Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Um olhar sobre a leitura rítmica:
Estratégias de ensino-aprendizagem

Ana Luísa Ribeiro Pinto

Orientadores

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio Profissional 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, especialização em Formação Musical e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, Professora Coordenadora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2021

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

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

Vogais

Professora Doutora Graça Boal-Palheiros

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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

Dedicatória

Às minhas pessoas ...

Aos que me dão a mão,
aos que me empurram em direção ao abismo,
quando acreditam na minha capacidade de voar,
e aos que me dão razões para o fazer.

Agradecimentos

A realização deste relatório apenas foi possível com o apoio de uma "aldeia". Toda esta rede de contactos contribuiu direta ou indiretamente para o meu desenvolvimento e para este resultado.

Aos meus pais, irmão e avós, cujo apoio incondicional e motivação permitiram a concretização deste percurso.

Ao João, pelo incentivo, confidência, amor e acima de tudo, pela compreensão.

A ti, meu amor pequenino, que tantas vezes disseste "Queres brincar comigo?", das quais muitas não pude atender. A ti também porque, ao ser tua mãe, decidi que haveria de ser um exemplo de esforço, resiliência e de que os sonhos são tangíveis. Nunca duvides de ti!

À Professora Doutora Maria Luísa Castilho, pela orientação, paciência, disponibilidade e confiança depositada. Pelos valentes "puxões de orelhas" e por todo o carinho.

À Academia d'Artes de Cinfães, Direção Pedagógica, corpo docente e discente, pela oportunidade e disponibilidade despendida no ano letivo 2020/ 2021, para a realização da Prática de Ensino Supervisionada, mas também pelo afeto com que tão bem me receberam e continuam a receber.

Ao professor Pedro Vaz pela cooperação e sugestões pedagógicas transmitidas, proporcionando um contacto com a realidade atual do ensino artístico.

Aos alunos do 7º/E e turmas de Iniciação Musical, cujo empenho foi irrepreensível neste processo, mas também a todos os alunos que fizeram e fazem parte do meu percurso de ensino-aprendizagem.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto e da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, responsáveis por me abrir horizontes e dar a conhecer diferentes realidades, as quais são refletidas diariamente na minha prática pedagógica.

Aos colegas de trabalho e aprendizagem ao longo deste longo percurso agradeço profundamente, assim como à Artâmega – Conservatório de Artes de Marco de Canaveses pela contribuição para a construção do meu percurso musical, desde o seu início até ao presente.

Aos amigos deste mundo de sons que se tornaram família:

À Carina e ao Filipe, pela amizade, ombro e apoio desde sempre.

À Tita e Catita, as responsáveis por me fazer voltar a acreditar e força motriz da volta de 360º que a minha vida deu. Obrigada pelas vozes de consciência, empoderamento, pelas confidências, conselhos, orientação e apoio incondicional. Um brinde a vós!

Resumo

O presente relatório de estágio, intitulado "Um olhar sobre a leitura rítmica: Estratégias de ensino-aprendizagem", foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto. Esta prática teve lugar nas turmas de Coro, ao nível da iniciação, e do terceiro grau de Formação Musical, em regime articulado, na Academia d'Artes de Cinfães ao longo do ano letivo 2020/2021. Como projeto de Ensino Artístico foi desenvolvida e integrada no presente relatório uma investigação-ação.

As duas partes deste relatório focam-se em diferentes contextos. A primeira concentra-se no contexto da escola e na prática de ensino supervisionada, onde se disponibilizam as caracterizações do meio em questão, bem como as planificações e reflexões desta prática. A segunda parte apresenta a investigação-ação desenvolvida com a temática "Um olhar sobre a leitura rítmica: estratégias de ensino-aprendizagem" e as seguintes questões de investigação: Como colmatar dificuldades de aquisição da leitura rítmica através da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, num grupo de alunos da turma de Formação Musical do terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães?; O estilo de aprendizagem individual potencia a existência de dificuldades no desenvolvimento da competência de leitura rítmica?.

Tendo como objetivo responder às questões de investigação identificadas anteriormente, foram implementadas estratégias de ensino-aprendizagem recorrendo à bibliografia de pedagogos como: Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Suzuki, Wuytack, Swanwick e Gordon. De entre essas estratégias é possível destacar o movimento, a criação, a associação verbal e a imitação, e, por fim, foi também realizada a caracterização dos alunos quanto ao seu estilo de aprendizagem individual.

Em relação à investigação, esta centrou-se na análise do resultado da implementação destas estratégias num grupo de alunos da turma do terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães, propositadamente selecionados de acordo com as dificuldades verificadas em contexto de sala de aula. Necessitou-se, para tal, de efetuar a caracterização da amostra, realizar a planificação e desenvolver a prática pedagógica, recolher, analisar os dados e refletir com o intuito de construir os resultados finais. Para tal, recorreu-se aos seguintes instrumentos de investigação: reflexões da prática pedagógica; inquéritos por questionário; testes de estilo de aprendizagem; e avaliações orais antes e após a implementação das estratégias selecionadas.

Por fim, as estratégias adotadas conduziram a um desenvolvimento profícuo das capacidades de leitura rítmica dos alunos do grupo de apoio em Formação Musical, sendo estas capacidades condicionadas pelos estilos de aprendizagem individuais.

Palavras chave

Prática de Ensino Supervisionada, Formação Musical, Leitura rítmica, Pedagogos, Estilos de Aprendizagem.

Abstract

The current report, entitled "A look at rhythmic reading: teaching-learning strategies", was developed in the Supervised Teaching Practice's course of the Master in Music Teaching – Musical Training and Ensemble Class variant. This practice of supervised teaching took place in the Choir class (initiation level) and in the 3rd grade of Musical Training at Academia d' Artes de Cinfães, through the academic year of 2020/2021. Regarding the Artistic Teaching Project, an action-research was developed and integrated in this report.

The two parts of this report focus on different contexts. The first one focuses on the school context and the supervised teaching practice, where is available the characterization of the environment in question, as well as the planifications and reflections of this practical class. The second part presents the research-action developed with the theme "A look at rhythmic reading: teaching-learning strategies" and the following research questions: How to overcome difficulties in the acquisition of rhythmic reading through teaching-learning strategies implementation, in a Musical Training class's group of 3rd grade students at Academia d' Artes de Cinfães?; Does the individual learning style enhance the existence of difficulties in the development of rhythmic reading skills?.

Aiming to answer those same questions, some teaching-learning strategies were implemented through the bibliography from pedagogues such as: Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Suzuki, Wuytack, Swanwick and Gordon. Among these strategies, movement, creation, verbal association and imitation can be highlighted, and, finally, was also carried out the characterization of students regarding their individual learning style.

Regarding the investigation, this focused on the analysis of the result of the implementation of this group of students from the 3rd grade class of the Academia d'Artes de Cinfães, purposely selected according to the difficulties verified in the classroom context. As such, there was a need to carry out the characterization of the sample, planification and development of the pedagogical practice, as well as collecting, analyzing and reflecting about the data in order to build the final conclusions. With that in mind, the following research instruments were used: reflection on the pedagogical practice, questionnaire surveys, a learning style test and an oral assessment before and after the implementation of the selected strategies.

Finally, the adopted strategies led to a fruitful development of the rhythmic reading skills of the students of the Music Training support group, these skills being conditioned by their individual learning styles.

Keywords

Supervised Teaching Practice, Musical Training, Rhythm Reading, Pedagogues, Learning Styles.

Índice geral

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **XV**

ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... **XVII**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **XIX**

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS ..... **XXI**

INTRODUÇÃO **1**

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA **3**

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO ENVOLVENTE **5**

1.1. Caracterização geográfica e histórica do Município de Cinfães 5
1.2. Caracterização da Academia d'Artes de Cinfães 7
1.2.1. Espaço físico *10*
1.2.2. Instrumentos de Autonomia *11*
1.2.3. Plano do Ensino a Distância *12*

2. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: CLASSE DE CONJUNTO **15**

2.1. Caracterização da turma de Classe de Conjunto – Coro de Iniciação 15
2.2. Repertório trabalhado 16
2.3. Síntese da prática pedagógica 17
2.4. Planificações e reflexões da prática de ensino supervisionada na Classe de Conjunto de Coro 20
2.4.1. Aula de 26 de novembro de 2020 ..... *21*
2.4.2. Aula de 18 de fevereiro de 2021 ..... *24*
2.4.3. Aula de 15 de abril de 2021 ..... *28*

3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: FORMAÇÃO MUSICAL **31**

3.1. Caracterização da turma 7ºE 31
3.2. Síntese da prática pedagógica de Formação Musical 32
3.3. Planificações e reflexões da prática de ensino supervisionada em Formação Musical 35
3.3.1. Aula de 14 de dezembro de 2020 ..... *36*
3.3.2. Aula de 1 e 2 de março de 2020 ..... *40*
3.3.3. Aula de 24 de maio de 2021 ..... *45*

4. REFLEXÃO FINAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA **51**

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: "UM OLHAR SOBRE A LEITURA RÍTMICA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM" **55**

INTRODUÇÃO **57**

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO **59**

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **61**

2.1. Ensino da Formação Musical em Portugal 61
2.2. Processo de aprendizagem 64
2.2.1. Papel do professor na aprendizagem *65*
2.2.2. Estilos de Aprendizagem *67*
2.3. Ritmo 73
2.3.1. Metodologias/ estratégias de ensino-aprendizagem do ritmo *74*

i. Imitação ... *76*
ii. Criação ... *77*
iii. Movimento ... *78*
iv. Associação verbal silábica e silabação rítmica ... *79*

3. METODOLOGIA ... **81**

3.1. Caracterização do tipo de Investigação ... 81
3.1.1. Investigação-Ação ... *81*
3.1.2. Metodologia qualitativa ... *84*
3.2. Descrição do Estudo/ Plano de Investigação ... 85
3.3. Instrumentos de recolha de dados ... 87
3.3.1. Inquérito por questionário ... *87*
3.3.2. Teste de Estilo de Aprendizagem ... *89*
3.3.3. Observação direta e participativa / Reflexões da prática pedagógica ... *92*
3.3.4. Grelha de avaliação de leitura e Gravações áudio ... *93*
3.4. Participantes do estudo ... 94

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ... **97**

4.1. Inquéritos por questionário ... 97
4.1.1. Identificação ... *97*
4.1.2. Identificação da família ... *100*
4.1.3. Hábitos musicais ... *101*
4.1.4. Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical ... *103*
4.1.5. Posicionamento em relação à leitura rítmica e ao projeto ... *105*
4.2. Teste de Estilo de Aprendizagem ... 114
4.3. Reflexões da prática pedagógica ... 115
4.4. Grelha de avaliação de leitura e Gravações áudio ... 123

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS ... **127**

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS ... **131**

6.1. Conclusões ... 131
6.2. Limitações do estudo e recomendações futuras ... 134
6.3. Notas finais ... 136

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS ... **137**

APÊNDICES ... **143**

Apêndice A – Exemplo de exercícios vocais ... 145
Apêndice B - Guião do Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga* ... 149
Apêndice C – Inquérito por questionário ... 161
Apêndice D – Teste estilo de aprendizagem ... 171
Apêndice E - Exercícios da Prova Oral de Avaliação Diagnóstica ... 177
Apêndice F - Resultados da avaliação de leitura ... 181

ANEXOS ... **187**

Anexo A - Partitura *Eu tenho um amigo que gosta de mim*, de Margarida Fonseca Santos ... 189
Anexo B – Cartazes das Audições da Classe de Conjunto de Coro – Iniciação ... 195

Índice de figuras

Figura 1 - Paços do Concelho e Heráldica da Vila de Cinfães (Fonte: Câmara Municipal de Cinfães [CMC], s.d.a.) 5
Figura 2 - Mapa do Concelho de Cinfães (Fonte: CMC, s.d.b.) 6
Figura 3 - Logótipo da Academia d' Artes de Cinfães (Fonte: SAMC, 2007a) 7
Figura 4 - Casa da Cultura de Cinfães (Fonte: SAMC, 2007b) 7
Figura 5 - Transcrição da explicação das estratégias utilizadas para facilitar a execução do ditado rítmico 38
Figura 6 - Representação da pausa de uma pulsação em divisão ternária 44
Figura 7 - Ditado de intervalos 47
Figura 8 - Leitura rítmica a duas partes (divisão simples) 48
Figura 9 - Ditado melódico com ritmo dado 48
Figura 10 – Ditado rítmico composto a duas partes 49
Figura 11 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ANQEP, 2020) 63
Figura 12 - Estilos Aprendizagem de Kolb (Filatro, 2014) 71
Figura 13 - Vocalizes em graus conjuntos na forma ascendente e descendente 147
Figura 14 - Exercício vocal em portamento de quintas perfeitas na forma ascendente e descendente 147
Figura 15 - Exercício de transição vocal da voz de peito para a voz de cabeça e vice-versa 147

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos de música por instrumento 8
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por regime de ensino. 8
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos matriculados no Ensino da Música 9
Gráfico 4 - Distribuição etária dos alunos matriculados na variante de Ensino de Música, à data de 11 de fevereiro de 2021 9
Gráfico 5 - Distribuição por nível de ensino dos alunos matriculados em Ensino da Música no ano letivo de 2020/2021 10
Gráfico 6 - Distribuição por género da turma de Coro de Iniciação 15
Gráfico 7 - Distribuição etária da turma de Coro de Iniciação 15
Gráfico 8 - Distribuição por instrumento dos alunos da turma de Coro de Iniciação 16
Gráfico 9 - Distribuição por género dos alunos da turma 7º E 31
Gráfico 10 - Distribuição por instrumento dos alunos da turma 7º E 31
Gráfico 11 - Idade dos participantes 97
Gráfico 12 - Género dos participantes 98
Gráfico 13 - Distribuição dos alunos por instrumento 98
Gráfico 14 - Início do estudo do instrumento 99
Gráfico 15 - Frequência de iniciação musical 99
Gráfico 16 - Elementos do agregado familiar 100
Gráfico 17 - Frequência com que os alunos ouvem música 101
Gráfico 18 - Motivação para o início da aprendizagem musical 102
Gráfico 19 - Hábitos de estudo de instrumento 102
Gráfico 20 - Hábitos de estudo da disciplina de Formação Musical 103
Gráfico 21 - Preferência dos alunos nas disciplinas da área da música 103
Gráfico 22 - Atividades preferidas dos alunos na disciplina de Formação Musical 104
Gráfico 23 - Atividades menos preferidas de Formação Musical 104
Gráfico 24 - Importância da leitura rítmica para os participantes 105
Gráfico 25 - Importância da criação do grupo de estudo de leitura rítmica na ótica dos participantes 105
Gráfico 26 - Grau de satisfação com a participação no grupo de apoio à leitura rítmica 106
Gráfico 27 - Grau de contribuição da participação no grupo de trabalho para o desenvolvimento da leitura rítmica 106
Gráfico 28 - Grau de contribuição deste grupo para o desenvolvimento da performance individual na disciplina de instrumento 107
Gráfico 29 - Efeito do regresso à turma no desenvolvimento da leitura rítmica, na perspetiva dos indivíduos 107
Gráfico 30 - Existência ou ausência de dificuldades acrescidas durante o Ensino a Distância 108
Gráfico 31 - Grau de dificuldade dos exercícios de leitura 109
Gráfico 32 - Grau de importância das diferentes atividades, na ótica dos participantes 110

GRÁFICO 33 - ORDEM DE PREFERÊNCIA DE ATIVIDADES..... 112
GRÁFICO 34 – ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL 113
GRÁFICO 35 - INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DA LEITURA RÍTMICA 113
GRÁFICO 36 - RELAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO COM A CONSTRUÇÃO DE AUTOCONFIANÇA NO PROCESSO DE LEITURA MUSICAL 114
GRÁFICO 37 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR ESTILO DE APRENDIZAGEM 115
GRÁFICO 38 - AVALIAÇÃO DA PULSAÇÃO E LEITURA DE CÉLULAS RÍTMICAS EM TEMPO SIMPLES ... 124
GRÁFICO 39 - AVALIAÇÃO DA PULSAÇÃO E LEITURA DE CÉLULAS RÍTMICAS EM TEMPO COMPOSTO124

Índice de tabelas

Tabela 1 - Sumarização da prática pedagógica da Classe de Conjunto de Coro 17
Tabela 2 - Cabeçalho da aula 6 21
Tabela 3 - Planificação da aula 6 21
Tabela 4 - Cabeçalho da aula 14 24
Tabela 5 - Planificação da aula 14 24
Tabela 6 - Cabeçalho da aula 21 28
Tabela 7 - Planificação da aula 21 28
Tabela 8 - Sumarização da prática pedagógica de Formação Musical 32
Tabela 9 - Cabeçalho da aula 4 de Formação Musical 36
Tabela 10 - Planificação da aula 4 de Formação Musical 36
Tabela 11 – Cabeçalho da aula número 10 40
Tabela 12 - Planificação da aula número 10 de Formação Musical 40
Tabela 13 - Cabeçalho da aula número 21 45
Tabela 14 - Planificação da aula número 21 de Formação Musical 45
Tabela 15 - Guião do inquérito por questionário 88
Tabela 16 - Guião traduzido para português do Teste de Estilo de Aprendizagem de Kolb 90
Tabela 17 - Grelha de avaliação de leitura rítmica 94
Tabela 18 - Idade dos elementos do agregado familiar 100
Tabela 19 - Habilitações literárias dos elementos do agregado familiar 101
Tabela 20 -Grau de dificuldade sentido pelos alunos nos exercícios de leitura rítmica 108
Tabela 21 - Grau de importância da implementação das atividades na aquisição da leitura rítmica 110
Tabela 22 - Preferência das atividades na ótica dos alunos 111
Tabela 23 - Resultados do Questionário de Estilo Aprendizagem de Kolb 114
Tabela 24 - Evidências presentes nas reflexões da prática pedagógica 116
Tabela 25 - Grelha de avaliação de leitura - Professor A 183
Tabela 26 - Resultados Professor A 183
Tabela 27- Grelha de avaliação de leitura Professor B 184
Tabela 28 - Resultados Professor B 184
Tabela 29 - Compilação dos resultados do professor A e B 185

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AAC – Academia d' Artes de Cinfães

CI – Coro de Iniciação

CA – Conceptualização Abstrata

CR – Célula rítmica

CMC – Câmara Municipal de Cinfães

DGS – Direção Geral de Saúde

d – diagnóstica

EA – Experimentação Ativa

EC – Experiência Concreta

E@D – Ensino a Distância

FM – Formação Musical

f - final

IA - Investigação-Ação

OR – Observação Reflexiva

P. – pulsação

SAMC – Sociedade Artística e Musical de Cinfães

T.P.C. – Trabalhos Para Casa

Introdução

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida no ano letivo de 2020/ 2021 e é parte integrante do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A componente da prática pedagógica teve lugar entre o dia 22 de outubro de 2020 e o dia 24 de maio de 2021 na Academia d' Artes de Cinfães, particularmente na turma de Coro de Iniciação e Formação Musical de terceiro grau do regime articulado.

Este Relatório de Estágio encontra-se distribuído por duas partes: uma primeira referente ao desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, com a descrição e reflexão acerca deste ano letivo de aprendizagem e experiência de docência no ensino artístico especializado da música, e uma segunda parte concentrada no desenvolvimento de uma investigação-ação.

No que concerne à primeira parte, no primeiro capítulo é realizada a caracterização histórica e geográfica do Município de Cinfães, bem como a caracterização da Academia d' Artes de Cinfães, onde se discorre sobre a sua história, espaço físico, instrumentos de autonomia e plano de ensino a distância.

O segundo capítulo incide na Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na Classe de Conjunto da turma de Coro, ao nível da Iniciação. Neste consta a sua caracterização, repertório trabalhado, síntese da prática pedagógica, bem como uma seleção de planificações e reflexões da prática pedagógica de todos os períodos.

No terceiro capítulo é possível conhecer-se a caracterização da turma de terceiro grau do regime articulado da Academia d'Artes de Cinfães, uma síntese da prática pedagógica, bem como uma seleção de planificações e relatórios reflexivos dessa mesma prática.

O quarto, e último capítulo da primeira parte, consiste numa reflexão final e sintética do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2020/2021 na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Relativamente à segunda parte do Relatório apresenta-se a investigação desenvolvida e equacionada ao longo do estágio e meses subsequentes, com o tema "Um olhar sobre a leitura rítmica: estratégias de ensino-aprendizagem". Esta temática procura encontrar um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento das capacidades de leitura rítmica, bem como o colmatar das dificuldades no desempenho de leitura rítmica, assinaladas num grupo de alunos da turma de terceiro grau do regime articulado da Academia d' Artes de Cinfães.

Deste modo, surgiram as seguintes questões de investigação:

- O estilo de aprendizagem individual potencia a existência de dificuldades no desenvolvimento da competência de leitura rítmica?
- Como colmatar dificuldades de aquisição da leitura rítmica através da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, num grupo de

alunos da turma de Formação Musical do terceiro grau da Academia d' Artes de Cinfães?

No seguimento das questões de investigação delinearam-se os seguintes objetivos:

- Recolher e analisar diferentes metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura rítmica;
- Conhecer as dificuldades de um grupo de alunos da turma de terceiro grau articulado da Academia d' Artes de Cinfães;
- Caracterizar os alunos quanto ao estilo de aprendizagem;
- Compreender a influência do estilo de aprendizagem na capacidade de aquisição de leitura rítmica, na amostra em estudo;
- Implementar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para a aquisição da leitura rítmica, num grupo e alunos da turma de terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães;
- Verificar a eficácia e validar um conjunto de estratégias que propiciem o desenvolvimento da capacidade de leitura rítmica, no grupo em estudo.

Posteriormente, desenrola-se a fundamentação teórica, na qual se indaga sobre o ensino da Formação Musical em Portugal, os constituintes do processo de aprendizagem (entre eles o papel do professor na aprendizagem e algumas das classificações de estilos de aprendizagem), o ritmo e diferentes métodos e estratégias de ensino-aprendizagem do mesmo.

De seguida, é apresentada também uma caracterização do tipo de investigação e a descrição do estudo/ plano de investigação, os instrumentos de recolha de dados e participantes do estudo. Esta dissertação culmina com a apresentação, análise, triangulação e interpretação dos resultados, seguida pelas conclusões e considerações finais. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e webgráficas bem como os anexos.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização da escola e do meio envolvente

1.1. Caracterização geográfica e histórica do Município de Cinfães

O concelho de Cinfães, pertencente ao distrito de Viseu, tem como fronteira os concelhos de Marco de Canaveses e Baião (distrito do Porto), assim como Castelo de Paiva e Arouca (distrito de Aveiro) e Castro Daire (distrito de Viseu).

Este é constituído por 14 freguesias e ocupa uma área de 241,3 km^2 de morfologia acidentada com variadas elevações montanhosas, incluindo a Serra de Montemuro (1332 metros de altitude máxima) e inúmeras linhas de água, entre elas o Rio Bestança e o Rio Douro (Infopédia, 2003-2021).

Figura 1 - Paços do Concelho e Heráldica da Vila de Cinfães (Fonte: Câmara Municipal de Cinfães [CMC], s.d.a.)

Apesar dos vestígios pré-históricos presentes no território cinfanense, o foral de Cinfães data de 1513. Dentro do património do concelho é ainda possível destacar o Convento e Igreja de Santa Maria Maior, da freguesia de Tarouquela, pertencente à extinta Ordem de S. Bento.

A economia cinfanense apoia-se principalmente nas atividades do setor terciário mantendo simultaneamente o setor primário, nomeadamente na produção de vinhos. O município sofre atualmente uma diminuição do número de habitantes como consequência do êxodo rural e o consequente envelhecimento da população (Infopédia, 2003-2021).

Cinfães é também um município muito ligado à música tendo enraizada uma grande tradição na filarmonia, com cinco bandas filarmónicas: Banda de Música da Casa do Povo de Ferreiros; Associação Filarmónica Cultural Recreativa e Desportiva de

Tarouquela – Banda Marcial de Tarouquela; Centro Recreativo e Cultural de Nespereira – Banda Marcial de Nespereira; Associação Cultural e Banda Filarmónica de Santo António Piães e a Sociedade Artística Musical de Cinfães - Banda Marcial de Cinfães. É também realizado anualmente um grande investimento por parte do executivo municipal devido à sua importância na cultura e na promoção do Concelho, assim como o seu papel na formação dos jovens cinfanenses (CMC, 2019). No ensino genérico e no trabalho com a população a Música e a Expressão Musical são também um constituinte importante neste concelho. Entre os inúmeros grupos etnográficos, de cavaquinhos, bandas filarmónicas, coros e a vasta cultura musical tradicional dos seus habitantes (registada por Lopes-Graça e Michel Giacometti no programa televisivo *Povo que Canta,* e por Pereira (1950) no seu *Cancioneiro de Cinfães)* o contacto com a música continua a ser uma constante no dia-a-dia da população. No caso das crianças entre os três e os seis anos, beneficiam em todo o concelho de Música no ensino pré-escolar. Os alunos do primeiro ciclo do ensino básico têm esse benefício no seu horário letivo através das atividades de enriquecimento curricular, usufruindo do contacto com variados instrumentos do instrumental Orff e inclusive de um conjunto significativo de cavaquinhos, estimulando o contacto e a manutenção do repertório etnográfico da região. A geração sénior beneficia através dos lares de terceira idade e Instituições Particulares de Solidariedade Social de um contacto com as cantas e cramóis, marchas, valsas e contradanças de outrora, com o contributo de professores de música ao serviço da Câmara Municipal de Cinfães.

Sita na vila de Cinfães, a Sociedade Artística Musical de Cinfães, datada de 1876 tem mais de 140 anos de promoção da cultura musical na região. Não só através da Banda Marcial de Cinfães, mas também pela Academia d' Artes de Cinfães, criada em 2013 (SAMC, 2007c).

Figura 2 - Mapa do Concelho de Cinfães (Fonte: CMC, s.d.b.)

Sendo a criação desta escola o primeiro passo para o ensino artístico especializado da música no concelho, a fixação musical dos jovens cinfanenses, que se deslocavam para os municípios e distritos vizinhos na procura deste ensino, foi uma consequência direta. A criação da Academia d' Artes de Cinfães contribuiu também para a valorização cultural da população (Sociedade Artística e Musical de Cinfães (SAMC, 2007c).

1.2. Caracterização da Academia d'Artes de Cinfães

A Academia d'Artes de Cinfães é um estabelecimento do ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado. Nasceu no ano de 2013 pelas mãos da Sociedade Artística e Musical de Cinfães, sendo homologada a criação da escola, sita na Casa da Cultura de Cinfães, e obtida a autorização de funcionamento da mesma pelo despacho de 26 de junho de 2014, nos termos do art.º 2º do DL nº 152/2013, de 4 de novembro. No ano letivo de 2018/2019 foi aprovado o contrato de patrocínio até ao ano letivo de 2023/2024, tendo já sido abrangida com um novo contrato patrocínio no ano letivo de 2021/2022.

Figura 3 - Logótipo da Academia d' Artes de Cinfães (Fonte: SAMC, 2007a)

Atualmente, os alunos da região têm ao seu dispor o Curso de Iniciação e o Curso Básico de Música em regime livre, supletivo e articulado nas variantes instrumentais de: canto, clarinete, flauta transversal, fagote, guitarra, oboé, percussão, piano, trombone, trompa, trompete, tuba, saxofone, violino e viola (apesar de não ter, à data, alunos matriculados no último)(Sociedade Artística e Musical de Cinfães [SAMC], 2007a). Têm também à sua disposição duas turmas de Música na Infância, uma até aos três anos e outra entre os três e os cinco anos.

Figura 4 - Casa da Cultura de Cinfães (Fonte: SAMC, 2007b)

A Academia oferece conjuntamene a valência do ensino de dança, sendo os alunos sujeitos a uma avaliação e certificação dos graus de ensino pela *Royal School of Dance*, nas classes de: *baby class*, *ballet* pré-primário, *ballet* primário, *ballet* grau I, II, III, dança criativa e *ballet fitness* (SAMC ,2007b).

No ano letivo de 2020/2021 a Academia d'Artes de Cinfães tinha no total 106 alunos, sendo 12 da área da dança e 94 da área da música. [1]

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos de música por instrumento

Dentro da valência do ensino especializado da música os 94 alunos encontravam-se distribuídos pelas classes de instrumentos da seguinte forma: 13 alunos de clarinete, 15 alunos de flauta transversal, três alunos de fagote, oito alunos de guitarra, dois alunos de oboé, 11 alunos de percussão, 15 alunos de piano, dois alunos de trombone, cinco alunos de trompa, três alunos de tuba e oito alunos de saxofone e um aluno de eufónio, como observável no gráfico 1.

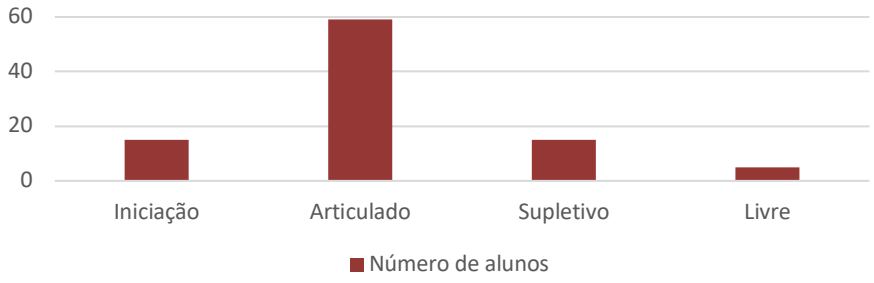


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por regime de ensino.

[1] Os dados estatísticos reais da AAC foram disponibilizados diretamente pela direção pedagógica da mesma, evitando assim os inquéritos por questionário e o contacto com todos os alunos da escola, em tempos de contenção pandémica.

Destes, cinco alunos encontravam-se no regime livre, 15 no regime supletivo, 15 na iniciação e 59 no regime articulado (gráfico 2).

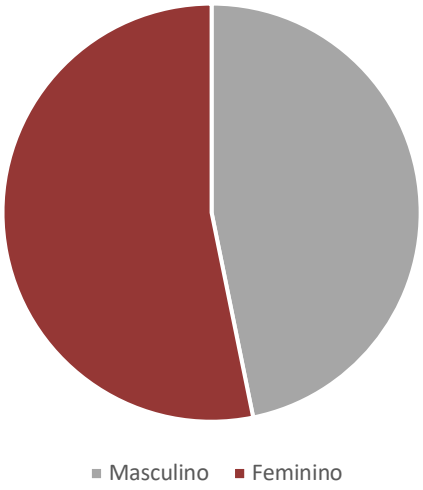


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos matriculados no Ensino da Música

Verifica-se uma maior percentagem de alunos do género feminino (53%) relativamente aos 47% do sexo masculino, no entanto a diferença não era significativa (gráfico 3).

As idades dos alunos encontram-se compreendidas entre os seis e os 58 anos, no entanto, a grande maioria dos alunos concentra-se na faixa etária dos dez aos 12 anos, nas turmas de primeiro e segundo graus do regime articulado (gráfico 4).

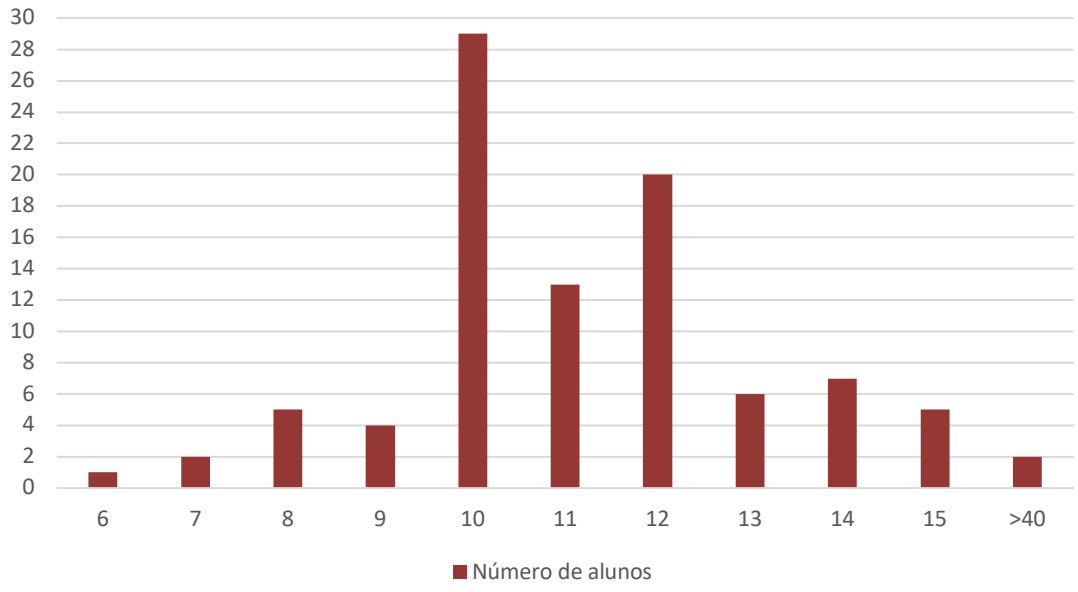


Gráfico 4 - Distribuição etária dos alunos matriculados na variante de Ensino de Música, à data de 11 de fevereiro de 2021

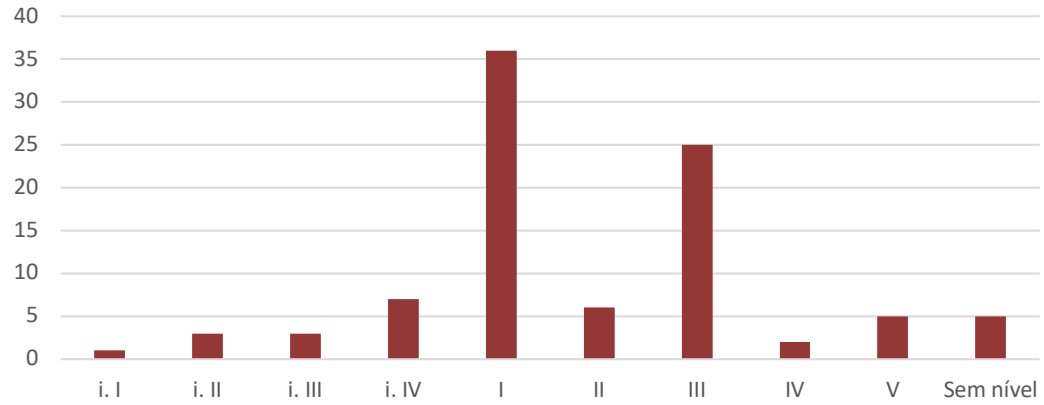


Gráfico 5 - Distribuição por nível de ensino dos alunos matriculados em Ensino da Música no ano letivo de 2020/2021

Relativamente à distribuição dos alunos por nível de ensino é percetível uma concentração de alunos no primeiro e terceiro graus, coincidentes com o início de ciclo. Verifica-se claramente uma diminuição do número de alunos nos anos subsequentes (gráfico 5).

1.2.1. Espaço físico

Neste momento, a Academia d'Artes de Cinfães opera maioritariamente na Casa da Cultura, um espaço cedido pela Câmara Municipal de Cinfães através de um contrato de comodato com a Sociedade Artística e Musical de Cinfães.

O edifício da Casa da Cultura é composto por um total de três pisos. O piso zero comporta uma zona de espera, uma zona de convívio, a secretaria, o WC e uma grande sala de instrumento destinada maioritariamente à prática da classe de Percussão e classe de conjunto, nomeadamente a Orquestra de Sopros e Percussão.

No primeiro piso podemos encontrar a sala da direção, um salão nobre/sala de aula, uma sala de instrumento, duas salas de Formação Musical, sanitários e o vestiário destinado aos alunos da classe de *Ballet.* No último piso encontra-se uma sala de reuniões e sala de professores. As instalações são acessíveis a pessoas com mobilidade reduzida através do elevador. Por fim, a Academia dispõe ainda de um anexo onde decorrem algumas aulas de instrumento.

Dado o contrato de patrocínio e a existência de diversas turmas do regime articulado, as aulas teóricas deste regime têm lugar na E. B. 2/3 General Serpa Pinto. A Escola Secundária c/3 Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, é também ela parceira da Academia d' Artes de Cinfães, através do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão – nível quatro, pelo que a atividade letiva deste decorre nas instalações da Escola Secundária.

As apresentações ao público das Classes de Conjunto, assim como os estágios de aperfeiçoamento musical têm lugar no Auditório Municipal da vila de Cinfães ou nas instalações da Academia d' Artes de Cinfães.

1.2.2. Instrumentos de Autonomia

No documento do **Regulamento Interno** da escola está definido o seu funcionamento e disposições gerais da instituição. A Academia d'Artes de Cinfães é representada pela Sociedade Artística e Musical de Cinfães em todos os assuntos administrativos e de organização, com autorização de funcionamento para a prática letiva dos cursos de iniciação e ensino básico desde junho de 2014.

Os Órgãos de Coordenação e Orientação Educativa são constituídos pela Direção Pedagógica (formada por três docentes habilitados para o cargo), o Conselho Pedagógico e a Coordenação Pedagógica de dois departamentos curriculares. O departamento da secretaria é responsável pelo registo de assiduidade dos docentes, atualização de ficheiros e pelo serviço de reprografia. Ao mesmo tempo, a tesouraria responsabiliza-se pela cobrança de propinas, avisos de pagamento, faturação e atualização da conta-corrente dos alunos. A contratação para a docência é realizada anualmente, sendo os candidatos sujeitos a provas de habilitações para os cargos a ocupar.

Este documento integra também todos os direitos e deveres da comunidade escolar envolvida no funcionamento da instituição, assim como todas as normativas respeitantes à assiduidade de professores e alunos, reuniões, atividades, audições e clima educativo.

No que concerne aos novos alunos, o Regulamento Interno indica as condições de acesso assim como os instrumentos disponíveis a título de empréstimo, de acordo com os critérios de beneficiação de ação social escolar de alunos provenientes de famílias com baixos rendimentos. Por fim, é valorizado o respeito, igualdade, responsabilidades da comunidade escolar, assim como a boa prática letiva, cumprimento das normas e elevação do nível dos alunos através da qualidade do ensino (AAC, 2018-2021).

No documento do **Projeto Educativo** (2018-2021), de cariz pedagógico, é definida e caracterizada a escola, objetivos, metas e ações e são orientadas as atividades escolares.

Aqui, enumeram-se as Classes de Conjunto curriculares, tal como o Coro de Iniciação e Básico. O Coro do Ensino Básico foi cessado no ano letivo de 2017/2018 pela necessidade de aumentar a carga horária de Formação Musical. Consta também a Orquestra de Sopros e Percussão, o Ensemble de Clarinetes, Ensemble de Percussão e Ensemble de Cordas. A Orquestra de Iniciação surge como uma disciplina não curricular.

Os objetivos partem da concretização do Plano Anual de Atividades, segundo as metas do Projeto Educativo, onde são reportados também os problemas sentidos e as ações necessárias para a sua superação (AAC, 2018-2021).

1.2.3. Plano do Ensino a Distância

Face ao contexto pandémico, vivido no ano letivo 2019/2020 e 2020/2021, e à implementação do regime misto e não presencial, a Academia d' Artes de Cinfães (AAC) elaborou um Plano de Atividades Letivas e Formativas face a situações de emergência de saúde pública, adequando as metodologias à realidade do Ensino Artístico Especializado da Música e aos recursos disponíveis, com a definição de critérios de avaliação a utilizar nos contextos que possam advir. Este Plano de Ensino a Distância foi discutido e aprovado em reunião do Conselho Pedagógico no dia dezoito de setembro de 2020 (AAC, 2020).

Neste estipulou-se uma clarificação de conceitos, tais como:

- regime presencial (prioritário na Academia d' Artes de Cinfães);
- regime misto (que combina o trabalho presencial com o trabalho autónomo);
- regime não presencial (que ocorre em ambiente virtual);
- trabalho autónomo (definido pelo docente e implementado pelo aluno sem a sua intervenção);
- sessão assíncrona (desenvolvida em tempo não real, com trabalho autónomo do aluno, a partir de uma plataforma online e recursos disponibilizados pelo docente);
- sessão síncrona (desenvolvida em tempo real que permite a interação dos alunos com os seus docentes e com os seus pares).

Durante a vigência deste plano de contingência da pandemia, no **regime presencial** foram suspensas, até indicações em contrário: atividades desenvolvidas por terceiros nas instalações da escola, eventos ou reuniões com a participação de um número de pessoas superior à capacidade da turma, visitas de estudo e grandes eventos, cedência de espaços de estudo (salvo exceções assinaladas), sala de convívio dos alunos. Tornou-se forçosa a reserva de lugares nas salas, cumprindo o distanciamento recomendado.

No caso das aulas de instrumento, coros e orquestra: o uso de máscara tornou-se obrigatório, salvo durante a execução instrumental (sopros); no caso das aulas de coro, os coralistas deviam manter-se numa fila única; sendo recomendado o distanciamento de dois metros no caso de coralistas e instrumentistas de sopro e de 1,5 metros no caso dos restantes instrumentistas; a partilha de instrumentos, objetos e acessórios deveria ser evitada durante ensaios.

Não obstante ao regime presencial, todos os docentes tiveram acesso à plataforma *TEAMS* para eventual partilha de ficheiros, vídeos, entrega de trabalhos e apoio aos alunos.

No caso da aplicação do **regime misto**, a plataforma utilizada seria igualmente a *Microsoft Teams.* Também o número de horas de contacto definidas nos respetivos Planos Curriculares deveria ser cumprido de forma a possibilitar a recolha de informação fiável para as avaliações formativas e sumativas. As aulas de caráter teórico deveriam ser lecionadas à distância enquanto as aulas de instrumento manteriam o regime presencial. Simultaneamente, deveria ser garantido que os alunos mais novos seriam os últimos a abandonar o regime presencial, mantendo-se a possibilidade da suspensão momentânea das atividades de iniciação.

Sendo decretada pelas Autoridades Competentes a suspensão de todas as atividades presenciais, **regime não presencial**, as horas de contacto deveriam ser garantidas e seria adotada definitivamente a plataforma , como ferramenta de trabalho síncrono. A flexibilização das atividades letivas devia acontecer, assim como um equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas.

Neste documento é referida a importância da comunicação, colaboração, integração da comunidade, flexibilização e articulação.

Relativamente às metodologias a aplicar no Ensino a Distância, a flexibilização é central nestes princípios orientadores.

É então referida a importância:

- da articulação de horários com as escolas parceiras, a partir das manchas horárias previamente estabelecidas;
- de uma boa orientação e monotorização do trabalho, não esquecendo o *feedback* e reforço positivo;
- da definição de uma matriz para a duração das sessões, com um equilíbrio das cargas horárias;
- da flexibilidade temporal para a execução das tarefas;
- da redefinição das estratégias de aprendizagem em alunos sem instrumento próprio; da manutenção de competências performativas, recorrendo ao pianista acompanhador para criação de repertório de acompanhamento instrumental.

A metodologia a utilizar pelos docentes deveria ser ativa, centrada no aluno, e dividida entre atividades síncronas e assíncronas. Estas deviam focar-se no trabalho colaborativo, mantendo (dentro das limitações) a performance coletiva e as disciplinas teórico-práticas. As estratégias deveriam também ser adequadas ao aluno, dentro da sua faixa etária, aos Planos de Intervenção Pedagógica, à capacidade artística do aluno e ao tipo de ensemble (instrumental/vocal).

Para uma monotorização mais eficiente deveriam: ser utilizados diversos instrumentos de recolha de dados; monitorizar e implementar as correções

necessárias ao Plano de Ensino a Distância; repensar o modelo de Cultura do Teste; implementar práticas de avaliação que permitam uma autorregulação do aluno e avaliação dos pares. Tudo isto seria complementado com momentos de reflexão e articulação das várias: áreas pedagógicas, departamentos curriculares, conselho pedagógico e direção pedagógica (AAC, 2020).

2. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada: Classe de Conjunto

2.1. Caracterização da turma de Classe de Conjunto - Coro de Iniciação

A turma da Classe de Conjunto de Coro, do grau da Iniciação Musical era composta por 15 alunos de idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Da totalidade dos alunos, existiu claramente um maior número de rapazes, com nove alunos do género masculino (60%) e seis alunas do género feminino (40%) (gráfico 6).

