



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Promoção do Sucesso e Motivação na Disciplina de Formação Musical

Ruben Emanuel Rodeia Gonçalves

Orientadores

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Coorientador: Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ensino da Música: Formação Musical, realizado sob a orientação científica da professora coordenadora com Agregação, Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão e do professor coordenador, Doutor José Filomeno Martins Raimundo, do Instituto Politécnico De Castelo Branco.

Junho 2018

Composição do Júri

Presidente Do Júri:

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais:

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Dedicatória

Presto-me a dedicar este trabalho a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me motivaram a alcançar o meu objetivo e também a todos os que participaram no decorrer desta investigação.

Agradecimentos

Aos meus pais, irmão e avós, que sempre acreditaram nas minhas capacidades, e, também, pelo apoio e suporte incondicional, à Joana, a minha cara-metade.

Resumo

O presente Relatório organiza-se em duas partes interligadas de modo a traduzir a realidade experienciada ao longo do ano de Estágio Pedagógico (Prática de Ensino Supervisionada) no qual se desenvolveu um estudo de investigação. Se na primeira parte se contextualiza o meio, a escola, as turmas e a própria planificação e prática desenvolvida e refletida, na segunda parte apresenta-se o estudo de investigação dela emergente.

O estudo que desenvolvemos apresenta uma visão pedagógica de promoção do sucesso e da motivação na disciplina de Formação Musical, através da identificação e discussão de vários pontos estratégicos de trabalho dentro da didática da disciplina de Formação Musical. Iniciando pela abordagem ao papel do professor e pela apresentação de teorias educacionais e motivacionais, o tema foi fundamentado através de outros conceitos associados à aprendizagem musical, como a auralidade e/ou o termo “bom músico”.

De modo a enquadrar teoricamente a investigação, referenciou-se um estudo de casos no âmbito da Formação Musical, servindo para despertar a discussão e reflexão do tema que abordamos. Desenvolveu-se uma metodologia de investigação de índole qualitativa descritiva, baseada na técnica de inquérito, com uma versão para professor e outra para aluno, com a qual se pretendeu conhecer e compreender quais as práticas pedagógicas aplicadas na disciplina, relacionando-a com os níveis de sucesso e motivação.

Após a análise dos dados do estudo, onde participaram 140 inquiridos (52 professores e 88 alunos), concluiu-se que existem algumas alterações que podem ser feitas no panorama da Formação Musical, pois, de acordo com 62% dos professores a disciplina não é motivante. A essência das práticas adotadas nas aulas pelos professores evidencia-as como uma das origens de problemas, sendo que o professor, de acordo com os alunos inquiridos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma aprendizagem musical motivada e bem-sucedida. Desta forma, defendemos vários pontos de vista, em cada um dos capítulos, que podem alicerçar a aprendizagem da disciplina através da sua reflexão, baseada em publicações sobre a pedagogia e a psicologia da música.

A conjugação entre as várias pesquisas citadas e o estudo de casos da investigação, foram um complemento essencial para o desenvolvimento deste Relatório, contribuindo, significativamente, para a apresentação de uma visão pedagógica de promoção do sucesso e motivação na disciplina de Formação Musical.

Palavras-Chave: Ensino de Música; Formação Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Promoção do Sucesso e Motivação

Abstract

This Report is organized in two interconnected parts in order to translate the reality experienced during the year of Pedagogical Practice (Supervised Teaching Practice) in which a research study was developed. If the first part contextualizes the environment, the school, the classes and the own planning and practice developed and reflected, the second part presents the research study emergent from such practice.

The study we develop presents a pedagogical vision of promoting success and motivation in the Musical Formation discipline, through the identification and discussion of several strategic points of work within the didactics of the Music Formation. Starting with the approach to the teacher's role and the presentation of educational and motivational theories, the theme was based on other concepts associated with musical learning, such as aurality and / or the term "good musician".

In order to theoretically frame the research, a study of cases in the scope of Musical Education was referenced, serving to awaken the discussion and reflection of the subject that we approach. A descriptive qualitative research methodology was developed, based on the questionnaire technique, with one version for teacher and another for student, with which it was intended to know and understand which pedagogical practices applied in the discipline, relating it to the levels of success and motivation.

After analyzing the data of the study, where 140 respondents (52 teachers and 88 students) participated, it was concluded that there are some changes that can be made in the musical training landscape, since, according to 62% of the teachers, the discipline is not motivating. The essence of the practices adopted in class by teachers shows them as one of the origins of problems, and the teacher, according to the students interviewed, plays a fundamental role in the development of a motivated and successful musical learning. In this way, we defend several points of view, in each chapters, that can base the learning of the discipline through its reflection, based on publications on pedagogy and the psychology of music.

The combination of the various researches cited and the study of research cases were an essential complement to the development of this Report, contributing significantly to the presentation of a pedagogical vision to promote success and motivation in the Musical Formation discipline.

Keywords: Teaching of Music; Musical Formation; Supervised Teaching Practice; Promotion of Success and Motivation

Índice Geral

Composição do Júri	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice de Figuras	XVI
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice De Tabelas	XVII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	XIX
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada	1
1 - Introdução	3
2 - Contextualização Escolar	3
2.1 - Caraterização do Conservatório Nacional: Escola Artística De Música	3
2.2 - Dados da Escola Música Conservatório Nacional	5
3 – Caraterização das disciplinas	7
3.1 – Formação Musical	7
3.2 – Coro	7
4 – Caracterização das turmas	8
4.1 – Turma de Formação Musical	8
4.2 – Turma de Coro.....	8
5 – Planificações	9
5.1 – Planificação anual de Formação Musical	9
5.2 – Planificações e reflexões das aulas de Formação Musical.....	17
5.2.1 – Planificação e reflexão da aula nº8, dia 18/11/2016.....	17
5.2.2 – Planificação da aula nº20, 24/02/17.....	20
5.3 – Planificação anual de Coro – Classe de Conjunto.....	23
5.3.1 – Planificação e reflexão da nº7, dia 06/03/2017	30

5.3.2 – Planificação da aula nº 15 de Coro, 15/05/2017	33
6 – Reflexão crítica da prática pedagógica.....	35
6.1 – Formação Musical	35
6.2 – Coro – Classe de Conjunto.....	36
Parte II: Promoção do Sucesso e Motivação na Disciplina de Formação Musical	39
1 – Tema e a sua pertinência.....	41
2 – Estudo no âmbito da disciplina de Formação Musical.....	43
3 – O objetivo da investigação	47
4 - A função do professor.....	49
5 - O professor “reflexivo”	53
6 – A motivação na Formação Musical.....	55
6.1 – Motivação na aprendizagem musical.....	55
6.2 – Teorias da motivação.....	56
7 – A atividade pedagógica na Formação Musical	59
8 – Auralidade.....	61
9 – O “bom músico”, segundo Kodály	63
10 – Atividades alternativas no âmbito da Formação Musical	69
10.1 – Introdução	69
10.2 – Fichas de apoio ao trabalho na Formação Musical	70
10.3 – Composição e descaraterização melódica.....	72
10.4 – Ditados alternativos ao panorama da Formação Musical	75
10.5 – Prática instrumental no âmbito da Formação Musical	77
11 - A Matemática e a Música	79
11.1 - Proporcionalidade Associada À Música	82
12 – Alternativas pedagógicas sem recurso à notação musical	83
13 - Leitura “à primeira vista”	87
14 - Repertório	91
15 – As TIC aplicadas à Formação Musical	97
16 – Estudo Empírico.....	101
16.1 – Dos Objetivos à Metodologia	101
16.2. Recolha e tratamento de dados e discussão de resultados	101
16.2.1 – Questionário aos Professores.....	101

16.2.2 – Questionário aos Alunos	115
17 – Conclusão	127
18 - Referências	129
19 – Anexos	139
19.1 – Anexo A.....	139
19.2 – Anexo B.....	140
19.3 – Anexo C.....	141
19.4 – Anexo D.....	142
19.5 – Anexo E.....	143
19.6 – Anexo F	144
19.7 – Anexo G.....	145
19.8 – Anexo H	147
19.9 – Anexo I.....	149
19.10 – Anexo J.....	151

Índice de Figuras

Figura 1 – a) Visão aérea, b) Visão exterior e c) Salão Nobre do EAMCN.....	4
Figura 2 – Ditado de erros sobre a melodia de Adagio de Albinoni.....	77
Figura 3 – Círculo das quintas, adaptado de Rodrigues, 1999 e Ricardo Frade, 2014..	79

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos professores inquiridos.....	100
Gráfico 2 – Anos de serviços dos professores inquiridos.....	100
Gráfico 3 – Professores de Formação Musical profissionalizados.....	101
Gráfico 4 – Especialização na profissionalização dos professores inquiridos.....	102
Gráfico 5 – Aplicação do tempo de aula da Formação Musical por parte dos professores inquiridos.....	103
Gráfico 6 – A importância da prática vocal na aula de Formação Musical para os alunos participantes.....	104
Gráfico 7 – Conteúdos trabalhados nas aulas de Formação Musical, questão aos alunos inquiridos.....	105
Gráfico 8 – A importância da Formação Musical na carreira de um músico.....	106
Gráfico 9 – Nível de motivação dos alunos para os professores inquiridos.....	107
Gráfico 10 – Questão: “A Formação Musical é motivante?”	108
Gráfico 11 – Tarefas com maior taxa de sucesso na consideração dos professores participantes.....	111
Gráfico 12 – Desempenho geral dos alunos para os professores inquiridos.....	111
Gráfico 13 – Estratégias a implementar na aula de Formação Musical.....	112
Gráfico 14 – Idades dos alunos inquiridos.....	113
Gráfico 15 – Grau de frequência dos alunos inquiridos.....	114

Gráfico 16 – Frequência da prática vocal relatada pelos alunos inquiridos.....	115
Gráfico 17 – Grau de conforto a cantar.....	115
Gráfico 18 – Frequência dos conteúdos trabalhados para os alunos inquiridos.....	116
Gráfico 19 – Importância da Formação Musical, para o questionário de alunos.....	117
Gráfico 20 – Nível de motivação dos alunos nas aulas de Formação Musical.....	118
Gráfico 21 – Nível de motivação da turma, dos alunos inquiridos.....	118
Gráfico 22 – Tarefas em que os alunos inquiridos manifestam melhor desempenho.....	119
Gráfico 23 – Desempenho geral dos alunos inquiridos.....	120
Gráfico 24 – Nível de sucesso na Formação Musical pelos alunos inquiridos.....	120
Gráfico 25 – Nível geral de sucesso da turma dos alunos participantes.....	121
Gráfico 26 – Estratégias a implementar na Formação Musical.....	123

Índice De Tabelas

Tabela 1 – Identificação dos Grupos (em Pedrosa, 2004).....	42
Tabela 2 – Representação dos tempos e Figuras rítmicas das notas musicais e sua divisão proporcional em que um compasso é uma unidade musical composta por determinada quantidade de notas musicais em que a soma das durações coincide com a fração indicada como fórmula do compasso.....	80

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

– Sustenido

B – Bemol

CCB – Centro Cultural de Belém

D.B – Divisão Binária

D.T – Divisão Ternária

EAMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

EHS – *Eye-Hand Span*

FM – Formação Musical

GM – Grupo de Músicos

GPES – Grupo de Professores do Ensino Superior

GPFM – Grupo de Professores de Formação Musical

IM – Iniciação Musical

m – Menor

M – Maior

T.I.C – Tecnologias de Informação e Comunicação

T.P.C. – Trabalho Para Casa

U.T – Unidade de Tempo

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada

1 - Introdução

No contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, lecionado pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, foi elaborado este Relatório de Estágio, com o fim de relatar detalhadamente a experiência de estágio pedagógico que decorreu durante o ano letivo 2016/1017, na Escola de Música do Conservatório Nacional em Lisboa (EMCN). Este estágio teve, enquanto professor cooperante a professora da EMCN, Ana Mafalda Pernão e enquanto professor supervisor, o professor José Filomeno Raimundo.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano consistiu em duas disciplinas principais: Formação Musical (FM) e Coro como Música de Conjunto, inseridas no plano curricular da EMCN, 7º grau e 2º ano de Iniciação Musical (IM), respetivamente. A diferença entre faixas etárias exigiu um desenvolvimento pessoal na área da linguagem e lecionação com grupos de idades distintas; uma vez que na turma de 7º grau os alunos encontram-se na fase da adolescência, no grupo de 2º ano as idades variam entre os 7 e os 8 anos. A opção estratégica de uma abordagem comunicativa multifacetada foi assim adaptada perante este desafio, sendo uma mais-valia para o Mestrado em Ensino de Música e para a carreira de professor.

O presente Relatório inclui, inicialmente, uma contextualização geral, fazendo-se a descrição da escola, dos alunos, das disciplinas ministradas e das respetivas práticas letivas. Passando por descrever as turmas, as planificações e reflexões das aulas e atividades levadas a cabo durante o ano letivo. Por fim, irá ser apresentado o balanço final sobre o decorrer do estágio, elaborando-se uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e todas as suas condições envolventes.

2 - Contextualização Escolar

2.1 - Caracterização do Conservatório Nacional: Escola Artística De Música

O Conservatório Nacional Escola Artística de Música (CNEAM) está localizado na freguesia de Santa Catarina, na zona do Bairro Alto, e funciona no recuperado convento dos Caetanos. Construído no século XVII e destruído pelo terramoto de 1755 foi transformado em palácio, já no século XIX, para nele albergar o Conservatório Nacional.

A criação do Conservatório de Música em Lisboa data o ano de 1834 quando o conhecido pianista, compositor e pedagogo português João Domingos Bomtempo (1775-1842), materializou um dos seus grandes projetos que foi a implementação do ensino da Música em Portugal. O seu plano inicial terá seguido o modelo da Escola de Música Parisiense, no qual integrava dezasseis disciplinas e dezoito professores, no entanto foi apenas em 1835 que o Conservatório substituiu o extinto Seminário da Patriarcal, e assim o plano inicial de Bomtempo não foi concretizado. Por motivos económicos o Conservatório foi iniciado com apenas seis disciplinas e seis professores.

Os primeiros cinco anos foram denotados por dificuldades financeiras e desinteresse do Ministério do Reino, tendo a situação sido resolvida após pedido de proteção régia por Bomtempo à Rainha Dona Maria II. Assim, em 1840 foi atribuída a designação de Conservatório Real de Lisboa e em 1841 foram promulgados os Estatutos da nova instituição.

Terá sido somente em 1986 que foi criada a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) com a reconversão do Conservatório Nacional, passando a funcionar como escola pública do ensino especializado da música, lecionando apenas o ensino básico e secundário, numa vasta região que vai do Ribatejo e Estremadura até ao Alentejo e Algarve.

Numa tentativa de descentralização da Iniciação Musical e de levar a música a bairros socialmente desfavorecidos, em 2002 começaram a funcionar os Pólos da EMCN na Amadora e em Sacavém. Em 2009 surge novamente a Figura de um Diretor, tendo sido eleita para o cargo a Prof. Ana Mafalda Correia Pernão.

Atualmente a EMCN é denominada como Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e funciona em três regimes: integrado (os alunos frequentam a formação geral e a especializada na Escola), articulado (os alunos frequentam outras escolas e substituem algumas das disciplinas pelas da área de música, ministradas na EAMCN) e supletivo (frequentam todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária a que pertencem, para além das disciplinas da área de música lecionadas na EAMCN).

Assim, o EAMCN é o que mais se tem vindo a identificar com a tradicional instituição, mantendo-se no mesmo edifício dos Caetanos e continuando a ser um dos principais intervenientes da Formação Musical portuguesa, visando qualificar os alunos através de uma sólida Formação Musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos.

a)



b)



c)



Figura 1 - a) Visão aérea, b) Visão exterior e c) Salão Nobre do EAMCN.

2.2 - Dados da Escola Música Conservatório Nacional

Direção Pedagógica: Ana Mafalda Pernão, Jorge Machado e José Manuel Nunes

Morada: Rua dos Caetanos, N^o 29 – 1200-079 Lisboa

Telefone: 213 463 801/ 213463801

Fax: 213423605

Website: <https://www.eamcn.edu.pt>

E-mail: geral: secalunos@eamcn.edu.pt

Serviços administrativos: produção.eamcn@gmail.com

3 - Caracterização das disciplinas

3.1 - Formação Musical

A disciplina de Formação Musical visa desenvolver a audição e leitura dos instrumentistas, utilizando vários tipos de atividades e aprendizagens que sirvam esse propósito. Ao longo dos 8 anos de frequência da disciplina faz-se um percurso evolutivo das competências auditivas e da interpretação do código formal da Música, através do entendimento racional entre o som e a Figuração musical apresentada na pauta.

A Formação Musical trata de todos os conceitos subjacentes ao saber formal da Música, estabelecendo uma ponte entre a percepção sensorial, a leitura e a escrita musical. A doutrina principal da disciplina destina-se a fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que eles consigam decodificar as notas, Figuras rítmicas, entre outros símbolos musicais; relacionando a linguagem formal da Música com o som através da identificação visual, do reconhecimento auditivo e da interpretação, vocal ou instrumental.

Assim como em outras áreas de conhecimento, os conteúdos estão distribuídos sequencialmente pelos vários níveis da disciplina, com o objetivo de implementar um processo de aprendizagem gradual, ano após anos, desde o 1º ao 8º grau. Os conceitos associados à Formação Musical estão organizados de forma a não comprometer a aquisição de competências por parte dos alunos, equilibrando a assimilação de matérias relacionadas com a racionalização musical.

3.2 - Coro

A disciplina de Coro é uma cadeira inserida na seção da Música de Conjunto, pois os alunos que frequentam as aulas partilham um projeto musical em grupo, orientados pelo professor. Durante as sessões da disciplina os alunos utilizam a voz como instrumento principal, sendo guiados sobre quais as técnicas de respiração e emissão vocal através das indicações dadas pelo professor.

Na fase inicial de cada aula, antes a interpretação do repertório, é feito um aquecimento vocal, com o objetivo de preparar as vozes para o trabalho que será feito posteriormente. Trata-se de um momento importante no decorrer da aprendizagem desenvolvida na disciplina, pois é sobretudo nesses momentos de exercitação vocal que os alunos tomam consciência da aplicação dos conceitos técnicos que o maestro pretende.

O Coro é também, como disciplina de Música de Conjunto, uma disciplina onde existe uma interação constante entre os intervenientes no agrupamento musical, algo que deve ser usado em benefício do trabalho desenvolvido nas aulas. A uniformização

de um som de grupo, a elaboração de um repertório desafiante e a união que se gera são exemplos de pontos fortes desta disciplina. Por se fazer Música em conjunto com os seus pares torna-se uma experiência gratificante, após a preparação de uma linha de repertório ao longo dos ensaios que será apresentada ao público, em contexto de aula aberta ou até mesmo em versão concerto.

4 - Caracterização das turmas

4.1 - Turma de Formação Musical

Durante o ano letivo 2016/2017, foram lecionadas aulas de Formação Musical de 7º grau, à turma B da EAMCN. O grupo tinha 10 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos e onde estavam inseridos instrumentistas de várias seções da orquestra. As aulas foram ministradas na Sala 221 da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, todas as sextas-feiras pelas 16 horas.

A maior parte dos alunos já havia frequentado pelo menos 5 anos de Ensino Artístico Especializado, nomeadamente na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sendo que apenas um elemento havia entrado diretamente para o 5º grau. As informações principais sobre a turma foram recolhidas na aula de apresentação, onde os alunos descreveram o seu percurso musical, as suas dificuldades/potencialidades e o seu aproveitamento à disciplina no ano anterior.

De realçar o facto de alguns alunos que tiveram acesso ao Ensino de Iniciação Musical, o que com certeza terá sustentado a sua evolução até ao 7º grau, penúltimo ano do Ensino Artístico Especializado. E também é importante destacar a presença de um aluno com “ouvido absoluto”¹, ao qual foram direcionadas algumas estratégias individuais, dadas as especificidades do aluno.

Os registos efetuados na primeira aula indicavam que grande da turma apresentava bons resultados no ano transato. Houve apenas um elemento do grupo que manifestou dificuldades acrescidas em vários pontos de avaliação da disciplina, situação prontamente sinalizada com o objetivo de dar um reforço substancial no apoio ao aluno/a ao longo do ano letivo.

4.2 - Turma de Coro

No 1º Período do ano letivo 2016/2017 foi concedida a possibilidade de presenciar as aulas de Coro da turma de 6º ano/2º grau, lecionadas pela professora Teresa Cordeiro na EAMCN. A turma em questão tinha 14 alunos, 8 elementos do sexo feminino e 6 do sexo masculino, todos com idades entre 12 e os 13 anos. O objetivo das

¹ Capacidade de reconhecer o som exato de cada nota inserida num contexto de afinação a 440Hz.

observações foi registar o máximo de ilações possíveis, de forma a relatar posteriormente as ações desenvolvidas em sala de aula.

A turma iniciou o ano letivo com a preparação do repertório do Coro do Atelier Musical da EAMCN para o concerto de Natal em Dezembro. As peças escolhidas foram apresentadas ao grupo gradualmente, sendo trabalhadas de forma alternada. Os aquecimentos vocais desenvolvidos tiveram uma grande componente de relação entre voz, respiração e movimento. De ressaltar o grande trabalho desenvolvido pela professora Teresa Cordeiro, que através de um trabalho eficaz preparou com elevado rigor a *performance* natalícia.

No decorrer do 2º Período surge a oportunidade de lecionar a turma de 2º ano de Iniciação Musical da Sede da EAMCN, e assim, depois das aulas observadas, dar continuidade ao percurso de trabalho dentro da disciplina. No total a turma era composta por 15 alunos, 5 deles do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

A turma tinha bastante motivação em aprender, muita energia, sempre com grande curiosidade em saber mais. A facilidade com que aprenderam as técnicas trabalhadas em aula, as canções ensinadas e a dinâmica de trabalho foi impressionante, existindo elementos do grupo muito focados em participar no processo de aprendizagem.

Apesar de a maior parte dos alunos ter grande aptidão vocal e um espírito de entrega enorme, existiram alguns elementos que deixaram indicações de um comportamento distante. A intenção foi retirar o melhor do grupo, desenvolvendo um trabalho consistente, com a intenção de potencializar a sua motivação, através de uma gestão inteligente da atenção e procurando manter um bom ritmo de aula.

5 - Planificações

5.1 - Planificação anual de Formação Musical

Neste ponto apresentamos, em forma de Quadro, a cronograma anual que evidencia as aulas e respetivas datas, bem como o sumário de cada uma delas, permitindo, assim, obter-se uma visualização global da disciplina de Formação Musical, durante o nosso Estágio Pedagógico.

Aula	Data	Sumário
		- Apresentação - Leitura apontada de ritmos

1	30/09/16	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação e identificação de intervalos - Racionalização e transposição melódica
2	07/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura apontada de ritmos - Esquematização formal da estrutura dos acordes de 3 notas - Entoação e identificação de acordes de 3 notas - Preparação tonal e ditado melódico a duas vezes - Transposição tonal do trecho escrito
3	14/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes de 7^a ou acordes com 4 notas - Movimentos harmónicos característicos e cadências - Identificação de cadências - Preparação tonal e memorização melódica a duas vezes - Transposição tonal da memorização escrita
4	21/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos acordes de 7^a - Ritmo: identificação em 2/2 e 3/8 - Leitura melódica de materiais entregues - Ditado a 3 vezes em Mib M - Entoação das vozes escritas
5	28/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da Sebenta: rítmica a duas partes - Leitura apontada de ritmos de D.B e D.T - Acordes de 7^a: entoação e identificação - Leitura melódica - Transposição melódica da leitura: em clave de Dó na 3^a e na 4^a linha
6	04/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes: esquematização formal e construção - Acordes: entoação vocal e identificação auditiva - Leitura da Sebenta: melodias de J.S. Bach - Leitura das melodias em clave de Dó na 3^a e na 4^a linha - Preparação tonal e ditado a duas vezes em Sib M - Transposição da melodia
		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de materiais à primeira vista - Exemplos de movimentos harmónicos

7	11/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Funções harmónicas: identificação formal e auditiva - Preparação tonal em Mi M - Memorização melódica - Racionalização e transposição do movimento melódico
8	18/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes de 7ª com inversões: esquematização formal e construção - Acordes 7ª com inversões: entoação vocal e identificação auditiva - Intervalos: entoação vocal e identificação - Ditado de sons - Preparação da métrica 5/8 - Ditado melódico a duas vozes em 5/8 - Entoação da melodia a duas vozes, juntamente com percussão
9	25/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e transposição do tema do 2º andamento da “Serenata para cordas em Dó M” de Tchaikovsky - Acordes de 7ª com inversões: esquematização, entoação e identificação - Intervalos: entoação, identificação - Preparação tonal em Mi menor - Ditado melódico a duas vozes: “Concerto para piano e orquestra nº11 op.11” de Chopin - Transposição do tema
10	02/12/16	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas sobre o teste - Teste escrito: parte teórica e parte auditiva - Ditados rítmicos de divisão binária e ternária - Ditado de intervalos - Ditado de acordes de 7ª - Ditado melódico - Conclusão da parte teórica
		<ul style="list-style-type: none"> - Teste oral: desempenhado individualmente

11	09/12/16	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura rítmica em D.B e D.T - Leitura melódica à primeira vista - Transposição melódica decorada
12	16/12/16	<ul style="list-style-type: none"> - Ditado de melodia com erros - Identificação de ritmos com unidade de tempo à Mínima - Ditado rítmico em 2/2 - Entrega dos testes escritos e da avaliação do teste oral - Auto e hétero avaliação
Período de interrupção letiva: “Férias de Natal”		
13	06/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Início do 2º Período: introdução aos novos conteúdos - Compassos mistos: abordagem sensorial e abordagem formal - Exercícios auditivos com métrica em 7/8 - Ditado melódico a uma voz em 7/8 - Intervalos: entoação e reconhecimento - Entoação de diferentes padrões melódicos - Ditado de sons
14	13/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes de 7ª com inversões: construção, entoação e reconhecimento - Leituras da Sebenta: leituras melódicas à primeira vista - Leituras entoadas em clave de Dó na 3ª e na 4ª linha - Preparação tonal dos vários graus da escala de Láb Maior - Ditado melódico a duas vozes em Láb M - Transposição das vozes ditadas
15	20/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de materiais de leitura à primeira vista - Exercício de focagem na leitura à primeira vista - Funções harmónicas: identificação formal e auditiva - Preparação da tonalidade de Si menor - Ditado melódico de uma melodia de Debussy - Transposição melódica

<p>16</p>	<p>27/01/17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura apontada de ritmos binários com U.T à Colcheia - Reconhecimento auditivo em compasso 3/8 - Leitura apontada de ritmos ternários com U.T à Mínima pontuada - Reconhecimento auditivo em compasso 6/4 - Acordes de 7ª com inversões: construção - Leitura da Sebenta: melodias de J. S. Bach - Entoação das melodias em Clave de Dó na 3ª e na 4ª linha
<p>17</p>	<p>03/02/17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-avaliação do desempenho no TPC - Audição de obras tonais, do período Romântico - Ditado de vários excertos orquestrais - Leitura e transposição dos materiais ditados - Entoação de padrões intervalares - Ditado de sons
<p>18</p>	<p>10/02/17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da Sebenta: materiais rítmicos - Harmonia: identificação auditiva de funções harmónicas e cadências - Revisão teórica: métricas dos compassos - Identificação de pequenas parcelas com U.T à Mínima - Ditado rítmico em 3/2 - Memorização melódica em Fá m - Transposição da melodia
<p>19</p>	<p>17/02/17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da Sebenta: leitura de claves - Revisão teórica: métricas de cada compasso - Identificação de ritmos binários com U.T à Semicolcheia - Acordes de 7ª com inversão: entoação e identificação - Intervalos: entoação e identificação - Ditado de sons
		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura à primeira vista: trabalho de focagem da visão - Leituras rítmicas e melódicas à primeira vista

20	24/02/17	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de funções harmónicas - Leitura vertical de Corais - Leitura de Corais a vozes - Ditado de funções harmónicas - Preparação tonal em Fá# Maior - Ditado a duas vozes em Fá# Maior
21	03/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes de 7ª com inversões: esquematização e construção - Acordes de 7ª com inversões: entoação e identificação - Leituras melódicas: tonais e atonais - Leituras entoadas também em Clave de Dó na 3ª e 4ª linha - Modos gregos: abordagem sensorial ao tema e esquematização formal - Entoação de modos - Reconhecimento de modos - Correção do exercício
22	10/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Teste oral: parte estudada e parte à primeira vista
23	17/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes: esquematização, entoação e identificação - Intervalos: entoação de intervalos e padrões intervalares - Ditado de sons - Preparação da métrica do ditado melódico seguinte em 5/8 - Ditado melódico a duas vozes em 5/8 - Correção e racionalização do movimento melódico - Entoação da melodia, juntamente com a percussão
		<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas sobre o teste - Teste escrito: parte teórica e parte auditiva - Ditados rítmicos de divisão binária e ternária

24	24/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Ditado de intervalos - Ditado de acordes de 7^a - Ditado melódico - Conclusão da parte teórica
25	31/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega das provas escritas, revelação da nota da prova oral - Auto e hétero avaliação - Participação nos “Dias do Conservatório”
Período de interrupção letiva: “Férias da Páscoa”		
26	21/04/17	<ul style="list-style-type: none"> - Início do 3^o Período: marcação dos testes - Modos gregos: abordagem sensorial e teórica - Identificação de Modos - Leitura apontadas de células em divisão mista (binária + ternária) - Identificação dos padrões rítmicos - Ditado rítmico em 5/8
27	28/04/17	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de materiais de leitura à primeira vista - Modalismo: abordagem sensorial e teórica - Modalismo: identificação de modos - Leitura vertical e a vozes de vários Corais - Funções harmónicas: classificação e identificação
28	05/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes de 7^a: classificação de acordes em posição estendida - Acordes de 7^a: entoação e identificação - Funções harmónicas: classificação formal

		<ul style="list-style-type: none"> - Corais: leitura vertical e a vozes - Identificação de funções harmónicas
29	12/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Modalismo: identificação de modos - Leitura à primeira vista: leitura e análise do desempenho - Funções harmónicas: classificação formal e reconhecimento - Preparação tonal em Modo menor - Ditado melódico a duas vozes em Modo menor - Breve conversa sobre o teste escrito e oral
30	19/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas sobre o teste - Teste escrito: parte teórica e parte auditiva - Ditados rítmicos de divisão binária e ternária - Ditado de intervalos - Ditado de acordes de 7^a - Ditado melódico - Conclusão da parte teórica
31	26/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Teste oral: parte à primeira vista e parte estudada
32	02/06/17	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação das notas dos testes oral e escrito. - Auto e hétero avaliação - Reflexão conjunta sobre o decorrer do ano letivo
Final do Ano Letivo		

5.2 - Planificações e reflexões das aulas de Formação Musical

Ao longo deste ponto, nos subpontos 5.2.1 e 5.2.2, apresentam-se, como exemplos, evidências das práticas de ensino de Formação Musical, através de planificações e reflexões das duas correspondentes aulas.

5.2.1 - Planificação e reflexão da aula nº8, dia 18/11/2016

Aula n.º 8	Data: 18.11.2016	Hora de início: 16h	Duração: 90 min
<p>Competências a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ouvido Melódico ● Ouvido polifónico 			
<p>Tarefas ao longo durante a sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Breve conversa com os alunos sobre a aula que irá decorrer ● Esquematização formal da organização de acordes de quatro notas ● Realização de um exercício de entoação de acordes, acompanhado ao piano ● Identificação de acordes de 4 notas com inversões ● Construção e classificação de acordes de 7ª ● Entoação de padrões intervalares ● Ditado de sons, com uma série dodecafónica ● Preparação da métrica do ditado melódico seguinte, em 5/8 ● Ditado melódico a duas vozes ● Correção do exercício, reconhecimento melódico ● Entoação da melodia, a duas vozes e/ou a uma voz juntamente com percussão da métrica mista 			
Conceitos / Conteúdos	Atividades / Estruturação		Recursos
<p>Acordes de 7ª com inversões</p> <p>Entoação de acordes</p> <p>Reconhecimento de acordes</p>	<p>- Enquadramento da temática da aula</p> <p>- Abordagem teórica ao tema: Acordes de 4 notas e inversões.</p> <p>- Exercícios de prática vocal de acordes de 7ª.</p> <p>- Identificação de acordes de 7ª com as suas inversões</p>		<p>Quadro</p> <p>Piano</p>

Construção de acordes	- Construção e classificação de acordes	
Entoção de intervalos	- Exercício de prática vocal de padrões intervalares	
Reconhecimento de sons	- Ditado de sons	
Métrica rítmica	- Preparação do balanço rítmico	
Tonalidade	- Ditado a duas vozes	
Movimento melódico	- Racionalização da melodia	
Entoção vocal	- Entoção da melodia ditada	

A planificação traçada para esta sessão foi delineada com o objetivo de promover um conjunto de exercícios que relacionassem de várias formas as estruturas sonoras já conhecidas. A aula iniciou com uma referência ao trabalho que se iria realizar posteriormente, sendo que nesta primeira fase o objetivo era cimentar rotinas e metodologias pedagógicas.

A abordagem aos “Acordes de 7ª” principiou com uma referência formal da estrutura desses acordes e, particularmente, das suas inversões. A introdução deste novo conteúdo surge após quatro aulas de contextualização das tipologias de acordes, que apenas foram trabalhadas no seu estado fundamental. As quatro inversões de um “Acorde de 7ª”, escrito em posição cerrada, são apresentadas através de um esquema representando o acorde no estado fundamental, 1ª inversão, 2ª inversão e 3ª inversão.

A opção por representar no pentagrama as várias inversões antes de as cantar, permitiu aos alunos criar uma representação mental daquilo que executariam vocalmente no exercício seguinte. Na tarefa de entoção de acordes os alunos cantaram os acordes de 7ª Maior, 7ª da Dominante e 7ª Menor nas várias inversões possíveis e podiam ver o esquema organizado no quadro ou no caderno. Os alunos foram alertados para que fossem autónomos na antecipação das estruturas dos acordes que iriam cantar, sem esperar pela resposta dada pelo grupo pois é o propósito do exercício. A lógica racional especificada no esquema serviu como forma de sustentação da prática vocal associada ao código formal da Música, o que ficou comprovado pela prestação do grupo.

Dentro desta linha de continuidade pedagógica, seguiu-se um exercício de reconhecimento auditivo de “Acordes de 7ª”, onde os alunos deveriam identificar quais as tipologias de acordes e as suas respetivas inversões. Cada uma das hipóteses é executada ao piano pelo professor, quer com os sons tocados em simultâneo ou em

separado. Sendo que, neste caso, os acordes de 7ª com inversão foram escolhidos para serem executados de forma separada, permitindo o melhor reconhecimento de uma matéria introduzida recentemente

No final desta sequência de estratégias em volta dos Acordes de 7ª com inversões surge como último ponto a construção e classificação dessas estruturas.

Depois da passagem pela organização formal, entoação e reconhecimento auditivo, os alunos completaram a sua aprendizagem com um exercício complementar ao trabalho efetuado anteriormente.

De destacar a apresentação sequencial de estratégias ligadas entre si, manifestando uma linha contínua e um pensamento pedagógico direcionado para um objetivo final. A reação da turma foi bastante positiva, algo que foi bem demonstrado através do desempenho que tiveram no decorrer das atividades. A abordagem gradual ao tema suportou eficazmente a introdução de um novo conteúdo programático, que foi explorado sensorial e formalmente.

No exercício de distâncias intervalares, os alunos entoam intervalos distanciando-se por meio-tom de uma nota base, sendo dividido em duas partes distintas: da 2ª menor até à 5ª Perfeita e da 5ª Perfeita à 8ª Perfeita. Este exercício é executado com os nomes de cada intervalo, é pretendido que os alunos passem por todos os intervalos entre estas distâncias, começando a exercitar a amplitude dos intervalos e o cálculo dos mesmos.

Na preparação do ditado de sons que se seguiria, a turma foi convidada a entoar sequências intervalares especificadas no quadro da sala de aula. Uma sequência ou um padrão intervalar é uma organização de intervalos consecutivos, como por exemplo: uma 3ª menor ascendente, 4ª Perfeita descendente e 2ª menor ascendente. Essa ordem de intervalos deve ser entoada a partir de qualquer nota dada pelo professor ao piano, utilizando o cálculo intervalar para poder cantar os sons indicados pela sequência.

A utilização da entoação vocal tornou-se um ponto relevante na prática pedagógica pois tornou-se um suporte fundamental para o trabalho de conteúdos específicos da disciplina. Na preparação do ditado de sons comprovou-se novamente esse facto, pois os alunos retiraram proveito do exercício desenvolvido anteriormente para Decifrar as notas e os intervalos que constituíam o ditado.

Na última seção da aula foi solicitado à turma que imitasse a métrica rítmica marcada pelo professor, iniciando-se a abordagem sensorial ao compasso de 5/8, que se tornou natural após uma série de repetições. Após se verificar que a turma havia apreendido o balanço rítmico, deu-se início ao ditado a duas vozes onde se inseria a divisão previamente trabalhada.

O ditado a duas vozes foi composto propositadamente para a aula, tendo havido o cuidado de não exigir muito a nível melódico pois a métrica rítmica já era uma

novidade na atividade proposta. O balanço do exercício foi razoavelmente positivo, apesar de terem surgido naturalmente algumas dúvidas na escrita do compasso 5/8.

A última atividade proposta foi a entoação das duas vozes do ditado, juntamente com a percussão da métrica do compasso 5/8, um objetivo arriscado no que respeita à gestão de tempo no final da aula. Apesar de tudo, o resultado da “performance” foi digno de registo pois os alunos esforçaram-se por cumprir os requisitos mínimos para assegurar que a interpretação decorresse do início ao fim, sem paragens.

Concluindo, a aula decorreu dentro dos tempos previstos na planificação pois o grupo reagiu positivamente à preparação dos exercícios que compuseram a prática pedagógica da disciplina. De destacar, pela positiva, o espírito trabalhador e a entre ajuda da turma, já pela negativa merece destaque o baixo aproveitamento de um dos elementos da turma que denota falta de confiança nas suas Decisões.

