



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A diversidade métrica e sua influência na aprendizagem musical

Relatório de Estágio

Maria João Leonardo da Costa

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 – Formação Musical e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fevereiro de 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria José Conde Artiaga Barreiros

Professora coordenadora aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À Maria.

Agradecimentos

São várias as pessoas sem as quais este trabalho não teria sido realizado e às quais deixo os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Doutora Luísa Castilho pela constante disponibilidade, incansável prontidão, compreensão e aconselhamento na orientação deste trabalho.

À Sofia Vieira pela colaboração e total disponibilidade desde o primeiro momento.

À Filipa Menezes e à Aline Santos pela ajuda imprescindível, tempo, paciência e motivação.

À Katarzyna pela amizade e longas conversas.

À Daniela Nunes e ao António Gonçalves com quem tanto aprendi.

Ao Diretor Rui Paiva pela confiança e cooperação na realização do Estágio.

À AMSC, na figura do Diretor Rui Paiva, a disponibilidade para a realização do estágio pedagógico, bem como para o presente estudo.

À professora Helena Caspurro pelo aconselhamento.

Aos Encarregados de Educação pela confiança e por permitirem a realização deste Estudo de Investigação.

Em particular aos alunos pelo entusiasmo e sem os quais este trabalho não seria possível.

À minha família pela motivação e apoio incondicional em todo o percurso que me trouxe até aqui.

Ao Gonçalo por ser o meu forte.

A todos os que de forma indireta ou direta contribuíram para a realização deste trabalho.

Resumo

O presente relatório incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música, variante de Formação Musical e Música de Conjunto.

Na primeira parte do relatório aborda-se o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada, apresentando a caracterização da escola e meio envolvente em que o estágio foi realizado e, também, uma síntese da prática pedagógica, quer de Formação Musical, quer de Música de Conjunto, onde são incluídos os objetivos gerais, caracterização das turmas e as planificações/reflexões das aulas lecionadas, bem como uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica.

A segunda parte consiste no projeto de investigação-ação implementado num grupo de alunos de 3º ano de Iniciação Musical, da Academia de Música de Santa Cecília, visando averiguar se a diversidade métrica promove, através da intermediação prática da própria investigadora/professora, uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais binária e ternária. É apresentada a metodologia de ensino-aprendizagem aplicada nesta investigação e descrito o estudo exploratório realizado, o qual pretende apurar se as estratégias aplicadas pela investigadora, mais precisamente o desenvolvimento de atividades de sala de aula com recurso a canções e cantos rítmicos em métricas não usuais, multimétricas e/ou multitemporais, promovem a melhoria da aprendizagem ao nível das métricas usuais binária e ternária. Por fim é feita uma avaliação e reflexão dos resultados obtidos.

Palavras chave

Formação Musical, Diversidade Métrica, Métricas Usuais, Métricas Não Usuais, Movimento.

Abstract

The current report focuses on the Supervised Teaching Practice Course of the Master's in Music Education Unit, variant Aural Training and Ensemble Class.

The first part of this report it's an approach to the work developed in supervised teaching practice, presenting the characteristics of the school and the surrounding environment in which the internship was carried out. It synthetises the pedagogical practice, both Aural Training and Ensemble Class, including general goals, class characterization and the taught classes planning/reflection, as well a critical reflection on the pedagogical practice.

The second part consists on the implementation of an action-research project in a group of third-class music initiation students, in Academia de Música de Santa Cecília, aiming to verify if musical diversity promotes, through the investigator/teacher intermediation, an improvement of the usual binary and ternary meters learning. It consists in a presentation of the teaching - learning methodology applied in this investigation, as well as a description of the exploratory research developed, in which is questioned if the applied strategies, more precisely the developed classroom activities using songs and chants in unusual, multimetric/multitemporal meters promote the improvement of both binary ant ternary usual meters learning. It concludes with the results analysis and reflection.

Keywords

Aural Training, Meter Diversity, Usual Meters, Unusual Meters, Movement.

Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Palavras chave.....	IX
Abstract.....	XI
Keywords	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de figuras	XVII
Índice de gráficos.....	XIX
Índice de tabelas.....	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXIII
1. Introdução.....	1
PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Introdução.....	4
2. Contextualização geral	4
2.1. Caraterização da Escola.....	5
2.2. Departamento de Formação Musical.....	15
2.2.1. Objetivos gerais de aprendizagem para o 2º grau de Formação Musical	16
2.2.2. Critérios de avaliação de Formação Musical	17
2.2.3. Objetivos gerais de aprendizagem para o 2º ano de Iniciação Musical	18
2.2.4. Critérios de avaliação de Iniciação Musical	19
2.3. Departamento de Classes de Conjunto.....	19
2.3.1. Critérios de avaliação de Coro	21
3. Síntese da Prática Pedagógica	21
3.1. Caraterização da turma de Formação Musical	21
3.2. Plano de Estágio de Formação Musical	23
3.2.1. Planificações e reflexões de aula de Formação Musical.....	25
3.3. Caraterização da turma de Coro e Iniciação Musical	35

3.4.	Plano de estágio de Iniciação Musical	37
3.4.1.	Planificações e reflexões de aula de Iniciação Musical	40
3.5.	Plano de estágio de Coro	50
3.5.1.	Planificações e reflexões de aula de Coro.....	51
4.	Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica	61
4.1.	Formação Musical	61
4.2.	Iniciação Musical	62
4.3.	Classe de conjunto – Coro	63
4.4.	Reflexão Final	64
PARTE II – Projeto de Investigação: A diversidade métrica e sua influência na aprendizagem musical.....		67
1.	Introdução	68
2.	Problemática e objetivos de investigação	69
3.	Enquadramento teórico	70
3.1.	Enquadramento legal do Ensino Artístico em Portugal	70
3.2.	A Formação Musical no 1ºCiclo do Ensino Básico.....	74
3.3.	O Ritmo na Pedagogia Musical.....	79
4.	Plano de investigação e metodologia	100
4.1.	Investigação-Ação	100
4.2.	Metodologia de ensino – aprendizagem.....	102
4.3.	Descrição do Estudo.....	107
4.4.	Instrumentos de recolha de dados	110
4.4.1.	Pré – teste e pós – teste.....	110
4.4.2.	Testes escrito e oral.....	113
4.5.	Materiais e instrumentos de ensino.....	114
5.	Descrição e Análise dos Resultados.....	121
5.1.	Resultados Pré – Teste e Pós -Teste.....	122
5.1.1.	Resultados do Júri 1	122
5.1.2.	Resultados do Júri 2.....	124
5.1.3.	Resultados do Júri 3.....	126
5.1.4.	Resultados grupo de controlo vs grupo de estudo	129
5.2.	Resultados Teste Inicial e Teste Final	133
5.3.	Análise dos resultados.....	138

6. Conclusão	140
7. Bibliografia	144
8. Anexos	148
Anexo A- Planificação trimestral do ano letivo 2016/17 da disciplina de Formação Musical no 6º ano de escolaridade.....	149
Anexo B - Planificação anual 2016/17 da disciplina de Iniciação Musical no 2º ano de escolaridade	163
Anexo C - Programa da disciplina de Laboratório Instrumental no ano letivo 2016/17	166
Anexo D - Quadro com as sílabas rítmicas de Edwin Gordon.....	172
Anexo E - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	173
Anexo F – Figuras Rítmicas a trabalhar nas aulas de IM no ano letivo 2016/17.....	174
Anexo G - Canções/Cantos Rítmicos Familiares	175
Anexo H - Canções/Cantos Rítmicos não familiares aplicados ao Grupo de Controlo	179
Anexo I - Canções/Cantos Rítmicos aplicados ao Grupo de Estudo.....	184
Anexo J - Escalas de Classificação Pré/Pós Teste:	188
Anexo K - Grelhas de Classificação.....	189
Anexo L - Teste Inicial.....	191
Anexo M - Teste Final.....	192

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa com localização da escola.	5
Figura 2 - Estrutura organizacional do ensino integrado.	6
Figura 3 - Distribuição de alunos de música pelos vários ciclos.	7
Figura 4 - Esquema do percurso formativo da AMSC.	8
Figura 5 - Esquema Curricular do Ensino Pré - Escolar.	9
Figura 6 - Esquema curricular do 1º ciclo do Ensino Básico.	10
Figura 7 - Esquema curricular do 2º ciclo do Ensino Básico.	11
Figura 8 - Esquema curricular do 3º ciclo do Ensino Básico.	11
Figura 9 - Esquema curricular do Curso Secundário de Música.	12
Figura 10 - Esquema curricular do Curso Secundário de Canto.	12
Figura 11 - Entrada das novas instalações da AMSC.	15
Figura 12 - Exemplos de métricas usuais binária e ternária.	97
Figura 13 - Exemplos de métricas não usuais emparelhada e desemparelhada 98	98
Figura 14 - Exemplos de métricas não usuais emparelhada e desemparelhada intactas 98	98
Figura 15 - Padrões rítmicos em métrica binária para imitação 111	111
Figura 16 - Padrões rítmicos em métrica ternária para imitação 111	111
Figura 17 - Padrões rítmicos em métrica binária do exercício de pergunta-resposta 111	111
Figura 18 - Padrões rítmicos em métrica ternária do exercício de pergunta-resposta 112	112

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Relação rapazes vs raparigas do 2º grau de Formação Musical.....	21
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por instrumento.....	22
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos pelas Classes de Conjunto frequentadas.....	23
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por grupo e sexo.....	36
Gráfico 5 - Distribuição de alunos por instrumento.....	36
Gráfico 6 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.....	123
Gráfico 7 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.....	123
Gráfico 8 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.....	124
Gráfico 9 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 2 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.....	124
Gráfico 10 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 2 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.....	125
Gráfico 11 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.....	125
Gráfico 12 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 3 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.....	126
Gráfico 13 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.....	127
Gráfico 14 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.....	127
Gráfico 15 - Resultados globais e evolução nas duas métricas.....	129
Gráfico 16 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de controlo, na métrica binária.....	130
Gráfico 17 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de estudo.....	130
Gráfico 18 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de controlo.....	131
Gráfico 19 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de estudo.....	131
Gráfico 20 - Médias globais comparadas, na métrica binária.....	132
Gráfico 21 - Médias globais comparadas, na métrica ternária.....	132
Gráfico 22 - Evolução comparada ao nível dos resultados nos exercícios em métrica binária.....	137
Gráfico 23 - Evolução comparada ao nível dos resultados nos exercícios em métrica ternária.....	137

Índice de tabelas

Tabela 1 - Critérios de avaliação contínua de Formação Musical	17
Tabela 2 - Critérios de avaliação contínua de Iniciação Musical	19
Tabela 3 - Calendário de aulas de Formação Musical no ano letivo 2016/2017	24
Tabela 4 - Síntese da carga horária musical dos alunos de 2º ano de Iniciação Musical	35
Tabela 5 - Calendário de aulas de Iniciação Musical no ano letivo 2016/2017	37
Tabela 6 - Calendário de aulas de Coro no ano letivo 2016/2017	50
Tabela 7 - Tipos e estádios de <i>Audição Preparatória</i>	89
Tabela 8 - Tipos de <i>Audição</i>	90
Tabela 9 - Estádios de <i>Audição</i>	91
Tabela 10 - Níveis e subníveis da sequência de aprendizagem de competências	92
Tabela 11 - Níveis da Sequência de Aprendizagem do Conteúdo Tonal	96
Tabela 12 - Tipos de métrica usual	97
Tabela 13 - Tipos de métrica não-usual	98
Tabela 14 - Dados dos alunos	108
Tabela 15 - Limites das escalas de classificação	112
Tabela 16 - Padrões de quatro tempos, em métrica binária, com duas funções.	114
Tabela 17 - Padrões de quatro tempos, em métrica ternária, com duas funções.	115
Tabela 18 - Padrões de quatro tempos, em métrica binária, com três funções.	116
Tabela 19 - Padrões de quatro tempos, em métrica ternária, com três funções.	116
Tabela 20 - Canções e cantos rítmicos familiares, nas métricas usuais binária e ternária.	117
Tabela 21 - Canções e cantos rítmicos não familiares, nas métricas usuais binária e ternária.	118
Tabela 22 - Canções e cantos rítmicos nas métricas não usuais, multimétricas e/ou multitemporais.	119
Tabela 23 - Conteúdos de Movimento.	120
Tabela 24 - Estrutura - base das aulas.	121
Tabela 25 - Médias e Desvios-Padrões das avaliações nas Métricas Binária e Ternária.	128
Tabela 26 - Resultados dos alunos nos Testes Inicial e Final, nos quatro exercícios.	134
Tabela 27 - Médias individuais dos resultados dos alunos nos Testes Inicial e Final.	135
Tabela 28 - Percentagens médias nos quatro testes realizados.	138

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AL – Aulas Lecionadas

AMSC – Academia de Música de Santa Cecília

A0 – Aulas Observadas

A/O – Auditivo / Oral

AS – Aulas Supervisionadas

A/V – Associação Verbal

CEV – Coro de Escola Vocacional

Dim – Diminuto

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo de Estudo

Hm – Harmónico menor

IM – Iniciação Musical

IOC – Iniciação à Orquestra de Cordas

IOS – Iniciação à Orquestra de Sopros

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MC – Música de Câmara

PM – Perfeito Maior

Pm – Perfeito menor

TAM – Teoria de Aprendizagem Musical

TPC – Trabalhos Para Casa

1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio enquadra-se no Mestrado em Ensino de Música, na especialidade de Formação Musical e Música de Conjunto, apresentando-se dividido em duas partes: a primeira parte descreve o desenvolvimento da prática supervisionada, incluindo uma contextualização geral, na qual se faz a caracterização da escola e meio envolvente, das turmas, das disciplinas ministradas e das respetivas práticas letivas. Seguidamente, apresentam-se as planificações/relatórios das aulas assistidas e lecionadas ao longo do ano. Por fim, efetua-se um balanço final sobre o decorrer do estágio nas várias disciplinas, culminando-se numa reflexão crítica acerca da prática pedagógica supervisionada.

Esta prática foi desenvolvida em duas turmas da Academia de Música de Santa Cecília, uma turma de Iniciação Musical do 2º ano de escolaridade, na qual também se desenvolveu a prática pedagógica de Classe de Conjunto (Coro) e uma turma de Formação Musical de 6º ano de escolaridade (2º grau).

A segunda parte do Relatório apresenta o projeto de investigação, cujo tema é: “A diversidade métrica e sua influência na aprendizagem musical”. Neste projeto de investigação é objetivo verificar se o uso de métricas não usuais, bem como multimétricas e/ou multitemporais, contribui para uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais, nomeadamente para uma melhoria da fluidez rítmica e da compreensão da sintaxe rítmica nas métricas binária e ternária.

Como fundamentação teórica do estudo inclui-se a legislação atualmente em vigor, uma breve referência a algumas das definições do conceito de *ritmo* e as correntes pedagógicas que mais se identificam com este estudo, com enfoque no desenvolvimento rítmico.

Seguidamente é realizada uma breve descrição do tipo de investigação realizada, nomeadamente a Investigação-Ação, sucedida por uma descrição da metodologia de ensino-aprendizagem implementada. Por fim, é feita uma descrição do estudo, bem como uma apresentação dos resultados e análise dos mesmos. Conclui-se com uma reflexão acerca dos resultados.

PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente documento foi elaborado pela aluna Maria João Leonardo da Costa, no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Esta unidade enquadra-se no currículo do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, vertente Formação Musical e Música de Conjunto, lecionado pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A principal finalidade deste relatório de estágio consiste em relatar detalhadamente uma experiência de estágio pedagógico que decorreu na Academia de Música de Santa Cecília (AMSC), durante o ano letivo 2016/1017. Este estágio teve como professor cooperante, o professor Rui Paiva, diretor da AMSC, e como professora orientadora a Professora Doutora Luísa Correia Castilho.

Inclui uma contextualização geral, fazendo-se a caracterização da escola e meio envolvente, das turmas, das disciplinas ministradas e das respetivas práticas letivas. Seguidamente, apresentam-se as planificações/relatórios das aulas assistidas e lecionadas ao longo do ano. Por fim, efetua-se um balanço final sobre o decorrer do estágio nas várias disciplinas, culminando-se numa reflexão crítica acerca da prática pedagógica supervisionada.

2. Contextualização geral

A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) encontra-se situada em Lisboa na antiga Freguesia da Ameixoeira, atualmente pertencente à Freguesia de Santa Clara, depois de uma reorganização administrativa realizada em 2013. Trata-se de uma Freguesia com cerca de setenta arruamentos, e com aproximadamente 12000 habitantes. O território da antiga Freguesia situa-se no norte do município de Lisboa, num ponto elevado com vista geral sobre a cidade, fazendo fronteira com os municípios de Loures e de Odivelas a sul, e a oeste, situa-se a Freguesia do Lumiar e a leste situa-se o território da antiga Freguesia da Charneca.¹

Sendo uma zona de interesse histórico documentado desde os tempos do Paleolítico até aos dias de hoje, a Freguesia da Ameixoeira vive atualmente uma fase menos nobre. Colocada em abandono durante décadas, as suas infraestruturas históricas foram-se degradando, tendo sido criados bairros sociais para realojar a povoação dos antigos bairros de lata que existiam nas regiões vizinhas da Ameixoeira, sendo por esse motivo considerada como uma das zonas mais problemáticas de Lisboa e como área crítica, sendo alvo de intervenções como o projeto europeu LUDA (Large Urban Distressed

¹ <https://www.jf-santaclara.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

Areas) e outros semelhantes, destinados a grandes áreas urbanas carentes e desfavorecidas, cuja finalidade é a de detetar problemas e sugerir soluções.²

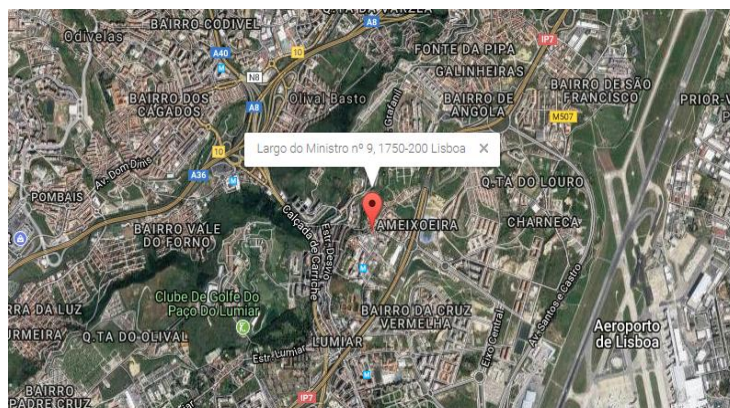


Figura 1 - Mapa com localização da escola.³

2.1. Caracterização da Escola

A Academia de Música de Santa Cecília é uma escola de ensino integrado de música, com um modelo de ensino que, pela sua estrutura e qualidade, potencia o prosseguimento de estudos a nível superior nas mais variadas áreas, musicais ou outras. Instituição particular fundada em 1964, sem fins lucrativos e declarada de interesse público, tem alunos dos três anos de idade até ao 12.º ano de escolaridade. Apesar de integrada numa zona social e financeiramente frágil, os alunos que a frequentam são de uma classe socio-económica média – alta e alta, os seus encarregados de educação possuem, na sua maioria, formação superior e elevado poder de compra.

A missão da AMSC, expressa no seu ideário, tem como finalidade a articulação dos seguintes objetivos:

- Promover um ensino académico e musical de excelência, enquadrados por uma sólida formação humana assente na educação para os valores cristãos;
- Promover o ensino da música na perspetiva simultânea de, por um lado, uma formação para todos a partir dos 3 anos de idade e, por outro lado, uma formação especializada que habilite solidamente os alunos para acederem ao ensino superior;
- Organizar o percurso escolar de forma a evitar uma decisão precoce relativamente a um futuro percurso profissional na música.⁴

² <https://www.jf-santaclara.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

³ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017 colocar o site, neste e nos seguintes

⁴ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

Para dar resposta a estes objetivos a AMSC, desde o início da sua atividade, organizou a oferta formativa em duas vias de ensino, alternativas e permeáveis, sendo uma delas o Ensino Integrado da Música. Este, apenas em 1983 viria a ser contemplado pela primeira vez na legislação, 19 anos após a sua prática nesta escola.

A componente académica abrange todos os graus de ensino do Pré-Escolar ao final do Secundário. A AMSC tem cerca de 630 alunos, organizados em duas turmas por ano de escolaridade, dos 3 anos do Pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. No Ensino Secundário, existe uma turma por cada curso em funcionamento. Esta dimensão permite uma ambiência familiar e uma vivência de proximidade entre os membros da comunidade escolar e é um dos fundamentos do elevado nível de segurança e de disciplina. A componente musical contempla um plano de estudos comum a todos os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo e, a partir do 2.º ciclo (5.º ano), duas vias ou planos de estudos diferenciados: vocacional (cursos básico e secundário do ensino especializado da música) e não vocacional (ensino regular com planos de estudo próprios da AMSC, com reforço da prática musical numa perspetiva não especializada).

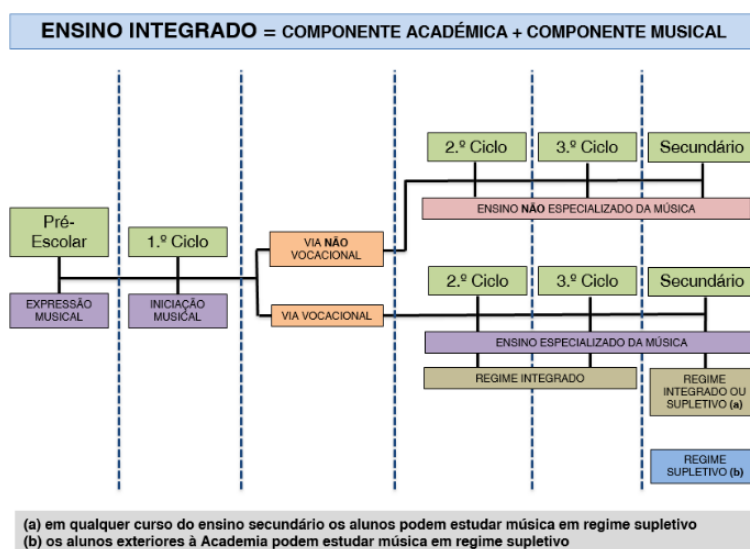


Figura 2 - Estrutura organizacional do ensino integrado.⁵

⁵ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

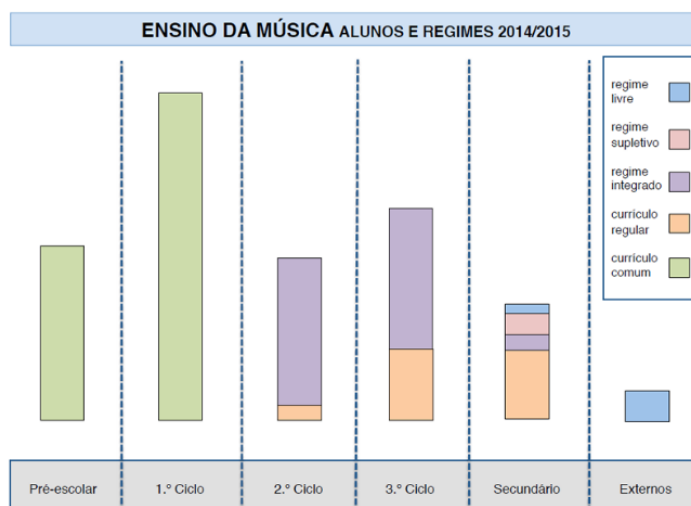


Figura 3 - Distribuição de alunos de música pelos vários ciclos.⁶

A AMSC na sua caracterização da escola define linhas orientadoras da componente musical, as quais se transcrevem⁷:

- O ensino especializado da música encontra-se assente no estudo de música erudita de tradição europeia, na aprendizagem precoce, no trabalho individual intenso e organizado, no sentido de se atingirem competências técnicas significativas.

- Disponibilidade de cursos básicos e secundários de música em regime integrado e, em regime supletivo, para os alunos de cursos secundários de outras áreas.

- Duas vias de ensino a partir do 5.º ano de escolaridade: Vocacional (ensino especializado da música em regime integrado) e não vocacional.

A nível global, a qualidade de ensino na componente musical pode ser comprovada pelos seguintes factos:⁸

- Todos os alunos da AMSC que frequentaram o ensino integrado de música no secundário e se candidataram às Escolas Superiores de música em Portugal foram admitidos nos primeiros lugares. Outros alunos que optaram por Escolas Superiores no estrangeiro (Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos da América e Holanda) também foram admitidos.

- Encontram-se antigos alunos desta Escola nas mais diversas atividades ligadas à música como instrumentistas em diferentes orquestras, compositores, musicólogos,

⁶ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

⁷ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

⁸ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

críticos de música, ou profissionais de comunicação cultural e investigação nas principais universidades.

- Com frequência os alunos da AMSC participam em concursos obtendo lugares de destaque.

O modelo de ensino da AMSC, no que respeita a oferta formativa, contempla:

- Um currículo disciplinar comum do pré-escolar até ao final do 4.º ano de escolaridade;

- Dois currículos alternativos e do 5.º ao 9.º ano de escolaridade: um para os alunos vocacionados para o ensino especializado da música (regime de Ensino Integrado da Música) e outro para os alunos não vocacionados;

- Ensino Integrado da Música para os alunos que frequentam o ensino secundário e que pretendam continuar estudos na área da música, nomeadamente os cursos secundários de Música (Instrumento, Formação Musical e Composição) e de Canto;

- Estudos de música em regime supletivo, como complemento formativo, sobretudo para os alunos que escolhem outras áreas no nível secundário ou para os alunos que, tendo já terminado o seu percurso académico na AMSC, pretendem continuar os estudos de música.

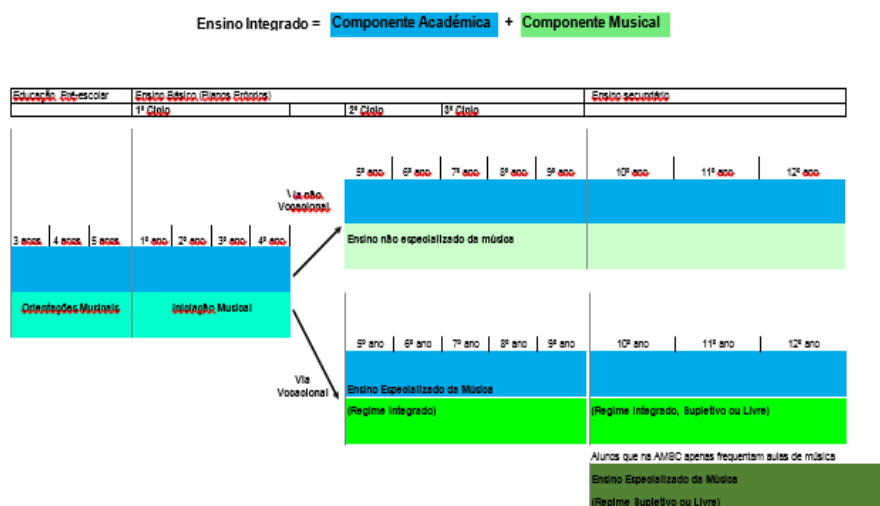


Figura 4 - Esquema do percurso formativo da AMSC.⁹

A educação pré-escolar é composta por um ciclo de 3 anos que se inicia aos 3 anos de idade, de acordo com os princípios, objetivos e orientações curriculares definidos na legislação em vigor.

⁹ Fonte: Regulamento Interno da Academia de Música de Santa Cecília 2016/17, p.10

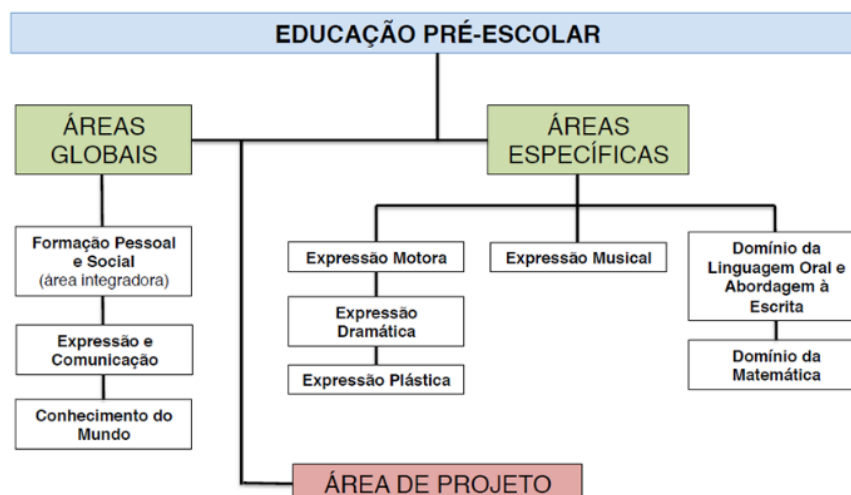


Figura 5 - Esquema Curricular do Ensino Pré - Escolar.¹⁰

O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem planos de estudo próprios, de acordo com o Despacho 20421/2009 de 10 de setembro.

Neste ciclo é dada especial importância à formação no âmbito da música. Esta formação que abrange todos os alunos, constitui desde cedo a preparação sólida para uma eventual admissão, no 5.º ano de escolaridade, num curso básico de música. Para além da exigência com o rigoroso cumprimento dos programas oficiais, são obrigatoriamente desenvolvidos projetos interdisciplinares com apresentação pública, tendo em vista o desenvolvimento de iniciativa, do espírito crítico, da criatividade e da progressiva autonomia.

Nos documentos curriculares da AMSC, a Iniciação Musical no 1.º ciclo é designada de Educação Musical, no entanto à luz da legislação, nomeadamente da Portaria 225/2012, de 30 de julho, reiterada pela Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto esta designa-se por Formação Musical.

¹⁰ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

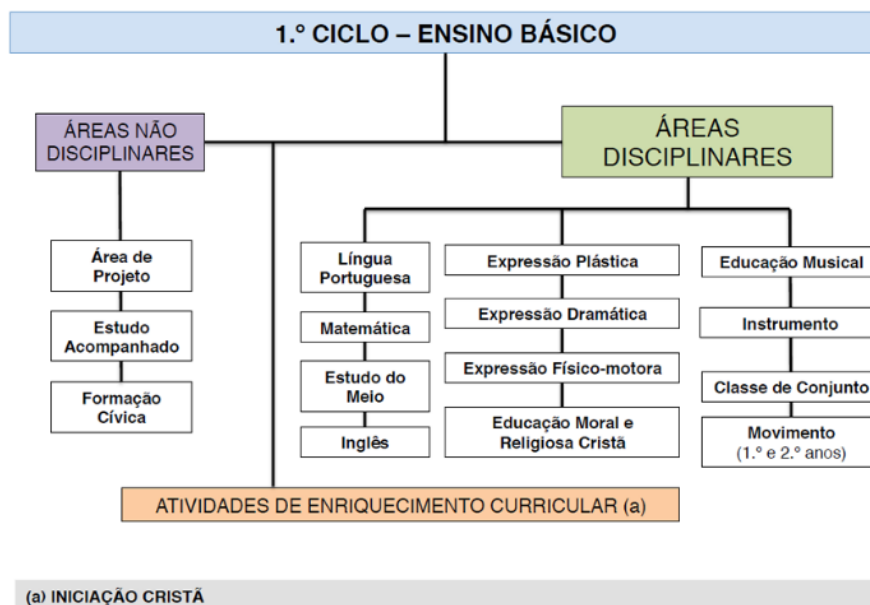
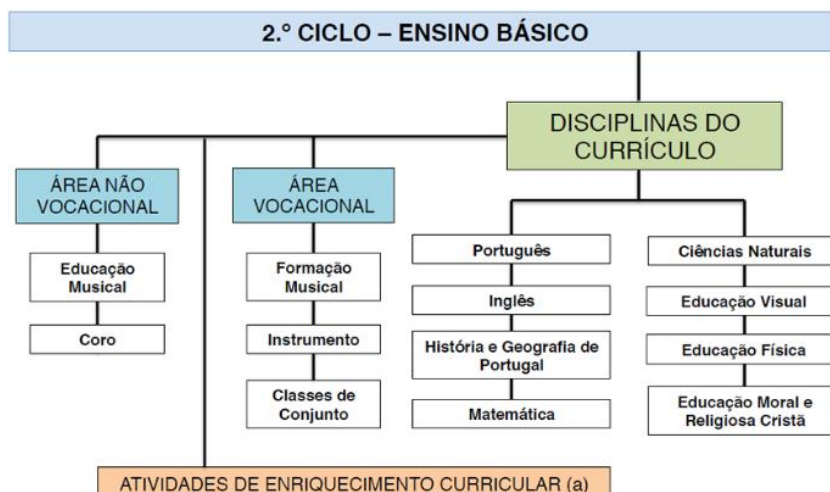


Figura 6 - Esquema curricular do 1º ciclo do Ensino Básico.¹¹

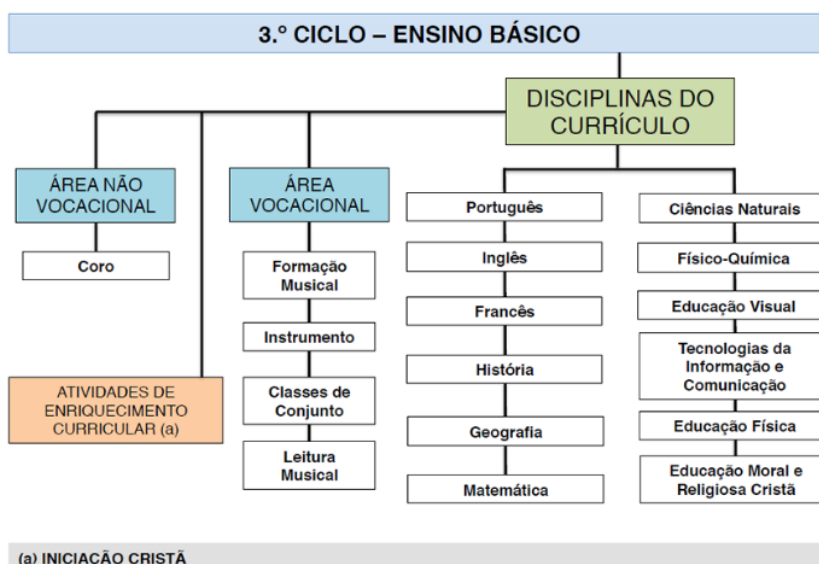
O 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico têm também planos de estudo próprios, de acordo com a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho para vertente especializada da música e o Despacho n.º 5081/2012 de 12 de abril, para a vertente não vocacional. A matriz curricular é de 55 minutos. Os objetivos educativos presentes nos ciclos anteriores são reforçados no 2.º ciclo como modo de preparação para a abertura de um leque muito mais vasto de disciplinas no 3.º ciclo. Neste último ciclo do ensino básico promove-se já o contato com a diversidade possível de escolhas futuras, apoiando-se interesses e motivações pessoais.

¹¹ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017



(a) INICIAÇÃO AO FRANCÊS; INICIAÇÃO CRISTÃ

Figura 7 - Esquema curricular do 2º ciclo do Ensino Básico.¹²



(a) INICIAÇÃO CRISTÃ

Figura 8 - Esquema curricular do 3º ciclo do Ensino Básico.¹³

O Ensino Secundário funciona no âmbito da legislação geral e apresenta um leque considerável de opções. Também neste ciclo de estudos a matriz curricular é de 55 minutos. O Curso Secundário de Música e o Curso Secundário de Canto podem ser frequentados:

- a) em regime integrado, sendo neste caso o único curso secundário do aluno;
- b) em regime supletivo, em situações de frequência de um outro curso secundário em simultaneamente com algumas disciplinas de música.

¹² Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

¹³ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

O ensino secundário na AMSC é totalmente perspectivado e desenvolvido em articulação com o ensino superior de modo a garantir a solidez da entrada e da continuidade segura nos cursos superiores escolhidos.

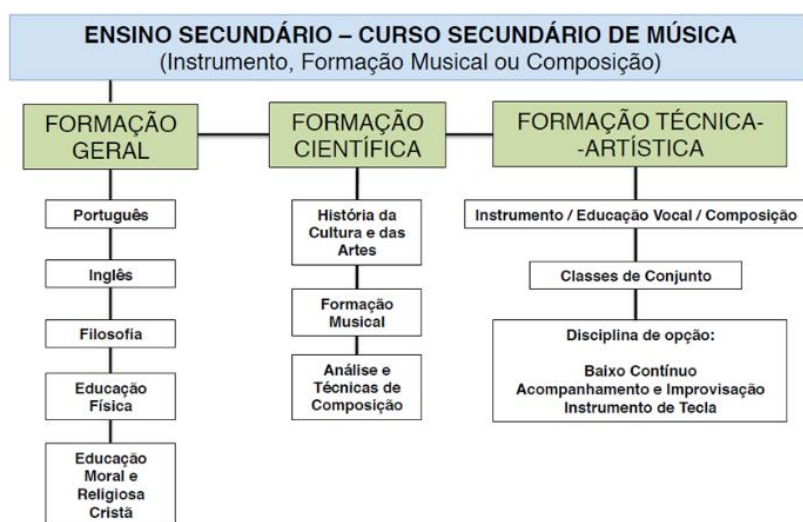


Figura 9 - Esquema curricular do Curso Secundário de Música.¹⁴

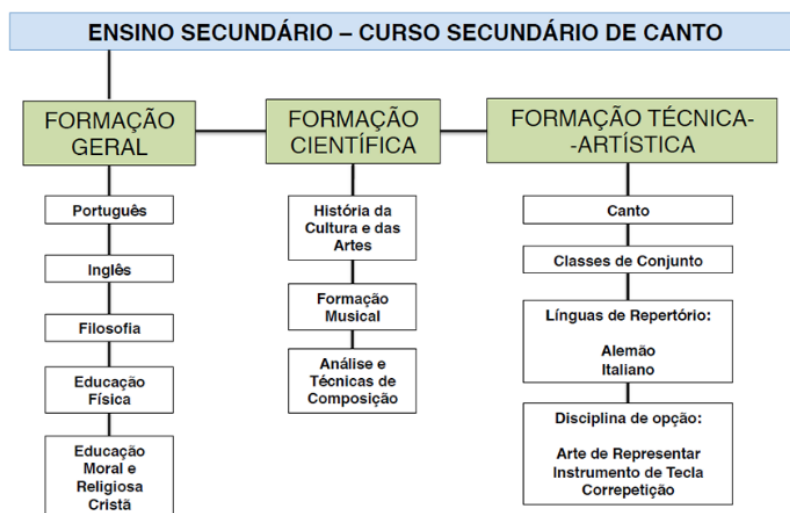


Figura 10 - Esquema curricular do Curso Secundário de Canto.¹⁵

A Academia iniciou em 2003/2004 uma experiência pedagógica na Educação Pré-Escolar centrada no método do pedagogo americano Edwin Gordon. Esta experiência foi alargada aos alunos de iniciação (1.º Ciclo), mais precisamente aos alunos de 1.º e 2.º ano de escolaridade, como Laboratório Instrumental, com resultados muito positivos, estando este processo em constante avaliação e aperfeiçoamento. Para o efeito existe uma equipa de docentes que recebeu formação específica na AMSC com

¹⁴ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

¹⁵ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

especialistas estrangeiros convidados, complementada com outras ações de formação externa, na Fundação Calouste Gulbenkian. Apesar deste projeto ter iniciado como proposta de escola opcional, depressa passou a ser parte integrante do currículo de todos os alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade com as seguintes disciplinas, a par da Formação Musical e do Coro:

- Instrumento: em grupos de 3 / 4 alunos;
- Movimento;
- Instrumental Orff (apenas no 2.º ano).

De referir que neste Laboratório Experimental existem, atualmente, 4 instrumentos musicais disponíveis, nomeadamente guitarra, cravo, contrabaixo e violoncelo. Os alunos são distribuídos pelos mesmos, mudando de instrumento, pelo menos uma vez, ao longo dos dois anos.

Também no âmbito do Ensino Especializado da Música, em virtude do modelo de ensino integrado, a AMSC tem promovido projetos que se destacam pela originalidade, qualidade ou complexidade do resultado, tendo em conta o número e as idades dos alunos envolvidos. Entre eles contam-se, nos anos mais recentes:

- A integração de alunos em elencos de espetáculos profissionais, dos quais se destacam:

- solistas vocais na ópera infantil “Cinderela” de Peter Maxwell Davies na Culturgest;
- coro na ópera infantil “A Casinha de Chocolate” na versão portuguesa de Alexandre Delgado da obra “Hänsel und Gretel” de Engelbert Humperdinck, no Teatro da Trindade;
- coro de Câmara em diversos concertos do Coro e Orquestra Gulbenkian;
- coro de Câmara com a orquestra “I Solisti Veneti” em Pádua, no Natal de 2005.

- Gravações discográficas:

- A gravação e publicação, em 2003, de um CD de Natal pelo Coro do 1.º Ciclo da obra “À procura de um pinheiro” de José Carlos Godinho com desenvolvimento harmónico e formal e arranjo instrumental de Pedro Faria Gomes, professor e antigo aluno da AMSC.
- A gravação, em 2008, de um CD com obras de Fernando Lopes-Graça pelo Coro do 1.º Ciclo e pelo Coro de Câmara. Este CD contém algumas obras que não tinham sido ainda gravadas.

- Obras encomendadas:

- Expo 98 - Peça cénico-musical “O Gigante Adamastor”, de Paulo Maria Rodrigues, em que os quase 400 alunos foram co-compositores. A publicar brevemente em livro e DVD.
- Comemoração do dia de Santa Cecília – “Missas” de autores como João Vaz, Pe. António Cartageno e Pe. Teodoro Dias de Sousa.
- 40.º Aniversário da AMSC – “Uma Cantata Portuguesa”, cantata cénica da autoria do compositor e antigo aluno da AMSC, Pedro Faria Gomes, envolvendo toda a Escola num espetáculo realizado na Culturgest em maio de 2005.
- 50.º Aniversário da AMSC – “Canções do Quadrante”, obra do compositor Pedro Faria Gomes, envolvendo toda a Escola num espetáculo realizado no CCB em maio de 2015, dirigido pela maestrina Joana Carneiro.¹⁶

No ano letivo 2016/2017, a AMSC tinha 109 docentes, dos quais se destacam 88 com habilitação profissional, 18 docentes com habilitação própria e 3 com outra habilitação.¹⁷ A maioria dos professores de música desta escola, para além da sua atividade letiva, tem uma atividade musical regular fora da escola, através da participação em orquestras, em grupos de música de câmara ou em recitais a solo. Os restantes colaboradores não docentes são cerca de 40.

A AMSC é uma associação cultural sem fins lucrativos e declarada de utilidade pública, cujos órgãos sociais não são remunerados. Os seus recursos financeiros são constituídos pelas mensalidades dos alunos (mensalidades-base e mensalidades relativas a serviços facultativos tais como alimentação, transporte, atividades extracurriculares, etc.) e pelo apoio do Ministério da Educação para o Ensino Especializado da Música por via do Contrato de Patrocínio. Os resultados de gestão da AMSC são investidos, preferencialmente:

- No desenvolvimento do ensino da música, complementando os apoios do Ministério da Educação, que se revelam insuficientes para cobrir os custos desta componente do ensino;

- Na manutenção e melhoria das atuais das instalações da escola;

- Na aquisição de equipamentos e material pedagógico, nomeadamente em instrumentos musicais, novas tecnologias, etc.;

- Num fundo de reserva destinado a dar continuidade à construção das novas instalações.¹⁸

¹⁶ Fonte: Caraterização do Modelo Educativo da AMSC 2016/17, p.7

¹⁷ Fonte: Caraterização do Modelo Educativo da AMSC 2016/17, p.7

¹⁸ Fonte: Caraterização do Modelo Educativo da AMSC 2016/17, p.9

A AMSC está instalada há 50 anos num palacete na Ameixoeira, beneficiando de um direito de superfície da Câmara Municipal de Lisboa até 2080, tendo, desde o ano letivo de 2012/2013, beneficiado de novas instalações, anexas ao referido palacete. Estas são a primeira fase de um projeto em construção. A descrição dos espaços dedicados ao ensino da música está como anexo no seu regulamento interno.



Figura 11 - Entrada das novas instalações da AMSC.¹⁹

É política da AMSC estabelecer parcerias com diversas instituições e autarquias, que ampliam os seus espaços de utilização educativa na área do desporto e da música. Exemplo disso são a utilização regular da piscina e do auditório do Colégio S. João de Brito, as audições no Centro Cultural de Belém e na Aula Magna da Universidade de Lisboa. A AMSC utiliza estes espaços com regularidade, uma vez que não possui um espaço com tamanho suficientemente amplo, como um auditório, que possa abarcar as várias audições realizadas, especialmente as que incluem maior número de alunos.