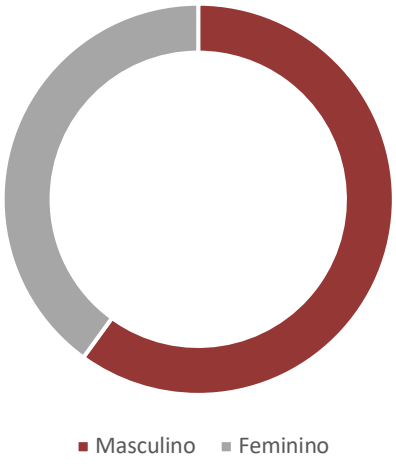


Gráfico 6 - Distribuição por género da turma de Coro de Iniciação

Apesar da heterogeneidade de idades, a turma apresentava uma superioridade no número de alunos com idade superior a sete anos (gráfico 7).

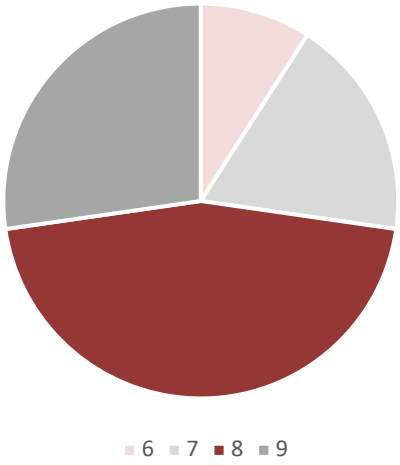


Gráfico 7 - Distribuição etária da turma de Coro de Iniciação

Quanto à distribuição das diferentes classes de instrumentos pela turma, verificou-se que esta ocorreu pelas classes dos sopros, percussão, cordas percutidas e dedilhadas, estando dois alunos matriculados em percussão, cinco em piano, dois em guitarra, dois em flauta transversal, dois em saxofone, um em trompa e um em fagote (gráfico 8). Desta forma, ficaram excluídos os seguintes instrumentos: clarinete, tuba, eufónio, trompete e trombone.

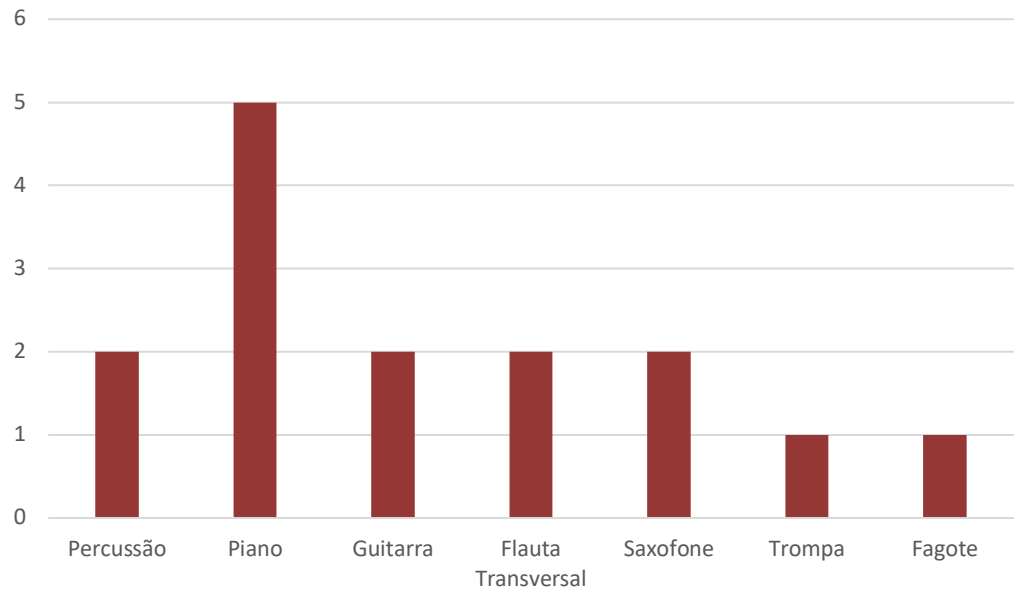


Gráfico 8 - Distribuição por instrumento dos alunos da turma de Coro de Iniciação

Até ao momento, o Coro deste nível de ensino apenas cantava em uníssono e apresentava-se, em condições normais, à comunidade escolar uma vez por período, normalmente sendo acompanhado pela Orquestra de Sopros e Percussão. Neste ano letivo de 2020/2021, dadas as medidas de contingência decretadas pela Direção Geral de Saúde (DGS) no combate à pandemia, a direção pedagógica optou por não realizar qualquer audição geral, substituindo-a pelas tradicionais audições de classe, mas também por audições de cada classe de conjunto, individualmente difundidas em direto via *Facebook.*

2.2. Repertório trabalhado

- *Canção de Boa Tarde,* de Tu Cantar;
- *Quando chega o Outono,* de Edições Convite à Música;
- *A música enche o meu coração,* de A. Fernandes;
- *Oh Bruxa má,* de A. Fernandes;
- *Canção da quinta-feira,* de A. Fernandes;
- *A lenda de S. Martinho;*
- *My favourite things,* do livro "Jazz em Miúdos" das Edições Convite à Música;

- *A todos um bom Natal,* de César Batalha;
- *Natal d' Elvas,* canção tradicional;
- *Já é Natal*, canção tradicional;
- *Eu queria ser Pai* Natal, de C. Garcia;
- *Chove. É dia de Natal,* de C. Garcia;
- *Dia de Natal,* de C. Garcia;
- *Cantar as Janeiras*, adaptação da canção tradicional *A galinheira,* do manual "Pequenos Músicos II";
- *Natal dos* Simples de José Afonso;
- *Eu tenho um amigo que gosta de mim,* do livro "Histórias de Cantar" de Margarida Fonseca Santos;
- *O meu herói*, do livro *Asas com Cor,* de Isabel Bento, Hélder Bento e Suzana Mendes;
- *Chegou a Primavera*, das Edições Convite à Música;
- *Formiga,* autor desconhecido;
- *Cigarra,* autor desconhecido;
- *Canto alegremente,* autor desconhecido;
- Adaptação da canção *Perfume Patchouly,* da banda Grupo de Baile;
- *A Estrela Polar,* de Jos Wuytack;
- Adaptação da canção tradicional africana *Funga Alafia,* presente na plataforma *Cantar Mais.*

2.3. Síntese da prática pedagógica

Neste subcapítulo são apresentados todos os sumários das aulas dadas e assistidas decorrentes ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Coro, nas turmas de Iniciação Musical da Academia d'Artes de Cinfães.

Tabela 1 - Sumarização da prática pedagógica da Classe de Conjunto de Coro

Nº de aula	Sumário:	Data (dd/mm/aa)
	Primeiro Período	
1	Interpretações das seguintes canções: *Canção de Boa Tarde*, de Tu Cantar. *Quando chega o Outono,* de Edições Convite à Música. *A música enche o meu coração*, de A. Fernandes. *Oh Bruxa má*, de A. Fernandes *Canção da quinta-feira*, de A. Fernandes.	22/10/2020
2	Aquecimento. Revisão e avaliação da canção *Oh Bruxa má*, de A. Fernandes.	29/10/2020

3	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Canção de Boa Tarde*, de Tu Cantar. *Canção da Quinta-Feira*, de A. Fernandes. *A lenda de S. Martinho.* *Tantas Coisas (My favourite things),* de Luís Matos e Fernando Gomes.	5/11/2020
4	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *A todos um bom Natal*, de César Batalha. *Natal d'Elvas,* canção tradicional. *Já é Natal,* canção tradicional *Eu queria ser Pai Natal,* de C. Garcia.	12/11/2020
5	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Eu queria ser Pai Natal*, de C. Garcia. *Chove. É dia de Natal*., de C. Garcia *Dia de Natal*, de C. Garcia. *Natal d'Elvas*, canção tradicional. *Já é Natal*, canção Tradicional. *A Todos um bom Natal*, de César Batalha.	19/11/2020
6	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Natal d'Elvas*, canção tradicional. *Já é Natal*, canção Tradicional. *A Todos um bom Natal*, de César Batalha. *Chove. É dia de Natal*., de C. Garcia *Dia de Natal*, de C. Garcia. *Eu queria ser Pai Natal*, de C. Garcia.	26/11/2020
7	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Natal d'Elvas*, canção tradicional. *Já é Natal*, canção Tradicional. *A Todos um bom Natal*, de César Batalha. *Chove. É dia de Natal*., de C. Garcia *Dia de Natal*, de C. Garcia. *Eu queria ser Pai Natal*, de C. Garcia.	03/12/2020
8	Preparação da audição de Natal.	10/12/2020
9	Realização da autoavaliação.	17/12/2020
	Segundo Período	
10	Aprendizagem de uma canção alusiva ao Cantar das Janeiras: *Cantar as Janeiras*, adaptação da canção tradicional *A galinheira*, do manual *Pequenos Músicos II.*	07/01/2021
11	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Natal dos Simples*, de José Afonso. *Cantar as Janeiras*, adaptação da canção tradicional *A galinheira*, do manual *Pequenos Músicos II.*	14/01/2021

	Tantas Coisas (My favourite things), de Luís Matos e Fernando Gomes.	
12	Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga*: exploração dramática e musical.	21/01/2021
13	Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga*.	11/02/2021
14	Aquecimento. Interpretação da canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim,* arranjo de Francisco Cardoso, do livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos.	18/02/2121 (supervisionada)
15	Aquecimento corporal e vocal. Interpretação da canção *O meu herói*, do livro *Asas com Cor,* de Isabel Bento, Hélder Bento e Suzana Mendes.	25/02/2021
16	Aquecimento. Interpretação da canção *O meu herói*, do livro *Asas com Cor,* de Isabel Bento, Hélder Bento e Suzana Mendes. Apresentação e início dos trabalhos da canção *Chegou a Primavera*, das Edições Convite à Música.	04/03/2021
17	Aquecimento corporal e vocal. Revisão e interpretação da canção *O meu herói*, do livro *Asas com cor*, dos autores Isabel Bento, Hélder Bento e Suzana Mendes.	11/03/2021
18	Avaliação da canção *O meu herói*, do livro Asas com cor, dos autores Isabel Bento, Hélder Bento e Suzana Mendes. Interpretação da canção *Chegou a Primavera*, das Edições Convite à Música. Revisão e preparação da canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim,* arranjo de Francisco Cardoso, do livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos	18/03/2021
19	Audição de Classe de Conjunto.	25/03/2021
	Terceiro Período	
20	Preparação do teatro musical *A Cigarra e a Formiga:* Cenas 1, 2 e 3.	08/04/2021
21	Preparação do teatro musical *A Cigarra e a Formiga.* Aprendizagem das canções: adaptação da canção *Perfume Patchouly*, de Grupo de Baile; e *A Estrela Polar*, de Jos Wuytack.	15/04/2021
22	Preparação do teatro musical *A Cigarra e a Formiga.* Aprendizagem das canções: *Cigarra* e *Formiga*, de autor desconhecido.	22/04/2021
23	Preparação do teatro musical *A Cigarra e a Formiga.* Aprendizagem das canções: *Funga Alafia,* com adaptação do texto.	07/05/2021

2.4. Planificações e reflexões da prática de ensino supervisionada na Classe de Conjunto de Coro

Neste subcapítulo serão apresentadas três planificações e reflexões selecionadas da prática de ensino supervisionada decorrida na Classe de Conjunto de Coro.

Selecionou-se uma aula por cada período, as quais se encontram distribuídas pelas seguintes datas:

2.4.1. 1º período, dia 26 de novembro de 2020;

2.4.2. 2º período, dia 18 de fevereiro de 2021;

2.4.3. 3º período, dia 15 de abril de 2021.

2.4.1. Aula de 26 de novembro de 2020

Tabela 2 - Cabeçalho da aula 6

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto						Ano Letivo	2020/2021
Escola	Academia d'Artes de Cinfães						Período	1º
Disciplina	Classe de Conjunto - Coro						Ano e Turma	Iniciação
Professor Supervisor	Maria Adélia Gonçalves Martins Abrunhosa						Número de alunos	9
Professor Cooperante	Pedro Vaz						Data (d/m/a)	26/11/2020
Professor Titular	Elisabete Adão						Aula nº	6
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto						Hora	18h40
Teor da aula	Assistida	X	Dada	x	Supervisionada		Duração	50 min.
Sumário	Aquecimento. Interpretação das seguintes canções: *Natal d'Elvas*, canção tradicional. *Já é Natal*, canção Tradicional. *A Todos um bom Natal*, de César Batalha. *Chove. É dia de Natal.*, de C. Garcia *Dia de Natal*, de C. Garcia. *Eu queria ser Pai Natal*, de C. Garcia.							

Tabela 3 - Planificação da aula 6

Domínio	Objetivos	Conteúdos	Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Técnico	Adquirir consciência corporal no canto; Desenvolver a postura corporal no canto; Aprender a controlar a respiração; Colocar a voz; Ser capaz de transitar entre voz de peito e cabeça.	Relaxamento; Respiração; Colocação vocal;	Realização de exercícios de relaxamento corporal (membros superiores e inferiores, ombros e pescoço).	Cadeiras; Colunas; Dispositivo de reprodução de áudio; Partitura da canção *Chove. É dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia;	5 min.	Contínua e Formativa por observação direta
			Exercícios de preparação vocal. Vocalização das vogais *a, e, i, o, u,* com apoio na consoante *m;* Vocalização da vogal *o*, com apoio na consoante *n;*		5 min.	

			Entoação de exercícios vocais com letra associada.	Partitura da canção *Dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia; Partitura da canção *Eu queria ser Pai Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia.	
Técnico e Interpretativo	Cantar com a voz posicionada o repertório proposto; Compreender e memorizar o texto das canções trabalhadas; Interpretar expressivamente o repertório trabalhado; Estimular a motivação dos alunos; Reproduzir coreografias;	Canção *Chove. É dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia;	Interpretação da canção *Chove. É dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia.		5 min.
Técnico		Canção *Dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia;	Exposição e leitura ritmada da letra da canção.		5 min.
			Entoação da canção.		10 min.
Interpretativo			Interpretação da canção *Dia de Natal* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia.		5 min.
Interpretativo		Canção *Eu queria ser Pai Natal,* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia.	Interpretação da canção *Eu queria ser Pai Natal,* do Ciclo de Canções de Natal, de Carlos Garcia.		5 min.

Nota: O tempo restante até perfazer os 50 min. foi preparado e lecionado pela docente titular, professora Elisabete Adão.

A aula iniciou-se com o posicionamento dos alunos na sala e o aquecimento corporal e vocal. A docente titular começou por cantar com os alunos o repertório selecionado, acompanhada pelo *sing along*. A estagiária prosseguiu com a canção trabalhada na aula anterior, *Chove. É dia de Natal*. Verificou-se que os alunos apresentavam algumas dificuldades na memorização da letra, mas também da melodia e em entrar corretamente, talvez por esta ter uma forma tão diferente do que é usual ser explorado por estes alunos em sala de aula. Como tal, a melodia foi revista de forma detalhada através da imitação e repetição. Quanto à memorização da letra e motivação para a aprendizagem, a utilização de gestos conhecidos ou sugeridos pelos alunos poderá ser uma estratégia adotada, devendo ser também incentivado o balanço e movimento natural da criança para manutenção da pulsação. Estas estratégias resultaram bastante

bem na canção *Eu queria ser Pai Natal,* de tal forma que se verificou uma maior participação por parte dos alunos. Isto foi observado particularmente no aluno mais novo da turma, que não era participativo nas aulas, passando-as sentado, sem cantar ou gesticular, inibido e distraído. Na aula em questão, começou aos poucos a conseguir fazer-se ouvir, a passar mais tempo de pé, ativo e participativo com os gestos da canção.

Introduziu-se também a canção *Dia de Natal,* menos exigente do que a anterior, mas também ela desafiante para os alunos. A estagiária identificou, pela reação dos alunos, a existência de alguma dificuldade na compreensão deste repertório, mas também capacidade de o executar e algum entusiasmo com a riqueza do acompanhamento instrumental. Com algum esforço de ambas as partes, nomeadamente através do estudo individual e da utilização de novas estratégias e uma direção coral mais explícita, para que os alunos consigam entrar corretamente após compassos de espera, foi possível observar alguma progressão.

Optou-se por terminar a aula com a canção *Eu queria ser Pai Natal*, pois é a predileta dos alunos e a que os deixava mais felizes e motivados, de forma a que a desilusão com a sua performance e a noção das dificuldades não fossem as recordações da aula que os acompanhariam ao longo da semana.

2.4.2. Aula de 18 de fevereiro de 2021

Tabela 4 - Cabeçalho da aula 14

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto							Ano Letivo	2020/ 2021
Escola	Academia d'Artes de Cinfães							Período	2º
Disciplina	Classe de Conjunto - Coro							Ano e Turma	Iniciação
Professor Supervisor	Maria Adélia Gonçalves Martins Abrunhosa							Número de alunos	11
Professor Cooperante	Pedro Vaz							Data (d/m/a)	18/02/2021
Professor Titular	Elisabete Adão							Aula nº	14
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto							Hora	18h40
Teor da aula	Assistida		Dada		Supervisionada	X		Duração	50 min.
Sumário	Aquecimento. Interpretação da canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim,* arranjo de Francisco Cardoso, do livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos.								

Tabela 5 - Planificação da aula 14

Domínio	Objetivos	Conteúdos	Metodologias /Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Ensino a Distância
Técnico	Adquirir consciência corporal no canto; Desenvolver a postura corporal no canto; Aprender a controlar a respiração; Colocar a voz; Ser capaz de alternar entre voz de peito e cabeça.	Relaxamento; Respiração; Colocação vocal; Voz de peito; Voz de garganta; Voz de cabeça; Escala diatónica; Intervalos de tom, semitom e 5ª Perfeita;	Realização de exercícios de relaxamento corporal (membros superiores e inferiores, ombros e pescoço. Vocalizes sobre a vogal *o*, apoiados na consoante *n* na forma ascendente e descendente. Vocalizes sobre as vogais *a, e, i, o, u*, apoiados na consoante *m*	Cadeira; Piano; Computador com webcam; Aplicação *Microsoft Teams*; Guião do teatro *A Cigarra e a Formiga* ou letra da Canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim* do	5 min. 5 min.	Contínua por observação direta	Sessão Síncrona

			na forma ascendente e descendente. Exercícios de técnica vocal com letra associada na forma ascendente e descendente.	livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos; Livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos; Auriculares; Microfone; Dispositivo de gravação audiovisual.			
Técnico	Cantar com a voz posicionada o repertório proposto; Compreender e memorizar o texto das canções trabalhadas; Movimentar o corpo de acordo com o andamento da canção; Executar gestos de forma síncrona; Interpretar expressivamente o repertório temático.	Canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim*, do livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos. Afinação; Memorização; Coordenação motora; Postura.	Contextualização da canção relativamente ao tema.		5 min.		
			Exposição e leitura ritmada do texto da canção, utilizando a repetição.		5 min.		
			Associação dos gestos à letra.		5 min.		
			Aprendizagem da melodia através da repetição.		10 min.	Avaliação contínua por observação direta	
			Entoação da canção com o texto e gestos, acompanhada ao piano.		3 min.		
			Entoação da canção com o texto e gestos, acompanhada pelo *sing along*.		2 min.		
Interpretativo			Gravação individual da interpretação da canção *Eu tenho um amigo que gosta de mim*, do livro *Histórias de Cantar* de Margarida Fonseca Santos.		5 min.	Avaliação formativa por observação direta	Sessão Assíncrona
			Upload da gravação na plataforma *Microsoft Teams.*		5 min.		

De acordo com as diretrizes da direção pedagógica, durante o período de Ensino a Distância, privilegiou-se o trabalho síncrono em detrimento do trabalho assíncrono. Deste modo, a estagiária optou por reservar apenas 15 minutos da aula para marcação

de uma tarefa assíncrona de verificação da aquisição das competências trabalhadas ao longo da aula.

A plataforma utilizada para a sessão síncrona foi o *Microsoft Teams*, também adotada pela Academia no ano letivo anterior. Antes da sessão foi disponibilizada a letra e partitura da canção a ser desenvolvida, nos ficheiros da equipa de trabalho na plataforma. Não foi disponibilizado o áudio antes da sessão para que os alunos não iniciassem a audição autónoma e para que não tentassem cantar, podendo memorizar a melodia erradamente.

A sessão síncrona iniciou-se pelas 18 horas e 40 minutos. Os alunos foram entrando na sessão e foram informados que esta seria uma aula assistida, relembrados das regras de funcionamento da aula, tais como: manter a câmara ligada (de forma que seja possível ao professor compreender se o aluno está a acompanhar a aula e verificar a sua participação correta); manter o microfone desligado (para evitar ruído de fundo, eco e *delay*); pedir autorização para participar (levantando a mão).

À semelhança das aulas anteriores, em que existiu cooperação da estagiária com a docente titular, a aula iniciou-se com um aquecimento corporal (de membros superiores, inferiores, ombros, pescoço e tronco), o qual foi utilizado para despertar os alunos e incentivar a sua descontração e participação. Estes exercícios foram também fulcrais para uma boa prática vocal.

Seguidamente, realizaram-se exercícios de aquecimento vocal (ver apêndice A), acompanhados ao piano, sendo estes já conhecidos pelos alunos de aulas anteriores. Trabalharam-se graus conjuntos, dentro do âmbito da canção a ser trabalhada, com apoio na consoante *n* e *m*, seguidas das vogais *ô*, e *a, e, i, o, u*; intervalos de 5ª Perfeita, com letra associada; e uma melodia simples que transpõe a voz de peito e cabeça, inicialmente na tonalidade de Dó Maior, sendo transposta seguidamente para a tonalidade da canção a trabalhar, Ré Maior. O aquecimento terminou precisamente com a escala e arpejo desta tonalidade, finalizando a ambientação com a mesma. A estagiária considera que este tipo de aquecimento motiva os alunos, para além de os tornar mais aptos à prática vocal.

A canção trabalhada na presente aula (ver anexo A) foi precedida de uma pequena explicação do seu contexto e referenciação da autora, como escritora e professora. Os alunos que demonstram um estilo de aprendizagem visual poderiam recorrer à letra/partitura da canção que foi disponibilizada na plataforma, mas já teriam acesso prévio através do guião do Teatro Musical desenvolvido (ver apêndice B).

Em primeiro lugar, optou-se por iniciar a aprendizagem da letra da canção através da imitação e repetição, em que os alunos repetem o verso por mim lido, ritmadamente. Esta revelou-se uma estratégia eficiente para memorização da letra, principalmente para os alunos que possuem uma aprendizagem auditiva. Ao mesmo tempo, dado que os alunos não conseguem ouvir os colegas por manterem os microfones desligados e para evitar um silêncio constrangedor, a estagiária repetiu com os alunos o mesmo verso, seguido de dois versos, uma estrofe e assim sucessivamente.

Por último, ainda como forma de assimilação da letra, associaram-se gestos à mesma. Um gesto por verso é o suficiente para que não se crie confusão e dificuldade aos alunos. Deste modo, não sendo o gesto apenas o balanço natural da criança, deverá ser simplificado para que não exista um enfoque no gesto em detrimento da altura/duração dos sons e até da letra da canção. Caso contrário os alunos acabam por se enganar na letra porque estão concentrados no gesto e vice-versa. A aplicação desta estratégia seguiu os moldes da anterior.

Quanto à melodia foi também ela trabalhada verso a verso, utilizando-se a repetição sem utilização de gestos. A estagiária realizava a entoação da melodia ao mesmo tempo que acompanhava ao piano e os alunos procediam à repetição, juntando as diferentes partes e atingindo um todo. Nesse momento, foi pedido aos alunos que acrescentassem os gestos enquanto era mantido o acompanhamento ao piano e vocal pela estagiária. Esta, apercebendo-se que os alunos ainda não teriam memorizado os gestos e se encontravam um pouco confusos, optou por não manter o acompanhamento ao piano e decidiu cantar com os alunos do início ao fim, com gestos associados.

Para finalizar, reintegrou-se o acompanhamento instrumental (piano) para, de seguida, se executar a peça com o acompanhamento através do *sing along.*

Terminado o trabalho síncrono, como forma de verificar a aquisição das competências trabalhadas, foi pedido aos alunos que utilizassem o restante tempo da aula para gravar um vídeo a cantar com a coreografia, acompanhados pelo *sing along* (disponibilizado na tarefa da plataforma).

Como a estagiária ainda não se encontrava como "proprietária" da Equipa, não foi capaz de submeter a tarefa sozinha nem tinha, à data, acesso aos trabalhos dos alunos. A professora titular, prontamente se disponibilizou para auxiliar, colocando a tarefa e alterando as definições da Equipa. Deste modo, foi possível verificar que infelizmente, apenas quatro alunos realizaram a tarefa assíncrona, apesar de o fazerem muito bem, sendo de notar que um dos alunos pouco participativos nas aulas presenciais se mostrou capaz de o fazer com sucesso. Todos estes alunos receberam *feedback* da parte da estagiária quanto ao trabalho desenvolvido, o que, na opinião da mesma, é crucial para a motivação dos mesmos e futura participação nas atividades.

No geral, a estagiária considera que a aula foi bem conseguida, tendo a lamentar apenas algumas pequenas falhas na prática de teclado, geridas discretamente e com assertividade, mas mais do que isso a não participação de vários alunos na atividade assíncrona. Este fator deve ser trabalhado no sentido de melhorar a participação dos alunos nas tarefas e de forma a conseguir estimulá-los para essas atividades.

2.4.3. Aula de 15 de abril de 2021

Tabela 6 - Cabeçalho da aula 21

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto						Ano Letivo	2020/ 2021	
Escola	Academia d'Artes de Cinfães						Período	3º	
Disciplina	Classe de Conjunto - Coro						Ano e Turma	Iniciação	
Professor Supervisor	Maria Adélia Gonçalves Martins Abrunhosa						Número de alunos	8	
Professor Cooperante	Pedro Vaz						Data (d/m/a)	15/04/ 2021	
Professor Titular	Elisabete Adão						Aula nº	21	
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto						Hora	18h40	
Teor da aula	Assistida		Dada	x	Supervisionada		Duração	50 min.	
Sumário	Preparação do teatro musical *A Cigarra e a Formiga.* Aprendizagem das canções. Adaptação da canção *Perfume Patchouly*, de Grupo de Baile; e *A Estrela Polar*, de Jos Wuytack.								

Tabela 7 - Planificação da aula 21

Domínio	Objetivos	Conteúdos	Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Técnico	Adquirir consciência corporal no canto e em palco; Desenvolver a postura corporal no canto; Colocar a voz; Alternar eficientemente entre voz de peito e de cabeça;	Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga.* Canção *A Estrela Polar*, de Jos Wuytack; Adaptação da canção *Perfume Patchouly,* do Grupo de Baile; Afinação; Memorização; Coordenação motora;	Leitura e representação do texto e falas presentes no guião.	Dispositivo de reprodução áudio; Áudio do instrumental da canção *Perfume Patchouly*. Guião do Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga;* Duas cadeiras.	40. min.	Contínua e Formativa por observação direta

Interpretativo	Reforçar a projeção vocal; Movimentar o corpo de acordo com o andamento da canção; Memorizar o texto e melodias trabalhadas. Executar gestos de forma síncrona; Interpretar expressivamente o repertório; Representar expressivamente o texto falado e cantado.	Postura; Colocação vocal; Respiração; Movimentação em palco; Texto falado.	Movimentação em palco de acordo com o texto; Repetição do texto e melodias das canções trabalhadas; Interpretação das canções - melodia, texto e movimento - com acompanhamento instrumental.			

Nota: O aquecimento corporal e vocal foi trabalhado pela professora Elisabete Adão.

Seguido dos exercícios de aquecimento corporal e vocal, trabalhados pela professora titular, os alunos dirigiram-se para os seus lugares, onde se iniciou o trabalho do teatro musical.

A consciência espacial é uma competência que necessitava ser mais trabalhada, assim como a postura em palco, uma vez que devem ser relembrados de não virar as costas ao público. A sala é toda utilizada como cenário, sendo que os alunos representam virados para o espelho que se estende ao longo da sala ampla.

As canções trabalhadas nos períodos transatos eram cantadas com segurança e qualidade vocal. Os alunos foram continuamente relembrados de técnicas da prática vocal, de forma a evitar o esforço do aparelho vocal sempre que as canções ultrapassassem o âmbito de sexta, o mais indicado para o seu registo.

Além da componente teatral e da representação cénica, o maior objetivo com este projeto era que os alunos adotassem uma postura mais descontraída enquanto cantavam, tendo o movimento como um aliado à boa prática vocal. Isto porque, até ao

momento, os alunos apresentavam uma postura passiva, em que tinham a vontade de estar sentados com a adoção de uma má postura corporal. Ao mesmo tempo, grande parte da turma demonstrava-se desmotivada para a disciplina. Encontrou-se então, neste projeto, uma injeção de motivação e alegria para as aulas de Coro.

As competências musicais, mesmo estando a par das da representação, não podem ser descuradas e o resultado final depende muito da sua aquisição. Deste modo, à medida que o teatro se vai desenrolando, os alunos foram aprendendo através da estratégia de repetição (pergunta-resposta) as letras e melodias das canções. Foram também acrescentadas alguns gestos e percussões corporais. É da opinião da estagiária que desta forma os alunos não se apercebem do tempo que permanecem em pé e em movimento, seguindo curiosamente todas as falas e memorizando com maior facilidade as melodias e letras das canções trabalhadas. A projeção e qualidade vocal melhora a par da destreza com que o fazem.

As canções que não foram trabalhadas ao detalhe durante a aula, começaram inconscientemente a ser assimiladas com a implementação da estratégia de imersão. Isto porque, apesar de não lhes ser pedido que as cantem, as canções eram ouvidas através de ficheiros de áudio, representadas a partir de gestos e, como os alunos tinham na sua posse o guião com as letras, acabavam por ir acompanhando e memorizando. Esta estratégia facilitou as fases seguintes: repetição, memorização e assimilação.

Na aula transata foram desenvolvidas as três primeiras cenas. Nesta, avançou-se no desenrolar do teatro, chegando à cena final. Nenhuma das canções presentes nas cenas em questão eram conhecidas pelos alunos, como tal fez-se um trabalho mais intensivo em duas delas: o *Perfume Patchouly*, com adaptação da letra ao contexto das escolas deste nível etário - criada por crianças de uma escola onde a estagiária lecionou anteriormente - e a *Estrela Polar*, de Jos Wuytack. Foi também acrescentado um momento de *sound painting*, em que os alunos, através de percussões corporais, sons vocais e recorrendo a objetos ao seu dispor (garrafas de plástico recortadas e folhas de papel), deviam representar o som do inverno frio e chuvoso.

No final da aula, os alunos foram relembrados da importância de irem decorando as suas falas, mas também informados de alguns adereços que poderiam vir a ser necessários para a execução da peça.

A professora titular responsabilizou-se pelo contacto com os encarregados de educação, relembrando a importância da assiduidade à disciplina para os resultados serem os ideais, indicou também os acessórios que cada aluno necessitaria no dia da apresentação.

3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada: Formação Musical

3.1. Caracterização da turma 7ºE

A turma E do 7º ano, terceiro grau do regime articulado, era composta por 18 alunos na faixa etária dos 12 anos, com apenas um aluno de 13 anos.

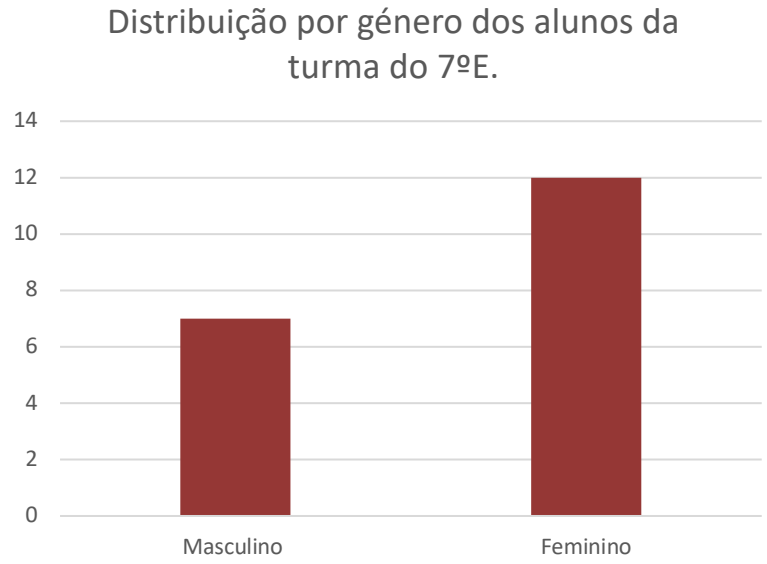


Gráfico 9 - Distribuição por género dos alunos da turma 7º E

Contrariamente à média da Academia d' Artes de Cinfães, nesta turma existia uma maioridade de elementos do género feminino (12 alunas), para um total de sete alunos do género masculino (Gráfico 9).

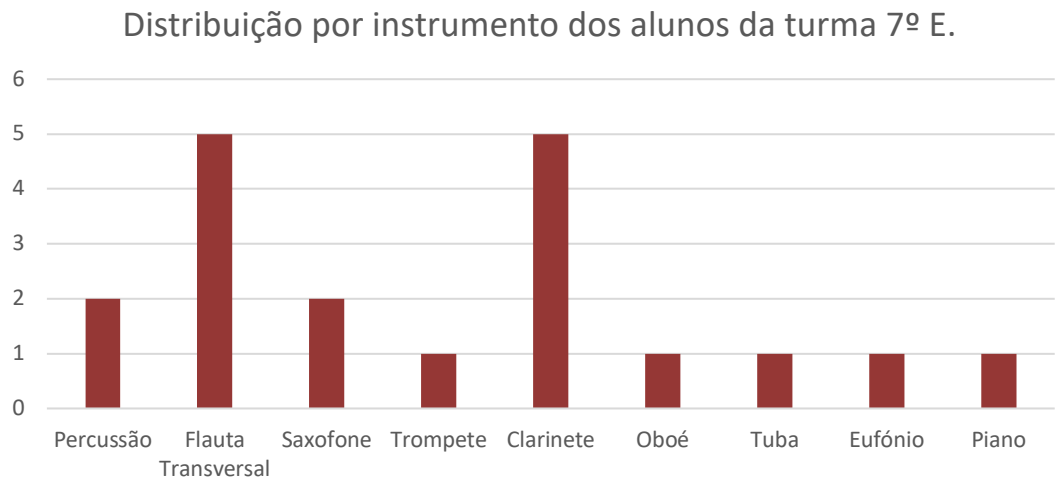


Gráfico 10 - Distribuição por instrumento dos alunos da turma 7º E

Dos 19 alunos podem-se contabilizar: dois alunos da classe de percussão, cinco alunos de flauta transversal, dois alunos de saxofone, um aluno de trompete, cinco alunos de clarinete, um aluno de oboé, um aluno de tuba, um aluno de eufónio e um aluno de piano (Gráfico 10).

Grande parte dos alunos ingressou no ensino da música no primeiro ano do regime articulado, no entanto, três alunos teriam frequentado o regime de iniciação completo e incompleto e um aluno frequentou a pré-iniciação e iniciação.

3.2. Síntese da prática pedagógica de Formação Musical

Neste subcapítulo são apresentados todos os sumários das aulas dadas e assistidas decorridas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Formação Musical, na turma de sétimo ano/ terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães e no grupo de apoio de Formação Musical, constituído por oito elementos da mesma turma.

Tabela 8 - Sumarização da prática pedagógica de Formação Musical

Nº de aula	Sumário:	Data (dd/mm/aa)
	Primeiro Período	
1	Ditado melódico simples (página 63, exercício 15 do manual). Correção do T.P.C. Ditado rítmico simples a duas partes.	02/11/2020
2	Leitura rítmica e solfejada – página 16, exercício 20 e 21 do manual. Ditado rítmico de 6 tempos – divisão binária. Leitura solfejada – página 30, exercício 49 do manual.	09/11/2020
3	Avaliação diagnóstica (leitura rítmica). Leitura rítmica.	16/11/2020
4	Continuação da avaliação diagnóstica. Leitura rítmica. Ditado rítmico – 3 compassos quaternário simples.	14/12/2020
	Segundo Período	
5	Construção da escala de Ré Maior e relativa menor na clave de Fá e Sol.	03/01/2021

	Graus da escala: construção dos acordes (I, IV e V). Entoação da escala e arpejos. Solfejo rítmico e entoação dos exercícios da página 19 do livro de leituras do 3º grau, de Nuno Rocha. Leituras rítmicas, divisão binária, com associação verbal da página 178/179 do manual "A sério? Formação Musical".	
6	Construção de escalas: Maior, menor natural, harmónica e melódica. Tonalidade de Ré Maior: entoação e leituras entoadas da página 68 (exercício 39), página 69 (exercício 40), página 77 (exercício 72) e página 81 (exercício 84) do manual "A sério? Formação Musical – 2º grau". Ditado melódico simples (livro de leituras de segundo grau, página 19 e exercício 2, de Nuno Rocha).	11/01/2021
7	Armação de clave. Relativa maior. Escalas menores. Leitura rítmica compasso simples. Ditado rítmico, compasso quaternário simples.	18/01/2121
8	Leitura entoada do exercício 1, página 72 do manual. Ditado melódico-rítmico – exercício 1, página 126 do manual. Ditado rítmico em divisão binária – exercício 1, página 135 do manual. Ditado rítmico em divisão ternária - exercício número 37, da página 27 do manual. Leituras rítmicas e solfejadas – exercício 4, página 9 do manual, exercício 38, página 27 do manual e exercício 1, página 138 do manual.	15-16/02/2021
9	Ditado melódico-rítmico – exercício 1, página 126 do manual. Ditado rítmico da divisão binária – exercício 1, página 135 do manual. Ditado rítmico da divisão ternária - exercício 1, da página 138 do manual. Leitura rítmica da divisão binária – exercício 1, da página 8 do manual.	22-23/02/2021

10	Identificação auditiva (exercício A.4, página 103; exercício 1, página 105) e construção de intervalos de 6ª menor e Maior (páginas 145 a 149 do manual) Revisão dos intervalos trabalhados (exercício de identificação auditiva) (exercício 1, 2 e 6, página 103) Leitura rítmica divisão ternária (exercício 40, página 28).	01-02/03/2021
11	Diálogo com os alunos acerca da assiduidade, cumprimento de tarefas em trabalho assíncrono, aquisição do manual da disciplina, moldes e marcação do teste da disciplina, informações acerca da prova intermédia instrumental e de formação musical. Identificação auditiva (exercício A.4, página 103 e exercício 1, página 105) e construção de intervalos de 6ª menor e Maior (páginas 145 a 149 do manual) Ficha de trabalho de preparação para o teste e ambientação ao trabalho individual na plataforma.	08-09/03/2021
12	Construção e identificação de intervalos de 6ª e 7ª (menor e Maior): realização dos exercícios 4 e 5 da página 150 do manual; Exercício de construção de intervalos (exercício 1, página 154 do manual);	15-16/03/2021
13	Ficha de avaliação escrita.	22/03/2021
14	Prova oral.	23/03/2021
	Terceiro Período	
15	-	05/04/2021
16	Leituras rítmicas e solfejadas em divisão binária e ternária do tempo. Identificação auditiva dos intervalos trabalhados.	12/04/2021
17	Ditados rítmicos a duas partes (divisão binária e ternária do tempo). Identificação auditiva de acordes (Maior e menor, no estado fundamental, primeira e segunda inversão).	19/04/2021
18	Acompanhamento de canções tradicionais portuguesas, recorrendo à marcação da pulsação e divisão do tempo em diferentes andamentos e registos, com e sem entoação da melodia; Leitura de células rítmicas e de frases rítmicas (*tutti*/ divisão em voz superior e inferior) na divisão binária e ternária.	26/04/2021

19	Leituras rítmicas a duas partes na divisão simples e composta. Ditado rítmico a duas partes na divisão simples.	03/05/2021
20	Revisão e realização de exercícios de identificação auditiva de intervalos melódicos. Revisão e realização de exercícios de identificação auditiva de acordes. Ditado rítmico a duas partes em divisão simples do tempo. Identificação de tonalidade, relativa maior. Identificação auditiva da escala menor natural, melódica e harmónica. Ditado melódico com ritmo dado em modo menor.	17/05/2021
21	Identificação auditiva de intervalos melódicos (2ª, menor e Maior; 3ª menor e Maior; 4ª Perfeita, 5ª Perfeita; 6ª menor e Maior; 7ª menor e Maior e 8ª Perfeita); Leitura rítmica a duas partes (compasso simples); Identificação da tonalidade, reconhecimento e construção de escalas menores (natural, harmónica e melódica); Ditado melódico com notas dadas em modo menor (compasso simples); Ditado rítmico a duas partes (compasso composto).	24/05/2021

3.3. Planificações e reflexões da prática de ensino supervisionada em Formação Musical

Neste subcapítulo serão apresentadas três planificações e reflexões selecionadas da prática supervisionada decorrente no sétimo ano/ terceiro grau, turma E de Formação Musical e no grupo de apoio de Formação Musical, constituído por oito elementos da mesma turma. Selecionou-se uma aula por cada período, as quais se encontram distribuídas pelas seguintes datas:

3.3.1. 1º período, dia 14 de dezembro de 2020;

3.3.2. 2º período, dias 1 e 2 de março de 2021;

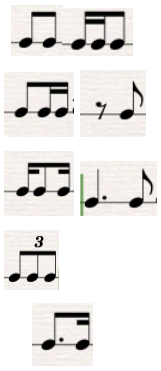
3.3.3. 3º período, dia 24 de maio de 2021.

3.3.1. Aula de 14 de dezembro de 2020

Tabela 9 - Cabeçalho da aula 4 de Formação Musical

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto							Ano Letivo	2020/2021
Escola	Academia d'Artes de Cinfães							Período	1º
Disciplina	Formação Musical							Ano e Turma	7º E
Professor Supervisor	Maria Adélia Abrunhosa							Nº de alunos	7
Professor Cooperante	Pedro Vaz							Data (d/m/a)	14/12/2020
Professor Titular	Pedro Vaz							Aula nº	4
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto							Hora	10h25
Teor da aula	Assistida		Dada	x	Supervisionada			Duração	1 h 25 min.
Sumário	Continuação da avaliação diagnóstica. Leitura rítmica. Ditado rítmico – 3 compassos quaternário simples.								

Tabela 10 - Planificação da aula 4 de Formação Musical

DOMÍNIO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS MATERIAIS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Leitura	Rever as células rítmicas da divisão binária; Ser capaz de marcar e manter uma pulsação regular; Ser capaz de percutir células	Células rítmicas, compasso simples: 	Identificação e revisão das células rítmicas da divisão binária trabalhadas; Leitura de células rítmicas aleatórias com a marcação da pulsação na mesa e divisão do tempo no ar;	Mesas; Cadeiras; Quadro; Giz; Piano; Ditado rítmico a uma parte, três compassos quaternário simples.	20 min. 15 min.	Contínua por observação direta. Avaliação formativa por observação direta

Leitura Senso-rial	rítmicas em compasso simples; Perceber a estratégia da associa-ção verbal;	Pulsação; Compasso quaternário simples; Síncopa; Acentua-ção.	Associação verbal às células rítmicas da divisão binária;		10 min.
			Explicação do processo de seleção de palavras;		5 min.
Senso-rial			Seleção de uma palavra para associar à síncopa, tendo em conta as indicações dadas quanto à silaba tónica, acentuação e duração;		5 min.
Leitura e Escrita	Reconhecer auditivamente células rítmicas da divisão binária; Aplicar a notação musical utilizada no solfejo rítmico;		Execução de um ditado rítmico com a duração de três compassos quaternários simples;		20 min.
			Sugestão de estratégias de preenchimento dos compassos através de espaços e barras;		5 min.
			Correção do exercício;		5 min.

		Leitura do exercício.		5 min.

Atendendo à falta de salas na E.B. 2, 3 e no processo de encontrar um espaço para desenvolver a prática pedagógica foram perdidos cerca de 30 a 40 minutos de aula.

Uma das alunas não esteve presente na aula anterior, pelo que realizou na presente aula a prova diagnóstica com gravação das leituras. Após a prova diagnóstica realizou-se a revisão das figuras rítmicas da divisão binária. Em geral, estes alunos apresentaram uma grande dificuldade em manter a pulsação sendo-lhes sugerido que pensassem na divisão do tempo em duas partes manifestando essa divisão através do movimento do braço.

