



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical

Filipe André Almeida Vicente

Orientadora

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador na Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Doutor Carlos Humberto Nobre dos Santos Luiz

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto
Politécnico de Coimbra

Dedicatória

Aos meus pais, Américo Vicente e Teresa Vicente, pelos valores que me transmitiram, e por me terem dado a oportunidade de seguir o meu sonho.

À minha namorada, Raquel Antunes, por me saber fazer feliz, e por ter sido o meu suporte, fonte de força e apoio incondicional.

A toda a minha família, em especial às minhas primas Ana Brito e Francisca Brito, à minha tia Luísa Alves e à minha madrinha Maria da Conceição Brito (São), por todos os conselhos que me deram, e me fizeram crescer.

Ao Grupo Musical Fraternidade Pampilhosense, instituição onde aprendi a amar a música.

Agradecimentos

À Supervisora e Orientadora Professora Doutora Maria Luísa Castilho e à Professora Cooperante Ana Leão pelos seus conselhos, disponibilidade demonstrada, orientações, partilha de experiências e motivação ao longo de todo este processo de aprendizagem.

Ao amigo Nuno Pinheiro por toda a amizade e disponibilidade para ajudar.

Ao pai e irmão da minha namorada, Manuel Antunes e Filipe Antunes, por toda a motivação que me deram.

Ao Conservatório Regional de Castelo Branco, professores, alunos e funcionários.

Aos músicos das filarmónicas por onde passei e com os quais tanto aprendi, em especial aos “meus” músicos do Grupo Musical Fraternidade Pampilhosense.

Resumo

O presente Relatório incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, nas turmas de Coro G e de Formação Musical do sexto grau, no Conservatório Regional de Castelo Branco, durante o ano letivo de 2018/2019. O Relatório integra um estudo de investigação desenvolvido com base num projeto construído na unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico, o qual reflete a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Numa primeira parte do Relatório, centramo-nos no conhecimento do contexto da escola e do ensino. São apresentadas descrições reflexivas das nossas aulas, enquanto estagiário, nas disciplinas de Coro e de Formação Musical, assim como são disponibilizadas as planificações, reflexões, e o material didático utilizado para a avaliação do desempenho dos alunos no contexto escolar.

Na segunda parte, apresentamos um Estudo de Investigação enquadrado na Prática de Ensino Supervisionada sendo abordado o tema: “A Tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical”.

As questões de investigação orientadoras do estudo foram as seguintes:

(1) Em que medida a tecnologia contribui para a motivação da aprendizagem na Formação Musical?

(2) Como implementar estratégias, utilizando a tecnologia como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

Foi desenvolvida uma estratégia pedagógico-didática, através da utilização de uma aplicação tecnológica chamada “Ouvido Perfeito”, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de competências musicais, mais especificamente o ouvido intervalar e harmónico, o desenvolvimento da motivação e do interesse dos alunos pela formação musical.

A investigação baseou-se na análise do resultado da utilização da aplicação “Ouvido Perfeito” no Ensino da Formação Musical no Ensino Especializado. Os procedimentos utilizados foram planificação e lecionação das aulas, e registos de observação; fichas/testes de avaliação; realização de dois inquéritos por questionário; análise de dados; e reflexões produzidas com vista à elaboração e divulgação dos resultados finais.

Palavras chave

Tecnologia; Motivação; Formação Musical; Treino Auditivo; Ouvido Perfeito

Abstract

This Report focuses on the Supervised Teaching Practice Curricular Unit of the Master in Music Teaching, option of Musical Formation and Ensemble Music, in the classes of Choir G and Musical Formation of the sixth degree, at the Regional Conservatory of Castelo Branco, during the academic year 2018/2019. The Report integrates a research study developed based on a project built in the curricular unit of Artistic Teaching Project, which reflects the application of the knowledge acquired during the course.

In a first part of the Report, we focus on knowledge of the school and teaching context. Reflective descriptions of our classes are presented, as an intern, in the disciplines of Choir and Musical Formation, as well as the plans, reflections, and didactic material used to evaluate the performance of students in the school context.

In the second part, we present an Investigation Study framed in the Supervised Teaching Practice, being addressed the theme: “Technology as a tool in the auditory development of Music Education students”.

The research questions guiding the study were as follows:

(1) To what extent does technology contribute to the motivation of learning in Music Education?

(2) How to implement strategies, using technology as a resource for the development of musical skills in Music Education?

A pedagogical-didactic strategy was developed, through the use of a technological application called “Perfect Ear”, with the objective of developing the learning of musical skills, more specifically the interval and harmonic ear, the development of the motivation and the interest of students for musical formation.

The investigation was based on an analysis in regards to the use of “Ear Perfect” application in the area of teaching Musical Education in Artistic Education. The methods used included lessons planning and teaching, observation records, evaluation sheets/tests; two surveys; data collection and analysis; and reflections with the purpose of developing and promoting the final results.

Keywords

Technology; Motivation; Musical Formation; Listening Training; Perfect Ear

Índice geral

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Índice geral.....	xiii
Índice de figuras.....	xvi
Índice de gráficos.....	xvii
Lista de tabelas	xix
Introdução	1
Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
2. Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas	4
2.1. Castelo Branco.....	4
2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	4
2.2.1. Espaço Físico.....	7
2.3. Caracterização da Turma do Sexto Grau de Formação Musical.....	7
2.3.1. Os Alunos	7
2.3.2. Instrumentos Praticados na Turma	8
2.3.3. O Aluno e o Conservatório.....	9
2.3.4. O aluno e a Formação Musical	11
2.4. Caracterização da Turma do Coro G.....	12
2.4.1. Os Alunos	12
2.4.2. Instrumentos Praticados na Turma	15
3. O Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.....	16
3.1. Planificações e Reflexões de Formação Musical do Sexto Grau	24
3.2. Planificações e Reflexões do Coro G.....	51
4. Reflexão Final Sobre a Prática de Ensino Supervisionada	70
Parte II – Projeto de Investigação: “A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical”	73
1. Introdução	74
2. Problemática e Objetivos do Estudo	75
3. Fundamentação Teórica.....	75

3.1. As Gerações	75
3.1.1. Geração silenciosa (1925 a 1945)	76
3.1.2. Geração “Baby Boomers” (1946 a 1964).....	76
3.1.3. Geração X (1965 a 1981).....	77
3.1.4. Geração Y (1982 a 1994).....	77
3.1.5. Geração Z (1995 -2010).....	77
3.1.6. Geração “Alpha”	78
3.2. Nativos Digitais	78
3.3. Tecnologia e Música.....	79
3.4. Utilização das TIC como estratégia promotora da motivação dos alunos.....	81
3.5. Motivação.....	83
3.5.1. Motivação Intrínseca.....	84
3.5.2. Motivação Extrínseca.....	84
3.5.3. Motivação Para a Aprendizagem.....	85
3.5.4. A Motivação Para a Aprendizagem Musical.....	87
3.6. Perceção Auditiva e Perceção Musical.....	89
3.6.1. Intervalos.....	92
3.6.2. Acordes	93
3.6.3. Escalas/Modos	94
4. Metodologia	99
4.1. Caracterização do Tipo de Investigação.....	100
4.1.1. Investigação-Ação.....	100
4.1.2. Estudo de Caso	102
4.3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	105
4.3.1. Inquéritos por Questionário.....	105
4.3.2. Observação Direta e Participativa	108
4.3.3. Fichas/testes de avaliação.....	109
5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	113
5.1. Inquéritos por Questionário	113
5.1.1. Discussão dos Inquéritos por Questionário.....	118
5.2. Resumos Reflexivos	119
5.2.1. Discussão dos Resumos Reflexivos.....	121
5.3. Fichas/Testes de Avaliação	122
5.3.1. Discussão das Fichas/Testes de Avaliação.....	125

6. Conclusões e Considerações Finais	126
6.1. Conclusões.....	126
6.2. Limitações do Estudo e Recomendações Futuras	127
6.3. Notas Finais.....	128
7. Referências	129
8. Anexos	138
Anexo A – Inquéritos por Questionário	139
Anexo B – Fichas de Avaliação	143
Anexo C – Testes de Avaliação	148

Índice de figuras

Figura 1 - As notas musicais como fundamentais de acordes	93
Figura 2 - Inversões do acorde de Dó Maior	94
Figura 3 - Escala de Dó Maior.....	95
Figura 4 - Escala de Lá menor natural	95
Figura 5 - Escala de Lá menor harmónica.....	96
Figura 6 - Escala de Lá menor melódica.....	96
Figura 7 - Modos eclesiásticos	97
Figura 8 - Novos modos eclesiásticos concebidos em 1547.....	98

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos por curso do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	5
Gráfico 2 - Número de alunos por regime no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	5
Gráfico 3 - Número de alunos por grau no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	6
Gráfico 4 - Número de alunos por instrumento no Conservatório Regional de Castelo Branco	6
Gráfico 5 - Composição da turma do sexto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	7
Gráfico 6 - Instrumentos praticados na turma do sexto grau de Formação Musical.....	8
Gráfico 7 - Gosto dos alunos do sexto grau de Formação Musical em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.....	9
Gráfico 8 - Preferências dos alunos de sexto grau no Conservatório.....	9
Gráfico 9 - Motivos pelos quais os alunos do sexto grau escolheram o Conservatório para aprender música.....	10
Gráfico 10 - Atividades preferidas dos alunos do sexto grau nas aulas de Formação Musical	11
Gráfico 11 - Atividades menos preferidas dos alunos de sexto grau nas aulas de Formação Musical	11
Gráfico 12 - Composição do Coro C do Conservatório Regional de Castelo Branco	12
Gráfico 13 - Relação de alunos por grau do Coro G.....	14
Gráfico 14 - Instrumentos praticados no Coro G do Conservatório Regional de Castelo Branco	15
Gráfico 15 - Opinião dos alunos de sexto grau em relação à tecnologia como uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical	113
Gráfico 16 - Frequência com que os alunos do sexto grau utilizaram aplicações como o "Ouvido Perfeito"	114
Gráfico 17 - Motivação para o estudo da Formação Musical dos alunos de sexto grau recorrendo a aplicações como o "Ouvido Perfeito"	114
Gráfico 18 - Opinião dos alunos de sexto grau acerca da importância de aplicações como o "Ouvido Perfeito" no desenvolvimento auditivo.....	115
Gráfico 19 - Importância do uso da tecnologia na aprendizagem da Formação Musical.....	115
Gráfico 20 - Frequência da utilização da aplicação "Ouvido Perfeito".....	116
Gráfico 21 - Motivação dos alunos de sexto grau para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação "Ouvido Perfeito"	116
Gráfico 22 - Evolução dos alunos no desenvolvimento auditivo utilizando a aplicação "Ouvido Perfeito"	116

Gráfico 23 - Temática onde os alunos sentiram maior evolução.....	117
Gráfico 24 - Opinião dos alunos acerca da importância de aplicações como o "Ouvido Perfeito" no desenvolvimento auditivo.....	117

Lista de tabelas

Tabela 1 - Composição da turma do sexto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	8
Tabela 2 - Composição do Coro G do Conservatório Regional de Castelo Branco	12
Tabela 3 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Formação Musical (6º grau), durante o ano letivo 2018/2019	16
Tabela 4 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Classe de Conjunto (Coro G) durante o ano letivo 2018/2019	20
Tabela 5 - Planificação e reflexão da 8ª aula de Formação Musical, lecionada a 7/11/2018.....	25
Tabela 6 - Planificação e reflexão da 14ª aula de Formação Musical, lecionada a 9/1/2019.....	30
Tabela 7 - Planificação e reflexão da 15ª aula de Formação Musical, lecionada a 16/1/2019.....	34
Tabela 8 - Planificação e reflexão da 20ª aula de Formação Musical, lecionada a 20/2/2019.....	38
Tabela 9 - Planificação e reflexão da 27ª aula de Formação Musical, lecionada a 8/5/2019.....	42
Tabela 10 - Planificação e reflexão da 29ª aula de Formação Musical, lecionada a 22/5/2019	46
Tabela 11 - Planificação e reflexão da 9ª aula de Coro, lecionada a 13/11/2018	52
Tabela 12 - Planificação e reflexão da 21ª aula de Coro, lecionada a 26/2/2019	59
Tabela 13 - Planificação e reflexão da 32ª aula de Coro, lecionada a 11/6/2019	65
Tabela 14 - Denominação dos intervalos.....	93
Tabela 15 - Temáticas e Exercícios da Aplicação "Ouvido Perfeito"	104
Tabela 16 - Guião do primeiro inquérito por questionário.....	106
Tabela 17 - Guião do segundo inquérito por questionário.....	107
Tabela 18 - Guião da primeira ficha de avaliação	110
Tabela 19 - Guião da segunda ficha de avaliação	110
Tabela 20 - Guião da terceira ficha de avaliação	110
Tabela 21 - Guião da quarta ficha de avaliação	111
Tabela 22 - Guião do teste de avaliação anterior ao estudo	111
Tabela 23 - Guião do teste de avaliação posterior ao estudo	112
Tabela 24 - Evidências nos resumos reflexivos	119
Tabela 25 - Resultados do reconhecimento auditivo de intervalos nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical.....	122
Tabela 26 - Resultados do reconhecimento auditivo de escalas/modos nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical.....	123

Tabela 27 - Resultados do reconhecimento auditivo de acordes nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical.....	124
Tabela 28 - Resultados do reconhecimento auditivo de intervalos, escalas/modos e acordes nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical	125

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, desenvolvido na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em duas partes distintas: a primeira evidencia o desenvolvimento da própria Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), onde se inclui a caracterização do meio (da cidade de Castelo Branco e do Conservatório Regional de Castelo Branco), a caracterização das turmas de Coro G e de Formação Musical do sexto grau onde o Estágio decorreu, as planificações e os resumos reflexivos das aulas de Coro e Formação Musical que foram objeto de investigação do Relatório Final. Esta primeira parte culmina com a Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte do Relatório apresenta a investigação desenvolvida ao longo do Estágio, com o tema: “A Tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical”. A temática surgiu no sentido de procurar construir um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas, com recurso à tecnologia, que permitissem desenvolver nos alunos um maior interesse pela disciplina de Formação Musical e, ao mesmo tempo, utilizar a tecnologia para desenvolver auditivamente os alunos, tendo como objetivo central a promoção do sucesso da aprendizagem e da motivação.

A problemática que se pretendeu estudar está relacionada com a constatação de que os alunos, na generalidade, revelam um fraco desenvolvimento auditivo. Saltam à vista muitas dificuldades em reconhecer auditivamente intervalos, escalas e acordes. Uma vez que estamos num mundo cada vez mais tecnológico, mundo este onde os jovens estão submersos, cabe aos professores adaptarem-se a esta realidade. Porque não usar a tecnologia nas aulas, permitindo assim que os alunos aprendam de uma forma mais intuitiva? O uso da tecnologia pode ser um passo muito importante na sua motivação, esta que é essencial para a continuidade dos estudos musicais.

O objetivo central deste projeto de investigação é compreender se a tecnologia é um recurso didático privilegiado no processo de ensino e aprendizagem da Formação Musical, através da construção e implementação, *in loco*, de estratégias pedagógico-didáticas, onde a tecnologia se revela um recurso central para a promoção e o desenvolvimento de competências musicais.

Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu entre o dia 2 de outubro de 2018 e o dia 12 de junho de 2019 no Conservatório Regional de Castelo Branco. O Estágio teve a supervisão da professora Doutora Luísa Correia e a cooperação da professora Ana Leão e do professor José Carlos Oliveira. Depois de uma reunião, procedeu-se à seleção das turmas, e ficou decidido que a Prática Supervisionada fosse desenvolvida na Classe de Conjunto, Coro G – 3º a 8º grau e na turma de Formação Musical - 6º grau.

As aulas de Coro realizaram-se às terças-feiras às 16h45 horas, no auditório Liszt do Conservatório Regional de Castelo Branco, com a duração de 45 minutos. As aulas de Formação Musical decorreram quartas-feiras às 15 horas na sala *Bach* do Conservatório, com a duração de 90 minutos.

No início do ano letivo, os professores cooperantes transmitiram aos alunos que o mestrando iria realizar o Estágio no Conservatório e, paralelamente, na disciplina de Formação Musical, um estudo de investigação onde seriam abordadas algumas estratégias diferentes nas aulas de Formação Musical.

Foi realizado um inquérito por questionário na disciplina de Formação Musical, com o objetivo de conhecer os gostos e preferências dos adolescentes, pois trata-se de uma mais-valia quando o docente conhece verdadeiramente os seus alunos. Através do conhecimento dos estudantes, o professor pode ir ao encontro dos seus interesses e, desta forma, tornar a aprendizagem da Formação Musical uma experiência mais positiva.

Em articulação com a professora cooperante, decidimos desenvolver as aulas de Formação Musical tendo em conta as informações recolhidas no primeiro inquérito realizado aos alunos. Deste modo, consideraram-se também os dados recolhidos nas diferentes aulas e construiu-se um conjunto de estratégias diversificadas para os conteúdos em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, construíram-se fichas de trabalho com exercícios que englobavam os mais diversos conteúdos, tendo sempre presente o programa de sexto grau de Formação Musical e os objetivos do nosso estudo de investigação. As fichas de trabalho permitiram tornar as aulas mais ricas ao nível das aprendizagens para os alunos.

Conscientes de que a disciplina de Formação Musical não é, para a maior parte dos alunos, a disciplina preferida e onde o insucesso é mais frequente, tentámos, em conjunto com a professora cooperante, delinear estratégias de modo a que os jovens estivessem no centro do processo de aprendizagem, com o objetivo de tornar as aulas de Formação Musical num ambiente mais rico e estimulante.

Nesse sentido, consideramos que a tecnologia, mais concretamente o uso de aplicações tecnológicas, pode ser uma mais valia. Também no desenvolvimento auditivo dos alunos, o uso deste tipo de aplicações pode ter uma contribuição preponderante.

A aplicação tecnológica utilizada no nosso estudo foi a aplicação “Ouvido Perfeito”. Inicialmente, esta seria utilizada na sala de aula como parte integrante de algumas aulas lecionadas pelo estagiário. Foi assim no primeiro e segundo períodos. No entanto, a estratégia para o terceiro período mudou, em virtude de uma melhor preparação dos alunos para a prova final.

2. Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas

2.1. Castelo Branco

O município de Castelo Branco alberga cerca de 56000 habitantes, localizando-se na região Centro, integrando a Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa. É o maior município da região Centro e um dos maiores municípios portugueses, com uma área de cerca de 1440 km². Geograficamente, é delimitado a Norte pelo concelho do Fundão; a Sul encontra-se o rio Tejo; a Este localiza-se o concelho de Idanha-a-Nova; a Sudoeste o concelho de Vila Velha de Ródão e a Oeste os concelhos de Proença-a-Nova e Oleiros. Castelo Branco integra-se no agrupamento de concelhos da sub-região Beira Interior Sul, encontrando-se numa zona de planaltos (IPCB, 2016).

A nível de acessibilidades, a A23 assume-se como o principal acesso. Esta liga Guarda a Torres Novas passando por Castelo Branco. Em Torres Novas existe a possibilidade de ligação à A1 (Lisboa - Porto). Na Guarda existe a hipótese de ligação à A25 (Guarda - Aveiro). Também existe o IC8 que oferece ligação à A13 (Coimbra - Tomar), favorecendo assim o acesso a Coimbra. A nível ferroviário, Castelo Branco está servido com a linha da Beira Baixa. De realçar também a existência de um aeródromo moderno com uma pista de 1.600 metros, que tem associada uma estrutura de proteção civil licenciada pelo Instituto Nacional de Aviação Civil.

A cidade de Castelo Branco foi alvo de uma requalificação urbana, transformando-se numa cidade moderna e bastante agradável para se viver. O concelho é servido por grandes infraestruturas de energia, como o caso das subestações da EDP e da REN. Também é munida de redes de gás natural e de fibra ótica (CMCB, s.d.).

2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) é uma Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos. Está sediada no Largo da Sé nº 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco. Iniciou as suas atividades em 6 de dezembro de 1971, após fundação por iniciativa do professor Carlos Gama. O CRCB é uma escola do Ensino Artístico Especializado de Música, com autonomia pedagógica. Atualmente, o Conservatório abarca quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao

secundário. Conta com um corpo docente formado na sua maioria por professores que iniciaram a sua formação nesta Escola e que detêm, hoje, habilitação de grau superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música.

O Conservatório apresentava, no ano letivo de 2018/2019, 401 alunos. O gráfico 1 indica-nos a distribuição do número de alunos por curso.

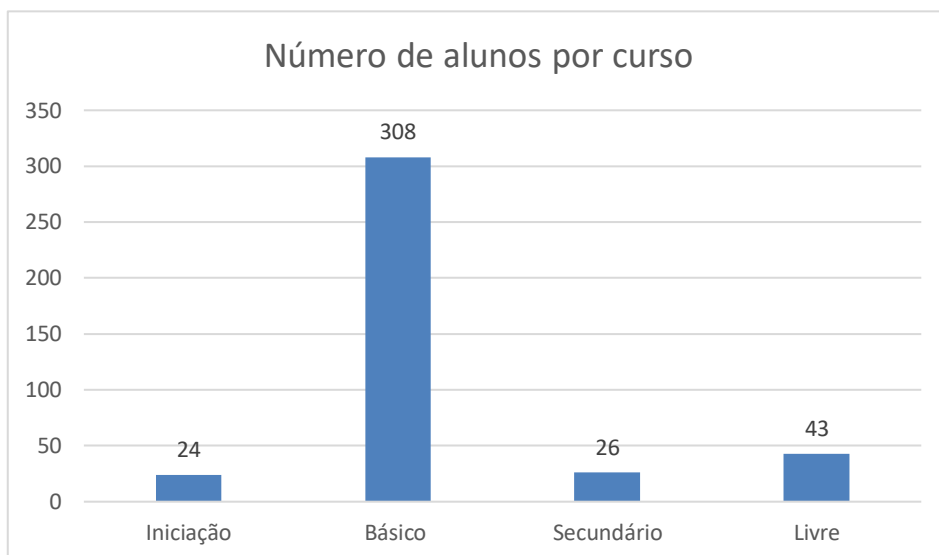


Gráfico 1 - Número de alunos por curso do Conservatório Regional de Castelo Branco

Analisando o gráfico 1, podemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos se encontra no ensino básico. Este é um sinal claro de que a grande maioria dos alunos só frequenta o conservatório até, no máximo, ao 5º grau. Este facto indica também que muito poucos alunos seguem música num âmbito profissional, pois muito poucos prosseguem os seus estudos para o ensino secundário, este que é um ensino preparatório para o ensino superior.

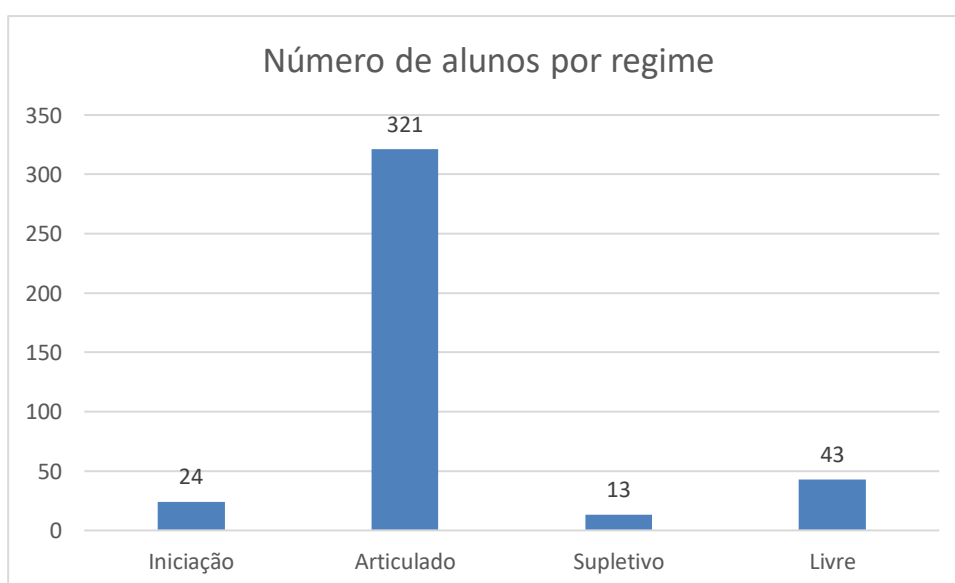


Gráfico 2 - Número de alunos por regime no Conservatório Regional de Castelo Branco

Através da análise ao gráfico 2, podemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos estão inseridos no regime articulado.

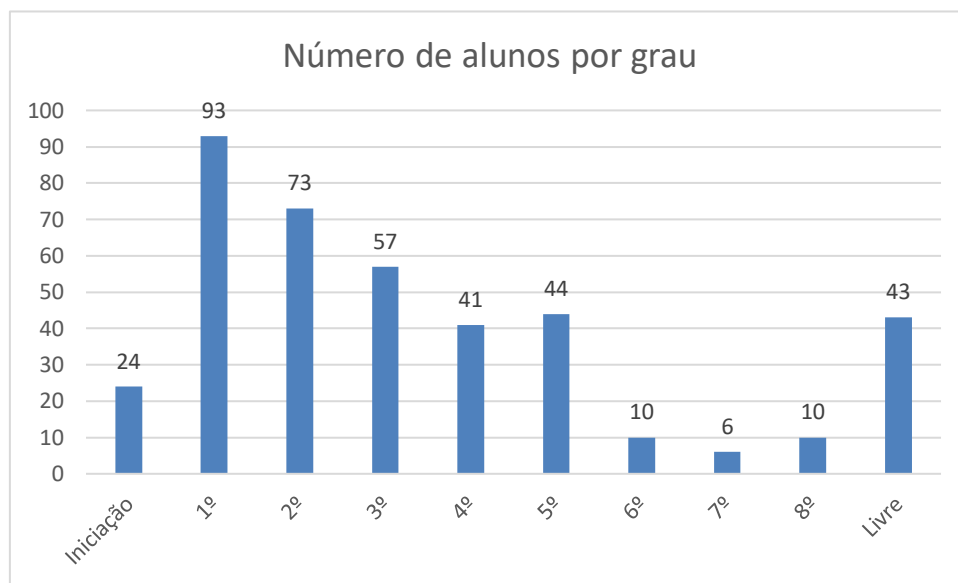


Gráfico 3 - Número de alunos por grau no Conservatório Regional de Castelo Branco

O gráfico 3 indica-nos que o grau onde estão mais alunos inscritos é o 1º grau. Também é possível verificar um decréscimo progressivo de alunos dentro do ensino básico (1º ao 5º grau), exceto do 4º para o 5º grau, onde existe um aumento, mas pouco significativo.

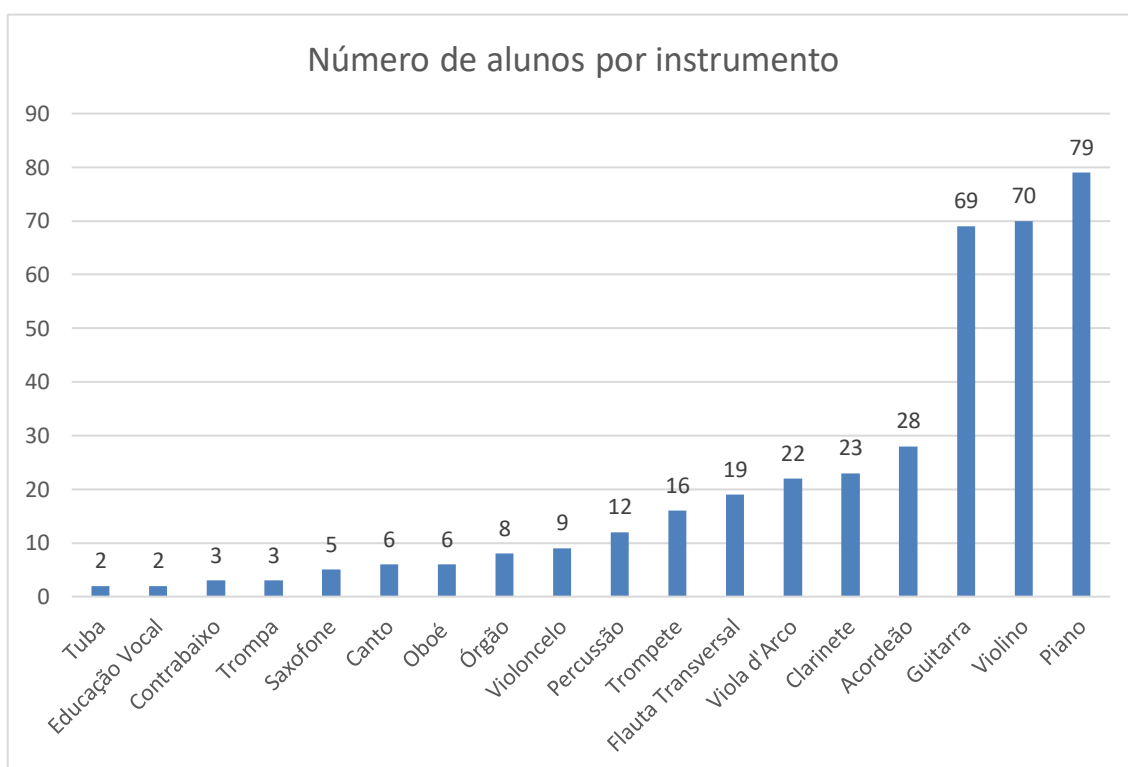


Gráfico 4 - Número de alunos por instrumento no Conservatório Regional de Castelo Branco

Analisando o gráfico 4, podemos aferir que o instrumento mais praticado no conservatório é o piano. Também é possível verificar uma grande discrepância entre os três instrumentos mais praticados (piano, violino e guitarra) e os restantes. Uma última nota para a importância do acordeão, uma vez que consegue ser o quarto instrumento mais praticado no Conservatório, mantendo assim a tradição albacastrense, terra que sempre teve muitos e bons alunos de acordeão.

2.2.1. Espaço Físico

O Conservatório Regional de Castelo Branco foi alvo de uma requalificação, que teve a sua inauguração no dia 24 de novembro de 2008, e veio oferecer à escola outras condições para o correto funcionamento. Foi incrementado o número de salas de aula, assim como foram criados espaços dignos para o funcionamento dos serviços administrativos e pedagógicos. O edifício contém três pisos, treze salas de aula, dois auditórios, sótão, sala de direção, gabinete de apoio à direção, secretaria, reprografia, sala de professores, biblioteca, bar e sala de arquivo. Para além do edifício central, o Conservatório também alberga um outro edifício (antigos CTT), localizado perto do edifício sede. Este segundo edifício contém sete salas de aula e um auditório. O Conservatório Regional de Castelo Branco está dotado dos equipamentos pedagógicos adequados ao ensino artístico nas diversas vertentes (CRCB, 2017).

2.3. Caracterização da Turma do Sexto Grau de Formação Musical

2.3.1. Os Alunos

A turma de Formação Musical, do sexto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco, era constituída por 11 alunos que frequentam o ensino secundário na Escola Secundária Nuno Álvares e na Escola Secundária Amato Lusitano. A maioria dos alunos são raparigas (73%), como se pode constatar no gráfico 5.

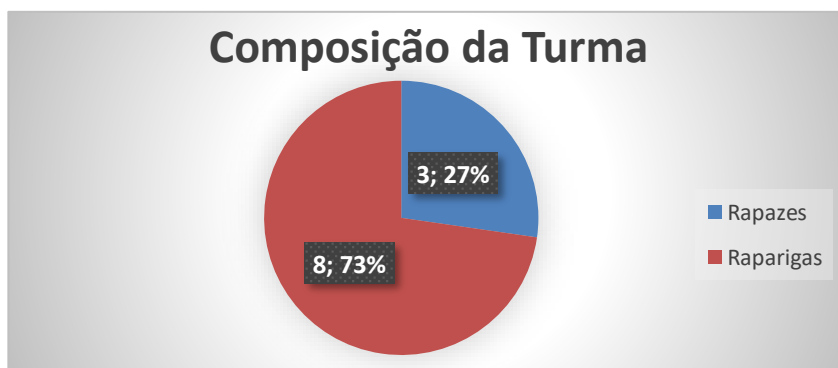


Gráfico 5 - Composição da turma do sexto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.

De seguida, é apresentada a lista dos alunos desta turma por data de nascimento e regime de inscrição (supletivo, articulado ou livre).

Tabela 1 - Composição da turma do sexto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Aluno	Data de nascimento	Regime
Aluno 1	15/10/2003	Articulado
Aluno 2	15/10/2003	Articulado
Aluno 3	01/03/2003	Articulado
Aluno 4	23/06/2003	Articulado
Aluno 5	03/09/2003	Articulado
Aluno 6	26/05/2003	Supletivo
Aluno 7	03/04/2002	Articulado
Aluno 8	28/08/2003	Articulado
Aluno 9	29/07/2003	Articulado
Aluno 10	05/06/2000	Livre
Aluno 11	12/06/2003	Articulado

Ao analisarmos a tabela 1, podemos concluir que o aluno 7 repetiu um ano escolar. O aluno 10 está em regime livre, sendo assim justificada a disparidade de idade para com os colegas. Nota ainda para o aluno 6 que, embora tenha idade para estar em regime articulado, encontra-se inscrito em regime supletivo.

2.3.2. Instrumentos Praticados na Turma

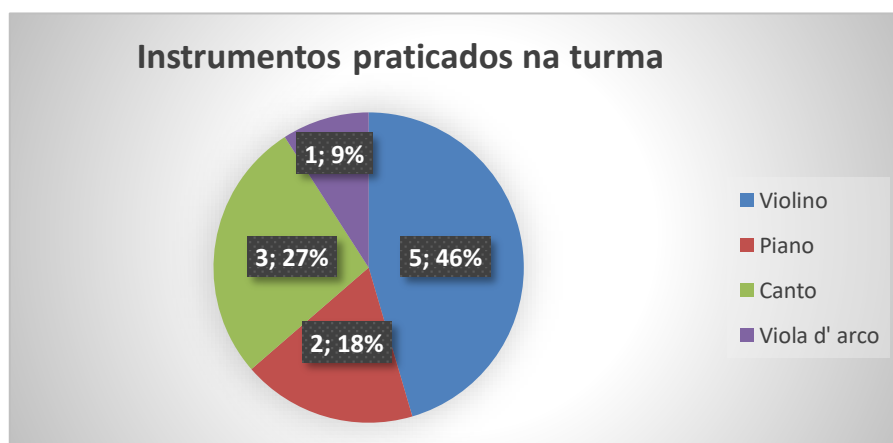


Gráfico 6 - Instrumentos praticados na turma do sexto grau de Formação Musical.

Através do gráfico 6, podemos verificar a homogeneidade de instrumentos praticados na turma, pois em 11 alunos apenas existem quatro instrumentos diferentes, sendo eles o violino, piano, canto e viola d'arco. A preferência dos alunos recai sobre o violino (cinco alunos), tendo o canto um papel especial nesta turma, uma vez que estão inscritos três alunos, superando o número de alunos de piano, este que é um dos instrumentos mais tocados no conservatório.