2.2. Departamento de Formação Musical

O Departamento de Formação Musical é constituído por quatro professoras, duas lecionam Formação Musical a partir do 5º ano de escolaridade, uma leciona Formação Musical no 1º ciclo e a última leciona Formação Musical no 1º ciclo e Educação Musical (ensino não vocacional no 2º ciclo). Como forma de facilitar a distinção entre a Formação Musical de 1º ciclo e a Formação Musical nos ciclos seguintes, optou-se por

¹⁹ Fonte: <http://www.am-santacecilia.pt/>, recuperado em 23, agosto, 2017

manter a designação de Iniciação Musical para a Formação Musical no 1º ciclo, à luz da prática corrente nas escolas de ensino especializado da música.

Para além dos programas definidos pelo grupo existe ainda, a partir do 2º ciclo, uma planificação trimestral e uma grelha de progressos, que facilitam a planificação e sintetizam os conteúdos ao longo dos ensinamentos básico e secundário.

No 2º e 3º ciclos existe uma sebenta de Formação Musical, que serve de apoio ao estudo, a qual inclui leituras rítmicas, leituras melódicas, memorizações, leituras solfejadas e canções.

No final de cada ano existe uma prova global, comum às várias turmas do mesmo ano, com uma componente teórica e outra prática. Estas provas são aplicadas a partir do 5º ano de escolaridade, o qual corresponde ao 1º grau de Formação Musical.

2.2.1. Objetivos gerais de aprendizagem para o 2º grau de Formação Musical

Os objetivos gerais do 2º ciclo do Ensino Básico, a que correspondem o 1º e 2º graus de Formação Musical são:

- Desenvolver a audição interior;
- Desenvolver o sentido tonal;
- Desenvolver a afinação;
- Desenvolver a coordenação motora (destreza de movimentos, relacionando-o com a perceção visual e auditiva);
- Desenvolver a acuidade auditiva;
- Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação;
- Desenvolver o ouvido harmónico;
- Desenvolver a autonomia;
- Estimular a imaginação e criatividade;
- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música;
- Compreender e saber utilizar a notação musical.

Os objetivos específicos a desenvolver no 2º grau de Formação Musical podem ser consultados no Programa da Disciplina de Formação Musical para o Ensino Básico no ano letivo 2016/2017. Este programa é complementado por uma grelha de progressos, atualizada anualmente.

2.2.2. Critérios de avaliação de Formação Musical

A avaliação final da disciplina resulta da média da avaliação contínua com uma prova global final, dividida em duas partes, uma escrita e uma oral.

A tabela seguinte apresenta os critérios de avaliação contínua relativos ao ano letivo 2016/2017.

Tabela 1 - Critérios de avaliação contínua de Formação Musical

Competências Específicas		Instrumentos de avaliação	Peso(%)
Ritmo	Capacidade de ler uma frase/excerto rítmico Capacidade de escrever uma frase/excerto rítmico	Testes de avaliação sumativa: 1º Período: 1 teste oral e 1 teste escrito 2º Período: 1 teste oral e 1 teste escrito 3º Período: recolha de trabalhos e exercícios propostos nas aulas, com carácter avaliativo, orais e/ou escritos	35%
Melodia	Capacidade de ler uma frase/excerto melódico Capacidade de escrever uma frase/excerto melódico Capacidade de reconhecer auditivamente estruturas melódicas	Avaliação de solfejo (regulares e com leituras previamente trabalhadas e estudadas)	40%
Harmonia	Capacidade de identificar auditivamente estruturas harmónicas	Participação e desempenho nas tarefas pedagógicas desenvolvidas nas aulas	
Solfejo	Capacidade de ler nas várias claves	Cumprimento, rigor e qualidades dos trabalhos de casa	10%
Teoria Musical	Domínio e aplicação de conteúdos teóricos musicais	Presença e organização do material individual	5%
Atitudes e Valores		Instrumentos de avaliação	Peso (%)
Pontualidade e assiduidade Capacidade de concentração e empenho Sentido de responsabilidade (relativamente ao material, trabalhos de casa e estudo individual e às tarefas desempenhadas na aula) Respeito (por si, pelos outros e pelo material e espaços comuns da escola)		Observação direta sistemática e assistemática da atitude e comportamentos	10%

Empenho no seu próprio processo de ensino e aprendizagem		
--	--	--

2.2.3. Objetivos gerais de aprendizagem para o 2º ano de Iniciação Musical

No 1º ciclo do Ensino Básico da AMSC, o ensino da música tem como finalidades:

- Contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança;
- Desenvolver os sentidos estético-musicais e artístico;
- Promover a aquisição dos conceitos básicos da música, como suporte para o prosseguimento dos seus estudos musicais, seja na área vocacional da AMSC ou noutra escola;
- Contribuir para o enriquecimento do património musical da criança;
- Promover uma deteção, tão segura quanto possível, da vocação musical do aluno, no sentido do seu encaminhamento para a área vocacional de música desta escola.

Tendo isso como base, os objetivos gerais a desenvolver no 1º ciclo do Ensino Básico, nos vários domínios são:

- Domínio das atitudes e estética:
- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;
- Fruir a música como forma de expressão e comunicação;
- Enriquecer o património musical da criança.
- Domínio da compreensão conceptual:
- Contribuir para o desenvolvimento dos conceitos musicais de Ritmo, Melodia, Harmonia, Forma, Dinâmica e Fraseado;
- Desenvolver a perceção desses conceitos na música;
- Contribuir para o estabelecimento de relações entre: perceção auditiva / conceitos musicais / representação gráfica.
- Domínio das competências:
- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito aos fenómenos do som e da música;
- Desenvolver os sentidos rítmico, melódico e tonal;
- Estimular a criatividade e expressividade ao nível da produção sonora/musical;
- Desenvolver os processos de audição interior e memória auditiva;

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Desenvolver os processos de análise e síntese;
- Promover a utilização e coordenação da atividade motora;
- Desenvolver a rapidez de reflexos.

Os objetivos específicos a desenvolver no 2º ano de Iniciação Musical podem ser consultados no Programa da Disciplina de Iniciação Musical para o Ensino Básico no ano letivo 2016/2017, bem como no Programa da Disciplina de Laboratório Instrumental, uma vez que a Iniciação Musical desenvolve o seu trabalho em estreita relação com esta disciplina.

2.2.4. Critérios de avaliação de Iniciação Musical

A avaliação dos alunos neste ciclo incide sobre o cumprimento dos objetivos gerais estabelecidos e o perfil de competências proposto para cada uma das fases. Tendo em conta que o ensino básico se encontra estruturado por fases, os conteúdos programáticos anuais poderão ter alguma flexibilidade dentro de uma fase.

O instrumento de avaliação privilegiado é a observação direta sistemática e assistemática, quer ao nível da aquisição de competências específicas, quer ao nível das atitudes.

A tabela 2 apresenta os critérios de avaliação no ano letivo 2016/2017.

Tabela 2 - Critérios de avaliação contínua de Iniciação Musical

Itens a avaliar	Peso (%)	Instrumentos de avaliação
Competências Específicas	70%	Observação direta sistemática e assistemática da atitude e comportamentos
Participação e Empenho	15%	
Atitudes e Valores	15%	

2.3. Departamento de Classes de Conjunto

O Departamento de Classes de Conjunto é constituído pela classe de Coro de Escola Vocacional e Não Vocacional, Orquestra de Cordas, Iniciação à Orquestra de Cordas, Iniciação à Orquestra de Sopros e Música de Câmara.

O departamento elaborou programas com os objetivos gerais para cada classe. O departamento é prolífero em atividades e apresentações, sendo a de maior visibilidade realizada no mês de maio – Audição Final. Esta Audição Final integra apresentações de

todas as orquestras e coros, bem como grupos de câmara selecionados a cada ano, a partir do 3º ano de escolaridade. Nos últimos três anos tem sido realizada no Centro Cultural de Belém.

O repertório a trabalhar, definido para o ano letivo 2016/2017 foi o seguinte:

1.º Período:

- *O burro de Loulé* – Fernando Lopes-Graça
- *Lagarto Janota* – Fernando Lopes-Graça
- *Formiga* – Fernando Lopes-Graça
- *Caracol* – Fernando Lopes-Graça
- *Gato* – Fernando Lopes-Graça
- Cânticos da Missa de Santa Cecília– vários
- Canções de Natal e Janeiras – vários

2.º Período:

- *A vírgula e o Ponto* – Mário Nascimento
- *T-Rex* – Sérgio Azevedo
- *Numa casa muito estranha* – Carlos Garcia
- Cânticos para a peregrinação a Fátima – vários
- História musicada: *Armazém dos Milagres* – Emanuel de Andrade

3.º Período:

- Cânticos para a Missa da 1.ª Comunhão – vários
- Obra “Armazém dos Milagres” – Emanuel de Andrade
- Foram ainda definidos e realizados os seguintes concertos e apresentações:
- 19/11/2016: Missa de Santa Cecília - Igreja da Boa Nova
- 27/11/2016: Concerto Lopes-Graça no Centro Cultural de Cascais (4.º ano)
- 12/01/2017: Concerto de Janeiras (1.º ciclo) - Igreja do S. João de Brito
- 7/03/2017: Peregrinação a Fátima (3º e 4º anos)
- 5/05/2017: Audição Final (3º e 4º anos)
- 27/05/2017: Missa da 1ª Comunhão/ Entrega da Bíblia/Profissão de Fé - Igreja da Boa Nova
- 27/06/2017: Concerto Final do 1.º ciclo com apresentação da história musicada *Armazém dos Milagres* – Auditório do Colégio de São João de Brito

2.3.1. Critérios de avaliação de Coro

Os critérios de avaliação definidos para a disciplina de Coro no ano letivo 2016/2017 foram os seguintes:

- **Postura:** posicionamento físico e atitude perante o canto;
- **Participação no trabalho:** empenho na preparação do material proposto pelo professor e contribuição para o bom funcionamento da turma como uma equipa de trabalho;
- **Compreensão do conjunto:** perceção da afinação do grupo, desempenho de trabalho em equipa e equilíbrio do grupo;
- **Progressão na aprendizagem:** evolução técnica vocal e aprendizagem do repertório;
- **Comportamento:** comportamento que permita o trabalho de grupo.

3. Síntese da Prática Pedagógica

3.1. Caracterização da turma de Formação Musical

A turma de Formação Musical de 2º grau, grupo 21, inicialmente era constituída por doze alunos da turma de 6º ano - A. Em janeiro de 2017, um dos alunos desistiu da área vocacional, ficando o grupo reduzido a onze alunos. Destes onze, sete eram raparigas e quatro eram rapazes.

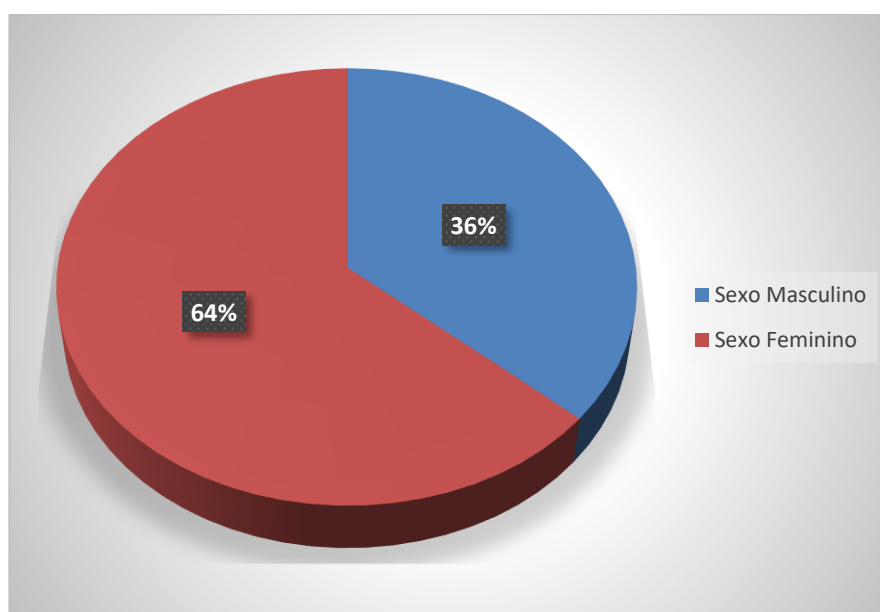


Gráfico 1 - Relação rapazes vs raparigas do 2º grau de Formação Musical.

A média das idades em dezembro de 2016 era de 11 anos. Todos residiam no concelho de Lisboa.

Relativamente à sua formação musical prévia, todos os alunos, exceto um, frequentaram as aulas de Iniciação Musical de 1º ciclo na AMSC. O aluno que entrou na AMSC no 5º ano de escolaridade não teve aulas de música anteriormente. Este aluno possuía um atestado médico que o impediu de ser avaliado ao nível da produção vocal, nomeadamente cantando, pois apresentava um diagnóstico de nódulos nas cordas vocais.

Esta era uma turma equilibrada no que refere às aprendizagens musicais. Alguns alunos revelaram mais dificuldades, no entanto a maioria estava entre os níveis Suficiente e Bom. Havia apenas uma aluna com francas dificuldades, principalmente a nível melódico.

Os alunos tinham uma aula de 55 minutos, duas vezes por semana, no seguinte horário:

Segunda-feira: das 16h15 às 17h10;

Quinta-feira: das 8h00 às 8h55.

Todos os alunos frequentaram aulas de instrumento individuais com a seguinte distribuição:

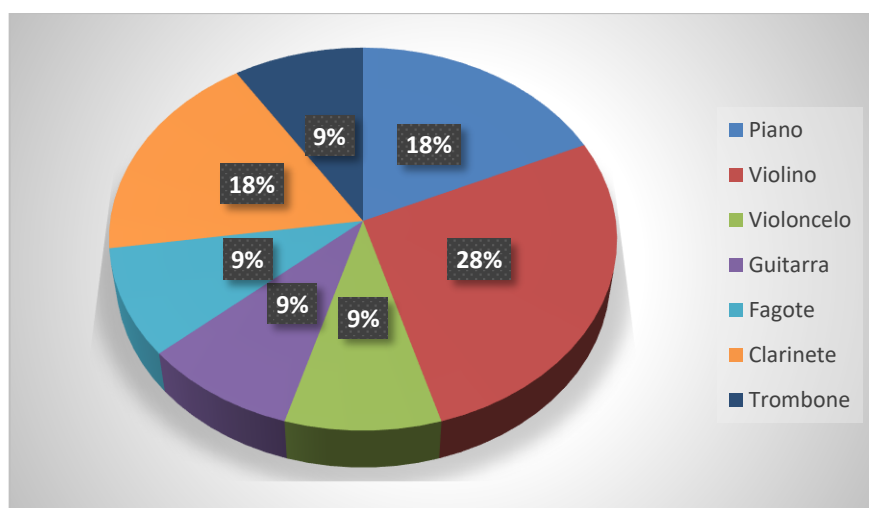


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por instrumento.

O gráfico nº2 representa a distribuição percentual dos alunos no grupo tendo em conta o seu instrumento. Do total de onze alunos, três frequentavam violino; dois, clarinete; dois, piano e os restantes estavam distribuídos igualmente por violoncelo, guitarra, fagote e trombone.

Todos os alunos frequentaram, pelo menos, uma classe de conjunto dentre as seguintes: Coro Escola Vocacional (CEV), Iniciação à Orquestra de Cordas (IOC), Iniciação à Orquestra de Sopros (IOS) e Música de Câmara (MC). De referir que os alunos apenas são obrigados a frequentar uma classe de conjunto sendo a segunda ou terceira opcionais.

A distribuição dos alunos de acordo com as Classes de Conjunto frequentadas é a seguinte:

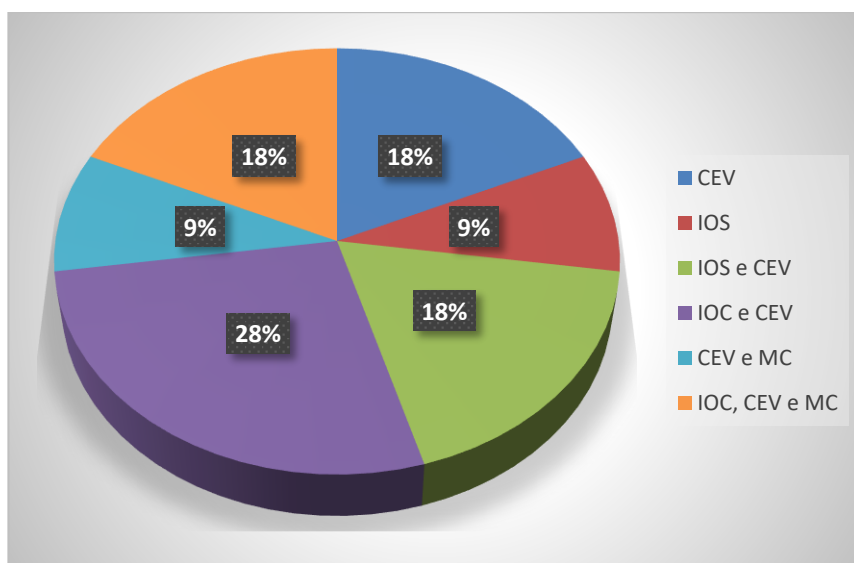


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos pelas Classes de Conjunto frequentadas.

O gráfico nº3 representa a distribuição percentual dos alunos no grupo tendo em conta as classes de conjunto frequentadas. Três alunos frequentavam IOC e CEV, dois alunos frequentavam IOS e CEV, outros dois IOC, CEV e MC, e dois CEV. Por fim, um aluno frequentava a IOS e também um tinha CEV e MC.

3.2. Plano de Estágio de Formação Musical

A tabela 3 apresenta o calendário das aulas lecionadas, observadas e supervisionadas da turma de 2º grau de Formação Musical e respetivos sumários. Por questões de incompatibilidade horária, apenas foi possível assistir a uma das duas aulas semanais.

Tabela 3 - Calendário de aulas de Formação Musical no ano letivo 2016/2017²⁰

Mês	Dia	Sumário	Aula
Setembro 2016	19	Apresentação	AO
	22	Tonalidade de Ré Maior. Ordenações em ré Maior. <i>Canção Eu tenho um pião</i> – cantar com (e sem) nome de notas e escrita das mesmas no caderno.	AO
	29	Correção do TPC: pg.35 (1-4) da sebenta. Leitura melódica nº1 (dissociação rítmica).	AO
Outubro 2016	03	Correção do TPC: pg.35 (5-7) da sebenta. Leitura melódica nº1. <i>Canção Agulhinha</i> a 2 vozes. <i>Pick O'Ball of Cotton</i>	AL
	06	Leitura melódica nº2. Leitura solfejada pg.77. Intervalo de 4ªP.	AO
	10	Intervalos de 4ª e 5ª. Treino auditivo.	AO
	13	Correção do TPC. Leitura solfejada pg.72. Ditado rítmico (semínima=1 e semínima com ponto =1)	AO
	20	Matéria para o teste. Sebenta pg.7 e 44.	AO
Novembro 2016	03	Escalas e ordenações. Exercícios de graus de escala com e sem nomes de notas. Ditado melódico de Kabalevsky.	AO
	10	Polirritmias (correção do TPC). Treino auditivo de intervalos.	AO
	17	Escalas - maior, menor natural e harmónica. Exercícios.	AO
	24	Correção do TPC: pg.20 (11-13). Memorização nº2	AL
Janeiro 2017	16	Correção do TPC.	AO
	19	Memorização nº2 (escrita e transposição)	AO
	25	Correção da ficha teórica.	AO
Fevereiro 2017	02	Ordenações em ré Maior e ditado melódico em ré Maior.	AO
	09	Leitura Solfejada nº14 da pg.8. Leituras rítmicas nº8 e 9 da pg.68 e nº8 e 9 da pg. 31.	AO
	13	Leituras melódicas nº14, 15 e 16	AO
Março 2017	06	Treino auditivo de intervalos, acordes e graus de escala. Ditado rítmico nº 3.	AO
	16	Exercícios de revisão teórica. Graus de escala.	AO
Abril 2017	03	Polirritmias nº1, 2, 5 e 6. <i>Canção</i> nº 3.	AO
	20	Treino auditivo de intervalos e acordes. Polirritmia nº 5.	AO
	24	Treino auditivo de intervalos. Leitura rítmica nº 2. <i>Canção Debraka Hora</i> .	AS

²⁰ AO – Aula Observada; AL – Aula Lecionada; AS – Aula Supervisionada.

Total de aulas lecionadas/observadas	3/20
--------------------------------------	------

As aulas observadas terminaram no final de abril, pois maio foi um mês de muitas atividades, o que não permitiu à professora estagiária estar presente nas aulas e no mês de junho, a professora da turma esteve destacada no júri das várias provas de formação musical, pelo que os alunos tiveram apenas aulas de preparação para a prova de 2º grau.

3.2.1. Planificações e reflexões de aula de Formação Musical


Seguidamente apresentam-se três planificações e respetivas reflexões de aulas de Formação Musical lecionadas. Foram lecionadas apenas três aulas e as restantes foram observadas.

As planificações e respetivas reflexões dizem respeito às seguintes aulas:

- Aula realizada no 1º Período, dia 3 de outubro de 2016.
- Aula realizada no 1º Período, dia 24 de novembro de 2016.
- Aula realizada no 2º Período, dia 24 de abril de 2017.

Academia de Música de Santa Cecília						
PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA					Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Formação Musical					6ºA	03/10/2016
PLANO DE AULA					FM 21	55 min.
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
- Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação; - Compreender e saber utilizar a notação musical; - Desenvolver a acuidade auditiva; - Desenvolver o sentido tonal;	- Executar frases rítmicas com rigor rítmico e mantendo a pulsação estável; - Percutir diversas frases rítmicas em diferentes unidades de tempo; - Ler e percutir alternadamente frases rítmicas em divisão binária;	Células rítmicas de divisão binária Compasso binário, ternário e quaternário Tonalidade de Ré Maior Forma AB	1º Correção do TPC: - Sebenta de 1º grau: pág. 35, exercícios 5 a 7: a) Professora coloca no quadro as leituras 5 a 7, de forma a que todos os alunos vejam; b) Alunos levantam-se, e marcando a pulsação com os pés realizam as leituras em sílaba neutra; c) Alunos são divididos em dois grupos, um aluno marca a pulsação e divisão, enquanto o outro grupo faz a leitura nº 5, depois invertem tarefas na leitura nº 6 e todos marcam pulsação e divisão na leitura nº 7 enquanto a entoam.	15'	- Piano - Cadeiras e mesas - Quadro - Partitura e caderno	
			- Leitura melódica nº 1 a) Professora contextualiza tocando progressão harmónica; b) Alunos cantam escala de dó Maior ascendente e descendente com nome de notas, arpejo, tónica, dominante e sensível; c) Todo cantam leitura melódica;	10'	Avaliação	
			2º Canção A agulhinha: - Alunos cantam escala de ré Maior, respetivo arpejo, tónica, dominante e sensível;	20'	Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.	

<p>- Desenvolver a audição interior e a memória;</p> <p>- Desenvolver a afinação;</p> <p>- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música.</p>	<p>- Cantar, em grupo, a canção afinadamente;</p> <p>- Realizar uma melodia a duas vozes, em 3ª.</p>		<p>- Ouvem canção em sílaba neutra no fim de cada frase cantam tónica;</p> <p>- Professora pergunta em que grau da escala a canção começa;</p> <p>- Professora canta frase a frase em sílaba neutra e alunos devem imitar cantando com nome de notas. Depois cantam tudo com nome de notas.</p> <p>- Professora pergunta quem gostaria de cantar a segunda voz – 3ª acima. Esses alunos deverão cantar com o nome de notas: professora ajuda inicialmente.</p> <p>- Alunos cantam a duas vozes, cada grupo canta com o nome de notas.</p> <p>3º Canção <i>Pick O'Ball of Cotton</i>: Alunos cantam e aprendem coreografia.</p>	<p>10'</p>	
---	--	--	---	------------	--

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	6ºA FM 21
	PROFESSORA TITULAR: DANIELA NUNES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 03.10.2016

Sumário: Correção do TPC (sebenta pg. 35, ex. 5 a 7) e leitura melódica nº1.

A professora dispôs a sala de forma diferente, em “U”, para que todos se pudessem ver.

A aula começou com a correção do trabalho para casa. Para tal, a professora trabalhou primeiro com todos em conjunto, marcando a pulsação em pé. Todos leram marcando a pulsação em pé, o que permitiu detetar os alunos com dificuldades em sentir a pulsação.

Seguidamente foram divididos em dois grupos. Ao separar pulsação e divisão da leitura, a professora tentou ultrapassar algumas dificuldades que os alunos estavam a sentir e simultaneamente obrigá-los a manter a atenção por terem que mudar constantemente para cada leitura, desenvolvendo a rapidez de leitura.

Na leitura melódica, foi realizada uma contextualização e todos cantaram em conjunto. Nenhum aluno revelou grandes dificuldades. O aluno com atestado médico fez apenas a leitura solfejada.

Os alunos levantaram-se e colocaram-se em roda.

A professora lembrou a tonalidade nova, ré Maior, e cantaram escala e sons de referência. Seguidamente, a professora cantou a canção *Agulhinha* sem letra, dizendo que esta está em ré Maior. Alunos aprenderam a canção e descobriram notas da canção.


Todos cantaram com nome de notas. O aluno com atestado médico imitou pequenos padrões tonais para ajudar a trabalhar a sua afinação, colocação vocal e compreensão melódica. Professora teve o cuidado de ir perguntando se este estava a cantar de forma confortável, para que não existisse esforço vocal. Os padrões tinham uma extensão muito reduzida – graus conjuntos.


Professora ensinou 2ª voz em terceiras e alunos cantaram-na com nome de notas. No fim cantaram toda a canção a duas vozes, com nome de notas.

Poderá ser interessante realizarem o mesmo trabalho com instrumentos musicais, quer sejam os seus, quer seja com instrumental Orff. Poderão também tocar o

acompanhamento, com baixo e “recheio” harmónico, para melhor compreensão das funções de I e V graus.

No final da aula a professora cantou a canção *Pick O'Ball of Cotton* e ensinou a coreografia. Apenas dois alunos tiveram de ser convencidos a realizar a coreografia, devido ao constrangimento que sentiam por terem de se movimentar, no entanto os restantes demonstraram grande entusiasmo. Mesmo após tocar, os alunos pediram para cantar e dançar mais uma vez e algumas alunas saíram a cantar a canção.

		Academia de Música de Santa Cecília				
		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA			Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Formação Musical					6ºA	24/11/2016
PLANO DE AULA					FM 21	55 min.
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a acuidade auditiva; - Desenvolver o ouvido harmónico - Desenvolver o sentido tonal; - Desenvolver a audição interior e a memória; - Desenvolver a afinação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer auditivamente os diversos intervalos; - Reconhecer auditivamente e entoar: qualquer salto dentro do acorde da Tónica, da dominante e saltos do acorde da tónica para a dominante e vice-versa; - Reconhecer o som mais grave/mais agudo de um qualquer acorde; - Reconhecer auditivamente acordes M/m/dim. no estado fundamental. 	<p>Intervalos de 2ªm, 2º M, 3ªm, 3ªM, 5ªP e 8ªP</p> <p>Graus de escala: tonalidade Maior</p> <p>Acordes: PM, Pm e diminuto</p>	<p>1º Treino auditivo de intervalos melódicos e harmónicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os intervalos trabalhados: 2ªm, 2º M, 3ªm, 3ªM, 5ªP e 8ªP; - Reconhecimento auditivo em grupo e individualmente dos intervalos acima referidos, tocados ao piano. 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Cadeiras e mesas 	
			<p>2º Treino auditivo de graus de escala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora contextualiza em modo maior e alunos cantam escala com graus de escala; - Professora toca sequência com 4 graus de escala e alunos deverão cantá-la com os números que lhes correspondem; - Professora toca sequência de 8 graus de escala e antes de a escreverem conjuntamente, alunos devem realizar o movimento com as mãos. 	15'	Avaliação	
			<p>3º Treino auditivo de Acordes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar acordes trabalhados: PM, Pm e diminuto; - Reconhecimento auditivo em grupo e individualmente dos acordes acima referidos, tocados ao piano: Alunos ouvem acordes e cantam os sons que os compõem, primeiro em conjunto e depois individualmente. 	15'	Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.	
			<p>4º Esclarecimento de dúvidas</p>	10'		

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	6ºA FM 21
	PROFESSORA TITULAR: DANIELA NUNES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 24.11.2016

Sumário: Treino auditivo de intervalos, graus de escala e acordes.

A professora dispôs a sala de forma diferente, em “U”, para que todos se pudessem ver.

A aula começou com reconhecimento auditivo de intervalos, como preparação para o teste escrito. Os alunos cantaram os diferentes intervalos e reconheceram alguns em grupo e individualmente. Como forma de motivação, a professora chamou ao piano todos os alunos, um a um, para tocarem um intervalo para que outro colega reconhecesse. Foi pedido que tivessem o cuidado de passar por todos os intervalos e a professora ajudou quando tinham dúvidas. Este exercício contribuiu para que alguns dos alunos conseguissem compreender melhor o processo teórico de construção de intervalos, na medida em que tinham de tocar um intervalo a partir da nota indicada pela professora. Associou-se assim a teoria à parte prática.


Alguns dos alunos revelaram algumas dificuldades neste processo. A professora sugeriu a realização de um exercício quando estivessem a realizar treino auditivo de intervalos, a sós ou com colegas: escolherem uma nota e cantarem os vários intervalos aprendidos a partir da mesma, recorrendo ao seu instrumento musical para a referência sonora inicial e posterior confirmação do intervalo cantado. Nas situações em que errassem deveriam cantar o intervalo correto, para progressivamente os interiorizarem.

No treino de graus de escala a professora associou aos diferentes graus de escala uma posição das mãos ao longo do corpo, para que os alunos conseguissem visualizar o movimento sonoro. A escrita foi conjunta, no quadro.

Para relembrar os acordes, a professora agrupou os alunos em três grupos e colocou cada grupo a fazer um dos sons do acorde que ouviam. Dessa forma os alunos puderam realizar harmonia, e estar “dentro” do acorde.


Por fim, a professora esclareceu algumas dúvidas.

No final, os alunos pediram para cantar e dançar a canção *Pick O'Ball of Cotton*, recordando a atividade realizada mês e meio antes.

		Academia de Música de Santa Cecília				
		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA			Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Formação Musical					6ªA	24/04/2017
PLANO DE AULA					FM 21	55 min.
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a acuidade auditiva; - Desenvolver a coordenação motora; - Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação; - Compreender e saber utilizar a notação musical; - Desenvolver o sentido tonal; - Desenvolver a audição interior e a memória; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer auditivamente os diversos intervalos; - Executar frases rítmicas com rigor rítmico e mantendo a pulsação estável; - Percutir diversas frases rítmicas em diferentes unidades de tempo; - Ler e percutir alternadamente frases rítmicas 	<p>Intervalos de 4ªP, 5ª P e 4ªA/5ªD</p> <p>Células rítmicas de divisão binária</p> <p>Compasso quaternário</p>	<p>1º Treino auditivo de intervalos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os intervalos de 4ªP, 5ªP e 4ªA/5ªDim; - Reconhecimento auditivo em grupo e individualmente dos intervalos acima referidos, tocados ao piano. 	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Cadeiras e mesas - Material escrita - Quadro - Partitura e caderno 	
			<p>2º Exercícios preparatórios de coordenação rítmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitação de padrões rítmicos de divisão binária, em grupo e individualmente, com percussão corporal. 	10'	<p>Avaliação</p> <p>Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.</p>	
			<p>3º Leitura rítmica nº 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura entoada, com marcação de pulsação, em grupo; - Leitura, com percussão corporal, alternando entre dois grupos; - Leitura a duas partes, em grupo. 	15'		
			<p>4º Canção <i>Debraka Hora</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve aquecimento e preparação vocal; - Audição da canção: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento do número de partes da canção; Aprendizagem das diferentes frases; Interpretação da canção. 	20'		

<p>- Desenvolver a afinação;</p> <p>- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música.</p>	<p>em divisão binária;</p> <p>- Cantar, em grupo, a canção afinadamente;</p> <p>- Realizar ostinatos rítmicos enquanto canta uma canção;</p> <p>- Reconhecer a Forma Binária (AB);</p>	<p>Padrões tonais em modo menor natural</p> <p>Ostinatos rítmicos</p> <p>Forma Binária (AB)</p>	<p>- Leitura e realização dos ostinatos rítmicos; Interpretação da canção com os ostinatos;</p> <p>- Escrita conjunta da canção.</p>		
--	--	--	--	--	--

NOTA: Possibilidade de realizar a leitura nº2 em simultâneo com a canção (dois grupos), ou interpretação da canção em cânone.

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	6ºA FM 21
	PROFESSORA TITULAR: DANIELA NUNES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 24.04.2017

Sumário: Treino auditivo de intervalos. Leitura rítmica nº2. Canção “Debraka Hora”.

A professora dispôs a sala de forma diferente, em “U”, para que todos se pudessem ver.

A aula começou com reconhecimento auditivo de intervalos, nomeadamente os intervalos de 4ªP, 5ªP e 4ªA/5ªd.

Alunos cantaram os diferentes intervalos e reconheceram alguns em grupo e individualmente. Como forma de motivação, professora criou algum suspense relativamente ao aluno a quem seria pedido novo reconhecimento.

A professora apenas realizou intervalos ascendentes. Numa próxima aula será importante reforçar o trabalho com intervalos descendentes e harmónicos.

Foram realizados exercícios preparatórios de coordenação rítmica, com percussão corporal, nos quais os alunos revelaram bastantes dificuldades. É importante que realizem mais exercícios de coordenação rítmica geral, bem como movimento fluído e contínuo, para que desenvolvam uma noção de pulsação mais estável. Apesar de alguns alunos revelarem dificuldades e demonstrarem constrangimento por terem uma pessoa a assistir à aula, todos os alunos realizaram a atividade.

De volta aos lugares foi realizada a leitura rítmica com marcação de pulsação, seguida da leitura a duas partes.

Seguidamente aprenderam a canção *Debraka Hora* e realizaram-na com coreografia.

Um dos alunos revelou grandes dificuldades ao nível da entoação, agravada por uma rouquidão constante, que dificulta a produção vocal. A este foi pedido que realizasse apenas um ostinato rítmico a acompanhar a canção, para que não esforçasse as cordas vocais. A realização de um bordão em instrumental Orff, poderá ser uma boa alternativa ao canto, em situações de rouquidão.

Nesta parte alguns alunos mostraram-se renitentes em realizar a coreografia, tendo mesmo ficado de parte a realizar os ostinatos rítmicos aprendidos.

3.3. Caracterização da turma de Coro e Iniciação Musical

A turma de Coro e Iniciação Musical era uma turma de 2º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico – turma B. Esta era constituída por vinte e três alunos, dos quais nove eram rapazes e catorze eram raparigas. A média das idades em dezembro de 2016 era de 7 anos. Todos residiam no concelho de Lisboa.

A maioria dos alunos frequentou o ensino Pré-Escolar na AMSC, onde têm aulas de Iniciação Musical a partir dos três anos.

Todos os alunos frequentavam várias aulas de música semanais, em ½ turma ou turma inteira, as quais estão apresentadas na tabela 4, com a respetiva carga horária. De referir que cada tempo letivo corresponde a 55 minutos.

Tabela 4 - Síntese da carga horária musical dos alunos de 2º ano de Iniciação Musical

Disciplina	Tempos letivos	Nºaulas/semana	Nºalunos/aula
Iniciação Musical	1	2	½ turma
Instrumental Orff	1	1	½ turma
Coro	1	1	Frequentemente, a turma é dividida em 2 grupos com ½ tempo cada um, de forma a facilitar o trabalho.
	0,5	1	Turma inteira
Movimento	0,5	1	½ turma
Laboratório Instrumental	1	1	3 ou 4 alunos por grupo

As aulas de Laboratório Instrumental consistem em aulas de instrumento em pequeno grupo, onde o estudo do instrumento não constitui um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento de capacidades e competências musicais globais, e trabalham em estreita colaboração com a Iniciação Musical e Movimento, seguindo o modelo da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Os instrumentos que integram o Laboratório Instrumental são o cravo, a guitarra e o contrabaixo.

Os alunos durante as aulas de Coro e Iniciação Musical estavam divididos em dois grupos:

Grupo 1 – constituído por 11 alunos, dos quais 5 são rapazes e 6 são raparigas;

Grupo 2 – constituído por 12 alunos, dos quais 4 são rapazes e 8 são raparigas.

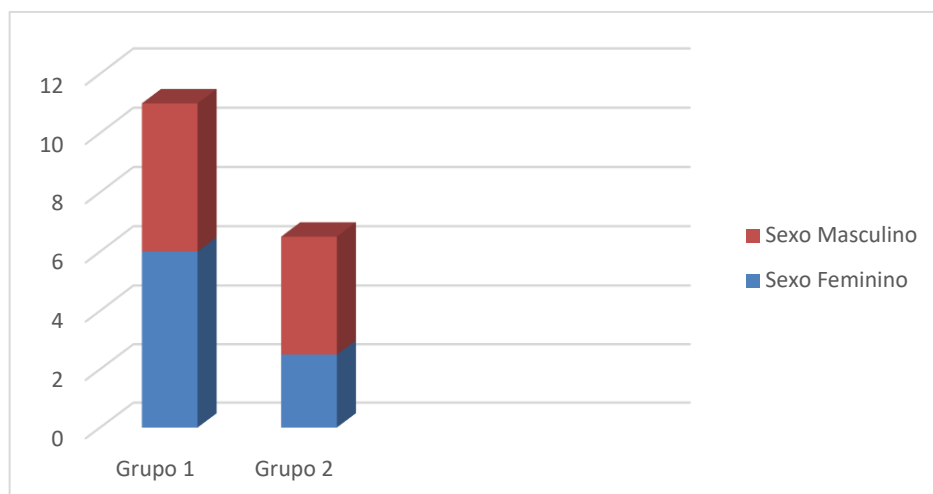


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por grupo e sexo.

A distribuição dos alunos pelos instrumentos de Laboratório Instrumental foi a seguinte:

Cravo – 8 alunos divididos por dois grupos;

Guitarra – 8 alunos divididos por dois grupos;

Contrabaixo – 7 alunos divididos por dois grupos.



Gráfico 5 - Distribuição de alunos por instrumento.

O gráfico nº5 representa a distribuição percentual dos alunos pelos três instrumentos.

Os alunos tinham aula de Coro nos seguintes horários:

- Terça-feira: das 10h37 às 11h05

- Quinta-feira: das 10h10 às 11h05

Os alunos tinham aula de Iniciação Musical nos seguintes horários:

- Grupo 1:
 - Quinta-feira, das 11h10 às 12h05
 - Sexta-feira, das 15h05 às 16h00
- Grupo 2:
 - Terça-feira, das 15h05 às 16h00
 - Sexta-feira, das 14h05 às 15h00

No que refere às aprendizagens esta era uma turma bastante equilibrada. Os alunos revelavam facilidade na aquisição de novas competências, tanto no Coro como na Iniciação Musical, situando-se a sua grande maioria entre os níveis Bom e o Muito Bom.

Um dos alunos revelava uma rouquidão persistente, que dificultava a sua produção vocal e afinação. Outros três alunos também revelavam alguma rouquidão não persistente e esforço vocal, no entanto eram afinados.

3.4. Plano de estágio de Iniciação Musical

A tabela 5 apresenta o calendário das aulas lecionadas e supervisionadas da turma de 2º ano de Iniciação Musical e respetivos sumários.

Tabela 5 - Calendário de aulas de Iniciação Musical no ano letivo 2016/2017²¹

Mês	Dia	Sumário	Aula
1º Período			
Setembro 2016	16	Regras da sala de aula. Conversa acerca das férias. Canção <i>O Soldadinho</i> . Jogo do Stop.	AL
	22	Série tonal Hm. Canção <i>A Moleirinha</i> .	AL
	23	Série tonal Hm. Canção <i>A Moleirinha</i> .	AL
	29	Diferentes tipos de movimento associados ao outono – melodia <i>Albany</i> . Canção <i>Dança de Outono</i> .	AL
	30	Apresentação dos alunos de 4ºano – Dia Mundial da Música	AL
Outubro	6	Canção <i>Dança de Outono</i> – continuação do trabalho de movimento. Canção <i>Sol de Outono</i> .	AL

²¹ AL – Aula Lecionada; AS – Aula Supervisionada.

2016	7	Canto rítmico <i>Panqueca</i> e canção <i>Chuva</i> .	AL
	13	Canção <i>Chuva</i> com instrumental Orff e melodia <i>My Ponny Bill</i>	AL
	14	Canto rítmico <i>Duas Vizinhas</i> com improvisação. Canção <i>Chuva</i> com instrumental Orff	AL
	20	Dança <i>Padeirinha</i> e revisão das canções aprendidas.	AL
	21	Canção <i>Jumping</i> e dança <i>Escorrega</i> .	AL
	27	Canção <i>Escorrega</i> com instrumental Orff e movimento com canção <i>Bruxa Malvada</i> .	AL
	28	Canto rítmico <i>Abóbora</i> com improvisação e Canção <i>Feiticeira</i> .	AL
Novembro 2016	3	Canção <i>Padeirinha</i> com coreografia. Revisão das canções em modo maior e avaliação prática.	AL
	4	Canto rítmico <i>Mexe e remexe</i> , com improvisação. Canção <i>Castanhas</i> .	AL
	10	Canção <i>Padeirinha</i> com coreografia. Revisão das canções em modo menor e avaliação prática.	AL
	11	Visita de Estudo	AL
	17	Canção <i>Botão Rosa</i> com baixo e cânone.	AL
	18	Canção <i>Botão Rosa</i> com baixo em instrumental Orff e canto rítmico <i>Pássaro Atchim</i> .	AL
	24	Canção <i>Botão Rosa</i> com baixo em instrumental Orff e canto rítmico <i>Pássaro Atchim</i> .	AL
	25	Canção <i>Baila o Cão e baila o gato</i> com bordão e canto rítmico <i>Jack O'Lantern</i> .	AL
Dezembro 2016	9	Canção <i>Baila o Cão e baila o gato</i> com instrumental Orff e canto rítmico <i>Jack O'Lantern</i> .	AL
	15	Revisão das canções aprendidas. Movimento livre.	AL
	16	Revisão das canções e cantos rítmicos em métrica binária e ternária. Movimento.	AL
2º Período			
Janeiro 2017	5	Ensaio para a Festa "Do Natal às Janeiras"	AL
	6	Ensaio para a Festa "Do Natal às Janeiras"	AL
	12	Conversa acerca das férias. Movimento orientado. Canção <i>Eu queria mesmo a trotinete</i> . Exercícios de relaxamento.	AL
	13	Canção <i>Ponny Bill</i> e <i>Inverno a chegar</i> .	AL
	19	Teste de aptidão tonal. Canção <i>Inverno a chegar</i> .	AL
	20	Canto rítmico <i>Hickety Pickety</i> . Canções <i>Gaivota</i> e <i>Caracol</i> .	AL
	26	Teste de aptidão rítmica. Canção <i>Gaivota</i> .	AL

	27	Canção <i>Caracol</i> . Jogo do Stop.	AL
Fevereiro 2017	2	Canção <i>Frei João</i> e movimento ao som da canção <i>Estando a dobar</i> .	AL
	3	Canto rítmico <i>O Pássaro Atchim</i> e canções <i>Frei João</i> e <i>Estando a dobar</i> .	AL
	9	Jogo “Descobre o padrão” e canções <i>Verão</i> e <i>Frei João</i> em modo menor.	AL
	10	Canto rítmico <i>Abóbora</i> com improvisação e canção <i>Estando a dobar</i> .	AL
	16	Canção <i>Poças d’Água</i> e canção <i>Menina se bem me queres</i> .	AS
	17	Jogo “Descobre o padrão” e canções <i>Menina se bem me queres</i> e <i>Mascarados</i> .	AL
	23	Jogo “Descobre o padrão” e canções <i>Vem comigo ao Carnaval</i> e <i>Mascarados</i> .	AL
	24	Audição de Carnaval	AL
Março 2017	3	Instrumentos da família das cordas friccionadas. Canção <i>Barquinho</i> .	AL
	9	Instrumentos da família das cordas friccionadas. Canção <i>Agulhinha</i> .	AL
	10	Instrumentos da família das madeiras. Canto rítmico <i>Barquinho</i> .	AL
	16	Instrumentos da família das madeiras. Canção do dia do Pai.	AL
	17	Instrumentos da família dos metais e percussão. Canção do dia do Pai.	AL
	23	Instrumentos da família dos metais e percussão. Canção <i>Andorinha Branca</i> .	AL
	24	Instrumentos de teclas. Canção <i>Chuva na Primavera</i> .	AL
	30	Visita de estudo	AL
	31	A viola dedilhada e a flauta de bisel. Revisão dos restantes instrumentos da escola.	AL
3º Período			
Abril 2017	20	Canção <i>Vai-te embora passarinho</i> . Escolha de instrumentos e revisão de algumas canções.	AL
	21	Canção <i>Vai-te embora passarinho</i> . Canto rítmico <i>Sweet Potato</i> . Canções <i>Andorinha Branca</i> e <i>Chuva na Primavera</i> .	AL
	27	Canção <i>Scandinavian Folk Song</i> e <i>Botão de Rosa</i> em cânone.	AS
	28	Canto rítmico <i>In the Tub</i> e canção <i>Aceita esta Flor</i> .	AL
Maio 2017	4	Canções <i>Peasant Dance</i> e <i>Aceita esta Flor</i> .	AL
	5	Canto rítmico <i>Hop and Stop</i> e canção <i>Peasant Dance</i> . Canção do dia da Mãe.	AL
	11	Canto rítmico <i>Hop and Stop</i> e canção <i>Peasant Dance</i> – continuação do trabalho realizado. Canção <i>At the Cozy Heart</i> .	AL


	12	Canto rítmico <i>Buggy Ride</i> e canção <i>Kookaburra</i> .	AL
	18	Canções <i>Aranha e Kookaburra</i> .	AL
	19	Canções <i>Aranha e Kookaburra</i> – continuação do trabalho realizado.	AL
	25	Canção <i>Bruxa</i> e revisão de canções e cantos rítmicos aprendidos ao longo do ano.	AL
	26	Canção <i>Baloíço e A Pomba</i> .	AL
Junho 2017	1	Dia da Criança – Jogos tradicionais ao ar livre	AL
	2	Canção <i>Baloíço e Ai que dia chuvoso</i> .	AL
	8	Canção <i>Baloíço e Ai que dia chuvoso</i> - continuação do trabalho realizado.	AL
	9	Canção <i>Bumble Bee e Ai que dia Chuvoso</i> .	AL
	16	Canto rítmico <i>Buggy Ride</i> e canção <i>Chuva Miúda</i> .	AL
	22	Canção <i>Umbrella</i> e revisão das canções aprendidas.	AL
	23	Continuação do trabalho realizado com a Canção <i>Umbrella</i> e revisão das canções <i>Chuva Miúda, Ai que dia Chuvoso e Poças d'Água</i> .	AL
	29	Revisão de canções e cantos rítmicos aprendidos ao longo do ano.	AL
	30	Visita de estudo	AL
Total de aulas lecionadas			69

3.4.1. Planificações e reflexões de aula de Iniciação Musical


Seguidamente apresentam-se três planificações e respetivas reflexões de aulas de Iniciação Musical lecionadas. Foram selecionadas uma por período. As duas últimas correspondem às aulas supervisionadas.