Como apoio à leitura aplicou-se a associação verbal a algumas figuras trabalhadas, tais como: *Zé* (semínima); *Chi-co* (duas colcheias); *ár-vore* (colcheia-duas semicolcheias); *Manu-el* (duas semicolcheias - colcheia); *co-ca-co-la* (quatro semicolcheias); *ter-ci-na* (tercina); *pi-a-no/ Vi-val-di* (síncopa), *sal-ta* (colcheia com ponto – semicolcheia).

Foi explicado aos alunos que a associação verbal poderia ser realizada com qualquer palavra, desde que cumprissem o número de sílabas e acentuação indicada (sílaba tónica na figura mais longa). Para uma melhor compreensão, através da prática, foi solicitado aos alunos que selecionassem uma palavra para associar à síncopa. Os alunos escolheram a palavra piano (*pi-a-no*/ semicolcheia, colcheia, semicolcheia).

De seguida, procedeu-se a um ditado rítmico simples com a duração de três compassos quaternários. Os alunos foram questionados acerca do compasso indicado e do número de pulsações por compasso, sendo-lhes sugerido que completassem os compassos com espaços no lugar das pulsações, de forma a conseguirem completar corretamente e no espaço certo. Esta estratégia ajuda o aluno a orientar-se melhor durante a audição do exercício, permitindo completar os tempos decifrados sem serem prejudicados pela incompreensão das pulsações anteriores.

Figura 5 - Transcrição da explicação das estratégias utilizadas para facilitar a execução do ditado rítmico

Ao mesmo tempo, sugeriu-se que mantivessem o lápis perto do caderno de forma a seguir o exercício, sentindo a pulsação e representando o número de batimentos ouvidos em cada pulsação e a duração dos mesmos através do distanciamento entre as barras. Entre repetições (duas completas e quatro por compasso), verificaram-se os

cadernos dos alunos para perceber o progresso, procedendo assim a uma avaliação formativa que permitiu compreender o caminho a seguir nas aulas seguintes.

A aula terminou com a correção no quadro e a leitura do exercício em conjunto.

3.3.2. Aula de 1 e 2 de março de 2020

Tabela 11 - Cabeçalho da aula número 10

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto							Ano Letivo	2020/ 2021
Escola	Academia d'Artes de Cinfães							Período	2º
Disciplina	Formação Musical							Ano e Turma	7º E
Professor Supervisor	Maria Adélia Abrunhosa							Nº de alunos	13
Professor Cooperante	Pedro Vaz							Data (d/m/a)	01-02/ 03/ 2021
Professor Titular	Pedro Vaz							Aula nº	10
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto							Hora	10h40
Teor da aula	Assistida		Dada	x	Supervisionada			Duração	40 min.*
Observação	*40 minutos de sessão síncrona, grupo 3; 30 minutos de sessão síncrona, grupo 4; 40 minutos de apoio ao estudo (a 02/03); 20 minutos de trabalho assíncrono.								
Sumário	Identificação auditiva (exercício A.4, página 103 e exercício 1, página 105) e construção de intervalos de 6ª menor e Maior (página 145 a 149 do manual) Revisão dos intervalos trabalhados (exercício de identificação auditiva) (exercício 1, 2 e 6, página 103). Leitura rítmica divisão ternária (exercício 40, página 28).								

Tabela 12 - Planificação da aula número 10 de Formação Musical

Domínio	Conteúdos	Objetivos	Metodologia / Estratégia	Tempo	Grupo	Avaliação	Recursos Materiais
Escrita	Intervalos melódicos; Intervalos harmónicos Relação intervalar;	Conhecer os conceitos de intervalos melódicos e harmónicos.	Revisão teórica do conceito de intervalo, relação intervalar e a sua qualidade.	5 min.	Grupo 3 e Grupo 4	Avaliação Contínua por observação direta	Ficheiros áudio e .jpg disponibilizados na plataforma

Sensorial	Intervalos simples; Intervalos compostos; Intervalos complementares; Tom; Meio tom; Alterações: sustenido, bemol, bequadro; Qualidade do intervalo; Intervalos de 2ª menor, 2ª Maior, 3ª menor, 3ª Maior, 4ª Perfeita, 5ª Perfeita, 6ª menor, 6ª Maior, 7ª menor, 7ª Maior e 8ª Perfeita. Células rítmicas da divisão ternária; Pulsação; Divisão do tempo.	Identificar intervalos de 2ª menor e Maior: 3ª menor e Maior; 4ª Perfeita; 5ª Perfeita e 8ª Perfeita. Identificar auditivamente intervalos melódicos de 2ª menor e Maior: 3ª menor e Maior; 4ª Perfeita; 5ª Perfeita e 8ª Perfeita.	Síntese da relação de tom e meio tom para a classificação dos intervalos previamente trabalhados.	5 min..			*Microsoft Teams*; Livro do professor do manual *A sério? Formação Musical*, 3º grau, de Ana Sério. Computador/ telemóvel com câmara, microfone e aplicação Microsoft Teams instalada; Manual *A sério? Formação Musical* – 3º Grau, de Ana Sério; Material de escrita.
			Realização de exercícios de identificação auditiva de intervalos melódicos previamente trabalhados.	10 min.			
Escrita		Compreender o conceito de intervalo complementar. Ser capaz de identificar um intervalo de 6ª ou 7ª.	Explicação da identificação de intervalos de 6ª menor e 6ª Maior, 7ª menor e 7ª Maior, recorrendo aos seus intervalos complementares.	10 min.			
		Compreender e saber aplicar as funções das alterações (sustenido, bemol e bequadro).	Revisão das funções das alterações sustenido, bemol e bequadro.	5 min.			

		Construir na forma ascen-dente, um intervalo de 6ª ou 7ª, a partir de uma nota base.	Exercícios orais de construção de intervalos de 6ª menor, 6ª Maior, 7ª menor e 7ª Maior.	5 min.		
Senso-rial		Identificar auditiva-mente intervalos melódicos de 6ª e 7ª.	Realização dos exercícios de identificação auditiva de intervalos melódicos (exercício. A.4, página 103 e exercício 1 da página 105, do manual). Trabalho as-síncrono	20 min.		Avaliação contínua por observa-ção indireta
		Percutir ritmos na divisão ternária Manter a pulsação; Compre-ender a divisão da unidade de tempo;	Percussão das células rítmicas da divisão ternária trabalhadas, através da repetição.	5 min.	Grupo de apoio	Avaliação contínua por obser-vação direta Avaliação Formativa por obser-vação direta.
Leitura			Realização da leitura rít-mica número 40, da página 28 do manual, com marcação da pulsação e divisão do tempo, em conjunto.	5 min.		
			Leitura individual.	30 min.		

De acordo com as indicações do professor titular, as competências a ser trabalhadas na presente aula deveriam focar-se na compreensão, construção e identificação de intervalos de sexta e sétima (maiores e menores). No entanto, não deve ser descurada a revisão dos intervalos previamente trabalhados com os alunos (segundas menores e maiores, terceiras menores e maiores, quartas perfeitas, quintas perfeitas e oitavas perfeitas).

Iniciou-se a aula pela revisão de conceitos importantes para o desenvolvimento das competências supracitadas, optando a estagiária por se focar, em primeiro lugar, na componente auditiva de identificação de intervalos. Foram sugeridas algumas estratégias para auxiliar na mesma, tais como: correlacionar os intervalos a canções ou músicas familiares ao ouvido; cantar ambas as notas do intervalo, caracterizá-lo, quantitativamente e posteriormente qualitativamente (sendo que nesta estratégia, a memória auditiva deve ser estimulada e trabalhada, assim como a *audiação*). O nível da turma revelou-se satisfatório e cumpriu os objetivos iniciais.

Quanto à identificação e construção de intervalos de sexta e sétima, o primeiro grupo, mais capaz a nível auditivo, teve dificuldades de compreensão e não adquiriu as competências objetivadas. Na opinião da estagiária, o trabalho auditivo e teórico de identificação e construção de intervalos deve ser contínuo, mantendo a prática e aumentando a destreza dos alunos. Ao mesmo tempo, refletiu-se e percebeu-se que esta planificação era demasiado ambiciosa para os quarenta minutos disponíveis.

Relativamente ao trabalho assíncrono proposto aos alunos, mais uma vez não foi cumprido. Consequentemente, a não adesão às propostas de trabalho foi comunicada ao professor titular para que algumas medidas pudessem ser tomadas.

No grupo de apoio (que se manteve no Ensino a Distância com os oito alunos assinalados pelo professor titular), optou-se por trabalhar a leitura rítmica na divisão ternária mantendo as estratégias utilizadas. Com as flutuações da plataforma, que tornavam a receção do som mais lenta e de seguida recuperava rapidamente o tempo perdido, pediu-se, em alguns casos, que fizessem as suas leituras individuais com metrónomo. Desta forma conseguia-se perceber se a não manutenção da pulsação se devia ao erro, dificuldade do aluno ou, por outro lado, a problemas de tráfego da internet.

No Ensino a Distância foram-nos colocados alguns desafios que não existiam no ensino presencial, nomeadamente no que respeita a alunos pouco assíduos ou desinteressados. No caso de uma das alunas com mais dificuldades, do grupo de apoio, foi recorrente, nas aulas de Formação Musical e neste grupo, a sua "aparente" não comparência. Nesta aula, mais uma vez, a aluna não ligou a câmara e quando se indicou a sua ausência a aluna respondeu efusivamente que estava presente. A verdade é que a estagiária se dirigiu a esta várias vezes ao longo da aula sem obter resposta. Desta forma, indicou-se aos alunos que seria marcada falta de comparência a todos os alunos que não mantivessem a câmara ligada no decorrer das aulas.

A prestação dos diferentes alunos foi, no geral, bastante satisfatória. Começaram a verificar-se bastantes progressos no desenvolvimento dos alunos e uma maior capacidade de execução correta das células rítmicas, com manutenção da pulsação e maior segurança.

Uma das dificuldades transversais aos alunos era a não compreensão da marcação da pulsação na divisão ternária aquando do surgimento de uma pausa de semínima seguida de uma pausa de colcheia, no lugar de uma pausa de semínima com ponto.

Explicou-se e demonstrou-se novamente, aos alunos, que o tempo é dividido em três partes, incentivando-os a marcar essas partes do tempo, através de gestos com o braço.

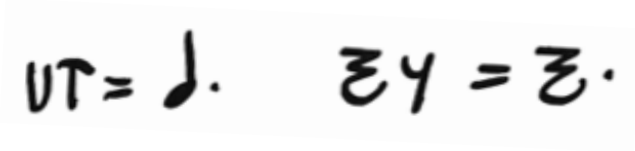


Figura 6 - Representação da pausa de uma pulsação em divisão ternária

Uma das alunas, aparentemente esforçada, não conseguia compreender a divisão do tempo e, ao mínimo descuido, passava imediatamente a sentir o tempo a duas partes. Para a tentar ajudar optou-se por, na leitura geral e na parte da leitura individual que lhe foi atribuída, percutir o ritmo enquanto acentuava verbalmente a divisão e o ritmo. Por exemplo: no caso de estar escrito duas colcheias e duas semicolcheias, lia-se *um, dois, três e*, utilizando a vogal *e*, para marcar a subdivisão do tempo e tentar com que a aluna compreendesse. Sentiram-se algumas melhorias, contudo, foi-lhe pedido que enviasse uma gravação individual da leitura completa, tentando desta forma estimular o estudo individual. Dado que se apenas pedisse para estudar a leitura a aluna poderia perfeitamente estudar sistematicamente e memorizar o erro, propôs-se-lhe o envio de uma gravação vídeo da estagiária onde poderia tirar dúvidas e acompanhar, memorizando a divisão do tempo. Outra forma de ajudar a aluna em questão seria, por exemplo, sugerir o estudo da leitura recorrendo ao metrónomo.

3.3.3. Aula de 24 de maio de 2021

Tabela 13 - Cabeçalho da aula número 21

Curso	Mestrado em Ensino de Música – especialização em Formação Musical e Música de Conjunto							Ano Letivo	2020/ 2021
Escola	Academia d'Artes de Cinfães							Período	3º
Disciplina	Formação Musical							Ano e Turma	7º E
Professor Supervisor	Maria Adélia Abrunhosa							Nº de alunos	18
Professor Cooperante	Pedro Vaz							Data (d/m/a)	24/05/ 2021
Professor Titular	Pedro Vaz							Aula nº	21
Estagiária	Ana Luísa Ribeiro Pinto							Hora	10h25
Teor da aula	Assistida		Dada		Supervisionada	x		Duração	75 min.
Sumário	Identificação auditiva de intervalos melódicos (2ª menor e Maior; 3ª menor e Maior; 4ª Perfeita; 5ª Perfeita; 6ª menor e Maior; 7ª menor e Maior e 8ª Perfeita); Leitura rítmica a duas partes (compasso simples). Identificação da tonalidade, reconhecimento e construção de escalas menores (natural, harmónica e melódica); Ditado melódico com notas dadas em modo menor (compasso simples); Ditado rítmico a duas partes (compasso composto).								

Tabela 14 - Planificação da aula número 21 de Formação Musical

Domínio	Conteúdos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Tempo	Avaliação	Recursos Materiais
Sensorial	Intervalos: 2ª Maior e menor; 3ª Maior e menor; 4ª Perfeita; 5ª Perfeita; 6ª Maior e menor; 7ª Maior e menor; 8ª Perfeita.	Identificar auditivamente intervalos melódicos; Caracterizar qualitativamente e quantitativamente intervalos;	Revisão dos intervalos melódicos previamente trabalhados; Realização, oral, de um exercício coletivo de preparação para a identificação auditiva de intervalos; Execução de um ditado de intervalos	15 min.	Contínua por observação direta	Computador; Piano; Quadro; Giz; Material de escrita.

			melódicos na forma ascendente e descendente; Correção coletiva do exercício.		Formativa por observação direta
Leitura	**C**élulas rítmicas da divisão binária do tempo; Pulsação; Divisão do tempo; Compasso quaternário simples;	Ler ritmos a duas partes em divisão simples;	Imersão na divisão binária do tempo através de repetição de células; Execução de um exercício de leitura rítmica a duas partes, em divisão simples;	20 min.	
Sensorial	Tonalidade de Ré menor; Escalas menores: natural, melódica e harmónica; Arpejo da tónica;	Identificar auditivamente escalas em modo menor; Entoar escalas e arpejo em modo menor;	Caracterização após audição de escalas em modo menor; Entoação da escala Ré menor natural, melódica, harmónica e respetivo arpejo;	10 min.	Contínua por observação direta
Escrita	Intervalos melódicos (2ª, 3º, 5ª, 6ª); Modo menor; Divisão simples do tempo;	Identificar a altura de sons dentro de um contexto menor; Entoar uma melodia em divisão simples e modo menor;	Realização de um ditado melódico com ritmo dado e duração de dois compassos quaternários simples; Correção coletiva do exercício; Entoação da melodia previamente corrigida;	10 min.	
Leitura	Células rítmicas da divisão ternária do tempo;	Identificar células rítmicas em divisão	Imersão nas células rítmicas do compasso composto	20 min.	

	composta do tempo.	através de repetição; Realização de um ditado rítmico a duas partes, com a duração de três compassos em binário composto; Correção coletiva do exercício.			
Compasso binário composto.					

A aula teve início com dez minutos de atraso causados pela dificuldade de conseguir aceder à internet da rede escolar. Como solução, o professor cooperante forneceu a sua internet pessoal permitindo a supervisão da professora supervisora via *ZOOM.*

De acordo com a planificação, a sessão deveria ter sido iniciada com uma revisão dos intervalos de segunda até oitava, previamente trabalhados. No entanto, como esta tinha sido realizada aprofundadamente na aula anterior e dado o atraso previamente mencionado, optou-se por resumir este ponto e passar ao exercício coletivo de identificação de intervalos, seguido do ditado individual dentro do mesmo conteúdo.

Figura 7 - Ditado de intervalos

No exercício da figura 7, teve-se o cuidado de incluir os intervalos que posteriormente constaram no ditado melódico. Ao longo do exercício foram também relembradas as técnicas possíveis para a sua identificação, tais como: a associação a músicas como mnemónica e a entoação da nota inferior e superior, subindo em degraus de segunda e contabilizando esses intervalos através dos dedos.

De forma a ter consciência do aproveitamento dos alunos no exercício foi-lhes questionado, ao seu término, a média de respostas certas (superior ou inferior a metade do total, totalidade ou nulo). Em média, os alunos acertaram menos de metade do total de intervalos, sendo que apenas um aluno (pertencente ao grupo de apoio) não conseguiu identificar nenhum dos intervalos.

De acordo com estes resultados, sendo este exercício de preparação para a avaliação e de preparação para o ditado melódico realizado na presente aula, foi reforçado o apoio individual aos alunos aquando da audição de intervalos mais extensos que nele surgiram.

A leitura rítmica era uma das grandes dificuldades da turma e, como tal, sentiu-se necessidade de a trabalhar continuamente em todas as aulas. Na aula anterior foi realizado um ditado rítmico a duas partes, exercício introduzido com mais regularidade apenas no terceiro período. Contudo, a leitura rítmica a duas partes não tinha sido ainda trabalhada. Assim, esse exercício foi recuperado para trabalhar esta competência.

Sendo que os alunos não estavam familiarizados com a leitura simultânea, começou-se por realizar um exercício de repetição de células rítmicas aleatoriamente. Estas células estavam transcritas no quadro. Foi solicitado aos alunos que marcassem a pulsação e visualizassem a execução do ritmo, pela estagiária, enquanto liam internamente, para na pulsação seguinte o percutirem. Reforçou-se a execução de ritmos mais complexos nas duas vozes que poderiam causar mais dificuldades aos alunos.

Figura 8 - Leitura rítmica a duas partes (divisão simples)

Posto isto, e sendo a voz superior da leitura o ritmo para o ditado melódico com ritmo dado, ao colocar a armação de clave (si bemol) do ditado no quadro questionou-se os alunos quanto à tonalidade que seria trabalhada. Alguns alunos responderam imediatamente Fá Maior. Após relembrar que a melodia trabalhada na aula anterior era em modo menor, os alunos foram capazes de responder corretamente (Ré menor).

Sendo a dificuldade na identificação de tonalidades e construção/ realização de exercícios de escalas um lamento sistemático por parte dos professores de instrumento, a estagiária é da opinião que é importante trabalhar estas competências não só isoladamente, mas também contextualizadas.

Apesar de não ter sido realizado um exercício escrito de construção de escalas menores (natural, melódica e harmónica), foi pedido aos alunos que as identificassem auditivamente e que indicassem as alterações aos graus da escala necessárias para essas construções.

Sendo que parte do ditado melódico havia sido realizada na aula anterior, a primeira nota do ditado da presente aula não era a tónica. Este aspeto foi relembrado aos alunos.

Figura 9 - Ditado melódico com ritmo dado

Os ditados, principalmente melódicos, devem ser realizados dentro de um contexto tonal. Seria importante que, neste nível, os alunos fossem já capazes de identificar e assinalar os graus tonais do acompanhamento ao piano e que esse contexto fosse tido em conta ao realizar o exercício, evitando-se erros despropositados. Das competências mais importantes na execução destes exercícios é a memorização e a capacidade de *audiação*. Como a extensão do exercício era de dois compassos quaternário simples cada um foi repetido individualmente quatro vezes, após uma primeira audição dos dois compassos. Entre cada repetição existiu a deslocação ao lugar de todos os alunos para apoio individual, nomeadamente na desconstrução dos intervalos mais extensos. Este acompanhamento permitiu, não só verificar as dificuldades dos alunos, mas também de os apoiar dentro das suas limitações.

Após a conclusão do exercício foi realizada uma correção coletiva, com registo no quadro para despiste de eventuais distrações. Os alunos iam respondendo, pulsação a pulsação, após uma audição da mesma e com registo da resposta correta no quadro. Terminada a correção cantou-se novamente a escala, nomeadamente a escala menor harmónica, e realizou-se a entoação do exercício total (quatro compassos).

O exercício seguinte, também este auditivo, consistiu num ditado rítmico a duas partes com a extensão de três compassos em binário composto. Para auxiliar os alunos na obtenção de melhores resultados e visando uma experiência positiva na realização do exercício, realizou-se um pequeno ditado de células oralmente. Deste modo, conseguiu-se perceber se os alunos estavam preparados para iniciar o ditado individualmente, sem dúvidas adjacentes e sem se manterem fixados à divisão simples do tempo.

Os alunos realizaram o exercício individual sem grandes dificuldades. Durante a deslocação aos lugares, sentiu-se apenas necessidade de chamar a atenção de alguns alunos que escreviam células rítmicas pertencentes à divisão simples como, por exemplo, alguns esquecimentos do ponto na semínima.

Figura 10 - Ditado rítmico composto a duas partes

A correção do exercício foi mais uma vez coletiva e alguns alunos voluntariaram-se para transcrever o ditado no quadro. Selecionou-se um aluno bastante participativo, apesar das suas dificuldades, no entanto, também ele muito distraído e desorganizado. Desta forma, surgiu a oportunidade de corrigir alguns erros de notação que são muitas vezes comuns neste tipo de exercício. Os pares estavam também bastante atentos ao cuidado na notação, uma consequência do reforço que tem sido realizado neste aspeto.

Terminou-se a aula com a leitura coletiva da frase rítmica trabalhada, com uma grande assertividade por parte dos alunos no cumprimento da divisão do tempo e pulsação.

Esta era uma turma dinâmica, com alunos de níveis de desenvolvimento musical muito diferentes. Porém, revelaram-se participativos, coerentes e com uma atitude para com os pares e o professor muito positiva.

Na opinião da estagiária, os objetivos para esta sessão foram totalmente atingidos e é bastante prazeroso para esta perceber o desenvolvimento individual e empenho de cada aluno.

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O presente ano letivo e a Prática de Ensino Supervisionada foram, para a estagiária, não só uma experiência extremamente enriquecedora pedagogicamente, mas também um novo parágrafo no seu percurso pessoal e académico.

Após um ingresso tardio no Ensino Especializado da Música, uma licenciatura em Educação Musical e uma experiência profissional exigente, mas produtiva pedagogicamente, esta não imaginava que fosse após a maternidade que encontraria o tempo para voltar onde era feliz e se sentia realizada, a Formação Musical e as Classes de Conjunto, neste caso, no Coro.

Após alguns anos de afastamento do Ensino Especializado da Música, este estágio permitiu a confluência dos conhecimentos adquiridos na componente teórica e prática do Mestrado em Ensino de Música, mas também a descoberta de novas realidades e novos desafios, o reconhecimento do sistema educativo e, nomeadamente, em tempos de pandemia, reinventar e reconstruir estilos de ensino-aprendizagem. Permitiu-se também à reflexão (e ao desenvolvimento desta capacidade) acerca de diferentes conceitos do ensino, por vezes desvalorizados, tais como a caracterização e contextualização do grupo de trabalho e a planificação das estratégias e metodologias a utilizar.

Na ótica da estagiária, a contextualização da escola, da turma e, por vezes, do próprio aluno é também ela extremamente importante na hora de seleção de metodologias e estratégias a utilizar. Por essa razão, no primeiro contacto direto com a turma de Formação Musical fez-se questão de perguntar há quantos anos tocavam o seu instrumento, se tocavam em alguma banda filarmónica/grupo musical e se tinham frequentado algum ano de Iniciação musical. Esta aproximação ao aluno ajudou a perceber possíveis motivações intrínsecas e/ou extrínsecas, limitações ou dificuldades que poderiam surgir e interesses que poderiam ser utilizados. A caracterização da escola e das turmas, criada no âmbito desta Prática de Ensino Supervisionada, permitiu ao mesmo tempo conhecer o Regulamento Interno e Projeto Educativo da Escola assim como compreender melhor os alunos.

O contacto regular com os professores de instrumento e a acessibilidade da direção pedagógica da Academia admitiu que o seu conhecimento individual dos alunos proporcionasse uma maior aproximação aos mesmos. Esta contribuição para o desenvolvimento da relação professor-aluno, aumento da confiança e conhecimento mútuo simplificou a dinamização das atividades, o cumprimento das planificações na totalidade e a verificação das aprendizagens efetivas.

Outro parâmetro para o sucesso de um grupo de trabalho centra-se no planeamento. Sem dúvida que, existindo uma planificação prévia de objetivos, conteúdos, metodologias, duração e material necessário, a fluidez e dinâmica da aula

sai beneficiada, e, consequentemente, o processo educativo dos alunos. A planificação permite ao professor selecionar os materiais e estratégias mais adequadas para o seu grupo de trabalho, o que se traduzirá em experiências mais enriquecedoras, motivadoras e positivas. Este engajamento do docente e aluno no decorrer da prática letiva permite uma maior concentração e compreensão dos conteúdos e uma melhor aquisição das competências objetivadas.

Ao longo do ano surgiu a oportunidade de aprender com profissionais com uma vasta experiência, mas também de aumentar a experiência da estagiária tendo responsabilidade no cumprimento do Projeto Curricular das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto de Coro.

Os dois grupos de trabalho heterogéneos, em atitude e faixa etária, ousaram também a expansão dos horizontes relativamente à prática pedagógica pessoal. Após muitos anos de trabalho com grupos de trabalho com diferentes características e, muitas vezes, desinteressados, compreendeu-se que algumas estratégias que resultam em grupos do primeiro ciclo não surtem efeito em grupos de terceiro ciclo e que estas devem ser adaptadas e adequadas ao contexto integrado e recetividade encontrada.

Relativamente à prática pedagógica em Classe de Conjunto, sendo o trabalho vocal e criativo com grupos de primeiro ciclo das maiores experiências vividas pela estagiária, a prática pedagógica com o pequeno grupo de Coro de Iniciação seria à primeira vista simplificada. Contudo, este grupo encontrava-se desmotivado e com pouco trabalho técnico desenvolvido. O objetivo principal traçado para o coro foi aumentar a sua motivação pela disciplina, pela prática vocal, pelo trabalho coletivo e aumentar também a qualidade técnica do grupo. Demorou algum tempo a conseguir "conquistar" os alunos, que apresentavam alguma resistência à postura vertical e ao movimento consoante a pulsação. Percebeu-se então que, trabalhando com objetivos pré-estabelecidos, com criatividade, abrindo horizontes dos seus conhecimentos, indo ao encontro das suas fantasias, estimulando não só o aparelho vocal, mas também o corpo e a mente, seriam obtidos melhores resultados.

Trabalhou-se também para um projeto final que uniu a música, a dança/movimento e a representação, possibilitando a observação de alunos mais felizes, mais motivados e que cantavam melhor. O projeto final desta disciplina culminou com um Teatro Musical, apresentado no dia oito de julho no Auditório Municipal de Cinfães, que contou com a participação do pianista acompanhador e de um aluno, da Classe de Guitarra da escola, na instrumentação do mesmo. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com este grupo manteve-se até à data da apresentação pública, não tendo sido abandonado o projeto com o término do estágio pedagógico.

No que concerne à indisciplina e adesão às atividades propostas, nas aulas da Classe de Conjunto de Coro, percebia-se inicialmente uma inércia maior que levou a algumas chamadas de atenção individuais, mas nunca a comportamentos extremamente desviantes. Teve-se a lamentar a desistência de um aluno após o confinamento, pois estava a ser desenvolvido um grande trabalho de motivação. Este começava a traduzir-

se em resultados, que foram completamente apagados pelo desconforto do Ensino a Distância e do receio de regressar ao Ensino Presencial. Quanto a esta disciplina, certamente que a limitação de movimentos e a utilização sistemática de máscara influenciaram todos estes aspetos.

Todas as planificações das aulas de Coro de Iniciação assemelharam-se no formato. Iniciavam-se com um aquecimento corporal e vocal através de jogos de movimento/ movimento circulares e vocalizes/melodias com portamentos, respetivamente. Este aquecimento era normalmente prosseguido por trabalho técnico do aparelho vocal, de melodia e texto das canções trabalhadas. No caso do terceiro período, o aquecimento corporal e vocal manteve-se, tendo o trabalho individualizado de canções sido substituído pela preparação de um Teatro Musical, adaptado pela estagiária da fábula *A Cigarra e a Formiga*, com canções tradicionais, adaptações de músicas do mundo, da autoria de pedagogos, música popular, entre outras.

No que concerne à Prática de Ensino Supervisionada em Formação Musical, a seleção do grupo de trabalho do terceiro grau foi realizada pelo docente cooperante, o professor Pedro Vaz. Este desafio surgiu como consequência de algumas dificuldades relativamente à leitura musical de um grupo de alunos desta turma, quanto à leitura rítmica, após ter tomado conhecimento do interesse da estagiária no estudo de estratégias de aquisição de leitura rítmica. Este desafio também foi motivador para a compreensão das dificuldades dos alunos e das diferentes formas de os auxiliar a adquirir estas competências do domínio sensorial, da leitura e da escrita. Fatores como a heterogeneidade de níveis de desenvolvimento dentro da turma, o grande número de alunos e as consequências de um primeiro confinamento no ano letivo anterior, tornavam difícil, neste caso, conseguir atender às necessidades de todos. De acordo com o projeto de investigação em desenvolvimento no âmbito da leitura rítmica, optou-se por criar um grupo de apoio com os alunos, da turma de terceiro grau, que apresentavam dificuldades neste âmbito. O objetivo deste apoio passava por conseguir chegar mais proximamente a todos os alunos, sem prejuízo de nenhum.

Quanto às aulas de Formação Musical, o conteúdo mais trabalhado foi efetivamente a leitura rítmica musical, sem descurar competências de leitura solfejada e entoação de melodias, trabalho auditivo de identificação de ritmo, altura de sons, intervalos, acordes e escalas e construção de acordes e escalas.

Consciente da inexistência de desenvolvimento de atividades no domínio criativo, devido à prioridade dada à consciência da pulsação e à leitura e escrita de ritmos da divisão binária e ternária, reconhece-se a sua importância para o desenvolvimento da capacidade de improvisação e exploração sonora.

A intenção de cumprimento de algumas planificações em Formação Musical por vezes não foi possível, consequência de algumas dificuldades de compreensão por parte dos alunos, problemas técnicos ou alguma improvisação repentina no surgir de uma nova abordagem ao conceito.

Terminada a prática pedagógica, a estagiária ficou bastante sensibilizada com a reação da turma de terceiro grau de Formação Musical que se mostrou triste por não continuar a trabalhar com esta, questionando acerca da sua continuidade na instituição e solicitando a sua comparência pontual. Este gesto foi muito carinhoso da parte deles, criando uma sensação prazerosa por se ter conseguido atingir os objetivos individuais pedagógicos com a turma, sem registos de indisciplina e com uma boa relação professor-aluno.

A estagiária agradece encarecidamente ao professor Pedro Vaz por esta oportunidade, uma vez que permitiu o trabalho, pela primeira vez, com um grupo de terceiro ciclo, sendo um nível etário em que ainda não existia confiança. Assim sendo, desfrutou-se da oportunidade de explorar e aprender, ao mesmo tempo que se observava os alunos a desenvolver as suas capacidades. Agradece, também, a confiança ao longo do confinamento do presente ano letivo em que foi depositada crença na mesma através da delegação de trabalho pedagógico. Esta foi uma experiência extremamente enriquecedora. Este trabalho conjunto entre docentes, a troca de sugestões, opiniões, observação de aulas e partilha de experiências foi uma constante em ambos os grupos e penso que essa cooperação se traduziu nos bons resultados e desenvolvimentos pedagógicos favoráveis obtidos.

De um modo geral, este estágio contribuiu significativamente para crescimento pessoal e profissional da estagiária, proporcionando uma maior capacidade de trabalho e um grande conforto e confiança na prática pedagógica. Isto deveu-se certamente a um grande número de aulas dadas, com uma enorme abertura por parte dos intervenientes, à implementação de novas metodologias e estratégias e uma adoção carinhosa por parte do corpo docente e não docente da Academia d' Artes de Cinfães. Os resultados individuais poderão ser um reflexo de toda a aceitação recebida e motivação criada por parte destes. Apesar disso, ficou a vontade de usufruir da oportunidade de assistir a um maior número de aulas, de forma a poder tirar partido do conhecimento e experiência profissional dos docentes que acompanharam este percurso.

A estagiária sempre foi acolhida como docente, no meio escolar, respeitada pelos alunos de forma sistemática, pelos docentes e direção pedagógica, não criando assim obstáculos à partilha de conhecimento nem qualquer entrave por parte dos alunos em aceitar o que era transmitido, proposto ou imposto.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: "Um olhar sobre a leitura rítmica: Estratégias de ensino-aprendizagem"

Introdução

O perfil do professor deve integrar a capacidade de, através da reflexão, propiciar o seu autodesenvolvimento. Capacidade esta que deve ser colocada em prática nos momentos de decisão dentro e fora da sala de aula, no contexto de organização escolar (Nóvoa, 2002).

O principal fator que motivou a concretização deste estudo foi a necessidade individual de compreender e ajudar os alunos a atingir um estado de consciência do seu processo de ensino-aprendizagem. Tal decorre através da experiência pessoal da autora, com a verificação da existência de dificuldades dos alunos no desenvolvimento das competências rítmicas e da pulsação, uma competência, na opinião desta, muitas vezes inerente, automatizada e reflexa da perceção rítmica. Fialho e Araldi (2011) relatam as palavras de Martenot (1970), pedagogo de primeira geração que considera o ritmo como elemento vital da música, sendo através deste elemento que o corpo reage instintivamente à arte musical.

No desenrolar da atividade profissional de docência, e considerando-se o conhecimento de variadas abordagens à aprendizagem rítmica fulcral para o apoio à sua assimilação, surge ao mesmo tempo a curiosidade e vontade de proporcionar experiências enriquecedoras e significativas a um grupo de trabalho desta instituição que nos abriu as suas portas para o início de um percurso pessoal no ensino, mas fundamentalmente de aprendizagem.

O presente estudo teve como finalidade contribuir para a supressão de dificuldades de aquisição da leitura rítmica, num grupo de alunos da turma de terceiro grau do regime articulado da Academia d' Artes de Cinfães, utilizando as metodologias e estratégias de pedagogos de primeira e segunda geração como referência – entre eles Kodály, Martenot, Dalcroze, Orff, Willems, Wuytack, Suzuki, Paynter, Schafer, Gordon e Swanwick – e relacionando-as com os ritmos, capacidades e limitações inerentes aos estilos de aprendizagem de cada aluno.

O trabalho foi organizado do seguinte modo:

Após uma breve introdução é apresentada a problemática e objetivos do estudo, iniciando-se, de seguida, a fundamentação teórica que serve de base ao desenvolvimento do mesmo. Este capítulo tem como base conceptual não só o ensino da Formação Musical em Portugal, mas também o processo de aprendizagem e algumas temáticas que neste processo se demonstram frutíferas, tais como o papel do professor na aprendizagem e diferentes espetros de classificação de estilos de aprendizagem: classificação VAK, teoria da dependência e independência de campo e estilos de aprendizagem de Kolb.

A pesquisa incidiu também no ritmo e nas metodologias de ensino-aprendizagem do mesmo, enumerando e relacionado os variados pensadores dentro de quatro

propostas metodológicas: imitação; criação; movimento; associação verbal silábica e silabação rítmica.

Posteriormente, é descrita a metodologia da investigação, através da sua caracterização (investigação-ação integrada na metodologia qualitativa), da descrição do estudo/ plano de investigação, dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, teste de estilo de aprendizagem de Kolb, observação direta e participativa/ reflexões da prática pedagógica, grelha de avaliação de leitura e gravações áudio) e participantes no estudo.

No capítulo seguinte, efetua-se a apresentação e análise dos resultados obtidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados. Estes dados serão também aqui utilizados, juntamente com a revisão da literatura, para um reposicionamento e interpretação dos mesmos.

Este processo de correlação é, na opinião da autora, fulcral para a apresentação das conclusões e considerações finais, procedendo assim à resposta das questões de investigação, assinalando as limitações do estudo e algumas recomendações para o futuro. Por fim, enumeram-se todas as referências bibliográficas, assim como os Anexos.

1. Problemática e objetivos do estudo

A problemática que se pretende estudar surge a partir do contexto em sala de aula de uma turma de terceiro grau da Academia d' Artes de Cinfães, em que se verificava uma dificuldade acrescida na aquisição e desenvolvimento da leitura rítmica, num conjunto de alunos.

Existe, na Educação Musical, uma panóplia de pedagogos que se debruçaram e debruçam sobre a aquisição de competências musicais, para além da apetência musical. O ritmo é transversal aos géneros musicais e essencial para o desenvolvimento musical, mas, na opinião da autora e através da sua experiência pessoal como aluna, este é muitas vezes desvalorizado pela sua "simplicidade" em favor da leitura melódica e entoação (também elas igualmente essenciais). Deste modo, surge a seguinte questão de partida: Como colmatar as dificuldades de leitura rítmica, num grupo de alunos da turma de terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães?

Procura-se, através da realização deste estudo, apresentar estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em metodologias devidamente validadas, de diversos pedagogos clássicos ou contemporâneos, adaptá-las ao contexto deste grupo de estudo e implementá-las. Ao mesmo tempo, pretende-se compreender o porquê de estes alunos sentirem dificuldades na aquisição da leitura rítmica e de que forma o seu estilo de aprendizagem pode ter influência, quer no surgimento da dificuldade, quer na capacidade de a colmatar, através da adoção de estratégias adequadas aos mesmos.

Da problemática do estudo, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- O estilo de aprendizagem individual potencia a existência de dificuldades no desenvolvimento da competência de leitura rítmica?
- Como colmatar dificuldades de aquisição da leitura rítmica através da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, num grupo de alunos da turma de Formação Musical do terceiro grau da Academia d' Artes de Cinfães?

No seguimento das questões de investigação delinearam-se os seguintes objetivos:

- Recolher e analisar diferentes metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura rítmica;
- Conhecer as dificuldades de um grupo de alunos da turma de terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães;
- Caracterizar os alunos quanto ao estilo de aprendizagem;
- Compreender a influência do estilo de aprendizagem na capacidade de aquisição de leitura rítmica, na amostra em estudo;

- Implementar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para a aquisição da leitura rítmica, num grupo e alunos da turma de terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães;
- Verificar a eficácia e validar um conjunto de estratégias que propiciem o desenvolvimento da capacidade de leitura rítmica, no grupo em estudo.

Pretende-se, através desta investigação, promover o desenvolvimento da leitura rítmica num grupo de alunos da turma de terceiro grau da Academia d' Artes de Cinfães e compreender a influência dos estilos de aprendizagem no processo de aprendizagem individual do aluno, permitindo a replicação do estudo em novos contextos de sala de aula e ajudando, deste modo, um maior número de alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Ensino da Formação Musical em Portugal

Pedroso (2004) refere a Formação Musical como:

> Herdeira das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos objetivos principais eram o domínio da leitura e escrita musical (Pedroso, 2003), a disciplina de Formação Musical (FM) do ensino especializado da música (básico e complementar) enfrenta hoje desafios mais amplos. (p.2)

O paradigma de formação de um músico ganha um novo contexto, dado que esta é globalizada e virada para o entendimento de novos contextos, sejam estes musicais, históricos ou sociais (Vasconcelos, 2002).

Pedroso (2003) indica que:

> Parece assim que se passa de uma disciplina – Solfejo – cujo fim principal era dotar os alunos de ferramentas básicas que lhes permitissem decifrar o código musical nas aulas de instrumento, para outra – Educação Musical – que, além disso, pretende dar aos alunos uma cultura e compreensão musicais mais globais e atuais. Na prática, porém, as indicações a isso conducentes parecem ter sido muito esquecidas ou mesmo postas de parte, em favor de exercícios à imagem e semelhança daqueles que os alunos tinham que realizar nos exames. (p. 61)

Deste modo, o ensino de música assume dois papéis distintos: o de formação básica de futuros músicos e o de formação de novos públicos e músicos amadores. Sendo assim, o conceito da disciplina de Formação Musical deve seguir este enquadramento (Pedroso, 2004). A legislação apresenta também estes conformes assinalando o objetivo do curso de Formação Musical como forma de aprofundar a educação musical e os conhecimentos dos domínios das Ciências Musicais (Decreto-Lei nº 310/ 83 DR, 149, de 1 de Julho, artigo 4º). No curso básico o objetivo é dar aos alunos as bases da formação musical e o domínio na execução dos instrumentos individuais (Decreto-Lei nº 310/ 83 DR, 149, de 1 de Julho, artigo 3º, ponto 1).

Nery (2010) afirma:

> É preciso distinguir entre duas vertentes da formação musical: a vertente da experiência musical para todos, que permite a todas as crianças o contacto com a Música, independentemente de nem todas virem a ser músicos profissionais no futuro, e a componente de formação vocacional para os alunos que se sentirem mais atraídos por esta área. É importante que a fronteira entre esses terrenos seja flexível e que permita ziguezagues: não é obrigatório que uma criança que começou a estudar piano venha a ser pianista, a dada altura pode achar que prefere ser engenheira bioquímica. (p.4)

Pedroso (2003) considera importante a gestão de expectativas no sentido de formar para a música através da compreensão auditiva e inteligente da mesma, com base na aquisição alargada de literacia musical, permitindo não só a leitura, mas também a compreensão e interpretação crítica, o que se produz e consome.

Almeida (2014, como citado em Borges, 2016), define os seguintes objetivos de uma Formação Musical sustentada:

> (…) desenvolver a acuidade auditiva; desenvolver a capacidade de memorizar e de ouvir interiormente; desenvolver a capacidade de sentir e manter a pulsação; desenvolver o sentido de afinação; desenvolver a capacidade de se exprimir musicalmente (tendo em conta a época, o estilo e o compositor; o carácter, o andamento e o compasso; a dinâmica, a articulação, entre outras características de determinada obra musical); contribuir para o enriquecimento da cultura musical dos alunos; desenvolver a capacidade de fazer música individualmente e em grupo; desenvolver a capacidade de ouvir e ouvir-se. (p. 12)

Pedroso (2004), de acordo com Santomé (1994), reafirma que a importância de estimular a compreensão de informações e conceitos se sobrepõe à importância da acumulação e memorização de conceitos. Para tal, os alunos devem ser implicados e estimulados a participar ativamente em experiências de aprendizagem diversificadas, "por oposição à situação de meros receptores passivos de informação" (Pedroso, 2004, p. 6).

Castilho (2015) afirma que o ensino vocacional da música se ministra em escolas especializadas (escolas, academias ou conservatórios), que até 1983 se regiam num ensino vertical de uma reforma de 1930 até, através do Decreto-lei 310/83, passarem a escolas básicas e secundárias do ensino oficial ou particular e cooperativo, que funcionam no regime integrado ou articulado.

O ensino de música, no ensino artístico especializado, é desenvolvido em:

- Conservatórios (ensino público);
- Conservatórios e Academias de Música, com paralelismo pedagógico/ autonomia pedagógica (ensino particular e cooperativo);
- Escolas Profissionais de Música (ensino profissional) (Ribeiro, 2013).

Estas instituições têm, na Portaria n.º 225/2012, DR n.º 146/2012, Série I, artigo 4.º e na Portaria n.º 229-A/2018, DR n.º 156/2018, Série I, artigo 3.º, definidos três regimes de frequência:

- Regime articulado - assegurado por duas escolas distintas em turma de ensino especializado, com formação geral ministrada no estabelecimento de ensino regular e formação vocacional ministrada num Conservatório/ Academia de Música, com paralelismo pedagógico/ autonomia pedagógica;
- Regime supletivo - num estabelecimento de ensino artístico especializado de música, com frequência restrita à componente vocacional (formação

científica e técnica artística da matriz curricular a que corresponde) - Conservatórios/Academias de Música e independência quanto às habilitações;

- Regime integrado – assegurado por um único estabelecimento de ensino, responsável pela formação geral e a formação, com total financiamento.

O ano de 2018 foi extremamente importante no desenvolvimento do ensino especializado da música em Portugal, no qual se: estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário; conferiu autonomia curricular às escolas; regulamentou a oferta dos cursos artísticos especializados (ensino secundário); definiu as condições que possibilitam a adoção de um percurso formativo próprio através da substituição de disciplinas; valorizou todas as disciplinas dos cursos de Música, Canto e Canto Gregoriano (DL n.º 55/ 2018, DR n.º 129/ 2018, Série I).

Na ausência de um programa atualizado da disciplina, os docentes de Formação Musical puderam encontrar, a partir de 24 de julho de 2020 através da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), as aprendizagens essenciais dos cursos artísticos especializados, no nível básico e secundário. Nestes documentos são apontadas as áreas de competências do perfil do aluno (tal como descrito na figura 11), os conceitos-chave de aprendizagens essenciais para cada nível de ensino, os diferentes organizadores dessas aprendizagens (sensorial, leitura e escrita e criação), e os regimes de avaliação sugeridos (formativa e sumativa) (ANQEP, 2020).

