

MANUEL ANTÓNIO SANTOS CHAGAS

**A AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
PEDAGOGIAS DIFERENTES CONDUZEM A DIFERENTES
RESULTADOS NA APRENDIZAGEM?**

Orientador Científico: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

LISBOA

2013

Manuel António Santos Chagas

**A AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
PEDAGOGIAS DIFERENTES CONDUZEM A DIFERENTES
RESULTADOS NA APRENDIZAGEM?**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação. no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador Científico: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Dedico este trabalho à minha família, como forma de compensação pelas ausências durante a sua realização.

Agradecimentos:

Ao Professor Doutor Óscar de Sousa, meu orientador científico, pelo apoio indispensável e pela disponibilidade ao longo da realização deste trabalho;

À Professora Doutora Gisélia Felício, diretora do curso Bibliotecas Escolares e Literacias do Séc. XXI, pelos ensinamentos e por todo o encorajamento;

A Arlete Lima, minha mulher, que me deu todo o apoio;

A Isabel Seno, colega professora de educação musical, por me ter arrastado para esta aventura;

A Jos Wuytack, pelas semanas magníficas passadas nos cursos de pedagogia musical

À Professora Doutora Graça Boal Palheiros, pela documentação disponibilizada.

À Professora Doutora Helena Caspurro, pela informação disponibilizada.

A todos os colegas de trabalho e de turma que de alguma forma deram o seu contributo e me ajudaram a chegar até aqui;

A todos os meus alunos que, mesmo sem o saberem, foram os sujeitos desta investigação

Abreviaturas e siglas:

PAI – Percussão de altura indeterminada

PAD – Percussão de altura determinada

PC – Percussão corporal

P – pés

J – joelhos

M – mãos

D - dedos

Índice

Introdução:.....	8
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	12
1.1 - Vida e obra de Jos Wuytack.....	13
1.2 Vida e obra de Edwin Gordon.....	30
1.3 - Contextos sociais e aprendizagem.....	41
Capítulo 2 - Problemática.....	49
2.1 - Problemática	50
2.2 - Questão de partida.....	50
2.3 Objetivos gerais da pesquisa.....	51
2.4 Objetivos específicos da pesquisa.....	51
Capítulo 3 – Metodologia	52
3.1 - Tipo de pesquisa	53
3.2 - Desenho da pesquisa	53
3.3 – Sujeitos.....	57
3.3.1 - Breve caracterização das turmas.....	58
3.4 - Instrumentos.....	66
3.4.1 – Ficha diagnóstico	66
3.4.2 – Critérios de avaliação.....	67
3.4.3 – Ficha final de avaliação.....	68
3.5 - Procedimentos	69
Capítulo 4 - Intervenção.....	72
4.1– Primeiro módulo, canção “Over the Rainbow”	73
4.2 – Segundo módulo, canção “O anel que me deste”	77
O anel que tu me deste, no Domingo na Trindade	78
4. 3 – Terceiro módulo, canção “Regadinho”	79

Capítulo 5 - Apresentação dos dados.....	81
5.1 – Avaliação por grupo e por módulo.....	82
5.1.1 - Avaliação do primeiro módulo, canção “Over the Rainbow”	84
5.1.2 - Avaliação do segundo módulo, canção “O anel que me deste”	88
5.1.3 - Avaliação do terceiro módulo, canção popular portuguesa “Regadinho”	92
5.1.4 - Resultados da ficha final de avaliação (anexo 9)	95
5.1.5 – Quadros comparativos da avaliação dos dois grupos	98
Capítulo 6 - Discussão dos resultados.....	101
6.1 - 1º módulo – canção “Over the rainbow”	102
6.1.1 - Grupo Wuytack	102
6.1.2 – Grupo Gordon	103
6.2 - 2º módulo – canção “O anel que me deste”	103
6.2.1 - Grupo Wuytack	103
6.2.2 – Grupo Gordon	103
6.3 – Comparação dos resultados dos grupos relativamente à evolução registada após a avaliação dos dois módulos.....	104
Conclusões.....	106
Referências bibliográficas.....	110

Resumo:

Sendo professor de Educação Musical no ensino básico, decidi realizar o presente trabalho com o objetivo de averiguar se, para o universo de alunos indicado, é mais vantajoso trabalhar a partir das propostas pedagógicas de Edwin Gordon, que se baseiam no conceito de *audiação* como forma de levar o aluno a compreender a música (audiação é a capacidade de ouvirmos e compreendermos sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes), ou nos ensinamentos de Jos Wuytack, que defende a utilização de técnicas de imitação nas fases iniciais de ensino da música a jovens.

Tendo esta investigação sido realizada ao longo de um semestre letivo, não seria adequado nem possível aplicar extensivamente todas as propostas dos pedagogos referidos. Como tal, os trabalhos aqui apresentados foram limitados aos conceitos que considere mais adequados para o tempo e para os objetivos definidos para o nível de ensino aqui em estudo. Foram trabalhadas as audiações números um, dois e quatro, por um lado, e, por outro, as técnicas de imitação melódica e rítmica.

Foi feita uma avaliação contínua da evolução de cada aluno, como forma de estabelecer um padrão de desenvolvimento que permitisse concluir qual das duas metodologias de ensino da música a jovens se revelou mais adequada na globalidade e qual a que produziu melhores resultados no que diz respeito à melhoria da afinação vocal, do conhecimento das notas musicais, do rigor rítmico e da dedilhação na flauta de bisel. Os resultados obtidos não nos permitiram retirar nenhuma conclusão definitiva.

Palavras chave:

Música, ensino da música, ensino básico, pedagogia musical, Edwin Gordon, Jos Wuytack, audiação, imitação.

Abstract:

As an elementary school music teacher, I decided to carry out this project to determine whether, for the specified student universe, it is more beneficial to work according to the pedagogic proposals of Edwin Gordon, who relies on the *audiation* concept whereby students interiorise the music (audiation is our capacity to listen to and understand sounds that may or may not be physically present) , or according to the doctrine of Jos Wuytack, who defends the use of imitation techniques in the initial stages of teaching music to youths.

Since this research was performed during an academic semester, it would not be suitable or possible to apply all the proposals of the abovementioned pedagogues. As such, the work presented in this thesis is restricted to the concepts I regarded most adequate for the timeframe and objectives defined for the education level covered by this study. Within this perspective, the classroom lessons included *audiation* numbers one, two and four and also the melodic and rhythmic imitation techniques.

Each student was continuously evaluated to determine a development pattern. This method was the basis for deciding which of the music teaching methodologies for youths is most adequate overall and which one produced the best results in improving vocal tuning, knowledge of musical notes, rhythmic accuracy and fingering on the recorder flute. The final results did not allow us to reach any definitive conclusion.

Key words:

Music, teaching music, elementary education, music pedagogy, Edwin Gordon, Jos Wuytack, *audiation*, imitation.

Introdução:

A partir da segunda metade da década de setenta, assistiu-se em Portugal a uma sequência de profundas alterações na conceção da educação, que tiveram efeitos importantes e duradouros no que diz respeito à definição do papel do estado e das suas responsabilidades, à igualdade de oportunidades no acesso à educação, à gratuitidade e ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Este e outros aspetos, tais como o apoio à criança portadora de deficiência, foram devidamente legislados, tendo a escola passado o ter um papel fundamental para o funcionamento da democracia e para a formação do indivíduo como elemento da sociedade.

Nesse cenário, assistiu-se ao desaparecimento de algumas áreas de estudo consideradas desadequadas e ao aparecimento de outras. Também se assistiu ao desaparecimento das Escolas Industriais e Comerciais que deram lugar a um ensino unificado, numa tentativa de fazer esbater desigualdades sociais. A preocupação com a qualidade do ensino e a sua eficácia passa a ser elemento central e as áreas da ciência, da tecnologia e do pensamento artístico e criativo são consideradas fundamentais para a formação integral do indivíduo. Reconheceu-se que o contexto económico interfere na definição das prioridades educativas. A formação contínua de professores passou a ser considerada também fundamental, face à rapidez da evolução do conhecimento nas sociedades modernas onde, a título de exemplo, a educação sexual e a educação para a defesa do ambiente ganharam o seu espaço.

Na década de oitenta foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que realça a importância da área artística no ensino básico, em que se destaca a música como área a desenvolver. As expressões musical, plástica, dramática e motora, passam a fazer parte do dia-a-dia do aluno, materializadas através, tanto de disciplinas curriculares, como em forma de formação complementar disponibilizada em vários formatos e tipos de oferta (IRIA, 2011).

Como qualquer outra unidade curricular, a Educação Musical defronta-se com diversas questões que obrigam a reflexão profunda, tais como o que ensinar, quando e como ensinar. Se, à partida, podemos assumir que o “que” e o “quando” (em que ano/nível de ensino) estão previamente definidos pela regulamentação em vigor, devidamente discutida e apresentada pelas entidades responsáveis, o “como” assume na vida do professor um papel central e de extrema importância, ou, pelo menos, suficiente importância para merecer este estudo. A questão do “como” ensinar música tem sido estudada e experimentada desde há séculos, havendo imensa literatura dedicada a essa problemática.

Inúmeros compositores com lugar de destaque na história da música, dedicaram-se a compor peças musicais e manuais diversos adequados à aprendizagem, tanto da teoria musical, lembro aqui Freitas Gazul, como dos mais variados instrumentos musicais, desde a iniciação até ao nível do virtuosismo, podendo também referir a título de exemplo as “Invenções a duas vozes” de Bach ou a “Escola de Velocidade” de Czerny.

Sendo professor de Educação Musical nos 2º e 3º ciclos do ensino básico desde o início da década de 80, sempre me interessei pela diversidade de pedagogias do ensino da música a jovens. Ao longo dos anos tive diversos contactos com diferentes metodologias, com especial destaque para as propostas de Carl Orff e Jos Wuytack, seu amigo, aluno e seguidor. Tendo desde o início sentido uma grande afinidade com o trabalho destes autores, ao longo de vários anos fiz 250 horas de formação com Jos Wuytack. Tenho orientado a minha forma de fazer Educação Musical articulando a metodologia Orff/Wuytack com o meu estilo pessoal e com as características e interesses dos alunos que têm partilhado comigo a sala de música, sem por de parte a possibilidade de, sempre que oportuno, seguir as propostas de outros pedagogos de renome.

Após todos estes anos de leccionação, senti interesse em realizar uma avaliação sistematizada, de modo a poder verificar se as propostas de Jos Wuytack são as mais adequadas para o universo de alunos com que trabalho diariamente.

No meu horário letivo do ano 2011-2012, tive a responsabilidade de leccionar a quatro turmas de 7º ano, entre outras. Vários desses alunos fizeram comigo o 5º e/ou o 6º ano e o seu nível de desenvolvimento em Educação Musical é suficientemente uniforme para me permitir pensar que partem do mesmo ponto, ou pelo menos, que não partem com competências demasiado díspares, estando reunidas condições razoáveis e suficientes para que se possa aplicar duas metodologias distintas para abordar os mesmos conteúdos, fazendo uma avaliação inicial dos conhecimentos e das competências dos alunos e finalizando com uma avaliação da evolução destes no final do processo, de modo a poder comparar os resultados obtidos com a aplicação de cada uma das metodologias.

Para concretizar a investigação, decidi-me por uma metodologia reconhecida internacionalmente e já atrás referida, Orff/Wuytack, com que me sinto muito identificado e por uma outra, a de Edwin Gordon, também reconhecida internacionalmente, que não tem sido por mim seguida regularmente, mas da qual também tenho utilizado, ocasionalmente, algumas propostas que, por vezes, aplico na sala de aula em alternativa às de Wuytack.

Proponho-me aplicar a metodologia de Jos Wuytack em duas turmas do sétimo ano e a metodologia de Edwin Gordon nas outras duas turmas do mesmo nível de ensino.

É opção da escola onde trabalho que os alunos beneficiem da frequência de duas disciplinas alternadamente. Como tal, as turmas dos sétimos e oitavos anos são divididas de modo a que cada metade da turma tenha aulas de Educação Musical e de Educação Tecnológica em semestres diferenciados. Em consequência disso, a partir de fevereiro, nas aulas de Educação Musical três turmas terão onze alunos e a quarta turma terá treze alunos, o que permite realizar esta investigação logo a partir do início do semestre e até ao final do ano letivo. O número de vinte e dois alunos a trabalhar com uma e vinte e quatro alunos com outra metodologia poderá ser suficiente para que se consigam conclusões de resultados fiáveis.

Neste relatório, começo por apresentar os aspetos de cada uma das metodologias que considero fundamentais para o estudo em questão. Sabendo à partida que num semestre letivo não seria possível, nem adequado, explorar todos os aspetos de cada uma delas, selecionei os que considero mais relevantes para este nível de ensino e que melhor espelham as principais diferenças entre as mesmas.

Além de uma apresentação sumária de como preparei cada uma das fases do trabalho com cada grupo de alunos, desde a planificação das aulas ao registo e avaliação dos resultados, apresento em anexo os respetivos planos de aula, onde se pode verificar a sequência dos trabalhos que realizei com cada grupo de alunos.

Como base de trabalho escolhi que os alunos trabalhassem 3 canções de características diferentes. “Over the rainbow”, canção norte americana, “O anel que me deste” e “Regadinho”, canções tradicionais portuguesas, foram escolhidas por apresentarem diversidade de fórmulas rítmicas e de tonalidades, sabendo-se que, em princípio, não seria adequado trabalhar tonalidades mais complexas que as de dó, fá e sol maiores. Pelo facto de o instrumento musical de trabalho ser a flauta de bisel, onde é complexo tocar as notas alteradas, não é conveniente, neste nível de ensino, optar por tonalidades que obrigam a dedilhações mais completas.

Os aspetos principais da avaliação das interpretações dos alunos incidiram sobre a afinação vocal, a dedilhação na flauta de bisel, o rigor rítmico e o conhecimento das notas musicais em cada uma das canções. Em anexo estão disponíveis as cópias das 107 gravações áudio que efetuei e que correspondem aos registos das interpretações de cada aluno, realizadas ao longo de todo o semestre letivo.

Foram também realizadas duas avaliações teóricas, no início e no final no semestre, a fim de aferir a evolução dos alunos também nesse aspeto.

Para além desta introdução, o relatório apresenta no primeiro capítulo uma súmula dos aspetos mais relevantes de cada uma das metodologias escolhidas e que considere apropriados para este estudo, bem como uma breve explanação sobre variáveis que o professor não controla na sala de aula, tais como as questões relativas ao ambiente sócio familiar em que cada aluno se insere e que podem afetar a sua forma de encarar o processo de aprendizagem.

No capítulo 2 exponho a problemática em estudo e a questão de partida, bem como os objetivos gerais e específicos do trabalho.

No capítulo 3 apresento o tipo e o desenho da pesquisa, bem como os resultados da ficha diagnóstico inicial aplicada aos sujeitos da mesma. Apresento também a forma como foi feita a constituição dos dois grupos de trabalho e o modo como foi atribuída a pedagogia respetiva a cada um deles.

Também neste capítulo faço uma breve caracterização dos sujeitos e do respetivo ambiente sócio familiar, além de apresentar os instrumentos e os procedimentos usados na pesquisa.

No capítulo 4 apresento a intervenção realizada e os resultados da avaliação da interpretação de cada aluno e de cada grupo de trabalho.

Nos capítulos 5 e 6 faço a análise dos dados e a apresentação de quadros comparativos da evolução de cada grupo e, finalmente, retiro algumas conclusões.

Termino com as referências bibliográficas e com os anexos.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1 - Vida e obra de Jos Wuytack

Jos Wuytack nasceu a 23 de Março de 1935 em Gent, Bélgica. Completou estudos superiores em Música (Composição, Piano, Órgão), Pedagogia e Teologia. Foi titular de Pedagogia Musical no Instituto Lemmens da Universidade de Lovaina (Bélgica), e lecionou também no Instituto Superior de Música de Namur (Bélgica), no Conservatório de Tilburg (Holanda), no Instituto Musical de Métodos Ativos de Lyon (França) e na Universidade de Los Angeles (Estados Unidos). Tem realizado uma carreira internacional intensa como divulgador de uma pedagogia musical ativa e criativa, baseada nas ideias de Carl Orff, que conheceu em 1964 e de quem foi discípulo e amigo. Frequentemente é convidado por universidades europeias e norte-americanas, tendo realizado conferências e orientado mais de um milhar de cursos em 50 países, em seis idiomas. Em Portugal, lecionou pela primeira vez em 1968, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian. A partir de 1973, passou a orientar regularmente cursos de formação para professores de Educação Musical.

A sua atividade na formação de educadores e professores de música tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da educação musical, a nível internacional. Em 1996, foi galardoado com a Medalha de Ouro da Fundação Orff de Munique, como reconhecimento pelo seu mérito científico e pedagógico.

Tem composto uma vasta obra vocal e instrumental para diversos conjuntos (coro, instrumental Orff, flautas de bisel, percussão, orquestra sinfónica), parte da qual foi gravada e editada. A sua obra inclui também óperas, peças para piano e peças para órgão. A sua inspiração melódica é claramente atraída pelo modalismo e influenciada por elementos de música tradicional de diversas culturas, incluindo a portuguesa.

É autor de diversos livros e artigos sobre educação musical, publicados em vários países. As suas 'Canções de Mimar', dedicadas às crianças, foram editadas em seis idiomas. A sua contribuição mais original para a moderna pedagogia musical, o sistema de Audição Musical Ativa, destinado ao ensino da apreciação musical e baseado na metodologia do musicograma, foi editado em neerlandês (1972), francês (1974), português (1995) e espanhol (1996).

“Do ponto de vista musical, as melodias fluentes, de carácter quase infantil e com tessituras adequadas à voz da criança, os ritmos regulares, a forma AB (estrofe-refrão), os acompanhamentos instrumentais simples, bem como sugestões de mímica e de movimento,

(...) são, certamente, aspectos que tornam acessível a interpretação de canções e contribuem para a sua aceitação generalizada, por parte de crianças e professores.” (PALHEIROS, 1998).

Para Wuytack, a sua pedagogia baseia-se na atividade, na criatividade e no trabalho de grupo, sendo mais uma filosofia do que um método. Não havendo um programa definido, cada professor pode seguir a sua própria intuição. Isso pode ser encarado como uma vantagem para os providos de imaginação e criatividade ou como uma desvantagem para os mais ligados às propostas apresentadas formalmente por pedagogos conceituados.

“O método Orff é, antes de tudo, uma atitude, um espírito em relação ao ensino da Educação Musical. Não se trata de um método baseado apenas em determinados princípios, mas é antes uma atitude que o professor deve ter quando ensina música.

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, ele deve saber comunicar permanentemente com os alunos, num espírito de entrega total. É importante gostar de música, gostar das crianças e fazer com que elas gostem de música. É através do professor que elas vão aprender a amar a música.

Neste mundo conturbado pelas dificuldades e stress do dia-a-dia, pelas guerras e violência, é importante que saibamos ter alegria e transmiti-la às nossas crianças.

A música, que é uma forma de comunicação, deve ser feita com alegria. Através da música vai-se comunicar aos outros a alegria de viver. Deve-se experimentar coisas novas e fazer com que os alunos as experimentem também, mantendo sempre um espírito aberto.

A música está profundamente ligada à vida. Ela existe como manifestação humana em todo o mundo, em todas as épocas, em todas as situações da vida. A música faz-se para dar uma formação geral e não apenas específica, pois ela contribui grandemente para formar e desenvolver toda personalidade humana.” (WUYTACK, 1982, p5).

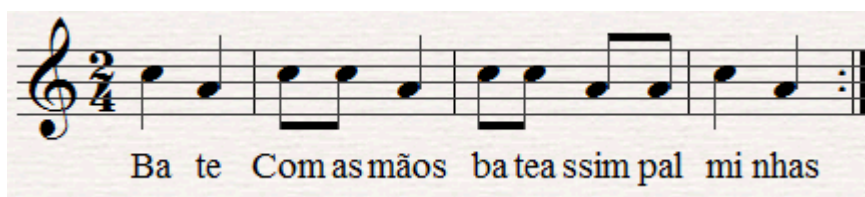
Sem ser exaustivo nas suas explicações de “como ensinar”, Wuytack recomenda que se ordene os vários elementos da música de forma progressiva, do mais simples ao mais complexo. Para o desenvolvimento do conceito de melodia, parte da melodia bitónica (2 notas), para progressivamente chegar à heptatónica e às melodias modais. O treino melódico está baseado em canções tradicionais infantis e canções folclóricas do próprio e de outros países. A sequência lógica da aprendizagem melódica consiste nas seguintes etapas: bitónica (sol e mi); tritónica (sol, lá sol, mi); tetratónica (sol, lá, sol, mi, dó); folclórica (mi, ré, dó); pentatónica (sol, lá, sol, mi, ré, dó); hexatónica (sol, lá, sol, fã, mi, ré, dó) e heptatónica (sol, lá, sol, fá, mi mi, ré, dó, si, dó) (Wuytack, 1982, p. 23 a 30).

Cada uma das etapas deve ter a duração suficiente para que a criança possa assimilar bem as notas e a sua altura relativa, não deve haver pressa de passar à fase seguinte.

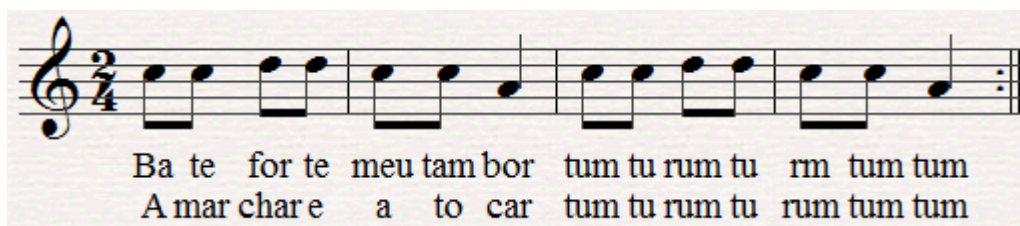
Uma canção em modo bitónico deve ser composta por notas à distância de terceira menor descendente, dó-lá ou sol-mi. O movimento deve ser descendente por ser mais natural e intuitivo, tal como chamamos alguém que está longe ou quando um bebé chora, também o faz do agudo para o grave. O intervalo de terceira menor tem uma sonoridade suave, fácil de reproduzir. Como complemento à prática de melodia em modo bitónico podem também ser realizados jogos de imitação em que os alunos representam também o movimento das notas reproduzindo-o com as mãos, mais acima e mais abaixo para os agudos e graves, respetivamente. Ao evoluir para os modos seguintes, deve ter-se o cuidado de que estes incluam as notas anteriores e uma nova, como se vê nos exemplos a seguir:

Modo bitónico

“Palminhas”

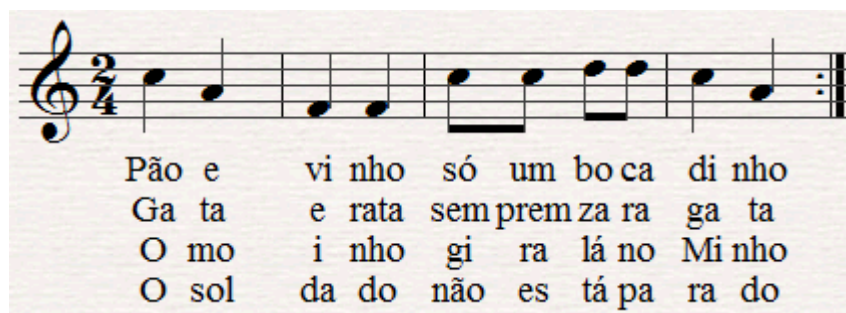


Modo Tritónico – “Bate forte”



Note-se que a segunda proposta apresenta o dó e o lá, como a canção anterior, aos quais foi acrescentado um ré, como elemento novo da aprendizagem.

Modo tetratónico – “Pão e vinho”



Note-se que nessa proposta, além das notas incluídas nas primeiras canções, aparece agora como novidade a nota fá. As fórmulas rítmicas também se assemelham às anteriores, embora tenham também algo de novo.

Este conceito evolui até os alunos estarem familiarizados com todas as notas e com variedade de fórmulas rítmicas.

O estudo verbal do ritmo surge no início de toda a prática musical: os padrões verbais usados em lengalengas, por exemplo, tornam possível à criança compreender os tipos básicos de métrica sem grande dificuldade.

Como complemento à expressão verbal, a percussão corporal em quatro níveis (batimentos com os pés, batimentos nos joelhos, palmas e estalidos com os dedos), simula facilmente as vozes principais: baixo, tenor, contralto e soprano, respetivamente, sendo o corpo humano usado também como apoio ao desenvolvimento da noção de altura do som (grave e agudo).

A aprendizagem eficaz de uma língua viva começa sempre pela imitação. A criança aprende a sua língua materna dessa maneira: escuta a mãe a falar e tenta reproduzir os sons que ouve.

“A música é também uma linguagem que tem que se aprender. É necessário passar pela imitação para poder exprimir-se musicalmente, criar livremente, da mesma maneira que só é possível exprimirmo-nos numa língua quando conhecemos as palavras”. (Wuytack, 1982, p.18).

Na prática da harmonia, parte de um estilo elementar de acompanhamento da melodia com a tónica (bordão), para mais tarde passar pelo acompanhamento em forma de tónica-dominante-tónica. Também na forma defende que se inicie com peças musicais de parte única, para depois se passar à forma ABA, para se prosseguir para outras formas mais

complexas, podendo evoluir até ao serial, aleatório ou ao repetitivo. As atividades são realizadas em grupo, de forma ativa e criativa, dando a todos a oportunidade de experimentar os diversos instrumentos disponíveis (Palheiros, 1988).

Para Wuytack a educação musical não fica completa sem audição musical, considerando que as grandes obras da música devem ser ouvidas. Para promover o gosto pela audição musical, este desenvolveu um sistema para promover junto das crianças o gosto pela audição musical a que deu o nome de musicogramas. Trata-se de uma apresentação visual constituída por figuras geométricas, cores e símbolos, do que pode ser ouvido na música.

Wuytack é essencialmente um homem de ideias simples e práticas, baseadas na sua longa experiência de professor e compositor de música para crianças. Ao afirmar-se como seguidor da pedagogia desenvolvida por Carl Orff, nos seus textos apresenta em linguagem muito simples os pilares fundamentais para o sucesso da formação musical da criança. Segundo Wuytack, esta pedagogia assenta em vários aspetos importantes, que devem estar sempre presentes em todas as aulas de música. Para este pedagogo, ao trabalhar numa aula de Educação Musical para crianças, o professor deve traçar o seu plano de modo que toda a música seja feita de maneira viva e ativa (atividade), deve ser dada oportunidade aos alunos de improvisar e criar (criatividade) e toda a música deve ser feita em grupo (comunidade). Considera ainda indispensável ter em consideração os seguintes aspetos, que devem estar sempre presentes:

Alegria: o professor deve evitar tornar a aula monótona e aborrecida. Para tal deverá haver alegria e simplicidade, de modo a evitar transmitir tristezas e dificuldades às crianças. Deve ser transmitido o espírito de alegria por estar vivo, o contentamento de poder cantar, de poder dançar, de poder mexer-se, usar os instrumentos musicais, usufruir de todas as sonoridades agradáveis que se podem produzir dentro da sala de aula, bem diferentes dos ruídos do dia-a-dia. A alegria desenvolve a afeição e a emoção, aspetos profundamente humanos.