5.2.2 - Planificação da aula nº20, 24/02/17

Aula n.º 20	Data: 24.02.2017	Hora de início: 16h	Duração: 90 min
<p>Competências a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura ● Ouvido harmónico ● Ouvido melódico ● Memorização 			
<p>Tarefas ao longo durante a sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introdução/reflexão sobre o trabalho de leitura à primeira vista ● Trabalho de leitura à primeira vista de leituras rítmicas e melódicas ● Marcação de TPC: leitura autónoma ● Análise formal de funções harmónicas ● Leitura vertical de vários corais ● Leitura dos corais a vozes e audição dos mesmos tocados ao piano ● Ditado de Funções Harmónicas, onde são utilizados os exemplos identificados nas tarefas anteriores ● Correção e racionalização dos movimentos harmónicos apresentados ● Preparação da tonalidade de Fá# Maior e dos vários graus da escala ● Ditado melódico a duas vozes na tonalidade ● Transposição da melodia ditada 			

Conceitos / Conteúdos	Atividades / Estruturação	Recursos
Técnicas de leitura à primeira vista	- Reflexão sobre o processo de leitura à primeira vista	- Quadro
Entoação de acordes	- Leitura à primeira vista de diversos materiais	- Piano
Reconhecimento de acordes	- Marcação do TPC	
Construção de acordes	-Análise formal de Funções Harmónicas	
Entoação de intervalos	- Leitura vertical de Corais	
Reconhecimento de sons	- Leitura a vozes	
Preparação da métrica rítmica	- Ditado de Funções Harmónicas	
Tonalidade	- Racionalização das Funções Harmónicas	
Movimento melódico	- Preparação do ambiente tonal	
	- Ditado melódico a duas vozes	
	- Transposição da melodia ditada	

No primeiro momento da aula optou-se por falar sobre o trabalho de leitura à primeira, introduzindo uma técnica de focagem relaciona com essa prática em particular. O exercício proposto visou a utilização consciente da visão, com o intuito de assimilar rapidamente a linguagem escrita na pauta e, ao mesmo tempo, antecipar o que se irá ler de seguida. O segredo está no número de vezes que a visão foca o pentagrama, na facilidade de entendimento do código musical e na dimensão de focagem da visão.

De modo a colocar em prática a técnica referida iniciou-se a prática de leitura à primeira vista, primeiro com a parte rítmica e depois com a seção de leituras melódicas. Ao longo da entoação das leituras os alunos foram alertados para a utilizarem, imperativamente, a técnica de visão aplicada à leitura. Foi possível comprovar o esforço de alguns elementos do grupo na tentativa de focar antes de ler, sendo que alguns dos intervenientes demonstram alguma facilidade no processo. Ficou concluído que a maior parte do grupo não havia tomado consciência dessa técnica de leitura, já

alguns dos alunos já haviam criado rotinas desse trabalho técnico, nomeadamente por indicação de outros professores.

Após uma primeira fase de introdução ao trabalho de leitura à primeira vista, foram marcadas como TPC para a semana seguinte, algumas leituras pertencentes aos materiais da disciplina.

Ainda nos primeiros 45 minutos da aula a turma é convidada a analisar as funções harmónicas de excertos escritos em várias tonalidades. A intervenção dos alunos exige uma gestão rigorosa do tempo e das oportunidades de cada aluno, respeitando as necessidades de aprendizagem de cada individualidade e foi nesse sentido que foi feita uma reflexão sobre o assunto.

Neste grupo em específico, existia um grupo de 3 a 4 alunos que demonstravam grande esclarecimento em várias matérias da Formação Musical, o que se comprovava através da taxa de respostas corretas em vários exercícios. Portanto, no decorrer da análise harmónica de funções optou-se por dar oportunidade aos alunos com menor aproveitamento, que, assim, acabaram por colocar as suas questões nesta matéria em concreto e ter uma aprendizagem produtiva.

Após a análise formal das funções harmónicas, procedeu-se à leitura vertical das notas escritas no quadro. O trabalho de leitura vertical consiste em ler as notas que estão escritas em cada função harmónica, adaptando a leitura ao registo vocal. A leitura deve começar da nota mais grave para a mais aguda e, chegando ao fim, passa-se para a função seguinte, até chegar ao final da sequência. A tarefa parecia complicada numa fase inicial, mas após os primeiros momentos de habituação a turma desenvolveu uma boa dinâmica de trabalho, empenhando-se na resolução de problemas.

De forma a continuar o trabalho que vinha a ser feito, os alunos fizeram leitura a vozes das funções harmónicas escritas no quadro. Após a turma ser agrupada em vozes representadas no pentagrama, inicia o seu processo de leitura, sendo alertada para se focar no ouvido harmónico. O processo repete-se várias vezes para que se confirme que de facto os alunos estão focados em ouvir o conjunto de vozes como apenas uma identidade, uma função harmónica.

Resumindo, a voz foi utilizada como ferramenta de compreensão de fenómenos específicos, pois através do trabalho vocal efetuado anteriormente os alunos ganharam mais consciência das notas que compõem cada função. As provas disso foram os comentários e apreciações feitas pela turma, assim como, o aproveitamento que demonstraram no exercício de reconhecimento auditivo de funções harmónicas.

Optando por uma linha de continuidade, foi feita uma preparação dentro da tonalidade em Fá # Maior, que seria o ambiente tonal do ditado a duas vozes que se seguiria. No decorrer do trabalho desenvolvido, os alunos entoaram vários graus da escala, quer por grau conjunto ou em saltos intervalares, sendo que o objetivo passava por interiorizar o contexto tonal em que o ditado se inseriria.

A preparação da tonalidade foi elaborada com o intuito de facilitar a escrita do ditado e, de facto, foi o que se constatou em alguns casos de alunos que habitualmente demonstram dificuldades na escrita melódica. A ambientação tonal que é induzida aos alunos representa um fator importante na escrita de uma linha melódica, algo que foi prontamente confirmado por um dos alunos com maiores problemas nessa matéria.

Numa perspetiva geral, a aula teve um bom ritmo apesar da introdução de novas atividades como a leitura vertical, ou de novos conceitos como a técnica de leitura à primeira vista baseada na visão. Houve uma gestão exigente do tempo e das oportunidades seriadas para cada aluno, o que resultou num maior aproveitamento das oportunidades dadas, pois as questões foram direcionadas especificamente para um determinado elemento.

O trabalho desenvolvido pela turma de 7º grau foi positivo, apresentando-se motivada a participar nas novas atividades desenvolvidas, conseguindo descontrair entre uns momentos mais animados e focar-se quando é exigida uma postura de maior concentração. O respeito pelas regras e pela Figura de autoridade não foram colocados em causa, apesar do ambiente empático entre a turma e o professor que contribuiu que os alunos se sentissem confortáveis para expor as dúvidas e esclarecer determinadas questões da disciplina.

5.3 - Planificação anual de Coro - Classe de Conjunto

Apresenta-se, neste ponto, o cronograma anual relativo ao desenvolvimento da disciplina de Coro – Classe de Conjunto, fazendo corresponder a cada aula, a sua data e o respetivo sumário geral.

Aula	Data	Sumário Geral
1	04/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação de presenças - Entoação de pequenas melodias - Aquecimento vocal - “<i>Songs of Sanctuary</i>” – “<i>Adiemus</i>” – Karl Jenkins - Cânon: “Aleluia”
2	11/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação individual de uma parte da obra “<i>Adiemus</i>” - Aquecimento vocal - Cânon: “Aleluia

		<ul style="list-style-type: none"> - Peça: "<i>Songs of Sanctuary</i>" – "<i>Adiemus</i>" – Karl Jenkins - Aprendizagem da peça: "José embala o Menino"
3	18/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação individual de uma pequena frase melódica - Aquecimento vocal - Peça: "<i>Happy Christmas</i>" - "José embala o Menino" - Introdução do "<i>Joy to the world</i>"
4	25/10/16	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação dos alunos presentes - Entoação individual de uma frase melódica do "<i>Joy to the World</i>" - Aquecimento vocal - Peça: "<i>Joy to the world</i>" - "<i>Veni Jesu, amor mi</i>" - L. Cherubini - "<i>Songs of Sanctuary</i>" – "<i>Adiemus</i>" – Karl Jenkins
5	08/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação dos alunos presentes - Entoação individual de uma frase melódica do "<i>Veni Jesu, amor mi</i>" - Aquecimento vocal - "<i>Veni Jesu, amor mi</i>" - L. Cherubini - "<i>Joy to the world</i>" - "<i>Songs of Sanctuary</i>" – "<i>Adiemus</i>" – Karl Jenkins
6	15/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos presentes - Entoação individual de uma melodia usando o próprio nome - Aquecimento vocal - "<i>Veni Jesu, amor mi</i>" - "<i>Songs of Sanctuary</i>" – "<i>Adiemus</i>" - "<i>Happy Christmas</i>" - "<i>Joy to the world</i>"

7	22/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação dos alunos presentes - Entoação individual de uma melodia do repertório - Aquecimento vocal - <i>“Veni Jesu, amor mi”</i> - <i>“José embala o Menino”</i> - <i>“Joy to the world”</i> - <i>“Happy Christmas”</i> - <i>“Songs of Sanctuary”</i> – <i>“Adiemus”</i> – Karl Jenkins
8	29/11/16	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação dos alunos presentes - Aquecimento vocal - Passagem do repertório com Tutti da Orquestra - <i>“Veni Jesu, amor mi”</i> - L. Cherubini - <i>“Songs of Sanctuary”</i> – <i>“Adiemus”</i> – Karl Jenkins - <i>“Joy to the world”</i> - <i>“José embala o menino”</i> - <i>“Happy Christmas”</i>
9	06/12/16	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos presentes - Aquecimento vocal - Passagem do repertório com Tutti da Orquestra - <i>“Veni Jesu, amor mi”</i> - L. Cherubini - <i>“Songs of Sanctuary”</i> – <i>“Adiemus”</i> – Karl Jenkins - <i>“Joy to the world”</i> - <i>“José embala o menino”</i> - <i>“Happy Christmas”</i>
10	13/12/16	<ul style="list-style-type: none"> - Anotação dos alunos presentes - Breve conversa com os alunos sobre a performance

		- Auto-avaliação por parte dos alunos
<p>Período de interrupção letiva: “Férias de Natal”</p> <p>Nota: mudança de posição de observador para professor, deixando de assistir às aulas para passar a lecioná-las.</p>		
1	16/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos alunos e do professor - Entoação vocal de uma frase utilizando o nome - Aquecimento vocal - Aprendizagem de uma canção: “<i>Swing, swing</i>” - Exercício vocal de imitação - Performance da canção aprendida introduzida em vários ambientes
2	23/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças - Entoação de uma frase utilizando o nome de uma fruta - Aquecimento vocal - Aprendizagem do tema: “O Guersuíno” - “<i>Swing, swing</i>” - Performance final
3	30/01/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação dos alunos presentes - Entoação de uma frase improvisada utilizando apenas vogais - Aquecimento vocal - Aprendizagem de uma canção tradicional indiana: “<i>Ani Kuni</i>” - Passagem de canções já aprendidas - Performance final: “<i>Ani Kuni</i>”
		<ul style="list-style-type: none"> - Anotação dos alunos presentes - Entoação de uma melodia inspirada num animal

4	06/02/17	<ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento vocal - Aprendizagem da 1ª parte da canção: “Pedro” – Brincando aos Clássicos - Entoação vocal por imitação - Performance final: “O Pedro”
5	13/02/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação de uma frase inspirada no nome de um colega - Aquecimento vocal - Canção: “O Pedro” – Brincando aos clássicos (1ª, 2ª e 3ª parte) - Revisão de outras canções conhecidas - Performance final: “O Pedro”
6	20/02/17	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos presentes - Entoação de uma frase improvisada, apenas texto com ritmo - Aquecimento vocal - “O Pedro” - “Ani kuni” - “O Guersuíno” - “Swing, swing”
7	27/02/17	<ul style="list-style-type: none"> - Anotação dos alunos presentes - Entoação de uma melodia improvisada, cantada com alteração de dinâmica - Aquecimento vocal - Entoação de uma melodia estilo Blues - Improvisação por cima da base da melodia - <i>Performance</i> final
		<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação de uma melodia, utilizando o próprio nome

8	06/03/17	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecimento vocal - Canção: “O Pedro” - Recapitulação das restantes canções com alterações de ambiente
9	13/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação de uma melodia, baseada numa personagem fictícia - Aquecimento vocal - Aprendizagem da canção: “O gafanhoto canhoto” - Entoação de uma melodia por imitação - <i>Performance</i> final: todos os temas aprendidos
10	20/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação de uma melodia, baseada numa fruta - Aquecimento vocal - “O gafanhoto canhoto” - Entoação de uma melodia por imitação - <i>Performance</i> final: todos os temas
11	27/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação das presenças - Entoação de uma melodia inspirada numa profissão - Aquecimento vocal - Organização de uma representação teatral do tema: “O Guersuíno” - Revisão de todas canções conhecidas
12	24/03/17	<ul style="list-style-type: none"> - Anotação dos alunos presentes - Entoação de uma melodia, inspirada num ídolo - Aquecimento vocal - <i>Performance</i>: “Gafanhoto canhoto” - Teatro: “O Guersuíno” - <i>Performance</i> final: “Tema de blues”

Período de interrupção letiva: “Férias da Páscoa”		
13	24/04/17	<ul style="list-style-type: none"> - Início do 3º Período: conversa sobre a aula aberta - Entoação de uma melodia inspirada numa sensação física - Aquecimento vocal - Canção: “O Peixinho Azul” - Revisão das canções aprendidas no 2º Período - Performance final: “Peixinho Azul”
14	08/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Anotação dos alunos presentes - Entoação de uma melodia baseada em algum alimento - Aquecimento vocal - “O Pedro” - “O Peixinho Azul” - “Ani Kuni” - “Gafanhoto canhoto” - “<i>Swing, swing</i>”
15	15/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos presentes - Entoação de uma melodia inspirada num amigo - Aquecimento vocal - Canção: “Que será?” - <i>Performance</i> de algumas canções já conhecidas - <i>Performance</i> final: “Que será?”
16	22/05/17	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação de presenças - Entoação de uma melodia inspirada num familiar - Aquecimento vocal

		- Canção: “Os Gatos” - “Que será?” - <i>Performance</i> de outras canções aprendidas - <i>Performance</i> final: “ Os Gatos”
17	29/05/17	- Confirmação dos alunos presentes - Entoação de uma melodia baseada numa canção aprendida - Aquecimento vocal - <i>Performance</i> de todas as canções - Correção dos pontos menos positivos - <i>Performance</i> final: modo espetáculo
31	05/06/17	- Aula aberta ao público: aquecimento vocal e <i>performance</i> dos temas aprendidos no 2º e 3º Período.
Final do Ano Letivo		

Nos pontos 5.3.1 e 5.3.2 apresentam-se exemplos de planificações de aulas e evidências sobre a sua concretização através das respetivas descrições reflexivas.

5.3.1 - Planificação e reflexão da nº7, dia 06/03/2017

Aula n.º 7	Data: 06.03.2017	Hora de início: 17:40	Duração: 45 min
<p>Competências a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memorização ● Entoação vocal ● Música polifónica 			

<p>Tarefas ao longo durante a sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcação de presenças ● Entoação de uma frase improvisada com variações de dinâmica sonora ● Aquecimento vocal ● Entoação de uma melodia estilo <i>Blues</i> com as sílabas “tu” ou “turu” ● Improvisação individual, com acompanhamento ao piano ● <i>Performance</i> final 		
Conceitos / Conteúdos	Atividades / Estruturação	Recursos
<p>Prática vocal</p> <p>Aquecimento da voz</p> <p>Criatividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças - Entoação de uma melodia - Aquecimento do corpo e da voz - Aprendizagem de um tema <i>Blues</i> - Improvisação - <i>Performance</i> final 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Piano

A turma de 2º ano de Iniciação Musical dispunha de 45 minutos de aula de Coro por semana, o tempo de aula era distribuído, naturalmente, pelo aquecimento da voz e pela aprendizagem de canções. A turma apresentava-se habitualmente com vontade de aprender e bastante interventiva nas questões que surgiam em contexto pedagógico.

Após as seis primeiras aulas de conhecimento entre professores e alunos, optou-se por uma aula de carácter experimental onde os alunos interviriam criativamente. A Decisão foi tomada devido às características específicas apresentadas pelo grupo, pois já haviam demonstrado grande predisposição para atividades de improvisação em outras aulas.

A sessão iniciou-se, como usualmente, com a confirmação dos alunos presentes, sendo que depois seguiu-se a entoação individual de uma melodia criada no momento, utilizando, desta vez, variações de dinâmica. Apesar de em todas as aulas existir um exercício criativo com recurso à voz, esse é sempre um momento inesperado porque todas as aulas mudam as condicionantes que influenciarão a improvisação. A reação dos alunos ao momento criativo foi bastante positiva, improvisando frases com sentido rítmico e alguns com palavras a rimar, o importante é criar a brincar.

A turma passa então ao aquecimento vocal, que também passa pelo relaxamento, por exemplo, da zona dos ombros e do pescoço. O grupo é induzido a um estado calmo, através de respirações profundas e movimentos de bocejo. São feitos alguns alongamentos na linha entre os ombros e o pescoço, enquanto se mantém uma respiração lenta e compassada. Os movimentos corporais dos alunos guiam-se através da imitação da imagem do professor, que indica o final da primeira fase do aquecimento reagindo com uma sequência de respirações sincronizadas com o movimento dos braços.

Na segunda fase do aquecimento vocal os alunos imitam sons curtos, como “*brrr*” e “*shhh*”, que servem para estimular a ação do diafragma no controlo do ar. A utilização destes exercícios obriga a que o diafragma seja ativado naturalmente e podendo assim regular a saída de ar com mais qualidade. Lançou-se o desafio a todos os elementos da turma convidando-os a improvisar um som curto, dentro da linha daqueles que vinham sendo desenvolvidos anteriormente. Terminado o momento criativo, o professor aproveita para iniciar a uma nova atividade: imitação de uma melodia através de uma exploração vocal livre. A turma reage aos movimentos associados ao som, como por exemplo, alusão a “subir e descer” como se fosse um avião.

Após este último momento, os alunos dirigem-se para o piano onde começam a entoar vocalizes, sendo acompanhados ao piano pelo professor. Os vocalizes são melodias entoadas em vários âmbitos do registo vocal, servem como recurso final do acontecimento vocal e no qual os alunos aplicam a preparação efetuada. O grupo demora a tranquilizar-se após um momento de movimentação, algo que já havia sido refletido e que foi corrigido prontamente.

A turma empenhou-se bastante no aquecimento vocal para passar à fase seguinte, onde foi ensinada uma canção num estilo alternativo. O acompanhamento ao piano indicava um estilo animado e com carácter festivo, o que levou o grupo a aderir de imediato. A aprendizagem foi feita através do processo de imitação das frases que compunham a melodia, frases essas que eram compostas pelas sílabas “*tu*” e “*turu*”. Facilmente se gerou um ambiente de animosidade e alegria no seio do grupo que aderiu, individualmente, a uma improvisação por cima da base ao estilo *Blues*.

A iniciativa de participação no momento criativo despontou dos alunos mais expressivos, que se disponibilizaram sem reservas para com a sua exposição em frente aos colegas. Após os primeiros intervenientes no seu tempo de recriação musical, surgiram mais elementos interessados em participar, envolvendo-se no processo criativo envolto do tema de *Blues*, que servia como refrão entre as improvisações.

A vontade com que os alunos se aplicaram nesta atividade refletiu-se na sua *Performance Final*, dada a concentração no momento em que se ligou o gravador e se registou o momento via áudio. A aula foi muito bem-recebida por parte dos alunos que se empenharam muito ao longo desta experiência musical com uma grande componente artística de improvisação e criatividade.

A nível comportamental a turma já demonstrou conhecer e respeitar a Figura de autoridade, conhecendo as dinâmicas de trabalho e de descontração ao longo da sessão. Todos os alunos demonstram grande afeição às canções já aprendidas e manifestam enorme curiosidade em conhecer outros temas, o que facilita a experiência do docente da disciplina de Coro.

5.3.2 - Planificação da aula nº 15 de Coro, 15/05/2017

Aula n.º 15	Data: 15.05.2017	Hora de início: 17:40	Duração: 45 min
<p>Competências a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memorização ● Entoação vocal ● Música polifónica 			
<p>Tarefas ao longo durante a sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcação de presenças ● Entoação de uma frase improvisada utilizando o nome de um amigo ● Aquecimento vocal ● Canção: “Que será?” ● Entoação de outras canções conhecidas ● <i>Performance</i> final: “Que será?” 			
Conceitos / Conteúdos	Atividades / Estruturação		Recursos
<p>Prática vocal</p> <p>Aquecimento da voz</p> <p>Memorização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças - Entoação de uma melodia improvisada - Aquecimento do corpo e da voz - Aprendizagem de uma canção - Entoação de canções já aprendidas - <i>Performance</i> final 		<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Piano

A turma entra na sala de aula enquanto são confirmadas as presenças de todos os alunos, o grupo sentou-se no chão, formando uma roda como é habitual. Após a estabilização da ordem, os alunos são desafiados a entoar uma linha melódica inspirada no nome de um amigo ou amiga. O grupo participa ativamente no momento de criação que marca habitualmente o início das aulas de Coro, havendo alguns curiosos com vontade de intervir mais do que uma vez. Tornou-se gratificante denotar a envolvimento das crianças nas suas próprias criações e a imaginação que aplicam no seu tempo de inspiração.

De seguida, alunos levantaram-se das suas posições e começaram a saltar por indicação do professor, seguindo os seus movimentos de alongamentos dos braços, ombros e da zona do pescoço. Iniciou-se um exercício de estímulo do diafragma com a entoação de onomatopeias como por exemplo: “*brrrr*”, “*shhhh*”, “*tsss*”, “*Zzzz*”, etc. A turma participou também uma atividade que consiste na inspiração e expiração, simulando com o movimento dos braços a ação de encher e despejar de um balão.

Após a fase inicial do aquecimento do corpo, iniciou-se o trabalho de exploração vocal através da entoação de melodias associadas a movimentos do corpo. O grupo observou os movimentos do professor e imita as frases que são cantadas, assim como as indicações corporais. Ouviu-se o piano tocar uma linha melódica acompanhando a voz do professor que entoava um vocalize com as sílabas “*vi*” e “*va*”, os alunos cantaram, movimentam-se de acordo com o andamento das suas vozes. A turma recebe indicações para um novo vocalize e começa o processo de imitação por parte dos alunos, percorrendo a sala ao ritmo do seu canto, entoado os vários registos nesta última fase do aquecimento vocal.

Depois de terminar o aquecimento os alunos reúnem-se em volta do piano, onde se inicia a introdução do tema que será aprendido nesta aula. O tema, denominado “Que será?”, foi escrito pela autora Margarida Fonseca Santos e é a segunda canção do seu livro “O Segredo da Floresta”. O anúncio da chegada de uma prenda deixa toda a floresta curiosa e os animais questionam-se sobre o que será que está dentro do tão afamado presente. Todas as crianças adoram histórias sobre animais e a canção escrita pela autora portuguesa foi recebida com entusiasmo pelas mentes criativas dos alunos e alunas presentes na turma de 2º ano de Iniciação Musical da EMCN.

Como já vinha sendo rotina no início da aprendizagem de uma canção, o grupo identificou as rimas presentes nos versos do texto, de forma a facilitar a memorização orientada da canção. Em simultâneo com a identificação das rimas, é feito um trabalho de associação do texto aos gestos, com o intuito de ligar as coreografias com as palavras ditas no tema “Que será?”. Surgiram algumas dúvidas de palavras e articulação de texto ao longo da aprendizagem da canção, sinal do interesse da turma em aprender o tema sem nenhum equívoco

O último passo para confirmar a aprendizagem de uma ou mais frases da canção foi utilizar a audição interior e a coreografia gestual acompanhando o decorrer da canção em silêncio e com o grupo a terminar todo ao mesmo tempo. Após esse

momento é possível ter a certeza que os alunos memorizaram a canção e estão prontos para cantar.

Depois de esta canção estar aprendida, começou a ouvir-se o piano tocar o tema da canção “O Pedro” e os alunos aprontaram-se para começar a música. Com muito entusiasmo à mistura o grupo desfrutou do momento e divertiu-se entoando a canção, até o professor alertar para as dificuldades do texto perante a distração dos alunos. A turma solicitou ao professor que tocasse as suas canções preferidas, nomeadamente “O Peixinho Azul” e “O gafanhoto canhoto”, ao que professor aceitou com intuito de rever outras canções e, ao mesmo tempo, motivar o grupo.

A aula termina com a *Performance* Final da canção “Que será?”, sendo a mesma interpretada em duas filas como é a normal disposição em palco. Os alunos apresentaram-se agitados ao posicionar-se antes do início da performance, o que já vinha sendo trabalhado em aulas anteriores e que depressa foi corrigido pelo professor.

6 - Reflexão crítica da prática pedagógica

6.1 - Formação Musical

Ao longo do ano letivo foi possível observar um grande empenho por parte da maioria dos alunos, algo de se destacar e refletir, pois, foi sem dúvida trabalhoso para todos os envolvidos. O resultado final é bastante positivo pois os alunos demonstraram um domínio de todas as componentes da disciplina sem exceção, tendo assim cumprido todos os objetivos estabelecidos no início de cada um dos períodos. É um orgulho poder constatar a gratidão manifestada por grande parte da turma na última sessão, agradecendo: as múltiplas formas como os conteúdos programáticos foram abordados, as práticas desenvolvidas, o ambiente de sala de aula e, consecutivamente, a relação entre professor e aluno. Ficou claro que é possível existir um clima de maior empatia entre professor e aluno, sempre com base nos contornos respeitosos que essa ligação deve assumir.

Referindo agora do ponto de vista individual, devo mencionar que dois dos alunos se apresentaram a um nível excepcional, mantendo uma competição saudável entre ambos e sendo algo bastante produtivo no seu desempenho. Num percurso ascendente tivemos um grupo de alunas da turma, sendo elementos bastante consistentes em ambas as provas, principalmente na prova oral. A chave para o sucesso nessa componente foi a aptidão que vocal que todas apresentaram, sempre num registo bastante afinado e com assertividade nas restantes leituras.

Mais distante deste padrão comportamental estiveram dois elementos da turma que nos momentos de decisão manifestaram sempre uma postura confusa, o que atrapalhou as suas ações nas aulas e sobretudo nos testes. Manifestando uma postura muito esquiva nas suas participações, parecendo evitar qualquer tomada de decisão e autonomia para ultrapassar as suas dificuldades por si próprio. Ao observar esse tipo de comportamento, decidi acompanhar a sua evolução sem lhes dar tanta atenção pois poderia estar a sufocar o seu raio de ação. Muitas das vezes este ano letivo intervim perto do caso mais grave para poder ajudá-lo a colmatar as suas dificuldades, mas acabei por constatar que o próprio não reagia aos estímulos, nem a qualquer tipo de *feedback*, parecendo habitualmente algo bloqueado nos seus raciocínios.

Foi um caso que fica marcado neste pequeno percurso de trabalho, pois apesar de inúmeras tentativas de apoio não foi possível observar nenhuma mudança a nível do comportamento, alguma reação positiva às várias abordagens que tive. Numa reflexão geralmente que foi um ano positivo, de aprendizagens partilhadas entre todos, de grandes conquistas e com um final feliz de ano letivo com muitas conclusões a serem tiradas. O trabalho termina com sentimento de dever cumprido, pois houve uma enorme dedicação com a intenção de preparar as aulas da melhor forma, e refletir sobre as necessidades dos alunos, para que fosse possível retirar o máximo das suas potencialidades.

6.2 - Coro - Classe de Conjunto

Ao longo do ano letivo de 2016/2017 as aulas de Coro – Classe de Conjunto, tanto observadas como lecionadas, foram um contributo importantíssimo para a experiência de aspirante a professor da disciplina. Tanto na turma de 2º grau como de 2º ano de Iniciação Musical, os alunos demonstraram grande vontade em preparar o repertório para a apresentar ao público, empenhando-se ao máximo na melhoria dos pormenores indicados pelo professor/a. Sendo a turma de Iniciação 2 uma turma com elementos com muita energia e com índices de concentração baixos, foi preciso manter uma autoridade firme, sempre complementada por uma boa empatia entre o professor e a turma. O método de trabalho e gestão de atenção da turma teve resultados positivos que comprovaram a eficácia de uma metodologia regrada, mas com bastante ligação entre ambas as partes.

Existiram alguns aspetos negativos por parte de um grupo de alunos identificado previamente, e que manifestaram um comportamento distrativo e sendo chamados à atenção as vezes que foram necessárias. Por outro lado, destacaram outros os alunos, que, pelo contrário, pelo seu empenho e dedicação em cada atividade e pela boa prestação em cada desafio, merecem uma nota de relevo e uma menção nesta reflexão.

A escolha de repertório abrangeu várias áreas e vários estilos musicais, para que existisse uma grande variedade ambientes sonoros. Desde *Blues*, a *Jazz*, a música erudita, música tradicional e canções infantis com um cariz harmónico muito rico,

todas as influências juntas trazem um brilho diferente à organização do repertório. A opção por esta linha de temas tornou a apresentação ao público uma performance solta e com um caráter livre e convidativo.

Em suma, foi realizado um trabalho muito positivo envolvendo esta turma, pois todos contribuíram para que os objetivos finais fossem alcançados. De realçar a maturidade assumida durante a “Aula Aberta”, na última sessão do ano letivo, onde foi possível constatar que o esforço pode ser recompensado se todos se unirem para que isso aconteça. O segredo foi a focalização num motivo maior, a performance final, assim como em todas as aulas, mas, desta vez, perante um público ávido por escutar os temas

Não sendo esta a primeira experiência coral com um grupo de crianças, há que refletir conscientemente sobre a eficácia de um determinado método de trabalho. Torna-se necessário ter confiança para implementar as minhas estratégias, quer de controlo dos níveis de concentração da turma, quer mesmo da gestão dos índices motivacionais. Felizmente os objetivos foram alcançados e o resultado é satisfatório para todos os intervenientes, uma consequência natural na vida de um professor e uma das grandes motivações desta profissão.

Parte II: Promoção do Sucesso e Motivação na Disciplina de Formação Musical

1 - Tema e a sua pertinência

O tema do estudo apresentado neste Relatório “Formação Musical: uma visão estratégica sobre o sucesso e motivação” vem como seguimento de alguns estudos já desenvolvidos anteriormente. As várias obras publicadas elevaram a profundidade de conhecimento e de formação dos professores, levantando, ao mesmo tempo, novas questões sobre a sua prática pedagógica. Sendo a disciplina de Formação Musical uma área de conhecimento com o estatuto de qualquer outra do currículo do ensino artístico de música, também se exige que os docentes acompanhem a evolução dos tempos e assegurem a atualização das suas planificações e da prática. A função de professor envolve uma adaptação constante ao meio envolvente, e a reflexão surge como uma ferramenta de gestão da ação pedagógica. De facto, a reflexão “é um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da ação docente” (Correia, 1991 *cit.* em Pinto, 2014). Assim, através de uma visão introspetiva, é possível traçar um caminho inovador em que se procure corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

“Cada vez mais exige-se que o professor seja um sujeito reflexivo, autocrítico, criador das suas próprias aprendizagens, investigador, capaz de evidenciar quais os seus pontos fortes e pontos fracos, melhorando assim, ao longo da sua vida profissional o seu desempenho e promovendo o sucesso escolar dos seus alunos” (Pinto, 2014).

A pertinência desta investigação assenta na procura de alternativas pedagógicas que possam direcionar o foco das aulas de Formação Musical, fugindo aos processos estigmatizados que não contribuem para atingir os objetivos da disciplina. A razão que motivou o interesse pelo tema baseia-se, intuitivamente, numa ação reflexiva, um sinal de ponderação e de análise pedagógica. Trata-se de uma iniciativa que pretende fazer um ponto de situação através de estudos de casos e de outras publicações que possam ser referenciadas. No decorrer deste Relatório, serão apresentadas alternativas pedagógicas que visem o melhoramento dos índices de motivação e de sucesso dos alunos, dando, assim, o contributo para a inovação do ensino da Formação Musical.

Com vista a delinear a investigação, foram selecionados alguns artigos para servir de base ao estudo apresentado. Esse suporte assenta em obras que se relacionam com o tema e de diversos autores, entre eles: João Pinheiro (Pinheiro, 1994), Fátima Pedroso (Pedroso, 2004), John Dewey (John Dewey, 1989) e John Sloboda (Sloboda, 2008).

A temática deste estudo de investigação suscitou interesse não só após as várias reflexões de aulas, como as apresentadas na “Parte I: Prática de Ensino

Supervisionada”, como também noutras experiências pessoais de ensino, onde foi verificada uma grande desmotivação e falta de conexão dos estudantes de música para com a disciplina de Formação Musical. Enquanto profissional, interessado no melhor desenvolvimento das competências dos grupos de trabalho, o professor deve encontrar o máximo de vias de ensino que transformem a disciplina numa componente mais apelativa e, ao mesmo tempo, mais eficaz. Essa recolha de ideias desencadeou uma série de questões a nível pedagógico, nomeadamente de prática letiva com os quais se debatem algumas opções de ensino.

A investigação, quando emergente de uma prática reflexiva através da identificação de uma problemática desenvolvida integralmente, envolve um misto de emoções: desejo e medo de se deparar com o novo, tem objetividade e subjetividade, razão e emoção, olhares do “eu”, do “outro” e dos “parceiros teóricos”. É o reflexo da imagem do investigador, indicando que a pesquisa representa todos os que quiseram participar, pois é relevante a contribuição dada por cada sujeito em cada temática, não somente diante de um “todo maior”, mas também pela afirmação da unicidade que complementa a composição na sua totalidade.

2 - Estudo no âmbito da disciplina de Formação Musical

Com o objetivo de fundamentar alguns dos pontos de vista possíveis no pensamento sobre a lecionação da disciplina de Formação Musical, o nosso estudo centrou-se num estudo de grupos efetuado por Fátima Pedroso (Pedroso, 2004), no qual se pretendeu “identificar alguns parâmetros-chave da disciplina de Formação Musical no contexto dos cursos básico e complementar do ensino especializado de música – quais os seus objetivos, qual o seu papel e importância na formação de um músico, que problemas se lhe colocam hoje em dia”². Tratando-se de uma troca de ideias entre um grupo, estilo *focus group*, este debate apresenta uma metodologia qualitativa esboçando uma visão prática de agentes que estão relacionados com a matéria em questão de formas diferentes. Considera-se inevitável o recurso ao estudo de Fátima Pedroso, devido ao tema discutido¹, pois serve de forte enquadramento ao presente Relatório.

O grupo de foco, ou *focus group*, teve a sua origem na sociologia. Hoje, é amplamente utilizado na área de marketing e também tem crescido em popularidade noutros campos de ação (Oliveira & Freitas, 1998). A sua eficiência é demonstrada através do objetivo traçado, que, como dizem os autores, é “obter entendimento dos participantes sobre o tópico de interesse da pesquisa, não importando se é utilizado sozinho ou em conjunto com outros métodos, nem mesmo se procura questões ou respostas”. A importância do estudo centraliza-se numa perspetiva reflexiva por parte de vários grupos de pessoas relacionados com o assunto em questão, tal como Nelson e Frontczak comentam a importância de formar os grupos por pessoas com características “semelhantes e com interesses convergentes” (Nelson & Frontczak, 1988).

A investigadora (Pedroso, 2004) escolheu para a sua pesquisa “três grupos: GPFM (grupo de professores de FM, constituídos por atuais professores de FM), GPES (grupo de professores do ensino superior, constituídos por atuais professores do ensino superior de música com experiência de lecionação da disciplina de FM no ensino especializado de música não superior), e GM (grupo de músicos, constituído por músicos profissionais, essencialmente na área da interpretação e composição, não necessariamente ligados à disciplina de FM)” (Pedroso, 2004).

A partir desse estudo foram discutidos vários temas visando as perspetivas dos elementos de cada grupo, sendo que “os debates foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo”. Como é citado pela autora, “procedeu-se a uma análise temática” (Ghiglione e Matalon, 1985) procurando seriar os “núcleos de sentido” (Bardin, 1977), com o propósito de sintetizar os registos condensando-os em excertos relevantes

² Tema do estudo de Pedroso (Pedroso, 2004).

testemunhados por cada grupo envolvido. As informações do debate desenvolvido são reveladas através de relatos apresentados num contexto geral e individual, sendo que cada um dos participantes é identificado com uma letra, igual para todos os elementos do seu grupo; e também através de representação numérica que o diferencia dos restantes colegas, como é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Identificação dos Grupos (Pedroso, 2004).

GRUPO	Nº ELEMENTOS	INTERVALO DE IDADES
GPFM	7 (3 M + 4 H)	30 – 61
GPES	4 (3 M + 1 H)	33 – 76
GM	6 (6 H)	29 – 60

Após a leitura do estudo, considerou-se fulcral apresentar algumas referências resultantes da discussão, com o intuito de contextualizar alguns dos pontos defendidos no Relatório. Os grupos evidenciaram que a disciplina é “fundamental na formação de um músico”, acrescentando que tem como objetivo “ajudar o aluno a pensar musicalmente”, a “codificar esse pensamento” e a dominar a “gramática musical” (Pedroso, 2004).

Entre os temas discutidos nas primeiras intervenções transcritas no estudo, destaca-se o papel da Formação Musical no entendimento do código musical, o foco de ensino da disciplina, e os aspetos base da sua formação. As afirmações foram feitas por elementos do grupo GPM e GPFM, referindo que alunos que são admitidos e “têm menos Formação Musical, têm sempre mais lacunas e mais dificuldades na aprendizagem”, acrescentando que a “FM é uma disciplina importante”, “mas acima de tudo ela tem que saber andar (pelo sentido que é) formar o músico” (Pedroso, 2004).

No seguimento dos comentários feitos anteriormente, surge uma resposta por parte de um elemento do GPES afirmando que “na FM deve-se compor, na FM deve-se usar o instrumento, para resolver problemas, na FM deve-se cantar, deve-se desenvolver a leitura, a rapidez da leitura, deve-se desenvolver a rapidez da memória, deve-se desenvolver a criatividade, deve-se desenvolver o canto em conjunto, o fazer e inventar em conjunto, com instrumentos, sem instrumentos, canalizar na FM o instrumento de cada um” (Pedroso, 2004). A intervenção feita por um dos professores de ensino superior presentes no estudo vem esclarecer, sucintamente, algumas das visões estratégicas que se pretendem ao longo do presente Relatório. Através da afirmação referenciada, é possível constatar uma quantidade de estratégias-base que podem ser utilizadas pelo professor.

Considerando a importância da relação da Formação Musical com o instrumento e com as disciplinas associadas, o desenvolvimento de competências de leitura e memória, assim como a promoção do canto em conjunto e de exercícios criativos, o professor disponibiliza importantes ferramentas de apoio ao sucesso e motivação dos alunos.

Outra das temáticas debatidas no estudo de Fátima Pedroso foi a finalidade da disciplina, sendo que a sua conceção “é indissociável do atual papel ambivalente do ensino especializado da música”. Através das manifestações desenvolvidas pelos intervenientes do grupo GPFM, foi possível concluir que “a FM tem por missão não apenas formar músicos, mas também ajudar a formar públicos” (Pedroso, 2004). Não sendo um assunto que se insira na investigação desenvolvida neste Relatório, fica aqui a referência à questão, que a autora refere ter sido “igualmente abordada nos outros grupos, embora com menos veemência” (Pedroso, 2004).

Ao nível do repertório utilizado nas aulas “não se colocaram restrições”, “defendendo-se a utilização de obras musicais e o recurso a informações provenientes de outras áreas do conhecimento musical” (Pedroso, 2004). Na disciplina de Formação Musical “o entendimento subjacente a qualquer atividade é sempre a própria música”, assim também como refere Pinheiro, “toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pinheiro, 2014).