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS				
Linguagens e textos **(A)**	Informação e comunicação **(B)**	Raciocínio e resolução de problemas **(C)**	Pensamento crítico e pensamento criativo **(D)**	Relacionamento interpessoal **(E)**
Desenvolvimento pessoal e autonomia **(F)**	Bem-estar, saúde e ambiente **(G)**	Sensibilidade estética e artística **(H)**	Saber científico, técnico e tecnológico **(I)**	Consciência e domínio do corpo **(J)**

Figura 11 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ANQEP, 2020)

Esta instituição define também como objetivo da Formação Musical uma formação gradual das competências auditivas e de leitura musical, não descurando o desenvolvimento das competências sensoriais. As diferentes áreas de competências do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (DL n.º 55/2018, DR n.º 129/2018, Série I) são atingidas com o enriquecimento das práticas e horizontes culturais dos mesmos, através da partilha e transformação de significados construídos "a partir da audição e da escuta musical e através da leitura, da interpretação em conjunto, do cantar, do tocar, do improvisar, do olhar, do escutar [...]" (ANQEP, 2020, p. 1). Conteúdos como células rítmicas, intervalos melódicos, intervalos harmónicos e conceitos teóricos vão sofrendo uma complexificação gradual no trabalho oral e escrito. Deste modo, sendo a aprendizagem cumulativa e evolutiva, a aprendizagem da Formação Musical é estabelecida numa lógica de espiral tanto no que respeita aos conceitos como às experiências sensoriais. Relativamente às estratégias a utilizar, estas não são especificadas, isto porque as mesmas devem ser adequadas ao contexto em

que são aplicadas, dependendo das várias condicionantes do meio (ANQEP, 2020). Contudo, existe a apresentação de propostas de ações estratégicas adequadas para o perfil dos alunos, como forma de exemplificação.

Como mencionado anteriormente, em cada nível de ensino são apresentados conceitos-chave para operacionalização das aprendizagens essenciais (notação musical, pauta, ritmo, pulsação, função tonal, agógica, leitura musical, desenvolvimento auditivo, improvisação, entre outros), as quais são divididas em três organizadores:

- Sensorial – pretende o desenvolvimento de competências auditivas, *audiação* e memória musical. Mantém também a pretensão da capacidade de audição, comparação e reflexão acerca dos diferentes universos musicais, propiciando opções fundamentadas na interpretação musical;
- Leitura e escrita – pretende o desenvolvimento de competências da literacia musical através da audição e da escrita, permitindo a performance e interpretação instrumental;
- Criação – pretende o desenvolvimento de competências de exploração e experimentação sonora, vocal e instrumental, ao nível da improvisação (ANQEP, 2020).

2.2. Processo de aprendizagem

Pinheiro (1999), considera que a aprendizagem da linguagem musical deve seguir a mesma ordem da aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira "ouvir – falar – ler - escrever" (p. 19), concluindo que a aprendizagem segue as seguintes etapas específicas: vivência; consciencialização; compreensão analítica e racional; e autonomia na reutilização.

Neste seguimento, Almeida (2014) defende que no processo de planificação da prática pedagógica, após a definição dos objetivos, devem ser selecionadas atividades que tenham a capacidade de proporcionar a vivência e a prática musical, apelando à cognição. O processo de cognição surge apenas numa fase posterior de maturação.

Para este, as atividades constantes numa planificação devem ter como objetivo uma formação musical complexa, assimilando um conjunto de competências e conhecimentos que devem ser adquiridos numa fase inicial do seu desenvolvimento, onde as capacidades de memorização são notáveis. Este tipo de estratégias, maioritariamente orais, são mais motivadoras e eficazes, no entanto, tendem a mostrar-se mais difíceis de implementar como consequência da necessidade de preparação, concentração, atuação em contexto de sala de aula e análise de resultados que implicam ao docente. Também as estratégias de ensino-aprendizagem por comparação se demonstram essenciais para uma captação simplificada de algumas noções maioritariamente sensoriais da Formação Musical (modos, divisão do tempo, funções tonais, entre outras) (Almeida, 2014).

Para Agarez (2006) "a educação artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte" (p. 6). Sendo o objetivo da Formação Musical, no ensino especializado da música, dotar os alunos de bases gerais de formação musical e permitir o aprofundamento da educação musical, a solidificação destes objetivos é da responsabilidade das escolas públicas através da criação de programas de disciplinas, mas também dos professores envolvidos (Pedroso, 2003).

2.2.1. Papel do professor na aprendizagem

No ensino artístico especializado, um professor é responsável por alunos entre o primeiro ciclo e o ensino secundário. É deste modo importante refletir acerca da formação inicial de professores com a consciência de que a sistematização e organização curricular de conteúdos é basilar à ação pedagógica e a uma construção de etapas acessíveis e promotoras de aprendizagens nos alunos (Gonçalves, 2011).

Para uma educação artística eficaz, nas disciplinas generalizadas, os professores e administradores escolares deveriam revelar alguma sensibilidade aos valores e qualidades dos artistas, mantendo uma postura de apreciadores de arte. Na formação inicial de professores, devem também ser-lhes administradas as competências que propiciem a sua colaboração com os artistas em contextos educativos. Para atingir o mesmo objetivo, o ensino das artes deve procurar ir além do ensino de aptidões, práticas e conhecimentos específicos, devendo os programas de educação artística progredir, no sentido de uma preparação mais ampla dos docentes das disciplinas vocacionais (Agarez, 2006).

Ao longo do tempo, a educação e o professor assumiram um papel autoritário de possuidor total do conhecimento. Com o desenvolvimento da sociedade atual surgiu alguma progressão em direção a uma educação democrática (tolerante, respeitosa, participativa e que estimula a iniciativa própria), condição essencial. A psicanálise passa a denunciar as consequências nefastas de uma educação autoritária e intelectualista no desenvolvimento mental salutar. O aluno/ sujeito de aprendizagem começa a ser evidenciado como parte da construção do conhecimento pela área da psicologia do desenvolvimento. A qualificação, nomeadamente dos trabalhadores, começa progressivamente a ser requerida pela evolução económica e social. Surge assim uma postura diferenciada face ao conhecimento, exigida pelo progresso científico e técnico (Estrela, 1992).

Estrela (1992), conclui que:

> Por tudo isto, não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas ela própria deve incentivar a recriação-criação do saber. O papel do professor deixa de ser essencialmente de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio afetivo do aluno. (p. 39)

Verifica-se, deste modo, uma transformação dos papéis tradicionais do docente. Não obstante do seu papel de perito da disciplina, este torna-se um assistente de aprendizagem ao mesmo tempo que modera os trabalhos do grupo. Traça-se, assim, um novo perfil de professor dinâmico e interventor em oposição ao perfil rotineiro e acomodado à transmissão de saberes, revelado muitas vezes pouco útil (Estrela, 1992).

Esta relação pedagógica deve colocar o respeito em posição basilar, pois só este tem o poder de evitar a chantagem e defender o indivíduo. Sendo mais fácil "amar o aluno do que respeitá-lo. Porque o amor origina desejo de gratificação e retribuição, enquanto o respeito é totalmente desinteressado" (Estrela, 1992, p. 48), a pessoa é considerada sempre como um fim e jamais como um meio de atingir um objetivo individual.

Para Cunha (2008), a definição de "bom professor" continua a ser difícil de concretizar dado aos fatores que condicionam o perfil do profissional. Apesar de existirem variadas conceções em função dos diferentes contextos em que o profissional se enquadra, certo é de que o docente deve conhecer detalhadamente a matéria de ensino, sendo capaz de a organizar, planificar e transmitir, permitindo a assimilação por parte dos alunos. Afigura-se também importante ser capaz de se articular de forma a estimular a interação com a comunidade educativa, colocando parte da sua experiência pessoal no processo e alargando a sua forma de atuação para além do que é padronizado. Para que tal seja possível, parece importante o aumento de competências, alargamento de perspetivas e criação de alguma liberdade de atuação.

Para que ocorra evolução do ensino, a par do desenvolvimento da sociedade, torna-se fundamental uma constante atualização e formação por parte da comunidade docente. Também Nóvoa (1991), como mencionado em Cunha (2008), apresenta-nos uma conceptualização de professor ativo, reflexivo e investigador, com uma formação assente: no desenvolvimento pessoal (no indivíduo e na sua experiência), no desenvolvimento profissional (profissão e conhecimentos) e no desenvolvimento organizacional (escola e os seus projetos).

Estrela (1992), enuncia um conjunto de características que afetam esta relação, entre elas:

- relação íntima entre saber e poder, o saber fundamentado e legitimando a delegação social recebida pelo professor;
- assimetria, decorrente da superioridade do estatuto daquele que detém o saber e está encarregue da sua transmissão em relação àquele que é suposto não o deter e dele se deve apropriar;
- caráter interessado da relação e da comunicação pedagógica proveniente da intencionalidade do ato pedagógico e do seu intento de influenciar e transformar o outro;
- artificialismo das situações, criadas expressamente para maximalizar a comunicação/receção do saber;
- limitação imposta e não natural dos tempos e dos espaços em que ocorre a ação (pp. 47- 48).

Não obstante da formação profissional e contínua de um professor, Estrela (1992) afirma que as atividades desenvolvidas e os recursos que ajudam a concretizar são condicionantes da relação pedagógica.

2.2.2. Estilos de Aprendizagem

Cavellucci (2005) relembra que os indivíduos diferem entre si em vários aspetos, entre os quais a aprendizagem e, sendo cada pessoa um ser único, esta não poderá ser vivenciada por todos de forma idêntica. Piaget (1972), apesar de sequenciar os estágios de desenvolvimento cognitivo às faixas etárias dos indivíduos, menciona também que estas conclusões não devem ser generalizadas, tendo em conta as diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento. Acrescenta também que o estímulo intelectual da criança é maioritariamente consequente de fatores internos ao sujeito e às suas experiências em ambiente de cooperação. Na adolescência, o desenvolvimento começa gradualmente a ocorrer em torno dos interesses individuais em direção à especialização e aptidões.

Fleming e Mills (1992) afirmam que, ao longo das últimas décadas, a literatura nas áreas da educação e psicologia apresenta formas de atuação diferenciadas e consistentes nas situações de aprendizagem. No entanto, o alcance das dimensões de estilo e as combinações que podem ter lugar em grupos particulares são tão extensas que os professores se tornam incapazes de implementar métodos de ensino que vão de encontro a todos eles. Filatro (2014) indica-nos que as diferenças individuais (determinadas por fatores de natureza individual, grupal e cultural) se vão acentuando com o passar do tempo, tornando-se mais evidentes na idade adulta, onde estabiliza. Os estilos de aprendizagem tendem também a modificar-se e desenvolver-se de acordo com as experiências e oportunidades, exigências das tarefas de aprendizagem e contextos académicos. Estes demonstram-se dinâmicos e multidimensionais dentro do processo de obtenção e processamento de informação (Pereira, Castilho & Celis, 2018).

Os estilos de aprendizagem encontram-se divididos em dezenas de classificações e Filatro (2014) realiza a sua distribuição "num *continuum* que abrange desde as características fisiologicamente determinadas até preferências culturalmente aprendidas" (p. 8). As características dependentes de marcadores genéticos, onde se integra a classificação VAK (Fleming & Mills, 1992) - dos teóricos Rita e Kenneth Dunn, têm tendência a ser menos sujeitas a mudanças ao longo da vida do aprendiz. As características aprendidas culturalmente, onde se integra o inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb, desenvolvem-se a partir do conjunto de experiências dos indivíduos, sendo possível a aquisição de novas preferências ao longo da vida. Entre estas, de estabilidade moderada, encontra-se a classificação de Witkin, com a teoria da dependência e independência de campo.

i. Classificação VAK, de Rita e Kenneth Dunn

Rita e Kenneth Dunn desenvolveram uma teoria baseada na preferência de canais sensoriais para a compreensão da realidade, entre eles: a visão, a audição e a cinestesia (Filatro, 2014). Deste modo, os estilos classificam-se em:

- Visual, que apesar de utilizar o sentido da visão se divide em dois modos de perceção:
  - Visual, com preferência na ação da observação;
  - Leitura/ Escrita, com preferência em representações gráficas e simbólicas da informação assim como informação impressa.
- Auditivo, em que demonstra preferência por ações relacionadas ao sentido da audição, como ouvir e falar;
- Cinestésico, o qual envolve todos os modos de perceção na conexão do aprendiz com a realidade, sendo a perceção do tato e movimento dominante e revelando preferência por atividade que envolvam a experiência (sentir, tocar) (Filatro, 2014; Fleming & Mills, 1992).

Dentro do Estilo Visual, como mencionado anteriormente, a preferência do indivíduo centra-se na visão, tornando-se as palavras, imagens e diagramas cruciais no processo de compreensão e impulsionando a criação de uma imagem mental da informação apresentada. Os aprendizes visuais podem dividir-se em duas subcategorias: verbais e não verbais. Os indivíduos verbais têm maior facilidade na aprendizagem através de palavras registadas visualmente e aprendem melhor com a leitura e escrita. Já os indivíduos não verbais, beneficiam da linguagem pictórica, uso de fotografias, ilustrações, vídeos, entre outros, ao mesmo tempo que demonstram dificuldade na escrita (Filatro, 2014; Fleming & Mills, 1992).

Filatro (2014) acrescenta que:

> Além disso, quando os aprendizes são desafiados a criar os seus próprios recursos visuais para que outras pessoas visualizem, eles aprofundam o seu entendimento sobre o assunto em questão e identificam as relações desse tema com outros conhecimentos, ampliando assim a sua capacidade de compreensão da realidade. (p.9)

A mesma autora indica que, para propiciar o ambiente à aprendizagem, é da responsabilidade do docente: reforçar a utilização de recursos visuais; esquematizar para auxiliar a representação mental; utilizar recursos didáticos de preenchimento de espaços em branco; fazer anotações para incentivar a concentração; entonar com ênfase no ritmo e altura vocal pontos-chave para que possam ser registados pelos alunos; complementar informação textual com ilustrações; e incentivar, através de representações visuais, a compreensão sobre os tópicos discutidos.

No Estilo Auditivo, surge a preferência pela comunicação oral. Estes alunos apreciam a troca de ideias em sala de aula, são ótimos ouvintes e, tendencialmente, sussurram durante a leitura e escrita, atividades nas quais podem apresentar algumas

dificuldades. Para auxiliar o aluno na compreensão, o docente poderá propor estratégias que envolvam a verbalização: utilizando do método socrático em palestras; permitindo a expressão oral de dúvidas e comentários; estimulando atividades que possibilitem o diálogo interno ou que incluam a expressão oral (*brainstorming*, jogos e trabalhos em pequenos grupos); e convidando especialistas para falar com os alunos (Filatro, 2014).

Na última classificação, Estilo Cinestésico, a aprendizagem dá-se através da combinação de todos os sentidos, preferenciando as sensações táteis e a movimentação (Filatro, 2014; Fleming & Mills, 1992). É precisamente na ausência de estimulação externa ou movimentação que a atenção destes alunos é perdida. Para aprender melhor os aprendizes apreciam: caminhar e ler as anotações em voz alta; destacar informações através de instrumentos como ponteiros ou o ponteiro do rato; e situações de experimentação e manipulação de materiais. Para promover a aprendizagem, o professor deve: propor atividades de movimento; enfatizar através de cores os pontos-chave da informação transmitida (interagindo com os materiais e salientando a informação pertinente); e propor a transferência de informação em diferentes suportes (gravação de locuções, representação por diagramas, entre outros) (Filatro, 2014).

Apesar das estratégias apresentadas por Filatro (2014) para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, Fleming e Mills (1992) defendem que esta classificação tem como vantagem ser um catalisador para o enquadramento da discussão das técnicas de ensino, mas principalmente de aprendizagem, dotando os estudantes de um autoconhecimento que lhes permite compreender as noções de assimilação de informação nas situações de aprendizagem. Como tal, estes poderão, autonomamente, encontrar estratégias consistentes com a sua classificação e ajustar os seus próprios processos de aprendizagem, promovendo a atividade metacognitiva (Fleming & Mills, 1992).

Ainda Fleming e Mills (1992) afirmam que:

> We have come to the conclusion that the most realistic approach to the accommodation of learning styles in teaching programs should involve empowering students through knowledge of their own learning styles to adjust their learning behavior to the learning programs they encounter. This suggestion is not to say that we believe teachers should not consider the learning styles when developing and delivering instructional programs. Rather, we believe in assisting students to know themselves and to operate in a metacognitive fashion to make adjustments in their learning behaviors.[2] (p. 138)

[2] Tradução livre da autora: Chegámos à conclusão que a abordagem mais realista à implementação de estilos de aprendizagem em programas educativos deve envolver o empoderamento de estudantes através do conhecimento dos próprios estilos de aprendizagem para ajustar o seu comportamento de aprendizagem aos programas educativos com que se confrontam. Esta sugestão não significa que

Afigura-se, deste modo, que o autoconhecimento dos estilos de aprendizagem individuais poderão ser eles próprios uma estratégia de ensino-aprendizagem.

ii. Teoria de dependência e independência de campo, de Witkin

Com a teoria de dependência e independência de campo, Witkin apresentou duas perceções da informação: de forma dependente de campo (contexto/ ambiente) e de forma independente de campo. Estas perceções são influenciadas simultaneamente por fatores biológicos, experienciais e culturais. Como tal, as estruturas cognitivas dos aprendizes mantêm-se sujeitas a alterações de acordo com as novas experiências de aprendizagem (Filatro, 2014).

No Estilo Independente de Campo, os indivíduos percecionam os elementos fora do contexto em que são apresentados, sendo capazes de estruturar informação desorganizada. Assim, a informação é compreendida de forma analítica, com o desenvolvimento de uma orientação mais impessoal, com ênfase em questões abstratas e teóricas. Estes indivíduos preferem definir os seus próprios objetivos e estratégias, sendo esta independência estimulada por práticas educativas promotoras de autonomia (Filatro, 2014).

Por outro lado, no Estilo Dependente de Campo, a informação é percecionada globalmente, tendo o aprendiz dificuldade em resolver problemas que impliquem a extração de um elemento do contexto em que é apresentado. Estes indivíduos preferem um *feedback* regular e individualizado e sentem-se confortáveis na resolução de problemas em grupo, através de uma aprendizagem colaborativa (Filatro, 2014).

iii. O Inventário de Estilos, de Kolb

Kolb (1984) construiu um modelo de caracterização de estilos de aprendizagem assente na teoria de aprendizagem experiencial, cujo mote é a definição da aprendizagem como a transformação da experiência em conhecimento (Filatro, 2014; Pereira, Castilho & Celis, 2018).

A aprendizagem, sendo um processo preenchido de tensão e conflito, leva-nos a perceber que o conhecimento, aptidões ou atitudes atingem-se através da confrontação dos quatro modos da aprendizagem exponencial. Como tal, os indivíduos necessitam de quatro tipos de capacidades, para o desenvolvimento desta aprendizagem, a:

---

acreditamos que os professores não devam considerar os estilos de aprendizagem quando se encontram a desenvolver ou a entregar instruções programáticas. Ao invés, acreditamos que se devem apoiar os alunos no autoconhecimento e a proceder de modo metacognitivo para ajustar os seus hábitos de aprendizagem.

- Experiência Concreta (EC) - capacidade de envolvimento total em novas experiências;
- Observação Reflexiva (OR) – capacidade de refletir e observar as suas experiências de várias perspetivas;
- Conceptualização Abstrata (CA) – capacidade de conceptualizar, integrando as suas observações em teorias lógicas;
- Experimentação Ativa (EA) – capacidade de utilizar essas teorias na resolução de problemas e tomada de decisões (Kolb, 1984).

Sendo os modos de aprendizagem experiencial opostos, cabe ao aluno selecionar que capacidades de aprendizagem utilizar em situações diferenciadas, como tal são criadas duas dimensões do processo de aprendizagem (Kolb, 1984), ou segundo Filatro (2014), dois modos de adaptação:

- Sentir – Pensar: responsável pela compreensão da realidade;
- Observar – Fazer**:** responsável pela transformação da realidade.

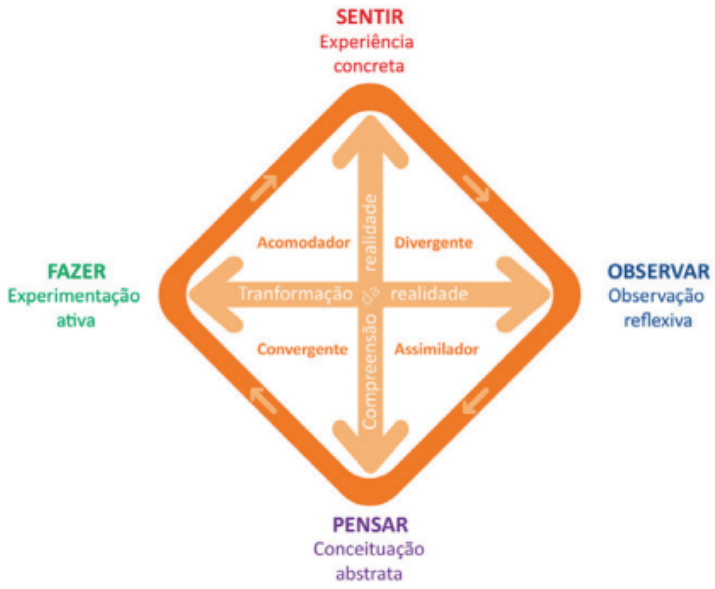


Figura 12 - Estilos Aprendizagem de Kolb (Filatro, 2014)

Kolb (1984), afirma ainda que o papel de ator e observador vai sendo tomado no processo de aprendizagem de forma dinâmica, podendo os conflitos entre os diferentes modos ser resolvidos: através do domínio de um em detrimento de outro (tornando-se a aprendizagem especializada no modo dominante e limitada nas áreas controladas pelo modo dominado); ou através da integração numa síntese criativa dos variados modos (num alto estádio de desenvolvimento a criatividade surge como integração dos quatro modos adaptativos).

No inventário de estilos de Kolb (1984), os aprendizes caracterizam-se em função da sua preferência quanto ao modo de receção da informação. É no cruzamento destes

quatro tipos de capacidades (anteriormente descritos) que surgem os quatro estilos de aprendizagem propostos (Castilho, Celis & Pereira, 2018): Divergente, Convergente; Assimilador e Acomodador (Castilho, Celis & Pereira, 2018; Filatro, 2014).

No estilo Divergente, situado entre os quadrantes da Experiência Concreta e da Observação Reflexiva, os indivíduos baseiam-se em experiências concretas de diferentes, processadas através da reflexão. Têm a capacidade de se interessar pelo outro e observar as situações através de várias perspetivas, apreciando a geração de ideias. As preferências de aprendizagem encontram-se em trabalhos de grupo, *feedback* personalizado e *brainstorming*, afastando-se de soluções convencionais (Filatro, 2014; Pereira, Castilho & Celis, 2018). Kolb (1984) menciona que trabalhos como orientadores, músicos, atores, terapeutas, entre outros, são assumidos muitas vezes por indivíduos integrados neste estilo.

No estilo Convergente, situado entre os quadrantes da Conceptualização Abstrata e da Experimentação Ativa, os indivíduos baseiam-se em teorias e conceitos processados de forma ativa. Procuram aplicações práticas para as ideias, privilegiando a resolução de problemas, tomada de decisões e tarefas técnicas em detrimento das relações interpessoais. Demonstram preferência por simulações, experiências em laboratório, testes objetivos e aplicações claras ao mundo real. Tendem a seguir empregos na área da economia e tecnologias da informação (Filatro, 2014; Kolb, 1984; Pereira, Castilho & Celis, 2018).

No estilo Assimilador, situado entre os quadrantes da Observação Reflexiva e Conceptualização Abstrata, os indivíduos gostam de reunir e organizar factos de forma lógica e integrada, através de teorias, ideias e conceitos abstratos que processam de forma reflexiva. Procuram criar modelos com coerência lógica ao invés de utilidade prática. Demonstram preferência por atividades de leitura, palestras e exploração de modelos analíticos, assumindo em idade adulta profissões na ordem da advocacia, educação, bibliotecários ou matemáticos (Filatro, 2014; Kolb, 1984; Pereira, Castilho & Celis, 2018).

Por último, no estilo Acomodador, situado entre os quadrantes da Experimentação Ativa e Experiência Concreta, os indivíduos privilegiam a experiência prática, baseando-se em experiências concretas processadas de forma ativa. Preferem a utilização de ensaio e erro na resolução de problemas e envolvem-se em novas experiências, através do trabalho de campo, atividades práticas e *roleplaying.* Gostam de assumir riscos e desafios, encontrando-se na idade adulta em profissões de gestão, banca, venda e administração.

Pereira, Castilho e Celis (2018), referenciando Ribas (2012) reforçam a ideia da importância da compreensão dos estilos de aprendizagem para o reconhecimento da diferenciação dos aprendizes enquanto parte ativa do processo de ensino-aprendizagem, mas também pela sua possível contribuição na ligação entre as estratégias utilizadas pelos alunos e as implementadas pela escola. Existindo essa ligação, a motivação na sala de aula é estimulada e estimula-se um maior

desenvolvimento dos alunos. Também Filatro (2014) considera que a teoria de estilos de aprendizagem proporciona um vocabulário acessível que permite a descrição de comportamentos, por professores e alunos, nas mais variadas situações didáticas, repetindo algumas ideias transmitidas anteriormente por Fleming e Mills (1992). A mesma autora considera ainda que a teoria permite o aumento da consciência e motivação pela aprendizagem individual e do próximo, com o consequente desenvolvimento de capacidades metacognitivas (Filatro, 2014).

Filatro (2014) conclui, afirmando que:

> [...] não importa qual seja a categorização adotada, compreender os estilos de aprendizagem pode ser um caminho muito frutífero para incorporar os princípios andragógicos ao planeamento e à execução de ações educacionais. (p.17)

Sendo a aprendizagem o maior processo de adaptação humana, este conceito ocorre nos mais variados contextos (escolar, profissional, laboratório, conselho de administração, relações interpessoais, etc.), acompanha todos os estádios do desenvolvimento humano e engloba conceitos como criatividade, resolução de problemas, tomada de decisões e mudanças de atitude que se focam nos diversos aspetos da adaptação (Kolb, 1984).

2.3. Ritmo

Segundo Zamacois (2009) "[...] ritmo é a relação que, no que representa ao valor, têm entre si as notas que se executam sucessivamente" (p. 89).

À medida que se analisam os diferentes métodos dos vários pedagogos clássicos é notória a identificação do ritmo como elementar e essencial na aprendizagem musical. No caso do sistema Orff/Wuytack, o ritmo é o primeiro elemento a ser trabalhado (Palheiros & Bourscheidt, 2011), também Willems constrói a iniciação musical através do ritmo e som (Parejo, 2011) e Martenot (1970, como referenciado em Fialho & Araldi, 2011) menciona o ritmo como o elemento vital da música.

Gudmundsdottir (2010) reflete e afirma que:

> Methods using speech cues to identify and reproduce rhythmic patterns, as the Gordon and Kodály methods do, seem to be effective and appropriate for third and fourth graders (Bebeau, 1982; Palmer, 1976; Shehan, 1987) as well as for sixth graders (Shehan, 1987). It is important to note that the effectiveness of speech cue methods for teaching rhythm reading seems to be achieved through the combination of visual and aural strategies. In essence, written patterns are associated with aural labels in the form of speech cues

> and this combination tends to be a successful strategy for teaching rhythm reading.[3] (p.36)

A leitura musical é definida por Gudmundsdottir (2010) como o ato de descodificação da notação musical recorrendo a um instrumento. Este processo complexo envolve duas capacidades distintas: a capacidade de leitura e a capacidade mecânica. Neste contexto, a perceção de altura e de tempo ocorre de formas distintas, dado que o seu processamento ocorre em zonas distintas do cérebro. Apesar desta distinção, o tempo é essencial na música e muita da informação musical encontra-se codificada na métrica e rítmica, o que nos leva a deduzir que a capacidade de leitura musical depende da leitura de padrões rítmicos e da descodificação da informação temporal.

2.3.1. Metodologias/ estratégias de ensino-aprendizagem do ritmo

De acordo com Mills & McPherson (2006), mencionados por Gudmundsdottir (2010), tem vindo a ser sugerido que as metodologias para o ensino das competências de leitura musical não são eficazes e que muitas crianças falham como consequência das estratégias de ensino utilizadas para a leitura musical.

Um método e estratégias de ensino adequadas são um bom princípio para o sucesso na aprendizagem e aquisição da capacidade da leitura musical. Como tal, devemos procurar conhecer vários métodos e estratégias. Ao mesmo tempo deve ser tido em conta o contexto em que nos encontramos a trabalhar para que a seleção desses métodos ou estratégias seja a mais indicada. Gudmundsdottir (2010) relembra a importância de se considerar a idade dos alunos na escolha dos métodos de ensino da leitura rítmica, apesar de existirem evidências de que alunos mais velhos aprendem a leitura de padrões rítmicos mais facilmente, recorrendo ao mesmo tipo e quantidade de informação. Por essa mesma razão, os professores de Formação Musical têm vindo a desenvolver os seus próprios materiais.

Segundo Swanwick (1988) o papel do professor é estimular, questionar, aconselhar e ajudar, ao invés de mostrar, tornando-se impossível responder ao processo musical do estudante a não ser que este toque alguma coisa ou até diga algo ao professor. No entanto, para Palheiros (1999) continuam a observar-se "[...] muitas aulas em que o professor se preocupa essencialmente com a teoria, ocupando a maior parte do tempo a explicar elementos de notação, por exemplo, no caso do ritmo, as figuras, não

[3] Tradução livre da autora: Os métodos que utilizam pistas verbais para identificar e reproduzir padrões rítmicos, como acontece nos métodos de Gordon e Kodály, parecem ser eficientes e apropriados para alunos do terceiro e quarto grau (Bebeau, 1982; Palmer, 1976; Shehan, 1987) assim como alunos do sexto grau (Shehan, 1987). É importante destacar que a eficácia de métodos de pistas verbais para o ensino da leitura rítmica parece ser atingido através da combinação de estratégias visuais e auditivas. Em suma, os padrões escritos são associados a rótulos auditivos na forma de pistas verbais e a sua combinação tende a ser uma estratégia bem sucedida no ensino da leitura rítmica.

deixando lugar para a experiência, a interpretação, a audição e a improvisação de ritmos" (p. 5). Para além do contexto e dos diferentes métodos e estratégias disponíveis, será importante para o professor educar tendo o aluno no centro da aprendizagem.

De acordo com Almeida (2007, como citado em Saraiva, 2017):

> [...] a tomada de consciência da existência de diferentes estilos de aprendizagem, só por si, não é o mais importante. O mais relevante é partir destes mesmos estilos de aprendizagem para organizar o ensino, definindo estratégias em que todos os estilos estejam contemplados num determinado ambiente de aprendizagem. (p.36)

Existindo diferentes modos de perceção por parte do aluno: visual, auditivo ou cinestésico (Saraiva, 2017), cabe ao professor identificar o estilo de aprendizagem do aluno e adequar o seu método de ensino, não dando importância à uniformização do processo de ensino, mas sim ao resultado final – a aquisição de competências.

Penna (2011) aponta que é difícil para um professor de música executar a sua prática pedagógica sem conhecimento de um conjunto de metodologias, acrescentando ainda a importância da atuação na sala de aula para a formação do professor, mais do que o domínio de conteúdos. Isto pela necessidade de articulação dos conteúdos e das estratégias para um ensino eficaz. A reflexão mostra-se também crucial para compreender o sentido que deve ser tomado. Os métodos de educação surgem como propostas de modos de ensino, que devem ser conhecidos criticamente e adequados às necessidades do quotidiano da sala de aula. Para conhecer e ter a capacidade de aplicar e adequar os métodos de ensino-aprendizagem é necessário: conhecer o contexto em que este foi criado, as suas limitações e contribuições; analisar os seus fundamentos, reconhecendo as conceções nas quais se apoia; compreender o papel de aluno e professor por este atribuído; identificar os objetivos pedagógicos apresentados; analisar as atividades e exercícios propostos; estabelecer relações com a vivência musical própria e dos alunos; e articular os métodos propostos à situações ou currículo da escola. Com o conhecimento de métodos de educação musical diversificados possibilita-se a construção de um conjunto de opções metodológicas que permitem um ajuste da prática pedagógica conforme as necessidades, através da reapropriação de propostas de construção de exercícios e instrumentos pedagógicos. Penna (2011) acrescenta ainda que "é necessário compreender não apenas os conteúdos, mas o próprio processo de ensino e aprendizagem (em suas múltiplas dimensões), para que se possa, realmente, promover tal processo de modo efetivo" (p.23).

No decorrer do século vinte surgiram dois conjuntos de pedagogos, educadores e teóricos musicais com o interesse em promover uma educação musical sustentável através dos seus métodos e princípios. A primeira geração de pedagogos, constituída por Émile Jacques Dalcroze, Justine Ward, Maurice Martenot, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Shinichi Suzuki, ansiava por uma educação musical para todos, sensorial, com base na música ocidental e no folclore. A segunda geração tentava incorporar os movimentos vanguardistas no ensino, privilegiando a criação em

detrimento da reprodução vocal e instrumental. Este grupo era constituído por pensadores como Murray Schafer, John Paynter, Keith Swanwick e Edwin Gordon (Castilho, 2020; Fonterrada, 2005).

Analisando as propostas metodológicas destes pedagogos, é possível destacar as seguintes estratégias:

i. Imitação

A imitação é uma estratégia utilizada por vários pedagogos no início do processo de ensino-aprendizagem da leitura rítmica. No caso de Kodály, este combina a duração e a grafia com o desenho dos ritmos próximo da grafia tradicional. Aqui, segundo Silva (2011), "[...] o professor é o modelo musical para os alunos, que participam das atividades imitando-o" (p.78).

Também Martenot recorre à imitação no processo de ensino-aprendizagem do ritmo. Este, desenvolve-se: após uma observação do "ritmo natural" de cada indivíduo (presente no andar, pulsação do coração, mastigação, entre outros), o qual depende de inúmeros fatores psico-fisiológicos dos alunos; recorrendo à utilização do ritmo sem associação a elementos melódicos, na sua forma "mais pura"; e iniciando este processo através da imitação e repetição de células rítmicas curtas. O pedagogo considera que esta "forma de iniciar o trabalho com ritmo pode "recuperar" alunos que possuem determinadas deficiências rítmicas" (Fialho & Araldi, 2011, p. 170). A transposição espontânea após a audição e reprodução, por imitação de uma canção, é também uma estratégia utilizada por Martenot, o qual recorre à utilização de jogos rítmicos de organização e reorganização de células rítmicas com diferentes intenções. Um dos jogos praticados nesta metodologia consiste na pronunciação rítmica de uma célula por parte do docente e posterior repetição pelos alunos. O docente deve criar células com um aumento gradual de dificuldade incluindo figuras como síncopas e quiálteras (Fialho & Araldi, 2011).

Wuytack utiliza a imitação no processo de aprendizagem rítmico e melódico, estratégia esta muito importante principalmente quando a leitura não está adquirida. Este discípulo de Carl Orff considera que imitar não é sinónimo de limitar, pois esta estratégia proporciona o desenvolvimento das capacidades de observação, atenção e concentração. Estas aptidões revelam-se essenciais à prática musical e à formação integral dos alunos. Os "jogos de eco" utilizados por este pedagogo para desenvolver a aprendizagem rítmica e melódica são essenciais para a aprendizagem rítmica de crianças sem a capacidade de leitura adquirida (Palheiros & Bourscheidt, 2011). Também Suzuki recorre à imitação e repetição numa fase anterior à aquisição da leitura melódico-rítmica (Fonterrada, 2005).

Para Palheiros (1999) a "observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na perceção rítmica" (p. 7). É de realçar

também a importância da tomada de consciência, por parte dos alunos, de que se encontram num processo de imitação (Palheiros & Bourscheidt, 2011).

Gordon (2000; 2015) revolucionou o conceito de aprendizagem musical, desconstruindo inúmeras preconceções, no entanto, a imitação é destacada como uma das formas de construir o conhecimento na sua teoria de aprendizagem de competências, nomeadamente na aprendizagem por discriminação. Esta forma de aprendizagem engloba um período de imitação constituído ainda por cinco níveis - auditivo/ oral; de associação verbal; de síntese parcial; de associação simbólica e síntese compósita – e a aprendizagem por interferência.

ii. Criação

Apesar da criatividade/improvisação ter sido mais explorada por pedagogos modernos da segunda geração, como Paynter, não foi descurada pelos pedagogos clássicos de primeira geração, que veem nesta o verdadeiro sentido e objetivo musical. Paynter pretende uma construção musical a partir da aplicação da audição ativa e experimentação (Fonterrada, 2005).

Carl Orff foi um destes pedagogos que, através do seu conceito de *elemental music*[4], integrava linguagens artísticas com um ensino baseado no ritmo, movimento e improvisação (Fonterrada, 2005). No caso de Wuytack a técnica de pergunta-resposta é a mais utilizada (Palheiros, 1999), tornando a improvisação mais acessível através da sua estruturação. Recorrendo à percussão corporal os alunos são desafiados a criar "respostas" com a mesma duração da pergunta (quatro compassos). A pergunta deve resolver no tempo fraco do quarto compasso, simulando um ponto de exclamação, ao que a resposta deve terminar no tempo forte, simulando um ponto final. É também importante que, tal como na construção de uma resposta na língua materna, esta inclua elementos em comum com a pergunta (Palheiros & Bourscheidt, 2011).

No método Dalcroziano, a "[...] improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto, o professor propõe exercícios de improvisação, que correspondem o conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais" (Mariani, 2011, p. 45).

Ainda pertencente à primeira geração de pedagogos, também a Kodály podemos atribuir alguma aposta na criatividade. Fonterrada (2005) refere que para a notação rítmica era utilizada uma linha única onde se assinalavam os valores. O exercício aplicado consistia na criação de uma resposta a uma frase ouvida, desenvolvendo simultaneamente o sentido de metro, pulso, acento e equilíbrio.

[4] Tradução livre da autora: música elementar.

Pertencente à segunda geração de pensadores da educação musical, Murray Schafer (1991) foi um dos grandes difusores da criatividade na sala de aula. Este acreditava que a sala de aula deveria ser um espaço de descoberta e na conceção da música como representação da imaginação humana, como tal, a sua metodologia centra-se na criatividade individual e grupal, nomeadamente através da consciencialização sensorial do meio envolvente (sons do ambiente). Também Swanwick (1984) conferiu uma grande importância à criação, nomeadamente através da composição, tendo inclusive considerado este um dos parâmetros da experiência Musical CLASP: *Composition; Literature studies; Audition; Skill acquisition;* e *Performance*[5].

iii. Movimento

Jaques-Dalcroze é o pedagogo mais vezes associado à expressão corporal, considerando que "[...] exercícios de Rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaço-energia [...] as lições de rítmica visam estabelecer as relações entre música e gesto, entre ritmo e expressividade do corpo" (Mariani, 2011, p. 41).

Segundo Fonterrada (2005), este pedagogo através da observação das dificuldades dos alunos, em entoar respeitando os influxos rítmicos, percecionou que estas advinham de uma incapacidade de controlo de movimentos do aparelho vocal e não da inexistência de sentido rítmico. Era absolutamente crucial para este que a música, audição e movimento corporal fossem interdependentes e que se encontrassem estreitamente ligados. Nesta base, construiu o seu sistema de educação musical – *Rythmique.* Este sistema desenvolve a audição ativa, sensibilidade motora, sentido rítmico e expressão através do incentivo de movimentos como andar, correr e saltar, afastar-se e deslocar-se em diferentes direções, recorrendo a diferentes saltos, livremente ou com um seguimento ritmado. Motivadas pela escuta musical, as estruturas musicais vão também elas sendo abordadas por forma de movimentos. Estratégias como bater palmas nos tempos acentuados, interromper e reiniciar movimentos subitamente, explicar através de gestos o carácter de um trecho musical e criar movimentos expressivos como forma de representação de uma frase musical são muitas vezes aplicados. Fonterrada (2005) refere ainda que o movimento e os exercícios corporais implementados têm como objetivos "[...] combinar e/ou alternar movimentos, dissociá-los, estimular a concentração, a memória e a audição interior, promover a rápida reação corporal a um estímulo sonoro ou explorar o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias [...]" (p. 135).

Apesar da associação quase imediata do movimento corporal a Dalcroze, também o psicólogo americano Seashore (em 1919, dez anos após a constatação da importância do papel das representações motrizes do ritmo por Dalcroze) imputou a perceção do

[5] Tradução livre da autora: Composição; Estudos Académicos; Apreciação; Assimilação de competências; e Performance.

tempo musical ao movimento (real ou imaginário). Fonterrada (2005) menciona Seashore (1919), o qual afirma que os ritmos musicais acabam sempre por despoletar a criação mental de imagens e reações musculares intuitivas ao ouvinte, acabando estas ações por o capacitar de uma maior aptidão para a análise e apreciação musical.

Outros, como Willems, também interpretam o ritmo como "de natureza dinâmica, motora; ele é, na música, a representação de forças vitais que animam o reino vegetal: propulsão, crescimento, respiração, pulsação da seiva, etc." (Parejo, 2011, p. 94). Sendo assim, a iniciação musical deve ser trabalhada através de material auditivo especial e dos movimentos corporais naturais (tais como: marchar, correr, saltar, balançar, saltitar ou girar). Ao mesmo tempo, Martenot utiliza exercícios de movimento em círculo de acordo com o andamento, intenção e entonação do ritmo executado pelo docente (Fialho & Araldi, 2011).

Fonterrada (2005) apresenta ainda a perspetiva de Bolton, o qual não reconhece os movimentos involuntários percecionados durante a audição musical, que acompanham a perceção rítmica, como efeito das mesmas, mas sim causa. Para este "[...] o corpo expressa a música, mas também se transforma em ouvido, transmutando-se na própria música. [...] música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir [...] uma unidade" (Fonterrada, 2005, p. 133).

Palheiros & Bourscheidt (2011) acrescentam que o elemento básico do sistema Orff/Wuytack é o ritmo, sendo este o aspeto primordial a ser desenvolvido. A base da construção da aprendizagem rítmica é a semínima, representação da pulsação e associada ao movimento da marcha. Este treino inicia-se através de compassos binários da divisão simples e composta do tempo e vai prosseguindo para compassos e ritmos de nível de complexidade superior.

Gordon (2015) afirma que:

> A capacidade de se movimentar é necessária para se aprender a ser rítmico e, para aprender ritmo, o movimento deve ser do tipo contínuo sustentado. [...], as crianças devem dar ênfase ao peso e à fluidez no movimento, antes de darem atenção ao tempo e ao espaço. [...] Assim, peso e fluidez no movimento são fundamentais não apenas para desenvolver competência rítmicas, mas também para desenvolver competências para o canto. (p. 113)

iv. Associação verbal silábica e silabação rítmica

A metodologia de silabação rítmica é um sistema de leitura rítmica que, apesar de ser anteriormente utilizado em vários países, se encontra maioritariamente associado a Zoltán Kodály. Este pedagogo considera que o desenvolvimento curricular deve

incluir a leitura e notação musical, treino auditivo, rítmica, canto e perceção musical. Kodály defende que o desenvolvimento da consciência e sentido rítmico é desenvolvido, nas crianças, a partir de movimento e de jogos - os quais contribuem para o reconhecimento e compreensão sensorial dos movimentos rítmicos - oral e visualmente (Fonterrada, 2005).

Sendo talvez das estratégias mais utilizadas nas salas de aula em Portugal, esta metodologia utiliza uma designação para os valores (duração de sons) através de diferentes sílabas, na realização do solfejo rítmico (Fonterrada, 2005).

Referindo-se a este método, Silva (2011) indica que:

> A leitura de ritmos é introduzida através do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais. As sílabas constituem expressões de duração faladas e têm a função de auxiliar nas dificuldades iniciais de aprendizagem. Por exemplo, uma pulsação equivale à sílaba / Tá /. Meia pulsação equivale à sílaba / Ti / [...]. Na pausa (z), permanece o silêncio. (p. 77)

Fonterrada (2005) descreve, por outro lado, uma diferente designação para os valores das figuras: semínima – *tá*; duas colcheias – *tate*; tercina – *tateti*; quatro semicolcheias – *tafatefe*.