2.3.3. O Aluno e o Conservatório

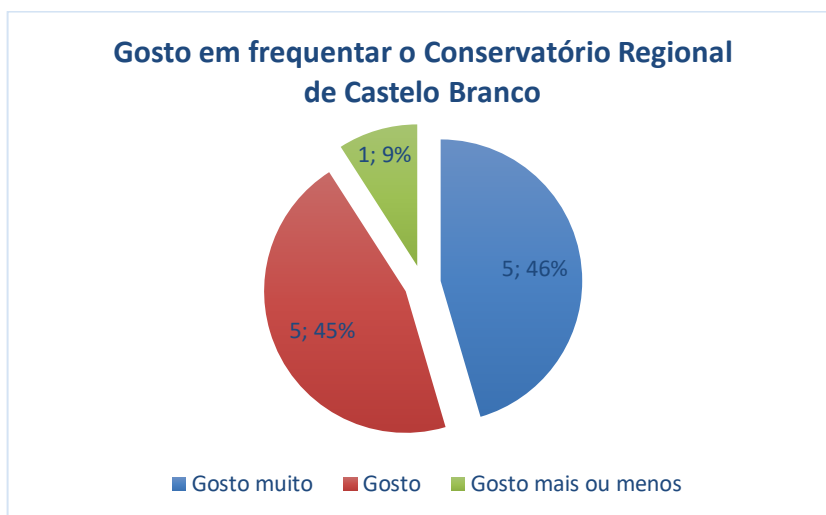


Gráfico 7 - Gosto dos alunos do sexto grau de Formação Musical em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Através do gráfico 7, podemos verificar que o mesmo número de alunos (cinco) respondeu que “gosta muito” e “gosta” de frequentar o Conservatório. Houve ainda um aluno que respondeu que “gosta mais ou menos” de frequentar o Conservatório. Este gráfico permite-nos concluir que todos os jovens gostam de frequentar o Conservatório, ainda que uns mais e outros menos.

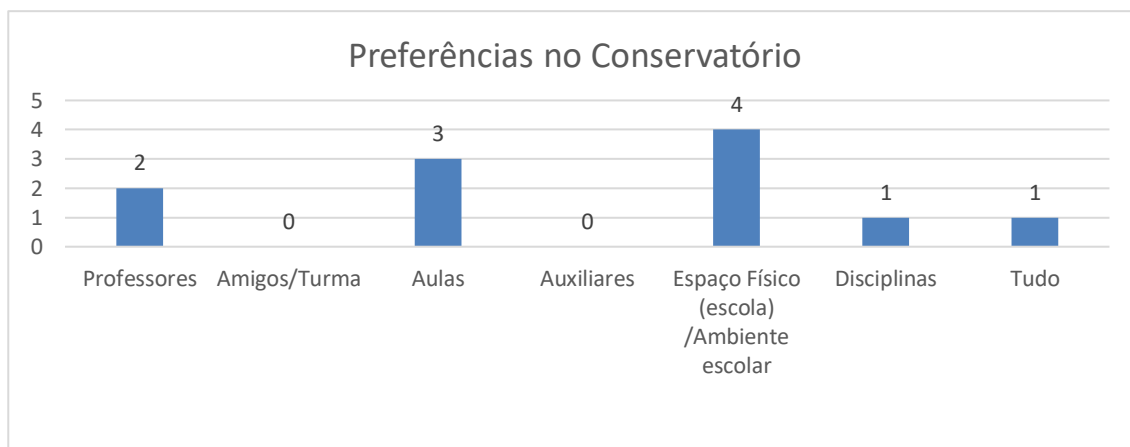


Gráfico 8 - Preferências dos alunos de sexto grau no Conservatório.

O gráfico 8 mostra os motivos pelos quais os alunos do sexto grau gostam de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco. No que respeita aos resultados, verificamos que a preferência maior dos alunos é a própria escola, que engloba a organização, o espaço físico e tudo o que a envolve. De realçar também que nenhum dos alunos tem preferência pelos amigos/turma, o que deixa transparecer que nenhum dos alunos está no conservatório “só porque o amigo também anda”.

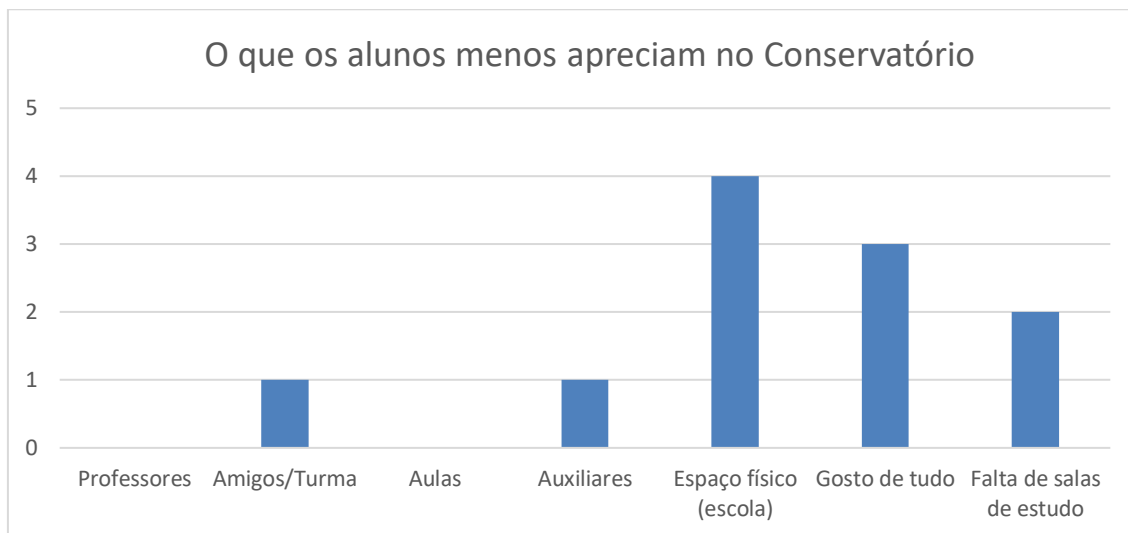


Gráfico 9 - Motivos pelos quais os alunos do sexto grau escolheram o Conservatório para aprender música.

Analisando o gráfico 9, chega-se à conclusão que o que os alunos menos apreciam no conservatório é o espaço físico (instalações da escola), tendo sido esta a opinião de 4 alunos. É curioso que esta também é a razão pela qual os alunos mais gostam de frequentar o conservatório. Isto revela alguma dualidade de opinião nos alunos, pois enquanto que para uns o que mais gostam é a escola, o que engloba o ambiente, o espaço físico, e tudo o que a envolve, para outros isso é o que menos gostam. Também há três alunos que gostam de tudo, não apontando quaisquer problemas no conservatório. Nota ainda para dois alunos que, no campo “outra resposta”, responderam que o que menos gostam é a falta de salas de estudo. Esta resposta pode estar relacionada com a do espaço físico (escola), podendo os alunos ter feito uma associação entre o espaço físico e a falta de salas de estudo.

2.3.4. O aluno e a Formação Musical

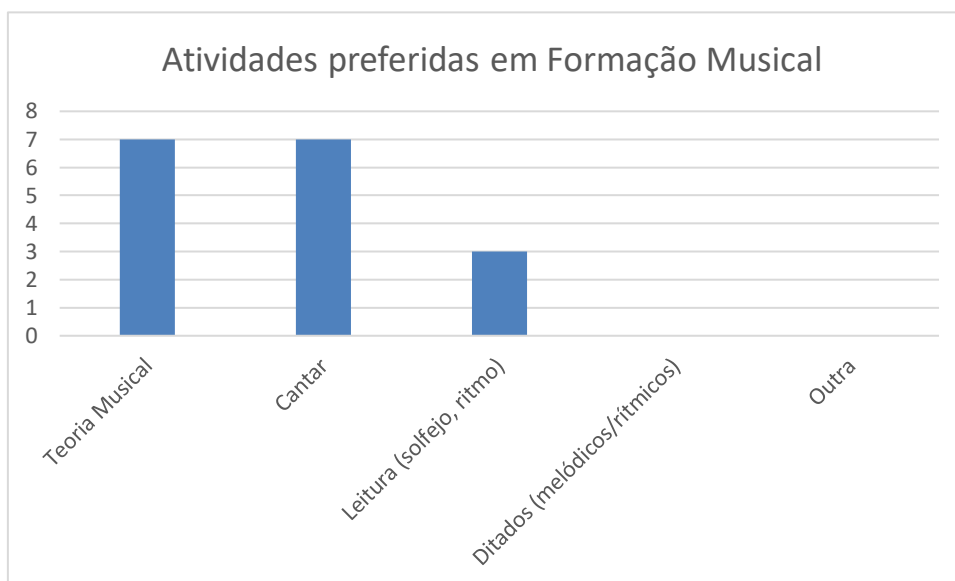


Gráfico 10 - Atividades preferidas dos alunos do sexto grau nas aulas de Formação Musical

Nesta questão, os alunos puderam escolher até duas opções. Analisando o gráfico 10, podemos concluir que as atividades que os alunos mais gostam são a teoria musical e o canto. Três alunos referiram também a leitura solfejada e rítmica como uma das atividades preferenciais. Os ditados melódicos e/ou rítmicos não foram mencionados por nenhum dos alunos como sendo uma das atividades preferenciais.

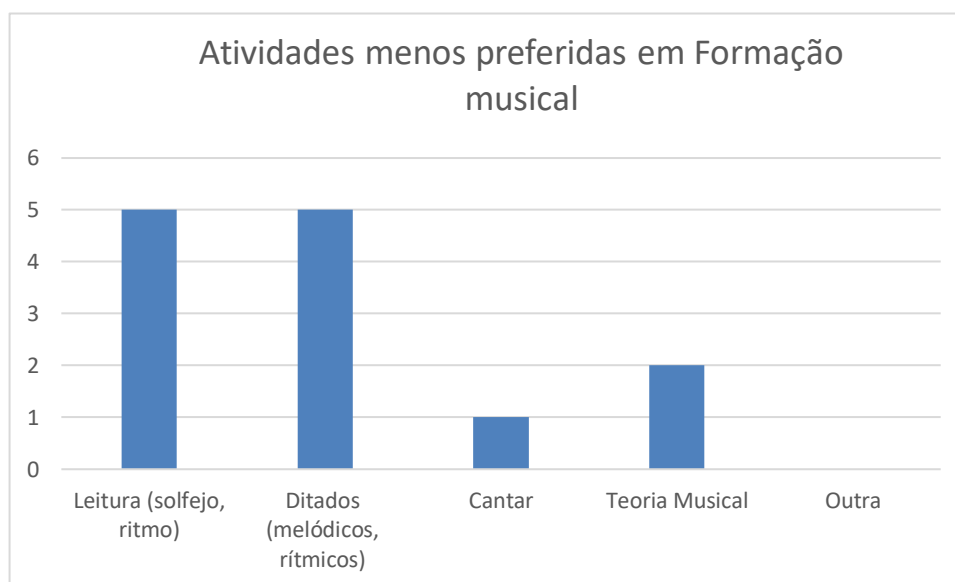


Gráfico 11 - Atividades menos preferidas dos alunos de sexto grau nas aulas de Formação Musical

Esta questão também poderia ter até duas opções de resposta. Através do gráfico 11, podemos concluir que as atividades menos preferidas dos alunos de Formação Musical nas aulas são a leitura solfejada e/ou rítmica, e também os ditados

melódicos e/ou rítmicos. Em relação aos ditados não há qualquer surpresa, visto que não foram mencionados nas atividades preferidas, pelo que era suposto serem referenciados substancialmente nas atividades menos preferidas. No que concerne à leitura solfejada e /ou rítmica as opiniões são um pouco divergentes, pois esta tanto é referenciada nas atividades preferidas como nas menos preferidas, ainda que com mais ênfase nas menos preferidas. A mesma divergência também aconteceu com o canto e a teoria musical, porém em menor escala.

2.4. Caracterização da Turma do Coro G

2.4.1. Os Alunos

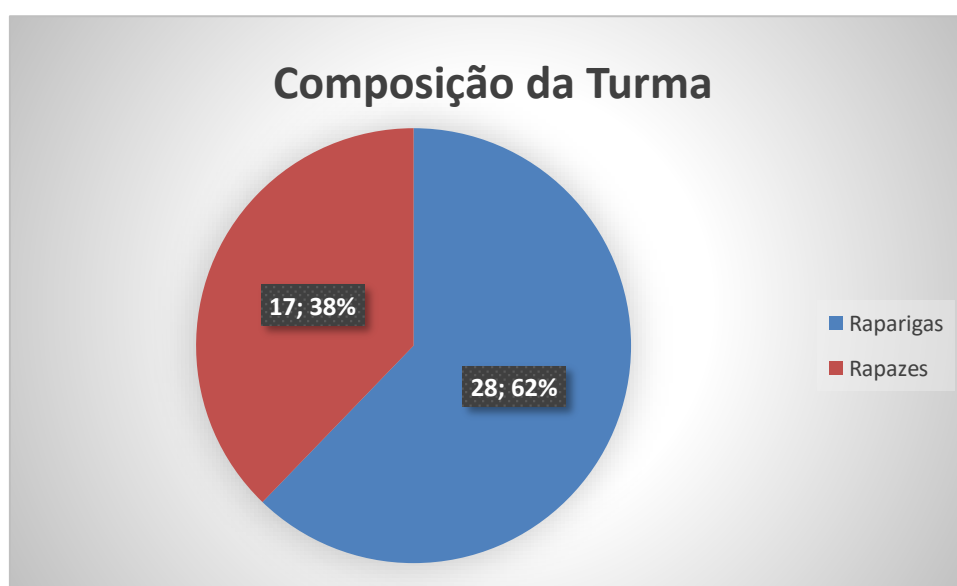


Gráfico 12 - Composição do Coro C do Conservatório Regional de Castelo Branco

A turma do Coro G do Conservatório Regional de Castelo Branco, é constituída por 45 alunos. A maioria são raparigas (62%), como se pode constatar no gráfico 12.

Tabela 2 - Composição do Coro G do Conservatório Regional de Castelo Branco

Aluno	Data de nascimento	Regime	Grau
Aluno 1	05/03/2005	Articulado	4º
Aluno 2	07/02/2005	Articulado	4º
Aluno 3	27/09/2006	Articulado	3º
Aluno 4	26/07/2001	Articulado	8º
Aluno 5	20/05/2004	Articulado	5º
Aluno 6	23/06/2003	Articulado	6º
Aluno 7	19/12/2001	Articulado	7º

Aluno 8	19/11/2001	Articulado	8º
Aluno 9	25/02/2004	Articulado	5º
Aluno 10	22/04/2006	Articulado	3º
Aluno 11	03/09/2003	Articulado	6º
Aluno 12	05/09/2001	Articulado	8º
Aluno 13	27/02/2006	Articulado	3º
Aluno 14	19/08/2004	Articulado	5º
Aluno 15	26/12/2004	Articulado	5º
Aluno 16	23/04/2004	Articulado	5º
Aluno 17	27/11/2005	Articulado	4º
Aluno 18	27/09/2001	Articulado	7º
Aluno 19	15/03/2006	Articulado	3º
Aluno 20	09/01/2004	Articulado	5º
Aluno 21	27/11/2004	Articulado	5º
Aluno 22	26/01/2001	Articulado	8º
Aluno 23	22/11/2005	Articulado	4º
Aluno 24	20/05/2004	Articulado	5º
Aluno 25	12/10/2006	Articulado	3º
Aluno 26	30/03/2006	Articulado	3º
Aluno 27	05/04/2004	Articulado	5º
Aluno 28	01/04/2005	Articulado	4º
Aluno 29	13/10/2004	Articulado	5º
Aluno 30	12/06/2003	Articulado	6º
Aluno 31	19/10/2006	Articulado	3º
Aluno 32	19/07/2006	Articulado	3º
Aluno 33	09/02/2004	Articulado	5º
Aluno 34	16/04/2004	Articulado	5º
Aluno 35	07/04/2005	Articulado	4º
Aluno 36	18/03/2006	Articulado	3º
Aluno 37	12/06/2006	Articulado	3º
Aluno 38	09/02/2004	Articulado	5º
Aluno 39	19/04/2006	Articulado	3º
Aluno 40	15/05/2005	Articulado	4º

Aluno 41	26/03/2004	Articulado	5º
Aluno 42	29/01/2001	Articulado	8º
Aluno 43	15/03/2005	Articulado	4º
Aluno 44	27/08/2002	Articulado	7º

Ao analisarmos a tabela 2, podemos concluir que todos os alunos se encontram no regime articulado. Também podemos aferir que esta é uma turma que abrange um elevado intervalo de idades, entre os 13 e os 18 anos.

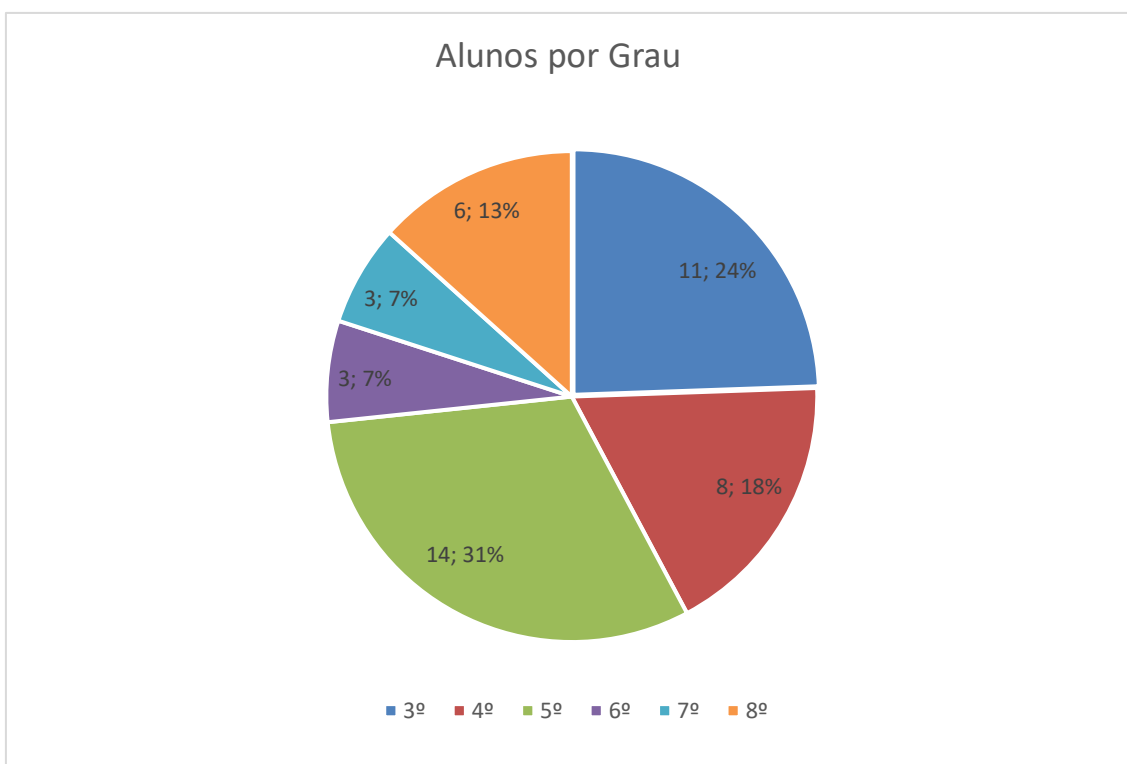


Gráfico 13 - Relação de alunos por grau do Coro G

O gráfico 13 indica-nos que o Coro G é constituído por alunos do 3º ao 8º grau. Também podemos aferir que o grau mais representado na turma é o 5º grau, com 31% dos alunos.

2.4.2. Instrumentos Praticados na Turma

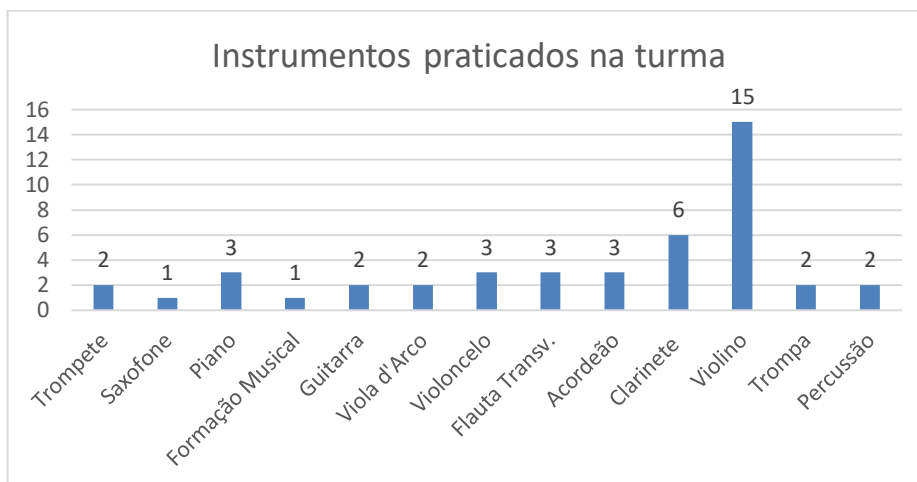


Gráfico 14 - Instrumentos praticados no Coro G do Conservatório Regional de Castelo Branco

Através do gráfico 14, podemos verificar que um terço dos alunos (15) toca violino. De realçar que o segundo instrumento mais tocado é o clarinete, com 6 alunos. O piano, embora seja o instrumento mais tocado no conservatório, apenas conta com 3 alunos nesta turma de Coro. Nota-se também uma disparidade entre o instrumento mais tocado, o violino (15 alunos), e o segundo mais tocado, o clarinete (6 alunos).

3.0 Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

De forma a dar a conhecer o trabalho elaborado durante o ano letivo 2018/2019, é apresentada a tabela 3 com os sumários de todas as aulas assistidas, lecionadas, e supervisionadas de Formação Musical durante o ano letivo. Os sumários expõem, de forma sucinta, os conteúdos programáticos abordados nas aulas. De salientar que os sumários apresentados foram redigidos pela professora cooperante. Na tabela 3 encontram-se ainda, destacadas, as aulas que contribuíram para o estudo de investigação.

Tabela 3 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Formação Musical (6º grau), durante o ano letivo 2018/2019

Prática de Ensino Supervisionada – Formação Musical – 6º grau			
1º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
1	Assistida	19-09-2018	Recolha dos horários de instrumento. Material a usar na aula. Treino auditivo com transposição da canção "os parabéns " com nome das notas. Leituras rítmicas em alternância e solfejo.
2	Assistida	26-09-2018	Treino auditivo- intervalos e ordenações. Leituras pág. 1 e 2. Memorização auditiva de um cânone em fá menor, com o nome das notas e escrita do mesmo. Entoação em cânone de memória. Início do trabalho com canção "Concone n.13" em clave de sol.
3	Assistida	03-10-2018	Entrega das sebatas. Leituras rítmicas, solfejo e claves, pág. 3. Treino auditivo - os acordes de 7a -entoação no e.f. e na 1a inversão. Ordenações. Entoação de escalas e modos a partir de nota dada. Cânone em fá menor. Canção n.1 (Concone 13).
4	Prática	10-10-2018	Aula de estágio - treino auditivo de intervalos e acordes de 7a da dominante na 2a inversão. Entoação de 1 melodia tonal e 1 melodia atonal da seбата. Apresentação e demonstração da aplicação "ouvido perfeito" para futuro trabalho individual.

5	Assistida	17-10-2018	Trabalho rítmico a 1 e duas vozes - memorização lida e auditiva. Leituras. Treino auditivo - intervalos 2 ^a a 6 ^a Maior. Cântone nº1 - entoação à 1 ^a vista. Trabalho em cânone. Transposição lida. Canção (Concone nº13).
6	Prática	24-10-2018	Treino auditivo em ré menor. Improvisação melódica. Ditado melódico. Entoação do ditado. Canção de Schubert- leitura nas 3 claves da 1 ^a parte. Leitura de intervalos. Entoação da canção- 1a página.
7	Assistida	31-10-2018	Prova oral
8	Prática/Objeto de estudo	07-11-2018	Prática pedagógica- Leituras em tempo composto com mudanças de compasso- página 5 da sebeta. Memorização lida - 4 compassos em 6/8. Prática pedagógica- Treino auditivo de intervalos. Leituras atonais pág. 15- pautas 2 e 3. Canção de Schubert- pág. 43 - 2 ^a página.
9	Assistida	14-11-2018	Treino auditivo de intervalos. Entoação de sequência harmónica em Fá maior. Pág. 12 -leitura melódico-rítmica. Pág. 15 leitura atonal. Análise auditiva do compasso de um excerto musical. DRND desse excerto - pág. 21.
10	Assistida	21-11-2018	Treino auditivo do ouvido harmónico. Entoação de acordes em Mi bemol maior. Reconhecimento auditivo de funções tonais. Página 13- leitura melódico-rítmica. Página 5 -solfejo nas 3 claves. Canção de Schubert.
11	Assistida	28-11-2018	Teste escrito.
12	Supervisionada	05-12-2018	Ritmo composto a duas partes. Leitura de claves e solfejo com mudança de compasso- pág. 6. Treino auditivo harmónico e ditado harmónico. Cântone em Si bemol maior. Transposição de cor 2a abaixo. Entoação em cânone na tonalidade escrita e transposta.
13	Assistida	12-12-2018	Entrega dos testes. Leituras em tempo composto. Ditado rítmico a duas

			partes em tempo composto. Cânones pág. 19 e 20 e canções já trabalhadas. Autoavaliação.
2º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
14	Prática/Objeto de estudo	09-01-2019	Aula de estágio- os modos -revisão teórica, transposição e identificação auditiva. Pág. 7 leitura nas 4 claves. Solfejo com mudança de compasso e tempo. Treino auditivo harmónico. Ditado de funções tonais.
15	Prática/Objeto de estudo	16-01-2019	Leituras de intervalos -classificação sem e com pulsação-página 17. Reconhecimento e entoação de intervalos (até 5p). Pág. 15 leitura atonal. Treino auditivo em Fá maior. Hindmith pág. 13 - leitura melódico-rítmica em Fá maior. Canção da pág. 41 e 42.
16	Assistida	23-01-2019	Leitura de claves página 10. Leitura vertical lida e entoada. Pág. 12 e 13-melódico-rítmicas. Transposição lida 2a acima, página 13. <i>Modus novus</i> pág. 15. Pág. 16 - excerto de coral de Bach - análise, leitura vertical, horizontal e entoação a 4 vozes.
17	Prática	30-01-2019	Leituras rítmicas a duas partes - Hindmith pág. 33. Ditado rítmico a 2 partes. Solfejo - leitura em diferentes claves - Fontaine pág. 9. Página 31 da sebenta- ditado melódico.
18	Assistida	06-02-2019	Modo dórico - pág. 32. Transposição modal entoada. Leitura a vozes. Pág. 30 - ditado rítmico com notas dadas. Canção da página 41 e 42 da sebenta do 6º grau.
19	Assistida	13-02-2019	Teste escrito.
20	Supervisionada /Objeto de estudo	20-02-2019	Leituras solfejadas -Fontaine (em clave de dó na 3a linha, sol e fá). Leitura rítmica a 2 partes à 1a vista. Treino auditivo - 6as M e m-Entoação e Reconhecimento. Modo frígio - entoação e leituras em modo frígio.
21	Assistida	27-02-2019	Prova oral.

22	Assistida	13-03-2019	Ditado melódico- Schubert. Leitura solfejada com ostinato rítmico. Solfejo em diferentes claves -pág. 6. Leitura melódico-rítmica da pág. 12 - nova. Pág. 18 e 11 da sebenta.
23	Assistida	20-03-2019	Solfejo. Pág. 3, em diferentes claves. Intervalos de 6a e 7a -Entoação e reconhecimento. Treino auditivo. Ditado harmónico. Leitura melódica (excerto da missa em si menor de Bach)
24	Assistida	27-03-2019	Modo Lídio - pág. 33. Solfejo em claves diferentes pág. 11. Leitura melódico-rítmica da pág. 12. Canção "Deep River".
25	Assistida	03-04-2019	Preenchimento de um inquérito para tese de mestrado do mestrando Filipe Vicente. Os modos -entoação e reconhecimento. Ficha de reconhecimento auditivo de escalas e modos. Balanço do 2º período. Autoavaliação.
3º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
26	Assistida	24-04-2019	Memória auditiva e rítmica-exercícios. Leituras a duas partes - Hindmith. Leituras melódico-rítmicas com transposição- Hindmith. Treino auditivo de acordes e funções tonais. Ditado de acordes coral de Bach n.29. Início do trabalho com uma canção - Concone.
27	Supervisionada /Objeto de estudo	08-05-2019	Aula pratica supervisionada dada pelo estagiário. Entoação de acordes a partir de som dado. Ficha de reconhecimento de acordes. Treino ouvido harmónico em Si bemol maior. Entoação de encadeamento harmónico. Ditado harmónico. Análise harmónica da canção do Concone em clave de fá. Entoação da mesma.
28	Assistida	15-05-2019	Preenchimento de um inquérito inserido na tese de mestrado da aluna Maria Inês Pires. Ditado rítmico em tempo simples. Trabalho de leitura e

			interiorização de células rítmicas com fusas.
29	Prática/Objeto de estudo	22-05-2019	Aula de estagio -treino auditivo de intervalos, escalas e modos – entoação e reconhecimento. Revisão das cadências. Ditado rítmico a partir de uma gravação e correção do mesmo.
30	Assistida	29-05-2019	Prova final- componente escrita.
31	Assistida	05-06-2019	Prova final - componente oral.
32	Assistida	12-06-2019	Entrega das provas e balanço das mesmas. Preenchimento de uma ficha de reconhecimento auditivo - intervalos, acordes, escalas e modos. Preenchimento do inquérito final da tese de mestrado do aluno Filipe Vicente, sobre o trabalho que aplicou nas aulas. Autoavaliação e balanço do ano.

Apresentamos, de seguida, a tabela 4 com os sumários de todas as aulas assistidas, lecionadas e supervisionadas do Coro G, durante o ano letivo 2018/2019. Os sumários expõem, de forma sucinta, os conteúdos programáticos abordados nas aulas. De salientar que os sumários apresentados foram redigidos pelo professor cooperante.

Tabela 4 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Classe de Conjunto (Coro G) durante o ano letivo 2018/2019

Prática de Ensino Supervisionada – Coro G – 3º a 8º grau			
1º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
1	Assistida	18-09-2018	Técnica Vocal. Primeira leitura da obra "Love divine" de Howard Goodall.
2	Assistida	25-09-2018	Técnica Vocal. Início de trabalho nas obras "Love divine" e "The Lord is my shepherd" de Howard Goodall.
3	Assistida	02-10-2018	Técnica Vocal. Continuação do trabalho no repertório para o Concerto de Natal: "The Lord is my shepherd" e "Love divine" de Howard Goodall.

4	Assistida	09-10-2018	Técnica Vocal. Ensaio do Carol "Hark! The Herald-angels sing". Indicações de metodologia de estudo para Coro a aplicar em casa.
5	Prática/Assistida	16-10-2018	Técnica Vocal. Trabalho de pormenor nas obras de Howard Goodall constantes do programa de Natal.
6	Prática/Assistida	23-10-2018	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório para o Concerto de Natal.
7	Assistida	30-10-2018	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório para o Concerto de Natal: "Love divine" e "The Lord is my shepherd" de Howard Goodall e "Hark! The Herald-angels sing" de Mendelssohn (arr. Hickox).
8	Assistida	06-11-2018	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório para o concerto de Natal.
9	Supervisionada	13-11-2018	[Ensaio realizado pelo estagiário Filipe Vicente com a presença da orientadora Luísa Maria Correia] Técnica Vocal. Ensaio das obras "The Lord is my shepherd" de Howard Goodall e "Hark! The Herald-angels sing" de Felix Mendelssohn.
10	Assistida	20-11-2018	Técnica Vocal. Continuação da preparação de repertório para o Concerto de Natal: "The Lord is my shepherd" e "Love Divine" de Howard Goodall e "Hark! The Herald-angels sing" de Felix Mendelssohn.
11	Assistida	27-11-2018	Técnica Vocal. Ensaio de pormenor no repertório para o Concerto de Natal.
12	Assistida	04-12-2018	Técnica Vocal. Recapitulação de todo o repertório abordado ao longo do período.

13	Assistida	11-12-2018	Técnica Vocal. Ensaio geral do repertório para o Concerto de Natal.
2º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
14	Assistida	08-01-2019	Técnica Vocal. Início da abordagem do novo repertório. "Odi et amo" de Carl Orff.
15	Assistida	15-01-2019	Técnica Vocal. Primeira abordagem da obra "Três Esconjuros" de Lopes-Graça. Revisão das obras estudadas na aula anterior.
16	Assistida	22-01-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho no repertório do 2.º período. Prova de Avaliação.
17	Assistida	29-01-2019	Técnica Vocal. Ensaio de pormenor nos "Três Esconjuros" de Lopes-Graça e na obra "Odi et amo" de Carl Orff.
18	Assistida	05-02-2019	Técnica Vocal.Revisão do trabalho realizado até ao momento, através de Prova de Avaliação.
19	Assistida	12-02-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório abordado até ao momento.
20	Assistida	19-02-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório abordado até ao momento.
21	Supervisionada	26-02-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório abordado até ao momento [Aula de Prática Pedagógica Supervisionada - Filipe Vicente].
22	Assistida	12-03-2019	Técnica Vocal. Continuação da primeira abordagem às Cinco Canções de Amor Hebraicas de Eric Whitacre.

23	Assistida	19-03-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório.
24	Assistida	26-03-2019	Técnica Vocal. Continuação do trabalho de pormenor no repertório.
25	Assistida	02-04-2019	Prova de avaliação.
3º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
26	Assistida	23-04-2019	Técnica Vocal. Revisão do repertório abordado no período anterior. Trabalho de pormenor nas obras.
27	Assistida	30-04-2019	Técnica Vocal. Trabalho de pormenor nas 5 Canções de Whitacre e na Pavane de Fauré.
28	Assistida	14-05-2019	Técnica Vocal. Trabalho de pormenor nas obras do repertório abordado até ao momento.
29	Assistida	21-05-2019	Técnica Vocal. Trabalho de pormenor nas obras "a capella" do repertório.
30	Assistida	28-05-2019	Técnica Vocal. Trabalho de pormenor no repertório para o dia 8 de junho de 2019.
31	Assistida	04-06-2019	Técnica Vocal. Ensaio geral para o concerto final de dia 8 de junho de 2019.
32	Supervisionada	11-06-2019	Técnica Vocal. Aula de Prática de Ensino Supervisionada do estagiário Filipe Vicente.

3.1. Planificações e Reflexões de Formação Musical do Sexto Grau

De modo a evidenciar a concretização da nossa Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), seleccionámos, neste ponto do Relatório, todas as aulas que foram objeto do estudo de investigação na disciplina de Formação Musical do sexto grau. As planificações e reflexões de Formação Musical serão apresentadas por ordem cronológica.

Tabela 5 - Planificação e reflexão da 8ª aula de Formação Musical, lecionada a 7/11/2018

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Sebenta – pág. 5 ex. 1	Compasso composto	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura rítmica em compasso composto • Fortalecer a leitura solfejada em compasso composto 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do que é um compasso composto e dos termos qualidade/quantidade • Efetuar a leitura rítmica do exercício (se necessário dividir em pequenos grupos) • Reprodução da leitura solfejada do exercício sem dinâmicas nem articulações (se necessário dividir em pequenos grupos) • Reprodução da leitura solfejada do exercício com dinâmicas e articulações (se necessário dividir em pequenos grupos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta • Smartphone com a aplicação “Ouvido Perfeito” • Colunas 		30 min
_____	Memorização rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • Solidificar a memorização rítmica no compasso composto 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização rítmica de uma leitura de quatro compassos em 6/8, escritos no quadro pelo estagiário • Reprodução da leitura rítmica depois do estagiário apagar alguns ritmos (se necessário dividir em pequenos grupos) 		Avaliação por	10 min

<p>Sebenta - pág. 15, compassos 4 a 12</p>	<p>Ouvido intervalar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento auditivo de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP • Desenvolver a entoação de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos de 2^aM, 2^am e 4^aP através da aplicação “Ouvido Perfeito”. O estagiário coloca um exercício de “Identificação de Intervalos” na aplicação e os alunos dizem oralmente qual o intervalo tocado (se necessário, individualizar) • Entoação de intervalos de 2^aM, 2^am e 4^aP através da aplicação “Ouvido Perfeito”. O estagiário coloca um exercício de “Cantar Intervalos” na aplicação e os alunos cantam a nota originária do respetivo intervalo (se necessário, individualizar) • Reprodução do exercício da sebenta 	<p>observação direta</p>	<p>20 min</p>
<p>Sebenta - canção da pág. 43, do</p>	<p>Acordes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a leitura harmónica 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos acordes de baixo para cima do compasso 24 ao 29 • Entoação dos acordes de baixo para cima do compasso 24 ao 29 		<p>10 min</p>
	<p>Intervalos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a leitura de intervalos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos intervalos, com uma pulsação definida moderada 		<p>10 min</p>

<p>compasso 24 até ao fim</p>	<p>Canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica • Potencializar a musicalidade dos alunos • Fortalecer o ouvido harmónico • Elucidar os alunos para a agógica da canção 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução da canção ao piano, pelo estagiário, e os alunos cantam, com a respetiva agógica, exemplificada pelo estagiário 			<p>10 min</p>
---------------------------------------	---------------	---	--	--	--	---------------

Resumo reflexivo:

A aula foi lecionada pelo estagiário. Começou com um esclarecimento da unidade de tempo e unidade de compasso nos compassos compostos. No quadro foram escritos todos os compassos que apareciam na leitura 1 da página 5, e foi pedido aos alunos que indicassem a unidade de tempo e unidade de compasso. Acontece que a maioria dos alunos teve dificuldades neste exercício, tendo este que lhes ser explicado pelo estagiário com auxílio da professora titular, pois o estagiário não estava a conseguir passar a mensagem. Foi explicada a quantidade e qualidade de um compasso composto. Depois desta explicação, os alunos ficaram mais elucidados e prontos para começarem a leitura 1 da página 5. Começaram por dizer o ritmo em “pan” e marcar a pulsação com a mão na mesa. Revelaram algumas dificuldades particularmente nas passagens do 9/8 para o 6/4 e do 9/8 para o 12/16. O estagiário exemplificou essas passagens e os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades. Posteriormente passou-se ao solfejo da mesma leitura, ainda sem dinâmicas nem articulações. Esta procedeu sem grandes dificuldades demonstradas pelos alunos. Por fim, realizou-se a mesma leitura, mas com dinâmicas e articulações. Os alunos esqueciam-se, por vezes, de algumas dinâmicas e articulações, porém depois de chamados à atenção conseguiram dominar o exercício.

A aula continuou com uma memorização rítmica de oito pulsações em compasso composto. O professor escreveu o ritmo no quadro e os alunos tiveram tempo para memorizar. Passado este tempo, o professor foi apagando alguns ritmos e os alunos tinham que percutir o exercício completo. Foi assim sucessivamente até ficar o exercício todo apagado, tendo os alunos que percutir o exercício completo de cor. A maioria dos alunos demonstrou uma boa memorização. No entanto, houve três alunos que demonstraram uma fraca memorização, não conseguindo memorizar mais do que 2/3 das pulsações. Foi-lhes sugerido que, no futuro, tentassem tirar uma fotografia mental ao exercício e pensassem nos ritmos por compasso.

Posteriormente, o estagiário recorreu à aplicação de *smartphone* “Ouvido Perfeito”, para trabalhar o reconhecimento auditivo e a entoação de intervalos de 2^aM, 2^am e 4^aP. O objetivo foi preparar a leitura melódica atonal da sebenta (página 15, compassos 4 a 12), que se baseia nestes mesmos intervalos. De um modo geral os alunos foram acertando tanto no reconhecimento como na entoação de intervalos, porém alguns demonstraram pouco à vontade na última. Também trocavam frequentemente a 2^am com a 2^aM. O estagiário não só recomendou que cantassem sem medo, porque estavam a cantar bem, apenas estavam receosos sem razão para tal, mas também deu exemplos de músicas que começam com uma 2^am e 2^aM, de modo a que se lembrassem delas quando entoassem o intervalo. Depois desta explicação, os alunos conseguiram melhorar as suas dificuldades. Finda a preparação, foi então efetuada a leitura melódica atonal. Os alunos tiveram bons resultados, tendo em conta a dificuldade do exercício.

A aula terminou com a abordagem à 2ª parte (compassos 24 ao fim) da canção da página 43 da sebenta. Foram questionados acerca das diferenças entre a primeira parte da canção e a segunda. Prontamente uma aluna respondeu acertadamente, dizendo que a primeira parte está em Ré menor e a segunda em Ré Maior. O estagiário exemplificou as diferenças harmónicas ao piano tocando as harmonias “V, I” de Ré menor e “V, I” de Ré Maior. Depois de contextualizados na tonalidade, os alunos cantaram muito bem a segunda parte da canção à primeira vista. Houve alguns pormenores por acertar, porém não passaram disso mesmo em relação a tudo o que de bom foi feito.

Tabela 6 - Planificação e reflexão da 14ª aula de Formação Musical, lecionada a 9/1/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Sebenta - pág. 7	Leitura em claves (sol, fá, dó na 3ª linha, dó na 4ª linha e dó na 1ª linha) Leitura solfejada com alternância de compassos (3/8, 2/4 e 9/8)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de claves • Potencializar a leitura solfejada com alternância de compassos 	<ul style="list-style-type: none"> • Com base numa pulsação de 60 ppm, os alunos vão identificar e ler as notas nas várias claves • É repetida a mesma metodologia com a pulsação cada vez mais rápida até às 100 ppm • Os alunos efetuam a leitura solfejada com alternância de compassos 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta • Colunas • Smartphone com a aplicação “Ouvido Perfeito” 		20 min
Sebenta - pág. 13 ex. (b)	Leitura harmónica Leitura melódica Leitura rítmica Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o ouvido harmónico • Potencializar a leitura melódica • Fortalecer a leitura rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo dos graus da tonalidade de Fám tocados pelo estagiário recorrendo ao piano. O estagiário escreve as notas do baixo no quadro e os alunos escrevem as hipóteses de harmonia para cada nota. Depois os alunos circulam qual a harmonia correta • Ainda dentro da tonalidade de Fám, o estagiário pede notas e os alunos entoam • Entoação da melodia sem ritmo 			35 min

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • Percussão do ritmo isoladamente • Junção da melodia com ritmo 		Avaliação por observação direta	
Sebenta - pág. 15, exercícios 19 a 22	Identificação e entoação de Intervalos de 2 ^a m, 2 ^a M, 3 ^a M, 3 ^a m, 4 ^a P, 4 ^a A e 5 ^a P	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento auditivo de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP • Desenvolver a entoação de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP através da aplicação “Ouvido Perfeito”. O estagiário coloca um exercício de “Identificação de Intervalos” na aplicação e os alunos dizem oralmente qual o intervalo tocado (se necessário, individualizar) • Entoação de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP através da aplicação “Ouvido Perfeito”. O estagiário coloca um exercício de “Cantar Intervalos” na aplicação, e esta toca a nota de referência e indica qual o intervalo que os alunos têm de cantar, ascendente ou descendente. Os alunos cantam a nota originária do respetivo intervalo (se necessário, individualizar) • Reprodução do exercício da sebenta 			25 min
	Reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos jônio, dórico, frígio, lídio,	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação teórica das características de cada modo • Através da aplicação “Ouvido Perfeito”, os alunos reconhecem auditivamente os modos através 			10 min

	mixolídio, eólio e lócrio	jônio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio	mencionados. O estagiário coloca um exercício de "Identificação de Escalas" na aplicação, e esta toca o modo que os alunos têm que identificar			
--	---------------------------	---	--	--	--	--

Resumo reflexivo:

Ao contrário do que consta na planificação, e por sugestão da professora titular, a aula começou com a revisão dos modos eclesiásticos: jônio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio. Começou por ser efetuada a relação entre o nome do modo e a nota a que é associado (ex. jônio – modo de dó). Posteriormente, foi feita a revisão de um exercício com base no modo dórico, no qual os alunos tiveram que identificar a modalidade do modo a começar numa outra nota (ex. modo dórico a começar na nota Sol). Não se revelaram problemas neste tipo de exercício. Seguidamente, o estagiário referiu algumas características dos modos, de forma a que se consigam distinguir auditivamente. Os alunos apenas demonstraram algumas dificuldades na distinção entre os modos frígio e lócrio, devido ao facto de começarem ambos com meio tom. O estagiário sugeriu assim que se concentrassem no final do modo, pois o lócrio termina com três tons, enquanto o frígio termina apenas com dois. Depois desta explicação os alunos ficaram mais elucidados e conseguiram identificar mais facilmente estes dois modos.

A aula continuou com a leitura de notas e solfejada da página 7 da sebenta. Os alunos não revelaram particulares dificuldades nestes exercícios, tendo até mostrado uma melhoria na leitura solfejada particularmente.

Por fim, os alunos entoaram a escala de Fá Maior, de modo a serem preparados para o exercício da sebenta (pág. 13 ex. b). Também lhes foi pedido que cantassem arpejos no estado fundamental, tocados ao piano pelo estagiário. Os alunos tiveram também de identificar os graus da tonalidade, tocados ao piano pelo estagiário. O último exercício consistiu em identificarem os graus de Fá Maior, com um baixo dado pelo estagiário. Os alunos escreveram as hipóteses de grau para cada nota, e seguidamente escolheram o grau que achavam ser mais adequado. Estes revelaram muitas dificuldades neste tipo de exercício, sendo necessário treinar este tipo de exercício mais vezes em aulas futuras.

Tabela 7 - Planificação e reflexão da 15ª aula de Formação Musical, lecionada a 16/1/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Sebenta - pág. 17	Leitura de sequências de intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento de intervalos • Desenvolver a rapidez de pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos identificam os intervalos escritos, um a um, com uma pulsação de 60 p.p.m. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta • Colunas • Smartphone com a aplicação "Ouvido Perfeito" 		10 min
Sebenta - pág. 13 ex. (b)	Leitura harmónica Leitura melódica Leitura rítmica Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o ouvido harmónico • Potencializar a leitura melódica • Fortalecer a leitura rítmica • Desenvolver a coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • Com base na sequência harmónica (I, II, V, I₆₄, IV, I) em Fá M, dividir os alunos em três grupos, sendo que cada grupo canta uma nota das harmonias. Exemplificando, um grupo canta as tónicas, outro as terceiras e outro as quintas (se necessário escrever os acordes no quadro) • Ainda dentro da tonalidade de FáM, o estagiário pede notas e os alunos entoam • Entoação da melodia sem ritmo 			35 min

			<ul style="list-style-type: none"> • Percussão do ritmo isoladamente • Junção da melodia com ritmo 		Avaliação por observação direta	
Sebenta - pág. 15, exercícios 19 a 22	Identificação e entoação de Intervalos de 2 ^a m, 2 ^a M, 3 ^a M, 3 ^a m, 4 ^a P, 4 ^a A e 5 ^a P	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento auditivo de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP • Desenvolver a entoação de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP através da aplicação "Ouvido Perfeito". O estagiário coloca um exercício de "Identificação de Intervalos" na aplicação e os alunos dizem oralmente qual o intervalo tocado (se necessário, individualizar) • Entoação de intervalos de 2^am, 2^aM, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA e 5^aP através da aplicação "Ouvido Perfeito". O estagiário coloca um exercício de "Cantar Intervalos" na aplicação, e esta toca a nota de referência e indica qual o intervalo que os alunos têm de cantar, ascendente ou descendente. Os alunos cantam a nota originária do respetivo intervalo (se necessário, individualizar) • Reprodução do exercício da sebenta 			30 min
Sebenta - pág. 11 e 41 (canção nº 2)	Leitura melódica Musicalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura solfejada da página 11 (clave de fá) • Reprodução da canção ao piano, pelo estagiário, e os alunos cantam 			15 min

	<p>Ouvido harmónico</p> <p>Leitura solfejada em clave de fá</p>	<ul style="list-style-type: none">• Potencializar a musicalidade dos alunos• Fortalecer o ouvido harmónico• Desenvolver a leitura solfejada em clave de fá				
--	---	--	--	--	--	--

Resumo reflexivo:

A aula obedeceu à planificação efetuada pelo estagiário, tendo os alunos revelado poucas ou nenhuma dificuldade na quase totalidade dos exercícios propostos. Apenas no exercício da identificação de sequências de intervalos, os alunos revelaram mais dificuldades, tendo sido necessário abrandar o andamento, de modo a que tivessem tempo de reconhecer os intervalos. Torna-se assim necessário que os alunos desenvolvam a sua velocidade de raciocínio, sendo fulcral a realização deste tipo de exercícios em aulas futuras, pois só com treino se pode melhorar este aspeto.

No que concerne ao comportamento dos alunos, estes revelaram alguma agitação anormal durante a aula, tendo sido repreendidos algumas vezes tanto pelo estagiário como pela professora titular. Foi-lhes recomendado que melhorassem o comportamento em aulas futuras.

Tabela 8 - Planificação e reflexão da 20ª aula de Formação Musical, lecionada a 20/2/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Livro “Traité Pratique du Rythme Mesuré” de F. Fontaine – pág. 10, ex. 28, 29 e 30	Leituras solfejadas nas claves de Sol, Fá e Dó na 3ª linha	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a leitura solfejada nas várias claves (sol, fá e dó na 3ª linha) 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos efetuam a leitura solfejada do exercício 28 em clave de Dó na 3ª linha, o exercício 29 na clave de fá, e o exercício 30 na clave de sol 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta • Aparelhagem • Colunas • Smartphone com a aplicação “Ouvido Perfeito” 		15 min
Livro “Música ao Nosso Ritmo” de A. Gomes e C. Vasconcelos – pág. 17 ex. 8 e 9	Leituras rítmicas a 2 partes em compasso simples Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a leitura rítmica a 2 partes em compasso simples • Desenvolver a coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos percutem as leituras rítmicas com as duas mãos ou com uma mão e voz em “pam” 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Música ao Nosso Ritmo” de A. Gomes e C. Vasconcelos • Livro “Traité Pratique du Rythme Mesuré” de F. Fontaine 		10 min
Sebenta – pág. 37 ex. 102	Leitura melódica à primeira vista em Mi menor	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a leitura melódica à primeira vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam a escala de Mi menor harmónica com o respetivo arpejo, acompanhados ao piano pelo estagiário 			30 min

	<p>Memorização</p> <p>Ouvido intervalar</p> <p>Ouvido harmónico</p> <p>Audiação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a memorização • Desenvolver a memorização • Potencializar o ouvido intervalar • Fortalecer o ouvido harmónico • Desenvolver a audiação 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos audiam a melodia frase a frase e depois reproduzem-na • Quando os alunos forem cantar a segunda frase juntam a primeira sem ver a melodia, e assim sucessivamente até terminar a leitura. 		<p>Avaliação por observação direta</p>	
<p>Sebenta - pág. 14, ex. 41 a 44</p>	<p>Reconhecimento auditivo de intervalos de 6ª M e m, ascendente e descendente</p> <p>Entoação de intervalos de 6ª M e m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconhecimento auditivo de intervalos de 6ª M e m, ascendente e descendente 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário coloca um exercício de “reconhecimento auditivo de intervalos” na aplicação “Ouvido Perfeito”, e os alunos indicam qual o intervalo • O estagiário coloca um exercício de “cantar intervalos” na aplicação “Ouvido Perfeito”, e os alunos entoam a nota correspondente ao intervalo 			<p>25 min</p>

	<p>m, ascendente e descendente</p> <p>Entoação da melodia atonal da pág. 14, ex. 41 a 44</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a entoação de intervalos de 6ª M e m, ascendente e descendente • Desenvolver a leitura atonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam a melodia atonal da pág. 14, ex. 41 a 44 			
<p>Sebenta – pág. 32 e 33</p>	<p>Modo frígio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o modo frígio 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam o modo frígio • Os alunos entoam os exercícios das pág. 32 e 33 referentes ao modo frígio 			<p>10 min</p>

Resumo reflexivo:

A aula obedeceu à planificação efetuada pelo estagiário, exceto no exercício de cantar intervalos, que ao invés de ser efetuado através da aplicação, foi realizado ao piano, no qual o estagiário tocava uma nota e os alunos tinham de cantar uma 6^a M ou m ascendente. A explicação para esta alteração é que, embora a aplicação contenha um exercício de cantar intervalos, este não está muito bem conseguido para ser utilizado nas aulas, pois é necessário ter o *smartphone* perto da boca, para que consiga reconhecer o som cantado. Também não foi possível, devido a limitações de tempo, efetuar a leitura melódica atonal.

Nas leituras solfejadas, os alunos revelaram algumas dificuldades nas ligaduras de valor, principalmente quando estas acrescentavam o valor de uma colcheia com ponto, o que originava disparidade na semicolcheia seguinte, tendo em conta o ritmo de colcheia com ponto, semicolcheia. O estagiário sugeriu assim que pensassem à semicolcheia, de modo a que pudessem ser mais exatos na semicolcheia. A performance melhorou ligeiramente, tendo o estagiário sugerido que exercitassem em casa leituras solfejadas com ligaduras de valor.

No que respeita às leituras rítmicas a 2 partes, os alunos revelaram muitas dificuldades na coordenação das duas mãos. O estagiário foi pedindo aos alunos para fazerem o exercício mais devagar, por filas. Devido às dificuldades existentes em alguns ritmos específicos, foi-lhes pedido que efetuassem só a linha que continha esses ritmos. Depois de alguma insistência, os alunos melhoraram a sua performance.

No que concerne à leitura melódica à primeira vista, os alunos não demonstraram dificuldades relevantes, tendo correspondido às expetativas.

Em relação ao reconhecimento auditivo de 6^{as} maiores e menores, os alunos não revelaram grandes dificuldades. No entanto, aquando da entoação destes intervalos, alguns alunos trocavam facilmente as 6^{as}, cantando maior quando era menor e vice-versa. O estagiário sugeriu assim que pensassem nas canções para cada intervalo. Para a 6^a menor poderiam usar a música dos Vangelis, no caso da 6^a maior usariam a música do Ave de Fátima. Depois desta exemplificação, os alunos melhoraram a sua performance.

No último exercício, que consistia na entoação do modo frígio, os alunos acataram muito bem este modo, tendo entoado todos os exercícios sem problemas.

Tabela 9 - Planificação e reflexão da 27ª aula de Formação Musical, lecionada a 8/5/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
	<p>Entoação de acordes de 3 sons menores, maiores, aumentados e diminutos nas diversas inversões (estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão)</p> <p>Reconhecimento auditivo de acordes de 3 sons menores, maiores, aumentados e diminutos nas diversas inversões</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a entoação de acordes de 3 sons maiores, menores, aumentados e diminutos nas diversas inversões • Desenvolver o reconhecimento o auditivo de acordes de 3 sons maiores, menores, aumentados e diminutos nas diversas inversões 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário toca uma nota base no piano e os alunos entoam em arpejo o acorde com a inversão pedida pelo estagiário • O estagiário toca harmonias ao piano nas diversas inversões, e os alunos preenchem uma ficha onde indicam qual o tipo de acorde que ouviram na respetiva inversão 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta • Caderno • Material de escrita • Ficha de trabalho 		20 min

Sebenta - pág. 48 (canção)	Reconhecimento auditivo de funções tonais em Si bemol Maior	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer o reconhecimento auditivo de funções tonais • Potencializar a entoação de funções tonais • Desenvolver o ouvido harmónico 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos efetuam a leitura vertical de uma sequência de funções tonais (I, IV, V, VI, II, V, I₆₄) em Si bemol Maior • Recorrendo à mesma sequência de funções tonais, os alunos são divididos em 3 grupos. Cada grupo entoa uma nota do acorde (tónica, medianta ou dominante) • O estagiário toca no piano uma sequência de harmonias em Si bemol Maior, e os alunos indicam o respetivo grau oralmente • O estagiário toca no piano uma sequência de harmonias em Si bemol Maior, e os alunos escrevem os graus que ouvirem • Os alunos identificam as harmonias da canção até ao compasso 24 • Os alunos entoam em arpejo as harmonias da canção até ao compasso 24 	Avaliação por observação direta	50 min
	Entoação de funções tonais em Si bemol Maior				
	Identificação das harmonias da canção (até ao compasso 24)				
	Entoação das harmonias da canção (até ao compasso 24)				
	Ouvido harmónico				
	Solfejo da canção (até ao compasso 24) nas claves de fá e dó na 3ª linha	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o solfejo nas claves de fá e dó na 3ª linha 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos solfejam a canção nas claves de fá e dó na 3ª linha até ao compasso 24 		5 min

	<p>Leitura melódica da canção na tonalidade original e transposta para Lá bemol Maior (até ao compasso 24)</p> <p>Ouvido melódico</p> <p>Transposição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica à 1ª vista • Fortalecer a transposição 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam a canção na tonalidade original, até ao compasso 24, acompanhados ao piano pelo estagiário • Os alunos entoam a canção na tonalidade transposta (Lá bemol Maior), até ao compasso 24, acompanhados ao piano pelo estagiário • Os alunos entoam a canção de início ao fim na tonalidade original, acompanhados ao piano pela professora titular 			15 min

Resumo reflexivo:

Por sugestão da professora titular, e por uma questão de maior facilidade para os alunos, o estagiário alterou o exercício que inicialmente estava previsto, o qual fazia referência a apenas uma nota tocada pelo estagiário, sobre a qual os alunos cantavam um arpejo maior, menor, aumentado ou diminuto em qualquer inversão. A aula começou assim com a entoação e identificação de acordes tocados ao piano pelo estagiário nas várias inversões. Os alunos revelaram algumas dificuldades em reconhecer as inversões dos acordes, pelo que o estagiário propôs que pensassem no primeiro intervalo do acorde, pois este ajuda a classificar a inversão. Neste caso, depois de se aperceberem que é uma inversão, se o primeiro intervalo é uma 3^a estamos na 1^a inversão; se esse intervalo for uma 4^a estamos na 2^a inversão. Depois dessa explicação, houve melhorias, porém pouco significativas.

Seguidamente, o estagiário distribuiu uma ficha de trabalho para que classificassem os acordes tocados ao piano pelo estagiário. No primeiro exercício apenas tiveram de classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos, apenas no estado fundamental. No segundo exercício, era suposto os alunos terem de classificar qualquer tipo de acorde referido anteriormente em qualquer inversão. Porém, devido às dificuldades evidentes dos alunos na classificação das inversões dos acordes, apenas os acordes maiores e menores tinham inversão, sendo os aumentados e diminutos todos no estado fundamental. Os alunos continuaram com algumas dificuldades no reconhecimento das inversões, pelo que o estagiário os incentivou a utilizarem a aplicação “Ouvido Perfeito” em casa, de modo a poderem melhorar a sua performance neste tipo de exercícios.

A aula prosseguiu conforme o planeamento, à exceção do solfejo da canção até ao compasso 24 nas claves de fá e dó, que, devido à falta de tempo, não foi possível ser realizado. Os alunos corresponderam bem ao que lhes foi pedido, à exceção do reconhecimento auditivo de funções tonais com inversões, este que deve ser trabalhado em casa.

Tabela 10 - Planificação e reflexão da 29ª aula de Formação Musical, lecionada a 22/5/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
	<p>Entoação de acordes de 3 sons menores e maiores (nas diversas inversões), e também aumentados e diminutos no estado fundamental</p> <p>Reconhecimento auditivo de acordes de 3 sons menores e maiores (nas diversas inversões), e também aumentados e diminutos no estado fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a entoação de acordes de 3 sons maiores, menores, aumentados e diminutos nas diversas inversões • Desenvolver o reconhecimento auditivo de acordes de 3 sons maiores, menores, aumentados e diminutos nas diversas inversões 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário toca um acorde maior ou menor em qualquer inversão, e os alunos entoam-no em arpejo de baixo para cima, e de seguida identificam-no • O estagiário toca harmonias ao piano, e os alunos reconhecem auditivamente o tipo de acorde e a respetiva inversão 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Sebenta 		15 min

	<p>Reconhecimento auditivo de 6as e 7as, maiores e menores</p> <p>Reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer o reconhecimento auditivo de 6as e 7as, maiores e menores • Potencializar o reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário toca no piano intervalos de sexta e sétima e os alunos indicam oralmente se são maiores ou menores • O estagiário toca no piano intervalos até à oitava, e os alunos reconhecem-nos auditivamente 		<p>Avaliação por observação direta</p>	<p>15 min</p>
<p>Sebenta - pág. 17 (leituras de seqüências de intervalos) e pág. 16 (cânone de Caldara)</p>	<p>Entoação de uma leitura atonal de seqüências de intervalos</p> <p>Reprodução do cânone de Caldara a 1, 2 e 3 vozes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura atonal de seqüências de intervalos • Fortalecer a independência de vozes num contexto mais atonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam a leitura atonal de seqüências de intervalos, depois de entoada a primeira nota pelo estagiário • Os alunos entoam o cânone de Caldara a 1 voz, depois a 2 vozes e, por fim a 3 vozes 			<p>15 min</p>

<p>Sebenta – pág. 36 (leitura melódica nº 97)</p>	<p>Entoação de uma leitura melódica à 1ª vista em Mi bemol maior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica à primeira vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam a escala de Mi bemol maior com respetivo arpejo e ordenações, acompanhados ao piano pelo estagiário • Os alunos entoam a leitura melódica em Mi bemol maior à 1ª vista, acompanhados ao piano pelo estagiário 			<p>15 min</p>
<p>_____</p>	<p>Reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio, mixolídio eólio, lócrico e jónio)</p> <p>Reconhecimento auditivo de escalas (M, m Nat, m Harm, m Mel, Pent. M, Pent. m) e modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio, mixolídio e lócrico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o reconheciment o auditivo dos modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio, mixolídio eólio, lócrico e jónio) • Fortalecer o reconheciment o auditivo de escalas (M, m Nat, m Harm, m Mel, Pent. M, Pent. m) e modos eclesiásticos (dórico, frígio, 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário coloca um exercício de identificação de escalas na aplicação “Ouvido Perfeito”, neste caso os modos eclesiásticos, e os alunos reconhecem auditivamente o respetivo modo • O estagiário coloca um exercício personalizado de identificação de escalas na aplicação “Ouvido Perfeito”, com as escalas atrás mencionadas, e os alunos reconhecem auditivamente a respetiva escala 			<p>20 min</p>

		lídio, mixolídio e lócrio)				
Sebenta - pág. 34	Modo mixolídio	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o modo mixolídio 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entoam o modo mixolídio • Os alunos entoam os exercícios da pág. 34 referentes ao modo mixolídio 			10 min

Resumo reflexivo:

Por pedido da professora titular, a aula que inicialmente estava prevista para 90 minutos dados pelo estagiário, passou a 45 minutos dados pelo estagiário e outros 45 pela professora titular. Assim sendo, o estagiário deu os primeiros 45 minutos da planificação que tinha feito, ficando os restantes 45 minutos para a aula seguinte. A explicação para esta alteração prende-se pelo facto de esta aula estar próxima do teste, sendo necessário abordar algumas matérias que a professora titular achou por bem lecionar.

A aula decorreu conforme a planificação do estagiário, tendo começado com a entoação e reconhecimento auditivo de acordes menores e maiores na 1ª e 2ª inversão. Os alunos revelaram algumas dificuldades na entoação e na distinção das inversões dos acordes. O estagiário recordou que os alunos deviam ouvir interiormente o acorde, e depois identificar o primeiro intervalo. Se fosse uma 3ª o acorde estava na 1ª inversão, se fosse uma 4ª o acorde estava na 2ª inversão. A professora titular acrescentou ainda que deveriam reconhecer a tónica, e depois calcular o intervalo entre o baixo e a tónica, pois nem sempre os acordes estão em posição cerrada. Depois destas explicações, os alunos melhoraram um pouco o seu desempenho, porém foram incentivados pelo estagiário a treinarem este tipo de exercício na aplicação “Ouvido Perfeito”.

A aula continuou com o reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava. Neste exercício, os alunos não revelaram particulares dificuldades, tendo acertado na maioria dos intervalos.

Seguidamente, foi efetuado um exercício de reconhecimento auditivo de modos eclesiásticos. Os alunos demonstraram particular dificuldade na distinção dos modos lícrio e frígio, pois são modos que iniciam com uma 2ª menor. O estagiário escreveu esses modos no quadro e mostrou onde estavam os meios tons, pedindo aos alunos que tomassem atenção onde se encontram os meios tons. O primeiro meio tom é igual nos dois, pois ambos começam neste intervalo. O segundo meio tom, no modo frígio encontra-se da 5ª para a 6ª nota. No modo lícrio, o segundo meio tom encontra-se da 4ª para a 5ª nota. Depois desta explicação, os alunos melhoraram esta distinção entre estes dois modos semelhantes.

O resto da aula foi dado pela professora titular, onde foi efetuado um exercício no qual os alunos tinham de escrever o ritmo dos primeiros oito compassos, tocados pela trompeta solista no “Concerto para Trompeta de Haydn, 2º andamento”. A grande dificuldade dos alunos foi escreverem o ritmo num andamento tão lento no compasso de 6/8, tendo por vezes alguma dificuldade em perceber que tinham de efetuar a subdivisão à colcheia e não à semínima, como se fosse um compasso de 3/4. A professora chamou à atenção os alunos para o compasso e para a subdivisão, dizendo-lhes que tinham que subdividir o tempo em 3 colcheias. Depois dessa explicação, os alunos melhoraram a sua performance.

3.2. Planificações e Reflexões do Coro G

Neste ponto do Relatório, de maneira a evidenciar a concretização da nossa Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), seleccionámos as três aulas supervisionadas do Coro G. As planificações e reflexões do Coro G serão apresentadas por ordem cronológica.

Tabela 11 - Planificação e reflexão da 9ª aula de Coro, lecionada a 13/11/2018

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Não aplicável	Aquecimento corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer os músculos • Trabalhar a respiração • Potencializar o uso do diafragma 	<ul style="list-style-type: none"> • Distensão dos músculos do corpo • Massagens realizadas pelos alunos aos músculos da face enquanto mastigam em seco, entoando uma nota grave continuamente • Com base num compasso de 4/4, inspirar durante quatro tempos (uma semibreve) e expirar noutros quatro com a sílaba “tz”. O mesmo processo aplica-se a duas mínimas, quatro semínimas e oito colcheias. • Com base num compasso de 3/4, utilizar as sílabas “ch”, “ff” e “tz”, uma para cada pulsação. O mesmo processo aplica-se num compasso de 2/4, só que neste empregam-se apenas as sílabas “ch” e “ff”. O estagiário vai indicando com os dedos qual o compasso que quer (2 ou 3 dedos levantados) e os alunos automaticamente adaptam as sílabas para cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano 	Avaliação por observação direta	4 min.

	Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer a voz 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de uma ornamentação em “du” (Dó, Ré, Mi, Ré, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Dó da oitava seguinte) • Entoação da tónica e depois um arpejo descendente a começar na 5ª do acorde em “iooi” (Dó, Sol, Mi, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Mi da oitava seguinte) • Reprodução da escala de Dó Maior ascendente, sendo que as sopranos sustentam o Dó agudo, os restantes descem até Lá (tenores sustentam), os restantes até Fá (contraltos sustentam) e os baixos até Ré, formando o acorde de Ré menor com 7ª menor que depois resolve para Dó Maior (sopranos mantêm a nota, tenores baixam um tom para Sol, contraltos baixam meio tom para Mi e baixos baixam um tom para Dó) 			4 min.
Música <i>The Lord is my shepherd</i> (Psalm 23) de Howard Goodall	Leitura das vozes do compasso 45 a 76	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar 	<ul style="list-style-type: none"> • As sopranos entoam a sua voz (compasso 45 a 59) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Aplica-se o mesmo processo aos contraltos 			30 min

			<ul style="list-style-type: none"> • Junção das duas vozes (sopranos e contraltos) • Os tenores entoam a sua voz (compasso 45 a 59) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Aplica-se o mesmo processo aos baixos • Junção das duas vozes (tenores e baixos) • Junção das quatro vozes • Em uníssono (tendo em conta as respetivas oitavas), todas as vozes cantam a transição do compasso 59 para 60, exemplificada pelo estagiário • Os tenores entoam a sua voz (compasso 60 a 76) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Aplica-se o mesmo processo aos baixos • Junção das duas vozes (tenores e baixos) 			
--	--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • As sopranos entoam a sua voz (compasso 60 a 76) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Aplica-se o mesmo processo às contraltos • Junção das duas vozes (sopranos e contraltos) • Junção das quatro vozes • Entoação da música de início a fim com acompanhamento ao piano pelo professor titular (se houver tempo) 			
Música <i>Hark! the herald-angels sing</i> de F.	Leitura da voz das sopranos no compasso 7	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a passagem das sopranos do Lá para Fá # (3º e 4º tempo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação do compasso 7 pelas sopranos depois de exemplificado pelo estagiário • Junção da restante frase (compassos 5 a 7) 			1 min
Mendelssohn, arr. David Willcocks	Fonética da terceira letra Entoação da melodia da terceira letra	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a terceira letra da canção • Desenvolver a entoação da melodia da terceira letra 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário exemplifica a letra, frase a frase, e os alunos repetem • Entoação da melodia por todas as vozes em uníssono 			6 min

			<ul style="list-style-type: none">• Reprodução da melodia compasso a compasso rotativamente pelas quatro vozes (ex. 1º compasso sopranos, 2º compasso tenores, 3º compasso contraltos, 4º compasso baixos, e assim sucessivamente até ao término da melodia)			
--	--	--	--	--	--	--

Resumo reflexivo:

A aula começou com o aquecimento corporal e vocal definido na planificação, com acompanhamento harmónico ao piano pelo estagiário. Este exemplificou cada exercício e os alunos corresponderam muito bem. De referir que durante a restante aula o acompanhamento foi realizado pelo professor titular.

Seguidamente, foi abordada a música *The Lord is my shepherd* (Psalm 23) de Howard Goodall do compasso 45 a 59. As sopranos cantaram bem a sua parte, porém, quando chegou a vez dos contraltos, estas tiveram algumas dificuldades, particularmente no compasso 47, 3º tempo, onde estavam a cantar “Fá, Sol” em vez de “Fá, Fá”. O estagiário corrigiu várias vezes o problema, vindo do início da frase, porém havia alguns contraltos que teimavam em cantar errado. O estagiário decidiu então trabalhar apenas o sítio do erro (3º tempo do compasso 47 e os dois primeiros tempos do compasso 48). Depois de alguma insistência, conseguiram ultrapassar essa dificuldade. Quando se juntou a frase inteira, os alunos já não se enganaram. Porém, existiu outro tradicional problema, o facto de estarem a cantar muito piano. O estagiário pediu que cantassem mais à vontade, visto que estavam a cantar bem. As melhorias foram poucas ou nenhuma. Foi então pedido que colocassem as costas direitas, de modo a apoiarem melhor o diafragma. Conseguiram assim produzir mais som, porém ainda insuficiente quando em conjunto com os restantes naipes. Posteriormente, juntaram-se as vozes de sopranos e contraltos. O estagiário não conseguia ouvir as últimas, pelo que pediu que se levantassem, de modo a que pudessem projetar a voz mais corretamente. O resultado foi logo diferente, tendo existido maior equilíbrio nas vozes. Passou-se à voz dos tenores, a qual foi exemplificada pelo estagiário. Estes estavam a atrasar o tempo, assim como demonstraram dificuldades em alcançar as notas mais agudas. Foi-lhes pedido que sentissem a pulsação, e se levantassem e que cantassem como se estivessem a bocejar, com a boca aberta em ‘o’. Depois de alguma resistência, conseguiram cantar satisfatoriamente a sua parte. Posteriormente, juntaram-se os baixos aos tenores diretamente, pois a voz dos baixos era muito fácil, tendo o resultado sido bastante aceitável. Esta secção terminou com *tutti* do compasso 45 a 59, com uma boa performance geral.

Deu-se seguimento ao estudo da obra, mais concretamente a passagem do compasso 59 para 60 em uníssono (tendo em conta as respetivas oitavas). O professor exemplificou e os alunos corresponderam muito bem. Depois, foi abordada a secção do compasso 60 a 76. Começou-se pela voz dos baixos, exemplificada pelo estagiário. Os baixos cantaram bem a sua parte, apenas não estavam a realizar o *crescendo* do compasso 68. Foram então corrigidos nesse aspeto, e cantaram corretamente. Chegou a vez dos tenores cantarem a sua parte. O estagiário exemplificou a sua parte e estes demonstraram algumas dificuldades. As principais foram o compasso 62, onde o Si bemol estava muito baixo. Foi-lhes exemplificado e solicitado que pensassem num avião a levantar voo. Os tenores

conseguiram então melhorar a afinação do Si bemol. Outro problema foi no compasso 66, pois estavam a cantar igual ao compasso 62 (dois Si bemol em vez de “Fá, Si bemol”). Foi-lhes corrigido, e, depois de alguma resistência, conseguiram cantar bem esse compasso. Seguidamente, juntaram-se as vozes de tenores e baixos, tendo estes cantado bem as suas partes. De seguida, foi a vez das sopranos que cantaram a sua parte sem problemas. Por fim, foi trabalhada a voz dos contraltos. Mesmo depois de o estagiário ter exemplificado, houve alguns problemas. O principal foi no compasso 65, pois estavam a cantar os compassos 65 e 66 como os 61 e 62. Depois de elucidadas para o erro, ainda demonstraram alguma resistência, porém conseguiram cantar bem. Finalmente, fez-se *tutti* do compasso 45 a 76, tendo sido apresentada uma boa performance.

A aula terminou com a abordagem à canção *Hark! the herald-angels sing* de Félix Mendelssohn, arr. de David Willcocks. Tudo o que estava previsto na planificação foi cumprido sem grandes problemas, tendo a aula terminado com *tutti* a cantar a terceira letra.

Tabela 12 - Planificação e reflexão da 21ª aula de Coro, lecionada a 26/2/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Não aplicável	Aquecimento corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer os músculos • Trabalhar a respiração • Potencializar o uso do diafragma 	<ul style="list-style-type: none"> • Distensão dos músculos do corpo • Massagens realizadas pelos alunos aos músculos da face enquanto mastigam em seco, entoando uma nota grave continuamente • Com base num compasso de 4/4, inspirar durante quatro tempos (uma semibreve) e expirar noutros quatro com a sílaba “tz”. O mesmo processo aplica-se a duas mínimas, quatro semínimas e oito colcheias. • Com base num compasso de 3/4, utilizar as sílabas “ch”, “ff” e “tz”, uma para cada pulsação. O mesmo processo aplica-se num compasso de 2/4, só que neste empregam-se apenas as sílabas “ch” e “ff”. O estagiário vai indicando com os dedos qual o compasso que quer (2 ou 3 dedos levantados) e os alunos automaticamente adaptam as sílabas para cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Partituras 	Avaliação por observação direta	4 min.

	Aquecimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer a voz 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de uma ornamentação em “du” (Dó, Ré, Mi, Ré, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Dó da oitava seguinte) • Entoação da tónica e depois um arpejo descendente a começar na 5ª do acorde em “iooi” (Dó, Sol, Mi, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Mi da oitava seguinte) • Reprodução da escala de Dó Maior ascendente, sendo que as sopranos sustentam o Dó agudo, os restantes descem até Lá (tenores sustentam), os restantes até Fá (contraltos sustentam) e os baixos até Ré, formando o acorde de Ré menor com 7ª menor que depois resolve para Dó Maior (sopranos mantêm a nota, tenores baixam um tom para Sol, contraltos baixam meio tom para Mi e baixos baixam um tom para Dó) 			4 min.
Música <i>Odi et amo</i> de Carl Orff	Leitura das vozes de soprano e contralto, do compasso 23 a 41	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar 	<ul style="list-style-type: none"> • As sopranos entoam a sua voz (compasso 23 a 41) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. Aplica-se o mesmo processo aos contraltos 			12 min

	Leitura da voz de tenor do compasso 37 a 41		<ul style="list-style-type: none"> • Junção das duas vozes (sopranos e contraltos) • Os tenores entoam a sua voz (compasso 37 a 41), e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. • Junção das quatro vozes a partir do compasso 19 até ao 41 			
Música <i>Odi et amo</i> de Carl Orff	<p>Leitura de todas as vozes, em unísono, do compasso 42 a 45 (2º tempo)</p> <p>Leitura das vozes do compasso 45 (3º tempo) a 47</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar 	<ul style="list-style-type: none"> • Em unísono (tendo em conta as respetivas oitavas), todas as vozes cantam do compasso 42 a 45 (2º tempo) • As sopranos 1 entoam a sua voz, do compasso 45 (3º tempo) ao 47, e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. Aplica-se o mesmo processo às sopranos 2. • Junção das vozes de soprano 1 e soprano 2 • Os contraltos entoam a sua voz, do compasso 45 (3º tempo) ao 47, e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. 			20 min

			<p>Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Junção das vozes de soprano 1, soprano 2 e contralto • Os baixos 1 entoam a sua voz, do compasso 45 (3º tempo) ao 47, e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. No compasso 47 os baixos 1 cantam a nota Ré. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. • Os baixos 2 entoam a sua voz, do compasso 45 (3º tempo) ao 47, e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. No compasso 47 os baixos 2 cantam a nota Sol. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. • Junção das vozes de baixo 1 e baixo 2 • Junção das vozes de soprano 1, soprano 2, contralto, baixo 1 e baixo 2 			
--	--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Os tenores entoam a sua voz, do compasso 45 (3º tempo) ao 47, e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Alguns tenores vão cantar a nota Si que pertencia aos baixos, no compasso 47. Se ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa. Se se verificarem erros na letra, o estagiário corrige. • Junção de todas as vozes • Entoação da música de início a fim com acompanhamento ao piano pelo professor titular 			
Música <i>Não chores por me deixares</i> , harm. José Firmino	Leitura das vozes de sopranos e contraltos do início até ao compasso 5	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar 	<ul style="list-style-type: none"> • As sopranos entoam a sua voz (início ao compasso 5) e o estagiário corrige, exemplificando, os erros. Nas frases onde ocorrerem erros, o estagiário pede para ser cantada a frase completa, e possivelmente desde o início desta parte. Aplica-se o mesmo processo aos contraltos • Junção das vozes de soprano e contralto • Todas as vozes de início até onde for possível, tendo em conta que será uma leitura à primeira vista 			5 min

Resumo reflexivo:

A aula começou com o aquecimento corporal e vocal definido na planificação, com acompanhamento harmónico ao piano pelo estagiário. Este exemplificou cada exercício e os alunos corresponderam muito bem. A única dificuldade evidenciada localizou-se no último exercício do aquecimento, no qual os tenores revelaram alguma dificuldade em manter a nota Lá da harmonia de Ré menor com 7^a m, e posteriormente na resolução para a nota Sol da harmonia de Dó maior. O problema foi prontamente corrigido pelo estagiário, isolando a voz dos tenores, tendo estes melhorado a sua performance.

Seguidamente, foi abordada a música *Odi et amo* de Carl Orff segundo a planificação. Não foram detetados problemas de maior, excetuando o facto de os contraltos insistirem em cantar numa dinâmica sempre baixa, não havendo assim diferença de dinâmicas. O estagiário chamou-os à atenção para esse facto, exemplificando até as diferentes dinâmicas que é possível fazer. Depois desta explicação melhoraram a sua performance, porém não tanto como o pretendido.

A aula terminou com a música *Não chores por me deixares*, harmonização de José Firmino, tendo esta sido abordada segundo a planificação. Na parte inicial da música em que só cantam as sopranos e contraltos, não se revelaram dificuldades. Porém, aquando da junção de todos de início a fim, o estagiário demonstrou alguma falta de domínio da música, que acabou por transparecer no coro. Fica assim esta nota menos positiva numa aula que decorreu segundo a planificação.

Tabela 13 - Planificação e reflexão da 32ª aula de Coro, lecionada a 11/6/2019

Plano de Aula						
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Não aplicável	Aquecimento corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer os músculos • Trabalhar a respiração • Potencializar o uso do diafragma 	<ul style="list-style-type: none"> • Distensão dos músculos do corpo • Massagens realizadas pelos alunos aos músculos da face enquanto mastigam em seco, entoando uma nota grave continuamente • Com base num compasso de 4/4, inspirar durante quatro tempos (uma semibreve) e expirar noutros quatro com a sílaba “tz”. O mesmo processo aplica-se a duas mínimas, quatro semínimas e oito colcheias. • Com base num compasso de 3/4, utilizar as sílabas “ch”, “ff” e “tz”, uma para cada pulsação. O mesmo processo aplica-se num compasso de 2/4, só que neste empregam-se apenas as sílabas “ch” e “ff”. O estagiário vai indicando com os dedos qual o compasso que quer (2 ou 3 dedos levantados) e os alunos automaticamente adaptam as sílabas para cada um 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Partituras 		4 min.

	<p>Aquecimento vocal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecer a voz 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de uma ornamentação em “du” (Dó, Ré, Mi, Ré, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Dó da oitava seguinte) • Entoação da tónica e depois um arpejo descendente a começar na 5ª do acorde em “iooi” (Dó, Sol, Mi, Dó, depois meio tom acima e assim sucessivamente até atingir a nota Mi da oitava seguinte) • Reprodução da escala de Dó Maior ascendente, sendo que as sopranos sustentam o Dó agudo, os restantes descem até Lá (tenores sustentam), os restantes até Fá (contraltos sustentam) e os baixos até Ré, formando o acorde de Ré menor com 7ª menor que depois resolve para Dó Maior (sopranos mantêm a nota, tenores baixam um tom para Sol, contraltos baixam meio tom para Mi e baixos baixam um tom para Dó) 		<p>Avaliação por observação direta</p>	<p>4 min.</p>
--	--------------------------	---	---	--	--	---------------

<p>Música An <i>Irish blessing</i>, tradicional da Irlanda, arr. James E. Moore</p>	<p>Leitura das quatro vozes frase a frase</p> <p>Ouvido harmónico</p> <p>Ouvido intervalar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar • Desenvolver a entoação • Potencializar o ouvido harmónico e intervalar 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário exemplifica e as sopranos entoam a sua voz, do compasso 1 ao 4 (3º tempo). O estagiário corrige, exemplificando, os erros. Aplica-se o mesmo processo aos contraltos • Junção das duas vozes (sopranos e contraltos) • O mesmo processo é utilizado nos tenores e baixos • Junção das duas vozes (tenores e baixos) • Junção das quatro vozes • O estagiário exemplifica e as sopranos entoam a sua voz, do compasso 4 (3º tempo) ao 8 (3º tempo). O estagiário corrige, exemplificando, os erros. Aplica-se o mesmo processo aos tenores • Junção das duas vozes (sopranos e tenores) • O mesmo processo é utilizado nos contraltos e baixos • Junção das duas vozes (contraltos e baixos) • Junção das quatro vozes 			37 min
---	--	--	---	--	--	--------

			<ul style="list-style-type: none">• O estagiário exemplifica e os baixos entoam a sua voz, do compasso 8 (3º tempo) ao fim. O estagiário corrige, exemplificando, os erros. Aplica-se o mesmo processo aos tenores• Junção das duas vozes (baixos e tenores)• O mesmo processo é utilizado nos contraltos e sopranos• Junção das duas vozes (contraltos e sopranos)• Junção das quatro vozes• Junção das quatro vozes de início ao fim			
--	--	--	---	--	--	--

Resumo reflexivo:

Registou-se nesta aula uma fraca adesão dos alunos (principalmente de baixos e tenores), visto ser a última aula do período, estando também alguns alunos (9º, 11º e 12º ano) em pausa letiva, para poderem estudar para os exames. A aula começou com o aquecimento corporal e vocal definido na planificação, com acompanhamento harmónico ao piano pelo estagiário. Foram existindo alguns erros de colocação da voz e de arredondamento da boca em formato de 'O', prontamente emendados pelo estagiário. A única grande dificuldade evidenciada localizou-se no último exercício do aquecimento, no qual os tenores revelaram alguma dificuldade em manter a nota Lá da harmonia de Ré menor com 7ª m, e mantê-la com som, e posteriormente na resolução para a nota Sol da harmonia de Dó maior. Também os contraltos demonstraram fragilidades na resolução da nota Fá da harmonia de Ré menor com 7ª m para a nota Mi da harmonia de Dó maior, acabando por cantar a nota dos tenores (Sol). O problema foi prontamente corrigido pelo estagiário, tendo estes melhorado a sua performance.

Seguidamente, foi abordada a música *An Irish Blessing* (tradicional irlandesa, com arranjo de James Moore), segundo a planificação até ao compasso 8 (3º tempo). O estagiário exemplificava e os alunos, naipe a naipe, reproduziam. Não foram detetados problemas de maior, excetuando o facto de os tenores cantarem numa dinâmica sempre baixa, tendo sido persuadidos pelo estagiário a cantarem mais forte, mesmo tendo em conta que eram apenas 3 elementos. Os contraltos também revelaram algumas dificuldades na sua voz, revelando muita falta de leitura e perceção da altura dos sons, pois mesmo com a entoação do estagiário, nem sempre conseguiram cantar bem. Depois de alguma persistência, aprenderam a sua voz corretamente. A restante música já não foi possível trabalhar por falta de tempo.

No final, o estagiário pediu para se cantar a música desde o início. A parte que foi trabalhada correu muito bem, porém a outra parte à primeira vista não foi bem conseguida, tendo os alunos revelado muita falta de leitura à primeira vista, pelo que devem ler mais partituras em casa.

4. Reflexão Final Sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo do ano letivo, foram inúmeros os momentos de aprendizagem, reflexão, conhecimento e de superação de dificuldades, quer pessoais quer a nível pedagógico.

As experiências vividas, em contexto de sala de aula, permitiram ter contato com diversas estratégias de ensino-aprendizagem, e fazer a ponte entre o conhecimento teórico e a prática, possibilitando, também, um melhor conhecimento do sistema educativo.

O Estágio no Conservatório Regional de Castelo Branco, não foi a minha primeira experiência como docente no ensino especializado da música, pois já tinha tido esta experiência no Conservatório de Música da Covilhã. Porém, foi uma experiência enriquecedora, pois foi possível vivenciar um conjunto de experiências únicas em duas turmas muito diferentes, quer ao nível da faixa etária, quer ao nível das suas características individuais, facto que possibilitou o conhecimento de duas realidades educativas completamente distintas.

Tal como afirma Almeida (2009):

O Estágio Pedagógico torna-se determinante no processo de evolução e formação de qualquer estagiário, marcando a passagem do estatuto de aluno ao de professor, mas, mais do que isso, confere a possibilidade de nos tornarmos verdadeiramente profissionais na nossa área de atuação, de forma progressiva e acompanhada (p. 5).

Foi nosso objetivo, desde o primeiro momento do Estágio, realizar uma reflexão objetiva e sincera sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Na opinião de Almeida (2009):

O Estágio Pedagógico contempla um conjunto de tarefas, que proporcionam a organização e estruturação do ensino-aprendizagem, provocando nos estagiários a tomada de consciência da constante adequação dos processos de adaptação dos alunos, para que se possa atuar de forma individualizada com os mesmos (p. 5).

A aprendizagem dos professores é um processo que ocorre tanto na prática educativa (escola/sala de aula), como na interação entre pessoas. Este processo acontece, também, através da troca de experiências com outros docentes. Uma forma de aprender e procurar novas ideias diz respeito à presença do professor nas aulas de outros docentes. O trabalho desenvolvido ao longo das aulas tornou-se, assim, um trabalho conjunto entre estagiário e professora cooperante.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, percebi que cada turma é um universo diferente e que, por essa mesma razão, requer a máxima atenção do professor. Desse modo, compreendi, também, que é necessário os docentes planificarem as atividades tendo em conta as características e o nível de aprendizagem de cada turma.

A planificação é uma atividade que permite uma maior dinâmica na transmissão dos conhecimentos. Sei que, com recurso a uma boa planificação das aulas, os professores podem proporcionar situações educativas mais positivas e prazerosas aos seus alunos, na medida em que há uma maior fluidez da aula, não há perdas de tempo, e existe uma correta utilização dos recursos, contribuindo para uma melhoria do processo educativo e do próprio desempenho do docente. Desta forma, as planificações tornaram-se uma ferramenta imprescindível e de grande utilidade para a prática pedagógica.

A organização das atividades foi um dos trabalhos mais árduos e exigentes do Estágio, na medida em que todas as semanas foi necessário preparar um conjunto de atividades pedagógicas que respeitassem o programa do Conservatório Regional de Castelo Branco, os reais interesses dos alunos e que, ao mesmo tempo, estivessem de acordo com os objetivos da minha investigação.

A planificação ao longo das aulas, na disciplina de Formação Musical, teve como principais objetivos desenvolver a perceção auditiva (reconhecimento auditivo) de escalas, modos eclesiásticos, intervalos e acordes. A estruturação das aulas, de forma semanal, implicou uma preparação prévia dos conteúdos. Deste modo, pudemos refletir sobre o que se estava a transmitir aos alunos e, ao mesmo tempo, preparar mecanismos de resposta a eventuais problemas ou questões que se pudessem levantar durante a prática pedagógica.

A construção das planificações, com o apoio das professoras supervisora e cooperante, possibilitou que o processo de ensino-aprendizagem decorresse de forma estruturada e eficaz. Nas primeiras semanas, as planificações eram vistas como um processo moroso e algo complexo. Ao longo do tempo, esta ideia foi sendo alterada, existindo, presentemente, uma maior consciencialização para a importância desta ferramenta para o sucesso das aulas e do processo de ensino-aprendizagem.

O Conservatório era, para mim, uma instituição já familiar, visto que os meus primeiros estudos musicais foram realizados nesta escola. Desse modo, aprofundi os conhecimentos acerca deste estabelecimento de ensino, através de uma pesquisa documental, em concreto, com recurso à análise do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, de modo a conhecer, pormenorizadamente, as normas de funcionamento escolar. Esta pesquisa revelou-se essencial, na medida em que é de extrema importância para o professor conhecer o ambiente ao qual pertence e saber quais os recursos disponíveis para a sua prática pedagógica.

A caracterização da turma de Formação Musical, elaborada pelo estagiário, revelou-se uma mais-valia para o conhecimento individual dos alunos. A caracterização dos jovens possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às dificuldades dos estudantes, nomeadamente na disciplina de Formação Musical.

A reflexão escrita, no final das aulas, permitiu uma maior consciencialização sobre os aspetos a melhorar durante a prática pedagógica. Neste sentido, penso que todos concordamos com Reis (2010), quando afirma que:

Sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre a experiência de terceiros (...) (p. 32).

Realizando uma reflexão mais pormenorizada ao Estágio, as primeiras aulas revelaram-se de extrema importância, tanto para conhecer os alunos como para decidir a minha atitude e os objetivos que se pretendiam alcançar. As primeiras aulas serviram, também, para definir a diferença entre estagiário e aluno, tendo como base uma relação de respeito mútuo. Neste aspeto, nas aulas de Coro não houve grandes problemas, pois os alunos encararam sempre o estagiário como um professor. No entanto, nas aulas de Formação Musical, senti que, por vezes, os alunos não me respeitaram como um professor, revelando alguns comportamentos atípicos nas minhas aulas quando comparados com as aulas da professora titular.

No decorrer do Estágio, deparei-me com algumas dificuldades, como controlar o mau comportamento dos alunos em algumas aulas de Formação Musical, e também cativar estes mesmos alunos para o uso da aplicação. No entanto, com alguma persistência e capacidade de persuasão, os alunos foram-se convertendo. A maior dificuldade que senti, mais concretamente na aplicação do meu objeto de estudo, nas aulas de Formação Musical, foi saber como ia incorporar a aplicação “Ouvido Perfeito”, ou seja, se a utilizava nas aulas, como ferramenta de estudo, ou se, depois de uma apresentação da aplicação na aula, estimularia os alunos para o seu uso em casa. Depois de trocar ideias com as professoras cooperante e supervisora, chegámos à conclusão que seria melhor a segunda opção, e posteriormente se faria a aferição dos resultados nos testes e em fichas de trabalho criadas pelo estagiário.

No que concerne ao meu objeto de estudo, este foi aplicado apenas nas aulas de Formação Musical. Na minha opinião, consegui, a espaços, cativar a maioria dos alunos para o uso da tecnologia, mais concretamente da aplicação “Ouvido Perfeito”. Os alunos demonstraram diferentes aberturas em relação à introdução da tecnologia no estudo da Formação Musical. Houve alunos que se mostraram sempre céticos, outros que com o tempo se foram rendendo, e outros que desde o início se sentiram cativados a usar esta aplicação como ajuda ao seu desenvolvimento auditivo.

Parte II - Projeto de Investigação: “A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical”

1. Introdução

Na minha experiência como aluno e professor de Formação Musical, fui verificando que os alunos, na generalidade, revelam um fraco desenvolvimento auditivo. Saltam à vista muitas dificuldades em reconhecer auditivamente intervalos, escalas e acordes. Uma vez que estamos num mundo cada vez mais tecnológico, mundo este onde os jovens estão submersos, cabe aos professores adaptarem-se a esta realidade. Porque não usar a tecnologia nas aulas, permitindo assim que os alunos aprendam de uma forma mais intuitiva? O uso da tecnologia pode ser um passo muito importante na sua motivação, esta que é essencial para a continuidade dos estudos musicais. No meu estudo, resolvi testar uma aplicação já existente chamada “Ouvido Perfeito”. Esta contém vários tipos de exercícios, entre eles o reconhecimento auditivo de intervalos, acordes e escalas. Também é adaptável a todos os graus do conservatório, pois todos os exercícios são personalizáveis.

A noção de motivação está intimamente ligada à noção de aprendizagem, uma vez que a estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem ocorra (Fonseca, 2008). Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado, e para que a aprendizagem aconteça é fundamental que exista não apenas um estímulo apropriado, mas também alguma condição interior própria do organismo (Fonseca, 2008). A utilização da tecnologia, para além da motivação, também pode ajudar na aprendizagem. Com este projeto, pretendo demonstrar como é que uma aplicação tecnológica, mais concretamente a aplicação “Ouvido Perfeito”, pode ajudar na motivação dos alunos de Formação Musical, e consequentemente na sua aprendizagem, mais especificamente no seu desenvolvimento auditivo.

A segunda parte deste trabalho, referente ao projeto de investigação, além da introdução, apresentará cinco capítulos.

Depois da Introdução o segundo capítulo expõe o problema e objetivos do estudo propostos para a realização da investigação em questão.

No terceiro capítulo, será possível encontrar a fundamentação teórica que tem por base para o presente projeto de investigação. Este capítulo será dedicado à pesquisa relativa à motivação e à tecnologia, havendo um enquadramento acerca de uma juventude cada vez mais tecnológica. Também será tema de que forma a tecnologia pode ser uma fonte de motivação para os alunos. Outro tema que irá ser abordado é o reconhecimento auditivo de intervalos, escalas e acordes, e de que forma estes são um auxílio ao desenvolvimento auditivo dos alunos.

O capítulo seguinte remete ao tipo e processos metodológicos, sendo eles, observação direta, realização de questionários, e de fichas de trabalho que avaliam o progresso dos alunos.

O quinto capítulo apresenta, por sua vez, a análise dos resultados.

No último capítulo, surgem então as conclusões possíveis de alcançar neste projeto de investigação.

2. Problemática e Objetivos do Estudo

A problemática que se pretende estudar está relacionada com a constatação de uma maneira geral para a dificuldade do desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical.

A partir desta problemática, a questão que se coloca é:

De que forma a tecnologia, mais concretamente a aplicação “Ouvido Perfeito”, pode contribuir para o desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical?

É também visível a desmotivação dos alunos em relação às aulas de Formação Musical. O estudo pretende assim aferir em que medida a tecnologia pode ser uma fonte de motivação para os alunos de Formação Musical. Da problemática deste estudo colocam-se assim mais duas questões:

- Em que medida a tecnologia contribui para a motivação da aprendizagem na Formação Musical?
- Como implementar estratégias, utilizando a aplicação “Ouvido Perfeito” como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

Objetivos:

- Identificar competências musicais a desenvolver no 6º grau de Formação Musical;
- Motivar os alunos para a aprendizagem da Formação Musical;
- Avaliar o resultado final das estratégias na aprendizagem.

Espera-se assim, com este projeto, comprovar que a aplicação “Ouvido Perfeito” ajuda a desenvolver auditivamente os alunos de Formação Musical do 6º grau.

3. Fundamentação Teórica

3.1. As Gerações

As gerações caracterizam um grupo de indivíduos que nasceram no mesmo período histórico e receberam ensinamentos culturais e sociais similares, ou seja, têm gostos, interesses e comportamentos em comum. Porém, as gerações vão-se alterando de acordo com as diferentes épocas e com os factos marcantes de cada período histórico (Étienne et al., 2008). Um dos aspetos mais importantes da geração é o facto de os indivíduos que nasceram no mesmo período cronológico poderem presenciar os mesmos acontecimentos. Mas, mais importante ainda, é o facto de poderem processar,

interpretar, vivenciar e experienciar os acontecimentos de uma forma muito semelhante.

Uma geração não determina apenas um conjunto de indivíduos através das suas idades ou data de nascimento, mas sim um conjunto de valores, concepções e estilo de vida que estes sujeitos partilham. Efetivamente, saber as características, conhecer o *background* moral dos indivíduos, identificar valores e responder às preferências de cada geração é crucial para conhecer não só os sujeitos de um grupo, como também identificar as características de uma sociedade.

As linhas entre gerações são muitas vezes difíceis de delinear e podem, por vezes, tornar-se ténues. Por este motivo, ainda não existe um acordo total entre os diversos investigadores acerca da definição das gerações ou os limites entre elas.

Porém, tendo por base o artigo de Williams e Page (2011), distinguem-se seis diferentes gerações até ao momento:

- Geração silenciosa (1925 a 1945);
- Geração “Baby Boomers” (1946 a 1964);
- Geração X (1965 a 1981);
- Geração Y (1982 a 1994);
- Geração Z (1995 - 2010);
- Geração “Alpha” (2010 - ?).

3.1.1. Geração silenciosa (1925 a 1945)

As pessoas nascidas no período compreendido entre 1925 e 1945, “Geração Silenciosa”, foram marcadas profundamente por vários fatores muito significativos. Foi uma geração que passou pela Segunda Guerra Mundial, tanto nos preparativos, como na campanha, e também no ciclo pós-guerra, tudo isto num curto período de 20 anos. Foram razões bastantes para marcar decididamente esta geração, onde a circunstância de escassez em que viveu a levou a valorizar um comportamento de poupança, de prática religiosa, de respeito para com o trabalho e de regras muito tradicionalistas na defesa da honra, da Pátria e da família. A sua fraca escolaridade foi igualmente um fator determinante na caracterização do seu modo de vida (Figueiredo, 2010).

3.1.2. Geração “Baby Boomers” (1946 a 1964)

São os *baby boomers* — nascidos entre 1945 e 1964 — e o seu nome deve-se ao facto de terem nascido durante o período do *baby boom*, isto é, a época em que a taxa de natalidade disparou em vários países anglo-saxónicos, sobretudo nos Estados Unidos, Canadá e Nova Zelândia, depois de finalizada a Segunda Guerra Mundial.

Passaram por todo o período de evolução tecnológica e pelo surgimento e desenvolvimento dos meios de comunicação, além de desfrutarem de estabilidade (profissional e familiar) e estarem ativos (tanto fisicamente quanto mentalmente). Apesar de estarem adaptados ao mundo 4.0, os *baby boomers* são menos dependentes do *smartphone* do que as gerações seguintes (Pena & Martins, 2015).

3.1.3. Geração X (1965 a 1981)

A geração X compreende os nascidos entre 1965 e 1981, durante a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. A vida deles não foi nada fácil, já que encontrar um emprego, após um período turbulento, era um grande desafio. Trabalhar e produzir era a sua filosofia de vida, deixando de lado o idealismo. O individualismo, a ambição e a dependência do trabalho — ou *workaholic* — são os valores com que os nascidos nessa geração cresceram (Jordão, 2016).

3.1.4. Geração Y (1982 a 1994)

A revolução foi marcada pelos *millennials* ou geração Y. Também conhecidos como nativos digitais, os *millennials* nasceram entre 1982 e 1994, e a tecnologia faz parte do seu dia a dia. *On* e *off* estão totalmente integrados na sua vida. No entanto, eles não nasceram na era tecnológica. Eles viveram na época analógica e migraram para o mundo digital.

Ao contrário das gerações anteriores, o mundo, em virtude da crise econômica, exigiu deles uma maior preparação para conseguir um emprego, uma vez que a concorrência cresceu. Ao contrário dos seus pais — a geração X —, os nativos digitais não se conformam com o que os rodeia, e são ambiciosos para atingir as suas metas.

No entanto, a geração dos *millennials* vive com o rótulo de ser preguiçosa, narcisista e mimada. Em 2014, a revista *Time* classificou essa geração como a do “eu-eu-eu” (Jordão, 2016).

3.1.5. Geração Z (1995 -2010)

Com idades entre 9 e 24 anos, a geração Z ou *pós-millennial*, assumirá o protagonismo dentro de algumas décadas. Também conhecidos como *centenials*, por terem vindo ao mundo em plena mudança de século. Os mais velhos são do ano de 1995 e os mais novos nasceram em 2010, e chegaram com um *tablet* e um *smartphone* debaixo do braço.

Mas o que é a geração Z? É um grupo de pessoas marcado pela Internet. Faz parte do seu DNA: ela invade a sua casa, a sua educação e a sua forma de se socializar. E se, para a geração Y é complicado encontrar trabalho, a situação dos *pós-millennials* é ainda pior.

O seu domínio das tecnologias, talvez faça com que se preocupem menos com as suas relações interpessoais, embora sejam eles os que mais dão voz às causas sociais na Internet. Gostam de ter tudo aquilo que desejam de forma imediata, uma consequência do mundo digital em que estão submersos. O seu estilo de vida também está marcado pelos *youtubers*.

São multitarefa, mas o seu tempo de atenção é muito breve. São independentes, consumidores exigentes, e ocuparão cargos que, atualmente, ainda não existem (Jordão, 2016).

3.1.6. Geração “Alpha”

A geração atual, os que nasceram depois de 2010, é classificada com a expressão "geração Alpha". Como será o seu comportamento? Dentro de alguns anos veremos se vai ser possível notar a lacuna geracional (Jordão, 2016).

3.2. Nativos Digitais

Mark Prensky foi quem criou o termo “nativos digitais”. No seu artigo de 2001 *Digital Natives, Digital Immigrants*, uma tese que defende que as últimas gerações, nascidas e criadas em ambientes digitais, a que denominou de “Nativos Digitais” (ND), teriam comportamentos, atitudes e formas de trabalhar distintas daquelas que, embora anteriores, ainda estariam em vida ativa, intitulado estes de “Imigrantes Digitais” (ID). Estas duas terminologias são extremamente “felizes” no resumo do trabalho de Prensky. A palavra “nativos” pelo seu próprio significado e a palavra “imigrantes” na identificação de todos aqueles que, não crescendo numa sociedade informatizada, são forçados a assimilar o uso de novas tecnologias pelo facto de nas sociedades ditas “avançadas” ser atualmente praticamente imprescindível o uso de ferramentas e utensílios digitais, quer a nível pessoal quer para nível profissional.

Direcionado principalmente para o ensino (na altura da realização do seu artigo, os denominados ND por Prensky seriam maioritariamente estudantes), o trabalho defende uma “grande descontinuidade” entre estes dois grupos geracionais que ultrapassa a normal diferença geracional; um evento sem retorno quase como que um salto evolutivo da humanidade, embora não genético, se se considerar a maioria das diferenças retratadas como sendo positivas. Don Tapscott (2009), que denominou esta geração como “geração Net”, teceu opiniões muito semelhantes:

Se olharmos para trás ao longo dos últimos 20 anos, vemos que a mudança mais significativa que afetou a juventude foi o surgimento do computador, da Internet e de outras tecnologias digitais. Por isso apelido as pessoas que cresceram durante este tempo como a geração Net, a primeira geração a ser banhada em bits. (...) Enquanto as crianças da geração Net assimilaram tecnologia, em virtude de terem

crescido com ela, como adultos tivemos de nos acomodar a este muito mais difícil processo de aprendizagem. (...) Para muitas crianças, usar a nova tecnologia é tão natural como respirar (Tapscott, 2009, pp. 17-18)

Esta descontinuidade de modelos de pensamento terá, portanto, um impacto fortíssimo na qualidade da aprendizagem dos ND, visto que estes estarão habituados a fortes e variados estímulos desde o seu nascimento, tais como o uso facilitado de computadores, DVD's, jogos e câmaras de vídeo, entre outros.

Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas da sua vida a ler, mas acima de 10 000 horas a jogar jogos de computador (sem contar as 20 000 31 horas a ver televisão). Os jogos de computadores, o e-mail, a internet, os telemóveis e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (Prensky, 2001, p. 3)

Esta alteração comportamental não implica, no entanto, que os ND sejam menos sociáveis ou que concentrem as suas atividades em suportes digitais (ao contrário da generalidade de ideias pré-concebidas sobre o tema), conforme explica Tapscott:

Comparado com os seus pais, o tempo *online* não é o tempo que poderia ter sido gasto a sair com os amigos, a jogar futebol, a aprender a tocar piano ou a fazer qualquer outra coisa. Mais do que tudo, o tempo *online* é o tempo que provavelmente teria sido passado a ver televisão. (...) A geração net vê menos televisão do que os seus pais e fá-lo de forma diferente. É mais provável que um *Net Gener* ligue o computador e interaja simultaneamente em várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça Música, faça os trabalhos de casa, leia uma revista e veja televisão. A televisão transformou-se numa espécie de Música de fundo para eles. (Tapscott, , 2009, p. 20)

3.3. Tecnologia e Música

No parágrafo de abertura do seu artigo *The Radio and Music* sobre o uso da rádio na instrução musical, o compositor e pedagogo americano William Fisher (1926) afirmava que vivemos num período de rápidas e surpreendentes mudanças.

Efetivamente, se já em 1926 esta condição se verificava, atualmente, num mundo em que as crianças entram nas escolas sem terem consciência de um mundo sem computadores, CDs, leitores MP3 e Internet, com acesso a uma quantidade enorme de informação, ela é ainda mais evidente (Webster, 2002). A tecnologia é, por isso, praticamente inevitável nas sociedades contemporâneas (Buck, 2008).

Segundo o dicionário online *English Oxford Living Dictionaries*, Tecnologia consiste na “aplicação de conhecimento científico para propósitos práticos, especialmente na indústria”. A palavra tem origem grega: *Techné*, que significa técnica, e *Logos*, que significa palavra. Deste modo, tecnologia pode ser considerada conhecimento, interpretação, aplicação e/ou estudo da técnica e das suas variáveis ao longo da história (Lucas, 2009).

Ao longo da história da humanidade, têm existido avanços tecnológicos verdadeiramente impressionantes, os quais têm possibilitado o desenvolvimento das mais variadas áreas e atividades. E a Música não é exceção. Guido D'Arezzo, monge pedagogo de Música da Idade Média, criador da notação musical moderna e da "mão Guidoniana", usava a sua mão para ensinar a leitura musical, intervalos e modos, enquanto que, nos dias de hoje, os professores de Música podem utilizar as mais diversas tecnologias, dispositivos e *softwares* para realizar essa mesma tarefa.

Peter Webster (2002) defende que os desenvolvimentos da tecnologia na Música se devem, não apenas aos músicos, mas também a físicos, engenheiros, inventores e matemáticos com interesse pela Música. Estabelecendo um paralelismo entre o desenvolvimento tecnológico e a Música, Webster (2002) propõe uma esquematização em 5 fases, que coincidem com desenvolvimentos tecnológicos marcantes para a humanidade e para as tecnologias na Música. Por uma questão de contextualização sobre os desenvolvimentos tecnológicos e pela clareza de apresentação, opta-se por seguir a divisão sugerida por Webster:

- Fase 1 - Engrenagens e Alavancas (1600 - meados 1800). Esta fase refere-se ao período das caixas de Música, dos *players pianos*, *calliopes* e outros instrumentos que usam força pneumática ou de molas. Durante este período, verificam-se avanços significativos na construção dos instrumentos de cordas, sopros e percussão, os quais, praticamente, definem os instrumentos até hoje.

- Fase 2 - Eletricidade (meados 1800 - início 1900). Durante esta fase, os avanços obtidos no período anterior ganharam uma nova vida devido à energia elétrica. Webster (2002) afirma que as invenções do telefone por Alexander Graham Bell e do Fonógrafo por Thomas Edison, mudaram as expectativas para a comunicação e para a instrução musical. Thaddeus Cahill inventou, também neste período, o *Telharmonium*, o primeiro instrumento a gerar som eletricamente, através de geradores eletromagnéticos rotativos que produziam impulsos elétricos, convertidos em som por recetores de telefone.

- Fase 3 - *The Vacuum Tube* (início 1900 - meados 1950). Com a invenção da tecnologia do *vacuum-tube*, surgiram os primeiros computadores que chegavam a ocupar espaços equivalentes a quarteirões de cidades. Esta mesma tecnologia permitiu a criação dos amplificadores, de novos fonógrafos, gravadores de cassetes e até das primeiras guitarras elétricas, assim como a criação de instrumentos eletrônicos como o *Hammond Organ*, o *Theremin* e o *Ondes Martenot*. Webster (2002, p. 40) afirma que "a Música eletrônica surgiu durante este período e foi vista como um passo natural para compositores como Hindemith, Milhaud, Honegger, Ibert, Messiaen, Varèse e Stockhausen - todos usaram instrumentos eletrônicos nas suas obras".

- Fase 4 - *Transistors* (meados 1950 - fim de 1970's). A invenção do *transistor* e dos elementos semicondutores teve uma importância muito significativa para a evolução

dos computadores. Durante este período, os computadores *mainframe* (de grande porte) começaram a ser mais acessíveis às escolas, enquanto que computadores mais pequenos começavam a ser desenvolvidos. Nesta altura, os professores de Música começaram a explorar os princípios da Música eletrónica, realizando gravações com cassetes analógicas, usando sons sintetizados e criando Música concreta com as gravações realizadas.

- Fase 5 - Circuitos Integrados (fim de 1970 - presente). Durante este período, no qual vivemos e do qual fazemos parte, testemunhamos o crescimento de computadores e dispositivos tecnológicos cada vez mais pequenos e poderosos, como por exemplo os *smartphones* e *tablets*, devido às possibilidades dos circuitos integrados. Durante esta evolução, assistimos ao nascimento das drives de CD-ROM, que podiam executar CDs de áudio, permitindo aos computadores serem facilmente adaptados às aulas de Música, assim como ao desenvolvimento do protocolo MIDI (*Music Instrument Digital Interface*), com sons que atualmente são capazes de rivalizar com os melhores instrumentos acústicos. Os arquivos mp3, assim como os próprios leitores, ajudaram na disseminação de todo o tipo de Música devido à facilidade de *download* através da Internet, vindo também ela transformar o acesso quer a ficheiros áudio, quer a partituras em formato digital. Atualmente, e de acordo com Duarte e Martins (2015), os *smartphones* trazem consigo ferramentas multimédia que permitem a interação com conteúdos musicais, cabendo dentro de um bolso; os *tablets*, por possuírem um ecrã maior e uma capacidade de processamento superior, possibilitam uma maior interação. Ambos podem ser ferramentas versáteis no ensino, tanto em ambiente de sala de aula, como no estudo diário e/ou na preparação e organização das aulas por parte do professor.

3.4. Utilização das TIC como estratégia promotora da motivação dos alunos

Segundo Domingues et al. (2004) e Vassalo (2015), a definição de TIC é o conjunto de dispositivos pessoais, como *hardware*, *software*, telecomunicações ou alguma outra tecnologia que faça parte ou produza tratamento da informação, ou ainda, que a inclua.

As TIC estão hoje implementadas em inúmeras atividades humanas e constituem-se como ferramentas imprescindíveis na prática educativa e na edificação do conhecimento. Elas fazem diminuir as distâncias entre as pessoas, proporcionando um enorme conhecimento de fácil acesso, e fazem com que as escolas, na sua prática educativa, promovam o conhecimento tecnológico a todos os níveis. A contribuição das novas tecnologias como fator motivador de aprendizagem deve ser alicerçada com estratégias devidamente planeadas, inseridas num projeto educacional que acompanhe as recentes inovações (Teixeira, 2012). Estas estratégias, enquadradas num “projeto pedagógico inovador facilitam o processo de ensino-aprendizagem” (Teixeira, 2012, p. 12).

Estas tecnologias chamam à atenção para novas realidades, fornecem informações novas sobre variadíssimos assuntos, tornam menos monótonas as tarefas, põem em contacto populações distantes, aumentam a interação entre os utilizadores, adaptam as tarefas aos ritmos de trabalho de cada um e permitem a comunicação mais informal, que permite aos alunos transferir para a aula uma linguagem quase universal reconhecida pelos meios de comunicação do dia-a-dia (Casal, 2013a).

Casal (2013a) concluiu, num estudo efetuado em 2013, que “as tecnologias são um veículo de promoção de estratégias diversificadas para a promoção de motivação e autonomia na aprendizagem” (Casal, 2013a, p. 626). Este autor observou que quando os alunos estão motivados a sua autonomia aumenta, assim como o seu espírito reflexivo e crítico, e verificou ainda que a motivação na aprendizagem atenua quaisquer dificuldades de atenção, melhora o comportamento e o interesse dos alunos e fomenta a responsabilidade.

A escola atual depara-se com o enorme desafio em absorver, de forma pedagógica e inovadora, os diversos recursos tecnológicos emergentes. A aplicação desses recursos não passa apenas pelo papel da sua exploração, mas também em constituí-los em recursos educativos eficazes. Estes recursos não devem ser utilizados, segundo Macedo (2008, p. 10), como “máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo” que permita ao aluno ser capaz de conduzir, autonomamente, uma investigação, testar as suas hipóteses e construir assim o seu próprio conhecimento. As novas TIC constituem-se como “ferramentas de trabalho, meios de descoberta e formação de conceitos e instrumentos de resolução de problemas” (Paiva, Morais, & Paiva, 2010, p. 6).

O crescimento e desenvolvimento exponencial das TIC fazem com que as escolas repensem o seu ambiente de aprendizagem e sejam capazes de acompanhar os alunos para que estes consigam construir “o seu quadro de conhecimentos de forma mais autónoma” (Vassalo, 2015, p. 35). Perante este cenário, o professor assume um papel de mediador construindo de forma crítica, em conjunto com os alunos, as informações e orientando o trabalho de pesquisa.

Mas nem sempre os alunos são capazes de reconhecer a importância das TIC no contexto escolar. Compete ao professor associar esse valor e torná-lo relevante. As ferramentas tecnológicas têm de ser vistas pelos professores como um parceiro na “tarefa de motivar, cativar e despertar para o conhecimento” (Ricoy & Couto, 2009, p. 147).

Com as novas TIC, principalmente com o uso do computador/*tablet* e *smartphone*, rede de computadores e o acesso à Internet, os alunos deixam de estar isolados e passam a receber informações de todos os cantos do planeta. Podem trabalhar individualmente ou em grupo, comparar e manifestar as suas opiniões sem estarem restringidos à sala de aula. A tecnologia veio para ficar e já mudou a dinâmica do ensino,

tornando-o mais interativo e global e “criando ambientes de aprendizagem, com novas formas de pensar e aprender” (Vassalo, 2015, p. 37)

Contudo, Silva (2001) refere que as TIC isoladamente não são mediadoras da aprendizagem. Estas são ferramentas estratégicas que tem o poder de adaptar a educação à sua imagem. O professor continua assim a ter uma função fundamental no processo de condução do conhecimento. Este deve ser cuidadoso e usar as tecnologias em benefício dos seus alunos (Casal, 2013b), devendo a sua preocupação ser orientada mais para a forma como o aluno interage com informação, como desenvolve o modelo mental da informação e como a utiliza de forma significativa em novas tarefas, ou situações problema, do que para os modos de transmissão e as tecnologias de suporte (Silva, 2001, p. 852).

3.5. Motivação

Como refere Fonseca (2014), a motivação tem sido um dos temas mais estudados na área da psicologia, numa tentativa de analisar e compreender quais os mecanismos que orientam o comportamento humano. Lourenço e Paiva (2010) dizem-nos que a motivação é um processo psicológico que tem origem no interior do indivíduo e que impulsiona o sujeito a realizar uma determinada ação.

Como aponta Santos (2013, p. 22), até à década de 50 do século XX, a motivação era considerada “(...) um estímulo interior resultante de um estímulo exterior, ou seja, um impulso interior proveniente das necessidades, instintos, recompensas e punições recebidas pelo sujeito”. Depois, as teorias socio-cognitistas ganharam uma maior importância no estudo da motivação, a qual passou a ser entendida como uma característica intrínseca que se relaciona com as crenças do indivíduo sobre as suas capacidades, valores, metas, expectativas, competências e desempenho.

O conceito de motivação define-se como um conjunto de vários processos psicológicos internos e que orientam a ação do indivíduo, a sua insistência na tarefa e o retorno afetivo que o indivíduo sente em função dos resultados obtidos. A motivação é constituída por aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Para Francês (2013), a motivação é constituída por duas vertentes: pelas necessidades, que podem ser fisiológicas – aquilo que as pessoas precisam para sobreviver (água, alimentação, descanso) ou psicológicas – quando existe por parte do indivíduo um desejo de reconhecimento, afeto, prestígio e poder; e pelos impulsos – os quais implicam uma mudança de atitude e comportamento.

Existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é conduzida por fatores internos. Há uma necessidade de procurar novidades, desafios, de desenvolver as próprias capacidades e de se superar a si próprio. A motivação extrínseca está associada a causas externas ao indivíduo, como forma de obter recompensas materiais ou sociais, ou ainda como forma de evitar uma punição/castigo (Imaginário et al., 2014).

3.5.1. Motivação Intrínseca

Jerome Bruner, psicólogo americano, foi quem, primeiramente, defendeu a existência da motivação intrínseca, teorizou-a através do que chamou estrutura, sequência e reforço, considerando-a, também, uma condição essencial para a aprendizagem (Mendes, 2003).

Um dos meios mais eficazes para se obter sucesso nas atividades da sala de aula é através da motivação intrínseca (Madeira & Mateiro, 2013). Francês (2013) refere que a motivação intrínseca é o que impulsiona o aluno a ter curiosidade e satisfação em desenvolver as suas próprias capacidades.

Inúmeras investigações referem que os alunos que possuem maiores níveis de motivação intrínseca envolvem-se mais ativamente nas tarefas, com o intuito de adquirir mais conhecimentos e competências. Este envolvimento é desenvolvido pelo interesse e pela curiosidade, mas também pela vontade de querer aprender e aprofundar os conhecimentos (Imaginário et al., 2014).

No que respeita à motivação intrínseca, o aluno realiza a tarefa em função do interesse pessoal e pelo prazer que tem em realizar a ação. Na motivação extrínseca, o aluno realiza a atividade em função de causas externas, pelo medo de ser punido se não realizar a tarefa, pela procura de reconhecimento/prémios, ou por considerar que a atividade é necessária para a sua vida, embora não seja da sua vontade realizá-la (Lourenço & Paiva, 2010).

Eccheli (2008) diz-nos que a motivação intrínseca é resultado da motivação extrínseca, uma vez que, depois das aulas, o aluno continuará a sentir necessidade de procurar mais informações sobre os conteúdos abordados na sala de aula. O objetivo da motivação extrínseca é criar no aluno uma espécie de incentivo, aumentando gradualmente a sua autonomia e, desta forma, atingir a motivação intrínseca.

Francês (2013) refere que uma forma de promover a motivação intrínseca diz respeito ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas e inatas ao indivíduo, tais como a necessidade de autonomia, competência, pertença e a necessidade de estabelecer vínculos. O autor refere, ainda, que os professores têm um papel preponderante no desenvolvimento da motivação intrínseca, uma vez que têm como missão fomentar uma relação saudável e positiva com os alunos, criar expectativas e promover um clima rico em aprendizagens.

3.5.2. Motivação Extrínseca

Quando um estudante está motivado extrinsecamente, realiza as tarefas apenas em função de fatores externos ou sociais. Este tipo de aluno preocupa-se imenso com as

opiniões das pessoas, realiza as tarefas para agradar aos professores e/ou pais, com o objetivo de adquirir recompensas externas, louvores, ou como forma de não ser punido (Lourenço & Paiva, 2010).

Os alunos extrinsecamente motivados procuram, essencialmente, melhorar as notas, receber elogios, recompensas e agradar aos outros. São apontados como aspetos negativos deste tipo de motivação, a pouca persistência nas tarefas e o desaparecimento gradual da motivação quando não existe uma recompensa. Muitas vezes, este grupo de alunos apresentam um comportamento de desistência face a situações que encaram como difíceis, desistindo no confronto com os primeiros obstáculos. Por outro lado, os alunos intrinsecamente motivados registam uma maior persistência nas tarefas, escolhendo atividades desafiantes e das quais esperam receber conhecimentos (Imaginário et al., 2014).

A motivação extrínseca utiliza o reforço para valorizar os comportamentos positivos. Eccheli (2008) refere um aspeto bastante importante:

O resultado [da motivação extrínseca] pode ser uma mentalidade interesseira, em que os alunos busquem realizar eficientemente o mínimo necessário para conseguirem as recompensas, sem valorizarem a atividade em si, nem aspirarem a uma autêntica compreensão ou apresentarem um produto de qualidade (p. 203).

Eccheli (2008) diz-nos, ainda, que a solução para este problema passa por fazer corresponder o prémio à qualidade do trabalho e não à sua execução.

Quando um aluno é extrinsecamente motivado, depende inteiramente do professor e das suas indicações para realizar as tarefas. A única preocupação do aluno é cumprir apenas com os requisitos mínimos obrigatórios para a execução positiva da tarefa, de modo a não sofrer nenhuma consequência. O objetivo do estudante passa, somente, pela memorização dos conteúdos, muitas vezes sem os compreender na sua plenitude. Esta situação gera no aluno um clima de grande ansiedade (Coelho, Santos & Gomes, 2011).

3.5.3. Motivação Para a Aprendizagem

Para Souza (1972, p. 25), “A aprendizagem é a modificação do comportamento frente a uma situação, e implica [...] progresso e evolução”. A aprendizagem é conseguida através de experiências que ocorrem ao longo da vida. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser encarada como um processo consciente ou inconsciente, através do qual atribuímos sentido às experiências. Santos (2013, p. 22) refere que a aprendizagem “(...) concretiza-se através da assimilação, interpretação e seleção de informação retiradas de novas experiências em contextos formais (...) ou informais (...)”.

Robert Gagné, psicólogo americano, defende que a aprendizagem ocorre quando existem diferenças entre o momento de performance inicial e o momento posterior ao processo de aprendizagem. O educador dá também particular ênfase à planificação

sequencial das atividades de modo a evitar erros na aquisição de conhecimentos (Freire, 2006).

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo sequencial, contínuo e que envolve diferentes ritmos, quer nas áreas do organismo quer da personalidade. Engloba os conceitos de crescimento e maturação (Souza, 1972). O processo de aprendizagem é influenciado por diversos fatores: predisposição pessoal, inteligência, motivação, incentivo e pelo fator hereditário. Tal como afirmam Lourenço e Paiva (2010):

Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor (p. 138).

Como refere Souza (2010), muitas das dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos devem-se à falta, ou uso incorreto, de estratégias de estudo. Por outro lado, os alunos que conhecem e sabem utilizar de forma eficaz as estratégias, estarão mais bem preparados para enfrentar uma grande diversidade de situações de aprendizagem.

No processo de ensino-aprendizagem é importantíssimo que o aluno assuma um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, é indispensável que o estudante desenvolva a capacidade de criar as suas próprias metas, planear e direcionar os seus esforços com o objetivo de adquirir um melhor desempenho escolar (Souza, 2010). Sabemos que quando a aprendizagem ocorre através da experiência e da vivência do aluno, torna-se um processo mais motivador e positivo (Lima & Mello, 2013).

A aprendizagem escolar é regulada por diversos fatores, e não envolve somente as capacidades cognitivas dos alunos. A motivação é um fator essencial no processo de aprendizagem a que o professor deve dar um particular destaque, pois regula de forma direta a qualidade da aprendizagem. Através da motivação, o aluno consegue encontrar razões para aprender. Esta deve ser estimulada frequentemente pelo professor com estratégias adequadas (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Souza, 2010).

Para a grande maioria dos alunos, as atividades têm de ser motivantes, devem exigir pouco trabalho/esforço, e devem ter alguma utilidade prática (Lourenço & Paiva, 2010).

Cada vez mais, o insucesso e o abandono escolar são realidades que afetam a sociedade. Torna-se fulcral perceber o que motiva os jovens a aprender e o seu nível de motivação face às tarefas, permitindo o desenvolvimento de mecanismos de prevenção e intervenção que possibilitem a resolução destes problemas.

Num estudo efetuado por Siqueira e Wechsler (2009), verificou-se uma grande diferença da motivação dos alunos para a aprendizagem nos diferentes níveis de

ensino. Constatou-se que, à medida que os jovens avançam na sua vida acadêmica, a motivação tende a diminuir gradualmente. Os autores consideram que esta desmotivação pode ser explicada pelo papel que o ambiente social tem no estímulo dos alunos, assim como pelo ambiente escolar, referindo como fatores que influenciam a motivação: a organização das disciplinas, os horários, os professores e os conteúdos curriculares.

Imaginário et al. (2014) consideram como fatores que influenciam a motivação para a aprendizagem escolar:

(...) a percepção da competência, a preferência por desafios, a curiosidade, a independência de pensamento, (...) o prazer/envolvimento com a tarefa, a persistência, o estabelecimento de metas, a satisfação escolar, a ansiedade, (...) os colegas, (...), o currículo escolar e a organização do sistema educacional (p. 95).

A desmotivação é um problema que afeta o ensino, visto que os alunos desmotivados aprendem muito pouco, ou simplesmente não aprendem, e alguns podem mesmo desistir da escola. O aluno desmotivado não investe na aprendizagem, não se esforça, cumpre apenas com o mínimo que o professor exige, e desiste das tarefas quando estas são um pouco mais complexas.

Balancho e Coelho (2005, p. 20) afirmam que “todo o aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso. [O aluno] Trabalha melhor quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas”.

No que respeita às tarefas, se uma atividade for demasiado fácil para os alunos pode criar pouco interesse. As atividades devem ser estimulantes e devem constituir um desafio. Porém, se a tarefa for demasiado complexa, pode desenvolver no aluno um sentimento de insegurança e ansiedade, seguido de frustração e irritação. Uma atividade desafiante exige tempo para ser realizada (Madeira & Mateiro, 2013). No decorrer da aula, os alunos perdem o interesse, consequência do cansaço e da repetição de exercícios. A melhor ferramenta para combater este problema, diz respeito à participação contínua dos estudantes nas atividades. Os alunos devem desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem (Coelho, Santos, & Gomes 2011).

3.5.4. A Motivação Para a Aprendizagem Musical

A Música é uma linguagem acessível a todas as crianças, quer tenham talento ou não. Todos têm direito a cantar, mesmo que tenham dificuldades em afinar, a tocar um instrumento, mesmo que não demonstrem um grande sentido rítmico ou coordenação motora. Todos os jovens devem ter a oportunidade de crescer com a Música. Nesse sentido, cabe ao professor estimular o aluno e desenvolver a sua aptidão musical. A arte dos sons é um mecanismo que promove a formação plena das crianças, onde lhes é possível expressar e criar a sua própria linguagem. Através da Música é possível desenvolver a autonomia, a criatividade, a responsabilidade, o raciocínio, e todo um conjunto de ferramentas essenciais à construção do conhecimento (Tennroller & Cunha, 2012).

A aprendizagem musical assenta, essencialmente, no desenvolvimento das capacidades de reconhecimento auditivo, coordenação motora, trabalho rítmico e reprodução do som como, por exemplo, cantar (Fonseca, 2014).

Tal como apontam Lima e Melo (2013), um aluno que aprende Música e que desenvolve, de forma contínua, a sua imaginação, estará mais apto a construir um texto e a encontrar estratégias que permitam a resolução de problemas matemáticos. A Música, alicerçada ao canto, favorece a aprendizagem, na medida em que permite a descoberta do mundo, além de que possibilita o desenvolvimento de estratégias que ajudam a controlar a agressividade.

É de extrema importância que o professor e o aluno definam os objetivos de aprendizagem, de modo a permitir um desenvolvimento positivo do percurso musical do estudante. Ao aluno deve ser inculcada a preocupação com o progresso da aprendizagem, e não com os resultados. Deve também ser transmitido aos estudantes que o insucesso se deve à falta de trabalho e que, com esforço e dedicação, os resultados podem ser mais positivos (Coelho, Santos & Gomes, 2011).

Numa investigação conduzida por Austin e Vispoel (1998, como citado em Vilela, 2009), verificou-se que os alunos de 12 e 13 anos atribuem como causas para o sucesso musical o esforço, as capacidades cognitivas e motoras, e a influência de familiares. Os mesmos autores concluíram ainda que, na adolescência, há uma diminuição da motivação para aprender Música na escola. Também Hentschke et al. (2009) referem que várias investigações têm demonstrado uma diminuição da motivação para a aprendizagem musical em crianças entre os 10 e os 12 anos.

Gordon defende dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência. Na aprendizagem por discriminação, a aprendizagem ocorre através da imitação. É a aquisição, por parte do aluno, de competências, padrões tonais e rítmicos, os quais formam o vocabulário musical dos estudantes, ou seja, é o ponto de partida para novas descobertas musicais e a criação de novas ilações. A imitação e o reconhecimento servem para preparar a aprendizagem inferencial, em que os estudantes são conduzidos pelo docente a procurarem novos conteúdos e competências. Tal como afirma Rodrigues (2001, p. 5), “a aprendizagem inferencial deve ser o grande objetivo de todo o ensino, na medida em que só quando o aluno é capaz de se «ensinar» a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se «autogovernar»”. A autora alerta ainda para a necessidade de uma reflexão séria nos dois tipos de aprendizagem. Na sua opinião, o ensino assenta, essencialmente, na aprendizagem por discriminação, não havendo grande espaço para o aluno se ensinar a si próprio e, inclusivamente, ir além dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Para Gordon, a aprendizagem musical deve seguir três sequências de aprendizagem, as quais os professores devem utilizar frequentemente. Estas três sequências dizem respeito à aprendizagem específica do ritmo, da melodia e da harmonia. As três sequências estão intimamente ligadas, combinadas de forma

consciente resultam numa aprendizagem musical positiva. O pedagogo defende que o ensino deve centralizar-se na audição, na análise, e na compreensão da Música, o que chama de *Audiation*. Gordon aplicou os conceitos da Teoria de Jerome Bruner à área da Música. A sua teoria de aprendizagem reflete sobre o processo de como se aprende e se ensina Música (Anastácio, 2013; Freire & Silva, 2005; Gordon, 2000).

3.6. Perceção Auditiva e Perceção Musical

Quando falamos em intervalos melódicos associamos, entre várias outras conceções, ao treino auditivo. Ainda que o treino auditivo seja de certo modo associado a uma visão mais tradicional das metodologias da Formação Musical, parece quase impossível pensar em Perceção Musical sem usar esse termo (Barbosa, 2009).

Barbosa após uma análise de livros / métodos de Formação Musical conclui que diferentes autores têm diferentes perspetivas do objetivo do treino auditivo. Por exemplo, em “Treino elementar para músicos”, de Paul Hindemith (1949), encontramos no prefácio do livro: “um treino básico para futuros músicos profissionais”. Este livro, apesar de ser destinado a futuros músicos, instrumentistas ou compositores, visa essencialmente desenvolver competências sólidas para o estudo do ritmo e melodia. Lars Edlund (1963) difere do autor acima referido, na medida em que considera o seu livro “Modus Novus”, um veículo para “desenvolver a sensibilidade”, entendida como “(...) a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais” (Edlund, 1963, p. 13).

Constatamos que Edlund (1963) assume uma consciência sensorial, procurando desenvolver “sensibilidade” para algo, de forma consciente, ao contrário de Hindemith, onde ao longo do livro encontramos uma série de exercícios meramente mecânicos, que visam trabalhar o ritmo e a leitura à primeira vista. No primeiro, há uma preocupação em perceber toda uma estrutura musical. Em Hindemith, as preocupações prendem-se mais com a perspetiva auditiva propriamente dita.

Este binómio sugere uma outra questão: Será Perceção Musical o mesmo que Perceção auditiva? Virgínia Bernardes (2014) em “A perceção musical sob a ótica da linguagem”, diz-nos que existe uma prevalência e supervalorização da escrita e leitura, em detrimento da função comunicativa da música. Esta abordagem compromete uma dimensão fundamental da música – linguagem. Parece-nos que Perceção Musical orienta-se por uma metodologia que vai ao encontro de um pensamento mais completo, onde a música é pensada como uma “(...) totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si” (Bernardes, 2001, p. 74).

Neste sentido constatamos que Perceção auditiva refere-se a exercícios que visam desenvolver habilidades auditivas (*aural skills*), numa abordagem mais fechada no próprio exercício. Ao contrário de Perceção Musical, onde todo o trabalho de desenvolvimento auditivo é feito de forma contextualizada, onde treino e desenvolvimento possuem significados muito distintos.

Uma outra questão que se levanta é o desenvolvimento de alunos com ouvido absoluto. Vários autores têm-se debruçado sobre esta questão na tentativa de perceber a pertinência de tal elemento no fenómeno de percepção auditiva. Em primeiro lugar, sabemos que músicos com ouvido absoluto ouvem música, eles identificam nomes de notas quase sem esforço e automaticamente. Esta forma de nomeação ocorre espontaneamente, assim como nos surgem automaticamente os nomes das cores quando observamos uma paisagem. Constatamos que nestes alunos o fenómeno de percepção musical não ocorre do mesmo modo dos outros. Ainda que haja lugar para uma percepção, esta é uma percepção mais redutora, baseada em alturas específicas de notas, não possibilitando o desenvolvimento da percepção musical. Para ensiná-los a ouvir música de um modo diferente, são necessárias ferramentas poderosas, “(...) ferramentas que não vão contra as suas capacidades de ouvido absoluto, mas que vão complementá-las” (Marvin, 2007, p. 9).

É inegável que a Percepção Auditiva / Musical tem aqui um papel fundamental para “treinar” o ouvido / “desenvolver” a audição. Mas quais as formas de treinar o ouvido? Quais as estratégias possíveis para ajudar a desenvolver as competências de percepção auditiva no aluno?

Cristina Cruz (1995) aborda o modo de pensar a Educação Musical de Kodaly e Gordon, onde faz uma reflexão sobre o “bom músico” e o “bom professor”. Citando Kodaly:

“(...) as características de um bom músico podem ser sumarizadas da seguinte maneira: 1. Um ouvido bem treinado; 2. Uma inteligência bem treinada; 3. Um coração bem treinado; 4. Uma mão bem treinada. Os quatro devem ser desenvolvidos em conjunto, em constante equilíbrio. Se um ficar para trás ou se adiantar, algo estará errado. Até agora só se pensava no quarto ponto (...). Teríamos, no entanto, conseguido os mesmos resultados mais facilmente e em menos tempo, se tivéssemos dedicado mais tempo aos outros três.” (Kodaly, 1974, p. 197)

A afirmação acima referida remete-nos para o importante papel do professor de Formação Musical, na abordagem das suas aulas. Se por um lado o professor deve utilizar estratégias que possibilitem o desenvolvimento da percepção auditiva para “um ouvido bem treinado”, por outro lado é também importante que esse treino seja contextualizado, desenvolvendo outras competências, nomeadamente intelectuais e sensoriais, visando o desenvolvimento de “uma inteligência bem treinada” e “um coração bem treinado” (Kodaly, 1974, p. 197).

Helena Caspurro (2012), num artigo que aborda uma reflexão de vários pedagogos musicais, sobre audição e audição, referindo-se às perspetivas de Suzuki, Matthey, Dalcroze, Willems, Keetman, Kodaly, Gordon, e outros autores ligados à pedagogia e psicologia da música, diz-nos que:

“(...) mais do que fazer música importa como é de facto aprendida ou assimilada pelo sujeito. Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical – constitua uma regra fundamental deste paradigma de ensino” (Caspurro, 2012, p. 4)

Também Cruz (1995) se refere a Gordon na medida em que concorda com a afirmação acima descrita. Para a autora não é possível ser um bom músico “(...) sem a capacidade para ouvir e perceber a música” (Cruz, 1995, p. 5). Gordon dá o nome a este processo de *audiation*, o que traduzido para português significa *audiação*, uma capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Para Gordon a *audiação* está para a música assim como o processo de pensar está para a linguagem (Cruz, 1995).

Qual a relevância do que fora acima descrito? Apesar dos intervalos melódicos serem um conteúdo integrante no treino auditivo, será ele fundamental para que haja uma verdadeira *audiação*? Em que situações se torna o domínio dos intervalos realmente importantes?

Entendemos em primeiro lugar que, o desenvolvimento da percepção auditiva de intervalos é muito importante para uma entoação melódica à primeira vista. Sendo a voz o nosso primeiro instrumento musical, quando nos deparamos com uma análise de uma partitura, temos de ter a capacidade para ouvir interiormente a melodia, bem como perceber o contexto harmónico dessa melodia. É essa mesma capacidade de perceber o som, quando não está presente, que Gordon se refere a *audiação*. Por outro lado, quando ouvimos uma obra, há imensos elementos presentes, desde melodia, ritmo, harmonia, entre outros. Quando nos focamos exclusivamente no movimento melódico, devemos pensar em intervalos, no entanto esta é uma visão redutora e fragmentada de todo o contexto. Considera-se pertinente uma abordagem mais pluridimensional, que reúna não só contornos melódicos, mas também harmónicos e estruturais.

Gordon considera que a música não deve ser pensada de forma isolada, por “fragmentos”, mas sim como um todo, através de um pensamento mais global, horizontal, capaz de entender estruturas. Na mesma linha de pensamento, Caspurro (data) refere que:

“(...) o que é determinante para a percepção tonal de uma sequência de sons não é cada altura ou intervalo propriamente dito, mas a forma como essas alturas são, num dado contexto, hierarquicamente organizadas e relacionadas entre si. Em síntese: a sua função harmónica”. (Caspurro, 2006, p. 87)

Devemos, portanto, concordar que, para ambos os autores, não se pode pensar em música sem antes percebê-la. Deve haver uma série de competências e processos a serem trabalhados e compreendidos para que haja boas aprendizagens. De facto, esta corrente de pensamento não é válida apenas para a área do Ensino da Música, mas para

toda a Educação. Como foi anteriormente referido por Edgar Morin (2014), o conhecimento é algo que deve ser estimulado, desenvolvido e contextualizado.

3.6.1. Intervalos

A palavra intervalo deriva do latim “intervallum”, que, musicalmente, significa o espaço entre duas notas. Na música é importante a relação entre as notas musicais. Esta relação pode ser de natureza quantitativa (número de tons que separam as duas notas), ou qualitativa (consonância-dissonância).

Na música ocidental tradicional, o meio-tom é o menor intervalo entre duas notas, e é definido como a distância entre qualquer nota, e a nota mais próxima dela em qualquer instrumento que tem apenas doze notas numa oitava (Prout, 2011).

A nomenclatura utilizada para avaliar um determinado intervalo entre duas notas, provém da posição relativa da segunda nota em relação á primeira nota. Esta posição pode ser sucessiva como numa melodia, ou simultânea como num acorde.

A disposição das notas musicais pode ser aleatória ou ter por base uma escala, uma tonalidade. Consideremos uma escala como uma sucessão de notas organizadas de acordo com algum plano regular. Diversos tipos de escalas têm sido utilizados em vários momentos e em diferentes partes do mundo. Na música europeia moderna, as mais usadas são a escala diatónica (sucessão de sete notas, com cinco tons e dois meios-tons) e a escala cromática (escala constituída inteiramente por meios tons).

O intervalo é classificado por quantidade (número que classifica a distância entre as duas notas) e qualidade (número de meios-tons entre as duas notas). Os intervalos podem ser perfeitos, maiores, menores, aumentados ou diminutos. Exemplificando, a terceira maior ($3^{\text{a}}M$) é o nome do intervalo em que o termo maior (M) descreve a qualidade do intervalo, e terceira (3^{a}) indica a distância entre as notas. Esta é calculada de acordo com o número de graus da escala que ela contém, incluindo as notas formando o intervalo. Assim sendo, de Dó a Mi, é chamada uma terceira, uma vez que contém três graus da escala, Dó, Ré e Mi. Isto cria um pouco de confusão nos alunos, pois estes tendem a pensar no Ré como a primeira nota acima de Dó, e Mi como a segunda. Mas a nota Dó conta como a primeira nota do intervalo (Prout, 2011).

Os Intervalos podem ser harmónicos ou melódicos. Intervalos harmónicos são aquele cujas notas soam simultaneamente. Intervalos melódicos consistem em duas notas executadas sucessivamente, e podem ser classificados como ascendentes ou descendentes quando a segunda nota for mais aguda ou mais grave do que a primeira, respetivamente.

A tabela 14 mostra os nomes convencionais mais utilizados para os intervalos entre as notas de uma escala.

Tabela 14 - Denominação dos intervalos

Número de meios tons	Intervalo	Abreviatura	Nomes alternativos comuns
0	Uníssonos		
1	Segunda menor	2m	Meio tom
2	Segunda maior	2M	Tom
3	Terceira menor	3m	
4	Terceira maior	3M	
5	Quarta perfeita	4P	
6	Quarta aumentada	4A	Trítone
	Quinta diminuta	5D	
7	Quinta perfeita	5P	
8	Sexta menor	6m	
9	Sexta maior	6M	
10	Sétima menor	7m	
11	Sétima maior	7M	
12	Oitava perfeita	8P	

3.6.2. Acordes

Um acorde é um conjunto de pelo menos três notas tocadas em simultâneo ou arpejadas (uma nota de cada vez). A forma mais simples de construir um acorde é escolher uma nota de base, que passará a ser chamada de fundamental e a dar o nome ao acorde, e começar a sobrepor-lhe notas à distância de terceiras.

Os acordes mais comuns são as tríades (conjuntos de três notas) maiores, menores e diminutas. Estes acordes, independente da sua classificação, são sempre constituídos pela fundamental, a nota que se encontra uma terceira acima (o terceiro grau a contar da fundamental) e a quinta nota a contar da fundamental, construindo assim duas terceiras sobrepostas, uma vez que o quinto grau se encontra a uma distância de terceira acima do terceiro grau (Nogueira, 2018).



Figura 1 - As notas musicais como fundamentais de acordes

Como já foi referido, o nome do acorde é correspondente ao nome da nota fundamental do mesmo. Quanto à sua classificação, depende da classificação dos intervalos de terceira e quinta que o compõem. Assim sendo, um acorde com uma quinta perfeita pode ser maior ou menor, dependendo da sua terceira, isto é, se o acorde for composto por uma quinta perfeita e uma terceira maior será classificado como um acorde perfeito maior. No caso de a terceira ser menor será um acorde perfeito menor. Se a quinta for diminuta estamos perante um acorde diminuto, que poderá ser de base maior ou menor, dependendo da terceira. Ao passo que, se a quinta for aumentada (a uma distância de quatro tons da fundamental) o acorde será aumentado, podendo também ter base maior ou menor, dependendo da terceira (Nogueira, 2018).

Inversões

Anteriormente, vimos que um acorde tinha de ter pelo menos três notas, contudo, embora os exemplos utilizados tenham sido sempre com a fundamental do acorde no baixo (sendo a nota mais grave) isso não é de todo necessário, sendo que, o que nomeia uma harmonia são as notas que a compõem e não a sua posição na oitava. Ao passo que a fundamental (nota mais grave quando o acorde é organizado por terceiras sobrepostas) dá nome ao acorde, a nota do baixo (a mais grave) classifica-o de acordo com a inversão. Isto é, se a fundamental for a nota mais grave, estaremos perante um acorde no estado fundamental, se for a terceira, o acorde estará na primeira inversão, se for a quinta estamos perante uma segunda inversão, a sétima (caso exista) implica uma terceira inversão, e assim sucessivamente (Nogueira, 2018).

Dó Maior no estado fundamental	Dó Maior na primeira inversão	Dó Maior na segunda inversão
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

Figura 2 - Inversões do acorde de Dó Maior

3.6.3. Escalas/Modos

Uma escala consiste numa sequência de notas com um ponto de partida e um ponto de chegada, geralmente a mesma nota uma ou mais oitavas acima (Nogueira, 2018).

Escala Maior

No caso das escalas maiores, a sequência implica uma organização intervalar de tons (tom, tom, meio-tom, tom, tom, tom e meio-tom), isto é, os meios-tons aparecem do terceiro para o quarto e do sétimo para o oitavo graus. Ou seja, independentemente da nota que dê nome à escala, isto é, o ponto de partida, para obter uma escala maior,

esta relação intervalar terá de ser mantida, o que, em muitos casos, requer a utilização de sustenidos ou bemóis (Nogueira, 2018).

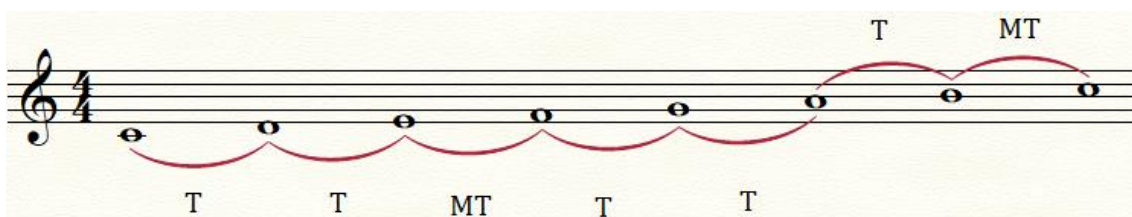


Figura 3 - Escala de Dó Maior

Escalas Menores

Ao falar nas escalas do modo maior (escalas maiores) entendemos que, além de todas as notas com distância de um tom entre si, existem distâncias de apenas meio-tom do terceiro para o quarto grau e do sétimo para o oitavo. Deste modo, também as escalas do modo menor terão a sua relação intervalar.

Além das escalas com relações intervalares diferentes da escala maior, também a harmonia tenderá a ser mais rica em acordes menores, ao contrário do modo maior (Nogueira, 2018).

Escala Menor Natural

Esta trata-se da escala mais simples do modo menor. Para chegar a esta escala basta manter a armação de clave de uma escala maior e começar uma nova escala a partir do sexto grau ascendente ou do terceiro descendente.

A relação intervalar resultante será similar à escala maior, no que diz respeito ao número de tons e meios-tons, no entanto, estes encontrar-se-ão em posições diferentes, no caso, entre os segundo e o terceiro e os quinto e sexto graus.

As principais características desta escala são a terceira menor entre os primeiro e terceiro grau (característica do modo menor, por isso comum em todas as escalas menores) e a ausência de sensível (sétimo grau de uma tonalidade à distância de meio-tom da tónica), ou seja, existe um tom entre os sétimo e oitavo graus (Nogueira, 2018).

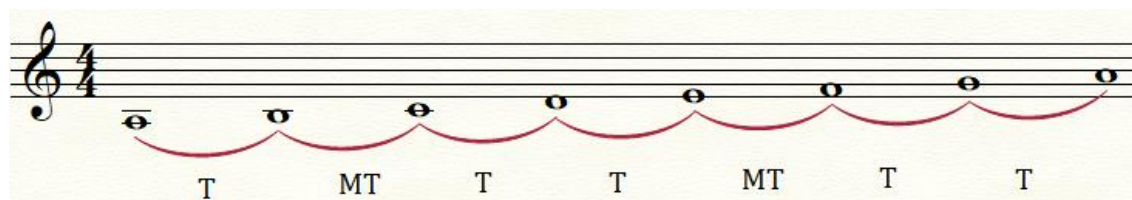


Figura 4 - Escala de Lá menor natural

Escala Menor Harmónica

A escala menor harmónica trata-se da escala menor natural com a adição da sensível da tonalidade, ou seja, o intervalo entre a fundamental e o sétimo grau passa a ser de sétima maior à semelhança da escala maior, o que resulta no intervalo de meio-tom entre os sétimo e oitavo graus, e de tom e meio entre o sexto e o sétimo, mantendo

os meios-tons entre os segundo e terceiro e quinto e sexto graus da escala menor natural.

A principal característica desta escala é o tom e meio entre o sexto e sétimo grau. Outra particularidade é o facto de ter três meios-tons (Nogueira, 2018).

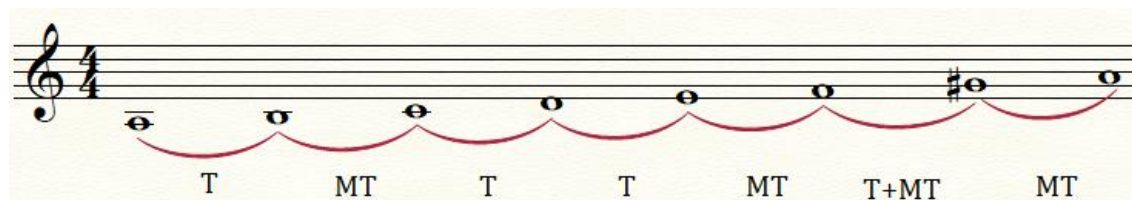


Figura 5 - Escala de Lá menor harmónica

Escala Menor Melódica

Tal como as escalas anteriores, esta mantém o intervalo de terceira menor entre o primeiro e terceiro graus. No entanto, é a única escala que difere conforme a direcção em que é tocada. Quando é tocada no sentido ascendente o sexto grau é subido e o sétimo grau corresponde à sensível da tonalidade. Já no sentido descendente corresponde à escala menor natural.

A principal característica desta escala é ser diferente dependendo do sentido. Muitas vezes é utilizada em passagens do modo menor para o modo maior e vice-versa (Nogueira, 2018).

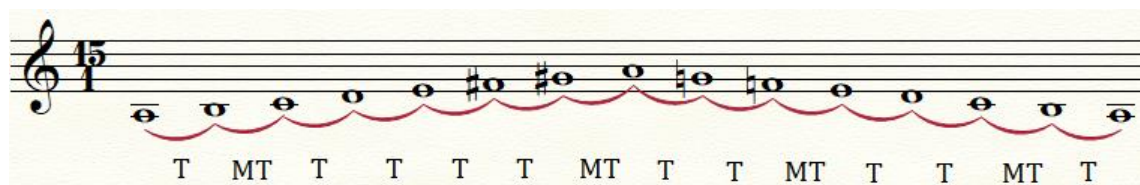


Figura 6 - Escala de Lá menor melódica

Modos Eclesiásticos

O desenvolvimento do sistema de modos medieval foi um processo gradual, de que não é possível reconstituir claramente todas as etapas. Na sua forma acabada, atingida por alturas do século XI, o sistema incluía oito modos, diferenciados segundo a posição dos tons inteiros ou meios-tons numa oitava diatónica construída a partir da finalis, ou final; na prática esta era geralmente — embora nem sempre — a última nota da melodia. Os modos eram identificados por números e agrupados aos pares; os modos ímpares eram designados autênticos («originais») e os pares por plagais («colaterais»). Cada modo plagal tinha, invariavelmente, a mesma final que o modo autêntico correspondente. As escalas modais autênticas podem ser consideradas como análogas a escalas de oitava nas teclas brancas de um teclado moderno, partindo das notas *Ré* (primeiro modo), *Mi* (terceiro modo), *Fá* (quinto modo) e *Sol* (sétimo modo), com os

plagais correspondentes uma quarta mais abaixo (figura 7). Convém lembrar, no entanto, que estas notas não representam uma altura de som «absoluta» — conceção estranha ao cantochão e à Idade Média em geral —, tendo sido escolhidas simplesmente por forma a que as relações intervalares características pudessem ser objeto de uma notação com um recurso mínimo aos acidentes (Grout & Palisca, 2001).

As finais de cada modo vêm indicadas na figura 7 pela letra 'F' Além da final, há em cada modo uma nota característica, chamada *tenor* (como nos *tons dos salmos*), *corda* ou *tom de recitação* (indicado na figura 7 pela letra 'T'). As finais dos pares de modos, um plagal e um autêntico, são as mesmas, mas os tenores são diferentes. Uma forma prática de identificar os tenores é ter em mente o seguinte esquema: (1) nos modos autênticos o tenor situa-se uma quinta acima da final; (2) nos modos plagais o tenor fica uma terceira abaixo do tenor do modo autêntico correspondente; (3) sempre que um tenor, de acordo com este esquema, calhe na nota *Si*, sobe para *Dó* (Grout & Palisca, 2001).

F - Finalis

T - Tenor

The figure displays eight musical staves, each representing an ecclesiastical mode. Each staff is divided into two parts: the first part shows the final (F) and tenor (T) notes, and the second part shows the full mode scale. The modes are:

- Primeiro modo - Protus, posteriormente Dórico:** F (F4), T (C5). Scale: F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5.
- Segundo modo - Protus plagal, posteriormente hipodórico:** F (C4), T (F4). Scale: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.
- Terceiro modo - Deuterus, posteriormente Frígio:** F (F4), T (C5). Scale: F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5.
- Quarto modo - Deuterus plagal, posteriormente hipofrígio:** F (C4), T (F4). Scale: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.
- Quinto modo - tritus, posteriormente Lídio:** F (F4), T (C5). Scale: F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5.
- Sexto modo - tritus plagal, posteriormente hipolídio:** F (C4), T (F4). Scale: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.
- Sétimo modo - Tetradus, posteriormente Mixolídio:** F (F4), T (C5). Scale: F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5.
- Oitavo modo - Tetradus plagal, posteriormente hipomixolídio:** F (C4), T (F4). Scale: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.

Figura 7 - Modos eclesiásticos

Por que não havia modos em *lá*, *si* e *dó* na teoria medieval? O motivo original era o de que, se os modos em *ré*, *mi* e *á* fossem cantados com o *si* bemol (o que era uma possibilidade lícita), tornavam-se equivalentes aos modos em *lá*, *si* e *dó* e, por conseguinte, estes três modos eram supérfluos. Os modos em *lá* e *dó*, correspondentes aos nossos menor e maior, só foram teoricamente reconhecidos a partir de meados do século XVI: o teórico suíço Glareanus concebeu em 1547 um sistema de doze modos, acrescentando aos oito originais dois modos em *lá* e dois em *dó*, designados, respetivamente, por *eólico* e *hipeólico*, *jónico* e *hipojónico*. Alguns teóricos mais

recentes reconhecem também um modo *lócrio* em *si*, mas este último só raramente foi usado (Grout & Palisca, 2001).

F - Finalis
T - Tenor

The image displays four musical staves, each representing a different ecclesiastical mode. The first two staves are grouped together, and the last two are grouped together. Each staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The notes are represented by circles on the staff lines. Below each staff, the letters 'F' and 'T' indicate the positions of the Finalis and Tenor notes, respectively. A double bar line separates the first two modes from the last two.

Nono modo - Eólio

Décimo modo - Hipoeólio

Décimo primeiro modo - Jônio

Décimo segundo modo - Hipojônio

Figura 8 - Novos modos eclesiásticos concebidos em 1547

4. Metodologia

O presente capítulo apresenta a descrição da investigação realizada ao longo do Estágio, a metodologia aplicada, as estratégias, as técnicas usadas, os instrumentos de recolha e os participantes no estudo.

Investigar é uma atividade que implica refletir. A investigação procura validar/refutar teorias e aprofundar conhecimentos. Para desenvolver uma investigação é necessário partir da formulação de questões e, desse modo, tentar encontrar respostas aos problemas apresentados (Gerhardt & Silveira, 2009).

Tal como aponta Morais (2013):

(...) Investigar é uma atitude e uma prática de permanente procura da verdade ou da realidade, um procedimento ou conjunto de procedimentos com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico para conhecer realidades ou descobrir verdades, um processo de construção do conhecimento, ou ainda, uma forma de validar ou refutar o conhecimento existente (p. 2).

Presentemente, espera-se que o professor assuma uma posição ativa no ensino, quer isto dizer, que não seja um mero executante, mas alguém que reflita e questione (Manta, 2014). A crescente democratização e expansão do ensino da Música tem conduzido a uma maior reflexão das práticas educativas. Nesse sentido, a investigação torna-se uma necessidade humana para conhecer a realidade e resolver eventuais problemas que surjam através da prática ou da reflexão teórica. A investigação exige, por parte do investigador/professor, a planificação, a ação, a observação, a análise e o rigor de todas as atividades envolvidas (Coutinho et al., 2009; Palheiros, 1999).

Segundo Palheiros (1999), para se proceder a uma investigação será necessário:

- Identificar o problema, situando-o num contexto mais vasto;
- Rever a literatura, relacionando-a com a formulação do problema;
- Estabelecer um quadro conceptual, baseando-o numa determinada teoria;
- Desenvolver uma metodologia, que engloba várias fases: processo sistemático de recolha de informação; sua organização de modo significativo; análise e interpretação de resultados;
- Divulgar e partilhar os resultados, o que permite a sua discussão e, eventualmente, a réplica do estudo para reexaminar a sua credibilidade (p. 17).

Relativamente à investigação, uma questão se levanta – O que devemos nós investigar e para quê? - Benavente (2015) dá-nos a resposta ao afirmar:

O que não se sabe, o que mudou, o que constitui problema, investigar o que está mais «oculto» e não tem voz, mas que contribui para sociedades mais desiguais, mais manipuláveis e mais desumanizadas. Investigar as evidências que «naturalizamos» com demasiada facilidade. Para quê? Para produzir conhecimento enraizado nos saberes já construídos e nas realidades, para elaborar pensamento

original, para evidenciar elementos positivos de resposta. Para quê? Para aprendermos uns com os outros, para debater, para refletir e para agir. Para lutar por uma escola democrática, pelo direito universal de aprender e pelo conhecimento como um bem comum que é património de todos (p. 17).

Tal como referem Alves e Azevedo (2010, p. 22), “Descrever e justificar as opções e os processos utilizados na recolha, registo, descrição e análise dos dados e informações é uma forma de garantir a credibilidade da investigação”.

Como sabemos, em todos os trabalhos de investigação é necessário selecionar a metodologia e escolher as técnicas de recolha de dados de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar. Para Fonseca (2002, p. 52), “A Metodologia é a explicação detalhada de toda a ação a desenvolver durante o trabalho de pesquisa”. É um processo que envolve um conjunto de ações específicas, nomeadamente a seleção do espaço onde se realizará a investigação, a escolha dos participantes/objeto de estudo, a definição de critérios/objetivos, a construção de estratégias e a seleção de instrumentos para a análise dos resultados.

4.1. Caracterização do Tipo de Investigação

Tal como havia sido referido na Prática de Ensino Supervisionada, inicialmente a estratégia definida para o uso da aplicação “Ouvido Perfeito”, era que esta seria utilizada na sala de aula como parte integrante de algumas aulas lecionadas pelo estagiário. Foi assim no primeiro e segundo períodos. No entanto, a estratégia para o terceiro período mudou, em virtude de uma melhor preparação dos alunos para a prova final. Podemos assim aferir que houveram dois tipos de investigação: a investigação-ação nos dois primeiros períodos, e o estudo de caso no terceiro período.

4.1.1. Investigação-Ação

Para Coutinho (2016), “(...) a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p. 363).

Fernandes (2006) refere que a investigação-ação permite a melhoria das práticas educativas e a participação de todos os intervenientes no processo de aprendizagem, uma vez que se desenvolve em forma de espiral através da planificação, ação, observação e reflexão. O objetivo central deste tipo de investigação passa pela reflexão da ação, com vista a melhorar/alterar as estratégias utilizadas no ensino. Para o autor, “A estratégia mais eficaz para que ocorram mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a Investigação-ação surge como uma metodologia eficaz” (p. 8).

Tal como aponta Coutinho et al. (2009):

O essencial na I-A [Investigação-Ação] é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p. 360).

Para Balancho e Coelho (2005), a investigação-ação apresenta uma finalidade dupla: responder aos problemas práticos e produzir conhecimento. Esta metodologia pressupõe a utilização de vários métodos de observação e de recolha de dados. É um tipo de investigação na qual é necessária a participação de todos os indivíduos que intervêm na ação, e em que todos os participantes sejam ao mesmo tempo sujeitos e objetos. Prevê um acompanhamento e uma análise reflexiva do processo à medida que se vai desenvolvendo. Os métodos de recolha de dados ocorrem através dos registos diários do comportamento dos alunos: reações, incidentes e resolução de problemas; questionários sobre os assuntos e metodologias empregues nas aulas; levantamento das preferências dos alunos através de uma negociação da distribuição dos conteúdos durante o ano.

No que respeita às particularidades da presente investigação, apresenta-se, maioritariamente, de natureza qualitativa, com alguns aspetos de natureza quantitativa.

Para Silva (1998), a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características:

- 1-) (...) O investigador é o instrumento principal;
- 2-) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva;
- 3-) na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- 4-) os investigadores qualitativos tendem a analisar [os] seus dados de forma indutiva;
- 5-) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas (p. 11).

Na conceção de Silva (2010, p. 6), “A abordagem qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Ela aprofunda a complexidade de fenómenos, factos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento”.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa procuram “(...) explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de factos, pois os dados analisados são não-métricos (...) e se valem de diferentes abordagens”. Os autores referem, ainda, que na abordagem qualitativa o investigador é, simultaneamente, sujeito e objeto de investigação, tornando-se o desenvolvimento da pesquisa imprevisível.

Günther (2006) refere que na abordagem qualitativa todas as variáveis são importantes para a investigação e o investigador envolve-se emocionalmente no tema da pesquisa. Por outro lado, na abordagem quantitativa há uma intenção de controlar

o contexto, negando a existência do fator emocional, com o objetivo de reduzir ou eliminar a influência do investigador no processo de pesquisa.

A abordagem quantitativa é vista como bastante «rigorosa e confiável», uma vez que utiliza técnicas (como a matemática, a estatística ou a categorização) que procuram analisar a relação de causa-efeito de modo de atingir resultados verdadeiros e confiáveis (Soares & Castro, 2012).

Segundo Cabral (2013, p. 154), a “(...) investigação quantitativa (...) assenta na permanente recolha de dados que podem ser observados e quantificados. Apoia-se na observação direta de factos reais e de acontecimentos que ocorrem à margem do investigador”. Cabe ao investigador conduzir o estudo de forma imparcial e distanciada, objetivando a fiabilidade e credibilidade do trabalho de investigação.

Fonseca (2002, p. 20) refere que “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia recolher isoladamente”. Terence e Filho (2006) destacam a importância da utilização simultânea dos métodos qualitativos e quantitativos, de modo a reduzir a subjetividade e permitir a aproximação entre o investigador e o objeto de estudo.

Também Cabral (2013) afirma que:

A complementaridade entre a metodologia qualitativa e a quantitativa contribui significativamente para uma melhor e mais profícua investigação. Apesar de subsistirem ainda pontos de divergência entre estes dois sistemas, é habitual que, numa primeira fase, a metodologia aplicada seja qualitativa, seguindo-se uma segunda fase quantitativa, regressando posteriormente à qualitativa (p. 155).

A adoção conjunta das metodologias qualitativa e quantitativa tem como objetivo principal procurar responder às questões da investigação (Cabral, 2013). Também Pombal, Lopes e Barreira (2008, p. 10) referem que “Existem problemas que necessitam de uma abordagem qualitativa, enquanto outros, de uma abordagem quantitativa, sendo vital enfatizar que não é a metodologia que determina a pesquisa, mas sim o problema que se pretende resolver”.

4.1.2. Estudo de Caso

A expressão “investigação qualitativa” tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa (Rodríguez, Flores & Jiménez, 1999). Também Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão “investigação qualitativa” como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por

qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Bilken, 1994). Para Denzin e Lincoln (1994), “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (p.4).

Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003).

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). Dooley (2002) refere ainda que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (p. 343-344).

Para Yin (2005), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos. Deste modo, para este autor, os estudos de caso devem usar-se quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação. Aliás, a importância que Yin (2005) atribui ao contexto está patente na sua definição de estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 32).

Também Yacuzzi (2005), em relação aos estudos de caso refere que “(...) o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar” (p. 9).

Outra temática relacionada com os estudos de caso é a sua capacidade para poder fazer generalizações. Na opinião de Stake (1999), a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Contudo existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso

4.2. Aplicação “Ouvido Perfeito”

A aplicação “Ouvido Perfeito” é uma aplicação tecnológica que está concebida para o sistema operativo Android, podendo ser utilizada em *Smartphones* ou *Tablets*. É

gratuita no primeiro conjunto de exercícios de cada temática, porém, para obter todos os exercícios, o utilizador tem que pagar 2,99€, ou 1,29€ pelos exercícios de cada temática.

A aplicação apresenta alguns exercícios predefinidos de dificuldade progressiva, suportando também a capacidade de serem criados exercícios personalizados. Esta contempla treino de intervalos, acordes, escalas, ritmo, entre outras temáticas, tanto no âmbito do reconhecimento auditivo como no reconhecimento escrito em pautas virtuais. Também apresenta artigos teóricos acerca das matérias referidas. A tabela 15 apresenta todas as temáticas e respetivos exercícios incluídos na aplicação.

Tabela 15 - Temáticas e Exercícios da Aplicação "Ouvido Perfeito"

Temáticas	Exercícios
Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria • Comparação de Intervalos • Identificação de Intervalos (Reconhecimento Auditivo de Intervalos) • Cantar Intervalos • Leitura de Intervalos
Escalas/Modos	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria • Identificação de Escalas/Modos (Reconhecimento Auditivo de Escalas/Modos) • Leitura de Escalas • Ditado Melódico
Acordes	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria • Identificação de Acordes (Reconhecimento Auditivo de Acordes) • Inversão de Acordes (Reconhecimento Auditivo de Acordes com Inversões) • Leitura de Acordes • Progressão de Acordes (Cadências)
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria • Tocar Ritmo • Inserção de Ritmo • Imitação de Ritmo
Leitura de Notas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Visual
Afinação	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvido Absoluto • Entoação Vocal de Notas
Guitarra	<ul style="list-style-type: none"> • Trastes
Teoria	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo das Quintas

Após reunião com a professora cooperante, ficou definido que, nas aulas do Estágio, a aplicação apenas iria ser utilizada para o reconhecimento auditivo de intervalos, escalas/modos e acordes.

4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos utilizados na recolha de dados procuram apontar caminhos na resolução das questões de investigação. Para Pombal, Lopes e Barreira (2008, p. 10), “Os métodos a utilizar na recolha de dados em muito dependem do tipo de ‘problema’, ou de questões para as quais se pretendem obter respostas”.

As técnicas de recolha de dados utilizadas no presente estudo, aquando da implementação das estratégias, tendo em vista a elaboração e divulgação dos resultados finais, foram a observação direta e participativa através dos resumos reflexivos, os inquéritos por questionário e as fichas/testes de avaliação.

As técnicas de observação permitem, à medida que a investigação se vai desenvolvendo, analisar o comportamento e as relações que se estabelecem entre investigador e sujeitos.

A análise dos inquéritos e das fichas/testes de avaliação pode trazer benefícios para a investigação, uma vez que apresentam a posição dos vários intervenientes (professor e alunos) (Correia, 2014).

4.3.1. Inquéritos por Questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados e consiste no questionamento dos sujeitos sobre um determinado assunto (Coutinho, 2016). Para Afonso (2014, p. 108), “(...) os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito”.

Segundo Pombal, Lopes e Barreira (2008), o inquérito:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 11).

Para Coutinho (2016, p. 139), “o inquérito (...) pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos, envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos”. Também Palheiros (1999) refere que o questionário pode facilitar a recolha de dados. Contudo, a falta de motivação dos inquiridos pode prejudicar a investigação.

Os instrumentos utilizados na investigação foram aplicados aos participantes do estudo ao longo do plano de investigação. No que respeita à estrutura dos questionários, podiam conter questões abertas, fechadas, de escolha múltipla, de resposta numérica e de resposta afirmativa ou negativa, dependendo do que se pretendia saber. No que concerne às questões, foram construídas tendo por base trabalhos científicos de outras áreas.

Pretendeu-se, com os inquéritos por questionário, que os alunos fossem verosímeis nas respostas e que transmitissem as suas ideias, convicções, gostos e preferências. Os inquéritos por questionário foram organizados por temas de modo a facilitar a análise dos resultados. De destacar que os temas foram definidos *à priori*, através da revisão da literatura e de acordo com os objetivos da nossa investigação.

No que concerne ao primeiro inquérito, realizado no dia 3 de abril de 2019, com o objetivo de conhecer os alunos, os seus gostos e preferências, organizou-se a sua estrutura em quatro temas: I) Identificação do aluno; II) Planos curriculares do Conservatório; III) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical; IV) Posicionamento em relação ao uso de aplicações tecnológicas como o “Ouvido Perfeito”. O objetivo do primeiro inquérito consistia na caracterização das turmas onde decorreu o Estágio, através da recolha de dados pessoais relevantes, e no conhecimento da posição dos alunos quanto à disciplina de Formação Musical, de modo a desenvolver um conjunto de estratégias e atividades que procurassem ir ao encontro dos reais interesses dos alunos e, assim, superar as suas dificuldades através de um clima positivo ao nível da motivação, utilizando a tecnologia.

Tabela 16 - Guião do primeiro inquérito por questionário

Temas	Questões
I) Caracterização do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Data de nascimento; • Sexo; • Local de residência; • Qual a escola regular que frequenta? • Instrumento que estuda; • Há quantos anos estuda esse instrumento? • Regime;
II) Gosto dos alunos em andar no Conservatório	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco? • O que mais gosta no Conservatório? • O que menos gosta no Conservatório?

	<ul style="list-style-type: none"> • O que o levou a escolher o Conservatório para aprender música?
III) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades preferidas na sala de aula em Formação Musical; • Atividades menos preferidas em Formação Musical;
IV) Posicionamento em relação ao uso de aplicações tecnológicas como o “Ouvido Perfeito”	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que o uso da tecnologia pode ser uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical? • Com que frequência já utilizou aplicações como o “Ouvido Perfeito?” • Sentir-se-ia mais motivado(a) para o estudo da Formação Musical recorrendo a aplicações como o “Ouvido Perfeito”? • Considera que aplicações como o “Ouvido Perfeito” são uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo?

Através da análise do primeiro inquérito por questionário, acima referido, foram delineadas as estratégias pedagógicas e elaborada uma planificação com as atividades a desenvolver durante o Estágio.

O segundo inquérito por questionário, realizado no dia 12 de junho de 2019, tinha como objetivo atestar o impacto que o uso da aplicação “Ouvido Perfeito” teve no desenvolvimento auditivo dos alunos e na sua motivação.

Tabela 17 - Guião do segundo inquérito por questionário

Temas	Questões
I) Posicionamento em relação ao uso da aplicação “Ouvido Perfeito”	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que o uso da tecnologia foi uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical? • Com que frequência utilizou a aplicação “Ouvido Perfeito”? • Sentiu-se mais motivado(a) para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação “Ouvido Perfeito”? • Notou alguma evolução no seu desenvolvimento auditivo ao utilizar a aplicação “Ouvido Perfeito”?

- Em que temática sentiu maior evolução?
- Considera que aplicações como o “Ouvido Perfeito” são uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo?

4.3.2. Observação Direta e Participativa

Martins (2011, p. 21) refere que “observar deverá ter o significado de considerar com atenção (atenção refletida) para saber ou conhecer melhor. Observa-se o que se investiga, repara-se no que chama a atenção e aquele que observa num dado momento com uma finalidade científica”.

A observação pode conduzir a uma reflexão e discussão sobre as práticas de ensino utilizadas em contexto de sala de aula e, deste modo, criar metas de desenvolvimento. Tal como afirma Reis (2010), a observação das aulas deve obedecer e focar-se em critérios específicos da aprendizagem, de modo a evitar observações generalizadas que conduzam a resultados pouco claros.

Para Reis (2011, p. 11), “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”.

Ao longo do estudo, e através da literatura consultada, pudemos verificar que existem dois tipos de observação: observação participante, em que ocorre um contacto direto entre investigador e sujeito; e observação não-participante, que se caracteriza por um contacto distante entre investigador e sujeito. Correia (2009, p. 31) afirma que “A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. A presente investigação assume-se, nitidamente, como uma observação do tipo participante.

Ao longo das aulas, a observação direta foi também uma das técnicas utilizadas na recolha de dados. Na opinião de Afonso (2014, p. 98), “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

A observação modifica-se ao longo do desenvolvimento da investigação. Num primeiro momento, a observação é bastante descritiva no que se refere aos aspetos gerais da investigação. Depois, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, ocorre uma fase de focalização em determinados aspetos, para se proceder, novamente, a uma observação e análise final das notas de campo. Os registos obtidos através da observação revelam-se um importante instrumento de reflexão e análise para a investigação (Correia, 2009).

Resumos Reflexivos

O Estágio compreendeu a recolha e a reflexão de todas as aulas lecionadas (ver capítulo 3.1. da Prática de Ensino Supervisionada), tornando-se este um importante instrumento para o desenrolar positivo da investigação. No que respeita à observação efetuada ao longo do Estágio, as anotações foram realizadas logo após a leção, de modo a não perder nenhuma das informações relevantes para a investigação.

4.3.3. Fichas/testes de avaliação

Existem dois tipos de avaliação: avaliação interna e avaliação externa. São vários os aspetos que as distinguem. Por um lado, a posição do avaliador (quem avalia?) em relação ao objeto de avaliação: se ele está ligado à instituição. Se for um elemento que participa e está integrado nos processos de ensino e de aprendizagem, então temos um carácter interno da avaliação; por outro lado, se é elemento externo à instituição, não sendo membro da realidade a avaliar, neste caso, a avaliação tem um carácter externo.

Muitos dos estudos publicados nos Estados Unidos da América sobre a temática da avaliação, referem que, em geral, a avaliação interna tem principalmente como referência os testes de avaliação. Na realidade, muitos debates sobre avaliação defendem uma visão em que se dá ênfase aos testes e exames, em detrimento de outro tipo de métodos avaliativos. O recurso a *rankings* é exemplo de sobrevalorização dos testes e exames, sendo muitas vezes aceite que o aluno sabe o que o exame diz, reduzindo-se assim a avaliação à certificação dos resultados. Assim, resulta que o teste é o método de avaliação quase único, pois é ele que prepara para o exame, orientando-se muitas vezes o trabalho de sala de aula para práticas avaliativas que limitam e condicionam o desenvolvimento de outras competências (Crooks, 2004).

Com recurso a uma avaliação interna dos conhecimentos adquiridos, com recurso à aplicação “Ouvido Perfeito”, foi proposta aos alunos a realização de quatro fichas de avaliação (redigidas pelo estagiário) e um teste de avaliação (redigido pela professora titular). A primeira, segunda e terceira fichas foram realizadas antes do uso da aplicação, na modalidade final em que os alunos treinavam em casa com os seus *smartphones/tablets*. A quarta ficha e o teste foram realizados no final do ano letivo.

No que respeita à primeira ficha, o tema abordado foi o reconhecimento auditivo de intervalos. Foi elaborado um exercício preparatório com reconhecimento auditivo de intervalos de sextas e sétimas (intervalos onde os alunos revelaram mais dificuldade). Seguidamente, foi executado um exercício avaliado com reconhecimento auditivo de todos os intervalos até à oitava.

Tabela 18 - Guião da primeira ficha de avaliação

Temas	Questões
1) Exercício preparatório	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de 6^{as} e 7^{as} maiores e menores
2) Exercício avaliado	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava (2^aM, 2^am, 3^aM, 3^am, 4^aP, 4^aA, 5^aP, 6^am, 6^aM, 7^am, 7^aM e 8^a P)

No que concerne à segunda ficha, o tema abordado foi o reconhecimento auditivo de escalas/modos eclesiásticos. À semelhança da primeira ficha, foi elaborado um exercício preparatório com reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos (onde os alunos mostraram mais dificuldade). Posteriormente, foi executado um exercício avaliado com reconhecimento auditivo de escalas/modos eclesiásticos.

Tabela 19 - Guião da segunda ficha de avaliação

Temas	Questões
1) Exercício preparatório	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos (jónio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio)
2) Exercício avaliado	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de escalas/modos eclesiásticos (Maior, menor Natural, menor Harmónica, menor Melódica, Pentatónica Maior, Pentatónica menor, modo dórico, modo frígio, modo lídio, modo mixolídio e modo lócrio)

No que toca à terceira ficha, o tema abordado foi o reconhecimento auditivo de acordes de três sons. Foi elaborado um exercício preparatório de reconhecimento auditivo de acordes de três sons no estado fundamental. Depois foi executado um exercício de reconhecimento auditivo de acordes de três sons no estado fundamental, 1^a e 2^a inversões.

Tabela 20 - Guião da terceira ficha de avaliação

Temas	Questões
1) Exercício preparatório	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de acordes de três sons (M, m, A e D) no estado fundamental

2) Exercício avaliado	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de acordes de três sons (A e D) no estado fundamental e acordes de três sons (M e m) na 1ª e 2ª inversões
-----------------------	---

No que diz respeito à quarta ficha, foram executados três exercícios, cada um relativo ao tema de cada ficha anterior. Ou seja, foi elaborado um exercício de reconhecimento auditivo de intervalos, outro de escalas/modos eclesiásticos e outro de acordes.

Tabela 21 - Guião da quarta ficha de avaliação

Temas	Questões
1) Exercícios avaliados	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava (2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 4ªA, 5ªP, 6ªm, 6ªM, 7ªm, 7ªM e 8ª P) • Reconhecimento auditivo de escalas/modos eclesiásticos (Maior, menor Natural, menor Harmónica, menor Melódica, Pentatónica Maior, Pentatónica menor, modo dórico, modo frígio, modo lídio, modo mixolídio e modo lócrio) • Reconhecimento auditivo de acordes de três sons (A e D) no estado fundamental e acordes de três sons (M e m) na 1ª e 2ª inversões

No que concerne aos testes de avaliação redigidos pela professora titular antes e depois de implementado o estudo, foi realizado um exercício de reconhecimento auditivo com 10 parâmetros, divididos da seguinte forma: acordes - parâmetro 1 a 3; escalas/modos eclesiásticos - parâmetro 4 a 6; intervalos - parâmetro 7 a 10.

Tabela 22 - Guião do teste de avaliação anterior ao estudo

Temas	Questões
1) Exercícios avaliados	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Reconhecimento auditivo (acordes, escalas/modos e intervalos)</u> • Ditado de sons • Ditado rítmico, em compasso simples, a uma parte

	<ul style="list-style-type: none"> • Ditado rítmico, em compasso composto, a duas partes • Ditado melódico • Classificação/formação de Intervalos • Classificação/formação de Acordes • Construção de Escalas/Modos/Tons Próximos • Análise de Compassos
--	--

Tabela 23 - Guião do teste de avaliação posterior ao estudo

Temas	Questões
1) Exercícios avaliados	<ul style="list-style-type: none"> • Ditado rítmico, em compasso simples, a uma parte • Ditado rítmico, em compasso composto, a duas partes • Ditado polifónico com espaços vazios • <u>Reconhecimento auditivo (acordes, escalas/modos e intervalos)</u> • Análise auditiva • Classificação/formação de Intervalos • Classificação/formação de Acordes • Escalas • Análise de Compassos • Transcrição de uma melodia para compasso 4/4 e transposição à 2^am inferior

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo tem como objetivo descrever os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, dos resumos reflexivos e fichas/testes de avaliação, assim como proceder à sua discussão. Tal como refere Coutinho (2016, p. 254), “O capítulo Apresentação e Discussão de Resultados destina-se a informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos fornecem em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho”.

5.1. Inquéritos por Questionário

Depois da leitura atenta dos inquéritos, pretendeu-se codificar (salientar, classificar e categorizar) pequenas partes dos questionários. De destacar que os dados recolhidos, pertencentes à identificação dos alunos, se encontram devidamente analisados na primeira parte do Relatório de Estágio, ponto 2.3. referente à caracterização da turma do sexto grau de Formação Musical. Os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário foram tratados estatisticamente com base na análise de conteúdo.

Tal como refere Coutinho (2016, p. 217), “A *análise de conteúdo* é pois um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior (...)”.

Apresentamos, de seguida, os resultados dos dois inquéritos por questionário realizados.

No primeiro inquérito, realizado antes da implementação do estudo, foi questionado aos alunos qual a sua posição em relação ao uso de aplicações tecnológicas como o “Ouvido Perfeito”. Nota para um aluno que, embora tenha respondido a este primeiro inquérito, faltou a muitas aulas, inclusivamente às aulas onde foram realizadas as fichas de avaliação. Devido a este facto, este aluno não foi considerado para o estudo. Como tal só se considerou 10 alunos.

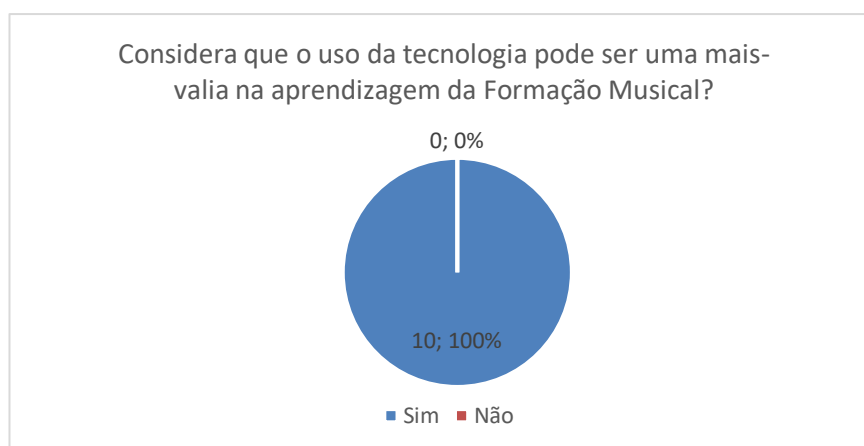


Gráfico 15 - Opinião dos alunos de sexto grau em relação à tecnologia como uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical

Analisando as respostas dos alunos presentes no gráfico 15, é possível verificar que existe uma opinião unânime, tendo todos eles concordado que o uso da tecnologia pode ser uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical.

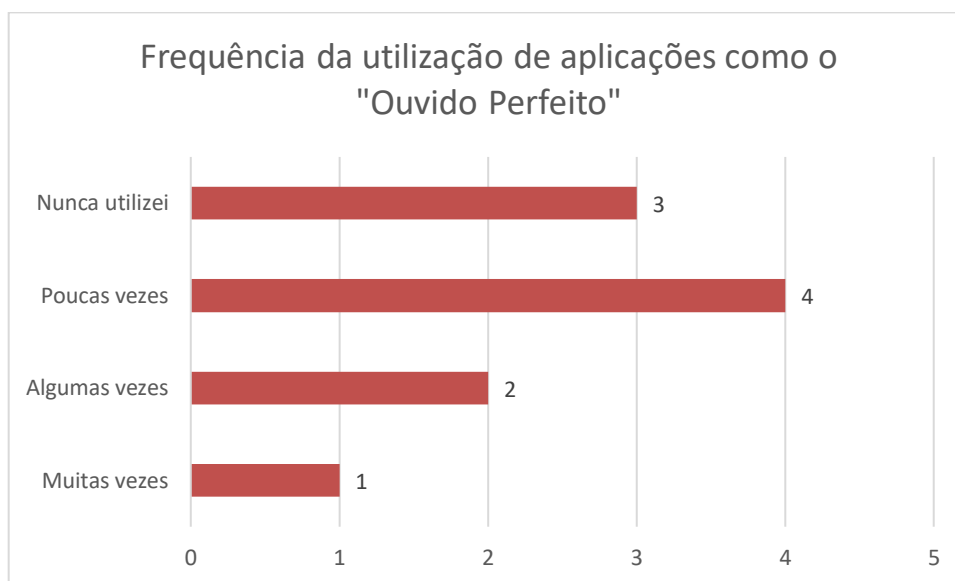


Gráfico 16 - Frequência com que os alunos do sexto grau utilizaram aplicações como o "Ouvido Perfeito"

Através da análise ao gráfico 16, podemos aferir que a maioria dos alunos (7) tinha utilizado poucas vezes ou nunca tinha utilizado aplicações tecnológicas como o "Ouvido Perfeito". Apenas um aluno utilizou este tipo de aplicação muitas vezes.

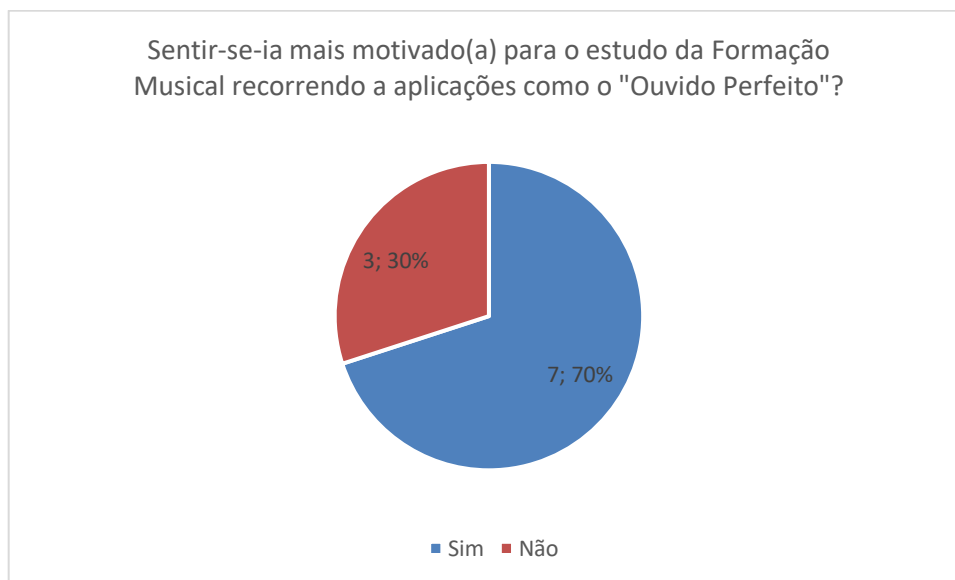


Gráfico 17 - Motivação para o estudo da Formação Musical dos alunos de sexto grau recorrendo a aplicações como o "Ouvido Perfeito"

Ao visualizarmos o gráfico 17, podemos conferir que a maioria dos alunos (70%) sentir-se-ia mais motivada para o estudo da Formação Musical, recorrendo a aplicações como o "Ouvido Perfeito".

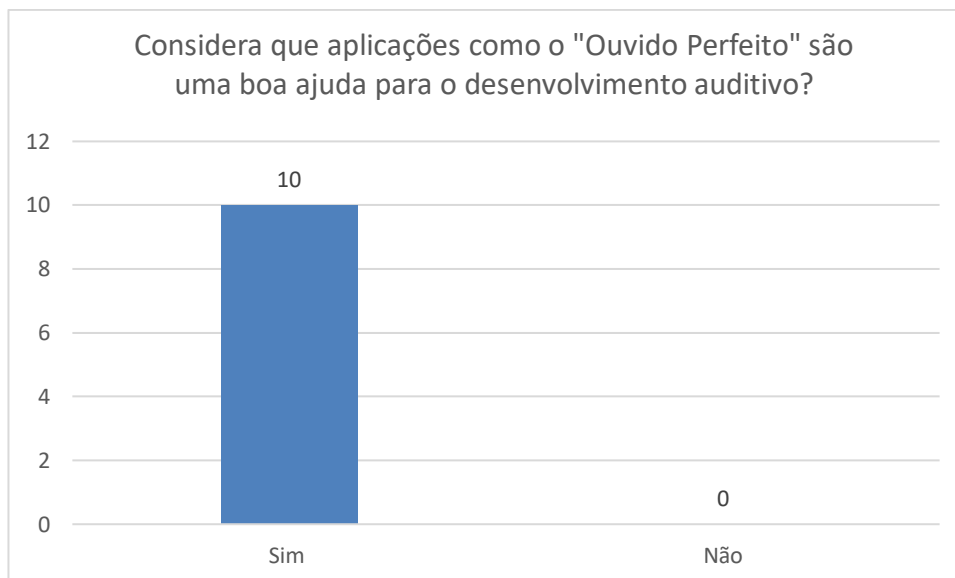


Gráfico 18 - Opinião dos alunos de sexto grau acerca da importância de aplicações como o "Ouvido Perfeito" no desenvolvimento auditivo

Como podemos verificar no gráfico 18, todos os alunos consideraram que aplicações como o "Ouvido Perfeito" são uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo.

No segundo inquérito por questionário, realizado depois de implementado o estudo, foi analisado o posicionamento dos alunos em relação à aplicação "Ouvido Perfeito".

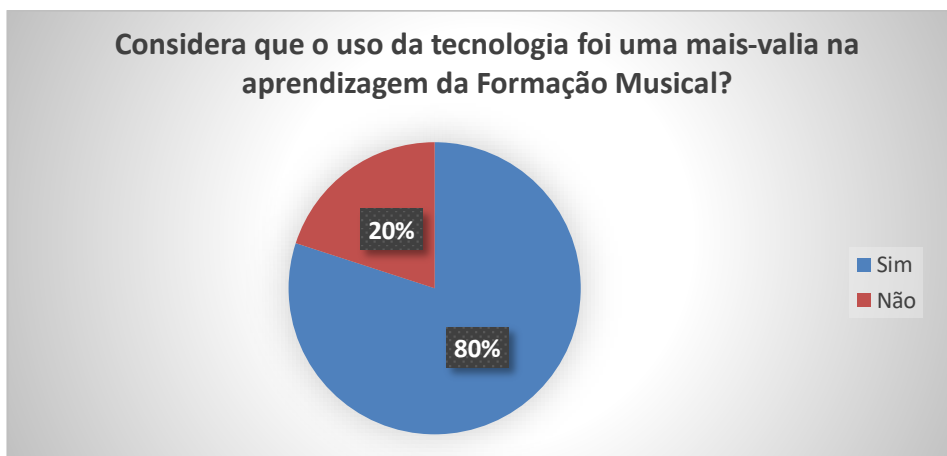


Gráfico 19 - Importância do uso da tecnologia na aprendizagem da Formação Musical

Através do gráfico 19, podemos verificar que a grande maioria (80%) dos alunos consideram que o uso da tecnologia foi uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical.

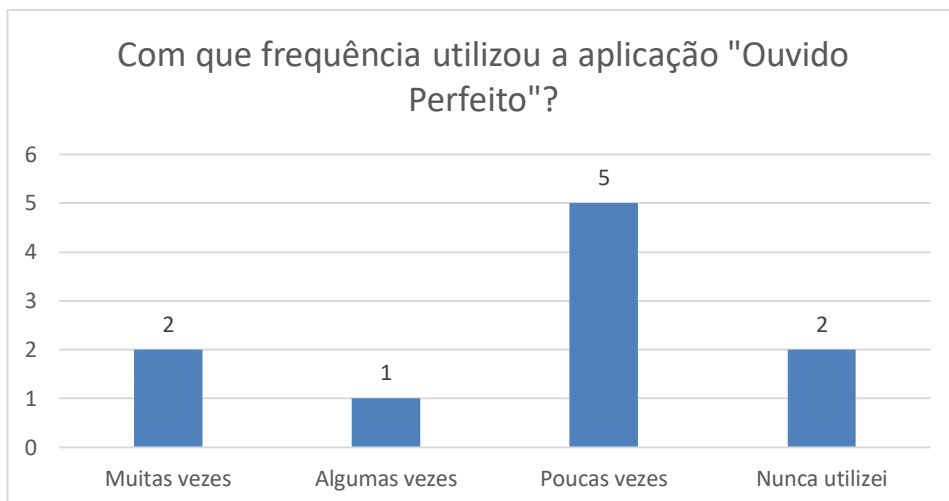


Gráfico 20 - Frequência da utilização da aplicação "Ouvido Perfeito"

Tal como consta no gráfico 20, podemos aferir que a maioria dos alunos (70%) utilizou a aplicação poucas ou nenhuma vez. Apenas 2 alunos (20%) utilizaram a aplicação muitas vezes.

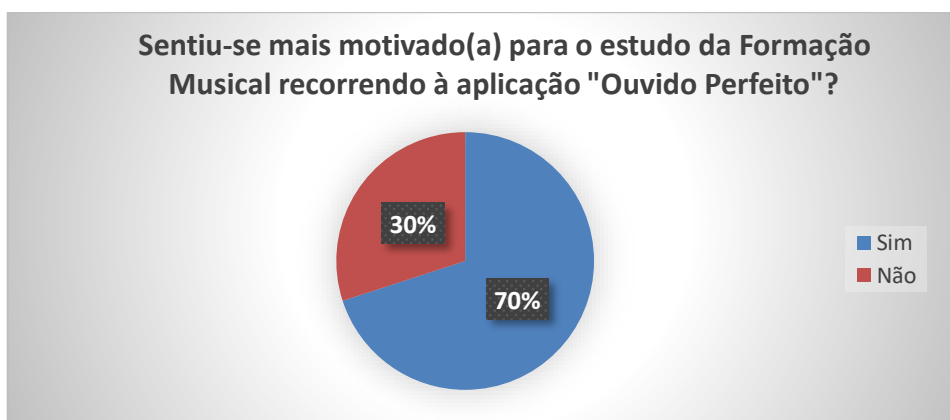


Gráfico 21 - Motivação dos alunos de sexto grau para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação "Ouvido Perfeito"

O gráfico 21 mostra que a maioria dos alunos (70%) sentiu-se mais motivada para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação "Ouvido Perfeito".

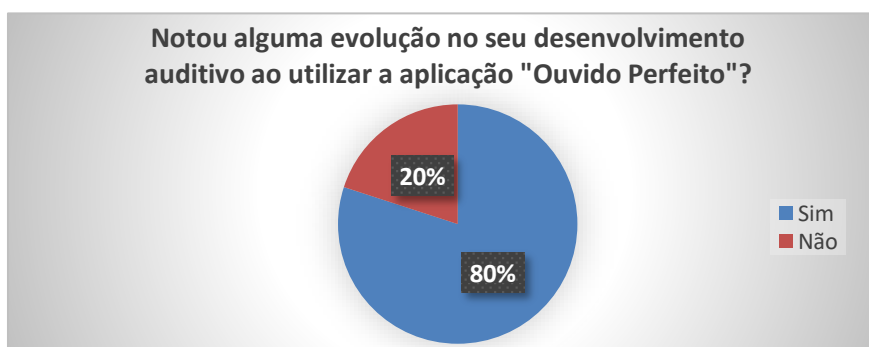


Gráfico 22 - Evolução dos alunos no desenvolvimento auditivo utilizando a aplicação "Ouvido Perfeito"

O gráfico 22 permite-nos aferir que a esmagadora maioria dos alunos consideram que a aplicação “Ouvido perfeito” contribuiu para o seu desenvolvimento auditivo.

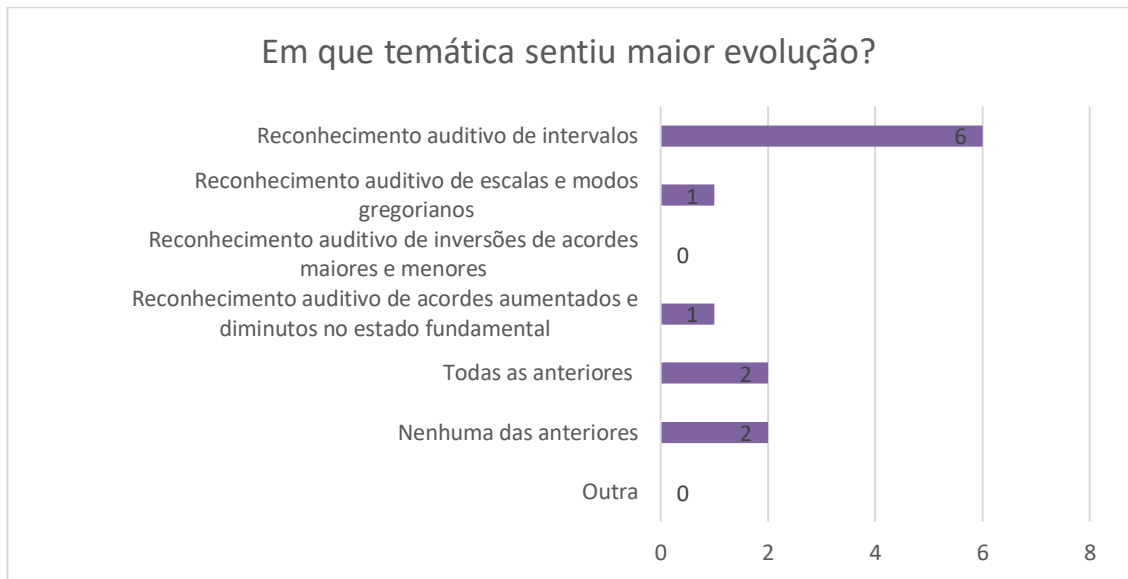


Gráfico 23 - Temática onde os alunos sentiram maior evolução

Antes de analisarmos o gráfico 23, importa referir que nesta questão os alunos puderam dar até duas respostas. O gráfico 23 permite-nos constatar que, a temática onde os alunos sentiram que evoluíram mais, foi o reconhecimento auditivo de intervalos (50% das respostas). Houve ainda dois alunos que consideraram que evoluíram em todas as temáticas, e outros dois alunos que aferiram não ter evoluído em nenhuma.

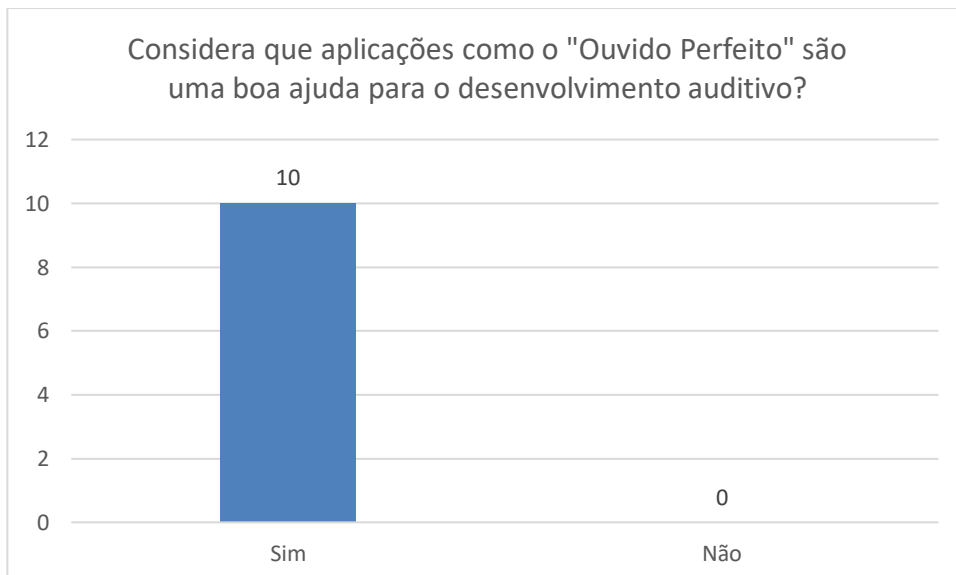


Gráfico 24 - Opinião dos alunos acerca da importância de aplicações como o "Ouvido Perfeito" no desenvolvimento auditivo

O gráfico 24 indica-nos que, à semelhança da resposta ao questionário anterior ao estudo, todos os alunos consideram que aplicações como o “Ouvido Perfeito” são uma ajuda valiosa para o desenvolvimento auditivo.

5.1.1. Discussão dos Inquéritos por Questionário

Relativamente ao primeiro questionário (realizado antes do estudo), podemos aferir que os alunos tinham opinião unânime em relação à importância de aplicações como o “Ouvido Perfeito” para o desenvolvimento auditivo, considerando que estas eram uma mais-valia. A maioria dos alunos (70%) considerou que se sentiam mais motivados na aprendizagem da Formação Musical, utilizando aplicações como o “Ouvido Perfeito”. Também foram unânimes na sua opinião, ao considerarem que a tecnologia era muito importante na aprendizagem da Formação Musical. No entanto, embora reconhecessem a sua valia, tinham, no geral, utilizado poucas ou nenhuma vez aplicações tecnológicas do género do “Ouvido Perfeito”, o que acaba por ser contraditório em relação às questões anteriores.

Estabelecendo uma comparação com o segundo questionário (realizado após o estudo), podemos constatar que neste houve 2 alunos (20%) que referiram que a tecnologia não era uma mais-valia para a aprendizagem da Formação Musical, tendo assim contrariado a opinião que tinham no primeiro questionário, onde todos tinham afirmado que era uma mais-valia. Nas restantes questões comuns aos dois questionários, os resultados são idênticos: relativamente à questão relacionada com a motivação dos alunos para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação “Ouvido Perfeito” ou semelhante, verificaram-se as mesmas respostas (70%) positivas, havendo 30% negativas; no que concerne à frequência de utilização da aplicação, também houve poucas diferenças, havendo menos um aluno (2) a não ter utilizado nenhuma vez a aplicação, houve mais um aluno (5) a utilizar poucas vezes a aplicação, menos um a utilizar algumas vezes (1) e mais um a utilizá-la muitas vezes (2); a última questão comum aos dois questionários, mostra o mesmo resultado, tendo todos os alunos reconhecido que aplicações como o “Ouvido Perfeito” eram uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo.

Analisando as respostas do segundo questionário relacionadas com a evolução dos alunos com o uso da aplicação, podemos verificar que a grande maioria dos alunos (80%) sentiu que evoluiu, tendo apenas 20% referido que não tinha evoluído. No que concerne à temática em que evoluíram mais (esta questão podia ter até duas respostas), aquela em que os alunos sentiram maior evolução, foi no reconhecimento auditivo de intervalos (6). Houve 2 alunos que não sentiram evolução em nenhuma temática e outros 2 alunos que reconheceram evolução em todas as temáticas. Apenas 1 aluno reconheceu evolução no reconhecimento auditivo de escalas/modos eclesiásticos e outro aluno no reconhecimento auditivo de acordes aumentados e diminutos no estado fundamental.

Em suma, os alunos têm consciência de que a aplicação “Ouvido Perfeito” pode ser uma ferramenta muito útil para eles próprios se poderem desenvolver mais ao nível auditivo. Porém, ainda têm algumas reservas na sua utilização, embora tivesse ocorrido uma ligeira melhoria na frequência da sua utilização. Também podemos aferir que os

alunos consideram ter evoluído mais no reconhecimento auditivo de intervalos, restando agora saber se esta conclusão coincide com a análise aos resumos reflexivos das aulas, assim como com os resultados das fichas/testes de avaliação.

5.2. Resumos Reflexivos

De seguida, apresentamos a tabela 24 com as evidências mais significativas das aulas de Formação Musical que foram objeto de estudo. A tabela é constituída por cinco secções: identificação da aula, conteúdos, problemas, estratégias e resultados.

Tabela 24 - Evidências nos resumos reflexivos

Aula nº	Conteúdos	Problemas	Estratégias	Resultados
8	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento auditivo (utilizando a aplicação “Ouvido Perfeito”) e entoação de intervalos de 2ªM, 2ªm e 4ªP 	<ul style="list-style-type: none"> Alguns alunos tiveram dificuldades na entoação de intervalos Na entoação de intervalos, alguns alunos trocavam a 2ªm com a 2ªM 	<ul style="list-style-type: none"> O estagiário recomendou que cantassem sem medo, porque estavam a cantar bem, apenas estavam receosos sem razão para tal O estagiário deu exemplos de músicas que começam com uma 2ªm e 2ªM, de modo a que se lembrassem delas quando entoassem o intervalo 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades
14	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento auditivo dos modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio), utilizando a aplicação “Ouvido Perfeito” 	<ul style="list-style-type: none"> Distinção entre o modo frígio e lócrio 	<ul style="list-style-type: none"> O estagiário sugeriu que se concentrassem na parte final do modo, pois o lócrio termina com três tons, enquanto o frígio termina apenas com dois 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos melhoraram as suas dificuldades, porém ainda não ficaram completamente ultrapassadas
15	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento auditivo (recorrendo à aplicação “Ouvido Perfeito”) e entoação de intervalos de 2ªm, 2ªM, 3ªM, 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos não revelaram dificuldades 	-----	-----

	3ªm, 4ªP, 4ªA e 5ªP			
20	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de intervalos de 6ªM e 6ªm ascendente (recorrendo à aplicação “Ouvido Perfeito”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Problema técnico na aplicação que tem um exercício que permite entoar intervalos, porém só os capta a muito curta distância, o que se tornou um problema 	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício foi adaptado para o piano, no qual o estagiário tocava uma nota e os alunos entoavam uma 6ªm ou 6ªM ascendente 	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício foi bem-sucedido
27	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de acordes de 3 sons (M, m, A ou D) com inversões (1ª inversão e 2ª inversão) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades nas inversões dos acordes 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário sugeriu que os alunos pensassem no primeiro intervalo do acorde (se fosse uma terceira estaria na 1ª inversão e se fosse uma quarta estaria na 2ª inversão) • Apenas foram utilizadas inversões nos acordes maiores e menores • O estagiário incentivou os alunos a utilizarem a aplicação “Ouvido Perfeito” em casa para treinarem este tipo de exercício 	<ul style="list-style-type: none"> • Foram registadas melhorias, mas pouco significativas
29	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de acordes de 3 sons (M e m) com inversões (1ª inversão e 2ª inversão) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades nas inversões dos acordes 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário sugeriu que os alunos pensassem no primeiro intervalo do acorde (se fosse uma terceira estaria na 1ª inversão e se fosse uma quarta estaria na 2ª inversão) • A professora titular referiu que os alunos deveriam reconhecer a tónica, e depois calcular o intervalo 	<ul style="list-style-type: none"> • Foram registadas melhorias, mas pouco significativas

			entre o baixo e a tónica, pois nem sempre os acordes estão em posição cerrada	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de todos os intervalos até à oitava 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não revelaram dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário incentivou mais uma vez os alunos a utilizarem a aplicação “Ouvido Perfeito” em casa para treinarem este tipo de exercício 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de escalas (M, m Nat, m Harm, m Mel, Pent. M, Pent. m) e modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio, mixolídio e lócrio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na distinção entre o modo frígio e o modo lócrio 	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiário escreveu esses modos no quadro e mostrou onde estavam os meios tons, pedindo aos alunos que tomassem atenção onde estes se encontram. • O estagiário esclareceu aos alunos que o primeiro meio tom é igual nos dois, pois ambos começam neste intervalo. O segundo meio tom, no modo frígio encontra-se da 5ª para a 6ª nota. No modo lócrio, o segundo meio tom encontra-se da 4ª para a 5ª nota. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos souberam distinguir melhor estes dois modos

5.2.1. Discussão dos Resumos Reflexivos

Através da análise aos resumos reflexivos, podemos verificar que os alunos sempre tiveram relativa facilidade no reconhecimento auditivo de intervalos, mantendo-se essa facilidade até à última aula.

Também é possível aferir que o reconhecimento auditivo de escalas e modos eclesiásticos não foi um grande problema para os alunos, à exceção da distinção entre os modos frígio e lócrio. Os alunos foram melhorando a sua performance com as explicações do estagiário e com a prática deste tipo de exercício.

Finalmente, podemos constatar que os alunos sempre tiveram dificuldade no reconhecimento auditivo de acordes, principalmente nas inversões dos acordes. O estagiário reforçou várias vezes a necessidade de os alunos treinarem em casa com o auxílio da aplicação. Porém, essas mesmas dificuldades foram evidenciadas na última aula, o que dá a entender que os alunos ou não treinaram o reconhecimento auditivo de acordes na aplicação, ou simplesmente a aplicação não os conseguiu ajudar.

5.3. Fichas/Testes de Avaliação

Vão ser apresentadas as tabelas demonstrativas dos resultados obtidos pelos alunos nas fichas e testes de avaliação. Os resultados serão apresentados numa escala quantitativa de 0 a 20.

Tabela 25 - Resultados do reconhecimento auditivo de intervalos nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical

Reconhecimento Auditivo de Intervalos			
	Ficha 1*	Ficha 2**	Melhoria
Aluno 1	8	10	Melhorou
Aluno 2	7	12	Melhorou
Aluno 3	12	20	Melhorou
Aluno 4	13	14	Melhorou
Aluno 5	17	20	Melhorou
Aluno 6	9	17	Melhorou
Aluno 7	16	18	Melhorou
Aluno 8	14	14	Manteve
Aluno 9	9	13	Melhorou
Aluno 10	9	17	Melhorou

*realizada no dia 20/03/2019 ** realizada no dia 12/06/2019

A tabela 25 mostra uma evolução clara dos alunos no que diz respeito ao reconhecimento auditivo de intervalos. Apenas um aluno manteve a nota de uma ficha para a outra, tendo os restantes melhorado os seus resultados, alguns

substancialmente. Em percentagem, 90% dos alunos melhoraram a nota e apenas 10% a mantiveram, não tendo havido nenhum aluno a baixar a nota.

Tabela 26 - Resultados do reconhecimento auditivo de escalas/modos nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical

Reconhecimento Auditivo de Escalas e Modos Eclesiásticos			
	Ficha 1*	Ficha 2**	Melhoria
Aluno 1	3	7	Melhorou
Aluno 2	4	8	Melhorou
Aluno 3	15	17	Melhorou
Aluno 4	11	6	Regrediu
Aluno 5	15	18	Melhorou
Aluno 6	19	13	Regrediu
Aluno 7	14	10	Regrediu
Aluno 8	11	13	Melhorou
Aluno 9	15	8	Regrediu
Aluno 10	8	9	Melhorou

*realizada no dia 03/04/2019 ** realizada no dia 12/06/2019

No que concerne ao reconhecimento auditivo de escalas e modos, os resultados já não foram tão positivos. A tabela 26 mostra-nos que 4 dos 10 alunos baixaram a nota. Ainda assim, a maioria dos alunos (6) subiu a nota. Em percentagem, houve uma melhoria em 60% dos alunos, e uma regressão em 40% dos alunos, não tendo havido nenhum aluno a manter a classificação.

Tabela 27 - Resultados do reconhecimento auditivo de acordes nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical

Reconhecimento Auditivo de Acordes			
	Ficha 1*	Ficha 2**	Melhoria
Aluno 1	16	7	Regrediu
Aluno 2	9	7	Regrediu
Aluno 3	17	16	Regrediu
Aluno 4	5	6	Melhorou
Aluno 5	20	18	Regrediu
Aluno 6	16	14	Regrediu
Aluno 7	10	11	Melhorou
Aluno 8	14	10	Regrediu
Aluno 9	4	2	Regrediu
Aluno 10	9	6	Regrediu

*realizada no dia 03/04/2019 ** realizada no dia 12/06/2019

No que respeita ao reconhecimento auditivo de acordes, conforme demonstrado na tabela 27, os resultados não foram nada bons, tendo havido 8 alunos a piorarem o seu desempenho. Os restantes 2 alunos melhoraram a sua performance. Em percentagem, apenas 20% dos alunos melhorou os resultados, tendo os restantes 80% regredido.

Além das fichas anteriormente mencionadas, também foram objeto de estudo os testes realizados no 2º e 3º período, redigidos pela professora titular. À semelhança do que se passou nas fichas, são apresentados os resultados de um teste antes da utilização da aplicação (2º período), e de outro após a sua utilização (3º período). Nos testes, foi abordado o reconhecimento auditivo de intervalos, escalas/modos e acordes, num exercício de 10 parâmetros, divididos da seguinte forma: acordes - parâmetro 1 a 3; escalas/modos - parâmetro 4 a 6; intervalos - parâmetro 7 a 10. No entanto, a tabela de resultados fornecida pela professora titular, apenas indica o valor geral da questão, pelo que não dá para perceber em qual(ais) do(s) ramo(s) do reconhecimento auditivo os alunos tiveram mais dificuldades. Serão então, de seguida, apresentadas as tabelas com os resultados do exercício de reconhecimento auditivo de cada um dos testes.

Tabela 28 - Resultados do reconhecimento auditivo de intervalos, escalas/modos e acordes nas fichas elaboradas pelos alunos de Formação Musical

Reconhecimento Auditivo de Intervalos, Escalas/Modos Eclesiásticos e Acordes			
	Teste 1*	Teste 2**	Melhoria
Aluno 1	10	12	Melhorou
Aluno 2	8	12	Melhorou
Aluno 3	16	18	Melhorou
Aluno 4	14	14	Manteve
Aluno 5	20	18	Regrediu
Aluno 6	10	10	Manteve
Aluno 7	12	14	Melhorou
Aluno 8	14	20	Melhorou
Aluno 9	12	12	Manteve
Aluno 10	14	10	Regrediu

* realizado no dia 13/02/2019 ** realizado no dia 29/05/2019

Analisando os resultados apresentados pela tabela 28, podemos verificar que 50% dos alunos melhoraram os seus resultados. Mantiveram o resultado 30% dos alunos, e regrediram 20%. Através dos dados, também é possível constatar que os alunos que melhoraram, fizeram-no com mais expressão do que os que regrediram, ou seja, enquanto que a regressão não ultrapassou os 4 valores, a melhoria chegou a ser de 6 valores.

5.3.1. Discussão das Fichas/Testes de Avaliação

Analisando os resultados apresentados, verificamos que, com o uso da aplicação “Ouvindo Perfeito”, os alunos melhoraram bastante no reconhecimento auditivo de intervalos. No que concerne ao reconhecimento auditivo de escalas/modos, já não houve uma melhoria tão significativa, embora os resultados continuem a ser positivos, pois a maioria dos alunos melhorou o seu desempenho. Porém, no que respeita ao reconhecimento auditivo de acordes, os resultados revelam que a aplicação não teve um efeito positivo. Os alunos revelaram sempre alguma dificuldade nesta vertente durante as aulas, e segundo os resultados apresentados, a aplicação não os conseguiu ajudar.

Os resultados dos testes demonstram-nos que, feitas as contas, os alunos melhoraram no reconhecimento auditivo após o uso da aplicação, pois 50% dos alunos melhoraram o seu resultado, tendo apenas 20% regredido. Para 30% dos alunos a aplicação acabou por não ter qualquer efeito prático.

6. Conclusões e Considerações Finais

6.1. Conclusões

Depois da apresentação, análise e discussão dos resultados podemos, então, responder aos problemas formulados no início do presente Relatório de Estágio, de modo a compreender o papel que a tecnologia, mais concretamente a aplicação “Ouvido Perfeito”, pode desempenhar no desenvolvimento auditivo dos alunos de Formação Musical.

Recordamos, agora, as questões de investigação:

- Em que medida a tecnologia contribui para a motivação da aprendizagem na Formação Musical?
- Como implementar estratégias, utilizando a aplicação “Ouvido Perfeito” como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

A partir da problemática acima descrita, surgiram os seguintes objetivos:

- Identificar competências musicais a desenvolver no 6º grau de Formação Musical;
- Motivar os alunos para a aprendizagem da Formação Musical;
- Avaliar o resultado final das estratégias na aprendizagem.