Ao longo da discussão os vários grupos realçaram que o repertório a utilizar deveria ser “motivante” e “o mais prático possível, “englobando desde a música popular, à música que o instrumento ensina” (Pedroso, 2004). Esta ideologia vem corroborar o que será dito no capítulo deste nosso Relatório dedicado especificamente ao repertório que pode ser aplicado nas aulas da disciplina de Formação Musical. A utilização de materiais de vários estilos musicais e o recurso às obras utilizadas no instrumento e música de conjunto são estratégias que podem influenciar positivamente o percurso do aluno ao nível do sucesso e motivação.

Outro dos temas discutidos foi a abordagem pedagógica feita aos conteúdos da disciplina, sendo assim concluiu-se que esta “deve ser direcionada para a compreensão, mais do que para a mecanização ou imitação” (Pedroso, 2004). Em suma, todos os grupos rejeitaram uma ação pedagógica baseada na “realização de exercícios vazios de conteúdo musical, direcionados para um treino pelo treino”. De realçar os comentários efetuados por dois elementos do grupo GM, referindo que se fazem “muitos problemas teóricos e decoram-se muitos acordes e muitas inversões sem nunca os empregar” ou “pior do que isso” decorar “um acorde sem saber qual é a função dele, e a raiz dele” (Pedroso, 2004).

O ponto de discussão apresentado anteriormente trata-se de um exemplo esclarecedor daquilo que não deve ser o rumo de uma prática pedagógica dentro da Formação Musical, uma visão de ensino baseada na repetição de processos vazios e descontextualizados. Através da leitura das afirmações dos intervenientes no estudo é possível verificar que existe uma necessidade de procura de vias de aprendizagem alternativas, motivantes e, ao mesmo tempo, eficazes na abordagem aos conteúdos programáticos da disciplina. Mais uma vez, o estudo vem de encontro ao que se pretende fazer no presente Relatório, uma consideração de vários tópicos que podem ser cruciais para obter um melhor foco no trabalho das aulas de Formação Musical. Sendo assim, com recurso às reflexões desenvolvidas no estudo é possível concluir que cantar é uma “atividade considerada fundamental”, sendo uma ação evidenciada pelos grupos que se relacionam diretamente com a disciplina (GPES e GPFM) (Pedroso, 2004). “A escolha dos participantes para cada grupo foi feita procurando assegurar, no seio de cada um, diversidade de formações, experiência e local de trabalho”, o que se comprovou como uma opção relevante para o desenvolvimento do estudo e, ao mesmo tempo, contribuindo significativamente para o estudo que se desenvolveu neste Relatório.

3 - O objetivo da investigação

O presente estudo de investigação tem como principal objetivo apresentar visões alternativas ao panorama pedagógico, vigente na disciplina de Formação Musical, sendo este o objetivo de destaque. A clarificação de algumas vias de ensino que demonstram eficácia na transmissão de conhecimento, e ao mesmo tempo um forte caráter motivacional, poderão possibilitar uma prática docente mais diversa e também mais abrangente na abordagem aos conteúdos programáticos. Por conseguinte, na pesquisa de uma aplicação atrativa do plano curricular da disciplina, procurou-se investigar as problemáticas que surgem na prática pedagógica e refletir sobre quais as opções viáveis para combater o insucesso e desmotivação na Formação Musical.

Ao longo deste estudo tornou-se imprescindível encontrar um equilíbrio entre a inovação, a exequibilidade e a eficiência das estratégias. Desta forma, será possível garantir uma consciência crítica que permita efetuar uma reflexão ponderada, explorando as várias hipóteses com o critério e discernimento que é exigido. Uma vez que esta dissertação se foca numa metodologia exploratória, o subsequente objetivo será a abordagem do tema com um espírito dinâmico e inovador, através de uma investigação de estudo de casos onde se constate o contexto pedagógico em que a disciplina se insere, assim como todas as dificuldades que surgem para professores e alunos. Numa fase mais adiantada, após a análise dos dados dos inquéritos por questionário, são abordados pontos estratégicos relacionados com as atividades letivas e alternativas ao padrão educacional que se tem vindo a verificar nos últimos anos.

Nesta investigação foi-nos impossível escapar às questões ligadas com a função quer do professor quer do aluno, de modo a afirmar qual a melhor abordagem de acordo com a opinião de ambas as partes. Assim, é garantido que se regista uma postura apropriada originando um ambiente favorável à aprendizagem das várias matérias envolvidas. Seguindo uma matriz investigativa baseada na reflexão da ação pedagógica, foi perentório rever as condutas praticadas e adequá-las a um modelo que possa apresentar mais resultados, no que respeita à motivação e sucesso na Formação Musical.

Outro objetivo deste estudo incide em centrar matérias predominantes que operam na aprendizagem da disciplina, sugerindo opções educativas mais motivadoras e a partir das quais os alunos possam ser bem-sucedidos, tanto na assimilação de conhecimentos, como na aplicação dos mesmos. Além do mais, foram abordadas temáticas relacionadas diretamente com a prática quotidiana da disciplina, através da apresentação de rotinas na atividade pedagógica de Formação Musical.

Tendo em consideração que todos os agentes de ação envolvidos na experiência de ensino são importantes, que invariavelmente cada caso é um caso, e que cada qual determina a abordagem que pretende seguir; acredita-se que existem algumas rotinas que são manifestamente prejudiciais ao melhor desenvolvimento da aprendizagem da disciplina, e as quais não devem nem podem ser ignoradas.

4 - A função do professor

Para abordar a ação pedagógica do professor é imperativo considerar a abordagem mais coerente, de acordo com a função normativa que o mesmo desempenha. A identificação de um *modus operandi* é essencial para direcionar a ação para um processo efetivo e com resultados vistos. Apesar de cada individualidade se expressar através da sua personalidade e isso ser transmitido através da liderança de um grupo ou representação de uma figura de autoridade, existe sempre uma postura deontologicamente correta que deve ser seguida. Nesta seção da investigação é pretendido incidir sobre alguns princípios e ideias que visam a orientação de uma prática pedagógica consistente e consciente; e que apresente resultados quer seja dentro ou fora da sala de aula.

De acordo com Saunders (2002, *cit.* em Day, 2004):

“Ensinar é uma atividade muito complexa e requer muitas destrezas. É simultaneamente uma arte e uma ciência – requer sabedoria, uma investigação rigorosa e crítica, uma criação coletiva do conhecimento educacional que esteja de acordo com as normas da escola e com as normas públicas e requer ainda intuição, imaginação e improvisação...”.

O ponto de partida, quando um docente inicia a sua jornada letiva, passa sempre pelo entendimento dos conteúdos programáticos correspondentes aos níveis de ensino que o próprio irá lecionar. Posteriormente, as sessões são planificadas aplicando os conteúdos que pertencem ao programa da disciplina e procedendo-se a momentos de avaliação formativa e sumativa, onde o professor retira ilações qualitativas e quantitativas em relação aos alunos. Poderíamos resumir desta forma muito sucinta, a prática educativa de um professor ao longo do ano letivo, mas existe também todo um trabalho de *background* individual que não deve ser ignorado. A conduta adotada é muito importante pois reflete-se em toda a atividade pedagógica desenvolvida, onde é preciso delinear os objetivos e clarificar a linha comportamental a definir, por exemplo, na relação com o grupo ou o aluno em específico.

Neste sentido exige-se ao professor, enquanto figura de autoridade, que imponha a sua posição perante os seus alunos, monitorizando a ação e atenção dos alunos em prol de um ambiente favorável à aprendizagem. Para além disso, deve ter em conta cada individualidade envolvida no seio da turma e interagir com cada uma de forma a extrair o máximo potencial das suas capacidades.

Como diz Brighouse (1994, *cit.* em Day 2004):

“Para caracterizar a mente dos alunos precisamos de conhecer as suas complexidades, os seus estilos de aprendizagem preferidos, os seus diferentes tipos de inteligência...precisamos de saber se a sua mente está pronta para fazer um acordo com a outra parte – a extraordinária destreza dos professores para agir como alquimistas para a mente, transformando a escravidão mental em liberdade. Nesta parte encontra-se o auge da destreza dos professores: a sua capacidade para abrir as mentes.”

No que respeita à educação musical, Willems (1970) refere que o educador deve, com efeito, ter em conta as potencialidades do aluno e, por consequência, a natureza dos elementos primeiros do “dom” musical - instinto rítmico, ouvido musical e inteligência musical, nas suas diferentes manifestações. Através do processo de caracterização o docente consegue elaborar o perfil de cada aluno e assim valorizar a relação entre ambos, proporcionando um ambiente empático e propício ao desenvolvimento do saber da disciplina. Esta proximidade dos alunos e conhecimento das suas dificuldades é defendido pelo autor Libâneo (1994), referindo que toda a prática docente necessita de uma relação entre aluno e professor, onde deverá existir uma dinâmica e observação atenta por parte do professor para que o processo de aprendizagem tenha mais sucesso e ao mesmo tempo ser mais motivador. Para isso, como evidencia o autor, é necessário que o professor conheça o nível dos alunos e apresente um bom plano de aula.

A atitude analista e compreensiva do professor deve basear-se num princípio de adaptação em prol do melhor aproveitamento do aluno, pois apesar de ser uma figura de autoridade a sua função principal é, indubitavelmente, ensinar; não passa por cultivar um contexto de aula assente na preponderância e estritamente no respeito pela Figura de um docente inadaptado, a prioridade é a aprendizagem dos estudantes e o melhor desenvolvimento das competências e conteúdos da disciplina. De acordo com Haigh (2010) o princípio por trás da grande ideia é valorizar os alunos e fazer com que se sintam valorizados. Isto está relacionado com conhecer e respeitar os alunos.

Os impulsos que o docente estimula no grupo de trabalho devem ter resultados positivos na evolução da aprendizagem ao longo do ano letivo, servindo de suporte para um desenvolvimento autónomo e consciente dos alunos. Esse é um princípio base que deve reger a ação pedagógica do professor, traduzindo a sua prática num aglomerado de situações auspiciosas. O objetivo é guiar os alunos ao sucesso, motivando-os de múltiplas formas e conduzindo o processo através de uma liderança forte, doutrinando um espírito trabalhador e autónomo no seio da turma. Dentro dessa linha de pensamento, Patrício, refere que o aluno deverá ser incentivado a aprender, a descobrir por si mesmo, mas podendo recorrer sempre que necessário ao professor (Patrício, 2004). Assim, o professor assume um papel de conselheiro, orientador,

aquele a quem se recorre quando surgem dúvidas e dificuldades. No mesmo sentido temos a seguinte afirmação (Libâneo, 2002):

“O professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (...)”

Ainda no seguimento deste tema, Lopes e Silva fala-nos que a profissão docente exige que o professor possua características específicas, para que a relação de professor e aluno possibilite um melhor momento de aprendizagem na sala de aula. Com isto deverá apresentar qualidades como: escuta ativa, empatia, atenção e respeito pelos outros. Estes pontos possibilitam ao professor um papel de orientador e facilitador na aprendizagem bem como nas relações interpessoais, criando na sala um clima caloroso, de confiança e de encorajamento, permitindo que o aluno avalie as suas perceções e sentimentos, sempre com o objetivo de o mesmo compreender as suas necessidades, emoções e valores, tomando desta forma as melhores decisões (Lopes e Silva, 2010).

Dentro do tema deste capítulo, “optamos por destacar as duas conceções que influenciaram mais significativamente a área (...) educacional: o *behaviorismo* e o construtivismo” (Jonassen, 1991). Para Skinner, mentor e principal representante do *behaviorismo* na educação, essa mudança de comportamento é alcançada a partir de três princípios: a) o princípio de “aprender fazendo”, que pressupõe que as estratégias de ensino devem enfatizar o condicionamento dos estudantes por meio da repetição; b) o princípio de “aprender da experiência”, que considera que a experiência representa os estímulos (ou inputs) e o fazer representa respostas (ou output); e c) o princípio de “aprender por ensaio e erro”, que enfatiza a promoção de consequências específicas - como recompensas e punições - para determinados comportamentos (Skinner, 1972).

Por outro lado, e, de acordo com o modelo defendido neste Relatório, “a teoria construtivista propõe que o indivíduo transforme e interprete ativamente as experiências, por meio de suas estruturas mentais” (Fosnot, 1998). De acordo com Doolittle, existem quatro princípios básicos que definem a visão construtivista, segundo os quais: (1) o conhecimento não é passivamente acumulado e, sim, ativamente construído pelo indivíduo; (2) a cognição é um processo adaptativo, isto é, envolve adaptação ao meio (social, cultural e físico); (3) o conhecimento organiza-se e faz sentido quando enquadrado com a experiência do indivíduo, não sendo um processo que resulte de uma representação exata da realidade; (4) a aprendizagem

envolve tanto o caminho da construção individual (biológica e neurológica), quanto o da construção social e cultural (Doolittle, 1999). As diferentes tendências do construtivismo não compartilham todos os princípios acima citados. A combinação desses quatro princípios causa um grande desacordo entre os construtivistas, de modo que essa concepção não assume uma única posição teórica, sendo frequentemente descrito como um *continuum*, em que se apresentam diferentes tendências e nuances teóricas (Doolittle, 1999). Nesta perspectiva construtivista de ensino, pretende-se desenvolver as capacidades intelectuais, de interpretação do aluno através de uma prática ativa e consciente das matérias da disciplina, definindo as estratégias necessárias para que o aluno concretize essa aprendizagem. A disponibilização de várias alternativas para alcançar um produto final e a apreensão de um conteúdo específico, permite alcançar as várias formas de pensamento dos elementos das turmas, permitindo abranger a particularidade de cada participante. A monitorização desses instrumentos mentais é uma tarefa reservada ao professor que deve ter essa consciência, pois a aprendizagem das matérias dependerá muito da abordagem e da interpretação individual de cada um. Como refere o seguinte autor:

“Deve-se, então, estimular a criatividade em sala de aula, permitindo ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, deixá-lo fazer escolhas, fazer com que o aluno valorize a criatividade, que olhe para o erro como uma etapa do processo de aprendizagem, que preveja oportunidades para que o aluno tenha consciência do seu potencial criativo” (Nóvoa, 2009).

5 - O professor “reflexivo”

As práticas educativas individuais de um docente são delineadas pelo seu perfil comportamental dentro e fora da sala de aula, que pode ser caracterizado através da conduta apresentada nos anos de serviço prestados. Os registos pessoais de cada um são um suporte de estudo e reflexão, de modo a desenvolver um processo de evolução positiva na sua carreira. Partindo de uma introspeção constante é possível criar uma consciência clara do profissional enquanto agente de educação, monitorizando as suas ações de modo a favorecer a apreensão das matérias da disciplina. Num ponto de vista antagónico, temos a representação de um perfil de professor baseado na incompreensão dos fenómenos pedagógicos, latentes com a sua prática letiva e na não-reflexão sobre os vários momentos decorrentes da sua atividade profissional, e as consequências inerentes à mesma. Na prática, este é um perfil comportamental com efeito contraproducente na aprendizagem dos alunos e na representação justa dos deveres da função de professor. Como refere Libâneo, o método mais tradicional é aquele em que o professor se limita a “despejar” a matéria em aulas sempre iguais, e esse processo estende-se por todos os conteúdos a lecionar na disciplina, independentemente da turma, dos indivíduos e das idades. Este tipo de ensino não é um ensino de qualidade, pois os alunos promovem o desenvolvimento de um raciocínio próprio, acabando por não articular adequadamente os conceitos, podendo até ser incapazes de aplicar a teoria na prática, pois quando confrontados com situações adversas e novas não sabem como agir, nem sequer explicar as suas próprias ideias (Libâneo, 2002). Ainda neste seguimento, é possível também citar Delors, onde refere que “a qualidade da relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia” (Delors, 1996).

A formação de saberes dos professores, a partir da visão de Fazenda, depende do esforço de explicitação e de comunicação (Fazenda, 1995). Segundo a autora, os professores possuem um conhecimento prático capaz de ser transferido entre várias situações, porém de difícil transmissão a outra pessoa. Esta perspetiva elucida a dificuldade que alguns profissionais atravessam, de não conseguirem alcançar a atenção e consequente motivação dos seus alunos, pois não compreendem que ensinar requer um esforço diário de troca recíproca de aprendizagens e comunicação recorrente com os seus alunos.

Deste ponto de vista apresenta-se a configuração de professor “reflexivo” que ao longo dos anos adquiriu um grande protagonismo na educação. Assim, “termos como “pensamento reflexivo” (Dewey, 1989), “ensino reflexivo” (Zeichner *cit.* em Oliveira & Serrazina, 2002), “aprendizagem reflexiva” (Fosnot *cit.* em Oliveira & Serrazina, 2002), “praticantes reflexivos” (Schön *cit.* em Oliveira & Serrazina, 2002) e “práticas reflexivas” (Jaworski *cit.* em Oliveira & Serrazina, 2002) aparecem frequentemente

associados à investigação sobre as práticas dos professores” (Oliveira & Serrazina, 2002). Referindo aqui Dewey (1989), este distingue na prática pedagógica de um professor dois tipos de ato: o ato reflexivo, questionador e assente na procura de alternativas lógicas para resolver problemas; e o ato rotineiro, impulsionado através de uma abordagem previsível e apática, sem grandes cedências ou variabilidade na escolha de estratégias. Sendo assim o autor conclui que a reflexão “envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo ativo, persistente e cuidadoso, à luz dos fundamentos que a apoiam e as consequências que a mesma conduz”. Acreditando que “não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores”, deve ser antes considerada como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor”.

O processo reflexivo na prática pedagógica, discutido na secção anterior, é uma ferramenta essencial para lecionar com qualidade e construir uma identidade profissional. De forma muito sucinta, Shulman refere que a reflexão “*é o processo pelo qual o professor aprende a experiência*” (Shulman, 1989). John Dewey, pensador da educação, defendeu a importância desse pensamento e deixou um legado de obras sobre esse mesmo tema, como por exemplo nos seus livros “*How we think*” (Dewey, 1989, 1933) e “*Logic: the theory of inquiry*” (1938). Ao longo das suas publicações o filósofo considera que ao pensarmos refletimos sobre algo, mas só se torna num pensamento analítico quando pensamos na resolução de problemas e tomamos atitudes reflexivas. O autor concluiu assim, que a ação tem como base em três pilares principais: espírito aberto, entusiasmo e responsabilidade.

Na obra “*como pensamos*” publicada em 1989, John Dewey define o espírito aberto como “a capacidade que consiste em colocar-se numa atitude de disponibilidade para considerar o novo, abrir espaço para a circulação de novas perspetivas”; o entusiasmo como o envolvimento “da relação emocional afetiva diante de uma causa, de um desafio, pois é importante que o envolvimento caminhe lado a lado com o desenvolvimento intelectual”; a disponibilidade de envolver-se com entusiasmo diante das situações que nos são apresentadas, dos desafios que surgem na nossa vida, e por fim a responsabilidade, que considera ser “a atitude necessária na análise das novas perspetivas, da novidade, uma vez que examina as consequências das Decisões tomadas, dos passos projetados para assumi-los com responsabilidade, pois esses não deixam de constituir-se em escolhas, opções realizadas pelo sujeito” (Dewey, 1989).

6 - A motivação na Formação Musical

6.1 - Motivação na aprendizagem musical

Como qualquer outra disciplina, a Formação Musical está diretamente relacionada com o conceito de “motivação”, associado tanto aos professores como aos alunos. No que respeita aos estudantes de música destaca-se, “o facto de na aprendizagem musical os padrões de motivação influenciarem o aluno muito mais cedo do que no ensino académico geral” (O’Neill, 1995). O que indica que é crucial para o aluno sentir-se motivado ao longo de todo o processo, devendo encarar a formação em música como algo positivo na sua vida.

Ao tratar-se de um percurso que exige alguma resiliência, no que toca, por exemplo, ao número horas aplicadas em prol do estudo do instrumento; a aprendizagem musical resume-se a uma longa caminhada onde é preciso saber reagir às vitórias e às frustrações que se atravessarão. Se adicionarmos a esta realidade a tensão usualmente ligada às audições e aos concertos, bem como a velocidade de aprendizagem e de evolução imposta no ensino especializado de música, será fácil, portanto, adivinhar a importância da motivação para a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para tocar um instrumento musical (O’Neill & McPherson, 2002).

A motivação resulta da visão interior do indivíduo e a ideia que tem de si mesmo e do que o rodeia. Esta noção individual é originada “através da interação com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade” (Hallam, 2000). Por isso, é importante que sejam proporcionadas as melhores condições para a evolução motivacional do aluno, criando um ambiente favorável à aprendizagem musical, pois “para além das variáveis mais associadas a características dos alunos, o contexto familiar onde estes se inserem tem um impacto relevante nas suas trajetórias escolares” (Cerezo, Casanova, & Torre, 2011; Diniz, Dias Pocinho, & Silva Almeida, 2011; Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006; Soares & Almeida, 2011). Para além de que, deve ser considerada a relação com os seus pares, posto que “alguns alunos são constantemente impelidos a procurar a companhia de outros colegas, numa necessidade de afiliação (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A motivação dos alunos é condicionada por fatores externos, que podem prejudicar o seu percurso, no entanto existe um fator que os deve influenciar positivamente, neste caso, o professor. Como os professores intervêm na imagem que os alunos têm acerca de si próprios, os professores podem modificar ideias preconcebidas sobre as capacidades e aptidões dos seus alunos, originando mudanças na progressão e na

qualidade das aprendizagens (Cardoso, 2007).

Entre os investigadores, é consensual achar que um fator determinante na continuação da aprendizagem após a transição para adolescência depende de a criança ter trocado os fatores externos de motivação por fatores internos (McPherson, 2001). Sendo assim, a “missão” do professor é dificultada, pois a motivação do aluno está dependente de mais condicionantes, o que é característico da problemática interior da vida de um adolescente. Sendo que a disciplina de Formação Musical se inicia a partir dos onze anos, pode considerar-se a sua inclusão nesta perspetiva.

Com vista a desenvolver competências de regulação motivacional, o professor deve conhecer algumas teorias de motivação e monitorizar ações que promovam essas mesmas teorias. O docente pode aumentar a motivação das turmas recorrendo às teorias que considere trazer mais resultados para a sua lecionação. Como refere Sousa, os pedagogos, defendem que, pelo menos durante o período de formação da personalidade, a música deveria ser usada como modo de ajuda ao desenvolvimento da personalidade (Sousa, 2003). “a música é considerada um fator importante na formação da personalidade humana, não apenas porque cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento (Willems, 1970) sendo assim, irão apresentar-se as teorias de motivação que se consideram mais relevantes na dimensão pedagógica da Formação Musical, e também no âmbito dos propósitos deste Relatório, pois, segundo Estanqueiro:

“Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. Os bons professores deixam marcas positivas nos seus alunos” (Estanqueiro, 2010).

6.2 - Teorias da motivação

De acordo com o tema deste Relatório seria impossível não fazer uma referência ao papel da motivação no percurso educativo, e não mencionar algumas das teorias relacionadas com o assunto. A motivação é considerada uma componente determinante na evolução da aprendizagem do aluno, seja qual for a área de conhecimento em que este se insira. A motivação corresponde a um estado de necessidade (motivo) que tem de ser satisfeito, impelindo o sujeito para uma ação a fim de se atingir um objetivo. Deste modo, quando alguém se encontra motivado significa que se coloca em movimento para desenvolver uma atividade, ou seja, move-se para a ação (Ryan e Deci, 2000).

No contexto pedagógico o professor deve estar atento ao comportamento dos seus alunos, de forma a fazer uma melhor gestão dos índices motivacionais da turma ao

longo das várias aulas que compõem o ano letivo. Em concordância com o que foi citado anteriormente por Cardoso, o professor pode ser uma influência determinante para a motivação do aluno, ajudando-o a melhorar em aspetos menos positivos (Cardoso, 2007). “estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos” (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006).

Um docente tem um papel importante na motivação do aluno, mas será que, em certos casos, existe essa consciência? De que forma é possível ao professor construir uma política motivacional sólida?

Do nosso ponto de vista, considera-se imprescindível que um professor possua conhecimentos ao nível das teorias de motivação já existentes, sob forma de aplica-las em contexto de sala de aula. De acordo com os interesses desta investigação pretendem-se destacar as seguintes teorias: teoria incremental e da entidade, teoria da atribuição e teoria da autodeterminação.

A teoria incremental (*Incremental Theory Of Intelligence*) está ligada com o autoconceito de inteligência, assim como está, por seu lugar, a teoria da entidade (*Entity Theory Of Intelligence*). As duas teorias são sempre associadas uma a outra pois são inversas nos seus pressupostos finais. Na teoria incremental defende-se que a inteligência e a aptidão sofrem modificações e que o esforço deve ser entendido como um fator positivo para a aprendizagem do aluno. Enquanto, por outro lado, a teoria da entidade encara a inteligência e a aptidão como componentes fixas e inalteráveis, sendo que o esforço é representado de forma negativa e visto como um défice de capacidades cognitivas.

Como é citado por Dweck & Molden, “a adoção de uma ou outra produzem resultados diferentes ao nível da motivação, da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem, e por consequência, produzem resultados diferentes também ao nível do desempenho na aprendizagem” (Dweck & Molden, 2005). A teoria incremental fomenta uma evolução positiva da aprendizagem com consciência dos esforços e das medidas que serão necessárias para alcançar os objetivos. A teoria da entidade influencia negativamente os índices motivacionais dos alunos porque, ao descredibilizar a evolução do saber, leva a que estes não se sintam aptos para conseguir aprender e superar as suas dificuldades.

Com o intuito de aprofundar a temática neste capítulo, resta-nos apresentar mais duas teorias, a teoria da atribuição e a teoria da autodeterminação. A teoria da atribuição, da autoria do americano Bernard Weiner, foca-se na forma como os alunos entendem os seus momentos de sucesso e insucesso, pois, através dessa percepção é

possível valorizar o esforço e capacidade de resolução de problemas. Sendo assim, os sucessos são encarados como um resultado derivado do esforço e da capacidade de adaptação não da influência de fatores externos, o que motiva um aumento da autoestima e da motivação na aprendizagem. Esta teoria atribui um valor substancial à motivação interna do aluno valorizando o esforço e a capacidade adaptativa, pois através desta teoria e “com motivação interna os alunos tendem, a progredir mais rapidamente (McPherson, 2001; Maehr, Pintrich, & Linnenbrink, 2002).

Na teoria de autodeterminação, elaborada por Ryan e Deci, considera-se que os indivíduos são “organismos ativos com tendência para crescer, enfrentar desafios e integrar novas experiências num sentimento coerente de self (Deci e Ryan, 2000). Por outras palavras, os alunos devem desenvolver uma consciência de si mesmos, com o objetivo de integrar-se numa determinada estrutura social. Neste sentido, “um professor que apoie a autonomia dos seus alunos, vai ensinar com maior coerência e, consequentemente, facilitar que estes se identifiquem com as atividades propostas” (Cernev, 2011).

Como já foi citado anteriormente por O’Neill, a motivação dos alunos é influenciada mais precocemente no ensino da música do que no ensino geral, o que determina que um professor da área musical teve ter um cuidado especial com essa componente (O’Neill, 1995). De acordo com tudo o que já se referiu anteriormente, conclui-se que o professor de Formação Musical deve proporcionar uma experiência de aprendizagem positiva, através da gestão dos níveis motivacionais da turma, colocando em prática o seu conhecimento sobre teorias de motivação. Como refere Nogueira, “os professores que se sentem eficazes criam um clima nas aulas em que o rigor académico e o desafio intelectual são acompanhados pelo apoio emocional e o encorajamento necessários para lidar com esse desafio” (Nogueira, 2002).

7 - A atividade pedagógica na Formação Musical

A disciplina de Formação Musical trata-se de uma componente teórico-prática em que se associam os acontecimentos sonoros com a simbologia formal da música. Ao longo de 8 graus, cinco no ensino básico e três no ensino secundário, os alunos desenvolvem competências auditivas e de leitura musical, que serão essenciais para a sua prática instrumental nas disciplinas de instrumento e música de conjunto. Como é referido por Fátima Pedroso numa das suas publicações, a disciplina de Formação Musical é composta por várias vertentes de conhecimento como a teoria musical, a leitura e a escrita musical, a formação do ouvido, o solfejo, ou seja, uma série de áreas do conhecimento que se pretendem que contribuam para uma formação global do músico.

Ao longo deste capítulo serão apresentadas as práticas da Formação Musical de uma forma global, resumindo os conteúdos programáticos envolvidos em cada grau. Dado que cada instituição de ensino artístico especializado possui as suas normativas e especificidades, pretende-se expor as competências essenciais a ser desenvolvidas ao longo do percurso na disciplina. Segundo Fernandes, “o ensino artístico em Portugal vive há anos uma situação que se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular” (Fernandes, 2007). “É evidente que deveria existir uma estrutura curricular que definisse os elementos essenciais, tais como as finalidades das escolas, os níveis de competências artísticas a desenvolver e os programas de estudo para os diferentes níveis de ensino existentes nas escolas - iniciações, básico e complementar - servindo de linha de base nas orientações a tomar pelos professores na sua prática pedagógica” (Gomes, 2000).

Os alunos frequentam a disciplina a partir do 5º ano do ensino regular, completando, até ao 12º ano, os 8 graus que constituem o plano curricular da Formação Musical. Esta é uma fase posterior à primeira enculturação, designada por Sloboda como “desenvolvimentista, isto é aquela aprendizagem que resulta de nossa exposição durante a infância aos produtos musicais comuns de nossa cultura, juntamente com a aquisição de habilidades simples, tais como a habilidade de reproduzir canções curtas” (Sloboda, 2008). Ao nível do conhecimento musical desenvolvido nesta fase, Edgar Willems, refere que “iniciação solfegística e instrumental é precedida de um trabalho pré-solfegístico e pré-instrumental baseado na audição e no sentido rítmico, sem teoria” (*cit.* em Sousa, 1999). Este tipo de prática, é associada à disciplina de iniciação musical e que prepara algumas das componentes que serão trabalhadas na Formação Musical.

Centrando-nos novamente no cotidiano da FM, a nível rítmico exploram-se a percepção de pulsação e a execução de frases rítmicas, assim como também o reconhecimento auditivo dos mesmos. No domínio melódico trabalha-se a acuidade auditiva, a audição interior e a afinação. O aluno deverá reconhecer um movimento melódico, distância entre alturas sonoras distintas e ser capaz de entoá-lo, exterior e interiormente. No contexto harmónico, o foco centra-se na percepção auditiva de sons agregados e relacionados entre si, formando uma progressão de “blocos sonoros” que deve ser descodificada. Um dos recursos utilizados pode ser a exposição de uma obra musical como também exemplo de um movimento harmónico em específico, relacionando-o também com o contexto histórico-musical em que insere. Ao nível da teoria musical, assimilam-se conceitos e regras lógicas que fundamentam a linguagem musical, sendo as mesmas aplicadas em diferentes contextos no decorrer dos anos de aprendizagem na disciplina.

Citando Pedroso:

“As aulas de Formação Musical são tradicionalmente caracterizadas por alguns exercícios como ditados de ritmo, ditados de melodia, entoações, leituras de ritmo, leituras de melodia, leituras de solfejo, conceitos de teoria musical, entre outros. Todas estas atividades eram realizadas com um único instrumento, o piano, daí a maior parte destes trabalhos realizados numa aula de Formação Musical ainda sejam através deste instrumento” (Pedroso, 2003).

Os objetivos que os estudantes deverão alcançar nos dois primeiros anos do ensino artístico especializado, correspondentes ao 1º e 2º grau, são testados através da realização de um exame em que se inserem os conhecimentos adquiridos no final desse ciclo. Entre todos os desígnios práticos a desenvolver nessa primeira etapa da Formação Musical é preciso saber: ler em clave de sol e clave de fá, reconhecer auditivamente e ler células rítmicas em divisão binária e em divisão ternária, registar por escrito uma melodia tonal, classificar um intervalo musical, identificar auditivamente alguns intervalos, funções harmónicas e cadências; escrever e reconhecer auditivamente diferentes escalas, reconhecer e construir acordes de três sons. Sendo que o exame se divide em duas, ou por vezes três partes: a parte escrita, onde os alunos realizam tarefas auditivas; a parte teórica, onde os alunos respondem a questões relacionadas com teoria musical; e a parte oral, onde os alunos interpretam leituras rítmicas e melódicas.

No final do 3º ciclo, depois de frequentar o 3º, 4º e 5º graus, os conhecimentos do aluno são postos à prova com a realização de um exame com igual estrutura do exame de 2º grau e em que se incluem todas as aprendizagens desenvolvidas até esse momento. No decorrer do exame de 5º grau os alunos deverão demonstrar que sabem solfejar em clave de sol, clave de fá, clave de dó na 3ª linha e 4ª linha; entoar e reconhecer auditivamente uma melodia em qualquer uma das tonalidades previstas,

reconhecer auditivamente e ler células rítmicas em divisão binária e em divisão ternária, escrever frases rítmicas a duas partes, classificar auditiva e visualmente intervalos, funções harmónicas e cadências; assim como reconhecer, construir e classificar o modo e a posição de acordes de três sons e do acorde de 7^a da dominante.

No final do 8^o grau, isto é, no *terminus* do curso, o aluno coloca em prática todas as competências que desenvolveu no seu percurso através de um exame com o nível de dificuldade previstos para um 8^o grau. Assim como as provas anteriores, este exame divide-se entre uma parte escrita e uma parte oral, isto é, uma auditiva e outra de leitura. Na realização do exame final da disciplina de Formação Musical os alunos deverão demonstrar habilidades ao nível de: solfejo e leitura de um excerto musical em qualquer clave e/ou ambiente melódico, identificar auditivamente uma progressão harmónica, reconhecer auditivamente e ler células rítmicas em qualquer divisão ou unidade de tempo, descodificar qualquer indicação de compasso, regular ou irregular, escrever as vozes de um coral polifónico, classificar visual e auditivamente qualquer distância intervalar, reconhecer, classificar e construir acordes com mais de três sons.

De facto, é possível observar um ensino da Formação Musical bastante semelhante ao longo de oito anos que o ensino básico, e complementar/secundário compõem, caracterizado pela repetição de um conjunto pouco variado de tarefas às quais vai subindo o grau de dificuldade (Pedroso, 2003). De acordo com a mesma autora, as aulas de Formação Musical incidem basicamente sempre nas mesmas tarefas e no mesmo conjunto de atividades, como os ditados, as leituras, as entoações e todos os conceitos que englobam a teoria musical. Esta afirmação vem revelar o quão a disciplina pode tornar-se repetitiva nos seus processos pedagógicos, originando uma série de rotinas estigmatizadas. Surge assim a necessidade de investigar novos rumos para o ensino da Formação Musical, sendo esse o objetivo assumido neste Relatório.

8 - Auralidade

A Formação Musical é uma disciplina que envolve a interpretação de símbolos musicais, estabelecendo uma ligação desses símbolos com o som e com as suas várias componentes. A perceção dos elementos musicais é traduzida através de representações mentais, que segundo Piaget, “são instrumentos do conhecimento e como tal, não são cópias exatas do real, mas a compreensão que o indivíduo tem dele”. Estas representações são também conhecidas como representações aurais, sendo parte integrante do pensamento musical (Piaget, 1968).

Conceptualmente, o termo “aural” é amplamente utilizado para se referir às competências ligadas com a representação mental de vibrações sonoras. Elliot refere-

se às “competências aurais na música” enquanto “auralidade (*listenership*)”, adiantando que a “auralidade envolve a construção interna de relações intramusicais e relações intermusicais”. Karpinski afirma que a música “existe fundamentalmente no domínio aural, e, por isso as competências auditivas são essenciais para a *performance* musical” (Karpinski, 2000). Ao longo das suas pesquisas, o autor concluiu que na prática de leitura e *performance* intervêm “várias competências que envolvem a interpretação de um código, Decifrando sinais e símbolos na procura de um resultado final” (Karpinski, 2000).

Gary Karpinski defende que as competências aurais “são, habitualmente, divididas em duas grandes categorias, treino auditivo e leitura”, acrescentando, na sua obra “*aural skills acquisition*”, que “prefere dividir as tarefas entre competências auditivas e competências de leitura e *performance*” (Karpinski, 2000). As competências desenvolvidas no treino aural devem ser definidas “como um termo geral que faz parte do treino musical formal servindo para aumentar as habilidades auditivas treinadas pelos músicos” (Fogarty, 1996). O treino desenvolvido aumenta a compreensão musical que é destacada por Koopman, ao examinar diversas teorias de desenvolvimento musical (Koopman, 1995).

Citando o autor:

“O conceito de compreensão musical refere-se ao alcance que as pessoas têm dos vários aspetos da música. O conceito está em concordância com a percepção intuitiva de que certas leituras são relevantes para vários modos de lidar com a música. Composição, audição, interpretação, avaliação: todas estas ações dependem da compreensão musical” (Koopman, 1995).

Ao analisar as relações entre aprendizagem e inteligência na base da ativação de funções cognitivas elementares (percepção, atenção, memória de trabalho) e de funções cognitivas superiores (compreensão, raciocínio, avaliação, resolução de problemas, criatividade) inerentes a aprender, pensar e resolver situações (Almeida, 1994; Almeida, Lemos, Guisande, & Primi 2008; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Lemos, Almeida, Primi, & Guisande, 2009), constata-se que a compreensão musical envolve estes dois tipos de funções, requerendo um conjunto de habilidades diversificadas. Segundo Sloboda, “todas as nossas relações com a música como, por exemplo, escutar ou executar música, são comportamentos apreendidos culturalmente, e que entender os mecanismos cognitivos envolvidos neste desenvolver de habilidades, passa necessariamente, pela compreensão do pensamento humano, isto é, pela cognição” (Sloboda, 2007). Salientando esse ponto de vista, Hargreaves refere que “o desenvolvimento é concebido, de acordo com este ponto de vista, na aquisição de habilidades cognitivas específicas, e também no aumento da capacidade de processá-las.” (Hargreaves, 1986). Portanto, conclui-se que

a aprendizagem musical depende da associação entre os processos cognitivos e as competências aurais.

Além do mais, as “compreensões aurais e cognitivas da música são evolutivas por natureza” (Zimmerman, 1986), e “o desenvolvimento de competências aurais através do treino auditivo melhora a atenção musical dos alunos, a adaptabilidade das competências auditivas, memória musical a curto-prazo, compreensão musical, e competências de leitura à primeira vista”. As afirmações supracitadas evidenciam a importância da percepção musical que, “deveria ser o principal propósito do ensino da música” (Gromko, 1993).

9 - O “bom músico”, segundo Kodály

Zoltan Kodály conceitualizou quatro características essenciais que definem um bom músico, classificando-as de forma precisa e com uma visão exata do que considerava essencial para obter uma Formação Musical completa. Ao longo deste capítulo propõe-se refletir sobre as características de um “bom músico”, comentando um pensamento proferido por Zoltan Kodály no ano de 1953, num discurso em Budapeste:

“The characteristics of a good musician can be summarized as follows, a well-trained ear, a well-trained intelligence, a well-trained heart and a well-trained hand. All four must develop together, in constant balance. As soon as one lags behind or rushes ahead, there is something wrong”³.