Segundo Palheiros (1999), referindo-se ao método de Wuytack, as palavras apoiam a memorização ajudando a atingir a aprendizagem do ritmo. Nas lengalengas, a duração das sílabas e respetivas acentuações são percetíveis e auxiliam a memorização das figuras rítmicas. Sendo a expressão verbal uma estratégia concreta para o desenvolvimento da aprendizagem rítmica, a recitação expressiva de textos beneficia a expressão verbal (Palheiros & Bourscheidt, 2011).

3. METODOLOGIA

Ao longo do presente capítulo será dado enfoque à investigação realizada no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, à metodologia utilizada, estratégias e técnicas aplicadas, assim como aos instrumentos de recolha de dados a que se recorreu.

A investigação é um processo de reflexão sobre uma problemática que surge na prática pedagógica, onde se debate e se constroem ideias inovadoras. Esta é uma atividade cognitiva que passa por um processo sistemático, flexível de averiguação com o objetivo de explicar e percecionar fenómenos sociais (Coutinho, 2014).

Segundo Swanwick (1984), uma boa investigação revela três resultados positivos: na prática profissional do professor; o reforço da comunidade profissional a partir do aprofundar de conhecimentos; e uma maior preparação de todos para conseguir dar resposta aos desafios da planificação e avaliação.

Para que uma atividade seja considerada investigação é necessário observar-se um conjunto de procedimentos que passam por: identificar o problema dentro de um contexto vasto; realizar a revisão da literatura de encontro à formulação do problema; criar um quadro conceptual dentro de uma teoria; desenvolver uma metodologia, dentro das suas diferentes fases de recolha e organização de informação, análise e interpretação dos resultados; publicar os resultados, dando aso à sua discussão e credibilidades. Independentemente da metodologia adotada, a investigação deverá primar pelo seu rigor, sendo o seu valor determinado por aspetos que vão da importância do problema ao grau de objetividade e clareza da apresentação, passando pela adequação do desenho e cuidado nos procedimentos utilizados (Palheiros, 1999).

3.1. Caracterização do tipo de Investigação

3.1.1. Investigação-Ação

No decorrer da revisão bibliográfica efetuada deparámo-nos com variadas formas de definir o conceito de Investigação-Ação, diferindo estas de acordo com a problemática em estudo. Coutinho, et al. (2009) apresenta a definição deste conceito pela visão dos seguintes autores:

- Elliot (1993) - um estudo sociológico com o objetivo de promover melhorias na qualidade de ação;
- Kemmis (1984) - uma ciência prática, moral e crítica;
- Lomaz (1990) - um ajuste da prática profissional intencionando a sua melhoria;

- Bartalomé (1986) - um processo reflexivo que une de um modo dinâmico a investigação, a ação e a formação, concretizado por profissionais das ciências sociais no desenvolvimento da sua prática;
- Watts (1985) - um processo de autoanálise das práticas educativas, recorrendo a técnicas de investigação, de forma sistemática e aprofundada

Ainda para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação consiste num agregado de metodologias de investigação que condensam a ação e a investigação, partindo de um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica, aperfeiçoando os métodos, dados e interpretação tendo por base a experiência dos ciclos precedentes. A investigação-ação nasce como resposta aos desafios da prática pedagógica, seguindo uma epistemologia em que o conhecimento e a prática estão interligados (Pereira & Oliveira, 2020).

Este tipo de investigação, maioritariamente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas e na Educação, de acordo com a problemática em estudo (Pereira & Oliveira, 2020), pode também ser visto como uma forma de ensino, na medida em que o processo reflexivo do investigador é ao mesmo tempo um processo de adaptação da prática educativa do professor, de uma forma sistemática através da utilização de técnicas de investigação (Coutinho et al., 2009).

Particularmente, quando se observa a investigação-ação na educação encontra-se uma análise da realidade educativa e o estímulo para a mudança na prática educativa. Para que essa mudança aconteça é necessário o desenvolvimento e aplicação de estratégias e métodos, num ciclo dinâmico de ação-reflexão (Castro, 2012). A prática e a reflexão tornam-se interdependentes, de modo que a prática pedagógica revela as questões a solucionar e, com estas, a oportunidade de reflexão (Coutinho et al., 2009). Este processo reflexivo deve levar o investigador a indagar sobre formas exteriores que promovam soluções em benefício das ações levadas a cabo (Pereira & Oliveira, 2020).

Ainda no campo educativo, o desenvolvimento do docente, como agente de mudança, integra três dimensões: investigação, ação e formação. Castro (2012), afirma ainda que a "utilização da investigação-ação em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos" (p. 6). Deste modo, a figura do professor, envolvida na capacidade de planificar, executar, analisar, observar e finalmente avaliar as situações sistemáticas da sua prática, é fulcral para uma reflexão da mesma e criação de novas teorias de ação (Coutinho et al., 2009).

À investigação-ação de carácter prático e sistemático para a transformação da realidade e produção de conhecimento, são atribuídas as seguintes características: participativa e colaborativa (implicando todos os intervenientes no processo investigativo como coexecutores da pesquisa); prática e interventiva (não se limitando à descrição da realidade, mas intervindo nesta deliberadamente); cíclica (sendo

executada de forma cíclica e em ciclos de descoberta, ação e reflexão); crítica (na medida em que ocorre uma mudança de ambiente e transformação por parte da comunidade de participantes que procuram, não só uma melhor prática dentro das suas condicionantes sociopolíticas, mas trabalhar como agentes de mudança sendo críticos e autocríticas das eventuais restrições); e auto avaliativa (avaliando continuamente as mudanças, perspetivando a adaptabilidade e a produção de novos conhecimentos) (Castro, 2012; Coutinho et al., 2009).

Latorre (2003), considera a melhoria e compreensão da prática e da situação em que esta ocorre os principais benefícios da investigação-ação. O seu propósito consiste sobretudo em questionar as práticas sociais e os valores que as integram com o intuito de proceder à sua explicação. Para Coutinho (2005), são ainda benefícios da investigação-ação para a investigação em Ciências da Educação: a criação de uma nova forma de investigar centrada no social, que coloca investigador e participantes no mesmo plano de intervenção; a criação de novas técnicas de recolha de dados através da combinação de métodos qualitativos e quantitativos; a disseminação da articulação dos conceitos de prática e reflexão na formação de professores e em outras áreas profissionais.

Para Carmo e Ferreira (2008):

> O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e, portanto, o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida. (p. 228)

Ainda acerca dos objetivos deste tipo de investigação, Coutinho et al. (2009), considera: compreender, melhorar e reformular práticas; intervir e analisar em pequena escala o funcionamento de entidades reais; melhorar/transformar a prática educativa, procurando compreendê-la; articular permanentemente a investigação, ação e formação; a aproximação da mudança fazendo recurso do conhecimento; e transformar o educador no agente de mudança.

Coutinho et al. (2009), apresenta três modelos de investigação-ação, dependentes das situações, contextos, pessoas e condições em que se processam, denominando-se de: investigação-ação técnica; investigação-ação prática; e investigação-ação emancipadora. Estas distinguem-se nos seus objetivos, no papel que o investigador ocupa, no tipo de conhecimento que geram, suas formas de ação e o nível de participação.

O mesmo autor dá-nos a conhecer um conjunto de modelos de investigação-ação, apresentados como projetos de ação que compõe estratégias de ação específicas adotadas consoante as necessidades dos professores. De todos estes modelos é de

salientar o seu caráter cíclico e/ou circular, consequente da epistemologia prático-reflexiva da investigação-ação e a sua semelhança, por terem partido do modelo de Kurt Lewin, o qual defende a existência de três passos nucleares: a planificação, ação e avaliação (Latorre, 2003). Coutinho et al. (2009), defende também a existência de quatro fases circulares: planificação, ação, observação e reflexão, em ciclos de ação reflexiva. Pereira & Oliveira (2020) indica ainda quatro fases da investigação-ação: planificação, análise, identificação de factos e avaliação.

Neste tipo de investigação, os dados devem ser recolhidos de forma contínua e sistemática, facilitando a reflexão sobre a ação praticada (Latorre, 2003). Para este autor existem três categorias de técnicas de recolha de dados, baseadas na: observação (observação participante, notas de campo, diário de investigador, memorandos analíticos e escalas de medida); conversação (questionário, entrevista e grupos de discussão); e análise documental (documentos oficiais e pessoais). Coutinho et al. (2009), divide igualmente as técnicas e instrumentos de ação em três núcleos distintos: instrumentos (testes, escalas, questionários e observação sistemática); estratégias (entrevista, observação participante e análise documental); e meios audiovisuais (vídeo, fotografia, gravação áudio e diapositivos).

Segundo Coutinho et al. (2009):

> […] a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica. (p. 375)

Apesar de existir alguma divergência na literatura quanto à presença da investigação-ação numa determinada metodologia, são várias as semelhanças deste tipo de investigação com a metodologia e paradigma qualitativo. Esta parte da recolha de dados pelo investigador, com o consequente levantamento de questões e categorização dos dados recolhidos, engloba também a triangulação com teorias existentes e uma construção final de uma teoria (Coutinho, 2014).

3.1.2. Metodologia qualitativa

O paradigma qualitativo apresenta uma conceção em que o objeto em estudo surge das intenções e situações, através da investigação de ideias e identificação de significados nas ações individuais e interações sociais, segundo a perspetiva dos intervenientes no processo. O seu método é indutivo e sistemático, fundamentado pela

observação dos sujeitos e na sua constante interpretação de significados não generalizáveis (Coutinho, 2014). Dentro do método qualitativo a principal preocupação não consiste na generalização de resultados, mas sim na compreensão como princípio do conhecimento e na adaptação destes, a outros contextos e sujeitos aos quais se possa fazer essa mesma generalização (Günter, 2006; Bogdan & Biklen, 1994). A abordagem qualitativa é indutiva, holística, naturalista, humanista, descritiva (através dos variados instrumentos de recolha), onde os investigadores são sensíveis ao contexto e dão importância ao significado, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. O seu plano de investigação é flexível, sendo este apenas uma intenção, e a validade dos dados é subjetiva ao mesmo tempo que é influenciada pela experiência do investigador. As técnicas de recolha de dados mais utilizadas nesta metodologia são a observação, maioritariamente participante, a entrevista em profundidade e a análise documental. No entanto, o investigador é tido como o instrumento de recolha de dados por excelência, dependendo a validade e fiabilidade dos dados da sua experiência, conhecimento e sensibilidade. Deste modo, o maior problema da investigação qualitativa prende-se à objetividade do investigador que, no papel de observador participante, requer rigor e autovigilância para a obtenção de equilíbrio entre a condição simultânea de observador e participante (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014; Coutinho et al., 2009; Günther, 2006; Pereira & Oliveira, 2020).

3.2. Descrição do Estudo/ Plano de Investigação

Esta investigação-ação surgiu através de uma problemática apresentada pelo professor cooperante na sua turma de terceiro grau de Formação Musical. O docente, como consequência da existência de graves dificuldades de alguns alunos na aquisição da leitura rítmica, requisitou que a Prática de Ensino Supervisionada fosse desenvolvida na sua turma de terceiro grau, de forma a tentar incidir de modo diferenciado nos vários níveis de aptidão dos seus alunos. Como tal, a investigação decorreu em contexto de sala de aula através da implementação de metodologias e estratégias de leitura rítmica, dentro de uma sequência didática intencionalmente planificada, num grupo de alunos propositadamente selecionados.

Existindo disponibilidade da autora e uma grande disparidade no nível de apetência dos alunos, o docente titular da disciplina de Formação Musical selecionou um grupo de alunos que necessitavam de maior apoio a nível rítmico e criou um grupo de apoio, cuja sequência didática seria estabelecida pela autora e a prática letiva teria lugar num espaço diferenciado da restante turma. Surge assim o grupo de apoio de Formação Musical, orientado pela autora e utilizado pela mesma como amostra desta investigação. Resumindo, esta amostra de conveniência, com a utilização de um grupo de indivíduos disponível (Carmo & Ferreira, 2008), foi estabelecida pelo professor cooperante de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na aquisição das competências da leitura rítmica. O grupo de apoio foi constituído por oito alunos da

turma E de terceiro grau, no entanto, pela ausência sistemática no início da implementação das estratégias, um dos alunos não consta na amostra em estudo por não ter integrado todo o processo, comparativamente aos restantes alunos.

O principal objetivo desta investigação consistiu em perceber como colmatar as dificuldades sentidas, na leitura rítmica, por um grupo de alunos da turma de terceiro grau da Academia d' Artes de Cinfães. Para tal, existiu a pretensão de implementar variadas estratégias, encontradas a partir de metodologias validadas, de forma a compreender o seu impacto na aquisição da leitura rítmica, no caso específico deste grupo de alunos.

As estratégias de ensino-aprendizagem implementadas na presente investigação (ver tabela 24 do subcapítulo 4.3, parte II) foram planeadas pela autora, segundo as indicações fornecidas pelo professor cooperante e o documento das aprendizagens essenciais (ANQEP, 2020), com as devidas adaptações ao contexto em que se inseria o grupo. Estas foram implementadas recorrendo aos seguintes materiais: piano, quadro, computador, dispositivo de reprodução sonora; manuais adotados pelo professor cooperante; fichas de trabalho, bolas de ténis de mesa, plataforma *Microsoft Teams*, *webcam*; microfone, gravador/telemóvel. Com o intuito de atingir os objetivos anteriormente mencionados, e com as devidas alterações e/ou adaptações condicionadas pela existência de dificuldades, foram estabelecidas e implementadas as seguintes estratégias:

- Identificação e marcação da pulsação e/ou divisão do tempo;
- Assimilação e reprodução de células rítmicas, recorrendo à imitação;
- Utilização da associação verbal de palavras a células rítmicas, tendo em conta a sua duração e acentuação (compasso simples);
- Audição de música tradicional portuguesa, com acompanhamento vocal e marcação de pulsação;
- Utilização do movimento corporal como extensão visual do tempo.
- Reprodução de linhas rítmicas a uma e duas partes em compassos simples e compostos;
- Identificação auditiva de linhas rítmicas a uma e duas partes em compasso simples e composto;
- Implementação de estratégias gráficas de identificação e perceção de células rítmicas;

Antes da implementação das estratégias e do início da prática pedagógica, os alunos foram informados do seu papel na investigação, assim como dos objetivos da mesma, seguindo a ideia de Castro (2012): "A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa requer, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação" (p. 4). Procedeu-se à

implementação das estratégias de ensino-aprendizagem entre a aula 3, de 16 de novembro de 2021, e a aula 21, de 24 de maio de 2021.

Ao longo desta investigação foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: um teste de capacidade de leitura rítmica diagnóstico e final, relatórios de observação de aula, um teste de estilo de aprendizagem e um inquérito por questionário no final da observação. Seguidamente, proceder-se-á à sua descrição.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

O investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência, sendo a viabilidade e fiabilidade dos dados dependente da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Carmo & Ferreira, 2008). A seleção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados nesta investigação foi realizada no sentido de analisar com mais objetividade os efeitos da prática letiva, de modo que existisse recolha sistemática de informação acerca da intervenção. Recorrendo a estas representações a análise dos dados foi facilitada, incentivando a reflexão sobre a ação (Latorre, 2003).

Seguindo as categorias de técnicas e de instrumentos de recolha de dados definidos por Latorre (2003), foram selecionadas as seguintes técnicas:

- Baseadas na observação (observação direta e participante, grelhas de observação, gravações áudio, teste de estilo de aprendizagem, grelha de avaliação, reflexões da prática pedagógica);
- Baseadas na conversação (inquérito por questionário);
- Análise documental (legislação, planificações, manuais, fichas de trabalho, regulamento interno, outros documentos oficiais).

3.3.1. Inquérito por questionário

Um inquérito, através da epistemologia da palavra, define-se como um processo em que se tenta apurar algo de forma sistemática através de um conjunto de atos e diligências (Carmo & Ferreira, 2008).

Nesta investigação o inquérito utilizado foi por questionário, o qual "se distingue do inquérito por entrevista pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 153), sendo também esta interação indireta o problema-chave da elaboração e administração do mesmo.

Este inquérito por questionário (ver apêndice C) foi aplicado aos participantes do estudo após o término da implementação das estratégias. Quanto à estrutura do questionário, estiveram presentes questões abertas e fechadas (de escolha múltipla, de

resposta única, de escala/matriz, de ranking/ ordenação, de resposta numérica e dicotómicas). Parte das questões foram construídas de raiz, enquanto as perguntas de identificação e reconhecimento de hábitos se basearam em trabalhos científicos publicados (Castilho, 2020; Pinheiro, 2018). Antes da distribuição dos inquéritos por questionário, realizada no dia 27 de julho de 2021, foi requerida a autorização devida aos Encarregados de Educação dos alunos inquiridos, assim como à direção pedagógica da Academia d' Artes de Cinfães.

O inquérito teve como objetivo: a caracterização do grupo em estudo; perceção do impacto pessoal da investigação aos seus olhos; conhecer as suas preferências, motivações e estilos de aprendizagem. Para uma melhor perceção do formulário, o mesmo foi dividido em cinco partes: A) Identificação; B) Identificação da família; C) Hábitos musicais; D) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical; E) Posicionamento em relação à leitura rítmica e ao projeto.

Tabela 15 - Guião do inquérito por questionário

Partes	**Questões**
A) Identificação	• Idade; • Género; • Grau que frequenta no Ensino de Música; • Naturalidade; • Instrumento; • Há quanto tempo estuda o instrumento; • Reprovou em algum ano. Se sim, qual(ais); • Frequentou iniciação musical. Se sim, quanto tempo;
B) Identificação da família	• Com quem vive; • Habilitação académica do agregado familiar;
C) Hábitos musicais	• Tem por hábito ouvir música; Se sim, com que frequência; • O que levou a iniciar o estudo de música; • Por semana, quanto tempo dedica ao estudo de instrumento; • Por semana, quanto tempo dedica ao estudo de Formação Musical;

D) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical	• Preferência entre a disciplina de Formação Musical, Música de Conjunto ou Instrumento; • Atividades preferidas nas aulas de Formação Musical; • Atividades menos preferidas nas aulas de Formação Musical;
E) Posicionamento em relação à leitura rítmica e ao projeto	• Importância pessoal da leitura rítmica; • Importância da criação do grupo de trabalho para o desenvolvimento da leitura rítmica, neste ano letivo; • Como se sente com a participação neste grupo de trabalho; • Grau de contribuição deste grupo para o desenvolvimento da leitura rítmica; • Grau de contribuição deste grupo para o desenvolvimento da performance na disciplina de Instrumento; • Grau de efeito do regresso do grupo de trabalho à turma no desenvolvimento da leitura rítmica; • Existência ou não de dificuldades acrescidas com o Ensino a Distância; • Dificuldades nos exercícios de leitura rítmica; • Grau de importância de atividades para o desenvolvimento da aquisição da leitura rítmica; • Preferência de atividades; • Forma de compreensão de conteúdos no estudo individual;

3.3.2. Teste de Estilo de Aprendizagem

Existem dezenas de classificações para os estilos de aprendizagem e, apesar de neste estudo se refletir acerca das famílias da classificação VAK (desenvolvida por Rita e Kentucky Dunn) e da teoria de dependência e independência de campo (desenvolvida por Witkin), o teste implementado aos participantes do estudo foi o inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb (Filatro, 2014; Kolb, 1985). Este questionário foi traduzido para português pela estagiária (ver apêndice D).

Neste questionário, foi pedido aos sete alunos que completassem doze afirmações, ordenando as quatro opções de cada frase de forma a se ajustarem ao modo do aluno aprender algo novo. Assim sendo, todas as terminações deveriam ser associadas a um número entre um e quatro. O número um devia ser associado à terminação com que os alunos menos se identificavam e o número quatro à terminação com que os alunos mais se identificavam. Como indicado no questionário distribuído:

4 = o que mais se assemelha a ti;

3= o segundo que mais se assemelha a ti;

2= o terceiro que mais se assemelha a ti;

1= o que menos se assemelha a ti.

Das quatro opções de combinação para completar a afirmação, a primeira correspondia à experiência concreta (EC), a segunda à observação reflexiva (OR), a terceira à conceptualização abstrata (CA) e a quarta e última à experimentação ativa (EA). Os alunos não tinham consciência desta associação no momento do preenchimento do questionário.

Da relação entre estas dimensões surgem os quatro estilos de aprendizagem: Convergente (Conceptualização Abstrata + Experimentação Ativa); Divergente (Experiência Concreta + Observação Reflexiva); Assimilador (Conceptualização Abstrata + Observação Reflexiva); e Acomodador (Experiência Concreta + Experimentação Ativa) (Kolb, 1985).

Na tabela 16 é apresentado o guião distribuído pelos sete alunos participantes nesta investigação.

Tabela 16 - Guião traduzido para português do Teste de Estilo de Aprendizagem de Kolb

Questionário de Estilo de Aprendizagem

1.	Quando aprendo…	Gosto de desfrutar das sensações; Gosto de pensar sobre as ideias; Gosto de estar a fazer coisas; Gosto de observar e desfrutar.
2.	Aprendo melhor quando…	Ouço e observo cuidadosamente; Confio no pensamento lógico; Confio nas minhas intuições e sentimentos; Trabalho muito para conseguir as coisas.

3.	Quando estou a aprender…	Tendo a usar racionalidade; Sou responsável com o que faço; Sou calado e reservado; Tenho fortes sensações e reações.
4.	Eu aprendo…	A sentir; A fazer; A observar; A pensar.
5.	Quando aprendo…	Estou aberto a novas experiências; Observo todos os aspetos do assunto; Gosto de analisar as coisas, decompô-las nas suas partes; Gosto de experimentar e tentar fazer as coisas.
6.	Quando estou a aprender…	Sou uma pessoa observadora; Sou uma pessoa ativa; Sou uma pessoa intuitiva; Sou uma pessoa lógica.
7.	Eu aprendo melhor através…	Da observação; Da relação com as pessoas; Das teorias racionais; Da oportunidade de experimentar e praticar.
8.	Quando aprendo…	Gosto de ver os resultados do meu trabalho; Gosto das ideias e das teorias; Levo o meu temo antes de agir; Sinto-me pessoalmente envolvido nas coisas.
9.	Aprendo melhor quando…	Confio nas minhas observações; Confio nos meus sentimentos; Posso experimentar por minha conta; Confio nas minhas ideias.

10.	Quando estou a aprender…	Sou uma pessoa reservada; Sou uma pessoa recetiva; Sou uma pessoa responsável; Sou uma pessoa racional.
11.	Quando aprendo…	Envolvo-me; Gosto de observar; Avalio as coisas; Gosto de ser ativo
12.	Aprendo melhor quando…	Analiso ideias; Sou recetivo e aberto; Sou cuidadoso; Sou prático.

3.3.3. Observação direta e participativa / Reflexões da prática pedagógica

Latorre (2003) define três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados: as técnicas baseadas na observação, conversação e análise de documentos. É nas técnicas baseadas na observação (as quais se focam na perspetiva do investigador) que se enquadra a observação por si mesma.

Para Dias (2009):

> A observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas. (p. 2)

O mesmo autor apresenta ainda as funções contributivas para a criação deste instrumento de observação, referidas por Damas e Le Ketele (1985), entre as quais:

- a função descritiva (de fenómenos/ comportamentos/ momentos);
- a função formativa (resultante da retroação do fenómeno de observar);
- a função avaliativa (que contribui para o início da ação);
- a função heurística (emergência de hipóteses adequadas);
- a função de verificação (com o objetivo de verificação de uma hipótese).

O papel do investigador na investigação irá ditar o tipo de observação adotada. No caso de não existir influência do observador no sujeito/ objeto de investigação, o tipo de observação deverá transparecer uma realidade objetiva, como tal, seria implementada a observação não participante (observação distanciada e passiva). Por outro lado, existindo a intenção da criação de um papel mais construtivo do sujeito e a

existência de uma realidade mais subjetiva, o tipo de observação implementado seria a observação participante (Meirinhos & Osório, 2010).

Castro (2012), referindo Coutinho et al. (2009), define a observação participante como:

> [...] uma estratégia muito utilizada por professores/ investigadores, que consiste na técnica de observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. (p. 24)

Nesta investigação o tipo de observação implementada foi a observação direta e participativa, indicada por Meirinho e Osório (2010) como a mais utilizada na investigação qualitativa, não só porque esta apresenta a perspetiva de um participante na investigação, mas também da possibilidade de influência no objeto de estudo, tornando-se o observador parte ativa do campo observado (Dias, 2009; Yin, 2005).

Este estudo foi realizado tendo por base a observação direta e participativa, recorrendo regularmente à recolha de dados das mesmas observações através da realização de relatórios a cada aula dada ou observada. Os mesmos, concluídos ao término da prática letiva, permitem manter um registo inicialmente descritivo e posteriormente analítico do objeto de estudo.

Dada a investigação ter sido realizada em contexto de sala de aula e a influência da estagiária nos dados recolhidos ser inevitável, optou-se por uma investigação-ação, assumindo deste modo essa influência, pautada por uma observação direta, participativa e ativa.

Nesta observação participante ativa, a interferência e a subjetividade são apresentados como um dos principais problemas da mesma, no entanto poderá também ser vantajosa pela "aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo" (Fragoso, 2004, como citado em Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). O mesmo autor realça também a importância de incluir esta interferência na investigação, ao invés de a negligenciar.

3.3.4. Grelha de avaliação de leitura e Gravações áudio

Para uma melhor compreensão dos efeitos da implementação das diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, optou-se pela recolha de leituras rítmicas de diagnóstico e após a implementação das estratégias. Para tal, foi construída uma ficha de leitura composta por três leituras em compasso simples e três leituras em compasso composto (ver apêndice E). As células rítmicas selecionadas enquadram-se nas competências que devem ser trabalhadas no segundo e terceiro graus do Ensino Especializado da Música.

Para uma maior objetividade nos resultados obtidos, foi selecionado um júri, dentro do corpo docente da Academia d' Artes de Cinfães, composto por dois professores da disciplina de Formação Musical.

De acordo com os critérios de avaliação utilizados por ambos os docentes e sugeridos pelos mesmos, em cada exercício foi avaliada a manutenção da pulsação e a capacidade de execução das diferentes células rítmicas presentes.

Ainda como forma de manutenção da objetividade da investigação, cada aluno foi nomeado aleatoriamente com duas letras do abecedário. De A a G foram distribuídas as gravações das leituras diagnósticas e de H a N as leituras após a implementação das estratégias. Esta informação não foi transmitida aos docentes para evitar manipulação acidental dos resultados.

Para registo dos dados obtidos construiu-se uma grelha de avaliação da leitura rítmica dividida entre: os exercícios do tempo simples e composto, os critérios selecionados (pulsação e execução de células rítmicas), e as gravações diagnósticas e finais dos sete alunos participantes no estudo (Tabela 17). Cada célula da tabela deveria ser completada num numeral entre zero e cem, sendo apresentado em cada exercício o número de células rítmicas/ pulsações a ser consideradas.

Tabela 17 - Grelha de avaliação de leitura rítmica

Grelha de Avaliação

Tempo	Ex.	Critérios	Gravação													
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Simples	1	Pulsação (P.) (100%)														
		Células Rítmicas (CR)(27/100)														
	2	P. (100%)														
		CR (11/100)														
	3	P. (100%)														
		CR (10/100)														
Composto	1.	P. (100%)														
		CR (10/100)														
	2.	P. (100%)														
		CR (16/100)														
	3.	P. (100%)														
		CR (12/100)														

3.4. Participantes do estudo

Os participantes envolvidos nesta investigação frequentavam o regime articulado da Academia d'Artes de Cinfães, no entanto, a Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação tiveram lugar nas instalações da Escola Básica 2, 3 General

Serpa Pinto e no Auditório Municipal de Cinfães. Os participantes neste estudo integravam a turma de Formação Musical do terceiro grau, tendo sido selecionados pelo docente titular e cooperante da disciplina, de acordo com as dificuldades apresentadas no âmbito da aquisição da leitura rítmica.

Participaram nesta investigação oito alunos com idades entre os doze e treze anos de idade, entre eles 6 elementos do género feminino e 2 elementos do género masculino. Condicionados por algumas ausências no início do ano letivo, consequentes de isolamentos profiláticos, um dos elementos do género feminino foi excluído da amostra por não ter iniciado a exposição às intervenções ou realizado a avaliação diagnóstica em simultâneo com os restantes colegas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados obtidos através da implementação dos inquéritos por questionário, testes de estilo de aprendizagem, reflexões da prática pedagógica, grelhas de observação e avaliação da leitura rítmica pré e pós implementação das estratégias pedagógicas. Castro e Ferreira (2008) consideram uma rigorosa análise de dados fundamental para qualquer investigação, a qual deve acontecer à medida que se procede à sua recolha. Deste modo, o produto final torna-se numa descrição rigorosa e valiosa do caso que constitui o objeto de estudo.

4.1. Inquéritos por questionário

Após a implementação e leitura dos inquéritos por questionário, procedeu-se ao tratamento estatístico do seu conteúdo e apresentam-se, de seguida, os resultados. Ressalva-se que estes foram distribuídos pelos sete alunos participantes deste estudo.

4.1.1. Identificação

A primeira parte do inquérito consistiu na identificação dos participantes do estudo. A partir do Gráfico 11 verifica-se que 71.4% dos inquiridos (cinco alunos) têm 13 anos de idade à data da implementação do questionário, enquanto 28,6% (dois alunos) têm 12 anos de idade.

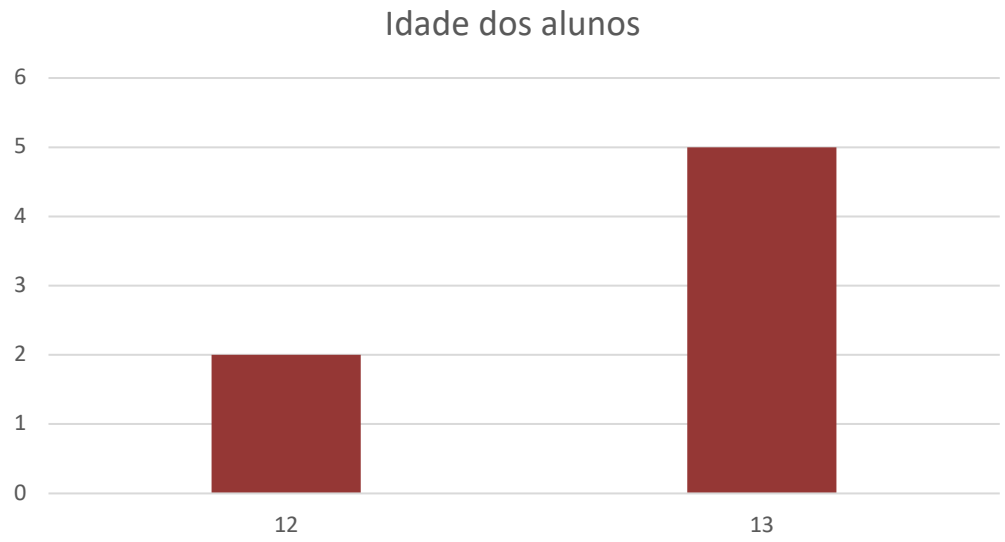


Gráfico 11 - Idade dos participantes

No Gráfico 12 observa-se a distribuição dos participantes quanto ao género, em que 71,4% (cinco alunos) pertencem ao género feminino e 28,6% (dois alunos) pertencem ao género masculino.

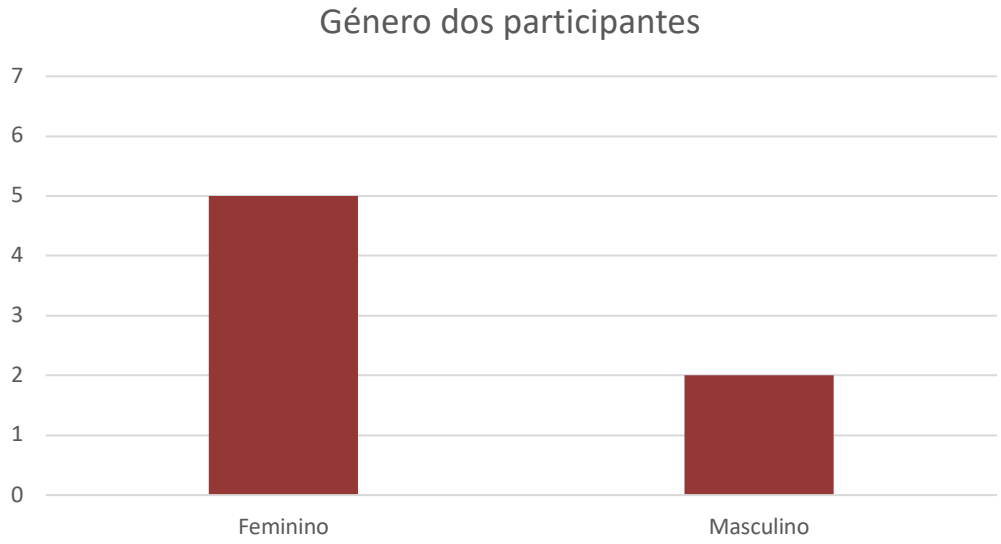


Gráfico 12 - Género dos participantes

Ainda relativamente à identificação dos alunos, verifica-se que 100% dos alunos frequentam o terceiro grau do regime articulado. Quanto à naturalidade, todos os alunos são cinfanenses, no entanto apenas três dos inquiridos (42,9 %) são naturais da vila de Cinfães, sendo os restantes quatro alunos (57,1%) distribuídos por aldeias do concelho como: Tendais, Bustelo da Lage e Nespereira.

No que concerne à distribuição dos inquiridos por instrumento (gráfico 13), observa-se que pertencem na totalidade à família dos sopros, com a seguinte distribuição: clarinete, 3 alunos (42,9%); flauta transversal, um aluno (14,3%); saxofone, dois alunos (28,6%); e tuba, um aluno (14,3%).

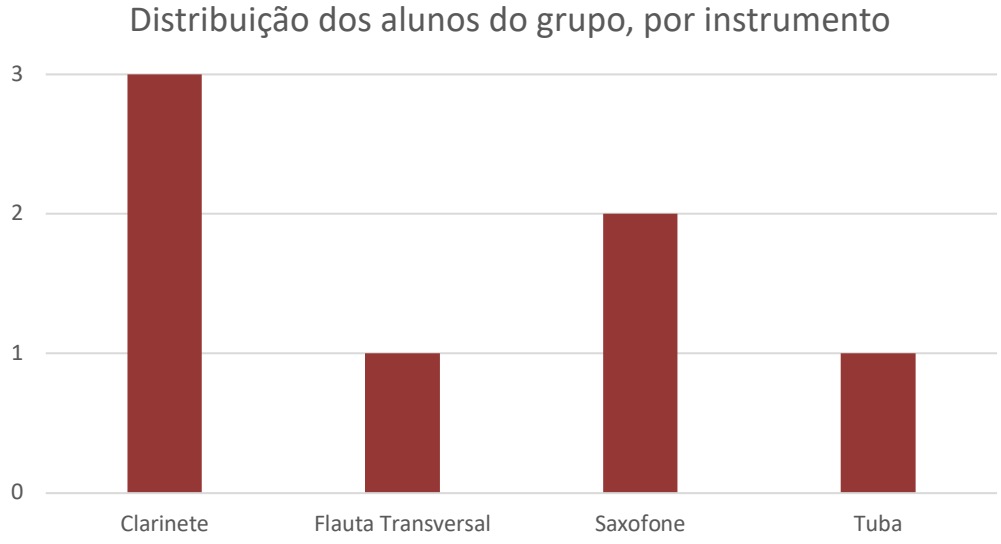


Gráfico 13 - Distribuição dos alunos por instrumento

Relativamente ao início do estudo do instrumento em questão, no gráfico 14 verificamos que: três alunos (42,9%) iniciaram o estudo do mesmo ao ingressar o ensino articulado; um aluno (14,3%) procedeu à alteração de instrumento no ano letivo anterior, perfazendo um ano de estudo do instrumento; um aluno iniciou o estudo há quatro anos (14,3%); um aluno há seis anos (14,3%); e um aluno há sete ou oito anos (14,3%).

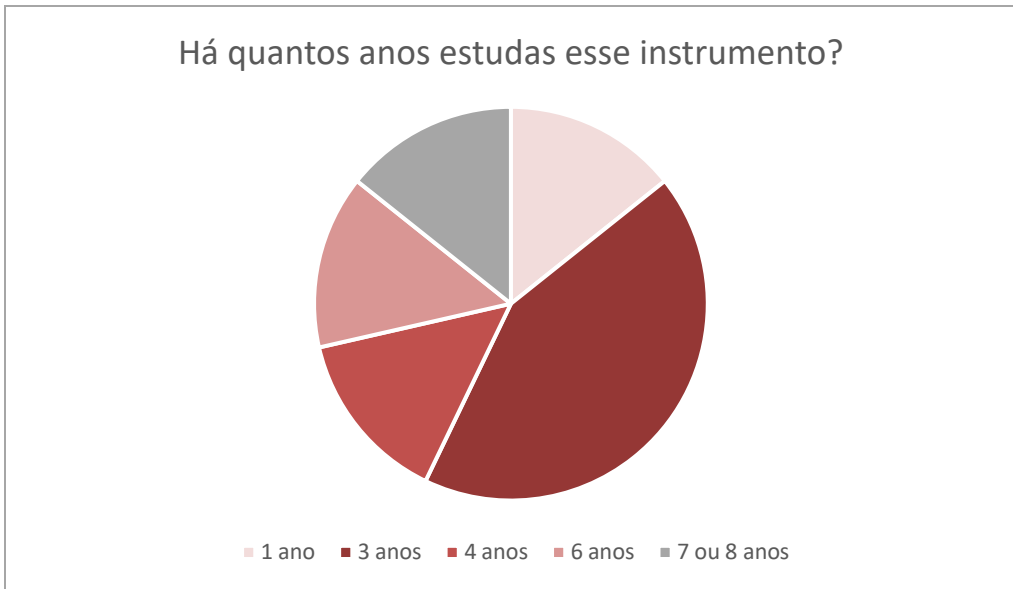


Gráfico 14 - Início do estudo do instrumento

Quanto ao número de reprovações, é inexistente no grupo de inquiridos.

Dentro do grupo de estudo: 57,1 % (quatro alunos) não frequentou iniciação musical e 42,9% (três alunos) frequentou um ou dois anos de iniciação musical (gráfico 15).

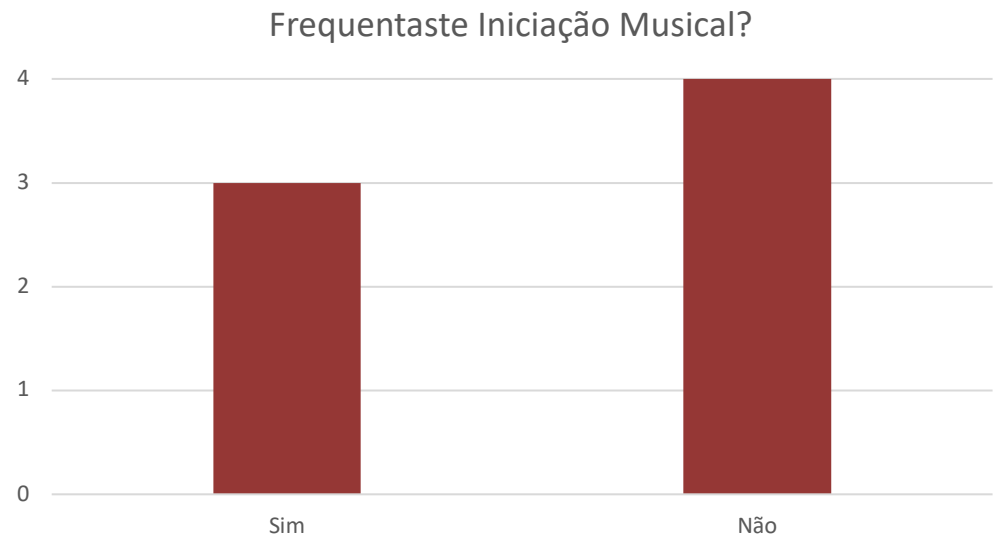


Gráfico 15 - Frequência de iniciação musical

4.1.2. Identificação da família

A segunda parte do inquérito por questionário tem como objetivo conhecer o contexto familiar dos jovens inquiridos.

O agregado familiar destes alunos (ver gráfico 16) apenas inclui familiares diretos (pai, mãe, irmão e irmã), sendo que: todos vivem com a sua mãe (100%), cinco alunos vivem com o seu pai (71,4%), dois alunos partilham a habitação com o seu irmão e cinco alunos com a sua irmã (71,4%).

Gráfico 16 - Elementos do agregado familiar

Relativamente à constituição do agregado, verifica-se na tabela 18, que apenas dois dos alunos se encontram numa situação de família monoparental (ausência da figura paterna do agregado familiar), em que um vive apenas com a mãe e outro com a mãe, um irmão e uma irmã. Dos restantes cinco inquiridos: um não tem irmãos e vive com ambos os pais; um aluno vive com os pais, irmão e irmã; e três alunos vivem com ambos os pais e uma irmã. A idade dos elementos do agregado familiar dos alunos varia entre um ano e 55 anos. A idade: das mães, varia entre os 39 e 46 anos; dos pais, varia entre os 39 e 55 anos; dos irmãos e irmãs, varia entre um e 18 anos.

Tabela 18 - Idade dos elementos do agregado familiar

	Idade dos elementos do agregado familiar do/a aluno/a			
Aluno	**Mãe**	**Pai**	**Irmão**	**Irmã**
1	42	44	10	1
2	46	-	-	-
3	43	39	-	-
4	39	43	-	2
5	41	-	16	18
6	45	55	-	15
7	39	41	-	15

Na tabela 19 podemos visualizar as habilitações literárias dos diferentes elementos dos agregados familiares dos participantes no estudo. Podemos observar que relativamente às mães dos alunos: 42,86% (três elementos) concluíram o ensino secundário; 28,57% (dois elementos) o segundo ciclo; e 28,57% (dois elementos) o primeiro ciclo. Quanto aos pais destes alunos: 66,67% (4 elementos) concluíram o terceiro ciclo e 33,33% (dois elementos) concluíram o segundo ciclo. Relativamente aos irmãos dos alunos: 50% (um elemento) concluiu o segundo ciclo e 50% (um elemento) frequenta o ensino secundário. Para terminar, quanto às irmãs dos alunos: 40% (dois elementos) ainda não estão em idade escolar; 40% (dois elementos) concluíram o terceiro ciclo e 20% (um elemento) obteve o grau de Bacharel.

Tabela 19 - Habilitações literárias dos elementos do agregado familiar

	Habilitações literárias do agregado familiar do/a aluno/a			
Aluno	**Mãe**	**Pai**	**Irmão**	**Irmã**
1	Secundário	Terceiro ciclo	Segundo ciclo	Não frequenta
2	Primeiro Ciclo	-	-	-
3	Primeiro Ciclo	Terceiro Ciclo	-	-
4	Terceiro Ciclo	Segundo Ciclo	-	Não frequenta
5	Secundário	Segundo Ciclo	Secundário	Bacharelato
6	Terceiro Ciclo	Terceiro Ciclo	-	Terceiro Ciclo
7	Secundário	Terceiro Ciclo	-	Terceiro Ciclo

4.1.3. Hábitos musicais

Quando questionados relativamente aos hábitos de audição de música, podemos observar no gráfico 17 que, 100% dos inquiridos afirmou ter por hábito ouvir música. Relativamente à frequência, verifica-se, no gráfico 18, que: 57,1% (quatro alunos) afirmam ouvir música todos os dias; 28,6% (dois alunos) afirmam ouvir música duas a três vezes por semana; 14,3% (1 aluno) afirma ouvir música quatro a cinco vezes por semana.

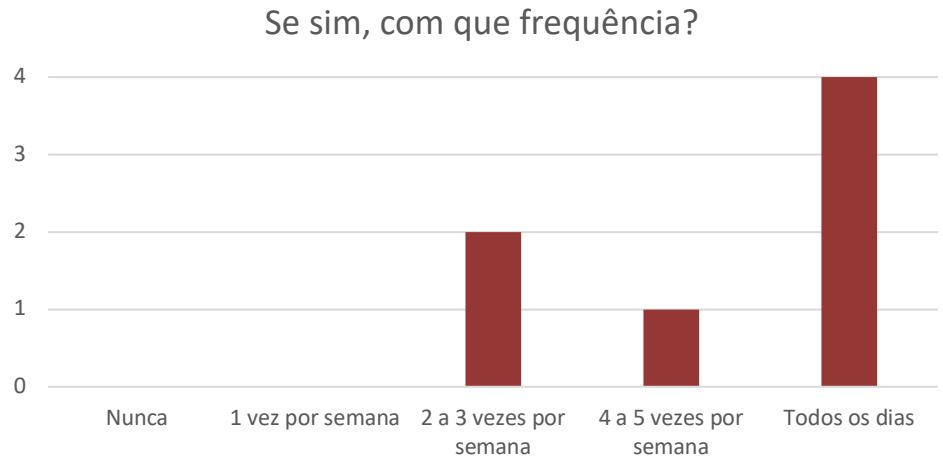


Gráfico 17 - Frequência com que os alunos ouvem música

No gráfico 18 são apresentadas duas respostas para as causas do ingresso na aprendizagem musical: 42,9% (três alunos) indicam que iniciaram a aprendizagem musical por influência de familiares, enquanto 57,1% (quatro alunos) afirma ter tido iniciativa própria.