Articulação: a expressão verbal é o caminho mais eficaz para desenvolver as capacidades rítmicas.

Balanço: a experiência musical é um fator de equilíbrio e harmonia no desenvolvimento da criança.

Canto: os instrumentos musicais não substituem a expressão vocal, como tal, deve ser dada especial importância à utilização da voz na sala de aula.

Comunidade: não se deve optar por um sistema de ensino individual, pelo contrário, todo o ensino deve ser efetuado em grupo, de modo a levar a criança a partilhar as suas e as experiências dos seus pares. Deve-se trabalhar para que se desenvolva um espírito de grupo, de comunidade, de pôr em comum as experiências e o prazer de fazer música de conjunto, de levar as crianças a terem a iniciativa de se entreajudarem sempre que surjam dificuldades. Wuytack dá uma ênfase especial a este aspeto da sua pedagogia. Para ele, deve-se sempre ensinar tudo a todos, começando por realizar os exercícios preparatórios de uma determinada música com todos os alunos em conjunto, para depois dar a responsabilidade de tocar ou cantar uma determinada parte a pequenos grupos distintos, como se fossem os naipes de uma orquestra. Se algumas crianças mostrarem dificuldades na interpretação da sua parte, pode-se sempre optar por lhes atribuir a responsabilidade de fazer algo mais simples e ao seu alcance. Não se deve transformar a incapacidade da criança num problema. Trabalhando em grupo desenvolve-se a sociabilidade, a criança integra-se melhor, sendo isso de grande importância, principalmente para os mais tímidos e mais reservados, com dificuldades em se exteriorizarem. Deste modo, o sucesso do grupo depende de todos os seus elementos, havendo uma valorização da responsabilidade de cada aluno, visto que a qualidade final depende também dos que têm eventualmente mais dificuldades e que podem por este meio ser também estimulados a uma participação ativa e desinibida.

Consciência: a música não fica completa se não consistir num trabalho intelectual. Não se trata apenas de tocar ou cantar notas musicais. Deve haver consciência, sensibilidade e afetividade, como formas de ligação entre o espírito e os sons que se produzem.

Coordenação: a motricidade fina pode desenvolver-se através da prática musical. O gesto, o jogo, o movimento, a técnica instrumental e vocal são contributos importantes para o desenvolvimento da coordenação da criança.

Corpo: o movimento também é uma parte importante da formação da personalidade.

Criatividade: tal como não se aprende uma língua apenas para ler e reproduzir textos, mas sim para comunicar e criar, também a música deve ser um meio para estimular a criatividade e a expressividade, A criança não deve apenas reproduzir a música, deve

também ser criado espaço para a improvisação. A improvisação pode ser vocal, instrumental ou corporal, conforme os meios disponíveis e os objetivos do momento.

Motricidade: devem ser também privilegiados exercícios que desenvolvam as capacidades de coordenação motora dos alunos. Dança, imitação rítmica, expressão verbal ou uso de instrumentos de percussão diversos, são bons exercícios para o equilíbrio psico-motor da criança.

Pedocentria: a criança no centro da pedagogia. As técnicas de ensino para os mais novos podem não diferir das usadas para os mais velhos, mas é importante adaptar a forma de comunicação à idade dos alunos. Deve-se também adaptar os materiais usados à idade, ao carácter e à psicologia da criança. Para os mais novos será adequado usar canções que falem da natureza, dos animais ou dos planetas, por exemplo.

Teoria: é importante apresentar os fundamentos teóricos de forma interessante para o aluno. Os exercícios tradicionais de solfejo rezado são monótonos e desprovidos de interesse, podendo funcionar como causadores de frustração e desânimo. A teoria desenvolve a agilidade mental, mas é necessário encontrar um equilíbrio agradável entre a parte física e a parte intelectual da música, de modo a que ela se torne interessante para a criança.

Totalidade: deve existir uma unidade constituída por canto, movimento e instrumentos musicais. Canções com gestos são um bom exercício para a noção da forma. No final de cada aula deve realizar-se um “concerto” com a totalidade do que se aprendeu nesse dia, para que o aluno sinta a globalidade da música. Isso ajuda a desenvolver a memória, que Wuytack considera fundamental em música, e dá às crianças o sentimento de que trabalharam bem, de que produziram algo interessante (WUYTACK, 1982, p 5 a 8).

Wuytack considera que a aula de Educação Musical deve começar sempre com “vitaminas rítmicas”, expressão que usa para designar exercícios de imitação rítmica, que, segundo ele, são um ótimo meio de estimular a atenção dos alunos, bem como de os levar a conhecer padrões rítmicos diversos, que devem ser apresentados em graus de complexidade progressiva, à medida que estes se vão familiarizando com esses exercícios.

Nas “vitaminas rítmicas” o professor deve usar percussão corporal (PC) que engloba quatro níveis de alturas diferentes: pé, joelhos, mão e dedos, indo do mais grave para o mais agudo, como já apresentado anteriormente. Nos exercícios iniciais o professor deve

usar apenas um nível corporal, ou no máximo dois, em cada padrão rítmico que irá ser imitado pelos alunos, podendo, numa fase mais avançada usar até os quatro níveis.

Sendo, para a criança, mais complicado pensar em compassos quaternários do que em compassos binários, Wuytack considera ser preferível usar fórmulas rítmicas de quatro compassos binários ou binários compostos, em detrimento da possibilidade de usar dois compassos quaternários, acrescentando que estes exercícios, desde que realizados com regularidade, conduzirão a progressos notáveis.

Nos apontamentos facultados aos alunos por ocasião do seu “Curso Intensivo de Pedagogia Musical”, realizado em Lisboa no ano de 1982, são referidas recomendações importantes que os professores devem seguir para obtenção de resultados visíveis:

- manter uma pulsação regular;

- lembrar-se exatamente da fórmula rítmica apresentada, para a poder repetir se necessário, caso alguns alunos não assimilem “à primeira” e não a reproduzam com correção;

- o professor não deve aborrecer-se quando há um engano, mas pelo contrário, sorrindo, deve repetir o ritmo até que as dificuldades sejam ultrapassadas por todos os alunos. É importante que o exercício seja apresentado de forma divertida;

- cada fórmula rítmica deve ter a duração de quatro compassos e terminar com um “ponto final”, isto é: deve terminar na pulsação forte do quarto compasso.

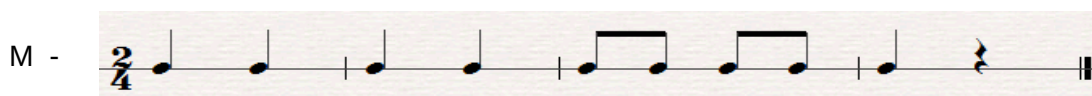
Exemplos propostos por Wuytack:

D – dedos (estalinhos)

M – mãos (palmas)

J – joelhos (bater com as mãos nas pernas)

P – pés (bater com os pés no chão)



The image displays eight musical staves, each representing a different group (M, D, J, P) and showing a rhythmic exercise in 2/4 time. The complexity of the patterns increases from top to bottom:

- Staff 1 (M):** Simple quarter notes on a single line.
- Staff 2 (M):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 3 (M):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 4 (D, M):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 5 (M, J):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 6 (D, M, J):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 7 (D, M, J):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.
- Staff 8 (D, M, J, P):** Simple quarter notes on a single line, with some beamed eighth notes.

(WUYTACK, 1982, p9)

Note-se que nas propostas apresentadas, o grau de complexidade evolui desde a execução de um a quatro níveis de percussão corporal. Nos exercícios a quatro níveis a fórmula rítmica mantém alguma simplicidade, de modo a que os alunos não tenham que executar grupos de semicolcheias ou síncopas (por exemplo) divididos pelos vários níveis.

Deve ter-se esse cuidado, pelo menos na fase inicial, enquanto os alunos não dominam fórmulas rítmicas mais complexas.

A partir destes exercícios de imitação rítmica, a PC pode evoluir para a prática vocal e instrumental. Nesse caso várias possibilidades se apresentam, tanto com a voz, dizendo lengalengas, como com PAD e PAI. Enquanto o professor faz os ritmos usando pés, joelhos mãos e dedos, os alunos podem imitar com metalofones ou xilofones baixo, tenor, contralto ou soprano. Caso não haja disponibilidade de instrumentos de PAD abrangendo as quatro vozes, podem ser utilizadas notas mais graves e mais agudas para simular o mesmo efeito. Em alternativa também se podem realizar os exercícios usando instrumentos de percussão de peles, madeiras e metais, tendo o cuidado de os agrupar dos mais graves para os mais agudos. Podem ainda ser usados instrumentos PAD e PAI em simultâneo.

Ao realizar estes exercícios de imitação rítmica o professor pode introduzir progressivamente efeitos de dinâmica, levando os alunos a familiarizarem-se com a noção de fortíssimo, forte, mezzoforte, piano e pianíssimo, bem como com o crescendo e com o diminuendo.

Exemplo de lengalenga com elementos de dinâmica:



“A importância da expressão verbal advém do facto das palavras serem um meio mais concreto para a aprendizagem do ritmo, servindo o texto como apoio à sua memorização. Por exemplo, partindo da execução rítmica de uma lengalenga a criança compreende a relação entre as durações das sílabas e as suas acentuações. Poderá depois executar o ritmo utilizando a percussão corporal e os instrumentos, ouvindo simultaneamente diversos timbres e alturas. A expressão verbal não implica a pulsação regular. A partir dos textos há também lugar para a improvisação livre, com uma pulsação irregular.” (Palheiros, 1999).

Depois de os alunos terem praticado imitações rítmicas com todas as variantes apresentadas, é possível introduzir os conceitos de cânone e de pergunta-resposta.

A lengalenga “1, 2, 3”, apresentada a título de exemplo, pode ser também utilizada para a apresentação do conceito de cânone, de duas a quatro vozes. A sua simplicidade

rítmica e verbal permite que os alunos a consigam interpretar sem grande dificuldade, em cânones de duas, três ou quatro vozes, com entradas diferenciadas de dois compassos.

Sendo o cânone também uma técnica de imitação, este oferece várias possibilidades de treino rítmico. Pode ser realizado oralmente, em PC ou com PAD e PAI. Devem-se utilizar timbres contrastantes, de modo a que os alunos facilmente identifiquem cada uma das vozes, podendo as entradas ser realizadas também a dois compassos. O processo de execução de um cânone implica várias funções em simultâneo: percepção, assimilação, memorização, reprodução e coordenação. Tal como na imitação rítmica, o professor deve ter a capacidade de improvisar fórmulas rítmicas e de as memorizar, de modo a poder repeti-las, se necessário.

A técnica de pergunta-resposta, aparece em vários géneros de música, da clássica ao jazz, revestindo-se de particular interesse para quem quer treinar a improvisação. Estabelecendo um paralelo entre a linguagem musical e a linguagem falada, podem apresentar-se alguns princípios que se devem respeitar ao aplicar esta técnica: a pergunta e a resposta devem ter a mesma duração, normalmente com uma base de quatro compassos; terminar sobre o último ponto fraco, na pergunta e terminar sobre o último tempo forte, na resposta; utilizar elementos comuns na pergunta e na resposta, de modo a dar a sensação de que se está a “falar do mesmo assunto”. Esta técnica pode ser utilizada primeiro em grupo, tendo em atenção as crianças mais tímidas, depois individualmente, podendo um aluno fazer a “pergunta” e outro aluno ou o grupo dar a “resposta”. A aplicação desta técnica pode dar oportunidade para desenvolver um leque alargado de experiências, que podem passar pela utilização da voz, PC, PAD e PAI (Palheiros, 1999).

A par das “vitaminas rítmicas”, nas suas diversas variações e possibilidades, a imitação melódica assume também importância de relevo no desenvolvimento do sentido auditivo e melódico. Também aqui é fundamental a regularidade na execução de exercícios que estimulem a atenção e o ouvido. Não é ainda relevante saber ler música. O professor deve manter os mesmos princípios: pulsação regular, repetir se necessário, manter a boa disposição, tendo também o cuidado de manter a tonalidade se for necessário repetir a fórmula melódica. É importante também que no início, com gestos, o professor indique simultaneamente se o som se repete, sobe ou desce, como iniciação aos conceitos de altura do som (grave ou agudo) e de movimento sonoro (sobe, desce ou repete a nota). Os alunos podem também repetir os gestos enquanto cantam a frase melódica, pois isso ajuda a compreender a evolução da melodia e permite que mais facilmente o professor verifique se algum aluno está a ter dificuldades. Depois de algumas sessões, estando os alunos já

familiarizados com o exercício, poderão eles mesmo fazer os gestos correspondentes ao movimento sonoro sem indicações prévias do professor.

Quando os alunos já tiverem conhecimentos adequados a uma leitura da pauta musical, poderá ser feita a leitura na pauta das fórmulas melódicas já cantadas nas aulas anteriores. O professor deve cantar de forma clara, inteligível e utilizando sílabas variadas, de modo a que os exercícios não se tornem monótonos. Nô, zá, zú, pá, lá, lai, são exemplos de sonoridades adequadas.

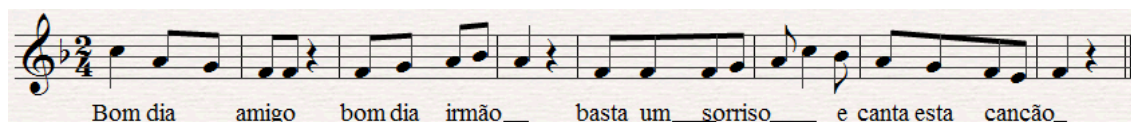
Propostas de melodias:



Em sequência destes exercícios o professor pode evoluir para a apresentação de uma canção completa, usando a metodologia proposta por Wuytack:

- Cantar a melodia com as sílabas “nô”, “lai” ou outras. Eventualmente pode cantar-se também com o nome das notas;
- Dizer o poema, repetindo-o, imitando o professor. Pode ser apresentado de várias formas: lento, mais rápido, de forma humorística, dramática, etc.
- Cantar a canção com o texto, em uníssono;
- Cantá-la em cânone a duas vozes, com final em simultâneo, ao sinal do professor;
- Cantá-la a quatro vozes, também com final em simultâneo.

Exemplo de canção:



Utilizando instrumentos de percussão de altura determinada (PAD), retirando as placas que correspondem às notas mi e si, poderá ser realizado um arranjo musical em que as partes cantadas em uníssono podem alternar com cânone e com improvisação em PAD.

Pode ainda ser preparado um momento de improvisação em percussão de altura indeterminada (PAI).

Uma canção simples como a apresentada pode proporcionar um momento musical muito interessante, apresentado com a forma seguinte, por exemplo:

- Introdução, com PAD a tocar a tônica, em forma de bordão;
- Canto da melodia em uníssono.
- Improvisação em PAD soprano (jogos de sinos);
- Cânone a duas vozes, sem instrumentos;
- Improvisação em escala pentatónica (sem mi e si) de xilofones e metalofones
- Cânone a quatro vozes, sem instrumentos;
- Improvisação de PAI;
- Canto em uníssono com PAD a tocar o bordão.

(WUYTACK, 1982, p9 a 13)

“A improvisação é sempre interessante e possível de fazer, alternada com pequenas melodias, como esta que aprendemos. Na improvisação deve ter-se o cuidado de manter a pulsação e o comprimento da frase improvisada deve ser o mesmo da melodia” (Wuytack, 1982, p 12)

A improvisação melódica realizada em PAD tem a possibilidade de soar sempre bem. Basta para isso retirar as placas que correspondem às notas mi e si e passamos a ter as notas da escola pentatónica de dó, que admite que se toquem todas as notas em simultâneo.

Mozart disse que na música o mais importante é o silêncio. Seguindo essa ideia, Wuytack considera que ao fazer improvisação, devem ser feitos silêncios, ou seja, ao definir a forma de apresentação da canção, os momentos de improvisação devem ser bem organizados, de modo a que se entenda quem e quando improvisa, para que esses momentos não se transformem numa mistura de sons sem sentido. Para tal, os alunos que improvisam devem também fazer partes de silêncio para que possam ouvir os outros a improvisar, em momentos alternados. Os momentos de improvisação podem ainda alternar entre PAD e PAI.

Este exemplo é ilustrado com uma canção infantil, mas a metodologia pode ser aplicada ao ensino de peças musicais mais complexas, adequadas a alunos de idade mais avançada.

Para Wuytack, “nas actividades que constituem a experiência musical, a audição ocupa um lugar particularmente importante. Por um lado, porque a audição é a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as actividades musicais. Por outro lado, porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo.” (WUYTACK, 1995, p11).

Wuytack considera como finalidades importantes da audição musical desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético, de modo a levar o aluno a descobrir o “belo”; estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multicultural; estimular o conhecimento das fontes sonoras, com destaque para os timbres dos instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música ao vivo (WUYTACK, 1995, p11).

A audição de música não substitui a prática musical, embora haja crianças que preferem ouvir do que fazer música. Do mesmo modo, se a criança prefere tocar, cantar ou dançar, isso não deve ser razão para se suprimir a audição de música. Se é importante saber ouvir música, também o é saber interpretá-la. Não devemos deixar que a criança faça apenas o que mais gosta na música, devemos levá-la a viver a música no seu todo, participando no processo de forma completa e ativa.

Wuytack considera que a linguagem musical se baseia num tipo de compreensão diferente da linguagem literária, sendo que, nas duas linguagens o pensamento se exprime de modo diverso. A música e a linguagem encerram em si diferentes formas de se fazerem compreender. Por vezes pensa-se que apenas a linguagem verbal é clara e compreensível mas, como modo de expressão de emoções, a música consegue muitas vezes ser mais eficaz, movendo-se cada uma das linguagens no seu próprio espaço. Se a música também possui a sua gramática e a sua lógica, estas são diferentes das apresentadas pela linguagem literária.

Normalmente espera-se que a criança aprenda progressivamente a dominar a linguagem musical como domina a língua materna, podendo entrar naturalmente no mundo da música, mesmo sem ter ainda um conhecimento técnico profundo, mas uma boa audição

musical implica uma boa formação em prática vocal e instrumental. Como tal, é importante estabelecer uma analogia entre a aprendizagem musical e a da língua materna, visto que ambas se processam em fases de aprendizagem que a criança vai percorrendo, podendo, sob o ponto de vista pedagógico, ser estabelecido um paralelo entre os dois tipos de aprendizagem.

No início da infância, a criança presta grande atenção aos sons que a rodeiam e tenta imitá-los, tanto os sons do ambiente como os vocábulos emitidos pelos adultos, conseguindo, de forma progressiva, construir as primeiras frases. Quanto à música, a criança apreende o som de uma maneira global e percebe as melodias como um todo. Canções infantis ou curtas improvisações são as primeiras expressões de uma linguagem evolutiva e significativa. Para Wuytack os dois primeiros anos de vida parecem fundamentais para o desenvolvimento posterior de capacidades musicais, tal como para o desenvolvimento geral da criança.

Nos primeiros contatos com a música, em idade pré-escolar, a experiência é fundamental. A criança adquire conhecimento musical através da experimentação ativa de ouvir, tocar, cantar, dançar e improvisar. Nessa idade, tal como na aprendizagem da linguagem falada, não é importante ter conhecimentos teóricos.

No primeiro e segundo ciclos do ensino básico, a aprendizagem continua a ter a sua base na experimentação, mas dando oportunidade ao desenvolvimento de novas atividades, tais como a iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita musical de pequenos ritmos e melodias, podendo compor e escrever as suas primeiras melodias. Paralelamente ao desenvolvimento destas atividades, deve ser dada importância à audição de excertos de obras musicais relevantes.

Chegando ao terceiro ciclo do ensino básico, embora prosseguindo com as atividades de desenvolvimento da experiência na leitura, interpretação e composição, torna-se importante aprender outros aspetos da teoria musical, tais como forma, estudo do fenómeno sonoro ou um pouco de história da música.

Na audição de peças musicais, se num primeiro estágio se dará a ouvir às crianças pequenos excertos de peças ou pequenas peças, mais tarde a audição de música deverá tornar-se uma atividade sistemática. À medida que a criança prossegue a sua aprendizagem musical, poderá ser dedicado um pouco menos tempo à interpretação, de modo a dar importância crescente à audição musical, sendo que esta não deve ser uma atividade passiva, mas sim ativa, tanto ao nível físico como mental. Se o corpo está ativo através do

movimento, do canto e da execução instrumental, também a mente estará ativa através de processos cognitivos e afetivos. A interação entre os dois níveis levará à compreensão musical. A escolha das peças musicais a ouvir deve ter em conta a idade dos ouvintes e o seu nível de compreensão, podendo ser realizadas atividades de audição mesmo com adultos, sendo sempre preferível a escolha de peças instrumentais, visto que a intervenção de um texto literário, coloca a questão sobre um outro ângulo, sobretudo porque a concentração do ouvinte pode desviar-se para a compreensão do poema e não da construção da música em si.

“Para se compreender a linguagem musical, é necessário escutar; o que é realmente, “escutar”? O fenómeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designado por audição musical; a sensação auditiva (recepção e codificação e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-a uma vivência.” (WUYTACK, 1995, p17)

Como tal, a audição musical deixa de ser uma reação simples a um fenómeno físico (o som), mas sim uma reação com sentido a sequências de sons com significado. Passa a ser escutar (WUYTACK, 1995, p14 a19).

“Tal como se conhecem as obras dos grandes escritores, é necessário conhecer também as obras-primas da História da Música, através da “Audição Musical” (WUYTACK, 1982, p55).

Quando alguém ouve uma peça musical pela primeira vez, não pode reconhecer a sua estrutura. Ao olhar uma pintura ou uma escultura, peças de arte no espaço, tem-se de imediato a totalidade da obra diante de nós. Na música, só se atinge a totalidade da peça no final da última nota. Essa é a grande dificuldade da audição musical. Os temas não podem ser compreendidos antes da audição total, visto que não se conhece toda a estrutura da obra. Para essa compreensão total, é indispensável ter memória do que ouvimos, para reconhecer cada uma das partes da estrutura da peça.

Uma das preocupações do professor, é descobrir a melhor maneira de dar a conhecer aos seus alunos as obras musicais que considera importantes que estes conheçam. Aspetos como o timbre, dinâmica, tempo, ritmo e forma devem ser compreendidos no decurso da audição musical. Além dos aspetos técnicos, tendo em conta que cada peça musical composta é sempre a resultante também de fatores como a cultura da época, o meio em que a criação teve lugar, os instrumentos utilizados ou outros, também

esses devem ser tidos em consideração, em maior ou menor medida, para a compreensão da obra. Trata-se, portanto, de recolher e seleccionar de forma cuidada a informação que se pretende transmitir aos alunos, tendo em consideração que, por exemplo, longas biografias do compositor pertencem ao domínio da história da música e não ao da audição musical, pelo menos no que diz respeito às idades mais jovens. De qualquer modo, se alguns dados biográficos relevantes ou outros de interesse histórico, forem apresentados sucintamente e de forma viva e cativante, podem ser um contributo a considerar na forma de valorizar a audição musical. Ao trabalhar com pequenos grupos de alunos, estes poderão também dar o seu contributo, através de alguma pesquisa sobre a vida do compositor ou outros dados relevantes para a compreensão e apreciação da música (WUYTACK, 1995, p 23 e 24).

Para desenvolver a compreensão das peças que se dão a ouvir às crianças, Wuytack considera que estas devem ser ouvidas de uma maneira ativa, recorrendo à expressão verbal, à PC, aos instrumentos Orff e ao movimento. Para uma audição musical ativa, este desenvolveu o sistema a que chamou “Musicogramas”. Por analogia com a palavra eletrocardiograma (gráfico que representa o que se passa no coração), a palavra musicograma significa a representação do que se passa na música.

O musicograma é a representação visual do que ouviremos na peça musical. De certa forma, tal como numa pintura ou numa escultura, permite-nos ver de imediato a totalidade e a estrutura da obra. Essa representação é feita não com notas e pautas musicais, mas de um modo abstrato, utilizando cores, formas geométricas e símbolos. Todo o sistema dos musicogramas é baseado no reconhecimento dos temas da obra, aprendidos previamente de uma maneira ativa.

1.2 Vida e obra de Edwin Gordon

Nascido em 1927 nos Estados Unidos da América, é licenciado e mestre em Contrabaixo na Escola de Música de Eastman e com um segundo mestrado em Educação, na Universidade de Ohio, frequentou também a Universidade de Iowa, onde fez o doutoramento. Regeu a cadeira Carl E. Seashore de investigação em Educação Musical, na Universidade de Temple, em Filadélfia, onde recebeu os prémios Lindback e de “Professor Distinto”. A *Music Educators Nacional Conference* incluiu-o no seu *Hall of Fame*. Ensinou também na Universidade de Iowa e na Universidade Estadual de Nova Iorque, em Buffalo.

Na Universidade de Iowa, foi diretor da obra *Studies in the Psychology of Music*. A mesma universidade atribuiu-lhe recentemente o título de “aluno emérito”. No ano 2000, passou a ser Professor Emérito Residente na Universidade da Carolina do Sul.

Realiza seminários e conferências em todo o mundo, nomeadamente na Alemanha, Coreia, Polónia, Hungria, Portugal, República Eslovaca, Inglaterra, Canadá e Hawai. Tem uma vasta participação internacional em revistas de investigação especializadas. Ao longo de mais de 20 anos investigou o desenvolvimento musical através do ensino de bebés, desde o nascimento até aos dezoito meses de idade e dos dezoito meses até aos três anos.

As suas obras mais conhecidas são *The Psychology of Music Teaching*, de 1971; *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*, de 1987 e *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, de 2003.

Audiação: é um termo criado por E. Gordon em 1980, que significa para a música o que pensar significa para a língua. É a capacidade de ouvirmos com compreensão na nossa cabeça, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Através da audiação o aluno poderá atribuir significado à música que ouve, executa, improvisa ou compõe. Sendo Gordon um dos mais prestigiados investigadores da atualidade na área da Psicologia e Pedagogia da Música, tem dedicado grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a Teoria de Aprendizagem Musical, sendo esse o título do seu livro dedicado a esse assunto. Não se trata de um novo livro para ensinar música, mas sim de um estudo sobre como as crianças aprendem música, em que momento a criança (ou adulto) está preparada para adquirir determinada competência, e qual a sequência de conteúdos adequada.

Os princípios explanados na obra “Teoria de Aprendizagem Musical” orientam professores de todas as faixas etárias, a estabelecerem objetivos curriculares sequenciais, sendo o principal, desenvolver a audição rítmica e tonal.

Segundo Gordon, a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna.

Primeiro: ouvimos outros a falar. Desde que existimos, ouvimos o som da língua materna e da conversação e progressivamente familiarizamo-nos com as suas sonoridades.

Segundo: tentamos imitar o que ouvimos.

Terceiro: começamos a pensar em articulação com a língua. As palavras e as frases começam a ganhar sentido à medida que nos familiarizamos com esta.