Começando pela audição, considera-se que esta deve partir de uma perspetiva sensorial que é educada ao longo do crescimento do músico, sendo desenvolvidas ferramentas imprescindíveis para a compreensão dos vários fenómenos sonoros. O ouvido confere ao intérprete uma diferenciação do que ocorre musicalmente, quer no patamar rítmico, harmónico ou melódico. A partir de uma audição consciente o músico terá a capacidade de distinguir as várias texturas existentes e será capaz de antecipar o que ocorrerá musicalmente. Tal como refere encarnação, uma definição mais ampla de literacia musical inclui “a capacidade de ouvir perceptivelmente e criticamente a experiência musical” (Encarnação, 2002).

³ Retirado da página de “Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music”: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (consultado dia 18 de Janeiro de 2018, às 15:51)

Como é referido na seguinte citação:

“O processo auditivo é entendido como a habilidade cognitiva que depende do som como input e que o sujeito pode, cognitivamente, processar e controlar as percepções provenientes dos mesmos. Esse processamento possibilita analisar, compreender, manipular e sintetizar sons, grupos de sons e padrões sonoros” (McGrew, 2009).

Sloboda diferencia o processo auditivo em níveis de envolvimento: o nível da escuta (audição interior), da execução e o da composição. Ao nível da composição englobam-se todos os procedimentos cognitivos da criatividade, aplicando-se uma linguagem musical própria, registada na partitura. O nível da escuta (audição interior), ou audição interior, trata-se de um comportamento mental rico na sua diversidade, embora aparente ser uma tarefa, é o produto de uma série de imagens mentais, sensações, de memórias e emoções. Quanto ao nível da execução entende-se por um indivíduo ou um grupo de indivíduos que apresentam uma *performance* musical, sendo os instrumentistas os executantes que dão vida às composições existentes (Sloboda, 2008).

Em suma, um ouvido bem treinado não é apenas utilizado para a identificação de parcelas musicais, servindo também num contexto de audição interior, sendo também empregue na execução de temas em conjunto com outros músicos e na composição de novas obras. Este conjunto de possibilidades eleva a função auditiva a outros patamares, sendo que estes níveis devem ser explorados na prática, de forma a rentabilizar o potencial máximo das suas habilidades.

Após uma abordagem à parte auditiva do músico entramos agora no nível da inteligência, a forma como usamos o ouvido depende muito da racionalização dos sons, da forma como canalizamos aquilo que ouvimos. Sendo que a música é “uma forma de arte que tem como material básico o som”, trata-se de uma questão de inteligência auditiva, ou seja, da interpretação lógica e analítica dos acontecimentos sonoros selecionando quais as informações importantes a reter (Penna, 2010). A transformação dos sons em códigos mentais acaba por originar mudanças na nossa expressão musical, seja ela manifestada individualmente ou em conjunto, efetuando alterações significativas no intelecto de cada músico.

A inteligência musical e o ouvido também se interligam quando nos referimos ao conhecimento estilístico, de uma certa época da história da música ou de um determinado estilo musical que se pretenda tocar. Sendo que, é necessário reconhecer auditivamente os materiais musicais e só depois fazer uma relação com os conceitos e normativas envolvidas, relacionando uma componente mais racional que se complementa com a percepção sensorial implícita na audição.

É importante fazer um parêntese nesta reflexão, realçando o papel dos pais e professores no processo evolutivo dos aprendizes de música, pois devem estar em

articulação constante, com o propósito de desenvolver uma melhoria significativa na apreensão das várias competências. A comunicação entre as várias partes é um chaveo capital da educação, pois permite um acompanhamento próximo do nível de aprendizagem do aluno, quer dentro ou fora da sala de aula. Levando-o a compreender que será necessário trabalhar arduamente para depois recolher os frutos do seu esforço, e, ao clarificar esses objetivos, juntamente com os progenitores e os monitores das várias disciplinas, todos assumem um compromisso nesse sentido.

Davidson, Sloboda e Howe estudaram mais de 250 casos de alunos de música e descobriram que os alunos estavam altamente motivados para participar em atividades musicais quando vivenciavam o encorajamento e o suporte emocional não apenas do professor ou da família, mas também dos pares (Davidson, Sloboda, & Howe, 1995). Da mesma forma, em 2011, Hallam evidencia que os “fatores sociais, como o apoio dos pais, a personalidade do professor e interações entre pares também se mostraram mais relevantes do que a quantidade de prática para alcançar altos níveis de execução musical” (Hallam, 2011).

No método criado por Suzuki, apresentado por William Starr, a participação dos encarregados de educação é um ponto substancial no trabalho desenvolvido em toda a atividade musical da criança, tornando-se um verdadeiro exemplo de que a aprendizagem musical implica o envolvimento de todas as partes (Starr, 1997). Suzuki destaca o papel da “motivação e identificação com os pais, professores e colegas”, denominando esse espaço de “ambiente de aprendizagem colaborativa” (Starr, 1997). A resiliência no estudo individual deve ser fomentada pelos pais e professores, acompanhando atentamente o processo e tornando-o prazeroso.

Citando o estudo de Gardner em 1993:

“O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical. Desta forma é fundamental um trabalho conjunto do professor e da família no sentido de proporcionar o ambiente necessário para fazer nascer um “aluno expert”, isto é, um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance. Na música dá-se muita importância ao treino e à reprodução, descurando-se aspetos como a análise, a sistematização e a interdisciplinaridade” (Gardner, 1993).

No domínio do instrumento, Kodály associa as componentes técnica e emocional, referindo-se a estas como “*well-trained hand*” e “*well-trained heart*”, que, como o próprio refere, “devem ser desenvolvidas em conjunto, num equilíbrio constante”⁴. Alguns músicos podem preocupar-se mais com a parte técnica, a motricidade do

instrumento e a agilidade dos seus movimentos, descurando a parte expressiva da música, mas, segundo Kodály, estas componentes não devem ser dissociadas.

A reprodução exclusivamente técnica não faz o músico, representa antes um simples reprodutor da linguagem musical, como se tratasse de um robot programado para esse efeito. “A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens” (Clarke, 2002).

Referindo Kodály, “a nossa época de mecanização conduz por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino”⁴. Esta citação realça a importância entre a associação feita anteriormente, pois o discurso musical é, em certa medida, uma “função de expressão emocional, da capacidade de elaborar, de modular os dados afetivos e transformá-los em experiência integrando o seu mundo interior” (Caterina & Bunt, 2004).

“A premissa fundamental da filosofia de Kodály era que a música e o canto deveriam ser ensinados a proporcionar experiências prazerosas em vez de tarefas penosas.” (Zemke, 1977). Este pedagogo húngaro refere a voz como o primeiro veículo de expressão musical defendendo “que é o único instrumento que está disponível para toda a gente”. Através da entoação vocal os aprendizes evoluem de forma evidente as suas competências de leitura e a sua consciência de todos os aspetos da música. Através do canto existe uma ligação afetiva maior com a música, por ser uma ação física em que o corpo está mais ativo e também porque as canções têm a sua mensagem e o seu texto associado, representando o seu lado emotivo.

Como o próprio defendia:

“Os elementos musicais são instrumentos preciosos na educação: o ritmo desenvolve a atenção, a concentração, a determinação e o autocontrolo; a melodia abre as emoções; as variações dinâmicas e tímbricas aguçam a audição; finalmente o canto favorece tantas atividades físicas que os seus efeitos na educação física são imensuráveis”⁵.

A prática vocal aproxima a expressão musical das emoções, permitindo aos intérpretes desenvolverem a sua educação emocional através de lengalengas e canções, assim como também permite associar essa expressividade ao instrumento. Como é citado por Elliott, “música é uma questão de cantar e tocar instrumentos” envolvendo muito mais do que produzir apenas as notas de uma partitura, como

⁴ Retirado da página de “Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music”: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (consultado dia 18 de Janeiro de 2018, às 15:51)

podemos observar em muitas práticas musicais do mundo” (Elliott, 1995). Segundo Zemke, “o mais importante é atualizar o amor instintivo da criança por cantar e tocar, perceber a mudança de humor dele através das canções, os seus sentimentos, as suas experiências, o seu canto de forma clara, bonita e expressiva - em outras palavras, para trazer o milagre da música” (Zemke, 1977).

A relação entre a voz e o instrumento é referida como essencial por inúmeros investigadores da área, pois o músico não pode reproduzir mecanicamente aquilo que lê, deve atribuir aos motivos musicais uma expressividade, tal como na língua materna. Segundo Gordon, só se deve ensinar a ler e a escrever a sua própria língua após escutarem e falarem essa língua com idêntica compreensão (Gordon, 2000), e o autor Sousa comenta esta temática questionando se a criança aprende primeiro a falar ou a ler (Sousa, 2003).

Como referia Kodály e citando Sándor, “se tentássemos exprimir a essência desta educação numa só palavra, ela seria: cantar!” (Sándor, 1975). De realçar que “a premissa fundamental da filosofia de Kodály era que a música e o canto deveriam ser ensinados a proporcionar experiências prazerosas em vez de tarefas penosas” (Zemke, 1977).

Era exatamente isso em que Kodály acreditava nas suas ideologias, defendendo, também, que a experiência musical devia ser “o mais variada possível”, pois “sem tocar em música de câmara e cantando em Coros, ninguém pode ser um bom músico”⁵. Partindo deste ponto de vista podemos constatar a importância de praticar música em conjunto com outros colegas e músicos, numa diversificação de experiências enriquecedoras para o percurso musical do estudante.

No ano de 1987, o autor Gino Stefani referiu que:

“De uma maneira mais técnica a linguagem musical trata de um conjunto de elementos heterogêneos – altura, ritmo, timbre, dinâmica e forma que se mantêm unidos por convenções de vária ordem, convenções essas que concorrem para fazer da música uma prática comunicativa” (Stefani, 1987).

A referência sobre a afirmação feita por Zoltan Kodály surge como um ponto muito importante na investigação do tema que se propõe desenvolver neste Relatório, pois estabelece princípios base para a definição de um bom músico, cimentando pilares de

⁵ Retirado da página de “Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music”: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (consultado dia 18 de Janeiro de 2018, às 15:51)

orientação pedagógica que podem servir ao professor da disciplina de Formação Musical. O pedagogo e compositor húngaro sintetiza brilhantemente as quatro características fundamentais a desenvolver para alcançar um perfil musical de alto nível, conseguindo englobar tanto músicos leitores, como músicos não leitores, pois não menciona quaisquer competências de leitura na sua afirmação. Resumindo a asserção aqui analisada, um músico deve conjugar o desenvolvimento de várias percepções e habilidades, educando o ouvido, a inteligência, as emoções e a motricidade, através de uma manifestação equilibrada dessas componentes, assim conseguirá tornar-se num intérprete completo⁶.

Ao falarmos da aprendizagem da disciplina de Formação Musical é indispensável referirmo-nos à relevância da linguagem formal da música, sob forma de um código de interpretação e leitura que deve ser entendido por etapas. A doutrina principal da disciplina destina-se a fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que eles consigam descodificar as notas, Figuras rítmicas, entre outros símbolos musicais; relacionando a linguagem formal com o som através do reconhecimento visual, da percepção auditiva e da interpretação, vocal ou instrumental.

A tarefa do professor de Formação Musical é fazer a ponte entre o código musical e o som, unindo as duas vertentes através de pontos de entendimento que cheguem a todos os alunos. Cada docente tem a sua abordagem pedagógica individual, seguindo as diretrizes que considera mais indicadas para alcançar o objetivo final. Existe um número enorme de possibilidades a explorar na escolha de estratégias a aplicar, para servir da melhor forma o propósito da disciplina. O foco de trabalho deve ser direcionado de acordo com o nível que se está a lecionar, de modo a corresponder às exigências de cada grau, pois se o professor conseguir entender esse procedimento, poderá, assim, antever possíveis problemas.

Os primeiros graus da disciplina (1º e 2º) são cruciais para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois é a altura em que estes devem consolidar as bases de conhecimentos para os anos seguintes. Trata-se de uma fase de primeiro contato com a escrita e a leitura de ritmos e melodias, onde é importante dar todo o apoio e atenção possível para que os alunos possam assimilar os conceitos de uma forma correta.

A exigência das matérias aumenta de grau para grau, acumulando novas informações, completando a lista de conceitos da linguagem formal da música, progressivamente. Por esse motivo é relevante adaptar uma postura de acordo com o nível de conhecimento, porque existem atividades específicas que se podem

⁶ Retirado da página de “*Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music*”: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (consultado dia 18 de Janeiro de 2018, às 15:51)

desenvolver com uma turma de 1º ou 2º grau, embora não faça sentido aplicá-las com um 5º ou 6º grau (por exemplo, utilizar exercícios de padrões musicais como escolha múltipla ou de correspondência). Este tipo de trabalho pode ser utilizado como ferramenta complementar, pois tem como objetivo aprimorar o reconhecimento visual da linguagem musical e a diferenciação entre os vários códigos envolvidos.

10 - Atividades alternativas no âmbito da Formação Musical

10.1 - Introdução

Dentro do tema do presente Relatório pretende-se nomear alguns exercícios alternativos à pedagogia utilizada na Formação Musical. O conceito de tarefa ou atividade definido por Sacristán em 1988 refere que esta se trata de uma ação educativa, orientada para uma finalidade e estruturada de modo a despertar no aluno um processo que produza efeitos de acordo com essa finalidade (Sacristán, 1988). As atividades formais definem "um espaço problemático e uma série de condições e de recursos para atingir o objetivo" finalidade (Sacristán, 1988).

Em relação às práticas na FM, Fátima Pedroso afirma que em "primeiro caso o ditado tem sido a estratégia mais usada, tradicionalmente tocado pelo professor ao piano. No segundo caso recorre-se ao solfejo e exercícios escritos. A capacidade de percepção auditiva tem de ser trabalhada e desenvolvida, por isso o treino auditivo está sempre presente na educação formal de um músico" (Pedroso, 2004). De acordo com a mesma autora, "as aulas de Formação Musical incidem basicamente sempre nas mesmas tarefas e nos mesmos conjuntos de atividades", caracterizando-se "pela repetição de um conjunto pouco variado de tarefas às quais vai subindo o grau de dificuldade" (Pedroso, 2003).

No ano de 2005, Gary McPherson apontou erros à Formação Musical, referindo que "os jovens aprendizes deveriam ser expostos a uma série de habilidades performativas visuais, auditivas e criativas para os ajudar a expandir e desafiar de diferentes formas, de modo a aprenderem como coordenar os seus ouvidos, olhos e mãos" (McPherson, 2005). Se, por exemplo, "a escrita é apresentada como um conjunto de símbolos gráficos devendo corresponder a uma realidade musical que não está ainda apreendida, o método está condenado ao fracasso: a aprendizagem é extremamente fastidiosa, desencorajadora e desemboca numa taxa elevada de abandono" (Tafari, 2004).

Mas será que a prática pedagógica da Formação Musical se deve restringir a um conjunto de estratégias sem interesse e sem resultados para a aprendizagem dos alunos? Quais as alternativas que poderão ajudar a resolver esta questão?

A exaustão de atividades escritas, muitas vezes sem grande contexto musical e/ou com grande complexidade, traduzindo-se por uma “utilização única e sistemática de exercícios descontextualizados” (Pedroso, 2003). O que se conclui é que essa prática pedagógica acaba por prejudicar os alunos e dá uma imagem da Formação Musical como uma disciplina entediante. É necessário ser cuidadoso na escolha das estratégias, sobretudo nos primeiros anos da disciplina onde, é preciso expor as disciplinas de forma progressiva, pois há os alunos não tiveram qualquer proximidade formal com a música e estão a ter contacto com o código pela primeira vez.

Referindo William Anderson:

“É necessário desenvolver estratégias instrutivas que encorajem o foco de atenção sustentada durante a audição de música para alunos que tenham um armazém limitado de experiências musicais e vocabulário suficientemente sofisticado. À medida que os alunos aprendem a envolverem-se na audição de música com aumento progressivo do foco de atenção, (...) à medida que os alunos se tornam gradualmente capazes de ouvir música durante mais tempo seguido, a exposição de audição de música aumenta e as experiências requisitadas para o desenvolvimento mental musical aumenta” (Anderson, 2012)

10.2 - Fichas de apoio ao trabalho na Formação Musical

Os primeiros graus da disciplina (1º e 2º) são cruciais para criar um maior “envolvimento” da aprendizagem musical dos alunos, pois é a altura em que estes devem consolidar as bases de conhecimentos para os anos seguintes. Trata-se de uma fase de primeiro contato com a escrita e a leitura de ritmos e melodias, onde é importante o professor de FM dar todo o apoio e atenção possível para que os alunos possam assimilar os conceitos de uma forma correta, e mais tarde avançar para a escrita. Como foi citado anteriormente por Anderson, é preciso que os alunos aprendam a envolver-se na audição de música com aumento progressivo do foco de atenção (Anderson, 2012).

Em geral, a aprendizagem prática da escrita musical não é um processo fácil de interiorizar e é necessário iniciar com uma abordagem sensorial de ligação ao código musical, para que não se saltem etapas importantes. Como refere Tafuri, se a realidade musical ainda não está apreendida, a tarefa escrita (ditado) sairá fracassada, pois o aluno não sabe representar os símbolos gráficos na pauta musical (Tafuri, 2004). Cabe assim ao professor e Formação Musical, encontrar as vias de ensino com mais solidez para garantir uma aprendizagem minimamente sustentada, evitando que sejam criadas lacunas prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Indo de encontro ao tema deste capítulo, sugere-se que, sobretudo nos primeiros anos da disciplina, os alunos devam ter acesso a fichas de trabalho com tarefas simplificadas, como por exemplo, exercícios de correspondência ou de escolha múltipla (ver Anexo I e II, respetivamente). Desta forma é possível desenvolver um trabalho de familiarização visual com os símbolos musicais, uma opção estratégica que visa uma habituação aos padrões rítmicos e/ou melódicos que podem surgir no pentagrama. “A exposição a estruturas musicais (...) molda as perceções do ouvinte, sendo que os ouvintes interiorizam regularidades persistentes na música” (Thompson & Schellernberg, 2006), pois “a nossa percepção consciente de sons consiste, não em elementos isolados, ouvidos um por um, mas em padrões identificáveis” (Elliot, 1995).

Através da utilização de fichas de correspondência e escolha múltipla os alunos principiantes têm oportunidade de se integrar dentro da realidade musical, sem serem obrigados a escrever sobre algo que ainda não dominam. Assim, é possível ir ao encontro de uma aprendizagem gradual, visando o aumento da atenção e do vocabulário musical, como defende Anderson (Anderson, 2012).

As fichas de trabalho que representam os exercícios, de correspondência ou escolha múltipla, podem ter como tema: competências auditivas, teóricas ou de leitura; isto é, pode incidir sobre as várias componentes da disciplina de Formação Musical. Por exemplo, um ditado melódico (competências auditivas) pode ser preenchido através de um exercício de escolha múltipla (Anexo III); ou, avaliar a temática das unidades de tempo e compassos (competências teóricas) através de um exercício de correspondência (ver Anexo II).

De realçar que esta tipologia deve ser utilizada em todos os graus, mas que assume maior relevância nos graus iniciais, pois permite desenvolver habilidades de perceção visual e de compreensão dos padrões que representam a música na pauta. Em níveis mais avançados podem ser criados outros tipos de quebra-cabeças, utilizando este tipo de exercícios, tudo depende da escolha dos materiais e da forma como estes são dispostos pelo professor, explorando sempre os conteúdos programáticos definidos para esse grau. Exemplificando, pode ser apresentado um trecho rítmico através de uma atividade de escolha múltipla com variações de duração muito idênticas (Anexo IV); ou, utilizar um exercício de correspondência como memorização melódica de um excerto musical (Anexo V).

Outra opção alternativa que se pode utilizar, quanto a fichas entregues aos alunos, é a apresentação de materiais que organizem os vários conteúdos teóricos inseridos na Formação Musical. Neste sentido, é possível ao professor partilhar documentos com os alunos, com o intuito de consolidar um ou mais conteúdos que este considere essenciais à aprendizagem musical (ver Anexo VI). Como por exemplo, um professor

de turma de 1º grau pretende clarificar a temática das escalas, este pode elaborar um documento identificando esses elementos musicais, com o intuito de esclarecer essa matéria (Anexo VII).

Este tipo de materiais aperfeiçoa os conhecimentos teóricos e pode ter uma importância significativa para a aprendizagem dos alunos, porque, apesar de os alunos registarem no caderno as informações pedidas pelo professor, não parece ser suficiente para aprender um determinado conteúdo. Os documentos de consolidação teórica, juntamente com as fichas de escolha múltipla e/ou de correspondência, são materiais complementares à aprendizagem da Formação Musical.

Por exemplo, o docente de uma turma de 2º grau com interesse em trabalhar armações de clave, nesse sentido, pode elaborar um documento sobre o ciclo das quintas (5^{as}) (ver Anexo VIII) e entregar uma ficha de trabalho com exercícios de correspondência e escolha múltipla sobre as armações de clave (ver Anexo IX). Desta forma, é possível trabalhar conceitos teóricos num contexto diversificado, e onde o professor pode explorar várias conjugações do mesmo conteúdo. O exemplo supracitado serve de amostra disso, porque apresenta armações em clave de sol na 2ª linha e clave de fá na 4ª linha (Exercícios 1 e 2), questiona o conteúdo de vários pontos, como o entendimento das relativas maiores e menores (Exercícios 3.1 e 3.2) ou a característica especial de fá maior (Exercício 3.4), e, apesar desse exponencial, não repete nenhum tipo de exercício ou pensamento associado.

10.3 - Composição e descaraterização melódica

Dentro das estratégias alternativas ao plano pedagógico da Formação Musical destaca-se a atividade de composição, que pode ser uma opção eficaz e motivadora, pois os alunos têm a oportunidade de monitorizar sons que os próprios criaram. É uma tarefa que implica, *a priori*, algum conhecimento musical, para que seja possível identificar os padrões musicais que se querem aplicar na composição. Em concordância, Koopman refere-se à composição como uma atividade que depende da compreensão musical (Koopman, 1995). Durante a prática composicional, deve usar-se a audição interior e a antecipar aquilo que pretendem criar e transpor para a partitura, desenvolvendo competências relevantes para o pensamento musical.

De acordo com Sloboda:

“Ao nível da composição englobam-se todos os procedimentos cognitivos da criatividade, aplicando-se uma linguagem musical própria, registada na partitura” (Sloboda, 2008).

Este tipo de atividade pode ser inserida no plano pedagógico da disciplina como tarefa de aula, individual ou cooperativa, e também como trabalho para casa. Sendo que, em contexto de aula, esta tarefa obriga a um trabalho intensivo de audição interior, pois os alunos devem ouvir “para si” aquilo que pretendem escrever, sendo que seria inviável estarem todos a cantar ao mesmo tempo. Em contexto de trabalho autónomo, considera-se, também, a composição como uma prática benéfica para aprendizagem, porque existe oportunidade para experimentar no próprio instrumento, mais tempo para tomar as decisões e menos pressão para compor, pois os alunos desenvolvem o trabalho em casa.

A prática composicional deve ser monitorizada pelo professor de acordo com um objetivo final, podendo o mesmo estabelecer regras, que visam limitar as ações dos alunos, mas, ao mesmo tempo, direcionar o foco da atividade para o seu objetivo. Por exemplo, as regras deliberadas para o exercício podem ser: escrever uma melodia em modo maior, que inicie com um intervalo de 4ª perfeita, tenha no mínimo 4 compassos, e termine com um movimento da sensível para tónica. Neste caso, pelas características da descrição, seria possível aplicar-se a uma turma de graus iniciantes, pois não tem grandes condicionantes ao nível musical.

Em análise ao exemplo supracitado, o professor da disciplina incide apenas sobre os conteúdos como: modo maior, intervalo de 4ª perfeita, movimento de sensível/tónica; não sendo específica na divisão, nem no número de tempos dos compassos. A utilização da composição, regularizada, na aula de Formação Musical permite abordar uma série de conceitos, aplicando-os na prática e proporcionando, assim, aprendizagens muito ricas para o entendimento musical. A conceptualização de determinadas estruturas musicais é importante pois “a nossa perceção consciente de sons consiste, não em elementos isolados, ouvidos um por um, mas em padrões identificáveis” e, através da composição, entender as melodias como “saudações, avisos, perguntas, afirmações, frases melódicas e ritmos” (Elliott, 1995).

De salientar, que as regras devem ser estabelecidas com respeito a um objetivo final, que deve ser estipulado de acordo com o programa do nível da turma, assim como das suas necessidades de aprendizagem. Reafirma-se, que o objetivo deste Relatório não passa por apresentar estratégias aplicadas por mera inovação, o intuito é que as mesmas surjam como uma alternativa exequível e frutífera para a aprendizagem musical.

Outro tipo de exercício que se pode desenvolver na aula de FM é a transformação de materiais musicais, melódicos ou rítmicos, que já são conhecidos previamente. Através da modificação de padrões já existentes é possível estabelecer um termo de comparação entre as várias células musicais envolvidas no processo. A nível melódico

podem desenvolver-se modificações quanto ao modo em que se encontra, ou seja, uma melodia estar em modo maior e ser entoada em modo menor. Este tipo de atividade, nomeado de descaracterização modal, possibilita aos alunos tomar consciência entre as diferenças das duas versões e também, posteriormente, identificar qual a alteração a ser feita formalmente na partitura.

Como refere Anderson num dos estudos efetuados sobre a audição, a consciência é “ampliada” através da “abertura a uma nova informação”, uma “situação no presente”; uma “consciência de novas distinções e consciência de múltiplas e possíveis perspectivas” (Anderson, 2012). O autor associa a sua ideologia com o conceito de “flexibilidade cognitiva, referindo ainda que “são pontos de partida para o estudo do efeito da instrução de uma audição conscienciosa” (Anderson, 2012).

A ligação da flexibilidade cognitiva à criatividade resulta da identificação de dois tipos de pensamento flexível, por parte de Guilford (1959) e de Mednick (1962): o pensamento divergente e a fluência associativa. O primeiro envolve a capacidade de utilização da atenção difusa, permitindo ao indivíduo gerar ideias em maior número e com maior originalidade. O segundo refere-se à capacidade do indivíduo para encontrar ligações entre associações distantes, permitindo a descoberta de soluções para problemas. Na literatura mais recente surgem igualmente associações entre flexibilidade cognitiva e comportamento criativo, sendo ambas referidas como fundamental na perceção de alteração de recompensas, no redirecionar da atenção e na abrangência de várias categorias, permitindo a criação de novas e originais ideias (Charles & Runco, 2000; Guilford, 1959; Kloo, Perner, Kerschhuber, Aichhorn, & Schmidhuber, 2010; Ochse, 1990; Ribeiro, 1998; Runco & Mraz, 1992; Runco, Plucker, & Lim, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2000; Thurstone, 1959).

O principal objetivo deste tipo de tarefa é permitir aos alunos que comparem os padrões musicais entre si e, assim, poderem aprender, sem ter que recorrer forçosamente à escrita musical. Torna-se pertinente sugerir a união entre a prática criativa (composição) e a modificação de padrões musicais, sempre com intuito de potencializar aprendizagens em aula. Citando Thompson e Schellernberg, “o processo de evolução cultural cumulativa requer, não apenas invenção criativa, como também transmissão precisa de inovações existentes” (Thompson & Schellernberg, 2006).

Desta forma, a título de exemplo, os alunos podem criar uma frase musical em conjunto, que, depois de aprendida e entoada por todos, sofrerá algumas alterações com vista a estabelecer um termo comparativo entre a primeira e a segunda versão. A construção da primeira frase é monitorizada pelo docente, que solicita aos estudantes que, individualmente e, pulsação a pulsação, selecionem uma célula rítmica e as respetivas notas, dentro das que estão ao dispor. O resultado final incluirá o contributo dos alunos, pois cada um escolheu uma célula musical daquela composição, que será posteriormente alterada, como forma de criar um termo comparativo. Através deste

tipo de atividade é possível aumentar os índices de sucesso e motivação da turma, e, ao mesmo tempo, apresentar estratégias alternativas ao ensino estigmatizado que se pratica na Formação Musical.

10.4 - Ditados alternativos ao panorama da Formação Musical

Dentro da temática deste capítulo, apresentar-se-ão algumas tipologias de ditados mais motivantes, pois no panorama da Formação Musical avalia-se a componente auditiva através de uma série de exercícios, chamados ditados, que podem ser adaptados a uma realidade mais atrativa. As práticas da disciplina de Formação Musical “incidem basicamente sempre nas mesmas tarefas e nos mesmos conjuntos de atividades, como os ditados, as leituras, as entoações e todos os conceitos que englobam a teoria musical” (Pedroso, 2003) de acordo com a autora, a prática pedagógica da disciplina envolve processos repetitivos, o que se considera ser prejudicial para a motivação dos alunos.

Em seguimento da ideia expressa anteriormente, considera-se possível trabalhar competências auditivas sem recorrer aos ditados que habitualmente compõem a prática pedagógica da disciplina. Existem alternativas como: ditados de erros, ditados melódicos com ritmo dado, ditados rítmicos com melodia dada, ditados mistos, ditados de escolha múltipla e/ou ditados de identificação de partes. Considera-se que estas diferentes tipologias de trabalho auditivo possam aliviar a questão dos ditados mais utilizados, como o ditado melódico; e também fazer a ponte entre as componentes, sem abordá-las individualmente e de forma crua.

Deste modo, consideram-se as tipologias de ditado apresentadas como alternativas viáveis ao panorama atual da disciplina, devido a uma vantagem; em todas, é possível trabalhar melodia sem que tenha que fazer um ditado melódico. Na prática da Formação Musical, o ditado melódico é uma atividade que engloba a escrita de uma melodia, transpondo para a partitura as suas características de duração e altura. Este exercício auditivo é a tarefa mais complexa da disciplina, sendo o “calcanhar de Aquiles” de muitos alunos, pois exige uma compreensão musical que, muitas vezes, não é suportada pelas práticas pedagógicas do professor.

Mais uma vez, refere-se a perspetiva de Anderson:

“É necessário desenvolver estratégias instrutivas que encorajem o foco de atenção sustentada durante a audição de música para alunos que tenham um armazém limitado de experiências musicais e vocabulário suficientemente sofisticado. À medida que os alunos aprendem a envolverem-se na audição de música com aumento progressivo do foco de atenção, (...) à medida que os alunos se tornam gradualmente

capazes de ouvir música durante mais tempo seguido, a exposição de audição de música aumenta e as experiências requisitadas para o desenvolvimento mental musical aumenta” (Anderson, 2012)

Por exemplo, “a deteção de erros permite ao estudante trabalhar uma habilidade de percepção auditiva muito importante, que é, ouvir, lembrando e comparando todas as partes” (Karpinski, 2000). Sendo que, “as competências desenvolvidas na deteção, e consequente correção de erros, assumem uma importância indiscutível para os músicos” (Karpinski, 2000). Em 1990, Pembrook e Riggins, enquanto analisavam as aulas de *aural skills*⁷ nos estados unidos da américa, descobriram que a identificação de erros era uma das atividades menos praticadas nessas classes (Pembrook & Riggins, 1990). Os mesmos investigadores concluíram que, a deteção de erros deveria ter um maior foco no currículo da disciplina, e a qual deveria ser dada alguma atenção nas tarefas musicais. O estudante responde, não apenas onde se encontra o erro, mas também a natureza do erro. Isto promove amplamente as oportunidades de praticar, utilizando uma linguagem com a qual os músicos comunicam, através de ideias musicais (Wohlman, 2013).

Na realização de um ditado de deteção de erros, como pode ser observado na Figura 2, o processo é o mesmo, através da comparação entre duas partes, a versão escrita que está errada, e a versão que é ditada, que está correta. No desenvolvimento desta atividade os alunos devem identificar com um “x”, os erros que estão escritos na partitura, corrigindo para aquilo que consideram ser a versão correta. Os erros que surgem representados podem ser de componente rítmica ou melódica, dependendo do objetivo traçado para o exercício.



Figura 2 - Ditado de erros sobre a melodia de Adagio De Albinoni.

⁷ No sistema americano, as aulas de *Aural Skills* representam uma função idêntica à da Formação Musical no ensino artístico especializado em Portugal.

Nos ditados rítmicos com notas dadas, quando se inicia o exercício, as notas musicais já estão dispostas na pauta, o aluno tem que escrever o ritmo dessa melodia. No sentido contrário, ao iniciar um ditado melódico com ritmo dado, as células rítmicas já constam no pentagrama, o objetivo é escrever as notas desse excerto musical. Estes dois tipos de ditados são cruciais para desenvolver a aprendizagem musical, pois permitem sustentar uma evolução progressiva desses vários momentos. Através da separação entre escrita de ritmo e escrita de melodia, mas, ao mesmo tempo, expondo a turma a um exemplo melódico, é possível contextualizar, gradualmente, a aprendizagem musical.

10.5 - Prática instrumental no âmbito da Formação Musical

A última atividade sugerida neste capítulo, engloba a prática instrumental inserida na disciplina de Formação Musical. A proposta presente visa incluir a performance instrumental na prática pedagógica da disciplina, servindo de aprendizagem para quem interpreta e para quem ouve. Elliott considera que:

“Aprender a ouvir criticamente, com critério estratégico, desenvolve-se a partir da audição dos nossos próprios esforços para fazer música bem. Cresce através do ato de fazer escolhas práticas musicais, avaliar os resultados dessas escolhas musicais, testar estratégias artísticas alternativas na resolução de um problema musical e desenvolver descrições pessoais destas alternativas em relação aos condicionamentos artísticos de uma prática musical” (Elliott, 1995).

Neste sentido, pretende-se estimular o espírito crítico dos ouvintes e do *performer*, assim como a relação entre as obras musicais apresentadas e os conteúdos da disciplina. Enquanto um dos alunos interpreta uma peça do seu repertório, os restantes podem ouvir, sendo que, no conjunto, todos podem retirar ilações importantes para o pensamento musical. Parafraseando Sloboda, “todas as nossas relações com a música como, por exemplo, escutar ou executar música, são comportamentos apreendidos culturalmente, e que entender os mecanismos cognitivos envolvidos neste desenvolver de habilidades, passa necessariamente, pela compreensão do pensamento humano, isto é, pela cognição” (Sloboda, 2007). Desta forma, considera-se crucial fortalecer a relação entre o pensamento cognitivo musical e a prática instrumental, pois, habitualmente na Formação Musical, este pensamento é apenas associado à componente auditiva.

Por exemplo, o professor pode escolher um aluno, com dificuldades em acordes com inversões, para apresentar algumas das peças ou estudos que interpreta no seu instrumento; após o docente selecionar vários excertos, que devem conter esses movimentos de acordes invertidos, consegue evidenciar essas características para

todos, sendo o performer como veículo de emissão sonora. No fim de contas, todos saem a ganhar com esta atividade, pois os alunos que ouvem, elaboram uma associação entre o treino auditivo e o conceito de “acorde com inversão”, e o intérprete acaba por estabelecer essa mesma relação através da prática. Este tipo de atividade permite corresponder ao que Elliott refere como, “testar estratégias artísticas alternativas na resolução de um problema musical”, acrescentando que “o conhecimento requerido para ouvir eficazmente as obras musicais de uma dada prática envolve os mesmos tipos de conhecimento requeridos para atuar, improvisar, compor” (Elliott, 2005).

Esta atividade pode ser aplicada também numa abordagem atomista da flexibilidade cognitiva, nomeadamente a flexibilidade espontânea (Cools *et al.*, 2001; Frick *et al.*, 1959; Phillips, 1997; Phillips *et al.*, 2002; Ravizza, & Carter, 2008; Rogers *et al.*, 1999; Sacharin, 2009), onde se promove a “capacidade para produzir uma diversidade de ideias, relativamente a uma situação não estruturada. Os processos de controlo referem-se à capacidade para realocar a atenção em torno de novas e relevantes características dos estímulos ambientais” (Rogers *et al.*, 1999). Através da prática instrumental inserida na disciplina de Formação Musical, os alunos podem desenvolver a aprendizagem de conteúdos, sendo expostos a novos contextos (performance de um colega).

O processamento auditivo é entendido como a habilidade cognitiva que depende do som como *input* e que o sujeito pode, cognitivamente, processar e controlar as perceções provenientes dos mesmos. Esse processamento possibilita analisar, compreender, manipular e sintetizar sons, grupos de sons e padrões sonoros (McGrew, 2009). Desta forma, “a exposição a estruturas musicais” através do uso do instrumento “molda as perceções do ouvinte, sendo que os ouvintes interiorizam regularidades persistentes na música. O resultado é um processo de ignição que liga influências inatas e aprendidas na perceção da música” (Thompson & Schellenberg, 2006).

Esta atividade pode ser complementada com uma de composição em conjunto, basta, primeiro, que o professor peça aos alunos para trazer o seu instrumento para a aula de Formação Musical. Depois de finalizado o processo de composição, previamente descrito no capítulo destinado, os alunos podem interpretar a obra musical que os próprios compuseram e, assim, ter contato com o código musical sem ter que fazer ditados ou ler. Sendo que, esta atividade mista, implica exercitar, de outra forma, as diversas especificidades aurais, num contexto eficaz pela sua grande componente motivacional, porque os alunos interagem musicalmente e partilham experiências que geram empatia com a aprendizagem musical. Esta opção pedagógica pode enquadrar-se num princípio construtivista estabelecido por Doolittle, afirmando que “a cognição é um processo adaptativo, isto é, envolve adaptação ao meio (social, cultural e físico)” (Doolittle, 1999).

Os resultados dependem do planeamento da atividade, de modo a que, os materiais musicais a executar pelos alunos devam ser adaptados ao seu nível técnico e, também, de forma, a que a atividade se traduza numa experiência significativa para a aprendizagem dos alunos. O objetivo passa por alcançar um “estágio cognitivo que envolve a formação de uma representação interna, simbólica ou abstrata da música” (Sloboda, 2008), considerando que “a aprendizagem é um processo em que o indivíduo organiza e dá sentido à experiência, não resultando, portanto, na representação acurada da realidade” (Doolittle, 1999).

11 - A Matemática e a Música

A teoria musical apresenta um papel muito importante na estruturação do conhecimento desenvolvido na disciplina, pois complementa a prática letiva, seja auditiva ou de leitura. A consolidação de matérias teóricas é essencial para estabelecer princípios base, pois é uma ferramenta essencial na compreensão do código musical. No entanto, cabe ao professor fazer a conexão entre as várias partes do processo em que se insere a aprendizagem musical, guiando os alunos através da evolução desse percurso, que dificulta em cada grau. É realmente importante encarar o código musical formal como uma linguagem simples, que pode ser traduzida através de cálculos matemáticos básicos, sendo uma alternativa para os alunos que manifestem um pensamento mais lógico e exato.

De acordo com o conhecimento geral, a Matemática é uma ciência sustentada pelas correlações que fazemos e está presente nas mais diversas situações do quotidiano, traduzindo através de fatores numéricos o que acontece no plano físico, uma distância, uma medida, um cálculo. O raciocínio matemático contém o ato pelo qual a mente humana se distancia do mundo externo, que ocorre em si mesmo ou por si mesmo, de modo a que, não são os objetos presentes no mundo físico que filtram o raciocínio, mas a maneira de organizá-los, categorizá-los ou mesmo de entender a sua estrutura em relação a si próprio e ao ambiente (Piaget, 1971).