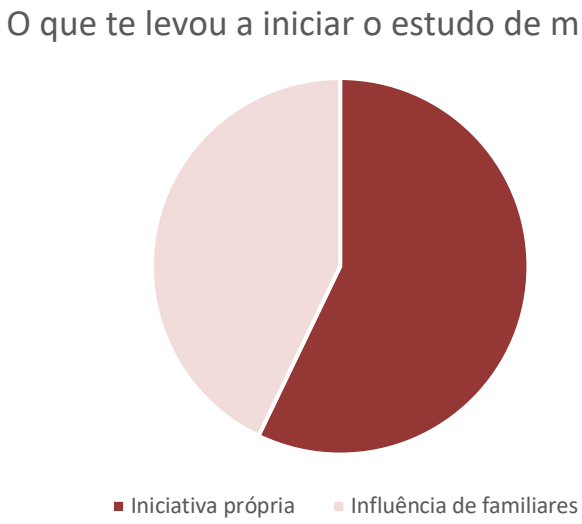


Gráfico 18 - Motivação para o início da aprendizagem musical

No gráfico 19 podemos observar o tempo dedicado ao estudo de instrumento, por semana. Neste caso, 57,1% (quatro alunos) dedica uma a três horas à disciplina e 42,9% (três alunos) dedica menos de uma hora ao estudo de instrumento.

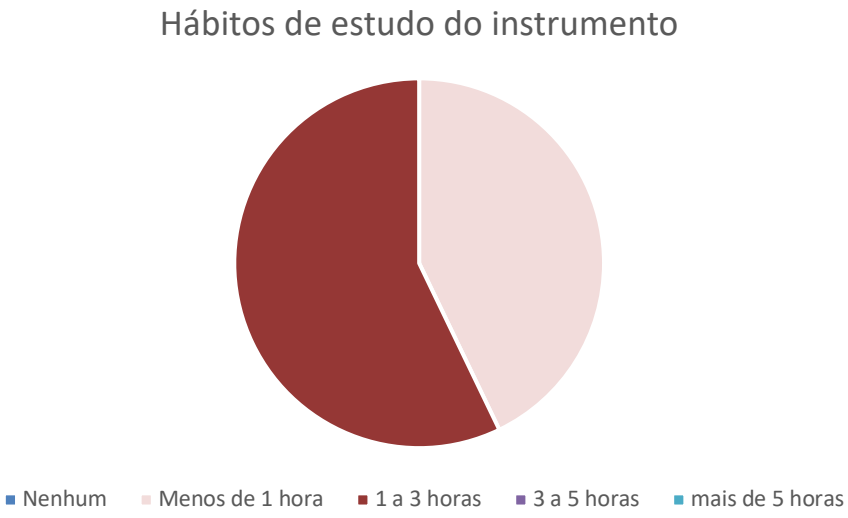


Gráfico 19 - Hábitos de estudo de instrumento

Ainda relativamente aos hábitos de estudo dos alunos inquiridos, especificou-se quanto ao estudo da disciplina de Formação Musical. No gráfico 20 verificamos que, por semana: 14,3% (um aluno) não dedica qualquer tempo ao estudo da disciplina; 28,6% (dois alunos) dedicam uma a três horas; e 57,1% (quatro alunos) dedicam menos de uma hora semanal ao estudo da disciplina.

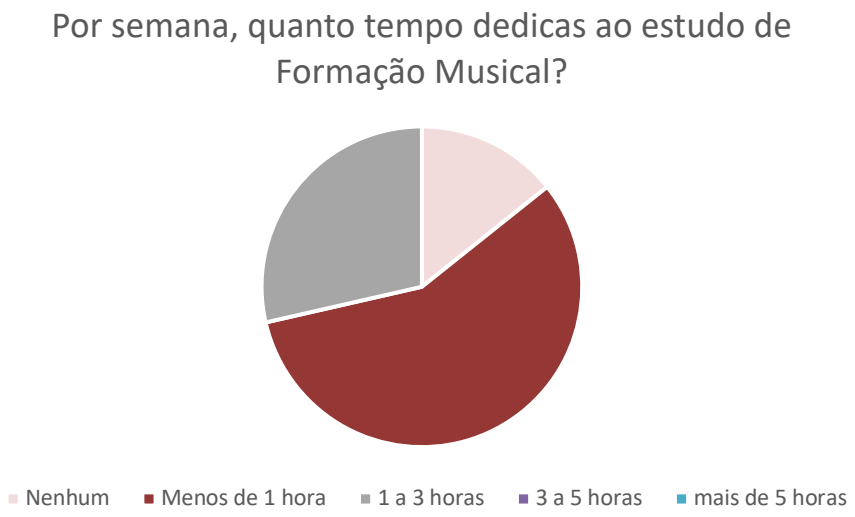


Gráfico 20 - Hábitos de estudo da disciplina de Formação Musical

4.1.4. Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical

Na quarta parte do inquérito por questionário, as questões focaram-se no posicionamento dos alunos relativamente à disciplina de Formação Musical, nomeadamente relativamente às suas preferências quanto às atividades desenvolvidas na mesma.

No gráfico 21, observa-se que 57,1% dos alunos (quatro elementos) preferem a disciplina de Instrumento; 42,9% (três alunos) preferem a disciplina de Música de Conjunto; e 0% dos alunos prefere a disciplina de Formação Musical.

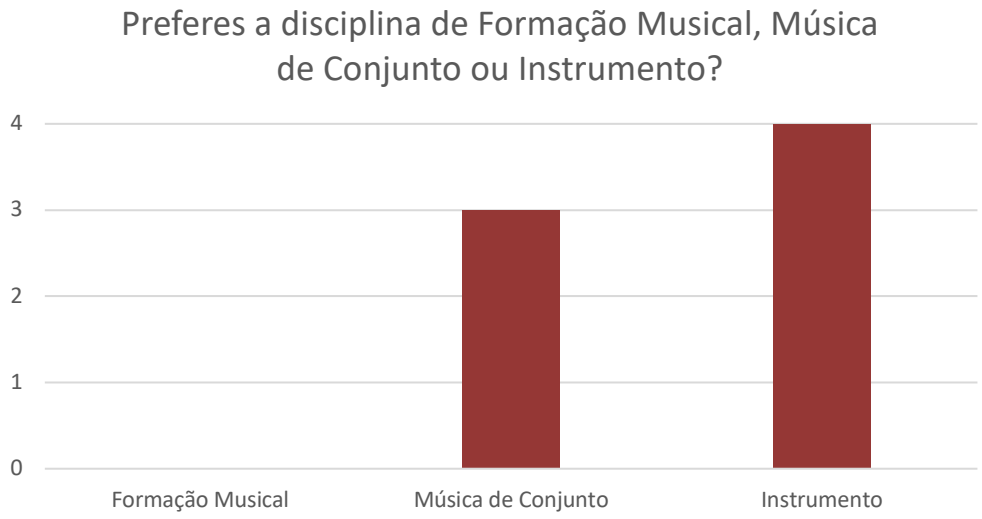


Gráfico 21 - Preferência dos alunos nas disciplinas da área da música

Quando questionados quanto à sua preferência de atividades: 0% dos alunos selecionou ditados melódicos e construção e identificação de intervalos; 14,3% (um

aluno) selecionou a identificação auditiva de escalas; 28,6% (dois alunos) selecionou a leitura melódica, ditados rítmicos, cantar, construção e identificação de acordes, e identificação auditiva de intervalos; 42,9% (três alunos) selecionou a construção de escalas; e 57,1% (quatro alunos) selecionou a leitura rítmica como atividade preferida (gráfico 22).

Gráfico 22 - Atividades preferidas dos alunos na disciplina de Formação Musical

Quanto às atividades menos preferidas realizadas na disciplina, no gráfico 23 observa-se que: 0% dos alunos selecionou a leitura rítmica; 14,3% (um aluno) selecionou ditados rítmicos e identificação auditiva de intervalos; 28,6% (dois alunos) selecionou construção e identificação de acordes e intervalos; 42,9% (três alunos) selecionou cantar, construção de escalas e identificação auditiva de escalas; 57,1% (quatro alunos) selecionou a leitura melódica; e, por fim, 85,7% (seis alunos) selecionou ditados melódicos como a atividade menos preferida em Formação Musical.

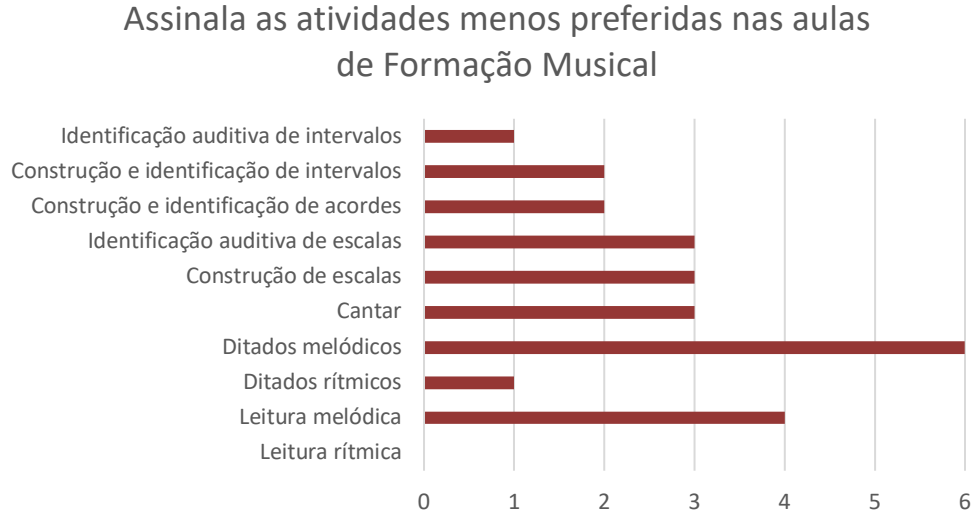


Gráfico 23 - Atividades menos preferidas de Formação Musical

4.1.5. Posicionamento em relação à leitura rítmica e ao projeto

Nesta parte do inquérito por questionário as questões foram direcionadas à problemática da investigação e ao apuramento de eventuais resultados na perspetiva individual dos sujeitos participantes.

No gráfico 24, apura-se que: 28,6% (dois alunos) dos participantes considera a leitura rítmica Muito Importante (grau cinco); 42,9% (três alunos) atribuem à leitura rítmica uma importância de grau quatro; e 28,6% (dois alunos) avaliam a importância da leitura rítmica no grau três. Nenhum dos alunos avalia a importância da leitura rítmica no grau um ou dois.

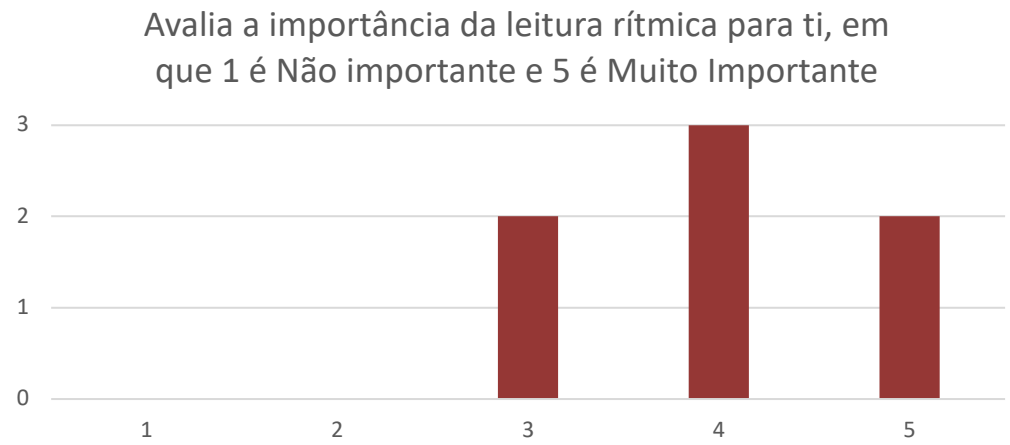


Gráfico 24 - Importância da leitura rítmica para os participantes

Ao observar-se o gráfico 25, verifica-se que 42,9% (três alunos) consideram a criação do grupo de trabalho Muito Importante para o desenvolvimento da leitura rítmica no presente ano letivo. Ao mesmo tempo, 42,9% (três alunos) colocam a importância da criação do grupo no grau quatro e 14,3% (um aluno) no grau três.

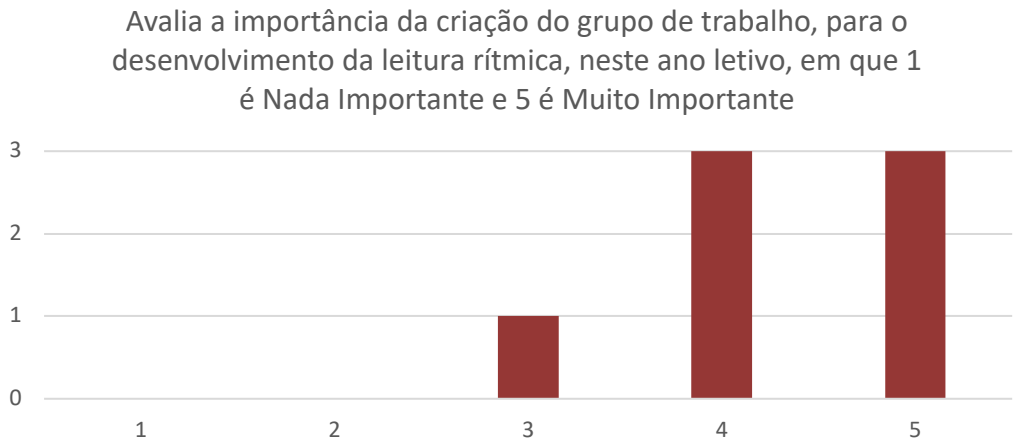


Gráfico 25 - Importância da criação do grupo de estudo de leitura rítmica na ótica dos participantes

Quanto ao grau de satisfação com a participação no grupo de apoio à leitura rítmica na disciplina de Formação Musical, observa-se no gráfico 26 que: 57,1% (quatro alunos) se sentiram Muito Satisfeitos; e 42,9% (três alunos) se sentiram Satisfeitos.

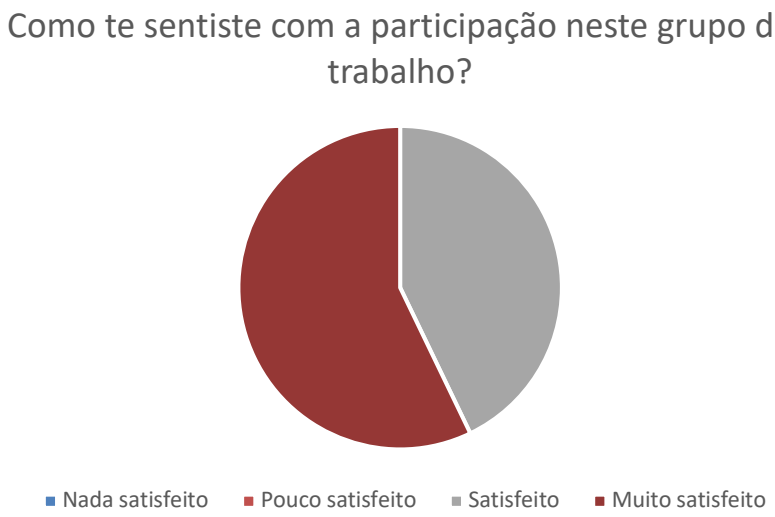


Gráfico 26 - Grau de satisfação com a participação no grupo de apoio à leitura rítmica

Os alunos foram também questionados quanto ao grau de contribuição do grupo de trabalho para o desenvolvimento individual da leitura rítmica. Sabendo que o grau 1 corresponde a Não Contribuiu e o grau 4 corresponde a Contribuiu Bastante, observa-se no gráfico 27 que: nenhum aluno caracterizou a contribuição nos graus um ou dois; 85,7% (seis alunos) enquadram-se no nível três; e 14,3% (um aluno) considerou que esta participação Contribuiu Bastante (nível quatro) para o seu desenvolvimento da leitura rítmica.

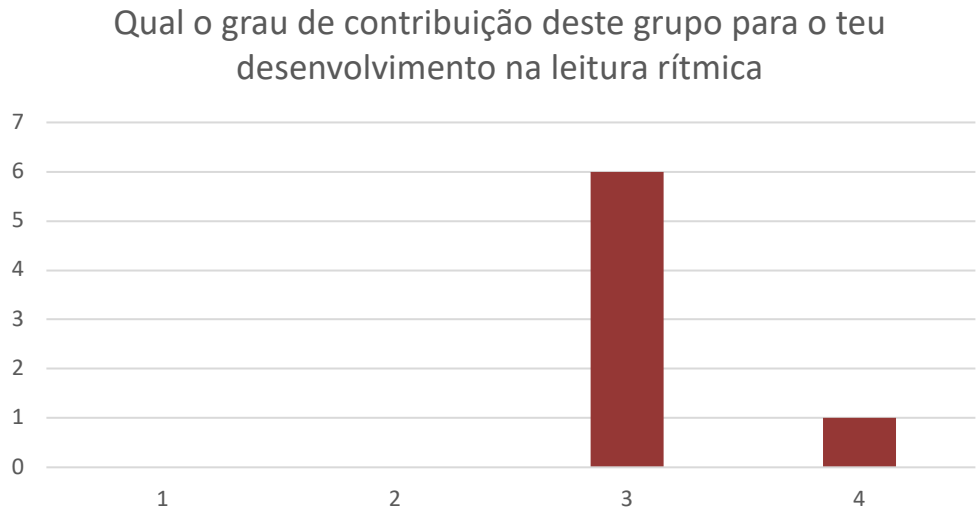


Gráfico 27 - Grau de contribuição da participação no grupo de trabalho para o desenvolvimento da leitura rítmica

Ainda no que concerne à contribuição deste grupo de trabalho para eventuais aquisições de competências dos alunos, estes são também inquiridos quanto às

alterações sentidas na disciplina de Instrumento. Considerando a mesma escala da questão anterior, em que um corresponde a Não Contribuiu e quatro corresponde a Contribuiu Bastante, verifica-se no gráfico 28 que: nenhum dos alunos considera que a participação neste grupo Não Contribuiu para o desenvolvimento da performance; 14,3% (um aluno) coloca-o no grau dois; 71,4% (cinco alunos) colocam-no no grau três; e 14,3% (um aluno) considera que Contribuiu Bastante.

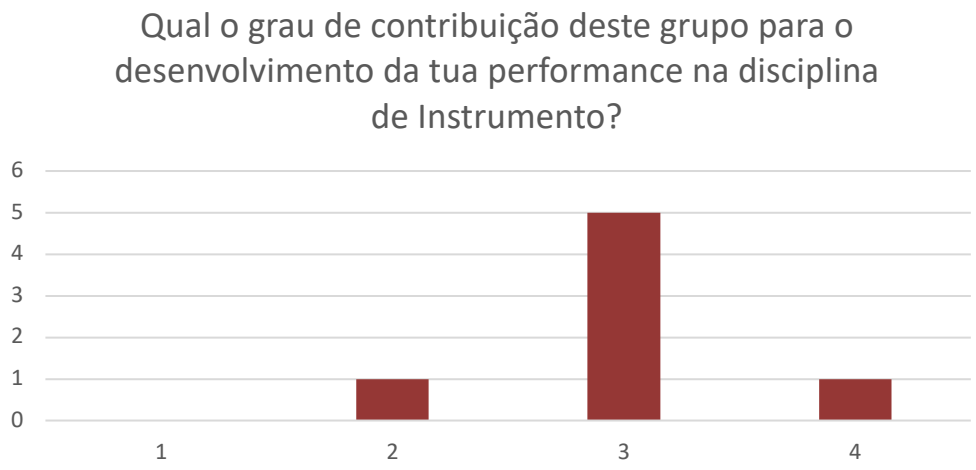


Gráfico 28 - Grau de contribuição deste grupo para o desenvolvimento da performance individual na disciplina de instrumento

No início do terceiro período do ano letivo 2020/2021, o professor cooperante decidiu reintegrar os alunos do grupo de trabalho na turma. Estes alunos foram aqui inquiridos quanto à sua opinião no que concerne ao efeito deste regresso no seu desenvolvimento da leitura rítmica. Nesta caracterização verifica-se que: 57,1% (quatro alunos) considera que Melhorou; 14,3% (um aluno) considera que Ajudou; 14,3% (um aluno) considera que não teve efeito; e 14,3% (um aluno) considera que Prejudicou. (Gráfico 29)

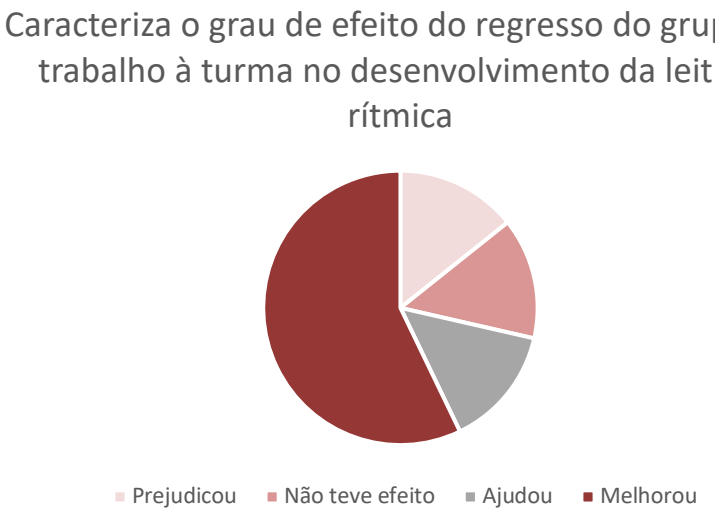


Gráfico 29 - Efeito do regresso à turma no desenvolvimento da leitura rítmica, na perspetiva dos indivíduos

Ao longo do ano letivo, no qual foi realizada a implementação das estratégias, o ensino ocorreu não só no regime Presencial, mas também através do Ensino a Distância. Neste seguimento os alunos foram questionados quanto ao impacto deste regime nas suas dificuldades, em que: 42,9% (três alunos) não sentiu dificuldades acrescidas neste regime; e 57,1% (quatro alunos) sentiu dificuldades acrescidas no Ensino a Distância, nomeadamente nos ditados melódicos, leituras solfejadas e construção de escalas. (Gráfico 30)

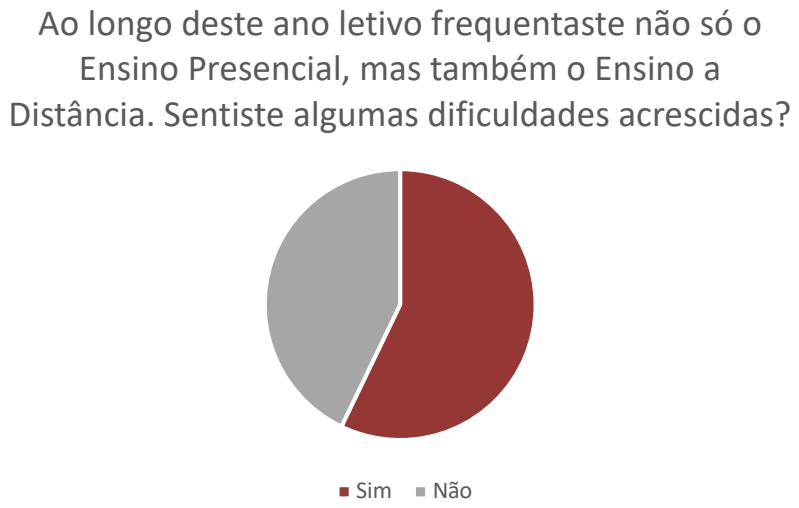


Gráfico 30 - Existência ou ausência de dificuldades acrescidas durante o Ensino a Distância

Foi pedido aos alunos que ordenassem, por ordem crescente de dificuldade, os exercícios de leitura observáveis na tabela 20 e no gráfico 31. Pôde-se apurar que a ordem crescente de dificuldade dos exercícios é a seguinte: leitura rítmica simples (quatro alunos); leitura composta (três alunos); leitura rítmica simples a duas partes (cinco alunos); e leitura composta a duas partes (quatro alunos).

Tabela 20 -Grau de dificuldade sentido pelos alunos nos exercícios de leitura rítmica

Exercícios/Grau crescente de dificuldade	**1**	**2**	**3**	**4**
Leitura rítmica simples	4	1	1	1
Leitura rítmica simples a duas partes	0	1	5	1
Leitura composta	3	3	0	1
Leitura composta a duas partes	1	1	1	4

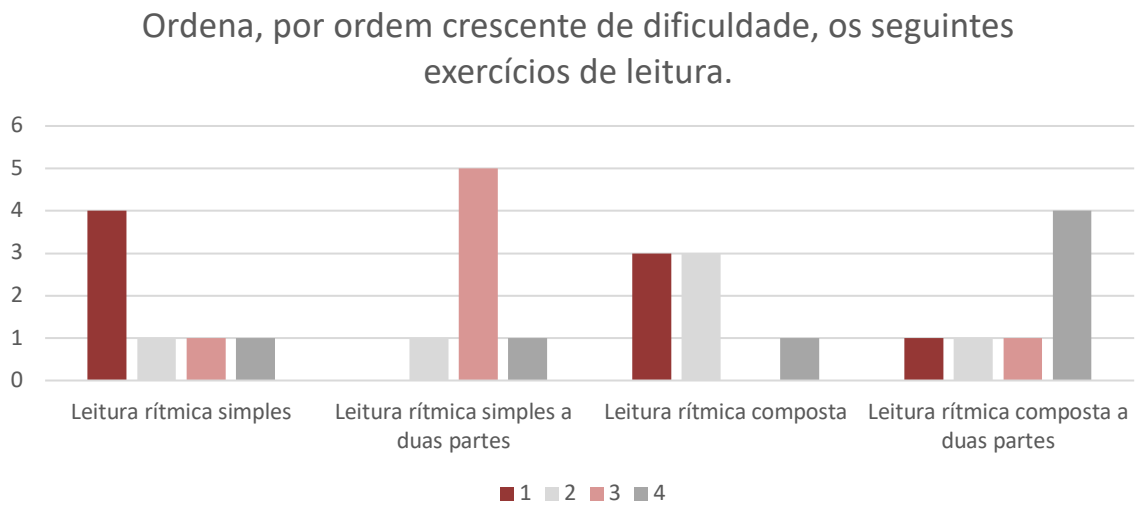


Gráfico 31 - Grau de dificuldade dos exercícios de leitura

Na tabela 21 e gráfico 32 observamos o grau de importância das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento da leitura rítmica, na ótica dos participantes. Na primeira atividade apresentada "Repetição da leitura de células isoladamente": 0% dos inquiridos selecionou os graus um -Nada Importante - ou grau dois; 14,29% (um aluno) selecionou o grau três; 42,86% (três alunos) o grau quatro; e 42,86% (três alunos) o grau cinco – Muito Importante. Na atividade "Utilização de música tradicional portuguesa": 14,29% (um aluno) avaliou a atividade como Nada Importante (grau um); 0% selecionou o grau dois; 28,57% (dois alunos) selecionou o grau três; 28,57% (dois alunos) selecionou o grau quatro; e 28,57% (dois alunos) avaliou a atividade como Muito Importante (grau cinco). Na terceira atividade apresentada "Utilização de movimento para marcação da pulsação e divisão do tempo": 0% dos inquiridos selecionou o grau um, dois e quatro de importância; 14,29% (um aluno) selecionou o grau três; e 85,71% (seis alunos) considerou a atividade Muito Importante (grau cinco).Na quarta atividade apresentada "Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação": 14,29% (um aluno) considerou a atividade Nada Importante, grau um; 0% selecionou o grau dois e grau três; 28,57% (dois alunos) selecionou o grau quatro; e 57,14% (quatro alunos) selecionou o grau cinco, Muito Importante. Na atividade "Utilização da associação de palavras a células rítmicas": 0% dos inquiridos selecionou os graus um, dois e três; 42,86% (três alunos) selecionou o grau quatro de importância; 57,14% (quatro alunos) selecionou o grau cinco, considerando-a Muito Importante. Na atividade "Audição de melodia e execução de ritmo simultânea", 0% dos inquiridos selecionou o grau um, dois e três; 71,43% (cinco alunos) selecionou o grau quatro; e 28,57% (dois alunos) classificou a atividade como Muito Importante – grau cinco.

Tabela 21 - Grau de importância da implementação das atividades na aquisição da leitura rítmica

Atividades/ Grau de importância	1 – Nada Importante	2	3	4	5 – Muito importante
A) Repetição da leitura de células isoladamente	0%	0%	14,29% (1)	42,86% (3)	42,86% (3)
B) Utilização de música tradicional portuguesa	14,29% (1)	0%	28,57% (2)	28,57% (2)	28,57% (2)
C) Utilização de movimento para marcação de pulsação e divisão do tempo	0%	0%	14,29% (1)	0%	85,71% (6)
D) Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação.	14,29% (1)	0%	0%	28,57% (2)	57,14% (4)
E) Utilização da associação de palavras a células rítmicas.	0%	0%	0%	42,86% (3)	57,14% (4)
F) Audição de melodia e execução de ritmos simultânea.	0%	0%	0%	71,43% (5)	28,57% (2)

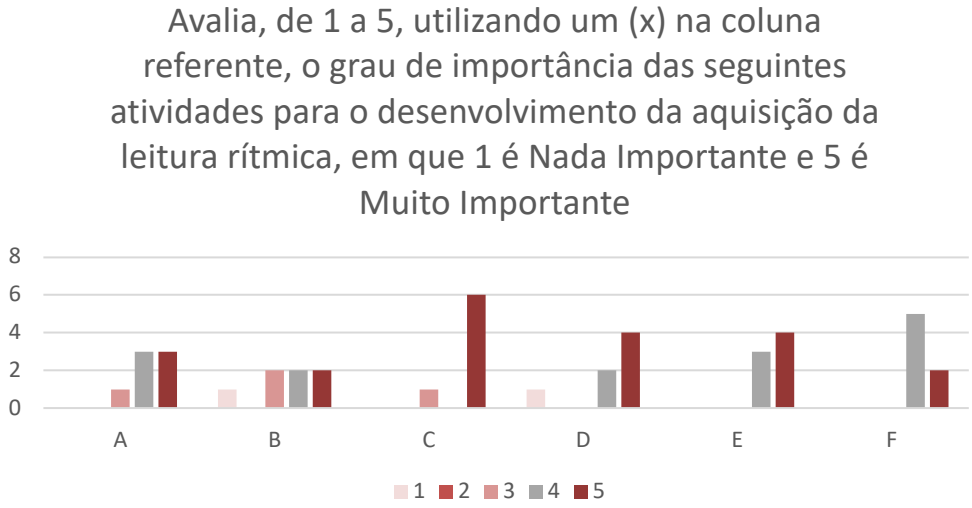


Gráfico 32 - Grau de importância das diferentes atividades, na ótica dos participantes

Foi pedido aos inquiridos que ordenassem as diferentes atividades de acordo com a sua preferência. Assumindo o grau um como as atividades menos preferidas e o grau seis como a atividade preferida, na tabela abaixo apresentada destacaram-se os graus de preferência com maior número de respostas para cada atividade.

Na atividade "Repetição da leitura de células isoladamente": 28,57% (dois alunos) selecionaram o grau um (menos preferida); 42,86% (três alunos) o grau dois; 14,29% (um aluno) o grau três; 0% o grau quatro e cinco ; 14,29% (um aluno) o grau seis (preferida).

Na atividade "Utilização de música tradicional portuguesa": 14,29% (um aluno) selecionou o grau um (menos preferida) e o grau dois com a mesma percentagem; 0% selecionou o grau três e cinco; 42,86% (três alunos) o grau quatro; e 28,57% (dois alunos) o grau seis (preferida).

Na estratégia "Utilização de movimento para marcação de pulsação e divisão do tempo": 14,29% (um aluno) selecionou o grau um (menos preferida) e o grau cinco com a mesma percentagem; 71,43% (cinco alunos) selecionou o grau três; e 0% os graus dois, quatro e seis.

A estratégia "Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação" foi classificada do seguinte modo: 14,29% (um aluno) selecionou o grau um (menos preferida), dois, três e quatro, respetivamente; 0% o grau cinco; e 42,86% (três alunos) o grau seis (preferida).

Na atividade "Utilização da associação de palavras a células rítmicas": 14,29% (um aluno) selecionou o grau um (menos preferida) e dois, respetivamente; 0% o grau três, quatro e seis (preferida); e 71,43% (cinco alunos) o grau cinco.

Por fim, na estratégia "Utilização de melodia e execução de ritmos simultânea", 14,29% (um aluno) selecionou o grau um (menos preferida), apresentando os graus dois, cinco e seis (preferida) a mesma percentagem; 0% selecionou o grau três; e 42,83% (três alunos) o grau quatro.

Tabela 22 - Preferência das atividades na ótica dos alunos

Atividades/ Grau de preferência	1 Menos Preferida	2	3	4	5	6 Preferida	Total
A) Repetição da leitura de células isoladamente	28,57% (2)	42,86% (3)	14,29% (1)	0%	0%	14,29% (1)	17
B) Utilização de música tradicional portuguesa	14,29% (1)	14,29% (1)	0%	42,86% (3)	0%	28,57% (2)	27
C) Utilização de movimento para marcação de pulsação e divisão do tempo	14,29% (1)	0%	71,43% (5)	0%	14,29% (1)	0%	21
D) Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação.	14,29% (1)	14,29% (1)	14,29% (1)	14,29% (1)	0%	42,86% (3)	28
E) Utilização da associação de palavras a células rítmicas.	14,29% (1)	14,29% (1)	0%	0%	71,43% (5)	0%	28

F) Audição de melodia e execução de ritmos simultânea.	14,29% (1)	14,29% (1)	0%	42,86% (3)	14,29% (1)	14,29% (1)	26

De acordo com as respostas obtidas pode-se tentar criar uma ordem crescente de preferência das atividades apresentadas: Como menos preferida considera-se a atividade A, seguida pela atividade C, em terceiro lugar podem ser consideradas as atividades F e B; segue-se a atividade E; por fim, como preferida, a atividade D (gráfico 33).

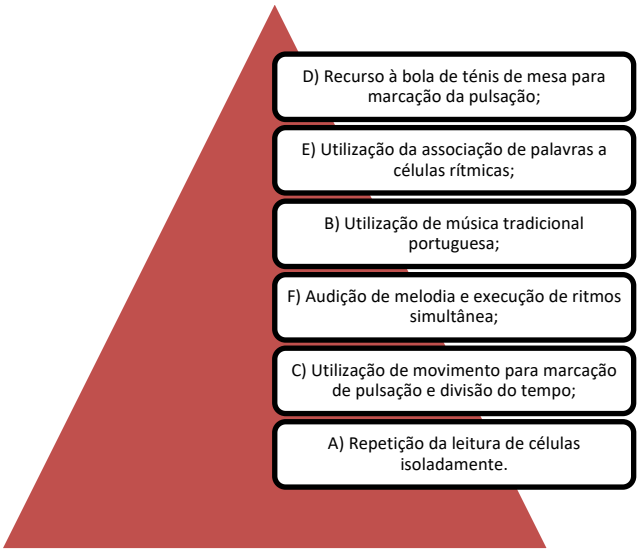


Gráfico 33 - Ordem de preferência de atividades

Indo de encontro aos Estilos de Aprendizagem existentes, foi realizada uma questão, na tentativa de compreender em que estilo os alunos se revêm. Questionados acerca da melhor estratégia de compreensão dos conteúdos durante o estudo individual: 28,6% dos inquiridos (dois alunos), considera que aprende melhor mexendo nos materiais, em movimento, a folhear, sublinhar e utilizar esquemas; 71,4% (cinco alunos), considera que aprende melhor lendo alto, ao comunicar com ele próprio e com os pares e ouvindo gravações; 0% dos inquiridos considera aprender melhor a partir da escrita, de gráficos, vídeos, demonstrações ou desenhos (gráfico 34).

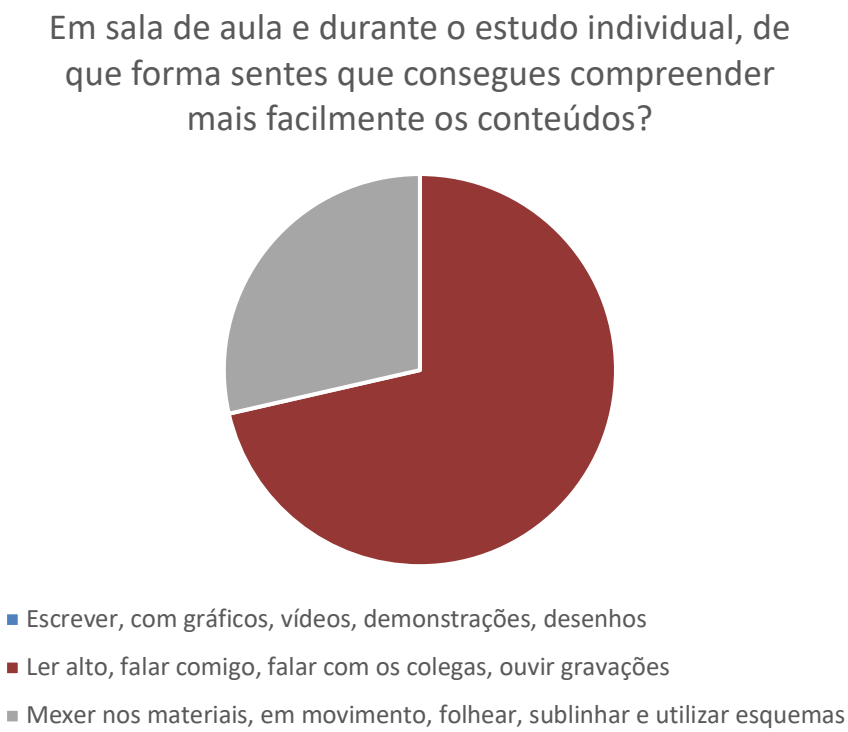


Gráfico 34 - Estratégias para compreensão de conteúdos durante o estudo individual

À questão relativa à influência da relação professor-aluno na aquisição das competências da leitura rítmica: 71,4% (cinco alunos) considera que existe relação e 28,6% (dois alunos) considera que não existe relação (gráfico 35).

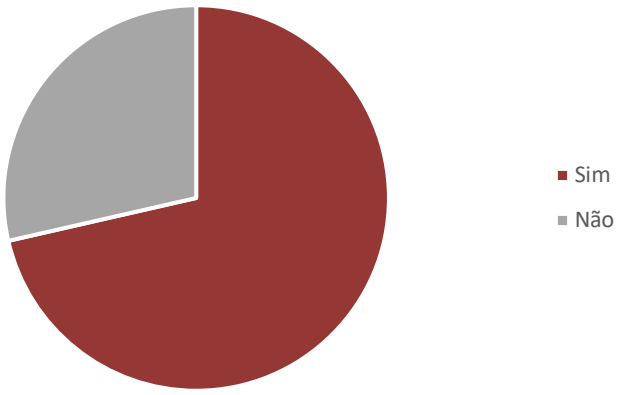


Gráfico 35 - Influência da relação professor-aluno na aquisição de competências da leitura rítmica

Para terminar, perguntou-se aos alunos se sentiam que a participação neste grupo de trabalho, e consequentemente neste estudo, teria contribuído de alguma forma no estímulo da criação de autoconfiança no processo de leitura rítmica, aos quais todos responderam afirmativamente (gráfico 36).

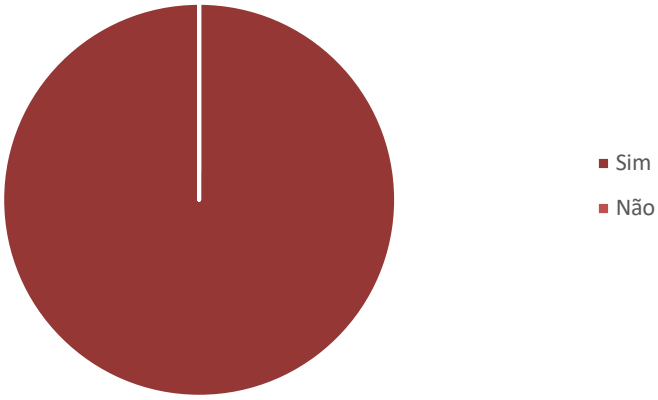


Gráfico 36 - Relação da participação no estudo com a construção de autoconfiança no processo de leitura musical

4.2. Teste de Estilo de Aprendizagem

Como foi mencionado anteriormente, no ponto 3.3.2. da segunda parte deste relatório, o Teste de Estilo de Aprendizagem implementado com os sete alunos participantes deste estudo foi o Questionário de Estilo de Aprendizagem de Kolb.

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao seu tratamento. Cada uma das terminações de frase está associada a um modo de aprendizagem (pensar, sentir, observar, fazer), denominadas: Conceptualização Abstrata (CA), Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR) e Experimentação Ativa (EA). Para determinação do estilo de aprendizagem de cada inquirido foi necessário somar os valores de cada opção, perfazendo o valor total associada a cada uma destes modos de aprendizagem.

Tabela 23 - Resultados do Questionário de Estilo Aprendizagem de Kolb

Aluno(a)	CA-EC	EA-OR	Estilo de Aprendizagem
1	-5	1	Divergente
2	-10	16	Adaptador
3	2	-10	Divergente
4	0	-6	Divergente / Assimilador
5	-1	15	Adaptador
6	6	-2	Assimilador
7	-15	3	Divergente

O resultado de cada uma destas subtrações foi então transcrito para o gráfico 38, onde a confluência das linhas orientadoras fizeram corresponder ao Estilo de Aprendizagem de cada aluno.

Dos resultados apresentados na tabela 23 e no gráfico 37, verifica-se que: 42,86% dos inquiridos (três alunos) se enquadram no estilo de aprendizagem Divergente; 28,57% (dois alunos) se identificam com o estilo de aprendizagem Adaptador; 14,29% (um aluno) é caracterizado pelo estilo de aprendizagem Assimilador; e 0% Convergente. Observa-se também que o estilo de aprendizagem de 14,29% (um aluno) se encontra no eixo entre o estilo Divergente e Assimilador.

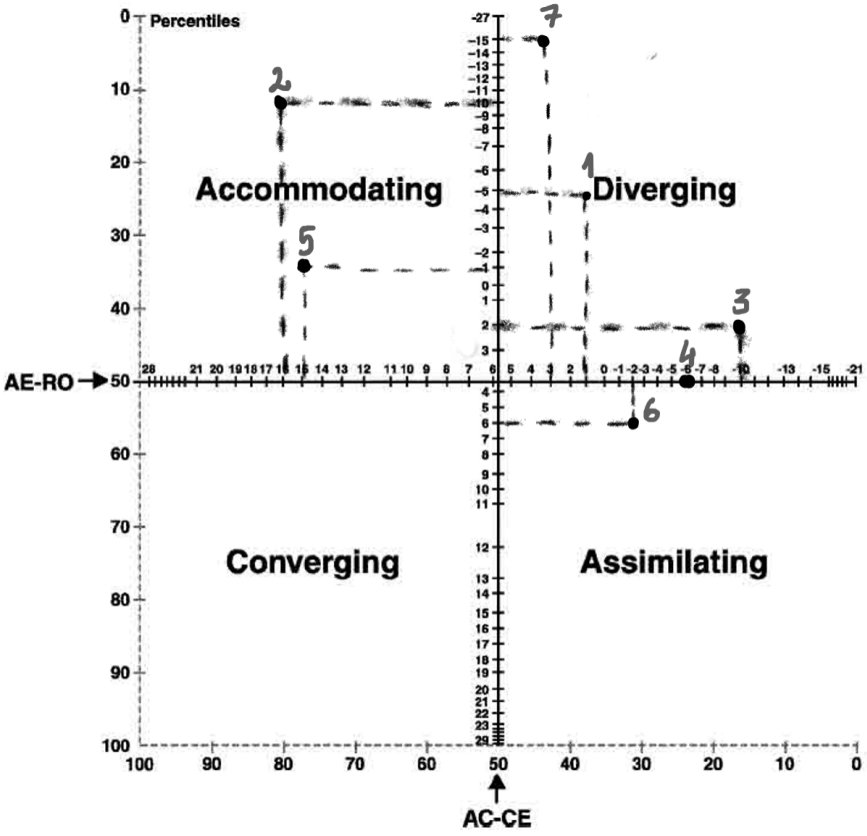


Gráfico 37 - Distribuição dos alunos inquiridos por estilo de aprendizagem[6] [7]

4.3. Reflexões da prática pedagógica

Ao longo da prática de ensino supervisionada, no final de cada aula dada ou observada foi realizada uma reflexão, inicialmente mais descritiva e posteriormente mais analítica dos dados observados. Na tabela 24 são apresentados, resumidamente, alguns dados obtidos com a observação direta e participante, exclusivamente

[6] Tradução livre da autora: *Accommodating*-Adaptador; *Diverging*-Divergente; *Converging*-Convergente; *Assimilating*-Assimilador.

