



# **A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal**

Ricardo Jorge Graça Vicente

## **Orientadores**

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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

**Maio de 2022**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso

Professora adjunta na Escola Superior de Educação - IPCB

### Vogais

Professora Doutora Cristina Isabel Videira Fernandes

Investigadora Contratada do INET-md

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Coordenadora na Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB



## **Dedicatória**

Aos meus pais, que me concederam o dom da vida, me amam, me guiam, inspiram e apoiam pelos caminhos percorridos. Sem eles nada seria possível.

À minha avó Antónia, que também acompanha ao longo do meu percurso pela vida, me ama e apoia.

A todos os professores que me tornaram a pessoa que sou hoje.



## Agradecimentos

À Supervisora e Orientadora Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, à professora Ema Casteleira e ao professor José Manuel Nunes, pela disponibilidade, aconselhamento, orientações, ensinamentos e experiências partilhadas.

À minha família, por toda a força e o apoio, conselhos e carinho

Ao meu grande companheiro Carlos Arruda, pelo apoio incondicional, conselhos e por todos os momentos que temos vivido juntos.

Aos amigos: João Pereira e João Rodrigues Vicente. Pelo apoio constante e todos os momentos de partilha e amizade ao longo deste percurso. Grandes pessoas com grandes corações.

À Sra. Odete, Hermínia, Virgínia, Luísa e Cristina, por cuidarem de mim e pela partilha e amizade durante a minha vida em Castelo Branco. Estarão para sempre na minha memória.

Aos meus colegas ao longo do percurso académico, pela amizade e partilha ao longo deste percurso.

Ao Instituto Politécnico de Castelo Branco e aos seus funcionários e professores, que me ajudaram e permitiram chegar até esta etapa da vida.



## Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto. Este encontra-se dividido em duas partes distintas.

Na primeira parte é descrito o estágio curricular realizado durante o ano letivo 2020/2021, no Conservatório Regional de Castelo Branco com a turma de 2º grau da disciplina de Formação Musical e de Classe de Conjunto (Coro), constituída por alunos de 1º e 2º grau. Esta abrange a contextualização do meio em que se insere e do respetivo o conservatório, a caracterização das turmas com que se procedeu o estágio, são disponibilizadas as planificações, as reflexões e o(s) material(ais) didáticos utilizados e culmina numa reflexão final sobre a prática realizada ao longo do ano letivo.

Na segunda parte é apresentado um projeto de investigação realizado, intitulado de “A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal”. Este teve como pergunta de partida “qual o nível de presença da música considerada «não erudita» no ensino de música em Portugal, no séc. XXI?” e recorreu-se a uma investigação qualitativa descritiva, que teve como instrumentos de recolha de dados inquéritos por questionário aplicados a professores de música de várias disciplinas do ensino básico, secundário e superior. Em suma, através deste estudo as conclusões apontam que, embora o repertório culturalmente diversificado seja considerado benéfico para a motivação e para a formação dos estudantes de música e de o paradigma se encontrar em mutação de forma gradual, no geral, a música do contexto europeu e do género erudito continua a ser predominante no ensino de música especializado em Portugal, seguida pela tradicional e, mais ocasionalmente, pelo *jazz*.

## Palavras-chave

Prática de Ensino Supervisionada; Multiculturalidade; Géneros musicais; Ensino de Música.



## **Abstract**

This report is part of the Supervised Teaching Practice course of the Master's in Music Teaching - Music Training and Ensemble Music. It is divided into two distinct parts.

In the first part is described the internship held during the academic year 2020/2021, in the Regional Conservatory of Castelo Branco with the 2nd grade class of the discipline of Music Training and Ensemble Class (Choir), consisting of 1st and 2nd grade students. This covers the contextualization of the environment and the conservatory, the characterization of the classes with which the internship was carried out, the planning, reflections and teaching material(s) used and culminates in a final reflection on the practice throughout the school year.

In the second part, a research project is presented, entitled "The multiculturalism of musical genres in music teaching in Portugal". This had as a starting question "what is the level of presence of music considered "non-erudite" in the teaching of music in Portugal in the twenty-first century?" and resorted to a descriptive qualitative research, which had as instruments of data collection questionnaire surveys applied to music teachers of various disciplines of primary, secondary, and higher education. In summary, through this study the conclusions point that, although the culturally diverse repertoire is considered beneficial to the motivation and training of music students and the paradigm is gradually changing, in general, music from the European context and the classical genre continues to be predominant in specialized music teaching in Portugal, followed by traditional and more occasionally by jazz.

## **Keywords**

Supervised Teaching Practice; Multiculturalism; Musical Genres; Music Teaching.



# Índice

Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Índice de figuras.....	XVII
Índice de gráficos.....	XIX
Lista de tabelas .....	XXIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos .....	XXV
Parte 1 – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Especializado de Música .....	1
1. Introdução.....	3
1.1. Contextualização.....	3
1.2. Situação extraordinária do ano letivo 2020/2021.....	3
2. Caracterização do meio – Castelo Branco .....	5
2.1. O distrito de Castelo Branco.....	5
2.2. O Concelho de Castelo Branco.....	5
2.3. Castelo Branco (cidade).....	7
2.3.1. Um breve contexto histórico sobre Castelo Branco.....	7
2.3.2. Castelo Branco na atualidade.....	9
3. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	11
3.1. O historial do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	11
3.2. O espaço físico do CRCB.....	12
3.2.1. Caracterização das salas de Formação Musical.....	13
3.2.2. Caracterização das salas de Classe de Conjunto (coro).....	15
3.3. Oferta Educativa.....	18
3.3.1. Níveis e regimes de frequência.....	18
3.3.2. Cursos existentes no CRCB.....	18
3.4. O Conservatório no ano letivo 2020/2021.....	20
4. A Prática de Ensino Supervisionada de Formação Musical.....	23
4.1. Programa e avaliação da disciplina.....	23
4.1.1. Programa de Formação Musical.....	23
4.1.2. Avaliação da disciplina.....	27

4.2. Caracterização da turma de Formação Musical.....	28
4.2.1. Os alunos.....	29
4.2.2. Os alunos e a Formação Musical.....	31
4.3. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada de Formação Musical.....	33
5. A Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto .....	59
5.1. Programa e avaliação da disciplina.....	59
5.2. Caracterização da turma de Classe de Conjunto.....	61
5.2.1. Enquadramento.....	61
5.2.2. Os alunos – Turma 1.....	62
5.2.3. Os alunos e a Classe de Conjunto – Turma 1.....	65
5.2.4. Os alunos – Turma 2.....	67
5.2.5. Os alunos e a Classe de Conjunto – Turma 2.....	71
5.3. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto.....	73
6. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....	93
Parte 2 – A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal .....	97
1. Introdução.....	99
2. Questões e objetivos do estudo .....	101
3. Fundamentação teórica .....	103
3.1. As influências musicais e a história do ensino de música em Portugal.....	103
3.1.1. A antiguidade.....	103
3.1.2. Idade Média – Do século XI ao XV.....	103
3.1.3. A época renascentista (entre os séculos XIV e XVI).....	107
3.1.4. O século XVII e XVIII.....	112
3.1.5. O século XIX.....	122
3.1.6. O século XX.....	127
3.2. A cultura, as artes e a sua importância na sociedade.....	133
3.2.1. O conceito de cultura.....	133
3.2.2. A música e a sua importância para a sociedade.....	136
3.3. A multiculturalidade.....	141
3.3.1. Multiculturalidade, multiculturalismo e interculturalidade.....	141
3.3.2. Pluralismo cultural em Portugal.....	142
3.3.3. A multiculturalidade e o ensino escolar geral e de música.....	147

3.4. Motivação.....	151
3.4.1. O conceito de motivação.....	151
3.4.2. As teorias de motivação no processo de aprendizagem.....	152
3.4.3. O papel do professor na motivação.....	155
4. Metodologia.....	159
4.1. Caracterização do tipo de investigação.....	159
4.2. Participantes no estudo.....	160
4.3. Instrumentos de recolha de dados.....	160
4.3.1. Inquéritos por questionário.....	160
4.3.2. Estrutura do questionário.....	162
4.3.3. Pré-teste .....	167
5. Apresentação e análise dos dados.....	169
5.1. Caracterização dos inquiridos.....	169
5.2. A multiculturalidade no ensino de música.....	177
5.2.1. O conceito de arte e a importância na sociedade.....	177
5.2.2. A multiculturalidade no contexto de sala de aula.....	180
6. Discussão dos resultados .....	209
6.1. Os inquiridos.....	209
6.2. A arte, a cultura e a sociedade.....	210
6.3. A abordagem de repertório multicultural na sala de aula.....	210
6.4. Os critérios de escolha e os contributos da multiculturalidade musical na motivação dos alunos e na sua formação.....	213
6.5. Outras questões.....	215
7. Conclusões e Considerações finais.....	217
7.1 Limitações do estudo e recomendações futuras .....	219
8. Bibliografia.....	221
9. Anexos.....	229
Anexo A – Ficha de trabalho nº 10 (F.M.).....	231
Anexo B – Teste de avaliação escrito 2 (1º período).....	235
Anexo C – Teste de avaliação escrito 1 (3º período).....	241
Anexo D – Exercícios de aquecimento vocal.....	247
Anexo E – Partitura <i>Jimba Papalujska</i> .....	251
Anexo F – Partitura <i>Acabou-se a geração</i> .....	255
Anexo G – Inquéritos por questionário.....	263



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Mapa do distrito de Castelo Branco. Fonte: Reis (s.d.) .....	5
<b>Figura 2</b> - Mapa das Freguesias de Castelo Branco. Fonte: <a href="https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/mapa-territorial/">https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/mapa-territorial/</a> .....	6
<b>Figura 3</b> - Brasão (à esquerda) e bandeira (à direita) de Castelo Branco. Fonte: <a href="https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/heraldica/">https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/heraldica/</a> .....	9
<b>Figura 4</b> - Esquema da sala Schumann do CRCB (Autoria própria) .....	13
<b>Figura 5</b> - Esquema da sala Kodály do CRCB (Autoria própria) .....	14
<b>Figura 6</b> - Esquema da sala Beethoven do CRCB. (Autoria própria) .....	15
<b>Figura 7</b> - Esquema da sala/auditório Mahler (Autoria própria) .....	16
<b>Figura 8</b> - Esquema da sala Pierre Van Hauwe (Autoria própria) .....	17
<b>Figura 9</b> - Exercício de aquecimento vocal 1 .....	78
<b>Figura 10</b> - Exercício de aquecimento vocal 4 .....	78
<b>Figura 11</b> - Exercício de aquecimento vocal 5 .....	78
<b>Figura 12</b> - Representação da hierarquia as necessidades de Abraham Maslow. Retirado de Collin, et al. (2014) .....	154
<b>Figura 13</b> - Esquema da estrutura do questionário realizado .....	163



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Representação do nº de alunos que frequenta cada nível de ensino existente no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	20
<b>Gráfico 2</b> - Representação do nº de alunos que frequenta cada regime existente no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	20
<b>Gráfico 3</b> - Representação das idades dos alunos que compõem o Conservatório Regional de Castelo Branco .....	21
<b>Gráfico 4</b> - Representação do nº de alunos por ano escolar que frequentam o Conservatório Regional de Castelo Branco .....	22
<b>Gráfico 5</b> - Representação do nº de alunos por instrumento estudado no Conservatório Regional de Castelo Branco .....	22
<b>Gráfico 6</b> - Nº de alunos por género .....	29
<b>Gráfico 7</b> - Naturalidade dos alunos .....	29
<b>Gráfico 8</b> - Nº de alunos por instrumentos musicais estudados .....	30
<b>Gráfico 9</b> - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos .....	31
<b>Gráfico 10</b> - Atividades preferidas e menos preferidas dos alunos .....	32
<b>Gráfico 11</b> - Nº de alunos por género que compõem a turma 1 de Classe de Conjunto .....	62
<b>Gráfico 12</b> - Naturalidade dos alunos da turma 1 de Classe de Conjunto .....	62
<b>Gráfico 13</b> - Nº de alunos por Instrumentos estudados na turma 1 de Classe de Conjunto .....	64
<b>Gráfico 14</b> - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos da turma 1 de Classe de Conjunto .....	64
<b>Gráfico 15</b> - Aspetos que os alunos da turma 1 mais gostam na disciplina de Classe de Conjunto .....	65
<b>Gráfico 16</b> - Aspetos que os alunos da turma 1 menos gostam na disciplina de Classe de Conjunto .....	66
<b>Gráfico 17</b> - Nº de alunos por grau que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto....	67
<b>Gráfico 18</b> - Nº de alunos por género que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto .....	67
<b>Gráfico 19</b> - Naturalidade dos alunos da turma 2 de Classe de Conjunto .....	68

<b>Gráfico 20</b> - Nº de alunos por instrumento musical estudado na turma 2 de Classe de Conjunto .....	69
<b>Gráfico 21</b> - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos da turma 2 de Classe de Conjunto .....	70
<b>Gráfico 22</b> - Aspetos que os alunos da turma 2 mais gostam na disciplina de Classe de Conjunto .....	71
<b>Gráfico 23</b> - Aspetos que os alunos da turma 2 menos gostam na disciplina de Classe de Conjunto .....	72
<b>Gráfico 24</b> - Tendência evolutiva de estrangeiros residentes em Portugal. Retirado de SEF (2021) .....	143
<b>Gráfico 25</b> - Representação das nacionalidades estrangeiras em Portugal. Retirado de SEF (2021) .....	144
<b>Gráfico 26</b> - Faixas etárias da população estrangeira em Portugal. Retirado de SEF (2021) .....	144
<b>Gráfico 27</b> - Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal. Retirado de SEF (2021) .....	145
<b>Gráfico 28</b> - Motivos da residência de estrangeiros em Portugal. Retirado de SEF (2021) .....	146
<b>Gráfico 29</b> - Idades dos inquiridos .....	169
<b>Gráfico 30</b> - Género dos inquiridos .....	169
<b>Gráfico 31</b> - Naturalidade dos inquiridos .....	170
<b>Gráfico 32</b> - Localização dos estabelecimentos de ensino – Região .....	172
<b>Gráfico 33</b> - Habilitações académicas dos inquiridos .....	174
<b>Gráfico 34</b> - Área de profissionalização dos inquiridos .....	174
<b>Gráfico 35</b> - Disciplinas lecionadas pelos inquiridos .....	175
<b>Gráfico 36</b> - Níveis escolares lecionados pelos inquiridos .....	276
<b>Gráfico 37</b> - Tempo de exercício da docência dos inquiridos .....	276
<b>Gráfico 38</b> - Conceito dos inquiridos sobre a arte .....	277
<b>Gráfico 39</b> - Perspetiva dos inquiridos sobre as funções da arte .....	178
<b>Gráfico 40</b> - Perspetiva dos inquiridos sobre a importância da arte na sociedade .....	178

<b>Gráfico 41</b> - Perspetiva dos inquiridos sobre o(s) motivo(s) da importância da arte .....	179
<b>Gráfico 42</b> - Existência de alunos estrangeiros nas turmas dos docentes .....	180
<b>Gráfico 43</b> - Nacionalidades estrangeiras das turmas dos docentes .....	180
<b>Gráfico 44</b> - Perspetiva dos inquiridos sobre o nível de importância da formação cultural diversificada dos alunos .....	181
<b>Gráfico 45</b> - Abordagem de músicas consideradas fora do contexto europeu nas aulas de música .....	181
<b>Gráfico 46</b> - Representação da quantidade de inquiridos do Grupo B por região de origem do repertório abordado .....	182
<b>Gráfico 47</b> - Representação do nº de inquiridos por género musical abordado .....	183
<b>Gráfico 48</b> - Representação do nº de inquiridos do Grupo B por época de composição do repertório abordado .....	184
<b>Gráfico 49</b> - Motivos para a exclusão do repertório de fora do contexto europeu nas aulas do Grupo C .....	185
<b>Gráfico 50</b> - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por região de origem do repertório abordado .....	186
<b>Gráfico 51</b> - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por género musical abordado .....	186
<b>Gráfico 52</b> - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por época do repertório abordado .....	187
<b>Gráfico 53</b> - Representação dos critérios na escolha do repertório abordado pelo nº de inquiridos .....	188
<b>Gráfico 54</b> - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com repertório das várias regiões do mundo .....	189
<b>Gráfico 55</b> - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com vários géneros musicais .....	191
<b>Gráfico 56</b> - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com música das várias épocas .....	193
<b>Gráfico 57</b> - Representação da relevância do repertório por região de origem .....	194
<b>Gráfico 58</b> - Representação da relevância do repertório por género musical .....	196
<b>Gráfico 59</b> - Perspetiva dos inquiridos sobre a música de diferentes contextos culturais como fator de motivação para os alunos .....	197

**Gráfico 60** - Resposta dos inquiridos sobre a existência de benefícios/vantagens na abordagem de música provenientes de contextos culturais diversificados .....204

**Gráfico 61** - Perspetiva dos inquiridos sobre os benefícios da abordagem de músicas de contextos culturais diversificados nas aulas .....204

**Gráfico 62** - Respostas sobre o nível de concordância relativamente às afirmações sobre o professor, os alunos e a diversidade cultural na sala de aula .....207

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Matérias práticas lecionadas no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	23
<b>Tabela 2</b> – Conteúdos teóricos lecionados no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	24
<b>Tabela 3</b> – Materiais para a aplicação dos conhecimentos lecionados no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	25
<b>Tabela 4</b> – Objetivos de leitura para o 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	25
<b>Tabela 5</b> – Células rítmicas inseridas/lecionadas no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	26
<b>Tabela 6</b> – Formas de avaliação efetuadas na disciplina de Formação Musical. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	27
<b>Tabela 7</b> – Momentos de avaliação realizados na disciplina de Formação Musical. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021) .....	27
<b>Tabela 8</b> – Composição da turma de Formação Musical do 2º grau por data de nascimento e instrumento estudado .....	30
<b>Tabela 9</b> - Síntese de todas as aulas assistidas, não assistidas, práticas (supervisionadas ou não) e canceladas da disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2020/2021 .....	33
<b>Tabela 10</b> - Composição da turma 1 de Classe de Conjunto por data de nascimento e instrumento estudado .....	63
<b>Tabela 11</b> - Composição da turma 2 de Classe de Conjunto por data de nascimento, instrumento musical estudado e grau frequentado .....	68
<b>Tabela 12</b> – Alunos que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto, ordenados por graus e tempo de estudo do instrumento praticado .....	70
<b>Tabela 13</b> - Síntese de todas as aulas assistidas, não assistidas, práticas (supervisionadas ou não) e canceladas da disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2020/2021 .....	73
<b>Tabela 14</b> – Residência, por distrito e concelho, dos inquiridos .....	170

<b>Tabela 15</b> – Localização dos estabelecimentos de ensino, por distrito e concelho, nos quais os professores exercem a docência .....	172
<b>Tabela 16</b> – Respostas dos inquiridos sobre a forma de contribuição do repertório culturalmente diversificado para a motivação dos alunos .....	198
<b>Tabela 17</b> - Justificações dos inquiridos que responderam negativamente à questão 22 .....	202

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

**B.p.m.** – Batimentos por minuto

**C.B.** – Castelo Branco

**C.C.** – Classe de Conjunto

**CMCB** – Câmara Municipal de Castelo Branco

**CRCB** – Conservatório Regional de Castelo Branco

**D** – (Acorde) Diminuto

**ESART** – Escola Superior de Artes Aplicadas

**Etc.** – *Et caetera* (entre outros)

**F.M.** – Formação Musical

**IPCB** – Instituto Politécnico de Castelo Branco

**Inq.** – Inquiridos

**M** – (Escala/Intervalo) Maior

**m** – (Escala/Intervalo) menor

**mH** – (escala) menor Harmónica

**P** – (Intervalo) Perfeito

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PM** – (Acorde) Perfeito Maior

**Pm** – (Acorde) Perfeito menor

**Trad.** – Tradução



## **Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Especializado de Música**



# 1. Introdução

## 1.1. Contextualização

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

Esta primeira parte do Relatório, consiste na apresentação do estágio realizado no Conservatório Regional de Castelo Branco, durante o ano letivo 2020/2021. Desse modo, primeiramente, é realizada a caracterização do meio em que decorreu a prática supervisionada, nomeadamente: do distrito/concelho/cidade de Castelo Branco, do Conservatório Regional de Castelo Branco e das turmas com as quais se trabalhou. Em segundo lugar são expostas planificações e as suas respetivas reflexões sobre as aulas lecionadas durante os três períodos escolares. Esta primeira parte culmina numa reflexão final sobre toda a experiência prática do estágio curricular.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu entre o dia 7 de outubro de 2020 e o dia 23 de junho de 2021, no Conservatório Regional de Castelo Branco com duas turmas: Formação Musical de 2º grau e Classe de Conjunto de 1º e 2º grau (Coro B).

## 1.2. Situação extraordinária do ano letivo 2020/2021

Tendo em conta que, no ano letivo 2020/2021, Portugal se encontrava a viver uma situação extraordinária e que esta influenciou diretamente o modo de vida e as atividades da população, o ensino incluído, considera-se necessário e fundamental realizar uma contextualização sobre a mesma.

Durante o ano letivo 2019/2020 espalhou-se pelo mundo uma doença infecciosa denominada de Covid-19 (SARS-CoV-2), obrigando a população a tomar medidas de precaução, como: a utilização de máscaras cirúrgicas tanto em espaços fechados como e públicos, evitar contactos físicos com outras pessoas (cumprimentos tradicionais, partilhas de bens, etc.), distanciamento social e lavagem e desinfeção constante das mãos. Tendo o Covid-19 uma taxa bastante alta de contágio, sempre que fosse detetado algum caso, os indivíduos em questão e aqueles com que estes tiveram qualquer contacto tinham de ser colocados em quarentena e em isolamento total durante, pelo menos, quinze dias. No ano 2020, em meados do mês de março, devido à progressão de casos em Portugal, foi necessário a implementação de uma quarentena para toda a população, implicando, adicionalmente, a realização da maioria dos trabalhos e das atividades letivas à distância, através de teletrabalho (aulas online). A situação durou até o final do ano letivo 2019/2020, tendo a população desconfinado no verão.

Apesar do ano letivo 2020/2021 se ter iniciado num regime dito “normal”, com o regresso às aulas presenciais ou semi-presenciais, aplicando-se ainda, no entanto, as medidas de prevenção referidas, pois o SARS-CoV2 regrediu ligeiramente, mas não se anulou durante a época balnear. Como é evidente, o confinamento referido anteriormente levou a algumas repercussões não só no ensino em si, mas também na

aprendizagem dos conteúdos dos alunos em geral, tendo sido necessário, no início do novo ano, procurar recuperar, reensinar e fortalecer os conhecimentos que foram transmitidos durante o período da quarentena.

É, ainda, importante referir que, no decorrer do ano letivo 2020/2021, apesar do primeiro período escolar se ter iniciado de forma presencial, o avanço da epidemia voltou a prejudicar o decorrer das atividades escolares, tendo as comunidades escolares, e a população geral, regressado ao confinamento. Este ocorreu durante o 2º período escolar, desde o dia 21 de janeiro de 2021 até cerca do dia 26 de março. Durante este intervalo de tempo as aulas de Formação Musical decorreram *online*, enquanto as aulas de Classe de Conjunto (coro) foram totalmente canceladas. No 3º período escolar ambas as disciplinas voltaram a proceder-se presencialmente, no entanto, ainda seguindo as normas definidas pelas Direção Geral de Saúde.

## 2. Caracterização do meio - Castelo Branco

### 2.1. O distrito de Castelo Branco

O distrito de Castelo Branco encontra-se na região da Beira Baixa e sub-região Beira Interior Sul, que por sua vez se situa no centro de Portugal Continental. Este encontra-se bastante perto da fronteira com Espanha (cerca de 50km) e a sua capital é a própria cidade de Castelo Branco.

O distrito, em si, está dividido em onze concelhos/municípios, nomeadamente: Belmonte, Castelo Branco, Covilhã, Fundão, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão (Castelo Branco, s.d).



Figura 1 - Mapa do distrito de Castelo Branco. Fonte: Reis (s.d.)

### 2.2. O Concelho de Castelo Branco

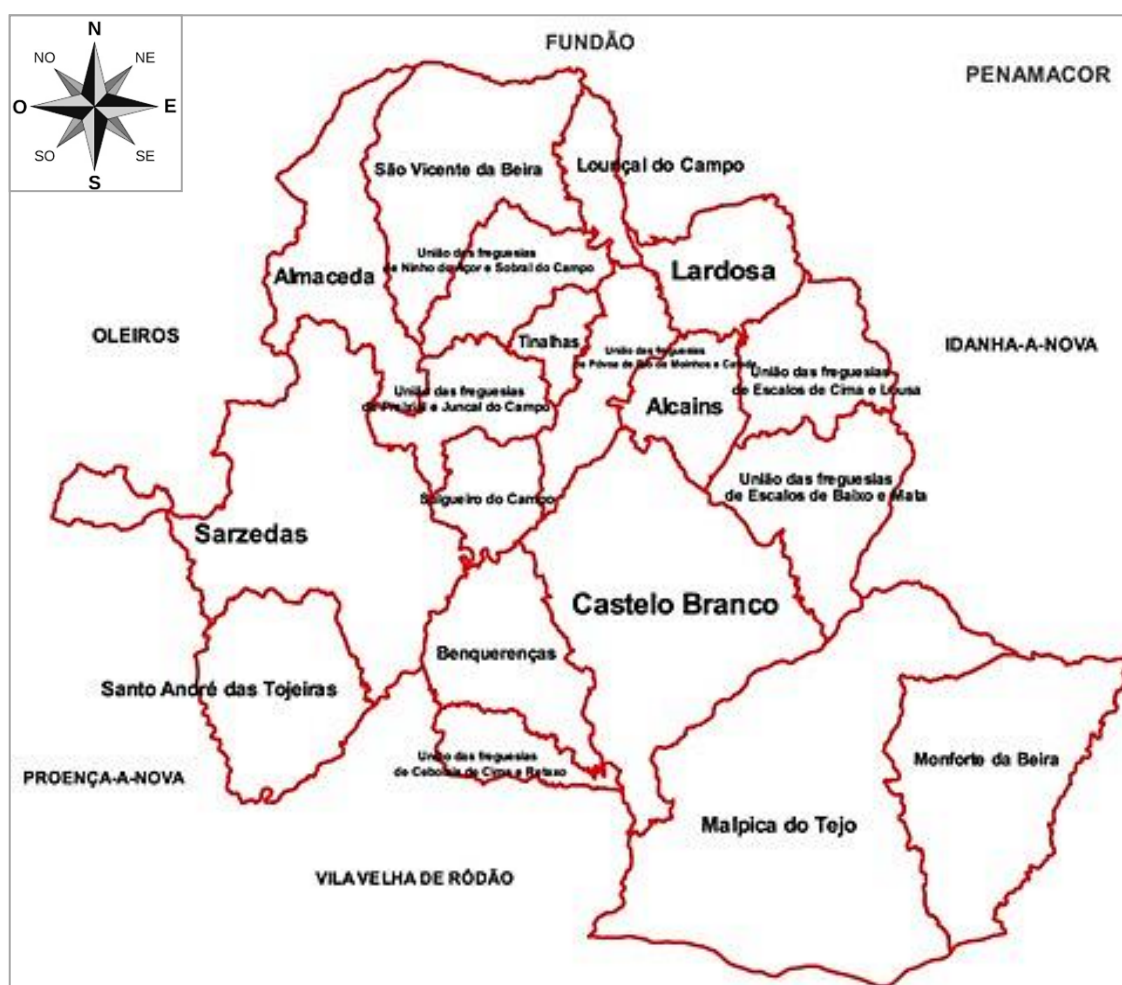
O concelho insere-se, portanto, no distrito de Castelo Branco, sendo, segundo o *website* da Câmara Municipal de Castelo Branco (CMCB, s.d.a), “um dos concelhos mais extensos do País e o maior dos 100 concelhos da Região Centro”, com 1.440 km<sup>2</sup>. Este reparte-se 19 freguesias:

- |                              |                               |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1. Alcains                   | 2. Alameda                    |
| 3. Benquerenças              | 4. Castelo Branco             |
| 5. Cebolais de Cima e Retaxo | 6. Escalos de Baixo e Mata    |
| 7. Escalos de Cima e Lousa   | 8. Freixial e Juncal do Campo |
| 9. Lardosa                   | 10. Louriçal do Campo         |
| 11. Malpica do Tejo          | 12. Monforte da Beira         |

- 13. Ninho do Açor e Sobral do Campo
- 15. Salgueiro do Campo
- 17. São Vicente da Beira
- 19. Tinalhas

- 14. Póvoa de Rio de Moinhos e Cafede
- 16. Santo André das Tojeiras
- 18. Sarzedas

Os limites do território do concelho situam-se: a Norte, no Fundão; a Leste, em Idanha-a-Nova; a Sul, na Espanha; a Sudoeste, em Vila Velha de Rodão; e, a Oeste, em Proença-a-Nova e Oleiros.



**Figura 2** - Mapa das Freguesias de Castelo Branco. Fonte: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/mapa-territorial/>

Ao longo da história da zona, passaram por esta diversos povos como celtas, visigodos, lusitanos, romanos, árabes, cruzados, templários, liberais, miguelistas, franceses e republicanos (CyclIn' Portugal, 2019).

Sintetizando as suas principais atividades económicas no decorrer dos tempos, conforme descritas por Pousinho (2004), estas relacionaram-se, principalmente, com a agricultura (como moleiros e seareiros) e a criação de animais (como pastores e cabreiros). Também existiriam, naturalmente, ferreiros, carpinteiros e sapateiros. O

comércio e a indústria, no entanto, até o séc. XX, nunca foi muito desenvolvido. As dificuldades do primeiro deviam-se às más vias de comunicação (estradas e acessos), enquanto a segunda, no séc. XIX, se baseava em pequenas oficinas. Todas estas atividades económicas tinham lugar, maioritariamente, na cidade.

A cidade de Castelo Branco revelou-se sempre como o centro de toda a atividade económica e administrativa, foi capital de comarca e de provedoria e mais tarde capital de distrito e concentrava em si uma parte importante da população do concelho (Pousinho, 2004, p. 42).

Característico de Castelo Branco e das suas tradições encontram-se, por exemplo: o bordado de Castelo Branco; a Viola Beiroa; e a tradição da Lousa, as danças das virgens e dos homens (CMCB, s.d.c).

## **2.3. Castelo Branco (cidade)**

### **2.3.1. Um breve contexto histórico sobre Castelo Branco**

O local onde atualmente encontramos a cidade de Castelo Branco mostra-se habitado pelo ser humano, pelo menos, desde o período Paleolítico, facto comprovado através de escavações arqueológicas realizadas no Castelo em 2008 (CMCB, s.d.b). Posteriormente a essa época, é deduzido (com base nos monumentos epigráficos encontrados) que no local da cidade terá existido uma vila ou uma propriedade rústica romana, constituída por duas povoações: Vila Franca da Cardosa e Moncarche, ou Castelo Branco de Moncarchino (Marcelo, 1993; Pousinho, 2004). Estas, em certo ponto, unificaram-se na segunda mencionada.

Pois quiseram os homens que, por um processo de aglutinação justificado pela necessidade de defesa, a segunda povoação fizesse desaparecer o município do vale (Marcelo, 1993, p. 197).

Em 1165, durante o reinado de D. Afonso Henriques, a região foi doada à ordem dos templários para povoamento e como local de defesa para os ataques dos infiéis, o que levou, progressivamente, ao crescimento da vila e da sua importância. Mais tarde, esta

doação foi confirmada por D. Sancho I e redigido o primeiro foral<sup>1</sup> para a vila, em 1188 (Pousinho, 2004).

Em 1209 (séc. XIII) a ordem do templo doa a Vila Franca da Cardosa ao nobre Fernando Sanches, que usufruiu da mesma até à sua morte. A ação é, então, desfeita, no ano 1214, por D. Afonso II, que a torna responsabilidade dos templários novamente (Pousinho, 2004). É, também, no século XIII que é realizado mais um foral, por D. Pedro Alvito (Mestre da Ordem do Templo), e que surge a denominação “Castelo Branco”, na confirmação da doação, redigida em 1215 pelo Papa Inocêncio III. Segundo Marcelo (1993), durante o restante decorrer deste e do próximo século, a vila tem um crescente desenvolvimento e são construídas a alcáçova e a cerca de muralhas, junto às quais, dentro da zona urbana, emergiram terrenas para agricultura e guarda de gado.

Durante o séc. XIV (Pousinho, 2004), a vila é doada, em 1319, por D. Dinis à Ordem de Cristo, devido à extinção dos templários, e, em 1343, é vítima de um projeto de alargamento ordenado por D. Afonso IV (CMCB, s.d.b). Já em 1495, Castelo Branco recebe mais uma carta de foral de D. Pedro de Sousa (visitador da Ordem de Cristo).

Em 1510, D. Manuel I concede um novo foral para a vila. Durante os séculos XV e XVI ocorre um aumento populacional, principalmente, devido à fixação dos judeus expulsos pelos Reis Católicos de Espanha. A comunidade judaica e a sua atividade comercial levam a uma estável economia, que permitirá mais uma fase de expansão e construção. É, assim, nesta época que é construída a Misericórdia, os conventos dos frades Agostinhos e dos Capuchos (atual Regimento de Infantaria de Castelo Branco), a Igreja de São Miguel (Catedral Sé) e o Paço Episcopal/Jardins do Paço, ordenado pelo Bispo D. Nuno de Noronha (CMCB, s.d.b).

Em 1771, a vila Castelo Branco é elevada a cidade por D. José I, de modo a, não só “conferir dignidade à Catedral da futura diocese, requerida ao papa Clemente IV”, mas também devido à “importância administrativa que Castelo Branco já demonstrava no séc. XVIII” (Marcelo, 1993, p. 200).

De 1807 a 1813, Marcelo (1993) descreve que o povo de Castelo Branco, devido à sua localização próxima da fronteira e na bacia hidrográfica do Tejo, sofreu terrores dificuldades devido à invasão do exército napoleónico em Portugal.

No entanto, passados os terrores vividos, é também no séc. XIX que Castelo Branco teve um crescimento acentuado, isto segundo Pousinho (2004). Este, poderá ter sido impulsionado pela construção da linha férrea, inaugurada pelo rei D. Carlos em 1891. Segundo Marcelo (1993), esta linha terá beneficiado bastante a economia e a vida cultural da região, “possibilitando o escoamento rápido de maior quantidade de produtos agrícolas e industriais” e “maior e mais cómoda mobilidade à população” (p. 198).

---

<sup>1</sup> Foral - documento emanado do monarca, pelo qual se constituía o concelho, se regulava a sua administração, e se indicavam os seus limites e privilégios. Pode, também, ser uma carta régia que regulava a administração de uma localidade ou concedia privilégios. [Costa, J. A., & Sampaio e Melo, A. (1999). Dicionário da Língua Portuguesa (7ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.]

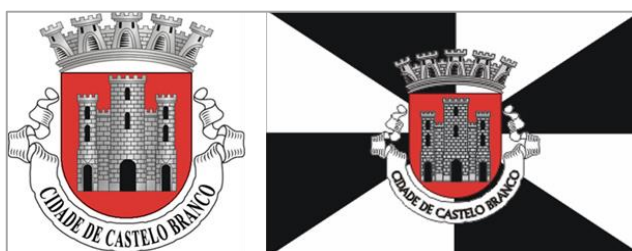
Durante o século XX, mais propriamente da década de 50, assistiu-se, igualmente, a um desenvolvimento a cidade, de modo a satisfazer as necessidades de habitação de um crescente número de população, o emprego e a economia, começando a surgir atividades de serviço público, comerciais e uma indústria diversificada. Desta forma, viu-se um aumento de construções direcionadas para a habitação, o ensino, atividades comerciais e saúde, surgindo, inclusive, a zona, ainda na atualidade, conhecida como a zona industrial (Marcelo, 1993).

### 2.3.2. Castelo Branco na atualidade

Castelo Branco (cidade) é, portanto, a capital do distrito com o mesmo nome.

Esta, segundo o *website* da Câmara Municipal (CMCB, s.d.b) e do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB, s.d.), já foi qualificada, diversas vezes, como uma das cidades, em Portugal, com a melhor qualidade de vida e indicada como

uma das melhores para visitar e realizar negócios. Estas classificações devem-se a fatores como o baixo teor de criminalidade, os custos de habitação e de alimentação e da qualidade dos cuidados de saúde.



**Figura 3** - Brasão (à esquerda) e bandeira (à direita) de Castelo Branco. Fonte: <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/heraldica/>

Castelo Branco foi considerada em 2006, num estudo elaborado pela DECO, a segunda capital de distrito do país com melhor qualidade de vida (IPCB, s.d., p. Instituição/Castelo Branco).

Foi considerada em 2012, num estudo elaborado pela DECO, a segunda capital de distrito do País com melhor qualidade de vida (CMCB, s.d.b, p. Município/Castelo Branco).

Em 2016, um estudo da Bloom Consulting classifica Castelo Branco como a melhor cidade do distrito para se viver, visitar e fazer negócios, e como a quarta de todo o Interior do País (CMCB, s.d.b, p. Município/Castelo Branco).

A cidade, atualmente, é de fácil acessibilidade e locomoção, dispondo de um terminal de autocarros, um sistema de linhas de transportes públicos urbanos (para a locomoção em todas as suas zonas), uma estação ferroviária, um pequeno aeródromo e encontra-se acessível através de diversas vias rodoviárias como a “A23 (Autoestrada da Beira Interior) – que atravessa os distritos da Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Santarém, ligando Torres Novas (A1) à Guarda (A25), o IP2 (Itinerário Principal do Interior) e o IC8, favorecendo a ligação a Coimbra.” (CMCB, s.d.a, p. Investidor/Território dinâmico e inovador).

Algumas das tradições e a história de Castelo Branco (e da Beira Baixa), mencionadas anteriormente, podem ser conhecidas nos vários monumentos e museus, que fazem parte da cidade, e, também, nalguns eventos que decorrem anualmente nesta, como os *Dias Templários* (representação da época medieval). Algumas das recomendações realizadas pela Câmara Municipal de Castelo Branco (na página *Visitante* do *website* oficial) indica-nos: o Jardim do Paço; o Museu do Cargaleiro (sobre a vida e obra de Manuel Cargaleiro, pintor e ceramista que lhe dá o nome; contém, também, exposições diversas de carácter temporário ou temporário de longa duração); o Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco (com a constante realização de exposições e concertos); o Centro de Interpretação do Bordado de Castelo Branco; os Portados Quinhentistas (zona histórica); o Castelo e as Muralhas; a Igreja de São Miguel/Sé Concatedral; o Parque da Cidade; entre muitos outros.