Como citado por Rodrigues, em 1999:

“No limiar do terceiro milénio da nossa era a célebre expressão de Leibniz, ‘Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi’ (A música é um exercício oculto de aritmética de uma alma inconsciente que lida com números)” (Rodrigues, 1999).

No que toca ao raciocínio matemático, a música possui duas componentes importantes, duração e altura; e quer em termos rítmicos ou melódicos é possível

entender a sua lógica de organização, pois baseia-se em cálculos simples. Essas bases referenciais servem de suporte à atividade musical, estruturando-a através de determinados segmentos lógicos e de compreensão racional.

Bromberg e Abdounur referem ainda que até ao século XVI a divisão das ciências matemáticas era feita em quatro partes, proveniente da Escola Pitagórica: a matemática, representada pela aritmética e pela geometria, juntamente com a música e a astronomia, fazendo assim parte integrante do grupo das artes matemáticas, pertencentes às Artes Liberais no grupo denominado por *Quadrivium*. A correlação histórica e teórica sobre os campos de interseção que existem entre a matemática e a música é facilmente observada desde os estudos pitagóricos, na configuração educacional das comunidades Gregas, no uso da motivação bélica e para a cidadania do império Romano, na reformulação de melodias na Idade Média e até no uso de aplicativos nos *smartphones* nos dias de hoje (Bromberg e Abdounur, 2011).

Na Grécia antiga (V A.C.), foi desenvolvido o raciocínio matemático, além de outros importantes princípios do conhecimento, sendo este um elemento primordial para a o pensamento musical (Loureiro, 2010). Na verdade, numa das primeiras experiências do filósofo e matemático Pitágoras, foi possível comprovar quanto a música e a matemática estão intrinsecamente ligadas. Ao utilizar a vibração de uma corda para produzir som e constatar que se pressionar a corda precisamente no centro, surgiria o mesmo som, mas uma oitava acima, iniciou-se uma jornada de conhecimento aliando Música e a Matemática.

Outra contribuição de Pitágoras para a relação entre a música e a matemática, consistiu na descoberta fundamental da dependência dos intervalos musicais dos quocientes dos primeiros números inteiros. Em termos dos comprimentos de uma corda esticada, em particular do monocórdio, das proporções simples traduzem-se no uníssono, dado pela razão 1:1, na oitava (*diapason*) por 1:2, na quinta (*diapente*) por 2:3 e na quarta (*diatessaron*) por 3:4. Estas razões podem ser obtidas a partir daqueles quatro números inteiros, correspondendo, respetivamente, a uma corda de comprimento igual a 12 unidades (uníssono), reduzida a metade 6 (oitava), a 8 unidades (quinta) ou a 9 (quarta) (Rodrigues, 1999). A partir de tal experiência, os intervalos musicais passaram a ser denominados de consonâncias pitagóricas (Novaes, 2006).

Mais tarde, no século XVII, Galileu Galilei referiu sobre a questão das cordas vibrantes e das consonâncias que os intervalos musicais não dependem “nem do comprimento das cordas, nem da sua espessura, mas da proporção existente entre as frequências das vibrações, e, portanto, das ondas que, propagando-se no ar, atingem o tímpano do ouvido fazendo-o vibrar nos mesmos intervalos de tempo” (Galileu Galilei, 1638).

Na Música é possível interpretar o que acontece sonoramente e traduzir através de processos lógicos e de racionalidade matemática. Por exemplo, as distâncias entre notas, denominadas de intervalos, são nomeadas de acordo com o número de sons que se encontram nessa mesma distância (segundas, terceiras, quartas, etc.), sendo que a sua classificação se altera de meio-tom em meio-tom. Considerando a ordem de nomenclatura dos intervalos e a sua constituição: uma segunda menor possui meio-tom, uma segunda Maior tem um tom, ou seja, dois meios-tons; seguindo-se da terceira menor com um tom e meio, e assim sucessivamente tal como está representado na Figura 3, seguinte. Com isto pretende-se evidenciar que o cálculo intervalar se baseia na contagem de tons e meios-tons, ou seja, a adição e subtração de parcelas de uma unidade ou da sua metade.

O círculo de quintas, ou relógio cromático de 12 tons, representado na Figura 3 apresenta a associação entre as 12 notas da escala cromática, as armações de clave correspondentes a cada escala, e as escalas menores (m) relativas das escalas maiores (M). Simplificando, o círculo de quintas é um esquema que ajuda a encontrar as notas em qualquer escala, a transpor as músicas para diferentes tonalidades, a compor e entender as armações de clave, as escalas e os modos.

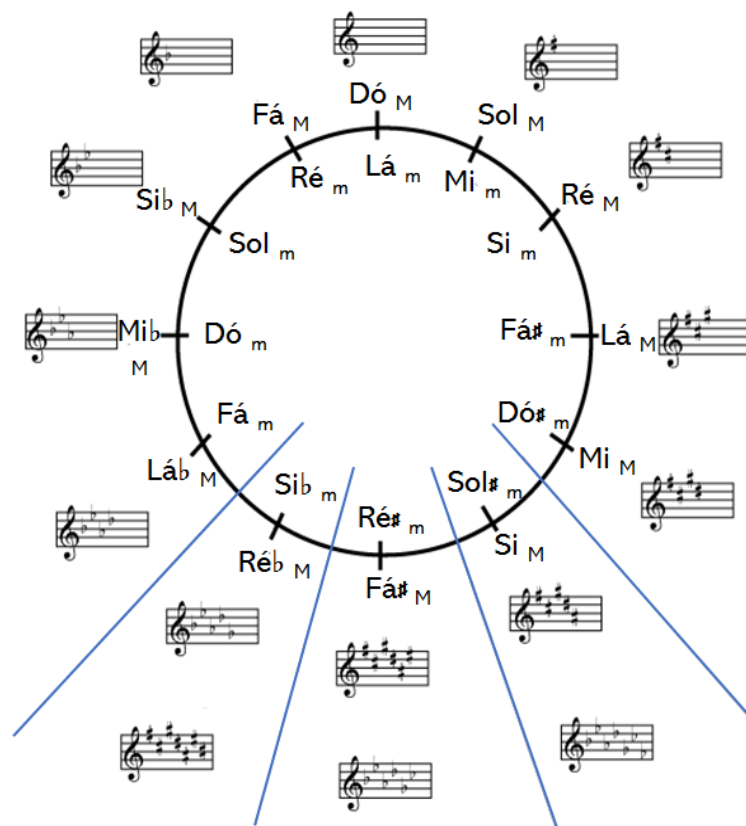






























Figura 3 - Círculo das quintas, adaptado de Rodrigues, 1999 e Ricardo Frade, 2014.

11.1 - Proporcionalidade Associada À Música

Outro exemplo musical, onde se aplicam princípios matemáticos, é o ritmo, ou, por outras palavras, a duração das notas, pois a música e a matemática podem ser associadas na representação dos tempos das notas musicais. A organização estrutural desses materiais centra-se no princípio da proporcionalidade, onde os mesmos se multiplicam ou dividem por dois. Quer isto dizer que os ritmos são esquematizados através dessa relação proporcional, sendo "o dobro" ou "a metade" uns dos outros. Exemplificando, uma semínima tem metade do valor de uma mínima e o dobro da duração de uma colcheia. Ao analisarmos a Tabela 2, podemos constatar que o termo "semi" surge como prefixo das células rítmicas que correspondem a metade de outras células.

O sistema rítmico musical pode ser entendido através da divisão em que a unidade de tempo (pulsção) se insere. Caso esta se reparta em frações de 2 ou múltiplos de 2, consideramos estar em Divisão Binária, no caso de se dividir em 3 ou múltiplos de 3, nomeia-se de Divisão Ternária. Esta representação pode ser observada na Tabela 2, seguinte.

Tabela 2 - Representação dos tempos e Figuras rítmicas das notas musicais e sua divisão proporcional em que um compasso é uma unidade musical composta por determinada quantidade de notas musicais em que a soma das durações coincide com a fração indicada como fórmula do compasso.

	Figuras Rítmicas	Tempo	Divisão Proporcional					
Semibreve		1	2 	4 	8 	16 	32 	64 
Mínima		1/2		2 	4 	8 	16 	32 
Semínima		1/4			2 	4 	8 	16 
Colcheia		1/8				2 	4 	8 
Semicolcheia		1/16					2 	4 
Fusa		1/32						2 
Semifusa		1/64						

A estrutura formal que sustenta a linguagem musical é preciso ser sempre associada ao som, através de uma prática sensorial. O professor deve fixar pontos de entendimento crucial entre as várias componentes da disciplina, sobretudo quando menciona conceitos teóricos. O tempo de concentração dos alunos é diminuto quando se trata de uma aula de contexto teórico e o excesso de informação é contraproducente. Assim, torna-se relevante referir que o professor deve temporizar eficazmente a diversidade de abordagens aos conteúdos e organizar uma exposição exata dos mesmos, mediante a escolha de estratégias a aplicar nas suas sessões.

12 - Alternativas pedagógicas sem recurso à notação musical

Na Formação Musical (FM), disciplina desenvolvida no âmbito do Ensino Artístico Especializado, existe um contato imprescindível com o código musical, pois o objetivo passa por entender todos os materiais envolvidos quer no ato de leitura ou de audição. A função principal do professor passa por transmitir aos alunos como interpretar as frequências sonoras e a sua duração, de acordo com a notação explícita na linguagem musical formal, de modo a que estes consigam executá-la seja através da sua prática instrumental ou vocal. Esta é a finalidade do professor de FM, cujos ensinamentos servem de suporte às outras disciplinas como Instrumento e Música de Conjunto, mas também, num percurso mais avançado, é igualmente fundamental o recurso a outras áreas do conhecimento musical – como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise e a Composição (Kühn, 1998; Pratt, 1992).

Podemos afirmar que o docente é um facilitador de entendimento das matérias base em que assentam os princípios da Música. Sendo o responsável por introduzir os conhecimentos adjacentes ao pentagrama, a lógica dos símbolos que surgem na partitura. A ação pedagógica ao longo das várias sessões da disciplina tem esse propósito como um fim global, que está na génese da disciplina e que é de conhecimento geral. Helena Caspurro refere-se em relação a esta questão mencionando a dependência que é criada em volta da notação musical, fruto da "sobrevalorização ou mesmo monopolização da leitura e da escrita associados à grande maioria da aprendizagem e execução musicais nos Conservatórios" (Caspurro, 1999).

Mas será de fato essencial planificar a nossa abordagem estratégica limitando-a ao contato com a linguagem formal da Música? Ou será possível utilizar conceptualizações mais simples na interpretação de acontecimentos sonoros e ao mesmo tempo trabalhar o raciocínio lógico musical?

A Música pode ser tratada através de uma linguagem informal e sem contato direto com a notação, pois como defendem na sua ideia geral Priest (1993), Pinheiro (1999) e Swanwick (2000), a notação deve ter um caráter não obrigatório de apoio ao treino auditivo. Sendo corroborados pelo compositor francês Alain Louvier (1996), que considera imperativo realizar atividades cujo único fim seja a audição inteligente, prescindindo da partitura. O conceito de audição inteligente passa pelo entendimento e configuração de conceitos básicos associados a um padrão sonoro em específico, identificando-o através de uma definição simples (Priest, 1993; Pinheiro, 1999; Swanwick, 2000; Louvier, 1996).

Torna-se perfeitamente possível traduzir organizações de sons ou modelos rítmicos recorrendo a nomenclaturas acessíveis e que permitam organizar o processamento das informações de forma mais rápida. Um movimento ascendente por grau conjunto de cinco notas diatônicas, por exemplo, destaca-se como um padrão facilmente identificável, assim como, uma determinada tipologia de acorde que surge em uma melodia em específico. Este tipo de atribuição simbólica de conceitos permite resumir celeremente acontecimentos sonoros agrupados, transformando as frequências em informação sintetizada e com significado particular para o ouvinte.

Como foi referido anteriormente, a concetualização de determinadas organizações sonoras permite uma verbalização simplificada dos acontecimentos, possibilitando uma recolha de informações sobre o que se está a ouvir. Esse fenómeno de organização da informação em unidades significativas é conhecido como *chunking*, ou seja, a estruturação de material musical em algo coerente sobre a via de representações mentais já estabelecidas. No fundo a técnica de *chunking* trata-se de uma perceção de padrões que, caso não sejam reconhecidos pelo executante, não terá resultados frutíferos para o seu desenvolvimento musical, pois se não consegue interpretar a informação previamente assimilada, não conseguirá projetar as representações mentais e assim organizar aquilo que está a ler ou a ouvir.

O maior problema é que os alunos pensam a leitura “nota a nota” ou “célula a célula” e essa prática prejudica claramente as capacidades de uma interpretação assertiva dos materiais formais existentes. Sloboda, propõe que os indivíduos devem entender o que está a ser lido como um discurso musical, em busca de “um desejo de saber como uma peça soa” (Sloboda, 2005).

Outras opções consideráveis nesta perspetiva de fuga ao uso excessivo da partitura são os grafismos de aproximação à leitura, chamados diagramas. Através da sua leitura é possível relacionar o som com o que o que é representado graficamente, sem ter contato com o pentagrama ou qualquer tipo de detalhe referencial, apenas a estrutura da obra e as suas principais referências de intensidade.

Sloboda também evidencia esta fase como a fase posterior à enculturação desenvolvimentista, ou seja, “aquela que resulta da nossa exposição durante a infância

aos produtos musicais comuns da nossa cultura”. A parte que interessa no desenvolvimento de competências ligadas com a disciplina de Formação Musical é a fase de “aquisição de habilidades específicas através do treino. Estas habilidades não são consideradas universais numa determinada cultura, são aquelas que transformam os cidadãos comuns em músicos” (Sloboda, 2008).

Deve-se mencionar que a afirmação de John Sloboda mas somente para os indivíduos que tiveram formação por algum tempo num instrumento, quer eles tenham ou não seguido carreira profissional. Isto quer dizer que é preciso considerar que nas instituições de Ensino de Especializado da Música, denominadas Conservatórios, formam tanto intérpretes profissionais como indivíduos que seguem outra carreira, mas que mantêm a prática instrumental e/ou se tornam ouvintes e conhecedores da linguagem formal da Música. Nesse sentido, é perentório referenciar que “o que é válido para a educação do músico também é válido para a educação do ouvinte de música” (John Dewey, *cit.* em Elliot, 1995).

Outra das formas de associar conceitos musicais, sem utilizar diretamente o código musical, é através da representação de gestos. Um dos métodos conhecidos, virados para este tipo de trabalho, é a fonomímica, onde é possível representar notas musicais através de vários gestos, ligando-os à frequência e ao nome dessa mesma nota. Dentro da pedagogia musical, este tipo de atividade é mais associado à disciplina de Iniciação Musical, ensinada do 1º ao 4º ano de escolaridade, e que precede a Formação Musical como disciplina de trabalho aurial.

De acordo com este modelo de trabalho, é possível criar outros gestos ou associações físicas, de forma a desenvolver o entendimento de conceitos através da alienação com o aspeto físico. Por exemplo, o professor pode representar variações de ritmos binários simples, em torno da subdivisão em quatro partes, utilizando o posicionamento dos dedos de uma das suas mãos. O gesto com os quatro dedos separados, demonstra a célula rítmica que divide a unidade de tempo (binária) em quatro partes, isto é, se a unidade de tempo for a semínima, as quatro partes serão quatro semicolcheias. Continuando, se os quatro dedos simbolizam as quatro parcelas que dividem o tempo, quando os dedos se unem, significa que as partes estão unidas com uma ligadura de prolongação. Por outro lado, quando um dos dedos não é visível, representa a substituição dessa figura por uma pausa do mesmo valor (ver Anexo X).

Este tipo de associação entre o gesto e o código musical, permite estabelecer uma conexão entre a simbologia formal da Música e o processo cognitivo musical. Sendo que, o aluno não só faz essa mesma associação, como pode entender que, no ritmo, as células podem ser entendidas através de uma união entre várias partes, podendo assumir diversas formas escritas. Por exemplo, uma colcheia com um ponto de

aumentação e uma semicolcheia, equivale a três semicolcheias ligadas, mais uma semicolcheia (ver Anexo XI).

13 - Leitura “à primeira vista”

A leitura “à primeira vista” trata-se da habilidade de ler uma pauta musical pela primeira vez, sem nunca a ter visto anteriormente. É uma tarefa que exige concentração e foco no acompanhamento visual enquanto a leitura decorre, assim como, um conhecimento do código musical que permita reagir mais rapidamente.

Esta competência musical tem sido dos temas mais debatidos entre professores de Instrumento e de Formação Musical é, pois constata-se que muitas vezes os alunos não evidenciam os melhores registos nessa competência em particular. Esta questão retrata um problema crónico entre as disciplinas, pois desde sempre surgem este tipo de queixas por parte dos colegas que lecionam Instrumento e também Música de Conjunto. Como já foi referido em outros capítulos da Investigação, o papel do professor de Formação Musical é transmitir as bases teóricas e práticas da Música, preparando os instrumentistas para a leitura e interpretação do código formal; quando essa tarefa não é desempenhada com sucesso as culpas caem sobre a competência do professor de FM e sobre as suas estratégias pedagógicas, questionando sobre a quantidade de tempo em que os alunos contactam com a partitura, especificamente com trabalho de leitura à primeira vista.

Sendo uma competência transversal às duas disciplinas, a questão deve ser abordada de forma complementar, uma vez que os professores de Formação Musical é a principal fonte de informação e contextualização da linguagem musical, enquanto os professores de outras disciplinas (sobretudo Instrumento), são elementos de consolidação dessas ferramentas de leitura. Não esquecendo que o professor de FM leciona um grupo de alunos simultaneamente e o professor de Instrumento tendo apenas um aluno de cada vez tem a possibilidade de esclarecer algumas dúvidas de forma mais incisiva. No fundo, ambas as partes devem contribuir para o melhor desenvolvimento da formação do aluno dentro da sua experiência musical, articulando os seus esforços para que este se sinta confortável na leitura da simbologia representada no pentagrama.

Mas será que a questão base reside apenas no tempo aplicado na prática de leitura à primeira vista, seja por parte de professores ou alunos? Ou será uma questão técnica no que toca ao planeamento estratégico dessas mesmas práticas?

Na verdade, existem condições para discutir este dilema que se perpetua no tempo e na história das Escolas de Ensino Artístico Especializado, sobretudo através de uma

perspetiva fundamentada em princípios científicos relacionados com a atividade de leitura musical. Com o passar do tempo tem-se manifestado um défice ao nível da investigação por partes dos profissionais que estão no ativo, pois estes não procuram soluções que possam viabilizar um caminho de aprendizagem mais produtivo, através de informações que alguns autores tenham escrito sobre essa matéria.

O mesmo caso é relatado pela autora Inger Elise Reitan, que constatou que os professores de *aural skills* não se envolviam em pesquisas sobre estudos baseados na cognição e perceção relacionados com o treino aural (Reitan, 2006). David Butler concorda, afirmando que “vários professores no campo do treino aural, não têm o treino ou a experiência para ler um artigo escrito na *Psychomusicology* ou no *Journal of Music Education* (Butler, 2004).

Como é relatado pelos autores Lehmann e McPherson numa publicação apresentada em Nova Iorque sobre leitura à primeira vista, “poucos professores ensinam leitura à primeira vista explicitamente e aqueles que o fazem tem métodos baseados na sua intuição e nos seus problemas pessoais de leitura (Lehmann & McPherson, 2002).

Existem outros investigadores que se debruçam sobre este tema através da análise dos fenómenos percecionados pela visão no momento de leitura do código musical, pois revela-se uma componente preponderante no desenvolvimento dessa competência essencial. Dentro das investigações desenvolvidas sobre a questão destacam-se Lehmann e McPherson (2002), Sloboda (1985) e (2005), Hodges (1992), entre outros autores que abordaram o tema (Lehmann & McPherson, 2002; Sloboda, 1985, 2005; Hodges, 1992). Através de uma das investigações foi possível analisar que quando os olhos fixam algo em específico, a área focada é chamada de fóvea enquanto o resto da imagem ao redor dela é conhecida como “parafóvea” (Lehmann & McPherson, 2002); sendo que, segundo Hodges e Sloboda, “a fóvea, durante o processo de leitura, tem cerca de uma polegada de diâmetro” (Hodges, 1992; Sloboda, 1985). Dentro desse espaço de aproximadamente uma polegada, o músico deve visualizar os materiais formais representados no pentagrama, movimentando a sua visão entre os momentos de focagem e o decorrer da Música no tempo e no espaço. O autor John Sloboda refere que “os mecanismos do sistema de movimento do olho operam para dar ao leitor uma série de *flashes* de imagens, conhecidas como fixações”, considerando também que “existe uma variação de tempo para o período de fixação que é de 100 ms a 500 ms” (Sloboda, 1985).

Partindo das informações deste autor podemos concluir que na sua prática de leitura o músico realiza várias fixações ao longo do processo, mas será que a qualidade da leitura depende do número de fixações? De acordo com Andrew J. Waters e Geoffrey Underwood, “alguns resultados indicam que leitores mais habilidosos realizam mais fixações, ou seja, eles capturam mais *flashes* de imagens”, ou seja, os leitores com maior

taxa de sucesso efetuam uma quantidade maior de fixações durante a sua leitura musical (Waters, Townsend, & Underwood, 1998).

A função principal do músico quando lê passa por executar a informação que interpreta no pentagrama, movimentando a sua visão adiante daquilo que está a executar no momento. Esse espaço perceptivo que reside entre a execução e a antecipação dos acontecimentos sonoros foi definido pelos autores que investigaram o tema com mais profundidade. Segundo fundamentam Lehmann e McPherson e Wristen, ao realizar qualquer leitura existe uma distância entre o que se está reproduzindo e o que se está a ver (Lehmann & McPherson, 2002; Wristen, 2005). Essa diferença de tempo entre a entrada (estímulo) e a saída (resposta) é chamada “distância perceptiva”. Essa distância é também chamada de *eye-hand span* quando relacionado com a música instrumental, daí o termo *eye* e *hand*, relacionando temporalmente as ações dos olhos e das mãos do executante; quando se trata de Canto, emprega-se o conceito de *eye-voice span*, onde se associa a visão com a entoação vocal num determinado intervalo de tempo.

Furieux e Land apresentam duas alternativas para calcular o *eye-hand span* de uma leitura: “o tempo de atraso entre a fixação e a *performance*” e também “o número de notas entre a posição do olho e a *performance*” (Furieux & Land, 1999). Através destas possibilidades é exequível trabalhar a distância perceptiva e desenvolver a leitura à primeira vista sob uma abordagem técnica assertiva. Como é referido por Sloboda e os autores Lehmann e McPherson, “estudar o *eye-hand span* (EHS) tem demonstrado diferenças significativas entre leitores com mais e menos habilidade. Leitores mais habilidosos demonstram um maior EHS” (Sloboda, 1986, 2005; Lehmann & McPherson, 2002). Os dois autores Lehmann e McPherson sugerem dois exemplos de práticas para aperfeiçoar a “distância perceptiva”, como: “tocar somente notas em beats determinados”, pois “dessa maneira forçará os olhos a alcançar tempos futuros”; e também, “ler enquanto outra pessoa cobre a notação imediatamente após o trecho ser tocado” (Lehmann & McPherson, 2002)

No entanto, o entendimento do código musical trata-se de uma condicionante que influencia crucialmente a atividade de leitura, pois caso o executante não consiga assimilar celeremente a informação que visualiza na partitura, ficará mais longe de alcançar uma boa “distância perceptiva”. Primeiramente é imperativo que o indivíduo domine as simbologias associadas à linguagem formal da Música, que conheça o seu contexto lógico-racional, a fim de as interpretar. O primeiro passo é compreender mentalmente aquilo que se vê e depois passar para o plano sonoro.

Uma das formas que facilita a assimilação de informação formal, é o *chunking*, já referido como um processo de organização conceptual de padrões musicais, sejam eles

rítmicos ou melódicos. No caso da leitura este procedimento torna-se numa ferramenta útil para decifrar o código musical que surge, permitindo que o intérprete antecipe com maior facilidade os acontecimentos sonoros que este executará posteriormente.

Podemos concluir que a velocidade do processo de *chunking* influenciará a compreensão do discurso formal, dependendo também do número de fixações que ditará a eficácia da leitura, pois condiciona a distância perceptiva do executante. Isto é, um instrumentista que realize um número maior de fixações conseguirá aumentar o seu *eye-hand span*, e assim ter mais sucesso na sua prática de leitura à primeira vista.

No livro “Explorando a mente musical” de Sloboda, são sugeridas cinco *guidelines* para auxiliar os estudantes de música a adquirir eficiência na leitura à primeira vista. A primeira de todas define que “o leitor deve ter um conhecimento musical de forma, estilo, e linguagem para ser capaz de fazer previsões em pequena escala sobre o que virá em seguida” (Sloboda, 2005). Podemos determinar o contexto musical através da época em que foi escrito, o ambiente sonoro em que se baseia, como por exemplo, qual a escala que predomina ao longo da leitura. Para que isso resulte, é necessário que o aluno faça uma análise prévia das características linguísticas que visualiza antes do momento de execução, preparando-se para as circunstâncias rítmicas e melódicas que possam surgir.

A segunda indica que “o leitor deve familiarizar-se com a associação direta entre a nota escrita e um movimento da mão no instrumento. Um bom leitor deve apreciar a música 'na sua cabeça' sem tocá-la. *Sight-singing* ajuda nessa habilidade, para depois confirmar no instrumento se está correta” (Sloboda, 2005). Este processo pode equiparar-se ao que acontece com a preparação da leitura de um texto, na qual é exigida uma representação mental antecipada sobre aquilo que será interpretado. A rítmica de cada palavra, a entoação de cada frase e o cadenciar da mesma, são fatores relevantes para diferenciar a qualidade de uma leitura.

A terceira aponta que a “leitura à primeira vista tocada nota a nota é improvável promover uma melhoria da habilidade, contudo é frequentemente praticada. A música deve ser entendida antes de ser tocada, usando o som para confirmar as previsões” (Sloboda, 2005). Na seguinte o autor defende que um professor deve primeiro “esforçar-se para desenvolver uma sensibilidade musical antes de partir para treino de leitura” (Sloboda, 2005). O autor constatou que crianças com maior estímulo para a Música, conseguirão obter mais resultados aquando da interpretação formal dos fenómenos relacionados com o som.

A última orientação é mais direcionada aos professores, pois J. Sloboda considera que estes “deveriam criar situações nas quais o aprendiz necessitasse ser capaz de ler para satisfazer aspirações musicais ou sociais”, referindo exemplo de elementos de um

grupo “coral ou grupo de música de câmara” com o intuito de promover a “motivação para desenvolver a leitura” (Sloboda, 2005).

Podemos concluir que algumas das sugestões de Sloboda abordam dois aspetos tratados anteriormente, um deles é a distância percetiva e outro é o *chunking*, argumentando que o estudante deve treinar para adquirir progressivamente um *eye-hand span* adequado. O autor sugere algumas tarefas que podem promover essa habilidade, como por exemplo: ler compassos inteiros, acompanhar a execução de uma música com a partitura e acompanhar a execução de uma música conhecida imaginando o som antes de ser reproduzido.

14 - Repertório

Este capítulo destina-se a falar sobre o Repertório utilizado na Formação Musical e em que medida é possível canalizar as escolhas musicais em proveito da disciplina. Dentro das alternativas estratégicas sugeridas ao longo da investigação, o Repertório poderá ser uma das mais discutidas entre os profissionais, devido ao paradigma musical em que se baseiam os Conservatórios. A questão centra-se no fato de que, por tradição, nas Escolas de Ensino Artístico Especializado sejam habitualmente utilizadas obras de toda a história da música erudita ocidental como principal chavão de referência ao nível do repertório.

Deve ser realçado, antes de mais, o valor ao repertório publicado ao longo dos séculos por inúmeros compositores. Variadíssimas orquestrações que se transformam em ambientes sonoros inigualáveis, escritos numa linguagem interpretada em conjunto ou a solo; dentro do vasto panorama musical erudito existe um leque enorme de possibilidades de escolha, permitindo assim ao docente de Formação Musical embargar várias opções de repertório. Nos exercícios da disciplina o ideal, como indica Elliott, seria utilizar excertos de obras já existentes, pois “as obras musicais apresentam um design musical que consiste em padrões de melodia, harmonia, ritmo, timbre, textura, pulsação, articulação e dinâmica” (Pedroso, 2003).

A doutrina dos Conservatórios assenta, desde sempre, na supremacia da cultura musical dita “clássica” sobre outras culturas ou géneros musicais. Este é um princípio bastante compreensível, pois existem registos escritos que foram estudados e que perduraram até aos nossos dias; reproduções formais que foram guardadas para que hoje possam ser interpretadas e que serviram de base no início da História da Educação Musical. Portanto, podemos concluir que a existência de Escolas de Música de Ensino Especializado, nos nossos dias, surgiu de uma necessidade primordial de formar músicos dentro de um contexto sociocultural específico. Naturalmente, o professor de

Formação Musical deve respeitar o paradigma pedagógico da Escola, mediando com rigor os exemplos apresentados, mediante o seu objetivo final.

A escolha de repertório é uma opção individual do docente, onde são explorados os conteúdos programáticos, através de um contexto prático e de um exemplo sonoro. Considerando que qualquer exemplo musical pode ser tratado como repertório da disciplina, quer seja em formato escrito ou apenas uma menção a título de exemplo; o professor tem a obrigação de buscar exemplos de diversos contextos musicais, de modo a aliviar a linguagem musical predominante. Como refere Clemens Kühn (1998), a “capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”; já Stralio (2001) o maior conhecimento sonoro advém da diversificação sonora a que a pessoa está exposta (Kühn, 1998; Stralio, 2001).

Schafer, refere-se a Música como sendo “uma organização de sons (ritmo, melodias, etc.) Com a intenção de ser ouvida”. A citação expressa pelo pedagogo é simples, mas revela, um pormenor acutilante ao exprimir uma intenção personificada da arte musical, afirmando que esta se pretende ser escutada. Considerando que toda a Música foi criada com esse intuito, podemos limitar-nos a uma perspetiva redutora. Se interpretarmos esta frase através de uma visão mais confinada, podemos dizer que a Música se organiza através de movimentos melódicos com características próprias cativantes ao ouvido, com intenção de captar a atenção do ouvinte (Schafer, 1986).

Se nos referirmos em relação ao repertório através desse ponto de vista, o critério torna-se mais abrangente e eficaz, ao mesmo tempo que dá alguma liberdade ao professor nas suas escolhas de repertório. Como aponta o autor Schafer: “hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música”, sendo “necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspetos (Schafer, 1986; Bueno, 1995; Cuddy e Uptis, 1992; Pratt, 1992; Pinheiro, 1994).

O docente deve utilizar materiais variados e com critério programático, podendo ser peças que interpretem no seu instrumento ou na disciplina de Música de Conjunto, excertos musicais com os quais os alunos tenham uma ligação ou memória. Sendo possível integrar o repertório nas sessões de Formação Musical, através de uma organização e seriação das aulas escolhidas especificamente para esse fim. Este tipo de opção pedagógica pode ter um resultado bastante benéficos para os alunos, podendo ser uma alternativa importante em casos mais complicados ou considerados problemáticos.

Desta forma poderiam ser aplicados materiais de outras disciplinas pertencentes à vertente vocacional, sendo neste caso exemplares de linguagem erudita com os quais os alunos têm ou já tiveram alguma forma de contato. Quer seja numa perspetiva

individual ou coletiva estas medidas estratégicas podem ser utilizadas de forma muito produtiva, pois estabelecerão uma relação perfeita entre a audição, a prática e a teoria aplicada ao código formal, ligando Instrumento e Formação Musical. Esta abordagem enquadra-se na visão defendida por Pinheiro (1994), o “verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pinheiro, 1994).

A partir desse formato pedagógico é possível criar uma conexão interdisciplinar, anexando obras já trabalhadas noutros âmbitos de aprendizagem e assim associá-los entre si. Pois como menciona Domingos Fernandes, há uma disfunção ao nível curricular podendo deteriorar gravemente a qualidade da formação do aluno, havendo casos em que não existe uma articulação das disciplinas, impossibilitando o aluno de tocar repertório com uma devida exigência na disciplina de Classe de Conjunto pois, é concluída a sua formação na disciplina de Instrumento a par da disciplina de Formação Musical e Classe de Conjunto, reparando ainda que alguns conteúdos presentes nos programas da disciplina de Formação Musical estão mais acomodados numa abordagem à alfabetização musical tornando mais distante a abordagem à cultura musical (Fernandes, 2007).

A seleção do repertório a ser utilizado depende sempre do propósito final para o qual este é destinado, seja, a aprendizagem ou desenvolvimento de um conteúdo específico. O propósito final da gestão dos materiais “interdisciplinares” a serem utilizados, deve ser escolhido em consideração objetivos coletivos e/ou individuais. Como por exemplo, selecionar a peça de Instrumento de um aluno com dificuldades a nível melódico, para trabalhar como leitura melódica com toda a turma, assim o aluno relaciona a sua peça com as matérias da disciplina e os colegas também fazem um trabalho de leitura à primeira vista. A questão é direcionar as opções de repertório “repeçado” a outras disciplinas para poder potencializar as aprendizagens da Formação Musical.

Com intuito de contextualizar o que acabei de referir utilizarei uma referência profissional, que considero ser pertinente para o caminho a ser feito nesta Investigação. No ano letivo de 2016/2017 as turmas de Coro da Escola De Música Do Conservatório Nacional participaram, em conjunto com outros alunos da Sede da Escola, num espetáculo para Orquestra, Coro Infantil e Solistas, denominado “A Conferência dos Pássaros”. No ano letivo que se segue, esse mesmo grupo de alunos ficou colocado numa turma de Formação Musical que me foi atribuída e eu Decidi imediatamente referenciar a obra que foi trabalhada como uma excelente alternativa de repertório a apresentar nas aulas. De realçar que a turma em questão não alterou a sua constituição o que possibilita a utilização desta via de ensino, pois caso entrassem

novos elementos na formação do grupo, os mesmos não teriam qualquer tipo de ligação com a obra.

De mencionar também que a turma transitou do 1º para o 2º grau, onde começam a ser trabalhadas as bases que sustentarão a aprendizagem dos anos seguintes e onde são exigidas competências e conhecimentos já com alguma dificuldade, pelo que esta opção pedagógica pode ser muito viável. Para além de que se trata de um ano de exame na disciplina de Formação Musical, é o tempo de consolidar as matérias que foram trabalhadas no 1º grau da disciplina e projetá-las para um novo horizonte.

A escolha desta linha de repertório está essencialmente ligada à memória afetiva que os alunos têm da obra em questão. Foram feitos inúmeros ensaios, horas exaustivas de preparação do espetáculo que seria apresentado semanas depois no Centro Cultural de Belém (CCB). A turma que participou empenhou-se bastante e isso trouxe muitas memórias positivas para a sua Formação Musical, uma experiência de alta exigência e ainda por mais, avaliando o impacto que tem para uma criança de 11 anos integrar um espetáculo performativo numa sala com as dimensões do CCB. Nesse sentido, se a música emociona ela passa necessariamente por um “estágio cognitivo que envolve a formação de uma representação interna, simbólica ou abstrata da música” (Sloboda, 2008).

Para Fátima Pedroso (2004), “na disciplina de Formação Musical, um dos aspetos centrais é a educação do ouvido, isto é, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons ouvidos, como a capacidade de ouvir os sons escritos”. Sendo assim, se o professor de FM tem que trabalhar, invariavelmente, competências auditivas, porque não fazê-lo de forma mais motivadora e com maior aproximação do sucesso? É muito importante conquistar a atenção da turma, como refere Santomé *cit.* em Pedroso (2004), considera que “o interesse dos alunos não pode ser estimulado por um ensino desligado da realidade ou que a apresente aos estudantes de um modo tão fragmentado que a torne praticamente irreconhecível” (Santomé, 1994).

Enquanto professor das duas áreas, de Coro e Formação Musical, foi uma experiência significativamente positiva, acompanhar o desenvolvimento deste processo de aprendizagem e a sua apresentação ao público e não tenho a mais pequena dúvida de que os intervenientes terão reservado um lugar especial na sua memória para guardar esses momentos e também as passagens interpretadas ao longo da obra. Por esse motivo considero ser uma opção de repertório bastante útil, pois quando se associarem excertos musicais da obra “A Conferência dos Pássaros” com as matérias e conceitos padrão da disciplina, a aprendizagem decorrerá mais facilmente. “Ao ouvir a obra musical é possível que sejam compreendidos estes padrões da forma como estão organizados, como são interpretados e executados fazendo com que o desenvolvimento auditivo e a vivência musical sejam mais potenciados do que usando exercícios musicalmente descontextualizados” (Pedroso, 2003).

Para complementar a visão pedagógica aqui expressa referenciarei novamente uma citação de Pinheiro, que nos diz que os alunos “ensinados num plano meramente teórico, sem o suporte de situações musicais reais, se tornam estéreis e, muitas vezes, mal compreendidos” (Pinheiro, 1994). Por esse motivo é importante que sejam utilizadas referenciais musicais que vão de encontro aquilo que os alunos precisam, através de exemplos realmente cativantes e com uma finalidade dentro do programa da disciplina.

Exemplificando, seria considerável utilizar o Hino Nacional – “A Portuguesa” como repertório da disciplina de Formação Musical, desde que as estratégias fossem direcionadas para o desenvolvimento de conteúdos em específico. Poder-se-ia simplesmente pegar na introdução do Hino e trabalhar as distâncias intervalares de forma sequencial, adotando o modelo final como padrão melódico e depois alterá-lo de várias formas; criando assim um contraste entre o original e os novos padrões sequenciais e transmitindo aos alunos uma experiência de transformação de elementos já conhecidos, neste caso entre uma melodia que, salvo raras exceções, todos os alunos no panorama nacional deverão conhecer.

Entre esta pequena referência que foi apresentada, existem muitas outras que podem servir de suporte para as sessões da disciplina e desbloquear alguma aprendizagem que não esteja totalmente assimilada. Insisto na ideia de que não é necessário ser uma longa demonstração, mas que o tempo aplicado seja de enorme relevância para os alunos que assistem. Existem pequenos detalhes que fazem a diferença na forma como cada professor leciona, independentemente do curso ou da disciplina, o guia da aventura é quem deve descobrir a forma mais apropriada de embargar os seus seguidores numa viagem proveitosa. Para além de todos os conceitos que englobam a pedagogia de ensino num contexto geral, na Educação Musical é possível aplicar qualquer tipo de repertório de acordo com os conteúdos inseridos no programa, libertando a função do professor, pois este pode fundamentar as suas escolhas de acordo com as necessidades que o mesmo tenha analisado no grupo.

O facto de o repertório ser abrangente permite ao docente manter a diversidade nas suas escolhas, disponibilizando aos alunos uma gama rica em ambientes sonoros que podem ser manipulados de acordo com a sua vontade. Existe um enorme espólio de música tradicional que pode servir de objeto de trabalho nas aulas de Formação Musical, assim como excertos de bandas sonoras de filmes ou outras melodias que sejam cativantes ao ouvido. A proposta neste capítulo visa corresponder aos interesses dos alunos e de uma ideologia que pretende aumentar os índices de motivação e sucesso dos mesmos.