[7] Tradução livre da autora: AE-RO (Experimentação Ativa – Observação Reflexiva); AC-CE (Conceptualização Abstrata- Experiência Concreta).

associados às competências da leitura rítmica. Como tal, existe um número reduzido de aulas não se encontram mencionadas na seguinte tabela.

Tabela 24 - Evidências presentes nas reflexões da prática pedagógica

Aula	Conteúdos	Dificuldades Assinaladas	Estratégias	Resultados
1	• Ritmo simples (duas partes).	• Execução das células: galope e colcheia/duas semicolcheias (na mão esquerda).	• Leitura individual	• Alguns alunos foram capazes de superar as dificuldades enquanto outros não.
2	• Ritmo em tempo simples; • Leitura solfejada; • Ligaduras; • Ritmo em tempo composto.	• Execução simultânea da leitura rítmica e solfejada com pulsação constante; • Execução da ligadura entre compassos; • Respeito da anacruse.	• Marcação da pulsação e leitura conjunta; • Leitura individual; • Leitura individual, por partes, seguindo uma sequência; • Transcrição no quadro do exercício e representação da pulsação; • Explicação do conceito de ligadura e posicionamento da pulsação nos tempos em questão: • Imitação e repetição; • Repetição do exercício com acompanhamento vocal pelo docente.	• Manutenção da pulsação por influência do todo; • Maior concentração; • Superação das dificuldades.
3	• Ritmo em tempo simples; • Ritmo em tempo composto.	• Manutenção da pulsação; • Perceção da divisão do tempo; • Execução de quiálteras,	• Marcação da pulsação, em conjunto, recorrendo ao movimento do braço, com	• Verificou-se uma maior capacidade de perceção da divisão do tempo;

		síncopas e galopes.	acentuação na divisão. • Execução da divisão e quiáltera em tempo simples e composto, recorrendo à imitação e repetição; • Explicação do conceito de síncopa, seguido da sua execução recorrendo à imitação e repetição; • Leitura coletiva dos exercícios realizados na avaliação diagnóstica.	• Identificação das síncopas e galopes de um e dois tempos e distinção entre as mesmas; • Manutenção da pulsação e diminuição da hesitação na leitura; • Capacidade de execução da tercina, apesar de se manter ainda alguma resistência na execução da duína.
4	• Ritmo em tempo simples	• Manutenção da pulsação; • Reconhecimento das células rítmicas da divisão binária do tempo.	• Utilização do movimento do braço e acentuação do movimento nas duas partes do tempo (baixo/cima); • Associação verbal a figuras e células trabalhadas; • Explicação dos critérios de seleção de palavras para proceder à associação; • Seleção, por parte dos alunos, de uma palavra para associar à síncopa de um tempo.	• Reforço no processamento da informação da divisão do tempo em duas partes e melhor capacidade de manutenção da pulsação e execução das células trabalhadas. • Capacidade de execução das células às quais foram associadas palavras.
5	• Ritmo em tempo simples .	(não assinaladas)	(não assinaladas)	• Recordam a associação verbal previamente trabalhada e são capazes de

				ler com mais destreza e confiança no solfejo rítmico
7	• Ritmo em tempo simples .	• Manutenção da pulsação; • Execução da tercina; semínima com ponto, colcheia; colcheia com ponto, semicolcheia; • Troca entre: duas semicolcheias, colcheia e vice versa.	• Recordou-se as células dos compassos simples e respetivas associações verbais (assimilação).	• Melhorias no processo de superação das dificuldades nos alunos assíduos; • Alunos mais confortáveis e confiantes com a leitura rítmica em conjunto e individual.
8	• Ritmo em tempo composto.	• Perceção da divisão do tempo; • Anacruse na terceira parte do tempo; • Manutenção da pulsação; • Incompreensão da correspondência da duração de uma pausa de semínima, seguida de uma pausa de colcheia a uma pulsação. • Início do E@D.	• Leitura de células, uma a uma, recorrendo à imitação; • Leitura coletiva e leitura individual; • Excluir a entrada em anacruse inicialmente e adicioná-la após a compreensão e assimilação da divisão do tempo; • Explicação da divisão do tempo composto e correspondência do número de partes em figuras (semínimas, colcheias, semínima com ponto e respetivas pausas); • Exigência da câmara ligada para garantir a assiduidade dos alunos neste modelo de E@D.	• Superação de algumas das dificuldades assinaladas; • Melhoria na assiduidade e participação; • Manteve-se a dificuldade de execução da anacruse em alguns alunos e da compreensão da duração das pausas descritas.

9	• Ritmo em tempo simples.	• Incompreensão da divisão do tempo.	• Marcação da pulsação e divisão do tempo; • Revisão das células, recorrendo à imitação e repetição; • Leitura conjunta; • Leitura individual, por partes, seguindo uma sequência.	• Verificou-se algum desenvolvi-mento da capacidade de leitura; • Na minha ótica, a superação das dificuldades poderia ser mais célere com mais trabalho autónomo por parte dos alunos, diminuindo assim o período de assimilação de conteúdos.
10	• Ritmo em tempo composto.	• Dificuldade na perceção da veracidade da manutenção da pulsação, devido a flutuações da plataforma *Microsoft Teams*; • Baixa assiduidade; • Não compreensão da correspondência da duração de uma pausa de semínima, seguida de uma pausa de colcheia a uma pulsação. • Confusão entre a divisão do tempo simples e composto;	• Manutenção das estratégias utilizadas previamente; • Utilização do metrónomo em leitura individual; • Recurso à punição (falta de presença) em caso de alegada não comparência; • Representação visual da unidade de tempo e duração das pausas em questão; • Demonstração da divisão através do movimento do braço; • Dicção verbal com acentuação da divisão e	• A prestação dos diferentes alunos foi, no geral, bastante satisfatória. Começam a verificar-se progressos no desenvolvi-mento dos alunos e uma maior capacidade de execução correta das células rítmicas, com manutenção da pulsação e maior segurança. • Um dos alunos ainda apresenta dificuldades acentuadas, pelo qual lhe foi

			subdivisão do tempo (1e 2e 3e); • Recurso do metrónomo; • Envio de gravação da leitura e requisição da devolução da leitura individual do aluno em dificuldade, após treino recorrendo às estratégias sugeridas.	atribuído trabalho individualizado ;
14	• Ritmo em tempo simples e composto.	• Perceção de pulsação e divisão do tempo composto.	PROVA ORAL	• Desenvolvi-mento muito positivo na leitura rítmica, segurança na execução. • Apesar das melhorias, estes alunos ainda apresentam dificuldades e encontram-se num nível abaixo do espectável para o terceiro grau.
15	• Pulsação	• Sentido de pulsação e divisão do tempo.	• Implementação de um método de tutoria, executado pelos alunos com melhores resultados (da turma completa) aos alunos com maiores dificuldades (grupo de apoio).	• Visível aumento da concentração e cooperação entre alunos, propiciando o desenvolvi-mento dos alunos com mais dificuldades.
16	• Ritmo em tempo simples e composto.	(não assinaladas)	• Implementação de um método de tutoria; • Revisão com imitação e	• Dinamismo na aula; • Aumento da cooperação entre alunos;

			repetição das células rítmicas; • Repetição e percussão com audição simultânea, acompanhados pelo docente; • Acompanhamento individual, incidindo nas dificultadas de cada aluno.	• Alguns alunos, com mais dificuldades, não aparentam usufruir da reintegração na turma, uma vez que a concentração por vezes diminui e o nível de exigência aumenta.
18	• Ritmo em tempo simples e composto; • Pulsação.	• Manutenção da pulsação; • Perceção da divisão do tempo simples e composto. • Execução da síncopa de um tempo (divisão binária do tempo); • Execução da duína e semínima/ duas colcheias (divisão ternária do tempo).	• Audição de música tradicional portuguesa com marcação da pulsação (em baixo) e divisão do tempo (em cima), em tempo simples, e marcação da pulsação (em baixo) e da terceira parte do tempo (em cima), em tempo composto, recorrendo à utilização de uma bola de ténis de mesa; • Imersão com entoação das canções, através de acompanhamento por partitura, e simultânea marcação da pulsação e divisão do tempo; • Revisão com imitação e repetição das células rítmicas e marcação da pulsação e divisão	• Os alunos mostraram-se felizes, envolvidos e motivados no decorrer das atividades; • Suprimiram-se dificuldades instintivamente na marcação da pulsação e identificação da divisão do tempo; • Alguns alunos aparentavam manter alguma incapacidade de perceção, no entanto, na tentativa de bater a bola simultaneamen-te com os colegas, acabaram por compreender o "embalar" do tempo; • O grupo mostrou-se coeso e equilibrado em ambas as atividades e

			recorrendo à bola de ténis de mesa; • Execução coletiva de leituras rítmicas em tempo simples e composto, com marcação de pulsação recorrendo a bolas de ténis de mesa; • Execução de leitura rítmica a duas vozes e duas partes; • Explicação e trabalho individual das células onde foram identificadas dificuldades.	muito satisfeito com a dinâmica da aula. • Os alunos foram capazes de percutir a duas vozes, corretamente, todas as leituras apresentadas.
19	• Ritmo a duas partes em tempo simples e composto.	• Execução da síncopa de duas pulsações em divisão de tempo simples; • Manutenção da pulsação.	• Representação no quadro dos momentos em que estão presentes as pulsações; • Execução individual da síncopa isoladamente; • Realização de um movimento pendular, em pé, simultâneo à percussão nas pernas de quatro semicolcheias; • Leitura rítmica recorrendo à sílaba *ta.*	• Todos os alunos foram capazes de reproduzir a célula individualmen-te; • Superaram-se algumas dificuldades na leitura rítmica a duas partes.
21	• Ritmo a duas partes em tempo simples e composto.	• Execução simultânea de quatro semicolcheias e duas colcheias; • Execução simultânea de	• Imitação e repetição aleatória de células rítmicas; • Marcação de compasso com audição e	• Assertividade por parte dos alunos no cumprimento da divisão do tempo e pulsação.

		galope de duas colcheias.	audiação de uma leitura rítmica a duas partes, em simultâneo com a execução por parte da estagiária; • Execução da leitura rítmica simples a duas partes; • Reforço e execução dos tempos em que foram apresentadas dificuldades. • Leitura rítmica composta.	• Capacidade de execução das leituras apresentadas. • Superação das dificuldades.

4.4. Grelha de avaliação de leitura e Gravações áudio

Antes e após a implementação de estratégias, durante a prática de ensino supervisionada, procedeu-se à recolha de gravações áudio de três leituras rítmicas em tempo simples e três leituras rítmicas em tempo composto. Cada critério (pulsação e execução de células rítmicas) teve um peso de 100 valores em cada exercício, totalizando 300 valores por conjunto de três exercícios da leitura em tempo simples e 300 valores por conjunto de três exercícios em tempo composto.

Para avaliação dessas mesmas leituras foi facultada uma grelha de avaliação a dois professores titulares da disciplina de Formação Musical na Academia d' Artes de Cinfães. Realizou-se, de seguida, a soma dos resultados de ambos os professores, disponíveis no anexo A, totalizando assim um máximo de 600 valores por critério, dentro de cada divisão de tempo. Os resultados desta compilação são apresentados seguidamente nos gráficos 38 e 39. Os dados antes do seu processamento encontram-se disponíveis no apêndice F.

O gráfico 38 representa o somatório dos resultados das leituras rítmicas de divisão simples e o gráfico 39 o somatório dos resultados das leituras rítmicas de divisão composta do tempo. No eixo *x* (horizontal) são apresentados os sete alunos participantes no estudo. No eixo *y* (vertical) representa-se o somatório dos resultados, com um valor máximo possível de 600 valores. Para cada aluno são discriminados os resultados dos critérios de avaliação das leituras diagnósticas - pulsação (rosa) e células rítmicas corretamente percutidas (cinzento claro) – e das leituras finais (após

a implementação das estratégias de ensino-aprendizagem) – pulsação (vermelho) e células rítmicas corretamente percutidas (cinzento escuro).

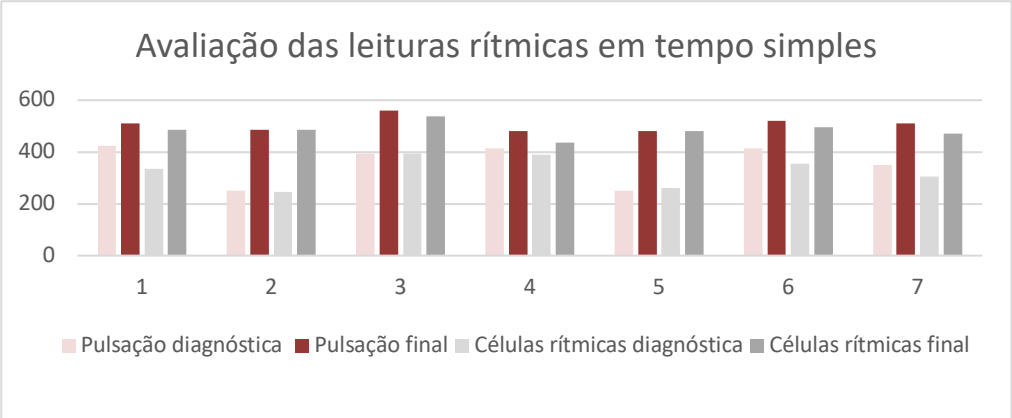


Gráfico 38 - Avaliação da pulsação e leitura de células rítmicas em tempo simples

Como é observável no gráfico 38 existiu uma melhoria nos resultados de todos os sete alunos na leitura rítmica em divisão simples. Ao mesmo tempo, é percetível que os alunos que apresentavam resultados mais elevados na leitura diagnóstica não apresentam na leitura final melhorias tão significativas, o que aconteceu com alunos com resultados menos bons na leitura inicial. Nos alunos dois e cinco é notável uma melhoria quer na pulsação, quer na capacidade de execução de células rítmicas de aproximadamente 50%, sendo estes também os alunos que apresentaram valores mais baixos na avaliação inicial. No aluno quatro, os resultados das leituras finais em ambos os critérios, apesar de serem superiores, não são muito díspares dos resultados iniciais. Percebe-se também que nos alunos um e seis o fosso entre a capacidade de manter a pulsação e a capacidade de executar corretamente as células rítmicas da divisão simples diminuiu, tornando-se estas competências mais equilibradas. Verifica-se também que, com a exceção do aluno cinco, em média a capacidade de manutenção da pulsação é superior à capacidade de execução das células rítmicas nas leituras diagnósticas, o que se veio a verificar novamente nas leituras finais.

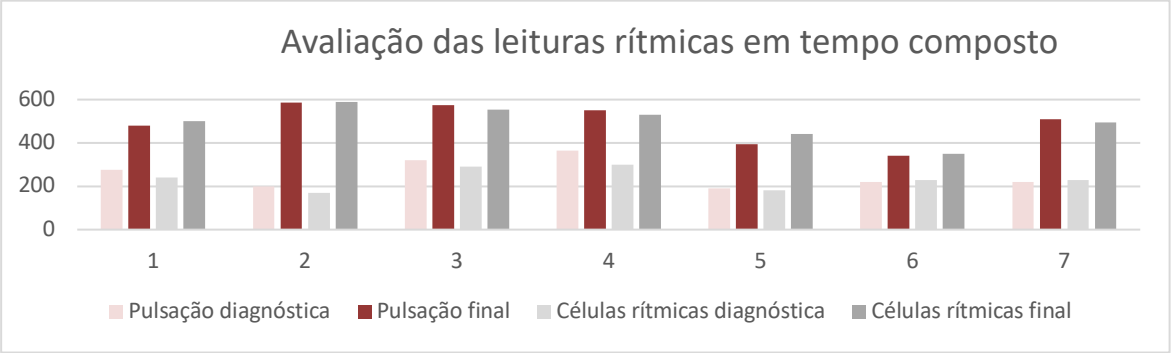


Gráfico 39 - Avaliação da pulsação e leitura de células rítmicas em tempo composto

No que concerne às leituras rítmicas em tempo composto (gráfico 39), as melhorias mostram-se mais significativas do que no tempo simples. Em primeiro lugar porque os

resultados das leituras diagnósticas são visivelmente inferiores. Mais uma vez, é possível identificar alguns alunos com melhorias iguais ou superiores a 50%, como é o caso dos alunos um, dois, cinco e sete. Nos alunos três e quatro, que apresentavam os resultados mais favoráveis na leitura diagnóstica, ainda assim a melhoria foi significativa, tendo os valores finais se aproximado do total possível. O aluno seis teve um desenvolvimento menos visível, aproximando-se dos valores máximos do aluno quatro antes da implementação das estratégias. É de realçar também o desenvolvimento exponencial da capacidade de leitura do aluno dois.

Apesar dos valores iniciais da leitura rítmica em tempo composto serem notoriamente inferiores às leituras em tempo simples, é possível observar que as melhorias na execução são também elas muito visíveis nas leituras em tempo composto. Na leitura em tempo simples todos os alunos terminaram dentro do mesmo nível de capacidade, enquanto na leitura em tempo composto os níveis dos alunos são díspares. Existem assim alunos que terminam com níveis de leitura inferiores, iguais ou superiores ao da leitura rítmica em tempo simples (gráfico 39).

5. Interpretação dos resultados

Esta investigação foi desenvolvida no contexto de formação para a docência, adequando-se a Investigação-Ação pelo seu carácter reflexivo e adaptativo, de planificação, investigação e ação. Nesta, pensou-se a realidade educativa em estudo, recolheram-se e implementaram-se estratégias de ensino-aprendizagem e indagou-se acerca dos resultados observados.

Os dados presentes nesta investigação foram recolhidos através da distribuição de um inquérito por questionário e de um teste de estilo de aprendizagem de Kolb aos participantes no estudo, de reflexões da prática pedagógica, assim como de uma recolha de áudio e avaliação de leituras rítmicas antes e após a implementação das estratégias selecionadas.

No que concerne à inquirição dos participantes no estudo, sinteticamente, observou-se que:

A maioria dos alunos, predominantemente do género feminino, encontrava-se na faixa etária dos 12 e 13 anos. A amostra foi constituída por alunos do terceiro grau do regime articulado, residentes no município de Cinfães, sendo que a maioria não frequentou a iniciação musical. Existe uma predominância nos instrumentos de sopro, sendo o clarinete o instrumento mais tocado. A totalidade dos inquiridos vivia com familiares diretos existindo, no entanto, dois casos de monoparentalidade e dois casos de famílias numerosas. O grau de habilitações dos pais/mães era baixo, sendo a habilitação máxima atingida, pelas mães, o ensino secundário e, pelos pais, o terceiro ciclo.

Maioritariamente, os alunos ouviam música todos os dias e ingressaram no ensino artístico por iniciativa própria. Apesar disso, o índice de estudo para as disciplinas de Instrumento e Formação Musical é inferior a três horas semanais, chegando um aluno a admitir não estudar para a disciplina de Formação Musical. Esta ausência de motivação para o estudo poderá ser atribuída à não preferência da disciplina, contrariamente às disciplinas de Instrumento e Música de Conjunto, as mais preferidas. Ao mesmo tempo, sendo a disciplina de Instrumento maioritariamente a disciplina preferida, também esta apresenta um índice de estudo inferior a três horas semanais. Estes dados mostram-nos que, apesar da vontade e iniciativa para o ingresso no ensino artístico, a motivação e resiliência para o estudo das disciplinas do curso de música não é suficiente para o nível de ensino frequentado e, consequentemente, não contribui para a superação das dificuldades assinaladas.

As atividades preferidas na prática da Formação Musical são as leituras rítmicas e a construção de escalas. As atividades menos preferidas são os ditados e leituras melódicas. Todos os inquiridos reconhecem importância à prática da leitura rítmica e à criação do grupo de trabalho para o seu desenvolvimento, demonstrando-se muito satisfeitos com a sua participação neste grupo e reconhecendo a contribuição do

mesmo para o seu desenvolvimento. Apesar disso, não consideraram a contribuição desta participação muito significativa na disciplina de Instrumento.

Como consequência da pandemia, os alunos passaram por mais um ano letivo atípico. Recorrendo ao Ensino a Distância não assinalaram, na sua maioria, dificuldades acrescidas, no entanto, alguns alunos reconheceram dificuldades nos ditados melódicos, construção de escalas e leituras solfejadas. No regresso ao ensino presencial os alunos do grupo de apoio foram integrados novamente na turma principal. Neste contexto, foram observadas dificuldades pontuais em acompanhar a turma por parte de alunos do grupo de apoio. Contrariamente a esta observação, os alunos consideraram maioritariamente que este reingresso melhorou o seu desempenho, havendo apenas um aluno que considera que o mesmo prejudicou o seu desenvolvimento e um pequeno grupo com considerações intermédias.

Quanto às estratégias de ensino-aprendizagem implementadas, os alunos consideram a maioria de grau de importância superior a três e quatro. De todas as estratégias apresentadas, destaca-se a importância atribuída ao movimento e associação de palavras a células rítmicas. Das mesmas, os alunos têm como atividades menos preferidas a imitação e como preferidas a associação verbal e o recurso a movimento com bolas de ténis de mesa para marcação da pulsação. Todos os alunos consideraram a participação neste grupo de estudo favorável ao desenvolvimento da sua autoconfiança e capacidade de leitura rítmica.

Apesar de não ter sido incluído o questionário da Classificação VAK na recolha de dados, ponderou-se a pertinência de colocar uma questão no inquérito de forma a compreender em quais das classificações de estilo de aprendizagem os alunos se revêm. Verificou-se que nenhum dos alunos se revê no estilo Visual, no entanto a grande maioria (71,4%) se revê no estilo Auditivo e uma minoria (28,6%) no Cinestésico. Apesar desta não poder ser considerada uma classificação fidedigna, ajuda-nos a compreender alguns comportamentos e dificuldades dos alunos.

Quanto aos Estilos de Aprendizagem de Kolb, a maioria (42,86%) dos alunos enquadra-se no estilo Divergente, restando dois alunos (28,57%) que se enquadram no estilo Adaptador, um aluno (14,29%) Assimilador e um aluno (14,29%) que se encontra no eixo entre o estilo Divergente e Assimilador. Nenhum aluno se enquadrou no Estilo Convergente.

Quando se colocam os resultados da Classificação VAK e os Estilos de Kolb lado a lado percebemos que se unem na mesma direção apontando as respostas para algumas questões comportamentais e de aprendizagem que foram surgindo ao longo da investigação.

A inexistência de alunos Visuais ajuda-nos a perceber as dificuldades existentes na aquisição da leitura, quer verbal quer pictoricamente, pois os alunos visuais são alunos que aprendem preferencialmente recorrendo a essas estratégias. A maioria de alunos Auditivos explica a eficiência das estratégias de verbalização e tutorias em pequenos

grupos e a existência de alunos cinestésicos explica também as melhorias sentidas através da utilização do movimento e combinação de sentidos.

A predominância de alunos Divergentes seria dedutível por o estudo se desenvolver em alunos do ensino artístico, um ensino vocacional e opcional, uma vez que os alunos desta classificação têm preferência por áreas como a música. A criação de abordagens inusuais é favorável nos alunos desta classificação e o trabalho em pequenos grupos também é profícuo. A seguinte classificação mais frequente, ainda que apenas com dois alunos, é Acomodador/Adaptador. As menos frequentes ou inexistentes são as classificações de conceções abstratas, mostrando a tendência para a componente prática e aplicabilidade das aprendizagens.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Conclusões

A concretização desta investigação tem por objetivo encontrar uma resposta para as seguintes questões de investigação: O estilo de aprendizagem individual potencia a existência de dificuldades no desenvolvimento da competência de leitura rítmica?; Como colmatar dificuldades de aquisição da leitura rítmica através da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, num grupo de alunos da turma de Formação Musical do terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães?.

Iniciamos com a questão: **"**O estilo de aprendizagem individual potencia a existência de dificuldades no desenvolvimento da competência de leitura rítmica?"

Ao verificar a distribuição dos indivíduos pelos estilos de aprendizagem de Kolb é notável a superioridade de alunos de estilo Divergente (42,86%) e Adaptador (28,57%). Ambos os estilos se encontram em sintonia quanto ao eixo de compreensão da realidade, nomeadamente nos quadrantes que compreendem a realidade através da experiência concreta (sentir), apresentando os indivíduos a capacidade de se envolverem totalmente em novas experiências. No que concerne ao eixo de transformação da realidade, os estilos divergem entre o fazer (experimentação ativa) e o observar (observação reflexiva). O estilo dominante – Divergente – tem maior capacidade de reflexão e observação das suas experiências de várias perspetivas, e o estilo Adaptador uma maior capacidade de aplicar as teorias na resolução de problemas e tomadas de decisões. Estes alunos têm preferência por atividades práticas e conteúdos concretos, estratégias não convencionais, trabalhos de grupo e *feedback* individualizado. Os estilos Assimilador, menos presente na turma, e Convergente, inexistente, assentam nos quadrantes das conceptualizações abstratas. Esta capacidade de conceptualizar logicamente através das suas ideias originais não é significativa nestes alunos, surgindo a dificuldade no processamento e aplicabilidade de conceitos abstratos, assim como o desinteresse por atividades de leitura (Filatro, 2014; Kolb, 1984; Pereira, Castilho & Celis, 2018).

Verificando os resultados apresentados no questionário quanto à melhor estratégia de compreensão dos conteúdos ao longo do estudo individual, a maioria dos alunos (71,4%) considera que aprende melhor recorrendo a estratégias auditivas – estilo Auditivo - e a minoria (28,6%) recorrendo à compilação dos diferentes sentidos – estilo Cinestésico. Nenhum aluno afirma enquadrar-se nas estratégias estritamente visuais.

Partindo da conceção de que os alunos enquadrados no estilo Auditivo, aqui maioritariamente representado, preferem estratégias que envolvam a comunicação oral e apresentam dificuldades em atividades de leitura, podemos assim encontrar uma justificação para as limitações verificadas na aquisição da leitura rítmica deste grupo de estudo. Ao mesmo tempo, os alunos de estilo Cinestésico perdem a concentração

facilmente quando não são estimulados exteriormente ou quando a movimentação não se encontra presente nas estratégias utilizadas. Sendo a leitura, por si só, uma atividade visual e estática, a predominância deste estilo em alguns alunos poderá também justificar as dificuldades apresentadas no seu desenvolvimento (Filatro, 2014; Fleming & Mills, 1992).

Seguindo esta linha de pensamento, a predominância dos estilos Divergente e Adaptador, de Kolb, e dos estilos Auditivo e Cinestésico, da Classificação VAK, no grupo de estudo poderá potenciar a existência de dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura rítmica, pelas preferências de aprendizagem destes excluírem atividades visuais e de conceptualização abstrata como a leitura.

A segunda questão de investigação colocada foi: Como colmatar dificuldades de aquisição da leitura rítmica através da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, num grupo de alunos da turma de Formação Musical do terceiro grau da Academia d'Artes de Cinfães?

A partir da revisão da literatura anteriormente apresentada verifica-se imediatamente que a uniformização não é o caminho a percorrer no que toca ao ensino-aprendizagem (Saraiva, 2017). Cada aluno apresenta as suas características individuais, as suas apetências e dificuldades e o papel do professor é adaptar a seleção de estratégias ao contexto em que estes se incluem. Para tal, é necessário um trabalho de pesquisa, prática e reflexão constante por parte do docente, no sentido de se conhecer, não só os métodos e estratégias disponíveis, mas também o próprio processo de ensino-aprendizagem (Gudmundsdottir, 2010; Penna, 2011). É crucial colocar-se o aluno no centro da aprendizagem (Palheiros, 1999).

Tendo simultaneamente o conhecimento da existência de estilos de aprendizagem diferenciados e das suas apetências e dificuldades, é de extrema relevância organizar a prática educativa de forma a que todos os estilos estejam contemplados em variados ambientes de aprendizagem (Saraiva, 2017). Nestes momentos, devem ser integradas estratégias multi-sensoriais de conceções concretas e abstratas, práticas e reflexivas.

Debruçando-nos sobre os pedagogos de primeira e segunda geração, que foram surgindo ao longo do século XX, verificou-se a existência de uma preocupação na educação para todos e na promoção de uma educação sustentável, mas também de movimentos vanguardistas que colocam a experiência, a interpretação, audição e improvisação no cerne da sua conceção educativa (Castilho, 2020; Fonterrada, 2005; Palheiros, 1999). Através da análise das suas propostas metodológicas foi possível destacar as estratégias de:

- **Imitação:** em Kodály, associando a duração e grafia com notação próxima à tradicional (Silva, 2011); em Martenot, seguindo jogos rítmicos, transposição espontânea e repetição por imitação (Fialho & Araldi, 2011); em Wuytack, no processo de aprendizagem melódico-rítmico; em Orff, através de jogos de eco, estimulando a concentração, observação e atenção, em crianças sem leitura adquirida (Palheiros & Bourscheidt, 2011); em Suzuki, antes da aquisição da

leitura (Fonterrada, 2005); em Gordon (2000), na sua teoria de aprendizagem de competências integrando um período de imitação constituído por cinco níveis - auditivo/ oral; de associação verbal; de síntese parcial; de associação simbólica e síntese compósita – e a aprendizagem por interferência (Castilho, 2020).

- **Criação:** em Paynter, no sentido de construção musical a partir da audição ativa e experimentação; em Orff, que integrava o ritmo, movimento e improvisação no seu conceito de *música elemental* (Fonterrada, 2005); em Wuytack, através da técnica de pergunta-resposta (Palheiros, 1999); em Dalcroze, como uma consequência do trabalho realizado todas as aulas, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais (Mariani, 2011); em Kodály, através da criação de uma resposta a uma frase ouvida, desenvolvendo o sentido de metro, pulso, acento e equilíbrio (Fonterrada, 2005); em Schafer (1991), tendo a sala de aula como um espaço de descoberta, centrada na criatividade individual e grupal e através da consciencialização sensorial do meio ambiente; em Swanwick (1984), considerando a composição como um dos parâmetros da experiência musical CLASP: *Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition;* e *Performance.*
- **Movimento:** em Dalcroze, desenvolvendo a audição ativa, sensibilidade motora, sentido rítmico e expressão através do incentivo de movimentos como andar, correr e saltar, afastar-se e deslocar-se em diferentes direções, recorrendo a diferentes saltos, livremente ou com um seguimento ritmado (Fonterrada, 2005; Mariani, 2011); em Willems, através de material auditivo especial e de movimentos corporais naturais (Parejo, 2011); em Martenot, utilizando exercícios de movimento em círculo com andamento, intenção e entonação executado pelo docente (Fialho & Araldi, 2011); em Orff/ Wuytack, associando a base da construção rítmica ao movimento da marcha (Palheiros & Bourscheidt, 2011).
- **Associação verbal silábica e silabação rítmica:** em Kodály, através da associação de sílabas a figuras rítmicas (Fonterrada, 2005; Silva, 2011); em Wuytack, as lengalengas, duração e acentuação das sílabas ajudam na perceção das células rítmicas, uma vez que as palavras apoiam a memorização na aprendizagem do ritmo (Palheiros, 1999; Palheiros & Bourscheidt, 2011).

Quando se reflete acerca da prática pedagógica encontra-se alguma causa-efeito nas estratégias implementadas e nos resultados observados. Sinteticamente: a execução de leituras individuais por partes seguindo uma sequência aumenta o grau de atenção e concentração dos alunos no exercício; a utilização do movimento leva a uma maior perceção da pulsação e divisão do tempo; o recurso à imitação permite uma capacidade imediata de execução dos exercícios e uma maior assertividade, inclusive nas leituras a duas vozes; implementando a associação verbal (de palavras a células rítmicas) observa-se um incremento na capacidade de execução, um maior reconhecimento das células a curto e longo prazo e maior destreza e confiança na sua execução; o trabalho

em pequenos grupos – tutorias – desenvolve o dinamismo, a concentração e cooperação entre os alunos (neste caso, podendo em casos particulares não resultar pelo nível de exigência superior e da necessidade de saber trabalhar em equipa, sem colocar em causa a concentração); o recurso a estratégias menos convencionais (música tradicional portuguesa; bolas de ténis de mesa) resulta em alunos felizes, motivados e que superam as suas dificuldades; a representação visual dos momentos de pulsação auxilia a superar algumas dificuldades, nomeadamente na leitura rítmica a duas partes. Faz deste modo parecer que a implementação destas estratégias permitiu o desenvolvimento da leitura rítmica neste grupo de alunos.

Os dados que apoiam esta afirmação surgem após a recolha e avaliação de leituras rítmicas, diagnóstica e após a implementação das estratégias. Assistiu-se a um desenvolvimento da capacidade de leitura rítmica quer na divisão de tempo simples, quer na divisão de tempo composto. Em ambas, os alunos que apresentavam uma leitura diagnóstica favorável demonstram um índice de desenvolvimento inferior ao dos alunos que obtiveram resultados diagnósticos menos favoráveis. Ao longo de um ano letivo completo, é de esperar que os alunos desenvolvam todas as suas capacidades, no entanto, um acréscimo de aproximadamente 50% nos alunos com mais dificuldades parece ser significativo. No caso da leitura rítmica em tempo composto, os resultados são ainda mais evidentes, com a maioria dos alunos com um crescimento superior a 50% e dois dos alunos próximos do valor máximo. Apenas num dos alunos esse desenvolvimento não foi muito visível, apesar do trabalho individual e autónomo realizado com o/a aluno/a.

Concluindo, para colmatar as dificuldades de aquisição de leitura rítmica neste contexto específico é necessária uma contextualização adequada do meio onde a prática se irá desenvolver, um grande conhecimento dos conteúdos e uma contextualização dos indivíduos presentes no grupo de trabalho (idade, caracterização de estilo de aprendizagem, postura, ...). Ao mesmo tempo, é crucial que haja a preocupação de, durante a implementação de estratégias, se integrar todos os estilos de aprendizagem e as suas particularidades. A seleção das estratégias deve ser realizada recorrendo a um ciclo de planificação, ação e reflexão, consciente das preposições e crenças dos variados autores/pedagogos. Estas deverão ser multissensoriais e devem procurar ir ao encontro dos interesses da criança, colocando a mesma no centro da aprendizagem. Gudmundsdottir (2010) afirma que o sucesso na acuidade das estratégias de ensino-aprendizagem da leitura rítmica parece ser atingido através da combinação de estratégias aurais e visuais, tais como as sugeridas por Kodály e Gordon.

6.2. Limitações do estudo e recomendações futuras

Apesar do esforço realizado na conclusão desta investigação, existe a consciência das suas limitações.

Tratando-se de um estudo integrado na metodologia qualitativa, nomeadamente uma investigação-ação, não é o seu objetivo a generalização. Contudo, a impossibilidade de o fazer limita a abrangência de aplicabilidade da investigação. A dimensão da amostra de conveniência foi também diminuta, no entanto, a sua seleção foi realizada com base na realidade observada pelo professor titular em sala de aula e das necessidades que gostaria de colmatar com aqueles alunos específicos.

A ética e a imparcialidade foram também uma preocupação constante, razão pela qual se omitiram os nomes dos alunos e se associaram a números ou letras. Também os inquéritos por questionário e testes de estilo de aprendizagem foram realizados e devolvidos em envelope fechado de forma a não condicionar a investigação. Por esta razão, os resultados dos testes de estilo de aprendizagem não foram partilhados com os alunos e estes não puderam, até ao momento, beneficiar do conhecimento dos seus estilos e, desta forma regular o estudo individual. Para promover este autoconhecimento, o teste de estilo de aprendizagem traduzido pela estagiária poderá ser entregue na instituição e divulgado à comunidade docente o método da sua implementação. Este teste poderá ser furtuito para os alunos participantes no estudo e outros, mas também para os docentes das disciplinas teóricas e de Instrumento como recurso de apoio à aprendizagem dos seus alunos.

A investigação poderia ter recebido mais valor se, no lugar de apenas uma questão no inquérito por questionário de "sondagem" os alunos tivessem respondido ao questionário da Classificação VAK e a identificação do seu estilo de aprendizagem, dentro desta classificação, tivesse sido concretizada.

Quanto à implementação de estratégias, apesar do reconhecimento da importância da criatividade e improvisação para o desenvolvimento das competências rítmicas dos alunos, lamentavelmente o ano letivo em questão foi mais um dos em que, por consequência do estado pandémico, se impôs o Ensino a Distância. Deste modo, e assumindo a estagiária grupos diferenciados de alunos durante o mesmo, a pretensão de realização de atividades criativas - nomeadamente de improvisação através de pergunta-resposta e composição a partir de frases escutadas – não foi implementada.

Seria, talvez, interessante a continuação deste estudo longitudinalmente, como forma de perceber se a evolução destes alunos se mantém ou estagna pela inadequação das mesmas estratégias à sua faixa etária. Por outro lado, seria aliciante desenvolver a investigação numa perspetiva do docente, inquirindo os professores de Formação Musical acerca das suas estratégias metodológicas utilizadas e das limitações encontradas à aquisição de competências de leitura rítmica por parte dos seus alunos. Contudo, pela limitação temporal imposta por uma dissertação para aquisição de grau de Mestre, tal não foi possível.

Pela impossibilidade de generalização desta investigação, poderia, ao mesmo tempo, ser interessante a sua replicação em novos contextos.

6.3. Notas finais

A redação desta dissertação foi, talvez, das experiências mais desafiantes e enriquecedoras por mim assumidas. Este foi um compromisso que fiz para comigo, para com todos os quais me acompanharam direta ou indiretamente neste percurso, mas maioritariamente para com os meus alunos do presente e do futuro.

Este foi um processo enorme de pesquisa, descoberta, planificação, ação, mas sobretudo de reflexão na procura de respostas de um processo de ensino e também de aprendizagem individual. Efetivamente, a investigação-ação é uma metodologia de ensino para a docência que nos leva à sede por conhecimento. As estratégias e os conhecimentos assimilados serão fulcrais para o desenvolvimento de uma futura prática educativa consciente, preocupada com a individualidade de cada um e com a capacidade grupal, com um pé no passado e outro no futuro.

A integração numa comunidade educativa é, também ela, inevitavelmente, um momento de aprendizagem. Com o alargamento da teia de contactos, o contacto com diferentes realidades educativas e, neste caso, com a abertura com que fui recebida como parte integrante de uma Escola que vive e projeta numa só direção, cria-se um impulso positivo no desenvolvimento de uma docência, igualmente, criativa, interventiva, de e para os alunos.

Sinto que estas notas não são finais, pois este capítulo pauta apenas um prelúdio de um percurso *con brio.*

7. Referências Bibliográficas e Webgráficas

Academia d'Artes de Cinfães [AAC]. (2018). *Regulamento Interno.* Consultado a 15 fev. 2021. Disponível em: https://www.samcinfaes.pt/aacinfaes/academia/documentacao/send/5-regulamentos/315-regulamento-interno-2018-2021

Academia d'Artes de Cinfães [AAC]. (2018-2021). *Projeto Educativo.* Consultado a 15 fev. 2021. Disponível em: https://samcinfaes.pt/aacinfaes/academia/documentacao/send/13-projeto-educativo/316-projeto-educativo-2018-2021

Academia d'Artes de Cinfães [AAC]. (2020). *Plano Ensino à Distância E@D.* Consultado a 5 abr. 2021. Disponível em: https://www.samcinfaes.pt/aacinfaes/academia/documentacao/send/49-plano-de-ensino-a-distancia-e-d/328-plano-e-d

Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Aparecida Gonzalez.

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional I.P [ANQEP] (2020). *Aprendizagens Essenciais - Cursos Artísticos Especializados (nível básico) 7º ano – Ensino Especializado da Música.* Consultado a 13 mar. 2021. Disponível em: https://anqep.gov.pt/np4/477.html

Almeida, J.C. (2014). Princípios orientadores de uma Formação Musical. *Revista de Educação Musical,* 10-13.

Benavente, A. (2015). Em Debate – O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação,* 29, 9-25, Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Borges, C. S. L. D. F. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento*. Porto: Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9131/1/DM_C%C3%A1tia%20Borges_2016.pdf, consultado a 09/10/2021.

Câmara Municipal de Cinfães [CMC]. (s.d.a). *Heráldica.* Consultado em 13 fev. 2021. Disponível em https://cm-cinfaes.pt/municipio/concelho/heraldica

Câmara Municipal de Cinfães [CMC]. (s.d.b) *O que pode ver em Cinfães.* Consultado em 13 fev. 2021. Disponível em https://turismo.cm-cinfaes.pt/

Câmara Municipal de Cinfães [CMC]. (2019). *Mais de 62 mil euros para as bandas de música do concelho.* Consultado em 16 jan. 2021. Disponível em https://cm-cinfaes.pt/municipio-cat/item/2260-mais-de-62-mil-euros-para-as-bandas-de-musica-do-concelho

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem.* Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Castilho, F. M. C. C. (2020). *Perfil do docente vs perfil do aluno: processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Formação Musical.* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco: Portugal). Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.11/750, consultado a 17/11/2021.

Castilho, L. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de Abril. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino as Artes,* Vol. VIII, nº 15.

Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Revista Alemanha: Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.* Disponível em:https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf, consultado em 15/09/2021.

Cavellucci, L. C. B. (2005). Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais. *Curso de Especialização em Instrucional Design*, *33*.

Correia, V.H. E. (2014). *O Ensino do Ritmo no 1º e 2º Graus da Disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto: Portugal) Disponível em: http://repositorio ucp.pt/bitstream/10400.14/18074/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V%C3%8DTOR%20HOR%C3%81CIO%20CORREIA.pdf , consultado a 13/10/2021.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000).* Braga IEP - Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.* Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF, consultado a 06/08/2021.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor–Bases de uma Sistematização Teórica*. Sl: Casa do Professor.

Dias, C. (2009). Olhar com olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 43(1), 175-188.

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica. Disciplina e Indisciplina na Aula.* Porto: Porto Editora.

Fialho, V. M. & Araldi, J. (2011). Maurice Martenot Educando com e para a Música. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 157-184). Curitiba: Ipbex.

Filatro, A. (2014). *Estilos de Aprendizagem: Andragogia*. Brasília: Enap.

Fleming, N.D. & Mills, C., (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy. 11* (1), 137-149.

Fonterrada, M. T. O. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: UNESP.

Fragoso, A. (2004). El estúdio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Prática en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.

Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino artístico especializado da música. *Revista de Educação Musical*, 136, 12-20.

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

Gordon, E. E. (2015). Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gudmundsdottir, H.R. (2010). Advances in music-reading research*. Music Education Research*, Vol. 12, No. 4, 331-338.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22* (2), 201-210. Disponível em: http://ww.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2, consultado em 03/09/2021

Infopédia. (2003-2021) *Cinfães*. Consultado a 16 jan. 2021. Disponível em https://www.infopedia.pt/$cinfaes, consultado a 15/01/2021.

Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Kolb, D. A. (1985). *LSI learning style inventory*. Boston: McBer.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción.* Barcelo: Graó

Mariani, S. (2011). Émile Jaques-Dalctoze A música e o movimento. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp.25-54). Curitiba: Ipbex.

Mateiro, T & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). The case study as research strategy in education. *Eduser: revista de educação.* ISSN 1645-4774. 2:2, p. 49-65

Nery, R. V. (2010, abril) Entrevista a Rui Vieira Nery, *Boletim dos Professores 18*, Abril 2010, pp. 4-9.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

Palheiros, G.B. (1999). Investigação em educação musical: Perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 15-26. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf, consultado a 21/11/2021.