De forma a responder às questões descritas anteriormente, tornou-se necessário recolher informações através dos inquéritos por questionário, dos resumos reflexivos e das fichas/testes de avaliação.

Efetuando uma triangulação entre os três instrumentos de recolha de dados, podemos aferir que os alunos, de uma maneira geral, sentiram-se mais motivados para a aprendizagem da Formação Musical utilizando a tecnologia, mais concretamente a aplicação “Ouvido Perfeito”. Também reconheceram melhorias no desenvolvimento auditivo, mais concretamente no reconhecimento auditivo de intervalos. Estas melhorias são corroboradas pelos resumos reflexivos e pelos resultados dos testes e fichas de avaliação.

Para além do reconhecimento auditivo de intervalos, também foram temáticas abordadas nas aulas o reconhecimento auditivo de escalas/modos, assim como o reconhecimento auditivo de acordes de três sons maiores e menores com inversões, e aumentados e diminutos no estado fundamental. No que concerne ao reconhecimento auditivo de escalas/modos, podemos atestar que a aplicação foi benéfica, tendo ajudado os alunos a melhorar nesse âmbito. Esta constatação é corroborada pela análise aos resumos reflexivos e aos resultados das fichas e testes de avaliação. No entanto, no que respeita ao reconhecimento auditivo de acordes de três sons, podemos constatar que a aplicação não conseguiu ajudar os alunos a ultrapassarem as evidentes dificuldades, como podemos verificar nos resumos reflexivos. Também as fichas e testes de avaliação são demonstrativos da dificuldade que os alunos tiveram neste

âmbito. Uma possível explicação para este acontecimento, é o facto de os alunos não terem utilizado a aplicação tantas vezes como seria de esperar, tendo os próprios alunos reconhecido esse facto nos inquéritos por questionário.

Ao longo do ano letivo houve sempre a tentativa, por parte do professor estagiário em articulação com a professora titular, de estimular os alunos para o uso da aplicação “Ouvido Perfeito”. Nem sempre foi fácil conseguir que os alunos utilizassem a aplicação com alguma frequência, tendo esta sido a maior dificuldade, pois embora a esmagadora maioria dos alunos reconhecesse que a aplicação era uma boa ferramenta para o desenvolvimento auditivo, ainda tiveram reservas em utilizá-la. A evolução da frequência de utilização da aplicação não foi assim tão grande como desejávamos, o que se tornou num constrangimento para o estudo.

Em suma, podemos concluir que os alunos melhoraram no desenvolvimento auditivo, utilizando a aplicação “Ouvido Perfeito”. No entanto, poderiam ter evoluído mais se a tivessem utilizado mais vezes, o que não se verificou, embora os alunos tivessem reconhecido de uma maneira geral que esta aplicação foi uma mais-valia no seu desenvolvimento auditivo.

6.2. Limitações do Estudo e Recomendações Futuras

Temos plena consciência das limitações do estudo de investigação que desenvolvemos; contudo, realçamos que prosseguimos sempre com o rigor que o tempo e as circunstâncias que nos envolveram nos permitiram. Ao mesmo tempo, estamos também convictos de que nos pautamos, conscientemente, por uma conduta ética, procurando manter o anonimato dos alunos implicados, e fundamentar-nos teoricamente de modo a garantir que os participantes não saíam prejudicados, como pessoas e como alunos, aspeto que os resultados obtidos corroboram.

Efetivamente, o presente estudo apresenta um número relativamente limitado de participantes. Uma das implicações inerentes é a impossibilidade de generalizar conclusões. Tratando-se de uma metodologia de investigação-ação, mesmo que apenas de um ciclo, por ser desenvolvida em contexto de Estágio, o estudo centra-se essencialmente na aplicação de estratégias e na avaliação das mesmas na aprendizagem dos alunos na disciplina de Formação Musical e numa única turma. Seria interessante que o presente estudo pudesse ser realizado de forma longitudinal e também transversal a todos os níveis de ensino.

Uma outra possibilidade que este estudo aponta, é a de explorar outras perspetivas, nomeadamente: conhecer qual a opinião dos professores sobre a importância da tecnologia no ensino da Formação Musical; quais as estratégias e atividades que aplicam de modo a desenvolver a aprendizagem e motivação dos alunos, e se essas ferramentas as facilitam.

Sugere-se, ainda, como forma de chegar a conclusões mais sólidas, alargar o estudo a professores e a alunos de outros Conservatórios.

6.3. Notas Finais

A realização do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Estágio no Conservatório Regional de Castelo Branco e o estudo de investigação conduzido, contribuíram para uma melhoria significativa da nossa prática pedagógica. Assim, a realização do presente Relatório de Estágio permitiu uma reflexão profunda sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e os seus resultados.

Tal como referimos anteriormente, a prática de ensino supervisionada decorreu em duas turmas, Classe de Conjunto (Coro G), com alunos do terceiro ao oitavo grau, e Formação Musical, com alunos do sexto grau. No que respeita à aprendizagem dos alunos de Coro, houve uma evolução bastante positiva da aprendizagem, tal como registámos nos resumos reflexivos das aulas. Os alunos foram evoluindo com o tempo, e o panorama que inicialmente se previa desolador, dadas algumas lacunas em alguns naipes, mais concretamente nos contraltos e tenores, transformou-se completamente, tendo os alunos evoluído bastante e atenuado algumas das suas dificuldades. O resultado podia ter sido ainda melhor se os alunos tivessem treinado em casa as músicas. No que concerne aos alunos de Formação Musical, houve uma evolução positiva da aprendizagem, tal como podemos constatar anteriormente.

A experiência vivida ao longo das aulas revelou-se bastante positiva e entusiasmante, não só para os alunos como, também, para nós enquanto mestrando. As notas de campo, recolhidas durante o Estágio, possibilitaram a reflexão e a constante discussão sobre as estratégias adotadas. Os conhecimentos adquiridos, nomeadamente enquanto aluno do Conservatório Regional de Castelo Branco e da Escola Superior de Artes Aplicadas, revelaram-se determinantes para o sucesso da implementação das estratégias de ensino-aprendizagem.

7. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, F. F. B. (2009). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20512/1/Relatorio%20de%20estagi%20pdf.pdf>
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S. A. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Anastácio, S. R. O. (2013). *Orientações Motivacionais para a Aprendizagem em estudantes de Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10466/1/ulfpie046379_tm.pdf
- Balancho, M., & Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores
- Barbosa, M. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Benavente, A. (2015). Em Debate - O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, n. 29, pp. 9-25. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>
- Bernardes, V. (2014). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, 9(6).
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buck, M. W. (2008). *The Efficacy of SmartMusic Assessment as a Teaching and Learning Tool*. Disponível em: <http://aquila.usm.edu/dissertations/1136>
- Cabral, M. H. D. B. (2013). *O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica: Uma investigação-ação no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho – Instituto da Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40406>
- Casal, J. (2013a). *A Tecnologia como estratégia de Promoção da Motivação e Autonomia na aprendizagem*. Atas da VIII Conferência de TIC na Educação: Challenges 2013. Universidade do Minho, pp. 616-627. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26763>.

Casal, J. (2013b). *Construtivismo Tecnológico para Promoção de Motivação e Autonomia da Aprendizagem*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia. Universidade do Minho. pp. 6616-6631. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26765>

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4947/1/206789.pdf>.

Caspurro, H. (2012). Audição e Audição: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM*. Disponível em: https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf.

Cavenaghi, A. R., & Bzuneck, J. A. (2009). *A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf

CMCB - Câmara Municipal de Castelo Branco. (s.d.). *Caracterização*. Disponível em: <http://www.cm-castelobranco.pt/investidor/territorio-dinamico-e-inovador/caracterizacao/>

Coelho, A. M., Santos, G., & Gomes, R. (2011). *A Motivação*. Trabalho Académico, Instituto Piaget: Mestrado em Educação Musical do Ensino Básico, Canelas. Disponível em: <http://files.anacoelhomusica.webnode.pt/200000038-b21d3b318f/A%20Motiva%C3%A7%C3%A3oTG.pdf>

Corrêa, D. P., & Gusmão, P. (2012). Hierarquia conceitual em quatro manuais de teoria musical. Hierarquia conceitual em quatro manuais de teoria musical, pp. 3-5.

Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, vol. 13, nº 2, pp. 30-36. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Correia, V. H. E. (2014). *O Ensino do Ritmo no 1º e 2º Graus da Disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18074/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V%C3%8DITOR%20HOR%C3%81CIO%20CORREIA.pdf>

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco (2017). *Projeto Educativo 2017-2020 - Conservatório Regional de Castelo Branco*. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/p4wen7tgcut1glk/Projecto%20Educativo%20-%202017-2020.pdf?dl=0>

Crooks, T. (2004). *Tensions Between Assessment for Learning and Assessment for Qualifications*. Paper presented at the Third conference of Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies. Disponível em: <http://www.spbea.org.fj/aceab/Crooks.pdf>.

Cruz, C. (1995). *Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa*. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Domingues, M., et al. (2004). *O Uso da Tecnologia de Informação no Ensino de Graduação em Administração em três IES do Vale do Itajaí*. IV Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35760/Maria%20Jos%C3%A9%20Carvalho%20de%20Souza%20Domingues%20-%20O%20uso%20da%20tecnologia.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.

Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Revista Educar*, nº32, pp. 199 – 213. Curitiba: Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>

Edlund, L. (1963). *Modus Novus: studies in reading atonal melodies*. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget

Étienne, J., Bloess, F., Noreck, J. P., & Roux, J. P. (2004). *Dicionário de Sociologia*. (R. T. Germano, & C. Rebelo, Trans.) Lisboa: Plátano Editora.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências – Universidade do Porto, Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

Figueiredo, H. d. (2010). *As gerações do Marketing: Geração Silenciosa*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Fisher, W. (1926). The Radio and Music. *Music Supervisors' Journal*, 12, no3, 8.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará. Disponível em

<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>.

Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco. Disponível em: http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2736/1/TM_JOANA_FONSECA.pdf, consultado a 08/07/2016.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem - Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora: Lisboa.

Francês, A. C. M. A. (2013). *A Motivação nas Aulas de Dança Clássica - A Música como Estímulo Promotor de Motivação em alunos de 4º ano do Curso de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3729/1/RF_MED-2013AnaFra.pdf

Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, R. D. (2006). *Contributos de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem de Edwin Gordon*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (pp. 895-900). Brasília. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_04-038.pdf

Freire, R. D., & Silva, V. G. (2005). *Influência de Jerome Bruner na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, pp. 125-132. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa – Aspectos Teóricos e Conceituais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grout, D., & Palisca, C. (2001). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>

Hentschke, L., Santos, R. A., Pizzato, M., Vilela, C. Z., & Cereser, C. (2009). Motivação para Aprender Música em Espaços Escolares e Não-Escolares. *ETD - Educação Temática*

Digital, v. 10, nº especial, pp. 85-104. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/936/951>

Hindemith, P. (1949). *Elementary training for musicians*. Londres: Schott .

Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, v. 28, nº 28, pp. 91-105. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925>

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco - Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional. (2016). *Carta Educativa do Concelho de Castelo Branco*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Jordão, M. H. (2016). *A mudança de comportamento das gerações X,Y,Z e Alfa e suas implicações*. São Carlos, Brasil: Universidade de São Paulo - Campus de São Carlos.

Kodály, S. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Londres: Boosey & Hawkes

Latorre, C., Betancourt, J.L., Rylander, K.A., Quade, J. & Mattehi, O. (2003). A Vegetation History from the Arid Prepuna of Northern Chile over the last 13500 years. Chile: Laboratorio de Palinologia, Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, 223-246.

Lima, C. D., & Mello, L. M. (2013). A importância da Música no processo de aprendizagem. *Ciência Atual - Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades de São José*, v. 1, nº 1, pp. 97-106. Disponível em <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/12/pdf>

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 15 (2), pp. 132-141. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>.

Lucas, A. P. G. S. (2009). *As Novas Tecnologias em Contexto Escolar: Que papel na Educação artística?* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Macedo, T. (2008). *As Tecnologias da Informação e Comunicação como Ferramenta de Enriquecimento para a Educação*. Artigo científico. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>.

Madeira, A. E., & Mateiro, T. (13 de maio de 2013). Motivação na aula de Música: Reflexões de uma professora. *Percepta - Revista de Educação Musical*, vol. 1 (1), pp. 67-82. Disponível em: <http://www.abcoamus.org/journals/index.php/percepta/article/download/8/33>, consultado a 06/08/2016.

Manta, A. (2014). *Interpretação vocal, corporal e instrumental em ambientes diversificados na escola – Percepções e aprendizagens em crianças de 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal.

Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6493/1/Relat%C3%B3rio.pdf>

Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%F3rio%20Est%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>

Marvin (2007). *Absolute Pitch Perception and the Pedagogy of Relative Pitch*. Disponível em: <https://jmtpp.appstate.edu/absolute-pitch-perception-and-pedagogy-relative-pitch>.

Mendes, A. I. (2003). *De pequenino se motiva o menino - motivação para a aprendizagem no 1º ano do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/684>.

Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf.

Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Nogueira, B. M. S. (2018). *Livro de Materiais Pedagógicos Para o 1º Grau de Formação Musical*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6228>

Paiva, J., Morais, C., & Paiva, J. (2010). Referências importantes para a inclusão coerente das TIC na educação numa sociedade “sistémica”. *Educação, Formação e Tecnologias*, 3(2), pp. 5-17. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/138>.

Palheiros, G. B. (1999). Investigação em educação musical: Perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, vol. 1, pp. 15-26. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf.

Pena, F. G., & Martins, T. S. (2015). *BABY BOOMERS, X e Y: diferentes gerações "coexistindo" nos ambientes organizacionais*. Belo Horizonte, Brasil: Centro Universitário Newton Paiva.

Pombal, B. M. O., Lopes, C. M. S. S., & Barreira, N. A. V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do Sharepoint no SDI da FEUP*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia. Disponível em: https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=41366

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 (Nº 5).

Prout, E. (2011). *Harmony: its theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago, Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4707/1/Analise-e-discussao-de-situacoes-de-docencia.pdf>

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago, Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4707/1/Analise-e-discussao-de-situacoes-de-docencia.pdf>.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP-2. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Ricoy, M., & Couto, M. (2009). As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 14 (2), pp. 145-156. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1123>.

Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical - Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, pp. 1-14. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues01b.pdf>.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santos, B. S. (2013). *Relação entre a percepção das atitudes parentais, a capacidade de resiliência e a motivação para a aprendizagem em adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2967/1/msc_bscsantos.pdf.

Schonberg, A. (1979). *Tratado de armonía*, trad. cast. Ramón Barce. Madrid: Real Musical.

Silva, B. (2001). *A tecnologia é uma estratégia*. In Dias, P. e Freitas, V. (org.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio, pp. 839-859. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17940>

Silva, G. C. R. F. (2010). *O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa*. Brasil: Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>

Silva, R. C. (1998). *A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisa*. Minuta do Capítulo do Livro: Romanelli, G.;

Biasoli-Alves, Z.M.M. (*Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES*; R. Preto: Editora Legis-Summa), pp. 159-174. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/Nepaids/Captulos_de_livros/falsa_dicotomia.pdf

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). *Métodos de Pesquisa – A Pesquisa Científica*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Siqueira, L., & Wechsler, S. (2009). Motivação para a Aprendizagem Escolar e Estilos Criativos. *Educação Temática Digital*, v. 10, nº esp., pp. 124-146. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/938/953>.

Soares, V. B., & Castro, D. C. (2012). *Ou Isto ou Aquilo? A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil*. Curitiba. VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, pp. 1-14. Disponível em: http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EnEO133.pdf

Souza, I. S. (1972). *Psicologia - A aprendizagem e seus problemas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.

Souza, L. F. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*, nº 36, pp. 95-107. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015820008>.

Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.

Teixeira, S. (2012). *A importância do Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Pedagógica e na motivação da aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102810>

Tennroller, D. C., & Cunha, M. M. (2012). Música e Educação: a Música no processo de ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, nº 3, pp. 33-43. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>.

Terence, A. C. F., & Filho, E. E. (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização de pesquisa-ação*. In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, Fortaleza, pp. 1-9. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf

Vassalo, S. (2015). *A (In)disciplina em alunos com PDAH em sala de aula: um estudo exploratório*. Porto: Universidade Fernando Pessoa

Vilela, C. Z. (2009). *Motivação para aprender Música: o valor atribuído à aula de Música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18479/000729727.pdf?sequence=1>.

Webster, P. (2002). Historical Perspectives on Technology and Music. *Music Educators Journal*, 89(1), 38-43+54.

Williams, K. C., & Page, R. A. (2011). Marketing to the Generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 5(1), 1-17.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

8. Anexos

Anexo A - Inquéritos por Questionário

Prática de Ensino Supervisionada			
Inquérito 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical	Data	12-06-2019
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2018/2019
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	3º Período
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente	Ano e Turma	6º grau

Este Inquérito está inserido no âmbito da Unidade Curricular - Prática de Ensino Supervisionada - do Mestrado em Ensino de Música: Formação Musical e Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas. O seu objetivo prende-se com a necessidade de caracterizar a Turma, a fim de a descrever, de forma consistente. O Inquérito demora apenas 5 minutos a preencher.

I - Caracterização do Aluno

Data de nascimento:

Sexo:

Local de residência:

Qual a escola regular que frequenta?

Instrumento que estuda:

Há quantos anos estuda esse instrumento:

Regime (Articulado, Supletivo, Livre):

II - Gosto em frequentar o Conservatório

1- Gosta de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco? (escolher com um 'X' a opção que melhor se adequa):

Gosto muito ____

Gosto ____

Gosto mais ou menos ____

Gosto pouco ____

Não gosto nada ____

2- O que mais gosta no Conservatório?

Dos Professores ____

Dos Amigos/Turma ____

Das Aulas ____

Dos Auxiliares ____

Do Espaço Físico (escola) / Ambiente escolar ____

Nenhuma das anteriores, qual? _____

3- O que menos gosta no Conservatório?

Dos professores ____

Dos Amigos/Turma ____

Das Aulas ____

Dos Auxiliares ____

Do Espaço Físico (escola) /Ambiente escolar ____
Nenhuma das anteriores, qual? _____

4- O que o levou a escolher o Conservatório para aprender música?

Qualidade do Ensino ____
Facilidade de Horário ____
Os meus amigos também vieram ____
Os meus pais é que escolheram ____
Porque é a escola que me dá mais garantias de ingressar no curso que pretendo ____
Porque é mais fácil tirar boas notas ____
Outro motivo, qual? _____

III – Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical

5- Atividades preferidas na sala de aula em Formação Musical:

Leitura (solfejo, ritmo) ____
Cantar ____
Ditados (melódicos, ritmos) ____
Teoria Musical ____
Outra, qual? _____

6- Atividades menos preferidas em Formação Musical:

Leitura (solfejo, ritmo) ____
Cantar ____
Ditados (melódicos, ritmos) ____
Teoria Musical ____
Outra, qual? _____

IV – Posicionamento em relação ao uso de aplicações tecnológicas como o “Ouv Perfeito”

7- Considera que o uso da tecnologia pode ser uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical?

Sim ____
Não ____

8- Com que frequência já utilizou aplicações como o “Ouvido Perfeito”?

Muitas vezes ____
Algumas vezes ____
Poucas vezes ____
Nunca utilizei ____

9- Sentir-se-ia mais motivado(a) para o estudo da Formação Musical recorrendo a aplicações como o “Ouvido Perfeito”?

Sim ____
Não ____

10- Considera que aplicações como o “Ouvido Perfeito” são uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo?

Sim ____
Não ____

Prática de Ensino Supervisionada			
Inquérito 2			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical	Data	12-06-2019
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2018/2019
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	3º Período
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente	Ano e Turma	6º grau

Este Inquérito está inserido no âmbito da Unidade Curricular - Prática de Ensino Supervisionada - do Mestrado em Ensino de Música: Formação Musical e Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas. O seu objetivo prende-se com a necessidade de avaliar os resultados da utilização da aplicação “Ouvido Perfeito”. O Inquérito demora apenas 5 minutos a preencher.

Nome:

1- Considera que o uso da tecnologia foi uma mais-valia na aprendizagem da Formação Musical?

Sim _____

Não _____

2- Com que frequência utilizou a aplicação “Ouvido Perfeito”?

Muitas vezes _____

Algumas vezes _____

Poucas vezes _____

Nunca utilizei _____

3- Sentiu-se mais motivado(a) para o estudo da Formação Musical recorrendo à aplicação “Ouvido Perfeito”?

Sim _____

Não _____

4- Notou alguma evolução no seu desenvolvimento auditivo ao utilizar a aplicação “Ouvido Perfeito”?

Sim _____

Não _____

5- Em que temática sentiu maior evolução?

Reconhecimento auditivo de intervalos _____

Reconhecimento auditivo de escalas e modos gregorianos _____

Reconhecimento auditivo de inversões de acordes maiores e menores _____

Reconhecimento auditivo de acordes aumentados e diminutos no estado fundamental _____

Todas as anteriores _____

Nenhuma das anteriores _____


Outra, qual? _____

6- Considera que aplicações como o “Ouvido Perfeito” são uma boa ajuda para o desenvolvimento auditivo?

Sim _____

Não _____

Anexo B - Fichas de Avaliação

Prática de Ensino Supervisionada			
A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de formação musical – Ficha de Trabalho nº 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano Letivo	2018/2019
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente	Ano e Turma	6º Grau
Teor da Aula	Assistida	Prática <input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada
Nome do Aluno		Data	20-03-2019


1. Reconhecimento auditivo de 6^{as} e 7^{as} maiores e menores

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1- _____ | 6- _____ | 11- _____ | 16- _____ |
| 2- _____ | 7- _____ | 12- _____ | 17- _____ |
| 3- _____ | 8- _____ | 13- _____ | 18- _____ |
| 4- _____ | 9- _____ | 14- _____ | 19- _____ |
| 5- _____ | 10- _____ | 15- _____ | 20- _____ |

2. Reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava (2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 4ªA, 5ªP, 6ªm, 6ªM, 7ªm e 7ªM)

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1- _____ | 6- _____ | 11- _____ | 16- _____ |
| 2- _____ | 7- _____ | 12- _____ | 17- _____ |
| 3- _____ | 8- _____ | 13- _____ | 18- _____ |
| 4- _____ | 9- _____ | 14- _____ | 19- _____ |
| 5- _____ | 10- _____ | 15- _____ | 20- _____ |

BOM TRABALHO! 😊


Prática de Ensino Supervisionada			
A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de formação musical – Ficha de Trabalho nº 2			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano Letivo	2018/2019
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente	Ano e Turma	6º Grau
Teor da Aula	Assistida	Prática	X Supervisionada
Nome do Aluno	Data	03-04-2019	

1. Reconhecimento auditivo de modos gregorianos (jónio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio)

1- _____ 6- _____ 11- _____ 16- _____
 2- _____ 7- _____ 12- _____ 17- _____
 3- _____ 8- _____ 13- _____ 18- _____
 4- _____ 9- _____ 14- _____ 19- _____
 5- _____ 10- _____ 15- _____ 20- _____

2. Reconhecimento auditivo de escalas e modos gregorianos (M, m Nat, m Harm, m Mel, Pent. M, Pent. m, dórico, frígio, lídio, mixolídio e lócrio)

1- _____ 6- _____ 11- _____ 16- _____
 2- _____ 7- _____ 12- _____ 17- _____
 3- _____ 8- _____ 13- _____ 18- _____
 4- _____ 9- _____ 14- _____ 19- _____
 5- _____ 10- _____ 15- _____ 20- _____

Prática de Ensino Supervisionada								
A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de formação musical – Ficha de Trabalho nº 3								
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco							
Disciplina	Formação Musical							
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Ano Letivo	2018/2019		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Período	3º Período		
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente				Ano e Turma	6º Grau		
Teor da Aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	<input checked="" type="checkbox"/>	Data	03-04-2019
Nome do Aluno								

1. Reconhecimento auditivo de acordes de três sons (M, m, A ou D) no estado fundamental

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1- _____ | 6- _____ | 11- _____ | 16- _____ |
| 2- _____ | 7- _____ | 12- _____ | 17- _____ |
| 3- _____ | 8- _____ | 13- _____ | 18- _____ |
| 4- _____ | 9- _____ | 14- _____ | 19- _____ |
| 5- _____ | 10- _____ | 15- _____ | 20- _____ |

2. Reconhecimento auditivo de acordes de três sons (M, m, A ou D) nas diversas inversões (e.f., 1ª inv. ou 2ª inv.)

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1- _____ | 6- _____ | 11- _____ | 16- _____ |
| 2- _____ | 7- _____ | 12- _____ | 17- _____ |
| 3- _____ | 8- _____ | 13- _____ | 18- _____ |
| 4- _____ | 9- _____ | 14- _____ | 19- _____ |
| 5- _____ | 10- _____ | 15- _____ | 20- _____ |

Prática de Ensino Supervisionada							
A tecnologia como ferramenta no desenvolvimento auditivo dos alunos de formação musical – Ficha de Trabalho nº 4							
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco						
Disciplina	Formação Musical						
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Ano Letivo	2018/2019	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Período	3º Período	
Estagiário	Filipe André Almeida Vicente				Ano e Turma	6º Grau	
Teor da Aula	Assistida	Prática	X	Supervisionada	Data	12-06-2019	
Nome do Aluno							

1. Reconhecimento auditivo de intervalos até à oitava (2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 4ªA, 5ªP, 6ªm, 6ªM, 7ªm, 7ªM e 8ªP)

1- _____	6- _____	11- _____	16- _____
2- _____	7- _____	12- _____	17- _____
3- _____	8- _____	13- _____	18- _____
4- _____	9- _____	14- _____	19- _____
5- _____	10- _____	15- _____	20- _____

2. Reconhecimento auditivo de escalas e modos gregorianos (M, m Nat, m Harm, m Mel, Pent. M, Pent. m, dórico, frígio, lídio, mixolídio e lócrio)

1- _____	6- _____	11- _____	16- _____
2- _____	7- _____	12- _____	17- _____
3- _____	8- _____	13- _____	18- _____
4- _____	9- _____	14- _____	19- _____
5- _____	10- _____	15- _____	20- _____

3. Reconhecimento auditivo de acordes de três sons maiores e menores (e.f., 1ª inv. ou 2ª inv.), aumentados e diminutos (e.f.)

1- _____	6- _____	11- _____	16- _____
2- _____	7- _____	12- _____	17- _____
3- _____	8- _____	13- _____	18- _____
4- _____	9- _____	14- _____	19- _____
5- _____	10- _____	15- _____	20- _____

Anexo C - Testes de Avaliação

Nome: _____ 6º GRAU Data: __/__/2019
Classificação: _____ A professora: _____

1. Reconhecimento auditivo de escalas e modos, acordes, intervalos

1	2	3	
4	5	6	
7	8	9	10

2. Ditado de sons

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. Ditado rítmico a uma parte

4. Ditado rítmico a duas partes

Rascunho

5. Ditado melódico
F. Schubert

Quarteto op.125, nº1 - 3º Andto.

6. Intervalos - classificação e formação

7. Acordes – classificação e formação

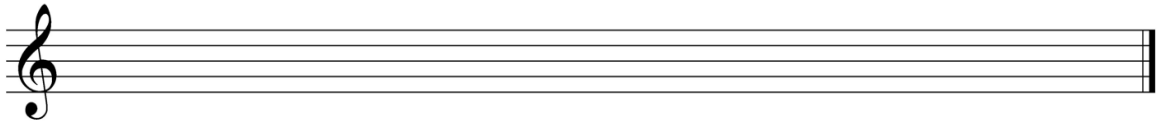
8. Escalas/Modos/Tons próximos

Modo frígio a começar em Si b menor

Pentatónica de si

Tons a começar em Sol# (subir)

fá menor harmónica



Tons próximos de:

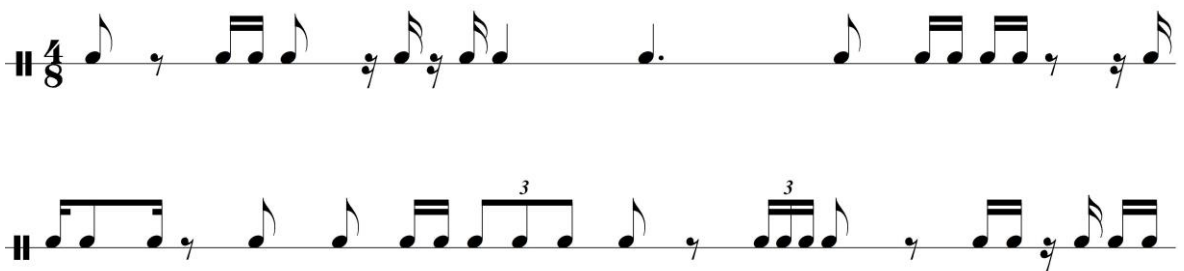
	Ré b M	

9. Compassos

a) Preenche o seguinte quadro:

	Tipo de compasso	u.t.	u.c.	Escreve 2 compassos
3				
2				
6				
4				

b) Coloca as barras de compasso:



Prova Final de Formação Musical - Escrita

6º Grau

29 de Maio de 2019

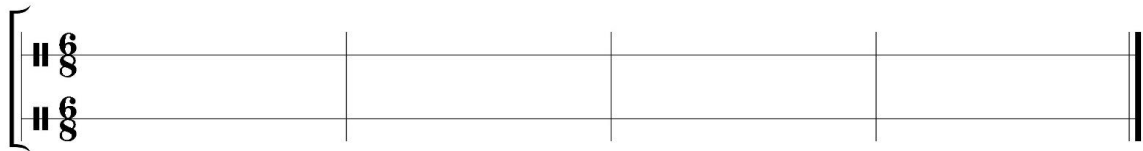
Nome _____ Classificação _____

Júri _____

1. Ditado rítmico, em compasso simples, a uma parte (10)



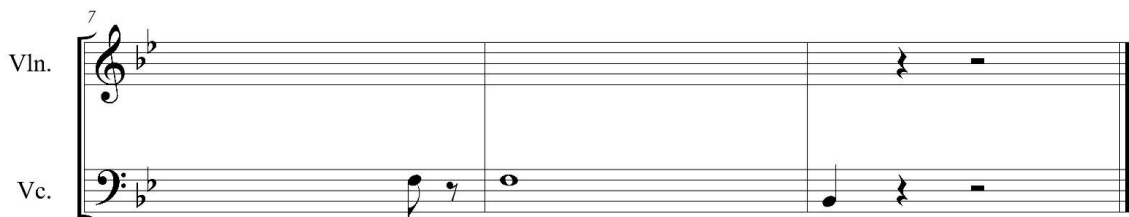
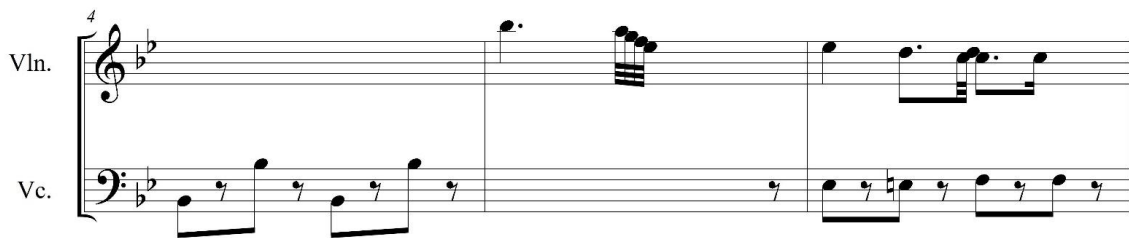
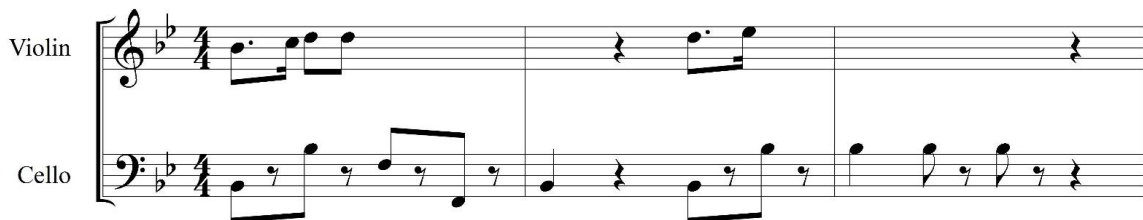
2. Ditado rítmico, em compasso composto, a duas partes (15)



3. Ditado polifónico com espaços vazios – “Concerto para piano e orquestra, n.11 K413” II and (15)

Larghetto

Mozart



4. Reconhecimento auditivo (acordes, escalas/modos, intervalos, cadência) (10)

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10		

5. Análise auditiva (10)

Modo
Compasso
Andamento
Instrumentação
Forma

6. Classificação/formação de Intervalos (5)

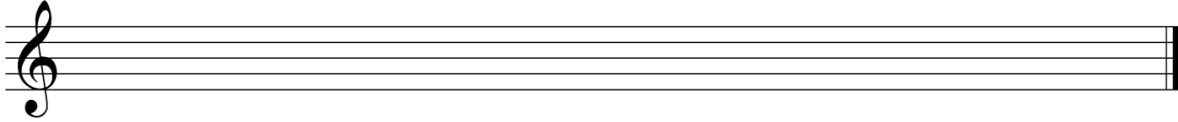
A musical staff in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter). Brackets are placed under the following intervals: G4-A4, A4-B4, and B4-C5. Labels '6ªA' and '11ªD' are positioned below the staff.

7. Classificação/formação de Acordes (10)

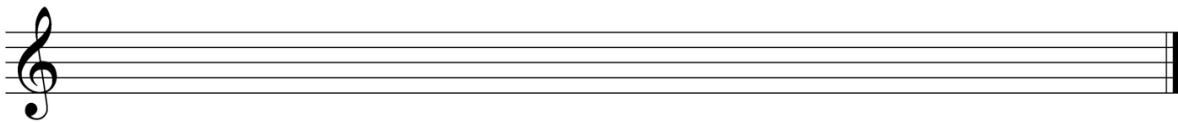
A musical staff in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter). Brackets are placed under the following chords: G4-A4-B4-C5 and B4-A4-G4-F#4. Labels '7ª dominante', '6', '5', and '7ªM' are positioned below the staff.

8. Escalas (10)

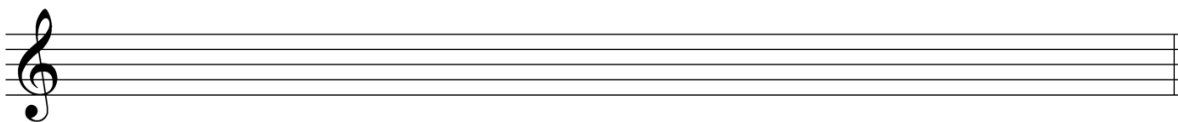
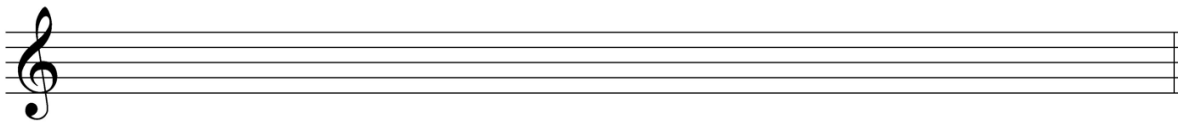
Frígio a começar em Fá



Sol menor Melódica



Cromática a partir de Si b M



9. Análise de Compassos (5)

	Tipo	u.t.	u.c.	Escreve 1 compasso
4				
8				
6				
16				

10. Transcreve a seguinte melodia para compasso 4/4 e transpõe à 2ªm inferior (10)

A. HONEGGER (1892 - 1955) *Concertino pour Piano et Orchestre*
 (2^e Mo-t.)

117 *Larghetto sostenuto* ♩ = 66

p cantabile