As planificações e respetivas reflexões dizem respeito às seguintes aulas:

- Aula realizada no 1º Período, dia 6 de outubro de 2016.
- Aula realizada no 2º Período, dia 16 de fevereiro de 2017.
- Aula realizada no 3º Período, dia 27 de abril de 2017.

		Academia de Música de Santa Cecília			
		PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA		Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Iniciação Musical				2º B	06/10/2016
PLANO DE AULA				Grupo 1	55 min.
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
- Reconhecer e cantar a tónica da canção; - Cantar, em grupo, a canção afinadamente; - Cantar corretamente os diferentes padrões tonais ouvidos, sozinho e em grupo; - Movimentar-se fluída e continuamente ao som de uma canção/melodia;	- Série tonal maior - A/V; - Divisão ternária: Macrotempos e microtempos;	1º “Bom dia” 1.1. Alunos cantam canção com acompanhamento ao piano pela professora; 1.2. Alunos cantam tom de repouso.	5’	- Piano - Espaço amplo - Lenços	
		2º Trabalho Sequencial: Série tonal maior com associação verbal: 2.1. Professora canta padrões e alunos respondem em conjunto ou individualmente (padrões de grupo e individuais); 2.2. Professora canta padrões individuais, indicando com o gesto e olhar o aluno que deverá imitar.	8’		
		3º Canção Dança de Outono: 3.1. Professora relembra a canção e pede aos alunos que que a cantem; 3.2. Professora pergunta aos alunos se se recordam do modo da canção e qual a tónica e dominante;	20’		
				Avaliação	

<p>- Movimentar-se de acordo com a métrica da canção, sentindo a pulsação (macrotempos) e a divisão (microtempos);</p> <p>- Reconhecer mudanças de dinâmica, reagindo vocal e corporalmente;</p>	<p>- Dinâmicas: F, p, crescendo e diminuendo</p> <p>- Movimento fluído e contínuo;</p> <p>- Espaço individual/próprio e espaço amplo;</p>	<p>3.3. Alunos levantam-se e ocupam um lugar no espaço. Professora questiona os alunos acerca dos diferentes movimentos trabalhados na aula anterior: folhas de outono a cair da árvore; levantar voo, rodopiar, voar rápida ou lentamente,...</p> <p>3.4. Professora pede aos alunos que cantem a canção e que reajam corporalmente às dinâmicas da canção, utilizando os movimentos sugeridos anteriormente.</p> <p>4ª Canção <i>Sol de Outono</i></p> <p>4.1. Professora pergunta se se recordam de alguma canção do ano anterior que fale sobre o Outono.</p> <p>4.2. Caso não se recordem, professora relembra canção “Sol de Outono”, cantando-a sem letra.</p> <p>4.3. Professora pergunta aos alunos se se recordam do modo da canção. Se necessário ajudar. Esta encontra-se em modo maior, sendo a tónica dó (remeter para o trabalho sequencial).</p> <p>4.4 Professora pede aos alunos que marquem os macrotempos e microtempos – se necessário dividir em dois grupos – enquanto ouvem e/ou cantam a canção e questiona-os acerca do que estão a audiar: “du dei” ou “du da di”.</p> <p>4.5. Professora pergunta as semelhanças entre as duas canções: falam sobre o Outono, estão as duas em modo maior e em métrica ternária. Será possível utilizar as mesmas dinâmicas?</p> <p>4.6. Alunos cantam a canção, com os gestos e aplicando as dinâmicas aprendidas.</p>	<p>20'</p>	<p>Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.</p>
--	--	--	-------------------	---

	INICIAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB G1
	PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA	

RELATÓRIO DE AULA LECIONADA

Data: 06.10.2016


Sumário: Canção “Dança de Outono” - continuação do trabalho de movimento. Canção “Sol de Outono”.

O trabalho sequencial consistiu em padrões tonais, com associação verbal e ordem familiar, que os alunos imitaram. Os alunos que ainda não tinham realizado padrões individuais puderam fazê-lo. Dois alunos revelaram alguma dificuldade na realização dos padrões de dominante, pelo que foi usado o “modo ensino”, no qual a professora realizou o padrão com o aluno.


De seguida, foram realizados exercícios de movimento, com o intuito de trabalhar a coordenação motora e consciência corporal. Foi proposto aos alunos que se movimentassem de forma fluída e contínua, à semelhança do que tinha acontecido na aula anterior. Para que não sentissem desmotivação, foi criada uma pequena história. Esta iniciou com alguns alunos a fingirem ser árvores. Quando a música inicia, as árvores transformam-se em folhas, as quais caem da árvore de forma suave, até ficarem no chão. Aí, o vento começa a ficar mais intenso (crescendo) e elas levantam-se para voar, reagindo corporalmente a diferentes dinâmicas até caírem novamente no chão, onde descansam. Nem todos os alunos conseguiram realizar a atividade com precisão, mas foram imitando os colegas. Foi ainda pedido que reagissem corporalmente às diferentes dinâmicas da canção, remetendo para o trabalho realizado na aula anterior.

Seguidamente a professora questionou os alunos se já seriam capazes de cantar a canção, uma vez que a tinham ouvido várias vezes. A maioria disse ser capaz de o fazer, pelo que todos cantaram em conjunto a canção. Após cantarem, a professora remeteu para uma canção aprendida anteriormente: deitados no chão a professora perguntou se se recordavam de alguma canção aprendida no ano anterior, que fale sobre o Outono. Rapidamente recordaram a canção “Sol de Outono”.

Em conjunto lembraram a canção e todos cantaram com letra. A professora lembrou o modo da canção, agrupando-o com a canção anterior e questionou os alunos acerca da sua métrica, os quais a reconheceram como ternária, à semelhança da canção aprendida na aula. Seguidamente todos se levantaram e baloiçando nos macrotempos cantaram a canção. Alguns alunos conseguiram realizar os microtempos simultaneamente, exceto três alunos, que revelaram bastantes dificuldades.

		Academia de Música de Santa Cecília		
PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA		Ano letivo 2016/17		
Disciplina: Iniciação Musical		2º B	16/02/2017	
PLANO DE AULA		Grupo 1	55 min.	
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos
<p>- Reconhecer e cantar a tónica da canção;</p> <p>- Cantar, em grupo, a canção afinadamente;</p> <p>- Entoar corretamente os diferentes padrões rítmicos ouvidos, sozinho e em grupo;</p> <p>- Movimentar-se fluída e continuamente ao som de uma canção/melodia;</p> <p>- Movimentar-se de acordo com a métrica da canção, sentindo a pulsação</p>	<p>- Divisão ternária: Macrotempos e microtempos, padrões rítmicos;</p> <p>- Noção de forma: AB;</p> <p>- Movimento fluído e contínuo;</p>	<p>1º “Bom dia”</p> <p>1.1. Alunos cantam canção com acompanhamento ao piano pela professora;</p> <p>1.2. Alunos cantam tom de repouso.</p>	5’	<p>- Piano</p> <p>- Espaço amplo</p>
		<p>2º Trabalho Sequencial:</p> <p>Padrões rítmicos, métrica ternária:</p> <p>2.1. Professora canta padrões e alunos respondem em conjunto (padrões de grupo);</p> <p>2.2. Professora canta padrões individuais, indicando com o gesto e olhar o aluno que deverá imitar.</p>	8’	
		<p>3º Canção Poças d’Água</p> <p>3.1. Professora canta a canção com acompanhamento (sem letra) e pede aos alunos que identifiquem a canção.</p> <p>3.2. Alunos levantam-se e ocupam um lugar no espaço. A professora canta a canção “a capella” exemplificando movimento fluído e contínuo para a primeira parte e pede aos alunos que imitem o movimento. Na segunda parte deverão saltar nos macrotempos.</p>	15’	
			Avaliação	

<p>(macrotempos) e a divisão (microtempos);</p> <p>- Reconhecer mudanças no baixo da canção;</p> <p>- Cantar o baixo da canção, afinadamente;</p> <p>- Cantar o baixo da canção, em grupo, enquanto ouve a melodia (com apoio instrumental e “a capea”).</p>	<p>- Espaço individual/próprio e espaço amplo;</p> <p>- Noção de Tónica e Dominante.</p>	<p>3.3. Professora canta a canção com acompanhamento (com letra) e realizem os movimentos sugeridos, se conseguirem deverão cantar também. Alunos retornam aos seus lugares sentados.</p> <p>4º Canção <i>Menina se bem me queres</i></p> <p>4.1. Professora canta a canção com acompanhamento (sem letra) e pede aos alunos que identifiquem a canção.</p> <p>4.2. Professora diz aos alunos que esta canção está em modo maior, sendo a tónica, dó e em métrica ternária, remetendo para o trabalho sequencial realizado anteriormente e para canção anterior;</p> <p>4.3. Professora canta a canção com acompanhamento (ainda sem letra) e pede aos alunos que cantem a tónica, sempre que a música parar. Durante a canção devem marcar os macrotempos e depois os microtempos.</p> <p>4.4. Professora canta a canção por partes e pede aos alunos que repitam em sílaba neutra (primeiro em grupo e depois individualmente). Quantas partes tem a canção? Assim que souberem a canção sem letra a professora introduz a letra.</p> <p>4.5. Professora pede aos alunos que oiçam com atenção e que tentem descobrir o baixo da canção. Primeiro da primeira parte e depois da segunda.</p> <p>4.5.1. Professora toca baixo e melodia e alunos demonstram com movimento quando o baixo muda, levantando ou baixando os braços.</p> <p>4.5.2. Professora pergunta se o baixo começa na Tónica ou na Dominante e se a Dominante que ouvem é a Dominante aguda ou grave.</p> <p>4.5.3. Professora toca baixo e melodia e alunos demonstram com movimento a Tónica e a Dominante</p> <p>4.6. Todos cantam baixo em sílaba neutra e professora canta melodia, primeiro com ajuda instrumental e depois “a capella”.</p>	<p>25'</p>	<p>Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.</p>
--	--	--	-------------------	---

	INICIAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB G1
	PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 16.02.2017

Sumário: Canção *Poças d'água* e canção *Menina se bem me queres*

Alunos movimentaram-se ao som da canção *Poças d'Água*, a qual recordavam vagamente do ano anterior. Na 1ª parte não revelaram grandes dificuldades em realizar movimento fluído e contínuo, no entanto na 2ª parte necessitaram de mais apoio por parte da professora para a realização do salto nos macrotempos. Alguns alunos tiveram de ser chamados à atenção por estarem mais agitados, comprometendo a realização da movimentação.

Os alunos conseguiram cantar a canção com relativa facilidade, no entanto revelaram alguma tendência para alterar a melodia da frase “pelas poças vou saltar”. A professora pediu que ouvissem apenas essa parte e que repetissem de seguida. Realizaram o processo de audição e repetição algumas vezes até consolidarem a melodia.

Seguidamente sentaram-se nos lugares para aprenderem a canção *Menina se bem me queres*. Os alunos aprenderam a melodia e letra com alguma facilidade, no entanto quando foi necessário descobrir o baixo, o processo foi mais moroso. Os alunos, pelo facto de terem pessoas a assistirem à aula, revelaram-se mais envergonhados e receosos na sua participação.


A professora sugeriu que demonstrassem o que ouviam através de movimento: manterem-se sentados quando *audiassem* a Tónica e levantarem-se quando sentissem necessidade de mudança: Dominante.

Apesar do baixo, naturalmente ter subdominante, a professora tocou-o apenas com tónica e dominante, no sítio da subdominante tocou o acorde de dominante com sétima. O objetivo era introduzir a subdominante na aula seguinte. Os alunos tentaram descobrir o baixo da primeira parte da canção, mas precisaram de ajuda para o fazer.

A professora sentiu necessidade de mudar de atividade, pois os alunos estavam a ficar agitados.

Realizaram uma atividade de movimento livre – Jogo do Stop – ao som de música gravada.

		Academia de Música de Santa Cecília			
		PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA		Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Iniciação Musical				2º B	27/04/2017
PLANO DE AULA				Grupo 1	55 min.
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e cantar a tónica da canção; - Cantar, em grupo, a canção afinadamente; - Entoar corretamente os diferentes padrões tonais, sozinho e em grupo; - Movimentar-se fluída e continuamente ao som de uma canção/melodia; - Movimentar-se de acordo com a métrica da canção, sentindo a pulsação 	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de Tónica e Dominante; - Modo menor harmónico: série tonal; - Métrica ternária: macrotempos e microtempos; - Movimento fluído e contínuo; 	<p>1º “Bom dia”</p> <p>1.1. Alunos cantam canção com acompanhamento ao piano pela professora;</p> <p>1.2. Alunos cantam tom de repouso.</p>	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Espaço amplo 	
		<p>2º Trabalho Sequencial:</p> <p>Padrões tonais, modo menor:</p> <p>2.1. Professora canta padrões e alunos respondem em conjunto (padrões de grupo);</p> <p>2.2. Professora canta padrões individuais, indicando com o gesto e olhar o aluno que deverá imitar.</p>	8'		
		<p>3º Canção nova: <i>Scandinavian Folk Song</i></p> <p>3.1. Alunos levantam-se e ocupam um lugar no espaço. A professora canta a canção “a capella” exemplificando movimento fluído e contínuo e pede aos alunos que imitem o movimento.</p> <p>3.2. Professora canta a canção com acompanhamento e sugere diferentes movimentos aos alunos. Sempre que a canção pára, os alunos deverão cantar o tom de repouso.</p> <p>3.3. Professora canta a canção por partes e pede aos alunos que repitam em sílaba neutra (primeiro em grupo e depois individualmente).</p>	20'		
				Avaliação	

	INICIAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB G1
	PROFESSORA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 27.04.2017

Sumário: Canção *Scandinavian Folk Song*, Canção *Botão de Rosa* em cânone.

Após o trabalho sequencial, os alunos ocuparam um lugar no espaço. Inicialmente parados, realizaram movimento fluído e contínuo e depois em movimento pelo espaço, andando nos macrotempos. Sempre que a música parava deveriam cantar o tom de repouso.

Pelo facto de estarem pessoas a assistir à aula, alguns alunos demonstraram algum constrangimento e ansiedade. Um dos alunos mostrou-se mais agitado, fruto da timidez e ansiedade, no entanto à medida que a aula foi passando a ansiedade também foi diminuindo.

Depois do trabalho de movimento alunos voltaram aos seus lugares. Relembaram a canção *Botão de Rosa*.

Professora lembrou uma atividade realizada anteriormente, remetendo para o conceito de cânone. Os alunos realizaram o cânone.

Relembaram também o baixo. Depois de os cantarem, os alunos foram divididos e dois grupos. Os dois grupos cantaram a melodia e o baixo alternadamente.

Alguns alunos tiveram alguma dificuldade em manter a afinação, sendo necessário ajuda da professora, no entanto tentou-se não recorrer em demasia ao apoio instrumental.

Ficou a sugestão de numa próxima aula, realizarem o cânone com coreografia e/ou acompanhado pelo baixo.

No fim, os alunos realizaram o “Jogo do Stop” com a canção “O soldadinho” (gravação).

3.5. Plano de estágio de Coro

A tabela 6 apresenta o calendário das aulas lecionadas, observadas e supervisionadas da turma de 2º ano de Coro e respetivos sumários. Por questões de incompatibilidade horária, apenas foi possível assistir a uma das aulas semanais, com um tempo letivo. Nesta aula, a turma costumava ser dividida em dois grupos, com ½ tempo de aula cada um, de forma a facilitar o trabalho realizado, no entanto como este é similar, o sumário é comum.

Tabela 6 - Calendário de aulas de Coro no ano letivo 2016/2017²²

Mês	Dia	Sumário	Aula
Setembro 2016	22	<i>T-Rex</i>	AO
	29	<i>A formiga e a Cigarra</i>	AO
Outubro 2016	06	<i>A formiga e a Cigarra</i>	AO
	13	<i>Crocodilo</i>	AO
	20	<i>Manga Fruta</i>	AO
	27	<i>A vírgula e o ponto</i>	AO
Novembro 2016	13	<i>A vírgula e o ponto</i>	AL
	17	<i>Pastorinhos do Deserto</i>	AO
	24	<i>Pastorinhos do Deserto</i>	AO
Janeiro 2017	5	Preparação para a Festa “Do Natal às Janeiras”	AO
	19	<i>Canção do Lápis</i>	AO
	26	<i>Sobressalto</i>	AO
Fevereiro 2017	02	<i>Sobressalto e Candeeiro</i>	AO
	09	<i>Candeeiro</i>	AO
	16	<i>Sobressalto e Candeeiro</i>	AS
Março 2017	09	<i>Candeeiro</i>	AO
	16	<i>Vou esboçar</i>	AO
	23	<i>Vou esboçar</i>	AO
Abril 2017	20	Revisão das canções aprendidas da obra <i>Armazém dos Milagres</i>	AO
	27	<i>O velho relógio de parede</i>	AS

²² AO – Aula Observada; AL – Aula Lecionada; AS – Aula Supervisionada.

Total de aulas lecionadas/observadas	3/17
--------------------------------------	------


As aulas observadas terminaram no final de abril, pois maio foi um mês de muitas atividades, o que não permitiu à professora estagiária estar presente nas aulas. Durante o mês de junho, as aulas foram dedicadas à preparação da Festa Final do 1º Ciclo, pelo que o horário da turma variava consoante as necessidades de ensaios, dificultando a observação das mesmas.

3.5.1. Planificações e reflexões de aula de Coro


Seguidamente apresentam-se as planificações das aulas lecionadas e respetivas reflexões. Foram lecionadas apenas três aulas, uma por período, e as restantes observadas.

A planificações e respetivas reflexões dizem respeito às seguintes aulas:

- Aula realizada no 1º Período, dia 13 de novembro de 2016.
- Aula realizada no 2º Período, dia 16 de fevereiro de 2016.
- Aula realizada no 3º Período, dia 27 de abril de 2017.

		Academia de Música de Santa Cecília			
		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA		Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Coro				2º B	13/11/2016
PLANO DE AULA				27,5 m + 27,5 m	
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
- Desenvolver uma postura corporal correta; - Adquirir controlo progressivo da respiração; - Desenvolver uma boa qualidade sonora; - Desenvolver as capacidades básicas respeitantes à fonação e anatomia do aparelho vocal;	Técnicas de relaxamento	1º Realização de exercícios de relaxamento corporal: - Distensão dos músculos do pescoço; - Rotação da cabeça; - Alongamento dos braços e coluna.	2'	Piano	
				Partituras	
	Postura	2º Postura - Posição equilibrada dos membros inferiores (pés e pernas); - Alinhamento da cabeça e do tronco relativamente aos membros inferiores.	1'	Avaliação	
				Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.	
	Técnica respiratória	3º Exercícios de respiração e "Aquecimento vocal": - Fluxo respiratório contínuo e controlado com consoante "s"; - Controlo abdominal com alternância entre sons: "s" e "sh". - Portamentos ascendentes e descendentes em diferentes vogais; - Exercício com graus conjuntos, em ressonância e com diferentes sons: "vvv", "br", "zz";	7'		
	Exercícios vocais			4º Canção nova: A vírgula e o ponto de Mário Nascimento - Continuação da aprendizagem da canção:	17'
	Canção A vírgula e o ponto				

<p>- Desenvolver um correto sentido de afinação, individual e de conjunto;</p> <p>- Desenvolver a concentração e memorização.</p>		<p>1º Revisão dos compassos 1 a 8;</p> <p>2º Aprendizagem dos compassos 9 a 17. No grupo 2 reforçar a aprendizagem das passagens com cromatismos.</p>		
---	--	---	--	--

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB
	PROFESSOR TITULAR: ANTÓNIO GONÇALVES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA

Data: 13.11.2016

Sumário: *A vírgula e o ponto* de Mário Nascimento.


A professora iniciou a aula com alongamentos. Alunos espreguiçaram o corpo e rodaram cabeça e ombros, para relaxar o corpo, preparando-se para a fonação. Professora deu algumas indicações e corrigiu a postura dos alunos. Seguidamente realizaram alguns exercícios de preparação vocal, em que foram associadas imagens aos sons a realizar, como tomar duche e ou secar o cabelo, entre outros.

Após a preparação vocal, a professora lembrou a canção *A vírgula e o ponto*.


Primeiro cantaram todos, imitando a professora; a professora selecionou alguns alunos, que tinham revelado dificuldade na aula anterior, para cantarem sozinhos, ao qual se foram juntado os restantes, para rever os compassos 1 a 8.

Os alunos continuaram a aprender os compassos 9 a 17, que tinham iniciado anteriormente.

Por fim, ouviu cinco alunos individualmente, para aferir se sabiam bem até ao compasso nº17 - os alunos foram escolhidos por terem maior facilidade na aprendizagem de novas canções, para servirem de modelo aos restantes alunos. Todos cantaram em conjunto. Foi reforçado o trabalho nas partes com cromatismos no grupo 2.

		Academia de Música de Santa Cecília			
		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA		Ano letivo 2016/17	
Disciplina: Coro				2º B	16/02/2017
PLANO DE AULA				27,5 m + 27,5 m	
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma postura corporal correta; - Adquirir controlo progressivo da respiração; - Desenvolver uma boa qualidade sonora; - Desenvolver as capacidades básicas respeitantes à fonação e anatomia do aparelho vocal; 	Técnicas de relaxamento	1º Realização de exercícios de relaxamento corporal: <ul style="list-style-type: none"> - Distensão dos músculos do pescoço; - Rotação da cabeça; - Alongamento dos braços e coluna. 	2'	Piano Partituras	
	Postura	2º Postura <ul style="list-style-type: none"> - Posição equilibrada dos membros inferiores (pés e pernas); - Alinhamento da cabeça e do tronco relativamente aos membros inferiores. 	1'	Avaliação Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.	
	Técnica respiratória	3º Exercícios de respiração e "Aquecimento vocal": <ul style="list-style-type: none"> - Fluxo respiratório contínuo e controlado com consoante "s"; - Controlo abdominal com alternância entre sons: "s" e "sh". - Portamentos ascendentes e descendentes em diferentes vogais; - Exercício com graus conjuntos, em ressonância e com diferentes sons: "vvv", "br", "zzz"; - Exercício com arpejo maior descendente em "ziú", em stacatto. 	7'		
		Exercícios vocais	4º Canção <i>Mas que grande sobressalto:</i>	17'	

<p>- Desenvolver um correto sentido de afinação, individual e de conjunto;</p> <p>- Desenvolver a concentração e memorização.</p>	<p>Obra: <i>O Armazém dos Milagres de Emanuel Andrade</i></p>	<p>- Revisão e aperfeiçoamento.</p> <p>5º <i>Canção do Candeeiro:</i></p> <p>- Revisão e aperfeiçoamento dos compassos já aprendidos;</p> <p>- Aprendizagem dos compassos 100 a 123.</p>		
---	--	---	--	--

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB
	PROFESSOR TITULAR: ANTÓNIO GONÇALVES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 16.02.2017

Sumário: *Mas que grande sobressalto e Candeeiro.*

A professora iniciou a aula com alongamentos. Alunos espreguiçaram o corpo e rodaram cabeça e ombros, para relaxar o corpo, preparando-se para a fonação. Professora deu algumas indicações e corrigiu a postura dos alunos.


Seguidamente realizaram alguns exercícios de preparação vocal, em que foram associadas imagens aos sons a realizar, como tomar duche e ou secar o cabelo, entre outros. Alguns alunos demonstraram dificuldade em realizar a respiração abdominal, tendo sido ajudados pela professora, que demonstrou o processo. Professora pediu a um dos alunos que demonstrasse como fazia, e os colegas repararam que ele levantava os ombros.

Após alguns exercícios colegas puderam observar que o aluno já não levantava os ombros, respirando melhor. Os alunos estavam um pouco envergonhados e tensos, pelo facto de terem pessoas a assistir à aula, sendo necessário realizar alguns exercícios para os manter focados e ativos.


Um dos alunos do segundo grupo, com dificuldades de entoação e problemas de rouquidão, ao realizar um exercício vocal sozinho, orientado pela professora, conseguiu cantá-lo afinadamente, tendo sido reforçado positivamente pela professora e colegas.

Após a preparação vocal, a professora reviu a canção *Mas que grande sobressalto*. Reviram ainda a canção *Candeeiro*, e iniciaram aprendizagem dos compassos 100 a 123.

Os alunos cantaram alternando rapazes com raparigas e dois a dois. Professora reforçou algumas partes em que estes revelaram dificuldades, principalmente ao nível do texto.

	Academia de Música de Santa Cecília			
	PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA			Ano letivo 2016/17
Disciplina: Coro				2º B 27/04/2017
PLANO DE AULA				27,5 m + 27,5 m
Objetivos	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Tempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma postura corporal correta; - Adquirir controlo progressivo da respiração; - Desenvolver uma boa qualidade sonora; - Desenvolver as capacidades básicas respeitantes à fonação e anatomia do aparelho vocal; - Desenvolver um correto sentido de afinação, 	Técnicas de relaxamento	<p>1º Realização de exercícios de relaxamento corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distensão dos músculos do pescoço; - Rotação da cabeça; - Alongamento dos braços e coluna. <p>2º Postura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posição equilibrada dos membros inferiores (pés e pernas); - Alinhamento da cabeça e do tronco relativamente aos membros inferiores. <p>3º Exercícios de respiração e “Aquecimento vocal”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluxo respiratório contínuo e controlado com consoante “s”; - Controlo abdominal com alternância entre sons: “s” e “sh”. - Portamentos ascendentes e descendentes em diferentes vogais; - Exercício com graus conjuntos, em ressonância e com diferentes sons: “vvv”, “brr”, “zzz”; - Exercício baseado na melodia, com terceiras descendentes seguidas de segunda (como no compasso nº9). <p>4º Canção nova: <i>O velho relógio de parede</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção com letra 	2’	Piano Partituras
	Postura		1’	Avaliação
	Técnica respiratória		7’	Observação direta e registo ao nível do desempenho individual, da participação e das atitudes.
	Exercícios vocais		17’	
	Obra: “O Armazém dos Milagres” de Emanuel Andrade			

<p>individual e de conjunto;</p> <p>- Desenvolver a concentração e memorização.</p>		<p>- Esclarecimento de dúvidas acerca do texto e significado de algumas palavras: freneticamente, outrora...</p> <p>- Aprendizagem das diferentes frases:</p> <p>1º Letra com ritmo;</p> <p>2º Melodia com letra (se estiverem com dificuldade, ensinar sem texto).27</p>		
---	--	---	--	--

	FORMAÇÃO MUSICAL - 2016/17	2ºB
	PROFESSOR TITULAR: ANTÓNIO GONÇALVES PROFESSORA ESTAGIÁRIA: MARIA JOÃO COSTA	

REFLEXÃO DE AULA LECIONADA

Data: 27.04.2017

Sumário: *O velho relógio de parede*

A professora iniciou a aula com alongamentos. Alunos espreguiçaram o corpo e rodaram cabeça e ombros, para relaxar o corpo, preparando-se para a fonação. Professora deu algumas indicações e corrigiu a postura dos alunos.

Seguidamente realizaram alguns exercícios de preparação vocal, em que foram associadas imagens aos sons a realizar, como tomar duche e ou secar o cabelo, entre outros.

Alguns alunos demonstraram dificuldade em realizar a respiração abdominal, tendo sido ajudados pela professora, que demonstrou o processo.

Os alunos estavam um pouco envergonhados e tensos, pelo facto de terem pessoas a assistir à aula, sendo necessário realizar alguns exercícios para os manter focados e ativos.

Após a preparação vocal alunos ouviram parte da canção *O velho relógio de parede*. Foram esclarecidas dúvidas acerca do texto e relembrada a história. A aprendizagem da canção foi feita por partes, tendo-se separado o texto da melodia, pela sua dificuldade. Os alunos cantaram alternando rapazes com raparigas e dois a dois.

Professora reforçou algumas partes em que estes revelaram dificuldades, principalmente ao nível do texto. Como a aula atrasou um pouco, professora pediu ao grupo dois que entrasse na sala antes dos colegas saírem e ouviram a canção cantada pelos colegas do grupo um.

4. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica

4.1. Formação Musical

Durante as aulas de Formação Musical, tive a oportunidade de observar o trabalho com alunos mais velhos, o qual difere em muitos pontos das aulas de Iniciação Musical. Infelizmente, não foi possível assistir a todas as aulas, por razões várias, no entanto, a professora Daniela Nunes teve o cuidado e disponibilidade para me manter a par do trabalho realizado.

Desde a primeira aula a que assisti, que os alunos se mostraram extremamente receptivos à minha presença, sendo a sua postura de aceitação e integração. Ao longo das aulas foi-me dada a oportunidade de colaborar com a professora Daniela e, apesar de manter um papel passivo, esta esteve sempre disponível para o esclarecimento de questões relacionadas com a prática pedagógica, bem como para o aceitar de propostas de atividades e sugestões.

As aulas por mim lecionadas foram muito bem aceites pelos alunos, os quais foram extremamente colaborativos, mesmo nas atividades em que se sentiam mais expostos e pouco à vontade. A relação pedagógica com estes foi excelente, na medida em que houve desde logo uma grande empatia, e apesar de alguns alunos serem mais agitados e faladores, sempre se comportaram de forma correta, esforçando-se por cumprir as regras da sala de aula. Nas aulas, o respeito pelo outro foi essencial.

As atividades em que demonstraram maior empenho e entusiasmo foram as de movimento coreográfico e de canto. Naturalmente, houve dois ou três alunos, mais renitentes em se movimentarem, por se sentirem mais expostos e inseguros.

Creio ser essencial, no 2º ciclo, o realizar de trabalho mais prático, que integre atividades de movimento, canto e até mesmo prática instrumental. Nem sempre é possível fazê-lo, na medida em que por vezes, nos vemos reféns dos programas e dos objetivos, mas a necessidade de mudança urge.

No contexto da escola atual, em que a música como cultura e como elo social e afetivo é tão importante, preocupa-me que os alunos não estejam a desenvolver aquilo que têm de melhor, o seu próprio corpo, a sua capacidade de expressão. Frequentemente, deparo-me com a ideia de que os alunos estão a perder o seu elo de ligação com os outros, estão a perder a sua espontaneidade e liberdade expressivas. Mas, acredito ser possível mudar a forma como vivem e sentem a música.

Essa mudança precisa, primeiramente de começar em mim, futura professora. À medida que fui avançando na minha aprendizagem, fui-me dando conta das minhas próprias lacunas. Lacunas que existem, fruto de um ensino ultrapassado e demasiado virado para a teoria e pouco para a música em si, para a audição, para o movimento, para o canto. A minha aprendizagem foi, essencialmente, baseada na visão e pouco na audição. Foi pensada para o geral, esquecendo as diferenças individuais.

Infelizmente, no contexto atual, a música apesar de estar a chegar aos mais novos, está a fazê-lo devagar e percorrendo um caminho perigoso, em que é vista, por muitos, como um entretenimento, um substituto, mais grave do que isso, é uma obrigação. É esse sentimento que devemos contrariar. As aulas de Formação Musical são o espaço ideal para essa mudança.

4.2. Iniciação Musical

As aulas de Iniciação Musical decorreram de forma extremamente positiva. Pelo facto de ser uma turma que eu já acompanhava desde o ano letivo passado, e com quem já havia criado ligação, não se colocaram questões de adaptação. Sabendo ainda que são crianças muito jovens e em fase de interiorização de regras, houve necessidade de estabelecer algumas desde a primeira aula. A definição de limites é essencial nestas idades, principalmente em aulas de grupo.

O trabalho realizado com esta turma consistiu no desenvolvimento do trabalho sequencial iniciado no ano letivo transato, em estreita ligação com os colegas de Laboratório Instrumental e Movimento. Apesar de não ser possível avançar tão rapidamente como no Laboratório Instrumental, é essencial que haja comunicação e colaboração entre colegas, para aumentar a produtividade do trabalho realizado.

Estes alunos, fruto da fase de desenvolvimento musical em que se encontram, ainda evidenciavam problemas ao nível da coordenação motora e da prática vocal (afinação e uso da voz cantada), pelo que se tornou essencial o desenvolvimento destas duas grandes competências, pré-requisitos essenciais à prática instrumental futura. Organizei, por isso, as minhas aulas tendo como base a voz e a prática vocal aliada ao movimento e à expressão corporal. Como referido, a prática vocal foi uma constante, servindo de base para a aprendizagem dos conceitos/conteúdos definidos pelo grupo de Formação Musical e de acordo com as planificações.

Relativamente às planificações diárias, nem sempre consegui adequá-las ao tempo de que dispunha, sendo demasiado ambiciosa. Tenho consciência de que este é um processo que não depende apenas de mim, mas acima de tudo dos alunos, da sua capacidade de concentração, foco e trabalho. Creio que, mais importante do que cumprir a planificação, é sermos capazes de nos adaptar aos alunos e ao evoluir da sua aprendizagem, tanto como grupo, como individualmente. Ao contrário do que acontece em aulas individuais, em aulas de grupo há a tendência para ensinar os alunos como se fossem todos iguais. Pedagogicamente e musicalmente isso não faz sentido. O desenvolvimento musical não se processa de igual forma com todas as crianças, logo devemos adaptar o processo ensino-aprendizagem a cada uma delas. O facto de os alunos terem aula em 1/2 grupo é facilitador do ensino diferenciado, no entanto é algo que devemos ter sempre presente na nossa prática pedagógica.

A avaliação dos alunos fez-se através de uma grelha de registo diário. Devo admitir que, por vezes, se tornava complicado usá-la devidamente, uma vez que as aulas são de carácter iminentemente prático, sendo apenas possível realizar qualquer registo após a aula. No entanto, estes registos foram essenciais para aferir as aprendizagens dos alunos.

4.3. Classe de conjunto - Coro

De todas as aulas que integraram a Prática Pedagógica Supervisionada, sem dúvida alguma de que as de Coro foram as mais difíceis. Esta dificuldade prende-se acima de tudo com as inseguranças, por mim sentidas, no que refere ao trabalho a realizar numa aula de coro. Naturalmente, existem muitos pontos em comum com as aulas de Iniciação Musical, tais como serem ambas aulas de grupo, também a prática vocal e aprendizagem de canções é uma constante. No entanto, a consciência das minhas lacunas no que refere à prática da direção, instigaram a procura de formação acrescida e complementar ao mestrado que me encontro a frequentar.

O facto da turma de Coro ser a mesma que a de Iniciação Musical foi extremamente positivo, na medida em que os alunos já me conheciam e respeitavam, não sendo necessário passar por uma fase adaptativa, no entanto tiveram alguma dificuldade em separar a professora de Iniciação Musical, da professora de Coro. Esta separação também foi difícil para mim, enquanto estagiária. Foi necessário um esforço da minha parte para planificar as aulas como aulas de Coro e não de Iniciação Musical, na medida em que os objetivos são próximos, apesar de diferentes.

Devo dizer que, as aulas lecionadas pelo professor António Gonçalves, a que assisti, foram determinantes para as minhas planificações. O trabalho, por ele realizado, é de facto de extremo valor. Infelizmente, não foi possível assistir a todas as aulas, por motivos diversos, no entanto, foi-me dada a oportunidade de assistir a ensaios de preparação da Festa de Natal/Janeiras e da Festa de Final de Ano.

Apesar das aulas a que assisti serem em $\frac{1}{2}$, grupo, a realidade do trabalho com coros é, na maioria das vezes, bastante diferente. Um bom exemplo disso, foram os ensaios a que assisti, os quais tinham um coro com cerca de 100 crianças de 2º e 4º anos. A dinâmica é muito diferente, sendo necessário criar estratégias de gestão de ruído e de grupo.

Um dos maiores constrangimentos, por mim sentidos, era o da necessidade de dirigir. Estando eu habituada a acompanhar os alunos, sem que seja necessário dirigi-los, sinto que recorri demasiado ao piano, como segurança, o que nem sempre é positivo. Há sempre o receio de não manter a afinação e naturalmente, o apoio do piano pode ser muito eficaz na aprendizagem das canções, no entanto deve ser usado apenas numa primeira fase. Futuramente, creio ser importante para a minha prática

pedagógica o afastamento do piano em alguns momentos da aula, para poder trabalhar a minha direção.

Uma das competências que devo desenvolver é a clareza do gesto, à qual está associada também a sua eficácia. Nalgumas situações, durante a aula, este não foi suficientemente claro, o que se refletiu na reação tardia dos alunos.

Concluindo, no que refere à direção, ainda tenho muito para aprender e desenvolver, no entanto creio ter evoluído positivamente, graças à observação das aulas do professor António Gonçalves e também ao uso de direção noutras aulas por mim lecionadas, fora do âmbito do coro. Frequentemente, dei por mim, a dirigir os alunos, preocupando-me em transmitir ideias musicais com o gesto, o que não acontecia anteriormente.

4.4. Reflexão Final

Na frequência do Mestrado em Ensino de Música, e no seguimento do Estágio realizado no âmbito do mesmo, tive o privilégio de adquirir ferramentas fundamentais no trabalho de docência na área de música, particularmente, no ensino dos níveis de Iniciação Musical, Formação Musical e da disciplina de Classes de Conjunto (Coro). Devo dessa forma agradecer à ESART a ampla formação profissional que me proporcionou, agradecendo mais concretamente à Professora Luísa Castilho Correia, a minha supervisora de Estágio, que me ajudou a fortalecer os níveis de exigência no meu trabalho. A constante confrontação com o desafio de encontrar novas soluções para o ensino, obrigou-me a evoluir consideravelmente na minha atividade profissional, tal como a necessidade de investigação de novas metodologias, formas de ensinar e a necessidade constante de questionar e experimentar novas práticas pedagógicas tornaram-se habituais na minha vida como professora. Da mesma forma, deixo também os meus mais sinceros agradecimentos aos Professores Rui Paiva, o meu Professor Cooperante, Daniela Nunes (Formação Musical) e António Gonçalves (Coro), pela enorme ajuda que me facultaram, tendo a constante preocupação de me transmitirem as melhores ferramentas de trabalho ao longo do Estágio.

A Prática Pedagógica Supervisionada possibilitou uma maior perceção das dificuldades relacionadas com a prática pedagógica, obrigando-me a repensar algumas limitações existentes na minha forma de ensinar, o que se tornou um incentivo para a procura de novos métodos de trabalho e novas formas de pensar os desafios que surgiram. Concluí que a natureza de qualquer trabalho, sobretudo o pedagógico, exige uma postura aberta ao conhecimento, e uma constante questionação que conduza ao crescimento dos alunos e à nossa evolução como professores. Em simultâneo, o leque de competências que nos é exigido é cada vez mais abrangente, abarcando não apenas as questões relacionadas com o ensino musical, mas também os níveis de relacionamento e comunicação com alunos, encarregados de educação e colegas de

trabalho, bem como a capacidade de exploração e demonstração da enorme paleta de emoções que a música permite que vivenciemos. Neste sentido, o trabalho de partilha de ideias e discussão entre colegas apresenta-se de suma importância, por permitir uma visão mais ampla das questões pedagógicas habituais na prática docente, possibilitando um maior número de soluções e estratégias pensadas para a sua resolução.

Tendo a consciência de que esta foi uma experiência positiva, e que permitiu a minha evolução como pedagoga, posso afirmar que me sinto agradecida pela qualidade e quantidade de recursos pedagógicos que adquiri através do Estágio, garantindo-me uma melhor preparação para os desafios que me surgirão na minha atividade profissional de docente.

PARTE II - Projeto de Investigação: A diversidade métrica e sua influência na aprendizagem musical.

1. Introdução

O tema deste projeto surgiu do interesse e experiência de lecionação ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Os primeiros anos de ensino da música são essenciais para a aquisição de competências auditivas e de *audiação*²³, que permitam ao aluno uma aprendizagem da leitura e escrita com compreensão em anos posteriores. É frequente, no ensino da música atual, uma introdução à leitura e escrita musical precoce, sem que os alunos tenham ainda adquirido as competências necessárias.

Nesse sentido, tem particular interesse a aplicação de estratégias que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de *audiação* dos alunos, nomeadamente a nível rítmico.

Edwin Gordon (2000b) refere que a diversidade musical contribui para a aprendizagem musical. Pode assim, neste caso particular, inferir-se que a diversidade métrica, contribui para a melhoria da aprendizagem de métricas usuais, nomeadamente binária e ternária. Existe nos seus textos um particular enfoque na importância de trabalhar diferentes conteúdos rítmicos, tais como métricas não usuais (5/8, 7/8, ...) e multimétricas e/ou multitemporais, assente no pressuposto de que as crianças aprendem pelo contraste e pela variedade.

Ciente do foco existente nas métricas binária e ternária, durante as aulas de Iniciação Musical, e na presença residual de métricas diferentes, tais como as não usuais, é de particular interesse um estudo exploratório no sentido de verificar até que ponto o uso de métricas não usuais, bem como multimétricas e/ou multitemporais, contribui para uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais, nomeadamente para uma melhoria da fluidez rítmica e da compreensão da sintaxe rítmica nas métricas binária e ternária.

Perante o apresentado nos parágrafos anteriores, foi procurada uma fundamentação teórica de suporte ao estudo a realizar, onde são abordadas as principais Leis e Decretos publicados em Diário da República, e que constituem o quadro legal do ensino artístico em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e os documentos que servem de referência ao Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico.

Nesta fundamentação teórica, é feita uma breve referência a algumas das definições do conceito de *ritmo*, e são ainda apresentadas as correntes pedagógicas e metodologias de alguns pedagogos, com enfoque no desenvolvimento musical rítmico.

Seguidamente é realizada uma breve descrição do tipo de investigação realizada, nomeadamente a Investigação-Ação, sucedida por uma descrição da metodologia de

²³ Termo utilizado Edwin Gordon (2000b), na sua teoria da aprendizagem musical, o qual pressupõe uma audição interior com compreensão.

ensino-aprendizagem implementada e que tem como suporte teórico a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, complementada pelas teorias dos pedagogos referidos no capítulo 3 da parte II.

Por fim, é feita uma descrição do estudo, bem como uma apresentação dos resultados e análise dos mesmos. Conclui-se com uma reflexão acerca dos resultados.

2. Problemática e objetivos de investigação

O presente trabalho de investigação pretende contribuir para uma reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem da música ao nível da aprendizagem rítmica, em sala de aula. Para tal, foi definida a seguinte problemática:

A diversidade métrica contribui para uma melhoria da aprendizagem das métricas binária e ternária?

A par da problemática, colocou-se a seguinte questão:

Em que medida pode esta diversidade métrica contribuir para uma melhoria da aprendizagem das métricas binária e ternária?

Foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, através de um estudo exploratório, se a diversidade métrica, nomeadamente o uso de métricas não usuais e multimétricas e/ou multitemporais, poderá contribuir para uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais binária e ternária, em alunos de 3º ano de Educação Musical, no ensino especializado da Música;
- Analisar qual relação entre os resultados obtidos no pré-teste (diagnóstico), pré instrução, e o pós-teste (final), pós instrução, desenvolvidos no âmbito da investigação;
- Analisar qual relação entre os resultados obtidos nos testes diagnóstico e final, desenvolvidos no âmbito da investigação, e os resultados dos testes escritos e orais, realizados pela professora da turma em sala de aula, antes e após instrução;
- Analisar qual a relação entre os resultados obtidos pelo Grupo de Controlo, e os resultados obtidos pelo Grupo de Estudo.

Visando estes objetivos, foram realizadas aulas, cujo foco foi o trabalho rítmico, com grupos de 3º ano de escolaridade, como complemento às aulas lecionadas pela professora de Formação Musical.

3. Enquadramento teórico

3.1. Enquadramento legal do Ensino Artístico em Portugal

O Ministério da Educação tem refletido na legislação publicada, uma preocupação com a necessidade de garantir igualdade ao nível do acesso dos alunos a uma formação artística especializada. Tem sido objetivo, através de reestruturações, delinear soluções que permitam enquadrar a formação artística especializada no ensino básico e secundário geral.

No que refere à legislação, o Decreto-Lei nº 310/83 é um ponto de viragem na política educativa seguida em Portugal, ao nível da vertente artística, na qual se integram a dança, a música, o teatro e o cinema.

O artigo 6º do referido Decreto-Lei especifica onde o ensino da música poderá ser ministrado, seja em estabelecimentos com ensino integrado, onde são lecionadas as disciplinas de música em conservatórios ou escolas especializadas, juntamente com as disciplinas de formação geral, seja em escolas genéricas do ensino básico e/ou secundário, onde o ensino é ministrado de uma forma articulada. Está ainda prevista neste Decreto a regulação da legislação geral dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram o ensino de Música, podendo adotar a organização, planos de estudo e programas do ensino público ou ter planos de estudo e programas próprios. Aos estabelecimentos de ensino que o requeiram e reúnam condições, pode ser concedido paralelismo pedagógico. (Silva, 2015, p.52)

Também os cursos em regime supletivo são criados, através de Despacho 76/SEAM/85, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro de 9/10/85, os quais permitem aos alunos frequentarem o ensino de música em acumulação com outros cursos do ensino em escolas genéricas do ensino básico e/ou secundário e também permite a quem trabalha, a possibilidade de frequência dos mesmos em regime pós-laboral.

Sete anos depois, em 1990, as preocupações com o ensino artístico mantêm-se, e fruto dessa preocupação estabelecem-se as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, com o Decreto-Lei nº 344 de 2 de novembro de 1990, do qual se transcrevem os Artigos 2º, 3º e 4º:

Artigo 2º

Objetivos

São objetivos da educação artística:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;

- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;
- e) Detetar as aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Artigo 3º

Educação artística genérica

A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos.

Artigo 4º

Vias da educação artística

- 1- Para além da educação genérica, a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias:
 - a) Educação artística vocacional;
 - b) Educação artística em modalidades especiais;
 - c) Educação artística extra-escolar.
- 2- A escolha das vias da educação artística deve obedecer à vontade e às capacidades dos alunos.
- 3- As diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe.

Com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, através da Portaria 225/2012, de 30 de julho, são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos

currículos do ensino básico. Neste, são reforçados aspetos fulcrais para a gestão das escolas de ensino particular e particular e cooperativo, nomeadamente a autonomia pedagógica e organizativa das mesmas, através de uma flexibilização na organização curricular e letiva. São estabelecidos tempos mínimos e máximos para cada disciplina, bem como um total de carga curricular, os quais podem ser geridos autonomamente, desde que respeitados os limites.

No que refere à Iniciação Musical, esta é contemplada no Artigo 3º da mesma Portaria, que se transcreve:

1-As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais [...] 3- As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Segundo o mesmo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, o curso de Música pode ser frequentado em três regimes distintos:

- Regime integrado: os alunos frequentam todas as disciplinas de formação geral e vocacional num só estabelecimento de ensino;
- Regime articulado: os alunos frequentam as disciplinas em dois estabelecimentos de ensino; as disciplinas do ensino geral são frequentadas numa escola do ensino genérico e as disciplinas do ensino vocacional são frequentadas numa escola especializada, neste caso de música;
- Regime supletivo: os alunos frequentam um estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudos.

Esta refere ainda, no seu Artigo 8º, as condições de admissão aos Cursos Básicos de Música. Neste podem ingressar alunos que iniciem o 5º ano de escolaridade ou alunos mais velhos, através de provas realizadas pelas escolas, de ensino especializado da música, como meio de avaliar se os alunos têm, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam.

Esta Portaria estabelece ainda os cursos básicos e secundários que podem ser ministrados nas escolas de ensino especializado de música são também criados e aprovados planos de estudo, em regime integrado, articulado e supletivo, para o Curso Secundário de Música com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição.

De extrema importância, na criação de igualdade de circunstâncias e possibilidade de acesso e frequência de cursos no ensino artístico especializado, é o facto da

legislação atual prever que todos os alunos inscritos no ensino articulado de música, quer no 2º ciclo do ensino básico, no 3º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário, frequentem este ensino especializado gratuitamente, sendo o Estado Português responsável por arcar com a totalidade das despesas inerentes.

No caso do 1º ciclo do ensino básico e no que se refere ao ensino especializado de música, estes são, maioritariamente, autofinanciados, sendo as despesas suportadas, na totalidade, pelos alunos.

A mais recente legislação data de julho de 2018, pelo Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, o qual define um novo currículo para os ensinos básico e secundário, estabelecendo regras que permitem uma maior autonomia no que refere à tomada de decisões por parte das escolas, visando o atingir das competências previstas no Perfil dos Alunos. Esta autonomia tem como base a matriz curricular definida no artigo 11º do presente Decreto-Lei, do qual se transcreve os pontos 2 e 3:

2-A carga horária das componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares - base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.

3-Constitui exceção à carga horária entendida como valor de referência:

a) A componente de formação artística especializada, nos cursos artísticos especializados do ensino básico e a componente científica e técnica artística dos cursos artísticos especializados do ensino secundário;

c) A componente de formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais e, quando exista, dos cursos artísticos especializados do ensino secundário.

Neste nota-se uma clara preocupação com a componente artística especializada, a qual deve ser valorizada e cuja carga horária deve ser mantida. No Anexo IV deste decreto podem ser consultados os valores mínimos (e máximos) de minutos a respeitar, para a formação artística especializada, destacando-se os seguintes:

- Ao nível do 2º ciclo do ensino básico, sendo que o total ao longo deste ciclo deve ficar entre os 630 e 1260 minutos:
 - 5º ano: entre 315 e 630 horas;
 - 6º ano: entre 315 e 630 horas.
- Ao nível do 3º ciclo do ensino básico, sendo que o total ao longo deste ciclo oscilar entre os 945 e 2520 minutos:
 - 7º ano: entre 315 e 720 minutos;

- 8º ano: entre 315 e 810 minutos;
- 9º ano: entre 315 e 990 minutos.
- Por fim, ao nível do ensino secundário, não é definido um total, mas a carga horária pode ser distribuída entre duas a cinco disciplinas por ano, no qual se inclui uma disciplina bienal:
 - 10º ano: entre 225 e 1080 minutos;
 - 11º ano: entre 270 e 1080 minutos;
 - 12º ano: entre 180 e 1260 minutos.

Ainda ao nível do ensino artístico especializado, uma das alterações mais significativas relaciona-se com a admissão a cursos no ensino superior. Anteriormente, os alunos a frequentar cursos profissionais e artísticas eram forçados a realizar exames nacionais dos cursos científico-humanísticos. Com a legislação atual, podem candidatar-se ao ensino superior, realizando apenas os exames das disciplinas específicas exigidas para o curso a que pretendem aceder.

A este Decreto-Lei veio juntar-se a Portaria nº223-A/2018, a qual procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do mesmo. Os artigos nº 5 e nº 7 dizem respeito à regulamentação da matriz curricular ao nível do 1º ciclo do ensino básico, na qual são contempladas as iniciações em Música, integradas no ensino artístico especializado. No nº 1 do artigo 5º pode ler-se: “salvaguardada a formação geral prevista no número anterior, nos cursos artísticos especializados é reforçado o currículo na área artística de forma a proporcionar aos alunos uma formação específica, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano.”

O artigo 7º estabelece a carga horária mínima ao nível das iniciações em música, bem como as disciplinas que as integram, não existindo alterações comparativamente à Portaria 225/2012, de 30 de julho.

3.2. A Formação Musical no 1ºCiclo do Ensino Básico

A LBSE, Lei 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 7, estabelece que a Educação Musical seja um dos objetivos gerais do ensino básico, na promoção e desenvolvimento da Educação Artística, de modo a que os alunos encontrem e desenvolvam as suas aptidões artísticas, através das diferentes formas de expressão estética. Propõe que, para o 1º ciclo, se considere o desenvolvimento no domínio da expressão musical e para os 2º e 3º ciclos, a prática e a formação artística dentro dos objetivos propostos. Segundo a mesma Lei, os objetivos globais do ensino genérico da música são, por um lado, estimular práticas individuais e em grupo, desenvolvendo a compreensão da linguagem musical e a criatividade. Simultaneamente é objetivo o identificar de

orientações específicas, visando o encaminhamento desses alunos para escolas especializadas.

Até muito recentemente um dos mais importantes documentos de suporte ao ensino no 1º ciclo era o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais, publicado em 2011, no entanto o paradigma alterou-se com a mais recente legislação no que diz respeito ao ensino, o Despacho nº 6478/2017, o qual homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no qual se pode ler:

Em resposta às necessidades resultantes da realidade social e este desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases, convocam o sistema educativo para a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pretende constituir um documento de referência para a organização do sistema educativo e das escolas. “Foi submetido a debate e discussão pública, com ampla participação das escolas (Despacho nº 6478/2017)” e encontra-se disponível online, no sítio da Direção-Geral da Educação.

Este Perfil encontra-se estruturado em *Princípios, Visão, Valores, e Áreas de Competências*.

Os seus princípios orientadores são:

- Base humanista;
- Saber;
- Aprendizagem;
- Inclusão;
- Coerência e flexibilidade;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade.

A par da visão do aluno como cidadão e dos valores a serem desenvolvidos, estabelece um conjunto de áreas de competências, como referido anteriormente, que integram conhecimentos, capacidades e atitudes. São estas:

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;

- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Consciência e domínio do corpo.

Não é objetivo fazer corresponder cada uma destas competências a uma área curricular específica, mas antes entendê-las como competências transversais a várias áreas curriculares. Da mesma forma, em cada área curricular estão envolvidas várias competências, quer teóricas, quer práticas. Este perfil orienta para a organização do Sistema Educativo, dando liberdade às escolas ao nível da execução e gestão do currículo.

Atualmente, o ensino da música no 1º ciclo do ensino básico, em escolas de ensino especializado de música, não possui indicações específicas por parte do Ministério da Educação, além da legislação já referida, não existindo uma separação programática entre a Educação Musical no ensino geral e a Formação Musical do 1º ciclo no ensino especializado da música.

Por essa razão, servem de base ao ensino especializado da música no 1º ciclo os seguintes documentos curriculares:

- Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Artística – Música.²⁴
- Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 1.º Ciclo

As Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiram como complemento ao Perfil do Aluno e foram estruturadas a partir de três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística:

- Experimentação e criação;
- Interpretação e comunicação;
- Apropriação e reflexão.

De referir que as competências foram estabelecidas por ciclo e não por ano, tendo em conta as diferenças individuais, ao nível do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Neste documento a voz e o corpo são o foco e meio de aprendizagem, como refletido no texto:

A voz e o corpo da criança, bem como os objetos do seu quotidiano,
são os recursos privilegiados para o desenvolvimento musical neste

²⁴ Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

ciclo de ensino. As atividades musicais deverão ser exploradas a partir dos elementos musicais de melodia, harmonia, ritmo, pulsação, divisão, métrica, dinâmica, textura, forma e timbre. Contudo, deverá-se ter em conta que a experiência musical é holística, total, portanto, os elementos musicais anteriormente referidos deverão ter um papel clarificador, facilitador e sistematizador da escuta, da prática e da criação musicais dos alunos (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.3).

Quanto ao programa de Educação Musical do 1º ciclo do Ensino Básico, este encontra-se dividido em dois grandes blocos, “Jogos de Exploração”, o qual propõe trabalhar a voz, o corpo e os instrumentos, como um todo e de forma harmoniosa; e o segundo bloco “Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical”, o qual tem como fim o domínio de aspetos considerados como essenciais à vivência musical das crianças na escola, nomeadamente o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musicais e a representação do som. Nestes dois blocos são encontrados objetivos intimamente ligados ao ritmo e ao movimento dos quais se destacam (Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo, s/d, pp.69-74) :

- Entoar rimas e lengalengas;
- Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas, (...);
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal;
- Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias e canções gravadas;
- Associar movimentos a: pulsação, andamento, dinâmica, acentuação, divisão binária/ternária;
- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos;
- Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento;
- Reconhecer ritmos e ciclos: da vida, como a pulsação e a respiração; da natureza (noite-dia, estações do ano), de máquinas e objetos, de formas musicais (AA, AB, ABA,...);
- Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo: timbre, duração, intensidade, altura e localização;
- Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz com percussão corporal;
- Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras;
- Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos;

- Participar em danças de roda, de fila, tradicionais, infantis;
- Participar em danças do repertório regional e popularizadas;
- Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar: intensidade, duração, altura, pulsação, andamento e dinâmica;
- Identificar e utilizar gradualmente dois símbolos de leitura e escrita musical.

É ainda pressuposto deste documento a possibilidade de mobilização de saberes ao longo dos vários ciclos.

Apesar da variedade expressa no programa e valorização do repertório tradicional, esta variedade é limitada, não se encontrando referências a métricas diferentes da binária e da ternária. Partindo do pressuposto de que antes da teoria deverá vir a prática, como defendido por pedagogos como Dalcroze, Kodály e Gordon, bem como da importância da criação de um vocabulário musical rico e amplo para a aprendizagem musical, a inexistência de outras métricas pode condicionar a aprendizagem musical futura.

Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018, p.53), referem que “na sua dissertação sobre a disciplina de Formação Musical, Fátima Pedroso discute, apoiada em Kühn (1988) e Cuddy & Uptis (1992), o desenvolvimento da capacidade auditiva que «(...) não pode ser muito ampla com um repertório escasso (Kühn, 1998, p.12)»”.

Também a falta de variedade ao nível do repertório na Formação Musical, e consequentemente a variedade rítmica, tem sido alvo de preocupação em Portugal (Costa, Pais-Vieira e Pinto, 2018, pp.52-53). Estes autores (Costa, Pais-Vieira e Pinto, 2018, p.53), referem que “Francisco Monteiro (não especificando a Formação Musical, mas, por omissão, incluindo-a no conceito lato de educação musical) alerta para um repertório no ensino da música resumido «(...) quase exclusivamente a estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX» (1997, p.131)”.

De facto, alguns programas de Formação Musical contemplam apenas, a partir do 5º grau, as métricas como o 5/8 e o 7/8, de que é exemplo o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga²⁵, outros a partir do ensino secundário, de que são exemplo a Escola de Música do Conservatório Nacional²⁶ e a Academia de Música de Santa Cecília. Esta exposição a métricas diferentes da binária e da ternária é feita de forma teórica e através da leitura das mesmas não sendo, geralmente, precedida de uma sensibilização auditiva e motora. Esta falta de preparação pode condicionar a aprendizagem destas métricas, pois parte de um processo intelectual. É, por isso, essencial que exista uma exposição precoce a material e repertório variado.

Pedagogos como Kodály (Cruz, 1998b) defendem o uso de repertório tradicional de cada país como fonte de material musical, valorização expressa também no programa

²⁵ <https://www.conservatoriodebraga.pt/>

²⁶ <http://www.emcn.edu.pt/>

de Educação Musical do 1º ciclo. No entanto, o material utilizado em Portugal é, quase exclusivamente, nas métricas binária (mais frequente) e ternária, apesar do repertório tradicional português ser rico em material métrico diferente. Um bom exemplo disso, são algumas canções presentes no Cancioneiro Popular Português de Michel Giacometti, como:

- *Vai-te embora, Ó papão* (Giacometti, M, 1981, p.17)²⁷;
- *Fiz uma aposta senhores* (Giacometti, M, 1981, p.164)²⁸
- *Bendito e louvado seja* (Giacometti, M, s/d, p.192)²⁹
- *Oh Bento Airoso* (Giacometti, M, 1981, p.43)³⁰

Mas este não é o único recurso existente. A par de outros cancionários disponíveis, a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), criou a plataforma digital “Cantar Mais”³¹, na qual se encontram canções variadas, tanto tradicionais, como do mundo e de autor.

3.3. O Ritmo na Pedagogia Musical

Quando se fala em música são vários os elementos referidos a ter em conta, sendo um dos elementos fundamentais o Ritmo.

O ritmo, de acordo com Martenot (1970), é o elemento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança. O ritmo é considerado «o primeiro dos elementos musicais a surgir no desenvolvimento da humanidade, e por constituir parte vital da criança» (Fialho e Araldi, 2012, p. 170)

Como referido também por Lussy³² (1965, p. 8), “Para los para los griegos era, pues, el ritmo el elemento primordial, activo e masculino de la musica, al proprio tiempo que el principio generator de las pasiones.”

Frequentemente o ritmo é associado ao movimento, de que é exemplo a seguinte frase de Edwin Gordon:

A palavra ritmo vem do grego *rythmos*. Significa fluidez, como a da água dum rio. Em latim, *mov* implica movimento e *mot* “moção”. O infinito latino *movere* significa “mover”. O ritmo e, possivelmente, a

²⁷ Canção recolhida em Arganil, Viseu.

²⁸ Canção recolhida em Aljezur, Faro.

²⁹ Canção recolhida em S. Miguel de Acha/ Idanha-a-Nova, Castelo Branco

³⁰ Canção recolhida em Paradela/ Miranda do Douro, Bragança.

³¹ <http://www.cantarmais.pt/pt/>

³² Mathis Lussy (1828-1910), psicólogo e pedagogo suíço, seus estudos sobre a natureza do ritmo influenciaram de forma determinante a prática pedagógica de Jaques-Dalcroze, que foi seu aluno.

(e)moção foram associados com o movimento, na mente dos pensadores da antiguidade... (Gordon, 2000a, p. 220).

Existem ainda, referidas em Lussi (1965, p. 22), inúmeras definições do conceito de Ritmo, que associam ritmo, movimento e espaço, de que são exemplo as seguintes:

“«El tiempo es la medida del movimiento e de la detención» (Aristides Quintiliano)”³³

“«Llamamos ritmo a un movimiento que percibimos de manera que el tiempo, su duración, puede ser regularmente dividido en pequenicos fragmentos» (Wetphal)”³⁴

“«El ritmo es el orden en el tiempo o en el espacio» (Charles Leveque)”³⁵

No que refere ao ensino da música, inúmeros pedagogos, ao longo dos anos, têm-se debruçado acerca do ensino e aprendizagem da música, e em particular acerca do ensino do ritmo (Palheiros, 1999). Palheiros (1999) enuncia alguns fatores que levaram a uma valorização do ensino do ritmo na Educação Musical, tais como a evolução da dança no início do Séc. XX, que a par de um conjunto de movimentos psicológicos e pedagógicos, se refletiram num reconhecimento da importância do corpo, à procura do conhecimento de música tradicional não ocidental e a um particular interesse pelo ritmo e instrumentos de percussão por parte dos compositores.

Um dos grandes impulsionadores da relação ritmo/ música e movimento foi Jaques-Dalcroze.

Dalcroze foi um pedagogo nascido em 1865, em Viena de Áustria, e criador de um método de ensino musical, designado de “Rítmica”. A sua proposta educativa tinha como pressuposto a harmonia entre 3 elementos: espaço, tempo e energia. Para este:

*1) Le rythme est du mouvement. 2) Le mouvement est d'essence physique. 3) Tout mouvement exige de l'espace et du temps. 4) L'expérience forme la conscience musicale. 5) Le perfectionnement des moyens physiques a pour conséquence la netteté de la perception. 6) Le perfectionnement des mouvements dans le temps assure la conscience du rythme musicale. 7) Le perfectionnement des mouvements dans l'espace assure la conscience du rythme plastique. 8) Le perfectionnement des mouvements dans le temps et dans l'espace ne peut être acquis que par des exercices de gymnastique dite rythmique (Dalcroze, 1920, 56)*³⁶.

³³ Tradução: “o tempo é a medida do movimento e da paragem”

³⁴ Tradução: “Chamamos ritmo a um movimento que percebemos de maneira a que o tempo, a sua duração, possa ser dividida de forma regular em pequeníssimos fragmentos”

³⁵ Tradução: “O ritmo é a ordem no tempo ou no espaço”

³⁶ Tradução: “O ritmo é movimento; o movimento é de uma essência física; todo movimento exige espaço e tempo; a experiência física forma a consciência musical; o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo consolida a consciência do ritmo musical; o aperfeiçoamento dos movimentos no espaço consolida a consciência do ritmo plástico e o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço só pode ser adquirido pelos exercícios da ginástica dita rítmica.”

Dalcroze tinha uma concepção integrada da Educação Musical, em que a Música deve estar associada ao ritmo e ao movimento, à expressão corporal. Acreditava que a primeira e mais imediata forma de percepção e compreensão musical se fazia através da experiência motriz. Este partia do pressuposto de que as primeiras experiências musicais se davam através do movimento, sendo de ordem motora. Por essa razão, como referido por Mariani (2012, p.40), “a Rítmica é o centro da pedagogia dalcroziana”.

Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais (Mariani, 2012, p.40).

No entanto, este fenómeno não se revela apenas físico, mas também mental. A Rítmica funciona nos dois sentidos, a aprendizagem musical dá-se através da expressão corporal e da mesma forma a vivência musical impulsiona a aprendizagem corporal. Os seus princípios fundamentais eram a experiência sensorial, o conhecimento intelectual e a educação rítmica e musical (Ávila, s/d, pp.2-3).

Segundo Dalcroze, para que essa vivência musical/corporal seja plena, é essencial que a sua prática se dê num espaço amplo.

Segundo Ávila (s/d, p.4), as finalidades da rítmica de Dalcroze são:

- Desenvolver e aperfeiçoar o sistema nervoso e o muscular, de forma a estabelecer uma “mentalidade rítmica”, na qual a ligação do corpo e do espírito são fundamentais, e constantemente influenciada pela música;
- Criar relações equilibradas e de forma harmoniosa entre os movimentos corporais, e o tempo, desenvolvendo um sentido rítmico e musical;
- “Pôr em relação os dinamismos corporais matizados no tempo com as dimensões e as resistências do “espaço”, para criar o sentido do ritmo músico-plástico.”

A par da rítmica, um conceito muito importante em Dalcroze é o “solfejo”. Aqui, a prática deve preceder a escrita, ou seja, primeiro deve dar-se ao aluno a possibilidade de cantar, de se movimentar, gesticular, dirigir e tocar instrumentos de percussão, realizando assim solfejo oral e corporal, só depois se deve passar ao solfejo escrito/lido.

É através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação. Os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos são acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases

através das mudanças de direção. Deve-se buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física (Mariani, 2012, p.42).

Também Edgar Willems (1970, p.15) fala do ritmo como um dos elementos fundamentais da música, a par da melodia e da harmonia. Para este, todas as crianças têm um «dom» musical e um dos seus elementos primeiros é o instinto rítmico (Willems, 1970, p. 20).

Edgar Willems (1890 - 1978) foi um pedagogo e professor de música belga cujas teorias partiram do princípio de que a música e o ser humano têm como ligação a vida. Pretendeu estabelecer as bases psicológicas para uma educação musical universal, acessível a todas as crianças desde uma idade precoce.

A sua proposta pedagógica define três elementos fundamentais em música (Willems, 1970, p.15):

- Ritmo – constituído por elementos base, nomeadamente os tempos, o compasso e as subdivisões binária e ternária;
- Melodia – na qual se incluem os sons, os intervalos melódicos, as escalas e os modos;
- Harmonia – constituída pelos intervalos harmónicos, acordes e cadências.

Para o autor, todos estes são mais do que elementos materiais, são elementos da vida. Como tal, é essencial “que a criança *viva os factos musicais* antes de tomar consciência deles” (Willems, 1970, p.20)

Alguns dos elementos de trabalho da pedagogia Willems são:

- Material auditivo variado;
- Canções escolhidas de acordo com objetivos pedagógicos;
- Canções “populares oriundos do génio da sua raça” (Willems, 1970, p.24);
- Canções mimadas para a educação pré-escolar;
- Vocabulário musical simplificado, sem recurso à teoria convencional (ex: sons grossos/finos; sons altos/baixos);
- Exemplos representativos de movimentos naturais, tais como: movimento pendular, saltitar, galopar, marchar (...);
- Prática instrumental com recurso a canções simples.

De facto, as canções são para este, recurso privilegiado de ensino e devem ser trabalhadas por graus de dificuldade e escolhidas de acordo com os elementos a trabalhar dentre o ritmo, os intervalos, os acordes e os modos.

Um dos seus focos é o solfejo, mas trabalhado tendo como base a prática e a experiência musical. Na sua preparação para a leitura musical, considera essenciais os elementos *pré-solfégicos* (Willems, 1967, p.9), cujo principal meio são:

- **«Ordenações elementares»:** Estas consistem em ordenações de sons, nomes e notas escritas, uma vez que o “movimento sonoro é a verdadeira base da música” (Willems, 1967, p.10);
- **Leitura por relatividade:** Realizada em pauta simples, sem recurso a clave e tendo em conta os seguintes aspetos:
 - *Aspeto Auditivo:* baseia-se no movimento sonoro com ou sem nome de notas;
 - *Visual – cerebral:* baseia-se na relação entre notas.
- **O Ritmo e a Métrica:** reforça a importância no desenvolvimento do sentido rítmico e em particular do *sentido do tempo*, o movimento corpóreo. Willems (1970, pp. 32-33) refere-se ao ritmo da seguinte forma:

(...) o ritmo é um elemento de vida e, particularmente, de vida fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano. Uma experiência, que não se limita à música, mas que se estende às diferentes disciplinas artísticas, mostra que no aluno que tem falta de ritmo a consciência do movimento corpóreo está pouco desenvolvida. (...) O verdadeiro ritmo é inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações (...).

Willems enuncia «quatro modos rítmicos» como a base da aprendizagem rítmica. Estes consistem em quatro formas de realização rítmica:

- *Ritmo*, por meio da memória física;
- *Tempo*, por ele associado à marcha como unidade base do movimento natural;
- *Compasso*;
- *Subdivisão dos tempos*.

Tendo estes «quatro modos rítmicos» como base, sugere um conjunto de exercícios de ritmo e métrica sem leitura (Willems, 1967, p.22):

- *Batimentos* variados no que refere à dinâmica, precisão de conjunto, preparação de compassos e exercícios de memória de duração sonora;
- Reprodução e invenção de ritmos;
- Batimento dos «quatro modos rítmicos»;
- Mudança livre de compasso, através do gesto com os braços por parte do aluno, ao qual o professor corresponde improvisando;
- «Modos rítmicos» simultâneos, realizados em combinações de dois ou mais;
- Marcação e reconhecimento dos compassos;
- Realização de *ritmos em cânone*;

- Leitura rítmica sem compasso

Na introdução à leitura rítmica, esta é feita inicialmente sem compasso, só depois é introduzido o compasso. Por fim introduz a leitura melódica.

Também no “Método Kodàly”, a prática e vivência musicais precedem a teoria. Tudo deve ser primeiro experimentado e vivenciado de forma sensorial e só posteriormente ensinado de formalmente.

É importante ressaltar que, na pedagogia Kodàly, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisadas ao cantar e formais quando escritas) (Silva, 2012, p.57).

O “Método Kodàly” ou Método Húngaro foi organizado e estruturado pelo músico e pedagogo húngaro Zoltan Kodàly (1882 – 1967), mas também por outros pedagogos e compositores húngaros. Um dos grandes objetivos de Kodàly era a alfabetização musical. Cruz (1998b, p.10) transcreve uma frase de Kodàly: “A Música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população”.

Amorim (2014), tendo como base autores como Chosky e Kodàly, destaca os seguintes objetivos no Método Húngaro:

- Encorajar a *performance* musical dos estudantes, sobretudo vocal e coral.
- Promover a literacia musical.
- Dar a conhecer à criança a música tradicional húngara e a música erudita ocidental.
- Alargar os horizontes estético-musicais da criança.
- Promover um desenvolvimento social e artístico equilibrado.
- Formar músicos profissionais e ouvintes esclarecidos.

De facto, para Kodàly, as escolas eram um meio privilegiado de formação e alfabetização musical. Através do ensino da música, poder-se-ia fomentar o pensar musical, desenvolver musicalmente e tornar a música parte integrante da vida dos cidadãos. O conceito de alfabetização musical pressupõe a apropriação da música com compreensão, ou seja, ser capaz de pensar musicalmente, bem como ouvir, interpretar, ler e escrever utilizando formas de escrita tradicionais.

Ao longo dos anos, Kodàly e seus contemporâneos fizeram um conjunto de recolhas etnomusicológicas, as quais foram sistematizadas e aplicadas ao ensino na Hungria. Segundo Cruz (1998b, p.3), o seu método não é mais do que a junção de várias ideias e técnicas, por ele importadas de outros países, de que são exemplo a solmização

relativa, a notação numérica, a *stick notation*, os *hand signs*, as *flying notes* e as sílabas rítmicas.

Além destes conceitos, e do foco na música tradicional, Kodály considerava importante a exposição das crianças à música em idade precoce. Na aplicação do conceito de formação musical Kodály às escolas húngaras, o ensino realiza-se a partir dos três anos, em infantários vocacionados para a música. Esta fase inicial do ensino estende-se até aos seis anos, de forma exploratória e sensorial, e tem como objetivos: “Aprender a cantar, coordenar movimentos e aprender os primeiros elementos musicais, para além de desenvolver o sentido rítmico, a memória musical, a audição interior, a criatividade, sentido da forma...” (Cruz, 1998a, p.13).

Segundo Chosky (1974, p.8), para Kodály, o repertório tradicional, de que são exemplo as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas, é fonte rica de música e pode ser vivenciada antes da criança frequentar a escola. A partir dos seis anos, iniciam uma aprendizagem formal e consciente da música, onde esse mesmo repertório é fonte de material pedagógico. O objetivo é aproveitar a riqueza e vivência natural das rimas, frases e formas das melodias em língua materna. A este é aliado o uso de repertório erudito ocidental, proposto por Kodály, de compositores como Monteverdi, Bach, Haendel, Mozart entre outros do período barroco ao contemporâneo.

A aprendizagem instrumental não é obrigatória (Cruz, 1998a), na medida em que a voz é extremamente valorizada, não sendo necessário a prática instrumental para fazer música. Segundo Sandor (como citado em Cruz, 1998a, p.10), “Se tentássemos exprimir a essência desta educação numa só palavra, ela seria: CANTAR!”

Um dos objetivos deste método, como acima referido, é o desenvolvimento rítmico e a audição interior. Este desenvolvimento faz-se através da experiência musical. A aprendizagem rítmica não é realizada de forma teórica, mas parte da prática e da imitação, na qual o professor é o modelo, para a teoria e intelectualização, intermediada pela participação ativa dos alunos.

O ensino de ritmos escritos é derivado do repertório folclórico e fragmentos de canções previamente conhecidas (ou trabalhadas) pelos alunos. No início, o ritmo consiste basicamente de estruturas de pulsação, pulsação subdividida em duas partes iguais, pulsação subdividida em quatro partes iguais. Ritmos e subdivisões são previamente vivenciados em sala de aula por meio de palmas, batidas de pés e marcações com instrumentos de percussão. (...) A leitura de ritmos é introduzida através do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais (Silva, 2012, p.77).

Além dos exercícios de percussão corporal são também utilizadas, para a percepção de forma e tempo, coreografias, tais como danças de roda, de fila, entre outras.

As principais técnicas do Método Húngaro são:

- **A solmização relativa ou dó móvel:** nesta, as diferentes notas musicais são associadas a diferentes sons, de acordo com o contexto tonal, modal ou

pentatónico (Amorim, 2014) em que se encontram, bem como a função que desempenham nesse mesmo contexto. Ao contrário do que acontece no sistema de leitura fixo, em que uma nota tem um lugar fixo na partitura, independentemente do contexto tonal, modal ou pentatónico da melodia. Amorim (2014, p.17) citando Chosky (1974) e Szónyi (2012), enuncia como principais vantagens da solmização relativa “o estabelecimento na memória da criança de relações intervalares e sensação de função dentro de uma organização sonora, bem como a aprendizagem da leitura por relatividade, por exemplo, conseguir ler o mesmo padrão intervalar em várias localizações na pauta.”

- **A fonomímica:** sistema de gestos, realizados com as mãos e utilizando a parte superior do corpo, os quais são associados às notas da solmização relativa. A cada nota corresponde um som. Segundo Chosky (1974, p.18), “uma das vantagens que advém da utilização destes gestos é o reforço cinestético, visual e espacial das relações intervalares aprendidas.”
- **As sílabas rítmicas:** estas estão diretamente relacionadas com o ensino e aprendizagem do ritmo. Kodàly recorreu às sílabas rítmicas de Émile Chevé.

Um pedagogo importante na relação música e movimento foi Carl Orff (1895 – 1952), compositor alemão que desenvolveu as suas ideias a partir da relação da música com o movimento. Este preconizou a união entre música, palavra/linguagem e movimento/dança, a par com Gunild Keetman, desenvolvendo a ideia de que o processo ensino-aprendizagem da “Dança Elementar” e da “Música Elementar” deve ser feito por via da prática. A abordagem Orff-Schulwerk pretende um ampliar e evoluir das capacidades artísticas, emocionais e cognitivas inatas de cada um (Cunha, 2014/15).

Wuytack (1993), citado por Palheiros (1999, p.6) diz:

Advogando uma música *elementar*, que integra o movimento, a dança e a palavra, e é realizada pelas crianças, Orff salientou o ritmo da palavra e a expressão verbal como elementos básicos da aprendizagem rítmica. Popôs a utilização de rimas e canções tradicionais infantis, exercícios rítmicos com textos ou percussão corporal e peças vocais e instrumentais, elaboradas em formas simples, como o rondó e o cânone.

Cunha (2014/15), enuncia pressupostos pedagógicos da Orff-Schulwerk, com base no trabalho de Vera Maschat, dos quais se destacam:

- A aprendizagem ativa como essência. A criança (ou adulto) deve vivenciar a dança e a música, pois só assim poderá desenvolver, à posteriori uma compreensão mais profunda dos conceitos aprendidos;
- O fazer música em grupo como meio impulsionador de aprendizagens, na medida em que a música é “uma forma de expressão e comunicação interativa” (Cunha, 2014/15);

- O corpo humano como primeira e mais natural fonte de produção/execução musical. Na voz tem fonte de expressão musical e linguística e no corpo “recursos expressivos de grande valor”;
- O instrumental Orff, conjunto de instrumentos de percussão de altura definida e indefinida, juntamente com a flauta de bisel, organizados e utilizados, visando a aprendizagem musical;
- O movimento, a experimentação, a descoberta e o jogo como fontes de conhecimento (Cunha, 2014/15);
- A improvisação, a criação e a experimentação como elementos base na aprendizagem.

Resumidamente, as três palavras que, de forma interligada, melhor descrevem a Orff-SchulWerk são: criatividade, música e movimento (Cunha, 2014/15).

Por fim, um dos pedagogos mais recentes, que estabelece uma forte ligação entre ritmo e movimento é Edwin Gordon. Este era um músico de jazz, investigador e pedagogo americano, que focou a sua investigação na forma como as crianças aprendem música. A sua Teoria da Aprendizagem Musical (TAM) é uma explicação acerca disso:

Da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) antes de entrarem para a escola (Gordon, 2000b, pp.1-2).

Para Gordon, a orientação formal e informal numa idade precoce é essencial para o desenvolvimento do pensamento musical, ou como este o designa, para a *audiação*.

Audiação é um conceito criado por Edwin Gordon e é uma das bases fundamentais da sua Teoria da Aprendizagem Musical. Para Gordon (2000b, p.27), “A audiação ocorre quando se ouve ou se *compreende* música em silêncio, quando o som da música já não está ou pode nunca esteve fisicamente presente.” Para este, o processo de *audiar* é muito similar ao processo de pensar, enquanto outra pessoa fala, apesar da música e da linguagem serem díspares, bem como a sua aprendizagem. “A audiação é para música o que pensamento é para a fala” (Gordon, 2000b, p.4)

Outro dos conceitos fundamentais da sua teoria é o de aptidão musical. Sobre esta, Gordon diz:

O alcance com que alguém audia intuitivamente alturas e durações de sons essenciais e os organiza subjetiva ou objetivamente é uma medida da sua aptidão musical. O nível de aptidão musical em desenvolvimento ou estabilizada que alguém demonstra é uma indicação das suas potencialidades para aprender a audiar de uma forma culturalmente aceite e mais complexa do que a mera intuição permite (Gordon, 2000b, p. 27).

Para Gordon, estes dois conceitos estão intimamente ligados, sendo a *audiação* a base da aptidão musical.

Quando este fala em aptidão musical, não se refere a esta como algo que se tem ou não tem. Para Gordon, aptidão é algo com que se nasce, no seu potencial máximo e que, se não for devidamente desenvolvida, vai decrescendo até estagnar por volta dos nove anos. Nem todos nascem com a mesma aptidão, e esta pode variar rítmica e tonalmente, de pessoa para pessoa. No entanto, se uma criança com uma aptidão elevada não for estimulada musicalmente, pode nunca vir a atingir o seu potencial máximo. Por essa razão, a Teoria da Aprendizagem Musical contempla o ensino informal e formal para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.

O ensino numa idade precoce é fulcral para o desenvolvimento de capacidades musicais, nomeadamente para o desenvolvimento da Pré-Audiação, designada por Gordon (2000b) como *Audiação Preparatória*. Esta precede a *audiação* e segundo este autor estabelece-se aproximadamente entre os dois e os seis anos, no entanto, o mesmo também alerta para o facto da idade musical nem sempre corresponder à idade cronológico, pelo que as idades referidas são apenas aproximadas. Numa situação extrema um adulto, sem o devido estímulo musical pode nunca desenvolver a sua *audiação*, mantendo-se na *audiação preparatória*. Existem vários tipos e estádios de *Audiação Preparatória* e uma criança pode transitar de um para o outro em qualquer altura, sem que seja indispensável ter atingido a idade prevista.

Existem três tipos de *Audiação Preparatória*: aculturação, imitação e assimilação. Ao nível da aculturação, a criança é exposta à música que a rodeia, da sua cultura, por meio de gravações e ao vivo. A aculturação musical está muito próxima da aculturação à linguagem (Gordon, 2000b, p.43), na medida em que as crianças inicialmente ouvem o que as rodeia e inconscientemente vão estabelecendo relações entre os sons, com vista ao estabelecimento de uma comunicação com sentido. Segundo este autor,

Quanto mais variada for a linguagem que as crianças ouvem, melhores capacidades de comunicação elas terão, porque é o vocabulário que adquirimos através da audição que serve de base para o desenvolvimento do nosso vocabulário de balbucio e, mais tarde, para o desenvolvimento do nosso vocabulário falado (Gordon, 2000b, p.43).

É com base nesta ideia que este defende que a iniciação precoce na aculturação é essencial, pois quanto mais tarde essa iniciação se der, mais tarde se desenvolve musicalmente. Um termo importante na sua teoria é o de *balbucio musical*, o qual está muito próximo do balbucio relacionado com a linguagem. Este consiste “nos sons «musicais» que uma criança produz antes de desenvolver um sentido objectivo de tonalidade e um sentido objectivo de métrica” (Gordon, 2000b, p.151).

O segundo tipo de *Audiação Preparatória* é a imitação e pressupõe um desenvolvimento musical da criança. A imitação difere da aculturação na intencionalidade. Uma criança balbucia musicalmente durante a aculturação, não o faz

com um propósito consciente, não existe uma intencionalidade, no entanto quando esta imita, fá-lo de forma intencional. “A imitação permite às crianças começar a «decifrar o código» da cultura musical que as rodeia” (Gordon, 2000b, p.47). Só no estágio da imitação é que uma criança distingue entre padrões tonais e padrões rítmicos.³⁷ Esta fase é essencial no que refere à exposição a padrões rítmicos e tonais variados.

O terceiro e último tipo de *Audiação Preparatória* é a assimilação e é nesta etapa que as crianças aprendem, conscientemente a coordenar o seu corpo e respiração quando executam padrões, quer rítmicos, quer tonais.

Assim, através do uso dos seus músculos mais importantes, em conjugação com a sua voz, as crianças tomam consciência da anacusa, metacrusa e crusa enquanto executam padrões tonais e rítmicos em tonalidades, tonicalidades, métricas e tempos familiares, o que lhes permite sair da audiação preparatória e passar para a audiação propriamente dita (Gordon, 2000b, p. 48).

Os diferentes tipos e correspondentes estádios de *Audiação Preparatória* estão explanados na tabela 7 (Gordon, 2000b, p.44):

Tabela 7 - Tipos e estádios de *Audiação Preparatória*

Tipos de Audiação Preparatória	Estádios da Audiação Preparatória
1. Aculturação Ocorre desde o nascimento até aos 2/4 anos, sendo que a criança participa pouco consciente do meio que a rodeia.	<i>Absorção</i> : a criança ouve e coleciona os sons musicais do ambiente.
	<i>Resposta Aleatória</i> : a criança movimenta-se e balbucia em resposta aos sons musicais do ambiente, sem estabelecer relação com os mesmos.
	<i>Resposta Intencional</i> : a criança tenta relacionar movimento e balbucio com os sons musicais do ambiente.
2. Imitação Acontece entre os 2/4 anos e os 3/5 anos, no qual a criança participa com pensamento consciente, apesar de focado no meio ambiente.	<i>Abandono do Egocentrismo</i> : a criança reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons musicais do ambiente.
	<i>Decifragem do Código</i> : A criança imita com alguma precisão os sons musicais do ambiente, especificamente padrões rítmicos e tonais.
3. Assimilação	<i>Introspeção</i> : a criança reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento.

³⁷ Padrões tonais: conjunto de dois a cinco sons, com diferentes alturas numa dada tonalidade, e organizados para terem sentido dentro da mesma.

Padrões rítmicos: conjunto de duas ou mais durações, que conjuntamente têm sentido dentro de uma determinada métrica.

Entre os 3/5 anos e os 4/6 anos a criança participa com pensamento consciente, centrada nela própria	<i>Coordenação</i> : a criança coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.
--	--

Após sair do último estágio de *Audição Preparatória*, a criança entra na *Audição*. Existem oito tipos e seis estádios de *audição*, os quais estão intimamente ligados à TAM, bem como os estádios de *audição preparatória*: a aculturação, a imitação e a assimilação. Como referido, à partida ocorrem até aos seis anos de idade, no entanto, para Gordon, a idade musical difere da idade cronológica, o que quer dizer que uma criança, se não for devidamente estimulada, pode nunca sair da *pré-audição*. Seguidamente são descritos os tipos de *audição* (Gordon, 2000a, pp.29-33):

Tabela 8 - Tipos de *Audição*

Tipos de <i>Audição</i>	
Tipo 1 - Escutar Música familiar e não familiar	Este é o tipo mais comum de <i>audição</i> e ocorre quando ouvimos música familiar e não familiar. Encontramos significado sintático no que ouvimos, quando conseguimos prever ou antecipar padrões, sejam estes tonais sejam rítmicos.
Tipo 2 - Ler Música familiar e não familiar	Este é um tipo de <i>audição</i> notacional. Uma criança encontra-se neste estágio quando é capaz de ler padrões familiares e não familiares, em música familiar e não familiar. É no processo de <i>audição</i> que se organizam e <i>audiam</i> as alturas e durações “essenciais”, bem como os padrões rítmicos e tonais “essenciais”, sem que seja necessário ouvir o que se está a ler.
Tipo 3 - Escrever Música familiar e não familiar ditada	Este é um tipo de <i>audição</i> notacional, na medida em que “quando escrevemos por ditado, <i>audiamos</i> o que já percebemos auditivamente” e só depois escrevemos, através de símbolos notacionais. “À medida que vamos <i>audiando</i> as alturas e as durações essenciais, bem como os padrões tonais e rítmicos essenciais que estamos a escrever, vamos colocando automaticamente as alturas e as durações não-essenciais onde elas pertencem, para completar os padrões musicais que estamos a ouvir.”
Tipo 4 - Recordar e executar Música familiar memorizada	Este tipo de <i>audição</i> , ocorre quando “recordamos padrões familiares em música familiar e os executamos vocalmente, ou num instrumento musical, regemos o que ouvimos internamente, ou simplesmente escutamos em silêncio”. Difere da memorização pelo facto de ser um processo com compreensão, e não puramente físico e muscular.
Tipo 5 - Recordar e escrever Música familiar memorizada	Tipo de <i>audição</i> muito próxima da anterior, ao nível do processo mental que dela decorre, no entanto, aqui os sons recordados e <i>audição</i> são convertidos em símbolos notacionais escritos.
Tipo 6 - Criar e improvisar	Neste tipo de <i>audição</i> criamos ou improvisamos utilizando padrões familiares ou não familiares, organizando-os a nível interno durante a

Música não familiar, durante a execução ou em silêncio	execução musical. É também neste processo que agrupamos as alturas e durações não essenciais, de forma organizada em padrões completos, ou seja, com recurso padrões inventados ou estratégias previamente definidas e aprendidas (como na improvisação jazz), tendo em conta contextos tonais e rítmicos.
Tipo 7 -Criar e improvisar Leitura de música não familiar	O tipo sete “tem lugar quando enquanto lemos padrões familiares e não familiares e, ao mesmo tempo, criamos ou improvisamos música nova não familiar em silêncio ou durante a própria execução.” O processo mental é similar ao anterior, ao qual acresce a leitura de notação.
Tipo 8 -Criar e improvisar Escrita de música não familiar	Este tipo de <i>audiação</i> tem lugar, à semelhança dos tipos seis e sete, quando se cria ou improvisa música não familiar. Neste caso em particular quando se escreve música.