Palheiros, G.B. (1999). Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo. *Revista de Educação Musical*, 103, 4-9.

Palheiros, G.B. & Bourscheidt, L. (2011). Jos Wuytack A pedagogia musical ativa. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 305-341). Curitiba: Ipbex.

Palkki, J. (2010). Rhythm syllabe pedagogy: A historical journey to Takadimi via the Kodáli method. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 24, 101-129.

Parejo, E. (2011). Edgar Willems Um projeto pioneiro da educação musical. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 87-123). Curitiba: Ipbex.

Pedroso, F. (2003). *A disciplina de formação musical. Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal).

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação,* 6, 5-18. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.22/3148, consultado a 09/10/2021.

Penna, M. (2011). Pedagogias em Educação Musical. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 13 – 24).

Pereira, A. & Oliveira, I. (2020). Design-Based Research e Investigação -Ação: Dois olhares que se entrecruzam. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 336-350. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10208, consultado a 18/09/2021.

Pereira, C., Castilho, L. & Celis, N. (2018). Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo entre os alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos que frequentam o ensino regular. *Convergência – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XI (22).

Pereira, V. (1950). Cancioneiro de Cinfães. Porto: Junta de Província do Douro Litoral.

Piaget, J. (1972) Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: *Human Development*, 15, 1 – 12.

Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical,* 100*,* 19-25.

Pinheiro, N. M. P. (2018). *Música tradicional da Beira Baixa: aplicação e contributos no ensino da Formação Musical*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco: Portugal). Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.11/6034, consultado a 25/11/2021.

Ribeiro, A. (2013). *O ensino da música em regime articulado. Projeto de investigação-ação no conservatório do Vale do Sousa.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Instituto de Educação, Aveiro: Portugal).

Rodríguez, Sara (2014). *O ensino especializado da música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Porto. Escola das Artes, Porto: Portugal).

Saraiva, M. (2017). *O conhecimento do estilo de aprendizagem do aluno como ferramenta de ensino*. Lisboa: (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa: Portugal).

Schaffer, M. R. (1991). O ouvido pensante. São Paulo: Ed. da Unesp.

Silva, W. M. (2011). Zoltán Kodály Alfabetização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 55-87). Curitiba: Ipbex.

Sociedade Artística e Musical de Cinfães. [SAMC] (2007a). *Academia d'Artes de Cinfães.* Consultado em 15 jan. 2021. Disponível em https://samcinfaes.pt/aacinfaes/associacao/historial

Sociedade Artística e Musical de Cinfães [SAMC]. (2007b). *Dança.* Consultado em 8 mar. 2021. Disponível em: https://samcinfaes.pt/aacinfaes/of-educativa/danca*;*

Sociedade Artística e Musical de Cinfães [SAMC]. (2007c). *(s.t.).* Consultado em 16 jan. 2021. Disponível em https://samcinfaes.pt

Swanwick, K., (1984). Some Observations On Research in Music Education*, British Journal of Music Education*, 3, pp. 195-203.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge.

Vasconcelos, A. (2002). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical,* 115. 14-28.

Vieira, F. et al (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd/ Instituto de Educação).

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

Zamacois, J. (2009). *Teoria da Música*. Lisboa: Edições 70.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.o310/83 de 1 de julho. Diário da República n.o 149/1983, Série I - Ministérios das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa.

Decreto-lei n.º 55/ 2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I;

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. Diário da República n.º 146/2012, Série I – Ministério da Educação e Ciência;

Portaria n.º 229-A / 2018, Diário da República n.º 156/ 2018, Série I;

Portaria n.º243- B/2012, de 13 de agosto;

Apêndices

Apêndice A – Exemplo de exercícios vocais

Figura 13 - Vocalizes em graus conjuntos na forma ascendente e descendente

Figura 14 - Exercício vocal em portamento de quintas perfeitas na forma ascendente e descendente

Figura 15 - Exercício de transição vocal da voz de peito para a voz de cabeça e vice-versa

Apêndice B - Guião do Teatro Musical *A Cigarra e a Formiga*

A Cigarra e a Formiga | 2020/2021

Personagens:
Cigarra-
Formiga-
Sr. Formigão-
Rainha das Formigas-
Guarda 1-
Guarda 2-

CENA 1
(floresta)

Narrador: A Cigarra e a Formiga.

Canção:

Há tantas coisas no mundo que eu gosto
e sem as quais não posso viver
São tantas, tantas que eu penso e aposto
não ser capaz de as saber dizer.

Gosto de cores, correr e saltar,
dos passarinhos que eu ouço a cantar
Gosto de ir pelos campos em flor
e pelas montanhas tão cheias de cor.

Gosto de cromos e computadores
da nossa história de navegadores
Gosto de tudo que me faz sonhar
Montes de coisas que eu quero cantar.

É tão simples, ser feliz pois,
seja como for
São pequenas coisas que fazem da vida
Um hino de paz e amor.

Enquanto se canta a canção é possível visualizar a Cigarra e a Formiga em ambientes distintos. A cigarra a tocar a sua guitarra e a dançar enquanto que a Formiga atarefada recolhe alimentos para o Inverno.

Instrumental

A Cigarra e a Formiga | 2020/2021

Narrador: Era uma vez uma Cigarra. Era uma vez uma Formiga.

As duas eram boas vizinhas. Viviam mesmo uma ao lado da outra e sempre que podiam davam dois dedos de conversa.

A Formiga era muito trabalhadora. Andava sempre atarefada e não queria perder o seu tempo com conversas. Achava-o precioso e não estava disposta a desperdiçar nem um minuto. Enquanto isso, a Cigarra não se preocupava com nada... só queria tocar e cantar!

Entretanto a Formiga atarefada passa pela Cigarra, descansada numa sombra a tocar a sua guitarra.

Cigarra: - Formiga, vem e canta comigo. Não trabalhes tão arduamente. Vamo-nos divertir!

Formiga*(sem parar de trabalhar):* - Tenho que trabalhar para ganhar o meu dinheirinho e para ter comida no Inverno. Devias fazer o mesmo sua Cigarra preguiçosa!

Cigarra: - Dinheiro, comida e para quê preocupar-me com o Inverno? Olha à tua volta Formiga, tens à disposição tudo o tu que quiseres. Sol, música e comida não faltam!

Narrador: Mas a Formiga não quis ouvir e juntamente com as formigas da colónia, continuou o seu trabalho.

Música:

Eu é que sou a formiga,
Trabalhadora e honesta,
Não paro p'ra descansar,
Nem limpo o suor da testa.

Quem havia de pensar,
Que eu teria por vizinha,
Uma tal desnaturada,
Sempre na boa vidinha.

Sou formiga e com orgulho,
Tenho muito que fazer.
O trabalho não me assusta
É o meu maior prazer. (Bis)

Demonstração da vida da formiga
ex: entrar e sair da colónia, cumprimentar os guardas da colónia, apanhar frutos para o inverno, (...)

Música:

Para quem não me conhece,
Passo já apresentar:
Eu é que sou a cigarra,
Gosto muito de cantar.

Tenho uma bela guitarra
E passo horas a tocar,
Assim é que a vida é boa
Música ao sol e ao luar.

A música é a minha vida,
Não nasci p'ra trabalhar.
Sou cigarra e divertida,
Gosto mesmo é de cantar. (Bis)

Narrador: Entretanto a Cigarra cruza-se com a Formiga e então aconselhou.

Cigarra: - Deixa esse trabalho para as outras! Vamo-nos divertir! Vamos, formiguinha, vamos cantar e dançar!

Narrador: A Formiga gostou da sugestão e quando se apercebeu da vida que a Cigarra levava ficou encantada. Entretanto, a Cigarra convenceu a Formiga a viver com ela e foram divertir-se juntas.

Canção:

Canto alegremente com o coração,

a vida toda eu vou cantar com muita emoção.

Narrador: A Cigarra e a Formiga continuavam a cantar e a tocar a guitarra e... de repente, ouviu-se um grito! *(som da corda a partir)* Uma das cordas da guitarra tinha partido!

Cigarra: - E agora Formiguinha? O que faço? A minha vida está arruinada, não posso tocar mais na minha linda guitarra! Não tenho dinheiro para compara uma corda nova.

Formiga: - Não te preocupes amiga Cigarra, eu juntei algum dinheiro enquanto trabalhava para a Rainha das Formigas e posso emprestar-te algum para comprares a corda.

Cigarra: - Que bom amiga Formiga, muito obrigada.

Narrador: E com esta boa ação da Formiga, as duas amigas dirigem-se à loja de música para comprarem a corda da guitarra.

Canção:

Canto alegremente com o coração,

a vida toda eu vou cantar com muita emoção.

CENA 2

(loja de música do Sr. Formigão)

Narrador: Na loja as duas amigas dirigem-se ao balcão para falar com o dono da loja.

Cigarra: - Boa tarde Sr. Formigão, viemos cá para comprar a corda Ré para a minha guitarra. Tem?

Sr. Formigão: - Claro que sim Cigarra, mas duvido que tenhas algum dinheiro para a comprar. Passas a vida a tocar.

Formiga: - Não se preocupe, eu vou oferecer a corda à Cigarra.

Sr. Formigão: - Aqui está, mas Formiga, se agora andas com esta menina arriscas-te a ter problemas com a Rainha das Formigas. Ouve o conselho de alguém que tem um bocadinho mais idade do que tu.

Cigarra: - Sr. Formigão, a formiguinha está comigo, está com Deus. Bom trabalho!

(saem da loja)

CENA 3

(floresta)

Cigarra: - Obrigada Formiga por me emprestares algum do teu dinheirinho, sem ti não sabia o que fazer.

Formiga: - De nada Cigarra, é para isso que servem os amigos!

Música:

Eu tenho um amigo, /Que anda sempre comigo.

Se vamos brincar / rimos sem parar.

Sempre que estamos juntos/ o dia não tem fim

Eu tenho um amigo / Que gosta de mim.

Narrador: Enquanto cantavam, não se aperceberam que a Rainha das Formigas se aproximava com os seus guardas.

Rainha das Formigas: - Formiguinha, o que andas a fazer por aqui? Não devias estar a trabalhar? Regressa ao trabalho rapidamente!

Narrador: E a Formiga assim o fez, tinha acabado a vidinha boa.

Rainha das Formigas: - E tu Cigarra, se não mudas de vida rapidamente, no Inverno vais-te arrepender! Vais passar fome e frio.

Cigarra: - O Inverno ainda está longe querida!

CENA 4

(escola)

Narrador: Mas não estava o Outono, e com a chegada deste as formigas deixavam o trabalho e os mais novos tinham que ir para a Escola. A Cigarra não gostava nada de ir para a escola, tinha que se portar bem e como não conseguia parar de cantar e assobiar estava sempre a ser repreendida.

Música:

Ai que preguiça, que preguiça de ir para a escola
Com as meias rotas e os sapatos descascados
Por essas ruas com buracos e com lama
E os pés molhados de chapinhar por aí.

Ôó óó óó / Ôó óó óÔ x2

No intervalo a brincar com os meus colegas
Só quero correr, saltar e jogar futebol.
Fico com um cheiro que é tão desagradável ***(yeah)***
Parece mesmo o perfume Patchouly

Ôó óó óó / Ôó óó óÔ x2
Na nanana Nána / Ná nanana Ná x2

E as meninas o que fazem no intervalo?
Ás escondidas, à minhoca e à macaca.
São muito mais cuidadosas do que os rapazes ***(e não)***
e não precisam do Perfume Patchouly.

Ôó óó óó / Ôó óó óÔ x2

CENA 5
(floresta)

Narrador: Os dias iam passando e o frio ia apertando. Cada vez se sentia mais os ventos fortes (sopros e folhas), a comida escasseava e as noites eram assustadoras e geladas.

Neste tempo todas as formigas se abrigavam no seu formigueiro e aproveitavam tudo aquilo que conseguiram com o trabalho no Verão. Uma fogueira, roupas quentinhas, mas principalmente a comida que guardaram e que não há na rua.

Enquanto as Formigas colhiam os frutos do seu trabalho, a pobre Cigarra sofria as consequências da sua preguiça. Cada vez passava mais fome, mais frio e nem sequer tinha um bom abrigo para fugir à chuva. À medida que se ia sentindo mais fraca a Cigarra decidiu pedir ajuda à sua amiga Formiga!

Música:

Numa noite bem longe
eu vi a brilhar
A estrela mais linda,
A Estrela Polar.

Quem me dera ter asas
e bem alto voar,
Brincar com a Estrela
A Estrela Polar.

CENA 6

(exterior do formigueiro)

Narrador: Ao chegar à porta do formigueiro a pobre Cigarra nem conseguiu pedir ajuda aos guardas. Simplesmente desmaiou.

Guarda 1: - Ui, caiu redonda. E agora o que fazemos?
Guarda 2: - Sei lá, estás-me a ver com cara de médico? Fica aí e dá-lhe uns abanões enquanto eu vou perguntar à Rainha.

Narrador: O Guarda, preocupado com a vida da Cigarra mas sem saber o que fazer, ia tentando acordá-la. Sem grandes resultados.

Guarda 2: - Agarra desse lado, a Rainha disse para a metermos no formigueiro e para a aquecermos.
Guarda 1: - Está fraca, mas está bem pesadinha.

CENA 7
(interior do formigueiro)

Narrador: À medida que a Cigarra ia aquecendo, com os cobertores com que as formigas a cobriam, ia também começando a despertar. Quando finalmente acordou foi-lhe servida uma bela refeição, bem quentinha.

Rainha das Formigas: - Pois é menina Cigarra, não digas que eu não te avisei. Depois de tanta brincadeira faltou-te o dinheiro para a comida e um abrigo no Inverno. Nós ajudamos-te, e podes ficar cá a morar, mas no formigueiro toda gente trabalha e tu não serás excepção.

Cigarra: - Obrigada Magestade, mas eu nunca trabalhei. Não sei fazer nada para além de cantar e tocar.

Rainha das Formigas: - Então Cigarra, toca a Cantar e Guitarrar!!

Música:
(funga alafia)

As boas vindas nós te damos!
Nós te damos as boas vindas!

Foste preguiçosa, não quiseste trabalhar
Agora para nós vais cantar e tocar.

As boas vindas nós te damos!
Nós te damos as boas vindas!

Narrador: Vitória, vitória.
Todos: Acabou-se a história!

FIM

Apêndice C – Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário enquadra-se no desenvolvimento de um projeto de investigação do Mestrado em Ensino de Música . Formação Musical e Música de Conjunto, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A presente investigação tem como objetivos: analisar diferentes metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura rítmica; Identificar fatores que influenciam a escolha de diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem da leitura rítmica; Conhecer as dificuldades de um grupo de alunos, da turma de 3º grau da Academia d'Artes de Cinfães (AAC), na aprendizagem da leitura rítmica; Conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos em estudo; Avaliar se as metodologias e estratégias utilizadas resultaram numa melhoria das capacidades de leitura rítmica do grupo de alunos da turma de 3º grau da AAC; Aplicar estratégias de ensino-aprendizagem da leitura rítmica num grupo de alunos de 3º grau da AAC.

A tua colaboração e resposta a este questionário será essencial para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que pertences ao grupo de restrito de alunos que integraram o grupo de estudo. Com esta poderás contribuir para um maior conhecimento acerca do ensino-aprendizagem da leitura rítmica.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas estritamente confidenciais, sendo apenas utilizadas para fins académicos, como tal não deves colocar a tua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas, deste modo as respostas devem ser espontâneas e sinceras.

Muito obrigada pela tua colaboração.

A. Identificação

1. Idade (até 31 de julho de 2021): _____ anos

2. Sexo:

   ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Qual o grau que frequentas no Ensino de Música?

   _____

4. Naturalidade: _____

5. Qual é o teu instrumento? _____

6. Há quantos anos estudas esse instrumento? _____

7. Já reprovaste algum ano?

☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, qual(ais)? _____

8. Frequentaste iniciação musical?

☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, quanto tempo? _____

B. Identificação da família

1. Com quem vives?

☐ Pai; Idade: ____

☐ Mãe; Idade: ____

☐ Outros. Qual(ais) e idade(s): _____

_____

_____

_____

2. Completa com a habilitação académica do teu agregado familiar (nenhum ano de escolaridade, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário, bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento).

Pai: _____

Mãe: _____

_____: _____

_____: _____

_____: _____

C. Hábitos musicais

1. Tens por hábito ouvir música?

2

☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, com que frequência?

☐ Nunca

☐ 1 vez por semana

☐ 2 a 3 vezes por semana

☐ 4 a 5 vezes por semana

☐ Todos os dias

2. O que te levou a iniciar o estudo de música?

☐ Iniciativa própria ☐ Influência de familiares

☐ Outra. Qual?_____

3. Por semana, quanto tempo dedicas ao estudo de instrumento?

☐ Nenhum

☐ menos de 1 hora

☐ 1 a 3 horas

☐ 3 a 5 horas

☐ mais de 5 horas

4. Por semana, quanto tempo dedicas ao estudo de Formação Musical?

☐ Nenhum

☐ menos de 1 hora

☐ 1 a 3 horas

☐ 3 a 5 horas

☐ mais de 5 horas

D. Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical.

3

1. Preferes a disciplina de Formação Musical, Música de Conjunto ou Instrumento?

   ☐ Formação Musical
   ☐ Música de Conjunto
   ☐ Instrumento

2. Assinala as tuas atividades preferidas nas aulas de Formação Musical.

   ☐ Leitura rítmica
   ☐ Leitura melódica
   ☐ Ditados ritmos
   ☐ Ditados melódicos
   ☐ Cantar
   ☐ Construção de escalas
   ☐ Identificação auditiva de escalas
   ☐ Construção e identificação de acordes
   ☐ Construção e identificação de intervalos
   ☐ Identificação auditiva de intervalos

3. Assinala as atividades menos preferidas nas aulas de Formação Musical.

   ☐ Leitura rítmica
   ☐ Leitura melódica
   ☐ Ditados ritmos
   ☐ Ditados melódicos
   ☐ Cantar
   ☐ Construção de escalas
   ☐ Identificação auditiva de escalas
   ☐ Construção e identificação de acordes
   ☐ Construção e identificação de intervalos

4

☐ Identificação auditiva de intervalos

E. Posicionamento em relação à leitura rítmica e ao projeto

1. Avalia a importância da leitura rítmica para ti, em que 1 é Não Importante e 5 é Muito Importante.

   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2. Avalia a importância da criação do grupo de trabalho, para o desenvolvimento da leitura rítmica, neste ano letivo, em que 1 é Não Importante e 5 é Muito Importante.

   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. Como te sentiste com a participação neste grupo de trabalho?

   ☐ Nada satisfeito ☐ Pouco satisfeito ☐ Satisfeito ☐ Muito Satisfeito

4. Qual o grau de contribuição deste grupo para o teu desenvolvimento da leitura rítmica?

   ☐ Não contribuiu
   ☐ Contribuiu razoavelmente
   ☐ Contribuiu
   ☐ Contribuiu Bastante

5. Qual o grau de contribuição deste grupo para o desenvolvimento da tua performance na disciplina de Instrumento?

   ☐ Não contribuiu
   ☐ Contribuiu razoavelmente

5

☐ Contribuiu

☐ Contribuiu Bastante

6. Caracteriza o grau de efeito do regresso do grupo de trabalho à turma no desenvolvimento da leitura rítmica.

☐ Prejudicou

☐ Não teve efeito

☐ Ajudou

☐ Melhorou

7. Ao longo deste ano letivo frequentaste, não só o Ensino Presencial mas também, o Ensino a Distância. Sentiste algumas dificuldades acrescidas?

☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, qual(ais)?

8. Ordena, por ordem crescente de dificuldade, os seguintes exercícios de leitura.

☐ Leitura rítmica simples ☐ Leitura rítmica simples a duas partes

☐ Leitura rítmica composta ☐ Leitura rítmica composta a duas partes

9. Avalia, de 1 a 5, utilizando um (X) na coluna referente, o grau de importância das seguintes atividades para o desenvolvimento da aquisição da leitura rítmica, em que 1 é Nada Importante e 5 é Muito Importante.

	1	2	3	4	5
• Repetição da leitura de células isoladamente.	☐	☐	☐	☐	☐
• Utilização da música tradicional portuguesa.	☐	☐	☐	☐	☐
• Implementação de movimentos para marcação de					

6

pulsação e divisão da unidade de tempo. ☐☐☐☐☐

- Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação. ☐☐☐☐☐
- Utilização da associação de palavras a células rítmicas. ☐☐☐☐☐
- Audição de melodia e execução de ritmos simultânea. ☐☐☐☐☐

10. Ordena por ordem crescente, de acordo com a tua preferência, as seguintes atividades.

☐ Repetição da leitura de células isoladamente.

☐ Utilização da música tradicional portuguesa.

☐ Implementação de movimentos para marcação de pulsação e divisão da unidade de tempo.

☐ Recurso à bola de ténis de mesa para marcação da pulsação.

☐ Utilização da associação de palavras a células rítmicas.

☐ Audição de melodia e execução de ritmos simultânea.

11. Em sala de aula e durante o estudo individual, de que forma sentes que consegues compreender mais facilmente os conteúdos? (seleciona apenas uma opção)

☐ Escrever, com gráficos, vídeos, demonstrações, desenhos.

☐ Ler alto, falar comigo, falar com os colegas, ouvir gravações.

☐ Mexer nos materiais, em movimento, folhear, sublinhar e utilizar esquemas.

12. A relação professor-aluno tem, na tua opinião, alguma influência na aquisição das competências de leitura rítmica?

☐ Sim ☐ Não

13. Sentiste que a participação neste grupo de estudo contribuiu de alguma forma para a estimulação da autoconfiança no processo de leitura rítmica?

☐ Sim ☐ Não

7

Apêndice D – Teste estilo de aprendizagem

Questionário de Estilo de Aprendizagem

O questionário de Estilo de Aprendizagem descreve a forma com que tu aprendes e como resolves as situações diárias do teu trabalho. Todos sabemos que as pessoas têm diferentes formas de aprender, no entanto , este questionário ajudar-te-á a entender o que pode significar para ti o teu estilo de aprendizagem. Ajudar-te-á a compreender melhor como as pessoas:

- fazem as suas seleções de carreira profissional;
- resolvem os seus problemas;
- estabelecem objetivos;
- se dirigem a outros;
- se deparam com novas situações ou experiências;
- trabalham como membros de uma equipa.

Instruções:

Na página seguinte é-te pedido que completes 12 frases. Cada frase poderá terminar de quatro formas distintas. Ordena as quatro opções de cada frase da forma como pensas que se ajustam à tua forma de aprender algo novo, talvez em situação escolar. Trata de pensar em situações recentes em que te deparaste com algo novo. Numera com um 4 a terminação que mais se ajusta à tua forma de aprender e com um 1 a que pior se adequa. Assegura-te que assinalas-te com um número todas as terminações de cada uma das 12 frases.

Segue um exemplo:

Quando aprendo...

☐ sou feliz. ☐ sou rápido. ☐ sou lógico. ☐ sou cuidadoso.

Lembra-te:

4 = o que mais se assemelha a ti

3 = o segundo que mais se assemelha a ti

2= o terceiro que mais se assemelha a ti

1 = o que menos se assemelha a ti.

Questionário de Estilo de Aprendizagem de Kolb

1. Quando aprendo ...
   - ☐ gosto de desfrutar das sensações
   - ☐ gosto de pensar sobre as ideias
   - ☐ gosto de estar a fazer coisas
   - ☐ gosto de observar e escutar.

2. Aprendo melhor quando ...
   - ☐ ouço e observo cuidadosamente
   - ☐ confio no pensamento lógico
   - ☐ confio nas minhas intuições e sentimentos
   - ☐ trabalho muito para conseguir fazer as coisas.

3. Quando estou a aprender...
   - ☐ tendo a usar a racionalidade
   - ☐ sou responsável com o que faço
   - ☐ sou calado e reservado
   - ☐ tenho fortes sensações e reações

4. Eu aprendo ...
   - ☐ a sentir
   - ☐ a fazer
   - ☐ a observar
   - ☐ a pensar.

5. Quando aprendo ...
   - ☐ estou aberto a novas experiências.
   - ☐ observo todos os aspetos do assunto
   - ☐ gosto de analisar as coisas, decompô-las nas suas partes
   - ☐ gosto de experimentar e tentar fazer as coisas.

6. Quando estou a aprender ...
   - ☐ sou uma pessoa observadora
   - ☐ sou uma pessoa ativa
   - ☐ sou uma pessoa intuitiva
   - ☐ sou uma pessoa lógica.

2

7. Eu aprendo melhor através ...
   - ☐ da observação
   - ☐ da relação com as pessoas
   - ☐ das teorias racionais
   - ☐ da oportunidade de experimentar e praticar.

8. Quando aprendo ...
   - ☐ gosto de ver os resultados do meu trabalho
   - ☐ gosto das ideias e das teorias
   - ☐ levo o meu tempo antes de agir
   - ☐ sinto-me pessoalmente envolvido nas coisas.

9. Aprendo melhor quando ...
   - ☐ confio nas minhas observações
   - ☐ confio nos meus sentimentos
   - ☐ posso experimentar por minha conta
   - ☐ confio nas minhas ideias.

10. Quando estou a aprender ...
    - ☐ sou uma pessoa reservada
    - ☐ sou uma pessoa recetiva
    - ☐ sou uma pessoa responsável
    - ☐ sou uma pessoa racional.

11. Quando aprendo ...
    - ☐ envolvo-me
    - ☐ gosto de observar
    - ☐ avalio as coisas
    - ☐ gosto de ser ativo

12. Aprendo melhor quando ...
    - ☐ analiso ideias
    - ☐ sou recetivo e aberto
    - ☐ sou cuidadoso
    - ☐ sou prático.

3

Apêndice E - Exercícios da Prova Oral de Avaliação Diagnóstica

ACADEMIA D'ARTES DE INFÃES

16/11/2020

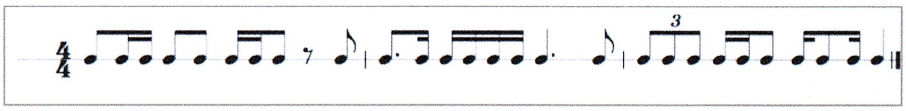
PROVA ORAL DIAGNÓSTICA - LEITURA RÍTMICA

Curso Básico de Música - 3º grau **Disciplina: Formação Musical**

Compasso Simples

1

2

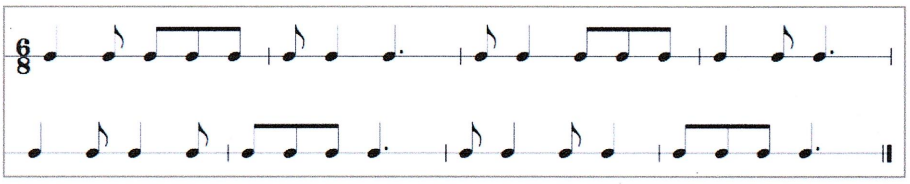


3

Compasso Composto

1

2



3

Prof. Ana Luísa Pinto

Apêndice F - Resultados da avaliação de leitura

Tabela 25 - Grelha de avaliação de leitura - Professor A

Grelha de Avaliação

Tempo	Ex.	Critérios	Gravação / Aluno(a)													
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Simples	1	Pulsação (P.) (100%)	85	60	60	60	50	70	60	80	80	100	75	95	80	100
		Células Rítmicas (CR)(27/100)	50	60	65	60	50	55	50	75	80	100	70	80	80	100
	2	P.(100%)	70	40	75	75	20	70	70	90	80	100	85	95	90	95
		CR (11/100)	70	40	70	75	20	60	70	90	75	90	75	70	75	91
	3	P. (100%)	60	10	70	80	50	75	50	70	85	80	80	40	90	60
		CR (10/100)	30	10	60	75	65	70	45	65	85	80	70	40	85	45
Composto	1.	P. (100%)	70	20	70	75	30	60	40	60	95	90	70	50	80	90
		CR (10/100)	50	30	70	60	30	60	40	60	95	80	60	50	80	80
	2.	P. (100%)	0	30	30	30	40	30	30	100	98	100	100	80	10	70
		CR (16/100)	10	30	40	20	30	30	30	100	100	100	100	70	30	70
	3.	P. (100%)	40	30	60	60	30	30	50	90	98	90	100	90	10	90
		CR (12/100)	40	20	60	60	35	40	60	90	100	90	100	80	40	90

Tabela 26 - Resultados Professor A

Aluno	Simples				Composto			
(d) (f)	P. (d)	P. (f)	CR (d)	CR (f)	P. (d)	P. (f)	CR (d)	CR (f)
1. (A. H.)	215	240	150	230	110	250	100	250
2. (B. I.)	110	245	110	240	80	291	80	295
3. (C. J.)	205	280	195	270	160	280	170	270
4. (D. K.)	215	240	210	215	165	270	140	260
5. (E. L.)	120	230	135	190	100	220	95	200
6. (F. M.)	215	260	185	240	120	170	130	170
7. (G. N.)	180	255	165	236	120	250	130	240

Tabela 27- Grelha de avaliação de leitura Professor B

Grelha de Avaliação

Tempo	Ex.	Critérios	Gravação / Aluno(a)													
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Simples	1	**Pulsação** (P.) (100%)	85	60	60	60	50	70	60	80	80	100	75	95	80	100
		Células Rítmicas (CR)(27/100)	50	60	65	60	50	55	50	75	80	100	70	80	80	100
	2	**P.**(100%)	70	40	75	75	20	70	70	90	80	100	85	95	90	95
		CR (11/100)	70	40	70	75	20	60	70	90	75	90	75	70	75	91
	3	**P.** (100%)	60	10	70	80	50	75	50	70	85	80	80	40	90	60
		CR (10/100)	30	10	60	75	65	70	45	65	85	80	70	40	85	45
Composto	1.	**P.** (100%)	70	20	70	75	30	60	40	60	95	90	70	50	80	90
		CR (10/100)	50	30	70	60	30	60	40	60	95	80	60	50	80	80
	2.	**P.** (100%)	0	30	30	30	40	30	30	100	98	100	100	80	10	70
		CR (16/100)	10	30	40	20	30	30	30	100	100	100	100	70	30	70
	3.	**P.** (100%)	40	30	60	60	30	30	50	90	98	90	100	90	10	90
		CR (12/100)	40	20	60	60	35	40	60	90	100	90	100	80	40	90

Tabela 28 - Resultados Professor B

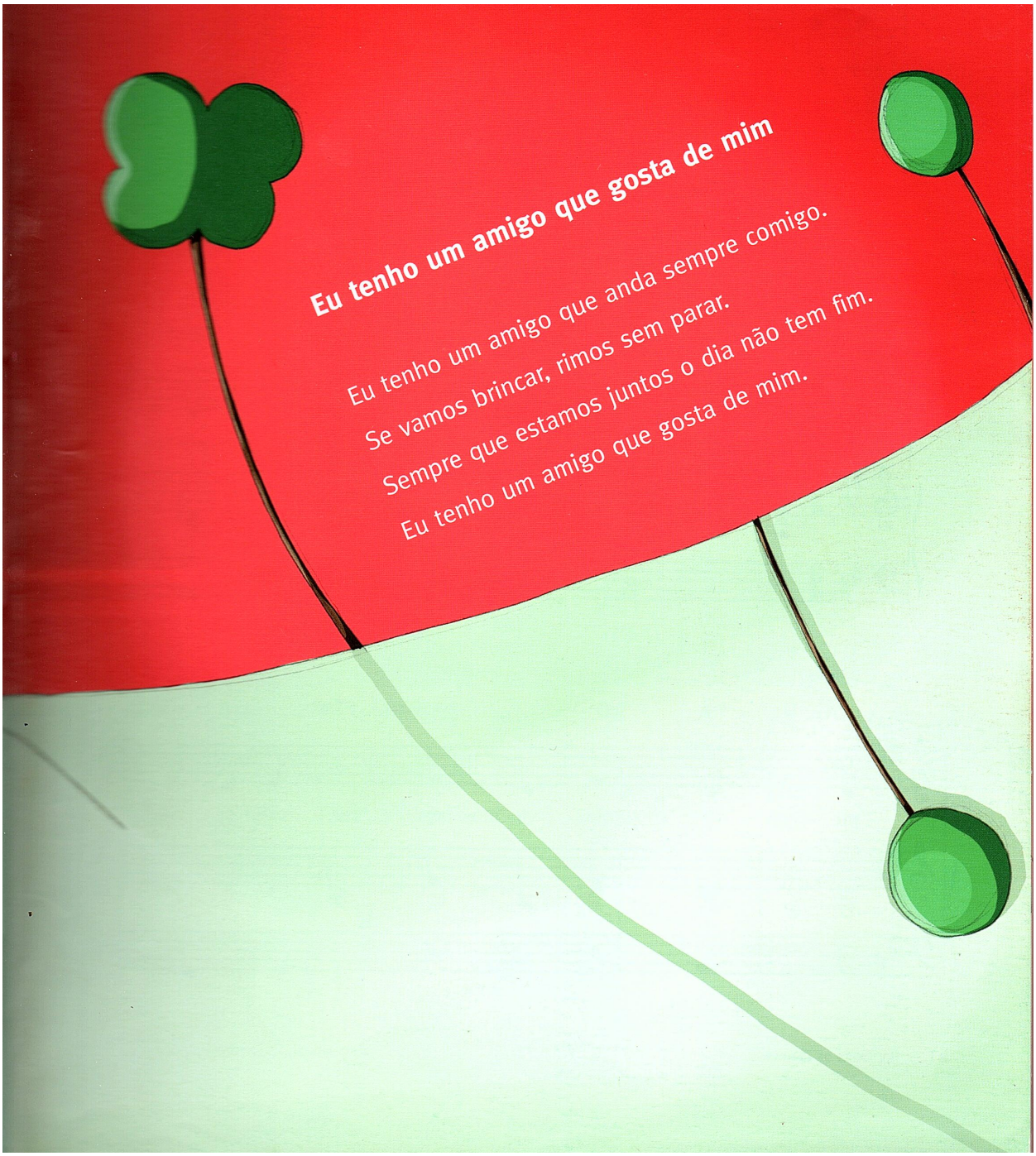
Aluno	**Simples**				**Composto**			
(d) (f)	P. (d)	P. (f)	CR (d)	CR (f)	P. (d)	P. (f)	CR (d)	CR (f)
1. (A. H.)	210	270	185	255	165	230	140	250
2. (B. I.)	140	240	135	245	120	295	90	295
3. (C. J.)	190	280	200	268	160	295	120	285
4. (D. K.)	200	240	180	22 0	200	280	160	270
5. (E. L.)	130	250	125	205	90	250	85	240
6. (F. M.)	200	260	170	255	100	170	100	180
7. (G. N.)	170	255	140	236	100	260	100	255

Tabela 29 - Compilação dos resultados do professor A e B

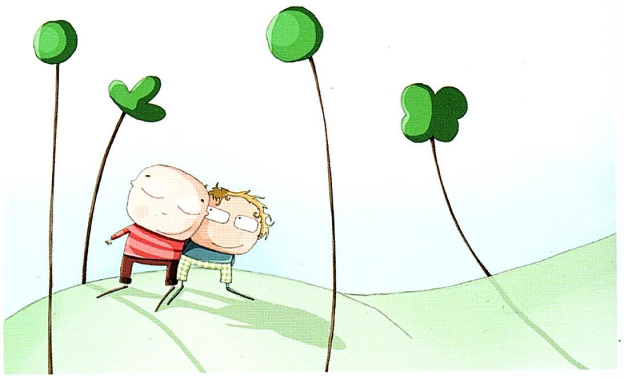
Aluno	**Simples**				**Composto**			
(d) (f)	P. (d)	P.(f)	CR (d)	CR (f)	P. (d)	P.(f)	CR (d)	CR (f)
1. (A. H.)	425	510	335	485	275	480	240	500
2. (B. I.)	250	485	245	485	200	586	170	590
3. (C. J.)	395	560	395	538	320	575	290	555
4. (D. K.)	415	480	390	435	365	550	300	530
5. (E. L.)	250	480	260	480	190	395	180	440
6. (F. M.)	415	520	355	495	220	340	230	350
7. (G. N.)	350	510	305	472	220	510	230	495

Anexos

Anexo A - Partitura *Eu tenho um amigo que gosta de mim*, de Margarida Fonseca Santos


Eu tenho um amigo que gosta de mim
Eu tenho um amigo que anda sempre comigo.
Se vamos brincar, rimos sem parar.
Sempre que estamos juntos o dia não tem fim.
Eu tenho um amigo que gosta de mim.

Eu tenho um amigo que gosta de mim



Margarida Fonseca Santos
arr. Francisco Cardoso

Intro 7 compassos

2ª vez E♭

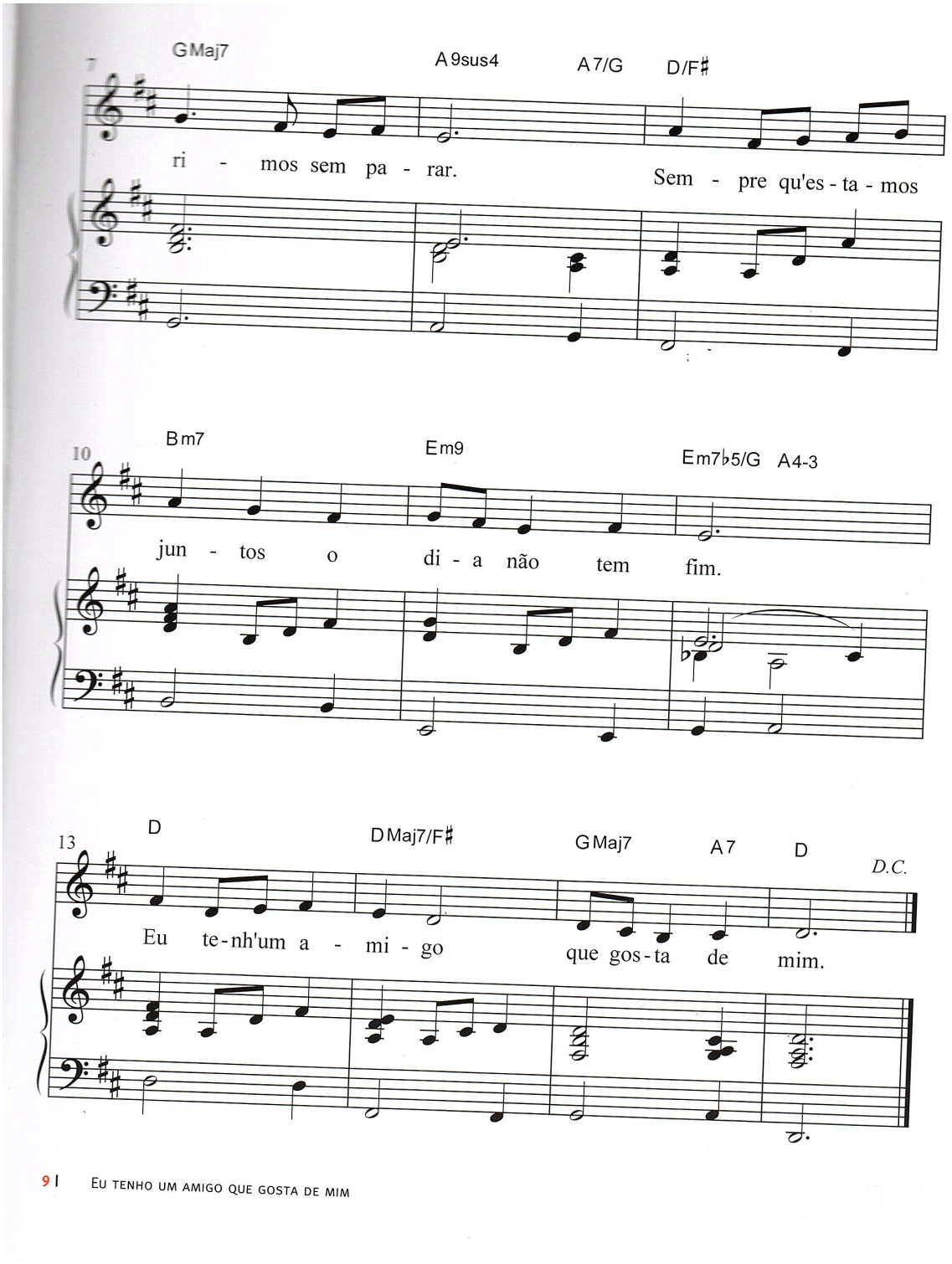
(♩ = ca. 120) D DMaj7/F♯ GMaj7

Eu te-nh'um a - mi - go que an - da sem-pre co -

G/A A D F♯m7

4

- mi - go. Se va-mos brin - car,


7
GMaj7
A9sus4
A7/G
D/F♯
ri - mos sem pa - rar.
Sem - pre qu'es - ta - mos
10
Bm7
Em9
Em7♭5/G
A4-3
jun - tos o di - a não tem fim.
13
D
DMaj7/F♯
GMaj7
A7
D
D.C.
Eu te-nh'um a - mi - go
que gos-ta de mim.

Anexo B – Cartazes das Audições da Classe de Conjunto de Coro – Iniciação

Natal Na Academia 2020
Audições e Concertos Online - www.facebook.com/acad.cinfaes
9 Dezembro
16h:30- Orquestra do 7ºano- Articulado
12 Dezembro
10h:00- Audição - Alunos de Supletivo
15 Dezembro
14h:30- Audição - Turma 7ºano / 3ºGrau
16h:00- Audiçao - Turma 6ºano / 2º Grau
19h:00- Concerto Ensemble de Clarinetes
16 Dezembro
16h:00- Audição - Turma 5ºB / 1ºGrau
18h:00- Concerto da Orquestra de Sopros e Percussão da Academia d'Artes Cinfães - Supletivo
17 Dezembro
10h:30- Audição- Turma 5ªA/ 1ª Grau
17h:30- Concerto Ensemble de Guitarras e Ensemble de Percussão
18h:00- Audição- Alunos de Iniciação
19h:00- Audição - Coro de Iniciação
A Academia d'Artes de Cinfães deseja-lhe um ...
Feliz Natal !!!
Academia d'Artes de Cinfães
DGEstE
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DSR Norte
REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ACADEMIA D'ARTES DE CINFÃES
AUDIÇÕES
Primavera
2021
Audições realizadas online
TEAMS
23/03
14 h
2º e 3º graus
Articulado
(6ºB e 7ºE)
24/03
18 h
Alunos
Supletivo
25/03
9 h 30
1º grau
Articulado
(5º A)
25/03
14 h 30
1º grau
Articulado
(5º B)
Facebook
Academia d' Artes
25/03
18 h
Iniciação
Musical
Instrumento e
Classe de
Conjunto
Audição presencial transmitida no link:
HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM
/ACAD.CINFAES
REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO
DGEstE
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

ACADEMIA D'ARTES DE CINFÃES

ATIVIDADES DE FIM DE ANO LETIVO 2020/2021

27 de maio - Mostra de Instrumentos aos novos alunos

Auditório Municipal de Cinfães
21h00

9 de Junho - Concerto da Orquestra de Sopros e de Percussão da AAC

Jardins da Academia
21h00

14 a 18 de Junho - Audições de Classe

Auditório Municipal de Cinfães

- Audição de Percussão e Saxofone - 14 de junho às 21h00
- Audição de Clarinete - 15 de junho às 21h00
- Audição de Trompa e Piano - 16 de junho às 21h00
- Audição de Tuba, Trombone, Trompete, Fagote e Guitarra Clássica - 17 de junho às 19h30
- Audição de Flauta Transversal e Oboé - 18 de junho às 21h00

22 de Junho - Concertos dos Ensembles de Clarinetes, Guitarras e Percussão

Jardins da Academia
21h00

25 de Junho - Recitais 5º Grau /Entrega dos diplomas de conclusão de curso aos alunos do ano letivo 2019/2020

Auditório Municipal
21h00

26 de Junho - Concerto das Orquestras do Articulado (5º, 6º e 7º Ano)

Jardins da Academia
18h30

6,7 e 8 de Julho - Estágio da Orquestra de Sopros e de Percussão da AAC

Concerto Final - 8 de Julho
Jardins da Academia
21h00

8 de Julho - Concerto do Coro de Iniciação

Auditório Municipal
18h00

Email: academia@samcinfaes.pt
Tel: 925483840 / 255561225
WWW.SAMCINFAES.PT/AACINFAES

DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares DSR Norte

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO