguida, os alunos assinalam, desde a mesma hora do dia anterior, as horas em que estiveram envolvidos com música. Esta forma de avaliar será mais fiável, no sentido em que apela a uma memória recente, mas também exagera o peso da música. Isto acaba por ser uma manipulação para maximizar o número de horas dedicadas à música. Basta ter havido qualquer actividade musical para ser contabilizada uma hora. Depois de apurarem a quantidade de horas, os alunos voltam a responder à primeira questão acerca da importância da música.

Resultados

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas do envolvimento, da auto-eficácia e das horas com música. Estas variáveis têm todos os valores em proporções que seguem uma distribuição normal.

Tabela 1 - *Estatísticas descritivas*

	Média	Desvio-padrão	α
Envolvimento	26,93	4,41	0,72
Auto-eficácia	27,09	4,24	0,71
Horas	8,05	4,86	

A quantidade de horas em que a música esteve presente, entre 0 e 24, tem uma média de 8,05 e um desvio-padrão de 4,86. Isto, apesar de os valores extremos serem claramente exagerados, indica uma forte presença da música na vida diária.

Tabela 2 - *Estatísticas descritivas*

	Sim	Não	Não responde
Tem aulas de música	64	215	3
Quer aulas de música	127	146	9

Cerca de 76% dos alunos não teve ou tem aulas de música fora da escola e 45% gostaria de ter essas aulas (Tabela 2).

A importância atribuída à música é de 3,90 e de 4,12 e aumenta em 1 ponto em 25% dos participantes (Tabela 3). A diferença é estatisticamente significativa ($t(259) = -3,92, p < 0,01$).

Tabela 3 - *Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)*

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,90	1,12	-3,92**
ImpMúsica2	4,12	1,04	

** Significativo para $p < 0,01$ (bilateral).

Se considerarmos a vontade de ter aulas além da educação musical, verificamos uma diferença significativa entre as 2 avaliações, de acordo com um teste t de Student para amostras independentes (Importância 1: $t(271) = -6,12, p < 0,01$ e Importância 2: $t(249) = -4,55, p < 0,01$). Nas tabelas 4 e 5 verifica-se que o aumento para os que não querem ter aulas é mais significativo.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

Não quer ter aulas	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,55	1,14	-4,22**
ImpMúsica2	3,87	1,12	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	4,31	0,88	-2,01*
ImpMúsica2	4,44	0,80	

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

A correlação entre o envolvimento e a auto-eficácia é elevada ($r=0,70$) e ambas as variáveis estão relacionadas com a importância da música (Tabela 4). Também correlacionadas entre si, a diferença entre a importância inicial e final não tem qualquer relação com o envolvimento e a auto-eficácia. As horas com música correlacionam-se fracamente com as outras variáveis.

Tabela 6 - Intercorrelações

	Auto-eficácia	ImpM1	ImpM2	Dif	Horas
Envolvimento	0,70**	0,43**	0,49**	0,02	0,16*
Auto-eficácia		0,33**	0,36**	0,07	0,10
Importância Música1			0,68**	0,45**	0,14*
Importância Música 2				-0,35**	0,26**
Diferença 1 e 2					-0,14*

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Foi utilizada uma regressão linear múltipla, com selecção *Stepwise* das variáveis, para determinar as que influenciam a diferença entre as avaliações da importância da música. A regressão permitiu identificar as variáveis “Horas com música” ($\beta = -0,18$; $t(224) = -2,72$, $p < 0,01$) e “Querer aulas de música fora da escola” ($\beta = 0,15$; $t(224) = 2,27$, $p < 0,05$) como preditores da diferença entre a importância inicial

e final. Embora significativa, a variabilidade explicada da diferença é diminuta ($F(1,224)=5,17, p<0,05;R^2=0,04$).

Discussão

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo manifesta-se, por um lado, pela avaliação média de “É importante” (3,90 e 4,12) e, por outro, pela quantidade de horas em que assinalam a presença de actividades musicais (média de 8 horas). Menos de 25% dizem ter aulas de música fora da escola, mas quase metade gostaria de ter.

Além da relação entre o envolvimento e a auto-eficácia já prevista, revela-se uma relação moderada destas com a importância da música. Uma explicação possível é a de a música ser uma das componentes da escola e das competências nela desenvolvida e, por isso, ser parte daquelas variáveis.

Os resultados mostram que a avaliação da importância da música é significativamente mais elevada depois da breve intervenção e um quarto dos alunos aumenta um ou mais pontos.

As horas assinaladas com música são o principal preditor do aumento da diferença. Embora este efeito seja muito fraco, vai na direcção de que a intervenção resultou numa maior valorização da música. Como a vontade de ter aulas já indica a valorização da música, as mudanças neste grupo foram escassas (eventualmente haverá um efeito de tecto).

A atribuição à intervenção realizada das diferenças entre a importância inicial e final é, portanto, lícita, mas não é possível discriminar entre os seus elementos. A conversa sobre os usos da música, que induz a ideia de que muitos actos são musicais, já terá predisposto os alunos a assinalar um maior número de horas. Ao contabilizar o número de horas assinaladas, que exageram o tempo passado com música, terá servido de uma nova âncora (Kahneman, 2011) para a avaliação final.

Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor. Para ser um professor excelente, de acordo com Elliot (2005), é preciso aprender a reflectir sobre os esforços para desenvolver e emparelhar a musicalidade dos alunos com desafios musicais adequados. Para isso, é essencial conhecer essa musicalidade que

todos os alunos têm. Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.

Referências

Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.

Aleksiuk, M. (1996). *Power therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258–269.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 301–312.

Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press

Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*, 417-724.

Dillon, S., & Chapman, J. (2005). 'Without a song you are nothing': Songwriters' perspectives on indigenising tertiary music and sound curriculum. In P. S. Campbell, et al. (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 189-198). Samford Valley, Australia: Australian Academic Press.

- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221-234.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. New York: Dutton.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology, 47* (1), 233-247.
- Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-422.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*, 145-149.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.
- Nogueira, J. (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED. ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- Pajares, F. (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.

Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Bahia, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Responde, por favor, às seguintes questões, colocando um “X” na frase que indica a tua opinião. Muito obrigado pelas respostas sinceras.

1. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

2. Gosto de música (não só na disciplina de educação musical):

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

3. Sou capaz de aprender a cantar ou a tocar um instrumento musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

4. Durante as aulas, coloco questões aos professores:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

5. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

6. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

7. Perturbo as aulas propositadamente:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

8. Consigo passar a todas as disciplinas:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

9. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

10. Consigo controlar os meus sentimentos:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

11. Gosto da disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

12. Gosto da disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

13. Gosto da disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

14. Consigo ter boas notas na disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

15. Consigo ter boas notas na disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

16. Consigo ter boas notas na disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

Tens ou tiveste aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Gostarias de ter aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Assinala com um "S", se fizeste ou estiveste em algum ato musical, ou "N", se nada de musical existiu em cada uma das últimas 24 horas:

00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00
08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00
16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00

Total de horas com atos musicais: _____ horas

Depois desta reflexão, volta a responder à questão inicial. Podes mudar de opinião. Muito obrigado pela tua resposta sincera.

17. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------