De salientar, que a monitorização das estratégias e do repertório dado nas sessões da disciplina deve visar um objetivo em concreto, onde estejam inseridos os conteúdos programáticos do nível em específico. Sendo assim, a seleção de materiais ou exemplos na disciplina apenas é justificável quando está traçado de acordo com uma meta final, que deverá ser alcançada pelo grupo no decorrer da aula. O importante é que a utilização de determinado exemplo musical seja feita, única e exclusivamente, com a finalidade de obter sucesso na resolução de um problema ou na aprendizagem de um novo conteúdo, fazendo treino auditivo um trabalho “muitas vezes redutor recorrendo a exercícios pouco musicais, descontextualizados” (Pedroso, 2004).

15 - As TIC aplicadas à Formação Musical

Com o surgimento de novas tecnologias a Sociedade teve que se adaptar à evolução digital que decorreu no início do século XXI, com o aparecimento das denominadas pelo seu acrónimo TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e de todas as ferramentas e acessibilidades que vêm sendo apresentadas. Como refere o autor J. Moran (1995):

“As tecnologias de comunicação estão provocando profundas mudanças em todas as dimensões da nossa vida. Elas vêm colaborando, sem dúvida, para modificar o mundo. A máquina a vapor, a eletricidade, o telefone, o carro, o avião, a televisão, o computador, as redes eletrônicas contribuíram para a extraordinária expansão do capitalismo, para o fortalecimento do modelo urbano, para a diminuição das distâncias”.

Como aconteceu com outras vertentes da Educação e da Arte, a Música sofreu alterações relevantes com as inovações tecnológicas que se sucederam ao longo dos tempos, criando novos instrumentos de trabalho, tanto na escrita, como na audição de materiais sonoros. Como indicam Vieira e Restivo “o uso das novas tecnologias, principalmente da Internet, mudou a sociedade, as relações sociais, de trabalho e de lazer. Com isto, a Educação também foi afetada pelo uso das tecnologias, invadindo todos os níveis de ensino sugerindo assim uma nova forma de estar no espaço educativo” (Vieira & Restivo, 2014).

Desta forma, a disciplina de Formação Musical retirou proveito desses avanços, sendo possível, por exemplo, utilizar *softwares* de escrita com fontes e caracteres próprios da simbologia musical, selecionando os vários códigos musicais disponíveis, sem ter de utilizar notificação manuscrita que por vezes poderia dificultar a leitura; ou simplesmente utilizar. Outro passo importante para os músicos foi a transformação dos materiais em formato digital, facilitando a organização de repertório, assim como a organização dos conteúdos disponíveis por todo o mundo.

A introdução da Música num contexto de rede global como a Internet, forneceu um conjunto de possibilidades intermináveis, plasmando uma teia de comunicação entre músicos e profissionais da área. Leong e Nardo (*cit.* em Carneiro, 2014) destacam outros aspetos do desenvolvimento tecnológico que se verificam através da utilização de recursos como o MP3, o Ipod, a internet, as redes sociais, os *blogs*, os dispositivos móveis como os *tablets* e os *smartphones*, potencializando o ensino da música em diversas oportunidades para a aprendizagem dos alunos (Carneiro, 2014).

Sendo assim, torna-se pertinente afirmar que, na fase tecnológica em que nos encontramos, será mais fácil encontrar formas de aproveitar as plataformas digitais disponíveis, em prol da disciplina de Formação Musical. Focando-nos no princípio epistemológico desta Investigação, podemos definir as Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas de Composição, Organização e Comunicação e de Trabalho Autónomo.

Como já foi enunciado anteriormente, o aparecimento de tecnologias que permitiam escrever Música através de um formato digital, condicionou a utilização da escrita manuscrita tanto na disciplina Formação Musical, na elaboração de materiais como sebatas de leituras e exercícios auditivos, como também na área da Composição para os compositores que coincidiram com esta era das tecnologias. Desta forma, surgiu uma opção de escrita mais prática e eficiente para os Músicos, pois torna-se uma via bastante célere no que toca à aplicação da caligrafia musical.

Em outra opção prática aplicando as T.I.C na disciplina de Formação Musical, o professor pode servir-se de plataformas *online* para organizar a sua comunicação com os alunos nos momentos fora da sala de aula, de modo a estabelecer um contato mais estreito com o grupo. Esta hipótese viabiliza várias estratégias de organização eficazes na aprendizagem da Formação Musical, pois nessa plataforma estarão sempre disponíveis os materiais trabalhados nas aulas; cada aluno tem uma conta própria e através do *login* pode aceder às conversações do grupo e também a todos os conteúdos postados pelos outros alunos e pelo professor. Com este tipo de organização comunicativa será possível: evitar situações tipicamente desconfortáveis relacionadas com a falta de material de T.P.C, seja por perda, esquecimento ou não comparecimento à aula anterior; o professor estar disponível para esclarecer dúvidas em algum momento que seja solicitado pelos seus alunos, para alertar os alunos de alguma eventualidade ou atividade a desenvolver nessa semana e/ou divulgar materiais interesse para o trabalho da disciplina.

Nos dias de hoje existem várias plataformas de comunicação, como por exemplo o *Facebook*, que permitem aos seus utilizadores comunicar entre si e partilhar conteúdos através de grupos secretos. Foi com esse objetivo que Mark Zuckerberg fundou essa rede de comunicação, para poder partilhar ideias e documentos de estudo com os seus colegas de universidade, surgindo após alguns anos como a maior rede social do mundo inteiro. Citando Moreira na sua publicação para a Porto Editora, as novas tecnologias vieram “incentivar processos de colaboração e interação global, ao mesmo tempo que promovem a interação social e oferecem possibilidades de treinar o pensamento em contextos do mundo real” (Moreira, 2000).

Por outro lado, se procurarmos uma ferramenta digital que seja importante para o trabalho autónomo dos alunos, existe uma muito importante no contexto da Formação Musical, o *Earmaster*. Este programa informático permite aos alunos exercitar algumas

das componentes praticadas nas aulas, trabalhando alguma competência em específico com objetivo de colmatar alguma dificuldade aparente. Nesse sentido, a opção pela utilização do *Earmaster* pode ser aplicada aos olhos de um modelo construtivista, ou seja, numa perspectiva educativa mais democrática, como refere V. Moreira, “o aluno pode usar as novas tecnologias para recolher informação, construir o seu saber e simular situações” (Moreira, 2000).

Passando à contextualização histórica de criação do programa *Earmaster*:

“O Earmaster é um software de música criado em 1996 pela empresa Miditec, mudando de nome em 2005 para Earmaster aps. Esta empresa foi criada em 1994 e está sediada no norte de Aarhus na Dinamarca. A ideia da criação do software começou quando Hans Jakobsen se preparava para ingressar no conservatório necessitando de treinar o seu ouvido, não havendo nenhuma ferramenta disponível que o mesmo achasse eficaz. Este motivo abriu as portas à criação desta empresa. Como ideia inicial, Hans Jakobsen escolheu o computador com o intuito de desenvolver o ouvido e em 1994 cria o primeiro software de treino auditivo, muito simples e destinado especialmente para os estudantes em música. Em 1996 sai a primeira versão do Earmaster, mas agora não só para os estudantes de música como também para toda a comunidade musical. Até à atualidade, o software musical Earmaster tem sofrido atualizações sendo que a última, da qual esta investigação está direcionada é a versão Earmaster 6.” (Pereira, 2015).

O autor desenvolveu o seu Relatório de estágio baseado no tema “*Software Earmaster*” como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Musical”, onde pretendeu “entender se os alunos desenvolvem com maior ou menor facilidade as suas dificuldades sentidas e identificadas (de audição, de leitura, de entoação, de interpretação e de análise e composição, entre outras), através da frequência do uso do *software Earmaster*”. Incidindo em dois tipos de exercícios auditivos que compõem o leque de opções práticas da disciplina, o professor procurou aferir se a utilização desse instrumento tecnológico melhoraria o desempenho dos estudantes nas provas. Nas “reflexões finais” da sua investigação, o autor conclui que os alunos que utilizaram a plataforma para desenvolver as suas habilidades em Ditados rítmicos e Ditados de intervalos “conseguiram obter melhores resultados nas provas escritas que no *software*, o que parece mostrar que o programa informático *Earmaster* pode ser uma mais-valia para o estudo da Formação Musical”.

De referir que o programa possui três tipos de treino: “*Earmaster* Curso Padrão”, “*Tutorial Jazz do Earmaster*” e “*Atividade Customizada*”, sendo o primeiro aquele que se aplica no caso de alunos da disciplina de Formação Musical do Ensino Artístico Especializado.

Citando novamente Pereira:

“O modo de treino Earmaster Curso Padrão contém as seguintes atividades: comparação de intervalos, identificação de intervalos, entoação de intervalos, identificação de acordes, inversões de acordes, progressões de acordes, identificação de escalas, leitura rítmica à primeira vista, reprodução de ritmo, ditados de ritmo, erro de detenção rítmica, solfejo melódico, repetição de melodia e ditados de melodia” (Pereira, 2015).

Todas as tarefas enunciadas pertencem ao cotidiano pedagógico da disciplina de Formação Musical, que, desta forma, podem ser praticadas por qualquer estudante fora do contexto de sala de aula.

Nas suas versões mais recentes, os criadores do programa lançaram uma versão denominada *Earmaster 6 Teacher Edition*, que permite ao professor associar o seu perfil com o dos seus alunos e obter informações sobre a frequência com que utilizam o programa, assim como os resultados que obtiveram nessas utilizações. Sendo que a ideia principal do programa será sempre permitir aos alunos que possam *“desenvolver a capacidade de reconhecer sons, ritmos e harmonias”* (Jakobsen, 2011, cit. em Sousa, 2012), assim torna-se mais fácil para o professor observar o empenho que cada aluno aplica no trabalho autónomo de exercícios avaliados na disciplina, podendo também indicar tarefas específicas para cada um dos alunos, com o objetivo de melhorar o seu aproveitamento em alguma matéria em particular.

De acordo com a visão defendida por J. Moran:

“As novas tecnologias de informação e comunicação não mudam obrigatoriamente a relação pedagógica entre o professor e o aluno, pois tanto servem para reforçar uma visão mais conservadora e individualista como uma visão progressista. Um professor autoritário utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os alunos e de todas as outras pessoas que o rodeiam, e por outro lado, um professor com uma mente aberta, interativa, participativa, encontrará nestas tecnologias instrumentos para ampliar essa interação” (Moran, 1995).

Do mesmo modo, como afirma García (cit. por Oliveira, 2008):

“A simples presença das novas tecnologias na aula não assegura um ensino de qualidade, senão que é necessário saber utilizá-las criteriosamente, quer por parte dos docentes quer dos discentes, devendo distinguir-se entre funções didáticas de carater primário (como a motivação) e de carater secundário (como a função inovadora e estruturadora/re-estruturadora da realidade)”.

16 - Estudo Empírico

16.1 - Dos Objetivos à Metodologia

Em revisão do capítulo 3 desta Parte II do Relatório, que incide na apresentação dos objetivos do estudo investigativo desenvolvido, e após a fundamentação teórica com base numa metodologia de revisão de literatura, reviram-se tais objetivos para situar o estudo empírico que aportou dados que pretenderam evidenciar (em parte) a realidade vigente na disciplina de Formação Musical. Através da análise das problemáticas que surgem na prática pedagógica foi possível refletir sobre quais as opções viáveis para combater o insucesso e a desmotivação na Formação Musical. Sendo assim, foi a revisão teórica que sustentou a construção dos instrumentos de recolha de dados e a sua análise.

Nesta fase, tomou-se como metodologia de estudo uma abordagem de índole predominantemente qualitativa, uma vez que se recorreram a técnicas de estatística descritiva, organizando em gráficos os dados obtidos dos Questionários realizados. Este instrumento de recolha de dados – Inquérito por Questionário – além de permitir recolher os dados e apresentá-los em gráficos, também continha questões que permitiam respostas abertas, representando justificações e opiniões, as quais foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo descrita por (Bardin, 2008).

O tratamento dos dados dos próprios questionários, numa versão para professores e noutra para alunos de Formação Musical, caracteriza os participantes do estudo.

16.2. Recolha e tratamento de dados e discussão de resultados

16.2.1 - Questionário aos Professores

O questionário iniciou-se com a seção de “Caraterização do Professor”, onde se pretendia identificar os participantes através de dados relevantes para o estudo que foi proposto.

Primeiramente, pretendeu-se saber a idade dos inquiridos, cujos resultados (Gráf. 1) demonstraram que as idades variavam entre os 21 e os 61 anos de idade, alcançando um número variado de faixas etárias. Sendo que se registou uma maior incidência de participantes entre os 24 e os 27 anos de idade, demonstrando um interesse relevante por parte de jovens professores.

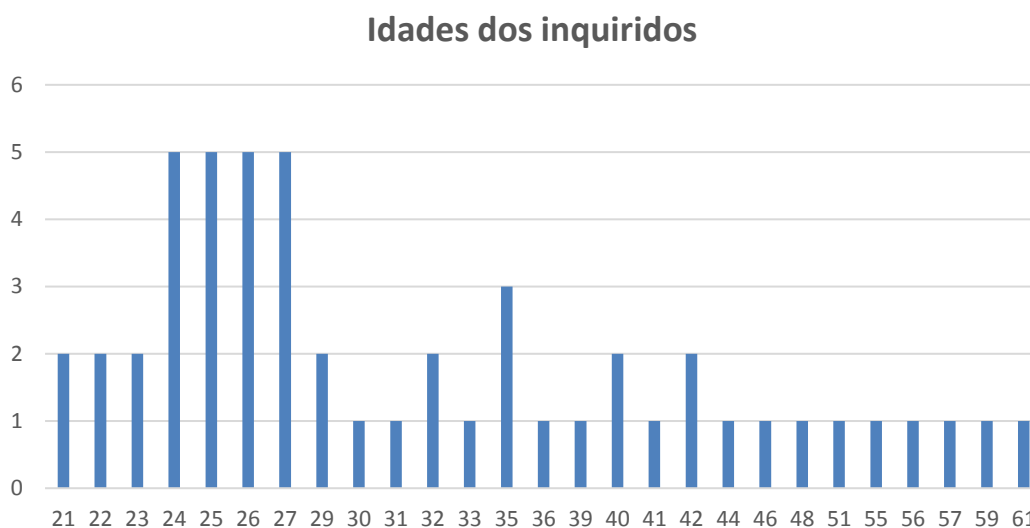


Gráfico 1 - Idade dos professores inquiridos.

O questionário destinado aos professores contou com participantes de idades entre os 0 e os 41 anos completos de serviço. No entanto, é possível associar os dados relevantes às idades e à experiência dos docentes, evidenciando-se que prevalecem os professores em início de carreira, que poderão desenvolver novas visões acerca do ensino da Formação Musical. Estes dados comprovam, também, que, entre os 52 participantes, conseguiram-se abranger vários níveis de experiência na lecionação da disciplina de Formação Musical e, assim, alcançar respostas de diversidade rica (Gráf. 2).

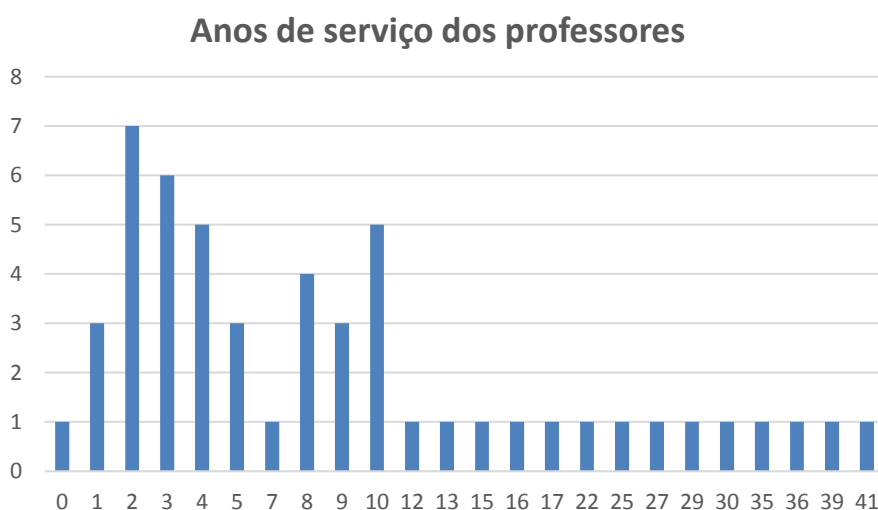


Gráfico 2 - Anos de serviços dos professores inquiridos.

Por outro lado, observou-se que 54% dos professores de Formação Musical tem profissionalização, contra 46% de não-profissionalizados (Gráf. 3). Ao analisar, é possível constatar que não existe um grande fator diferencial entre os -

profissionalizados e não-profissionalizados, o que revela que ainda há um longo caminho na formação especializada de professores de Formação Musical. De acordo com os dados relativos ao número de jovens professores participantes neste estudo, podemos concluir que as novas gerações terão um papel importante no investimento na formação devida de um profissionalizado.

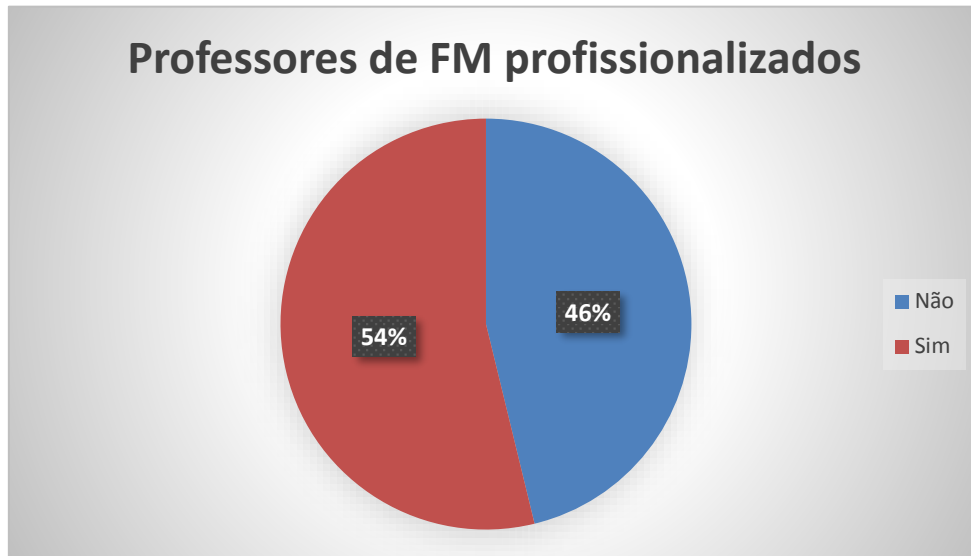


Gráfico 3 - Professores de Formação Musical profissionalizados.

Dentro do universo dos participantes profissionalizados, a maior parte (17 professores) tem especialização em Formação Musical, sendo que os restantes obtiveram formação especializada em outras áreas como: “Direção Coral, Ciências Musicais, Trombone, etc”. Através destes resultados (Gráf. 4), considera-se muito positivo que os professores de Formação Musical profissionalizados sejam, por larga margem, especializados na área da disciplina. Estes dados representam um enorme contributo para o ensino da disciplina, sendo de evidenciar pelo seu significado no contexto pedagógico da Formação Musical.

Profissionalização dos professores de FM

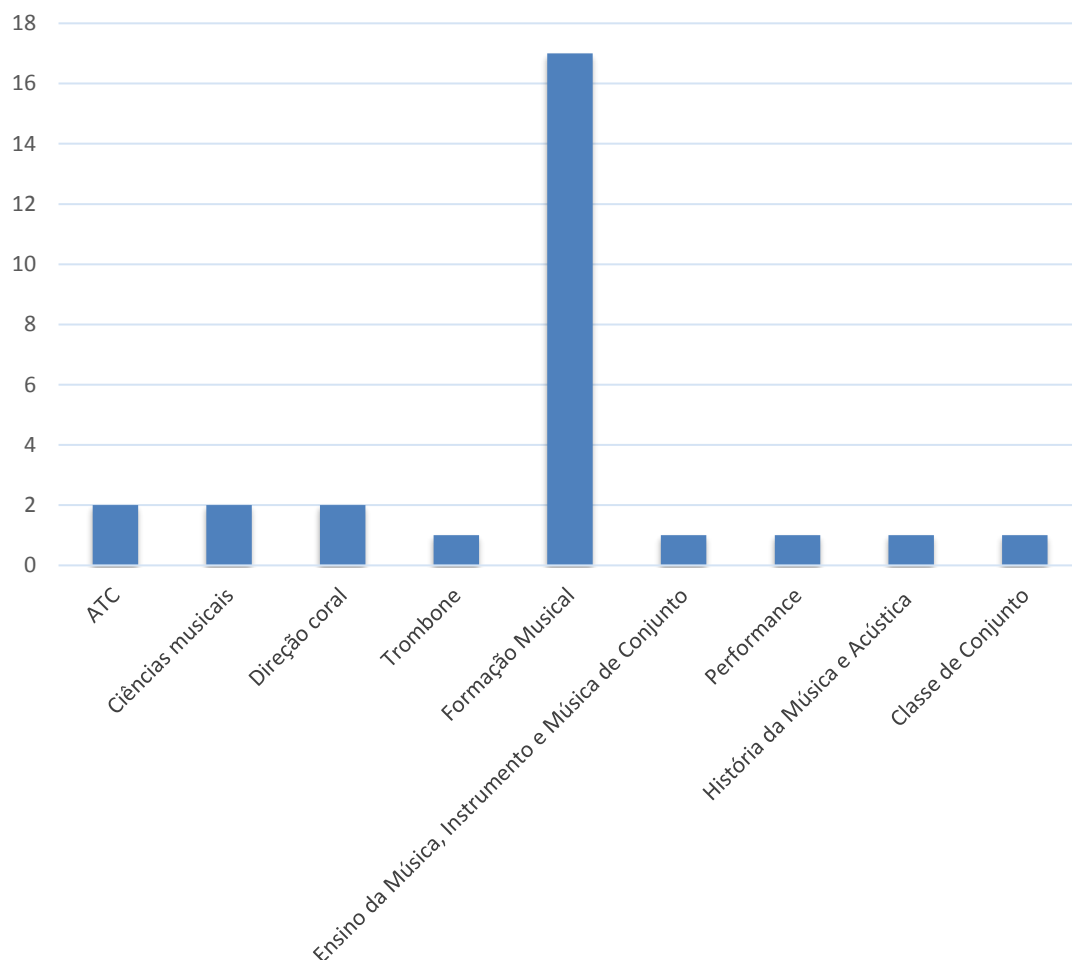


Gráfico 4 - Especialização na profissionalização dos professores inquiridos.

A segunda seção do questionário incidiu sobre a “caraterização da disciplina de Formação Musical”, iniciando com uma questão sobre a relevância de tempo que o docente aplica entre competências auditivas e leitura. Os resultados das respostas (Gráf. 5) evidenciam a preocupação dos professores em trabalhar as duas competências com igual dedicação, de acordo com 60% dos inquiridos. Por outro lado, 31% dos professores aplica mais tempo de aula em exercícios auditivos e 9% em atividades de leitura. De realçar um dado positivo evidenciado nestes resultados, pois constata-se que os professores revelam cuidado em separar igualmente o tempo dispensado a cada uma das componentes pedagógicas da disciplina. Desta forma, é possível obter uma planificação com princípios de igualdade na distribuição das tarefas da Formação Musical. De notar que a prevalência dos exercícios auditivos sobre os de leitura, demonstra o cenário de predominância das atividades como, por exemplo, ditados; pelas atividades como cantar, ler partituras, ligar a prática vocal; o que se

carateriza pela abundância de práticas muito limitadas no trabalho de competências da disciplina.

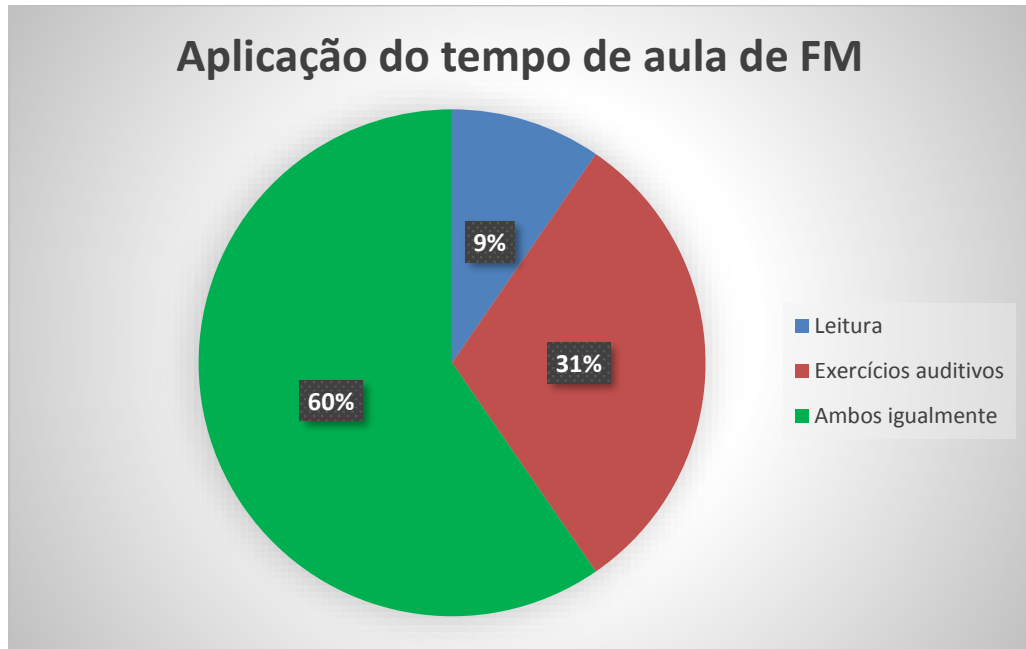


Gráfico 5 - Aplicação do tempo de aula da Formação Musical por parte dos professores inquiridos.

Em seguida, procurou-se saber se os inquiridos consideravam a prática vocal uma componente importante na leção da Formação Musical. Analisando os dados disponíveis (Gráf. 6), conclui-se que uma grande maioria dos professores participantes, o que contribui para a consolidação de aprendizagens por parte dos alunos. De referir, que estes dados não condizem com os citados anteriormente, pois não se verificou uma larga vantagem na opção por estratégias de Leitura, que envolve cantar. O que implica que apesar dos professores considerarem a prática vocal importante não a aplicam muitas vezes nas suas aulas.

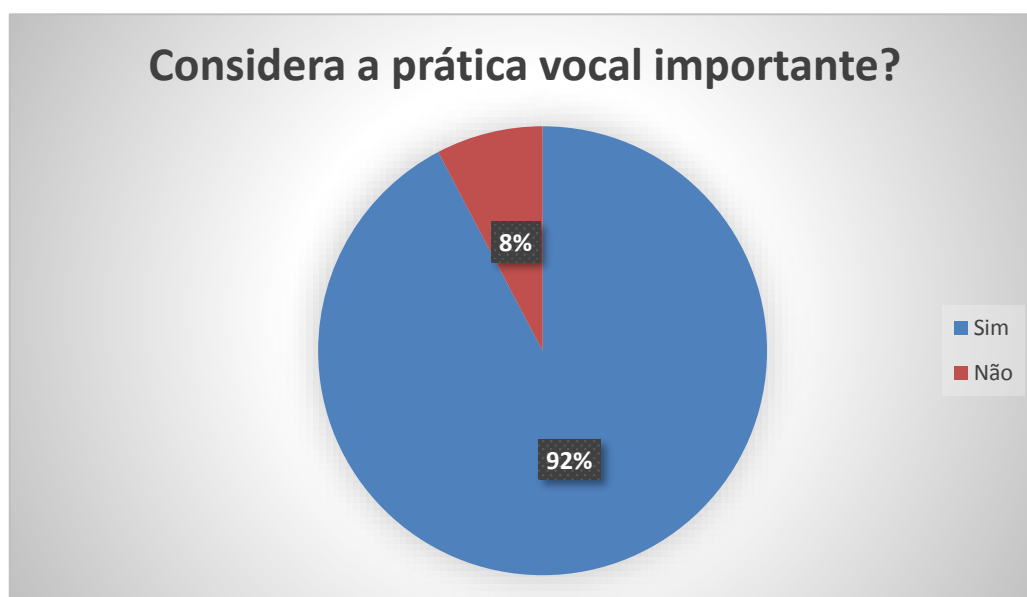


Gráfico 6 - A importância da prática vocal na aula de Formação Musical para os professores participantes.

Na questão seguinte (Gráf. 7), pediu-se aos professores que justificassem a resposta dada anteriormente. A maioria dos participantes manifestou um conjunto de ideias relativamente à voz, argumentando que: é o “nosso primeiro instrumento”, um “vínculo imediato com o som” e que “ajuda a desenvolver competências de leitura, auditivas e motoras”. Dentro da minoria que deu resposta “não”, destacam-se, pela negativa, as seguintes respostas: “acredito que o espaço vocal da classe de conjunto é suficiente para o treino do aluno” e “faço em menor quantidade, dedicando mais tempo à leitura rezada e à teoria”. Salienta-se que, segundo a posição defendida neste Relatório, o objetivo passa pela inovação, pela fuga a uma pedagogia estigmatizada na disciplina de Formação Musical, isto é, por exemplo, o solfejo e prática puramente teórica.

Quanto aos conteúdos utilizados nas aulas de Formação Musical, destaca-se a grande incidência na utilização de Ritmo e Melodia, com acima de 30 respostas em Muito frequente, mas também de Acordes e Intervalos, com 21 respostas indicando Muito frequente, e também 28/24 Frequente, respetivamente. De entre dos inquiridos que responderam Frequente, de mencionar: as Funções harmónicas (26 respostas), Cadências (27 respostas) e, também, as Dissociações (22 respostas) e Transposições melódicas (20 respostas). Os conteúdos com menor relevância para os professores participantes neste estudo foram as Escalas e armações de Clave e a Leitura de Claves, sendo que os restantes (Solfejo, Compassos) mais equilibrados em termos de frequência. Através da análise dos dados, conclui-se que se trabalham atividades muito dentro do ensino tradicional da disciplina, havendo, no entanto, alguns sinais de

trabalho dentro da área das Transposições melódicas e Dissociações, que são conceitos mais atuais e que não surgem nas várias componentes avaliadas, habitualmente, na Formação Musical. De realçar, neste caso pela negativa, a pouca referência relativamente aos Compassos e às suas estruturas, pois representam um papel crucial na organização do código musical, segmentando as várias partes em pequenas seções.

Conteúdos trabalhados nas aulas de FM

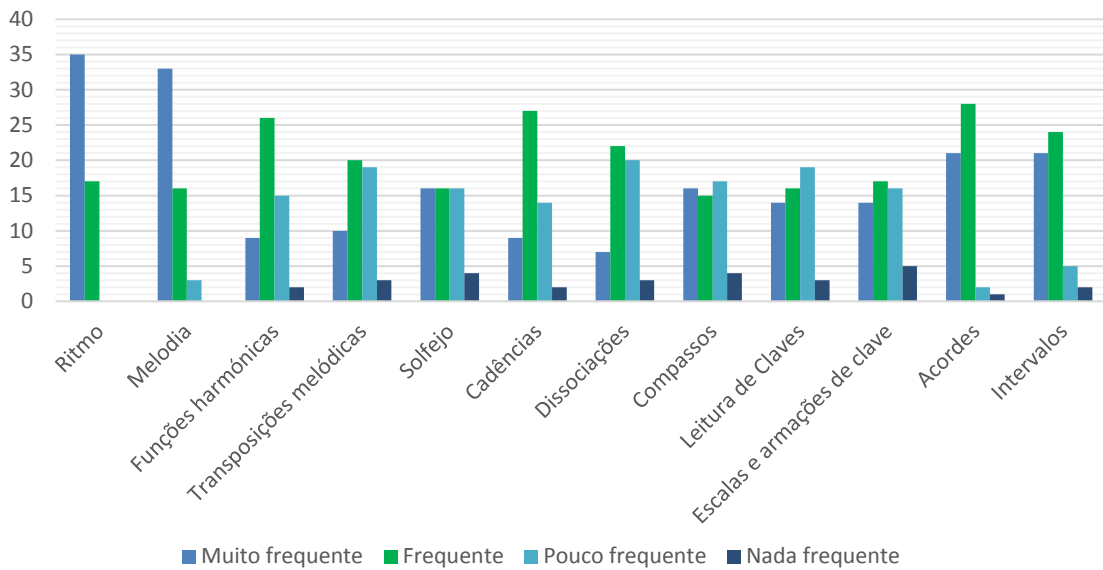


Gráfico 7 - Conteúdos trabalhados nas aulas de Formação Musical, questão aos professores inquiridos.

A seção “Opinião sobre a disciplina de Formação Musical”, iniciou-se com uma questão sobre a importância da Formação Musical na carreira de um músico (Gráf. 8), na qual a maioria (92%) respondeu afirmativamente, argumentando que a disciplina: é “a base de toda a Música”, “serve de ponte entre todas as disciplinas”, e de “auxílio ao instrumento e desenvolvimento de competências”. Os exemplos supracitados resumem as respostas afirmativas que foram dadas pelos professores participantes. Por outro lado, dentro dos 8% que responderam “não”, houve um inquirido que afirmou que a FM não é importante “porque está afastada da Música”, manifestando-se descontente com o rumo pedagógico da disciplina. Podemos concluir, que a maioria dos inquiridos assume a importância da Formação Musical no percurso de um músico.

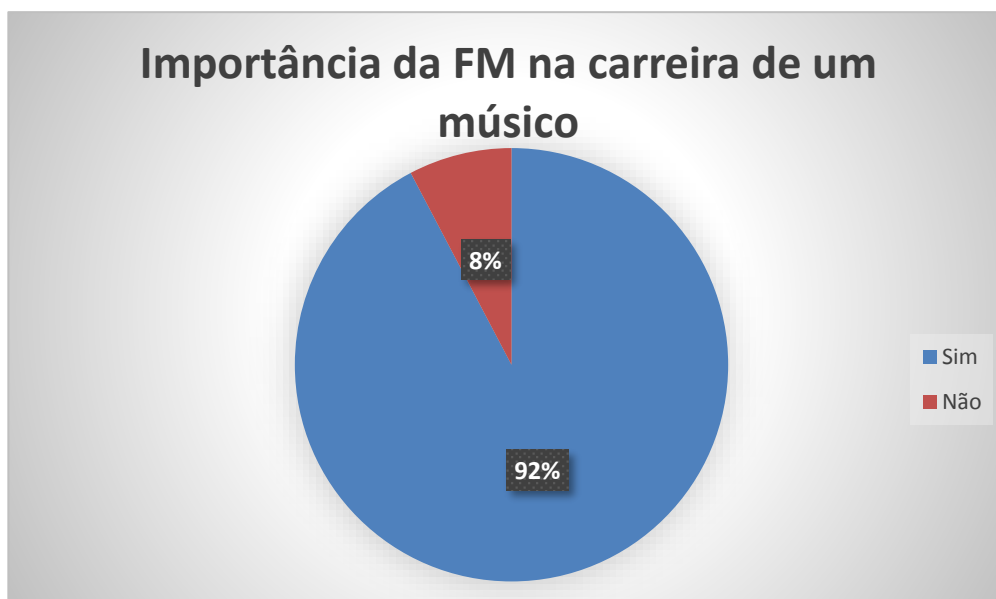


Gráfico 8 - A importância da Formação Musical na carreira de um músico.

Entre as dificuldades realçadas pelos professores no seu percurso destacam-se a fraca qualidade do material necessário, comportamento e concentração dos alunos, “motivar os alunos a aprender” e “seleção de repertório”. Outro dos problemas em relevância é o da influência do professor de Instrumento na prática da Formação Musical, pois é possível comprová-lo através de respostas como: “alguns colegas instrumento tendem a ver a FM” apenas “como complemento à sua disciplina” tendo que “obedecer aquilo que eles pretendem ensinar” e dizendo “saber como o professor de FM deve de dar as suas aulas”. Em outras respostas enquadradas com esta problemática, os inquiridos revelaram que “a não compreensão por parte dos professores de Instrumento sobre o facto da disciplina de Formação Musical não ser uma disciplina de apenas leitura” influencia negativamente a aprendizagem da disciplina. Esta situação pode advir da “falta de reflexão teórica (sobretudo nos campos da didática e da pedagogia) por parte de inúmeros docentes do ensino artístico”, assim como da “falta de colaboração entre os professores das restantes disciplinas, para que em conjunto se desenvolva melhor o trabalho a desenvolver” e não o professor de Instrumento que deve “ir de encontro a todas as necessidades manifestadas pelos professores de Instrumento”.

Nesse sentido, constata-se que existe uma problemática entre estes dois tipos de professor, sendo imperativo encontrar-se um entendimento entre ambas as partes, com o fim de planear a aprendizagem dos alunos. Entre outras dificuldades apresentadas os participantes responderam, por exemplo, “tornar a disciplina apelativa” e “falta de material em português - livros, exercícios, fichas de trabalho”. Estas respostas comprovam a necessidade de inovação que se impõe ao paradigma da disciplina de Formação Musical e dos seus professores.

Neste ponto da análise dos dados, chegamos a uma nova seção, que aborda a “Motivação na Formação Musical”. Este inicia-se com uma questão em que se procura saber como os participantes classificam os níveis de motivação dos seus alunos (Gráf. 9). Através destes dados, é possível comprovar que os alunos tem uma motivação com índices médio-altos, sendo que, destaca-se o facto de não ter existido nenhuma resposta ditando um nível de motivação “*Baixo*”. Em análise, conclui-se que estes número são realmente positivos para o panorama da disciplina e para as aprendizagens desenvolvidas na mesma.



Gráfico 9 - Nível de motivação dos alunos dos professores inquiridos.

As respostas em relação ao facto de a Formação Musical ser uma disciplina motivante para os alunos de ensino artístico de Música, variaram entre 38,5 % e 61,5 %, sendo que a maioria dos participantes respondeu negativamente a esta questão (Gráf. 10). Esta questão apresenta contornos muito importantes para o presente estudo, pois revela que os próprios professores não consideram que a disciplina seja motivante.

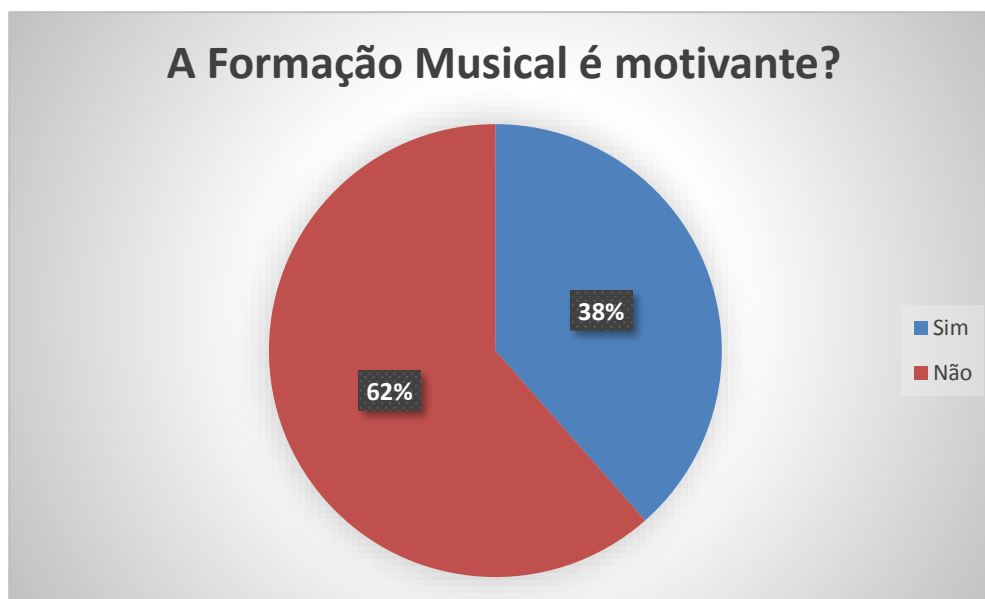


Gráfico 10 - Questão aos professores: “A Formação Musical é motivante?”.

Relativamente às justificações das respostas negativas que foram dadas a esta questão, destacam-se os exemplos seguintes:

- “Dependerá sempre da metodologia do professor. Deverá sempre recorrer-se a excertos musicais diversificados como ferramenta de trabalho auditivo ou de leitura. Também é importante tornar a disciplina num "jogo" de pequenas conquistas graduadas de acordo com a sua complexidade”;
- “Porque muitas das vezes os alunos chegam à aula de FM e, como não têm de tocar o seu instrumento, pensam que é uma aula pouco importante”;
- “Porque os professores que conheço fazem burocracia musical”;
- “Por ser pouco musical, ou seja, muitos exercícios e teoria, pouca música”;
- “É uma disciplina onde a aprendizagem é feita com base na repetição, tornando-se facilmente monótona”;
- “Os alunos passam muito tempo da aula sentados sem terem experiências de vivência musical (ou a ter muito poucas, baseadas essencialmente na escuta de excertos de obras musicais) e começam a desmotivar”;
- “Os alunos aprendem conceitos que não conseguem ligar posteriormente à sua prática instrumental e à atividade musical em si”;

- “Desvalorização por parte dos professores de instrumento”;
- “Persistência da maioria dos professores e instituições em aplicar modelos didáticos rígidos "pré-formatados", independentemente das características pessoais e do meio envolvente dos alunos/turmas”;
- “No geral ainda há muita desmotivação que vem da falta de sucesso no desempenho das tarefas propostas. Penso que tudo é inserido muito rápido e que não há tempo para assimilar os conteúdos. Assim, começam a confundir tudo pois não tem controle sobre os conteúdos e não adquiriram as competências tão rápido como os professores achariam razoável”;
- “Porque uma grande parte dos professores não utiliza repertório que os alunos gostem, alguns raramente usam repertório (apenas exercícios sem grande teor musical), o solfejo rezado ainda é uma realidade em muitas escolas (especialmente no norte do país), as aulas são, muitas vezes, mais avaliativas do que formativas (sendo que os ditados estão no topo das prioridades), não está muito incutida a ideia de performance nas aulas de FM, não há uma associação direta e prática com o instrumento dos alunos”.

Através de outros depoimentos, concluiu-se que os “docentes” tomam “opções didáticas poucos atrativas” e os alunos não se identificam com os “objetivos da Formação Musical”, pois “não vêem utilidade na disciplina”. Apesar de em menor quantidade, os participantes que responderam “sim”, valorizaram a importância da disciplina no desenvolvimento de competências associadas à prática musical, “porque podem divertir-se, aprendendo”, “é possível fazer música em conjunto”, com recurso “a repertório diversificado e também a práticas de aulas ativas”. Resumindo, a Formação Musical “quando idealmente lecionada”, “quando bem planificada no sentido de fazer atividades sensoriais, pertinentes, com objetivos claros e repertório “giro”/ interessante, é de certeza”.

Na pergunta em relação ao que poderia contribuir para o nível de motivação dos alunos na Formação Musical, distinguem-se das seguintes respostas:

- “Melhor compreensão por parte de toda a comunidade escolar do que realmente se trata a FM, de que não uma simples aula de solfejo rezado”;
- “Repertório diversificado, imersão e envolvimento constante num meio musical, "práticas de aula" e dispor ou recorrer a conteúdos que demonstrem interesse por parte do aluno, ou que o mesmo tenha sugerido”;

- “Uma boa relação professor-aluno, atividades não demasiado longas principalmente em idades jovens, repertório interessante, haver sempre momentos de descompressão e diversão”;
- “Haver interação entre os alunos e professor (jogos, a partir da matéria dada) e as aulas serem bem estruturadas, apresentando formas diferentes a cada semana”;
- “Diminuir o papel dos ditados (ou fazê-los em moldes diferentes)”;
- “Ser mais lento, mais paciente, trabalhar muito cada conteúdo até que ele esteja controlado pelos alunos. Se eles sentirem controlo sobre os conteúdos eles vão ter níveis de sucesso altos e vão estar motivados. Claro está, que o planeamento de atividades interessantes e estimulantes está subjacente com uma sequência de aprendizagem que lhes permite ter sucesso”;

Destacamos, a partir do presente estudo, um dado relevante, como a predominância de respostas sobre: “repertório diversificado”, “aulas práticas”, “metodologias mais ativas”, “exercícios mais lúdicos e jogos”, “diversificação de estratégias” e “articulação com outras disciplinas escolares (por exemplo instrumento, matemática, classe de conjunto, história da música, entre outras).” O mais importante, acima de tudo, é constatar-se que muito do que foi referido ao longo da nossa fundamentação teórica é corroborado pelos inquiridos no questionário que aplicámos aos professores.

A nova seção do questionário, nomeada de “Sucesso na disciplina de Formação Musical” (Gráf. 11), principia com uma questão sobre o sucesso em atividades auditivas e de leitura. Apesar das três opções terem obtido resultados próximos, salienta-se novamente a Leitura como tarefa menos bem-sucedida, deve ser porque, também representa a menos trabalhada por partes dos docentes, como se pôde analisar anteriormente.



Gráfico 11 - Tarefas com maior taxa de sucesso, na consideração dos professores participantes.

Quanto ao nível de desempenho geral dos alunos, os resultados comprovam que o desempenho geral dos alunos é médio-alto, sendo que, isso representa um registo razoável para os professores de Formação Musical (Gráf. 12). Considera-se, também, que esta questão deve-se ao clima em torno da disciplina e nas situações pedagógicas proporcionadas pelo professor.

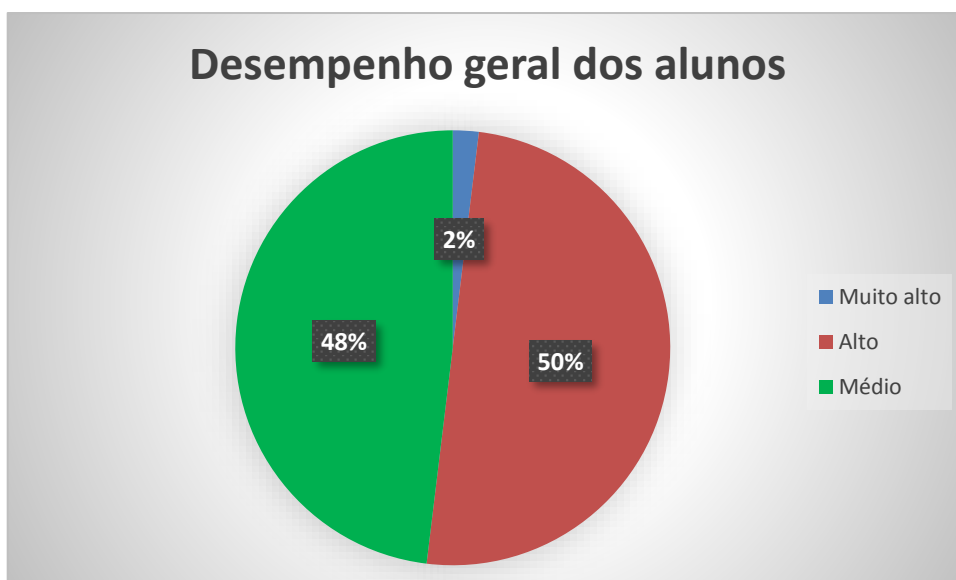


Gráfico 12 - Desempenho geral dos alunos, dos professores inquiridos.

Na última seção, “Estratégias para o sucesso e motivação na Formação Musical, destaca-se que os professores tinham que escolher quatro opções das disponíveis, sem utilizar qualquer critério de preferência ou prioridade. De entre as doze estratégias, as mais votadas foram (Gráf. 13): “repertório fora do contexto erudito” (34 respostas), “utilizar o instrumento em aula” (31 respostas), “estudar repertório de outras disciplinas” (27 respostas) e, também, “ditados alternativos” (24 respostas). Em seguida, a opção “Cantar Mais” assume-se como a mais votada, com 20 respostas, tendo perto a estratégia: “Contribuir com partituras” (19 respostas). Das outras estratégias, resta-nos destacar: a “análise guiada de obras musicais”, “recorrer a *softwares* informáticos”, as “técnicas de leitura à primeira vista” e “compôr pequenos trechos musicais”; sendo que “associar a Matemática e a Música” só obteve um voto e “seguir um manual escolhido pela Escola” não foi considerada uma proposta válida. Através da análise dos dados, concluiu-se que as estratégias com mais escolhas por parte dos professores, revelam algumas posições manifestadas ao longo deste Relatório, sendo também de assinalar a tendência por essas opções, que estão diretamente ligadas com o objetivo da investigação. Acrescentando ao facto, de a maioria dos professores se encontrar entre os 20 e os 30 anos de idades, é possível prever uma mudança nas pedagogias implementadas no futuro.

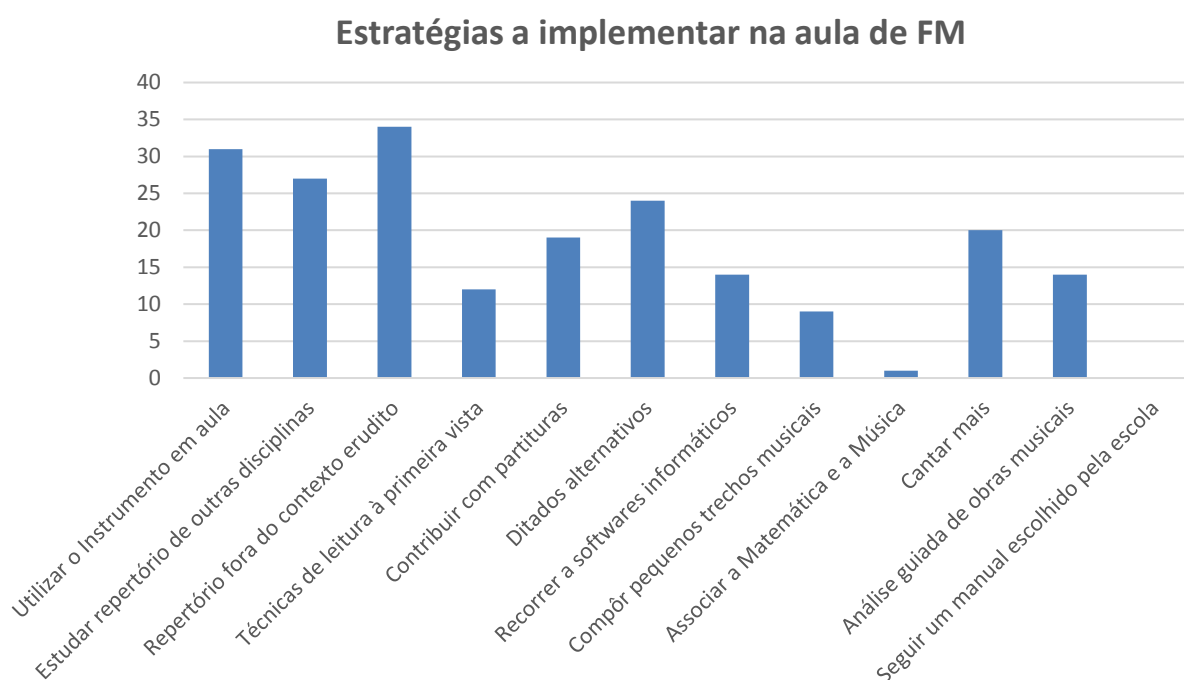


Gráfico 13 - Estratégias a implementar na aula de Formação Musical, para os professores.

16.2.2 - Questionário aos Alunos

O questionário aos alunos iniciou-se com o capítulo da “Caraterização dos alunos” (Gráf. 14), onde, primeiramente, procurou-se saber a idade dos participantes. De acordo com as respostas, as idades dos inquiridos variaram entre os 11 e os 28 anos de idade, o que indica que se obtiveram amostras de diversas faixas etárias. De referir, que o estudo teve uma predominância de participantes com idades entre os 15 e os 19 anos de idade, sendo, assim, alunos com alguma permanência dentro do Ensino Artístico Especializado.

Nesse sentido, destaque-se o facto de apenas 20 alunos terem idade inferior a 15 anos, traduzindo-se num conjunto de respostas, certamente, com alguma fundamentação e lucidez argumentativa.

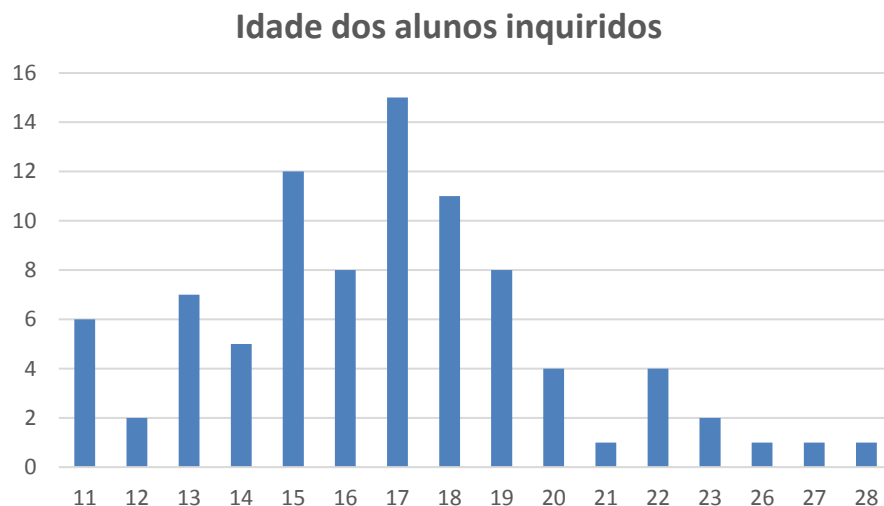


Gráfico 14 - Idades dos alunos inquiridos.

Quanto ao grau de frequência dos alunos participantes, conclui-se que contribuíram para o questionário alunos entre o 2º grau e o 3º ano de Ensino Superior (Gráf. 15). Desta forma, pode dizer-se que se atingiram vários níveis de experiência e frequência da disciplina, o que permitiu obter um conjunto mais variado de respostas. Em destaque, mais uma vez, o número de participantes de grau avançado, enquadrado com os dados revelados na questão anterior.

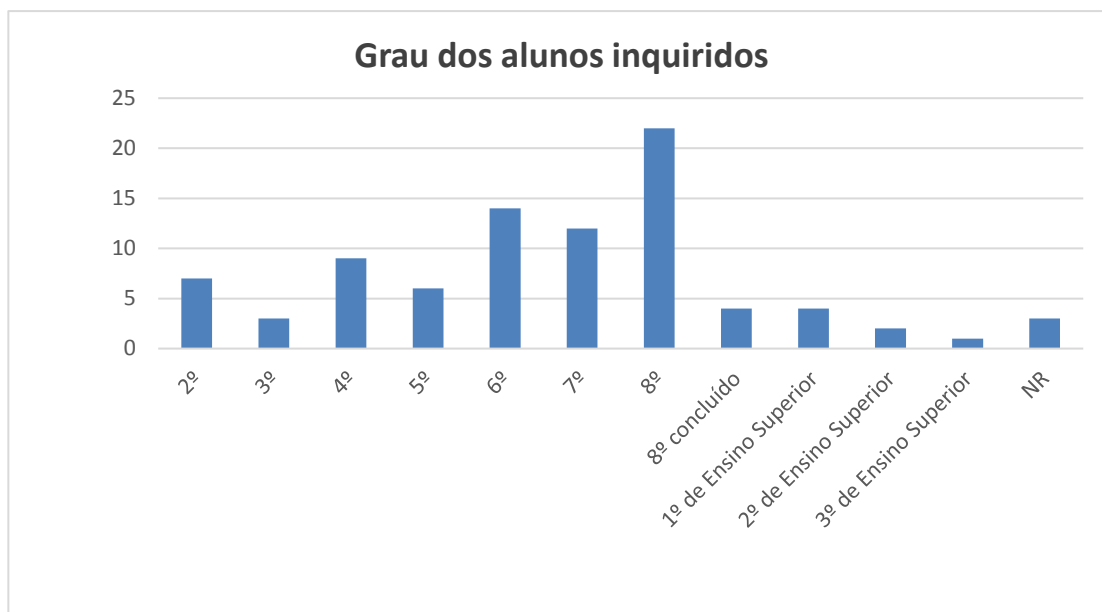


Gráfico 15 - Grau de frequência dos alunos inquiridos.

A questão seguinte incidiu sobre o instrumento que os participantes tocam, de forma a caracterizar essa especificidade de cada um dos alunos (Gráf. 16). Os instrumentos mais frequentes entre os inquiridos neste estudo foram: Canto (13), Violino (13), Flauta transversal (8) e Trompete (7). De seguida, com 5 alunos cada tivemos: Piano, Oboé, Saxofone, Trombone e Viola d’arco; com 4 alunos registaram-se o Eufónio e o Violoncelo. Em menor número surgiram instrumentos como: Clarinete, Harpa, Órgão, Flauta Bisel, Guitarra, Composição e Contrabaixo. Pode concluir-se que o estudo abrangue uma grande quantidade de instrumentistas (de várias seções da orquestra), mas também um número importante de alunos de Canto. Através deste cenário é possível verificar a diversidade de alunos que frequentam a Formação Musical e como, de certa forma, é exigente alcançar o pensamento relacionado com todos os instrumentos.

Em relação à seção de “Caracterização da disciplina de Formação Musical”, começou-se por questionar aos alunos, com que frequência estes costumavam cantar nas aulas. De acordo com os resultados percentuais: 32% - *Sempre*, 53% - *Muitas vezes*, 14 % - *Poucas vezes*, e 1% - *Raramente*. A apresentação destes dados representa uma grande parte dos alunos afirma cantar *Sempre* ou *Muitas vezes*, recolhendo, no seu conjunto, 85% das respostas dos inquiridos. Ao analisar estes resultados (Gráf 17), conclui-se que é muito importante que isto se reflita na prática pedagógica dos professores, pois a prática vocal é considerada de grande importância para o desenvolvimento musical.

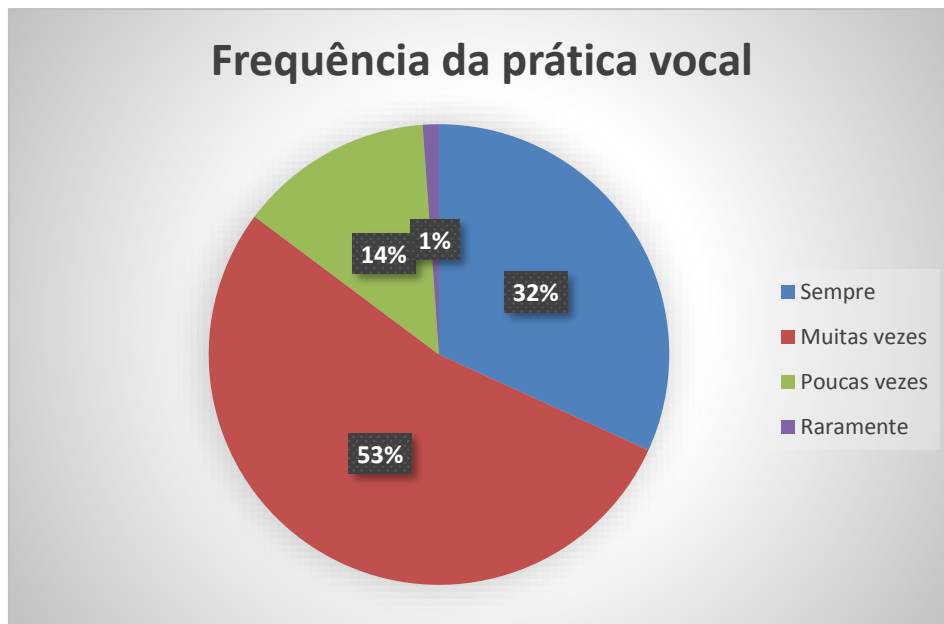


Gráfico 16 - Frequência da prática vocal relatada pelos alunos inquiridos.

As respostas dadas relativamente ao conforto a cantar (Gráf. 17), 26% consideraram ter um conforto *Muito alto*, sendo que 28% responderam *Alto*, 38% - *Médio* e 8% de participantes com *Baixo* conforto. Através dos resultados, chega-se à conclusão que, apesar de ser uma atividade de maior incidência, não existe grande conforto na sua execução. Este facto pode advir da timidez, falta de confiança ou falta de técnica vocal, sendo fatores que influenciam, negativamente, a comodidade vocal dos alunos.

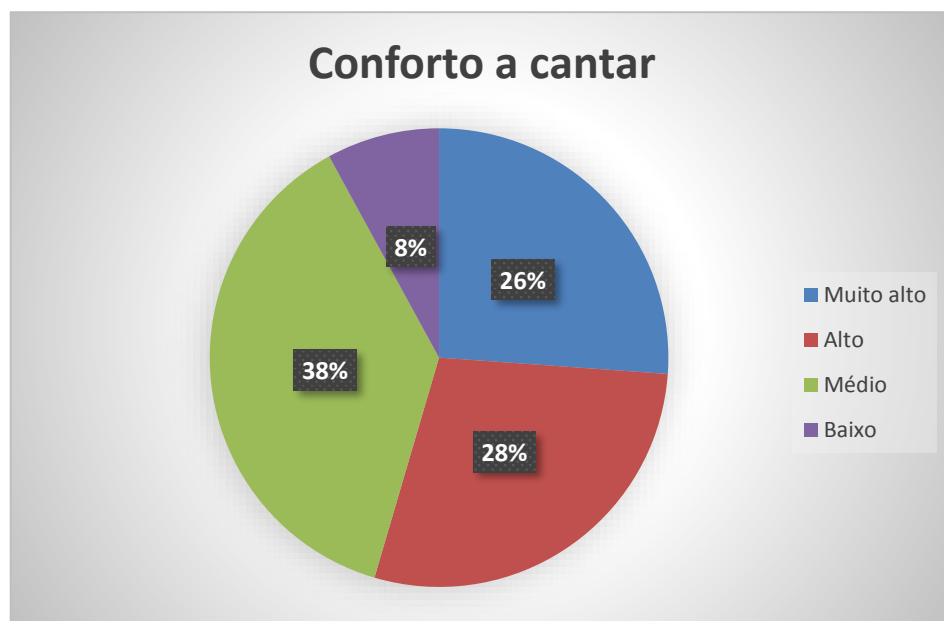


Gráfico 17 - Grau de conforto a cantar, para os alunos.

Quanto aos conteúdos utilizados nas aulas de Formação Musical (Gráf. 18), destaque-se a grande incidência na utilização de Acordes e Intervalos, acima de 50 respostas *Muito frequente*, mas também de Ritmo e Melodia, com 51 e 53 respostas indicando *Muito frequente*, e também 38/36 de *Frequente*, respetivamente. A respeito destes resultados, considera-se que estas atividades dominam o panorama pedagógico da disciplina, como já foi verificado em ambos os questionários.

Entre os inquiridos que responderam *Frequente*, de mencionar: as Funções harmónicas (50 respostas), Cadências (42 respostas) e, também, as Dissociações (30 respostas) e Compassos (20 respostas). Os conteúdos com menor relevância para os alunos participantes neste estudo foram as Transposições melódicas e Dissociações com grande percentagem de respostas “*Nada frequente*”, o que, confirma as observações feitas na mesma questão, feita no questionário de professores. Sendo que, os restantes (Leitura de Claves, Solfejo) apresentam índices mais equilibrados em termos de frequência.

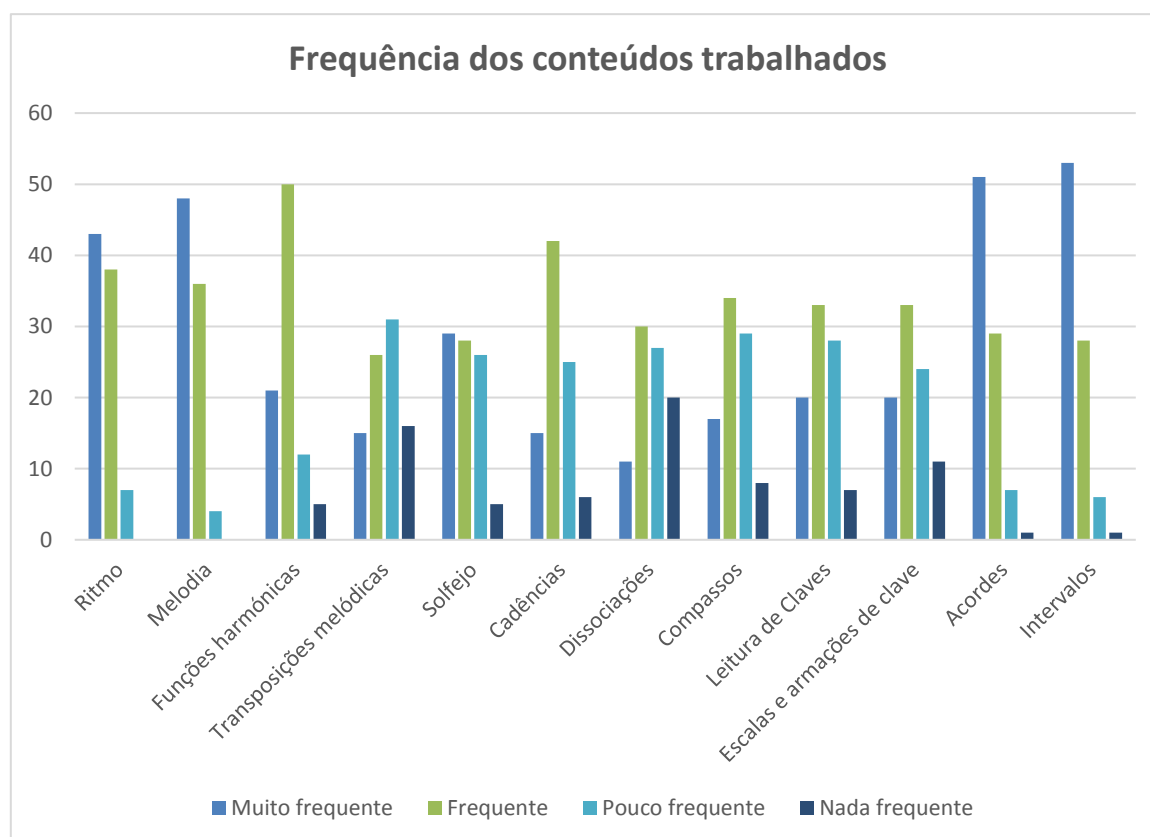


Gráfico 18 - Frequência dos conteúdos trabalhados, para os alunos inquiridos.

Com a entrada numa nova seção, nomeada de “Opinião sobre a disciplina de Formação Musical”, perguntou-se aos alunos se consideravam FM uma disciplina importante na carreira de um músico (Gráf. 19). No conjunto a esmagadora maioria (98%) respondeu afirmativamente, reunindo-se um consenso entre os participantes,

aos quais foi pedido que justificassem a sua resposta. Nesse sentido, evidenciam-se alguns pensamentos estruturantes, como por exemplo: “é fundamental”, “é a base da Música”, “sem FM não nos orientamos nas partituras que nos são dadas” e “sem esta disciplina não poderíamos fazer nada com o nosso instrumento”. Na opinião geral dos alunos, a Formação Musical “confere-nos as bases necessárias para ler, compreender e interpretar uma partitura”, não descurando o aspeto de estética musical, pois permite “perceber a música que interpretamos, o objetivo do compositor”.

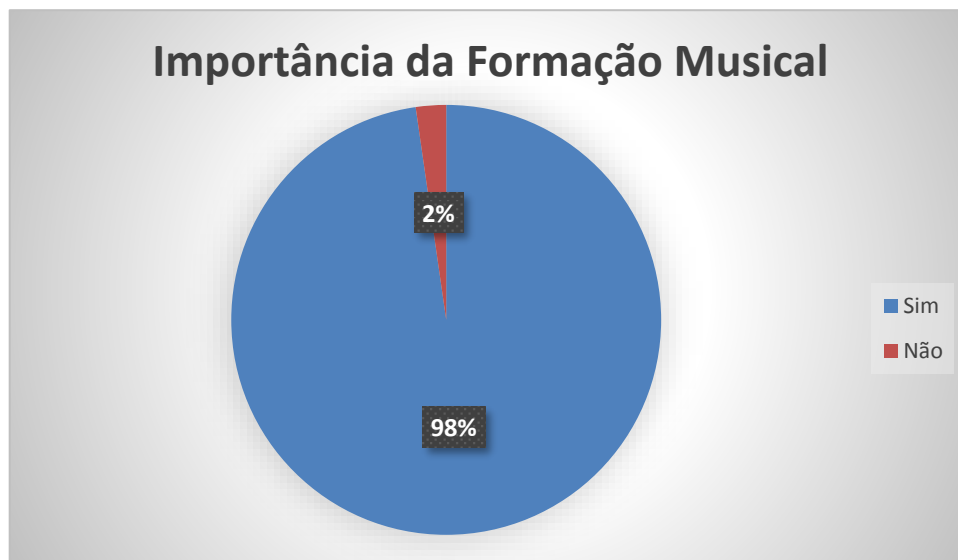


Gráfico 19 - Importância da Formação Musical, para os alunos.

Em sequência da questão anterior, procurou-se saber os níveis de motivação dos alunos. De acordo com os resultados (Gráf. 20), verifica-se que os índices de motivação dos participantes apresentam dados muito positivos. Sendo que, é considerável que esta amostra se refere aos alunos interessados em participar no questionário, que, muito provavelmente, são estudantes empenhados e motivados em participar, estando em sintonia com os propósitos da disciplina.

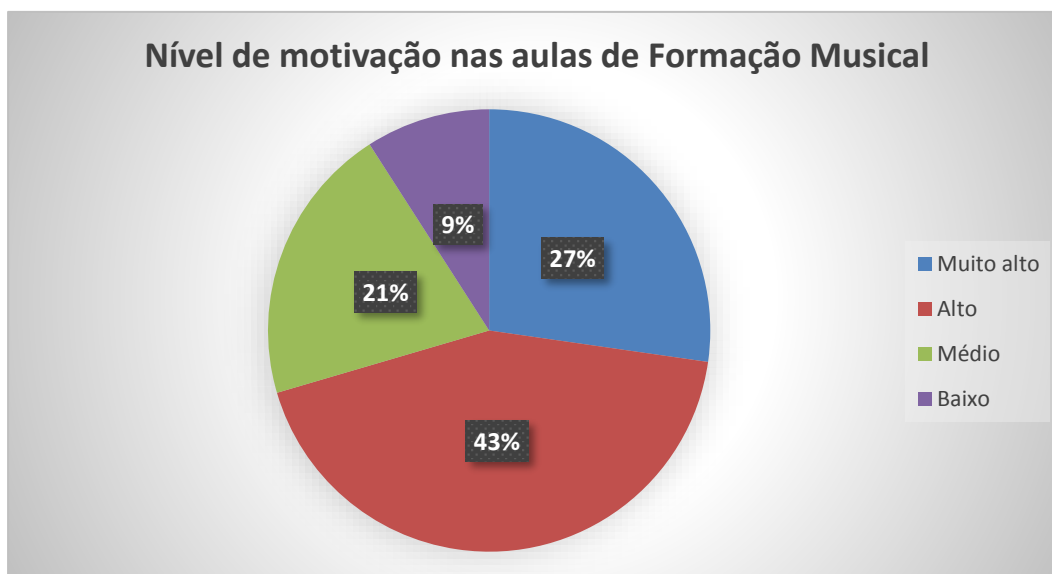


Gráfico 20 - Nível de motivação dos alunos nas aulas de Formação Musical.

Relativamente aos níveis de motivação da turma dos alunos que participaram no questionário, registaram-se os seguintes valores percentuais (Gráf. 21): *Muito alto* – 10%, *Alto* – 37%, *Médio* – 44% e 9% - *Baixo*. Em análise a estes dados, pode dizer-se que houve um aumento substancial na quantidade de respostas *Médio*, equiparando-se ao número de respostas de *Alto* nível de motivação. Os pontos mais extremados dos níveis de motivação, obtiveram um número menor ou igual a dez pontos percentuais, sendo compreensível, porque se trata de uma classificação de um conjunto de pessoas e não a título individual.



Gráfico 21 - Nível de motivação da turma dos alunos inquiridos.

As respostas dadas relativamente às tarefas em que manifesta melhor desempenho (Gráf. 22), os alunos consideraram a Leitura (54%) como a tarefa em que existe uma taxa maior de sucesso. A Audição (18%), através de uma percentagem baixa, constata-se que o aproveitamento nestas tarefas é diminuto, consequência da falta de visão estratégica associada ao treino auditivo. A opção Ambas, reuniu 26% das respostas dos participantes, comprovando que existe uma boa percentagem de alunos completos ao nível da disciplina de Formação Musical.



Gráfico 22 - Tarefas em que os alunos inquiridos manifestam melhor desempenho.

Quanto ao desempenho geral nas tarefas da disciplina, os alunos responderam (Gráf. 23), na sua maioria, nível *Alto* (48%). Sendo que as outras opções obtiveram menor percentagem, como por exemplo: *Muito alto* (16%), *Médio* (31%) e *Baixo* (5%). Analisando estes dados, é possível referir que, os alunos têm um aproveitamento positivo, de acordo com o desempenho nas tarefas em geral. Estes dados são de elevada relevância para os interesses da disciplina, sendo que demonstra que os resultados num contexto global da prática formativa e sumativa da disciplina.

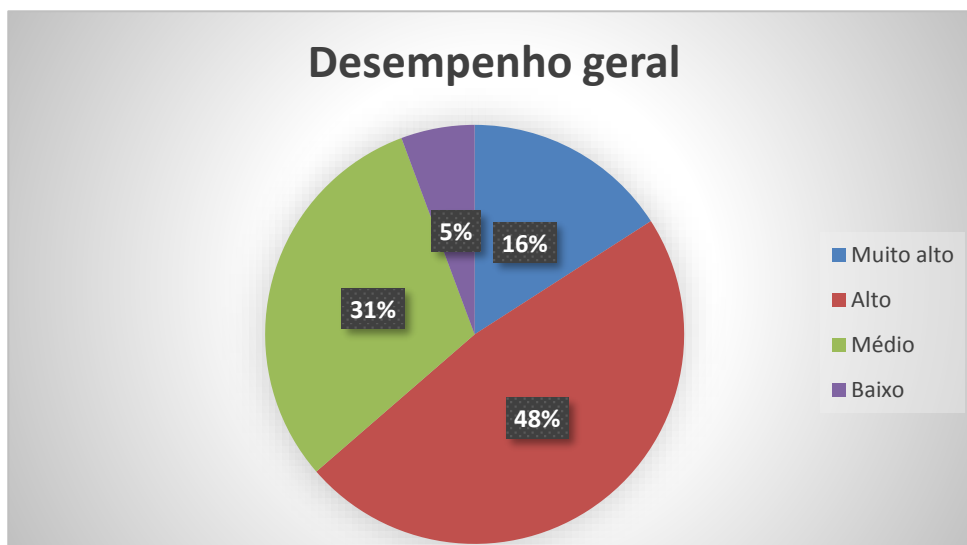


Gráfico 23 - Desempenho geral dos alunos inquiridos.

Os índices percentuais, relativamente ao nível de sucesso dentro da Formação Musical, apresentaram dados exatamente iguais, aos respondidos na questão anterior (Gráf. 24). Desta forma, é possível considerar que os alunos assumem um princípio de concordância entre o nível de sucesso e desempenho geral. Neste caso, os dados são referentes ao nível de sucesso, que implica o processo avaliativo envolvido na disciplina.

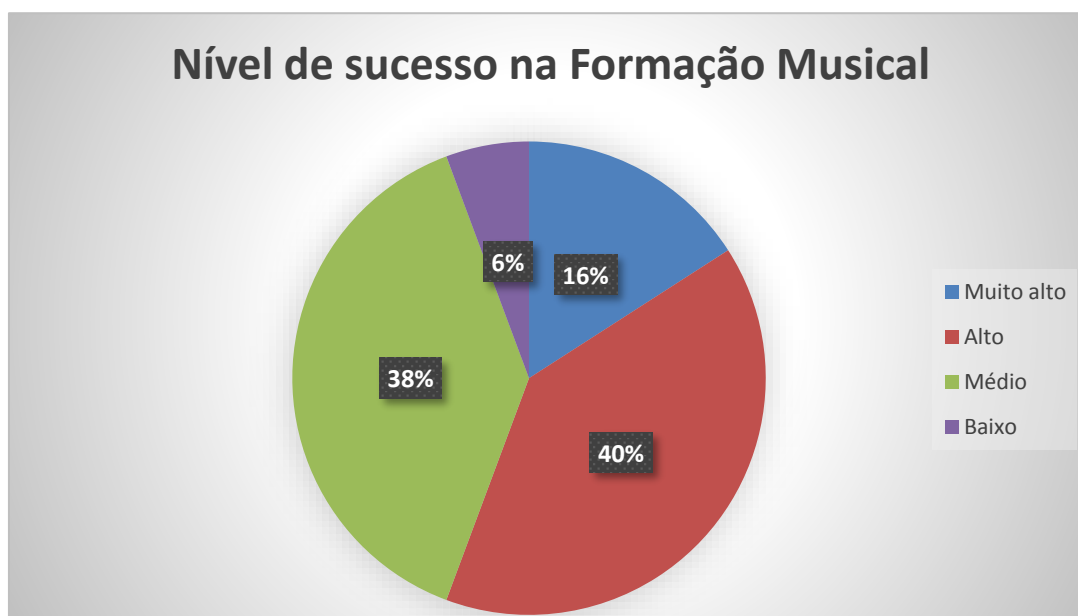


Gráfico 24 - Nível de sucesso na Formação Musical, para os alunos inquiridos.

Em relação ao nível geral de sucesso da turma, as respostas foram mais variadas (Gráf. 25), sendo que os valores assinalados foram: 4% - *Muito alto*, 40% - *Alto*, 49% - *Médio* e 7% - *Baixo*. Através da análise destes dados é possível concluir, que as turmas dos alunos participantes têm um nível geral de sucesso médio-alto. E que, mais uma vez, registaram-se valores longe dos termos de frequências mais extremos, devido ao facto de ser uma resposta a respeito da classificação de um grupo de pessoas e daí, haver uma tendência para generalizar.

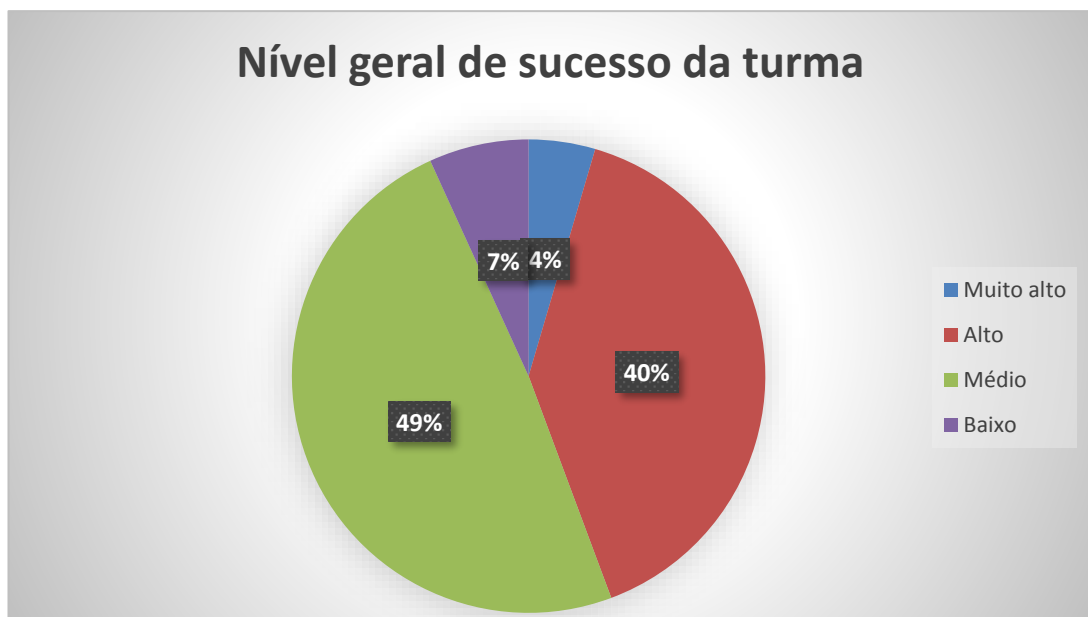


Gráfico 25 - Nível geral de sucesso da turma, dos alunos participantes.

No estudo apresentado neste Relatório verificou-se, assim, que uma das razões que motiva os alunos a frequentar Formação Musical é o professor da disciplina e a forma como este ensina e interage com eles. Esta resposta foi dada por mais de uma dezena dos inquiridos que comprovaram o quão importante é a função do professor e o peso que ele tem na gestão do ambiente de aula, e, conseqüentemente, da aprendizagem e motivação dos alunos. Entre uma maioria de respostas curtas afirmando apenas: “o professor”; surgiram outras respostas como: “a forma como o professor dá as aulas”, “disposição da turma e do professor”, “a relação professor/aluno e o convívio saudável dentro do ambiente de aula” e/ou “a motivação do professor”. Citando mais dois exemplos bastante ilustrativos daquilo que deve ser a disciplina de Formação Musical: “acima de tudo a atitude do professor, sempre pronto a ajudar e a esclarecer alguma dúvida, e também a variedade de exercícios feitos, cada aula é única”, “também pela forma de como o professor aborda os temas, insiste e dá confiança”.

Em outras respostas dadas a esta questão, realce para algumas atividades praticadas na disciplina como cantar, fazer ditados, exercícios de teoria, entre outros. Para além disso, capacidade de superação e de aprendizagem também foram apontadas como elementos essenciais da motivação em frequentar as aulas de Formação Musical.

A última questão aberta feita aos alunos foi sobre o que poderia contribuir para a aumentar a sua motivação no contexto da Formação Musical, sendo que iremos apresentar alguns dos exemplos mais ilustrativos, como:

- “Um professor motivado para ajudar os alunos e ensina-los corretamente”
- “Fugir ao método tradicional”
- “Cantar mais”
- “Exercícios mais inovadores e originais, trabalhos em grupo, uma sala mais acolhedora e confortável, e uma maior conectividade entre disciplinas.”
- “Visitas de estudo a concertos para conhecer novas obras e trabalhar trechos das mesmas em aula”
- “Aulas mais dinâmicas e os exercícios de aula serem mais variados”
- “Continuar com o mesmo Professor”
- “Outro tipo de métodos de ensino. Para além de ensinar a teoria e "pôr os alunos a ouvir ditados e mais ditados e a escrever" era importante facultar técnicas e ajuda para entender determinado tipo de coisas que se podem tornar complicadas, uma vez que a ideia da disciplina não é só ensinar uma coisa isolada mas sim, ensinar algo que ajude ou futuros nossos alunos através de técnicas que aí adquirimos ou a nós enquanto instrumentistas.”

Dentro do rácio de respostas a esta questão, pelo menos uma dezena não contribuiu para o seu objetivo final, respondendo apenas com um simples “não sei” ou “nada”. Por outro lado, alguns alunos referiram aspetos e/ou objetivos em relação à Formação Musical, como por exemplo, um maior empenho e, também, maior tempo de estudo. Por último, evidenciar, mais uma vez, as várias referências ao professor e o trabalho desenvolvido com as suas turmas em prol de aprendizagens ativas e cativantes. No fundo, é necessário “um(a) professor(a) que consiga expressar” as matérias, “à sua própria maneira, personalizada e original, recorrendo não apenas aos exercícios-base, necessários, como ainda a outras ideias criativas, que apelem as mentes jovens dos alunos.”

Na última categoria do questionário, “Estratégias para o sucesso e motivação na Formação Musical, destaca-se que os professores tinham que escolher quatro opções das disponíveis, sem utilizar qualquer critério de preferência ou prioridade.

De entre as doze estratégias, as mais votadas foram (Gráf. 26): “técnicas de leitura à primeira vista” (43 respostas) “utilizar o instrumento em aula” (41 respostas), “ditados alternativos” (27 respostas) e, também, “análise guiada de obras” (40 respostas). Em seguida, a opção “Cantar Mais” assume-se como a mais votada, com 34 respostas, tendo perto a estratégia: “estudar repertório de outras disciplinas” (29 respostas). De realçar, que estas estratégias são defendidas ao longo do Relatório e que são neste caso apontadas pelos alunos como importantes. Das outras estratégias a implementar, resta-nos destacar as seguintes opções: “repertório fora do contexto erudito” (27), “contribuir com partituras” (22), “associar a Matemática e a Música” (20) e “compor pequenos trechos musicais” (19) e “recorrer a *softwares* informáticos” (17). Sendo que, “seguir um manual escolhido pela Escola” apenas obteve 7 respostas, sendo, mais uma vez, a estratégia menos considerada pelos inquiridos de ambos os questionários. As respostas foram de encontro aos objetivos do estudo pois demonstraram a necessidade de inovação ao nível pedagógico da Formação Musical, procurando desenvolver uma visão estratégica, promovendo o sucesso e a motivação na disciplina.

Estratégias a Implementar na Formação Musical

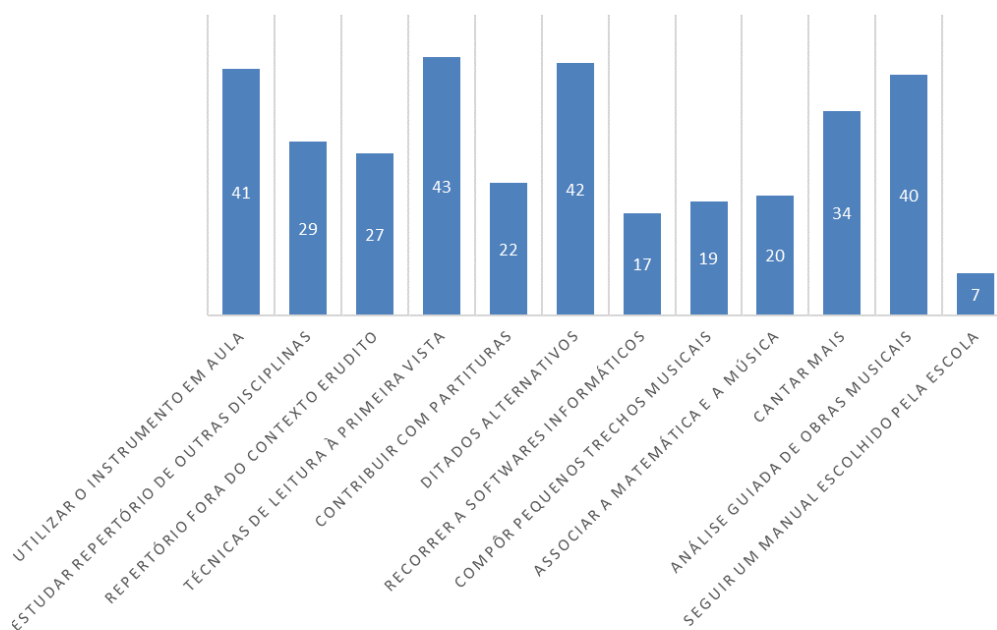


Gráfico 26 - Estratégias a implementar na Formação Musical, para os alunos.

17 - Conclusão

O Relatório aqui apresentado iniciou com a “Parte I – Prática de Ensino Supervisionada”, onde se resumiu a prática letiva de Formação Musical e Coro – Música de Conjunto, exercida na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. A turma de 7º grau foi escolhida para participar na prática de ensino de Formação Musical, na disciplina de Coro. Durante o 1º Período foram observadas aulas da professora Teresa Cordeiro, sendo que, no 2º e 3º Períodos houve uma alteração, passando a lecionar uma turma de 2º ano de Iniciação. As experiências resultantes desta prática letiva contribuíram significativamente para a minha visão pedagógica em ambas as disciplinas, servindo também de abordagem inicial ao estudo de investigação a desenvolver, conforme foi sendo evidenciado neste Relatório.

Na Parte II do Relatório, procurou-se apresentar uma visão pedagógica, com vista a promoção do sucesso e motivação na disciplina de Formação Musical. O objetivo passou por identificar vários pontos de referência da lecionação da disciplina, de modo a poder potencializá-los da melhor forma, e, assim, contribuir positivamente para as aprendizagens dos alunos. De modo a enquadrar o tema do Relatório, citou-se um estudo muito aprofundado em torno da disciplina e também foram apresentados vários conceitos importantes relativamente ao processo de aprendizagem musical, tais como a auralidade ou a compreensão musical. Sendo a motivação um dos “chavões” da nossa investigação, foram apresentadas algumas teorias que se entendem como essenciais no controlo dos índices motivacionais da turma e que deveriam ser consideradas pelos professores da disciplina. Por outro lado, foram abordadas questões relativamente ao papel do professor na sua função letiva, defendendo-se a adoção de uma postura reflexiva e uma dinâmica pedagógica de origem construtivista. Estas referências teóricas fundamentaram de forma cabal os propósitos do nosso estudo, complementando a visão pedagógica que se evidenciou nos capítulos seguintes do Relatório. A afirmação do tema exposto foi suportada através de várias citações de autores dentro do ramo do Ensino e Psicologia da Música, que serviram de base de argumentação crucial para o desenvolvimento da investigação.

O estudo de casos (professores e alunos), em formato de questionário, ajudou a clarificar o ponto de vista assumido nos pressupostos deste Relatório, onde se constava que a Formação Musical enfrentava vários problemas ao nível da gestão pedagógica do sucesso e motivação dos alunos. Em termos de relevância para os objetivos da investigação, de referir que a maioria dos participantes foram jovens professores e que 62% consideram que a disciplina não é motivante, o que comprova, ao nível dos responsáveis pela docência, uma crença deficitária no seu trabalho, ou, até mesmo nos propósitos da disciplina. Por seu lado, e em jeito de comparação ou de contraposição, os alunos destacaram o papel de um professor motivado, a utilização da voz e de jogos

musicais como razões que contribuem para a sua aprendizagem. Na última questão de ambos os questionários, confirmaram-se, dentro de doze possibilidades, as sugestões pedagógicas desenvolvidas ao longo dos vários capítulos do Relatório presente. Sendo que os destaques vão para: “utilizar o instrumento em aula” (em ambos os inquéritos), “repertório fora do contexto erudito” e “estudar repertório de outras disciplinas” (inquérito de professores); e “técnicas de leitura à primeira vista” e “ditados alternativos” (inquérito de alunos). O último ponto de relevo do estudo de casos relaciona-se com as respostas abertas que foram dadas pelos participantes, pois vieram comprovar que há alunos e, sobretudo, (jovens) professores motivados em mudar o panorama atual da disciplina.

A nível global, considera-se que este estudo que desenvolvemos alcançou os objetivos traçados, apresentando uma visão pedagógica sólida em vários aspetos do ensino-aprendizagem musical. O processo investigativo foi desenvolvido com afinco e tornou-se crucial para a minha experiência enquanto professor, assim, como espero que seja para outros profissionais do Ensino Artístico Especializado da Música e, nomeadamente, da Formação Musical. Terminei este Relatório com o sentimento de dever cumprido, pois creio que todos os conteúdos foram abordados com clareza e que podem servir de exemplo para a estruturação de um planeamento pedagógico da disciplina. Resumindo, identificaram-se os problemas, foram apresentadas soluções através de teorias e pesquisas fundamentadas, que, juntamente com o estudo de casos, tornaram possível a apresentação deste Relatório.

18 - Referências

- Almeida, L. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L., Guisande, A., & Ferreira, I. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L., Lemos, G., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: Normais por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117–125.
- Anderson, W. (2012). *The Effect of Mindful Listening Instruction on Listening Sensitivity and Enjoyment*. UKnowledge. University of Kentucky.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrett, M. (1998). I hear what you mean: music literacy in the information technology age. In J. Livermore (Ed.), *More than words can say: a view of literacy through the arts* (pp. 33–41). Canberra: Australian Centre for Arts Education, Faculty of Education, University of Canberra.
- Bromberg, C., & Abdounur, O. J. (2011). A matemática e Documentos Musicais Italianos do século XVI. *Anais Do IX Seminário Nacional de História Da Matemática*, 1–8.
- Butler, M. S. (2004). The role of natural product chemistry in drug discovery. *Journal of Natural Products*, 67(12), 2141–2153. <https://doi.org/10.1021/np040106y>
- Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. *Instituto Politécnico de Lisboa*.
- Carneiro, H. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de formação musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. Universidade Católica Portuguesa.
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *APEM: Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103.
- Caterina, R., & Bunt, L. (2004). Musicothérapie. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle. 2, Les savoirs musicaux* (pp. 447–471). Paris: Actes Sud/Cité de la Musique.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Torre, M. J. de la, & Carpio, M. de la V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51–61.
- Cernev, F. K. (2011). *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes.

Charles, R., & Runco, M. (2001). Developmental Trends in the Evaluative and Divergent Thinking of Children. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 417-437. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_19

Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance. In J. Rink (Ed.), *Musical Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811739>

Cools, R., Barker, R., Sahakian, B., & Robbins, T. (2001). Mechanisms of cognitive set flexibility in Parkinson's disease. *Brain*, 124(12), 2503-2512. <https://doi.org/10.1093/brain/124.12.2503>

Cruz, C. B. (1988). Zoltan Kodály: Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 10-14.

Cuddy, L., & Uptis, R. (2002). Aural perception. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 333-343). New York: Oxford University Press.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995). The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44. <https://doi.org/10.2307/40318764>

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Lisboa: Porto Editora.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2006.02.001>

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Diniz, A., Dias Pocinho, M., & Silva Almeida, L. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, 23(4), 695-700.

Doolittle, P. E., Camp, W. G., & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Career and Technical Education*, 16(1). <https://doi.org/10.21061/jcte.v16i1.706>

Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success* (1st ed.). New York: Random House.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In A. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation: theory and application*.

- Elliott, D. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195385076.001.0001>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Encarnação, M. M. (2002). *A música na educação básica: a orientação curricular e a literacia musical*. Universidade Católica Portuguesa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fazenda, I. C. (1995). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (2nd ed.). Campinas: Papirus.
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, & Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fogarty, G. J., Buttsworth, L. M., & Gearing, P. J. (1996). Assessing Intonation Skills in a Tertiary Music Training Programme. *Psychology of Music*, 24, 154–170.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artes Médicas.
- Frade, R. (2014). *Círculo de Quintas*. Retrieved March 27, 2018, from <https://www.academiamusical.com.pt/tutoriais/teoria-musical/circulo-de-quintas/>
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Frick, J. W., Guilford, J. P., Christensen, P. R., & Merrifield, P. R. (1959). A Factor-Analytic Study of Flexibility in Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 19(4), 469–496. <https://doi.org/10.1177/001316445901900401>
- Furneaux, S., & Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings. Biological Sciences*, 266(1436), 2435–40. <https://doi.org/10.1098/rspb.1999.0943>
- Galán Bueno, M. A. (1995). ¿Qué es una persona musicalmente educada? *Eufonía: Didáctica de La Música.*, 2, 9–18.
- Galileo Galilei. (1638). *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti ...* - Google Livros. Leida.
- Gardner, H. (1993). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. London: Fontana.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques - Théories et pratique / Armand Colin* (6th ed.). Paris: Armand Colin.

Gomes, C. (2000). *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Instituto Piaget.

Gordon, D. G. (2002). Discipline in the Music Classroom: One component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, 4(1), 157–165. <https://doi.org/10.1080/14613800220119831>

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

Gromko, J. E. (1993). Perceptual Differences between Expert and Novice Music Listeners: A Multidimensional Scaling Analysis. *Psychology of Music*, 21(1), 34–47. <https://doi.org/10.1177/030573569302100103>

Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469–479. <https://doi.org/10.1037/h0046827>

Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar* (1st ed.). Lisboa: Oficina do Livro.

Hallam, S. (2000). Understanding musical motivation. In Wojciech Jankowski (Ed.), *Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzevska* (pp. 359–377). Warsaw: AMFC.

Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521225>

Hodges, D. (1992). The acquisition of music reading skills. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (pp. 466–471). New York: Schirmer Books.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>

Karpinski, G. (2000). *Aural skills acquisition: the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.

Karpinski, G. (1990). A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4(2).

Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25(3), 208–217. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2010.06.001>

Koopman, C. (1995). Stage Theories of Musical Development. *Journal of Aesthetic Education*, 29(2), 49. <https://doi.org/10.2307/3333454>

Kühn, C. (1988). *La formación del oído musical*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Lehmann, A. C., & McPherson, G. E. (2002). Sight-reading. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 135–149). New York: Oxford University Press.

Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., Branco, A., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 163–175.

Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. Editora Cortez.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor.

Lopes, J. P., & Silva, M. H. (2010). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor*. (H. Timperley, Ed.), *International Bureau of Education*. IBE Publications.

Loureiro, A. M. A. (2010). *O ensino de música na escola fundamental* (7th ed.). Campinas: Papyrus.

Louvier, A. (1996). Audición, memoria, imágenes. *Eufonía: Didáctica de La Música*, ISSN 1135-6308, Nº 2, 1996, Págs. 21-26, 2, 21–26.

Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (1st ed., p. 1222). Oxford University Press.

McGrew, K. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.INTELL.2008.08.004>

McPherson, G. E. (1994). Factors and Abilities Influencing Sight-reading Skill in Music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217–231. <https://doi.org/10.2307/3345701>

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>

Moran, J. (1995). Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, 23, 24–26.

Moreira, V. (2000). *Escola do futuro sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.

Nelson, J. E., & Frontczak, N. T. (1988). How Acquaintanceship and Analyst Can Influence Focus Group Results. *Journal of Advertising*, 17(1), 41–48. <https://doi.org/10.1080/00913367.1988.10673102>

Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Novaes, C. (2006). Uma abordagem físico-matemática das qualidades fisiológicas do som. *III Bienal Da Sociedade Brasileira de Matemática, UFG*.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31–46). New York, NY: Oxford University Press.

Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: the determinants of creative genius*. Cambridge University Press.

Oliveira, J. (2008). Novas Tecnologias e Educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 12(1), 7–26.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador Reflexão e níveis de reflexão.

O'Neill, S. (1995). Motivational patterns and children's musical performance achievement in the first year of formal instrumental training. In *European Conference on Developmental Psychology*. Krakow.

Patrício, M. F. (2004). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *CIPEM*, 6, 5–18.

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)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pembroke, R. G., & Riggins, H. L. (1990). Send Help! Aural Skills Instruction in U.S. Colleges and Universities. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4(2).

Penna, M. (2010). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.

Pereira, F. (2015). *Software EarMaster como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Musical*. Instituto Politécnico do Porto.

Phillips, L. (1997). Do “frontal tests” measure executive function?: Issues of assessment and evidence from fluency tests. In P. Rabbit (Ed.), *Methodology of Frontal*

and Executive Function (Vol. 3, p. 42). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01248-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01248-0)

Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12–22.

Piaget, J. (1971). *Ensaio de Lógica Operatória*. Porto Alegre: Editora Globo.

Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa. *Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical - Boletim* 8, 4–7.

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

Pinto, A. R. M. A. (2014). *Contributos da construção do portefólio reflexivo para o desenvolvimento profissional docente*. RCAAP.

Pratt, G. (1992). Aural training: Material and method. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton, & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (pp. 840–857). Londres: Routledge.

Primi, R. (2002). Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12(23), 57–75. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200005>

Ravizza, S., & Carter, C. (2008). Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 46(12), 2924–2935. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.06.006>

Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: NMH-publikasjoner.

Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Rodrigues, J. F. (1999). A Matemática e a Música. *Colóquio de Ciências*, 17–32.

Rogers, R. D., Blackshaw, A. J., Middleton, H. C., Matthews, K., Hawtin, K., Crowley, C., Robbins, T. W. (1999). Tryptophan depletion impairs stimulus-reward learning while methylphenidate disrupts attentional control in healthy young adults: implications for the monoaminergic basis of impulsive behaviour. *Psychopharmacology*, 146(4), 482–91.

Runco, M., & Mraz, W. (1992). Scoring Divergent Thinking Tests Using Total Ideational Output and a Creativity Index. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 213–221. <https://doi.org/10.1177/001316449205200126>

Runco, M., Plucker, J., & Lim, W. (2001). Development and Psychometric Integrity of a Measure of Ideational Behavior. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 393-400. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_16

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1020>

Sacharin, V. (2009). *The Influence of Emotions on Cognitive Flexibility*. The University of Michigan.

Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sándor, F. (1975). *Music education in Hungary*. Corvina.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. Heder.

Sloboda, J. (2008). *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Eduel.

Sloboda, J. (1986). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001>

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

Soares, D., & Almeida, L. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, 4071-4083.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. do R. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Edições Gailivro.

Sousa, R. (2012). *Contributo para o aperfeiçoamento do EarMaster 5 no ensino da harmonia*. Universidade de Aveiro.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicología educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

Starr, W. (1997). The Suzuki Method. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds.), *Music and Child Development*. St. Louis: The Biology of Music Making/MMB Music Inc.

Stefani, G. (1987). *Compreender a música*. Lisboa: Editorial Presença.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). Guilford's Structure of Intellect Model and Model of Creativity: Contributions and Limitations. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 309-316. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_08

Straliotto, J. (2001). *Cérebro e a Música: Segredos desta relação*. Blumenau: Odorizzi.

Swanwick, K. (2000). Ensinar Música Musicalmente: Música como cultura – o espaço intermédio. *Educação Musical*, 104, 4-11.

Tafari, J. (2004). Dons musicaux et problèmes pédagogiques. In J.-J. Nattiez, M. Bent, R. Dalmonte, & M. Baroni (Eds.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle. 2, Les savoirs musicaux* (pp. 560-584). Paris: Actes Suds/Cité de la Musique.

Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2006). Listening to Music. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of musical cognition and development* (pp. 72-123). New York: Oxford University Press.

Thurstone, L. L. (1959). *The measurement of values*. Chicago: University of Chicago Press.

Vieira, F., & Restivo, M. T. (2014). *Novas tecnologias e educação: Ensinar e aprender, aprender a ensinar*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Waters, A., Townsend, E., & Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89(1), 123-149. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1998.tb02676.x>

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wohlman, K. J. (2013). *Ear-tudes: an ear training method for the collegiate tubist*. University of Iowa.

Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature Specialized Demands of Sight-Reading. *Applications of Research in Music Education*, 24(1), 45-56.

Zemke, L. (1977). *The Kodály concept: its history, philosophy, and development*. Illinois, USA: M. Foster Music Co.

Zimmerman, M. P. (1986). The Relevance of Piagetian Theory for Music Education. *International Journal of Music Education*, 3(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/025576148400300105>

19 - Anexos

19.1 - Anexo A

Divisão Binária:	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$
Divisão Ternária:	$\frac{6}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{12}{8}$

Ficha de apoio ao estudo da Formação Musical

Ditado rítmico de escolha múltipla

Objetivo: escolhe a opção correta em cada compasso.

a)

b)

c)

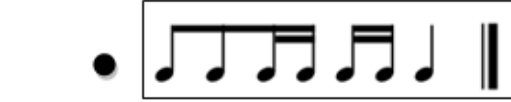
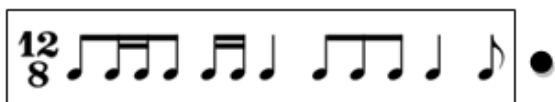
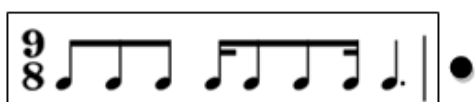
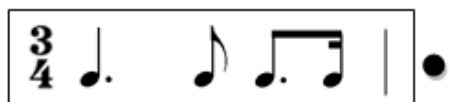
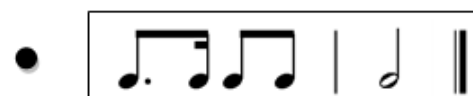
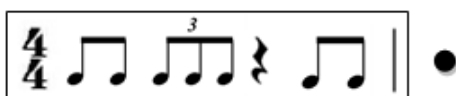
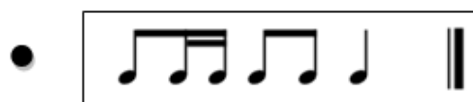
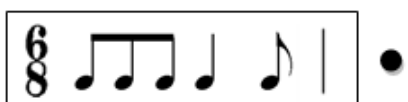
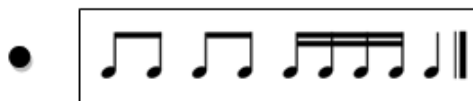
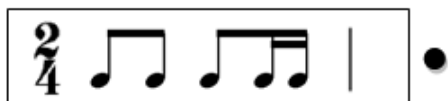
19.2 - Anexo B

Divisão Binária:	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$
Divisão Ternária:	$\frac{6}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{12}{8}$

Ficha de apoio ao estudo da Formação Musical

Ligação entre parcelas rítmicas

Objetivo: liga as caixas correspondentes entre si.



Aluno/a: _____

Data: _____

19.3 - Anexo C

Selecione as opções corretas (compasso a compasso)

The exercises consist of two parts. The first part is a 3x3 grid of musical staves. Each staff shows a sequence of notes in 4/4 time, with the first staff of each row serving as a reference. The second part consists of two columns of musical staves. The left column has three staves, and the right column has three staves. Each staff in the second part shows a sequence of notes in 4/4 time, with the first staff of each column serving as a reference.

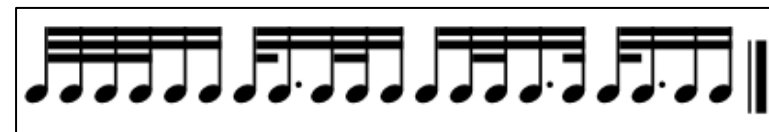
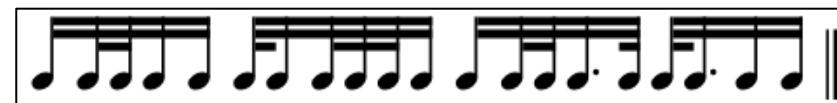
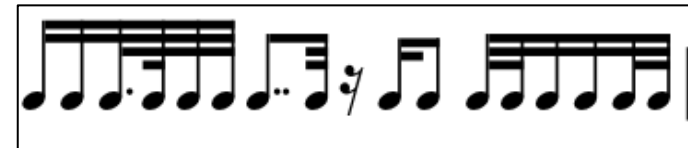
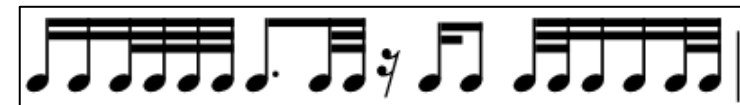
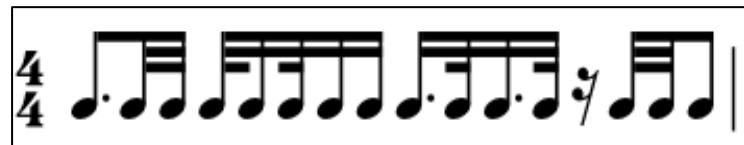
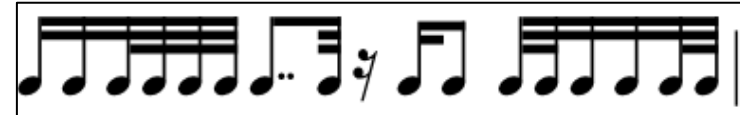
19.4 - Anexo D

Ligue as melodias correspondentes.



19.5 - Anexo E

Selecione a opções corretas.



19.6 - Anexo F

Células rítmicas – ataques iguais e diferentes

1 – Divisão Binária

Nº de ataques por pulsação (♩=1)	Ritmos com ataques iguais	Ritmos com ataques diferentes
2		
3		
4		
5		

2 – Divisão Ternária

Nº de ataques por pulsação (♩=1)	Ritmos com ataques iguais	Ritmos com ataques diferentes
2		
3		
4		
5		

19.7 - Anexo G

Ficha de apoio ao estudo da Formação Musical

As Escalas e os seus intervalos

Objetivo: clarificar quais os modelos de escalas existentes

Escala cromática em Dó (de $\frac{1}{2}$ tom em $\frac{1}{2}$ tom)



$\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom $\frac{1}{2}$ tom

Escala Maior em Dó ($\frac{1}{2}$ tom do 3º para o 4º e do 7º para o 8º som)



1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom 1 tom 1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom

3ª M

Escala Maior em Sol – 1 sustenido (#) ($\frac{1}{2}$ tom do 3º para o 4º e do 7º para o 8º som)



1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom 1 tom 1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom

3ª M

Escala Maior em Fá – 1 bemol (b) ($\frac{1}{2}$ tom do 3º para o 4º e do 7º para o 8º som)



1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom 1 tom 1 tom 1 tom $\frac{1}{2}$ tom

3ª M

Cálculo da Relativa Maior e menor:

M → m m → M

↓ 3ª menor ↑ 3ª menor

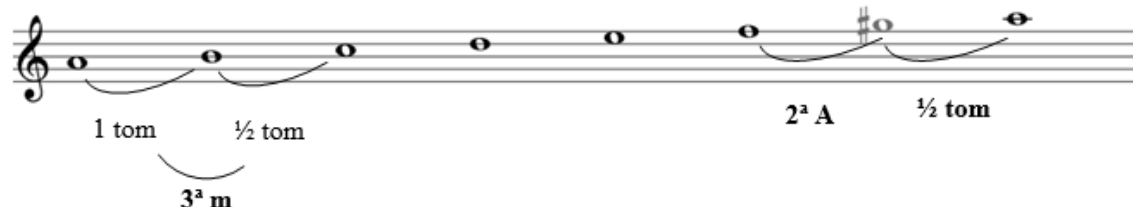
Exemplos:

Dó M → Lá m Sol M → Mi m
 3ª m 3ª m
 Si m → Ré M Ré m → Fá M
 3ª m 3ª m

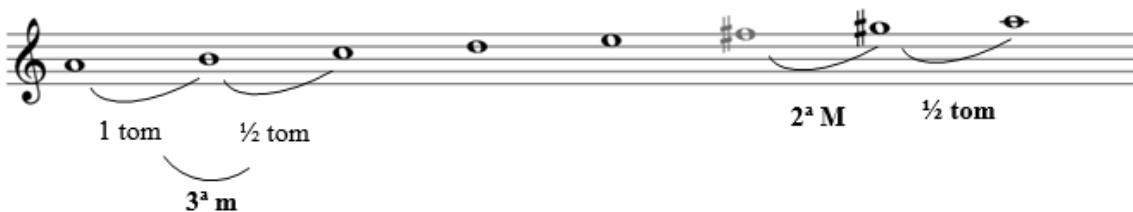
Escala menor natural em Lá



Escala menor harmônica em Lá (o 7º grau da escala sobe 1/2 tom)



Escala menor melódica em Lá (existe uma versão ascendente e descendente)



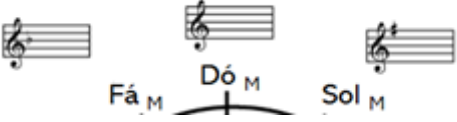
Observações:

- As escalas seguem sempre o mesmo modelo, independentemente de qual seja a nota em que começa.
- Existem 3 tipos de versões da Escala menor.
- A escala é denominada de Maior ou menor de acordo com a tríade inicial, ou seja, o intervalo de 3ª formado pelos primeiros 3 graus da escala.

pretenda **descobrir a relativa menor a partir de uma tonalidade Maior**, devemos **descer** um intervalo de **3ª m.**

Através do ciclo das 5^{as} é possível constatar que as várias tonalidades estão organizadas em intervalos de 5 notas, ou seja, de um quinta perfeita (5ªP), por isso é denominado de ciclo das quintas. Este tipo de intervalo encontra-se presente na relação entre as tonalidades próximas, exemplificando:

Representação da proximidade no ciclo das 5^{as}:



Fã M - Dó M - Sol M

5ª P 5ª P

Fá Maior, Dó Maior e Sol maior são tonalidades próximas no ciclo das 5^{as}.

19.9 - Anexo I






Ficha de trabalho – tonalidades e armações de clave

Objetivo: consolidar armações de clave até três sustenidos (#) e três bemóis (b)

1 – Corresponda as tonalidades com as armações de clave.

Lá Maior	•	•	
Fá Maior	•	•	
Sol Maior	•	•	

2 – Indique qual a resposta correta.

				
a) Láb Maior	a) Mi menor	a) Réb menor	a) Fá# Maior	a) Sib Maior
b) Sib Maior	b) Ré menor	b) Mi menor	b) Sol Maior	b) Mib Maior
c) Mib Maior	c) Sol menor	c) Ré menor	c) Sol menor	c) Láb Maior

3 – Responda, verdadeiro ou falso?

3.1 - A tonalidade de **Sol Maior** é relativa de **Mib menor**.

Verdadeiro Falso

3.2 - O intervalo, que serve para calcular as Relativas (maiores ou menores), é a 3ª Maior.

Verdadeiro Falso

3.3 – A tonalidade de Lá menor não tem quaisquer sustenidos ou bemóis na sua armação de clave.

Verdadeiro Falso

3.4 – Fá Maior é a única tonalidade, com bemóis na armação de clave, que não é bemol.

Verdadeiro Falso

3.5 – A tonalidade de Sol menor é relativa de Si Maior.

Verdadeiro Falso

3.6 – A relativa menor de Lá Maior é Fá menor.

Verdadeiro Falso

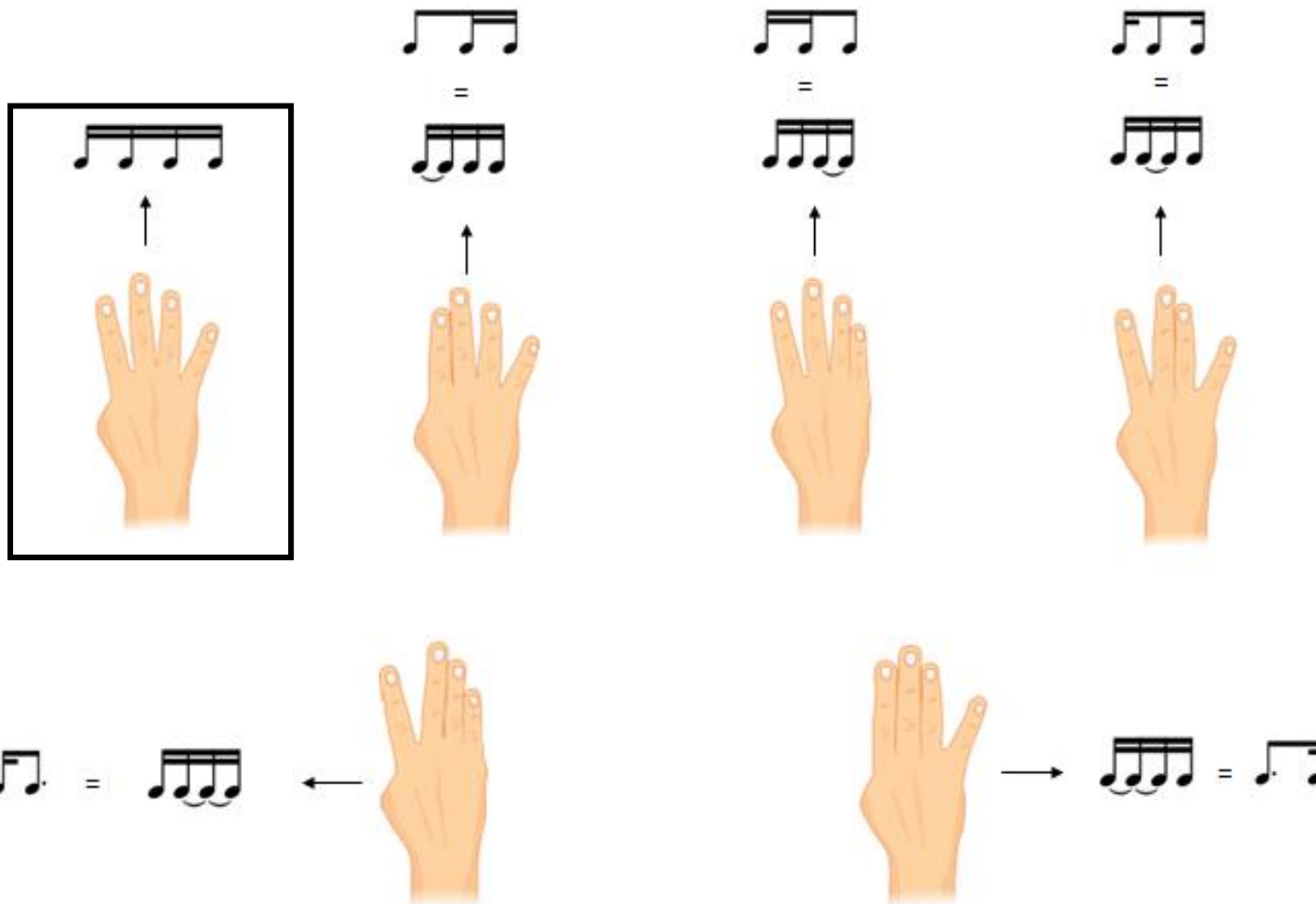
3.7 – A tonalidade de Ré Maior tem dois sustenidos.

Verdadeiro Falso

3.8 – A tonalidade de Si menor tem dois sustenidos.

Verdadeiro Falso

19.10 - Anexo J





=



=



=