Quarto: começamos a improvisar. A partir daí, já desenvolvemos competências suficientes para sermos capazes de falar as nossas próprias frases e a organizá-las de uma forma racional. Somos capazes de conversar. Finalmente, aprendemos a ler e escrever devido à fluência que adquirimos ao ouvir, imitar, pensar e improvisar.

Na perspetiva de Gordon, quando aprendemos um instrumento, estamos, na realidade, a desenvolver duas capacidades: a de fazer audição dentro da nossa cabeça e a de usar o instrumento musical nas nossas mãos, sendo este apenas um prolongamento do nosso corpo, um meio de produzir o som que idealizámos. Quando os alunos são capazes de previamente ouvir na sua cabeça os sons que vão criar através do seu instrumento, a sua música terá melhor qualidade global. O professor pode começar por criar para os seus alunos um ambiente musical estimulante, onde estes são levados a ouvir música e a tentar reproduzi-la de “ouvido”, sem o uso da escrita musical. Enquanto fazem os primeiros contactos com os instrumentos musicais, também estão a criar bases para aprender a audiar.

O autor defende um contacto precoce com o fenómeno musical suportado pelo conceito a que chamou de “*audiation*”, traduzido para o português como *audiação*. A audiação baseia-se na experiência e na interação com a música, através da audição e da execução de padrões rítmicos e tonais. De certa forma o autor pretende afastar-se do ensino da música pelas metodologias ditas tradicionais, que passam pelo contacto extenso com a teoria da escrita e da leitura musical antes do aluno iniciar as primeiras leituras tocadas ou cantadas. Para Edwin Gordon, a ênfase nos padrões rítmicos e tonais e não nos nomes das notas ou das figuras musicais, é um dos aspetos mais importantes da sua teoria.

A prática da audição permite que bebés de dias, bem como crianças, adolescentes e adultos possam interagir com a música do mesmo modo que interagem, no dia a dia, com outras pessoas, com experiências, com a linguagem e as ideias. Nesse caso, o que aprendem faz sentido e pode de imediato ser aplicado na execução de todos os tipos de música. Para Edwin Gordon só depois de uma extensa prática de padrões rítmicos e tonais é que se deve iniciar os alunos na área da notação e dos padrões das formas musicais mais amplas.

Tal como ouvir não é escutar, também o som, só por si, não pode ser música. O som só pode ser entendido como música através de um processo intelectual quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado a que, neste caso, chamamos música (GORDON, 2000, p. 18)

“Embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala. Quando estamos a escutar o que nos dizem, estamos a dar um significado ao que foi dito, recordando e fazendo ligações com o que ouvimos em ocasiões anteriores. Ao mesmo tempo, estamos a antecipar ou a prever o que iremos ouvir a seguir, baseados na nossa experiência e compreensão. Do mesmo modo, quando se está a ouvir música, atribui-se um significado ao que acabou de se ouvir, recordando o que se ouviu em ocasiões anteriores. Ao mesmo tempo está-se a antecipar ou a prever o que se irá ouvir a seguir, com base na própria experiência e compreensão. Por outras palavras, quando se está a audiar, no momento em que se está a ouvir música, está-se a sintetizar e a generalizar, partindo dos padrões musicais específicos acabados de ouvir, como forma de antecipar o que virá a seguir. Toda a acção se converte em interacção. O que fazemos na audição depende do que já fizemos anteriormente. À medida que a audição evolui, torna-se mais ampla e mais profunda e, por isso, mais capaz de reflectir sobre si mesma. Os membros dum auditório que não sabem audiar não sabem, normalmente, quando um trecho musical, familiar ou não, está próximo do final. Podem aplaudir em qualquer altura, ou simplesmente não aplaudem, excepto se receberem indicações de outras pessoas presentes que estão a audiar a música” (GORDON, 2000, p18, 19).

Quando um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização tornam-se desnecessárias. Segundo Gordon, através do processo de audição aprendemos a cantar mentalmente, sem termos que o fazer fisicamente (GORDON, 2000, p19).

A audição contrapõe-se à imitação, apesar de serem frequentemente confundidas. Enquanto a imitação é um produto, a audição é um processo. Aprender de cor uma música não é o mesmo que compreendê-la. O Jazz, por exemplo, assenta num processo de

compreensão da estrutura e da harmonia da música. Não se pode improvisar melodias e fórmulas rítmicas sem antes se ter ouvido a música, de modo a poder construir novos fraseados compatíveis com a melodia e a harmonia originais, apresentada pelo compositor.

Muitos alunos de música não estão treinados para audiar, apenas leem as pautas repetidamente até as decorarem, sem compreenderem a estrutura da música. Além disso, muitos músicos e estudantes de música só conseguem ler música com o apoio de um qualquer instrumento musical que sirva para reproduzir as melodias escritas na pauta, sem terem a capacidade de as cantar sem esse apoio. Ao necessitarem de um apoio instrumental, isso demonstra que não sabem audiar, apenas conhecem o significado de cada símbolo usado na escrita musical.

“A audição pode ser expressa através de um instrumento musical, mas não pode ser recolhida de um instrumento musical. Um instrumento musical é apenas um prolongamento do corpo da pessoa que o está a tocar” (GORDON, 2000, p 25).

A incapacidade de audiar é visível quando um aluno tem um lapso de memória e interrompe a interpretação da peça musical em curso, por ser incapaz de imediatamente colmatar a dúvida, isso deve-se ao facto do aluno ter decorado a peça mas não a ter ouvido. Se o tivesse feito podia, por exemplo, substituir a frase que esqueceu por outra semelhante em termos de ritmo e tonalidade, sem comprometer a execução da peça. Quem é capaz de audiar música, é capaz de criar, improvisar e acompanhar-se a si próprio enquanto canta, por exemplo, ou a acompanhar outros músicos, executando as progressões melódicas apropriadas. Beethoven compôs a 9ª sinfonia já depois de surdo. Só um processo semelhante à audição poderia permitir tal situação.

Edwin Gordon, na sua Teoria de Aprendizagem Musical, estudou e sistematizou os diversos tipos e estádios de audição pelos quais a criança passa, que descrevo a seguir de forma tanto quanto possível sucinta.

O autor define oito tipos de audição:

Audição do tipo um: escutar música familiar ou não familiar.

É este o tipo de audição mais comum, o que ocorre pelo simples facto de ouvirmos música que já conhecemos ou que estamos a ouvir pela primeira vez. Ao escutar sentimos padrões tonais ou rítmicos, que nos podem ser familiares ou não. É pela sequência, pela lembrança, predição e antecipação desses padrões que vamos dando significado ao que

escutamos. De certa forma, acontece o mesmo que quando ouvimos falar: juntamos o significado das palavras para dar significado às frases e ao discurso em geral. De qualquer modo, não é processo igual, visto que enquanto usamos a linguagem para transmitir ideias, estados de espírito ou conhecimentos, na música lidamos com alturas e durações que constituem os padrões que dão à música o seu significado e a sua estrutura.

Audiação do tipo dois: ler música.

É a audiação notacional, que tem lugar quando estamos a ler a notação de padrões que podem ser ou não familiares, como partes de uma música que também pode ser familiar ou não familiar. Este tipo de audiação pode assumir variantes diversas, desde ler em silêncio, ler enquanto escutamos a música gravada (ou tocada ao vivo), podemos até dirigir uma orquestra imaginária enquanto lemos. Ler música é ser capaz de audiar antes de ouvir o som físico e real.

Audiação de tipo 3: escrever música ditada.

É um outro tipo de audiação notacional, embora funcione no "sentido inverso" da audiação anteriormente descrita. Enquanto esta vai do som para as pautas, a outra vai das pautas para o som. Para escrever música ditada temos que a audiar enquanto a ouvimos, para a podermos representar através da simbologia adequada, de modo a que coloquemos com correção as alturas e as durações de cada som, a fim de se escrever os padrões melódicos e rítmicos.

Audiação de tipo 4: recordar e executar a música memorizada.

Este tipo de audiação tem lugar quando recordamos na nossa mente padrões familiares de música que nos é familiar e os tocamos ou cantamos, regemos uma orquestra imaginária ou, simplesmente, "ouvimos" em silêncio. Esta última possibilidade ocorre frequentemente enquanto caminhamos com o "acompanhamento" de uma peça musical que conhecemos bem e que vai "andando" ao ritmo regular das nossas passadas.

Quando somos capazes de recordar uma música pelo processo de audiação, não estamos a fazer imitação por memorização. Quem repete uma música apenas pelo processo de memorização, necessita de um instrumento musical onde possa repetir os movimentos que decorou, como tantas vezes acontece com as crianças que tocam pequenas músicas no teclado do piano por terem decorado o movimento dos dedos (só um

dedo, a maior parte das vezes) e não por terem compreendido os padrões melódicos e rítmicos que constituem o todo e o seu significado.

Audiação do tipo 5: Escrever música memorizada.

Semelhante à audiação do tipo 4. No entanto encerra uma diferença importante: enquanto aquela se apresenta na forma de execução interior ou real, através do uso da voz ou de um instrumento musical, esta obriga a converter os sons audiados em notação musical escrita.

Audiação do tipo 6: criar ou improvisar música.

Este tipo de audiação ocorre quando criamos música nova, que ainda não nos é familiar, podendo usar padrões familiares ou criar novos padrões. Cada um dos padrões usados orienta-nos para a criação de novos padrões adicionais, que organizamos internamente de forma sequencial até termos uma música completa. É neste tipo de audiação que se destacam os grandes músicos de jazz. Ao criarem novos padrões em forma de variação dos padrões familiares que constituem a estrutura inicial da música, criam novas e irrepetíveis versões de uma mesma música, muitas vezes tornando-as mais ricas e interessantes do que as originais.

Audiação do tipo 7: ler e criar ou improvisar música.

Este tipo de audiação é mentalmente semelhante ao descrito no tipo 6, mas com a diferença que inclui a junção de audiação notacional. Isto é, inclui a capacidade de imaginar novos padrões que estão a ser criados e organizados mentalmente, para adicionar a uma melodia que estamos a ler ou para criar uma nova melodia. Enquanto lemos padrões familiares e não familiares, ao mesmo tempo, criamos ou improvisamos música nova não familiar, em silêncio ou durante a própria execução.

Audiação do tipo 8: escrever e criar ou improvisar música.

“Um oitavo tipo de audiação tem lugar ao escrevermos padrões familiares e não familiares, criando ou improvisando ao mesmo tempo música não familiar” (GORDON, 2000, p33)

Este tipo de audiação culmina na escrita da música que criámos ou improvisámos, enquanto a audiação do tipo sete, culmina na leitura da mesma.

Para levar o aluno a ter contacto com os diversos níveis de audição, o instrumento privilegiado pelo professor será a voz. O professor serve de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada, e a sensação de cantar afinado. Os exemplos musicais serão tão diversos quanto possível (modos, métricas e estilos) para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal. (GORDON, 2000, p 30 a 34).

“Todos os alunos são capazes de aprender música. Contudo, uma vez facultadas a orientação e a formação devidas, tudo quanto aprendem e como aprendem, individualmente, depende do nível de aptidão musical de cada um. Embora sejam de esperar diferenças individuais no grau musical atingido por cada aluno, todos os alunos seguem o mesmo processo para aprender música adequadamente. Assim sendo, uma teoria de aprendizagem musical define esta sequência para aprender música, explicando o que os alunos, precisam de saber, num certo nível de aprendizagem, para aceder a um nível mais avançado. Ela fornece aos alunos os fundamentos para compreenderem o que estão a aprender, quando lhes ensina a escutar e a executar música.” (GORDON, 2000, p41)

Numa metodologia tradicional de ensino da música, o professor ensina a ler notação musical e só depois do aluno ter adquirido certo nível de competência nessa área é que se inicia o uso de um instrumento musical. Gordon considera absurda essa abordagem, tão ilógica como querer ensinar um aluno a ler e compreender uma língua que este nunca ouviu e, como tal, não tem qualquer experiência prática prévia baseada no escutar e no falar. Quem quer aprender música deve começar sempre por ouvir, tentar compreender e tocar música, de preferência com orientação do professor, de modo a que se faça um percurso sequencial lógico e articulado, levando o aluno a audiar músicas em tonalidade maior ou menor harmónica e com métricas binárias e ternárias. Depois de ter uma bagagem de padrões que já lhe são familiares o aluno poderá muito mais facilmente iniciar-se na leitura e escrita musical e progredir para outros tipos mais complexos de métrica.

“Toda a aprendizagem (...) começa pelo ouvido e não pelos olhos.” (GORDON, 2000, p43).

Todo o aluno de música deve ser preparado para escutar e não para ver. A música é para ser ouvida e não para ser vista. Muitos músicos com capacidade para interpretar com

um certo nível de qualidade não têm conhecimentos aprofundados das teorias musicais, mas aprenderam a audiar. Aprender música de ouvido até conseguir interpretar com um nível razoável, pode até demorar mais tempo do que pelo método tradicional, mas tem também as suas vantagens. Uma delas é que o aluno pode ser treinado para interpretar música em vez de apenas executar o que aprendeu a ler.

“Audiar, sem necessariamente aprender a tocar um instrumento faz muito mais sentido do que praticar num instrumento sem fazer audição.” (GORDON, 2000, p.44)

Devo dizer que concordo com esta afirmação. Quantas vezes já ouvimos jovens estudantes de música que executam sequências de sons de reduzido interesse, sendo uma simples leitura do que está escrito, como quem lê um poema em voz alta sem lhe compreender o sentido. Por outro lado, já ouvimos muitas vezes interpretações interessantes feitas por músicos que não têm ou têm fracos conhecimentos das teorias musicais, mas sabem transmitir emoções, porque audiam previamente o que estão a interpretar.

Para Gordon, a maioria dos livros de ensino da música para crianças incluem boas técnicas de ensino de execução para música instrumental, mas não integram objetivos corretamente sequenciados baseados numa teoria de aprendizagem musical, destinando-se esses livros a desenvolver as capacidades vocais e instrumentais dos alunos mas não a audição (GORDON, 2000 p.47).

Para Gordon, o que é ignorado nesses manuais é a organização sequencial dos objetivos, o modo como as competências musicais interagem umas com as outras e o modo como as tonalidades, métricas, padrões tonais e rítmicos interagem entre si. Ignora-se a importância de cada tipo de audição e a sua sequência na compreensão da música.

Segundo ele, a pedagogia Orff (e outras), são tratados de técnicas excelentes de ensino da música a principiantes, mas não estão organizadas em sequências que considere corretas para um aluno que progride até um nível elevado. Considera que Carl Orff utiliza uma abordagem pouco organizada e confusa, misturando conceitos como altura e duração com timbre e dinâmica, forma e estilo, com danças populares. Considera também que Zoltan Kodály, um outro pedagogo reconhecido internacionalmente, embora não apresente objetivos sequenciais organizados, reconhece a importância de ensinar a ouvir antes de ensinar a ler música.

Tanto Kodály como Orff usaram música em escala pentatónica (permite que o aluno improvise, ainda que tenha conhecimentos reduzidos sobre teoria musical), o que Gordon considera correto, mas discorda que a preocupação recaia sobre a escolha dos elementos tonais e rítmicos em vez de recair sobre o nível de dificuldade dos padrões em si, no caso Kodály. Já em relação ao método Orff, considera não haver preocupações quanto à capacidade do aluno audiar, mas sim e apenas, em que este desenvolva as suas capacidades vocais e instrumentais.

De uma forma geral, considera que a maioria das abordagens do ensino da música se diferencia da orientação musical que ocorre em casa, no seio da família, apenas pelas técnicas oferecidas, pela qualidade do repertório tocado e uso mais frequente de instrumentos musicais. Para Gordon a audição não pode ser adquirida simplesmente aprendendo a tocar um instrumento ou aprendendo a ler música, mas considera que se as filosofias inerentes aos ensinamentos de Carl Orff (1895/1982, Alemanha), Zoltan Kodály (1882/1967, Hungria), Shinichi Suzuki (1898/1998, Japão) e outros pedagogos modernos fossem acompanhadas de sólidos fundamentos de audição seriam atingidos resultados mais interessantes (GORDON, 2000, p47 e 48).

Para Gordon, o conceito de “método”, com o qual se identifica o trabalho dos autores referidos, não é suficiente. Todos depositam demasiada importância no que se ensina, sem ênfase no *quando* e no *porque* se aprende.

“É justo referir que, de um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos do século XX prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo. No entanto, torna-se inevitável perguntar por que é que as dificuldades de desempenho ao nível justamente da audição (drásticas, alias, ao nível harmónico), da improvisação e, genericamente, do pensamento e expressão criativos – para não falar da iliteracia notacional – continuam a caracterizar, como se sabe, o perfil da média dos alunos que frequentam o ensino artístico. Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus métodos de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir” (CASPURRO, 2007).

O facto de não saber audiar pode ter efeitos nefastos para quem canta ou toca instrumentos de sopro ou alguns de cordas, onde o músico tem que produzir a sua própria afinação. Este problema não se verifica nos instrumentos de tecla ou noutros com algum sistema equivalente, como no acordeão, por exemplo.

Antes da criação da notação, os músicos não tinham, evidentemente, necessidade de usar qualquer sistema tonal ou rítmico de sílabas, para os ajudar a dar sentido a uma partitura, nem havia motivos para o fazer, mesmo depois de surgirem vários tipos de sistemas notacionais, já que, na maior parte dos casos, os executantes desenvolviam, de memória, a sua própria audição e a dos seus alunos. (...) Toda a música nova era improvisada ou composta de acordo com as regras rítmicas e melódicas estritas ou com esquemas conhecidos, tanto pelos músicos como pelos compositores. Assim, enquanto os requisitos da missa, sempre cada vez maiores, não se tornaram excessivos, pouca necessidade prática havia da notação musical e, quando ela entrou no uso comum, não se destinou a constituir um modo de ensinar ou de dizer aos músicos que notas deveriam cantar ou tocar, mas apenas de lhes recordar o que já sabiam, através da audição, das execuções anteriores (GORDON, 2000 p.83).

Um sistema interessante de escrita de música para ser interpretada na guitarra foi recentemente desenvolvido e rapidamente se tornou popular através da internet. Trata-se das *tablaturas*. As tablaturas representam as sequências de movimentos que o guitarrista deve realizar sobre o braço da guitarra, resultando na sequência das notas da melodia. Para que o uso das tablaturas resulte convenientemente, é necessário que o intérprete tenha previamente audiado a música já que este sistema não fornece informações quanto à duração de cada som. Ao intérprete basta que se recorde do ritmo da música, por audição, e que complete a informação através do que está registado na tablatura. Para um intérprete familiarizado com este sistema, não há dificuldade em repetir a peça noutra tonalidade, desde que tenha a respetiva tablatura com as informações necessárias. Essa mudança de tonalidade pode não ser evidente para um músico que não tenha audiado a música, mesmo que tenha disponíveis as pautas com a respetiva transcrição de tonalidade.

“Não é de todo sustentável que a realização da música possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente ver, percepção das funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. Contudo, qualquer uma destas evidências não é suficiente para definir a qualidade dos processos envolvidos nos diferentes domínios de conhecimento que são exigidos a cada um dos seus actores. (...) Também na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar, tocar com excelência ou compor uma obra polifónica, nem tão-pouco executar ou harmonizar “de ouvido” uma bela canção de Mozart ou improvisar sobre um tema conhecido.” (CASPURRO, 2007)

Para Caspurro, a razão de, por vezes, alunos com formação erudita terem grandes dificuldades em improvisar, tocar de ouvido, transpor tonalidades ou ler à primeira vista,

pode prender-se com o facto desses alunos não serem treinados a audiar, indo além da capacidade de ler notação musical e conhecer a respetiva teoria. A forma como se processa a compreensão do que se ouve afeta o facto de se ser músico ou uma pessoa que sabe música. A forma como se aprende a assimilar música é um fator decisivo para o desenvolvimento, não apenas de diferentes maneiras ou qualidades de audição, mas também de diferentes atitudes ou necessidades perante a música.

A compreensão do fenómeno sonoro, parece ser a variável que, estando muito para além do fenómeno estritamente percetivo, permite estabelecer, de forma significativa, uma diferença qualitativa. Ou seja, será a forma como se processa a compreensão do que se ouve que explica o facto de estarmos ou não perante um músico. Assim como a forma como se processa a compreensão do que se vê, poderia explicar a circunstância de estarmos ou não perante a presença de um artista plástico.

De um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida por numerosos pedagogos do século XX prestou um valioso contributo ao desenvolvimento de métodos diversos de fazer a educação musical. No entanto, continua a verificar-se quer muitos músicos ou aspirantes a músicos apresentam dificuldades drásticas no que diz respeito à audição musical, principalmente ao nível harmónico e da improvisação, bem como do pensamento e da expressão criativa.

“Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus métodos de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir. Será por estas razões que autores como Walthers (1992) ou Gordon (2000b) argumentam que o conceito de ‘método’ – com o qual se identifica o trabalho de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki – não é suficiente, em termos educativos, para explicar e resolver os problemas cognitivos decorrentes da audição interior ao longo das várias fases do processo de realização e aprendizagem musical. Sem dúvida que a questão do desenvolvimento dos processos de compreensão musical constituiu o centro nevrálgico da reflexão de qualquer daqueles pedagogos. A importância que todos depositaram ao que se ensina, sobretudo durante as fases iniciais de escolaridade musical, não oferece dúvidas quanto ao que implícita ou mesmo explicitamente era defendido em termos de sequência de aprendizagem (veja-se, por exemplo, a importância que é depositada nos cancionários). Contudo, é a resposta ao quando e porque se aprende que a obra educativa daqueles ‘metodólogos’ não chega a vias de sistematização.” (CASPURRO, 2007).

Caspurro considera também que raramente são abordadas questões importantes como a improvisação e a criatividade. Por outro lado, não vê garantias de que os fenómenos de escuta musical se demarquem dos simples processos perceptivos, sem que os alunos verdadeiramente compreendam o que cantam.

Segundo esta teoria, uma aula de educação musical deve incluir o que Gordon designa por *atividades de aprendizagem sequencial* e por *atividades de classe*.

As atividades de classe, são atividades "tradicionais" que normalmente se fazem numa aula de música, devendo no entanto, estar articuladas com as atividades de aprendizagem sequencial.

Assim, nos primeiros dez minutos devem ser explorados os padrões tonais e rítmicos. Aqui deve-se exigir que os padrões sejam executados em stacatto e que haja tempo de silêncio e uma profunda inspiração antes da sua reprodução. Deve-se ter também o cuidado para que os referidos padrões sigam uma determinada ordem de dificuldade sequencial salvaguardando sempre e adaptando estes às diferenças individuais de cada criança e à turma com que se está a trabalhar. Só quando um aluno já domina um determinado padrão, em que ele é capaz de o cantar a solo, é que se pode passar à etapa seguinte, mais difícil, e assim consecutivamente.

Depois de ultrapassar todos os tipos e estádios de audição preparatória é que um aluno estará preparado para a educação musical formal.

1.3 - Contextos sociais e aprendizagem

O processo de ensino/aprendizagem é complexo e sujeito a variáveis que o professor não controla e que se estendem muito para além dos planos de aula ou dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos. Acredita-se que o professor desenvolve a sua atividade no espaço da sala de aula motivado pela crença que todos os alunos podem aprender. Mas, será que todos os alunos querem aprender, ou, que esforços estão dispostos a fazer para aprender?

“É impossível ser professor sem a crença de que todos os alunos podem aprender.”
(TEDESCO 1999).

Para compreender a complexidade da escola atual, é necessário conhecer um pouco o processo social que lhe deu origem.

A educação começou por ser uma atividade exclusivamente familiar. Quando a sociedade deixou de ser artesanal e se tornou progressivamente mais industrial foi necessário criar uma instituição que se responsabilizasse pela educação dos mais novos, enquanto os pais trabalhavam.

Ao longo do séc. XX as estruturas familiares alteraram-se muito mais e mais rapidamente que a escola. Entre a família de hoje e a do final do séc. XIX vai uma enorme distância, não acontecendo o mesmo com a escola, onde, ainda hoje, as mudanças são sempre mais lentas, dada a diferença de dimensão entre ambas.

Porém, a quase obrigatória rigidez e aspeto formal da escola não significam que esta não se esforce por se adaptar às necessidades da evolução das sociedades, numa procura constante de modernidade. Apesar disso, o fracasso da aprendizagem é uma das formas dos alunos manifestarem a recusa das opções impostas por modelos que por vezes não lhes interessam. Essa recusa pode ser também manifestada através de violência, diversas condutas de marginalidade social, indiferença ou pouca aplicação no trabalho escolar.

Sendo a educação um processo global, que não se dá só no seio da escola e da família, essas diversificações do núcleo familiar, sobretudo depois que a mulher deixou o lar e foi para o mercado de trabalho, obrigaram a uma intervenção maior do professor na formação do estudante, em que ele substitui ou complementa os pais em determinadas responsabilidades.

“Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somam-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço” (TEODORO, 2006,p19,20)

Muitas responsabilidades têm sido transferidas da família para a escola: educação sexual, educação política, formação religiosa, entre outras. Com isso a escola pode afastar-se do seu objetivo tradicional, levando também a um afastamento da família das responsabilidades que lhe foram inatas durante séculos.

Sabendo-se que dificilmente a escola e a família podem existir separadamente e de costas voltadas e que dependem uma da outra se pretendem que o aluno beneficie de uma educação de qualidade, as suas relações devem ser baseadas na vontade de se estabelecerem compromissos e acordos que levem o aluno a beneficiar dessa educação, tanto em casa quanto na escola, não em forma de simples troca de favores, mas sim em forma de cooperação efetiva e produtiva, com vista a atingir os fins a que se propõem.

“E a culpa é recíproca.

Muitos pais “despejam” os seus filhos na escola, “delegando” nesta as missões e funções que lhes caberiam, em primeira mão.

Alguns estabelecimentos de ensino e professores consideram uma “maçada” ter de receber pais ou ter de dar-lhes satisfação sobre o que se passa no seio do seu “império”: a sala de aula.

Muito há a fazer, nos planos cívico, formativo e institucional, para promover a real parceria entre família e escola em Portugal.”(CARNEIRO, 2004.p130).

Roberto Carneiro, ex-ministro da Educação em Portugal, considera que o papel principal dos pais se desenvolve no espaço da casa onde habita a família e que nenhuma escola consegue substituir um mau ambiente familiar, mas não aceita que o papel educador dos pais se limite a esse espaço. Os problemas, desafios, sucessos ou insucessos têm que ser discutidos entre professores e pais. Para que o diálogo seja frutífero, há que dar formação tanto aos pais como aos professores. Como tal, no futuro deverão ser incluídos na formação inicial dos professores conteúdos que promovam essas competências. Por outro lado há que investir também na formação parental, de modo a preencher uma situação de vazio total. (CARNEIRO, 2004 p136,137)

É mais ou menos habitual ouvir-se dizer que muitos pais não participam nas atividades da escola ou que não manifestam interesse pela progressão escolar dos seus filhos. A propósito disso, critica-se também a forma como a escola se relaciona com a família, sendo que esta, muitas vezes, é considerada como uma instituição intrusa, por exigir alterações aos modos de pensar e de funcionar habituais do professor. Também, a escola não está totalmente preparada para se relacionar com a família. Se, por um lado, é indiscutível que muitos pais são completamente, ou quase, alheios à formação dos seus filhos, por outro, o simples facto da escola ter horas de abertura e fecho que muitas vezes

não são as mais adequadas para quem trabalha com horários diferenciados, pode também não ser facilitador de colaborações frutuosas.