A gastronomia da beira baixa é descrita, pelo (IPCB, s.d., p. Instituição/Castelo Branco), como uma das mais ricas do país e estreitamente ligada à história e aos costumes de um povo (CMCB, s.d.c, p. Visitante/Sabores de perdição). Dentro desta, encontram-se as produções de queijo, azeite, mel, vinhos e enchidos e presuntos.

Relativamente à acessibilidade de bens essenciais para a vida, Castelo Branco dispõe de vários estabelecimentos comerciais (como o *Fórum* e o *Allegro*) e algumas lojas tradicionais, tendo, portanto, um comércio bastante acessível e variado.

A indústria também se encontra bastante variada, existindo, segundo o *website* do Instituto Politécnico de Castelo Branco (s.d.), “150 empresas no Parque Industrial de Castelo Branco nos mais variados sectores: agro-alimentar, indústria do frio, componentes de automóvel, metalomecânica, têxtil e vestuário, mobiliário e madeiras, distribuição e logística e serviços” (p. Instituição/Castelo Branco).

Em relação ao ensino, conforme o listado no *website* da Câmara Municipal de Castelo Branco (CMCB, s.d.c), a cidade de Castelo Branco alberga diversas instituições desde o nível pré-escolar ao superior, e várias áreas de estudo, com os agrupamentos de escolas Afonso Paiva (Jardins de Infância e Ensino Básico), Amato Lusitano (Ensino Básico e Secundário) e Nuno Álvares (Ensino Pré escolar, Básico e Secundário-Profissional), a Escola de Tecnologia Profissional Albicastrense, Escola Profissional Agostinho Roseta, o Centro de Emprego Formação Profissional, o Conservatório Regional de Castelo Branco (Ensino de Música Básico e Secundário) e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (Ensino Superior).

### 3. Conservatório Regional de Castelo Branco

#### 3.1. O historial do Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) é descrito como sendo uma Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos, constituído por escritura a 5 de dezembro de 1986. Segundo o *website* oficial do mesmo, a finalidade da sua criação visa:

(...) o ensino da música e da dança, (...) a formação de professores e instrumentistas bem como o fomento da formação cultural da população de Castelo Branco e respetiva área de influência (CRCB, s.d.c).

Este foi fundado devido à iniciativa do professor Carlos Gama e iniciou as suas atividades letivas no dia 6 de dezembro de 1971. A sua sede localiza-se no Largo da Sé nº 20, na cidade de Castelo Branco.

A 25 de maio de 1977 foi-lhe atribuído o Alvará do Ministério de Educação, definindo-o, assim, como uma escola particular e cooperativa, e permitindo-lhe praticar paralelismo pedagógico com as escolas existentes na região. Três anos mais tarde, no dia 21 de novembro de 1980, foi integrado no Decreto-Lei 553/80, Artigo 28, o que permitiu ao CRCB lecionar e realizar exames com programas oficiais e abranger os vários graus de ensino.

Em 1986, já abrangia na sua oferta pedagógica variados cursos de música para os diversos níveis de ensino como Iniciação, Básico, Complementar e Superior. Nesse mesmo ano, o Conservatório foi o promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música e recebeu a Medalha de Mérito Cultural, atribuída pelo Ministério da Educação e Cultura, e por Maria Teresa Gouveia, a respetiva Secretária de Estado da Cultura.

Com o decorrer dos anos, a área de influência do Conservatório foi-se alargando, sendo construídas outras secções da Escola noutras localidades, como foi o caso de Idanha-a-Nova. Outras das zonas listadas nesta área de influência encontram-se: Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha e Vila Velha de Ródão (CRCB, s.d.c).

Entre 1993 e 2006, este desenvolveu o Projeto “Crescer com a Música”, o qual afirma ter exercido “uma marcada influência em todo o país, refletindo-se na inspiração para o alargamento do ensino da música no 1.º Ciclo” (CRCB, s.d.c). Posteriormente, o mesmo foi extinto devido à reforma de organização curricular aplicada pelo Ministério da Educação, ficando o ensino de música como uma atividade educativa complementar.

No ano 2008/09, com a reforma do Ensino Artístico Especializado de Música realizada pelo Ministério de Educação, estabeleceu protocolos de articulação com os

vários Agrupamentos de Escolas de Castelo Branco do 2º e 3º ciclos e secundário, que se mantêm até à atualidade.

Atualmente, o Conservatório inclui os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação ao secundário. Já o seu corpo docente é constituído por professores que iniciaram a sua formação no próprio e possuem habilitações superiores, especializados no ensino de música (CRCB, s.d.c).

A crescente relevância do Conservatório Regional de Castelo Branco pode ser comprovada através da organização e participação de variados eventos em que este marcou presença.

De 1993 até 2007, o CRCB promoveu e organizou o Festival Internacional de Música de Castelo Branco, denominado de “Primavera Musical”, o que permitiu ao público da região o acesso à arte musical nacional e internacional com a participação de diversos artistas.

Entre o ano 2007 e 2015, orientou, em conjunto com a Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – *Folefest*”, o qual afirma ter contribuído para a “dinamização deste instrumento na região e no país” (CRCB, s.d.c).

Desde 2012, o mesmo ocorre sobre o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, que, no *website* oficial do Conservatório, é referido como sendo “uma referência nacional no panorama guitarrístico” (CRCB, s.d.c).

Para além da organização e promoção dos diversos eventos acima referidos, este tem marcado presença nalguns eventos como o “Festival de Música da Beira Interior”, “Festival Internacional de Clarinete”, “1001 Músicos – Festa das Escolas de Música”, “Mostra Inter-Escolas de Música” e “Guitarrafonia”. É, adicionalmente, de referir, a realização de atividades, descritas pelo mesmo como em paralelo e como complemento das atividades letivas, como intercâmbios entre escolas, audições e concertos, estes últimos não só dentro e fora da escola, mas também pelo país e no estrangeiro, como Espanha, Holanda, Suíça e Polónia (CRCB, s.d.c).

### **3.2. O espaço físico do CRCB**

Segundo o *Projeto Educativo 2017/2020*, disponibilizado na página *O Conservatório/Documentos reguladores* do site oficial do CRCB, o edifício sede do Conservatório Regional de Castelo Branco foi reinaugurado a 24 de novembro de 2008 após sofrer algumas obras de requalificação que procuraram melhorar as condições para o seu funcionamento pedagógico e administrativo e aumentar o número de salas de aula existentes no mesmo. Assim, ao longo dos três pisos que o constituem, este dispõe de treze salas de aula, dois auditórios, um sótão (utilizado para aulas de orquestra de *orff* e coro), sala de direção, gabinete de apoio à direção, secretaria, reprografia, sala de professores, biblioteca, bar e sala de arquivo. Para além desta central, o Conservatório possui, ainda, um edifício secundário localizado junto à sua sede, que adiciona mais sete salas de aula e um auditório à contagem. Todas estas divisões possuem os equipamentos pedagógicos adequados e necessários ao bom funcionamento do ensino nas diversas vertentes.

### 3.2.1. Caracterização das salas de Formação Musical

As salas de aula do Conservatório Regional de Castelo Branco são diferenciadas através da atribuição do nome de um compositor ou pedagogo às mesmas.

Ao longo do ano letivo 2020/2021 as aulas de Formação Musical decorreram em três salas distintas, nomeadamente: na sala Schumann, Kodály e Beethoven. Segue-se a apresentação do esquema e a descrição das salas nas quais se passaram as aulas de Formação Musical.

- Sala Schumann

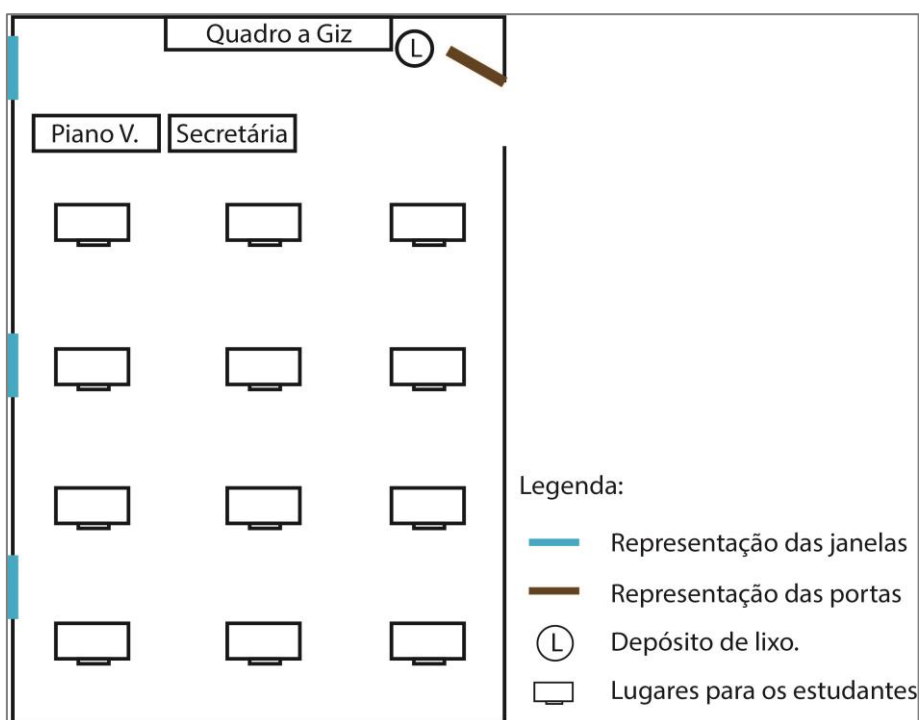
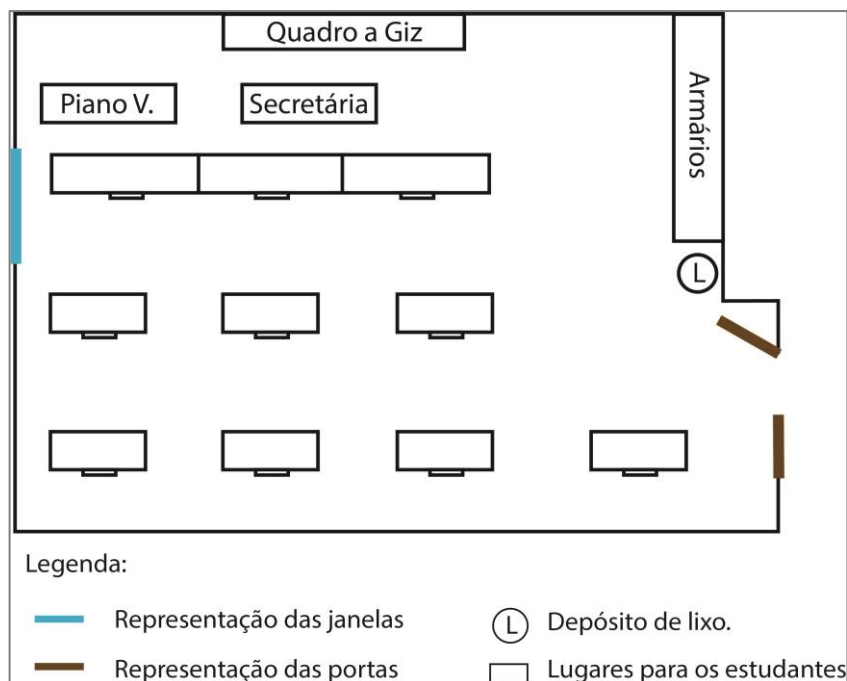


Figura 4 - Esquema da sala Schumann do CRCB (Autoria própria).

A sala Schumann foi o local onde decorreram as aulas de 90 minutos, às terças-feiras, de Formação Musical.

Como observado no esquema da sala (figura 4), para o bom funcionamento das aulas, esta dispunha de um quadro a giz pautado, uma secretária para o/a docente, um piano vertical, uma aparelhagem, uma estante para partituras e de um local para colocar o lixo. Para efeitos de segurança, a secretária para o/a professor/a continha um vidro de acrílico, um dispensador de desinfetante (devido à situação de pandemia) e existia, também, um extintor de incêndio na sala. As mesas para os alunos posicionavam-se com alguma distância entre si e cada uma destinava-se a somente um aluno, conforme as regras impostas pela Direção Geral de saúde (DGS).

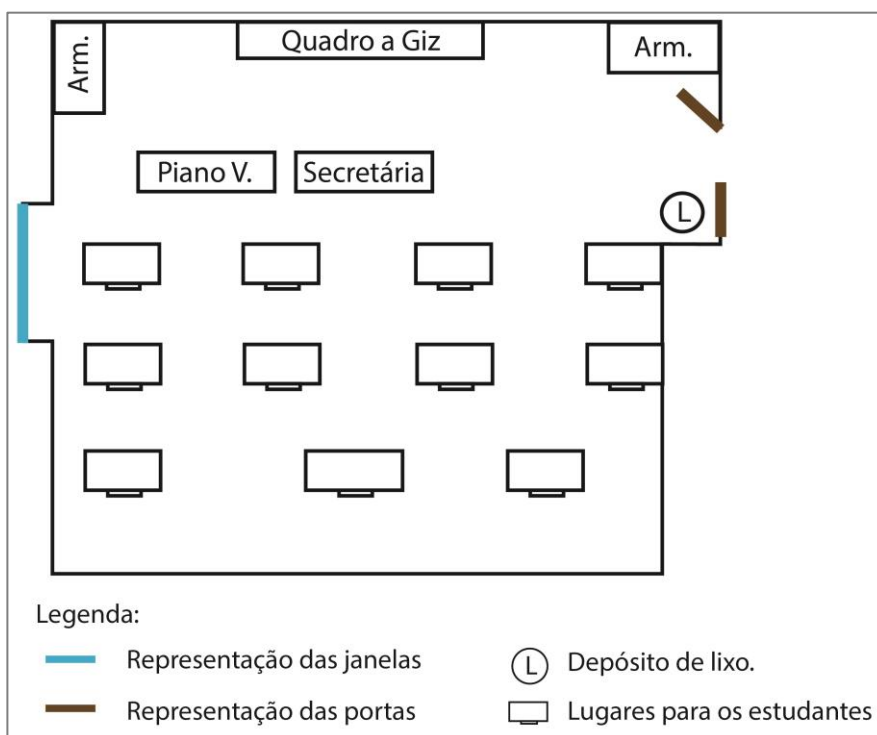
- Sala Kodály



**Figura 5** - Esquema da sala Kodály do CRCB (Autoria própria).

A sala Kodály foi onde, no 1º e 2º período letivo, decorreram as aulas de 45 minutos, às quartas-feiras. Para o bom funcionamento das aulas, esta compreendia um quadro pautado a giz, um piano vertical, uma aparelhagem, uma estante para partituras, uma secretária para o/a professor/a, um local para depositar o lixo e um armário, que continha materiais relacionados com Formação Musical. Seguindo as indicações da DGS, a secretária do docente contém, ainda, um vidro em acrílico e um dispensador de desinfetante para as mãos e os lugares dos alunos encontram-se posicionados com alguma distância uns dos outros.

- Sala Beethoven



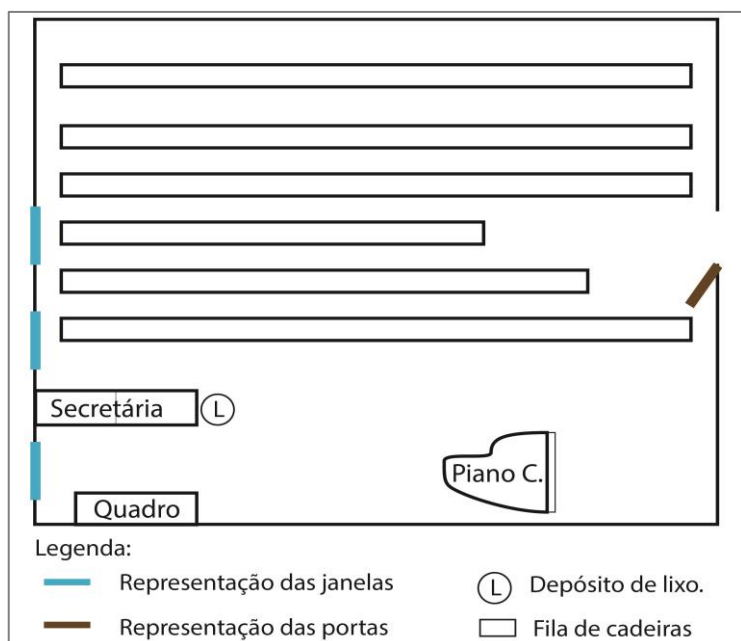
**Figura 6** - Esquema da sala Beethoven do CRCB. (Autoria própria).

Na sala Beethoven decorreram as aulas de 45 minutos ao longo do 3º período escolar. Como se pode observar no esquema da sala, representado na figura 6, para o bom funcionamento das aulas da disciplina, esta possuía: um quadro pautado (a giz); um piano vertical; uma secretária para o professor, com um vidro de acrílico e onde estava colocado um dispensador de desinfetante para as mãos; e um depósito para o lixo. Para além do referido, ainda havia na sala uma aparelhagem e dois armários, com materiais diversos de música. Os lugares para os estudantes situavam-se a alguma distância uns dos outros, conforme as indicações de segurança da DGS.

### 3.2.2. Caracterização das salas de Classe de Conjunto (coro)

As aulas de Classe de Conjunto (Coro) ocorreram no auditório Mahler, com a turma 1, e na sala Pierre Van Hauwe (localizada no sótão), com a turma 2. Apresentam-se, abaixo, o esquema da disposição e a descrição das salas onde se procederam as aulas de coro.

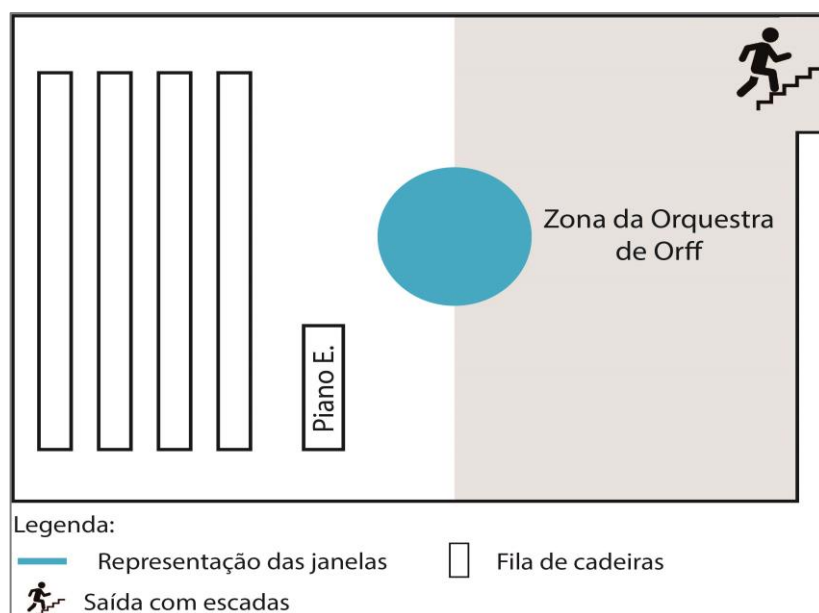
- Auditório Mahler



**Figura 7** - Esquema da sala/auditório Mahler (Autoria própria).

As aulas de coro da turma 1, ao longo de todo o ano letivo 2020/2021, sucederam-se na sala (ou auditório) Mahler, do Conservatório Regional de Castelo Branco. Os alunos encontravam-se distribuídos por seis filas, com cerca de cinco cadeiras em cada uma, devidamente espaçadas. Para o bom funcionamento das aulas de Classe de Conjunto, a sala continha um piano de cauda, um quadro pautado, uma secretária para o professor com um vidro de acrílico e uma estante para partituras (destinada para o docente). Existia, ainda, um dispensador de desinfetante para as mãos na mesma.

- Sala Pierre Van Hauwe



**Figura 8** - Esquema da sala Pierre Van Hauwe (Autoria própria).

Na sala Pierre Van Hauwe decorriam não só as aulas de coro, mas também as de orquestra de Orff. Desta forma, uma das metades da sala continha diversos instrumentos de lâmina (metalofones, xilofones, sinos, etc.) e os ensaios de coro decorriam na metade oposta da sala, como pode ser observado na figura 8. Foi nesta que se passaram as aulas de coro com a turma 2, ao longo do ano letivo 2020/2021.

A zona do coro possuía quatro filas de cadeiras, distanciadas devidamente entre si, um piano elétrico e uma estante de partituras para o professor.

### **3.3. Oferta Educativa**

#### **3.3.1. Níveis e regimes de frequência**

Relativamente à oferta educativa, o Conservatório Regional de Castelo Branco, atualmente, lista três níveis de ensino: Iniciação, Básico e Secundário.

A oferta Educativa do CRCB lista dois regimes de frequência possível: articulado e supletivo. A diferença entre estes, tendo como base as informações presentes no artigo 3 da Portaria n.º 229-A/2018 publicada no Diário da República n.º 156/2018, (1º Suplemento, Série I de 14-08-2018), são as seguintes: no regime articulado existe uma articulação pedagógica entre as disciplinas do Conservatório e do ensino regular; já no regime supletivo, os alunos frequentam o ensino regular e, paralelamente, as disciplinas do currículo do Curso Artístico Especializado, sem que haja qualquer tipo de articulação pedagógica.

Para além dos regimes referidos, existe, ainda, a possibilidade de ingressar no curso livre, com possibilidade de frequentar as disciplinas listadas do Conservatório de forma isolada, neste caso, suportando o custo na íntegra. Este destina-se, particularmente, a alunos que não se encontrem abrangidos pela escolaridade obrigatória ou que tenham como objetivo adquirir conhecimentos elementares na área da música frequentando, somente, disciplinas específicas.

#### **3.3.2. Cursos existentes no CRCB**

O curso de Iniciação (do 1º ao 4º ano de escolaridade) compreende três disciplinas (Instrumento, Iniciação Musical e Coro Infantil) com a duração de 45 minutos semanais cada uma. Este enumera, inclusive, a disponibilidade dos seguintes instrumentos para aprendizagem: acordeão, clarinete, contrabaixo, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete, tuba/eufónio, viola d'arco, violino e violoncelo.

O curso Básico (do 5ª ao 9º ano de escolaridade) pode ser frequentado em regime articulado ou supletivo. Este é constituído por três disciplinas: Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto.

O curso Secundário abrange as variantes de Instrumento, Formação Musical, Composição e de Canto, possíveis em regime articulado ou supletivo.

A variante de Instrumento em regime articulado compreende as seguintes disciplinas: Instrumento, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Baixo Contínuo ou Instrumento de Tecla ou Acompanhamento e Improvisação, e, Música de Câmara.

A variante de Instrumento em regime supletivo inclui as disciplinas de Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto e a escolha opcional entre Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música.

O curso Secundário de Formação Musical em regime articulado inclui as seguintes disciplinas: Educação Vocal, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Cultura e das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto,

Instrumento de tecla / Acompanhamento e Improvisação, e, Prática Leitura e Harmonização ao Piano.

Já em regime supletivo, o curso Secundário de Formação Musical compreende as disciplinas de Educação Vocal, Formação Musical, Classe de Conjunto e a escolha opcional entre Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música.

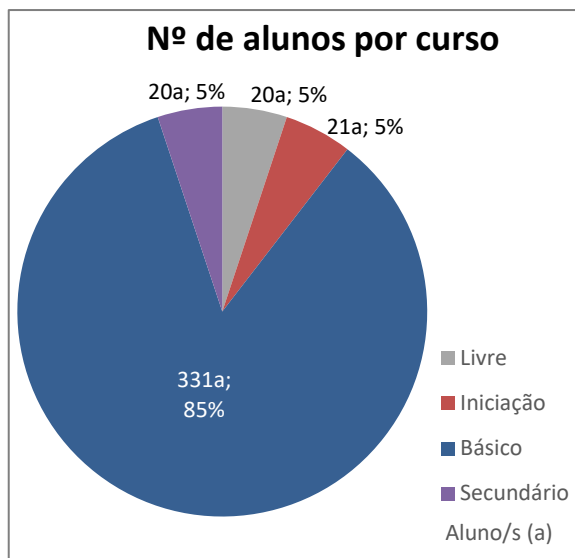
O curso Secundário de Composição, em regime articulado, é constituído pelas seguintes disciplinas: Composição, Formação Musical, Análise e Técnicas e Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla, e Laboratório Criativo.

Em regime supletivo, o curso Secundário de Composição abrange as disciplinas de Composição, Formação Musical, Classe de Conjunto e a escolha opcional entre Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música.

Por fim, o curso secundário de canto, somente listado em regime articulado, abrange as seguintes disciplinas: Canto, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física do Som, Classe de Conjunto, Línguas de Repertório, Baixo Contínuo/Instrumento de tecla/Acompanhamento e Improvisação, e Música de Câmara.

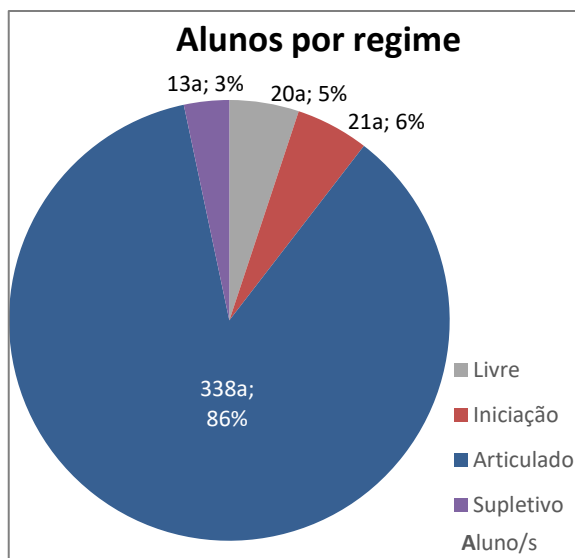
### 3.4. O Conservatório no ano letivo 2020/2021

O Conservatório Regional de Castelo Branco, no ano letivo 2020/2021, registava um total de 392 alunos, sendo que 318 provenientes de renovações de matrículas e, 74 de novas inscrições.



**Gráfico 1** - Representação do nº de alunos que frequenta cada nível de ensino existente no Conservatório Regional de Castelo Branco.

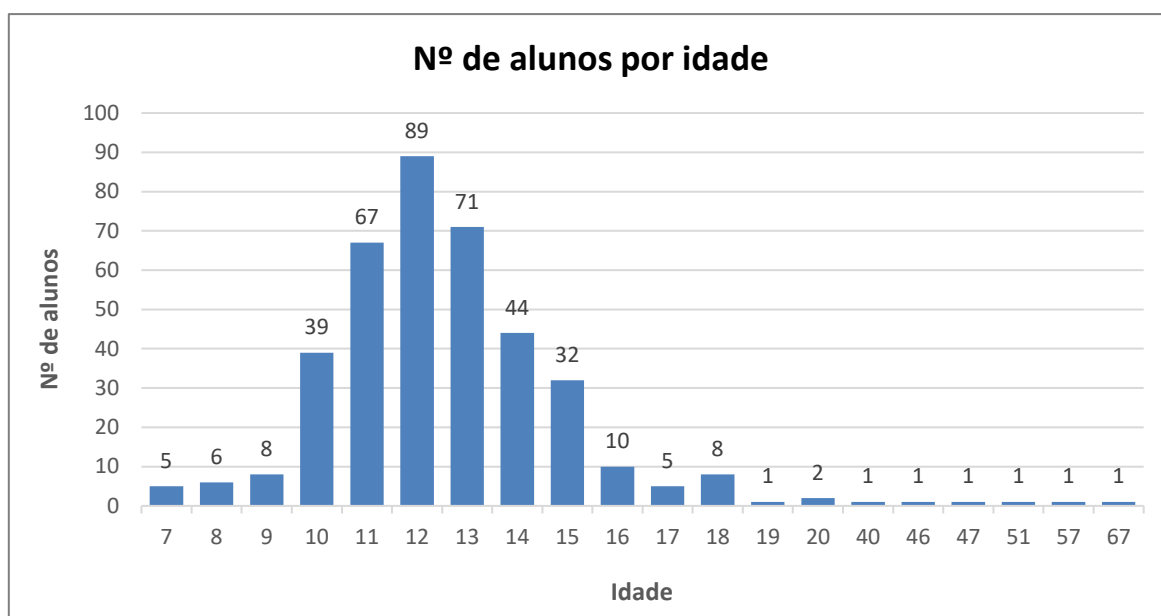
A totalidade dos alunos a estudar no Conservatório encontrava-se distribuída pelos vários níveis de ensino da seguinte forma, como observável no gráfico 1: 5% (20) no ensino secundário, 5% (20) no curso livre, 5% (21) em iniciação e 85% (331) no ensino básico.



**Gráfico 2** - Representação do nº de alunos que frequenta cada regime existente no Conservatório Regional de Castelo Branco.

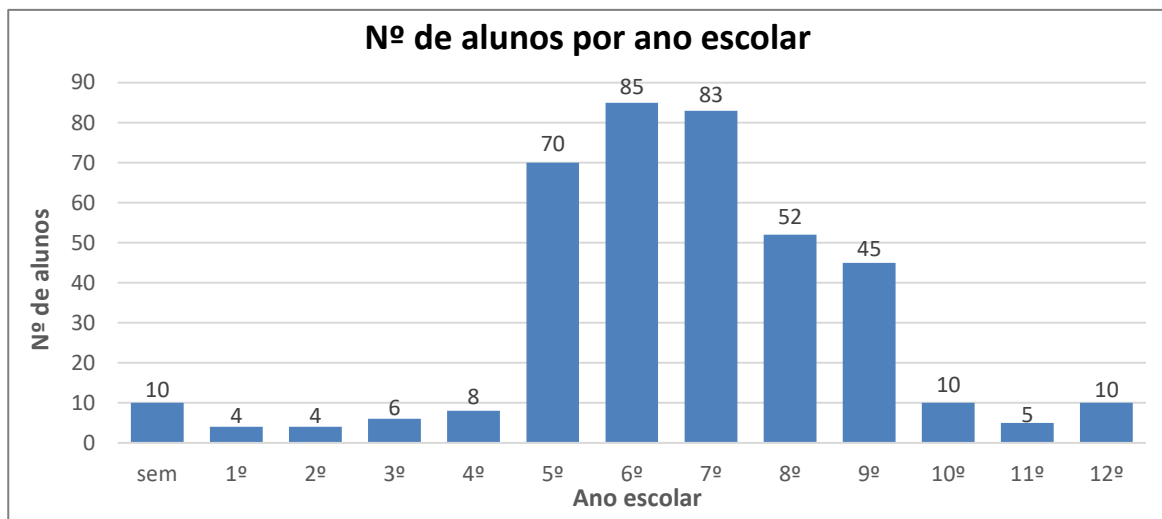
Relativamente aos regimes frequentados, como representado no gráfico 2, encontravam-se 13 alunos (3%) no supletivo, 20 (5%) em curso livre, 21 (6%) em iniciação e 338 (86%) em regime articulado.

A faixa etária dos alunos que frequentavam o Conservatório Regional de Castelo Branco, no ano letivo 2020/2021, ia desde os sete anos, a idade mais baixa encontrada, até aos 67, sendo esta idade a mais alta na lista dos alunos deste. Como é possível observar através do gráfico 3, a composição do Conservatório incidia mais fortemente entre a faixa etária dos dez aos quinze anos. Com uma menor quantidade encontravam-se os alunos com idades entre os sete e os nove anos de idade e os estudantes entre 16 e 18 anos. A partir da maioridade o número de alunos mostrava-se, no entanto, quase nulo, não ultrapassando o máximo de dois elementos em cada faixa etária existente no CRCB.



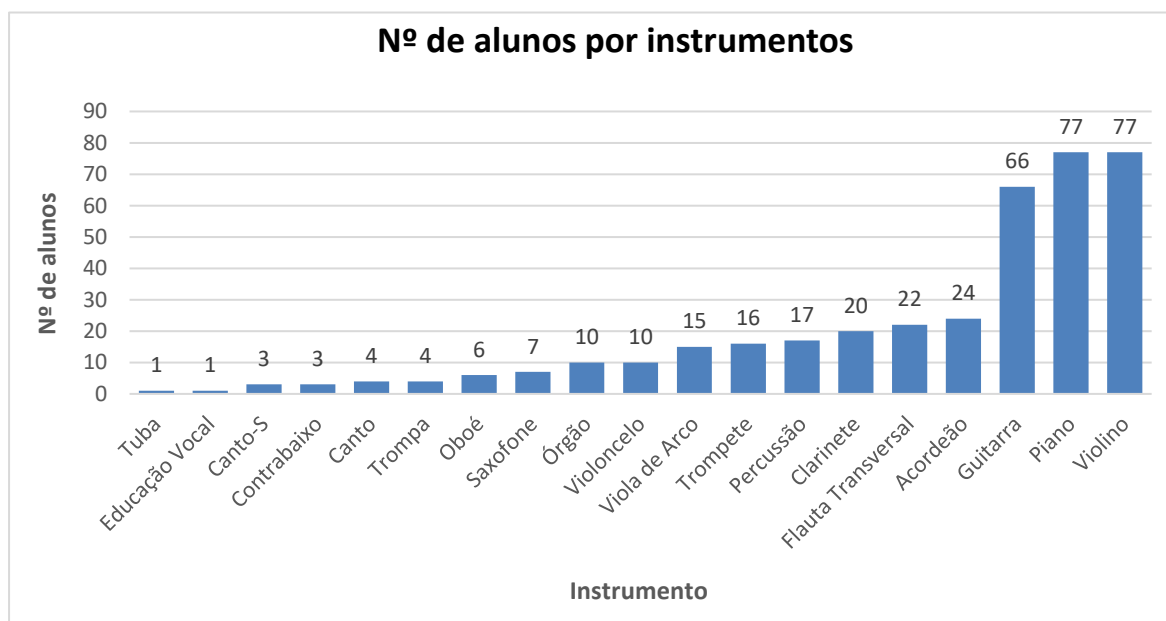
**Gráfico 3** - Representação das idades dos alunos que compõem o Conservatório Regional de Castelo Branco.

No gráfico 4 encontram-se o nº total de alunos que frequentam o Conservatório distribuídos conforme o seu ano de escolaridade no ensino regular. Com base nas informações deste, verifica-se que existia um maior número de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino regular no Conservatório, nomeadamente no 6º ano/2º grau (85 alunos), no 7º ano/3º grau (83 alunos) e no 5º ano/1º grau (70 alunos). Seguidamente, com um menor número de estudantes tínhamos o 8º ano/4º grau (com 52 alunos) e o 9º ano/5º grau (com 45 alunos). Com menor incidência surgia o ensino secundário (6º, 7º e 8º graus), com um mínimo de 5 e um máximo de 10 alunos, e o 1º ciclo (que equivale ao nível de iniciação no Conservatório), com um mínimo de 4 e um máximo de 8 alunos, sendo neste nível o 4º ano de escolaridade com mais estudantes.



**Gráfico 4** - Representação do nº de alunos por ano escolar que frequentam o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Através do gráfico 5 é possível concluir que os instrumentos mais praticados no Conservatório eram: o violino, com 77 alunos; o piano, também com 77 alunos; e a guitarra, com 66 alunos. Seguidamente, destacavam-se: o acordeão, com 24 alunos; a flauta transversal, com 22 alunos; o clarinete, com 20 alunos; a percussão, com 17 alunos; o trompete, com 16 alunos; e a viola de arco, com 15 alunos. Já dentro dos instrumentos menos praticados encontravam-se: o violoncelo e o órgão, com 10 alunos cada; o saxofone e o canto, com um total de sete alunos cada um; o oboé, com seis alunos; a trompa, com quatro alunos; o contrabaixo, com três alunos; e a educação vocal e a tuba, com apenas um estudante cada.



**Gráfico 5** - Representação do nº de alunos por instrumento estudado no Conservatório Regional de Castelo Branco.

## 4. A Prática de Ensino Supervisionada de Formação Musical

### 4.1. Programa e avaliação da disciplina

#### 4.1.1. Programa de Formação Musical

Apresentam-se, a seguir, os conteúdos e aspetos presentes no programa da disciplina de Formação Musical, do ano letivo 2020/2021, que deviam de ser trabalhados com as turmas de 2º grau (6º ano). Este foi cedido ao mestrando pela professora cooperante.

**Tabela 1** - Matérias práticas lecionadas no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021)

<i>Matérias práticas</i>	<i>2º Grau</i>
Análise auditiva de um trecho musical	» Comparação de características rítmicas, melódicas harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.
Análise de partitura	» Associar e comparar movimentos e padrões melódicos, rítmicos ou melódico-rítmicos.
Coordenação motora	» Marcação da pulsação, Batimento de ritmos e Marcação/Divisão do compasso.
Ditado harmónico	» Funções de Tónica, Dominante e Subdominante.
Ditado melódico	» Com ritmo dado; Sem ritmo dado; Com apoio de partes dadas; Sem apoio de partes dadas; De memória; Com repetição por excertos; Em tempo real; Com compasso; Sem compasso. Registrar uma melodia escutada, com ou sem ritmo previamente apresentado, a uma voz e nas tonalidades propostas.
Ditado rítmico	» <u>A uma parte</u> ; Com notas dadas; Sem notas dadas; De memória; Com repetição por excertos; Em tempo real; Com compasso; Sem compasso.
Ditado de sons	» Registrar ditados de sons até ao intervalo de 5ªP e 8ªP, (dentro das tonalidades propostas).
Entoação	» Canções e melodias, previamente memorizadas ou não, com/sem nom de notas, mantendo a afinação e o ritmo.
Identificação auditiva	» Famílias dos instrumentos da orquestra.
Improvisação melódica	» Sequências harmónicas simples, no modo maior (I - V, I - IV, I - V - I e I - IV - I). Imitação e improvisação através da voz, sons em diferentes registos de altura. Improvisar frases melódicas simples, partindo de diferentes estímulos melódicos em divisão binária ou ternária, nas tonalidades maiores ou menores. Criar variações simples de uma frase musical.
Improvisação rítmica	» Pergunta - resposta, tendo por base os compassos e células rítmicas trabalhadas.
Leitura de partituras	» Voz e piano; Instrumento e piano. Exercícios de solfejo de vários métodos de Formação Musical: da Sebenta de FM 2º Grau, "Jeu de Rythmes..." de J. C. Jollet.; "Traité Pratique du Rythme Mesuré" Fernand Fontaine, "Ma 2e année de Formation Musicale, de Marie-Hélène Siciliano (Éditions Cube)" entre outros.