A tabela nº 9 compila os seis estádios de *audiação* (Gordon, 2000a, pp.34-40):

Tabela 9 - Estádios de *Audiação*

Estádios de <i>Audiação</i>	
Estádio 1 retenção momentânea	Neste estágio existe uma retenção de conjuntos reduzidos de sons (alturas e durações) que são ouvidas na música. Esta retenção é, segundo Gordon essencial para a preparação da <i>audiação</i> futura. Estes conjuntos seriados são guardados inconscientemente, sem significado musical.
Estádio 2 Imitação e audiação de padrões	É através da <i>audiação</i> que “reconhecemos e identificamos silenciosamente (...), um ou mais centros tonais e macrotempos, imitando todas as alturas e durações da série que ouvimos momentos antes. (...) Ao reconhecer o que é familiar e identificar o que não é, o processo torna-se uma contínua interação entre o reconhecimento e a identificação de centros tonais e macrotempos, por um lado, e a organização dos essenciais musicais, por outro.”
Estádio 3 Estabelecimento da tonalidade/métrica	Este estágio consiste na constante interação entre a determinação de uma tonalidade e/ou métrica, dentro do contexto fornecido pelas alturas e/ou durações e dos padrões tonais e/ou rítmicos essenciais. Segundo o autor, “quanto melhor conseguirmos organizar os quatro elementos essenciais da música, tanto mais facilmente seremos capazes de identificar e reconhecer a tonalidade e a métrica dessa mesma música.

<p>Estádio 4 Retenção, de padrões organizados, por via da audição</p>	<p>Este estágio relaciona-se com os anteriores de forma cíclica e contínua, na medida em que estamos a reter os padrões já organizados e simultaneamente a avaliar e clarificar as decisões tomadas no que refere à tonalidade e/ou métrica já reconhecida e identificada. É também neste estágio “que, além da tonalidade, da <i>tonicalidade</i>, da métrica e do tempo, completamos o reconhecimento e a identificação da sequência, repetição, forma, estilo, timbre, dinâmica e outros fatores relevantes que nos permitem conferir um significado à música.”</p>
<p>Estádio 5 Relembrar de padrões organizados e audiados noutras peças</p>	<p>Este estágio pressupõe o recuperar de padrões tonais e rítmicos organizados e <i>audiados</i> em peças ouvidas anteriormente e reconhecidas como familiares, comparando-os com os padrões essenciais <i>audiados</i> na música ouvida nesse momento. Consequentemente, quanto e maior o número de peças ouvido, a par da variedade (diferentes tipos e estilos de música), mais rico será o repertório de padrões. “Em música, quantos mais padrões tonais e rítmicos essenciais retemos no nosso vocabulário tonal e rítmico, melhor podemos <i>audiar</i> e reagir à música”</p>
<p>Estádio 6 Antecipação e predição de padrões</p>	<p>Neste estágio antecipamos padrões quando ouvimos música familiar, com base no conhecimento prévio da mesma e prevemos padrões em música não familiar. Neste tipo de <i>audição</i> temos como base o conhecimento auditivo que temos das várias tonalidades e métricas.</p>

Com base na *audição*, Gordon estabeleceu uma sequência de aprendizagem de competências (o que ensinar?), uma vez que o seu grande foco é o processo e não o produto e ainda atividades de aprendizagem sequencial (como ensinar?).

Para Gordon (2000a, p.29), “aprendemos de dois modos: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação é fundamental, porque nos fornece a preparação necessária para a aprendizagem por inferência, que é a mais conceptual das duas”.

Estes dois níveis de aprendizagem são divididos em vários subníveis. A tabela seguinte apresenta os níveis e respetivos subníveis da sequência de aprendizagem de competências definidos por Gordon (2000a, p.126).

Tabela 10 - Níveis e subníveis da sequência de aprendizagem de competências

Níveis	Subníveis	
Discriminação	Auditivo/Oral	
	Associação Verbal	
	Síntese Parcial	
	Associação Simbólica	Leitura - Escrita
	Síntese Compósita	Leitura - Escrita

Inferência	Generalização	Auditiva/oral
		Verbal
		Simbólica
		Leitura - escrita
	Criatividade/Improvisação	Auditiva/oral
		Simbólica
		Leitura - escrita
		Leitura - escrita
	Compreensão Teórica	Auditiva/oral
		Verbal
		Simbólica
		Leitura - escrita

Súmula dos subníveis da aprendizagem por discriminação:

- O subnível Auditivo/Oral é o mais elementar da aprendizagem por discriminação, dando as bases para todos os outros. Este pressupõe uma ligação entre o que se ouve e o que se realiza, uma vez que é através da audição que o aluno adquire um vocabulário de escuta de padrões que terá de executar. Neste subnível também se inclui o movimento, sendo a capacidade de movimentar-se ritmicamente, com ou sem canto ou entoação, uma parte do processo oral. É neste que se inicia o ensino de padrões tonais e rítmicos em série variadas. Todos os padrões, quer tonais quer rítmicos devem ser ensinados em sílaba neutra: “bam” – padrões tonais; “ba” – padrões rítmicos. “No nível auditivo/oral, ensina-se aos alunos a semelhança entre padrões, através da imitação, após o que são encorajados a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação na audição” (Gordon, 2000b, p.130).
- O subnível Associação Verbal pode ser introduzido quando os alunos já conseguem *audiar* e cantar/entoar algumas funções de padrões, nas tonalidades maior e menor harmónica e nas métricas binária e ternária. Neste, à realização dos padrões tonais e rítmicos são associadas sílabas funcionais. Relativamente às sílabas tonais, estas são aplicadas de acordo com o modo. Por exemplo no modo maior, a tónica é dó e no modo menor harmónico a tónica é lá. No que concerne aos padrões rítmicos, as sílabas são aplicadas funcionalmente. Por exemplo, todos os macrotempos têm a sílaba “du”. Se estes se dividirem em dois (métrica binária) os microtempos são entoados como “du, dé” e se se dividirem em três (métrica ternária) os

microtempos entoam-se como “du, da, di”. O Anexo D reflete a aplicação destas sílabas rítmicas (Gordon, 2000b, pp.117-118).

- Na Síntese Parcial os alunos começam a compreender as relações dentro e entre os padrões tonais e rítmicos, a tomar consciência da lógica interna das sílabas tonais e rítmicas. “Quando ouvem um padrão como parte dum conjunto, os alunos audiam-no e executam-no de modo diferente, dependendo da maneira como ele interage com os outros padrões do conjunto e, assim, aprendem a audiar as relações os padrões à medida que estas vão sendo estabelecidas” (Gordon, 2000b, pp.144-145).
- Ao nível da Associação Simbólica, os alunos aprendem a ler e a escrever padrões tonais e rítmicos familiares, em tonalidades e métricas familiares. É através da leitura e da escrita que se começa a efetivar uma compreensão mais profunda do que já são capazes de *audiar*.
- Na Síntese Compósita, “os alunos estarão a audiar a tonalidade ou a métrica, ao mesmo tempo que estão a ler ou a escrever uma série de padrões” (Gordon, 2000b, p.163). Neste nível a leitura é feita com compreensão.

Descrição dos subníveis da aprendizagem por inferência:

- Generalização:
 - Auditiva/oral: neste subnível os alunos aprendem a *audiar* padrões familiares e não familiares, numa ordem não familiar. Por exemplo, o professor pode executar dois conjuntos de padrões, familiares e não familiares em sílaba neutra, questionando os alunos se soam de igual forma ou não;
 - Verbal: aqui os alunos aprendem a associar as sílabas aprendidas a padrões familiares e não familiares;
 - Simbólica: neste subnível os alunos aprendem a ler padrões familiares e não familiares numa ordem não familiar. Vulgarmente designada como leitura à primeira vista.
- Criatividade/Improvisação: “Neste nível de aprendizagem, os alunos criam e improvisam, usando padrões familiares que foram assimilados de cor na aprendizagem por discriminação e padrões não familiares (Gordon,2000b, p.475).
- Compreensão Teórica: Subnível mais elevado da aprendizagem, associa o conhecimento teórico da música, ao trabalho com ordens não familiares de padrões familiares e não familiares.

Como mencionado anteriormente, Gordon estabelece sequências de aprendizagem tonal e rítmica, bem como de conteúdos. Um dos elementos fulcrais do trabalho sequencial como supradito, são os padrões, tanto tonais como rítmicos, os quais são considerados as unidades básicas do significado da música. Estes padrões são

organizados de forma a permitirem a quem os ouve o estabelecimento de uma sintaxe, quer tonal, quer rítmica. Esta sintaxe é muito semelhante à da sintaxe gramatical.

Gordon escreve:

(...) a sintaxe tonal, tal como a gramática, também implica arranjos de ordenação, não de partes do discurso, mas de alturas dentro de um padrão tonal e de padrões tonais dentro de conjuntos de padrões tonais; e a sintaxe rítmica implica arranjos ordenados de durações dentro de um padrão rítmico e de padrões rítmicos dentro de conjuntos de padrões rítmicos (Gordon, 2000a, p.148).

É através da organização de alturas e de durações que conseguimos estabelecer a tonalidade ou a métrica de uma melodia, a sua sintaxe. Para o desenvolvimento da capacidade de *audiação* da sintaxe musical são essenciais as três sequências de aprendizagem por ele definidas, nomeadamente, a sequência de aprendizagem de competências acima descrita, e duas sequências de aprendizagem de conteúdo.

Para Gordon, os alunos vão progredindo musicalmente, ao longo de uma sequência de aprendizagem de competências. O mesmo acontece com uma sequência de aprendizagem de conteúdos. Este autor estabelece duas sequências de aprendizagem de conteúdos, uma tonal e a outra rítmica. Para este, os níveis de competência quer tonal, quer rítmico são fulcrais na teoria da aprendizagem musical. Não é possível avançar no conteúdo, se não tiverem adquirido determinado nível de competência. Por exemplo, não se pode avançar para o nível da associação verbal, sem que tenha aprendido determinado nível de conteúdo, tonal e/ou rítmico, nomeadamente padrões rítmicos e/ou tonais de determinado nível.

No que refere à aprendizagem tonal, Gordon define o conceito de centro tonal, o qual consiste no tom de repouso de uma determinada melodia. Uma tonalidade é definida pelo seu centro tonal. Por exemplo, se este for dó, a tonalidade é maior. O sistema utilizado é o de tónica móvel ou dó móvel. A *tonalidade* difere da tonalidade, pois na tonalidade existe um centro tonal, já *tonalidade* tem um centro de altura fixa. Dê-se como exemplo uma melodia em Ré Maior. A *tonalidade* é D (Gordon utiliza o sistema de letras para a altura absoluta dos sons), mas o centro tonal é Dó, uma vez que está em modo maior.

Gordon organiza os padrões tonais mediante um esquema taxonómico, no qual classifica as tonalidades e as funções dos padrões em cada uma delas. Estas são desenvolvidas em função da sequência de aprendizagem de conteúdo tonal, a qual se pode ver na tabela 10 (Gordon, 2000a, p.217):

Tabela 11 - Níveis da Sequência de Aprendizagem do Conteúdo Tonal

Conteúdo Tonal	Funções
Tonalidades Maior e Menor harmónica	Tónica e dominante
	Subdominante
	Todas as funções
Tonalidade Mixolídia	Tónica e subtónica
Tonalidade Dórica	Tónica, subtónica e subdominante
Tonalidade Lídia	Tónica e sobretónica
Tonalidade Frígia	Tónica, sobretónica e subtónica
Tonalidade Eólia	Tónica e subtónica
Tonalidade Lócria	Tónica, subtónica e mediante
Tonalidades Mixolídia, Dórica, Lídia, Frígia, Eólia e Lócria	Todas as funções
Multitonal e Multitónica	Unitonal e multitónica, multitonal e multitónica, multitonal e unitónica
Monotonal e Monotónicas	
Politonal e Politónica	

De referir que as tonalidades maior e menor harmónica estão no mesmo nível inicial, pois a sua aprendizagem faz-se por comparação, sendo ensinadas simultaneamente. O mesmo acontece com as métricas binária e ternária.

Posto isto, no que refere à aprendizagem rítmica, para Gordon, a forma como o ritmo é percebido está diretamente relacionada com a *audiação* da sintaxe rítmica, ou seja, com a forma como ouvem e compreendem a métrica subjacente de um padrão ou frase rítmica, tendo como objetivo, uma compreensão funcional do ritmo. Como referido por Caspurro (2006, p.63) “a audiação da sintaxe rítmica é a expressão de um *sentir* organizado das funções e estruturas essenciais do tempo”.

Nesse sentido, desenvolveu três conceitos, para os elementos que constituem o ritmo, macrotempos, microtempos e ritmo melódico (Gordon, 2000a, p.578):

- Os macrotempos são os “tempos fundamentais dum padrão rítmico”: podem ser interpretados como a pulsação, no entanto em compassos como o 3/4 os macrotempos correspondem à mínima pontuada e não à semínima, como acontece na maioria das pedagogias;
- Os microtempos são as divisões dentro de um macrotempo;
- O ritmo melódico está relacionado com o ritmo do texto ou de uma melodia e integra conjuntos de padrões.

Além destes, são também utilizados os conceitos de métrica usual e métrica não usual. A métrica usual refere-se às métricas binária e ternária, em que todos os macrotempos têm igual duração.

Os três tipos de métrica usual estão explícitos na seguinte tabela (Gordon, 2000a, p.255):

Tabela 12 - Tipos de métrica usual

Usual Binária	Usual Ternária	Usual Combinada
Os macrotempos de igual duração são audiados aos pares. Cada macrotempo é dividido em dois microtempos de igual duração.	Os macrotempos de igual duração são audiados aos pares. Cada macrotempo é dividido em três microtempos de igual duração.	Os macrotempos de igual duração são audiados aos pares. Os macrotempos são divididos em dois e outros em três microtempos de duração desigual.

A figura 12 expõe alguns exemplos de métricas usuais (Gordon, 2000b, p.226).

The figure, titled 'MÉTRICA USUAL', displays three columns of musical notation. The first column is labeled 'Métrica usual binária' and shows a 2/4 time signature with a melody of quarter notes and a macrotemporal line of two equal parts. The second column is labeled 'Métrica usual ternária' and shows a 3/4 time signature with a melody of quarter notes and a macrotemporal line of three equal parts. The third column is labeled 'Métrica usual combinada' and shows a 3/4 time signature with a melody of quarter notes, a triplet of eighth notes, and a macrotemporal line of two parts of unequal duration (one half note, one quarter note).

Figura 12 - Exemplos de métricas usuais binária e ternária

Quando os macrotempos têm durações desiguais, dentro de um padrão rítmico, o autor designa a métrica de não-usual.

Gordon justifica a atribuição do termo não-usual da seguinte forma:

Dado que não são consideradas familiares e são, portanto, incomuns para muitas pessoas da nossa cultura, decidi, para fins de teoria de aprendizagem musical e, portanto, para este livro, utilizar a palavra «não-usual» para descrever as métricas em que os macrotempos não têm a mesma duração (Gordon, 2000a, p.232).

Para o autor (Gordon, 2000a, p.226), existem quatro tipos de métrica não-usual, os quais estão explícitos na seguinte tabela:

Tabela 13 - Tipos de métrica não-usual

Emparelhada	Emparelhada Intacta	Desemparelhada	Desemparelhada Intacta
Os macrotempos são audiados aos pares. Alguns macrotempos são divididos em dois e outros em três microtempos de duração igual.	Os macrotempos são audiados aos pares e pelo menos um macrotempo está intacto.	Os macrotempos são audiados em mais de um par. Alguns são divididos em dois e outros em três microtempos de duração igual.	Os macrotempos são audiados em mais de um par e pelo menos um dos macrotempos está intacto.

A figura 13 expõe alguns exemplos de métricas não usuais, emparelhada e desemparelhada (Gordon, 2000b, p.229).

The image shows a musical score titled "MÉTRICA NÃO-USUAL". It is divided into two sections: "Métrica não-usual emparelhada" on the left and "Métrica não-usual desemparelhada" on the right. The score is organized into three horizontal levels: "Rítmico Melódico" (top), "Microtempos" (middle), and "Macrotempos" (bottom). The notation includes rhythmic stems and notes, with vertical lines indicating the boundaries of macrotemporal units.

Figura 13 - Exemplos de métricas não usuais emparelhada e desemparelhada

A figura 14 expõe alguns exemplos de métricas não usuais, emparelhada e desemparelhada intactas (Gordon, 2000b, p.232).

The image shows a musical score titled "MÉTRICA NÃO-USUAL INTACTA". It is divided into two sections: "Não-usual emparelhada intacta" on the left and "Não-usual desemparelhada intacta" on the right. The score is organized into three horizontal levels: "Rítmico melódico" (top), "Microtempos e macrotempos intactos" (middle), and "Macrotempos e macrotempos intactos" (bottom). The notation includes rhythmic stems and notes, with vertical lines indicating the boundaries of macrotemporal units. Some notes have accents (>) above them.

Figura 14 - Exemplos de métricas não usuais emparelhada e desemparelhada intactas

Além destas, o autor refere ainda as seguintes métricas (Gordon, 2000a, pp.482-483):

- Multimétrica – Os padrões rítmicos estão em mais do que uma métrica, mas o tempo é o mesmo.
- Multitemporal – Os padrões estão em dois ou mais tempos (modulação), mas mantêm a métrica.
- Polimétrica – Música com duas ou mais partes em métricas diferentes, mas tempo igual.

Apesar do autor contemplar tão variadas métricas na sua teoria de aprendizagem, as primeiras a serem trabalhadas sequencialmente são as métricas usuais, ou seja, a binária e a ternária, à semelhança de outros pedagogos. Para este, estas devem ser trabalhadas em simultâneo, pela importância dada à aprendizagem por contraste, ou seja, os alunos aprendem o modo maior, em comparação com o modo menor harmónico, e o mesmo acontece com os conteúdos rítmicos, a métrica binária e ternária são aprendidas por comparação.

A par do trabalho sequencial, também Gordon enfatiza a importância do movimento no desenvolvimento de competências rítmicas e de coordenação. Este acredita que “o ritmo tem os seus fundamentos no movimento. Independentemente do estilo musical, não pode haver ritmo em música sem a sensação de movimento livre, sustentado e contínuo, na audição” (Gordon, 2000a, p.232).

O movimento é uma resposta natural e espontânea à música, que se revela desde o nosso nascimento. Apesar de ser um elemento imprescindível para a aprendizagem musical, continua bastante ausente do currículo do ensino vocacional da música.

Para Gordon, tal como para pedagogos como Dalcroze, o movimento é definitivamente uma extensão do nosso pensamento musical.

Logo que nascemos começamos a aperceber-nos do mundo que nos rodeia a partir do gesto, explorando e comunicando, muito antes de começarmos a falar. O vocabulário de movimento da criança é assim, numa fase inicial, espontâneo, necessitando de toda a experimentação, a fim de evoluir no domínio da sua própria linguagem corporal. É através desta liberdade e vivência expressiva que a criança desenvolverá a sua personalidade, conhecendo-se melhor e conseguindo comunicar mais facilmente com os outros. Porém, os rituais de socialização são, frequentemente, castradores deste estado originário e ideal de relaxamento do corpo.

Afirma este autor que o ato de cantar canções e padrões tonais, e/ou de entoar cantos e padrões rítmicos está relacionado com a competência com que se movimenta o corpo de uma forma flexível e fluída (Gordon, 2000b). Se a criança, logo desde o nascimento, não for convenientemente estimulada a movimentar-se de forma flexível e continuada poderá estar a comprometer a sua aprendizagem musical, nomeadamente a aquisição de vocabulário musical. É, assim fundamental o não forçar

de movimentos, nomeadamente o movimento dos braços, as pernas ou outras partes do corpo por ação do adulto. O facto de as crianças não imitarem com precisão o movimento que lhes é sugerido pelo adulto-modelo não é preocupante, na medida em que cada uma tem o seu tempo pessoal, sendo este um reflexo da sua natureza interior.

Os movimentos sugeridos por Gordon baseiam-se nos elementos do movimento identificados pelo bailarino e teórico da dança Rudolf von Laban: Fluxo, Peso, Espaço e Tempo. Laban acreditava que cada vez que nos movimentamos exercemos esforço numa combinação interativa entre esses elementos. Porém, só temos controlo positivo dos nossos corpos quando realizamos movimentos que enfatizam o fluxo, o peso, o espaço e o tempo isoladamente, antes de os combinarmos num movimento rítmico ou em passos de dança em diferentes estilos. A adaptação destes quatro elementos de movimento labanianos à aprendizagem musical propicia o desenvolvimento da coordenação corporal, aliada à experiência musical.

Os alunos têm vindo a ser ensinados, desde há muito, a contar números como meio de aprendizagem do ritmo. Consequentemente, muitos estudantes acabam por “dizer” números sem compreender que estão a fazê-lo com os tempos incorretos. A par disso, a ausência de uma interiorização rítmica nos alunos leva muitos professores a pedir que marquem a pulsação batendo a mão ou o pé. Porém, esta situação, na visão de Gordon, só vai exacerbar o problema. Os músculos vão tornar-se mais tensos e o tempo, consequentemente, fica instável. Para Gordon, o grande problema reside no facto de se ensinar o tempo antes do espaço (Gordon, 2000b); a contagem é desnecessária e até mesmo contra produtiva pois tende a mascarar o facto de os alunos não *sentirem* os tempos. O único modo de compreender o ritmo musicalmente é por meio do movimento do corpo e da audição desse mesmo movimento (Gordon, 2000b).

Concomitantemente, as atividades de movimento são recurso privilegiado no desenvolver e manutenção da motivação e atenção. Independentemente do método ou teoria aplicado ao ensino-aprendizagem, importa ressaltar a influência que a *motivação* tem no processo ensino-aprendizagem. As aprendizagens tornam-se experiências mais relevantes se existir uma relação empática com o que se aprende e com a forma como a aprendizagem se processa.

4. Plano de investigação e metodologia

4.1. Investigação-Ação

Segundo Arends (1995, p.525), “a investigação é um excelente guia para orientar as práticas educativas. (...) com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino e dos ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

Tendo em conta os objetivos deste estudo, do qual se destaca – verificar se a diversidade métrica, nomeadamente o uso de métricas não usuais e multimétricas e/ou

multitemporais, poderá contribuir para uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais binária e ternária, em alunos de 3º ano de Educação Musical, no ensino especializado da Música – a escolha da metodologia de investigação-ação foi tida como a melhor opção.

Coutinho *et al.* (2009, p.360) descreve a investigação-ação “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.”

O autor destaca as seguintes características desta metodologia (Coutinho *et al.*, 2009, p.361):

- *Participativa e colaborativa*, na medida em que envolve todos os intervenientes;
- *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança (...);
- *Cíclica*, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução no ciclo seguinte (...);
- *Crítica*, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, (...) mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos (...);
- *Auto-avaliativa*, porque as modificações são continuamente avaliadas numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

A investigação-ação pode ser de três tipos: técnica, prática e emancipadora. O presente estudo pode ser integrado no tipo de investigação-ação prática, na medida em que nesta, o professor é o condutor no processo de investigação.

Partindo deste pressuposto, pode-se considerar que o método de investigação-ação permite ao professor a colocação de questões, visando a procura de respostas que levem a melhor compreender, e conseqüentemente, a melhorar a aprendizagem dos alunos. Esta metodologia está intimamente ligada à ação, permitindo ao professor ser investigador e ao investigador ser professor. Desta forma a prática e a reflexão estão em constante diálogo, na medida em que a prática educativa faz sobressair problemas por resolver e dificuldades, que por sua vez são identificadas como tal, através de reflexão. A sua finalidade é a ação como motor de mudança e transformação da realidade, como defendido por Coutinho *et al.*:

(...) sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de

imediatamente à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais (...)(Coutinho *et al.*, 2009, p. 356)

Integrados na metodologia da investigação-ação, foram estabelecidos os seguintes momentos dentro da investigação, tendo por base um ciclo em espiral (Coutinho *et al.*, 2009): planificação; implementação; observação e reflexão.

4.2. Metodologia de ensino - aprendizagem

O estudo realizado nesta investigação advém da reflexão acerca do ensino da música nomeadamente na aquisição de competências potenciadoras da aprendizagem da leitura e escrita de ritmo, bem como das dificuldades sentidas no estabelecimento dos conceitos de pulsação e de divisão, ao nível da prática pedagógica da investigadora. Partiu-se da necessidade do desenvolvimento de competências rítmicas, ao nível da coordenação e capacidade de perceção das métricas binária e ternária, que se constituem como a base da leitura e escrita de forma simultânea, da preocupação com a criação de atividades musicais ricas e variadas, tanto no que refere ao tipo de atividades como ao conteúdo das mesmas, tendo como influência a ideia de Gordon de que a variedade musical é essencial para a aprendizagem.

Nesse sentido, e tendo como finalidade o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino da música, foram implementadas estratégias específicas, no sentido de estabelecer uma relação entre o uso sensorial, através da audição e do movimento de métricas ditas não usuais ($5/8$, $7/8$,...), bem como multimétricas e/ou multitemporais, e a proficiência na realização de padrões rítmicos e consequente facilitação da escrita e leitura de ritmo nas métricas binária e ternária.

Na perspetiva de Gordon,

Os alunos são familiarizados com novas tonalidades e métricas em resultado da execução de canções e cantos rítmicos, nas atividades de sala de aula. (...) quanto mais cedo essas canções e cantos rítmicos, em tonalidades diferentes da maior e menor harmónica, e em métricas diferentes da usual binária e ternária, forem introduzidas nas actividades de sala de aula, antes de serem executadas nessas tonalidades e métricas, em associação com padrões ensinados nas actividades de aprendizagem sequencial, melhor será. (Gordon, 2000a, p.337)

Partindo desta ideia, a metodologia de ensino-aprendizagem aplicada teve como base a teoria de aprendizagem musical (TAM), tendo sido as aulas estruturadas em momentos de aprendizagem sequencial e atividades de sala de aula. As atividades de sala de aula foram estruturadas tendo como influências a TAM e as metodologias de outros pedagogos, como Dalcroze, Willems, Orff e Kodaly.

Segundo a TAM, a aprendizagem musical faz-se em três etapas: Todo/ Parte/ Todo. A cada uma destas partes está associado um tipo de atividade. Em Bolton *et al.* (2001), a primeira e última etapas estão associadas a atividades de sala de aula e as atividades sequenciais são a segunda etapa.

O ensino de padrões rítmicos deve ser incluído nas atividades de aprendizagem sequencial rítmica. São estes os elementos -base potenciadores da *audiação* da sintaxe rítmica.

Tal como a palavra é a unidade básica de significado na linguagem, assim o padrão é a unidade básica de significado na música. São as palavras e não as letras individualmente, que tornam possível a nossa compreensão da linguagem; (...) na música, são os padrões de som e não as alturas ou as durações individuais que tornam a audiação possível (Gordon, 2000a, p.127).

A organização destes conteúdos fez-se de acordo com o modelo de Gordon (2000a, p.269), já exposto no capítulo 3.3., tendo sido utilizados padrões rítmicos das métricas usuais binária e ternária, com as funções de macrotempo, microtempo e divisão. Neste nível, os padrões são sempre ensinados de forma independente, ou seja, não devem ser associadas durações aos padrões tonais, e de igual modo não devem ser associadas alturas aos padrões rítmicos. Apesar disso, é importante que estes últimos sejam realizados e ensinados com expressão, a qual se faz sentir através de inflexões vocais. O solfejo rítmico não foi aplicado, uma vez que este só se utiliza no nível da associação verbal.

Quanto às competências trabalhadas, como supramencionado, a aprendizagem de padrões rítmicos deu-se apenas no nível auditivo/oral. Neste nível, o ouvir e o executar estão em constante interação. Como escreve Gordon (2000a, p.126), “a audiação não pode ser desenvolvida apenas escutando, ou apenas executando. Ambas as coisas, escutar e cantar, são necessárias para que o potencial da audiação se concretize.”

Neste nível de aprendizagem – Auditivo/Oral - (Gordon, 2000a) estão em ação o primeiro e o quarto tipos *audiação*, nomeadamente: tipo 1 – *escutar música (familiar e não-familiar)* e tipo 4 – *recordar e executar (música familiar memorizada)*; bem como os cinco primeiros estádios de *audiação* (Capítulo 3.3.).

Como escrito por Caspurro (2006, p.89), “seja qual for o nível ou subnível em que se encontra o aluno, o modo pelo qual aprende música é sempre o mesmo: discriminando e inferindo”. Por essa razão, a aprendizagem processou-se em momentos alternados de discriminação e de inferência. Na aprendizagem por discriminação, os alunos aprendem as funções dos padrões rítmicos por imitação e comparação. Desta forma, na aprendizagem por discriminação, os alunos reproduziam ecoando, em grupo ou *a solo*, com auxílio da professora, os padrões entoados pela mesma, a partir de material e contextos familiares, tendo-se recorrido para isso a canções aprendidas pelos alunos no ano transato. Na aprendizagem por inferência, as respostas *a solo* dos alunos têm por base material familiar e não familiar, uma vez que

estes aprendem por si próprios, a partir do que aprenderam por discriminação. Nesta última existe um momento de generalização. Gordon, segundo Caspurro (2006, pp. 89-90), designa a aprendizagem por discriminação como *modo ensino*, pois a aprendizagem sucede por intermédio do professor, e a aprendizagem por inferência como *modo avaliativo*, no qual o aluno aprende sozinho, pelas relações que estabelece com o que ouviu e aprendeu previamente.

Seguidamente são destacadas algumas das estratégias utilizadas no ensino dos padrões rítmicos:

- Estabelecimento da métrica com recurso a canções e cantos rítmicos familiares;
- Uso de sílaba neutra: apesar de Gordon sugerir a sílaba “ba”, a investigadora manteve a sílaba utilizada pela professora de Iniciação Musical, “pa”;
- Uso de indicações através do gesto, com braços e mãos, na realização de padrões de grupo ou *a solo*;
- Realização de uma inspiração profunda, como preparação para a execução de um padrão: esta preparação “ajuda os alunos a aprenderem a «fazer a passagem» da simples imitação para a imitação e audição” (Gordon, 2000a, p.131);

As atividades foram realizadas vocalmente e sem suporte instrumental, em dois graus de dificuldade, o primeiro com base numa resposta em eco de padrões, e o segundo baseado na realização de exercícios de pergunta-resposta, no qual deveriam responder de forma diferente do realizado pela professora. Os padrões utilizados, foram selecionados tendo em conta a aprendizagem dos alunos.

A par das atividades sequenciais, que não devem estender-se além dos dez minutos de aula, é essencial a realização daquilo que Gordon designou por “atividades de sala de aula”³⁸. Foi nestas que este estudo se centrou e nos conteúdos aí abordados. Os conteúdos trabalhados nas atividades sequenciais foram distintos dos trabalhados nas atividades de sala de aula uma vez que, segundo Gordon,

Nunca é necessário coordenar os padrões tonais e rítmicos usados nas actividades de aprendizagem sequencial com os padrões tonais e rítmicos incluídos nas canções e cantos rítmicos das actividades de sala de aula. Além disso, a dada altura, as competências, tonalidades e métricas que estão a ser estudadas nas actividades sequencial não precisam de ser as mesmas que estão a ser estudadas nas canções das actividades de sala de aula (Gordon, 2000a, p. 338).

³⁸ Caspurro (2006) designa estas “atividades de sala de aula” como “atividades de síntese”.

O uso de canções com e sem letra foi privilegiado, na medida em que, de acordo com as pedagogias desenvolvidas por pedagogos como Willems, Dalcroze, Orff e Kodály, bem como a TAM, o canto e o movimento constituem-se como focos do ensino musical.

Para Willems,

O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia, o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade (Willems, 1970, p.239).

Para este autor, as canções podem ter diversos fins, desde contribuir para o desenvolvimento de competências rítmicas, através da sugestão de determinados movimentos, como o salto e a marcha, como o desenvolvimento do ouvido musical. Também Kodály refere a importância do canto, considerando que a educação musical profunda só se desenvolve baseada no canto, uma vez que a voz é o único instrumento musical acessível a todos. Na sua ótica, o canto deve anteceder a prática instrumental.

Como refere o autor da TAM, “as canções e outras formas de repertório musical constituem o material mais frequentemente usado nas actividades de sala de aula nas actividades de execução musical” (Gordon, 2000a, p.81).

A par das canções, com e sem letra, foram também utilizados cantos rítmicos variados. As canções e os cantos rítmicos trabalhados foram selecionados de acordo com os seguintes conteúdos rítmicos:

- Métricas usuais;
- Métricas não usuais;
- Multimétricas;
- Multitemporais;
- Multimétricas e multitemporais.

O conteúdo tonal não foi tido em conta na seleção das canções, apesar de estas poderem ser bastante variadas, no que a ele concerne. As canções e cantos rítmicos com letra, frequentemente foram executados em sílaba neutra, e quando foi utilizada a letra, esta só foi introduzida depois da execução em sílaba neutra.

Também o movimento foi fonte de variedade e aprendizagem, valorizando-se as ideias de Laban e Jaques-Dalcroze, descritas por Gordon (2000a, p.237):

Nos seus escritos e ensinamentos, Jaques-Dalcroze referia o peso e a fluidez como energia ou, algumas vezes, como tensão e plasticidade. As quatro palavras que Rudolf Laban usava – tempo, espaço, peso e fluidez – são ainda mais adequadas para compreender como audiamos (...) O peso e a fluidez em particular, são pelo menos tão importantes quanto o tempo e o espaço para a qualidade do ritmo. Tempo, espaço, peso e fluidez interagem uns com os outros para criarem o ritmo.

Tendo o movimento como meio privilegiado de ensino, foi objetivo o desenvolver nos alunos a capacidade de se movimentarem usando todo o corpo, de forma sustentada e fluída no espaço e através dele, pois só dessa forma “eles começam a estabelecer o tempo musical no espaço” (Gordon, 2006, p.2).³⁹ Para tal, recorreu-se aos conteúdos de movimento desenvolvidos por Laban, e aplicados à TAM por Gordon. Estes conteúdos foram desenvolvidos durante as “atividades de sala de aula”, como complemento das canções e cantos rítmicos utilizados. Estes são, como referido anteriormente, Fluxo, Peso, Espaço e Tempo, aos quais Gordon acrescenta “Pulsating Movements” (Reynolds *et al.*, 1998, p 19).

O termo mais complexo é o de Fluxo. Segundo Laban (1971, p.88) “o fluxo é continuação normal do movimento, como a de uma corrente fluente, podendo ser mais ou menos controlado”. Os movimentos pulsantes (“pulsating movements”) associam ao fluxo contínuo as pulsações. Mas estas são realizadas em movimento fluído e contínuo, e pulsadas no espaço.

De forma a facilitar o trabalho de movimento recorreu-se a uma sala ampla, sem cadeiras ou mesas. Recorrentemente os alunos eram convidados a descalçar-se, para que estivessem mais confortáveis e em contato mais direto com o chão, uma vez que nem sempre o calçado utilizado facilitava a realização dos exercícios de movimento propostos.

Em consonância com as ideias sustentadas pelos pedagogos enunciados, as “atividades de sala” de aula integraram, globalmente, momentos como:

- Ouvir e cantar canções em métricas variadas;
- Ouvir e entoar cantos rítmicos em métricas variadas;
- Tocar instrumentos Orff de altura definida e indefinida, acompanhando as canções e cantos rítmicos;
- Realizar ostinatos rítmicos;
- Realizar bordões em sílaba neutra;
- Realizar movimento livre, fluído e contínuo;
- Realizar movimento orientado;
- Realizar jogos de movimento a solo e em grupo;
- Realizar danças coreografadas;
- Realizar jogos de criação rítmica e corporal.

Mormente, foi foco do ensino-aprendizagem a diversificação de atividades visando a manutenção do interesse, bem como da atenção e motivação. Para tal, recorreu-se a

³⁹ “(...) they begin to impose musical time on space.”

materiais físicos vários, além do Instrumental Orff e do próprio corpo, tais como, lenços, arcos, bolas de tamanhos variados e paraquedas.

4.3. Descrição do Estudo

Como referido anteriormente, este projeto de investigação teve como fim averiguar se a diversidade métrica promove, através da intermediação prática da própria investigadora/professora, uma melhoria da aprendizagem das métricas binária e ternária. No subcapítulo anterior, foi apresentada a metodologia de ensino-aprendizagem aplicada nesta investigação. Neste subcapítulo é descrito o estudo exploratório realizado, o qual pretende apurar se as estratégias aplicadas pela investigadora, mais precisamente a realização de atividades de sala de aula com recurso a canções e cantos rítmicos em métricas não usuais, multimétricas e/ou multitemporais, promovem o desempenho e aprendizagem ao nível das métricas binária e ternária.

O modelo de investigação no qual se enquadra o presente estudo, como supramencionado, é o da investigação-ação, pela envolvimento da investigadora na aplicação prática das estratégias implementadas, uma vez que o estudo foi desenvolvido em alunos de duas turmas de 3º ano de escolaridade, os quais haviam sido alunos da autora no ano anterior. Os dados recolhidos para avaliar os resultados de aprendizagem foram de dois tipos:

- Dados vídeo/áudio recolhidos pela investigadora e avaliados por um júri, constituído por elementos internos e externos à escola;
- Resultados dos testes de avaliação oral e escrita, aplicados pela professora de Iniciação Musical das turmas, no âmbito da sua prática pedagógica.

Este estudo teve uma fase prévia, iniciada durante a realização do estágio profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino – Formação Musical e Música de Conjunto, com alunos de duas turmas de 2º ano de Iniciação Musical. No entanto, devido a dificuldades na recolha de dados, não foi possível concluí-lo, pelo que foi adaptado ao novo ano de escolaridade dos alunos, tendo sido feito novo pedido de autorização aos encarregados de educação para recolha de dados e estes foram informados da necessidade de realização de uma aula semanal para implementação do estudo. Devido à necessidade de recolha de registos áudio-videográficos dos testes (Pré-teste e Pós-teste) aplicados aos alunos, foi elaborado o devido pedido de autorização aos seus Encarregados de Educação, explicando assim os objetivos e as finalidades deste projeto (Anexo E).

Uma vez que a investigadora não era a professora de Iniciação Musical das turmas, os alunos em estudo tiveram, com a professora/ investigadora uma aula semanal, com 30 minutos de duração, a qual coincidiu com horas livres dos alunos. Estes foram

selecionados em função da sua disponibilidade, uma vez que nem todos se encontravam disponíveis dentro dos horários em que decorriam as aulas semanais.

O estudo iniciou com 27 alunos que se encontravam a frequentar o 3º ano de Iniciação Musical numa escola de ensino especializado da música, a Academia de Música de Santa Cecília. No entanto, dois não realizaram, pelo menos, um dos testes, e três alunos não puderam realizar todas as aulas por razões alheias à investigação, não sendo incluídos nos resultados apresentados.

A amostra foi dividida em dois grupos, com igual número de alunos de cada turma, sendo um referido como Grupo de Estudo e o outro como Grupo de Controlo. O Grupo de Controlo inclui os alunos 1 a 11 e o Grupo de Estudo os alunos 12 a 22. O Grupo de Controlo é constituído por seis raparigas e cinco rapazes, já o Grupo de Estudo tem apenas dois rapazes para nove raparigas. Na tabela seguinte podem obter-se algumas informações acerca dos alunos, nomeadamente a idade em janeiro de 2018, o instrumento frequentado e a instrução musical prévia.

Tabela 14 - Dados dos alunos

Grupo de Controlo			
Nº do aluno	Idade	Instrução musical	Instrumento frequentado
1	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Contrabaixo
2	8	Iniciou o estudo do instrumento aos 4 anos. Entrou na AMSC em 2016/17.	Violino
3	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Flauta de Bisel
4	9	Estuda na AMSC desde o 1º ano de escolaridade, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Piano
5	8	Estuda na AMSC desde o 1º ano de escolaridade, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Piano
6	9	Estuda na AMSC desde a Infantil,, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Flauta Transversal
7	9	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Trompete
8	8	Estuda na AMSC desde os três anos de idade, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Violino
9	8	Estuda na AMSC desde o 1º ano de escolaridade, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Saxofone

10	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento no 1º ano de escolaridade.	Fagote
11	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Violeta
Grupo de Estudo			
Nº do aluno	Idade	Instrução musical anterior	Instrumento frequentado
12	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Flauta de Bisel
13	8	Estuda na AMSC desde o 1º ano de escolaridade, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Violino
14	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Piano
15	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Contrabaixo
16	8	Entrou na AMSC em 2016/17, onde iniciou o estudo do instrumento.	Cravo
17	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Flauta Transversal
18	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Violoncelo
19	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Violoncelo
20	8	Estuda na AMSC desde o 1º ano de escolaridade, tendo iniciado o estudo do instrumento aos 5 anos.	Violino
21	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento em 2016/17.	Trompete
22	8	Estuda na AMSC desde a Infantil, tendo iniciado o estudo do instrumento no 1º ano de escolaridade.	Piano

Nos dois grupos foram realizadas atividades sequenciais rítmicas similares, com vista à melhoria da fluidez rítmica e do desenvolvimento da *audiação*. Estas serviram também de controlo de variáveis entre os dois grupos, garantindo que ambos trabalhavam os mesmos conteúdos rítmicos, ao nível auditivo/oral, independentemente das aulas lecionadas pela professora de IM. Foram usadas canções familiares, ensinadas nas aulas de IM no ano transato, para estabelecimento da métrica nas atividades sequenciais.

Para efeitos de investigação, no Grupo de Estudo foram realizadas atividades com as métricas não usuais e multimétricas/multitemporais, no Grupo de Controlo foram utilizadas apenas métricas usuais binária e ternária.

O procedimento adotado teve três fases:

1. Realização de um Pré – Teste, no qual foi avaliada a *audiação* da sintaxe rítmica nas métricas binária e ternária.
2. Implementação de um período de instrução, tendo por bases as orientações metodológicas já referidas;
3. Realização de um Pós – Teste, igual ao Pré – Teste.

Tendo em vista o objetivo desta investigação, a verificação da influência da diversidade métrica na melhoria da aprendizagem das métricas usuais binária e ternárias, e como esta mesma aprendizagem se reflete nas competências de leitura e escrita musical, no âmbito dos conteúdos rítmicos definidos, recorreu-se, para além dos testes para avaliação da *audiação* da sintaxe rítmica, à avaliação contínua, inevitável num estudo desta natureza e a exercícios de leitura e escrita musical rítmica que integravam testes de avaliação, no início e final do período de instrução, para aferição das aprendizagens esperadas. Estes testes, conforme supracitado, foram aplicados pela professora de Iniciação Musical, no âmbito da sua prática pedagógica. Paralelamente, recolheu-se e analisaram-se dados relativos aos progressos e dificuldades que foram surgindo no decurso da aplicação desta metodologia. No que concerne à avaliação contínua, realizada por observação direta e assistematicamente, consistiu na aferição das dificuldades observadas, nomeadamente ao nível da coordenação motora e rítmica e na realização dos padrões rítmicos de quatro macrotempos. Teve expressão nas planificações das aulas, tanto ao nível das atividades de sala de aula, como nas atividades sequenciais.

O período de instrução durou cerca de quatro meses, de início de março até junho de 2018, num total de 14 aulas cada grupo.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

4.4.1. Pré - teste e pós - teste

O pré – teste foi elaborado com dois exercícios rítmicos, um de imitação e outro de pergunta-resposta. Pretendia-se recolher dados dos alunos relativos à sua capacidade de reprodução de padrões com quatro tempos e de resposta improvisada, visando a justificação do estudo, e também a planificação das atividades e dos conteúdos de aprendizagem a desenvolver durante a investigação, uma vez que nem todos os alunos haviam tido formação musical prévia e alguns haviam sido referenciados pela professora como tendo dificuldades ao nível da coordenação motora e fluidez rítmica.

Todos os exercícios do teste foram organizados com o intuito de avaliar os seguintes conteúdos: Macrotempo, Microtempo e Divisão em Métrica Binária e Ternária. O modelo de grelhas de avaliação encontra-se no Anexo K.

Seguidamente apresentam-se os padrões rítmicos para imitação e de pergunta-resposta, em métrica binária e em métrica ternária utilizados no Pré e Pós - teste.

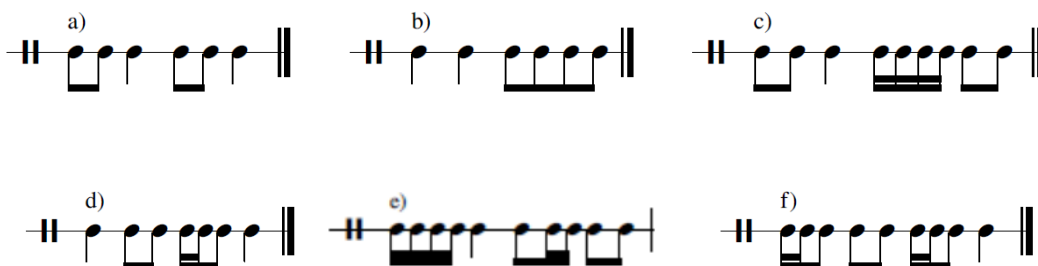


Figura 15 - Padrões rítmicos em métrica binária para imitação



Figura 16 - Padrões rítmicos em métrica ternária para imitação

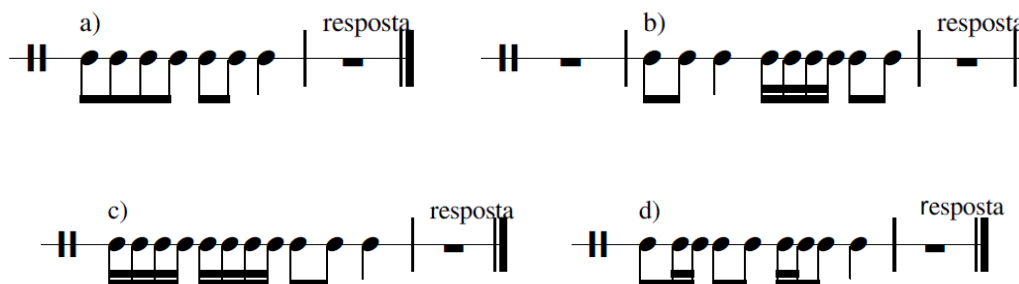


Figura 17 - Padrões rítmicos em métrica binária do exercício de pergunta-resposta

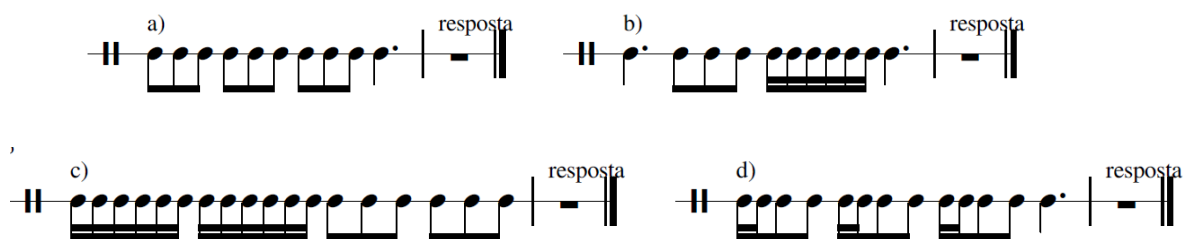


Figura 18 - Padrões rítmicos em métrica ternária do exercício de pergunta-resposta

Uma vez que o teste não pôde ser realizado a todos os alunos no mesmo dia, tentou-se reduzir as influências externas, através da gravação dos exercícios e instruções do mesmo, garantindo equidade de condições de realização. As respostas dos alunos também foram gravadas individualmente, para efeitos de avaliação. O procedimento da realização do pós-teste é igual ao do pré-teste.

De forma a avaliar o desempenho dos alunos ao nível da sintaxe rítmica, foram elaboradas escalas de classificação (Anexo J) para as quais se definiram escalas de quatro e cinco critérios contínuos, com base nos comportamentos previstos e ordens de dificuldade. Estas escalas foram definidas com base na sequência de aprendizagem de conteúdos e competências definidos: Macrotempo, Microtempo e Divisão.

Tabela 15 - Limites das escalas de classificação

Exercício 1 Imitação	Sintaxe Rítmica Métrica Binária	Sintaxe Rítmica Métrica Ternária
a)	4	4
b)	4	4
c)	5	5
d)	5	5
e)	5	5
f)	5	5
Exercício 2 Pergunta-resposta	Sintaxe Rítmica Métrica Binária	Sintaxe Rítmica Métrica Ternária
a)	5	5
b)	5	5
c)	5	5
d)	5	5

Infelizmente, por motivos alheios à investigação, não foi possível avaliar os exercícios de pergunta-resposta, tendo-se apenas avaliado os exercícios de imitação. A avaliação dos testes foi realizada por três professores de música, habituados a trabalhar com alunos desta faixa etária. Além da investigadora, um dos professores tinha experiência na área de formação musical e outro possuía experiência na aplicação da teoria da aprendizagem musical. Estes foram denominados de júri 1, 2 e 3, tendo escutado e avaliado cada exercício realizado pelos alunos, não tendo conhecimento do aluno que avaliavam, registrando os resultados segundo critérios e escalas definidos uniformemente para todos os alunos. As informações para cada júri foram transmitidas pessoalmente pela autora e discutidas em conjunto. As avaliações foram realizadas em igualdade de circunstâncias, mas sem que tivessem conhecimento das avaliações de cada um. Os dados recolhidos foram organizados em tabelas e gráficos de modo a analisar os resultados.

4.4.2. Testes escrito e oral

Além dos testes aplicados pela investigadora, serviram de fonte de informação os exercícios de avaliação rítmica integrados em testes realizados pela professora de Iniciação Musical. Consistiram em dois tipos de exercícios de componente oral e escrita, os quais foram realizados em março de 2018 e em junho de 2018. Para efeitos da investigação os exercícios serão designados por Teste Inicial (Anexo L) e Testes Final (Anexo M), respetivamente.

Tanto o Teste Inicial como o Teste Final são constituídos pelo mesmo tipo de exercícios, apenas diferem no grau de dificuldade:

- Ditado rítmico em métrica binária, com oito tempos;
- Ditado rítmico em métrica ternária, com oito tempos;
- Leitura rítmica em métrica binária, com oito tempos;
- Leitura rítmica em métrica ternária, com oito tempos.

A parte escrita dos testes (ditados rítmicos) foi realizada em grupos com apenas meia turma (12/13 alunos). Os ditados rítmicos foram entoados com pulsação e o processo similar nos dois testes:

- Marcação da pulsação (macrotempos);
- Realização dos quatro primeiros tempos duas vezes;
- Realização dos quatro últimos tempos duas vezes;
- Realização da totalidade dos tempos uma vez.

A parte oral foi realizada individualmente e a sós com a professora da turma. Cada aluno teve oportunidade de estudar as duas leituras durante cerca de cinco minutos.

Após esse tempo foram avaliados, ao nível da marcação da pulsação e capacidade de realização das leituras. A pontuação atribuída a cada exercício foi de vinte pontos, ou seja, vinte pontos para cada ditado rítmico e vinte pontos para cada leitura rítmica.



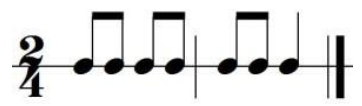
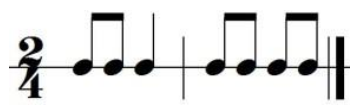

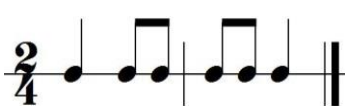
Apesar da investigadora não ter trabalhado leitura e escrita nas suas aulas, foram utilizados estes resultados para verificar se o trabalho realizado teve ou não repercussões na aprendizagem da escrita e leitura, nas aulas de Iniciação Musical.

4.5. Materiais e instrumentos de ensino

Neste ponto serão expostos os padrões rítmicos utilizados nas atividades sequenciais, bem como as canções e cantos rítmicos utilizados nas atividades de sala de aula e os conteúdos de movimento usados como reforço da aprendizagem.

Foram utilizados padrões rítmicos com quatro tempos, em métrica binária e em métrica ternária propostos por Grunow *et al.* (1999). Nas tabelas seguintes, serão apresentados alguns dos padrões utilizados, com quatro tempos em métrica binária e ternária e funções macrotempo e microtempo.⁴⁰

Tabela 16 - Padrões de quatro tempos, em métrica binária, com duas funções.

1		2	
3		4	
5		6	

⁴⁰ Retirados de Grunow, R., Gordon, E., & Azzara, C. (1999). *Jump Right In the instrumental series – Teacher’s Guide*: GIA Publications: p.65.

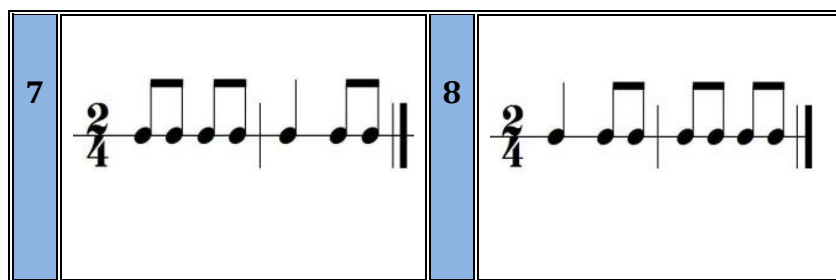


Tabela 17 - Padrões de quatro tempos, em métrica ternária, com duas funções.

1		2	
3		4	
5		6	
7		8	

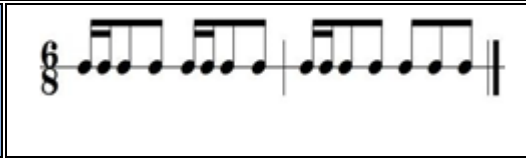




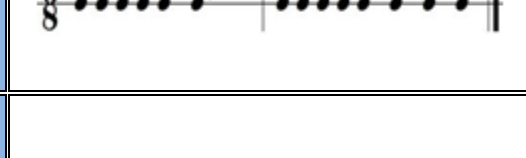


Para cada uma das métricas foram aplicados, inicialmente, padrões com apenas duas funções, macrotempos e microtempos, no entanto rapidamente se passou a utilizar padrões com três funções - macrotempos, microtempos e divisões - consequentemente mais complexos. Como acima descrito, estes foram sempre realizados em auditivo/oral, ou seja, em sílaba neutra. Nas figuras seguintes serão exibidos alguns dos padrões utilizados, com quatro tempos, em métrica binária e ternária e funções macrotempo, microtempo e divisão.⁴¹

⁴¹ Retirados de Grunow, R., Gordon, E., & Azzara, C. (1999). *Jump Right In the instrumental series - Teacher's Guide*: GIA Publications, pp.98, 101.

Tabela 18 - Padrões de quatro tempos, em métrica binária, com três funções.

1		2	
3		4	
5		6	
7		8	

Tabela 19 - Padrões de quatro tempos, em métrica ternária, com três funções.

1		2	
3		4	
5		6	
7		8	

Foram utilizados dois conjuntos de canções/cantos rítmicos:

- De contextualização: comuns aos dois grupos, consistiram em material musical familiar;
- De investigação: diferentes entre os dois grupos, consistiram em material musical não familiar.

As canções e cantos rítmicos familiares utilizados ao longo do período de instrução serviram de contexto para a realização das atividades sequenciais, tendo feito parte da primeira parte da aula – “Atividades de sala de aula”. Tendo isso em vista, foram escolhidas por serem em métricas usuais binária e ternária. Eram usadas alternadamente, de acordo com a métrica. As canções familiares encontram-se no Anexo G. Por questões autorais, nem todas as canções podem ser anexadas, estando identificadas na tabela com um (X) ao pé do autor. Na tabela 20 podem ver-se as canções/cantos rítmicos familiares usados e a sua métrica.

Tabela 20 - Canções e cantos rítmicos familiares, nas métricas usuais binária e ternária.

Canções	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>Agulhinha</i>	Delfina Figueiredo	Usual binária	2/4	Figueiredo (2011, p.52)
<i>Estando a dobar</i>	Fernando Gomes	Usual binária	4/4	Ferrão (2008, p.43)
<i>Gaivota</i>	Paula Espada (X)	Usual ternária	6/8	Original
<i>Jumping</i>	Alison M. Reynolds	Usual ternária	6/8	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.68)
<i>O Soldadinho</i>	Margarida Fonseca Santos	Usual binária	2/4	Santos (s/d, pp.48-49)
<i>Poças d'Água</i>	Katarzyna Pereira	Usual ternária	6/8	Original
Cantos Rítmicos	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>O Pássaro Atchim</i>	Maria João Costa	Usual ternária	6/8	Original
<i>Panqueca</i>	Rita Seco (X)	Usual binária	2/4	Original

Na terceira parte da aula, foram realizadas atividades com material musical não familiar, como supracitado. As canções e cantos rítmicos utilizados nas aulas, do Grupo de Controlo, foram apenas com métricas usuais. A tabela seguinte tem explanado as/várias/os canções/cantos rítmicos não familiares utilizados, bem como as suas características métricas.

Tabela 21 - Canções e cantos rítmicos não familiares, nas métricas usuais binária e ternária.

Canções	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>A ciranda</i>	Tradicional galaico-portuguesa	Usual binária	2/4	Ferrão (2008, p.8)
<i>Bushes and Briars</i>	Tradicional britânica	Usual ternária	6/8	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.105)
<i>Dancing</i>	Edwin Gordon	Usual binária	2/4	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.67)
<i>Mangerico, revira a folha</i>	Tradicional de Casegas, Covilhã	Usual ternária	3/4	Ferrão (2008, p.8)
<i>The Sled</i>	Ewin Gordon	Usual ternária	6/8	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.60)
<i>Who has seen the wind</i>	Rosseti	Usual combinada	4/4	Bolton <i>et al.</i> (2001, p.76)
Cantos Rítmicos	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>Barquinho</i>	M ^a João Costa	Usual ternária	6/8	Original
<i>Mommy's New Car</i>	Edwin Gordon	Usual ternária	6/8	Gordon <i>et al.</i> (1993)
<i>O Camelo</i>	M ^a João Costa	Usual combinada	4/4	Original
<i>Sidewalk Talk</i>	Johnson/Valerio	Usual binária	2/4	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.116)
<i>Stretch and Bounce</i>	Edwin Gordon	Usual binária	2/4	Reynolds <i>et al.</i> (1998, p.80)

As aulas do Grupo de Estudo, integraram métricas não-usuais, multimétricas e/ou multitemporais. A tabela seguinte tem as/os várias/os canções/cantos rítmicos utilizados, bem como as suas características métricas.

Tabela 22 - Canções e cantos rítmicos nas métricas não usuais, multimétricas e/ou multitemporais.

Canções	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>A segunda</i>	M ^a João Costa	Não usual emparelhada	5/8	Original
<i>Aranha/Dança Grega</i>	Katarzyna Pereira	Não usual emparelhada	7/8	Original
<i>Bruxa Sineta</i>	Isabel Mendes (X)	Não usual emparelhada	10/8	Original
<i>Song of the Pirates</i>	Anonymous	Multimétrica	2/4; 6/8	Taggart et al. (2000, p. 20)
<i>Vai-te embora ó papão</i>	Tradicional de Viseu	Multimétrica	5/8; 4/8; 6/8; 7/8	Ferrão (2008, p. 27)
<i>Winter Day</i>	Edwin Gordon	Não usual emparelhada	5/8	Reynolds et al. (1998, p.58)
Cantos Rítmicos	Autor	Métrica	Compasso	Fonte
<i>Annie, Annie</i>	Transcrita por Beth Bolton	Multitemporal	6/8; 3/4	Taggart et al. (2000, p.150)
<i>Bake a Cookie</i>	Edwin Gordon	Multimétrica	5/8; 4/8	Gordon et al. (1993)
<i>O elefante trapalhão</i>	M ^a João Costa	Não usual emparelhada	5/8	Original
<i>Rain</i>	Edwin Gordon	Não usual emparelhada	5/8	Gordon et al. (1993)
<i>Train Ride</i>	Edwin Gordon	Não usual desemparelhada	7/8	Reynolds et al. (1998, p.98)

Como exposto no capítulo 4.2., foi trabalhado o movimento corporal, alicerçado nas ideias de Gordon, as quais têm com fonte os conteúdos de movimento enunciados por Laban. Estes foram trabalhados de forma menos profunda do que proposto por este, uma vez que a duração do período de instrução não o permitiu. Ademais, o movimento representa o meio e não o fim.

A tabela 23 discrimina os diferentes conteúdos de movimento de Laban, e o que os constitui de forma simplificada (Laban, 1971):

Tabela 23 - Conteúdos de Movimento.

Espaço	Direções	Esquerda, direita Frente, trás
	Planos	Superior, intermédio, inferior
	Extensões	Perto/pequeno, normal/normal, longe/grande
	Caminhos	Direto, Angular, curvo
Tempo	Velocidade	Rápida, Normal, lenta
Peso	Energia resistente ao peso	Forte, Normal, fraca
	Graus de tensão	Tenso, relaxado
Fluxo	Contínuo, interrompido e parado	

No que refere ao espaço, em Reynolds *et al.* (1998, p.19) são usados os termos *self space*, que pode ser traduzido como o espaço próprio, sem que exista contato físico com os outros; *shared space*, ou espaço partilhado, seja através do toque com outra pessoa ou com um objeto; *stationary space*, que acontece num lugar e o *locomotor space*, o qual implica movimento pelo espaço. As atividades desenvolvidas contemplaram vários elementos do movimento, uma vez que estes não existem de forma isolada, mas interagem uns com os outros, de forma contínua e cíclica.

Como acima indicado, por forma a facilitar o trabalho de movimento, as aulas decorreram numa sala ampla, sem recurso a mesas ou cadeiras e frequentemente os alunos puderam realizar as atividades descalços.

Resumindo, as aulas realizadas tiveram a seguinte estrutura (Tabela 24):

Tabela 24 - Estrutura - base das aulas.

Momentos da aula	1º	2º	3º
Tipo de Atividades	“Atividades de sala de aula” (Contextualização com material familiar)	Atividades Sequenciais	“Atividades de sala de aula” (Material não familiar)
Duração	10 minutos		20 minutos
Grupo de Controle	Atividade igual nos dois grupos, que consistiu no cantar ou entoar de canções/cantos rítmicos familiares, como meio de contextualização das atividades seguintes. Iniciou-se com métrica ternária e foi-se alternando ao longo das semanas. A atividade geralmente era acompanhada de movimento estacionário, pulsando/marcando os macrotempos e/ou microtempos.	Atividade realizada em consonância com a anterior no que refere ao conteúdo métrico, alternando-se os padrões utilizados de acordo com a métrica da atividade anterior. Fez-se uma tentativa de avançar sequencialmente na mesma velocidade, no entanto, nem sempre foi possível, pois as planificações eram realizadas em função da evolução dos alunos.	Neste grupo o material utilizado era nas métricas usual binária e ternária. Nem sempre a métrica da canção nesta atividade correspondia à dos padrões sequenciais, no entanto isso não era a regra.
Grupo de Estudo			Neste grupo o material utilizado foi variado em termos de métrica (não usuais, multimétricas e multitemporais), por essa razão, nunca correspondeu à métrica dos padrões sequenciais.

Houve uma tentativa de realização de atividades similares nos dois grupos no 3º momento da aula, apesar do material utilizado ser diferente metricamente. Quando era utilizado o Instrumental Orff para a realização de um bordão num dos grupos, o mesmo acontecia no outro; da mesma forma que se era realizada uma coreografia com uma canção em métrica usual, também era realizada uma coreografia com uma canção em métrica não usual/multimétrica/multitemporal. Sempre que a atividade realizada incluía momentos de execução instrumental, esta era antecedida por movimento no espaço e os alunos cantavam ou entoavam previamente o que executavam.

Teve-se como objetivo reduzir as variáveis da investigação, através da execução de movimentos e atividades rítmicas similares.

5. Descrição e Análise dos Resultados

No presente capítulo expor-se-ão os resultados obtidos nos testes realizados, nomeadamente, o pré-teste e pós-teste, realizados pela autora. Como acima referido,

por motivos alheios à investigação, não foi possível avaliar os exercícios de pergunta-resposta, tendo-se apenas avaliado os exercícios de imitação.

Numa primeira parte apresentar-se-ão as médias atribuídas por cada júri aos exercícios de forma individual. Posteriormente, serão apresentadas as médias e desvio-padrão dos três júris, visando a verificação da concordância entre as avaliações atribuídas por cada um deles. Seguidamente, expor-se-ão os comparativos dos dois grupos. Como indicado no subcapítulo 4.4.1., estes testes foram avaliados por três júris distintos, com experiência na área da formação musical e na aplicação da teoria da aprendizagem musical. A avaliação procedeu-se em simultâneo, como forma de homogeneização das condições de avaliação e audição das gravações realizadas, no entanto, os júris não tiveram acesso às avaliações atribuídas por cada um.

Numa segunda parte serão dispostos os resultados dos alunos nos testes realizados pela professora de Iniciação Musical, designados como teste inicial e teste final. O teste inicial foi realizado em março, na mesma altura em que foi realizado o pré-teste e o teste final coincidiu com o pós-teste. A avaliação destes dois testes foi dividida em duas partes, uma oral e outra escrita, com vinte pontos cada uma. De referir que o teste foi aplicado e avaliado pela professora da turma, mediante os seus próprios critérios.

Relativamente à avaliação contínua, como supramencionado, esta foi realizada por observação direta, de forma assistemática, não existindo dados passíveis de uma análise estatística.

O programa utilizado para o tratamento dos dados recolhidos foi o Excel.

5.1. Resultados Pré - Teste e Pós -Teste

5.1.1. Resultados do Júri 1

Apresentam-se de seguida os resultados do Júri 1 (J1).

O gráfico 6 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica binária. As letras de a) a f) dizem respeito a cada um dos padrões em métrica binária. Pode-se observar uma clara evolução entre os dois testes, destacando-se apenas o exercício b) com uma evolução mais reduzida (0.09) e o exercício f) por um franco crescimento (0.95). Os alunos partiram de valores médios superiores a 3, ao nível da métrica binária.

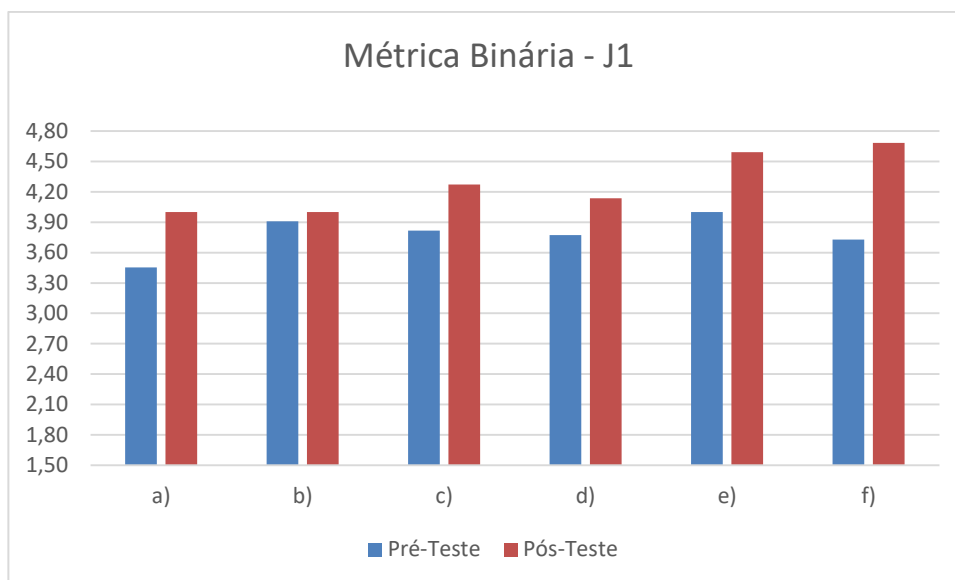


Gráfico 6 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária

O gráfico 7 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica ternária. As letras de a) a f) dizem respeito a cada um dos padrões em métrica ternária. A evolução global entre os dois testes foi mais reduzida, destacando-se apenas o exercício e) no qual houve uma clara melhoria. No exercício b) não existe qualquer mudança e, por fim, houve um ligeiro decrescer no exercício c). Os alunos partiram de valores médios inferiores aos da métrica binária nos exercícios b), e) e f).

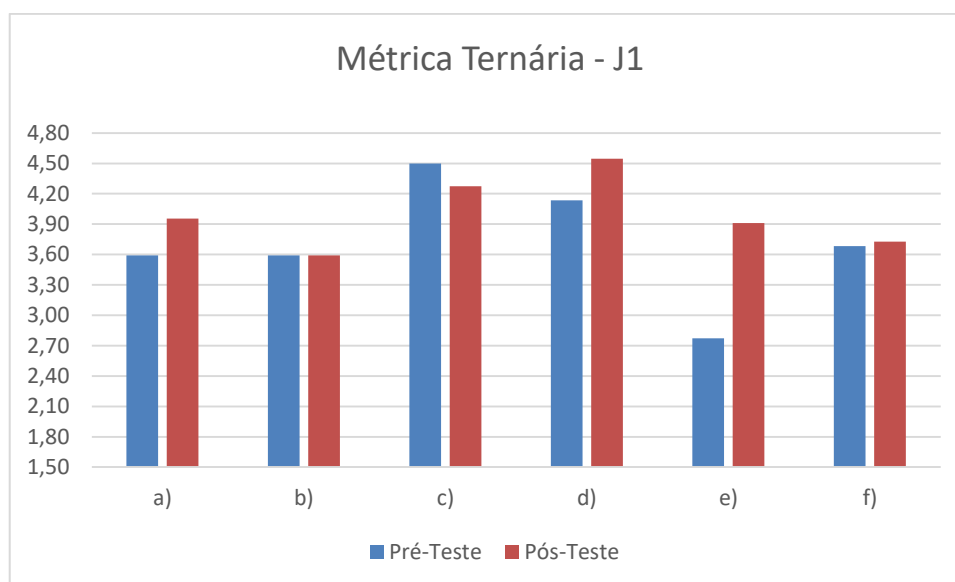


Gráfico 7 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.

O gráfico 8 indica a evolução média global nas duas métricas. Globalmente, pode observar-se uma maior evolução ao nível da métrica binária, face à métrica ternária.

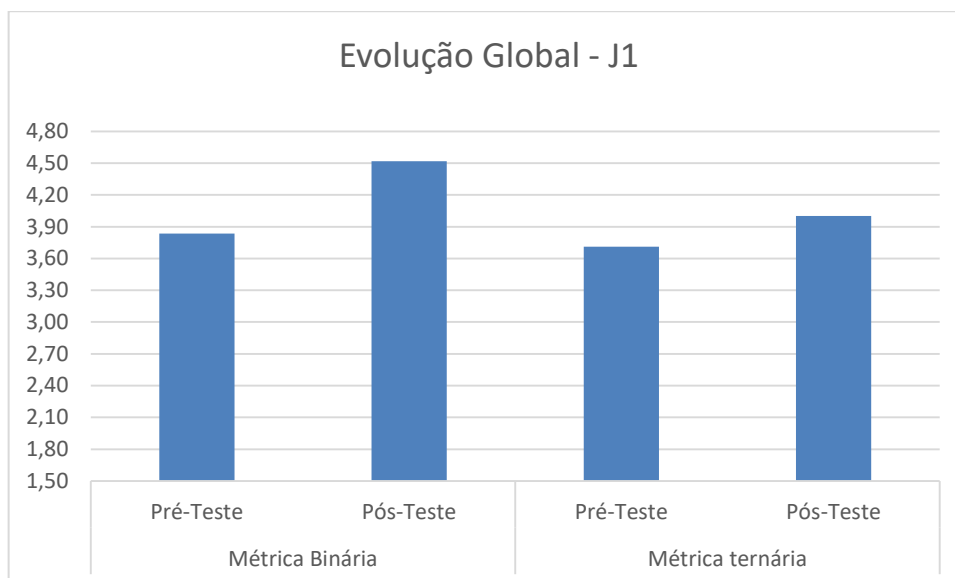


Gráfico 8 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.

5.1.2. Resultados do Júri 2

Apresentam-se de seguida os resultados do Júri 2 (J2). O gráfico 9 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica binária. Nas classificações do Júri 2, destaca-se a manutenção nos exercícios b) e d). A evolução foi maior na questão f), em consonância com o Júri 1.

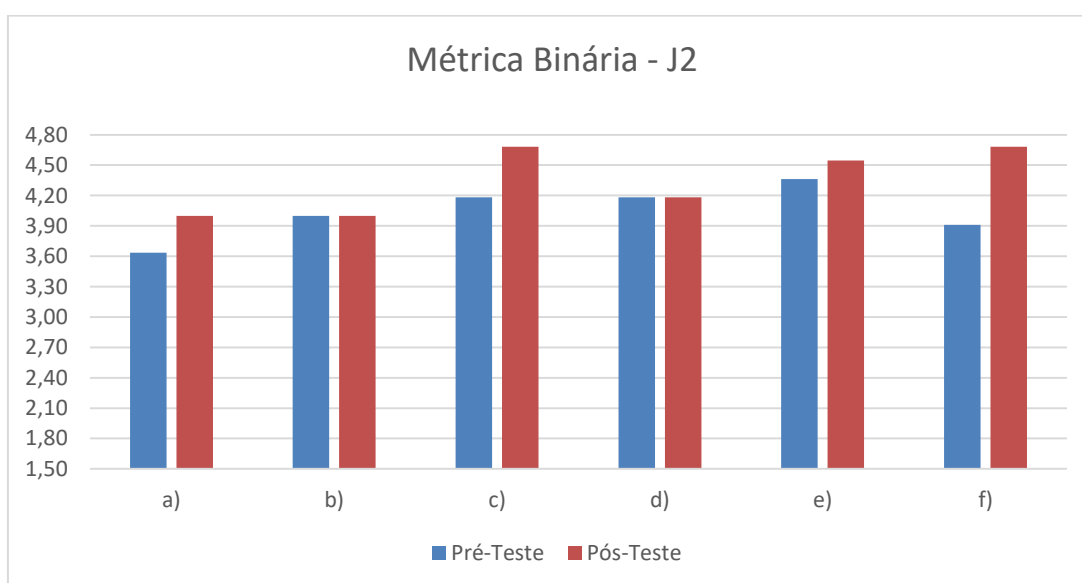


Gráfico 9 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 2 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.

O gráfico 10 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica ternária. Também aqui se pode observar um maior crescimento no exercício e) e um decréscimo ligeiro na questão c).

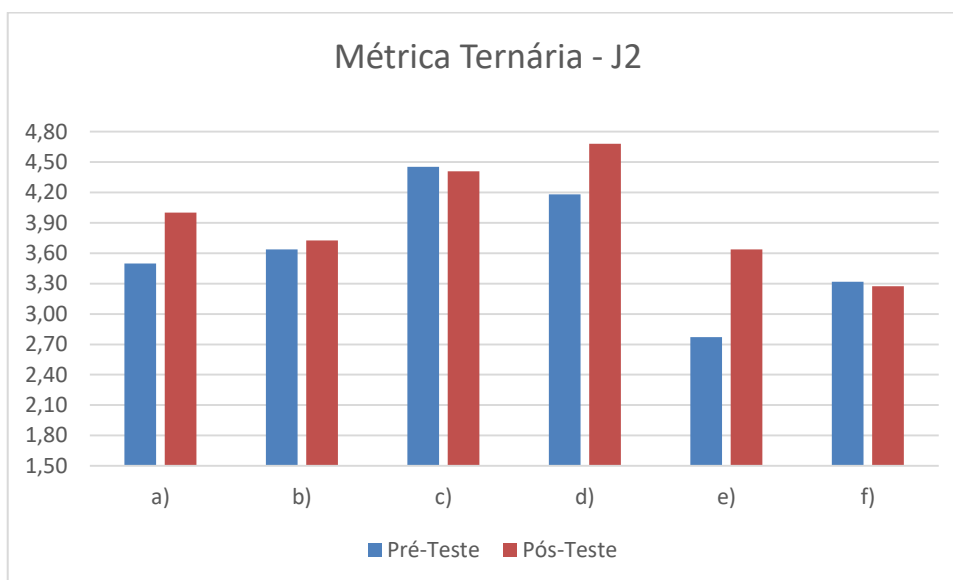


Gráfico 10 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 2 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.

O gráfico seguinte permite visualizar a evolução nas duas métricas, de acordo com as classificações atribuídas pelo júri 2. De acordo com as classificações deste Júri, a evolução das duas métricas foi quase igual: métrica binária = 0,3; métrica ternária = 0,31.

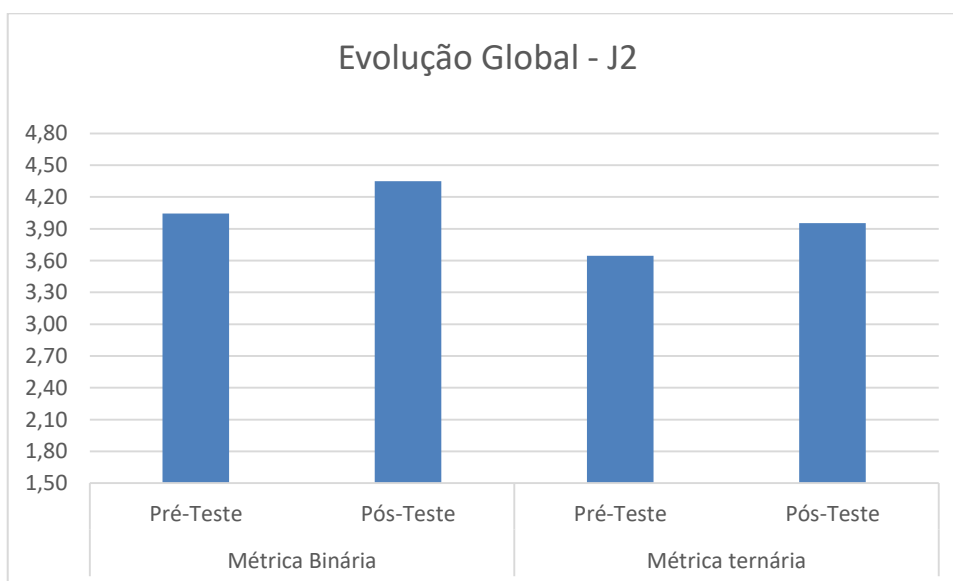


Gráfico 11 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.

5.1.3. Resultados do Júri 3

Apresentam-se de seguida os resultados do Júri 3 (J3). O gráfico 12 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica binária. Houve uma evolução em todos os exercícios, destacando-se o exercício f) por um crescimento superior aos restantes e o b) pela menor evolução.

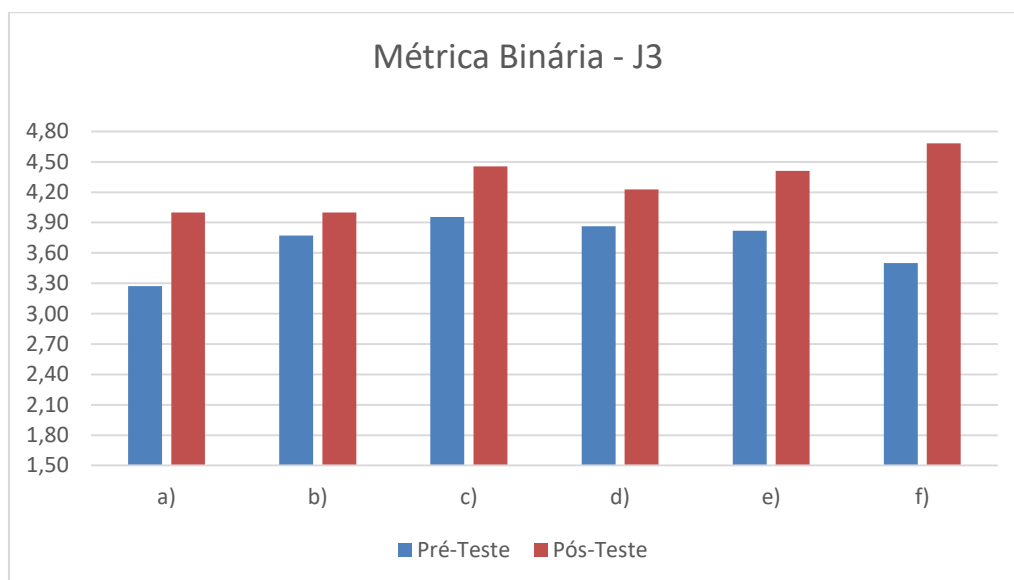


Gráfico 12 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 3 ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.

O gráfico 13 diz respeito à média atribuída nos dois testes, nos exercícios em métrica ternária. Houve uma clara evolução nos exercícios d) e e), os quais são extremos no que concerne aos valores iniciais, tendo o primeiro o valor inicial mais elevado e o segundo o valor mais baixo (menor que 3), dentre os alunos que evoluíram. De acordo com as classificações do Júri 3 houve uma ligeira descida nos exercícios b) e c).

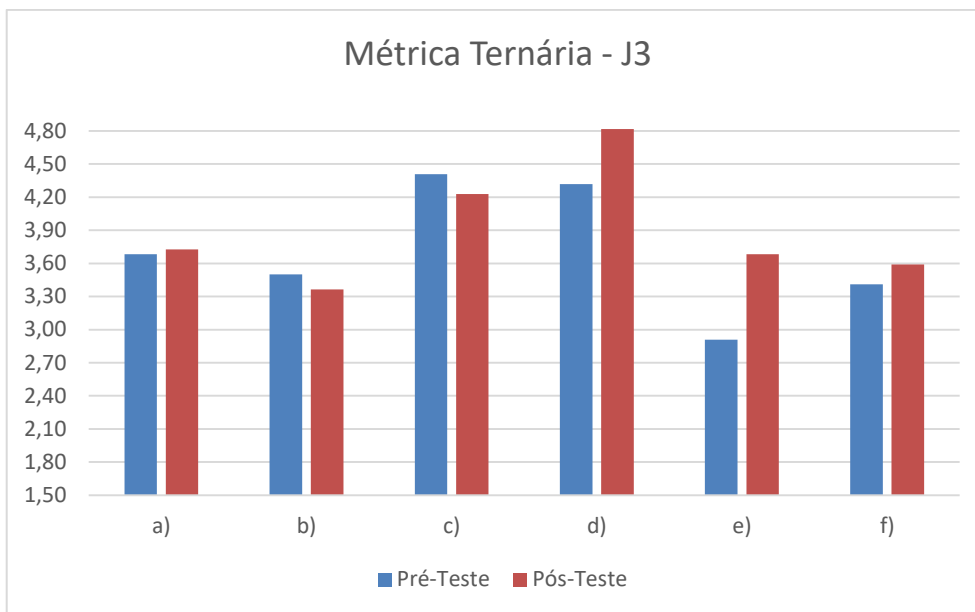


Gráfico 13 - Média das classificações atribuídas pelo Júri 1 ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária.

O gráfico seguinte permite visualizar a evolução nas duas métricas, de acordo com as classificações atribuídas pelo júri 3. Nota-se uma evolução nas duas métricas, destacando-se a métrica ternária pela evolução mais reduzida.

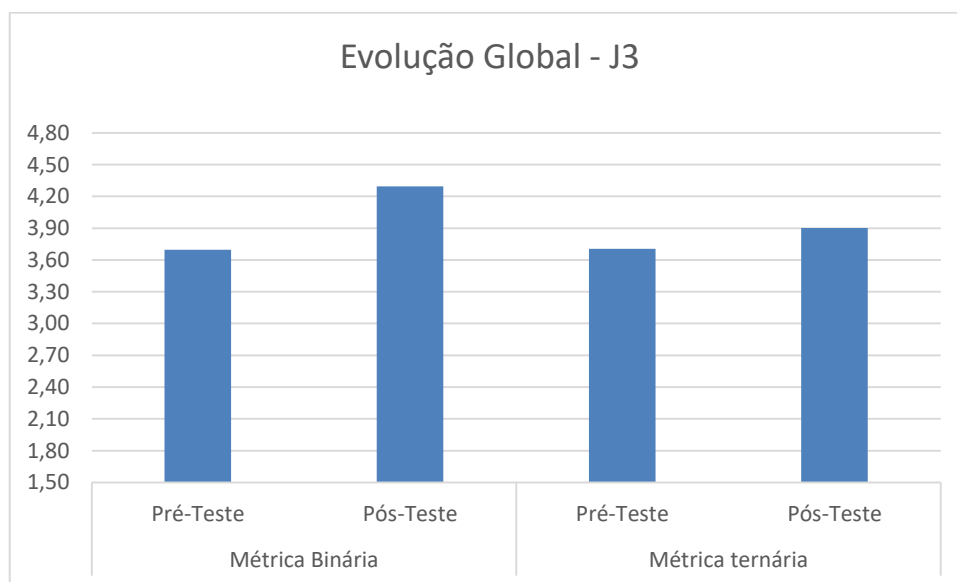


Gráfico 14 - Evolução Global nas métricas binária e ternária.

Após apresentação dos resultados atribuídos por cada um dos júris, torna-se importante comparar esses mesmos resultados e verificar o grau de concordância entre os três. Nesse sentido, fez-se o cálculo da média global e de seguida o cálculo do desvio-

padrão. A medida do desvio-padrão consiste numa medida de dispersão dos valores em torno da sua média, ou seja, é a flutuação dos valores da amostra em relação à média. Os valores apurados encontram-se explanados na tabela que se segue.

Tabela 25 - Médias e Desvios-Padrões das avaliações nas Métricas Binária e Ternária.

	Sintaxe Rítmica - Métrica Binária				Sintaxe Rítmica - Métrica Ternária			
	Pré - teste		Pós - teste		Pré - teste		Pós - teste	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
a)	3,5	0,2	4,0	0,0	3,6	0,1	3,9	0,1
b)	3,9	0,1	4,0	0,0	3,6	0,1	3,6	0,2
c)	4,0	0,2	4,5	0,2	4,5	0,0	4,3	0,1
d)	3,9	0,2	4,2	0,0	4,2	0,1	4,7	0,1
e)	4,1	0,3	4,5	0,1	2,8	0,1	3,7	0,1
f)	3,7	0,2	4,7	0,0	3,5	0,2	3,5	0,2

Nesta tabela é possível observar valores de desvio-padrão relativamente baixos, estando próximos de zero. Esses valores dão-nos a indicação de que as avaliações realizadas por cada um dos júris foram idênticas em todas as questões corrigidas, por essa razão pode concluir-se que o grau de concordância entre os três júris é elevado. Por fim, os resultados globais nas duas métricas, em cada um dos testes, podem ser consultados no Gráfico 15. Fazendo a média dos resultados dos três júris a tendência mantém-se: a evolução dos alunos ocorre nas duas métricas, destacando-se a evolução ao nível da sintaxe em métrica binária. Houve claramente resultados inferiores nos exercícios em métrica ternária, tanto no Pré-teste como no Pós-teste. Destacam-se, na métrica ternária, os exercícios b) e f) pela manutenção de valores medianos e o c) pelo decrescer.

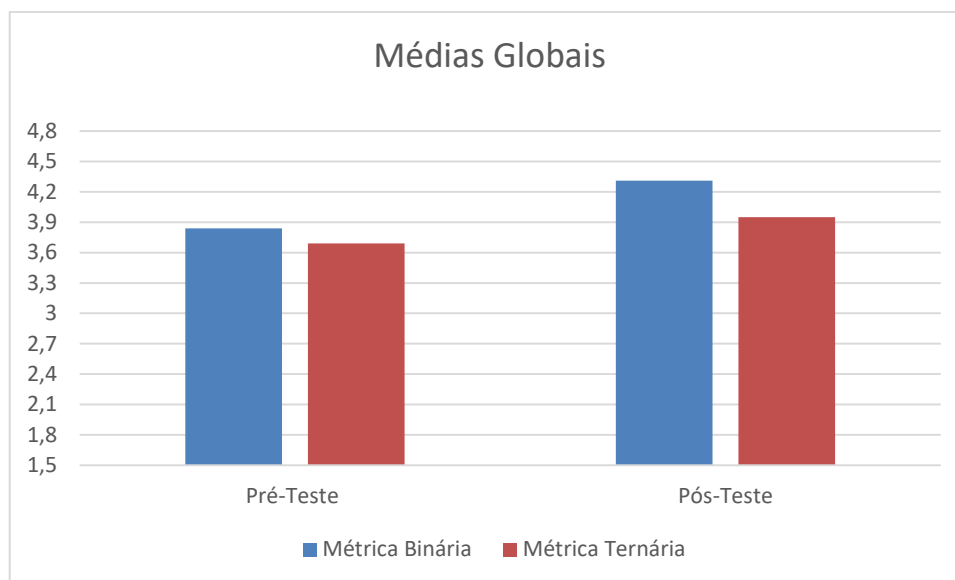


Gráfico 15 - Resultados globais e evolução nas duas métricas.

5.1.4. Resultados grupo de controlo vs grupo de estudo

Neste capítulo está exposta a classificação média atribuída pelos júris aos alunos individualmente. Conclui-se com os dados globais dos dois grupos e consequente evolução comparativa.

Os dados apresentados nos gráficos 16 e 17 dizem respeito à classificação média atribuída a cada aluno pelos júris, ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.

Grupo de Controlo: Os alunos 1, 2, 6 e 11 tiveram uma óbvia evolução, ao contrário dos alunos 5 e 7 que praticamente não melhoraram. Os alunos 3 e 10 mantiveram e os alunos 4 e 8 tiveram piores classificações no Pós-Teste. Globalmente, nenhum aluno teve uma média inferior a 3. O aluno 8 teve os resultados mais elevados, próximos de 5 em ambos os testes, apesar da ligeira redução.

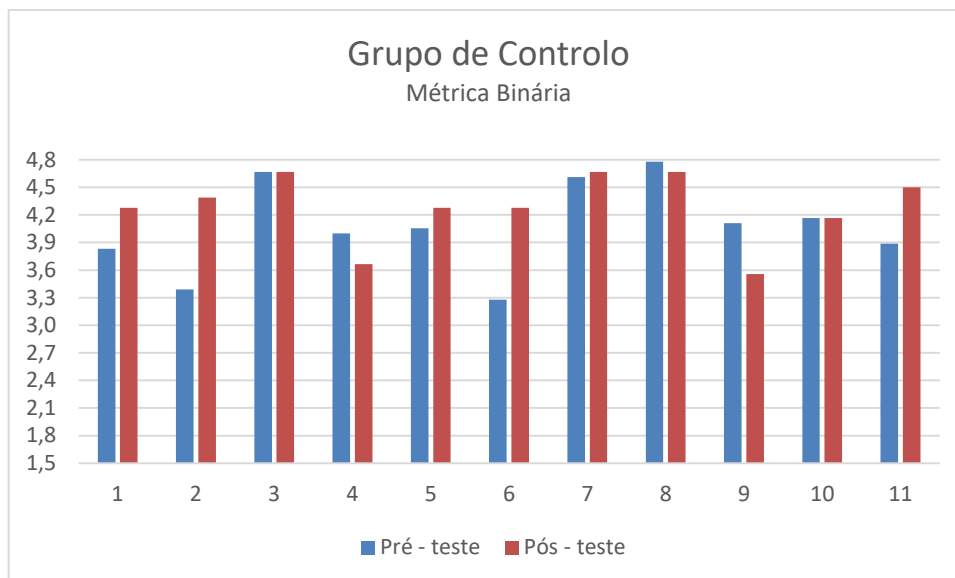


Gráfico 16 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de controlo, na métrica binária.

Grupo de Estudo: Todos os alunos evoluíram, exceto o aluno 15, que teve uma ligeira queda e o aluno 18 que teve igual média de classificações nos dois testes. Ressaltam os alunos 13, 16, 19 e 20 pelo crescimento acentuado, tendo todos partido de valores inferiores a 3 e alcançado valores superiores a 3,8. O aluno 19 passou de uma classificação média inferior a 3 para uma classificação próxima do valor máximo (5).

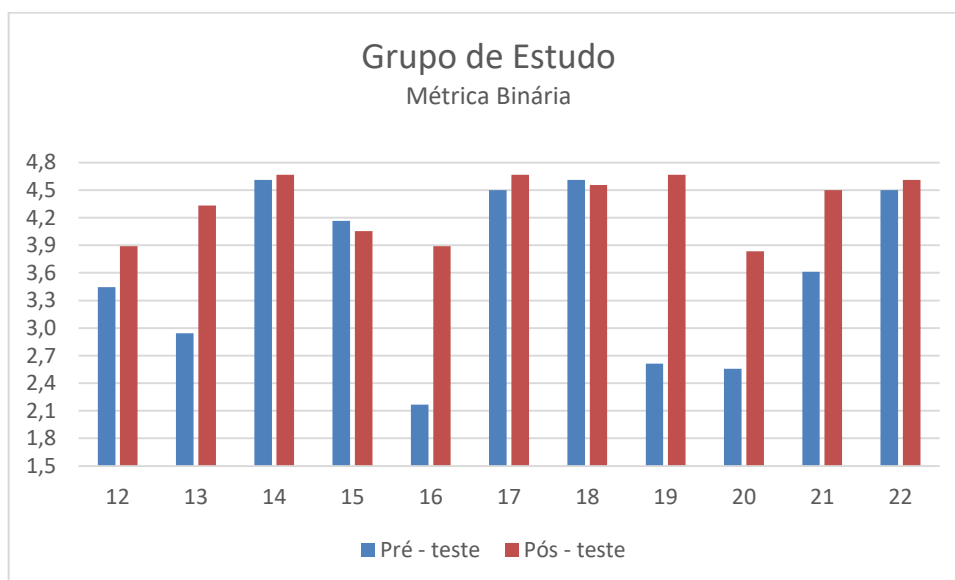


Gráfico 17 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de estudo.

Os dados apresentados nos gráficos 18 e 19 representam a classificação média atribuída a cada aluno pelos júris, ao nível da sintaxe em métrica ternária.

Grupo de controlo: Os alunos 1, 3, 7 e 9 diminuem na sua classificação média. Todos os outros sobem, sobressaindo os alunos 5 e 10 por um igual crescimento. O aluno 5 destaca-se ainda por partir de um valor bastante reduzido (2,2).

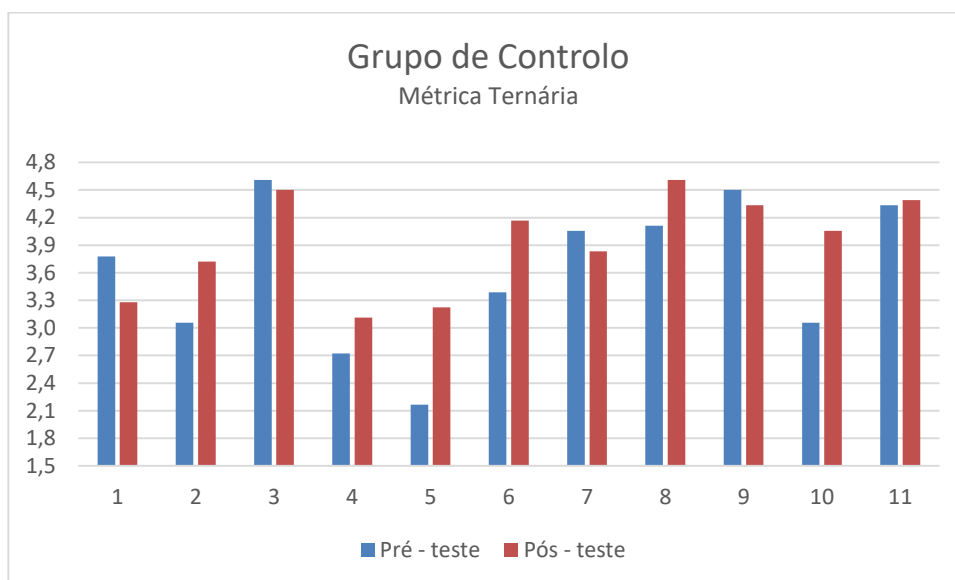


Gráfico 18 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de controlo.

Grupo de Estudo: Os alunos 16 e 18 têm uma evolução mais acentuada entre os dois testes do que os restantes. Os alunos 12 e 22 têm uma melhoria pouco significativa. Os alunos 13 e 17 decrescem ligeiramente e os alunos 15 e 21 mantêm. Referem-se os alunos 12 e 16 por valores inferiores a 3 no Pré-Teste.

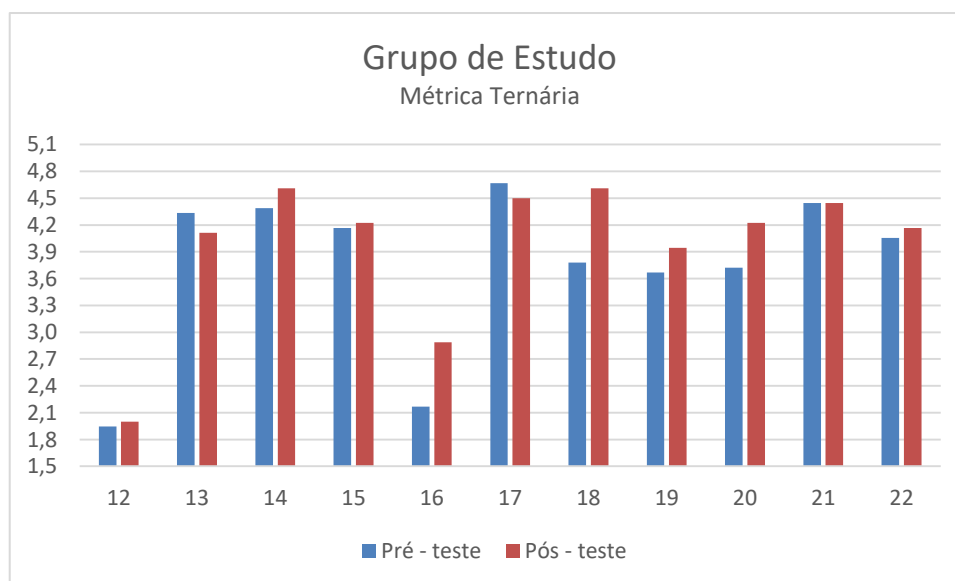


Gráfico 19 - Média das classificações atribuídas pelos júris a cada aluno do grupo de estudo.

Os dois gráficos seguintes retratam a evolução de cada grupo – grupo de controlo e grupo de estudo – no que diz respeito à sintaxe rítmica nas duas métricas, binária e ternária, para uma melhor visualização da evolução comparativa de cada um deles. O primeiro gráfico (20) expõe os valores relativos às classificações médias atribuídas no critério métrica binária. O segundo (21), os valores relativos às classificações médias atribuídas no critério métrica ternária. Para uma perceção mais clara da evolução os valores apresentados encontram-se numa escala de 3,2 (não existem valores inferiores nas médias de classificação global) a 4,4 (não existem valores superiores nas médias de classificação global). A evolução do Grupo de Estudo, ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária, é bastante superior à do Grupo de Controlo. A média classificativa dos dois no Pré-Teste tem uma diferença de 0,5, no entanto o valor médio dos dois no Pós-Teste é igual. Ao nível da sintaxe rítmica em métrica ternária, não existe uma diferença significativa entre os dois grupos.

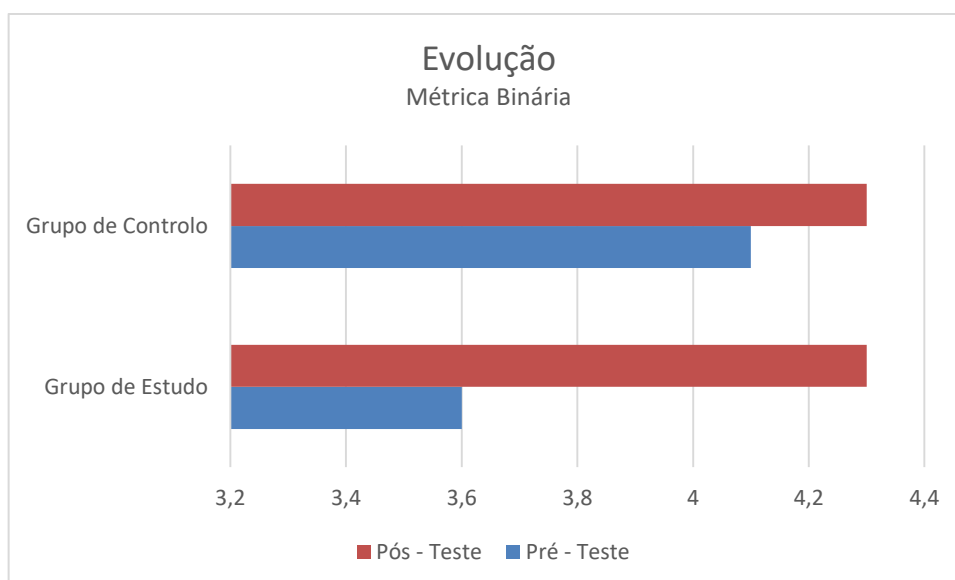


Gráfico 20 - Médias globais comparadas, na métrica binária.

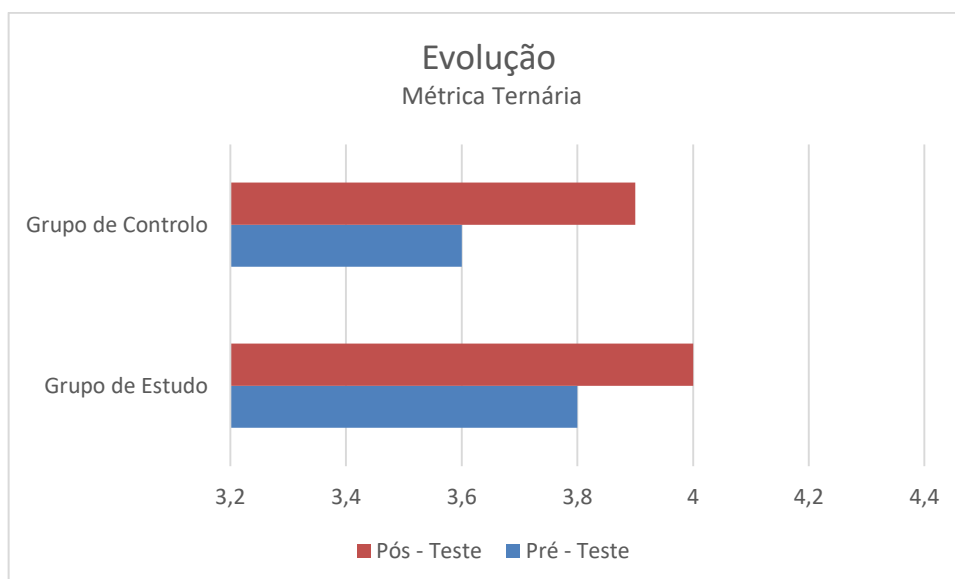


Gráfico 21 - Médias globais comparadas, na métrica ternária.

5.2. Resultados Teste Inicial e Teste Final

Seguidamente apresentar-se-á uma tabela com as médias dos testes inicial e final, realizados no âmbito das aulas de Iniciação Musical.

Conforme mencionado, os testes Inicial e Final foram aplicados pela professora de Iniciação Musical, no âmbito da sua prática pedagógica. Tanto o teste Inicial como o final consistiram na realização de uma parte oral e outra escrita. Apesar dos testes incluírem outros exercícios, nomeadamente de teoria e de avaliação tonal e melódica, para o estudo em questão apenas foram tidos em conta os exercícios de escrita e leitura rítmica. Na parte oral foram realizadas duas leituras rítmicas com oito tempos cada, sendo a primeira em métrica binária (4/4) e a segunda em métrica ternária (6/8). Na parte escrita foram realizados dois ditados rítmicos, com oito tempos cada, um em métrica binária (2/4) e o outro em métrica ternária (6/8). Para uma apresentação mais clara dos resultados, dado que posteriormente será realizada uma comparação entre estes testes e os realizados pela investigadora, separar-se-ão os diferentes exercícios referidos em métrica binária e métrica ternária, com a seguinte nomenclatura:

- Exercício 1- Exercícios em métrica binária:
 - Exercício 1.1: Ditado rítmico em métrica binária;
 - Exercício 1.2: Leitura rítmica em métrica binária.
- Exercício 2 - Exercícios em métrica ternária:
 - Exercício 2.1: Ditado rítmico em métrica ternária;
 - Exercício 2.2: Leitura rítmica em métrica ternária.

A tabela 26 diz respeito aos resultados dos alunos nos Testes Inicial e Final. Os alunos 1 a 11 são do Grupo de Controlo (GC) e os alunos de 12 a 22 do Grupo de Estudo (GE). Cada exercício está cotado para vinte pontos, sendo considerado negativo um valor inferior a 10 pontos.

Relativamente ao Teste Inicial destacam-se os seguintes resultados:

- Métrica Binária: os alunos 2, 3, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19 e 22 obtiveram cotação máxima ou muito próxima disso na componente escrita (1.1.) e os alunos 11, 12 e 16 cotação quase negativa e o aluno 4 obteve resultado negativo no exercício. No exercício 1.2. vários alunos do GE tiveram cotação negativa, nomeadamente os nº 12, 13, 14, 16, 21 e 22; no GC apenas os nº 4 e 9. Os alunos 1, 6, 7 e 19 tiveram dez pontos. Os resultados médios na componente escrita foram superiores ao da componente oral, destacando-se a média negativa no GE.
- Métrica Ternária: na componente escrita, houve catorze alunos com pontuação máxima (20) ou próxima (18 e 19), destacando-se apenas o aluno nº 20 pela avaliação negativa. Na componente oral, os alunos 14, 15 e 17

obtiveram pontuação máxima, os alunos 3, 4, 5 e 9 tiveram cotação negativa e os alunos 1, 6, 8, 11, 12, 16 e 20 tiveram dez pontos. Os resultados médios na componente escrita foram superiores ao da componente oral, destacando-se a média negativa no GC.

Quanto ao Teste Final destacam-se os seguintes resultados:

- Métrica Binária: no exercício 1.1. (componente escrita), sobressaem por valores iguais a vinte, os alunos 3, 7, 13, 17, 18, 19 e 20. O aluno nº 10 teve avaliação negativa e o nº 11, perto da negativa (10 pontos). No exercício 1.2. os alunos 6, 8, 11, 12, 13 16 e 21 tiveram classificação inferior a dez e os alunos 4, 7, 9 e 15 igual a dez. Os resultados médios foram positivos nos dois grupos, nos dois exercícios.
- Métrica Ternária: no ditado rítmico obtiveram avaliação inferior a dez os alunos 4, 8, 12, 16 e 21; e igual a dez o nº14 e o nº20. No exercício 2.2. todos obtiveram avaliação superior a dez. Os resultados médios na componente escrita mantiveram-se superiores aos da componente oral. O GE baixou um pouco a sua média no exercício 2.2. e o GC a média do exercício 2.1.

Tabela 26 - Resultados dos alunos nos Testes Inicial e Final, nos quatro exercícios.

	Teste Inicial Métrica Binária		Teste Inicial Métrica Ternária		Teste Final Métrica Binária		Teste Final Métrica Ternária	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.
1	14	10	17	10	15	17,5	20	12,5
2	20	19	20	17,5	17,5	20	20	20
3	20	19	20	0	20	17,5	20	13
4	7,5	0	15	5	12,5	10	17,5	9
5	15	17,5	20	7,5	15	14	12,5	14
6	13	10	20	10	16,5	5	14	12
7	20	10	20	17,5	20	10	17,5	12,5
8	20	12,5	20	10	17,5	9	12,5	9
9	20	7,5	20	2,5	17,5	10	17,5	15
10	15	15	18	12,5	7,5	17,5	17,5	12,5
11	10	12,5	15	10	10	3	11	15
Média	15,9	12,1	18,6	9,3	15,4	12,1	16,4	13,1
	Teste Inicial		Teste Inicial		Teste Final		Teste Final	

	Métrica Binária		Métrica Ternária		Métrica Binária		Métrica Ternária	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.
12	10	5	5,5	10	15	7,5	13	7,5
13	14	0	20	12,5	20	9	17,5	15
14	20	5	16	20	17,5	19	17,5	10
15	19	16	19	20	16	10	20	15
16	10	2,5	12,5	10	17,5	5	15	2,5
17	20	20	18	20	20	20	20	20
18	20	15	20	15	20	17,5	19	20
19	19	10	20	12,5	20	17,5	20	20
20	15	12,5	4,5	10	20	20	18	10
21	13	7,5	13,5	17,5	15	5	17	5
22	18	2,5	18	12,5	17,5	12	10	14
Média	16,2	8,7	15,2	14,5	18,1	13	17	12,6

Na tabela 27 estão expostas as médias de cada aluno, tendo por base os valores da tabela anterior. Podem observar-se os seguintes resultados:

- Teste Inicial: ao realizar-se a média dos exercícios em métrica binária destacam-se os alunos 4, 12, 13 e 16 por ser inferior a dez e os alunos 21 e 22, por ser próxima de dez. Os alunos 2, 3 e 17 têm média próxima ou igual a vinte. Ao nível da métrica ternária os alunos 2, 7, 14, 15 e 17 têm valores entre dezoito e vinte. Dois alunos têm classificação inferior a dez (nº 12 e nº 20) e dois alunos, igual a dez (nº 3 e 4).
- Teste Final: ao nível da métrica binária têm classificação entre dezoito e vinte os alunos 2, 3, 14, 18, 19 e 20. O aluno 11 tem média negativa e os alunos 6 e 21, próxima de dez. Na métrica ternária tem negativa o aluno 16, média próxima de dez os alunos 8 e 12 e média de 19,5 ou 20 os alunos 2, 17, 18 e 19.

Tabela 27 - Médias individuais dos resultados dos alunos nos Testes Inicial e Final.

	Teste Inicial		Teste Final	
	Métrica Binária	Métrica Ternária	Métrica Binária	Métrica Ternária
1	12	13,5	16,25	16,25
2	19,5	18,75	18,75	20

3	19,5	10	18,75	16,5
4	3,75	10	11,25	13,25
5	16,25	13,75	14,5	13,25
6	11,5	15	10,75	13
7	15	18,75	15	15
8	16,25	15	13,25	10,75
9	13,75	11,25	13,75	16,25
10	15	15,25	12,5	15
11	11,25	12,5	6,5	13
	Teste Inicial		Teste Final	
	Métrica Binária	Métrica Ternária	Métrica Binária	Métrica Ternária
12	7,5	7,75	11,25	10,25
13	7	16,25	14,5	16,25
14	12,5	18	18,25	13,75
15	17,5	19,5	13	17,5
16	6,25	11,25	11,25	8,75
17	20	19	20	20
18	17,5	17,5	18,75	19,5
19	14,5	16,25	18,75	20
20	13,75	7,25	20	14
21	10,25	15,5	10	11
22	10,25	15,25	14,75	12

Para uma visualização mais clara e posterior comparação com os resultados dos testes realizados para avaliação da evolução ao nível da sintaxe rítmica, foi realizada a média global dos exercícios em cada métrica, para os grupos de controlo e de estudo.

Foram elaborados os gráficos 22 e 23, que colocam lado a lado os dois grupos – Grupo de Estudo e Grupo de Controlo, no que refere a evolução dos resultados nos exercícios dos testes inicial e final.

No gráfico 22 podem ler-se os resultados relativos à evolução dos grupos de alunos ao nível da métrica binária. O GC e o GE partiram de valores médios bastante distantes, sendo a média do GE de apenas 12,45 valores (em 20) e a média do GC bem superior, com 13,98 valores. A média final dos grupos inverte, tendo o GE um valor claramente superior (15,50) comparando com o GC (13,75).

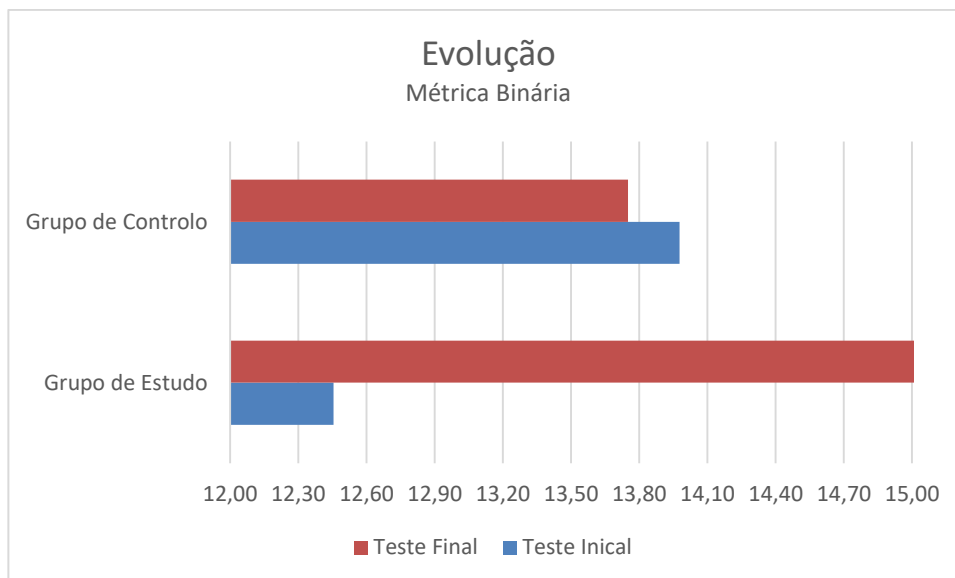


Gráfico 22 - Evolução comparada ao nível dos resultados nos exercícios em métrica binária.

No gráfico 23 pode ver-se a evolução dos resultados nos exercícios em métrica ternária. A média dos exercícios em métrica ternária no Teste Inicial é superior a 13 valores: GE = 13,22; GC = 13,98. A média no Teste Final é bastante próxima entre os dois grupos: GE = 14,82; GC = 14,75. Também na métrica ternária, os valores dos grupos são invertidos entre os dois testes. No Teste Inicial a média do GE é inferior à do GC, no Teste Final, a média do GE ultrapassa a do GC.

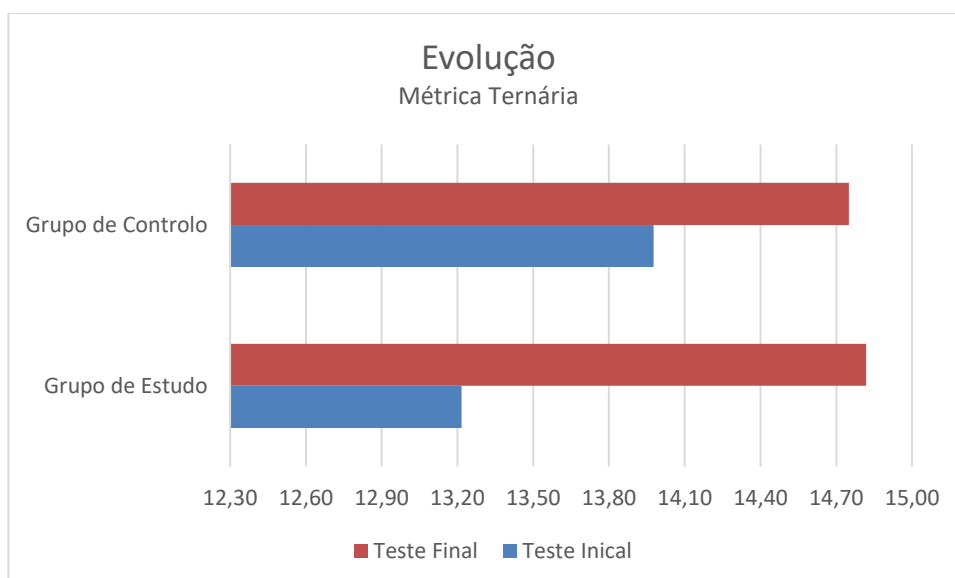


Gráfico 23 - Evolução comparada ao nível dos resultados nos exercícios em métrica ternária.

5.3. Análise dos resultados

No que refere à análise dos resultados, esta fez-se em três fases. Na primeira fase, foram analisados os resultados obtidos através dos testes aplicados pela autora, e avaliados por um júri, na segunda fase foram analisados os dados obtidos através dos testes aplicados pela professora de iniciação musical. Por fim foi realizada uma comparação global entre os resultados dos dois grupos analisados: Grupo de Controlo e Grupo de Estudo.

Com base nos resultados gerais de cada aluno, foi possível calcular a percentagem de alunos que evoluíram nas suas classificações entre o pré-teste e o pós-teste, e entre os testes inicial e final, percentagens essas que se encontram na tabela 28:

Tabela 28 - Percentagens médias nos quatro testes realizados.

	Pré-teste / Pós-teste		Teste inicial / Teste final	
	Métrica Binária	Métrica Ternária	Métrica Binária	Métrica Ternária
Grupo de Controlo	55%	55%	18%	55%
Grupo de Estudo	83%	55%	73%	45%

Da análise realizada a partir dos resultados ao nível da Sintaxe Rítmica (Pré-Teste e Pós- Teste) podemos tirar as seguintes ilações acerca da metodologia aplicada:

- Quanto às pontuações obtidas em cada uma das questões da sintaxe rítmica, pode concluir-se que houve alguma oscilação. Nenhum dos exercícios se destacou por ter valores, globalmente, muito elevados ou muito baixos face aos restantes, no entanto destacam-se os exercícios b) e f) em métrica ternária, por não apresentarem evolução média entre o pré-teste e o pós-teste.
- Nenhum dos exercícios apresenta valores médios iguais à pontuação máxima (5).

É possível concluir que houve uma evolução positiva ao nível da Sintaxe Rítmica, quer no critério Métrica Binária, quer no critério Métrica Ternária. Destaca-se o Grupo de Estudo, com 83%, dos alunos a terem uma evolução positiva na Métrica Binária, valor muito acima da evolução no Grupo de Controlo, no qual apenas 55% dos alunos tiveram uma evolução positiva. Ao nível do critério Métrica Ternária, a evolução foi similar nos dois grupos, apenas 55% dos alunos evoluíram positivamente. Destacam-se alguns alunos pela evolução bastante visível, como o nº 16, que partiu de valores bastante baixos nas duas métricas, tendo evoluído consideravelmente nas duas

(métrica binária: +1,7; métrica ternária: +0,7), e os alunos 13, 19 e 20 que tiveram um salto superior a 1 na métrica binária.

A reduzida subida, em ambos os grupos ao nível da métrica ternária, poderá estar relacionada com o grau de dificuldade dos exercícios. Os alunos, na sua realização, demonstraram, no geral, mais dificuldade na métrica ternária, como comprovado no gráfico 15. O valor inicial foi, em média, inferior ao valor inicial da métrica binária.

Na análise dos dados fornecidos pelo gráfico 15 podemos ainda concluir que a evolução no critério Métrica Binária foi superior à evolução no critério Métrica Ternária, pois apesar dos valores iniciais, a evolução na primeira foi de 0,47 e na segunda foi 0,26.

Ao nível dos testes aplicados pela professora de iniciação musical, como se pode observar na tabela 28, 73% dos alunos do Grupo de Estudo evoluíram positivamente na métrica binária, percentagem distante da do Grupo de Controlo, que se situa nos 55%. Ao nível da métrica ternária, houve uma maior evolução no Grupo de Controlo, com 55%, do que no Grupo de Estudo, com 45%. Esta diferença não é significativa, na medida em que corresponde apenas a um aluno.

Ao nível da evolução entre os testes inicial e final, aplicados pela professora de iniciação musical, destacam-se os seguintes alunos:

- Aluno 4: único aluno do grupo de controlo com média negativa⁴² numa das métricas (3,75 valores), tendo evoluído para média positiva (11,25);
- Aluno 9: evoluiu ao nível da Métrica Ternária cerca de 5 valores;
- Aluno 12: obteve valores negativos nos dois exercícios, no seu teste inicial, tendo conseguido melhorar para valores positivos;
- Aluno 13: aluno com média negativa no critério Métrica Binária do teste inicial, evoluiu de 7 para 14,5 valores;
- Aluno 16: subiu de 6,25 valores para 11,25 valores, no critério Métrica Binária, no entanto desceu no critério Métrica Ternária;
- Aluno 19: evoluiu nos dois critérios, tendo subido cerca de 4 valores em cada;
- Aluno 20: evoluiu consideravelmente em ambos os critérios, destacando-se a métrica ternária, onde evoluiu de média negativa (7 valores) para média positiva (14 valores).

De destacar, que a maioria destes alunos pertence ao Grupo de Estudo, no qual foram utilizadas canções e cantos rítmicos em métricas não usuais.

⁴² Considerou-se como média negativa todos os valores inferiores a 10 valores, e média positiva todos os valores iguais ou superiores a 10 valores.

Com base nas tabelas e gráficos anteriores pode ainda concluir-se que nem todos os alunos foram consistentes nos seus resultados, existindo oscilações entre as duas métricas e entre os testes realizados. É exemplo claro o aluno 6, que evoluiu nos dois critérios do pré-teste para o pós-teste, mas piorou os seus resultados entre os testes inicial e o teste final, nas duas métricas. Também o aluno 16 revelou alguma inconsistência, a qual pode ser justificada pelo facto de este ter iniciado os seus estudos musicais apenas este ano, ao contrário dos restantes alunos. Este tipo de resultados também pode dever-se ao aumentar da dificuldade nos testes aplicados pela professora de iniciação musical.

Houve ainda algumas oscilações nos testes aplicados pela investigadora, que podem ter origem nas condições de aplicação dos testes, como nos próprios alunos, na medida em que não é possível assegurar igual grau de concentração por parte dos alunos aquando da aplicação dos testes. A par disso, as condições de aplicação não foram as ideais.

Pode concluir-se, assente nos resultados, que parece existir uma correlação entre os dados recolhidos nos testes aplicados pela investigadora e os dados recolhidos nos testes aplicados pela professora de iniciação musical, ou seja, houve uma clara evolução do Grupo de Estudo, ao nível do critério Métrica Binária, nos vários testes aplicados.

É também importante dar relevância ao testemunho adquirido com o decorrer das aulas. Apesar de não haver registos escritos que possam comprovar a evolução de cada aluno, foi notável um crescimento progressivo ao nível do movimento e coordenação motora nos dois grupos, mas em particular no Grupo de Estudo. Tendo partido de um nível de proficiência relativamente baixo, ao nível da capacidade de *sentir* os macrotempos e microtempos, e de realizar movimento coordenado, o que tem reflexos diretos ao nível da *audição* das métricas binária e ternária, a evolução de alguns dos alunos foi assinalável.

6. Conclusão

O presente estudo exploratório pretendeu contribuir com diversos pensamentos que possam de alguma forma melhorar o ensino da música atual, nomeadamente, ao nível do uso de métricas que raramente fazem parte do ensino da música, em particular na iniciação musical.

De facto, a promoção do uso de métricas diferentes das usuais binária e ternária, a par da quase inexistência do uso de movimento, quer coreografado, quer de movimento livre, fluído e contínuo como recurso e meio de aprendizagem das bases do ritmo, tem sido descurada do nosso sistema de ensino da Música. Salvo raros casos, adotam-se metodologias centradas sobretudo na teoria e na lógica, tendo por base, contagens aritméticas, o que dificilmente promove ou facilita o processo de interiorização e aprendizagem rítmica.

A teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon e as suas ideias acerca do ritmo e da forma como a aprendizagem deste se processa, serviram de ponto de partida da presente investigação. No aprofundar do conhecimento acerca das ideias defendidas por pedagogos com Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff e Willems no que refere ao ensino da música, ao ensino do ritmo pelo movimento e em particular com o aprofundar das ideias de Gordon acerca da importância da variedade musical para o desenvolvimento rítmico e da *audiação*, foi objetivo deste projeto o recurso a canções e cantos rítmicos diferentes do usual, bem como a realização de trabalho sequencial de acordo com a TAM. A par das métricas não usuais, o movimento, como referido, foi fonte de conteúdos e facilitador de aprendizagens.

Na opinião da autora, e com base nos resultados obtidos nesta investigação, a diversidade métrica, particularmente, a realização de atividades com recurso a métricas não usuais, multimétricas e/ou multitemporais, contribuiu, através da sua aplicação pela investigadora, para uma melhoria da aprendizagem das métricas usuais binária e ternária, em alunos de 3º ano de Iniciação Musical, da Academia de Música de Santa Cecília. Este dado, não sendo generalizável, até pelo caráter exploratório pode, contudo, constituir um contributo concreto e efetivo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento metodológico direcionado para o ensino do ritmo e concomitantemente da leitura e escrita rítmica.

Pode ainda inferir-se que existe uma inegável evolução, ao nível da compreensão sintática da métrica binária, tendo por base os resultados dos testes Pré e Pós instrução. Esta evolução é confirmada pelos resultados obtidos a partir dos testes realizados no âmbito da disciplina de IM.

Por fim, no que respeita ao último objetivo de investigação, é inegável a diferença na evolução ao nível da sintaxe rítmica entre os dois grupos – Grupo de Estudo e Grupo de Controlo, sobretudo ao nível da sintaxe rítmica em métrica binária.

Com o decorrer deste projeto exploratório foram-se sentindo constrangimentos vários. As dificuldades sentidas e limitações do estudo relacionam-se, prioritariamente, com quatro fatores:

1. Constituição dos grupos;
2. Duração da instrução;
3. Condições de aplicação dos testes;
4. Classificação dos testes.

No que concerne à constituição dos grupos, além do número reduzido de alunos que integraram este estudo, não foi possível distribuí-los de forma equilibrada pelos dois grupos, mediante avaliações prévias, por condicionamentos na disponibilidade destes.

Também a duração da instrução foi num período reduzido.

As condições de aplicação dos testes, por parte da investigadora, foram bastante dificultadas por fatores como o ruído externo, consequência decorrente de uma escola

viva e plena de aulas, atividades e música. Durante o período letivo, pelo facto de as gravações terem sido realizadas numa sala sem isolamento, o ruído provocado pela transição dos alunos entre salas e aulas era fonte de distração. A par disso, alguns dos testes foram aplicados em horários em que os alunos não se encontravam em aulas, o que inclui tempos de intervalo e horas de almoço, onde o ruído era amplificado.

Ao nível da classificação dos testes, por parte dos Júris, foram encontrados diversos constrangimentos, dos quais se destacam os seguintes:

- As dificuldades articulatórias de alguns alunos complicaram a avaliação do Pré e Pós- teste;
- O ruído externo captado em algumas das gravações dificultou a audição das mesmas;
- Dificuldade na avaliação pelos júris, por razões de tempo, na medida em que a disponibilidade dos mesmos era assaz reduzida;
- Dificuldade na compreensão e homogeneização de critérios na avaliação.

Entre as principais conclusões enumeram-se as seguintes:

- Para a *audiação* da sintaxe rítmica, ao nível da execução vocal e corporal, são necessárias exposições musicais distintas, de movimento, percussão corporal e entoação;
- O uso de métricas diferentes das usualmente realizadas por parte dos alunos, é fonte de motivação e facilitador da manutenção do interesse dos mesmos;
- É necessária a constante concentração, por parte dos alunos, nas diversas atividades praticadas em aula;
- O movimento é essencial na aprendizagem rítmica, pela possibilidade de compreensão corpórea do que se ouve e se entoa;
- As atividades de movimento exigem uma maior preparação e predição das dificuldades que podem ser sentidas ao nível gestão da ordem, pelo seu carácter iminentemente prático;
- Ao nível da sintaxe rítmica, a imitação de padrões rítmicos em métrica ternária não sofreu uma evolução significativa;
- Foi notável um crescimento progressivo ao nível da coordenação e compreensão rítmica, o qual teve reflexo, em particular na compreensão da leitura e escrita musical rítmica em métrica binária;
- Alguns dos padrões realizados eram mais complexos do que inicialmente faziam prever;

- Nem sempre os resultados no desempenho oral dos alunos, tanto nos testes realizados pela professora de IM como pela investigadora, tiveram reflexo nos exercícios escritos;
- Alguns alunos foram muito inconsistentes nos seus resultados;
- O facto dos exercícios dos testes Inicial e Final serem diferentes pode ter contribuído para uma diminuição nas classificações de alguns alunos.

De igual modo, a impossibilidade de utilização dos dados do exercício dois: pergunta-resposta, por razões alheias à investigação, constitui-se como uma dificuldade.

Apesar disso, o estudo foi positivo para todos os envolvidos no processo, não deixando de ser um estudo exploratório, sendo necessário um maior aprofundamento com vista à confirmação e validação dos resultados. Considera-se relevante, em estudos futuros um conjunto de alterações processuais, tais como o aumentar da duração da aplicação do estudo; a sua aplicação num grupo mais alargado de alunos; a realização de gravações num espaço isolado ou em período de interrupção letiva; a extensão da aplicação do trabalho sequencial às aulas de Iniciação Musical; a par da sintaxe rítmica a avaliação da expressividade. Pode igualmente ser relevante a aplicação de um estudo semelhante em anos mais adiantados de Formação Musical, uma vez que as dificuldades de coordenação, rítmicas e de compreensão métrica não são exclusivas da Iniciação Musical. Dada a relevância do movimento na aprendizagem, considera-se igualmente significativa a possibilidade de um estudo em torno da prática de movimento no ensino da música, como meio de desenvolvimento de competências rítmicas e de compreensão musical, tanto ao nível da Iniciação Musical como da Formação Musical.

Este estudo exploratório, não despojado de um conjunto de constrangimentos, caraterísticos das circunstâncias inerentes ao objeto de estudo, tais como os alunos, professores e tudo o que os rodeia, constitui-se como uma parte da investigação necessária ao nível do recurso à variedade musical como meio de aprendizagem. Nesse sentido, a investigação - ação assume especial relevância na evolução da pedagogia, na medida em que só por via desta se podem construir metodologias de ensino e resolver problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem. A par disto, a importância da formação contínua do docente é fulcral no trabalho pedagógico, bem como a constante renovação e aprendizagem. Só através desta pode haver evolução no ensino, o qual deve acompanhar a própria evolução dos tempos.

7. Bibliografia

- Amorim, S. (2014). *Música tradicional na iniciação musical – uma proposta de ordem de aprendizagem*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. 1ª ed. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ávila, M. B. (s/d). *Métodos ativos (I) – Dalcroze/Willems*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de: <https://docplayer.com.br/5950317-Metodos-ativos-i-dalcroze-willems-marli-batista-avila.html>
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição, O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16-27.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processualcatarina-castro.pdf>
- Chosky, L. (1974). *The Kodály method*. Nova Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chosky, L., Abramson, R., Gillespie, A. & Woods, D. (2001). *Teaching music in the twentieth century*. (2ªed.) N. Jersey: Prentice-Hall.
- Costa, C. O. (2015). *Sistema móvel para aprendizagem da leitura rítmica: experiência em aula*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, J., Pais-Vieira, L. & Pinto, I. (2018). A ausência de outras músicas nas aprendizagens em formação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 144, 51-59.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Avintes, Revista da Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, (2), 355-379.
- Cruz, C. B. d. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: Uma abordagem comparativa. *Revista da Associação portuguesa de Educação Musical*, 87, 4-9.
- Cruz, C. B. d. (1998a). Zoltan Kodály – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 10-14.
- Cruz, C. B. d. (1998b). Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical: Abordagem geral e indicações bibliográficas. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98, 3-9.
- Cunha, J.C.R. (2014/15). Abordagem Orff-Schulwerk e(m) Portugal: Conhecer o passado e preparar o futuro. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 140/141, 111-119. Recuperado em 10 de janeiro de 2019: https://www.researchgate.net/publication/313878252_Abordagem_Orff-Schulwerk_em_Portugal_Conhecer_o_passado_preparar_o_futuro
- Fialho V.M. & Araldi J. (2012). Maurice Martenot: Educando com e para a Música. *Pedagogias em Educação Musical*, 157-184. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Gordon E. (2006). *Buffalo Music Learning Theory – resolutions and beyond*. Chicago: GIA Publications.

- Gordon, E. (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grunow, R., Gordon, E., & Azzara, C. (1999). *Jump Right In the instrumental series – Teacher’s Guide*. Chicago: GIA Publications.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920). *Le rythme, la musique et l’éducation*, Lausanne: Foetisch Frères S.A. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de: <https://archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu/page/56>
- Lussy, M. (1965). *El Ritmo Musical – su origen, function y acentuation*. Argentina: Ricordi.
- Mariani, S. (2012). Émile Jaques – Dalcroze: A música e o movimento. *Pedagogias em Educação Musical*, 25-54. Curitiba: Editora Intersaberes.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. Em R. Parncutt e G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*, 99-113. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Ministério da Educação [ME]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Música - Literacia Artística*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME]. (s/d). *Programa do 1º ciclo do Ensino Básico – Expressão e Educação Musical*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf
- Ministério da Educação [MEC]/Direção-Geral de Educação [DGE]. (2017). *Aprendizagens essenciais no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Recuperado em 10 janeiro de 2019, de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ministério da Educação [MEC]/Direção-Geral de Educação [DGE]. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: revista de educação Inovação, Investigação em Educação, Vol. 2(2). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>
- Reynolds, A. et al. (1998). *Music Play – The Early Childhood Music Curriculum Guide for Parents, Teachers and Caregivers*. Chicago: GIA Publications.
- Rodrigues, H. (1998). Pequena crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da Teoria da Aprendizagem Musical. *Boletim da APEM*, 99, 15-25.
- Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 31-37.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da Teoria de Aprendizagem Musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Musica en la Educacion*, 8, 1-14.

Santos A. I. P. (2013). *Concepção de recursos didáticos e construção de uma escala de avaliação do desempenho para alunos de educação musical do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

Santos, R., Hentschke, L., & Gerling, C. (2003). A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da Abem*, 9, 29-41.

Silva, P. C. da (2015). *A utilização de canções como recurso didático no ensino da iniciação musical*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Silva, W. M. (2012). Zóltan Kodály – Alfabetização e habilidades musicais. *Pedagogias em Educação Musical*, 55-87. Curitiba: Editora Intersaberes.

Sloboda, J. A. (1988). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Nova Iorque: Oxford University Press, Inc.

Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Conches-Geneve.

Willems, E. (1967). *Solfejo – Curso elementar* (adap. Simões, R.). Lisboa: Valentim de Carvalho.

Livros de canções

Bolton *et al.* (2001). *Jump Right In – The Music Curriculum*. Chicago: GIA Publications.

Ferrão, A. M. & Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Figueiredo, D. (2011). *Cantigas da Minh'Avó* (2ªed.). Lisboa: Edição de Autor.

Giacometti, M. (1981), *Cancioneiro Popular Português*, Lisboa: Círculo de Leitores. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de: <https://tradicao.files.wordpress.com/2011/02/michel-giacometti1981-cancioneiro-popular-portugues.pdf>

Gordon *et al.* (1993). *The early childhood curriculum – Experimental Songs and Chants - Book 1*. Chicago: GIA Publications.

Santos, M. F. (s/d). *Histórias de cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

Taggart *et al.* (2000). *Jump Right In The Music Curriculum – Book 1*. Chicago: GIA Publications.

Legislação

Decreto-Lei nº 9/79 de 19 de março. *Diário da República nº 65/79*. Série I.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho. *Diário da República nº 149/83*. Série I.

Despacho 76/SEAM/85 de 9 de julho. *Diário da República nº 232/85*. Série I. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro. (Criação dos cursos supletivos).

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro [LBSE]. *Diário da República nº237/86*. Série I.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. *Diário da República nº253/90*. Série I.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 166/2005. Série I.

Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho. *Diário da República* nº 127/2008. Série I.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* nº 129/2012. Série I.

Portaria 225/2012 de 30 de julho *Diário da República* nº 146/2012. Série I.

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto. *Diário da República* nº 156/2012. Série I.

Decreto-Lei nº 33/2012 de 23 de agosto. *Diário da República* nº 163/2012. Série I.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República* nº 129/2012. Série I.

Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro. *Diário da República* nº 213/2013. Série I.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República* nº 143/2017. Série II.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* nº 129/2018. Série I.

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República* nº 149/2018. Série I.

Sítios consultados

<https://www.am-santacecilia.pt/>

<http://www.cantarmais.pt/pt/>

<https://www.conservatoriodebraga.pt/>

<http://www.emcn.edu.pt/>

<https://www.jf-santaclara.pt/>

8. Anexos

Anexo A- Planificação trimestral do ano letivo 2016/17 da disciplina de Formação Musical no 6º ano de escolaridade

Academia de Música de Santa Cecília

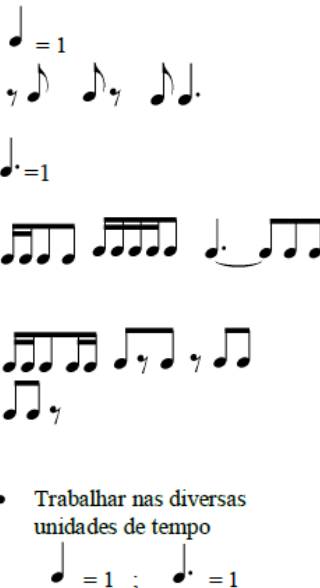
Planificações 1º Trimestre

Formação Musical - - 2º Grau

Objectivos Gerais

- Desenvolver a audição interior e a memória
- Desenvolver o sentido tonal
- Desenvolver a afinação
- Desenvolver a coordenação motora (destreza de movimentos, relacionando-o com a percepção visual e auditiva)
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação
- Desenvolver o ouvido harmónico
- Desenvolver a autonomia
- Estimular a imaginação e a criatividade
- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música
- Conhecer vários géneros musicais, estilos e épocas da História da Música
- Compreender e saber utilizar a notação musical

Formação Musical – Planificações – 1º Período
(2º Grau)

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar frases rítmicas e/ou melódicas com rigor rítmico e mantendo a pulsação estável • Percutir diversas frases rítmicas em diferentes unidades de tempo 	<p>RITMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rever todas as células rítmicas dadas no ano lectivo anterior • Trabalhar as seguintes células rítmicas de divisão Binária e Ternária  <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar nas diversas unidades de tempo <p>$\text{♩} = 1$; $\text{♩} = 1$</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduções Rítmicas • Leituras rítmicas a uma e a duas vozes (podendo ser uma delas um ostinato) em diferentes andamentos • Leituras rítmicas a uma e a duas vozes em unidades de tempo diferentes • Trabalhos de casa • Ditados rítmicos a uma voz • Ditados rítmicos com notas dadas • Ditados de detecção de erros 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Correção dos trabalhos de casa

Academia de Música de Santa Cecília

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler frases rítmicas ou melodias com diferentes compassos • Entoar qualquer grau dentro das tonalidades maiores e menores. • Reconhecer os diversos intervalos (todos dados no ano anterior + 4ºP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler rítmica e melodicamente nos compassos 2; 2; 3; 4; 6; 9 e 12 2 4 4 4 8 8 8 <p><u>MELODIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entoar qualquer salto entre notas do acorde da Tónica e da Dominante dentro de uma tonalidade maior e menor. • Entoar e reconhecer auditivamente o movimento sensível – Dominante~ • Entoar e escrever melodias nas tonalidades de: Ré M e si m. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas em diferentes compassos (os alunos deverão marcar a pulsação) • Ficha de trabalho • Trabalhos de casa • Leituras melódicas à 1ª vista sem e com acompanhamento • Imitação de sons em vários registos do piano (sem e com nome de notas) • Reconhecimento de intervalos simples através da audição • Leitura não entoada de intervalos na clave de sol e de fá. • Ditados de sons • Ditados melódicos • Classificação de intervalos através da escrita 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar determinada melodia e transpô-la para todas as tonalidades • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Reconhecer os diversos acordes 	<p><u>HARMONIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Entoar acordes Maiores, menores e diminutos no E.F. • Reconhecer o tipo dos acordes tocados 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de entoação (ordenações) • Exercícios de leitura de notas solfejadas nas claves de sol e de fá • Leitura solfejada com marcação da pulsação • Memorização melódica auditiva • Transposição entoada de melodias tonais não modulantes • Ficha de Trabalho • Reconhecimento de cadências através da audição • Entoação de acordes de 3 sons a partir de uma nota, no E.F. • Reconhecimento de acordes através da audição 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Academia de Música de Santa Cecília

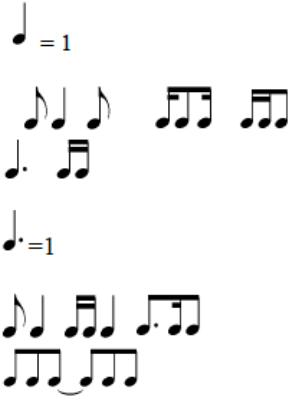
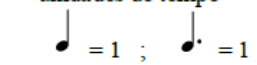
Planificações 2º Trimestre

Formação Musical - - 2º Grau

Objectivos Gerais

- Desenvolver a audição interior e a memória
- Desenvolver o sentido tonal
- Desenvolver a afinação
- Desenvolver a coordenação motora (destreza de movimentos, relacionando-o com a percepção visual e auditiva)
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação
- Desenvolver o ouvido harmónico
- Desenvolver a autonomia
- Estimular a imaginação e a criatividade
- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música
- Conhecer vários géneros musicais, estilos e épocas da História da Música
- Compreender e saber utilizar a notação musical

Formação Musical – Planificações – 2º Período
(2º Grau)

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Executar frases rítmicas e/ou melódicas com rigor rítmico e mantendo a pulsação estável Percutir diversas frases rítmicas em diferentes unidades de tempo 	<p>RITMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalhar as seguintes células rítmicas de divisão Binária e Ternária  <ul style="list-style-type: none"> Trabalhar nas diversas unidades de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> Reproduções Rítmicas Leituras rítmicas a uma e a duas vozes (podendo ser uma delas um ostinato) em diferentes andamentos Leituras rítmicas a uma e a duas vozes em unidades de tempo diferentes Trabalhos de casa Ditados rítmicos a uma voz Ditados rítmicos com notas dadas Ditados de detecção de erros 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral Correcção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler frases rítmicas ou melodias com diferentes compassos • Entoar qualquer grau dentro das tonalidades maiores e menores. • Reconhecer os diversos intervalos (todos dados no ano anterior + 4ºP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler rítmica e melodicamente nos compassos 2; 2; 3; 4; 6; 9 e 12 2 4 4 4 8 8 8 <p><u>MELODIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entoar qualquer salto entre notas do acorde da Tónica e da Dominante dentro de uma tonalidade maior e menor. • Entoar e reconhecer auditivamente o movimento sensível - Dominante • Entoar e escrever melodias nas tonalidades de: LáM e mi m. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas em diferentes compassos (os alunos deverão marcar a pulsação) • Ficha de trabalho • Trabalhos de casa • Leituras melódicas à 1ª vista sem e com acompanhamento • Imitação de sons em vários registos do piano (sem e com nome de notas) • Reconhecimento de intervalos simples através da audição • Leitura não entoada de intervalos na clave de sol e de fá. • Ditados de sons • Classificação de intervalos através da escrita 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar determinada melodia e transpô-la para todas as tonalidades • Entoar os ornamentos existentes nas peças • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Reconhecer os diversos acordes 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoar e reconhecer visualmente o trilo <p><u>HARMONIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Entoar acordes Maiores, menores e diminutos no E.F. • Reconhecer o tipo dos acordes tocados 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de entoação (ordenações) • Exercícios de leitura de notas solfejadas nas claves de sol e de fá • Leitura solfejada com marcação da pulsação • Memorização melódica auditiva • Transposição entoada de melodias tonais não modulantes • Ficha de Trabalho • Reconhecimento de cadências através da audição • Entoação de acordes de 3 sons a partir de uma nota, no E.F. • Reconhecimento de acordes através da audição 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os vários graus da escala 	<ul style="list-style-type: none"> Classificação de acordes Construção de acordes a partir de uma nota dada no E.F. Reconhecimento dos vários graus da escala através da audição Realização de um teste sumativo escrito Correcção do teste escrito individual e/ou em turma Realização de um teste oral 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral Fichas de trabalho escritas Correcção dos trabalhos de casa <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1 teste escrito teste oral

Academia de Música de Santa Cecília

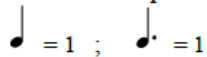
Planificações 3º Trimestre

Formação Musical - - 2º Grau

Objectivos Gerais

- Desenvolver a audição interior e a memória
- Desenvolver o sentido tonal
- Desenvolver a afinação
- Desenvolver a coordenação motora (destreza de movimentos, relacionando-o com a percepção visual e auditiva)
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver o rigor rítmico e a estabilidade da pulsação
- Desenvolver o ouvido harmónico
- Desenvolver a autonomia
- Estimular a imaginação e a criatividade
- Conhecer os elementos básicos e a estrutura da música
- Conhecer vários géneros musicais, estilos e épocas da História da Música
- Compreender e saber utilizar a notação musical

Formação Musical – Planificações – 3º Período
(2º Grau)

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar frases rítmicas e/ou melódicas com rigor rítmico e mantendo a pulsação estável • Percutir diversas frases rítmicas em diferentes unidades de tempo 	<p><u>RITMO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar as células rítmicas de divisão Binária e Ternária dadas no 1º e 2º trimestres • Trabalhar nas diversas unidades de tempo  	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduções Rítmicas • Leituras rítmicas a uma e a duas vozes (podendo ser uma delas um ostinato) em diferentes andamentos • Leituras rítmicas a uma e a duas vozes em unidades de tempo diferentes • Trabalhos de casa • Ditados rítmicos a uma voz • Ditados rítmicos com notas dadas • Ditados de detecção de erros 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler frases rítmicas ou melodias com diferentes compassos • Entoar qualquer grau dentro das tonalidades maiores e menores. • Reconhecer os diversos intervalos (todos dados no ano anterior + 4ºP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler rítmica e melodicamente nos compassos 2; 2; 3; 4; 6; 9 e 12 2 4 4 4 8 8 8 • <u>MELODIA:</u> • Entoar qualquer salto entre notas do acorde da Tónica e da Dominante dentro de uma tonalidade maior e menor. • Entoar e reconhecer auditivamente o movimento sensível - Dominante • Entoar e escrever melodias nas tonalidades de: ré m. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas em diferentes compassos (os alunos deverão marcar a pulsação) • Ficha de trabalho • Trabalhos de casa • Leituras melódicas à 1ª vista sem e com acompanhamento • Imitação de sons em vários registos do piano (sem e com nome de notas) • Reconhecimento de intervalos simples através da audição • Leitura não entoada de intervalos na clave de sol e de fá. • Ditados de sons • Classificação de intervalos através da escrita 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
<p>Os alunos deverão ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar determinada melodia e transpô-la para todas as tonalidades • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Reconhecer os diversos acordes 	<p><u>HARMONIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas cadências (todas dadas no ano anterior + cadência perfeita com movimento picado) • Entoar acordes Maiores, menores e diminutos no E.F. • Reconhecer o tipo dos acordes tocados 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de entoação (ordenações) • Exercícios de leitura de notas solfejadas nas claves de sol e de fá • Leitura solfejada com marcação da pulsação • Memorização melódica auditiva • Transposição entoada de melodias tonais não modulantes • Ficha de Trabalho • Reconhecimento de cadências através da audição • Entoação de acordes de 3 sons a partir de uma nota, no E.F. • Reconhecimento de acordes através da audição 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral • Fichas de trabalho escritas <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 ficha escrita <p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos trabalhos de casa

Objectivos Comportamentais	Conteúdos Programáticos	Actividades de Aprendizagem	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os vários graus da escala 	<ul style="list-style-type: none"> Classificação de acordes Construção de acordes a partir de uma nota dada no E.F. Reconhecimento dos vários graus da escala através da audição Realização de um teste sumativo escrito Realização de um teste oral Correcção do teste escrito individual e/ou em turma 	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Observação do desempenho do aluno nas actividades específicas com o auxílio da interacção oral Fichas de trabalho escritas Correcção dos trabalhos de casa <p><u>Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Teste escrito e oral de carácter globalizante

Anexo B - Planificação anual 2016/17 da disciplina de Iniciação Musical no 2º ano de escolaridade



Ano letivo de 2016-2017

ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA CECÍLIA

Planificação Anual de Educação Musical – 2º ano

<i>Competências / Objetivos</i>	<i>Temas / Conteúdos</i>	<i>Estratégias/ Atividades</i>	<i>Avaliação</i>
<p>1 - RITMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentir e exprimir as diversas pulsações (pulsação, divisão e subdivisão) numa obra musical ouvida, canção, frase rítmica; - Identificar através da audição o andamento (rápido, moderado, lento); - Cantar uma canção ou realizar uma frase rítmica em diferentes andamentos; - Adaptar-se a diferentes pulsações numa situação de reprodução; - Reproduzir frases rítmicas, em divisão binária ou ternária; - Improvisar frases rítmicas, em divisão binária ou ternária, respeitando uma quadratura; - Identificar uma canção do repertório a partir da audição do seu ritmo; - Reduzir uma frase melódica ou canção ao seu ritmo; - Memorizar, pequenas frases rítmicas; - Identificar frases rítmicas ouvidas, comportando as figuras estudadas. - Reproduzir frases rítmicas com as 2 mãos, uma só mão (direita e esquerda) e em alternância de 	<p>1 - RITMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noção de ritmo, pulsação, divisão; - Andamento rápido, moderado e lento; - Ostinato rítmico; - Divisão binária, ternária (reconhecimento auditivo) e mista do tempo (trabalho sensorial); - Noção de quadratura; - Células rítmicas (ver anexo); 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduções rítmicas • Audições musicais • Improvisações rítmicas 	<p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Observação Direta</p>

<p>mãos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir e inventar frases rítmicas, utilizando dois ou mais batimentos corporais diferentes (mãos, pernas, pés, etc.); - Realizar polirritmias individuais ou coletivas que podem ser combinações de pulsações, ritmo e pulsações, ritmo e ostinatos rítmicos, etc., relacionadas com uma canção, obra musical ouvida, etc. <p>2 - MELODIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir frases ou padrões tonais em M ou m, vocalizados ou com o nome das notas (com e sem audição interior); - Cantar os sons de um intervalo harmónico; - Improvisar frases melódicas (numa dinâmica de pergunta/resposta; professor/aluno); - Entoar sequências de sons de igual duração, com e sem o nome das notas; - Identificar sequências de sons ouvidos de igual duração, podendo compreender: <ul style="list-style-type: none"> Movimentos por graus conjuntos (ascendente, descendente ou de permanência); Acorde da tónica arpejado; Salto para a sensível que resolve na tónica; <p>3 - HARMONIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente o modo (Maior ou menor) de uma frase melódica ou canção; - Cantar o som da tónica de uma melodia ou canção que é ouvida (acabando esta na tónica, no 3.º grau ou sensível); - Cantar em polifonia a 2 vozes: 	<p>2 - MELODIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento sonoro diatónico (ascendente, descendente e de permanência); - Nomes de notas (série tonal Maior e menor e ordenações); - Noção de tónica, dominante e sensível; <p>3 - HARMONIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modos maior e menor; - Noção de tónica e dominante; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduções melódicas em maior e menor (séries tonais) • Improvisações melódicas sobre um encadeamento harmónico • Entoação de canções • Reconhecimento auditivo de tónica em canções 	
--	--	--	--

<p>3^{as} paralelas; Canones simples; Baixo e Melodia;</p> <p>4 - TIMBRE - Identificar auditivamente o timbre de vários instrumentos: Instrumentos da sala de aula (instrumentos orff, brinquedos sonoros); Instrumentos da orquestra; Outros instrumentos (piano, flauta de bésel, guitarra, etc.); - Seleccionar os timbres dos vários instrumentos de acordo com as famílias (cordas, sopros, percussão).</p> <p>5 - FORMA - Identificar a estrutura de um trecho musical;</p> <p>6 - DINÂMICA - Identificar e realizar as diferentes indicações de dinâmica e de fraseado.</p>	<p>4 - TIMBRE - Instrumentos da orquestra; - Instrumentos da sala de aula.</p> <p>5 - FORMA - Noção de frase; - Noção de forma;</p> <p>6 - DINÂMICA - ff, f, mf, p, PP; - Crescendo, diminuendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição e análise auditiva de pequenos excertos musicais • Exercícios de movimento e exploração espacial • Marcação de pulsação e divisão 	<p>Provas práticas de avaliação</p>
---	---	---	-------------------------------------

Anexo C - Programa da disciplina de Laboratório Instrumental no ano letivo 2016/17

PROGRAMA

1ºANO – 2ºSEMESTRE

OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS

Dominio Rítmico

Auditivo/Oral

- . mover-se em movimento contínuo, com peso e “slow-motion”
- . demonstrar corporalmente macrotempos em métrica binária e ternária
- . demonstrar corporalmente microtempos em métrica binária e ternária
- . demonstrar corporalmente e em simultâneo macrotemos e microtempos nas duas métricas
- . entoar por imitação padrões com macrotempos e microtempos em sílaba neutra
- . entoar por imitação padrões com divisões, em sílaba neutra
- . reproduzir adequadamente o ritmo da canção enquanto a canta
- . manter a noção de macrotempos e/ou microtempos enquanto canta a canção/linha do baixo
- . manter a noção de macrotempos e/ou microtempos enquanto toca a canção/linha de baixo

Associação verbal

- . entoar padrões de macro e microtempos com a sílaba adequada –métr. binária
- . entoar padrões de macro e microtempos com a sílaba adequada –métr. ternária
- . reconhecer séries de “dus” como macrotempos em métrica binária ou ternária
- . reconhecer séries de “du-dei” como métrica binária
- . reconhecer séries de “du-da-di” como métrica ternária
- . entoar/executar instrumentalmente pequenos ostinatos rítmicos, em métrica binária ou ternária (dados ou improvisados pelos alunos)

Generalização

- . identificar padrões iguais/diferentes, executados em sílaba neutra
- . generalização verbal de padrões de macrotempos/microtempos em ambas as métricas

Criatividade e improvisação (auditivo-oral)

- . improvisar padrões rítmicos vocalmente em sílaba neutra (na métrica dada)
- . improvisar padrões rítmicos no instrumento (na métrica dada)
- . improvisar padrões rítmicos vocalmente, em associação verbal (na métrica dada)

Dominio Tonal

Auditivo/Oral

- . reproduzir vocalmente padrões de tónica e dominante Maior e menor
- . reproduzir vocalmente padrões de tónica e dominante menor
- . reproduzir vocalmente o tom de repouso de padrões em Maior e menor

- . reproduzir vocalmente a última nota do padrão (critério 1)
- . reproduzir vocalmente a 1ª nota do padrão (critério 2)
- . reproduzir vocalmente a melodia de forma afinada, frase a frase
- . reproduzir vocalmente toda a melodia de forma afinada
- . reproduzir vocalmente ou com o instrumento o baixo das melodias
- . reproduzir vocalmente ou instrumentalmente o tom de repouso, ostinatos curtos ou linhas do baixo de canções em outros modos
- . transpor para outras tonalidades melodias/linhas do baixo familiares – “mudar a tônica de sítio”
- . discriminar auditivamente acorde de tônica ou acorde de dominante, dando resposta vocal ou instrumental da função harmônica correspondente (poderão ser executados pelo professor num teclado ou em guitarra em acorde harmônico) – “calçar o acorde”: “sapato”/ “bota”

Associação verbal

- . cantar com afinação a tônica e dominante de maior e menor
- . reproduzir vocalmente padrões de tônica com sílaba tonal em Maior
- . reproduzir vocalmente padrões de dominante com sílaba tonal em Maior
- . reproduzir vocalmente padrões de tônica com sílaba tonal em menor
- . reproduzir vocalmente padrões de dominante com sílaba tonal em menor
- . identificar modo Maior com sílaba DÓ
- . identificar modo menor com sílaba LÁ
- . reconhecer padrões com as sílabas dó-mi-sol como padrões de tônica Maior
- . reconhecer padrões com as sílabas lá-dó-mi como padrões de tônica menor
- . entoar/executar instrumentalmente pequenos ostinatos melódicos, improvisados pelos alunos ou dados, em tonalidade maior ou menor

Generalização

- . identificar padrões iguais/diferentes executados em sílaba neutra
- . identificar transposições executadas pelo professor (o professor transpõe e o aluno identifica que é a mesma canção, mas “mudou de sítio”)
- . identificar improvisações executadas pelo professor (o professor improvisa e o aluno identifica que a canção é diferente)

Criatividade e improvisação (auditivo-oral)

- . improvisar vocalmente padrões em sílaba neutra
- . improvisar frases melódicas em sílaba neutra

PROGRAMA

2ºANO – 3ºSEMESTRE

OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS

Domínio Rítmico

Auditivo/Oral

Em melodias não familiares (*utilizar repertório com métricas e modos não usuais, combinados, multimétricos/ multitonais, etc.*)

- . mover-se em movimento contínuo, com peso e “slow-motion”
- . demonstrar corporalmente macrotempos e microtempos nas métricas binária e ternária
- . demonstrar corporalmente macrotempos e microtempos em simultâneo
- . entoar por imitação padrões com divisões, em sílaba neutra
- . discriminar canções que não são em métrica binária ou ternária ou que tenham secções que não sejam

Em melodias familiares

- . reproduzir adequadamente o ritmo da canção enquanto a canta
- . manter a noção de macrotempos enquanto canta a canção
- . manter a noção de macrotempos enquanto canta ou toca o baixo da canção

Associação verbal

- . entoar padrões de macrotempos, microtempos e divisões com a sílaba adequada enquanto percute os respectivos microtempos (métricas binária e ternária)
- . reconhecer séries de “dus” como macrotempos em métrica binária ou ternária
- . reconhecer séries de “du-dei” como métrica binária
- . reconhecer séries de “du-da-di” como métrica ternária

Generalização

- . identificar métrica de padrões não familiares
- . transformar a métrica de uma melodia familiar (binária para ternária ou vice-versa)
- . identificar função rítmica de linhas do baixo familiares
- . identificar padrões familiares em canções ou linhas do baixo
- . entoar/executar ostinatos rítmicos com padrões de macrotempos e microtempos

Criatividade e Improvisação

- . improvisar padrões rítmicos vocalmente (na métrica dada)
 - . improvisar padrões rítmicos no instrumento (na métrica dada)
 - . improvisar ritmos sobre linhas do baixo já assimiladas
-

Domínio Tonal

Auditivo/Oral

Em melodias / padrões não familiares

- . reproduzir vocalmente a tônica de forma afinada
- . reproduzir vocalmente a dominante de forma afinada
- . reproduzir vocalmente a melodia de forma afinada frase a frase
- . reproduzir vocalmente o baixo de forma afinada frase a frase
- . identificar vocalmente ou no instrumento tônica, subdominante e dominante

Em melodias / padrões familiares

- . reproduzir vocalmente padrões de tônica, dominante e subdominante em Maior e menor
- . reproduzir vocalmente a última nota do padrão (critério 1)
- . reproduzir vocalmente a 1ª nota do padrão (critério 2)
- . reproduzir vocalmente a nota do meio do padrão (critério 3)
- . reproduzir vocalmente ou no instrumento todo o baixo da melodia
- . executar vocalmente ou no instrumento contra-melodias que acompanham a melodia principal
- . transpor para outras tonalidades melodias/linhas do baixo familiares – “mudar a tônica de sítio”

Associação verbal

- . reproduzir vocalmente padrões de tônica, dominante ou subdominante com sílabas tonais
- . reconhecer padrões com as sílabas dó-mi-sol como padrões de tônica Maior
- . reconhecer padrões com as sílabas sol-ti-ré-fá como padrões de dominante Maior
- . reconhecer padrões com as sílabas lá-dó-mi como padrões de tônica menor
- . reconhecer padrões com as sílabas mi-sol-ti-ré como padrões de dominante menor

Generalização

- . identificar e nomear (c/ associação verbal) padrões não familiares (um de dominante e outro de tônica – Maior ou menor) apresentados pelo professor vocalmente em sílaba neutra
- . identificar frases iguais/diferentes na canção ou linha de baixo
- . identificar padrões familiares em canções ou linhas de baixo
- . discriminar auditivamente acorde de Tônica (“Sapato”) de acorde de Dominante (“bota”), dando resposta vocal ou instrumental da função harmônica correspondente
- . transpor ao instrumento baixos ou melodias familiares, que executaram anteriormente numa determinada tonalidade

Criatividade e Improvisação

- . improvisar vocalmente padrões em sílaba neutra
- . improvisar vocalmente frases melódicas em sílaba neutra
- . improvisar vocalmente padrões tonais no modo e função harmônica dada
- . improvisar instrumentalmente padrões (sem associação verbal) no modo e função harmônica dada

PROGRAMA

2º ANO – 4º SEMESTRE

OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS

Domínio Rítmico

Auditivo/Oral

Em melodias não familiares

- . mover-se em movimento contínuo, com peso e “slow-motion”
- . demonstrar corporalmente macrotempos em métrica mista
- . demonstrar corporalmente microtempos em métrica mista
- . executar pequenos ostinatos rítmicos a acompanhar melodias, ostinatos dados ou improvisados pelo grupo de alunos

Em melodias familiares

- . reproduzir adequadamente o ritmo da canção enquanto a canta
- . manter a noção de macrotempos enquanto canta a canção
- . manter a noção de macrotempos enquanto toca (o baixo)

Associação verbal

- . entoar padrões de macrotempos, microtempos e divisões com a sílaba adequada enquanto percute os respectivos microtempos (métrica binária e ternária)
- . discriminar entre macrotempos e microtempos em métrica binária e ternária
- . discriminar entre macrotempos e microtempos em métrica mista
- . executar pequenos ostinatos rítmicos a acompanhar melodias, ostinatos dados ou improvisados pelo grupo de alunos (com assoc.verbal)

Generalização

- . identificar métrica de padrões familiares e não familiares
- . transformar a métrica de uma melodia familiar ou não familiar (binária para ternária ou vice-versa)
- . improvisar ritmos sobre linhas do baixo já assimiladas

Criatividade e Improvisação

- . improvisar padrões rítmicos vocalmente (na métrica dada)
 - . improvisar padrões rítmicos no instrumento (na métrica dada)
-

Domínio Tonal

Auditivo/Oral

Em melodias / padrões não familiares

- . reproduzir vocalmente a última nota do padrão (critério 1)
- . reproduzir vocalmente ou com o instrumento a 1ª nota do padrão (critério 2)

- . reproduzir vocalmente ou com o instrumento a nota do meio do padrão (critério 3)
- . reproduzir vocalmente a melodia de forma afinada frase a frase
- . reproduzir vocalmente o baixo de forma afinada frase a frase
- . identificar no instrumento tônica, subdominante e dominante

Em melodias / padrões familiares

- . reproduzir vocalmente padrões de tônica, dominante e subdominante em Maior e menor
- . reproduzir vocalmente ou com o instrumento a 1ª nota do padrão (critério 2)
- . reproduzir vocalmente ou com o instrumento a nota do meio do padrão (critério 3)
- . reproduzir vocalmente toda a melodia de forma afinada
- . reproduzir vocalmente ou no instrumento todo o baixo da melodia
- . executar vocalmente ou no instrumento contra-melodias que acompanham a melodia principal
- . reproduzir a “sensível” e fazer contramelodias com a sensível (“sons que gostam de ir uns para os outros”)

Associação verbal

- . reproduzir vocalmente padrões de tônica, dominante e subdominante com sílabas tonais
- . identificar tônica Maior em padrões cantando a sílaba adequada
- . identificar dominante Maior em padrões cantando a sílaba adequada
- . identificar subdominante Maior em padrões cantando a sílaba adequada
- . identificar tônica menor em padrões cantando a sílaba adequada
- . identificar dominante menor em padrões cantando a sílaba adequada
- . identificar subdominante menor em padrões cantando a sílaba adequada

Generalização

- . transpor ao instrumento baixos ou melodias familiares, que executaram anteriormente numa determinada tonalidade
- . identificar e nomear (c/ associação verbal) padrões não familiares (um de dominante e outro de tônica – Maior ou menor) apresentados pelo professor vocalmente em sílaba neutra ou no instrumento
- . discriminar auditivamente acorde de Tônica, Dominante ou Subdominante, dando resposta vocal ou instrumental da função harmónica correspondente
- . transpor ao instrumento baixos ou melodias familiares, que executaram anteriormente numa determinada tonalidade
- . discriminar auditivamente acorde de Tônica (“sapato”), Dominante (“bota”) ou Subdominante (“sandália”) dando resposta vocal ou instrumental da função harmónica correspondente

Criatividade e Improvisação

- . improvisar vocalmente padrões em sílaba neutra
- . improvisar frases melódicas em sílaba neutra
- . improvisa vocalmente padrões tonais no modo e função harmónica dada (em sílaba neutra e com assoc.verbal)
- . improvisa padrões tonais no instrumento no modo e função harmónica dada
- . improvisa melodia (vocal ou instrumental) sobre baixo dado

Anexo D - Quadro com as sílabas rítmicas de Edwin Gordon

Quadro 4 Sílabas Rítmicas Baseadas em Funções de Tempo

Métrica Usual Binária

Métrica Usual Ternária

Métrica Usual Combinada

(Continua)

Quadro 4 Sílabas Rítmicas Baseadas em Funções de Tempo (Continuação)

Métrica Não-Usual Emparelhada

Métrica Não-Usual Desemparelhada

Métrica Não-Usual Emparelhada Intacta

Métrica Não-Usual Desemparelhada Intacta

Anexo E - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



Pedido de Autorização

Exmo. Encarregado de Educação,

Eu, Maria João Leonardo da Costa, no papel de professora de Iniciação Musical e estando a desenvolver um projeto de investigação, **“A diversidade métrica e seu contributo na aprendizagem musical”**, no âmbito do Mestrado em ensino de Música, ramo de Formação Musical e Música de Conjunto, tenho necessidade de recolher vários dados para implementação do estudo, nomeadamente registos áudio e videográficos dos alunos de 3º ano, bem como realizar sessões semanais onde serão realizadas atividades rítmicas diversificadas.

Venho, por este meio, pedir a devida autorização para a realização das sessões e captação dos registos acima referidos, comprometendo-me a que todos os dados recolhidos sejam tratados com profissionalismo, garantindo o anonimato e o uso estritamente académico dos mesmos e respetivos resultados.

Despeço-me agradecendo toda a colaboração e atenção dispensada.

Atenciosamente,

(Maria João Costa)

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, autorizo / não autorizo a participação do meu educando neste projeto de investigação.

Data: ___/___/___

Encarregado de Educação

Anexo G - Canções/Cantos Rítmicos Familiares

A agulhinha Delfina Figueiredo

♩ = 126 Melodia principal é a 2.ª voz.

En - fi - ei u - ma a - gu - lhi - nha com um fio de al - go - dão, dei um
A - gu - lhi - nha so - be e des - ce, pu - xa o fio de al - go - dão, co - se

5

nó nu - ma pon - ti - nha p'ra co - ser o meu bo - tão.
bem o bo - tão - zi - nho sem pi - car a mi - nha mão.

9 Versão alternativa (transposta) com 2.ª voz mais complexa. Melodia principal é a 1.ª voz.

14

Estando a dobar

Fernando Marques Gomes / texto tradicional

Estan - do a do - bar — me - a - di - nhas d'ou - ro

ca - iu meô no - ve - lo fi - cou em pó d'ou - ro.

Che-guei-meâ ja - ne - la pa - ra ver quem vi — nha,

vi - nhau - ma sa - loi - a pe - la ru - a - ci — ma.

Jumping

Moderate

Alison M. Reynolds

Musical notation for 'Jumping' in 8/8 time. The piece is in G major and consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Moderate'. The second staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

O pássaro Atchim

João Costa Maria Costa

$\text{♩} = 100$

Musical notation for 'O pássaro Atchim' in 6/8 time. The piece is in G major and consists of three systems of music. Each system has a vocal line and a piano accompaniment line. The tempo is marked $\text{♩} = 100$. The lyrics are in Portuguese. The first system starts with measure 1 and ends with measure 6. The second system starts with measure 7 and ends with measure 11. The third system starts with measure 12 and ends with measure 15. The lyrics are: 'O pás-sa-ro A-tchim! Não pa-ra-va de es-pir rar. A-tchim! A-tchim! Fa-zi - a sem pa - rar. O mé-di-co dis-se en - tão: "São as pe-nas que o fa-zem'spir-rar." A-tchim! A-tchim! Te-mos de o de - pe - nar! A-tchim! A-tchim!'.

O soldadinho de corda

Margarida Fonseca Santos
arr. Francisco Cardoso

Intro 4 compassos

(♩ = ca. 88) E $\text{E/D}\sharp$ $\text{E/C}\sharp$ E/B

O sol - da - di - nho mar - cha so - zi - nho,

3 $\text{F}\sharp\text{m7/A}$ B E Baug E $\text{E/D}\sharp$

Mar - cha sem-pre sem pa - rar. O sol - da - di - nho

6 $\text{E/C}\sharp$ E/B $\text{F}\sharp\text{m7/A}$ B E *Fine* D/E

mar - cha so - zi - nho, A - té o Sol se dei - tar.

9 A $\text{B/D}\sharp$ $\text{G}\sharp\text{m7}$ $\text{C}\sharp\text{m7}$

E - l'é de cor - da, mas que m'im - por - ta,

11 $\text{F}\sharp\text{m7}$ B7 E D/E A $\text{B/D}\sharp$

Gos - to de - le mes-m'as - sim. Fei - to de la - ta

14 $\text{G}\sharp\text{m7}$ $\text{C}\sharp\text{m7}$ $\text{F}\sharp\text{m7}$ $\text{B7}\flat 9$ E B7 *D.S. al Fine*

com u - ma ca - pa, Mar - cha a - qui no meu jar - dim.

Poças de Água

Música e Letra: Katarzyna Pereira

The first system of the score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is a whole rest. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.

5

No in - ver - no está tão fri - o cho - ve cho - ve e faz ven - to sem pa - rar

9

mas a mim não me faz mal pe - las po - ças vou sal - tar.

13

The fourth system shows the vocal line with a whole rest. The piano accompaniment continues with eighth-note patterns in the left hand and chords in the right hand.

18

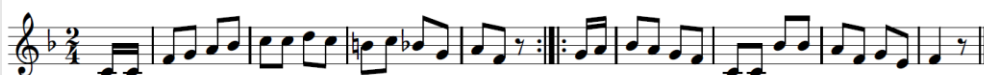
1. 2. *molto rall.*

1. 2. *molto rall.*

Anexo H - Canções/Cantos Rítmicos não familiares aplicados ao Grupo de Controlo

A Ciranda

Trad. galaico-portuguesa



Bushes and Briars

Moderate Traditional Britain

Through bush-es and through bri-ars I late-ly took my—
way. All for to hear the new bird sing, and the
lams to skip and play, All for to hear the
new bird sing and the lams to skip and play.

Musical notation for 'Bushes and Briars' in 3/4 time, including lyrics and a tempo marking of 'Moderate'.

Dancing

Moderate Edwin E. Gordon

Musical notation for 'Dancing' in 3/4 time, featuring a melody with quarter and eighth notes.

Man-je - ri - co, re-vi-râa fo - lha, man-je -
ri - co re-vi-râa bem, man-je - ri - co, re-vi-râa
fo - lha, en-quan - to não vem meu bem.

Manjerico, revira a folha,
manjerico revira-a bem,
manjerico, revira a folha,
enquanto não vem meu bem.

12. The Sled

Edwin E. Gordon

Moderato
Fine

WHO HAS SEEN THE WIND?

Rossetti

Group 1 Cm Group 2 Fm Cm (echo)

Who has seen the wind? Nei-ther you nor I. (Nor I.) But

Fm Cm Group 2 Db 3 Bbm Cm (echo)

when the trees lift up—their heads, The wind is pass-ing by. (Sing by.)

Group 1 Cm Group 2 Fm Cm (echo)

Who has seen the wind? Nei-ther I nor you, (Nor you.) But

Fm Cm Group 2 Db 3 Bbm Cm (echo)

when the trees bow down their heads, The wind is pass-ing through. (Sing through.)

Sidewalk Talk

Moderate Johnson/ Valerio

Walk - ing down the side - walk tip - ee toe, tip - ee toe!
Jump - ing down the side - walk hip - ee hop, hip - ee hop!

Walk - ing down the side - walk, would you like to go with
Jump - ing down the side - walk, would you like to hop with

me, with me, with me, with me, with me, with me, with me!
me, with me, with me, with me, with me, with me, with me!

Barquinho

Canto Rítmico

Maria João Costa

Um bar-qui-nho na-ve-ga no mar, e nin-guém o con-se-gue pa-rar.

3

Vem u-ma on-da ba-loi-ça o bar-qui-nho,

4

fi-ca o bar-qui-nho de per-nas p'ró ar!

Detailed description: This block contains the musical notation for the song 'Barquinho'. It consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 12/8. The melody is written on a single line with lyrics underneath. The second staff starts with a measure rest for three measures, then continues the melody. The third staff starts with a measure rest for four measures, then continues the melody. The piece ends with a double bar line.

146. Mommy's New Car

Edwin E. Gordon

Fast

Copyright © 1993 G.I.A. Publications, Inc.

Detailed description: This block contains the musical notation for '146. Mommy's New Car'. It features a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 6/8. The tempo is marked 'Fast'. The notation is spread across four staves, showing a rhythmic melody with many eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

O Camelo

Canto Rítmico

Maria João Costa

6

Detailed description: This block contains the musical notation for 'O Camelo'. It starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/4. The melody is written on a single line with lyrics underneath. The second staff begins with a measure rest for six measures, then continues the melody. The piece ends with a double bar line.

Anexo I - Canções/Cantos Rítmicos aplicados ao Grupo de Estudo

A Segunda

M.^a João Costa
Baixo: Victor Gaspar

♩ = 120

The musical score for 'A Segunda' is written in 5/8 time with a tempo of 120. It consists of two systems of music. The first system has a treble clef with a key signature of one flat and a bass clef with a key signature of two flats. The second system starts at measure 9 and continues with the same instrumentation. The melody in the treble clef features eighth and quarter notes, while the bass clef provides a steady accompaniment of quarter notes.

Dança Grega (Aranha)

Katarzyna Pereira

♩ = 230

The musical score for 'Dança Grega (Aranha)' is written in 7/8 time with a tempo of 230. It consists of two systems of music. The first system has a treble clef with a key signature of one flat and a bass clef with a key signature of two flats. The second system starts at measure 5 and continues with the same instrumentation. The melody in the treble clef is characterized by eighth and quarter notes, while the bass clef provides a steady accompaniment of quarter notes.

Song of Pirates

Anonymous

Musical notation for 'Song of Pirates' in G major, 2/4 time. The first staff contains 9 measures, and the second staff (starting at measure 10) contains 4 measures. The piece concludes with a double bar line.

Vai-te embora, ó Papão

Tradicional de Viseu

Musical notation for 'Vai-te embora, ó Papão' in G major, 3/8 time. The piece consists of three staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: "Vai-teêem-bo-ra, ó pa-pão—, vai-teêem-bo-ra, ó pa-pão—, de ci-ma des-se te-lha—do: dei-xa dor-mir o me-ni-no, dei-xa dor-mir o me-ni-no um so-ni—nho des-can-sa-do." The notation includes various time signatures (3/8, 6/8, 7/8) and a triplet in the second staff.

Winter Day

Moderate

Edwin E. Gordon

Musical notation for 'Winter Day' in G major, 3/8 time. The piece consists of two staves of music. The first staff begins with the tempo marking 'Moderate' and the composer's name 'Edwin E. Gordon'.

ANNIE, ANNIE

Transcribed by
Beth M. Bolton

An - nie, An - nie if you're a - ble,
get your el - bows off the ta - ble.
This is not a hor - se's sta - ble,
but a fan - cy din - ing ta - ble.

The musical score for 'Annie, Annie' is written on four staves. Each staff begins with a treble clef and a 6/8 time signature. The first two staves have a 3/4 time signature for the second measure, and the last two staves have a 3/4 time signature for the second measure. The lyrics are: 'An - nie, An - nie if you're a - ble, get your el - bows off the ta - ble. This is not a hor - se's sta - ble, but a fan - cy din - ing ta - ble.'

142. Bake A Cookie

Edwin E. Gordon

Moderate

The musical score for 'Bake A Cookie' is written on two staves. The tempo is marked 'Moderate'. The first staff starts with a treble clef and a 5/8 time signature, followed by a 4/8 time signature, then a 5/8 time signature, and ends with a 4/8 time signature. The second staff starts with a 4/8 time signature, followed by a 5/8 time signature, then a 4/8 time signature, and ends with a 4/8 time signature. The score consists of eighth and sixteenth notes.

Copyright © 1993 G.I.A. Publications, Inc.

O Elefante trapalhão

Maria João Costa

Musical score for 'O Elefante trapalhão' in 5/8 time. The score consists of three staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: 'O e - le - fan - te, que tra - pa - lhão! Ten - tou dan - çar mas ca - íu no chão! Foi a - pren - der com a Do - na Gi - ra - fa. E a - go - ra dan - ça chei - o de gra - ça.'

Rain

Edwin Gordon

Musical score for 'Rain' in 5/8 time. The score consists of a single staff of music with a treble clef and a double bar line at the end.

136. Train Ride

Edwin E. Gordon

Musical score for '136. Train Ride' in 7/8 time. The score consists of a single staff of music with a treble clef, a 'Moderate' tempo marking, and accents over several notes.

Copyright © 1993 G.I.A. Publications, Inc.

Anexo J - Escalas de Classificação Pré/Pós Teste:

Exercício nº1

O aluno imita vocalmente padrões rítmicos, com 4 macrotempos, em métrica binária ou ternária, com sílaba neutra. Nos exercícios a) e b), a escala é de apenas quatro pontos, sendo o ponto 4 - o aluno reproduz todas as funções corretamente.

Rating Scale (contínuo)

- 1 – O aluno mantém um tempo consistente (pulsação)
- 2 – O aluno mantém a métrica
- 3 – O aluno reproduz uma função corretamente
- 4 – O aluno reproduz duas funções corretamente
- 5 – O aluno reproduz todas as funções corretamente

Exercício nº2

O aluno improvisa vocalmente um padrão, em métrica binária ou ternária, com sílaba neutra, em resposta a um padrão com 4 macrotempos (macrotempos, microtempos e divisão).

Rating Scale (contínuo)

- 1 – O aluno mantém um tempo consistente (pulsação)
- 2 – O aluno mantém a métrica e o sentido frásico
- 3 – O aluno usa apenas uma função
- 4 - O aluno usa material rítmico (células rítmicas) da pergunta
- 5 – O aluno material rítmico (células rítmicas) novo

Anexo K - Grelhas de Classificação

Grelha de Avaliação - Exercício nº1 (Imitação)

Métrica Binária/Ternária

	a)	b)	c)	d)	e)	f)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						

	a)	b)	c)	d)	e)	f)
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						

Júri

Grelha de Avaliação – Exercício nº2 (Pergunta-Resposta)

Métrica Binária/Ternária

	a)	b)	c)	d)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

	a)	b)	c)	d)
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

Júri