“...os pais percebem que muitas promessas sociais associadas à escolarização não passam de miragens (o emprego, a ascensão social, a educação em valores, etc.). E convém lembrar, ainda, que o nosso país é composto maioritariamente por uma população adulta muito pouco escolarizada que, no actual contexto de crise das credenciais escolares, ainda menos acredita nas virtualidades da escola e da sua educação.

Não é, por isso, importante ir à escola” (AZEVEDO, 2003, p67)

Pensar na parceria família-escola requer uma tomada de consciência de que o formato atual pode não estar a cumprir na totalidade os seus objetivos mais nobres. Limitar os contatos a reuniões de entrega de avaliações, ou outras onde são apenas apresentadas ao encarregado de educação listas de reclamações de professores, funcionários e outros alunos relativamente aos comportamentos inadequados do educando não é, certamente, o mais indicado. Cabe ao professor iniciar essa parceria, visto que, muitas vezes, os pais não têm os conhecimentos necessários para o efeito e, por razões diversas como incapacidade, vergonha ou indiferença, podem afastar-se de assumir uma verdadeira intervenção positiva na formação dos seus educandos.

“Faz parte do instinto de perpetuação os pais cuidarem dos filhos, mas é a educação que os qualifica como seres civilizados. Atualmente nas escolas e em casa, os pais/educadores não sabem mais como fazer para que as crianças sejam disciplinadas”. (SUTTER, 2007).

Os pais da actual geração de alunos do ensino básico e secundário foram, em geral, criados dentro de um ambiente de autoridade patriarcal e vertical. Com a intenção de não fazer os filhos passar pela mesma situação, muitas vezes estes criaram os filhos de uma forma permissiva, dentro de uma certa autoridade horizontal, ou mesmo sem qualquer autoridade, que incluiu, muitas vezes, liberdade sem controlo. Os comportamento e atitudes desadequadas de muitos alunos são, certamente, um resultado de uma infância desarticulada e desprovida de transmissão de valores de base essenciais.

O que se aprende no seio da família possui uma força persuasiva indelével, que nos casos favoráveis, fará parte da formação humana do aluno e resistirá a eventuais influências externas negativas. Por outro lado, nos casos negativos, as aprendizagens familiares serão quase indestrutíveis e potenciadores de sérias inaptações sociais.

A importância da educação familiar na socialização do indivíduo, para o bem e para o mal, atravessa uma crise de valores em muitos países, o que resulta em sérios problemas para a escola e para os professores (SAVATER 2010).

“Os docentes dão-se todos os dias conta do fenómeno e uma das suas queixas mais correntes é a de que as crianças chegam à escola com um núcleo de base de socialização insuficiente para poderem enfrentar com sucesso a tarefa da aprendizagem. Para o dizermos muito esquematicamente, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Hoje, quando a família deixa de cumprir plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efectuar a sua tarefa específica nos mesmos termos em que o fazia no passado, mas começa a ser a ser objecto de novas exigências para as quais não está preparada” (SAVATER 2010.p21,22 apud Juan Carlos Tedesco,....).

Para que uma família funcione educativamente, é imprescindível que nela alguém faça o papel do adulto. Um pai que quer ser apenas o melhor amigo do seu filho, de pouco serve, tal como a mãe que se envaidece e toma por fundamental e principal parecer a irmã mais velha da filha. Nestes casos a consciência moral e social dos filhos não se vê grandemente favorecida e as instituições públicas da comunidade sofrem uma grande sobrecarga de responsabilidades. Quanto mais os pais não querem ser pais, mais paternalista se exige que seja o estado (SAVATER, 2010)

Desde os primórdios da sociedade que houve tendência para uma diferenciação das responsabilidades do homem e da mulher. Na relação família-escola, muitas vezes ainda se verifica um afastamento do pai, que delega na mãe a responsabilidade de acompanhar o percurso escolar do filho, por falta de tempo, por indiferença ou por achar que “não tem jeito para isso”.

Será necessária uma grande consciencialização de todos os intervenientes da escola e da sociedade de hoje para limitar os problemas criados pela indiferença face à educação,

por parte de muitas famílias, o que leva, por exemplo, a um consumo não vigiado de programas televisivos ou transmitidos por outros meios de entretenimento, onde violência, sexo, mentira, drogas, assaltos, homicídios, acidentes e corrupção acontecem impunemente, quase como se já tudo fosse natural, aos olhos do jovem sem maturidade para distinguir o que é ou não relevante para a sua formação social, ávido de absorver aquilo que lhe causar mais impacto imediato, sem censura e sem a seleção pedagógica consciente dos pais e educadores.

Muitas vezes os alunos rejeitam o que dá trabalho a assimilar e o que lhes tira tempo para jogos, festas e outros divertimentos. Por outro lado verifica-se que, frequentemente, uma actividade que lhes dá prazer também rapidamente é trocada por outra, por vezes sem terem ainda esgotado as potencialidades da primeira. Esta inquietação, insatisfação e incapacidade de concentração num determinado objectivo, terá a ver com a facilidade, em muitos casos, com que os pais se deixam chantagear, submetendo-se às exigências contínuas dos filhos no que diz respeito a roupas, telemóveis, mesadas ou outras solicitações, sem exigirem em troca responsabilidades ou compromissos. Por vezes, parece que basta “o meu filho quer e eu tenho que lhe dar, porque ele tem tanto direito como os outros”.

Esta problemática deixa o professor num beco sem saída, deitando por terra toda a pedagogia da motivação e do prazer da aprendizagem, visto que, em muitos casos, mesmo que o aluno demonstre temporariamente algum interesse por determinada matéria da aula, rapidamente se desinteressa e se afasta dos objectivos propostos, rejeitando efetuar qualquer esforço com vista a interiorizar conceitos ou outros tipos de aprendizagens.

Nem tudo se pode resolver na escola. A escola não pode agir independentemente do meio ambiente social e familiar da criança, nem contra ele. Deformados pela cultura do zapping, os alunos saltitam na televisão de canal para canal, ou de música para música, consumindo sofregamente video clips, frequentando sites como you tube e facebook, e tudo o mais que estiver ao alcance. Só depois, se sobrar tempo, é que poderão dedicar-se aos estudos. Estas obsessões levam a que muitos alunos se tornem incapazes de suportar uma aula inteira, trabalhando organizadamente e lutando por objectivos concretos.

Neste contexto, embora talvez a despropósito, não resisto a relatar sucintamente dois episódios ocorridos recentemente na escola onde leciono, que ilustram claramente algumas das dificuldades que os professores sentem na relação escola-família, que muitas vezes é boicotada pelos próprios pais.

Dando-se conta de que um determinado aluno se encontrava no pátio da escola, estando a faltar a uma das aulas, o professor diretor de turma ligou para casa da

encarregada de educação, no sentido de manifestar a sua preocupação com aquele fato já recorrente. Quando o professor informou a mãe da falta do aluno, esta retorquiu que sim, que o seu filho estava a faltar às aulas por estar doente e que, coitadinho, até estava ali na sala, deitado no sofá, a descansar um pouco.

Num outro caso, quando a professora diretora de turma conversava com a encarregada de educação acerca da deficiente aprendizagem de uma aluna de comportamento problemático, esta disse para não se preocupar, porque “eu também era assim e consegui arranjar um marido jeitoso”. No caso, a expressão “marido jeitoso” significava “endinheirado”, portanto, não necessitava de trabalhar.

Apesar das dificuldades que se verificam no dia a dia da relação escola-família, verifica-se que, em geral, o panorama não é negro nem desastrosamente degradado. A maior parte das famílias demonstra interesse pelo percurso escolar dos seus educandos e trabalha com os professores no sentido do sucesso dos mesmos. O que está bem, está bem, não é um problema. Mas sabendo que os problemas existem e que pode haver tendência para se agravarem se as condições socioeconómicas de algumas famílias se degradarem, há que continuar a dar a devida atenção a esta questão e não descurar nenhuma possibilidade de intervir junto da comunidade, de modo a não comprometer o futuro dos alunos mais desfavorecidos.

Pode a aula de Educação Musical interferir positivamente junto da motivação das famílias, levando-as a estar mais perto da escola e mais perto do percurso escolar dos seus educandos? Concerteza que sim, em muitos casos. Noutros não. Sem pretender generalizar, posso relatar que ao longo dos anos de experiência que tenho, já tive vários casos de famílias que nunca compareceram em nenhuma das apresentações públicas dos trabalhos de Educação Musical ao longo de todo o percurso, do quinto ao nono ano de escolaridade dos seus educandos. Outras famílias estiveram presentes em todos os eventos, mostrando orgulho das apresentações dos seus filhos e valorizando a qualidade do trabalho do professor e a sua relação com os alunos.

Neste contexto, pode acontecer que a progressão das aprendizagens dos diversos alunos, seja alvo de influências externas à sala de aula e às pedagogias utilizadas na mesma, tanto no sentido positivo como negativo. Sabendo-se que cada família vê a escola de forma diferenciada, certamente haverá estímulos que funcionam positivamente enquanto outros funcionam no sentido oposto. Já tive também vários casos de alunos que me relataram que não podiam praticar o uso da flauta de bisel em casa porque isso interferia com a visualização da telenovela ou de qualquer atividade familiar considerada mais importante.

No meio onde se insere a escola onde trabalho, é elevado o número de variáveis externas e não controláveis pelos professores, que podem prejudicar o percurso escolar dos alunos. Não é invulgar, por exemplo, haver alunos que faltam às aulas para fazer surf.

Capítulo 2 - Problemática

2.1 - Problemática

Sendo professor de Educação Musical nos 2^a e 3^a ciclos do ensino básico desde o início da década de 80, ao longo dos anos tive contatos diversos, mais ou menos profundos, com as propostas de metodologias de ensino da música, de pedagogos com obra internacionalmente reconhecida, tais como Orff, Wuytack, Willems, Gordon e Suzuki.

Das várias propostas com que tive contacto, senti grande afinidade desde o início com as de Carl Orff e Jos Wuytack embora considere possível e interessante usar metodologias diversas, em função dos objetivos do momento.

Após todos estes anos de lecionação, senti interesse em realizar uma avaliação sistematizada, de modo a poder verificar se as propostas de Jos Wuytack são as mais adequadas para o universo de alunos com que trabalho diariamente. Com base nos pedagogos com que tive contato ao longo dos meus anos de trabalho como professor, decidi comparar os resultados da aplicação de duas metodologias distintas, tendo optado pelas propostas de Jos Wuytack e Edwin Gordon.

De forma resumida, pode-se dizer que enquanto Wuytack defende que o professor deve levar o aluno a ter contato com melodias e fórmulas rítmicas através de técnicas de imitação, Gordon defende o desenvolvimento da *audiação* para levar o aluno a compreender como deve interpretar uma peça musical.

2.2 - Questão de partida

A minha questão de partida é: qual das duas metodologias, Gordon ou Wuytack, é a mais adequada para o universo de alunos com que trabalho?

2.3 Objetivos gerais da pesquisa

Perceber qual das duas propostas, Gordon ou Wuytack, é a mais adequada para o grupo de alunos que constituem as turmas do sétimo ano do ensino básico, a que lhes proporciona atingir melhores resultados globais.

2.4 - Objetivos específicos da pesquisa

-Comparar os resultados globais de turmas submetidas a metodologias diferentes;

Verificar se as diferenças entre as metodologias se repercutem

- na afinação vocal;
- no rigor da leitura do ritmo;
- no conhecimento das notas;
- na interpretação através de uma flauta de bisel.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 - Tipo de pesquisa

Trata-se de um tipo de pesquisa quasi experimental, realizada em dois grupos sujeitos a metodologias de ensino diferentes. Foi feito um controle inicial, realizado através de uma ficha diagnóstico com o objetivo de aferir os conhecimentos teóricos de partida. Ao longo do percurso os alunos foram sujeitos a avaliação no final de cada módulo, bem como a uma prova escrita final.

3.2 - Desenho da pesquisa

O passo inicial da pesquisa foi a realização de uma ficha diagnóstico teórica a fim de aferir os conhecimentos de base de cada aluno e de cada turma (anexo 1).

Conhecidos os resultados da avaliação inicial, foi decidida a constituição dos grupos, juntando as turmas duas a duas, de modo a haver o melhor equilíbrio possível, evitando que as competências iniciais de um grupo fossem muito diferentes às do outro.

Aleatoriamente, um grupo trabalhou com a metodologia de Jos Wuytack e o outro grupo com a metodologia de Edwin Gordon.

Foram planificados sequências de aulas segundo cada uma das metodologias, que foram realizadas com cada um dos respetivos grupos (anexos 2 a 7). O plano compreendeu um conjunto de 3 módulos para cada turma. Como base de trabalho foram escolhidas as canções “Somehere over the rainbow” “O anel que me deste” e “Regadinho”

Tempo previsto para cada módulo de trabalho:

“Over the rainbow” – 270 a 360 minutos, o que corresponde a 3 a 4 semanas.

“O anel que me deste” – 180 a 270 minutos, o que corresponde a 2 a 3 semanas.

“Regadinho” – 180 a 270 minutos, o que corresponde a 2 a 3 semanas.

Os objetivos a atingir com ambos os grupos foram os mesmos: a compreensão do que se toca/canta. Para isso foram apresentadas aos dois grupos de alunos as mesmas peças musicais, de modo a poder verificar se, eventualmente, uma das metodologias se mostra mais adequada a este nível de ensino do que a outra, ou se ambas se mostram adequadas a uma evolução satisfatória dos conhecimentos dos alunos, tanto ao nível do conhecimento teórico da música como da sua prática. Foi dada particular importância à evolução dos alunos relativamente à afinação vocal, ao rigor rítmico, à dedilhação na flauta de bisel e ao conhecimento das notas musicas que constituem cada uma das canções.

A avaliação dos alunos foi sujeita a critérios previamente estabelecidos e iguais para ambos os grupos.

Para efeitos de registo e posterior análise da evolução dos alunos, todas as suas interpretações foram gravadas. Cada aluno interpretou a canção com recurso à flauta de bisel e à voz (cantando com o nome das notas), com acompanhamento harmónico do professor, à guitarra ou ao piano.

As referidas gravações, disponíveis em formato MP3 no anexo 10, são o resultado de captação “à primeira”, no final de cada módulo.

Resultados da ficha diagnóstico, realizada no início do segundo semestre.

7º B											
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total %
7B 1											Faltou
7B2											Transferido
7B3	10	3	6	5	5	0	0	0	10	7	46
7B4	10	10	10	5	7	0	0	0	8	10	60
7B5	9	3	9	0	0	0	0	0	0	7	28
7B6	10	0	0	0	10	0	0	0	0	10	30
7B7	8	8	8	8	5	0	0	0	10	6	53
7B8	10	0	8	5	0	0	0	0	10	10	43
7B9	10	10	10	10	6	0	0	0	10	10	66
7B10	10	10	10	7	7	0	0	0	10	5	59
7B11	8	2	4	0	0	0	0	0	10	2	26
N = 9									Média		45,7 %

Manuel António Santos Chagas - A aula de Educação Musical. Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?

7º C											
Aluno	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total %
7C1	9	10	10	10	10	0	0	0	10	9	68
7C2	8	2	7	0	0	0	0	0	10	6	33
7C3	3	3	2	0	0	0	0	0	10	2	20
7C4	10	10	8	5	0	0	0	0	10	10	53
7C5	0	0	6	0	0	0	0	0	10	0	16
7C6	7	8	7	5	0	0	0	0	10	10	47
7C7	0	2	6	0	8	10	0	0	10	10	46
7C8	10	10	8	0	9	10	0	0	10	9	66
7C9	8	10	10	5	10	0	0	0	10	10	63
7C10											Faltou
7C11	10	10	8	8	6	10	0	0	8	10	70
N = 10								Média		48,2 %	

7º D											
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total %
7D1	10	10	8	5	8	0	0	0	0	0	41
7D2	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
7D3	10	10	10	0	10	0	0	0	5	3	48
7D4	10	10	8	10	6	0	0	0	0	0	44
7D5	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
7D6	10	0	0	5	6	0	0	0	0	4	25
7D7	4	5	3	0	3	0	0	0	0	3	18
7D8	10	10	10	3	0	0	0	0	0	0	33
7D9	6	0	8	0	0	0	0	0	0	0	14
7D10	10	10	10	5	8	0	0	0	5	5	53
7D11	10	9	9	10	0	0	0	0	0	0	38
N = 11								Média		29,5 %	

7º E											
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total %
7E1	2	8	2	0	5	0	0	0	0	0	17
7E2	3	6	5	5	8	0	0	0	0	0	27
7E3	9	10	10	5	8	0	0	0	0	8	50
7E4	10	10	5	5	6	0	0	0	0	0	36
7E5	7	0	6	0	8	0	0	0	0	4	25
7E6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7E7	10	10	8	0	0	0	0	0	0	8	36
7E8											Faltou
7E9	3	8	5	0	0	5	0	0	0	0	21
7E10	10	9	2	10	0	0	0	0	0	0	31
7E11	10	8	5	8	8	0	0	0	0	0	39
7E12											Abandono escolar
7E13	3	8	6	0	0	0	0	0	0	0	17
N = 11							Média			27,2 %	

Em todas as turmas se verificou uma média bastante baixa. Apesar de em geral os resultados serem fracos, destacam-se de forma positiva as turmas 7º B e 7º C, que apresentam um resultado médio mais próximo dos cinquenta por cento. Este género de resultados nas fichas diagnóstico não são de todo inesperados nas turmas dos 7º e 8º anos. Isso deve-se essencialmente a dois fatores: por um lado os alunos sabem que estas não são fichas a considerar para efeitos de avaliação e, como tal, muitas vezes não se esforçam por atingir níveis elevados, numa atitude despreocupada e pouco responsável. Por outro lado, é natural que os resultados não sejam os melhores visto que não praticam Educação Musical desde o final do ano letivo anterior, ou seja, há cerca de oito meses.

Na escola onde leciono, os alunos do 7º e 8º ano frequentam as disciplinas de Educação Musical e Educação Tecnológica em semestres alternados. Isso significa que cada turma é dividida em duas metades, sendo que cada uma delas frequenta uma disciplina no primeiro semestre e a outra disciplina no semestre seguinte. Se por um lado a divisão dos alunos por duas disciplinas em semestres diferentes, tem a vantagem do número de alunos ser mais reduzido, cerca de 10 a 12 por turma/semestre, possibilitando

uma relação mais próxima entre o aluno e o professor, por outro lado apresenta o grave inconveniente dos alunos terem menos horas anuais a cada uma das disciplinas, havendo dificuldade em consolidar conhecimentos, pela dispersão que provoca. Há a considerar também que a divisão em semestres pode levar alguns alunos a interiorizar que se trata de disciplinas menos importantes. No entanto, cada uma das disciplinas tem a mesma relevância no que diz respeito à avaliação final de ano letivo.

A minha experiência e a análise que tenho feito desta questão ao longo dos anos, leva-me a poder afirmar que os resultados de final de ano letivo dos meus alunos na disciplina de Educação Musical, normalmente, não se distanciam dos resultados globais das outras disciplinas. Isto significa, em termos práticos, que muitas vezes os alunos com resultados mais débeis em Educação Musical, também não apresentam resultados brilhantes, por não serem mais aplicados ou por terem dificuldades de aprendizagem, nas outras áreas disciplinares.

3.3 – Sujeitos

A população deste estudo são alunos de 4 turmas do 7º ano de escolaridade. Os sujeitos que entraram no estudo constituem dois grupos de alunos, um sujeito à metodologia de Jos Wuytack e o outro à metodologia de Edwin Gordon. Foram utilizados dois grupos subdivididos em dois sub grupos com mais e com menos competências iniciais. Na prática juntaram-se em cada grupo de trabalho os alunos de uma turma com média inicial mais elevada e os alunos de outra turma com média inicial mais baixa.

Como tal, a constituição dos grupos ficou definida do seguinte modo:

Constituição do grupo 1			
	7º B	7º D	Totais
Nº de alunos	10	11	21 alunos
Média de idades	12,7	12,7	12,7
Rapazes	6	4	10
Raparigas	4	7	11

Constituição do grupo 2			
	7º C	7º E	Totais
Nº de alunos	11	12	23
Média de idades	13,7	12,7	13,2
Rapazes	5	4	9
Raparigas	6	8	14

Foi sorteado o pedagogo para cada um dos grupos. O resultado do sorteio foi o seguinte:

Wuytack – turmas 7º B e 7º D

Gordon – turmas 7º C e 7º E

3.3.1 - Breve caracterização das turmas

Notas:

-As idades indicadas correspondem ao início do ano letivo.

-Por uma questão de privacidade, os nomes dos alunos foram substituídos por uma referência que compreende a identificação da turma e o número do aluno. Ex.: 7C10, aluno nº 10 da turma 7º C.

-As Informações foram disponibilizadas pelos professores diretores de turma.

7º B

7B1 – 14 anos. Aluna com três retenções, é filha de pais separados. Vive com a mãe e quatro irmãos. O pai é pedreiro e tem como habilitações literárias o quarto ano de escolaridade. A mãe tem o sexto ano de escolaridade e está desempregada. Teve dez níveis inferiores a três na avaliação de final do segundo período letivo. É uma aluna pouco assídua e pouco responsável. Pretende ser educadora de infância.

7B2 – transferido para outra escola.

7B3 – 12 anos. Aluna sem retenções. Vive com a mãe e o padrasto. Ambos trabalham no restaurante de que são proprietários. É uma aluna assídua e cumpridora e beneficia de um bom acompanhamento familiar. Teve apenas um nível inferior a três na avaliação do final do segundo período letivo. Pretende ser Disc Jockey.

7B4 – 12 anos. Aluno sem retenções, vive com ambos os pais e um irmão. O pai é segurança e tem o décimo segundo ano de escolaridade. A mãe é empregada de limpezas e tem o sétimo ano de escolaridade. É um aluno sem dificuldades e cumpridor, com bom acompanhamento familiar. Não teve avaliações inferiores a três na avaliação do final do segundo período letivo. Pretende ser biólogo.

7B5 – 12 anos. Aluno sem retenções, vive com os pais e um irmão. O pai é funcionário dos serviços de tratamento de águas e tem o nono ano de escolaridade. A mãe é professora e tem formação superior. Aluno responsável, teve dois níveis inferiores a três na avaliação do final de segundo período letivo. É assíduo. Pretende ser surfista.

7B6 – 14 anos. Aluna com duas retenções. Vive com os pais e um irmão. O pai é montador de fornos e tem o nono ano de escolaridade. A mãe tem o sexto ano de escolaridade e está desempregada. Teve dois níveis inferiores a três na avaliação do final de segundo período letivo. Pretende ser veterinária.

7B7 – 12 anos. Aluno sem retenções, vive com os pais e um irmão. O pai é empresário e tem o décimo segundo ano de escolaridade. A mãe é esteticista e tem o nono ano. É um aluno responsável. Teve um nível inferior a três na avaliação do final de segundo período letivo. Pretende ser cantor.

7B8 – 13 anos. Aluna sem retenções vive com os pais e um irmão. O pai não tem profissão e a mãe é auxiliar num jardim de infância. Ambos têm o nono ano de escolaridade. Teve sete níveis inferiores a três na avaliação do final do segundo período letivo. Pretende ser esteticista.

7B9 – 12 anos. Aluno sem retenções, vive com a mãe, avó, tia e primo. A mãe é operária fabril e tem o décimo segundo ano de escolaridade. É um aluno aplicado e pretende ser arquiteto.

7B10 – 12 anos. Aluno sem retenções, vive com os pais e irmão. O pai é fiscal dos serviços municipalizados e tem o décimo segundo ano de escolaridade e a mãe é

professora e é licenciada. Teve um nível inferior a três na avaliação do final do segundo período letivo. É um aluno razoavelmente aplicado e pretende ser empresário.

7B11 – 14 anos. Aluno com duas retenções, vive com os pais e um irmão. O pai é pescador e a mãe faz apoio domiciliário. Ambos têm o nono ano. Pretende ser canalizador.

Todos os encarregados de educação são colaboradores e vêm à escola quando necessário.

7º C

7C1 – 13 anos, filho de pais divorciados, vive com a mãe. O pai encontra-se desempregado e a mãe é empregada de restaurante. Têm como habilitações literárias o 11º e 9º ano de escolaridade respetivamente. Aluno sem retenções, apresenta uma atitude positiva e interessada face à escola. Pretende ser cantor.

7C2 – 14 anos, filha de pais divorciados, vive com a mãe e com um irmão, também aluno desta turma. A mãe apresenta como escolaridade o 1º ano do 1º ciclo e está atualmente desempregada. A aluna conta já com duas retenções, ambas no primeiro ciclo. Verifica-se uma atitude irresponsável por parte da mãe, que não comparece na escola quando solicitada nem responsabiliza a filha pelos seus incumprimentos, nomeadamente no que diz respeito às faltas de presença e faltas de material. É uma aluna que não sociabiliza facilmente, aparentando ser complexada pelo seu aspeto físico e pelas dificuldades de aprendizagem que tem. Não tem expectativas quanto à sua profissão de futuro. Corre risco de nova retenção por excesso de níveis inferiores a três.

7C3 – 13 anos, filha de pais divorciados, vive com a mãe e dois irmãos. A mãe tem como habilitações literárias o 6º ano de escolaridade. A aluna tem algumas fragilidades ao nível das aprendizagens, mas têm evoluído no que diz respeito ao cumprimento das suas responsabilidades. Apresenta uma retenção no 1º ciclo. Pretende ser tratadora de golfinhos.

7C4 – 14 anos, filha de pais divorciados, vive com a mãe, que tem como escolaridade o 9º ano. A aluna já tem duas retenções no 7º ano por abandono escolar. A mãe tem atitude irresponsável, não comparecendo na escola quando solicitada e não confrontando a filha com seus incumprimentos, nomeadamente no que diz respeito a assiduidade, trabalhos de casa e atitudes na sala de aula. É uma aluna perturbadora do

normal funcionamento das aulas. Corre o risco de ficar retida de novo. Pretende ser técnica de informática.

7C5 – 13 anos, filha de pais divorciados, é uma aluna com dificuldades de aprendizagem, frequentando este nível de ensino ao abrigo do Decreto Lei 3/2008, de 2008-01-07. A mãe tem como habilitações literárias o 9º ano e está desempregada. A aluna já ficou retida um ano no 1º ciclo e não é responsável face às suas obrigações escolares, perturbando com frequência o normal funcionamento das aulas. Apresenta numerosas participações de ocorrência disciplinar e corre o risco de ficar retida de novo. Pretende ser bombeira.

7C6 – 12 anos, vive com ambos os pais e uma irmã. Os pais têm como habilitações literárias o 5º e o 6º ano de escolaridade. É uma aluna empenhada e com acompanhamento dos pais. Quer ser atriz.

7C7 – 12 anos. Aluno que vive com ambos os pais e uma irmã. Os pais têm como habilitações literárias o 9º e o 4º ano de escolaridade. Pretende ser futebolista.

7C8 – 13 anos, filho de pais divorciados, vive com a mãe e irmã. A mãe tem como habilitações literárias o 8º ano de escolaridade. Já ficou retido uma vez e corre o risco de ficar retido de novo. A mãe não o responsabiliza pelos seus incumprimentos, nomeadamente no que diz respeito à assiduidade. Pretende ser cozinheiro.

7C9 - 12 anos, filha de pais divorciados, vive com a mãe e 4 irmãos. A mãe tem como habilitações literárias o 12º ano e o 1º de ensino superior. Quer ser artista plástica.

7C10 – 13 anos, vive com os pais e dois irmãos. Os pais têm como habilitações literárias o 6º e o 9º ano de escolaridade. Já ficou retido uma vez e pretende ser astrónomo.

7C11 – 12 anos, filho de pais divorciados, é irmão da aluna número dois. É um aluno pouco cumpridor e perturbador do normal funcionamento das aulas. Apresenta também problemas de assiduidade. Corre o risco de ficar retido devido ao elevado número de níveis inferiores a três que apresenta. Pretende ser biólogo marinho.

A turma 7º C em geral é bastante problemática, tanto no que diz respeito ao comportamento como ao aproveitamento dos alunos. A formação académica das famílias é baixa ou muito baixa. Verifica-se também um deficiente acompanhamento do percurso escolar por parte da maioria das encarregadas de educação, que são em geral muito

permissivas, assumindo também atitude de impotência face ao desinteresse e pouca responsabilidade dos seus filhos/educandos.

Todos os alunos têm como encarregado de educação a mãe. Havendo vários casos de divórcio, algumas mães vivem atualmente com novo companheiro. Cerca de metade dos vinte alunos da turma corre sérios riscos de retenção, também por negligência das famílias. Verifica-se que os alunos em risco são pouco ou nada acompanhados pelas encarregadas de educação.

7º D

7D1 – 12 anos. Vive com os pais e 2 irmãos. Aluna sem retenções, Vive com os pais e dois irmãos. O pai é maquinista marítimo e tem o 4º ano de escolaridade, a mãe é doméstica e tem o 7º ano de escolaridade. A Encarregada de Educação acompanha o desempenho escolar da sua educanda, colaborando sempre que solicitada. Ainda não sabe qual a sua profissão de futuro.

7D2 – 14 anos. Vive com os pais, irmãos e avó. Aluna com retenções no 2º e no 7º ano de escolaridade. Vive com a mãe, irmãos e avó materna. A aluna não tem qualquer contacto com o pai e não sabe qual a profissão ou idade deste. A mãe é operária fabril, não se sabendo qual o seu nível de escolaridade. Embora tenha contacto regular com o diretor de turma, a mãe é pouco interventiva junto da sua educanda. A aluna apresenta desequilíbrio comportamental e dificuldades de aprendizagem. É um elemento perturbador na turma. Pretende ser bióloga marinha.

7D3 – 12 anos. Vive com os pais e um irmão. O pai é camionista e tem o 9º ano de escolaridade. A mãe é controladora de qualidade e tem o 6º ano de escolaridade. A encarregada de educação comparece na escola com regularidade e acompanha o percurso escolar do seu educando. É um aluno responsável e cumpridor. Pretende ser técnico de informática.

7D4 – 12 anos. Vive com os pais e um irmão. Aluna venezuelana, ainda em fase de adaptação à língua portuguesa. O pai é técnico de construção naval e a mãe é doméstica. Ambos têm o equivalente ao 12º de escolaridade. A mãe comparece na escola sempre que necessário e acompanha de perto o percurso escolar da sua educanda. A aluna pretende ser pintora.

7D5 – 16 anos. Aluna com retenções no 2º, 4º e 7º anos de escolaridade. Vive com os pais e um irmão. Os pais estão ambos desempregados e têm o 4º ano de escolaridade. A mãe comparece na escola quando convocada, mas é pouco interventiva junto da sua educanda. É uma aluna pouco responsável e pretende ser médica legista ou bióloga marinha.

7D6 – 12 anos. Aluno sem retenções. Vive com os pais. O pai é motorista e tem o 7º ano de escolaridade, a mãe é operária fabril e tem o 10º ano. A mãe comparece na escola sempre que necessário. Ainda não sabe qual a sua profissão que quer ter no futuro.

7D7 – 13 anos. Vive com os pais e dois irmãos. O pai é pescador e tem o 9º ano de escolaridade. A mãe é operária fabril, tem o 6º ano de escolaridade, acompanha com regularidade o percurso escolar do filho e tem alguma capacidade de intervenção na conduta do mesmo. Ainda não sabe qual a sua profissão no futuro.

7D8 – 12 anos. Vive com a mãe. O pai tinha o 9º ano de escolaridade e era pintor naval. A mãe tem o 9º ano, é empregada de escritório e acompanha com regularidade o percurso escolar da filha. O falecimento recente do pai perturbou bastante a capacidade de concentração da aluna. Ainda não sabe que profissão pretende exercer no futuro.

7D9 – 13 anos. Vive com os pais. O pai tem o 6º ano e é pasteleiro. A mãe tem o 9º ano, é empregada de balcão, é bastante interessada no desempenho escolar do filho e contacta o diretor de turma com regularidade.

7D10 – 12 anos. Vive com os pais e irmã. O pai tem o 4º ano de escolaridade e é operário fabril. A mãe tem o 12º ano, é funcionária pública, é bastante interessada no desempenho escolar da filha e contacta o diretor de turma com regularidade.

7D11 – 12 anos. Vive com a mãe e o irmão. Os pais estão separados. O pai tem o 12º ano de escolaridade e está desempregado. A mãe tem o 9º ano, é animadora e raramente comparece na escola mesmo quando convocada pelo diretor de turma. Não interfere no sentido de controlar a conduta da filha.

7º E

7E1 – 12 anos, vive com os pais e irmão. O pai tem o 9º ano de escolaridade e é técnico de eletrónica náutica. A mãe tem o 12º ano de escolaridade e trabalha numa empresa de assistência técnica a equipamentos eletrónicos. Não apresenta problemas de comportamento nem de assiduidade. Teve uma avaliação inferior a três na avaliação do final do segundo período letivo. É uma aluna responsável e pretende ser arquiteta. A Encarregada de Educação comparece na escola quando convocada pelo Diretor de Turma.

7E2 - 12 anos, vive com os pais e irmão. O pai tem o 4º ano de escolaridade e é reformado. A mãe tem o 9º ano de escolaridade e está desempregada. É um aluno irresponsável que teve 8 avaliações com nível inferior a 3 no final do segundo período letivo. Pretende ser futebolista. A Encarregada de Educação não comparece na escola, nem quando convocada por carta, evidenciando despreocupação em relação ao percurso escolar do seu educando.

7E3 – 12 anos. Vive com os pais e não tem irmãos. O pai tem o 6º ano de escolaridade e é pedreiro. A mãe tem o 12º ano de escolaridade e é escriturária. No final do segundo período letivo teve 3 avaliações com nível inferior a três. Pretende ser comediante. A encarregada de educação acompanha regularmente o percurso escolar do seu educando.

7E4 – 16 anos e é de etnia cigana. Vive com os pais e 2 irmãos. Os pais estão ambos desempregados. É uma aluna pouco responsável. No final do segundo período letivo teve 7 avaliações com nível inferior a três. Não tem expectativas quanto à sua profissão de futuro. Tem duas retenções, no 4º e no 7º ano. A encarregada de educação só comparece na escola após insistentes convocatórias do Diretor de Turma, evidenciando pouca preocupação pelo percurso escolar da sua educanda.

7E5 – tem 12 anos e vive com a mãe. Os pais tinham 17 anos à data do nascimento da aluna. O pai tem curso superior e trabalha em hotelaria. A mãe tem o 12º ano e é militar. Teve 2 níveis inferiores a três na avaliação do final do segundo período letivo. Pretende ser militar. Tem uma retenção no 7º ano. A encarregada de educação comparece quando necessário e acompanha o percurso da sua educanda

7E6 – tem 12 anos e vive com os pais. O pai tem o 9º ano de escolaridade e é serralheiro. A mãe tem o 9º ano de escolaridade e é doméstica. É um aluno pouco responsável que com frequência perturba o funcionamento das aulas. Teve 7 níveis inferiores a 3 na avaliação final do segundo período letivo. Tem uma retenção no 7º ano. Pretende ser futebolista. A encarregada de educação comparece quando convocada.

7E7 – tem 13 anos e vive com os pais e um irmão. O pai tem o 9º ano e é pedreiro. A mãe também tem o 9º ano de escolaridade e é ama. Embora não seja uma aluna com comportamento perturbador, não se mostra disponível para participar nas aulas. Teve nível inferior a três a todas as disciplinas no final do segundo período letivo. Tem uma retenção no 3º ano de escolaridade. Pretende ser cozinheira. A encarregada de educação comparece quando convocada, após insistência do Diretor de Turma.

7E8 – tem 13 anos e vive com os pais. O pai tem o 7º ano de escolaridade e é pedreiro. A mãe tem o 12º ano e é funcionária pública. É um aluno pouco aplicado e teve 3 níveis inferiores a três no final do segundo período letivo. Apresenta problemas de assiduidade. Tem uma retenção no 7º ano. Pretende ser futebolista. A encarregada de educação comparece e acompanha o percurso escolar do seu educando.

7E9 – 14 anos e vive com os pais. O pai tem o 12º ano e é eletricista. A mãe tem o 9º ano e é empregada de balcão. É um aluno pouco aplicado e teve 4 níveis inferiores a três na avaliação do segundo período letivo. Frequenta o 7º ano pela 3ª vez. Pretende ser futebolista. A encarregada de educação comparece na escola e acompanha o percurso escolar do seu educando.

7E10 – tem 12 anos e vive com os pais. O pai tem o 9º ano de escolaridade e trabalha na construção civil. A mãe tem o 12º ano e é operária fabril. É um aluno responsável que não teve níveis inferiores a três na avaliação do segundo período letivo. Pretende ser arquiteto. A encarregada de educação comparece na escola e acompanha o percurso escolar do seu educando.

7E11 – tem 12 anos e vive com a mãe, a irmã gémea e um irmão. O pai é pescador e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem o 6º ano e é funcionária pública. Teve dois níveis inferiores a 3 na avaliação do final do segundo período. Pretende ser bióloga marinha. A encarregada de educação comparece na escola e acompanha o percurso escolar do seu educando.

7E12 – abandono escolar no início do ano letivo.

7E13 – 13 anos e vive com os pais e 2 irmãos. O pai tem o 7º ano de escolaridade e a mãe o 8º. Ambos são empregados de balcão. É um aluno pouco responsável que teve 5 níveis inferiores a três na avaliação do final do segundo período letivo. Tem retenções no 4º e 7º anos. Pretende ser futebolista. O encarregado de educação comparece na escola e acompanha o percurso escolar do seu educando.

3.4 - Instrumentos

A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de duas metodologias distintas de ensino da música, baseadas nas obras de Jos Wuytack e Edwin Gordon, no sentido de identificar qual a mais adequada para o grupo de alunos selecionados.

Como instrumentos de medição de resultados foram utilizados um teste diagnóstico (anexo 1), avaliações práticas no final de cada um dos módulos e um teste teórico final (anexo 9).

Os módulos de trabalho foram planificados segundo a metodologia proposta por cada um dos pedagogos selecionados (anexos 2 a 7). Sabendo-se que não seria possível nem adequado no tempo disponível para esta investigação, aplicar extensivamente todas as recomendações de cada um, foram selecionadas as que melhor se adequam ao desenvolvimento do conhecimento de cada uma das canções selecionadas. Como tal, para as turmas 7º B e 7º D (Wuytack) as sessões de prática das canções foram realizadas com base na utilização das “vitaminas rítmicas” e nas imitações rítmicas e melódicas, enquanto que nas turmas 7º C e 7º E foram trabalhadas as audiações do tipo um (escutar música familiar ou não familiar), tipo dois (ler música) e tipo quatro (recordar e executar música memorizada)

3.4.1 – Ficha diagnóstico

A ficha diagnóstico foi construída com base nas planificações de 5º e 6º anos apresentadas pelo grupo disciplinar de Educação Musical e aprovadas pelo Conselho Pedagógico da escola. A seleção de questões aborda diversas áreas teóricas fundamentais, tais como:

- Ritmo / duração dos sons e dos silêncios: conhecimento teórico (questões 1 e 4) e prático (questões 2 e 3) das figuras rítmicas e das respetivas pausas, desde a semibreve até à semicolcheia.

- Altura: noção de grave e agudo e a sua importância para construção de melodias, (questões 4 a 10); conhecimento da estrutura da escala diatónica e do mecanismo da transposição para fá e para sol maior, obrigando à compreensão das alterações sustenido e bemol, de modo a construir as escalas maiores como imitações da escala de dó maior, em

posição mais aguda, ou mais grave, conforme a necessidade imposta pelo tessitura vocal ou instrumental. (questões 5 a 8); compreensão dos intervalos de 2ª e 3ª nos modos maior e menor (questões 9 e 10).

3.4.2 – Critérios de avaliação

Para fins de avaliação da evolução da cada aluno e da adequação das metodologias selecionadas para este nível de ensino foram utilizados os seguintes critérios de avaliação:

- Será atribuído nível um aos alunos que não se empenharam a interpretar e gravar a canção e não se esforçaram minimamente por ultrapassar as dificuldades encontradas, resultando na não gravação da sua interpretação.

- Será atribuído nível dois aos alunos que interpretaram e gravaram a canção, mas mostraram dificuldades evidentes no que diz respeito à afinação vocal e/ou instrumental; conhecimento da duração e da altura dos sons e conhecimento do uso da flauta de bisel. Tais dificuldades serão demonstradas por interrupções, repetições, hesitações, troca de nome e altura das notas e troca de posição de dedos na flauta sem reconhecimento de erro e tentativa de o corrigir.

- Será atribuído nível três aos alunos que interpretaram e gravaram a canção, demonstrando tê-la compreendido razoavelmente no que diz respeito às notas e ao ritmo da mesma, apresentado uma afinação vocal e instrumental que não comprometa demasiado o resultado final. É admissível que os alunos troquem o nome de uma ou outra nota ou a sua posição na flauta, mas que tenham a capacidade de corrigir o erro, pelo menos quando tocam. Visto que, por vezes, estes cantam o nome da nota errado mas com a altura correta, terão alguma dificuldade em identificar um erro e corrigi-lo.

Poderão ocorrer algumas ligeiras incorreções a nível do rigor rítmico.

- Será atribuído nível quatro aos alunos que interpretaram e gravaram a canção sem erros relevantes, tanto a nível de ritmo como de altura, bem como de afinação vocal e instrumental, apresentando-a de forma completa e agradável. Caso ocorra algum erro de dedilhação ou nome de nota, o aluno corrigi-lo-á sem hesitar ou prosseguirá de modo a não comprometer a sua interpretação.

- Será atribuído o nível cinco aos alunos que interpretaram e gravaram a canção sem erros de notas ou dedilhação, sem problemas de afinação vocal e instrumental e de forma completa e agradável, demonstrando ter compreendido a totalidade da mesma.

Ao avaliar a afinação vocal será tido em conta que alguns alunos terão dificuldade em cantar as notas mais graves, principalmente o dó e o ré. Essa dificuldade natural não será usada para baixar a avaliação nesse parâmetro.

Ao avaliar a dedilhação será tida em conta não só a correção das notas executadas mas a qualidade do som e a pequena desafinação proveniente da colocação incorreta dos dedos, que provoca a tendência para a flauta guinchar, provocando som bastante desagradável.

As gravações audio efetuadas nos momentos de avaliação e que servem de suporte para construir as grelhas de registo dos resultados tanto individuais como globais de cada turma, são resultantes das interpretações dos alunos na sala de aula e gravadas “à primeira”, sem retoques, depois de várias aulas de preparação de cada uma das canções.

As gravações das interpretações globais de cada turma são resultado de várias repetições, tendo sido selecionada a melhor interpretação. Não são aqui consideradas para efeito de avaliação mas apenas para apresentar o resultado do trabalho final de cada turma.

3.4.3 – Ficha final de avaliação

A ficha final de avaliação tem como objetivo obter informações que se possam comparar com os resultados da ficha diagnóstico inicial.

Na escola onde leciono, a planificação aprovada para o 7ºano de escolaridade prevê uma abordagem à cultura musical popular portuguesa. Ao incluir na referida ficha final várias perguntas que se relacionam com esta matéria, não sobra o espaço ideal para incluir de novo todas as matérias abordadas na ficha diagnóstico realizada no início do semestre.

De qualquer modo foi possível incluir 4 questões que abordam de novo assuntos como o conhecimento das notas musicais e dos intervalos de 2ª e 3ª maiores e menores, escalas cromáticas e maiores, figuras musicais e compassos simples e compostos.

A ficha final pode servir também para avaliar o interesse que os alunos mostraram pelo aspeto cultural que está também subjacente à disciplina de educação musical, embora essa não seja uma questão importante para este estudo.

3.5 - Procedimentos

Os alunos selecionados para este estudo iniciaram as aulas de Educação Musical a meio do mês de fevereiro, o que corresponde ao início do segundo semestre letivo. Na aula inicial foram apresentados os objetivos da disciplina e o respetivo programa, bem como foram realizados alguns exercícios teóricos e práticos, com o objetivo de que os alunos pudessem rever alguns conceitos eventualmente mais esquecidos, tais como notas, intervalos, figuras e fórmulas rítmicas. Os alunos não tiveram conhecimento de que este estudo estava a ser realizado, de modo a não influenciar a sua postura face às atividades das aulas.

Na segunda semana de aulas foi realizada a ficha diagnóstico (anexo 1). Sendo esta um momento obrigatório por lei para aferir os conhecimentos iniciais dos alunos, serviu aqui também para que, após análise dos resultados, se pudessem estabelecer os grupos iniciais, juntando as turmas de modo a que os grupos não apresentassem competências demasiado dispare. Foram constituídos os grupos de trabalho e atribuídos por sorteio os pedagogos afetos a cada grupo, conforme descrito nos capítulos 3.2 e 3.3.

A ficha diagnóstico teve como objetivo avaliar os conhecimentos teóricos dos alunos no que diz respeito a:

- a) Duração do som e do silêncio e a sua representação.
- b) Duração do som e do silêncio e o seu reconhecimento auditivo e representação pela forma escrita.
- c) Altura do som. Conhecimento da escala maior de dó e do mecanismo da transposição para as escalas de fá e sol maiores.
- d) Altura do som. Conhecimento de intervalos de 2^a e 3^a nos modos maior e menor

Estabelecidos os grupos de trabalho, foram apresentadas aos alunos de ambos os grupos as mesmas peças musicais.

- a) primeiro módulo: canção “Over the rainbow” (anexos 2 e 3)
- b) segundo módulo: canção “O anel que me deste” (anexos 4 e 5)
- c) terceiro módulo: canção “Regadinho” (anexos 6 e 7)

Ao trabalhar estas peças musicais, foram apresentados, de forma progressiva, todos os conteúdos necessários à compreensão das mesmas, tendo sido criadas oportunidades para que os alunos possam rever os conteúdos que, através dos resultados da ficha diagnóstico, demonstraram não dominar completamente.

Como tal, foram abordadas, ou revistas, matérias como compassos simples, compassos compostos (anexo 8), tonalidades de dó e de fá maiores, notas alteradas, ponto de aumentação, ligaduras de prolongação e linhas e espaços suplementares. Estas matérias foram apresentadas de forma igual às 4 turmas.

No final de cada um dos módulos foi feita a avaliação individual de cada aluno, baseada na interpretação da respetiva canção, tocando-a e cantando-a com o nome das notas. Cada interpretação foi gravada para posterior análise e classificação, segundo os critérios definidos, apresentados no ponto 3.4.3.

Após a audição de cada gravação foi construída uma grelha de avaliação para cada grupo e por cada peça musical, de modo a que esta seja a representação numérica da qualidade da interpretação de cada aluno/grupo.

Cada grelha integra os parâmetros seguintes:

- afinação vocal;
- conhecimento dos nomes das notas;
- dedilhação na flauta de bisel;
- rigor rítmico.

A avaliação e o registo de cada um dos parâmetros referidos foi feita de modo qualitativo, utilizando os termos não fez, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, com correspondência aos níveis de 1 a 5, habitualmente usados no ensino básico.

A avaliação global da interpretação de cada aluno foi classificada de 1 a 5 conforme os critérios previamente definidos, que podem não corresponder exatamente à média aritmética dos 4 parâmetros.

Após todas as grelhas completas, estas foram agrupadas de modo a representarem o universo de alunos que trabalharam pela metodologia de cada um dos pedagogos selecionados, tendo sido feita uma comparação da evolução global de cada grupo.

Foram feitos dois tipos de comparação:

a) avaliação global da interpretação de cada aluno.

b) avaliação parcial em cada um dos 4 parâmetros que constituem a avaliação global, de modo a aferir qual dos grupos mostrou melhores resultados em cada um deles. Tal diferenciação tem como objetivo definir se alguma das metodologias é mais vantajosa para desenvolver a afinação vocal, o conhecimento do nome das notas, a dedilhação na flauta de bisel e o rigor rítmico dos alunos. Tal conhecimento poderá influenciar as escolhas do professor no futuro, no sentido de melhor planificar a sua intervenção na sala de aula.

Foi realizada uma ficha final de avaliação (anexo 9).

Foi feita uma comparação entre os resultados da ficha diagnóstico e da ficha final.

Capítulo 4 - Intervenção

4.1– Primeiro módulo, canção “Over the Rainbow”

Após a aplicação da ficha diagnóstico e da respetiva apresentação de resultados aos alunos e da sua correção, apresentei a cada grupo a canção que serviu de base para o primeiro módulo.

A escolha recaiu sobre “Over The Rainbow”, canção do final da década de 30, com música de Harold Arlen e poema de E. Y. Harburg. Foi escrita para ser cantada por Judy Garland no filme “O Feiticeiro de Oz”, em 1939.

É uma canção em compasso quaternário e a tonalidade escolhida foi dó maior.

O plano deste módulo previu uma duração total de 270 minutos, o que corresponde a 3 semanas. Previu também que poderia haver necessidade de prolongar mais uma semana, caso alguns alunos apresentassem dificuldades ou pouco empenho.

Sabendo-se que os alunos estão divididos em dois grupos, a que correspondem duas metodologias diferentes, explico aqui de forma resumida o que foi feito em cada um dos grupos. Para mais detalhe podem ser consultados os respetivos planos de aulas (anexos 2 e 3).

Grupo Wuytack – 7º B e 7º D (anexo 2)

Os alunos tiveram contato progressivo com a canção através da aplicação das técnicas de imitação rítmica (vitaminas rítmicas) e imitação melódica. Foram usadas diferentes frases rítmicas em PC. As frases foram apresentadas em grau crescente de dificuldade, até evoluírem para que fossem uma representação rítmica da melodia da canção, como se vê no exemplo seguinte:



O exemplo apresentado, em compasso binário, corresponde aos dois primeiros compassos, quaternários, da canção, aos quais será aplicada a primeira frase do poema:

“Somewhere, over the rain” (bow) A utilização dos quatro níveis corporais permite que se produza alguma correspondência com as notas musicais da canção, respeitando o movimento sonoro da melodia.

Outro exemplo de “vitaminas rítmicas”, também em compasso binário, corresponde à primeira frase da parte B da canção, apresentando uma correspondência quase direta às alturas da melodia. Neste caso, cada um dos níveis de percussão corporal corresponde a uma das notas (mi, sol fá, sol e lá). Note-se que neste caso não é possível, ou faz menos sentido, aplicar uma fórmula rítmica de quatro compassos, defendida por Wuytack, porque esta não corresponderia a uma frase completa desta canção. De qualquer modo esse facto não prejudica o aluno, sendo preferível reproduzir a frase completa, estendendo-a para os cinco compassos.



Depois dos alunos terem interiorizado as diversas fórmulas rítmicas da canção, tiveram um primeiro contato visual com as pautas da mesma, para uma leitura total do seu ritmo, sem leitura das notas da melodia.

Numa segunda fase da aula cantei cada uma das frases da melodia, usando vocábulos diversificados, tais como *pá, lai, zum*, ou outros. Nas suas imitações os alunos repetiram a melodia usando o mesmo vocábulo ou outros à sua escolha, de modo a construir uma sonoridade mais rica e alegre, dando também um pouco de liberdade para improvisação.

Numa terceira fase, com acompanhamento ao piano ou à guitarra, cantei de novo cada frase da melodia, mas, desta vez, substituindo os vocábulos pelos nomes reais das notas, de modo a que os alunos se familiarizem com a relação nome da nota/altura do som.

Finalmente os alunos tiveram contato definitivo com as pautas e fizeram a leitura completa das mesmas, compasso a compasso e depois frase a frase, utilizando primeiro a voz, com o nome das notas, e depois as flautas de bisel.

Grupo Gordon – 7º C e 7º E (anexo 3)

Os alunos tiveram o primeiro contato com a música “Over the rainbow”, através da visualização de diversas versões da mesma disponíveis em www.youtube.com, com destaque para as de Judy Garland, Eric Clapton (acompanhado por um quinteto de jazz/blues) e de Israel Kamakawiwo'ole, cantor Hawaiano.

Após as audições (audiação de tipo 1, escutar música familiar ou não familiar) os alunos cantaram o poema em simultâneo com a gravação de Judy Garland, selecionada para esta fase por ser a menos elaborada das três selecionadas e por ser a única que não tem improvisações, difíceis de assimilar pelos alunos numa fase inicial de contato com a canção

Após os primeiros contatos com a canção, indiquei aos alunos qual a nota inicial da primeira frase da canção e estes, com base nas audições e nas experiências anteriores e com o apoio da flauta de bisel, procuraram as notas seguintes, repetindo-se o processo em todas as frases até os alunos conseguirem descobrir todas as notas da canção (audiação de tipo 4: recordar e executar a música memorizada).

No caso da nota fá sustenido, na parte B, foi-lhes indicada qual a nota e a forma de a fazer.

Com acompanhamento ao piano ou à guitarra, cantei a canção com os nomes das notas, frase a frase, seguido de repetição pelos alunos, de modo a que estes pudessem confirmar o trabalho que realizaram na fase anterior.

Depois dos alunos terem interiorizado a canção, foram mostradas as pautas da mesma e praticada a sua leitura, frase a frase, executando-as nas flautas até estes mostrarem que estavam razoavelmente familiarizados com a execução da música (audiação do tipo dois: ler música);

Expliquei aos alunos que considero que estão a interpretar com correção quando conseguem tocar a canção sem pensar no nome das notas mas sim no som das mesmas, tendo a capacidade de identificar e corrigir algum erro ou alguma desafinação que ocorra durante a interpretação, bem como de a tocar de novo mais tarde, por se lembrar da sua sonoridade e não por ter decorado os movimentos dos dedos (audiação do tipo quatro).



Aqueles que eventualmente possam estar familiarizados com a canção selecionada, poderão notar uma alteração no primeiro compasso da parte B. Essa parte da canção foi propositadamente simplificada eliminando a colcheia que deveria surgir no final do compasso anterior (assinalado com um círculo nas pautas que se seguem), de modo a suprimir o efeito de anacrusa aí criado e a necessidade de usar os separadores de primeira vez e de segunda vez, por força da utilização do sinal de repetição para a parte A da canção. A justificação desta opção prende-se com o facto, já apontado, dos alunos estarem afastados da prática musical desde o final do ano letivo anterior, não havendo, por agora, vantagem em complicar a interpretação da canção.



Para apresentar a canção e levar os alunos a conhecerem e praticarem todos os conceitos nela incluídos, tive à minha disposição todos os equipamentos necessários, tais como: computador equipado com vídeo projetor, microfones e programa informático de captação e edição áudio, flautas de bisel, piano digital, guitarra, instrumentos PAI (tambores e maracas). Os alunos transportaram os ficheiros (pautas, poema da canção e gravações individuais finais) nas suas PenDrive pessoais.

4.2 – Segundo módulo, canção “O anel que me deste”

A planificação da escola onde leciono, prevê para este nível de ensino um breve estudo da tradição musical popular portuguesa. Como tal, é esperado que os alunos tenham contato com algumas canções tradicionais consideradas representativas e que sejam compatíveis com o seu nível de conhecimentos

Para esta canção, foi propositadamente escolhida a tonalidade de fá maior. As escalas maiores são apresentadas aos alunos como sendo uma imitação da escala de dó maior, a que serve de modelo, transposta para um altura mais acima ou mais abaixo, adaptada à tessitura vocal ou instrumental necessária. Para que tal resulte, é necessário que se alterem alguns intervalos de modo a colocar os meios-tons entre os III e IV e VII e VIII graus da escala, ascendente ou descendente.

É necessário aqui ter particular cuidado de modo que os alunos não confundam a construção da escala maior com a da escala cromática. Ao longo de anos, tenho verificado que habitualmente os alunos consideram interessante o conceito de escala cromática e rapidamente interiorizam que na sua construção se usam sustenidos para efetuar as necessárias subidas de meio-tom quando se trata da escala ascendente. Verifico também que, por vezes, os alunos têm um pouco mais de dificuldade em compreender o uso do bemol quando constroem uma escala cromática descendente.

Quando têm contato com o conceito de escala maior, por vezes têm dificuldade em compreender que estas escalas têm uma finalidade específica, a da transposição, e que nestas não se aplica a situação de “sustenido para escala ascendente” e “bemol para escala descendente”. A confusão gerada leva a que muitos alunos tendam a querer escrever a escala de fá maior ascendente com sustenido e a descendente com bemol, o que não é de todo possível. Esta canção poderá ser um bom contributo para esclarecer essas dúvidas. Depois dos alunos estarem já razoavelmente familiarizados com a sonoridade da canção, o

professor pode solicitar que estes a toquem usando si natural em substituição do si bemol. Será natural que os alunos reconheçam que o si natural não é o som que se esperava ouvir. Interessante também é levar os alunos a cantar a canção em diferentes escalas maiores, de modo a que estes descubram qual a altura mais adequada à sua tessitura vocal.

Sendo uma canção popular, anónima, não é provável que haja as pautas “originais”. Em princípio, inicialmente a canção terá sido transmitida apenas de modo oral. Como tal, existem várias versões, com diferenças mais ou menos acentuadas. Coexistem versões em compasso binário e em compasso quaternário. Neste caso optei por uma versão em compasso quaternário e com uma nota longa no final de cada frase. Essa nota longa dá aos alunos um pouco mais de tempo para se prepararem para o si bemol da segunda metade da parte A da canção. Ao transcrever a canção suprimi também o efeito de anacrusa no início da parte B.

Ao avaliar o resultado da aprendizagem dos alunos mantive os mesmos critérios utilizados para a canção “Over the Rainbow”

O anel que tu me deste

Popular



O anel que tu me deste, no Domingo na Trindade

Era-me largo no dedo, apertado na amizade

Casa-te ó prima tira a certidão

Ó rica prima do meu coração

Bis

O anel que tu me deste, era de vidro quebrou

Tanto dure a tua vida como o anel me durou

Casa-te ó prima tira a certidão

Ó rica prima do meu coração

Bis

As metodologias seguidas para cada grupo foram semelhantes às descritas para o primeiro módulo. Podem ser consultadas nos anexos 4 e 5.

4. 3 – Terceiro módulo, canção “Regadinho”

Canção popular portuguesa.

The musical score for 'Regadinho' is presented in four systems, each with a Voice part and a Flute part. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 8/8. The lyrics are in Portuguese and are written below the notes.

System 1:

Voice: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gar
Flute: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gan - do

System 2:

Voice: a á - gua do no - sso ri - o co - rre to - da pa - rao mar
Flute: en - quan - to re - gae não re - ga em quem de - vo vou pen - san - do

System 3:

Voice: á - gua le - vao re - ga - di - nho vai re - gar o meu jar - dim
Flute: á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vao re - ga - dor

System 4:

Voice: en - quan - to le - vae não le - va vou pen - san - do cá p'ra mim
Flute: en - quan - to le - vae não le - va vou fa - lar ao meu a - mor

As pautas apresentadas constituem-se como uma partitura, com uma pauta para as vozes e outra para as flautas. Os alunos cantaram a melodia principal e o respetivo poema, mas também tomaram conhecimento com a pauta que corresponde à parte a interpretar em flautas de bisel, sendo essa que cantaram com o nome das notas para a avaliação final.

Esta canção serve como ponto de partida para o estudo dos compassos compostos, de subdivisão ternária, em oposição aos compassos simples, de subdivisão binária.

Como material de apoio foi utilizado o documento de apoio que consta no anexo 8.

As metodologias seguidas para cada grupo foram semelhantes às descritas para o primeiro módulo. Podem ser consultadas nos anexos 6 e 7.

Capítulo 5 - Apresentação dos dados

Apresento aqui os dados da avaliação recolhidos em cada módulo e em cada grupo de trabalho.

Cada um dos grupos trabalhou as canções com base em metodologias diferentes, no sentido de se verificar qual das duas gera melhores resultados para o universo dos sujeitos selecionados. Segundo os objetivos desta investigação, os alunos foram sujeitos a uma avaliação global e a uma avaliação nos parâmetros afinação vocal, conhecimento dos nomes das notas, dedilhação na flauta de bisel e rigor rítmico.

A recolha de dados foi realizada no final de cada módulo e é apresentada em grelhas que têm a seguinte sequência:

- avaliação por grupo de turmas
- comparação dos resultados globais dos grupos
- comparação dos resultados de cada grupo no que diz respeito a
 - afinação vocal
 - conhecimento do nome das notas
 - dedilhação na flauta de bisel
 - rigor rítmico
- resultados do teste teórico final
- Comparação dos resultados do teste diagnóstico com o teste final.

5.1 – Avaliação por grupo e por módulo

Os dados que se seguem são resultado da avaliação da interpretação de cada aluno em cada módulo, sujeito a diferente metodologia. Correspondem à avaliação das 4 turmas, agrupadas duas a duas, sendo que cada grupo trabalhou as canções escolhidas com base em metodologias diferentes

A recolha de dados foi realizada na sala de aula, no final de cada módulo, tendo sido efetuada gravação audio da interpretação de cada aluno, para posterior análise.

A avaliação está focada em dois aspetos diferenciados e complementares:

a) avaliação global de cada interpretação, com base nos critérios definidos;

b) avaliação parcial, com base nos parâmetros afinação vocal, conhecimento das notas musicais, dedilhação na flauta de bisel e rigor rítmico.

Os elementos apresentados em cada grelha disponibilizam as seguintes informações:

-turma e n.º do aluno. Ex.: a referência 7B1 significa aluno n.º 1 da turma 7.º B;

-faixa audio registada no CD anexo (anexo 10) que corresponde à interpretação avaliada;

-qualidade da afinação vocal do aluno, avaliada de insuficiente a muito bom;

-demonstração do conhecimento do nome das notas, avaliado de insuficiente a muito bom;

-qualidade da dedilhação na flauta de bisel, manifestada através da qualidade do som e da correção das notas tocadas, avaliado de insuficiente a muito bom;

-demonstração do conhecimento das figuras musicais e da sua correta interpretação, avaliado de insuficiente a muito bom;

-avaliação global, segundo os critérios definidos;

-número de sujeitos representados em cada grelha e a média global do grupo.

5.1.1 - Avaliação do primeiro módulo, canção “Over the Rainbow”

Notas:

As faixas áudio fazem parte do CD, anexo 10

Faixa 10 – interpretação conjunta da turma 7º B, não sujeita a avaliação.

Faixa 20: interpretação conjunta da turma 7ºC, não sujeita a avaliação.

Faixa 31 – interpretação conjunta da turma 7º D

Faixa 41 – Interpretação conjunta da turma 7ºE

7º B

O aluno 7B2 foi transferido no início do ano letivo e deixou de fazer parte da turma.

7ºC

A aluna 7C5 tem dificuldades de aprendizagem, frequenta o 7º ano ao abrigo do Decreto Lei nº 3/2008. Não se mostrou motivada e não quis ser avaliada individualmente, não mostrando empenho em tocar e cantar.

O aluno 7C11 também não se mostrou disponível para ser avaliado.

7º D

A aluna 7D2, que tem dificuldades de aprendizagem e comportamentos muito desajustados, evoluiu significativamente ao longo do módulo, tanto no que diz respeito às atitudes como à interpretação da canção, embora a audição da gravação possa não o dar a entender, dada a fraca qualidade global. Tocou na flauta com alguma correção, demonstrando identificar auditivamente as notas erradas, desenvolvendo progressivamente a capacidade de as corrigir de imediato, embora sem sucesso total. Demonstrou também não ter ainda compreendido a relação da pauta com a altura do som, confundindo os nomes das notas enquanto cantava, numa clara evidência de ter tentado decorar, sem sucesso, a

sequência dos nomes das notas que constituem a melodia. Apesar das trocas nos nomes das notas, a afinação da voz não foi totalmente inexistente, atendendo às suas dificuldades, tendo a aluna a capacidade de manter uma afinação razoável mesmo com os nomes das notas trocados, mantendo o ritmo com alguma correção. Pela sua expressão facial, verifiquei também que progressivamente, à medida que se foi familiarizando com a canção, esta reagia quando os colegas tocavam alguma nota errada, o que não acontecia quando estes cantavam o nome da nota errada, desde que mantivessem a altura correta, ou, pelo menos, uma correta relação de altura com as notas próximas. A aluna mostrou também alguma dificuldade em sentir as quatro pulsações das semibreves no final das terceira e quarta pautas.

O aluno 7D5 não se mostrou disponível para ser avaliado.

7º E

Os alunos 7E4, 7E7 e 7E13 não se mostraram disponíveis para serem avaliados.

Abandono escolar da aluna 7E12.

Tempo previsto – 6 a 8 aulas, 270 minutos a 360 minutos.

Turma	Tempo gasto para a realização do módulo
7º B	8 aulas - 360 minutos
7º C	8 aulas – 360 minutos
7º D	8 aulas – 360 minutos
7º E	10 aulas – 450 minutos

Primeiro módulo, canção “Over the Rainbow” - Resultados do grupo Wuytack (7º B e D)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7B1	Faixa 1	insuficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7B2						
7B3	Faixa 2	insuficiente	suficiente	suficiente	suficiente	3
7B4	Faixa 3	bom	bom	suficiente	bom	4
7B5	Faixa 4	insuficiente	insuficiente	insuficiente	suficiente	2
7B6						
7B7	Faixa 5	suficiente	suficiente	bom	bom	4
7B8	Faixa 6	suficiente	bom	bom	bom	4
7B9	Faixa 7	suficiente	suficiente	suficiente	bom	3
7B10	Faixa 8	suficiente	bom	suficiente	suficiente	3
7B11	Faixa 9	não cantou	não cantou	insuficiente	insuficiente	2
7D1	Faixa 21	suficiente	muito bom	muito bom	muito bom	4
7D2	Faixa 22	insuficiente	insuficiente	suficiente	insuficiente	2
7D3	Faixa 23	suficiente	suficiente	bom	muito bom	3
7D4	Faixa 24	suficiente	bom	bom	bom	4
7D5						1
7D6	Faixa 25	bom	suficiente	muito bom	muito bom	4
7D7	Faixa 26	bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7D8	Faixa 27	suficiente	bom	bom	suficiente	4
7D9	Faixa 28	insuficiente	insuficiente	insuficiente	suficiente	2
7D10	Faixa 29	bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7D11	Faixa 30	bom	bom	bom	muito bom	4
N = 20					Média	3,3

Primeiro módulo, canção “Over the Rainbow” - Resultados do grupo Gordon (7ºs C e E)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7C1	faixa 11	bom	bom	muito bom	muito bom	4
7C2	faixa 12	suficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7C3	faixa 13	insuficiente	insuficiente	insuficiente	suficiente	2
7C4	faixa 14	suficiente	suficiente	suficiente	bom	3
7C5		-	-	-	-	1
7C6	faixa 15	insuficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7C7	faixa 16	insuficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7C8	faixa 17	suficiente	bom	bom	bom	4
7C9	faixa 18	suficiente	insuficiente	bom	muito bom	3
7C10	faixa 19	insuficiente	suficiente	suficiente	suficiente	3
7C11		-	-	-	-	1
7E1	Faixa 32	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7E2	Faixa 33	suficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7E3	Faixa 34	suficiente	bom	bom	muito bom	4
7E4						1
7E5	Faixa 35	suficiente	muito bom	muito bom	muito bom	5
7E6	Faixa 36	suficiente	bom	suficiente	suficiente	3
7E7						1
7E8	Faixa 37	insuficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7E9	Faixa 38	suficiente	bom	suficiente	suficiente	3
7E10	Faixa 39	suficiente	muito bom	bom	muito bom	4
7E11	Faixa 40	muito bom	suficiente	muito bom	muito bom	5
7E13						1
N = 23					Média	2,7

5.1.2 - Avaliação do segundo módulo, canção “O anel que me deste”

Notas:

As faixas audio fazem parte do CD, anexo 10.

Faixa 51 – interpretação conjunta da turma 7º B, não sujeita a avaliação.

Faixa 62: interpretação da turma 7º C, não sujeita a avaliação.

Faixa 73 – interpretação conjunta da turma 7º D, não sujeita a avaliação.

Faixa 81: interpretação conjunta da turma 7º E, não sujeita a avaliação.

7ºB:

Abandono escolar do aluno 7B1.

O aluno 7B2 foi transferido no início do ano letivo.

7º C:

Abandono escolar do aluno 7C8.

7º D:

A aluna 7D2, já atrás referida, apresenta uma clara evolução no que diz respeito ao uso da flauta, tendo evoluído significativamente desde o momento de avaliação anterior. No entanto, é de salientar que, devido às dificuldades que apresenta, ainda não consegue relacionar o que toca com o nome das notas. Embora em termos globais não tenha conseguido o mesmo nível dos colegas da turma, visto que não cantou com o nome das notas, é aqui atribuído um nível mais alto do que anteriormente, como forma de assinalar a sua evolução no que diz respeito à sua intuição musical.

O aluno 7D5 não se mostrou disponível para ser avaliado.

7º E:

O aluno 7E3 faltou.

Os alunos 7E4, 7E7, 7E8 e 7E13 não se mostraram disponíveis para ser avaliados.

Tempo previsto: 4 a 6 aulas, 180 a 270 minutos.

Turma	Tempo gasto para a realização do módulo
7º B	6 aulas – 270 minutos
7º C	6 aulas – 270 minutos
7º D	6 aulas - 270 minutos
7º E	8 aulas - 360 minutos

Segundo módulo – canção “O Anel que me deste” -resultados do grupo Wuytack (7ºs B e D)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7B1						
7B2						
7B3	Faixa 42	suficiente	muito bom	bom	bom	4
7B4	Faixa 43	bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7B5	Faixa 44	suficiente	bom	suficiente	suficiente	3
7B6	Faixa 45	bom	muito bom	bom	muito bom	4
7B7	Faixa 46	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7B8	Faixa 47	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7B9	Faixa 48	bom	muito bom	bom	muito bom	4
7B10	Faixa 49	bom	muito bom	suficiente	suficiente	4
7B11	Faixa 50	insuficiente	suficiente	insuficiente	insuficiente	2
7D1	Faixa 63	suficiente	muito bom	bom	muito bom	4
7D2	Faixa 64	insuficiente	insuficiente	bom	muito bom	3
7D3	Faixa 65	bom	suficiente	bom	bom	4
7D4	Faixa 66	suficiente	bom	suficiente	suficiente	3
7D5						1
7D6	Faixa 67	bom	bom	muito bom	muito bom	4
7D7	Faixa 68	suficiente	insuficiente	bom	bom	3
7D8	Faixa 69	suficiente	bom	muito bom	muito bom	4
7D9	Faixa 70	suficiente	suficiente	bom	suficiente	3
7D10	Faixa 71	bom	bom	muito bom	muito bom	4
7D11	Faixa 72	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
N = 20					Média	3,7

Segundo módulo – canção “O Anel que me deste” - resultados do grupo Gordon (7ºs C e E)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7C1	Faixa 52	bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7C2	Faixa 53	suficiente	insuficiente	suficiente	suficiente	3
7C3	Faixa 54	bom	muito bom	bom	muito bom	4
7C4	Faixa 55	suficiente	insuficiente	muito bom	muito bom	4
7C5	Faixa 56	insuficiente	insuficiente	bom	insuficiente	2
7C6	Faixa 57	bom	muito bom	bom	muito bom	4
7C7	Faixa 58	insuficiente	suficiente	bom	bom	3
7C8						
7C9	Faixa 59	bom	muito bom	bom	bom	4
7C10	Faixa 60	bom	bom	muito bom	bom	4
7C11	Faixa 61	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente	3
7E1	Faixa 74	muito bom	muito bom	bom	muito bom	5
7E2	Faixa 75	suficiente	muito bom	suficiente	muito bom	4
7E3						
7E4						1
7E5	Faixa 76	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7E6	Faixa 77	bom	bom	bom	muito bom	4
7E7						1
7E8						1
7E9	Faixa 78	suficiente	suficiente	suficiente	muito bom	3
7E10	Faixa 79	suficiente	suficiente	suficiente	bom	3
7E11	Faixa 80	suficiente	suficiente	suficiente	bom	3
7E13						1
N = 21					Média	3,2

5.1.3 - Avaliação do terceiro módulo, canção popular portuguesa “Regadinho”.

Notas:

As faixas audio fazem parte do CD, anexo 10.

Faixa 90: Interpretação conjunta da turma 7º B.

Por falta de tempo, não há registo audio das interpretações conjuntas das restantes turmas.

7º B

Abandono escolar do aluno 7B1

O aluno 7B2 foi transferido no início do ano letivo

O aluno 7B 11 não se mostrou disponível para ser avaliado.

7º C

Abandono escolar do aluno 7C4

7º D

O aluno 7D1 Faltou.

Abandono escolar dos alunos 7D2 e 7D5.

7º E

Não há gravações da canção “Regadinho”. O comportamento e a reduzida dedicação da turma prejudicou a aprendizagem da mesma, principalmente na fase final do ano letivo. Note-se que nos dois primeiros módulos, esta turma ultrapassou o tempo previsto para a realização dos trabalhos programados. Como tal não será apresentado o comparativo dos resultados relativos ao 3º módulo.

Tempo previsto – 4 a 6 aulas, 180 a 270 minutos.

Turma	Tempo gasto para a realização do módulo
7º B	6 aulas – 270 minutos
7º C	4 aulas – 180 minutos
7º D	4 aulas – 180 minutos
7º E	Não finalizou

Terceiro módulo – canção “Regadinho” resultados do grupo Wuytack (7º B e 7º D)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7B1						
7B2						
7B3	Faixa 82	insuficiente	suficiente	suficiente	insuficiente	2
7B4	Faixa 83	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom	5
7B5	Faixa 84	suficiente	bom	suficiente	insuficiente	3
7B6	Faixa 85	insuficiente	muito bom	bom	bom	4
7B7	Faixa 86	muito bom	muito bom	bom	muito bom	4
7B8	Faixa 87	bom	bom	muito bom	bom	4
7B9	Faixa 88	bom	muito bom	muito bom	muito bom	4
7B10	Faixa 89	suficiente	muito bom	bom	muito bom	4
7B11						1
7D1						
7D2						
7D3	Faixa 100	bom	muito bom	suficiente	suficiente	4
7D4	Faixa 101	insuficiente	insuficiente	insuficiente	suficiente	2
7D5						
7D6	Faixa 102	suficiente	insuficiente	suficiente	insuficiente	2
7D7	Faixa 103	insuficiente	suficiente	insuficiente	insuficiente	2
7D8	Faixa 104	suficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente	2
7D9	Faixa 105	insuficiente	insuficiente	suficiente	insuficiente	2
7D10	Faixa 106	bom	bom	muito bom	muito bom	4
7D11	Faixa 107	bom	bom	muito bom	muito bom	4
N = 17					Média	2,9

Terceiro módulo – canção “Regadinho” resultados do grupo Gordon (7º C e 7º E)

Aluno	Posição no CD	Afinação vocal	Nome das notas	Dedilhação	Ritmo	Apreciação global
7C1	Faixa 91	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	5
7C2	Faixa 92	Suficiente	Insuficiente	Muito bom	Suficiente	3
7C3	Faixa 93	Suficiente	Muito bom	Bom	Bom	4
7C4						
7C5	Faixa 94	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	3
7C6	Faixa 95	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	5
7C7	Faixa 96	Suficiente	Muito bom	Bom	Muito bom	4
7C8						
7C9	Faixa 97	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	5
7C10	Faixa 98	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	4
7C11	Faixa 99	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	3
N = 9					Média	4

5.1.4 - Resultados da ficha final de avaliação (anexo 9)

A ficha final de avaliação foi construída de modo a incluir de forma equilibrada alguns conceitos novos e outros já apresentados ao longo do 2º ciclo. Como tal, foram revistas algumas questões que estiveram presentes na ficha diagnóstico realizada no início do semestre: notas musicais, linhas e espaços suplementares, intervalos de 2ª e 3ª maior e menor com e sem alterações, escalas maiores, tom e meio tom, graus da escala, figuras musicais e pausas até à semicolcheia, ponto de aumentação e compassos simples.

Como novas matérias, aparece uma questão sobre os compassos compostos e questões relativas a diversos aspetos da tradição musical portuguesa, numa perspetiva mais cultural que técnica.

7º B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
7B1	5	0	0	7	5	6	5	5	0	10	43
7B3	7	0	0	3	1	6	10	6	0	0	33
7B4	9	10	10	10	10	10	10	10	10	6	95
7B5	7	0	0	10	10	10	10	10	10	10	77
7B6	4	0	0	7	10	10	2	8	0	10	51
7B7	6	8	0	10	10	10	10	10	10	10	84
7B8	8	0	0	6	10	9	10	10	10	10	73
7B9	5	0	5	10	10	10	10	10	10	10	80
7B10	9	10	0	10	10	10	10	10	10	10	89
7B11	0	0	0	8	10	10	10	10	10	10	68
N = 10										Média	69,3

7º C

	1	P	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
7C1	10	10	10	10	7	7	10	10	10	5	89
7C2	6	0	0	9	0	2	0	10	0	5	32
7C3	6	0	0	6	0	5	10	10	0	5	42
7C4	0	0	0	5	0	2	0	0	0	5	12
7C5	0	0	0	4	0	2	0	8	0	0	14
7C6	9	0	0	6	7	10	10	10	0	5	57
7C7	10	0	10	5	7	10	10	10	0	10	72
7C8											Faltou
7C9	10	0	0	3	0	10	10	10	10	5	58
7C10	3	0	0	2	9	10	10	10	8	5	57
7C11	1	0	0	4	0	8	0	5	0	5	23
N = 10										média	45,6

7º D

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
7D1	10	8	10	10	5	8	10	10	10	10	91
7D2	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
7D3	6	10	0	10	5	10	10	10	8	5	74
7D4	8	8	5	0	2	10	10	10	0	5	58
7D5	6	0	0	8	2	10	10	10	10	5	61
7D6	6	10	0	8	2	10	4	10	0	10	60
7D7	4	0	0	8	0	8	10	10	10	5	55
7D8	9	9	0	0	3	8	10	10	0	10	59
7D9	4	0	10	10	8	10	10	10	10	5	77
7D10	10	10	10	8	3	10	10	10	10	5	86
7D11	10	0	0	8	10	8	10	10	10	5	71
N = 11										Média	63,5

7º E

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
7E1	10	10	10	10	10	8	10	10	10	0	88
7E2	1	0	10	10	10	10	10	10	5	10	76
7E3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
7E4	8	8	0	5	10	0	8	8	3	0	50
7E5	10	0	10	10	8	10	10	10	0	0	68
7E6	0	0	10	7	7	0	0	0	10	7	41
7E7											Faltou
7E8	1	0	0	6	7	0	0	0	0	0	14
7E9	0	0	0	9	10	10	10	10	6	10	65
7E10	6	8	5	10	10	10	10	10	5	10	84
7E11	10	8	10	8	10	0	10	8	10	10	84
7E13	2	5	5	6	0	0	0	10	0	10	38
N = 11										Média	64,4

5.1.5 – Quadros comparativos da avaliação dos dois grupos

Tal como definido nos objetivos específicos, capítulo 2.4, faço aqui uma comparação, não só dos resultados globais dos alunos, mas também dos resultados que dizem respeito aos vários itens de avaliação previstos:

- afinação vocal;
- rigor na leitura do ritmo;
- conhecimento das notas
- interpretação na flauta de bisel.

Nas grelhas de resultados da avaliação apresentadas no capítulo anterior são mostrados, além dos resultados globais, os resultados parciais relativamente à afinação vocal, demonstração do conhecimento do nome das notas e respetiva dedilhação na flauta de bisel e ainda, rigor rítmico da interpretação de cada aluno.

Nas grelhas seguintes apresento os resultados comparados, tanto no que diz respeito ao desempenho global de cada grupo, como ao desempenho relativamente a cada item de avaliação. Como já referido anteriormente, o terceiro módulo não foi realizado na totalidade e, como tal, não será apresentado o quadro respetivo.

Apresento também os resultados comparados da ficha diagnóstico e da ficha final.

Quadro de resultados globais de cada grupo

Grupo	Módulo	Resultado médio global
Wuytack	1º	3,3
Gordon	1º	2,7

Grupo	Módulo	Resultado médio global
Wuytack	2º	3,7
Gordon	2º	3,2

Quadro comparativo da evolução global de cada grupo

Grupo	Média do 1º módulo	Média do 2º módulo	Evolução
Wuytack	3,3	3,7	+ 0,4
Gordon	2,7	3,2	+ 0,5

Nos quadros seguintes a avaliação qualitativa (não fez, insuficiente, suficiente, bom e muito bom), foi convertida em avaliação quantitativa, de 1 a 5.

Quadro comparativo dos resultados relativamente à afinação vocal

Grupo	1º módulo	2º módulo	Evolução
Wuytack	2,9	3,7	+ 0,8
Gordon	3	3	+ 0

Quadro comparativo dos resultados relativamente ao conhecimento das notas

Grupo	1º módulo	2º módulo	Evolução
Wuytack	3,3	4	+ 0,7
Gordon	2,7	3,2	+ 0,5

Quadro comparativo dos resultados relativamente ao uso da flauta de bisel

Grupo	1º módulo	2º módulo	Evolução
Wuytack	3,5	4	+ 0,5
Gordon	2,8	3,3	+ 0,5

Quadro comparativo dos resultados relativamente ao rigor rítmico

Grupo	1º módulo	2º módulo	Evolução
Wuytack	3,7	4,3	+ 0,6
Gordon	3,6	3,7	+ 0,1

Resultados comparativos dos grupos na ficha diagnóstico e na ficha final

Grupo	Média da ficha diagnóstico	Média da ficha final	Evolução
Wuytack	37,6 %	66,4 %	+ 28,8 %
Gordon	37,7 %	55 %	+ 17,3 %

Capítulo 6 - Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo foi o de verificar qual das metodologias selecionadas (Jos Wuytack e Edwin Gordon) de ensino da Educação Musical, seria a mais adequada para ser usada em aulas dessa disciplina no 7º ano do ensino básico, sendo essa a questão de partida. Por ser uma questão complexa e passível de ter mais do que uma resposta, foram avaliados vários aspetos importantes, conforme os objetivos gerais e específicos definidos.

Para além de se procurar responder à questão de partida, procurou-se também perceber qual das duas metodologias seria a mais adequada para levar os alunos a desenvolver aspetos específicos como a afinação vocal, o conhecimento das notas, a dedilhação na flauta de bisel e o rigor rítmico.

Tendo toda a evolução dos alunos sido registada em grelhas específicas, faço aqui a interpretação dos dados obtidos, apenas com base nos registos efetuados e sem considerar outros aspetos referidos também neste estudo, como o contexto social em que os alunos se inserem, que pode ter enorme influência na forma como os mesmos se relacionam com a escola nos seus mais diversos aspetos.

6.1 - 1º módulo – canção “Over the rainbow”

6.1.1 - Grupo Wuytack

O grupo foi constituído por 20 alunos. Apenas 1 não se mostrou disposto a ser avaliado no final.

O resultado global do grupo foi positivo, embora haja a destacar 5 alunos que não obtiveram resultado satisfatório, contra apenas 2 que obtiveram resultado global muito bom.

Parâmetros onde o grupo obteve os melhores resultados: rigor rítmico e dedilhação na flauta de bisel.

Parâmetros onde o grupo obteve os resultados mais fracos: afinação vocal e conhecimento das notas.

6.1.2 – Grupo Gordon

O grupo foi constituído por 23 alunos. 5 não se mostraram disponíveis para fazer a avaliação final.

O resultado global do grupo foi insatisfatório, havendo a destacar que apenas três alunos obtiveram um resultado global muito bom.

Parâmetros onde o grupo obteve os melhores resultados: rigor rítmico e afinação vocal.

Parâmetros onde o grupo obteve os resultados mais fracos: conhecimento das notas e dedilhação na flauta de bisel.

6.2 - 2º módulo – canção “O anel que me deste”

6.2.1 - Grupo Wuytack

O grupo manteve os 20 alunos. Apenas 1 aluno não quis ser avaliado no final.

2 alunos não obtiveram resultado satisfatório.

5 alunos obtiveram resultado global muito bom.

Parâmetros onde o grupo obteve os melhores resultados: rigor rítmico, conhecimento das notas e dedilhação na flauta de bisel.

Parâmetro onde o grupo obteve o resultado mais fraco: afinação vocal.

6.2.2 – Grupo Gordon

O grupo reduziu para 21 alunos, sendo que 4 não se mostraram disponíveis para fazer a avaliação final.

3 alunos obtiveram um resultado global muito bom.

Parâmetros onde o grupo obteve os melhores resultados: rigor rítmico e dedilhação na flauta de bisel.

Parâmetros onde o grupo obteve os resultados mais fracos: conhecimento das notas e afinação vocal.

6.3 – Comparação dos resultados dos grupos relativamente à evolução registada após a avaliação dos dois módulos

No que diz respeito à avaliação global dos dois grupos, registou-se que os alunos que trabalharam segundo a metodologia de Edwin Gordon tiveram uma evolução ligeiramente mais acentuada que os alunos que trabalharam com a metodologia Jos Wuytack. Verificou-se também que os alunos do grupo Wuytack obtiveram melhores resultados globais em ambos os módulos.

Verificou-se também que no grupo Gordon houve mais alunos que não se disponibilizaram para realizar as avaliações de final de módulo.

Nos parâmetros específicos registou-se o seguinte.

Afinação vocal: o grupo Gordon não evoluiu, embora tenha obtido resultados positivos nas duas avaliações, o grupo Wuytack evoluiu significativamente.

Conhecimento das notas musicais: ambos os grupos evoluíram, verificando-se vantagem ligeira para os alunos do grupo Wuytack.

Dedilhação na flauta de bisel: ambos os grupos evoluíram satisfatoriamente, sem vantagem de nenhum deles.

Rigor rítmico: ligeira evolução do grupo Gordon e evolução mais significativa do grupo Wuytack.

Comparando os resultados da ficha diagnóstico e da ficha final verifica-se que ambos os grupos evoluíram, mas o grupo wuytack obteve melhor resultado global.

De uma forma empírica, verifiquei também que os alunos do grupo Wuytack se sentiam mais confortáveis e mais divertidos que os do grupo Gordon. A receptividade dos alunos aos exercícios de imitação melódica e aos de imitação rítmica em PC foi mais espontânea que a receptividade às várias fases dos exercícios de audição.

A turma 7º E, do grupo Gordon, demorou mais tempo que as outras a concluir o 1º e 2º módulos, não tendo, portanto, havido tempo para concluir o 3º módulo.

Conclusões

A questão do “como” ensinar música, ao longo de séculos tem merecido a máxima atenção de inúmeros pedagogos. Diversos especialistas, tanto no ensino da teoria musical como da prática instrumental, tornaram-se referências importantes e incontornáveis para quem se dedica a ensinar música, nas suas mais diversas vertentes.

Sendo professor de Educação Musical nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, ao longo dos anos tive diversos contactos com diferentes metodologias de ensino da música. Desde o início da minha carreira de professor, conheci várias correntes pedagógicas do ensino da educação musical, tendo trabalhado diretamente com Jos Wuytack. Tenho orientado a minha forma de fazer Educação Musical articulando a metodologia Wuytack com o meu estilo pessoal, sem rejeitar a possibilidade de usar outras metodologias, sempre que oportuno.

Para verificar qual a metodologia de ensino da música é a mais adequada para educar musicalmente crianças, decidi realizar um estudo comparativo dos resultados de grupos de alunos sujeitos a duas metodologias diferentes. As minhas escolhas foram as propostas de Jos Wuytack e Edwin Gordon, pedagogos reconhecidos internacionalmente e com vasta obra publicada.

Constituí dois grupos de alunos do 7º ano de escolaridade, tendo cada um deles trabalhado com uma das metodologias seleccionadas, ao longo dum semestre letivo. Ambos os grupos foram sujeitos a uma avaliação inicial, a uma avaliação final, bem como a uma avaliação contínua, com intenção de se estabelecer um padrão da evolução de cada grupo.

Não sendo possível nem adequado aplicar extensivamente todas as propostas de cada um dos autores, selecionei aquelas que considere mais emblemáticas e mais adequadas aos objetivos deste nível de ensino e ao tempo disponível para a realização desta investigação. As aulas foram planificadas com base nas imitações rítmicas e melódicas, pelo lado de Wuytack e com base nas audiações pelo lado de Gordon.

Não foi possível realizar todas as avaliações previstas no projeto inicial. A reduzida dedicação de alguns alunos levou a que um dos grupos não tivesse concluído o terceiro módulo, o que impossibilitou a realização de uma comparação mais fiável dos resultados.

Os alunos que constituíram o grupo Wuytack obtiveram melhores resultados que os alunos do grupo Gordon. No entanto, os dados recolhidos podem não ser suficientes para evidenciar que a metodologia Wuytack é mais adequada que a de Gordon. Por não estar previsto no projeto inicial, não foram comparados os resultados dos alunos na disciplina de

Educação Musical com a globalidade dos resultados nas outras disciplinas. No entanto, posso aqui acrescentar que as turmas que, por sorteio, constituíram o grupo Gordon tiveram um mais elevado insucesso escolar que as do grupo Wuytack, o que poderá também ser sintomático da falta de dedicação desses alunos e não da desadequação da metodologia utilizada.

Há que considerar também a possibilidade dos resultados apresentados pelos alunos selecionados, serem influenciados pelo ambiente sócio familiar, por vezes desfavorável, em que se inserem e que podem contribuir para introduzir variáveis não controladas pelo professor e não quantificáveis no âmbito deste estudo.

De qualquer modo, esta investigação não pode ser considerada totalmente inconclusiva.

Pela experiência que tenho como professor de Educação Musical no ensino básico e pela análise dos resultados obtidos pelos alunos ao longo deste estudo, concluo que as propostas de Wuytack são mais adequadas aos objetivos desta disciplina, para este nível de ensino e para o tempo que é dedicado à música no ensino básico, sendo que este é manifestamente reduzido, correspondendo a uma média de quarenta e cinco minutos por semana, se considerarmos a totalidade do ano letivo.

Verifiquei também que os alunos do grupo Wuytack se sentiam mais confortáveis e mais divertidos que os do grupo Gordon. A receptividade dos alunos aos exercícios de imitação melódica e aos de imitação rítmica em PC foi mais espontânea que a receptividade às várias fases dos exercícios de audição. O facto de mais alunos do grupo Gordon não quererem fazer a avaliação de final de módulo pode ser um reflexo disso.

Por outro lado, embora eu considere que a pedagogia defendida por Gordon necessita de mais tempo para tornar visíveis e consistentes os resultados, acredito que a sua aplicação de forma continuada e numa escola vocacional de música, onde supostamente os alunos estão por vontade própria, pode levá-los a obter melhores resultados ao nível da, por exemplo, afinação vocal e do conhecimento dos intervalos musicais, aspetos que, como já se viu, são muitas vezes considerados como lacunas importantes nos estudantes de música. O recurso à prática regular de ditados melódicos a uma e a várias vozes seria um método importante para o desenvolvimento das capacidades dos alunos nesses aspetos. O tempo disponível para um correto desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos do ensino básico é insuficiente, como já foi referido, e não permite que se possam desenvolver os oito tipos de audição. Como tal, este estudo teve

que ficar limitado às audiações dos tipos 1, escutar música; 2, ler música e 4, recordar e executar a música memorizada.

Embora se possa considerar que este estudo não produziu resultados totalmente fiáveis, concluo que a metodologia de Jos Wuytack foi a mais adequada, para este universo de alunos, para este nível de ensino e para o tempo disponível para a disciplina de Educação Musical.

Referências bibliográficas

(segundo a NP 405)

AZEVEDO, Joaquim- **Cartas aos directores de escolas**. Porto: Edições ASA. 2003. 94p. ISBN 972-41-3651-5

CARNEIRO, Roberto- **A educação primeiro**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2004. 176p. ISBN 972-99183-0-9

CASPURRO, Helena – **Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação**. Universidade de Aveiro, 2006. 429 f. tese de doutoramento [em linha] disponível em <http://www.mulheravestruz.pt/DocenciaInvestigacao.php> [consultado a 2012-01-15]

CASPURRO, Helena – **Audição e Audição, o contributo de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta**. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. Lisboa. 127 (2007)

VILAS-BOAS, Maria Adelina - **A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores**. [em linha] [sem data]. disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> [consultado a 2001-07-17]

CORREIA, José Alberto- **Sociologia da educação tecnológica**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996. 140 p. ISBN 972-674-160-2

.

GORDON, Edwin - **Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.513p ISBN972-31-0876-3 Depósito Legal nº 147 231/00

IRIA, Alexei Valerievich Kozlov – **O ensino da música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974**. Departamento de Comunicação e Arte da universidade de Aveiro, 2011

Manuel António Santos Chagas - A aula de Educação Musical. Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?

MUSGRAVE, P. W.- **Sociologia da educação**. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1979

PALHEIROS, Graça Boal - **Jos Wuytack. 30 anos ao serviço da pedagogia musical**. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. 59 (1988) p. 5-7

PALHEIROS, Graça Boal - **Jos Wuytack, Músico e Pedagogo**. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. 98 (1998) p.16-24

PALHEIROS, Graça Boal - **Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo**. Revista de Educação Musical. 103 (1999) p. 4-9

PINTO, Conceição Alves- **Sociologia da escola**. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, 1995. 191 p. ISBN 972-9241-77-5

SAVATER, Fernando [et al]- **O valor de educar, o valor de instruir**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010. 96 p. ISBN-978-972-0-34931-6

SUTTER, Graziela- **Refletindo Sobre a Relação Família-Escola** [em linha] 2007. disponível em <http://www.webartigos.com/articles/926/1/Refletindo-Sobre-A-Relacao-Familia---Escola/pagina1.html> [consultado a 2011-07-07]

TEDESCO, Juan Carlos – **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 1999. 172 p. ISBN – 972-971553-X

TEODORO, António - **Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente**. Porto: Profedições, 2006. 112 p. ISBN 972-8562-27-6

VILAS-BOAS, Maria Adelina - **A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores**. [em linha] [sem data]. disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> [consultado a 2001-07-17]

Manuel António Santos Chagas - A aula de Educação Musical. Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?

WUYTACK, Jos - **Curso Intensivo de Pedagogia Musical**, Lisboa 20 a 24 de Setembro de 1982: [s.n.] (apontamentos do curso)

WUYTACK, Jos - **Actualizar as ideias educativas de Carl Orff**. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical: 76 (1993) p4-9.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal - **Audição Musical Activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995, 108p , Dep legal 87.525/95

Anexo 1

Ficha Diagnóstico

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DIAGNÓSTICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º _____

Apreciação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

1 - Sabes que as figuras musicais servem para nos indicar a duração dos sons e dos silêncios. Preenche o quadro seguinte:

Nome da figura	Figura	Pausa	Duração

2 – Copia a melodia do quadro e divide-a em compassos.



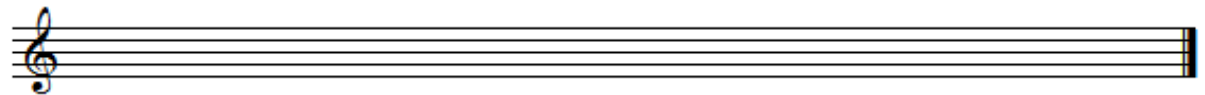
3 – Ditado rítmico.



4 – Explica para que servem as notas musicais.

Explica para que servem as figuras musicais.

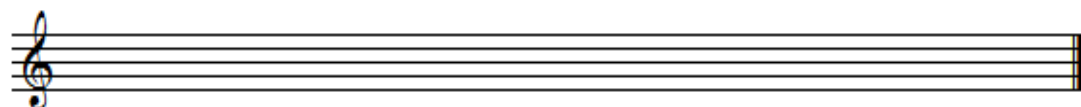
5 – Escreve uma escala de fá natural ascendente e descendente e assinala os intervalos de meio tom indicando também os respetivos graus em numeração romana.



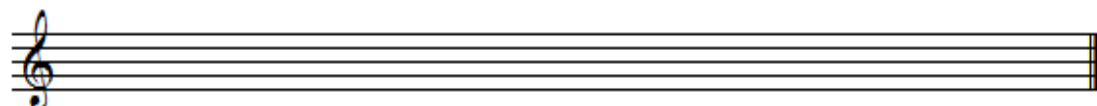
6 – O que é uma escala maior?

—

7 – Escreve a escala de fá maior ascendente indicando os meios tons e os respetivos graus.

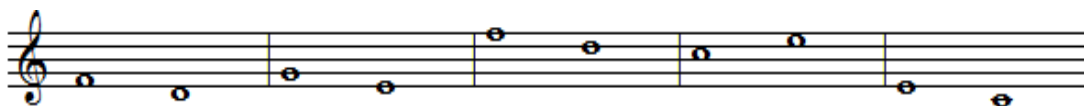
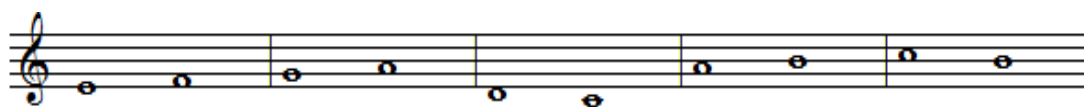


8 – Escreve a escala de sol maior ascendente indicando os meios tons e os respetivos graus.



9 – O que é um intervalo?

10 – Classifica os seguintes intervallos:



Anexo 2

Planificação do primeiro módulo segundo Jos Wuytack

Canção “Over the Rainbow”

Over the rainbow

Chords: C, Em, F, F7+, C, C7+, F, Fm, C, C7+, Dm, G7, C, F7+, G6, C, Csus4, C6, C, B7, G, Bm7 Dm, G7.

Somewhere over the rainbow
 Way up high,
 There's a land that I heard of
 Once in a lullaby.
 Somewhere over the rainbow
 Skies are blue,
 And the dreams that you dare to dream
 Really do come true.

Someday I'll wish upon a star
 And wake up where the clouds are far
 Behind me.
 Where troubles melt like lemon drops
 Away above the chimney tops
 That's where you'll find me.

Somewhere over the rainbow
 Bluebirds fly.
 Birds fly over the rainbow.
 Why then, oh why can't I?

Someday I'll wish upon a star

And wake up where the clouds are far
Behind me.
Where troubles melt like lemon drops
Away above the chimney tops
That's where you'll find me.

Somewhere over the rainbow
Bluebirds fly.
Birds fly over the rainbow.
Why then, oh why can't I?
Birds fly over the rainbow.
Why then, oh why can't I?

If happy little bluebirds fly
Beyond the rainbow
Why, oh why can't I?

Os alunos serão levados a ter contacto progressivo com a canção, que provavelmente não conhecem, através da aplicação das técnicas de imitação rítmica (vitaminas rítmicas) e imitação melódica. Como tal será desenvolvida a sequência de atividades que se apresenta a seguir.

Apresentação de diferentes frases rítmicas em PC (Percussão Corporal): as frases serão apresentadas em grau crescente de dificuldade, até evoluírem para que sejam uma representação rítmica da melodia da canção, como se vê no exemplo seguinte:



O exemplo apresentado, em compasso binário, corresponde aos dois primeiros compassos, quaternários, da canção, aos quais será aplicada a primeira frase do poema:

“*Somewhere, over the rain*” (bow) A utilização dos quatro níveis corporais permite que se produza alguma correspondência com as notas musicais da canção, respeitando o movimento sonoro da melodia.



Este segundo exemplo, também em compasso binário, corresponde à primeira frase da parte B da canção, apresentando uma correspondência direta às alturas da melodia. Neste caso, cada um dos níveis de percussão corporal corresponde a uma das notas (mi, sol fá, sol e lá). Note-se que neste caso não é possível, ou faz menos sentido, aplicar uma fórmula rítmica de quatro compassos, defendida por Wuytack, porque esta não corresponderia a uma frase completa da canção. De qualquer modo esse facto não prejudica o aluno, sendo preferível reproduzir a frase completa, estendendo para os cinco compassos.

Esta diferença, a canção em quaternário e as imitações rítmicas em binário, não necessita de ser explicada aos alunos: o que se pretende é levá-los a um conhecimento empírico da canção antes de qualquer compreensão ao nível teórico. Como tal isso seria inútil e uma perda de tempo, nesta fase.

Depois dos alunos terem interiorizado as diversas fórmulas rítmicas da canção, terão um primeiro contato visual com as pautas da mesma, para uma leitura total do seu ritmo, sem adição de melodia.

Numa segunda fase da aula o professor irá cantar cada uma das frases da melodia, usando vocábulos diversificados, tais como *pá*, *lai*, *zum*, ou outros. Nas suas imitações os alunos poderão repetir a melodia usando o mesmo vocábulo do professor ou outros à sua escolha, de modo a construir uma sonoridade mais rica e alegre, dando também um pouco de liberdade para improvisação.

Numa terceira fase, o professor irá cantar de novo cada frase da melodia, mas, desta vez, substituindo os vocábulos pelos nomes reais das notas, de modo a que os alunos se familiarizem com a relação nome da nota/altura do som.

Todas estas fases de aproximação à melodia serão acompanhadas de piano e guitarra, alternadamente, de modo a que os alunos se familiarizem com sonoridades, andamentos e estilos diferentes, que poderão ser desde a balada ao estilo Judy Garland, a cantora/atriz que primeiro gravou a canção, no filme “O Feiticeiro de OZ”, ou de música havaiana ou tradicional portuguesa, por exemplo.

Finalmente os alunos terão contato definitivo com as pautas e será iniciada a leitura completa das mesmas, compasso a compasso e depois frase a frase, utilizando a voz com o nome das notas e as flautas de bisel. Esta prática pode alternar com a interpretação da canção cantando o poema, podendo também a turma ser dividida de modo a que alguns alunos cantem com o nome das notas e outros com o poema enquanto se ouvem também algumas flautas em uníssono. Estas misturas e alternâncias terão como objetivo levar os alunos a praticar a leitura de modos diversificados executando-a sem se deixar confundir com as sonoridades diferentes das suas que vai ouvindo em simultâneo. Também em simultâneo alguns alunos irão tocar instrumentos PAI (tambor e maracas), de forma improvisada e instintiva, sem sujeição a uma fórmula rítmica escrita, mas tentando aproximar-se do estilo definido no momento, tal como balada, música havaiana ou outro, atrás referidos.

Ao longo das diversas práticas o professor irá chamando a atenção para os nomes e duração das figuras e para os nomes das notas na pauta, visto que vários alunos demonstraram na ficha diagnóstico que não dominam completamente esses conteúdos programáticos ou, pelo menos, esqueceram-nos.

-O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

-O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida.

Depois de todo o processo concluído o professor mostrará aos alunos a música “Somewhere over the rainbow”, mostrando-lhes diversas versões da mesma disponíveis em www.youtube.com, com destaque para as de Judy Garland (jovem atriz que cantou a balada original no filme “O Feiticeiro de OZ), Eric Clapton (acompanhado por um quinteto de jazz/blues) e de Israel Kamakawiwo'ole (cantor Havaiano falecido recentemente, que se faz acompanhar pelo ukulele tradicional). O professor irá tirar partido das diferenças das três

interpretações de épocas diferentes, a primeira de 1939 e as outras de 2010, levando os alunos a cantar o poema em uníssono com as diferentes gravações. Fará também um breve enquadramento das várias versões, com destaque para o uso do ukulele, que descende do cavaquinho português, levado para o Hawai pelos navegadores portugueses.

É possível que todo processo, incluindo as gravações, demore três semanas, o que corresponde a 270 minutos. No entanto, é provável demorar até quatro semanas, num total de 360 minutos.

Anexo 3

Planificação do módulo segundo Edwin Gordon

Canção “Over the Rainbow”

Over the rainbow

Chords: C, Em, F, F7+, C, C7+, F, Fm, C, C7+, Dm, G7, C, F7+, G6, C, Csus4, C6, C, B7, G, Bm7 Dm, G7. D.C.

Somewhere over the rainbow
 Way up high,
 There's a land that I heard of
 Once in a lullaby.
 Somewhere over the rainbow
 Skies are blue,
 And the dreams that you dare to dream
 Really do come true.

Someday I'll wish upon a star
 And wake up where the clouds are far
 Behind me.
 Where troubles melt like lemon drops
 Away above the chimney tops
 That's where you'll find me.

Somewhere over the rainbow
 Bluebirds fly.
 Birds fly over the rainbow.
 Why then, oh why can't I?

Someday I'll wish upon a star

And wake up where the clouds are far
Behind me.
Where troubles melt like lemon drops
Away above the chimney tops
That's where you'll find me.

Somewhere over the rainbow
Bluebirds fly.
Birds fly over the rainbow.
Why then, oh why can't I?
Birds fly over the rainbow.
Why then, oh why can't I?

If happy little bluebirds fly
Beyond the rainbow
Why, oh why can't I?

O professor apresentará aos alunos a música "Somewhere over the rainbow", mostrando-lhes diversas versões da mesma disponíveis em www.youtube.com, com destaque para as de Judy Garland (jovem atriz que cantou a balada original no filme "O Feiticeiro de OZ), Eric Clapton (acompanhado por um quinteto de jazz/blues) e de Israel Kamakawiwo'ole (cantor Havaiano falecido recentemente, que se faz acompanhar pelo ukulele tradicional). O professor irá tirar partido das diferenças das três interpretações de épocas diferentes, a primeira de 1939 e as outras de 2010. Fará também um breve enquadramento das várias versões, com destaque para o uso do ukulele, que descende do cavaquinho português, levado para o Hawai pelos navegadores portugueses.

Segundo Gordon, a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna. Primeiro ouvimos outros a falar. Depois de familiarizados com as sonoridades da língua, numa segunda fase, tentamos imitar o que ouvimos e mais tarde começamos a pensar em articulação com a língua. As palavras e as frases começam a ganhar sentido à medida que nos familiarizamos com esta.

Aplicando estes princípios, o professor irá utilizar a gravação de Judy Garland, por ser a menos elaborada das três selecionadas e por ser a única que não tem improvisações, difíceis de assimilar pelos alunos numa fase inicial de contato com a canção. Esta gravação

não está tocada na escala de dó Maior, o que tem o inconveniente de não poder ser usada em uníssono com as flautas numa fase posterior. No entanto, num momento em que os alunos estão a ter contato com a música para a poder reproduzir com a voz, entoando ou cantando o poema, essa questão não é problemática.

Os alunos irão ouvir a gravação uma primeira vez de forma “passiva”, isto é sem outra atividade senão ouvir. (audiação do tipo um: escutar música familiar ou não familiar);

Numa segunda audição estes irão ter contato com o poema escrito e farão a primeira experiência de interpretação, cantando-o ao mesmo tempo que Judy Garland. Sendo o poema bastante simples e de fácil tradução, não será necessário nenhuma intervenção especial do professor da disciplina de Inglês, nem nenhuma articulação particular entre essa disciplina e a de Educação Musical.

Sequência prevista após esta fase inicial:

- Os alunos cantam o poema, em uníssono com a gravação;
- Os alunos cantam o poema, com acompanhamento harmónico executado pelo professor, na guitarra e no piano alternadamente, para que estes se habituem a sonoridades diferentes, ao estilo Eric Clapton (jazz blues) e Israel Kamakawiwo'ole, por exemplo, como já referido. O professor levará os alunos a interpretar a canção em andamentos diferentes, oscilando entre o lento e o moderado;
- O professor indicará aos alunos qual a nota inicial da canção e estes, com apoio da flauta de bisel, irão tentar encontrar as notas seguintes, com base nas audições e nas experiências vocais anteriores (audiação de tipo 4: recordar e executar a música memorizada).
- Com acompanhamento ao piano ou à guitarra, o professor canta a canção com os nomes das notas, frase a frase, seguido de repetição pelos alunos, de modo a que estes possam confirmar o trabalho que realizaram na fase anterior.
- O professor mostra as pautas da canção e explica a sua leitura, frase a frase, executando-as nas flautas juntamente com os alunos, até estes mostrarem que estão razoavelmente familiarizados com a execução da música (audiação do tipo dois: ler música);

- O professor retira as pautas e os alunos tocam e cantam de cor. Metade da turma canta com os nomes das notas enquanto a outra metade toca, alternando essas responsabilidades entre eles (audiação de tipo quatro: recordar e executar a música memorizada);

-O professor explica que considera que os alunos estão a interpretar com total correção quando estes conseguem tocar a canção sem pensar no nome das notas mas sim no som das mesmas, tendo a capacidade de identificar e corrigir algum erro ou alguma desafinação que ocorra durante a interpretação, bem como de a tocar de novo mais tarde, por se lembrar da sua sonoridade e não por ter decorado os movimentos dos dedos (audiação do tipo quatro).

-O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

-O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida.

É possível que todo o processo, incluindo as gravações, demore três semanas, o que corresponde a 270 minutos. No entanto, é provável demorar até quatro semanas, num total de 360 minutos.

Anexo 4

Planificação do módulo segundo Jos Wuytack

“O anel que me deste”

Canção popular portuguesa, da região do Douro Litoral

O anel que tu me deste

Popular



A

O anel que tu me deste, no Domingo na Trindade

Era-me largo no dedo, apertado na amizade

bis

B

Casa-te ó prima tira a certidão

Ó rica prima do meu coração

bis

A

O anel que tu me deste, era de vidro quebrou

Tanto dure a tua vida como o anel me durou

bis

B

Casa-te ó prima tira a certidão

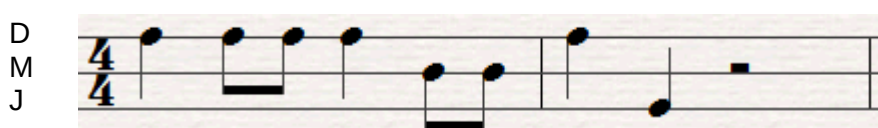
Ó rica prima do meu coração

bis

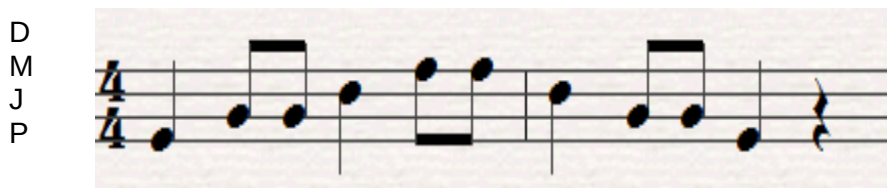
Os alunos serão levados a ter contacto progressivo com a canção, através da aplicação das técnicas de imitação rítmica (vitaminas rítmicas) e imitação melódica. Como tal será desenvolvida a sequência de atividades que se apresenta a seguir.

Apresentação de diferentes frases rítmicas em PC (Percussão Corporal): as frases serão apresentadas em grau crescente de dificuldade, até evoluírem para que sejam uma representação rítmica da totalidade da melodia da canção.

Exemplo de PC para a primeira frase da canção:



Exemplo de PC para a terceira frase da canção



A utilização dos níveis corporais permite que se produza alguma correspondência com as notas musicais da canção, respeitando aproximadamente o movimento sonoro da melodia.

Depois dos alunos terem interiorizado as diversas fórmulas rítmicas da canção, terão um primeiro contato visual com as pautas da mesma, para uma leitura total do seu ritmo, sem adição de melodia.

Numa segunda fase da aula o professor irá cantar cada uma das frases da melodia, usando vocábulos diversificados, tais como *pá*, *lai*, *zum*, ou outros. Nas suas imitações os alunos poderão repetir a melodia usando o mesmo vocábulo do professor ou outros à sua escolha, de modo a construir uma sonoridade mais rica e alegre, dando também um pouco de liberdade para improvisação.

Numa terceira fase, o professor irá cantar de novo cada frase da melodia, mas, desta vez, substituindo os vocábulos pelos nomes reais das notas, de modo a que os alunos se

familiarizem com a relação nome da nota/altura do som. Os alunos cantarão em simultâneo com o professor.

Todas estas fases de aproximação à melodia serão acompanhadas de piano e guitarra, alternadamente, de modo a que os alunos se familiarizem com sonoridades, diferentes. Finalmente os alunos terão contato definitivo com as pautas e será iniciada a leitura completa das mesmas, compasso a compasso e depois frase a frase, utilizando tanto a voz, cantando o nome das notas, como as flautas de bisel. Esta prática pode alternar com a interpretação da canção cantando o poema, podendo também a turma ser dividida de modo a que alguns alunos cantem com o nome das notas e outros com o poema enquanto se ouvem também algumas flautas em uníssono. Estas misturas e alternâncias terão como objetivo levar os alunos a praticar a leitura de modos diversificados executando-a sem se deixar confundir com as outras interpretações que vai ouvindo em simultâneo.

Depois de se verificar que todos os alunos já dominam razoavelmente a execução da melodia, esta poderá ser fruída de vários modos: tocando, cantando, com ou sem acompanhamento de PAI, com piano ou com guitarra, em andamento mais lento ou mais rápido.

O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida.

Sendo esta uma canção mais simples que as anteriores, é possível que todo processo, incluindo as gravações, demore duas semanas, o que corresponde a 180 minutos. No entanto, pode demorar até três semanas, num total de 270 minutos.

Anexo 5

Planificação do módulo segundo a metodologia de Edwin Gordon

“O anel que me deste”

Canção Popular portuguesa, da região do Douro Litoral

Popular



Era-me largo no dedo, apertado na amizade

bis

Casa-te ó prima tira a certidão

Ó rica prima do meu coração

bis

O anel que tu me deste, era de vidro quebrou

Tanto dure a tua vida como o anel me durou

bis

Casa-te ó prima tira a certidão

Ó rica prima do meu coração

bis

O professor apresentará aos alunos a canção “O anel que me deste”, mostrando-lhes versões da mesma disponíveis em www.youtube.com. Aplicando estes princípios, o professor irá utilizar como base de trabalho a gravação do grupo Brigada Victor Jara, por

ser, das várias disponíveis a que tem melhor qualidade de som global e uma interpretação mais agradável. Esta gravação não está tocada na escala de fá maior, o que tem o inconveniente de não poder ser usada em uníssono com as flautas numa fase posterior. No entanto, num momento em que os alunos estão a ter contato com a música para a poder reproduzir com a voz, entoando ou cantando o poema, essa questão não é problemática.

Os alunos irão ouvir a gravação uma primeira vez de forma “passiva”, isto é sem outra atividade senão ouvir (audiação do tipo um: escutar música familiar ou não familiar);

Numa segunda audição estes irão ter contato com o poema escrito e farão a primeira experiência de interpretação, cantando-o ao mesmo tempo que ouvem a gravação;

Sequência prevista após a referida fase inicial:

- Os alunos cantam o poema, em uníssono com a gravação
- Os alunos cantam o poema, com acompanhamento harmónico executado pelo professor, na guitarra e no piano alternadamente, para que estes se habituem a sonoridades diferentes. O professor levará os alunos a interpretar a canção em andamentos diferentes, oscilando entre o lento e o moderado;
- O professor indicará aos alunos qual a nota inicial da canção e estes, com apoio da flauta de bisel, irão tentar encontrar as notas seguintes, com base nas audições e nas experiências vocais anteriores (audiação de tipo 4: recordar e executar a música memorizada).
- Com acompanhamento ao piano ou à guitarra, o professor canta a canção com os nomes das notas, frase a frase, seguido de repetição pelos alunos, de modo a que estes possam confirmar o trabalho que realizaram na fase anterior
- O professor mostra as pautas da canção e explica a sua leitura, frase a frase, executando-as nas flautas juntamente com os alunos, até estes mostrarem que estão razoavelmente familiarizados com a execução da música (audiação do tipo dois: ler música);
- Depois dos alunos terem contato suficiente com a canção e as suas pautas, o professor retira-as, levando os alunos a tocar e a cantar de cor. Primeiro todos tocam ou

cantam em uníssono. Depois, metade da turma canta com os nomes das notas enquanto a outra metade toca, alternando essas responsabilidades entre eles;

-O professor explica que considera que os alunos estão a interpretar com total correção quando estes conseguem tocar a canção sem pensar no nome das notas mas sim no som das mesmas, tendo a capacidade de identificar e corrigir algum erro ou alguma desafinação que ocorra durante a interpretação, bem como de a tocar de novo mais tarde, por se lembrarem da sua sonoridade e não por terem decorado os movimentos dos dedos (audiação do tipo quatro: recordar e executar a música memorizada).

-O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

-O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida.

Sendo esta uma canção mais simples que as anteriores, é possível que todo o processo, incluindo as gravações, demore duas semanas, o que corresponde a 180 minutos. No entanto, pode demorar até três semanas, num total de 270 minutos.

Anexo 6

Planificação do módulo segundo a metodologia de Jos Wuytack

“Regadinho”

Canção Popular portuguesa, da região da Beira Litoral

The musical score is written for Voice and Flute in 6/8 time. It consists of four systems of staves, each with a Voice staff and a Flute staff. The lyrics are in Portuguese and are written below the Voice staff.

System 1:

Voice: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gar
 Flute: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gan - do

System 2:

Voice: a á - gua do no - sso ri - o co - re to - da pa - rao mar
 Flute: en - quan - to re - gae não re - ga em quem de - vo vou pen - san - do

System 3:

Voice: á - gua le - vao re - ga - di - nho vai re - gar o meu jar - dim
 Flute: á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vao re - ga - dor

System 4:

Voice: en - quan - to le - vae não le - va vou pen - san - do cá p'ra mim
 Flute: en - quan - to le - vae não le - va vou fa - lar ao meu a - mor

As pautas apresentadas constituem-se como uma partitura, com uma pauta para as vozes e outra para as flautas. Os alunos irão cantar a melodia principal e o respetivo poema, mas irão também tomar conhecimento com a pauta que corresponde à parte a interpretar em flautas de bisel, sendo essa que deverão também cantar com o nome das notas para a avaliação final.

Esta canção serve como ponto de partida para o estudo dos compassos compostos, de subdivisão ternária, em oposição aos compassos simples, de subdivisão binária.

O professor apresentará o significado de cada um dos algarismos do indicador de compassos, neste caso o 6 e o 8. Realizará diversos exercícios rítmicos com PC, de modo a

que os alunos se familiarizem com o “balanço” do compasso binário composto, tão comum na música tradicional portuguesa e facilmente assimilável, por ser muito intuitivo.

O professor dará aos alunos o texto de apoio apresentado no anexo 8.

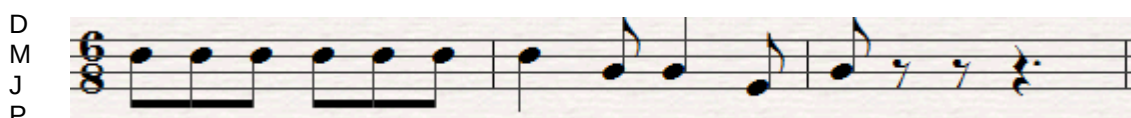
Exemplo de exercício rítmico em PC



Depois dos alunos terem compreendido o conceito de compasso composto, o professor apresentará aos alunos a canção “Regadinho”. Os alunos serão levados a ter contacto progressivo com a canção, que provavelmente não conhecem, através da aplicação das técnicas de imitação rítmica (vitaminas rítmicas) e imitação melódica.

Como tal será desenvolvida a sequência de atividades que se apresenta a seguir.

Apresentação de diferentes frases rítmicas em PC (Percussão Corporal): as frases serão apresentadas em grau crescente de dificuldade, até evoluírem para que sejam uma representação rítmica da melodia, como se vê no exemplo seguinte:



O exemplo apresentado, corresponde aos dois primeiros compassos da canção. A utilização dos diversos níveis de PC permite que se produza alguma correspondência com as notas musicais da canção, respeitando o movimento sonoro da melodia.

Depois dos alunos terem interiorizado as diversas fórmulas rítmicas da música, terão um primeiro contato visual com as pautas da mesma, para uma leitura total do seu ritmo, sem adição de melodia.

O professor cantará cada uma das frases da música, usando vocábulos diversificados, tais como *pá, lai, zum*, ou outros. Usará também andamentos diferentes. Nas suas imitações os alunos poderão repetir a melodia usando o mesmo vocábulo do professor

ou outros à sua escolha, de modo a construir uma sonoridade mais rica e alegre, dando também um pouco de liberdade para improvisação.

Numa terceira fase, o professor irá cantar de novo cada frase, mas, desta vez, substituindo os vocábulos pelos nomes reais das notas, de modo a que os alunos se familiarizem com a relação nome da nota/altura do som.

Todas estas fases de aproximação à melodia serão acompanhadas de piano e guitarra, alternadamente, de modo a que os alunos se familiarizem com sonoridades, andamentos e estilos diferentes.

Finalmente os alunos terão contato definitivo com as pautas e será iniciada a leitura completa das mesmas, compasso a compasso e depois frase a frase, utilizando a voz com o nome das notas e as flautas de bisel.

O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida, a definir com o contributo dos alunos.

É possível que todo processo, incluindo as gravações, demore duas semanas, o que corresponde a 180 minutos. No entanto, é provável demorar até quatro semanas, num total de 270 minutos.

Anexo 7

Planificação do módulo segundo a metodologia de Edwin Gordon

“Regadinho”

Canção Popular portuguesa, da região da Beira Litoral

Voice: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gar
 Flute: Á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vae vai re - gan - do

5
 Voice: a á - gua do no - sso ri - o co - rre to - da pa - rao mar
 Flute: en - quan - to re - gae não re - ga em quem de - vo vou pen - san - do

9
 Voice: á - gua le - vao re - ga - di - nho vai re - gar o meu jar - dim
 Flute: á - gua le - vao re - ga - di - nho á - gua le - vao re - ga - dor

13
 Voice: en - quan - to le - vae não le - va vou pen - san - do cá p'ra mim
 Flute: en - quan - to le - vae não le - va vou fa - lar ao meu a - mor

As pautas apresentadas constituem-se como uma partitura, com uma pauta para as vozes e outra para as flautas. Os alunos irão cantar a melodia principal e o respetivo poema, mas irão também tomar conhecimento com a pauta que corresponde à parte a interpretar em flautas de bisel, sendo essa que deverão também cantar com o nome das notas para a avaliação final.

Esta canção serve como ponto de partida para o estudo dos compassos compostos, de subdivisão ternária, em oposição aos compassos simples, de subdivisão binária.

O professor apresentará o significado de cada um dos algarismos do indicador de compassos, neste caso o 6 e o 8. Realizará diversos exercícios rítmicos com PC, de modo a

que os alunos se familiarizem com o “balanço” do compasso binário composto, tão comum na música tradicional portuguesa e facilmente assimilável, por ser muito intuitivo.

O professor dará aos alunos o texto de apoio apresentado no anexo 8.

Exemplo de exercício rítmico em PC



Depois dos alunos terem compreendido o conceito de compasso composto, o professor apresentará aos alunos a canção “Regadinho”, interpretando-a com acompanhamento ao piano ou à guitarra. Ao contrário do que aconteceu nos outros módulos de trabalho, o professor não recomendará www.youtube.com, como recurso a utilizar, pelo facto dos vídeos disponíveis corresponderem a versões diferentes, interpretadas em compasso binário simples.

Os alunos irão ouvir a interpretação da canção, realizada pelo professor, uma primeira vez de forma “passiva”, isto é sem outra atividade senão ouvir atentamente (audiação do tipo um: escutar música familiar ou não familiar);

Sequência prevista após a fase inicial:

- Os alunos cantam o poema, em uníssono com a interpretação melódica do professor, ao piano ou à guitarra;

- Os alunos cantam o poema, com acompanhamento harmónico executado pelo professor, na guitarra e no piano alternadamente, para que estes se habituem a sonoridades diferentes. O professor levará os alunos a interpretar a canção em andamentos diferentes, oscilando entre o lento e o moderado;

- Depois de familiarizados com a melodia e o poema, o professor apresenta aos alunos o acompanhamento em flauta de bisel, que corresponde às pautas inferiores da partitura (audiação do tipo um: escutar música familiar ou não familiar).

- Os alunos trauteiam a pauta inferior em uníssono com a interpretação do professor, que usará a flauta ou outro instrumento, podendo ser usados diferentes andamentos, oscilando entre o lento e o moderado;

- O professor indicará aos alunos qual a nota inicial e estes, com apoio da flauta de bisel, irão tentar encontrar as notas seguintes, com base nas audições e nas experiências vocais anteriores (audiação de tipo 4: recordar e executar a música memorizada).

- Com acompanhamento ao piano ou à guitarra, o professor canta a pauta com os nomes das notas, frase a frase, seguido de repetição pelos alunos, de modo a que estes possam confirmar o trabalho que realizaram na fase anterior.

- O professor mostra as pautas da canção e explica a sua leitura, frase a frase, executando-as nas flautas juntamente com os alunos, até estes mostrarem que estão razoavelmente familiarizados com a execução da música (audiação do tipo dois: ler música);

- O professor retira as pautas e os alunos tocam e cantam de cor. Metade da turma canta com os nomes das notas enquanto a outra metade toca, alternando essas responsabilidade entre eles (audiação de tipo quatro: recordar e executar a música memorizada);

- O professor explica que considera que os alunos estão a interpretar com total correção quando estes conseguem tocar a canção sem pensar no nome das notas mas sim no som das mesmas, tendo a capacidade de identificar e corrigir algum erro ou alguma desafinação que ocorra durante a interpretação, bem como de a tocar de novo mais tarde, por se lembrar da sua sonoridade e não por ter decorado os movimentos dos dedos (audiação do tipo quatro).

- O professor ouve e grava cada interpretação individual, dando ao aluno a possibilidade de tocar de cor ou lendo as pautas.

- O professor grava toda a turma em simultâneo, interpretando a canção com a forma definida.

É possível que todo processo, incluindo as gravações, demore duas semanas, o que corresponde a 180 minutos. No entanto, é provável demorar até três semanas, num total de 270 minutos.

Anexo 8

Documento de apoio “Compassos Compostos”

Compassos

Já sabemos que um compasso é uma pequena secção da peça musical, tendo um número de pulsações definido e regular.

Cada compasso tem uma fórmula de apresentação que é definida pelos parâmetros que se descrevem a seguir:

Figura	Duração	Nº de figuras necessárias para completar o valor de uma semibreve	Número de referência
semibreve	4	1	1
mínima	2	2	2
semínima	1	4	4
colcheia	0,5	8	8

A representação de um indicador de compasso parece uma fração, mas apresenta um significado diferente.

Ex.:

Compasso binário simples



Significa que cada compasso dura o mesmo que duas figuras de referência 4 (semínima).

Compasso ternário simples



Significa que cada compasso dura o mesmo que três figuras de referência 4 (semínima)

Compasso quaternário simples



Significa que cada compasso dura o mesmo que quatro figuras de referência 4 (semínima).

Compasso binário composto



Significa que cada compasso dura o mesmo que seis figuras de referência 8 (colcheia)

Compasso ternário composto



Significa que cada compasso dura o mesmo que nove figuras de referência oito (colcheia)

Compasso quaternário composto



Significa que cada compasso dura o mesmo que doze figuras de referência oito (colcheia).

Anexo 9

Ficha de avaliação final

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

ESCOLA D. LUÍS DE ATAÍDE

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome _____ Data _____ Nº _____ Turma 7º

Classificação _____

O Professor _____

O Encarregado de Educação _____

1 - Classifica os intervalos seguintes. (não esquecer de indicar também o movimento)



2 – Escreve uma escala natural de fá ascendente e indica a posição dos meios tons e os respetivos graus em numeração romana.

3- Escreve uma escala de fá maior ascendente e indica a posição dos meios tons e os respetivos graus em numeração romana.

4 - Divide o exemplo musical em compassos.



5 - Sabes que um dos instrumentos mais usados na música tradicional portuguesa é a VIOLA (não confundir com a guitarra portuguesa ou com outras guitarras). Indica 3 nomes que a viola pode ter e qual a principal semelhança entre as diferentes violas. Indica também as principais diferenças que estas podem apresentar.

6 - Qual o instrumento de sopro típico da região de Trás-os-Montes?

Quais as características principais do referido instrumento?

7 - Explica qual a principal diferença entre as músicas de trabalho e as músicas de baile.

8 - Explica por que razão o fandango ribatejano é quase sempre tocado e dançado apenas por homens.

9 - Por que razão nalgumas zonas do país (por exemplo em Trás-os-Montes, nos Açores e na Madeira) a música tradicional apresenta características mais marcadas do que noutras?

10 - Numa zona do centro de Portugal usa-se muito um instrumento de pele de influência Árabe. De que zona e de que instrumento estamos a falar?

Anexo 10

**CD com as gravações individuais e coletivas de todas as
canções**

Lista das faixas áudio (número da faixa, identificação do aluno e nome da canção)

Faixa 1 – 7B1 – Over the Rainbow

Faixa 2 – 7B3 – Over the Rainbow

Faixa 3 – 7B4 – Over the Rainbow

Faixa 4 – 7B5 – Over the Rainbow

Faixa 5 – 7B7 – Over the Rainbow

Faixa 6 – 7B8 – Over the Rainbow

Faixa 7 – 7B9 – Over the Rainbow

Faixa 8 – 7B10 – Over the Rainbow

Faixa 9 – 7B11 – Over the Rainbow

Faixa 10 – 7B – Over the Rainbow, interpretação conjunta da turma 7º B

Faixa 11 – 7C1 – Over the rainbow

Faixa 12 – 7C2 – Over the Rainbow

Faixa 13 – 7C3 – Over the Rainbow

Faixa 14 – 7C4 – Over the Rainbow

Faixa 15 – 7C6 – Over the Rainbow

Faixa 16 – 7C7 – Over the Rainbow

Faixa 17 – 7C8 – Over the Rainbow

Faixa 18 – 7C9 – Over the Rainbow

Faixa 19 – 7C10 – Over the Rainbow

Faixa 20 – Over the Rainbow – interpretação conjunta da turma 7º C

Faixa 21 – 7D1 – Over the Rainbow

Faixa 22 – 7D2 – Over the Rainbow

Faixa 23 – 7D3 – Over the Rainbow

Faixa 24 – 7D4 - Over the Rainbow

Faixa 25 – 7D6 - Over the Rainbow

Faixa 26 – 7D7 - Over the Rainbow

Faixa 27 – 7D8 - Over the Rainbow

Faixa 28 – 7D9 - Over the Rainbow

Faixa 29 – 7D10 - Over the Rainbow

Faixa 30 – 7D11 - Over the Rainbow

Faixa 31 – Over the Rainbow - Interpretação conjunta da turma 7º D

Faixa 32 – 7E1 – Over the Rainbow

Faixa 33 – 7E2 - Over the Rainbow

Faixa 34 – 7E3 – Over the Rainbow

Faixa 35 – 7E5 - Over the Rainbow

Faixa 36 – 7E6 - Over the Rainbow

Faixa 37 – 7E8 – Over the Rainbow

Faixa 38 – 7E9 - Over the Rainbow

Faixa 39 – 7E10 - Over the Rainbow

Faixa 40 – 7E11 - Over the Rainbow

Faixa 41 – Over the Rainbow, interpretação conjunta da turma 7º E.

Faixa 42 – 7B3 – O anel que tu me deste

Faixa 43 – 7B4 - O anel que tu me deste

Faixa 44 – 7B5 - O anel que tu me deste

Faixa 45 – 7B6 - O anel que tu me deste

Faixa 46 – 7B7 - O anel que tu me deste

Faixa 47 – 7B8 - O anel que tu me deste

Faixa 48 – 7B9 - O anel que tu me deste

Faixa 49 – 7B10 - O anel que tu me deste

Faixa 50 – 7B11 - O anel que tu me deste

Faixa 51 - O anel que tu me deste, interpretação conjunta da turma 7º B

Faixa 52 – 7C1 – O anel que tu me deste

Faixa 53 – 7C2 - O anel que tu me deste

Faixa 54 – 7C3 - O anel que tu me deste

Faixa 55 – 7C4 - O anel que tu me deste

Faixa 56 – 7C5 - O anel que tu me deste

Faixa 57 – 7C6 - O anel que tu me deste

Faixa 58 – 7C7 - O anel que tu me deste

Faixa 59 – 7C9 - O anel que tu me deste

Faixa 60 – 7C10 - O anel que tu me deste

Faixa 61 – 7C11 - O anel que tu me deste

Faixa 62 – O anel que tu me deste, interpretação da turma 7º C

Faixa 63 – 7D1 – O anel que tu me deste

Faixa 64 – 7D2 - O anel que tu me deste

Faixa 65 – 7D3 - O anel que tu me deste

Faixa 66 – 7D4 - O anel que tu me deste

Faixa 67 – 7D6 - O anel que tu me deste

Faixa 68 – 7D7 - O anel que tu me deste

Faixa 69 – 7D8 - O anel que tu me deste

Faixa 70 – 7D9 - O anel que tu me deste

Faixa 71 – 7D10 - O anel que tu me deste

Faixa 72 – 7D11 - O anel que tu me deste

Faixa 73 – 7D – O anel que tu me deste, interpretação conjunta da turma 7º D

Faixa 74 – 7E1 – O anel que tu me deste

Faixa 75 – 7E2 - O anel que tu me deste

Faixa 76 – 7E5 - O anel que tu me deste

Faixa 77 – 7E6 - O anel que tu me deste

Faixa 78 – 7E9 - O anel que tu me deste

Faixa 79 – 7E10 - O anel que tu me deste

Faixa 80 – 7E11 - O anel que tu me deste

Faixa 81 – O anel que me deste, interpretação conjunta da turma 7º E

Faixa 82 – 7B3 – Regadinho

Faixa 83 – 7B4 – Regadinho

Faixa 84 – 7B5 – Regadinho

Faixa 85 – 7B6 – Regadinho

Faixa 86 – 7B7 – Regadinho

Faixa 87 – 7B8 – Regadinho

Faixa 88 – 7B9 – Regadinho

Faixa 89 – 7B10 – Regadinho

Faixa 90 – Regadinho, interpretação conjunta da turma 7º B

Faixa 91 – 7C1 – Regadinho

Faixa 92 – 7C2 – Regadinho

Faixa 93 – 7C3 – Regadinho

Faixa 94 – 7C5 – Regadinho

Faixa 95 – 7C6 – Regadinho

Faixa 96 – 7C7 – Regadinho

Faixa 97 – 7C9 – Regadinho

Faixa 98 – 7C10 – Regadinho

Faixa 99 – 7C11 – Regadinho

Faixa 100 7D3 – Regadinho

Faixa 101 – 7D4 – Regadinho

Faixa 102 – 7D6 – Regadinho

Faixa 103 – 7D7 – Regadinho

Faixa 104 – 7D8 – Regadinho

Faixa 105 – 7D9 – Regadinho

Faixa 106 – 7D10 – Regadinho

Faixa 107 – 7D11 – Regadinho