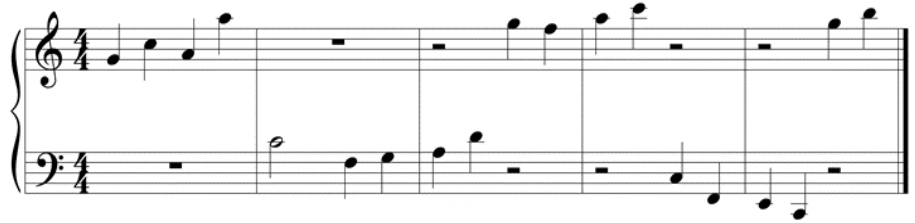
Leitura melódica	» Intervalos do uníssono à 5ª perfeita, excluindo a 4ª aumentada; Escalas maior e menor harmónica, excluindo a 2ª aumentada; Compassos; Células rítmicas; Outros elementos.
Leitura rítmica	» <u>A uma e duas partes</u> – exercícios de vários métodos de leitura rítmica, nomeadamente os mencionados na leitura de partituras.
Memorização auditiva e visual	» Pequenos motivos e frases, rítmicos e melódicos.
Reconhecimento auditivo	» Intervalos melódicos e harmónicos: 2ºM/m, 3ºM/m, 4ºP, 5ºP, 8ºP. Acordes Maiores, menores e diminutos e Escalas Maiores e menores (natural, harmónica e melódica).
Reconhecimento visual	» Instrumentos musicais (os mais familiares).
Transposição	» A qualquer intervalo s/ nomes de notas.

**Tabela 2** - Conteúdos teóricos lecionados no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021)

<i>Matérias teóricas</i>	<i>2º Grau</i>
Acordes	» Maior, Menor e Diminuto (estado fundamental, com alterações).
Agógica	» A tempo, Ritardando e Senza rallentando.
Andamentos	» Adagio, Andante, Moderato, Allegro e Presto (relacionar o andamento com o n.º de pulsações por minuto; metrónomo).
Articulações	» Acentuação (>).
Claves	» Outras linhas suplementares. Pauta dupla (Leitura vertical)
Compassos	» 9/8 e 12/8.
Dinâmica	» <i>ppp</i> e <i>fff</i> ; <i>sf</i> e <i>sfz</i> .
Escalas	» Maior, Relativas, Menor (forma natural, harmónica e melódica).
Forma	» Componentes estruturais (motivo, frase e período), AA, AB e ABA.
Graus da escala	» Funções tonais (nomes).
Instrumentos	» Sopros Madeiras, Sopros Metais, Cordas e Percussão (noções básicas).
Intervalos	» Naturais do uníssono à 8ª perfeita, c/ alterações, incluindo aumentado e diminuto, (em clave simples ou dupla).
Ornamentos	» Apogiaturas.
Pauta	» Pauta dupla / Sistema.




b) Pauta dupla



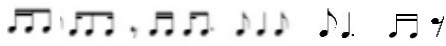
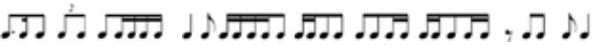
- Executar **leitura entoada** com intervalos do uníssono à 5ª perfeita, excluindo a 4ª aumentada; escala: maior, menor natural e harmônica. Acordes PM, Pm e Diminuto.

a) leituras melódicas (podem ser executadas tanto em modo maior como menor).



b) *Lieder: An Den Mond*, de Schubert, ou outras de exigência semelhante.

**Tabela 5** - Células rítmicas inseridas/lecionadas no 2º grau. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021)

Células rítmicas	
Unidade de tempo=Semínima	Unidade de tempo=Semínima com ponto
	

#### 4.1.2. Avaliação da disciplina

A avaliação da disciplina, também referida no programa da mesma, encontrava-se descrita e listada da seguinte forma:

**Tabela 6** - Formas de avaliação efetuadas na disciplina de Formação Musical. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021)

<i>Avaliação</i>	<i>2º Grau</i>
<p><b>Formativa</b></p> <p>(Incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do desempenho oral no decorrer das atividades;</li> <li>• Realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação;</li> <li>• Análise pelo professor de registos de exercícios realizados pelo aluno;</li> <li>• Análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com o professor, bem como ao nível do cumprimento das normas de segurança pessoal;</li> <li>• Análise dos níveis de desempenho quanto às competências;</li> <li>• Autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens.</li> </ul>
<p><b>Sumativa</b></p> <p>(Consiste num juízo global que conduz à tomada de decisão no âmbito da classificação e da aprovação da disciplina, suportado por pontos de situação ou sínteses sobre as aprendizagens realizadas, com vista à melhoria dos percursos de aprendizagem, podendo contemplar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de observação de atividades realizadas (como seja o caso de leitura de partituras, reprodução oral ou instrumental) com vista à recolha de dados;</li> <li>• Testes escritos e orais;</li> <li>• Trabalhos individuais e/ou de grupo.</li> </ul>

**Tabela 7** - Momentos de avaliação realizados na disciplina de Formação Musical. (retirado do programa de Formação Musical 2020/2021)

<i>Momentos de avaliação</i>	<i>2º Grau</i>
Provas escritas	» Uma a duas por período letivo (prático, <b>50%</b> - teórica, <b>50%</b> ), com o peso de <b>50%</b> nos momentos de avaliação.
Provas orais	» Uma a duas por período letivo, com o peso de <b>50%</b> nos momentos de avaliação.
Prova global	» No final do ano letivo (prova escrita, <b>50%</b> e prova oral, <b>50%</b> ), com o peso de <b>50%</b> na avaliação final.

## 4.2. Caracterização da turma de Formação Musical

Para a realização da caracterização da turma, como forma de facilitar a recolha e a interpretação de dados, foi realizado um inquérito por questionário. Este era constituído por duas partes: a primeira continha questões gerais sobre os alunos e os seus estudos no conservatório; já a segunda incluía duas questões relacionadas com o aluno e a formação musical. Os tópicos abordados no inquérito por questionário foram as seguintes:

### **1ª Parte**

- Nome (não será revelado);
- Género;
- Idade;
- Data de Nascimento;
- Naturalidade;
- Instrumento de estudo;
- Tempo de estudo do instrumento;
- Identidade do Encarregado de Educação;

### **2ª Parte**

- Atividades preferidas na Formação Musical;
- Atividades menos preferidas na Formação Musical;

### 4.2.1. Os alunos

A turma de Formação Musical atribuída ao mestrando, para a realização do seu estágio durante o ano letivo 2020/2021, foi uma turma de segundo grau em ensino articulado, do Conservatório Regional de Castelo Branco. Esta era, portanto, constituída por oito elementos, provenientes do 6º ano, do 2º Ciclo, da Escola Básica Faria de Vasconcelos. Como é possível observar através do gráfico 6, a turma era composta por quatro rapazes e quatro raparigas.

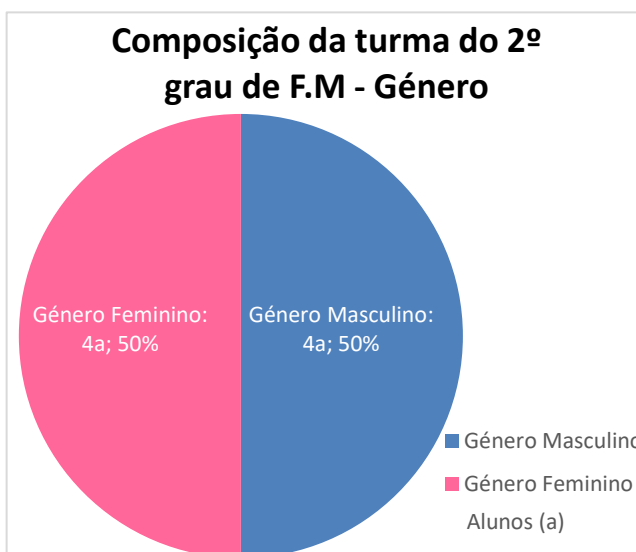


Gráfico 6 - Nº de alunos por género.

Relativamente à naturalidade dos alunos que constituem a turma, a maioria (87,5%) era natural de Castelo Branco, havendo somente um elemento (12,5%) proveniente de São Paulo (Brasil), como observado no gráfico 7.

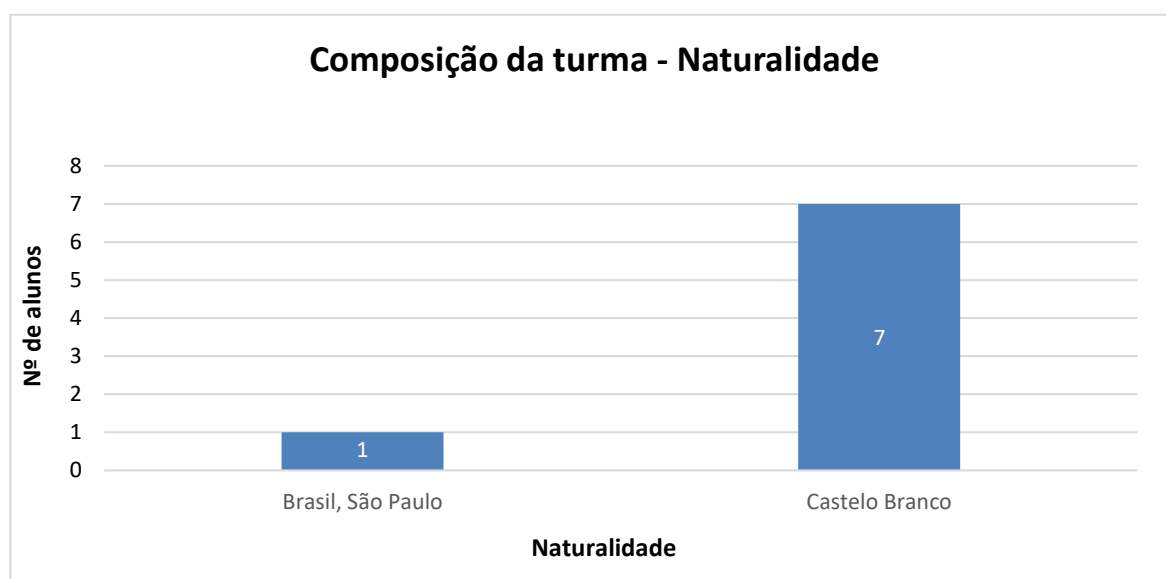


Gráfico 7 - Naturalidade dos alunos.

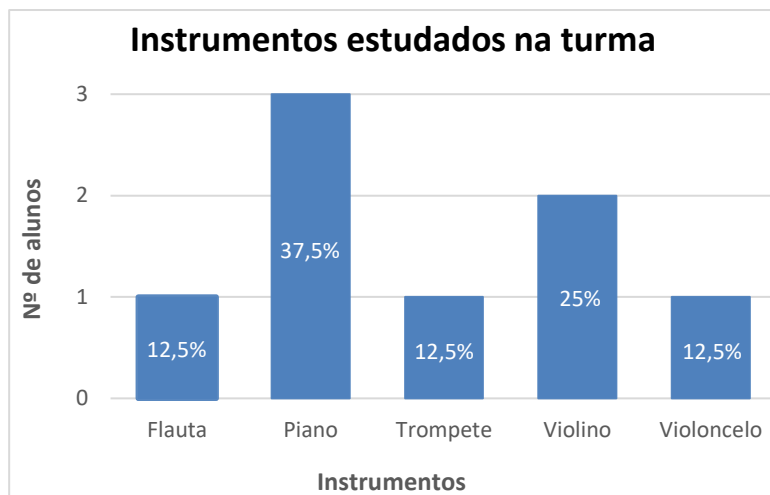
Seguidamente, é apresentada uma lista dos elementos da turma de Formação Musical, juntamente com as suas datas de nascimento e instrumentos estudados (tabela 8).

**Tabela 8** - Composição da turma de Formação Musical do 2º grau por data de nascimento e instrumento estudado

Aluno	Data de nascimento	Instrumento
Aluno 1	23/06/2009	Trompete
Aluno 2	26/06/2009	Violoncelo
Aluno 3	28/09/2009	Flauta*
Aluno 4	09/02/2009	Piano
Aluno 5	03/03/2009	Violino
Aluno 6	20/04/2009	Violino
Aluno 7	26/07/2009	Piano
Aluno 8	02/06/2009	Piano

Através da tabela 8 é possível concluir que todos os elementos da turma, no início do ano letivo, tinham onze anos de idade e que não existem alunos repetentes de ano na mesma.

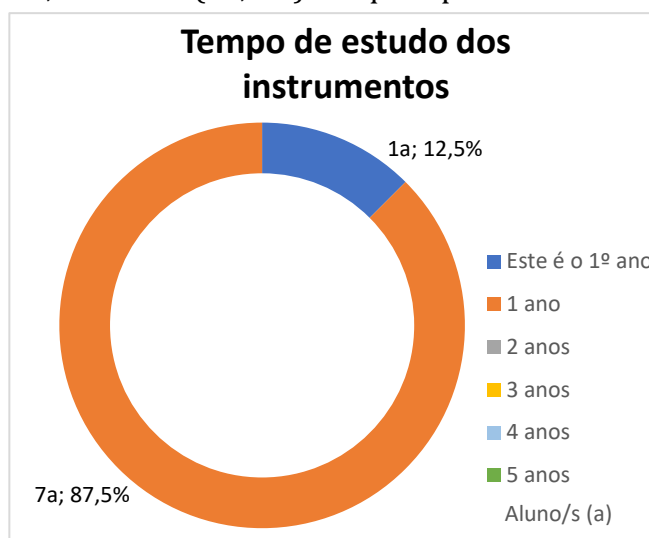
É, adicionalmente, observável, a partir do gráfico 8, alguma heterogeneidade no que toca aos instrumentos estudados pelos alunos da turma. Nota-se uma incidência maior no piano, com 37,5% (três alunos), seguindo-se o violino, com 25% (dois alunos), e, com 12,5% (um aluno), a flauta, o trompete e o violoncelo.



**Gráfico 8** - N° de alunos por instrumentos musicais estudados.

Relativamente ao tempo de estudo dos instrumentos (gráfico 9), nas respostas obtidas nos inquéritos por questionário, sete alunos (87,5%) afirmaram estudar os respetivos há um ano, existindo, somente, um aluno (12,5%) em que o presente ano foi o primeiro ano de estudo. Este último, no ano anterior encontrava-se a aprender a tocar percussão, tendo mudado no presente ano para flauta. Através destes dados é possível concluir que nenhum dos alunos, da turma de 2º grau, teve iniciação musical no Conservatório.

É, ainda, de referir que pelo menos dois dos elementos da turma possuem familiares relacionados com o ensino/aprendizagem de música, quer como profissão, quer como estudantes.



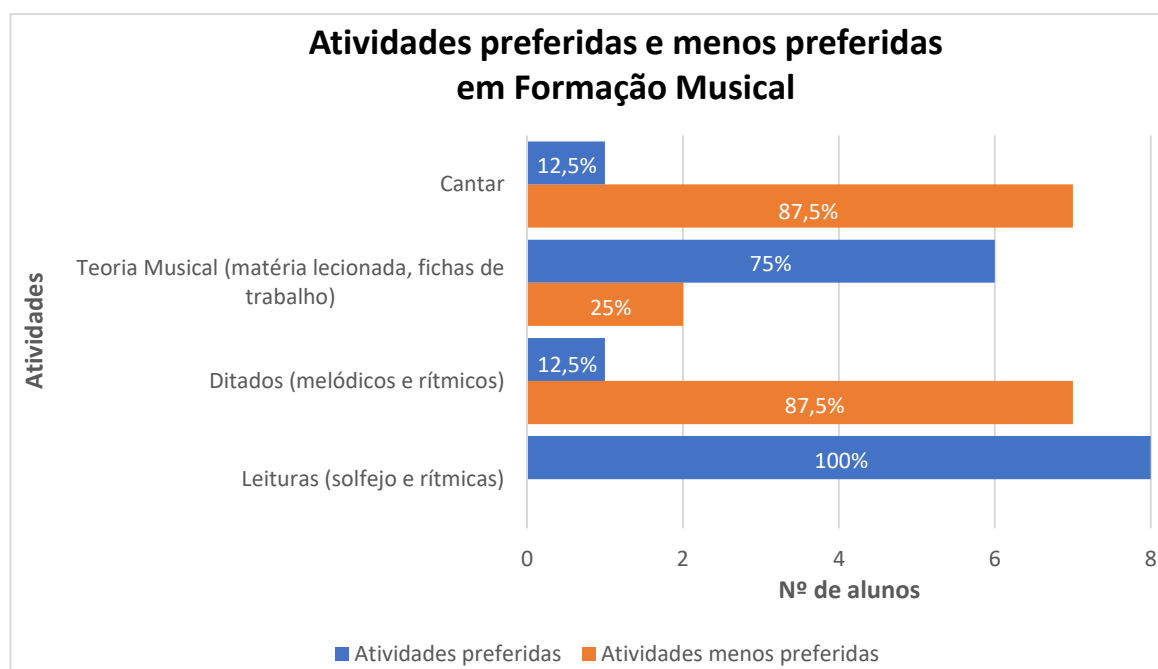
**Gráfico 9** - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos.

Em relação aos Encarregados de Educação, a totalidade dos alunos constituintes da turma afirmou ter a mãe como responsável por este papel.

#### 4.2.2. Os alunos e a Formação Musical

Para um professor é bastante importante conhecer os gostos, quer positivos e negativos, dos seus alunos, para a elaboração de estratégias de ensino, e, inclusive, a partir destas, procurar criar algum gosto por uma atividade que um aluno goste menos ou tenha menos habilidade. Nesse sentido, esta secção dos inquéritos por questionário, procuraram conhecer exatamente o referido em relação às metodologias e atividades observadas no contexto da disciplina Formação Musical.

Na questão referente às atividades preferidas e menos preferidas em Formação Musical, era permitido que os inquiridos selecionassem várias respostas pré-definidas e/ou que fornecessem outra opção para além das exemplificadas.



**Gráfico 10** - Atividades preferidas e menos preferidas dos alunos.

No gráfico 10 estão representadas as respostas à questão sobre as atividades preferidas e menos preferidas dos alunos da turma de 2º grau de Formação Musical.

Como é possível concluir, a maior preferência de atividades no contexto da disciplina incide na realização de leituras de solfejo e rítmicas, tendo uma percentagem de 100% (oito alunos). Esta segue-se pelo gosto da teoria musical (matéria no geral e Fichas de Trabalho), com 75% (seis alunos), e, com menos incidência, o gosto por cantar e a realização de ditados melódicos e rítmicos, ambas com apenas 12,5% (1 aluno).

Relativamente às atividades menos preferidas dos alunos na disciplina de Formação Musical, os resultados obtidos recaem com maior frequência em cantar e na realização de ditados, com uma percentagem de 87,5% (sete alunos), e na teoria musical com 25% (dois alunos).

### 4.3. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada de Formação Musical

O estágio na vertente de Formação Musical foi realizado com a turma de 2º grau, do Conservatório Regional de Castelo Branco. A turma tinha duas aulas semanais, decorrendo uma à terça-feira com a duração de 90 minutos e outra à quarta-feira de 45 minutos. É, no entanto, necessário referir que no regime não-presencial (*online*) o tempo das aulas diminuía para 35 minutos.

Apresenta-se a seguir uma tabela com o panorama geral das aulas que decorreram durante o ano letivo 2020/2021, com as respetivas datas, sumários e a tipologia de aula para o mestrando. Os sumários expõem uma síntese dos conteúdos e atividades realizadas na respetiva aula.

**Tabela 9** - Síntese de todas as aulas assistidas, não assistidas, práticas (supervisionadas ou não) e canceladas da disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2020/2021.

Data	Nº da aula	Sumário	Tipo
<b>1º Período</b>			
07/10/2020	9	- Compassos compostos: revisão das diferenças entre os compassos simples e compostos (Ficha nº 4). - Leitura rítmica em compassos compostos. (com o apoio da sebenta).	Assistida
13/10/2020	10 e 11	- Revisão das escalas Maiores.	Assistida
14/10/2020	12	- Revisões para o teste de avaliação.	Assistida
20/10/2020	13 e 14	- Teste de avaliação escrito.	Não assistida
21/10/2020	15	- Teste de avaliação oral.	Não assistida
27/10/2020	16 e 17	- Entrega e correção do teste de avaliação escrito.	Assistida
28/10/2020	-----	-----	Cancelada
03/11/2020	18 e 19	- Continuação da correção do teste de avaliação. - Revisão sobre as escalas Maiores e os intervalos	Assistida
04/11/2020	20	- Escalas relativas. Escala menor natural.	Prática
10/11/2020	-----	-----	Cancelada

11/11/2020	21	- Correção do trabalho de casa sobre as escalas relativas (Ficha de trabalho nº 10, ex. 1 e 2)	Assistida
16/11/2020	22 e 23	- Continuação da correção do trabalho de casa (Ficha de trabalho nº 10, ex.1). - Ciclo das quintas.	Assistida
17/11/2020	24 e 25	- Correção do trabalho de casa. - Realização de exercícios sobre com o ciclo das quintas e as tonalidades (Maiores e menores). - Revisões para o teste de avaliação escrito.	Assistida
18/11/2020	26	- Revisões para a prova oral.	Assistida
24/11/2020	27 e 28	- Prova de avaliação escrita.	Não assistida
25/11/2020	29	- Prova de avaliação oral.	Não assistida
01/12/2020	(Feriado)		
02/12/2020	30	- Entrega dos testes de avaliação.	Assistida
08/12/2020	(Feriado)		
09/12/2020	31	- Correção do teste de avaliação.	Prática (Supervisionada)
15/12/2020	32 e 33	- Continuação da correção do teste de avaliação.	Assistida
16/12/2020	34	- Conversa com os alunos sobre a avaliação do 1º Período.	Assistida
22/12/2020	Interrupção letiva do Natal		
23/12/2020			
29/12/2020			
30/12/2020			
<b>2º Período</b>			
05/01/2021	35 e 36	- A orquestra sinfónica: as famílias e os instrumentos que a constituem (instrumentos de corda).	Assistida
06/01/2021	37	- A orquestra sinfónica: as famílias e os instrumentos que a constituem (instrumentos de sopro e percussão).	Assistida
12/01/2021	38 e 39	- Escala menor Harmónica.	Assistida
13/01/2021	40	- Correção do trabalho de casa.	Assistida

19/01/2021	41 e 42	- Correção do trabalho de casa.	Assistida
20/01/2021	43	- Continuação da correção do trabalho de casa (escalas menores com sustenidos e bemóis). - Revisões para o teste de avaliação escrito.	Assistida
26/01/2021	Confinamento geral e suspensão letiva, devido à progressão da pandemia Covid-19.		Cancelada
27/01/2021			Cancelada
02/02/2021			Cancelada
03/02/2021			Cancelada
09/02/2021	44	- Informações sobre o decorrer do restante período (aulas online) - Preparação para a prova oral.	Assistida
10/02/2021	45	- Preparação para a prova oral.	Assistida
16/02/2021	46	- Prova oral.	Não assistida
17/02/2021	47	- Conversa com os alunos sobre o seu desempenho, no geral, na prova oral. (Não assistida devido a problemas técnicos)	Não assistida
23/02/2021	48	- Anúncio das notas e feedback individual sobre a prova oral.	Assistida
24/02/2021	49	- Revisões para o teste escrito teórico. Realização e correção da <i>Ficha de trabalho n.º 24</i> .	Assistida
02/03/2021	50	- Revisões e preparação para o teste escrito teórico de avaliação. Realização e correção <i>Ficha de trabalho n.º 27</i> .	Assistida
09/03/2021	51	- Divulgação dos resultados da prova escrita teórica - Preparação para o teste auditivo e de ditados.	Assistida
10/03/2021	52	- Correção do trabalho de casa. - Preparação para o teste escrito auditivo.	Assistida
16/03/2021	53	- Correção do trabalho de casa (identificação de intervalos, acordes e escalas). - Preparação para o teste escrito auditivo.	Assistida

17/03/2021	54	- Teste escrito auditivo.	Não assistida
23/03/2021	55	- Correção do teste escrito auditivo.	Assistida
24/03/2021	56	- Diálogo sobre a avaliação e o desempenho dos alunos durante o 2º Período letivo.	Assistida
30/03/2021	Interrupção letiva da Páscoa		
31/03/2021			
<b>3º Período</b>			
06/04/2021	57 e 58	- Correção do teste de avaliação escrito teórico.	Assistida
07/04/2021	59	- Correção da Ficha de trabalho nº 43 (t.p.c das férias da Páscoa)	Assistida
13/04/2021	60 e 61	- Revisão da construção de escalas Maiores, menores Naturais e menores Harmónicas. - Correção do trabalho de casa (Ficha de trabalho nº 35).	Assistida
14/04/2021	62	- Realização de leituras rítmicas em compasso simples.	Assistida
20/04/2021	Feriado da cidade, Nossa Senhora de Mércules		
21/04/2021	63	- Correção do trabalho de casa enviado na aula passada (Fichas de trabalho nº 36 e 37).	Assistida
27/04/2021	64 e 65	- A escala menor Melódica.	Assistida
28/04/2021	66	- Realização de leituras rítmicas em compasso composto.	Assistida
04/05/2021	67 e 68	- Correção do trabalho de casa (Ficha de trabalho nº 41). - As funções tonais.	Assistida
05/05/2021	69	- Preparação para a parte auditiva do teste de avaliação escrito.	Assistida
11/05/2021	70 e 71	- Teste de avaliação escrito.	Assistida
12/05/2021	72	- Preparação para a prova oral	Assistida
18/05/2021	73 e 74	- Realização da prova oral.	Assistida
19/05/2021	75	- Correção do teste de avaliação escrito.	Prática (supervisionada)
25/05/2021	76 e 77	- Continuação da correção do teste de avaliação escrito.	Assistida

		- O acorde Aumentado. - Realização de exercícios sobre a classificação e formação de acordes Perfeitos Maiores e menores, Aumentados e Diminutos.	
26/05/2021	78	- Realização de exercícios rítmicos em compasso simples e composto.	Assistida
01/06/2021	-----		Cancelada
02/06/2021	-----		Cancelada
08/06/2021	79 e 80	- Realização de uma ficha sobre a construção de escalas Maiores e menores (Ficha de trabalho nº 53). - Revisões sobre as cadências (perfeitas e suspensivas)	Assistida
09/06/2021	81	- Revisões para a prova oral. Realização de leituras rítmicas e de solfejo em compasso composto e simples (rítmicas, leituras em pauta dupla, solfejo com ritmo).	Assistida
15/06/2021	82 e 83	- Revisões para a parte auditiva do teste de avaliação escrito.	Assistida
16/06/2021	84	- Revisões para a prova oral.	Assistida
22/06/2021	85 e 86	- Prova de avaliação escrita.	Não assistida

Apresentam-se, em seguida, três planificações de aula elaboradas e as suas respetivas reflexões durante o estágio na disciplina Formação Musical, de maneira a exemplificar o trabalho realizado.

<b>Período</b>	1º Período	<b>Turma</b>	2º grau	<b>Material de Apoio</b>	- Ficha de trabalho nº 10 (anexo A);
<b>Aula nº</b>	20	<b>Sala</b>	Kodály		
<b>Data</b>	4 de novembro de 2020	<b>Teor da aula</b>	Prática	<b>Notas adicionais</b>	- Trabalho para casa – Ficha de Trabalho 10, exercício 1 e 3.
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Escalas relativas. Escala menor natural.		

Planificação da aula de F.M. nº 20					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
Conhecer os tipos da escala menor	- Escala menor natural; - Escala menor harmónica; - Escala menor melódica;	- Quadro e material de escrita; - Material individual: caderno e material de escrita;	<b>1.</b> Anunciar a temática de que se vai tratar a presente aula. <b>2.</b> Dar a conhecer a existência de três tipos de escalas menores, com características diferentes: natural, harmónica e melódica. O foco desta aula será a escala menor natural. <b>a)</b> Escala menor natural – escala que não sofre mais alterações senão as da armação de clave.	5 min.	Observação direta na aula

Compreender a estrutura da escala menor natural;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala menor modelo (Lá menor);</li> <li>- Intervalos: 2ª Maior e menor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e material de escrita;</li> <li>- Piano</li> </ul>	<p><b>1.</b> Com base na escala de Lá menor, determinar com a turma os tons e os meios-tons da mesma (T / ½ t / T / T / ½ t / T / T). Marcar onde se situam os meios-tons (2º-3º / 5º-6º).</p> <p><b>2.</b> Tocar ao piano a escala de lá menor.</p>		
Determinar a armação de clave de uma escala menor;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escalas relativas;</li> <li>- Ordem dos bemóis e dos sustenidos;</li> <li>- Intervalo 3ª menor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de Trabalho nº 10 (anexo A)</li> <li>- Quadro e material de escrita;</li> <li>- Piano;</li> <li>- Material individual: caderno e material de escrita;</li> </ul>	<p><b>1.</b> Explicar à turma os seguintes conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>a)</b> O que é uma escala relativa?</li> <li><b>b)</b> Como se encontra a relativa menor de uma escala Maior e vice-versa?</li> </ul> <p><b>2.</b> Exemplificar o conceito com as escalas de Dó Maior.</p> <p><b>3.</b> Realizar o <u>exercício 2</u> da ficha de trabalho nº 10</p> <p><b>4.</b> Realizar o <u>exercício 3</u> da Ficha de Trabalho nº 10</p>	20 min.	

Construir escalas menores naturais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escalas relativas;</li><li>- Estrutura da escala menor natural;</li><li>- Ordem dos sustenidos e bemóis;</li><li>- Escalas menores naturais até quatro alterações na armação de clave: mim, solm, sim, fá#m;</li></ul>		<ol style="list-style-type: none"><li><b>1.</b> Construir com a turma a escala de Ré menor, utilizando o método da escala relativa e marcando onde se situam os meios tons;</li><li><b>2.</b> Exercício individual, construção das escalas: mim, solm, sim, fá#m;</li><li><b>3.</b> Realizar a correção das escalas no quadro, concebendo uma escala por aluno.</li><li><b>4.</b> Realizar o <u>exercício 1</u> da Ficha de Trabalho nº 10.</li></ol>	20 min.	
------------------------------------	--	--	---	---------	--

### **Reflexão da aula de F.M. de 4 de novembro de 2020**

A aula do dia 4 de novembro de 2020 iniciou-se por volta das três da tarde, na sala Kodály do Conservatório Regional de Castelo Branco. Os alunos notaram de imediato na diferença que estaria a acontecer: em vez da sua professora à frente deles, estava o estagiário. Este explicou-lhes que, neste dia, a aula seria lecionada por ele, como início da formação prática como professor, justificando que “a prática leva à perfeição”. Alguns alunos mostraram-se curiosos e com algum entusiasmo, enquanto outros mostraram timidez mascarada de “indiferença”.

Começou, então, a aula propriamente dita, expondo a temática que seria trabalhada na mesma: as escalas menores. Como introdução, o estagiário expôs que existiam três tipos de escalas menores, tendo cada uma diferentes características, as quais iriam aprender ao longo deste ano. Todavia, nesta aula, a escala que a ser abordada seria a escala de partida para todas as outras, chamada de escala menor natural ou só escala menor.

Após a introdução, foi escrita no quadro a escala de lá menor (escala modelo das escalas menores) e pedido aos alunos que identificassem os tons e os meios-tons da mesma, tarefa que os alunos realizaram com facilidade. Foi também pedido, à turma, que indicassem entre que graus se situavam os meios-tons, tendo esta, após um breve momento de análise, respondido à questão corretamente. O estagiário terá indicado, apresentado desta forma, a estrutura intervalar das escalas menores naturais. De seguida, foi tocada no piano a escala construída e feita a respetiva comparação com a sua escala homónima Maior, tendo os alunos rapidamente compreendido que a primeira apresentava uma sonoridade mais “triste”, enquanto que a segunda uma mais “alegre”. Foi pedido, depois, que transcrevessem o que estava no quadro para o caderno.

Terminados os apontamentos, o estagiário prosseguiu com a aula, introduzindo a forma de encontrar a armação de clave de uma escala menor, explicando que, para este efeito e a partir de uma metáfora, que teria de se encontrar a sua “irmã gémea Maior” (escala relativa Maior) e que estas tinham “uma diferença de altura de 3 cm” (3ªm). Foi, então, escrito no quadro o esquema para se encontrar a relativa maior de uma escala menor, e vice-versa. Os alunos, inicialmente, demonstraram alguma confusão, tendo o estagiário, de seguida, exemplificado o processo com a escala modelo menor, afirmando que “se temos a irmã menor e queremos descobrir a Maior temos de contar uma 3ª menor acima do nome da escala.”. Com esta exemplificação, os alunos melhoraram, ligeiramente, a sua compreensão.

Para efeitos práticos e de interiorização do processo, foi distribuída a *Ficha de Trabalho nº 10* e foi pedido que focassem a sua atenção no exercício 2, que consistia em encontrar o nome das escalas relativas daquelas apresentadas no exercício. As duas primeiras alíneas foram realizadas em conjunto, com o estagiário sempre a perguntar qual o processo que deveriam fazer e com os alunos a pensarem brevemente e a responderem de seguida, de forma geral, corretamente. O estagiário pediu, de seguida, que realizassem as restantes alíneas do exercício 2 sozinhos, dando alguns momentos

para a realização da tarefa. Posteriormente, foi corrigido o exercício em conjunto, alínea a alínea, primeiro oralmente e depois escrito no quadro. Ao longo da correção, foi sempre requerido que os alunos identificassem qual o processo a fazer para descobrir a respetiva escala relativa (identificar o nome da escala que se situava uma 3<sup>a</sup> acima ou abaixo do nome da escala fornecida). O raciocínio das respostas obtidas mostrou-se, de modo geral, correto. No entanto, na maioria das vezes, apenas entre dois a três alunos respondiam de forma frequente.

Após a correção do exercício 2 da ficha de trabalho, foram construídas, em conjunto com os alunos, algumas escalas menores, procurando sempre utilizar, em primeiro lugar, o processo de identificação das escalas relativas e, quando identificadas as mesmas, o truque para identificar a armação de chave das escalas Maior, já adquirido das aulas anteriores. Foi também realizado o processo contrário, no qual era apresentada uma escala Maior, e teriam de identificar qual seria a escala menor com as mesmas alterações. Ao longo dos exercícios de construção e identificação das várias escalas, apenas alguns elementos da turma participaram, respondendo às questões colocadas pelo estagiário. Foram, também, detetadas algumas confusões e incertezas sobre o processo para descobrir a armação de chave das escalas menores, utilizando as escalas Maiores. O estagiário terá procurado, ao longo da aula, ir esclarecendo e corrigindo as dúvidas que surgiram, no entanto, somente durante as próximas aulas se deverão identificar as que permaneceram, a nível individual.

Neste ponto, a aula terá terminado, sendo enviado como trabalho para casa a realização dos exercícios 1 e 3 da *Ficha de Trabalho n.º 10*.

Após o final da aula, a professora cooperante e o estagiário dialogaram sobre o desempenho do mesmo, onde terão sido identificados alguns pontos a melhorar e a refletir. De modo geral, o discurso explicativo do estagiário sobre a matéria terá sido favorável, devendo este, no entanto, melhorar alguns aspetos: ao longo das suas aulas, procurar lecionar os conteúdos mais lentamente, pois sentiu-se que este avançou depressa demais na sequência das matérias; fornecer aos alunos mais exemplos auditivos sobre a matéria, uma vez que a audição e a exemplificação são uma parte muito importante do processo de aprendizagem; procurar estimular mais a resposta dos alunos a nível individual, de modo a compreender quem tem dúvidas, quais são as mesmas e realizar a avaliação dos conhecimentos dos alunos; e por fim, quando for lecionar uma próxima aula utilizar uma máscara cirúrgica, pois a máscara que estava a utilizar (de tecido) impediu a compreensão clara do seu discurso ao longo da aula.

Relativamente à turma, esta mostrou-se com um comportamento adequado e, no geral, procurou tentar compreender o conteúdo transmitido, mesmo não tendo sido o “professor” habitual a lecionar a aula. O facto de a turma ainda não estar totalmente familiarizada e não ter uma relação mais próxima com o estagiário é uma possível causa da timidez e da falta de “respostas voluntárias” às questões colocadas pelo mesmo. Ao longo deste ano, o estagiário deverá tentar interagir mais com os alunos da turma, de modo a criar mais algum “à vontade” e confiança, procurando, no entanto, manter o respeito.

<b>Período</b>	1º Período	<b>Turma</b>	2º grau	<b>Materiais de Apoio</b>	- Teste de avaliação escrito 2 (versão corrigida, ver Anexo B)
<b>Aula nº</b>	31	<b>Sala</b>	Kodály		
<b>Data</b>	9 de dezembro de 2020	<b>Teor da aula</b>	Prática	<b>Notas adicionais</b>	N/A
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Correção do teste de avaliação escrito.		

Planificação da aula nº 31					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
<p>- Identificar e corrigir dificuldades ou dúvidas encontradas;</p> <p>- Fortalecer a compreensão dos conteúdos abordados;</p>	<p>- <b>Intervalos:</b> 2ªM; 3ªM e m; 4ªP; 5ªD; 6ªm e 7ªm.</p>	<p>- Quadro e material de escrita;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Correção do <u>exercício 7</u> (class. de intervalos).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Passar o exercício no quadro;</li> <li>b) Atribuir cada intervalo a um aluno(a);</li> <li>c) Perguntar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) qual a distância das notas apresentadas?</li> <li>(2) quais as designações que o intervalo pode ter (M, m, P, D)?</li> <li>(3) quais as características das designações possíveis (quatos tons e meios tons)?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	10 min.	Observação direta na aula

			<p>(4) quais as características que o intervalo apresenta?</p> <p><b>Nota:</b> exemplificar os intervalos com as mãos, quando necessário.</p> <p>d) Apontar a resposta correta no quadro;</p>		
<p>- Identificar e corrigir dificuldades ou dúvidas encontradas;</p> <p>- Fortalecer a compreensão dos conteúdos abordados;</p>	<p>- <b>Intervalos:</b> 2<sup>a</sup>M; 3<sup>a</sup>M e m; 4<sup>a</sup>P; 5<sup>a</sup>D; 6<sup>a</sup>m e 7<sup>a</sup>m.</p>	<p>- Quadro e material de escrita;</p>	<p>• <b>Correção do <u>exercício 7</u> (class. de intervalos).</b></p> <p>a) Passar o exercício no quadro;</p> <p>b) Atribuir cada intervalo a um aluno(a);</p> <p>c) Perguntar:</p> <p>(1) qual a distância das notas apresentadas?</p> <p>(2) quais as designações que o intervalo pode ter (M, m, P, D)?</p> <p>(3) quais as características das designações possíveis (quatos tons e meios tons)?</p> <p>(4) quais as características que o intervalo apresenta?</p> <p><b>Nota:</b> exemplificar os intervalos com as mãos, quando necessário.</p> <p>d) Apontar a resposta correta no quadro;</p>	10 min.	Observação direta na aula

	<p>- <b>Intervalos:</b> 2<sup>a</sup>M e m; 3<sup>a</sup>m; 5<sup>a</sup>P; 6<sup>a</sup>m; 7<sup>a</sup>M e 8<sup>a</sup>P</p>	<p>- Quadro e material de escrita;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Correção do <u>exercício 8</u> (formação de intervalos ascendente).</b></li> <li><b>a)</b> Passar o exercício no quadro; <b><u>Atenção:</u> somente a nota mais grave apresentada.</b></li> <li><b>b)</b> Atribuir cada intervalo a um aluno(a);</li> <li><b>c)</b> Questionar: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>(1)</b> qual é a nota que corresponde ao intervalo pedido, a partir da nota de partida?</li> <li><b>(2)</b> O intervalo fica correto com a nota indicada anteriormente?</li> <li><b>(3)</b> Se não, quais as alterações que temos de fazer? <u>Nota:</u> exemplificar os intervalos com as mãos.</li> </ul> </li> <li><b>d)</b> Apontar a resposta correta no quadro;</li> </ul>	<p>10 min.</p>	<p>Observação direta na aula</p>
--	---	--	--	----------------	----------------------------------

	<p>- <b>Acordes:</b> Perfeito Maior, Perfeito menor e Diminuto.</p> <p>- <b>Intervalos:</b> 5ªP, 3ªM e m.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Correção do <u>exercício 9</u> (classificação de acordes).</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Passar o exercício para o quadro;</li> <li>b) Desconstruir, em conjunto com os alunos, os acordes apresentados, classificando: (1) a quinta e (2) a terceira de cada acorde.</li> <li>c) Perguntar “a que tipo de acorde correspondem os intervalos que o formam?”</li> </ol> </li> </ul>	5 min.	
	<p>- <b>Acordes:</b> Perfeito Maior, Perfeito menor e Diminuto.</p> <p>- <b>Intervalos:</b> 3ª M e m; 5ª P e D.</p>	- Quadro e material de escrita;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Correção do <u>exercício 10</u> (formação de acordes ascendente).</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Passar o exercício para o quadro; <b>Atenção: colocar somente o tipo e a nota mais base de cada acorde.</b></li> <li>b) Identificar as características de cada acorde pedido;</li> <li>c) Formar, a partir da nota base, os intervalos característicos de cada acorde. <b>Nota: exemplificar os intervalos com as mãos.</b></li> </ol> </li> </ul>	10 min.	Observação direta na aula

	<p><b><u>Compassos:</u></b></p> <p>- quaternário composto (12/8);</p> <p>- binário simples (2/4);</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do <b><u>exercício 11</u></b> (marcação de compassos). <ul style="list-style-type: none"> <li><b>a)</b> Passar para o quadro o exercício sem as barras de compasso.</li> <li><b>b)</b> Atribuir cada alínea a um aluno, pedindo-lhe que indique onde colocar as barras de compasso.</li> </ul> </li> </ul>	5 min.	
	<p>- Compasso binário composto (6/8);</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Correção do <u>exercício 12</u> (preenchimento de compassos).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>a)</b> Questionar os alunos sobre o tipo de compasso apresentado.</li> <li><b>b)</b> Atribuir cada compasso a um aluno para preencher;</li> <li><b>c)</b> Identificar os erros e corrigi-los, se necessário, em conjunto com a turma.</li> </ul> </li> </ul>	5 min.	

## **Reflexão da aula de F.M de 9 de dezembro de 2020**

A aula de formação musical do dia 9 de dezembro de 2020 foi a primeira aula lecionada pelo mestrando que foi supervisionada neste ano letivo. Esta Decorreu na sala Kodály do Conservatório Regional de Castelo Branco e, apesar de marcada para as 15h, teve o seu início ligeiramente atrasado, cerca de 10 minutos. Os alunos já teriam sido informados, na aula passada, de que a professora supervisora do estagiário viria assistir à aula dos mesmos da semana seguinte, pelo que não foram necessárias extensas apresentações.

O mestrando começou por anunciar que iriam continuar a corrigir o teste de avaliação escrito em conjunto (que teriam iniciado na aula passada) e pediu aos alunos que retirassem os seus cadernos. Seguidamente, escreveu os exercícios 7 e 8 do teste no quadro, pedindo à turma que fosse copiando os mesmos para o caderno, processo que se repetiria nos exercícios seguintes.

O exercício 7 consistia em classificar os intervalos apresentados, sendo que o estagiário, para a correção do mesmo, atribuiu cada intervalo a um aluno(a), pedindo ao mesmo(a) para: identificar a distância a que se encontravam as notas apresentadas, quais as designações que o intervalo podia ter (M, m, P, D), as características das designações possíveis (quantos tons e meios tons) e as características que o intervalo apresentava.

O exercício 8 consistia em construir os intervalos pedidos a partir da nota fornecida. Para a correção deste, cada intervalo a ser construído foi atribuído a um aluno(a), questionando-o(a) sobre: qual seria a nota que correspondia ao intervalo pedido, se dessa forma o mesmo estaria correto e, se não, quais eram as alterações a fazer. No geral, a turma demonstrou mais dificuldades na classificação e construção de intervalos com grande espaçamento, como foi o caso das 6<sup>as</sup> Maiores e menores, as quais foi, inclusive, necessário relembrar quais as características das mesmas, com base na escala modelo Maior (Dó Maior). A identificação da distância entre as notas pareceu ainda não se encontrar “automática”, tendo os alunos, por vezes, de pensar durante alguns segundos sobre a mesma. Ao longo de ambos os exercícios, o estagiário procurou incentivar e auxiliar os alunos no seu raciocínio, através, por exemplo, da representação dos intervalos, e suas alterações, com as mãos, ajudando a contar a distância entre as notas, etc..

Posteriormente, foi corrigido o exercício 9 do teste, que consistia em classificar os acordes que lhes eram apresentados, estando estes sempre no estado fundamental. Para este efeito, o mestrando atribuiu cada acorde a um aluno, desconstruindo-o, classificando, primeiro, a quinta que o constituía e, depois, a terceira. Com base nos intervalos presentes na formação dos acordes, era perguntado aos alunos que tipo de acorde seria. Os alunos, em geral, conseguiram classificar corretamente os intervalos e mostraram conhecer quais as características de cada tipologia de acorde exposta (Perfeitos Maiores, Perfeitos menores e Diminutos).

Procedeu-se com a correção do teste, avançando-se para o exercício 10, que tinha como objetivo construir os acordes que eram pedidos (Perfeitos Maiores, Perfeitos menores ou Diminutos) a partir da nota base fornecida. Foi atribuída cada alínea a um

aluno, sendo este questionado pelo estagiário, primeiramente, sobre quais as características do acorde pedido e, posteriormente, pedido que formasse o mesmo. A grande maioria dos alunos lembrava-se das características de cada tipologia de acorde pedido e conseguiu construir os mesmos, ainda que, nalguns casos, fosse necessário que o mestrando os ajudasse. O tempo da aula terá terminado neste ponto, sendo assim, os alunos permitidos a sair da sala.

Apreciando, de forma geral, as atitudes dos alunos, estes demonstraram um modo de estar em sala de aula e comportamentos bastante adequados, respeitando tanto o estagiário como os outros colegas.

Em termos de desempenho e de conhecimentos, os alunos, nesta aula, mostraram-se incertos, não no sentido de não dominarem os conteúdos, porque em aulas anteriores já se observou que a turma, no geral, estava a desenvolver beneficemente e a dominar as matérias relativamente bem, mas em termos de à vontade. Durante a correção dos exercícios, na abordagem individual para o efeito, alguns elementos da turma, demoravam mais tempo a responder às questões colocadas do que o costume, talvez por medo de errar, pouca confiança com o mestrando, não compreender o que o mesmo pretendia saber ou por não se sentirem à vontade com a professora supervisora a assistir à aula. O motivo pareceu incerto.

Recordando e analisando o desempenho do estagiário, as abordagens deste e a aula lecionada, foi possível refletir sobre algumas questões pertinentes. Muitas vezes, é complicado abordar determinadas atividades de forma cativante e essa é uma das grandes lutas com as quais os professores têm de lidar durante as suas planificações e no decorrer das aulas. Neste período em que vivemos, atualmente, com todas as restrições devido ao Covid-19, uma tarefa maioritariamente teórica, como a correção de um teste, pode tornar-se demasiado expositiva, pouco interativa, uniforme e, conseqüentemente, aborrecida para os alunos. Existindo a impossibilidade de, por exemplo, se poder chamar os alunos ao quadro para corrigir algum exercício, pode levar a esse resultado. Uma alternativa à atividade anteriormente referida, pela qual o mestrando optou, foi ir abordando os alunos oralmente, maioritariamente de forma individual, para corrigir os exercícios do teste escrito. Esta, no entanto, não se mostrou uma alternativa muito adequada, uma vez que a mesma pareceu levar a aula para um ambiente de monotonia. Possivelmente, uma boa opção teria sido uma abordagem mista, na qual se estimularia a uma participação conjunta, em questões mais gerais, e uma participação mais individual em aspetos específicos dessas.

O fator de confiança e de comunicação é, também, um importante influenciador na forma como decorrerá uma aula. Naturalmente, há alunos que têm mais à vontade do que outros perante um professor, principalmente quando não é o habitual. Este é um aspeto que ainda não está bem desenvolvido entre a turma e o estagiário. Também a comunicação entre professor e aluno pode, muitas vezes, falhar ou não ser bem compreendida, devido à forma de raciocínio e do diferente estágio de desenvolvimento (social e cognitivo). Os conceitos teóricos de um conteúdo, por exemplo, podem ser compreendidos e memorizados de diferentes formas entre um professor e um aluno, sendo este outro elemento muito importante a ter em conta por um docente.

Concluindo, da perspectiva do mestrando, os maiores problemas observados durante o decorrer da aula lecionada foram: a abordagem utilizada durante a mesma, que a levou a cair para a monotonia, e o pouco à vontade existente entre professor/aluno. Tendo isto em conta, o mestrando deverá continuar persistente no desenvolvimento da sua relação com os alunos e ter em atenção as metodologias utilizadas para a abordagem dos conteúdos, principalmente, quando estes são muito teóricos. Muitas vezes, o que parece correto e adequado no papel pode não o ser na prática. É expressamente importante que, partindo das experiências vividas como aluno e professor, este vá modelando as suas estratégias utilizadas nas suas aulas, assimilando, desta forma, métodos que resultem e sejam cativantes para os seus alunos.

<b>Período</b>	3º Período	<b>Turma</b>	2º grau	<b>Materiais de Apoio</b>	- 1º teste de avaliação escrito do 3º período (versão corrigida; ver Anexo C);
<b>Aula nº</b>	75	<b>Sala</b>	Beethoven		
<b>Data</b>	19 de maio de 2021	<b>Teor da aula</b>	Prática (supervisionada)	<b>Notas adicionais</b>	N/A
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Correção do teste de avaliação escrito.		

Planificação da aula de F.M. nº 75					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
<p>- Identificar e corrigir dificuldades ou dúvidas encontradas;</p> <p>- Fortalecer a compreensão dos conteúdos abordados;</p>	<p>- Escalas Maiores e menores (Naturais, Harmónicas e Melódicas);</p> <p>- Escalas relativas;</p>	<p>- Quadro e material de escrita;</p>	<p>• <b>Exercício 6 (Construção de escalas).</b></p> <p>→ <b>Escalas Maiores (alínea a, b e c).</b> <u>Questionar:</u>  <b>(1)</b> É uma escala com sustenidos ou bemóis;  <b>(2)</b> qual a “fórmula” para encontrar a armação de clave da escala; <b>(3)</b> qual a armação de clave da escala pedida; <b>(4)</b> construir a escala no quadro; <b>(5)</b> onde se situam os meios-tons;</p> <p>→ <b>Escalas menores (alínea d, e, f e g).</b> <u>Questionar:</u>  <b>(1)</b> qual a escala relativa; <b>(2)</b> qual a armação de clave da escala relativa; <b>(3)</b> escrever a escala menor no quadro (sem as alterações, no caso das Harmónicas e Melódicas); <b>(4)</b> questionar quais as alterações a efetuar, conforme a escala pedida (utilizar o “esquema das alterações em escada” para auxiliar os alunos); <b>(5)</b> marcar os meios tons da escala.</p>	10 min.	Observação direta na aula

	<p><b>- Intervalos:</b> 2ªM e m, 3ªM e m, 4ªA e P, 5ªA 6ªM, 7ªM e 7ªm, 8ªP;</p>		<p>• <b>Exercício 7 (classificação de intervalos).</b></p> <p>1) Passar o exercício no quadro;</p> <p>2) Atribuir cada intervalo a um aluno(a);</p> <p>3) Perguntar:</p> <p>a) qual a distância das notas apresentadas?</p> <p>b) quais as designações que o intervalo pode ter (M, m, P, D)?</p> <p>c) qual das designações se adequa ao intervalo apresentado, tendo como base as características do mesmo (tons e meios tons)?</p> <p><b>Nota:</b> se necessário, exemplificar os intervalos com as mãos.</p> <p>d) Apontar a resposta correta no quadro;</p>	5 min.	
			<p>• <b>Exercício 8 (formação de intervalos).</b></p> <p>1) Passar o exercício no quadro; <b>Atenção: somente a nota mais grave apresentada.</b></p> <p>2) Atribuir cada intervalo a um aluno(a);</p> <p style="text-align: right;"><b>(continua na próxima página)</b></p>	10 min.	

			<p><b>3) Questionar:</b></p> <p><b>(a)</b> qual é a nota que corresponde ao intervalo pedido, a partir da nota de partida?</p> <p><b>(b)</b> O intervalo fica correto com a nota indicada anteriormente?</p> <p><b>(c)</b> Se não, quais as alterações que temos de fazer?  <b>Nota:</b> se necessário: abordar o intervalo primeiro, sem qualquer alteração e, depois, inserir as alterações apresentadas/necessárias para o formar; exemplificar o intervalo com as mãos; contar os tons e/ou meios tons do intervalo.</p> <p><b>4) Apontar a resposta correta no quadro;</b></p>		
	<p><b>- Acordes:</b> Pm, PM, D e A;</p>		<p>• <b>Exercício 9 (classificação de acordes).</b></p> <p><b>1)</b> Passar o exercício para o quadro;</p> <p><b>2)</b> Rever, rapidamente, as características dos acordes conhecidos pelos alunos (Pm, PM, D);</p> <p><b>3) <u>Atenção:</u> o último acorde do exercício, acorde aumentado, ainda não foi aprendido.</b> Explicar a estrutura do acorde aumentado:</p> <p><b>a)</b> Entregar a Ficha de trabalho sobre com a revisão dos acordes.</p>	10 min.	

			<p><b>b)</b> Escrever, à parte, no quadro o acorde aumentado de DóM e analisar com a turma a sua constituição intervalar (uma 3ªM e uma 5ªA);</p> <p><b>4)</b> Desconstruir, em conjunto com os alunos, os acordes apresentados, classificando: a quinta e a terceira de cada acorde;</p> <p><b>5)</b> Relacionar a constituição intervalar dos acordes com as designações conhecidas (PM, Pm, D e A);</p>		
			<p>• <b>Exercício 10 (formação de acordes).</b></p> <p><b>1)</b> Passar o exercício para o quadro; <b>Atenção: colocar somente o tipo e a nota mais base de cada acorde.</b></p> <p><b>2)</b> Identificar as características de cada acorde pedido;</p> <p><b>3)</b> Formar, a partir da nota base, os intervalos característicos de cada acorde. <b>Nota:</b> exemplificar os intervalos com as mãos.</p>	5 min.	
	<p>- <b>Compassos simples:</b> 3/4 e 4/4;</p> <p>- <b>Compassos compostos:</b> 6/8 e 9/8;</p>		<p>• <b>Exercício 5 (marcação e identificação de compassos).</b></p> <p><b>Alínea a (marcação de barras de compasso).</b> Para cada parte do exercício:</p> <p><b>1)</b> Passar para o quadro o exercício sem as barras de compasso.</p>	5 min.	

			<p><b>2)</b> Questionar a turma sobre o tipo de compasso que de se trata, quantos cabem num compasso dessa tipologia e qual a unidade de tempo.</p> <p><b>3)</b> Perguntar aos alunos onde colocar as barras de compasso. <b>Nota:</b> Se surgirem dificuldades, contabilizar, juntamente com a turma, as colcheias que formam um tempo; de cada vez que se forma um tempo colocar uma marca abaixo da pauta; quando obtidos os tempos que formam um compasso colocar uma barra de compasso.</p> <p><b>Alínea b (identificação do tipo de compasso).</b> Para cada parte do exercício:</p> <p><b>1)</b> Escrever a alínea do exercício no quadro;</p> <p><b>2)</b> Questionar sobre a tipologia do compasso: simples ou composto?</p> <p><b>3)</b> Perguntar quantos tempos tem o compasso. <b>Nota:</b> se necessário, contabilizar as colcheias e marcar sempre que as figuras formam um tempo.</p>		
--	--	--	---	--	--

## **Reflexão da aula de F.M de 19 de maio de 2021**

A aula de Formação Musical do dia 19 de maio de 2021 iniciou-se por volta das 15h da tarde e decorreu na sala Beethoven, do Conservatório Regional de Castelo Branco. Esta foi uma aula supervisionada, tendo a professora supervisora Luísa Correia marcado a sua presença na mesma. Após a entrada e o posicionamento dos alunos nos seus lugares foram entregues os testes de avaliação escritos, realizados no dia 11 de maio, e o mestrando foi encarregue de começar a corrigir os mesmos com a turma. Os exercícios deste foram corrigidos em conjunto com os alunos e as respostas dos mesmos foram apontadas no quadro.

O primeiro exercício corrigido foi o exercício 6 do teste, que consistia em construir as escalas Maiores e menores (Natural, Harmónica ou Melódica) requeridas. Para a formação das escalas Maiores o mestrando começou por questionar a turma sobre a forma que estes haviam aprendido de encontrar as armações de clave das escalas com sustenidos e com bemóis, a qual os elementos que responderam mostraram recordar-se da mesma. Após identificadas as armações de clave as escalas foram construídas e foi pedido aos alunos que identificassem os graus onde se situavam os meios-tons das mesmas, tarefa que estes realizaram corretamente. Já para as alíneas sobre as escalas menores foi requerido que os alunos: encontrassem as suas escalas relativas e a armação de clave das mesmas; que identificassem as características da escala pedida e quais os graus das mesmas que teriam de ser alterados (se aplicável); que afirmassem quais as alterações a efetuar nesses graus; e que localizassem os graus onde se situavam os meios-tons da escala. Como forma de auxiliar o pensamento sobre as alterações a aplicar nos graus das escalas menores Harmónicas e Melódicas foi apontado no quadro o esquema das alterações em escada. De um modo geral, os estudantes que foram selecionados pelo mestrando e que se foram disponibilizando para responder às questões colocadas conseguiram fazê-lo com sucesso. Após o exercício estar completo no quadro foi pedido que os alunos apontassem a sua correção no caderno.

Posteriormente, o exercício 7 baseava-se em classificar os intervalos apresentados. Este foi, portanto, passado para o quadro e cada intervalo foi atribuído a um aluno diferente. Era, então, pedido que estes identificassem a distância entre as notas e que fornecessem a designação deste (Maior, menor, Aumentado, Diminuto). Durante a correção, o mestrando procurou auxiliar os estudantes através da representação visual dos intervalos sem alterações com as mãos e, demonstrando depois, a aplicação das alterações, ou associando a designação dos intervalos com a sua quantidade de meios-tons e contando-os com a turma. Através deste processo os alunos pareceram ter compreendido a classificação da maioria intervalos. Esta compreensão mostrou-se, somente, mais complexa quando se tratavam de intervalos formados por duas notas alteradas, as quais foram ultrapassadas através da realização do raciocínio primeiramente sem alterações, adicionando as mesmas posteriormente. No final da correção do exercício, os alunos passaram a mesma para o caderno.

Procedeu-se para o exercício 8, no qual era pedido que fossem formados, ascendentemente, os intervalos referidos a partir de uma nota de partida fornecida.

Para a correção deste, os intervalos foram sendo atribuídos a um aluno aleatório ou, por vezes, a alunos que se disponibilizavam para responder. Para a formação dos intervalos os estudantes eram questionados sobre qual a nota que correspondia à distância do intervalo requerido e se o intervalo estava correto daquela forma ou se tenham de ser aplicadas alterações. Apesar de surgirem, por vezes, confusões, algumas delas causadas pela forma de explicação/raciocínio do mestrando, a turma, no geral, pareceu ser capaz de formar a maioria dos intervalos. Terminado o exercício, os alunos foram liberados a apontar a correção do mesmo no caderno. Neste ponto a aula de Formação Musical terminou.

No decorrer da aula de Formação Musical, os alunos, de modo geral, mostraram um comportamento adequado, procurando permanecer interessados, participativos, cooperativos e respeitosos para com o mestrando. No geral, a aquisição de conteúdos parece estar a ocorrer beneficentemente. Os alunos mostram-se mais seguros na matéria que diz respeito à construção de escalas Maiores e menores e nas vertentes relacionadas com a mesma, nomeadamente, a identificação das escalas relativas, das suas armações de clave, o efeito das alterações, quando as aplicar e as características de cada modo das escalas menores (Natural, Harmónica e Melódica). Relativamente à classificação e formação de intervalos, o mestrando crê que existe a necessidade de trabalhar com os alunos principalmente os intervalos de maior distância, como 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup>, e os Aumentados e Diminutos.

Refletindo, agora, sobre o desempenho do mestrando, este necessita de ganhar mais à vontade e ser mais confiante quando à frente de uma turma e de procurar simplificar alguns aspetos nas suas explicações/raciocínio, de modo a torná-las mais claras, metodológicas e simples, para que os alunos não se confundam. É necessário também trabalhar a sua gestão do tempo da aula, uma vez que a sua planificação continha mais alguns pontos do que os que foram possíveis realizar na aula. Numa próxima vez deve ter em conta o tempo para apontar os conteúdos no quadro e o tempo dos estudantes o passarem para o caderno.



## 5. A Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto

### 5.1. Programa e avaliação da disciplina

Tendo como base as informações fornecidas ao mestrando pela direção pedagógica do CRCB, as disciplinas de Classe de Conjunto frequentada pelos estudantes do Conservatório Regional de Castelo Branco são definidas para os mesmos tendo em consideração os seus instrumentos estudados e a sua faixa etária. Cada tipologia de percurso formativo tem, portanto, um contexto de Classe de Conjunto próprio, sendo obrigatória a frequência de, no mínimo, uma classe de conjunto instrumental e uma vocal em cada ano letivo, de modo a que os alunos adquiram uma formação o mais abrangente possível. O CRCB lista as seguintes classes:

- Orquestra Sinfónica (5º-8º Grau);
- Orquestra de Sopros A (1º Grau);
- Orquestra de Sopros B (2º Grau);
- Orquestra de Sopros C (3º-8º Grau);
- Orquestra de Cordas A (1º Grau);
- Orquestra de Cordas B (2º Grau);
- Orquestra de Cordas C (3º-4º Grau);
- Orquestra de Guitarras A (1º Grau);
- Orquestra de Guitarras B (2º-3º Grau);
- Orquestra de Guitarras C (3º-8º Grau);
- Coros A, B, C e D (1º-2º Grau);
- Coros E, F, G (3º-4º Grau);
- Coros Misto e de Câmara (5º-8º Grau);
- Coro Infantil (1º ciclo);
- Grupos de Música de Câmara (6 grupos, entre trios, quartetos e quintetos. Alunos do Ensino Secundário);
- Orff A (3º Grau);
- Orff B (4º-5º Grau);
- Ensemble de Acordeões A;
- Ensemble de Acordeões B;
- Coros em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova;
- Orff em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova.

Devido a esta variedade de Classes de Conjunto e às suas diferentes realidades adaptadas a diferentes percursos e faixas etárias, conforme informado pela direção pedagógica do mesmo, os programas oficiais para a disciplina não possuem uma especificidade muito aprofundada, centrando-se antes num muito reduzido número de critérios e parâmetros gerais, que permitam englobar todos os percursos de música de conjunto.

Não obstante, segue-se uma listagem, baseada no observado pelo mestrando ao longo do ano letivo, de alguns conteúdos, capacidades e aspetos que foram trabalhados e abordados com o Coro B (turma 1 e 2), constituído por estudantes do 1º e 2º graus, ao longo deste ano. Dentro destes encontram-se:

- A aprendizagem do posicionamento corporal correto para cantar e da forma correta de segurar uma partitura ao cantar num coro;
- Desenvolver a afinação e canto em conjunto;
- Desenvolver a associação entre o que se encontra escrito na partitura e o cantado, ou vice-versa;
- Desenvolver a atenção dos alunos ao maestro;
- A entoação de intervalos, descendentes e/ou ascendentes, de 2ªs e 3ªs Maiores e menores, 4ªs Perfeitas, 5ªs Perfeitas e 8ªs Perfeitas;
- A realização de cânones simples até três vozes;
- Interpretar, distinguir e reproduzir dinâmicas, como *pp*, *p*, *mf*, *f* e *ff*;
- Compreender, distinguir e reproduzir vocalmente articulações, como *legato*, *staccato* e *marcato*.

Os conteúdos e objetivos da disciplina listados foram trabalhados através da aprendizagem de três peças ao longo do ano letivo, sendo estas: *Olh'a primavera*, uma adaptação realizada pelo professor cooperante da peça *Let us sing together* em cânone melódico e com letra criada pelo mesmo; *Jimba Papalujska*, um arranjo, realizado pelo mestrando, em cânone de uma peça tradicional Russa; e *Acabou-se a geração*, música da autoria do professor cooperante.

Já a avaliação da disciplina de Classe de Conjunto (coro) foi efetuada através de duas vertentes. A primeira consistiu na observação direta nas aulas sobre o comportamento, a participação, a responsabilidade e o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes relativamente aos tópicos referidos acima. Já a segunda, baseou-se na concretização de uma prova oral, que testava as capacidades dos estudantes em cantar as peças, ou secções das mesmas, em grupos e/ou individualmente.

## 5.2. Caracterização da turma de Classe de Conjunto

### 5.2.1. Enquadramento

O grupo de Classe de Conjunto, do ano letivo 2020/2021, atribuído ao mestrando era constituído por alunos do 1º e 2º graus (5º e 6º ano do ensino básico). Devido ao elevado número de estudantes que constituíam a classe e à situação pandémica (SARS-COV-2) vivida no país, o grupo, denominado de Coro B, foi subdividido em duas turmas. As duas eram lecionadas em simultâneo, por diferentes professores. Os conteúdos apreendidos eram os mesmos em ambas e os docentes rotacionavam entre turmas a cada duas semanas.

Para a realização da caracterização da turma, como forma de facilitar a recolha e a interpretação de dados, foi realizado um inquérito por questionário aos alunos de cada turma. Este era constituído por duas partes, relacionando-se a primeira sobre questões gerais sobre os alunos e os seus estudos no conservatório e a segunda sobre o aluno e a disciplina de Classe de Conjunto. Os tópicos abordados no inquérito por questionário foram as seguintes:

#### 1ª Parte – O aluno e os seus estudos no Conservatório

- Nome (não será revelado);
- Género;
- Idade;
- Data de Nascimento
- Naturalidade;
- Grau frequentado
- Instrumento de estudo;
- Tempo de estudo do instrumento;
- Identidade do Encarregado de Educação;

#### 2ª Parte – O aluno e a disciplina de Classe de Conjunto

- Aspetos/atividades preferidas na Classe de Conjunto (coro);
- Aspetos/atividades menos preferidas na Classe de Conjunto (coro);

### 5.2.2. Os alunos - Turma 1

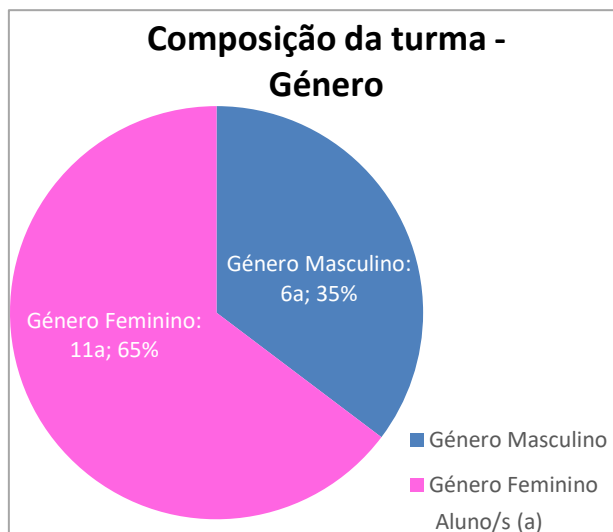


Gráfico 11 - Nº de alunos por género que compõem a turma 1 de Classe de Conjunto.

A turma 1, do Coro B, é constituída por dezassete elementos, que frequentam o primeiro grau, no Conservatório Regional de Castelo Branco. Os alunos provinham, portanto, do 5º ano escolar, do 2º Ciclo do Ensino Básico, das escolas: Faria de Vasconcelos, João Roiz e Cidade de Castelo Branco. Como é possível observar através do gráfico 11, existe um maior número de estudantes do género feminino, sendo a turma composta por seis rapazes e onze raparigas.

Relativamente à naturalidade dos alunos que constituíam a turma 1, como se pode observar no gráfico 12, a maioria provinha da cidade de Castelo Branco (52,9% - nove alunos), havendo, também, estudantes naturais da Covilhã (11,7% - dois alunos), de Coimbra (5,8% - um aluno), de Leiria (5,8% - um aluno), de Escalos de Baixo e Mata (5,8% - um aluno) e do Brasil (17,6% - três alunos), sendo estes últimos, mais especificamente, do estado de Santa Catarina e da cidade de Santos. De uma perspetiva geral, conclui-se que 70% dos alunos da turma era originário do distrito de Castelo Branco, 12% de outros distritos de Portugal (mais propriamente, Coimbra e Leiria) e 18% provinham do estrangeiro (mais especificamente, do Brasil).

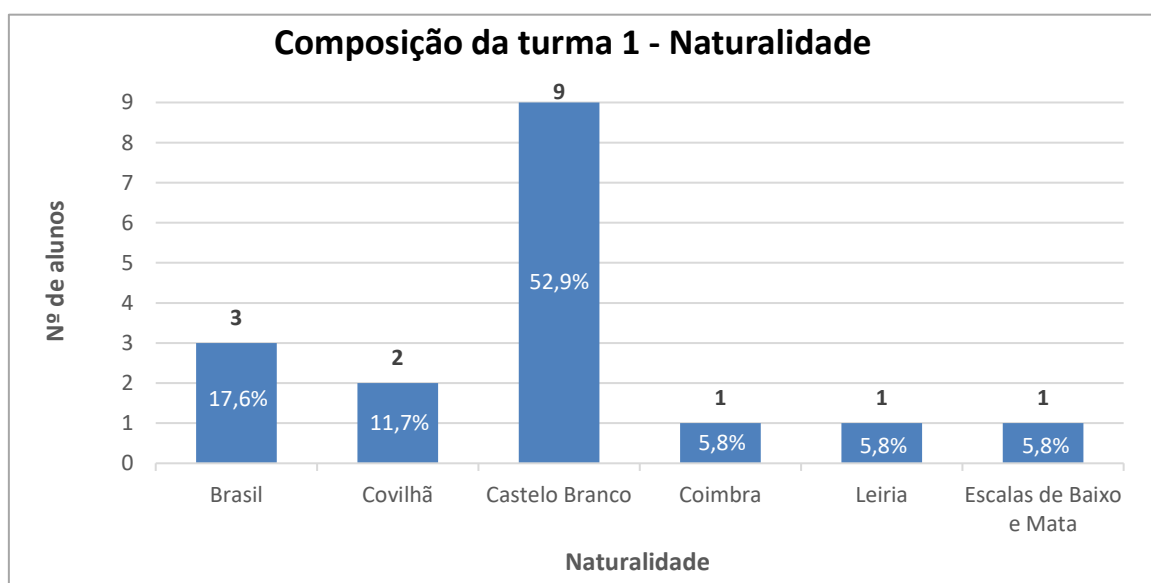


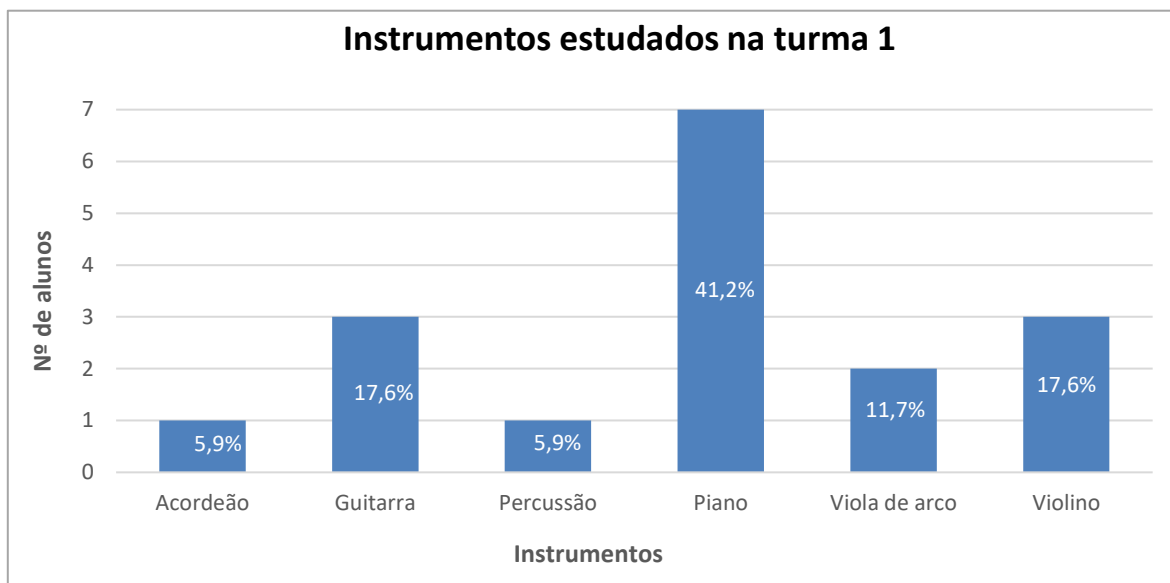
Gráfico 12 - Naturalidade dos alunos da turma 1 de Classe de Conjunto.

Em seguida, é apresentada uma lista dos elementos da turma 1 de Classe de Conjunto (coro), juntamente com as suas datas de nascimento e instrumentos estudados (tabela 10).

**Tabela 10** - Composição da turma 1 de Classe de Conjunto por data de nascimento e instrumento estudado.

<b>Aluno</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Instrumento</b>
Aluno 1	02/04/2010	Viola de arco
Aluno 2	02/02/2010	Violino
Aluno 3	09/04/2010	Violino
Aluno 4	01/01/2010	Piano
Aluno 5	12/01/2010	Violino
Aluno 6	13/10/2010	Acordeão
Aluno 7	19/09/2010	Piano
Aluno 8	13/05/2010	Guitarra
Aluno 9	05/07/2010	Guitarra
Aluno 10	11/12/2009	Viola de arco
Aluno 11	09/04/2010	Percussão
Aluno 12	21/05/2010	Piano
Aluno 13	07/10/2010	Piano
Aluno 14	15/01/2010	Piano
Aluno 15	12/05/2010	Guitarra
Aluno 16	06/01/2010	Piano
Aluno 17	21/12/2010	Piano

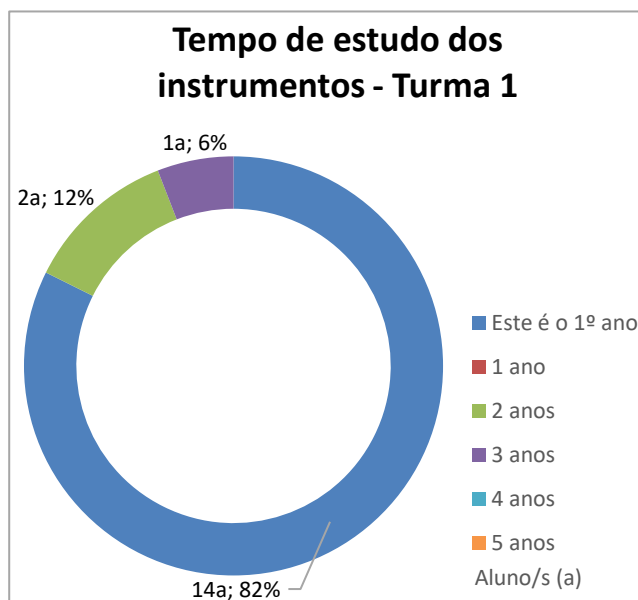
A partir da tabela 10, observa-se que a maioria dos alunos que constituíam a turma 1 do Coro B tinham, no início do ano letivo 2020/2021, dez anos de idade. Existia, no entanto, uma exceção por parte de um dos indivíduos (aluno 10), que se mostrava um ano mais velho do que os demais, tendo onze anos no início do ano escolar. Conclui-se, portanto, que a turma possuía um aluno com um ano letivo em atraso, enquanto a idade dos restantes se encontra ajustada ao percurso escolar.



**Gráfico 13** - Nº de alunos por Instrumentos estudados na turma 1 de Classe de Conjunto.

Tendo como base a tabela 10 e o gráfico 13 é possível concluir que os instrumentos estudados pelos alunos da turma se mostravam variados. Denota-se uma maior incidência no piano, com uma percentagem de 41,2% do total da turma (sete alunos), seguindo-se a guitarra e o violino, com 17,6% em cada um (três alunos). Com uma menor adesão evidenciava-se a viola de arco, com 11,7% (dois alunos), e a percussão e o acordeão, com apenas 5,9 de percentagem cada um (um aluno).

Relativamente ao tempo de estudo dos instrumentos (gráfico 14), catorze dos alunos da turma (82%) afirmaram que o presente ano letivo era o primeiro ano de estudo do instrumento praticado, um estudante (6%) respondeu que já estudava o mesmo há três anos e outros dois (12%) declararam estudar os seus instrumentos há dois anos. Através das respostas obtidas nesta questão é possível concluir que a maioria dos elementos que constituem turma 1, do coro B, não tiveram iniciação musical, existindo apenas três indivíduos que estudaram música previamente ao presente ano letivo.



**Gráfico 14** - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos da turma 1 de Classe de Conjunto.

Em relação à questão sobre quem seriam os seus encarregados de educação, quinze alunos (88,2%) responderam ter a mãe como responsável por este papel, enquanto os dois restantes (11,8%) afirmaram ter o pai.

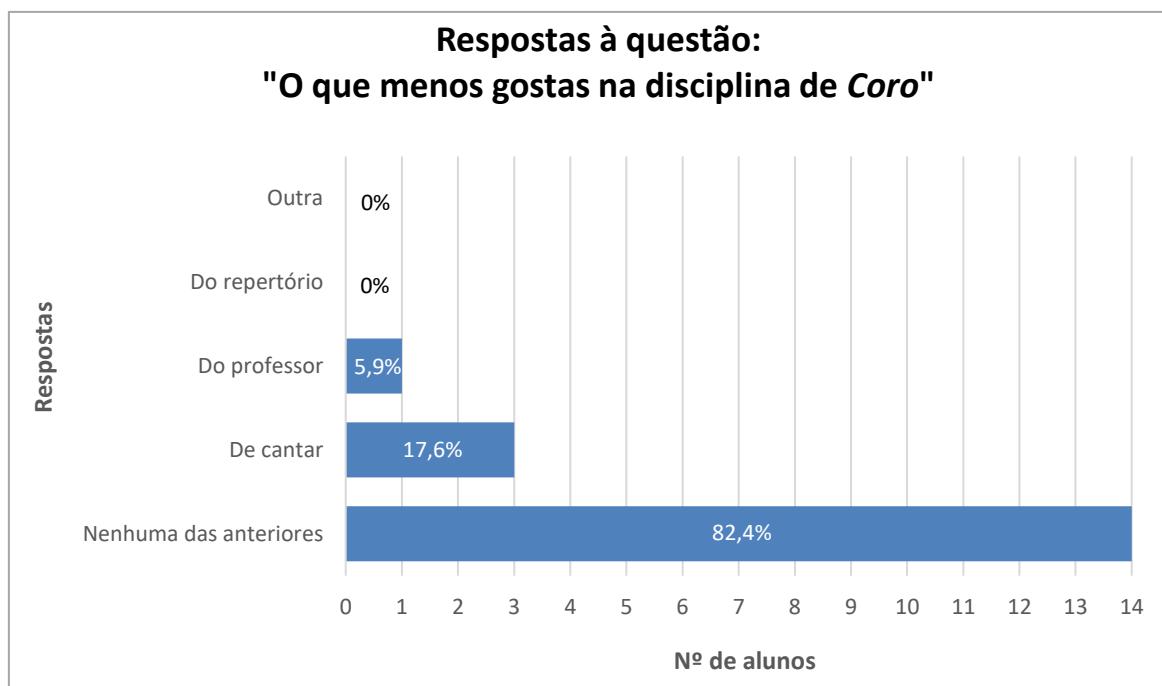
### 5.2.3. Os alunos e a Classe de Conjunto - Turma 1

Esta secção do inquérito por questionário foi realizada não só com o objetivo de conhecer os gostos dos alunos e a sua posição em relação à disciplina de coro, mas também como uma forma de obter informações que pudessem auxiliar a utilização de metodologias/estratégias de ensino e aprendizagem adequadas, que contribuíssem para a motivação dos estudantes, para o desenvolvimento do gosto pela disciplina e, conseqüentemente, para uma boa aprendizagem dos conteúdos abordados. Para este efeito, nas questões referentes ao que mais e menos gostavam na disciplina de coro, era permitido que os inquiridos selecionassem várias respostas pré-definidas e/ou que fornecessem outra opção para além das exemplificadas.



**Gráfico 15** - Aspectos que os alunos da turma 1 mais gostam na disciplina de Classe de Conjunto.

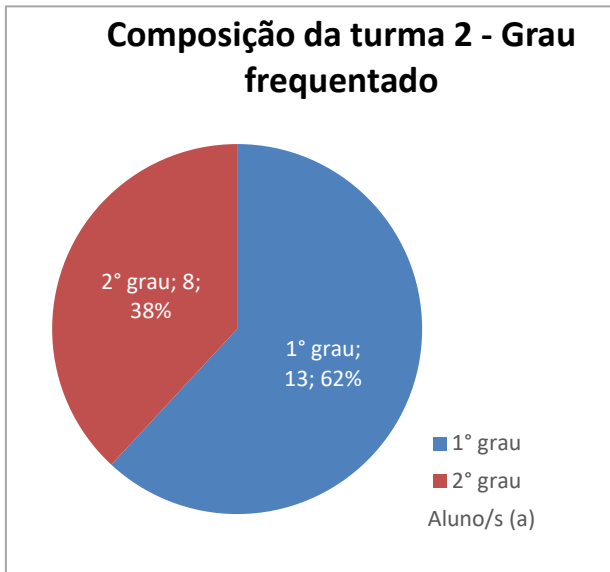
No gráfico 15 estão representadas as respostas à questão sobre o que os alunos da turma 1, do coro B, mais gostam na disciplina de Classe de Conjunto. Como é possível concluir, o aspeto que a maioria dos alunos, cerca de 76,5% (treze alunos), afirmou gostar mais na disciplina foi cantar. Alguns elementos afirmaram, também, gostar do repertório (29,4% - cinco alunos) e do próprio professor (23,5% - quatro alunos). Dos inquiridos que selecionaram a opção “outra” na questão (dois alunos) foram referidos os gostos por “ler as partituras” e pelos exercícios de “aquecimento vocal”.



**Gráfico 16** - Aspetos que os alunos da turma 1 menos gostam na disciplina de Classe de Conjunto.

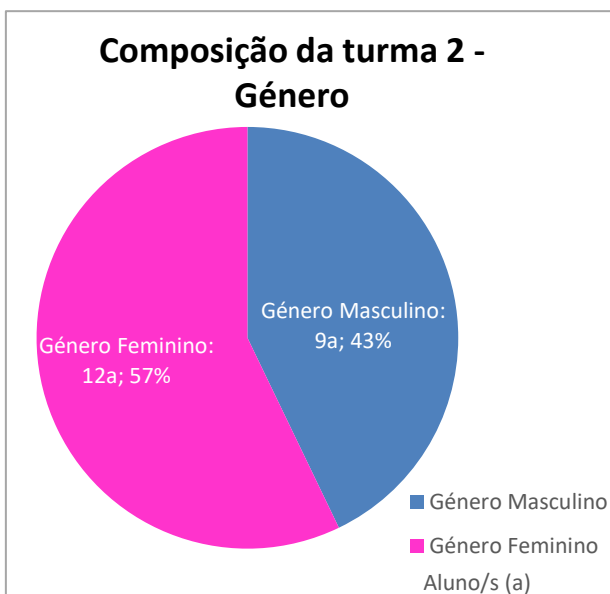
Relativamente aos aspetos que os alunos referiram gostar menos na disciplina de Classe de Conjunto, representados no gráfico 16, a grande maioria afirmou não ter um aspeto menos apreciado, com uma incidência de 82,4% (catorze alunos), dois alunos (17,6%) afirmaram não gostar de cantar e um dos elementos (5,9%) afirmou não gostar do professor.

#### 5.2.4. Os alunos - Turma 2



**Gráfico 17** - Nº de alunos por grau que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto.

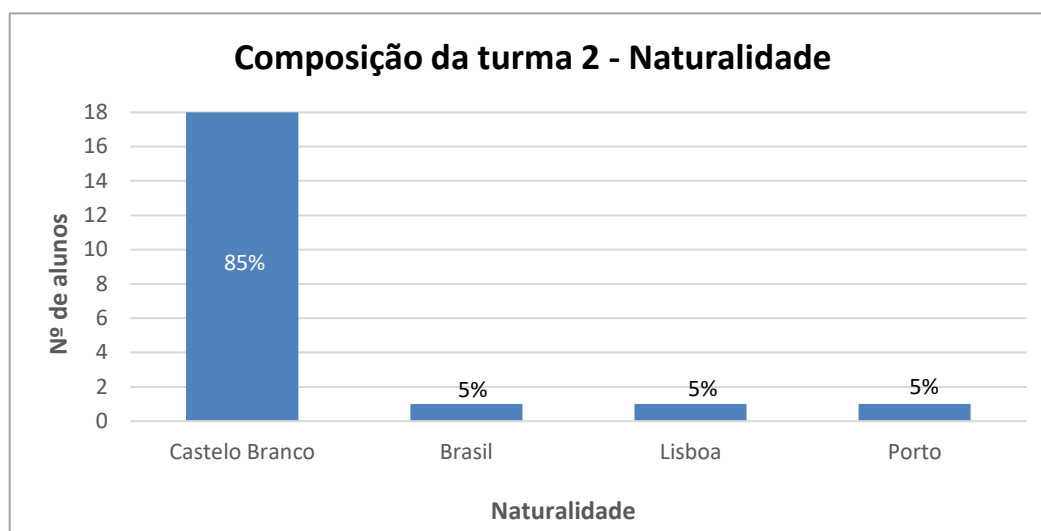
A turma 2, do Coro B, é constituída por vinte e um elementos, que frequentam o 1º grau e o 2º grau (5º e 6º ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico, provenientes das escolas: Faria de Vasconcelos, João Roiz e Cidade de Castelo Branco) no Conservatório Regional de Castelo Branco. Da totalidade desses elementos, treze alunos (62%) frequentam o 1º grau e oito (38%) encontram-se no 2º grau, como se pode observar no gráfico 17.



**Gráfico 18** - Nº de alunos por género que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto.

Através do gráfico 18, é possível concluir que, apesar de os números quase se assemelharem, existe um maior número de estudantes do género feminino, com uma percentagem de 57% (12 alunos), do que do género masculino, que ocupam os restantes 43% (9 alunos).

Em relação à naturalidade dos alunos da turma 2 (gráfico 19), é possível afirmar que dezoito alunos (85%) provinham de Castelo Branco, um aluno (5%) de Lisboa, um aluno (5%) do Porto e um aluno (5%) era natural de São Paulo (Brasil). De uma perspetiva geral obtém-se, portanto, as seguintes estatísticas: 85% dos alunos era natural do distrito de Castelo Branco, 10% de outros distritos e 5% provinha do estrangeiro.



**Gráfico 19** - Naturalidade dos alunos da turma 2 de Classe de Conjunto.

Seguidamente, é apresentada uma tabela com a lista dos alunos, juntamente com as suas datas de nascimento e instrumentos estudados (tabela 11):

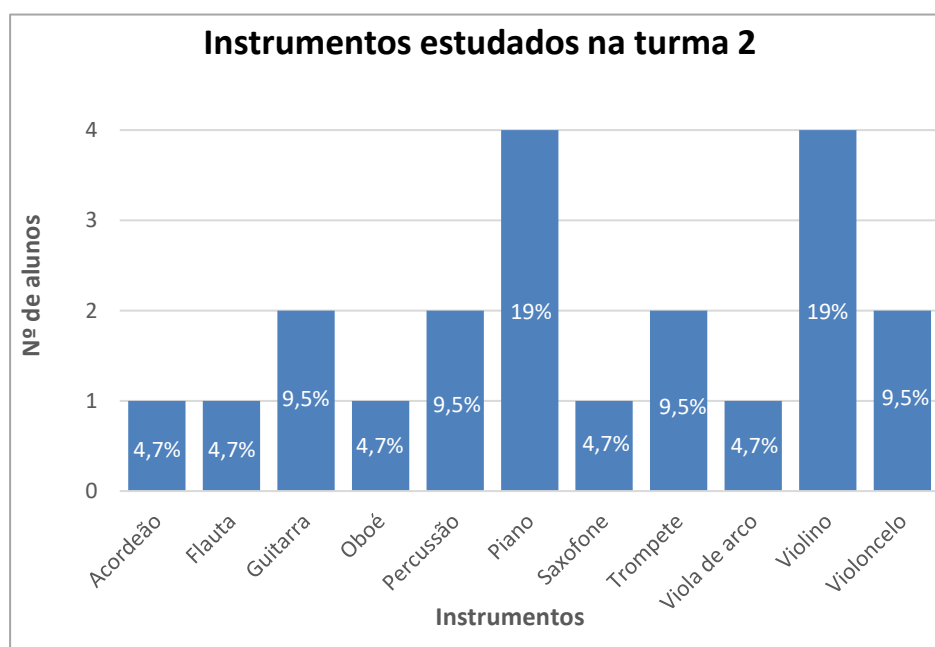
**Tabela 11** - Composição da turma 2 de Classe de Conjunto por data de nascimento, instrumento musical estudado e grau frequentado.

Aluno	Data de nascimento	Instrumento	Grau Frequentado
Aluno 1	08/11/2010	Guitarra	1º grau
Aluno 2	23/06/2009	Trompete	2º grau
Aluno 3	22/03/2010	Viola de arco	1º grau
Aluno 4	26/06/2010	Violoncelo	1º grau
Aluno 5	28/09/2009	Flauta Transversal <sup>2</sup>	2º grau
Aluno 6	09/02/2009	Piano	2º grau
Aluno 7	23/10/2010	Violino	1º grau
Aluno 8	26/10/2010	Violoncelo	1º grau
Aluno 9	24/10/2010	Percussão	1º grau
Aluno 10	03/03/2009	Violino	2º grau
Aluno 11	20/04/2009	Violino	2º grau
Aluno 12	26/06/2009	Piano	2º grau
Aluno 13	25/08/2010	Violino	1º grau
Aluno 14	05/12/2010	Saxofone	1º grau
Aluno 15	28/08/2010	Oboé	1º grau
Aluno 16	24/02/2010	Acordeão	1º grau

<sup>2</sup> Mudou de instrumento estudado no presente ano letivo. Previamente estudava percussão.

Aluno 17	03/07/2010	Piano	1º grau
Aluno 18	26/06/2010	Trompete	1º grau
Aluno 19	02/06/2009	Piano	2º grau
Aluno 20	04/12/2009	Guitarra	2º grau
Aluno 21	29/08/2010	Percussão	1º grau

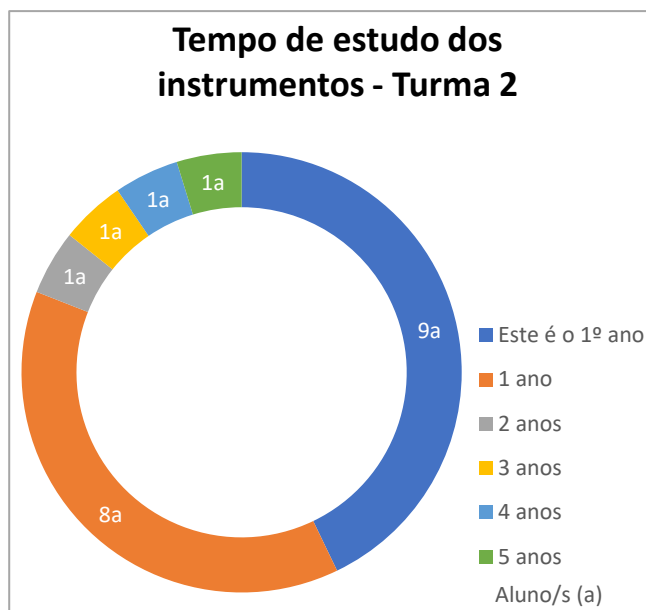
Ao analisar a tabela 11 é possível concluir que, no início do ano letivo 2020/2021, todos os elementos da turma 2 do coro B que ingressaram no 1º grau tinham dez anos de idade e os que prosseguiram para o 2º grau tinham 11 anos de idade. Através destas informações é possível deduzir que não existiam alunos repetentes ou com anos letivos em atraso na turma. É também possível notar que existia alguma heterogeneidade a respeito dos instrumentos que estavam a ser estudados pelos elementos que constituíam a turma.



**Gráfico 20** - Nº de alunos por instrumento musical estudado na turma 2 de Classe de Conjunto.

Através da observação do gráfico 20 conclui-se que existia uma maior incidência no estudo do piano e do violino, com uma percentagem de 19% cada um (quatro alunos), seguindo-se a guitarra, a percussão, o trompete e o violoncelo, com 9,5% cada (dois alunos) e, com apenas 4,7% cada (um aluno), encontram-se o acordeão, a flauta transversal, o oboé, o saxofone e a viola de arco.

Relativamente ao tempo de estudo dos instrumentos referidos (gráfico 21), dos 21 estudantes: nove afirmaram o presente ano ser o primeiro em que praticavam o instrumento; oito relataram já estudar há cerca de um ano; um aluno referiu estudar há dois anos; outro há três anos; um indivíduo há quatro anos e mais um estudante há cinco anos. Dado que a turma é constituída por alunos de 1º e 2º grau, foi necessária uma análise mais meticulosa dos dados recolhidos. Através desta (ver tabela 12), concluiu-se que, dos alunos que constituem o grupo do 1º grau, seis tiveram iniciação musical e para outros oito, este foi o primeiro ano em que estudam o instrumento. Dos estudantes que fazem parte do grupo do 2º grau, seis estudam há um ano, como previsto, um alterou o instrumento em estudo, sendo desta forma o primeiro ano em que estuda o instrumento e outro dos alunos teve iniciação musical, estudando o mesmo há 4 anos.



**Gráfico 21** - Tempo de estudo dos instrumentos dos alunos da turma 2 de Classe de Conjunto.

**Tabela 12** - Alunos que compõem a turma 2 de Classe de Conjunto, ordenados por graus e tempo de estudo do instrumento praticado.

Aluno	Instrumento	Grau Frequentado	Tempo de estudo
Aluno 1	Guitarra	1º grau	2 anos
Aluno 3	Viola de arco	1º grau	5 anos
Aluno 4	Violoncelo	1º grau	1 ano
Aluno 7	Violino	1º grau	3 anos
Aluno 8	Violoncelo	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 9	Percussão	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 13	Violino	1º grau	1 ano
Aluno 14	Saxofone	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 15	Oboé	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 16	Acordeão	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 17	Piano	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 18	Trompete	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 21	Percussão	1º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 2	Trompete	2º grau	1 ano
Aluno 5	Flauta Transversal	2º grau	Este é o primeiro ano
Aluno 6	Piano	2º grau	1 ano
Aluno 10	Violino	2º grau	1 ano

Aluno 11	Violino	2º grau	1 ano
Aluno 12	Piano	2º grau	1 ano
Aluno 19	Piano	2º grau	1 ano
Aluno 20	Guitarra	2º grau	4 anos

Na questão sobre quem teriam como encarregado de educação, 95% dos inquiridos (20 alunos) afirmaram ter a figura maternal neste papel e 5% (um aluno) declarou ter o pai.

### 5.2.5. Os alunos e a Classe de Conjunto - Turma 2

Esta secção do inquérito por questionário foi realizada não só com o objetivo de conhecer os gostos dos alunos e a sua posição em relação à disciplina de coro, mas também como uma forma de obter informações que pudessem auxiliar a utilização de metodologias/estratégias de ensino e aprendizagem adequadas, que contribuíssem para a motivação dos estudantes, para o desenvolvimento do gosto pela disciplina e, conseqüentemente, para uma boa aprendizagem dos conteúdos abordados. Para este efeito, nas questões referentes ao que mais e menos gostavam na disciplina de coro, era permitido que os inquiridos selecionassem várias respostas pré-definidas e/ou que fornecessem outra opção para além das exemplificadas.

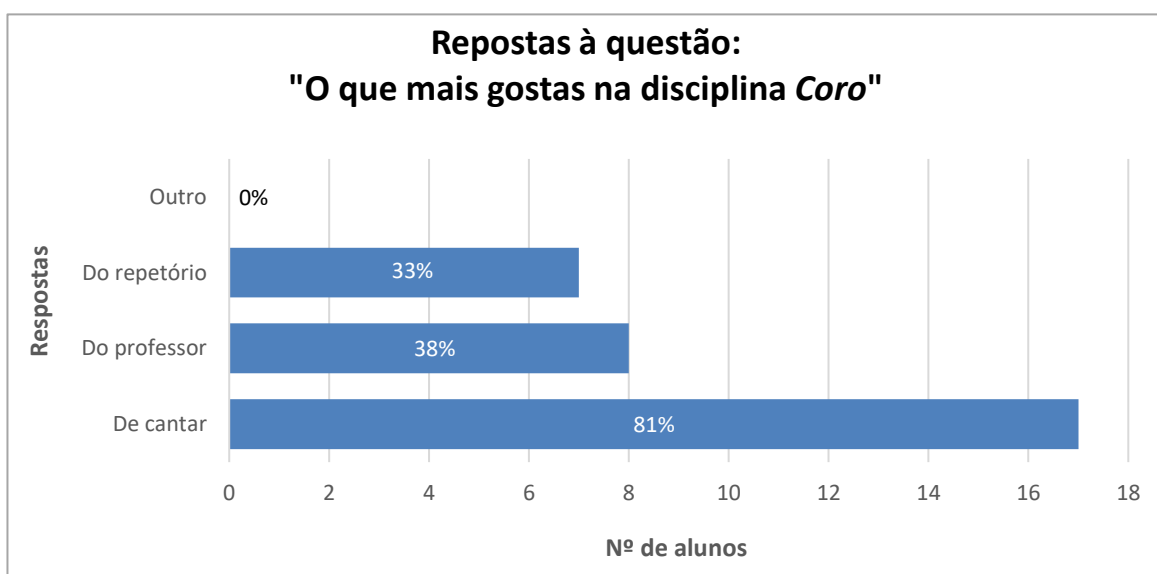
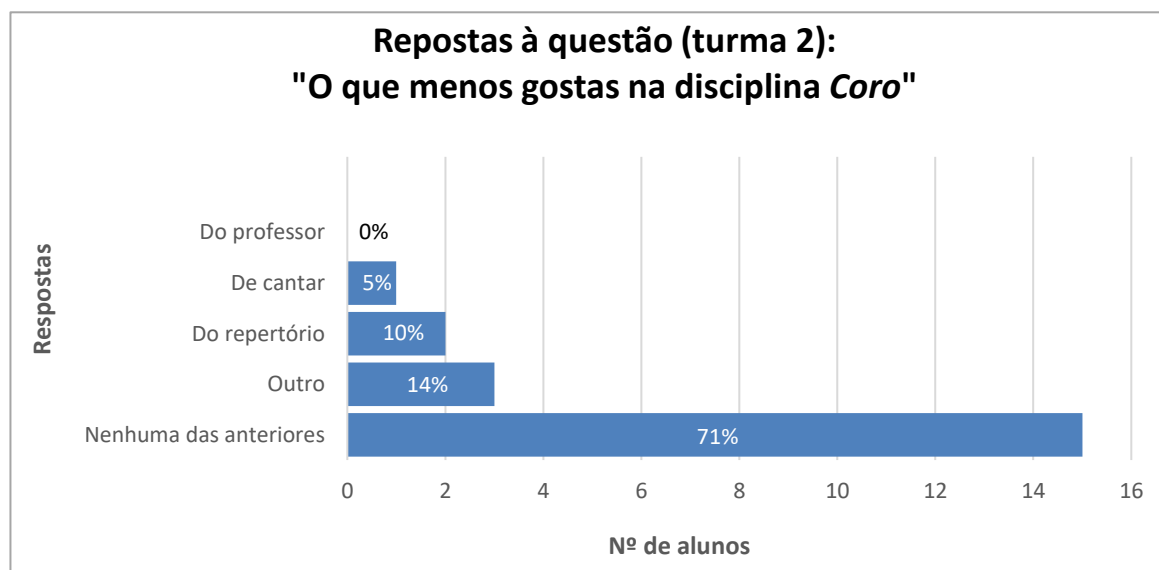


Gráfico 22 - Aspectos que os alunos da turma 2 mais gostam na disciplina de Classe de Conjunto.

Em resposta à questão "O que mais gostas na disciplina *Coro*", representada no gráfico 22, o gosto por cantar foi das opções mais selecionadas, obtendo uma percentagem de seleção de 81% (dezassete alunos). Seguidamente, evidenciou-se o gosto pelo professor da disciplina, com 38% (oito alunos) de seleção e o repertório, com 33% (sete alunos).



**Gráfico 23** - Aspetos que os alunos da turma 2 menos gostam na disciplina de Classe de Conjunto.

Já em resposta à questão sobre o que menos gostavam na disciplina de Classe de Conjunto (coro), conforme se observa no gráfico 23, 71% (15 elementos) dos alunos referiram não se desagradar com nenhum dos aspetos mencionados, 10% (2 alunos) referiram não gostar do repertório, 5% (1 aluno) afirmou não gostar de cantar e 14% referenciou outros aspetos. Destes últimos, dois alunos referiram não gostar de cantar a solo e um aluno fez alusão a alguns exercícios do aquecimento vocal.

### 5.3. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto

Como já referido anteriormente, o estágio na vertente de Classe de Conjunto foi realizado com o Coro B (turma 1 e 2), do Conservatório Regional de Castelo Branco, que compreendia alunos do 1º e do 2º grau. Esta classe tinha uma aula por semana, decorrendo às quartas-feiras e esta tinha duração de 45 minutos. As turmas 1 e 2, como já explicado previamente no ponto 5.2.1 deste documento, eram orientadas por dois docentes, que rotacionavam entre as turmas de duas em duas semanas. É pertinente ainda referir que durante grande parte do 2º período não decorreram aulas de coro por consequência do confinamento devido à pandemia SARS-COV-2.

Seguidamente, apresenta-se uma tabela com o panorama geral das aulas de Classe de Conjunto que decorreram durante o ano letivo 2020/2021, com as respetivas datas, sumários e a tipologia de aula para o mestrando. Os sumários expõem uma síntese dos conteúdos e atividades realizadas na respetiva aula.

**Tabela 13** - Síntese de todas as aulas assistidas, não assistidas, práticas (supervisionadas ou não) e canceladas da disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2020/2021.

<b>Data</b>	<b>Nº da aula</b>	<b>Sumário</b>	<b>Tipo</b>
<b>1º Período</b>			
14/10/2020	4	- Aquecimento vocal e corporal - Ensaio da música <i>Olh'a Primavera</i> .	Assistida
21/10/2020	5	- Aquecimento vocal e corporal. - Cânone a três vozes da peça <i>Olh'a Primavera</i> .	Assistida
28/10/2020	6	- Aquecimento vocal. - Cânone da peça <i>Olh'a Primavera</i> a quatro vozes.	Assistida
04/11/2020	7	- Aquecimento vocal e corporal. - Ensaio da peça <i>Olh'a Primavera</i> . Cânone da peça a duas vozes.	Assistida
11/11/2020	8	- Aquecimento vocal e corporal (lecionado pelo estagiário). - Ensaio da peça <i>Olh'a Primavera</i> . Cânone da peça a duas vozes.	Assistida
18/11/2020	9	- Prova de avaliação.	Não assistida

25/11/2020	10	- Exercícios de aquecimento vocal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .	Prática
02/12/2020	11	- Exercícios de aquecimento vocal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .	Prática
09/11/2020	12	- Exercícios de aquecimento vocal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i>	Prática (Supervisionada)
16/12/2020	13	- Exercícios de aquecimento vocal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .	Prática
<b>2º Período</b>			
06/01/2021	14	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .	Prática
13/01/2021	15	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Preparação da peça <i>Jimba Papalujska</i>	Prática
20/01/2021	16	(Realização de um inquérito à turma durante o decorrer da aula)	Não assistida
27/01/2021	Confinamento geral e suspensão letiva, devido à progressão da pandemia Covid-19.		Cancelada
03/02/2021			Cancelada
10/02/2021			Cancelada
17/02/2021			Cancelada
24/02/2021			Cancelada
03/03/2021			Cancelada
10/03/2021			Cancelada
17/03/2021			Cancelada
24/03/2021			Cancelada
31/03/2021	Interrupção letiva da Páscoa		Cancelada

<b>3º Período</b>			
07/04/2021	17	(Continuação da realização do inquérito aos alunos em falta, durante o decorrer da aula)	Não assistida
14/04/2021	18		Não assistida
21/04/2021	19	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Aprendizagem da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Assistida
28/04/2021	20	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Prática
05/05/2021	21	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Prática
12/05/2021	22	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Prática
19/05/2021	23	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Prática (supervisionada)
26/05/2021	24	- Realização de exercícios de aquecimento corporal e vocal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .	Assistida
02/06/2021	25	- Aquecimento vocal. - Revisões para a prova de avaliação e para a audição final de coro. Ensaio das peças: <i>Olh'a Primavera</i> e <i>Acabou-se a geração</i> .	Assistida
09/06/2021	26	- Prova de avaliação.	Assistida
16/06/2021	27	- Preparação da audição final do ano letivo (gravação das peças aprendidas). Ensaio e revisão das peças <i>Acabou-se a geração</i> e <i>Olh'a primavera</i> .	Assistida

De modo a exemplificar-se o trabalho realizado, apresentam-se a seguir três das planificações e as suas respetivas reflexões realizadas para as aulas da disciplina Classe de Conjunto, tendo-se selecionado uma de cada período do ano letivo, correspondentes à turma 2 do Coro B.

<b>Período</b>	1º Período	<b>Turma</b>	Coro B, Turma 2	<b>Materiais de Apoio</b>	- Partitura da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> (Anexo E);
<b>Aula nº</b>	10	<b>Sala</b>	Pierre Van Hauwe		
<b>Data</b>	25 de novembro de 2020	<b>Teor da aula</b>	Prática	<b>Notas adicionais</b>	N/A
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Aquecimento vocal e corporal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .		

Planificação da aula de C.C. nº 10					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
- Aquecer o corpo; - Relaxar e concentrar;	- Aquecimento corporal;	N/A	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alongar os braços:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) para o lado esquerdo e direito;</li> <li>b) para cima e para baixo.</li> </ol> </li> <li>2. Rotacionar os ombros para a frente e para trás.</li> <li>3. Alongar o pescoço:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) inclinando-o para a esquerda e para a direita;</li> <li>b) Rotacionando-o à volta dos ombros.</li> </ol> </li> <li>4. Inspirar e expirar (com pouca intensidade e lentamente). <b>Repetir o processo 3x.</b></li> </ol>	5 min.	Observação direta na aula

<p>- Aquecer a voz;</p> <p>- Trabalhar a afinação;</p>	<p>- Vocalizos;</p> <p>- Reprodução de uníssono, 2<sup>as</sup> M e m, 3<sup>as</sup> M e m, 5<sup>as</sup> P e 8<sup>as</sup>P;</p> <p>- Afinação;</p>	<p>- Piano;</p>	<p><b>1.</b> Reproduzir as seguintes notas em uníssono, de boca fechada: Dó<sup>3</sup>, Sol<sup>3</sup> e Mi<sup>3</sup> e Mib;</p> <p><b>2.</b> Cantar a escala e o arpejo de Ré Maior, com o vocal “nô”;</p> <p><b>3.</b> Cantar o <i>exercício de aquecimento vocal 4</i> (fig. 10), com base harmónica em Ré Maior;</p> <p><b>4.</b> Cantar o <i>exercício de aquecimento vocal 1</i> (fig. 9), com os vocais: “rá”, “ré”, “rí”, “ró” e “rú”.</p> <p><b>5.</b> Cantar o <i>Exercício de aquecimento vocal 5</i> (fig. 11), em ré menor.</p> <p><b>6.</b> Cantar a escala de rém</p>	<p>10 min.</p>	<p>Observação direta na aula</p>
<p>- Aprender as linhas melódicas da canção;</p> <p>- Compreender a estrutura da canção e os seus diferentes temas;</p>	<p>- Melodia em modo menor;</p> <p>- Reprodução de uníssono, 2<sup>as</sup> M e m, 5<sup>as</sup> P;</p> <p>- Afinação;</p>	<p>- Piano;</p> <p>- Partitura da canção “<i>Jimba Papalujaska</i>”;</p>	<p><b>1.</b> Ensinar a métrica e a pronúncia da letra de cada tema. O professor exemplifica a métrica de cada frase e os alunos imitam o que o professor reproduziu.</p> <p><b>2.</b> Cantar, em conjunto, cada frase melódica, isoladamente:</p> <p><b>a)</b> Exemplificar a melodia, vocalmente, aos alunos;</p> <p><b>b)</b> Pedir aos alunos para imitarem a melodia reproduzida;</p>	<p>30 min.</p>	

			<p>3. Unir as frases aprendidas anteriormente; cantar primeiro <i>a capella</i> e depois com o acompanhamento do piano.</p> <p>4. Dividir a turma em dois grupos (rapazes e raparigas). Cantar as frases e o seu acompanhamento.</p> <p>5. Cantar o cânone a duas vozes, constituído pelas duas frases.</p> <p>6. Ver a peça por secções e ligá-las: (1) Introdução e frase 1, (2) frase 2, (3) cânone de frases e (4) secção final.</p>		
--	--	--	--	--	--

**Exercícios vocais:**



Figura 9 - Exercício de aquecimento vocal 1.



Figura 10 - Exercício de aquecimento vocal 4.



Figura 11 - Exercício de aquecimento vocal 5.

### **Reflexão da aula de C.C de 25 de novembro de 2020**

A aula de 25 de novembro de 2020 iniciou-se por volta das 15h45, após a entrada dos alunos na sala e de estes se posicionarem nos seus respetivos lugares. Sendo a primeira aula que o estagiário lecionou a esta turma (turma 2) e que nunca se tinha apresentado “oficialmente”, este começou, então, por o fazer antes de começar a aula de classe de conjunto propriamente dita. Assim, como fizera com a turma 1, o estagiário forneceu aos alunos algumas informações sobre si como: o seu nome, idade, de onde vinha, onde e o que estava a estudar e qual o propósito da sua presença nas aulas. No final foi perguntado à turma se teriam algumas questões que gostariam de colocar. Os alunos permanecerem em silêncio, e atentos durante a apresentação do mesmo. Não havendo questões a colocar, da parte dos alunos, deu-se início à aula, começando-se pelo aquecimento.

No aquecimento corporal, com o objetivo adicional de relaxar e concentrar os alunos, alongaram-se os braços, rotacionaram-se os ombros e o pescoço e, marcando o término deste, foi inspirado e expirado ar, lentamente, três vezes consecutivas. Durante o aquecimento, procurou-se, também, incentivar os alunos a manter uma boa postura, tendo-se referido para manterem o corpo direito e corrigido alguns elementos da turma, que estavam com as mãos nos bolsos da roupa.

No aquecimento vocal, apesar de terem sido planificados seis exercícios, devido à questão do tempo de aula, realizaram-se, apenas, quatro dos mesmos. Como primeiro exercício, foram cantadas quatro notas de boca fechada, em uníssono, inicialmente, uma a uma, e, de seguida, em sequência. As notas que foram cantadas foram, mais propriamente, Dó<sup>3</sup>, Sol<sup>3</sup> e Mi<sup>3</sup> e Mib<sup>3</sup>. A classe, no geral, conseguiu reproduzir as notas em uníssono, não ocorrendo grandes discrepâncias de afinação. Demonstraram, no entanto, dificuldades em cantar sequencialmente as notas Mi<sup>3</sup> e Mib<sup>3</sup>, tendo-se utilizado a voz, o piano e gestos com as mãos (para indicar a diferença de altura das notas). Os métodos utilizados para “aliviar” o problema encontrado mostraram-se eficazes, tendo a dificuldade melhorado significativamente.

Como segundo exercício, foi cantada a escala de Ré Maior, utilizando o vocal “nô”, com o acompanhamento harmónico do piano. Neste exercício, não foram detetadas dificuldades, tendo os alunos cantado a escala ascendentemente e descendentemente de forma afinada.

O terceiro exercício vocal realizado consistiu na realização do “Exercício de aquecimento vocal 4” (cantar uma escala em grupos de 2<sup>as</sup> ascendentes e descendentes), tendo, também, como base harmónica Ré Maior, sendo acompanhado pelo piano. Neste, em termos de técnica vocal, a turma, também, não demonstrou dificuldades.

Por fim, o quarto exercício, como forma de começar a introduzir e acostumar os alunos ao ambiente harmónico menor (modo em que se encontra a canção que foi trabalhada), consistiu em cantar o “Exercício de aquecimento vocal 5”, com base em ré menor. Este exercício foi escolhido, especificamente, porque a peça *Jimba Papalujska* se encontra em modo menor e, em termos de extensão melódica, só vai até à quinta nota da escala menor. O coro, inicialmente, demonstrou algumas incertezas em cantar o exercício, que foram corrigidas através da exemplificação vocal e do piano, os quais depois imitaram.

Para além das dificuldades que foram surgindo durante o aquecimento vocal, a classe mostrou-se tímida em cantar, talvez por ser a primeira vez a fazê-lo para um “professor” que não o habitual. Com algum incentivo e algumas brincadeiras, de forma controlada durante a aula, esta timidez pareceu ir desvanecendo e a turma foi ganhando algum “à vontade”.

Terminado o aquecimento corporal e vocal, foram distribuídas aos alunos as partituras da canção *Jimba Papalujska*, sendo-lhes transmitido que esta era uma canção tradicional russa. Alguns elementos da turma mostraram-se preocupados pelo facto de irem aprender uma peça nova, afirmando que ainda nem sabiam bem a peça anterior (*Olh’a Primavera*), sendo tranquilizados pelo professor cooperante, que afirmou que esta nova peça era mais simples e fácil. Procedeu-se, então, ao ensaio da canção.

Numa fase inicial, com as partituras na mão, foi ensinada a métrica e a pronúncia da letra, frase a frase. O estagiário expôs cada frase aos alunos e este, por sua vez, imitaram-no de seguida. Desta forma, para além de aprenderem como se diziam as palavras treinaram, também, de forma inconsciente, o ritmo da peça. Nesta primeira fase do ensaio não foram detetadas quaisquer dificuldades e os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados em aprender.

Posteriormente, foram ensinadas cada frase melódica, isoladamente, que constituíam a canção. Inicialmente, foi permitido que os alunos permanecessem com a partitura à sua frente, no entanto, sendo que ainda não se estava a trabalhar, propriamente, a mesma e notando-se alguma confusão por parte da turma, foi depois pedido que deixassem a partitura de lado. A melodia foi, primeiramente, exemplificada pelo estagiário vocalmente e no piano, e, de seguida, imitada pelo coro. Cada frase foi repetida entre duas a três vezes, uma vez que não foi demonstrado que seria necessário realizá-lo mais vezes. Com este método, os alunos aprenderam rapidamente as melodias principais da peça, juntamente com a inserção da letra nas mesmas. Estando cada tema aprendido, estes foram ligados, para que ficasse claro qual era a linha melódica principal durante todo o decorrer da canção. Primeiramente, cantou-se à capella duas vezes e, numa terceira repetição, foi inserido o acompanhamento, tocado ao piano, do contexto harmónico. Os alunos mostraram ter ficado com os dois temas principais seguros na sua memória.

Estando os temas da canção aprendidos, foi realizado um exercício de cânone sobre estes. Para este efeito a turma foi dividida em dois grupos: rapazes e raparigas. Em primeiro lugar, começou o grupo das raparigas a cantar e, conforme a entrada dada pelo estagiário, depois os rapazes. Tendo sido notada alguma confusão por parte dos alunos sobre a mistura dos temas, o estagiário e o professor cooperante auxiliaram um dos grupos cada um. Desta forma, as dificuldades e inseguranças sentidas pelos alunos (sobre entradas, os temas, etc.) foram-se atenuando, progressivamente. Após algumas repetições do exercício começado pelas raparigas, foi realizado o processo inverso, entrando primeiro os rapazes e depois as raparigas. Após algumas repetições, o coro mostrou cada vez mais segurança na realização do cânone, sendo que, a partir de certo ponto, já não se mostrou tão necessária a ajuda do professor cooperante e do estagiário para cantar.

Estando a sobreposição dos temas mais segura, começou-se a “montar” a estrutura da peça. Foi mostrada aos alunos a partitura, explicando-se que a peça era constituída por várias partes, sendo, à medida que se expunha as mesmas, apontados os compassos em que cada parte ocorreria: (1) introdução, (2) tema 1, (3) tema 2, (4) cânone e (5) final. Seguidamente, foi ensaiada a parte da introdução. Esta, era constituída, em termos de ritmo, por semínimas durante quatro compassos e, de dinâmica, continha um crescendo. Desta forma, foi pedido aos alunos que imaginassem a introdução como se fosse um exército (de russos) que se aproximava progressivamente e que baixassem, levantando-se conforme a dinâmica ia aumentando. A utilização desta metáfora, em tom de “brincadeira”, contribuiu, não só para criar um maior “à vontade” da parte dos alunos, mas também para que estes reproduzissem com muito mais facilidade o efeito sonoro pretendido. A metodologia mostrou-se bastante eficaz. Após algumas repetições desta parte, a aula de classe de conjunto acabou, sendo os alunos dispensados.

A aula de classe de conjunto, lecionada pelo estagiário, decorreu, de modo geral, de forma bem-sucedida. A turma mostrou-se, ao longo da mesma, interessada, entusiasmada e com um comportamento adequado. Apesar de cantar timidamente no início da aula, ao longo da mesma, após algumas “brincadeiras” e interações, a classe foi-se desinibindo, ganhando alguma confiança e à vontade perante o estagiário. Relativamente às metodologias utilizadas para lecionar, nomeadamente: utilização da voz, do piano e de gestos como forma de exemplificação, ensaiar por partes os temas da canção, retirar as partituras para a aprendizagem dos mesmos e a utilização da imaginação dos alunos para reproduzir os efeitos pretendidos (neste caso o crescendo na introdução da peça), mostraram-se corretas e eficazes. As alterações realizadas à planificação durante o contexto de aula (como a seleção e a redução dos exercícios de aquecimento e a utilização da imaginação dos alunos, que não constava na planificação de aula realizada) foram um exemplo de que o professor deve estar apto a adaptar-se e a tomar decisões conforme os imprevistos que ocorram durante a mesma. Numa conversa, no final da aula, com o professor cooperante com o objetivo de receber algum *feedback* sobre o desempenho do estagiário, este considerou que a aula terá corrido bem e que o estagiário terá tomado decisões corretas sobre as adaptações e as

metodologias realizadas. Adicionalmente, terá surgido a ideia de implementar a criação de uma coreografia para acompanhar a peça *Jimba Papalujska*, a qual, no decorrer das aulas posteriores, será criada em conjunto com os alunos.

Concluindo, é importante criar um ambiente “relaxado” e “brincalhão”, quanto baste, durante as aulas, para que os alunos não a sintam como algo obrigatório e aborrecido, mas sim como algo divertido e interativo, criando gosto para as frequentar. Este ambiente acaba, também, por criar uma ligação e um menor constrangimento entre alunos e professor. A exemplificação de melodias, exercícios e efeitos pretendidos através da voz, de gestos e o uso da própria imaginação dos alunos mostra-se bastante eficaz. Tudo isto são saberes e ferramentas importantes para serem utilizadas em futuras aulas.

<b>Período</b>	2º Período	<b>Turma</b>	Coro B, Turma 2	<b>Materiais de Apoio</b>	- Partitura da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> (Anexo E);
<b>Aula nº</b>	14	<b>Sala</b>	Pierre Van Hauwe		
<b>Data</b>	6 de janeiro de 2021	<b>Teor da aula</b>	Prática	<b>Notas adicionais</b>	N/A
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Aquecimento vocal e corporal. - Ensaio da canção tradicional Russa <i>Jimba Papalujska</i> .		

Planificação da aula de .C.C. nº 14					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
<p>- Rever as secções da peça <i>Jimba Papalujska</i></p> <p>- Unir as diversas secções que constituem a peça;</p>	<p>- Melodia em modo menor;</p> <p>- Cânone a duas vozes;</p> <p>- Reprodução de unísono, 2<sup>as</sup> M e m, 5<sup>as</sup> P;</p> <p>- Afinação;</p>	<p>- Piano;</p> <p>- Partitura da canção <i>Jimba Papalujska</i>;</p>	<p><b>1.</b> Rever a exposição dos temas que constituem a canção e uni-los (sem o auxílio partitura).</p> <p><b>a)</b> cantar o tema 1 + acompanhamento;</p> <p><b>b)</b> cantar o tema 2 + acompanhamento;</p> <p><b>c)</b> unir os dois temas;</p> <p><b>2.</b> Recordar o cânone entre os dois temas.</p> <p><b>a)</b> dividir a turma em dois grupos;</p> <p><b>b)</b> realizar o cânone: entra primeiro o grupo 1 e depois o 2, e vice-versa.</p>	30 min.	Observação direta na aula

			<p>3. Trabalhar a união das secções: exposição dos temas e cânone.</p> <p><b>(A partir deste ponto, proceder somente quando a alínea 3 estiver segura)</b></p> <p>4. Ensaiar as restantes secções da peça (Introdução e Final) e ligá-las às restantes.</p> <p>a) Introdução. Trabalhar a questão das dinâmicas;</p> <p>b) Ligar: Introdução + temas + cânone;</p> <p><b>(Proceder quando a alínea 4b estiver seguro)</b></p> <p>c) Trabalhar a secção final da peça;</p> <p>d) Unir: cânone + secção final;</p> <p><b>(Proceder quando as alíneas anteriores serem realizadas com segurança)</b></p> <p>e) Ensaiar a canção do início ao fim;</p>		
--	--	--	--	--	--

### **Reflexão da aula de C.C de 6 de janeiro de 2021**

A aula de Classe de Conjunto, da turma 2, do Coro B, do dia 6 de dezembro de 2021 iniciou-se por volta das 15h45, na sala Pierre Van Hauwe, do Conservatório Regional de Castelo Branco. Após os alunos terem entrado na sala e se posicionado nos seus lugares, o professor cooperante tratou de realizar o aquecimento corporal e vocal.

A turma, inicialmente, mostrou-se desconcentrada e agitada, pelo que foi necessária alguma insistência do docente para que se conseguisse dar início à classe. Quando esta se mostrou mais focada, foi, então, realizado o aquecimento. Primeiramente, foi inspirado e expirado ar, três vezes, conforme o sinal dado pelo professor. De seguida, foi efetuado um exercício de respiração, no qual os alunos tinham de controlar a velocidade da sua respiração e, conforme a pulsação fornecida pelo professor, inspirar durante duas pulsações, expirar nas duas seguintes e não respirar durante mais duas. Este exercício foi realizado três vezes consecutivas, sem qualquer interrupção. Posteriormente, repetiu-se o mesmo exercício, substituindo as duas pulsações por quatro. De seguida, procedeu-se à rotação dos ombros e do pescoço. O coro foi obedecendo ao pedido pelo professor e, ao longo do aquecimento corporal, observou-se uma crescente concentração e acalmamento dos elementos da turma.

Como aquecimento vocal, começou-se por reproduzir, de boca fechada e em uníssono, uma nota, previamente exemplificada pelo docente. Posteriormente, conforme o sinal dado pelo professor, os alunos tiveram de cantar a mesma nota de boca fechada, quando a mão do maestro estava cerrada e, em “ah”, quando a mesma estava aberta. A sonoridade do coro soou correta, tendo este sido capaz de cantar, no geral, em uníssono. Este, também, demonstrou uma boa reação aos gestos do maestro, mostrando-se mais atento e focado.

Seguidamente foi realizado o *Exercício de aquecimento vocal 5* (escala até ao V grau, ascendente e descendente, *ver figura 11*), utilizando o vocal “rá”, enquanto o professor tocava ao piano o contexto harmónico, este mudando a cada repetição, primeiramente, subindo meio-tom e, depois, descendo meio-tom. A turma realizou o pedido, mostrou-se afinada e conseguiu adaptar-se a cada contexto tonal fornecido.

Dado como terminado o aquecimento corporal e vocal, o professor cooperante liberou o estagiário a proceder com o ensaio da peça *Jimba Papalujska*. Este, uma vez que esta foi a primeira aula do período, tendo-se passado duas semanas desde a última registada, começou por realizar uma revisão das secções trabalhadas até ao momento (temas, linhas acompanhamentos e o cânone) com a turma. Para este efeito, numa primeira fase, foram cantados os temas da peça (juntamente com a linha de acompanhamento e as trocas de vozes que decorrem na exposição dos mesmos) de forma isolada, sendo, numa segunda fase, estes unidos. Apesar de terem existido, inicialmente, algumas confusões em relação à troca de vozes, a turma demonstrou relembrar-se de cada voz e, rapidamente, as dificuldades foram ultrapassadas, através de uma breve revisão do que se sucedia na secção da exposição dos temas.

Mostrando-se o coro já relativamente seguro, sobre os temas melódicos constituintes da peça, procedeu-se com a revisão da secção do cânone. Relativamente

a este, existiram, também inicialmente, dificuldades relativas à troca de vozes e em qual dos temas melódicos é que cada uma se iniciava. Para a resolução desta problemática, foi, igualmente, realizada uma breve síntese do que acontecia nesta parte da peça e os dois grupos (voz 1 e voz 2) foram auxiliados pelo professor cooperante e pelo mestrando. Após algumas repetições o coro mostrou-se relativamente mais seguro em relação ao cânone, avançando-se, portanto, para a ligação entre a secção da exposição dos temas e o cânone. Realizou-se uma tentativa de unir ambas as secções, nas quais a turma mostrou dificuldades e confusões relativamente à troca constante de vozes ao longo da exposição do tema 1, tema 2 e do cânone. Com isto em mente, foram realizadas mais algumas tentativas com professor cooperante e o mestrando a ajudar cada voz na sua parte. Apesar das dificuldades persistirem, não foi possível trabalhá-las mais nesta aula, uma vez que neste ponto o tempo da mesma terminou.

Partindo, agora, para a reflexão da aula lecionada. A turma, em termos gerais, apesar de, inicialmente, se mostrar mais agitada e desconcentrada, com o decorrer da aula, foi-se focando, mostrando-se interessada e cooperativa. Em termos de técnica vocal, mais propriamente em relação à afinação e reprodução vocal intervalar, o coro parece estar a desenvolver-se adequadamente.

Refletindo sobre a aprendizagem do conteúdo e os próximos passos a tomar. Relativamente à aprendizagem das partes base que constituem a peça *Jimba Papalujska*, como os temas, as suas linhas de acompanhamento e a realização do cânone, o coro parece já as dominar de forma isolada, pelo que a utilização de técnicas imitativas, sem a utilização de partitura, parece ter sido adequada e eficaz. Da perspectiva do mestrando, o trabalho a ser realizado a partir do momento, deverá ser focado na ligação e ensaio das diversas secções que constituem o arranjo da canção, para que esta comece a ganhar forma. Para este efeito, o estagiário considera que já será benéfico permitir a utilização de partitura, para que os alunos consigam compreender e seguir, enquanto na performance, a estrutura da peça.

<b>Período</b>	3º Período	<b>Turma</b>	Coro B, Turma 2	<b>Materiais de Apoio</b>	- Partitura da peça <i>Acabou-se a geração</i> (Anexo F);
<b>Aula nº</b>	22	<b>Sala</b>	Pierre Van Hauwe		
<b>Data</b>	12 de maio de 2021	<b>Teor da aula</b>	Prática	<b>Notas adicionais</b>	N/A
<b>Duração</b>	45 min.	<b>Sumário</b>	- Aquecimento vocal e corporal. - Ensaio da peça <i>Acabou-se a geração</i> .		

Planificação da aula de C.C. nº 22					
Objetivos	Conteúdos	Recursos envolvidos	Estratégia	Tempo	Avaliação
- Aquecer o corpo; - Relaxar e concentrar;	- Exercícios de aquecimento corporal;	N/A	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alongar os braços:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) para o lado esquerdo e direito;</li> <li>b) para cima e para baixo.</li> </ol> </li> <li>2. Rotacionar os ombros para a frente e para trás.</li> <li>3. Inspirar e expirar (com pouca intensidade e lentamente). <b>Repetir o processo 3x.</b></li> </ol>	5 min.	Observação direta na aula

<p>- Aquecer a voz;</p> <p>- Desenvolver a afinação;</p> <p>- Trabalhar a atenção ao maestro;</p> <p>- Desenvolver a reprodução de duas notas em simultâneo;</p>	<p>- Vocalizos;</p> <p>- Reprodução de uníssono, 2<sup>as</sup> M e m, 3<sup>as</sup> M e m, 5<sup>as</sup> P e 8<sup>a</sup>P;</p> <p>- Afinação;</p>	<p>- Piano;</p>	<p>1. Cantar a escala e o arpejo de DóM, com o acompanhamento harmónico tocado no piano.</p> <p>2. Cantar as notas Dó<sup>3</sup> e Sol<sup>3</sup>. Exemplificar as notas e pedir aos alunos que as repliquem em uníssono;</p> <p>3. Exercício para treinar a atenção ao maestro.</p> <p><b>b) Questionar a turma sobre a importância do maestro. Expor aos alunos algumas das funções do maestro como: (1) dar entradas e cessar de som através dos gestos e de respirações, (2) pedir suspensões e (3) dinâmicas através dos gestos; <u>Nota: exemplificar/treinar as situações com a turma.</u></b></p> <p><b>c) Logo:</b> (1) O coro deverá de cantar e cessar de cantar uma nota do ex. anterior (Dó<sup>3</sup> ou Sol<sup>3</sup>), conforme a indicação do maestro; (2) Mesmo exercício, mas adicionando a associação de dinâmicas;</p>	<p>10 min.</p>	<p>Observação direta na aula</p>
			<p>1. Questionar os alunos sobre as dinâmicas encontradas na peça <i>Acabou-se a geração</i> e sobre as suas diferenças de intensidade sonora. Em síntese (da menor intensidade para a maior): <i>pp / p / mp / mf / f.</i></p>		

<p>- Ensaiar a peça <i>Acabou-se a geração</i>;</p> <p>- Compreender e trabalhar as dinâmicas da peça;</p>	<p>- Intervalos: 2<sup>a</sup> M e m, 3<sup>a</sup>m, 4<sup>a</sup>P, 5<sup>a</sup>P,</p> <p>- Articulações: <i>marcato</i>;</p> <p>- Dinâmicas: <i>mf, f, mp, p, pp, crescendo</i>;</p>	<p>- Piano;</p> <p>- Partitura da peça <i>Acabou-se a geração</i>;</p>	<p>2. Ensaiar as dinâmicas pelos seguintes compassos:</p> <p><b>(1) Do compasso 1 ao 8; Ter em atenção o <u>crescendo</u> e a <u>passagem de f para p</u>;</b></p> <p><b>(2) Do compasso 9 ao 32; Ter em atenção a <u>passagem de mf para mp</u> (comp. 24-25) e a <u>volta para mf</u> no ponto seguinte (comp. 32-33);</b></p> <p><b>(3) Do compasso 33 ao 48; Ter em atenção a <u>passagem de mf para p</u> (comp. 40-41) e a <u>volta a mf</u> (comp. 48-49);</b></p> <p><b>(4) Do compasso 49 ao 64; Ter em atenção os <u>compassos em f</u> (comp. 57-64) e o <u>retorno a mf</u> (comp. 64-65);</b></p> <p><b>(5) Do compasso 65 ao 85; Ter em atenção a <u>diminuição de dinâmica no final da peça</u>;</b></p> <p><b>Notas adicionais:</b> (1) Se identificados erros a nível de melodias, corriji-los através da exemplificação vocal e do piano e pedir à turma que imite o reproduzido. (2) Ensaiar, adicionalmente, as entradas e articulações.</p> <p>3. Ensaiar a peça do início ao fim.</p>	<p>30 min.</p>	
--	--	--	---	----------------	--

## **Reflexão da aula de C.C de 12 de maio de 2021**

A aula de Classe de Conjunto do dia 12 de maio de 2021 decorreu na sala Pierre Van Hauwe, do Conservatório Regional de Castelo Branco, tendo-se iniciado pelas 15h45 da tarde. O foco desta foi compreender a importância de um maestro, desenvolver a atenção dos alunos do coro neste, enquanto cantam, e trabalhar as dinâmicas presentes na peça *Acabou-se a geração*.

Primeiramente, efetuou-se o aquecimento corporal, de modo a promover a concentração dos alunos. Neste, como já é frequente, foi pedido que a turma se colocasse de pé e foram esticados os braços, para cima e para baixo, rotacionado o pescoço à volta dos ombros e realizado um exercício de inspiração e expiração de ar, conforme o sinal dado pelo mestrando (levantar o braço para inspirar e abaixá-lo para expirar). A classe reclamou por ter de se colocar de pé, mas efetuou os exercícios pedidos e, apesar de inicialmente se mostrarem ligeiramente agitados, notou-se uma crescente concentração.

Procedeu-se, portanto, para o aquecimento vocal. Neste, foi cantada a escala e o arpejo de Dó Maior com o vocal “nô”. Os alunos realizaram o pedido e, no geral, mostraram-se afinados. Seguidamente, foi exemplificada uma nota e requerido que o coro a reproduzisse. Este para além de bastante afinado e uniforme, mostrou-se, também, com uma sonoridade bastante estável. Posteriormente, a turma foi questionada sobre quais as funções do maestro. Alguns dos elementos responderam afirmando que o mesmo servia para dar as entradas e o tempo das peças. O estagiário complementou as respostas dos mesmos acrescentando que este também serviria para cessar o som, demonstrando-lhes que, tanto as entradas como os “cortes” de sonoridade, eram transmitidos através dos gestos e das próprias respirações que o maestro demonstrava. Foi, então, concretizado um exercício, no qual o coro teria de reproduzir uma nota e cessar de o fazer respeitando o gesto praticado pelo mestrando. Inicialmente, a turma realizou as entradas de forma dessíncrona e alguns dos elementos entravam na respiração em vez de no batimento do primeiro tempo. Foi, portanto, evidenciado que o primeiro tempo era sempre marcada na posição inferior da mão e que a respiração servia para avisar o coro da entrada e para que estes respirassem conjuntamente com o maestro. Desta forma, nas tentativas seguintes, os estudantes começaram a realizar o exercício com sucesso. Em seguida, foi exposta à classe que, através da energia da respiração e do tamanho do gesto do regente, era, igualmente, possível perceber a dinâmica a qual se pretendia que o coro cantasse. Num exercício semelhante ao anterior, foram dadas entradas variando a energia e o tamanho do gesto praticado, sendo pedido que os estudantes procurassem associar a dinâmica forte e piano ao gesto e cantasse a nota conforme. Estes compreenderam rapidamente as diferenças nas gesticulações do estagiário e conseguiram associar as dinâmicas aos mesmos.

Terminada a fase de aquecimento, procedeu-se para o ensaio da peça *Acabou-se a geração*. Foi permitido que a turma se sentasse e, antes da peça ser cantada, foi realizada uma breve análise das dinâmicas que constavam na peça, sendo as diferentes intensidades destas comparadas, utilizando uma comparação com o botão de volume

de um rádio. As dinâmicas *mf* foi associada ao volume normal da voz humana, o *f* com uma intensidade mais alta do que a anterior e *p*, como se fosse quase um sussurro. Desta forma, os alunos pareceram ter compreendido as diferentes intensidades de som que os termos referidos significariam. A aplicação das intensidades de som pedidas na peça foi, então, ensaiada, tendo esta sido dividida por secções. Estas foram as seguintes: (1) do compasso 1 ao 8; (2) do compasso 9 ao 32; (3) do compasso 33 ao 48; (4) do compasso 49 ao 64; e (5) do compasso 65 ao 85.

Foi, ainda, demonstrada à classe a forma correta de segurar nas partituras de modo a permanecer com o corpo direito e a ser possível ver a mesma e o maestro em simultâneo. Mostrando o coro, nas primeiras tentativas de ensaio, bastante dificuldade em respeitar os gestos do mestrado, relativamente às dinâmicas, e de retirar os olhos da partitura, foi pedido que este pousasse as mesmas e que a peça fosse cantada de cor. Desta forma, o foco na gesticulação do estagiário e o respeito pelas intensidades sonoras requeridas aumentou significativamente. Em termos de sonoridade do coro, este mostrou-se, no geral, afinado e uniforme, mostrando, somente, mais dificuldades entre o compasso 41 e 48, que diz respeito à parte da peça que contem diversos saltos de 4ªP e 5ªP sucessivos. Esta será uma secção que deverá ser trabalhada mais afinadamente no futuro. Estando o tempo da aula a terminar, a obra foi cantada do início ao fim com o acompanhamento do piano. Nesta última passagem, o tralhado sobre as dinâmicas e a atenção ao maestro foi evidente, tendo o coro demonstrado melhorias significativas.

Em suma, durante esta aula de Classe de Conjunto a turma demonstrou, no geral, um comportamento adequado, tendo procurado manter-se atenta, participativa e cooperativa com o mestrado. Relativamente ao seu desenvolvimento vocal, demonstrou-se afinado e uniforme, apresentando, no entanto, ainda possuir dificuldades na distinção vocal entre os intervalos de 4ª e 5ª Perfeita, principalmente, quando sucessivos. Para além do mencionado, a atenção para com os gestos do maestro e o “desapegar” da partitura ainda são aspetos que necessitam de treino, embora, ao longo do decorrer da aula, se tenha observado uma melhoria significativa, principalmente quando retiradas as partituras. Relativamente ao desempenho do estagiário, foi referido, pelo professor cooperante, que este deverá procurar melhorar a precisão dos seus gestos de direção e verificar mais frequentemente se o coro se encontra no tom correto. Os restantes aspetos, como os exercícios realizados no aquecimento e as metodologias utilizadas para a aprendizagem dos conteúdos, terão sido corretos, benéficos e eficazes.



## 6. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O estágio efetuado durante o ano letivo 2020/2021 mostrou-se bastante importante para o mestrando, pois contribuiu significativamente para a sua formação, construção e desenvolvimento profissional e pessoal. Este permitiu, ainda, uma primeira vivência no que será o seu meio de trabalho, entender como o mesmo funciona e interagir com diversos profissionais da área do ensino de música, principalmente de Formação Musical e de Coro, possibilitando trocar experiências e conhecimentos com os mesmos.

O estágio das disciplinas de Formação Musical e de Classe de Conjunto (Coro) foi efetuado com turmas de 1º e 2º grau e este baseou-se em duas vertentes, ambas essenciais para uma boa formação do mestrando.

A primeira consistiu na observação de aulas lecionadas pelo professor cooperante. Através desta foi possível: apreender variadas formas e metodologias de ensino-aprendizagem para diversos conteúdos, de modo a traduzir os mesmos de maneira que os alunos os entendessem e interiorizassem; aprender como construir e aplicar testes e compreender como é concretizada e calculada a avaliação dos estudantes.

Já a segunda vertente consistiu na planificação e leção de aulas pelo mestrando. Estas foram realizadas conforme combinadas com os professores cooperantes, tendo em conta os conteúdos transmitidos e delineados pelos mesmos. Isto possibilitou ao estagiário não só praticar e aperfeiçoar a construção das suas planificações e a sua aplicação em contexto real, mas também compreender e refletir sobre a importância de o fazer. Procurou-se construir planificações estruturalmente simples, de fácil compreensão e esquemáticas, permanecendo, no entanto, o mais pormenorizadas possível. Estas consistiam, portanto, em tabelas divididas em seis colunas que listavam seis parâmetros a ter em conta: objetivos, conteúdos, recursos envolvidos, estratégia, tempo e avaliação. Um bom planeamento prévio permite, por um lado, que o docente pondere os conteúdos que vão ser lecionados numa aula, como é que estes vão ser transmitidos e/ou praticados, quanto tempo se calcula que será despendido para cada atividade ou matéria e os materiais que serão necessários para o decorrer das aulas. Por outro lado, em contexto de aula, serve como um guia para que o professor não deixe escapar nenhum aspeto a trabalhar com os alunos, se recorde das atividades que deve realizar e controle o que já foi efetuado, o que falta e o que deve ser trabalhado mais afincadamente. Sendo que cada turma é singular, a planificação das atividades, a concretizar numa aula para ensinar os conteúdos necessários, deve ser idealizada e definida tendo sempre em consideração as características de cada classe. Tudo o referido, até este ponto, pode contribuir para a concretização de aulas fluídas, sem desperdícios de tempo e mais estimulantes, resultando num maior desempenho do docente e do processo de aprendizagem dos estudantes. Outro aspeto ainda a apontar, que é igualmente importante, é que as aulas devem estimular sempre a participação dos alunos, serem o mais práticas e o menos expositivas possíveis, pois isto contribuirá positivamente para a motivação dos alunos e consequentemente, para o seu interesse e participação.

Pode mostrar-se desafiante conseguir o interesse e motivação dos alunos nas aulas de Formação Musical devido ao facto de esta ser vista como uma disciplina meramente teórica. No entanto, as aulas observadas durante o ano letivo mostraram-se um bom exemplo a seguir para contornar o problema referido. Nestas, procurou-se sempre evitar ao máximo a exposição teórica em demasia. Em vez disso, tanto quanto possível, as matérias foram sempre colocadas constantemente em prática, e, quando inevitavelmente teriam de ser expostas, foram sempre transmitidas e exemplificadas utilizando uma linguagem simples e divertida para os alunos. Isto foi possível através de um ambiente de sala de aula controlado, concentrado e sério, mas também com alguns momentos de descontração e de diálogo. De referir que este ambiente foi possível também devido à “personalidade” da turma que, desde sempre, se mostrou bastante comportada, respeitosa, interessada e cooperativa, não prejudicando em momento algum a fluidez e o decorrer das aulas.

Em praticamente todas as aulas os conteúdos eram lecionados quase que num diálogo informal com os alunos e tendo como base fichas de trabalho que aplicavam os mesmos. Desta forma, a disciplina consistiu no verdadeiro sentido da expressão teórico-prática. Foi, inclusive, compreendido que os jovens estudantes, que frequentam estes graus iniciais do ensino de música, assimilam e compreendem as matérias teóricas significativamente com mais eficácia e rapidez quando estes são ensinados juntamente com auxílios ou imagens visuais. Considerando o afirmado, observou-se, constantemente, que aspetos teóricos como os intervalos, o efeito das alterações, as divisões/subdivisões de um tempo (em compasso simples ou composto), entre outros, foram sempre lecionados com o auxílio de gestos, metáforas e esquemas visuais. Constatou-se, adicionalmente, momentos em que alguns aspetos dos métodos pedagógicos abordados durante o mestrado, como Kodály e Orff, foram utilizados, como por exemplo, a aplicação de vogais e palavras no ensino de células rítmicas. Estes métodos, na perspetiva do mestrando, na aprendizagem a inicial e a médio prazo das células rítmicas mostraram-se bastante divertidos e eficazes. A longo prazo não são considerados extremamente benéficos devido ao facto de a certo ponto as vogais/palavras associadas aos ritmos se tornaram demasiadas para memorizar e se tornarem mais um obstáculo do que um auxílio.

Refletindo agora sobre o desempenho do mestrando nas suas planificações e aulas lecionadas de Formação Musical. Relativamente às planificações realizadas, este procurou sempre construir planos, para as suas aulas lecionadas, bastante esquemáticos, organizados, pormenorizados e claros possíveis, seguindo a maioria dos métodos observados nas aulas da professora cooperante. Não foi no planeamento que este encontrou os seus maiores obstáculos e dificuldades, mas sim na sua aplicação para o contexto real. De um modo geral, o *feedback* da professora cooperante e da supervisora relativamente às planificações do mestrando foram bastante positivos. Já a aplicação das mesmas no contexto de aula foi prejudicada pelo nervosismo e pouco à vontade do estagiário. Foram sentidas algumas dificuldades em comunicar aos alunos o pretendido de forma clara e natural, resultando, por vezes, em momentos de algum constrangimento. Parte do referido pode-se ter devido ao facto de este ainda não se ter

adaptado à mudança do papel de aluno para o de professor. Enquanto docente os aspetos das matérias ensinadas não podem consistir na forma já interiorizada e automatizada pelo mestrando enquanto aluno, mas sim explicados de forma mais formal, pormenorizada e numa linguagem que os alunos entendam. Para além dos aspetos referidos, que devem ser melhorados, ainda é necessário desenvolver a capacidade de improvisar e de resposta rápida e assertiva perante as dificuldades e/ou questões dos estudantes. Consequentemente, também relacionado em parte com o referido anteriormente, existiram, por vezes, problemas na gestão do tempo. É claro que a planificação é uma intenção e a sua aplicação em aula está sempre sujeita às adversidades que possam surgir desde a compreensão dos alunos sobre a matéria, a existência de dúvidas ou dificuldades, o tempo despendido para passar algo do quadro etc. No entanto, ganhando mais à vontade e tornando-se mais dinâmico e eficiente, o problema deverá findar.

As aulas da disciplina de Classe de Conjunto eram constituídas, essencialmente, por duas partes. Numa primeira parte eram realizados variados exercícios de aquecimento corporal e vocal (definidos livremente pelo professor cooperante ou pelo mestrando, nas ocasiões em que este organizou as aulas) tendo esta, em média, uma duração de 15 minutos. Já numa segunda fase eram trabalhados os aspetos (como revisões, correções melódicas, ligação de partes, dinâmicas, etc.) necessários das peças definidas. O estágio foi, portanto, uma forma de o estagiário apreender diversos vocalizos e de se aperceber de que, o aquecimento corporal e vocal serviu não só para, como a própria designação o afirma, aquecer e ativar as vozes do coro, mas também para concentrar a turma e treinar diversas capacidades que os alunos deveriam e necessitavam de desenvolver, como por exemplo, entoação de intervalos, afinação, articulação musical e textual, entre outros. A observação das aulas de coro permitiu, adicionalmente, a compreensão sobre como é concretizada a avaliação da disciplina não só em contexto de aula, mas também de prova. Neste último a avaliação de uma peça pode ser efetuada de forma individual e/ou em grupo, dependendo dos aspetos que se pretende apreciar, tendo o professor em conta parâmetros como a afinação, o conhecimento da peça, o domínio das suas melodias e o respeito das indicações presentes na mesma (como articulações e dinâmicas). Outra das conclusões a que se chegou foi que, no 1º e 2º graus, a aprendizagem das peças pode ser realizada através da memorização e imitação, num momento inicial, sendo inserida, posteriormente, a partitura. Esta metodologia mostra-se eficaz e benéfica, pois no começo da aprendizagem musical a partitura pode desfocar os alunos e, desta forma, estes focam-se mais no seu desenvolvimento vocal em vez de somente na partitura. No entanto, isto só se demonstra benéfico numa fase inicial.

Nas aulas de coro lecionadas pelo mestrando, em comparação com a Formação Musical, este sentiu-se mais à vontade e o seu desempenho, no geral, mostrou-se melhor. Neste aspeto o estagiário necessita de aprimorar a sua atenção perante os elementos de uma turma de dimensões maiores (cerca de vinte), de modo a conseguir detetar mais facilmente erros e dificuldades demonstrados pela classe e a conseguir auxiliá-los de uma melhor forma e, por fim, deve aperfeiçoar a sua técnica de direção

de modo a torná-la mais precisa, natural e intuitiva. A turma ao longo do ano letivo mostrou-se sempre com um comportamento maioritariamente adequado, respeitosa, interessada, participativa e cooperativa tanto perante o mestrando como com o professor cooperante, não tendo surgido obstáculos relativamente a este aspeto. Durante as aulas procurou-se manter um ambiente sério, mas também descontraído e divertido, o que se mostrou benéfico tanto para a motivação como para o interesse dos alunos.

Ao longo do decorrer do estágio ainda se observou o porquê da importância de um professor possuir a capacidade de se adaptar, agir perante diversas situações e explorar/dominar a utilização dos meios e funcionalidades tecnológicas. Esta necessidade mostrou-se necessária na mudança súbita, sofrida durante o 2º período, de aulas lecionadas presencialmente para *online*. Neste intervalo de tempo as aulas de Coro foram cessadas, enquanto as de Formação Musical permaneceram. Estas tiveram de ser totalmente adaptadas para o modo virtual não só em termos de ensino de conteúdos (desde a realização e correção de fichas de trabalho, treinos auditivos, etc.), mas também na concretização dos momentos de avaliação quer teóricos quer orais. Esta mudança repentina só foi possível com sucesso devido ao conhecimento, domínio e exploração, efetuada pela professora cooperante, dos recursos tecnológicos como o *Microsoft team* e o *Onedrive*. Estes meios utilizados mostraram-se importantes não só para a continuação do processo de ensino-aprendizagem durante o confinamento causado pela epidemia, mas também como uma ferramenta auxiliar, útil durante o ensino presencial, que permitia a partilha de documentos, correções, comunicados e outras tarefas fora do contexto de aula.

Em conclusão, o estágio realizado durante o ano letivo 2020/2021, no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, foi bastante relevante e importante, tendo contribuído não só para a introdução do mestrando no meio do ensino de música como docente, como também para o seu desenvolvimento e formação para este papel. De uma perspetiva global, este permitiu adquirir e compreender como funcionam alguns aspetos do ensino-aprendizagem, de metodologias e formas de ensino, como aplicar testes e formas avaliar os estudantes, praticar e aperfeiçoar a sua construção e aplicação em contexto real de planificações concretizadas e entender e refletir sobre a importância da necessidade de certas capacidades que um docente deve desenvolver. Evidentemente ainda existem muitos aspetos e capacidades que o mestrando necessita de desenvolver e melhorar, não sendo possível através de uma única experiência as habilidades alcançarem o nível mais adequado. No entanto, esta primeira experiência, constantemente exemplificada e apoiada pelos professores cooperantes e pela supervisora foi, sem dúvida alguma, bastante benéfica.

O estágio foi, igualmente, uma forma de observar a aplicação de várias temáticas abordadas durante o mestrado, mas também de algumas lacunas deste. Da perspetiva do mestrando, o mestrado em ensino de música deixa escapar algumas temáticas que seriam bastante importantes na formação de um professor, como por exemplo: como construir, cotar e aplicar um teste eficaz de Formação Musical e de Classe de Conjunto; e a aprendizagem da utilização do *Excel* como ferramenta de cotação e avaliação.

## **Parte 2 - A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal**



## 1. Introdução

Nesta segunda parte do Relatório de Estágio é apresentado o projeto de investigação sobre o tema “A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal”.

Desde a antiguidade que a humanidade tem vindo a procurar interagir uns com os outros, proveniente dos diversos cantos do mundo. Este facto é observado a partir dos descobrimentos portugueses e das rotas da seda à revolução industrial, ocorrida no século XIX e XX. A partir, especialmente, do século XX, viu-se o surgimento de um fenómeno que viria a mudar as sociedades, os seus conhecimentos, modos de vida e mentalidades mais do que nunca. A evolução tecnológica e de meios de comunicação, como o telemóvel, o computador e a internet, e dos meios de transporte, desde a construção de carros, comboios, barcos e aviões, contribuíram, especialmente, para este fenómeno a que, na atualidade, chamamos de globalização/mundialização. Tudo isto, para além de permitir a partilha dos mais variados conhecimentos e costumes de povos provenientes de todos os cantos do mundo, aumentou e aproximou, gradualmente, os indivíduos de diversas culturas numa sociedade (Reis, 2018; Vercezi, 1998).

Esta presença, na nossa sociedade atual, é cada vez mais evidente (DGE, s.d.). As escolas mostram-se, cada vez mais, locais onde pessoas de diferentes nacionalidades e culturas se encontram, e partilham os seus diversos conhecimentos, vivências e costumes. Ao refletir sobre este facto, e relativamente à sua presença no ensino artístico em Portugal, mais propriamente na área da música, o mestrando começou por se questionar: “Que conhecimentos, realmente, temos sobre essas variadas culturas, as suas crenças e da história do seu país e destes povos com quem interagimos no nosso dia-a-dia?” Afinal, a música é um reflexo das características e da história de um povo. Desta forma, tendo como base a perspetiva e as vivências do mestrando como estudante, teve-se a perceção de que, no ensino especializado de música, a maioria do repertório apresentado e estudado é de música erudita, proveniente de países/regiões da União Europeia, muito raramente sendo abordada música considerada “não erudita” ou originária de outras regiões, como a de países orientais.

Partindo desta perceção, pretende-se averiguar, com esta investigação, se a abordagem multicultural de géneros musicais é mais frequente, atualmente, no ensino de música, particularmente no ensino artístico especializado. Em simultâneo procurou-se averiguar em que disciplinas ocorre com maior frequência e qual a sua relevância em comparação com a música erudita e tradicional europeia e portuguesa. E se esta abordagem não é praticada, qual a razão. Consequentemente, procura-se expandir e aprofundar conhecimentos sobre este tipo de música.

Para este efeito, numa primeira fase é apresentado o enquadramento teórico do estudo que, com base numa pesquisa bibliográfica, aborda: as influências musicais e a história do ensino da música em Portugal; o conceito de cultura e o papel da música nas sociedades; o conceito de multiculturalidade e outras conceções relacionados; e o

conceito de motivação, teorias formuladas sobre a mesma e a sua função no ensino e o papel do professor como agente motivacional.

Posteriormente, sucede-se a exposição da investigação propriamente dita. Nesta, em primeiro lugar, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização do estudo, sendo caracterizados: a sua tipologia, os participantes e os instrumentos de recolha de dados. Seguidamente, prossegue-se para a exposição e análise dos dados recolhidos, a discussão dos resultados obtidos e uma reflexão sobre a investigação efetuada.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas que fundamentaram todo o Relatório de Estágio e os anexos, que abrangem os vários materiais e documentos relevantes utilizados, nomeadamente o programa das disciplinas do estágio, materiais utilizados (fichas e partituras), os questionários realizados, entre outros.

## 2. Questões e objetivos do estudo

Para a realização do estudo, primeiramente, foi formulada a seguinte questão base, com um carácter mais amplo: “Qual o nível de presença da música considerada “não erudita” no ensino de música em Portugal, no séc. XXI?”.

Posteriormente, partindo da pergunta de partida da investigação, foram elaboradas outras questões mais concretas para a investigação sobre a temática:

- Qual o nível de relevância dado à música considerada “não erudita” no ensino de música em Portugal, no séc. XXI?
- Qual a importância da presença de multiculturalidade musical no ensino de música?
- Como é que a inserção de variados géneros musicais, de outras culturas, pode ser um fator de motivação para os alunos?
- Quais os benefícios da abordagem de variados géneros musicais de cultura considerada “não erudita”, no ensino de música? E as suas desvantagens?

Através do levantamento da problemática foram, portanto, criados os seguintes objetivos que se pretendem alcançar:

- Apurar o nível de presença de outros géneros de música no ensino;
- Compreender a relevância de outros géneros de música no ensino, comparativamente à música erudita e Portuguesa;
- Identificar quais os géneros musicais “não eruditos” abordados no ensino de música;
- Identificar em que disciplinas do ensino de música (Formação Musical, Instrumento ou Classe de Conjunto) existe uma maior incidência de géneros musicais “não eruditos”;
- Determinar o nível de importância dado à formação cultural diversificada dos alunos.



### **3. Fundamentação teórica**

#### **3.1. As influências musicais e a história do ensino de música em Portugal**

Encontrando-se a temática deste projeto de investigação relacionada com o ensino de música em Portugal considerou-se relevante compreender as influências musicais e a evolução do ensino no país. Para este efeito, tendo como base uma pesquisa bibliográfica, segue-se um capítulo no qual se procurou realizar uma contextualização sintetizada sobre os acontecimentos que marcaram Portugal, as referidas influências na sua cultura musical e um panorama sobre o ensino de música ao longo da história do país.

##### **3.1.1. A antiguidade**

O conhecimento sobre a música na região que viria a formar Portugal da antiguidade mostra-se bastante limitado devido a dois fatores: em primeiro lugar, a escassez de fontes musicais práticas que chegaram à atualidade e, em segundo, a debilidade dos estudos musicológicos de que estas foram objeto. Os conhecimentos que se tem sobre este período baseiam-se, principalmente, em fontes documentais e literárias dos povos que passaram estas terras, como os semitas, gregos e dos nativos, sobre de história geral, que descrevem a evolução político-institucional de fundo sobre a qual a música se desenrola, e representações iconográficas de instrumentos e de momentos musicais encontradas em objetos de cerâmica e mosaicos (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). Porém, como afirma Brito e Cymbron (1992) “não é possível sabermos em que medida é que essas representações documentam a prática local ou se limitam a reflectir a imagem importada da vida musical noutros locais do império (...)” (p. 19).

##### **3.1.2. Idade Média - Do século XI ao XV**

###### **Contextualização do período**

Após a queda do império romano a prática musical erudita permaneceu no contexto da liturgia cristã. Depois da queda, seguiu-se uma instabilidade política e militar que durou até à instauração na Península da monarquia visigótica. Neste período, as autoridades eclesiásticas ibéricas procuraram impor linhas gerais de uma liturgia única, que definia padrões comuns relativamente ao formato das cerimónias, textos cantados e ao respetivo suporte melódico, ocorrendo o referido no Concílio de Toledo de 633 (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Durante o séc. XI e XII, estabelece-se a abadia francesa de Cluny em Portugal em várias Sés do país como Braga, Porto, Coimbra, Évora, Lisboa, Lamego e Viseu. Estes são responsabilizados pela instauração da organização litúrgica comum, referida anteriormente, impondo o rito e o canto franco-romano, também conhecido como gregoriano ou cantochão. É também durante esta época que se assiste ao surgimento

dos sistemas de notação musical, através de uma variação do sistema aquitano (Brito & Cymbron, 1992; Ferreira, 2008; Nery & Castro, 1999).

A influência francesa observa-se igualmente na música profana, nomeadamente no trovadorismo e jogralismo, que Branco (2005) supõe que surgira no meio eclesiástico a partir do século IX no Convento de St. Gall. Os trovadores eram de origem nobre, enquanto os jograis eram profissionais, mas com origem plebeia. A arte musical de ambos consistia em manifestações poético-musicais, cantadas na língua galaico-portuguesa, sobre sentimentos amorosos, de saudade ou sátiras. Os textos das canções eram originais e a música que os acompanhava podia ser igualmente composta de raiz ou utilizada a melodia de outra canção, profana ou religiosa (Branco, 2005; Ferreira, 2008). O acompanhamento instrumental podia ser realizado por um instrumento de corda dedilhada ou friccionada

No século XIV, a França ainda é referida como sendo o principal núcleo de cultura e música europeia. Durante este período Brito e Cymbron (1992) afirmam que ainda se observa um grande interesse pela música profana franco-flamenga (relacionada com a corte de Borgonha) e que se encontram os primeiros vestígios de polifonia em Portugal no final do mesmo. Surge, igualmente, o movimento artístico da Ars Nova, que tem como seu principal representante o compositor e poeta Guillaume Machault (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992). A Ars Nova marcou a desvinculação da música polifónica do meio eclesiástico (Boffi, 2015). Branco (2005) caracteriza o movimento pela: utilização de ritmos binários (chamados de imperfeitos) na música, em oposição aos ritmos ternários (denominados de perfeitos e relacionados com a Santíssima Trindade); a consolidação de formas profanas como o virelai, a balada, o vilancete, a missa (como forma musical), o motete, etc.; o desenvolvimento de polifonia na música profana em termos vocais e instrumentais; e a introdução de maior número de acidentes sobretudo em cadências ou finais de frase musicais. Relativamente à música religiosa, caracteriza o movimento como abrangendo a sobreposição de melodias, de carácter litúrgico ou não, em latim ou no idioma nacional.

Não obstante, a música preponderante durante o século XIV foi a música religiosa, dominando inclusive as instituições da corte. Relativamente à prática e à difusão de música polifónica, a Capela Real, criada por D. Dinis em 1299, é identificada como a principal instituição durante o século XIV e XV.

No campo da polifonia em Portugal encontram-se, ainda, influências da música inglesa, mais propriamente na prática improvisada de dobragem polifónica sobre uma melodia base, denominada por descante ou faburdão (Brito & Cymbron, 1992).

### **Os Mosteiros**

Como já referido anteriormente, após a queda do império romano e o término das invasões bárbaras, ocorridas entre o século III e V, notou-se o crescimento e a expansão da cultura cristã na ocupação da lacuna de poder deixada, alcançada através da aliança entre o monacato e o papado. A partir do século X surgiram as ordens de Cluny e de Cister, resultando num conflito entre estas e o Estado, pelo domínio e soberania do outro. As ordens lutaram, portanto, pela sua independência das autoridades (como

senhores feudais e bispos), tentaram centralizar o poder autoritário na Igreja e expandir as suas ordens e crenças (Diel, 2017).

Do século VII até ao XV os mosteiros permaneceram um fator importante para o ensino em Portugal. Até ao século XII, a educação ocorre, quase exclusivamente, nos mosteiros. Esta era restrita aos indivíduos que desejavam entrar na vida monástica, sendo aceites quaisquer faixas etárias. Já o dia-a-dia dos monges deveria de ser ocupado com orações, trabalho e estudo (Diel, 2017). Conforme é afirmado por Diel (2017), as ordens de Cluny e de Cister não tiveram como prioridade a educação nem produziram muita atividade teológica e literária. Desta forma, em concordância com o afirmado por Branco (2005), Grout e Palisca (2007) e Pinho (1981), conclui-se que a educação musical nos mosteiros era mais focada na vertente prática do que na teórica, influenciada pelo ideal ascético das ordens. Apesar disso, no que toca à educação musical no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, Pinho (1981) lista a existência no século XVI de lições de canto, a aprendizagem de canto de órgão e cantochão e a tocar órgão. Dentro das mais importantes escolas monásticas, ao longo da história de Portugal encontram-se os mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de Alcobaça.

### **As escolas capitulares/claustrais**

A organização musical das Sés Catedrais começa a delinear-se progressivamente ao longo dos séculos XII e XIII. Igualmente relacionado à Igreja, surge o ensino de música nas escolas capitulares ou claustrais, instituições ligadas às Sés locais de cada região.

A organização do canto litúrgico e o ensino do mesmo era da responsabilidade do chancre ou cantor, mais tarde chamado de subchancre (Brito & Cymbron, 1992). Os estudantes destas escolas eram denominados de moços de capela ou meninos cantores e ingressavam nas mesmas a partir dos oito anos de idade, nas quais permaneciam até à altura da mudança da voz. A sua formação tinha como objetivo manter a tradição gregoriana da *schola cantorum* (escola de âmbito coral, com a finalidade de formar um coro para acompanhar as celebrações litúrgicas) e integrava teoria musical, educação da voz, entoação de intervalos, memorização de melodias, o conhecimento das cerimónias litúrgicas a que as mesmas pertenciam, o estudo de alguns instrumentos musicais (de tecla, violas da gamba, harpa e sopros) e, mais tarde, aprendizagem de leitura de pautas (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Grout & Palisca, 2007; Nery & Castro, 1999). Posteriormente, ao atingirem a mudança de voz, poderiam prosseguir os seus estudos para se tornarem capelães cantores, músicos profissionais ou estudar outra área como estudos humanísticos até atingirem a idade adulta e a estabilidade vocal (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Dentro das escolas capitulares que surgiram durante este período encontram-se: a Sé de Braga (criada em 1072), a Sé de Coimbra, a Sé de Lisboa (a partir de 1150), a Sé do Porto (1186) e a Sé de Évora (1200).

Fora o meio eclesiástico, a pedagogia que existiria, de variadas áreas (música inclusive), ocorria no meio nobre, ou seja, membros da família real ou de uma família com recursos (Diel, 2017). Este ensino dependia da iniciativa das mesmas e, no caso da aprendizagem musical, muitas vezes consistiam na contratação de músicos profissionais ou compositores. Uma evidência deste facto é demonstrada, a título de exemplo, numa ação de D. Afonso V mencionada por Brito e Cymbron (1992):

Em 1463 foi nomeado para rei dos charamelas ou chameleiros um tal Johan de Reste (...). Entre as suas obrigações contavam-se as de ensinar e adestrar os moços na charamela, na viola de arco e em todos os demais instrumentos. (Brito & Cymbron, 1992, p. 29)

### **A universidade (Estudo Geral de Lisboa)**

Em 1290 foi oficializado o do Estudo Geral de Lisboa por D. Dinis, a primeira universidade em Portugal, que incluía música entre outras aulas como gramática, retórica, medicina, física, leis seculares e eclesiásticas (Caetano, 2011).

Esta foi criada por D. Dinis com o objetivo de assegurar a criação de um corpo burocrático que garantisse a gestão do reino. Sarache e Oliveira (2013) acrescenta, ainda, que a sua criação teve entre as suas finalidades: o ganho de argumentos para a coroa questionar a Igreja, apoiados pelos estudantes e bases teóricas desenvolvidas; e a necessidade de reelaborar o pensamento e a cultura do povo português, esta última, conforme a considerada ideal por D. Dinis, ou seja, influenciada pela França e pela Itália.

Sendo o domínio e a influência da Igreja bastante presente neste século, a criação da Universidade teve de ser justificada plausivelmente pelo rei. Este fê-lo afirmando que os Estudos Gerais permitiriam uma maior abertura para a formação de leigos (devido às suas dificuldades financeiras e de acesso aos estudos) e que contribuiriam para uma formação intelectual e moral do povo assim como uma compreensão mais clara da eucaristia (Sarache & Oliveira, 2013). Os efeitos práticos dos argumentos fornecidos ao poder eclesiástico observam-se, por exemplo, no ensino de música, o qual se focava não só na vertente prática, mas também na teórica, pois, conforme afirma Branco (2005) “as autoridades do saber medieval tinham estabelecido que o conhecimento teórico da música era necessário à compreensão das Escrituras” (p. 70). Foi contrariado, assim, o tipo de ensino anterior dos mosteiros e escolas capitulares focado, principalmente, na prática e na formação de cantores. No entanto, é ainda enfatizada a grande probabilidade da contratação de professores clérigos, devido à falta de outras entidades competentes.

O ensino de música da Universidade é descrito por Branco (2005) como sendo, possivelmente, tardio em relação a outras como a de Salamanca (universidade mais

aproximada de Portugal, localizada em Espanha) e de Paris (considerada como a universidade modelo).

O Estudo Geral mostrava, no entanto, diversos problemas. Entre estes encontravam-se: a carência da valorização dos graduados em Portugal em comparação com os do exterior, o facto de a própria cadeira de música não possibilitar a obtenção de diploma aos seus alunos, diminuindo a utilidade prática do curso no meio português; e as múltiplas vezes que esta mudou da sua cidade de origem (Lisboa) para Coimbra e vice-versa (Branco 2005; Sarache & Oliveira, 2013). Para além do referido, Branco (2005) e Nery e Castro (1999) ainda evidenciam a pouca valorização do Lente de música com base no reduzido salário que os responsáveis pela mesma recebiam. Assim, apesar desta ter contribuído como um meio de promoção sociocultural, formação e de ascensão social, a criação da universidade não cessou as idas dos estudantes para a sua educação no estrangeiro.

A despeito das circunstâncias supraditas, Branco (2005) não excluí a possibilidade de que os docentes de música da universidade não tenham praticado uma maior serventia do que o presumido através dos documentos sobre a época. É referida a possibilidade da leccionação particular a nobres ou a burgueses com interesse na aprendizagem do canto ou de algum instrumento, realizada por pessoas aptas na vertente prática e teórica como clérigos ou até estudantes necessitados.

Terminado o reinado de D. Dinis, a iniciativa e o investimento para com a Universidade não foi continuada pelos reis seguintes, acabando o legado desta por ficar sob a responsabilidade da Igreja, que acabou por não atender às necessidades da mesma, ficando o seu desenvolvimento prejudicado (Sarache & Oliveira, 2013). Desta forma, também muitos estudantes continuaram a optar por estudar em países estrangeiros, inclusive como bolseiro do rei, devido à falta de professores considerados competentes (Branco, 2005).

### **3.1.3. A época renascentista (entre os séculos XIV e XVI)**

Em termos musicais, os séculos XV e XVI tratam-se, principalmente, da expansão e desenvolvimento da polifonia nos meios eclesiásticos e profanos. O estilo franco-flamengo, originário de Borgonha (França) e das cidades flamengas, permanece como o principal estilo e influenciador da música em Portugal, existindo uma forte presença de compositores e músicos dessa nacionalidade no país (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Outros acontecimentos que influenciaram a vida em Portugal durante o século XVI, e que a sua referência é relevante, são o surgimento dos movimentos da reforma (apesar desta não ter existido em Portugal), da contrarreforma e da inquisição, este último que só viria a ser extinta no séc. XIX.

A música vocal ainda se mostra a vertente predominante durante o renascimento. A música instrumental religiosa era composta principalmente para instrumentos de tecla como órgão, cravo ou clavicórdio. Fora do meio eclesiástico esta consistia em

transcrições de obras de polifonia vocal (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Acontece que era prática corrente executar a polifonia vocal, profana ou religiosa, dobrada por instrumentos, ou com algumas das partes vocais substituídas por estes, ou ainda em versão totalmente instrumental (Brito & Cymbron, 1992, p. 51).

Já a música profana, para além da contínua atividade trovadoresca, decorria no âmbito nobre ou da corte, nomeadamente, no acompanhamento de passeios de barco, de caçadas ou das audiências na corte, sendo tocada não restritamente por músicos profissionais, mas também por fidalgos ou damas (Brito & Cymbron, 1992).

Brito e Cymbron (1992) descrevem que a música do final da época renascentista caracterizava-se por: uma escrita contrapontística mais complexa, um estilo de escrita imitativa e uma maior intensidade expressiva com base nos sentimentos transmitidos pelos textos, através da utilização de dissonâncias e cromatismos.

Branco (2005) afirma que Portugal se encontrava atrasado em relação aos restantes países da Europa, onde a influência italiana e a ópera já se encontravam enraizadas, sendo esta considerada o princípio da cultura barroca. Justifica, ainda, que este retardamento pode ter sido consequência das “dificuldades provenientes da posição geográfica, a influência da Inquisição, especialmente poderosa na Península, e a mentalidade conservadora dos reis” (p. 133).

A partir do século XVI ocorreu uma redução da atividade musical profana nas cortes devido à influência religiosa extrema sobre D. João III, à dependência de D. Sebastião perante os seus conselheiros jesuítas, à subida ao trono de D. Henrique, conhecido como o Cardeal-Inquisidor, e à perda de independência política. A crise do império leva ao cessamento de apoio sobre a música secular e começa-se a viver uma época de intolerância religiosa e ideológica (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Assim, o ensino de música continuou durante muitos anos a ser dominado pela Igreja, permanecendo esta como a “única instituição capaz de assegurar uma educação sistematizada e de algum modo eficaz” (Branco, 2005, p. 144). Não obstante, um aspeto positivo deste facto foi o abrangimento, no século XVI, da polifonia nas escolas eclesiásticas, que terá sido introduzida tardiamente devido a, principalmente, problemas económicos, pois, como mencionado por Branco (2005) “a prática da polifonia exigia despesas que, anteriormente, só a capela real e a dos infantes podiam permitir-se” (p. 145).

## As escolas eclesiásticas entre o século XIV e XVI

Entre as escolas eclesiásticas, durante o período Renascentista, a Sé de Évora é caracterizada como sendo uma das mais importantes instituições e o principal centro de formação de compositores da época (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). Esta manteve esta posição durante quase dois séculos, sendo a justificação desta longa primazia atribuída aos seus responsáveis os cardeais D. Afonso e D. Henrique (que geriram adicionalmente a Sé de Lisboa e de Braga) e ao facto de esta se encontrar no local onde se encontrava instalada a corte de D. João III. Também a Capela Real é listada como uma das principais instituições musicais portuguesas nos séculos XIV e XV (Brito & Cymbron, 1992).

Como já exposto anteriormente, os alunos ingressavam nas escolas capitulares dos oito anos de idade até à altura da mudança na voz. Deste facto advinha uma adversidade: poucos anos depois do ingresso os estudantes tinham de sair da Sé e por falta de condições financeiras acabavam por se dedicar a ofícios mecânicos (sapateiros, ferreiros, etc.). Perante a problemática, o bispo-infante D. Afonso ordenou que fosse cedida uma bolsa de estudo a esses alunos para que se continuassem a formar (gramática) e, mais tarde, retornassem à sua participação nas Sés (Branco, 2005).

Terminados os quatro anos de estudo da gramática, alguns desses adolescentes, quando não todos, entravam nas ordens ou (e) voltavam a cantar, então já com as vozes definitivamente timbradas e com uma formação técnico-musical muito sólida, iniciada na melhor idade e cimentada pela prática (Branco, 2005, p. 146).

Esta tomada de ação contribuiria para a sustentação, continuidade e constante renovação de membros músicos para as Sés e para o surgimento de músicos competentes que trabalhariam como mestres de capela, conforme o afirmado também por Branco (2005):

O sistema estabelecido por D. Afonso era perfeitamente racional e a sua funcionalidade excedeu os interesses da diocese. Dele resultaram muitos músicos competentes que vieram a actuar noutros pontos do país, nomeadamente como mestres de capela. Há notícia de alguns terem ido para Espanha. (p. 146)

Mais tarde, em 1552, durante o arcebispado de D. Henrique, sucessor de D. Afonso, a escola da Sé de Évora passa para um regime de internato e o número de moços de coro sofre um gradual aumento.

Durante esta época é de mencionar que, na escola, não era aprendida somente música vocal, mas também a execução de alguns instrumentos musicais, dentro destes o órgão e vários instrumentos de sopro. D. Henrique ordenou, ainda, que fosse abordado um repertório de variados autores de diferentes estilos, de modo a evitar estagnação, rotina e a manter os cantores “exercitados” (Branco, 2005). Esta prática instrumental, para além da de canto, observou-se igualmente no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, no qual dentro da formação dos noviços se encontrava a aprendizagem de vários instrumentos de tecla (órgão, cravo, clavicórdio), de corda (violões de arco e da gamba) e de sopro (Brito & Cymbron, 1992; Pinho, 1981). Para além do mencionado, Branco (2005) enumera ainda os seguintes conteúdos como parte da educação musical nas escolas capitulares: a teoria pitagórica da divisão do monocórdio e respeitadas as autoridades da arte da música, nomeadamente Boécio e Guido de Arezzo; a fixação ordenada de todos os sons usados na música, com o auxílio de uma regra intuitiva aplicada através da sua exemplificação visual na mão esquerda; solfejo; a teoria das mutanças<sup>3</sup> e a sua aplicação prática; os oito modos, provenientes da tradição grega; procedimentos e regras relacionadas com a duração de notas; e improvisações, de uma ou mais linhas melódicas, sobre um monódia, condicionadas pela mesma e por normas relativas aos intervalos e à direção das vozes.

### **A Companhia de Jesus (séc. XVI)**

Também a Companhia de Jesus teve um papel importante para o desenvolvimento do ensino durante o decorrer do século XVI. Contextualizando brevemente a mesma, esta foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, foi reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540 e estabeleceu-se em Portugal em 1542. Entre os seus principais objetivos estava o combate contra a Reforma Protestante, movimento que ficou conhecido igualmente como a Contrarreforma, e a missionação em terras descobertas e/ou dominadas pela fé Cristã, como Índia, Brasil, América do Norte, entre outras (Pinto, 2017). Após a sua fixação em Portugal, em pouco tempo a Companhia consegue instaurar colégios próprios em Coimbra e Lisboa. Exemplo disto é o Colégio do Espírito Santo, em Évora, e a cedência do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, ambas datadas em 1555 (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Apesar da Companhia ter igualmente cultivado as artes e as ciências, numa fase inicial mostrou-se bastante reticente relativamente à música, não permitindo o ensino de música e a inclusão do canto nas liturgias, excluindo quaisquer objetos não pertinentes para a ordem (como era o caso dos instrumentos musicais), e proibindo os discípulos de cantar em coro na missa e horas canónicas<sup>4</sup>, uma vez que estes eram considerados elementos distrativos para os membros eclesiásticos e os fiéis (Branco,

---

<sup>3</sup> Teoria das mutanças – Sistema de solfejo antigo que consistia na organização hexacordal das notas de modo a evitar o trítone (Si-Ré-Fá). Este era constituído por somente seis notas, de Dó a Lá. Quando a tessitura de uma peça ultrapassava o hexacórdio a 7ª nota era tratada como se fosse um mi, aproveitando a semelhança intervalar entre Si-Dó e Mi-Lá (Branco, 2005).

<sup>4</sup> Horas canónicas - Horário desenvolvido e definido pelo Cristianismo que servia como uma diretriz para orações a realizar durante o dia.

2005; Holler, 2007). No entanto, ao longo do tempo, a inclusão de música foi aumentando, progressivamente, no contexto jesuíta. Este aumento, segundo Branco (2005) e Holler (2007), foi influenciado por dois fatores: num primeiro, apesar das proibições, foram-se efetuando algumas cedências e exceções, de modo a respeitar alguns costumes locais já definidos, principalmente em aldeias, vilas, etc., e a não perder seguidores; num segundo, concluiu-se que a música de conteúdo religioso, cantada em vernáculo e na língua da população, era bastante acessível para os fiéis, cativando o seu interesse e entendimento da liturgia, aspeto que teve grande importância para o combate contra a Reforma. O mesmo se sucedia no que respeita à missionação no estrangeiro uma vez que a música funcionava como um meio de interação entre povos/culturas, comunicação, aprendizagem e catequização. Sobre esta última, Brito e Cymbron (1992) referem as metodologias que foram utilizadas, por exemplo, com o povo ameríndio, consistindo estas: na utilização dos cantos dos indígenas, alterando o texto original dos mesmos por textos religiosos traduzidos para a sua língua; no ensino de cânticos religiosos europeus traduzidos também para a linguagem indígena; na permissão da inserção de danças destes em procissões e dentro dos templos; introdução de personagens do mundo e dos mitos dos ameríndios, juntamente com a dos santos católicos, nas representações de autos com música.

Assim, mereceram-lhes muita atenção as virtualidades da cantiga religiosa com a letra na língua materna dos fiéis e educandos. E foram promovendo a publicação de várias coleções desses trechos (Branco, 2005, p. 150).

Igualmente para combater a Reforma de Martinho Lutero, a crescente utilização de música reflete-se noutra dos métodos pedagógicos empregues para catequizar e instruir o povo: o teatro escolar (Branco, 2005; Toledo, F. Ruckstadter & V. Ruckstadter, 2007). Através deste pretendia atrair e educar a partir de representações do “espetacular, o surpreendente, o efeito visual e auditivo imediato, em ligação com entretenimentos edificantes” (Branco, 2005, p. 151). Estas podiam decorrer em colégios, em teatros alugados ou até ao ar livre. As mulheres não eram permitidas, nem nas representações nem como parte do seu público, sendo as personagens deste género realizadas por rapazes em trazes femininos.

Os teatros eram redigidos e apresentados em várias línguas como latim (língua enfatizada e ensinada, inclusive, nas escolas da Companhia), espanhol e português, sendo abordadas temáticas relacionadas com a bíblia, a vida de santos, peças da antiguidade, história geral ou inteiramente profanas (Branco, 2005; Toledo, F. Ruckstadter & V. Ruckstadter, 2007). Branco (2005) refere ainda que as representações teatrais podiam ter uma duração que ia de duas a sete horas ou até estender-se por dias, quando se tratava da integração de ciclos como, por exemplo, espetáculos outonais.

As representações, tanto as principais como os pequenos intermédios, incluíam dança e música, que podia abranger partes corais e introduções e/ou interlúdios instrumentais. No entanto, apesar de se saber sobre a presença de música nos teatros escolares, pouco se conhece ou chegou à atualidade sobre a mesma. Branco (2005) justifica esta lacuna:

Só que, infelizmente, pouquíssimo a conhecemos hoje. Segundo parece, raro era passada a escrito. Por um lado, devia aproveitar-se música já conhecida. Por outro, ensinava-se oralmente a que o não fosse, o que talvez signifique a não utilização, em regra, dos mesmos trechos musicais em diferentes países ou regiões. De qualquer modo, há notícias de composições musicais, feitas expressamente. Por exemplo, para a tragédia *Sedecias*, de Luís da Cruz, representada em 1570 no Colégio das Artes, em Coimbra, na presença de D. Sebastião, que tinha então 16 anos, e de seu tio, o cardeal-infante D. Henrique (p. 152).

É ainda mencionado por Branco (2005), a presença de música vocal, vocal-instrumental ou somente instrumental, esta última destinada, predominantemente, a acompanhar danças. A música polifónica, instrumental e vocal, é, no entanto, aludida como pouco provável, por causa da sua complexidade e necessidade de notação.

### **3.1.4. O século XVII e XVIII**

#### **Contextualização do século XVII**

Os movimentos religiosos que surgiram no século anterior (contrarreforma e inquisição) permaneceram igualmente durante todo o século XVII.

O já mencionado anteriormente D. João III, em 1538 procurou proibir qualquer conteúdo profano nas cerimónias eclesiásticas. Assim, juntamente com a diminuição da atividade profana, a maioria da música praticada durante este século era de carácter religioso. Neste sentido surgiu o vilancico religioso a partir do último terço do séc. XVI, desenvolvido a partir do vilancico profano, sendo este o género musical “mais representativo de polifonia secular Ibérica” desde o século XV (Castilho, 2018) e bastante popular durante o século XVII (Brito & Cymbron, 1992; Granados, 2013). Este tratava-se de um género poético-musical, podendo incluir também representação cénica com música (Granados, 2013; Viera, 2013). A sua vertente religiosa consistiu na adaptação de textos de tema religioso para vilancicos profanos, podendo estes encontrar-se escritos em castelhano, português ou outros idiomas e dialetos ibéricos,

como o negro, cigano, mourisco (Castilho, 2018; Viera, 2013). Ao longo do decorrer do século a forma do vilancico (ABBA) vai-se tornando mais longa e desenvolvida, através da inserção de policoralidade (começando a música a ser pensada mais verticalmente, ou seja, de forma harmónica em vez de somente sobreposições de linhas melódicas), de solos, duetos e de partes instrumentais, aproximando assim o género estilístico da cantata, com origem em Itália (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). Mais tarde, assim como afirma Branco (2005), o recitativo, originário de Florença (Itália) começa a transição da representação com música para a representação por música, através do “emprego de um meio-termo entre o cantar e o falar”, que “possibilitou a expressão por música de textos dramaticamente dinâmicos” (p. 198). O papel da música era sempre, portanto, servir a carga dramática dos textos. Observa-se, portanto, os antecedentes da aproximação, ainda longínqua, da música portuguesa perante a italiana e a ópera.

Relativamente à música instrumental também esta permaneceu quase exclusivamente ligada ao meio eclesiástico, sendo o principal instrumento litúrgico ainda o órgão. Porém, observa-se nesta vertente um ligeiro crescimento de importância, passando-se a “admitir com frequência crescente a substituição de algumas das rubricas litúrgicas que eram anteriormente cantadas por peças instrumentais” (Brito & Cymbron, 1992, p. 84). Este facto observa-se, igualmente, na utilização de instrumentos em peças polifónicas, nas quais estes passaram a dobrar ou até mesmo a substituir vozes, e nos vilancicos religiosos, os quais começaram a incluir partes escritas especificamente instrumentais. Ainda de referir que, a partir do século XVII, a aplicação de uma parte de baixo contínuo ou de acompanhamento instrumental em peças vocais religiosas se tornou cada vez mais frequente (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

Em suma, devido às condições sociais e políticas vividas durante o século XVII, Portugal permaneceu, de certo modo, isolado e inóspito à influência e cultura italiana que já se encontraria o paradigma na restante Europa. Este isolamento seria somente superado no século seguinte.

### **Contextualização do século XVIII**

#### A primeira metade do séc. XVIII

A partir do século XVIII a estagnação cultural vivida durante o anterior foi ultrapassada e durante a primeira metade do século sucedeu-se a italianização da vida musical portuguesa. Para este acontecimento contribuíram a subida ao trono de D. João V, o término da guerra da sucessão espanhola (1701 e 1714) e a descoberta de ouro no Brasil, o que levou Portugal a uma estabilidade política e económica.

No seu reinado, D. João V estabeleceu um regime absolutista régio, focando a sua ação política no término do respetivo isolamento cultural vivido perante o paradigma europeu e na renovação ideológica através da negação do pensamento eclesiástico e do abandono da sua pedagogia no ensino (Fernandes, 2005; Vaz, 2014). Conforme afirmado por Nery e Castro (1999):

As preocupações musicais de D. João V estão, efectivamente, viradas antes de mais para o domínio da liturgia, no qual procura desde muito cedo reformular a prática musical da Capela Real, moldando-a de acordo com as orientações estéticas e as dimensões monumentais da Capela do Papa (p. 87).

Para este efeito, foram importados músicos profissionais, cantores e compositores, nomeadamente Domenico Scarlatti, de Roma (Itália) e realizadas medidas para a formação dos músicos portugueses, como estruturas pedagógicas, na Capela Real, com a construção de um seminário dedicado, conhecido posteriormente como Seminário da Patriarcal, o qual foi a principal instituição de ensino no séc. XVIII, e a escola de Santa Catarina de Ribamar; e o envio de bolseiros para Itália. Tudo isto contribuiu e influenciou o progressivo processo de italianização por todo o país (Fernandes, 2005; Vaz, 2014).

A influência italiana observou-se, igualmente, na música profana e teatral. Nas festas e celebrações da corte e das famílias nobres assiste-se a zarzuelas espanholas (género de ópera alegórica), substituídas posteriormente por serenatas, género semi operático italiano cantado sem cenários e guarda-roupa (Brito & Cymbron, 1992). Em 1731 é realizado o primeiro teatro de ópera, principal género musical do barroco italiano, em Portugal por uma companhia italiana. Tendo gerado grande interesse do público, em 1733 é representada a primeira ópera de origem portuguesa. Naturalmente o conservadorismo católico da inquisição não apoiou o movimento operático e procurou tomar medidas, no entanto, conforme afirmado por Branco (2005), tiveram dificuldades em fazê-lo devido ao fluxo histórico, aos coexistentes costumes e apoio da nobreza, do rei e da Companhia de Jesus pelo género, esta última considerando que o mesmo podia ter utilidade para a contrarreforma. Com o decorrer do tempo, seguindo o que ocorrera em Veneza em 1637, o novo espetáculo tornou-se público (em que qualquer cidadão com meios monetários poderia assistir) em vez de restrito ao meio palaciano, realizados por companhias profissionais. Porém, toda a atividade teatral viria a ser proibida em 1742 por D. João V, devido a um ataque que o deixara hemiplégico e que lhe causou terror religioso.

Brito e Cymbron (1992) destacam que o “florescimento da ópera e da música teatral de raiz italiana (...) eclipsou um pouco a restante atividade musical profana” (p. 110), sendo referido o surgimento de um desenvolvimento de prática amadora vocal e instrumental (de baixo contínuo e de teclas) por parte das damas aristocráticas, levando à composição de diversas cantatas e de sonatas para a mesma. É mencionado ainda, o interesse e gosto existente por danças francesas e ibéricas e os primeiros surgimentos de géneros musicais orquestrais como: a sinfonia italiana, a abertura francesa e o concerto, através de composições de Carlos Seixas e de António Pereira da Costa.

## Segunda metade do séc. XVIII

Em 1750 ocorre a morte de D. João V, sucedendo a subida ao trono de D. José. O regime absolutista permanece no reinado deste, no entanto, ao contrário do seu antecessor que procurou moldar o meio litúrgico, D. José tenta distanciar hierárquica e simbolicamente o poder secular do clero, ocorrendo assim um processo de secularização política e cultural (Fernandes, 2005). D. José e D. Mariana Victória, sua esposa, são caracterizados como entusiastas pela ópera Italiana. O rei empenhou-se, portanto, logo desde o começo do seu reinado, em organizar um estabelecimento operático de corte, para o qual, assim como procedeu D. João V, enviou alunos bolseiros para Itália e contratou os melhores cantores e arquitetos teatrais também de origem de Italiana (Brito & Cymbron, 1992; Fernandes, 2005, 2013; Nery & Castro, 1999). Destes últimos destaca-se Giovanni Carlo Sicini Bibiena, que veio para Portugal acompanhado por um cenógrafo e um maquinista teatral e foi o responsável pela construção do teatro provisório do Paço de Ribeira, do Palácio de Salvaterra de Magos e da Quinta de Cima da Ajuda, de carácter permanente, e ainda da Ópera do Tejo (também conhecido como Casa da Ópera). Nesta segunda metade do século XVIII, a escola de Nápoles (Italiana) era considerada a mais importante e o centro de formação de compositores de ópera italiana, sendo nesta cidade que os bolseiros de D. José obtiveram a sua formação. Manteve-se, ainda, a contratação de vários instrumentistas, cantores e compositores italianos, destacando-se dentro destes últimos David Peres e Giovanni Giorgi (Fernandes, 2005).

Desafortunadamente, toda a atividade operática ficou interrompida durante oito anos, consequência do terramoto que sucedera em 1755 em Lisboa, que para além da destruição causada abalou a economia do país. A reconstrução da cidade foi orientada pelo Marquês de Pombal, o secretário de Estado do reino, e teve um “espírito mercantilista” (Brito & Cymbron, 1992, p. 112) transformando o Terreiro do Paço em Praça do Comércio e não incluindo a Casa da Ópera nem a Capela Real e Patriarcal, pois eram consideradas como um simbolismo do poder absoluto (Fernandes, 2005). Após o terramoto, a família Real mudou-se para a Ajuda (uma freguesia de Lisboa), sendo a Capela Real também movida para a Igreja Paroquial da Nossa Senhora da Ajuda. Já a Patriarcal foi passando por diversos locais ao longo do século, nomeadamente: em 1755-56, para a Ermida de S. Joaquim e Santa Ana (Ajuda, Lisboa); de 1756 a 1769 para um templo próprio no Sítio da Cotovia (atualmente Praça do Príncipe Real); Igreja de S. Roque, em 1769; Igreja do Convento de S. Bento, entre 1769-72; Igreja do Convento dos Cónegos Regrantes de S. Vicente de Fora, entre 1772-92; e, a partir de 1792 (até 1833), para a Capela Real da Ajuda (Fernandes, 2005, 2013).

Posteriormente, os espetáculos de ópera regressaram mais modestos (em termos de frequência e grandiosidade) e retornaram à vertente mais privada. Com o seu regresso a ópera buffa/cómica ganhou um crescimento de popularidade, apesar de ainda se representar o género sério. Como opção à ópera também se iniciou uma maior representação e produção de serenatas e oratórias, por causa do seu baixo custo, uma vez que dispensavam cenários e guarda-roupa (Brito & Cymbron, 1992). Não obstante,

o emprego de cantores (inclusive, castrati), bailarinos, instrumentistas e a compra de partituras, guarda-roupas e adereços italianos continuou. Os compositores e músicos contratados serviam muitas vezes não só as instituições eclesiásticas, mas também os teatros (Fernandes, 2005; Nery & Castro, 1999). É ainda de notar que, para além da ópera italiana, foram também representadas, de forma ocasional, óperas francesas e alemãs (de Meyerbeer), não sendo bem recebidas, ou a ópera *Don Giovanni* (trad. “D. João”) de Mozart, que até 1871 não foi representada em condições dignas da sua qualidade (Branco, 2005).

A partir do ano de 1761, com a reconstrução dos teatros do Bairro Alto e da Rua dos Condes, a atividade teatral pública retornou, representada por Companhias e constituída por teatro declamado em português, óperas italianas e bailados. No entanto, voltou a estagnar por volta de 1774/75 também devido a questões económicas. Esta só regressaria, mais uma vez, com a inauguração do Teatro S. Carlos, em 1793. A partir do reinado de D. Maria I, iniciado no ano de 1777, observou-se uma decadência da atividade músico-teatral, não chegando, porém, a ficar inativa, segundo Nery e Castro (1999) devido a “restrições económicas introduzidas nas despesas do estado” (p. 101), e, em consequência um crescimento da atividade musical da corte.

A música religiosa produzida e praticada manteve-se no paradigma da ópera italiana, sendo a oratória um dos géneros mais apreciados neste âmbito (Branco, 2005; Fernandes, 2005). Nery e Castro (1999) acrescentam ainda que o género sacro foi cultivado para “variadas combinações concertantes de solistas e coro, com um efectivo instrumental que pode ir do simples baixo contínuo à orquestra completa com flautas, oboés, fagotes, trompetes, trompas, trombones, percussão e cordas.” (p. 105).

Relativamente à música especificamente instrumental, esteve ligada, principalmente, ao meio aristocrático e nobre, sendo bastante difundida em concertos públicos ou domésticos e bailes, executados pelos anfitriões, convidados ou por músicos profissionais contratados. Para a difusão desta prática contribuíram vários instrumentistas da Real Câmara (nacionais e estrangeiros), através da promoção de assembleias, bailes e concertos de iniciativa privada (Fernandes, 2014a; Nery, 2014). Nery (2014) menciona dentro do repertório tocado nestes contextos: acompanhamentos instrumentais de dança, sonatas de Haydn, produções musicais locais e prática musical de natureza semi-improvisatória.

Previamente a 1820 os repertórios praticados consistiam em misturas de música vocal e instrumental, no entanto, na década de 1780 já se observou concertos que incluíam excertos de ópera, concertos, cantatas e sinfonias (Fernandes, 2014a). Ainda segundo Fernandes (2014a), nos salões da corte em dias festivos, como aniversários e festas onomásticas, ocorriam concertos realizados pela Orquestra da Real Câmara de Lisboa, que apesar de na sua maioria serem constituídos por peças vocais (como árias soltas ou conjuntos vocais) poderiam também incluir alguns momentos somente orquestrais. Contudo, apesar do referido, Brito e Cymbron (1992) mencionam, adicionalmente, a crescente prática e desenvolvimento nos finais do séc. XVIII de música de câmara (como trios, quartetos, quintetos e serenatas de Haydn e Boccherini) na corte. Dentre toda esta prática de música instrumental, no meio da Corte, não deve

de ser olvidada a aprendizagem e prática musical privada realizada pelos membros da família Real, que “tinham como professores os mais importantes compositores da corte, com o título oficial de Mestre de Suas Altezas Reais” (Fernandes, 2014a, pp. 81-82). Fora do contexto Real, as peças exclusivamente instrumentais poderiam ser tocadas não só em concertos formais, mas também, semelhantemente ao ocorrido na corte, em momentos musicais em dias festivos (Fernandes, 2014a). Esta encontrou-se igualmente presente nos intervalos das representações teatrais, sendo tocadas: árias, duetos de ópera, sinfonias (de Haydn, inclusive), concertos para instrumento solista e orquestra (Fernandes, 2014a; Nery, 2014). Brito e Cymbron (1992) mencionam, adicionalmente, o surgimento, nos meios aristocráticos e burgueses, da modinha (canção sentimental originária do Brasil) e do lundum (canção dançada proveniente da cultura afro-brasileira). Destaca-se, ainda, a produção para instrumentos de tecla nomeadamente cravo e pianoforte, e de corda dedilhada, dirigida para a guitarra (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

No contexto da liturgia, em determinados momentos da mesma, é mencionada por Fernandes (2014a) a prática de música instrumental (orquestral, de câmara e juntamente com vozes), nomeadamente de Sinfonias, Concertos e Sonatas. Fernandes (2014b) e Nery (2014) complementa identificando que estes momentos da liturgia se tratavam: da entrada e do final do rito, do momento do Ofertório, das deslocações rituais do clero.

### **A pedagogia do canto entre o século XVI e o XVIII**

Anteriormente ao séc. XVI, os alunos de canto já eram instruídos a cantar não com voz de garganta, mas sim com a de peito e a permanecer no alcance das suas tessituras vocais (Brito & Cymbron, 1992). Branco (2005) complementa descrevendo que era considerado um bom cantor aquele que tinha bom e belo timbre de voz e que mostrava naturalidade, não sendo considerado de grande relevância a sua intensidade de voz. Acrescenta também que já se encontravam preconizadas algumas práticas benéficas para o desenvolvimento vocal dos cantores, que se mantêm na atualidade, como a audição de si mesmos ou o estudo em frente de um espelho de modo a evitar contrações faciais. Melodias simples mais agudas eram cantadas por meninos com extensão vocal suficiente ou por falsetistas. No entanto, com o surgimento e desenvolvimento da polifonia, principalmente a partir de finais do séc. XV, não sendo o sexo feminino permitido de cantar no serviço religioso e tornando-se as peças mais complexas, necessitando de cantores com mais alcance e técnica vocal, os *castrati* começaram gradualmente a ocupar o papel de sopranos (Augustin, 2011).

A crescente influência italiana durante o final do século XVI/início do XVII e a dominação do género operático italiano os *castrati* conquistaram cada vez mais um papel de destaque não só nas obras vocais religiosas, mas também no novo género vocal representativo. Em consequência, considerados como um modelo vocal a seguir em termos de timbre e técnica, ganham importância na área da pedagogia do canto.

Segundo Branco (2005), a partir desta época, para além dos aspetos mencionados, a projeção de voz começa a ser considerada igualmente importante e, para além disso,

contendo a ópera constantes e rápidos ornamentos vocais, surge a necessidade de desenvolver significativamente a técnica vocal dos cantores. Neste aspeto, os *castrati* ganharam grande popularidade, pois possuíam inúmeras capacidades que os destacavam, resultado da compilação do seu desenvolvimento físico e técnico com o seu timbre e alcance vocal devido à operação na sua infância. Dentre das suas capacidades encontrava-se:

As virtudes vocais que estes cantores possuíam eram extensas, como a capacidade de longa respiração, o domínio do registo agudo muito amplo e o canto com grande volume. De timbre suave, aveludado e redondo, caracterizavam-se também pelo brilho nas notas altas e pela capacidade de executar ornamentações e passagens rápidas de articulação clara, realizando trilos e uma longa *messa di voce* que nenhum outro tipo de voz conseguira fazer até então. A combinação entre o domínio deste registo e a sua amplitude e flexibilidade vocal distinguia-os entre si (Santos, 2015, p. 13).

Para além destas, conseguiam ainda reproduzir um “som filado: o crescer e diminuir, em gradação lenta e uniforme, a intensidade do som numa só expiração” (Branco, 2005, p. 207).

Este realce na pedagogia e na evolução das técnicas de canto é confirmado igualmente por Branco (2005) através da exposição de que os próprios *castrati* lecionavam outros cantores, também castrado ou não, contribuindo assim para uma significativa evolução do canto no que toca a “progresso na técnica, permitindo agilidade incrível nas notas rápidas, efeitos surpreendentes obtidos pelo domínio da respiração e a mais doce maleabilidade no desenho melódico.” (pág. 207).

Esta necessidade de aperfeiçoar a técnica dos cantores leva, igualmente, à realização de diversas investigações sobre a relação entre o canto com a fisiologia, a partir do séc. XVI, sobre as mais variadas temáticas (Branco, 2005; Farah, 2019)

Também posteriormente, em 1729, D. João V funda uma escola de cantochão em S. José de Ribamar, no Convento de Santa Catarina, destinada ao ensino do canto capucho, na qual foram publicados métodos e ofícios para práticas corais (tendo sido realizadas oito edições) da autoria de Fr. Domingos Rosário no seu Teatro eclesiástico (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999).

## O Seminário da Patriarcal

Como mencionado anteriormente, o Seminário da Patriarcal foi a instituição ligada ao ensino de música mais importante durante o século XVIII e parte do XIX. Este foi o precedente do Conservatório Nacional, o lugar onde se formaram muitos dos compositores e músicos de destaque dos períodos referidos e uma das formas de difusão do estilo italiano em Portugal. Ligado à Capela Real de Lisboa, o Seminário foi fundado por D. João V em 1713, constituindo uma das medidas de investimento artístico e político tomadas pelo Rei. Para além de um investimento na formação eclesiástica e musical, a sua criação pretendia garantir e sustentar, a longo prazo, a presença de músicos competentes e qualificados, nacionais e estrangeiros, para serviço na Capela Real, seguindo o paradigma do ensino musical italiano (Christovam & Neto, 2013; Fernandes, 2013).

Os estudantes frequentavam aulas de gramática, de línguas (latim e italiano), de música, estudavam a doutrina cristã e assistiam ou participavam em Missas, Ofícios e Cerimónias da Patriarcal (como cantor ou prestador de pequenos serviços). Respetivamente às aulas de música do Seminário da Patriarcal, através da descrição de Fernandes (2013), entende-se que os estudos abrangiam (prática e teoria): aprender e dominar o canto, tanto solístico como coral; técnicas de composição (como por exemplo, o contraponto); a aprendizagem de instrumentos de tecla (cravo, mais tarde substituído pelo piano-forte, órgão, clavicórdio) e, a partir de 1824, de sopro; o estudo de técnicas de acompanhamento e baixo contínuo; e lições de solfejo. Neste contexto educacional surgiram inúmeras obras de teoria musical, aprendizagem de instrumentos, solfejo, etc., que serão mencionadas mais adiante.

Contrariamente às escolas capitulares, que admitiam o ensino (e outras funções) gerido somente por um ou dois mestres, e em semelhança com os conservatórios de Nápoles, o Seminário permitia a lecionação de música por vários professores (denominados por Mestres do Solfa) em simultâneo ou, ocasionalmente para lições para principiantes, pelos decuriões, termo empregado aos seminaristas adiantados na sua formação. Ainda relevante sobre o Seminário da Patriarcal destaca-se o facto de o ensino neste não permanecer exclusivo para os alunos do internato, começando a abranger a dimensão de utilidade pública sem a necessidade do pagamento de propinas. Como afirma Fernandes (2013, p. 30):

No Seminário da Patriarcal de Lisboa as lições da manhã eram dedicadas aos seminaristas internos, mas da parte da tarde as aulas eram abertas “a todos os que quiserem aprender solfa ou aperfeiçoar-se nessa arte” (...).

O Seminário da Patriarcal acabou por decair progressivamente devido às invasões francesas, à guerra peninsular e à transferência da corte para o Brasil durante o século XIX. Mais tarde veio a extinguir-se definitivamente, assim como muitas das instituições eclesiásticas, e foi substituído pelo Conservatório Nacional de Lisboa.

## Teoria e prática musical – Entre o século XVII ao XIX

Para além do canto, entre o século XVII e o XIX, foram redigidas diversas obras sobre teoria e prática musical e instrumental. Branco (2005) e Fernandes (2013) listam algumas delas:

- ⇒ 1626, *Arte da música*, de António Fernandes;
- ⇒ 1704, *Arte mínima, que com semibreve prolação trata em tempo breve os modos da maxima & longa ciência da música*, redigida pelo P.e Manuel Nunes da Silva, que contém trabalhos do início de 1800, canto gregoriano e teoria musical;
- ⇒ S.d., *Solfejos* (volume 1 e 2), de Giovanni Giorgi, que abrange exercícios de solfejo progressivos, desde notas da escala e intervalos até discursos mais elaborados, no entanto “sem atingir um virtuosismo vocal demasiado exigente” (Fernandes, 2013, p. 63);
- ⇒ S.d., os *Solfejos de Soprano e Solfegi di Soprano Solo e Basso*, elaborados por David Perez;
- ⇒ 1751, *Compendio Musico ou Arte Abreviada, Em que se contém as regras mais necessárias da Cantoria, Acompanhamento e Contraponto*, de Manuel Morais Pedroso, um manual dividido em três partes, com ensinamentos sobre elementos musicais, acompanhamento, contraponto e composição;
- ⇒ 1764, *Nova instrução ou teórica prática da música rítmica, com a qual se forma e ordena sobre os mais sólidos fundamentos um novo método, e verdadeiro sistema para constituir um inteligente solfista e destríssimo cantor*, publicada por Francisco Inácio Solano;
- ⇒ 1779, *Novo tratado da música métrica e rítmica, o qual ensina a acompanhar no cravo, órgão, ou outro qualquer instrumento, em que se possam regular todas as espécies, de que se compõe a harmonia da mesma música*, de Francisco Inácio Solano, no qual demonstra a temática de forma prática e teórica, trata, parcialmente, sobre o contraponto e a composição e é uma demonstração do desenvolvimento da conceção harmónica do discurso musical;
- ⇒ 1790, *Exame instrutivo sobre a música multiforme, métrica e rítmica, no qual se pergunta e dá resposta de muitas coisas interessantes para o solfejo, contraponto e composição; seus termos privativos, regras e preceitos, segundo a melhor prática, e verdadeira teórica*, publicada por F. I. Solano;
- ⇒ 1796, *Estudo da guitarra em que se expõe o modo mais fácil para aprender este instrumento*, de António da Silva Leite;

- ⇒ 1799, *Escuela*, de António de Abreu, sobre a execução de obras de instrumentos de corda dedilhada;
- ⇒ 1806, *Compêndio de música teórica e prática*, autoria de Fr. Domingos de S. José;
- ⇒ 1806, *Método de música*, de José Maurício;
- ⇒ Entre 1820 e 1824, *Princípios de música ou exposição metódica das doutrinas da sua composição e execução*, de Rodrigo Ferreira da Costa, publicada pela Academia de Ciências (Lisboa);
- ⇒ Em 1849, *Princípios elementares da música, destinados para as lições da aula da cadeira de música da Universidade de Coimbra*, de António Florêncio Sarmiento, que lecionou a mesma disciplina na Universidade que José Maurício. No entanto, Branco (2005) descreve o documento de Sarmiento como sendo “mais elementar e mais simplificado” do que o Método de música de Maurício.

#### Método de música, de José Maurício

João de Freitas Branco, no seu livro *História da Música Portuguesa*, destaca, de modo particular, o Método de música publicado por José Maurício em 1806, devido ao facto de este conter alguns dos conteúdos musicais, um pensamento progressista para a época e uma imagem clara sobre o pensamento relativamente ao ensino de música, o seu papel e a sua importância.

José Maurício era mestre da Capela da Catedral e da Universidade de Coimbra, sendo, portanto, o responsável pela disciplina de Música da mesma, considerada como parte essencial da Educação pública, ou seja, para músicos amadores. O seu livro *Método de música* foi redigido com a finalidade de orientar e lecionar os alunos, de forma básica e sistemática, da cadeira no que diz respeito a capacidades básicas para serem capazes de exprimir o impresso nas partituras. Desta forma, são listados alguns conteúdos presentes no livro como: caracteres musicais, leis da harmonia, contraponto, composição e solfejo (para realizar vocalmente ou através de um instrumento). José Maurício considerava que as matérias listadas eram as essenciais para que os estudantes desenvolvessem a capacidades para a prática musical como “afinar os Intervalos, de fixar as Durações no Tempo e de dar aos Sons o lugar prescrito no Tom” (Branco, 2005, p. 259).

Através da descrição de Branco (2005) do livro de José Maurício é possível, adicionalmente, entender que a aprendizagem de música era considerada bastante benéfica para os estudantes em geral a nível psicológico e social. É exposto através das afirmações de Maurício no seu livro as considerações dos filósofos da época (séc. XIX) sobre o contributo da música como uma forma de fazer “os homens sociáveis, civis,

afáveis, humanos” e de inspirar “aptidão, confiança e desembaraço tão necessário nas funções públicas”, contribuir para a restauração das forças de espírito cansado e como ocupação nos tempos livres (Branco, 2005, p. 259).

### 3.1.5. O século XIX

#### Contextualização do século XIX

Apesar de entre o séc. XVIII e o XIX se ter assistido a um desenvolvimento da abordagem e pedagogia musical mais científico, observado através das variadas obras publicadas citadas supra, durante a primeira metade do século XIX Portugal viveu em constante instabilidade e crise nacional, a qual teve impactos na atividade e no desenvolvimento e melhoria do ensino musicais. Entre 1807 e 1810 ocorreram as invasões francesas que acabaram por obrigar à fuga de D. João VI e da sua corte para o Brasil, entre 1808 e 1821. No ano de 1820 deu-se a revolução liberal do Porto, revolta militar, consequência da emigração da corte para o Brasil, exigindo o retorno de D. João VI a Portugal, a formação de uma monarquia constitucional e a recolonização do Brasil. Em 1822 foi promulgada a primeira Constituição e deu-se a independência do Brasil. Em 1824, D. Miguel fez Portugal voltar ao regime absolutista. Este foi combatido na guerra civil de 1832 a 1834. Em 1836 deu-se a revolução de setembro, resultado da crise económica e financeira vivida e do descontentamento pela política liberal-cartista. Entre 1846 e 1847 decorreu a revolta da Maria da Fonte e a guerra civil de Patuleia, para o combate do chamado governo cartista (Branco, 2005).

Relativamente à atividade musical, o domínio da atividade operática italiana, iniciada no século XVIII, permanece na vida musical portuguesa ao longo do decorrer do século XIX. A abertura dos teatros nas duas grandes cidades de Portugal, em Lisboa, do S. Carlos (1793) e, no Porto, do teatro de S. João (1798), volta a possibilitar espetáculos abertos ao público (que o pode remunerar). Nesta época, tendo os mesmos sido construídos por sociedades capitalistas, estes eram “alugados a empresários que montavam toda a temporada e dirigiam a companhia lírica, formada na maioria por cantores italianos, recebendo simultaneamente um subsídio do Estado.” (Brito & Cymbron, 1992, p. 129). A partir de 1798, para além da ópera *buffa* que teria ficado bastante popularizada no século anterior, começou-se a realizar novamente óperas sérias. Dentro das práticas teatrais ainda se inseriam bailados, efetuados entre os atos das óperas, e teatros declamados em português, quando não ocorriam espetáculos de ópera (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). A atividade do teatro S. Carlos foi interrompida duas vezes, uma primeira entre 1808 e 1815, durante a revolução francesa, e uma segunda devido à guerra civil, reabrindo posteriormente à vitória liberal. Após as suas reaberturas foram encontrando dentro do repertório praticado obras de Rossini, Meyerbeer, Mercadante, Donizetti e Bellini.

Já o teatro de S. João, no Porto, encontrava-se como o principal centro de teatro não só de ópera, mas também declamado, preenchendo a lacuna da existência de um teatro para o último género.

Mais tarde, em 1825, foi inaugurado pelo Conde de Farrobo, o Teatro das Laranjeiras, no qual foram representadas óperas de Rossini, Mercadante, Donizetti e também algumas de compositores franceses e portugueses, representadas por cantores profissionais e amadores.

Nos teatros da Rua dos Condes, do Salitre e do Bairro Alto foram representados dramas traduzidos de outras línguas, peças ligeiras e adaptações de óperas cómicas italianas.

Durante o século XIX ocorre também a tentativa da criação de ópera nacional, ou seja, no idioma nacional, sobre temáticas exclusivamente e com características melódicas da cultura portuguesa. No entanto, pouco conteúdo é criado e não se destacaram “obras de indiscutível projeção estética” (Nery & Castro, 1999, p. 142), baseando-se o mesmo em Inês de Castro (já transformado em ópera por autores de diversas nacionalidades) e sobre literatura de Garret.

Perto do final do século, a partir do ano de 1880 assistiu-se a uma progressiva aceitação de óperas de origem ou influência não italiana, como óperas francesas (de Massenet, Gounod, Bizet, Berlioz, Delibes, Saint-Saëns), no entanto cantadas em italiano, e alemãs, de Wagner, de Gluck e de Weber. Em contrapartida, surge ainda o verismo italiano a partir de 1890, presente nas óperas de Puccini, Leoncavallo e Mascagni.

No que toca ao meio eclesiástico, a revolução liberal ocorrida em 1834, que levou à queda do regime absolutista, marcou o início da decadência da forte influência e autoridade que a Igreja sempre tivera até à época, cessando de receber o financiamento e forte apoio previamente fornecido pelo Estado. Em concordância com o afirmado por Brito e Cymbron & Brito (1992), a prova desse declínio observa-se na sobreposição de funções a que se começa a assistir pelos membros das capelas e a necessidade da contratação de músicos para as ocasiões.

Como se conclui com o avanço dos tempos, a pouco e pouco, o país foi sofrendo transformações sociais e económicas que, como afirmado por Branco (2005) “a pouco e pouco, foi opondo solicitações coletivas à opinião e vontade dos senhores absolutos” (p. 284). Para além disso acrescenta ainda que “tais solicitações coletivas só podiam ganhar expressão na medida em que uma quantidade considerável de indivíduos se libertasse do poder senhorial e dispusesse de meios de sobrevivência.” (idem, p. 284). Trata-se, portanto, da gradual ascensão da burguesia (ou classe média), que começa a influenciar e a contribuir para a libertação dos músicos da sua dependência da classe nobre e, conseqüentemente, do ensino musical controlado pela mesma e pela Igreja. Neste meio, começaram a ser realizadas sessões musicais em casas aristocráticas e de comerciantes alemães, ingleses, suecos e portugueses, que se destinavam a audiências de convidados, e também espetáculos que permitiam a entrada, comprável, de qualquer cidadão (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Esposito, 2014). Com esta transformação social, adveio mais fortemente o ensino e prática musical fora das cortes ou do meio eclesiástico, não só profissional, mas também amadora, através da criação de sociedades de concertos, academias e do Conservatório.

Estas sessões musicais, a prática amadora de música e a criação das várias instituições musicais (Sociedades e Academias) foram o principal núcleo de difusão da realização de concertos com repertório de música exclusivamente instrumental e orquestral. Fora destes meios, como por exemplo nos Teatros, a música instrumental (solística e orquestral) era considerada como um complemento e/ou uma forma de apaziguar problemas nos espetáculos de ópera ou de teatro declamado, como marcar o início e o fim do espetáculo, mudanças de ato e entretenimento durante intervalos. Com exceção destas intervenções ocorriam nos Teatros os chamados “Benefícios<sup>5</sup>”, durante a Quaresma, época em que as representações teatrais se interrompiam devido a esta se tratar de uma época penitencial e altura em que os contratos de exploração dos teatros terminavam e se definiam novas gerências (Esposito, 2014).

### **As sociedades de concertos e academias**

Um dos primeiros esforços de criação de uma Sociedade ocorreu ainda em 1814, pela tentativa de João Domingos Bomtempo de fundar uma Sociedade Filarmónica, em Lisboa, procurando espelhar a criação da *Royal Philharmonic Society* de Londres, no entanto, sem sucesso. Conseguiu-o, mais tarde, no ano de 1820, contudo, o regime absolutista restabelecido por D. Miguel restringe os concertos da mesma pouco tempo depois (Branco, 2005; Esposito, 2014). Estes, em 1824, voltaram a ser permitidos e reposicionados para o palácio velho do duque de Cadaval, graças a alguns dos seus admiradores e apoiantes nobres e burgueses. Os concertos da sociedade retornam, no entanto, a ser interrompidos no mesmo ano, terminando a atividade desta definitivamente em 1828. Segundo Brito e Cymbron (1992), o repertório tocado pela Sociedade Filarmónica abrangia peças de câmara de Boccherini, Hummel, Pleybel, etc., e sinfonias de Haydn, Mozart e Beethoven.

Para além da Sociedade de Bomtempo, foram criadas várias academias, sociedades e filarmónicas, que proporcionavam, igualmente, concertos de óperas, sinfonias, etc., sendo estas, inclusive, um movimento importante para a prática de música sinfónica e de câmara, e formação de artistas, portugueses e estrangeiros, não só profissionais, mas também amadores. Exemplo dessas criações foram (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999):

- ⇒ a Academia Filarmónica, em Lisboa, orientada pelo filho do Conde de Farrobo em 1838. Interpretava repertório exclusivamente operático;
- ⇒ a Academia Melpomonense, em 1845. Focou-se na realização de obras portuguesas e de sinfonias oitocentistas;
- ⇒ a Assembleia Filarmónica, fundada em 1840;

---

<sup>5</sup> Esposito (2014) define os concertos benefício como um tipo de espetáculo realizado no qual o lucro de uma ou mais noites da temporada revertiam a favor de um membro do elenco. Este integrante poderia ser parte da companhia do teatro ou um elemento externo, como por exemplo um músico estrangeiro de passagem (p.183).

- ⇒ a Orquestra 24 de Julho, fundada em Lisboa, em 1870. Interpretou obras de Mozart, Haydn, Beethoven, Weber, Mendelssohn, Glinka e Saint-Saens;
- ⇒ a orquestra da Real Academia de Amadores de Música, também em Lisboa, criada em 1884. Dedicada a repertório sinfónico oitocentista e promovendo cursos de música e conferências;
- ⇒ a Sociedade de Concertos de Lisboa, fundada em 1875. Dedicada a peças de música de câmara e a compositores como Haydn, Mendelssohn, Schubert e Schumann;
- ⇒ a Sociedade de Concertos (1874), de Música de Câmara (1883), Quarteto Moreira de Sá (1884) e o "Orpheon Portuense" (1891), fundadas no Porto por Bernardo Valentim Moreira de Sá. Destinadas à interpretação de repertório Clássico e Romântico;
- ⇒ a Sociedade de Concertos Sinfónicos, fundada em 1910 por Raimundo Macedo;
- ⇒ a Sociedade de Concertos de Lisboa, em 1917, fundada por Viana da Mota, para a divulgação de música sinfónica e de câmara;
- ⇒ a Sociedade Filarmónica da Madeira;
- ⇒ entre muitas outras como associações populares, geralmente dedicadas a cordas dedilhadas, e bandas militares.

### **O Conservatório (séc. XIX e XX)**

Restaurado o liberalismo, a 5 de maio de 1835 é criado o Conservatório como anexo à Casa Pia, com um corpo docente formado pelos professores do Seminário da Patriarcal e com Domingos Bomtempo como diretor e professor de piano. Segundo (Borges, s.d.), este foi concebido com dois principais objetivos: primeiramente, o de promover um ensino musical que não fosse restrito a música religiosa, como era o caso do Seminário da Patriarcal, continuando a incluir, no entanto, paralelamente formação lírica e instrumental; em segundo lugar, o de formar músicos e cantores portugueses, sem restrições de géneros, cessando a necessidade de contratar músicos estrangeiros para o ensino.

Posteriormente, em 1836, Passos Manuel concretiza uma reforma que leva à criação de um Conservatório da Arte Dramática em Lisboa e Almeida Garret é nomeado para redigir o relatório e o projeto, no qual se inseriu o Conservatório de música, ainda sob a orientação de Bomtempo, juntamente com uma escola dramática/de declamação e uma de dança. Este novo estabelecimento foi fundado por decreto nesse mesmo ano. O ano de 1842 marca o afastamento de Garret do Conservatório, sendo a direção do mesmo assumida pelo Conde de Farrobo em 1845 e, posteriormente, em 1863, a escola de música tem como diretor Guilherme Cossoul. Este último é tido como o responsável pela integração da elaboração obrigatória de programas para cada disciplina redigida pelos professores (Brito & Cymbron, 1992).

O ano de 1917 assinala a fundação do Conservatório do Porto por Moreira de Sá, juntamente com a elaboração de um plano de estudos que influenciou a reforma de Viana da Mota do Conservatório de Lisboa em 1919.

Em 1919 a direção do Conservatório Nacional fica a cargo de Viana da Mota, que assume não só a posição de diretor, mas também como regente de uma classe superior de piano. Nesse mesmo ano, juntamente com Luís de Freitas Branco reformou o ensino no estabelecimento, modernizando os programas (opondo-se à cultura da ópera italiana e favorecendo o repertório germânico), os métodos pedagógicos utilizados e fornecendo condições para um ensino menos elementar (Branco, 2005; Brito & Cymbron, 1992). Conforme enumerado por Borges (s.d.) esta reforma incluiu a inserção e desenvolvimento de variadas disciplinas: de Cultura Geral (História, Geografia, Línguas e Literaturas francesa e portuguesa), de Ciências Musicais (História da Música, Acústica e Estética Musical), disciplinas de Instrumentação e Regência, de leitura de partituras, a prática de solfejo entoado em substituição do “rezado”; o desenvolvimento do Curso de Composição; a criação das disciplinas de Instrumentação e Regência. Branco (2005) acrescenta ainda que o ensino no Conservatório se focava, principalmente, na execução instrumental, tendo este também sido uma importante iniciativa para prática de repertório sinfónico e de câmara. Também sob a organização do ensino se encontra a ópera e a formação de cantores, formação a qual incluía cursos de solfejo preparatório e de canto individual, coletivo e teatral. As disciplinas inseridas na reforma de Viana da Mota e de Luís de Freitas Branco viriam, porém, a ser retiradas durante o século XX:

Em 1930, sendo inspector do Conservatório o dramaturgo Júlio Dantas e a direcção musical, ainda, de Vianna da Motta, sofreu novo projecto de reforma, fruto de necessários cortes orçamentais que representaram um nítido retrocesso no processo evolutivo do ensino musical que se vinha verificando desde a reforma de 1919. Desapareceram, por exemplo, as disciplinas de Cultura Geral, de Leitura de Partituras, de Estética Musical, e de Regência. Também a afluência de alunos se tornou cada vez mais decrescente, apenas voltando a subir na década seguinte (Borges, s.d.).

Apesar do Conservatório de Música se ter mostrado um grande marco na história do ensino em Portugal, Brito e Cymbron (1992) e Branco (2005) não é descartado que este não possuía alguns problemas a nível pedagógico. Sobre isto Branco (2005) afirma que em “(...) capítulos como o da composição ou o da cultura geral do músico, o magistério exercia-se de forma atrasada e rudimentar.” (p. 292). Também Brito e Cymbron (1992) notam que:

Apesar de se ter mantido ao longo do século XIX como a única escola oficial de ensino de música existente no nosso país, o Conservatório não parece ter conseguido dar à maioria dos músicos que o frequentam uma sólida formação musical, tanto do ponto de vista prático como teórico, forçando muitos dos nossos instrumentistas a tentarem complementar a sua preparação no estrangeiro (p. 145).

Ainda de destaque a iniciativa de Ivo Cruz, diretor do Conservatório a partir de 1938, do revivalismo da aprendizagem e prática de instrumentos como o cravo, clavicórdio, viola de arco e viola dedilhada (Nery & Castro, 1999).

### 3.1.6. O século XX

#### Contextualização do séc. XX

A partir dos finais do século XIX, mais especificamente dos anos setenta, o desenvolvimento ferroviário, da rede telegráfica e de transportes permitiu uma maior abertura de Portugal às culturas do resto da Europa. Nas vertentes filosóficas e literárias o conhecimento pela cultura francesa foi aprofundado, desenvolvendo a ideologia positivista em Portugal (Brito & Cymbron, 1992).

No que diz respeito à vida musical, observou-se uma descentralização, de forma gradual, do foco no teatro lírico para a prática instrumental e a introdução da influência germânica, começando Berlim (Alemanha) a ser considerado o mais adequado centro de formação, principalmente, entre os instrumentistas. Para além deste, também Paris e Londres se tornam referências essenciais para a cultura. Surgiu ainda uma nova tendência nacionalista observada, a partir de cerca de 1911, nas obras compostas por Luís de Freitas Branco e, entre 1913 e 1921, no movimento de recolha de música folclórica e composição de Francisco de Lacerda (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). Luís de Freitas Branco e outros compositores, como por exemplo Joly Braga Santos, dedicaram-se igualmente à corrente neoclássica<sup>6</sup>. Ao longo do século XX, as sociedades musicais permanecem como um dos principais meios de divulgação cultural europeia e desenvolvimento da prática instrumental amadora e profissional.

Dentro dos eventos políticos importantes que marcaram Portugal no final do século XIX e no início do XX é de importante referência: o Ultimato Inglês em 1891, conduz ao recuo de Portugal, sob o reinado de D. Carlos I, quanto à sua iniciativa de unir as

---

<sup>6</sup> Neoclassicismo - Movimento artístico do século XX que procurou englobar as novas descobertas do início do século em estilos musicais mais ou menos abertamente ligados aos princípios, às técnicas e às formas do passado, especialmente, de épocas antecedentes ao séc. XIX (Grout & Palisca, 2007, p. 697).

fronteiras de Angola e Moçambique, o que leva o povo português a protestar e o aproveitamento dos republicanos para enfraquecer a monarquia; o homicídio do Rei D. Carlos I, em 1908; e, conseqüentemente, a implantação da república em 1910.

A primeira república extinguiu-se a 28 de maio de 1926 com a revolta militar, que instituiu um regime ditatorial em Portugal, chamado de Estado Novo, com António de Oliveira Salazar primeiramente como Ministro das Finanças e posteriormente promovido a Presidente do Conselho. Com a estabelecimento deste regime procedeu-se um período de censura da imprensa e ao debate de ideias de qualquer tipo, depurações nas instituições oficiais, doutrinação política nas escolas, organizações juvenis de inspiração fascista, o bloqueio da difusão de correntes intelectuais e estéticas de vanguarda e o encorajamento de um movimento ultranacionalista. Neste último destacou-se a figura de Fernando Lopes Graça através da sua harmonização de canções populares portuguesas (Nery & Castro, 1999).

Para a divulgação deste movimento cultural do Estado, foi fundada a Emissora Nacional (rádio) em 1933, sendo um ano depois criada a Orquestra Sinfónica da mesma, e o grupo de bailado *Verde Gaio*, com o objetivo de estilizar as danças populares portuguesas (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999). Numa primeira fase da Orquestra Sinfónica foi tocado repertório nacional e internacional, como Stravinsky, Ravel, Béla Bartók, Prokofiev, Milhaud, etc.

A organização de concertos por entidades privadas (sociedades, academias, orquestras) sofreu uma decadência, no entanto, não permaneceram estagnadas e ainda surgiram mais algumas para além das já listadas anteriormente neste trabalho. Dentre muitas que foram surgindo, listam-se algumas (Brito & Cymbron, 1992; Nery & Castro, 1999):

- ⇒ a associação de concertos Círculo de Cultura Musical, fundada em 1934 por Elisa de Sousa Pedroso, destinada à prática de música portuguesa e música internacional (como Prokofiev e Hindemith);
- ⇒ a Orquestra Filarmónica de Lisboa, criada por Ivo Cruz em 1934, para a divulgação de repertório sinfónico;
- ⇒ a Orquestra Sinfónica de Lisboa, iniciativa municipal desde 1954;
- ⇒ a Orquestra Sinfónica do Conservatório do Porto, fundada em 1947;
- ⇒ a Pró-Arte (organização de concertos do Conservatório de Lisboa), estabelecida em 1951, com o objetivo de descentralizar a prática musical restrita à cultura de Portugal;
- ⇒ a Sociedade Sonata, surgida em 1942 e direcionada à divulgação de música contemporânea nacional e internacional.

Relacionado ainda com a Emissora Nacional, surge a criação do Gabinete de Estudos Musicais cujo objetivo foi incentivar a composição de obras musicais, sendo estas, porém, “condicionadas à estética de modernismo brando e de pitoresco folclorizante favorecida pelo regime” (Nery & Castro, 1999, p. 169).

Em 1940 é reaberto o teatro S. Carlos, encerrado em 1927, e em 1946 este passa a ser administrado pelo Estado, permanecendo como o principal meio de divulgação da arte lírica e suas principais celebridades, permanecendo, no entanto, com uma programação conservadora e raramente incluindo repertório contemporâneo.

A partir dos anos 60, a criação musical de alguns compositores começa a distanciar-se dos séculos anteriores, transitando da vertente neoclássica para música de influência vanguardista (música atonal, concreta, serialista, eletrónica, aleatória, etc.).

### **A fundação Calouste Gulbenkian**

Outro dos importantes marcos para o ensino de música em Portugal ocorreu em 1956, tratando-se da instauração da Fundação Calouste Gulbenkian. A orquestra da mesma foi fundada em 1962, tratando inicialmente de uma orquestra de câmara, facto que se alterou em 1971. E em 1983 foi fundado o Centro de Arte Moderna, no qual são promovidas atividade de música e teatro. A sua importância deveu-se ao facto de esta promover festivais de música, divulgar e publicar obras de compositores portugueses antiga, realizar concertos com frequência com artistas nacionais e estrangeiros e o seu sistema de bolsas de estudo com o qual teve (e permanece, na atualidade) “um papel relevante na formação da maioria dos músicos portugueses da nova geração, bem como de um certo número de investigadores no campo da musicologia.” (Brito & Cymbron, 1992, p. 171).

### **O ensino de Música nos Conservatórios, Academias e Ensino Básico**

Foi somente nos finais do século que o ensino de música nos Conservatórios, e nas Academias de Música e até nas instituições escolares sem foco na especialização em música sofreram regulamentação da parte do governo, aproximando o ensino de música, em geral, mais perto da realidade que se vive nos dias atuais.

Uma das principais ocorreu no ano de 1983, através do decreto-lei 310. Através desta findou o sistema de ensino de músicos profissionais, que consistia num quadro vertical que abrangia o nível secundário e superior (Castilho, 2015; Mota, 2014). Antes da implantação desta, conforme descrito também por Mota (2014):

(...) todos os profissionais da música eram formados nos conservatórios e nas academias de música recebendo um diploma final (considerado de nível superior) em instrumento, canto ou composição, o qual não incluía quaisquer tipo de estudos pedagógicos ou didáticos (p. 44).

O decreto-lei 310/83 fez com que os conservatórios/academias de música se tornassem instituições escolares somente de ensino básico e secundário, de vertente oficial ou privado e com que o seu funcionamento decorresse em regime integrado ou articulado (Castilho, 2015). Esta separação de níveis de ensino é confirmada por Borges (s.d.) relativamente à Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa), que afirma que este, devido ao decreto de lei de 1983, sofreu uma “divisão institucional entre os dois níveis de ensino (geral e superior) que anteriormente se encontravam reunidos (...)”. Deste decreto resultou, adicionalmente, uma nova organização e normas programáticas seguidos pelas escolas de música, antes baseada na reforma de 1930 (Castilho, 2015). Esta alteração de paradigma veio impor que os professores dos Conservatórios e Academias do ensino básico e secundário passassem a ser formados em Universidades ou Politécnicos. Inicialmente o estudo universitário e politécnico era dirigido exclusivamente a instrumentistas, cantores e compositores, sendo somente a partir de 1999, com a definição do processo de Bolonha, que este passa a incluir professores propriamente ditos. Castilho (2015) afirma ainda que a aplicação deste decreto dificultou o acesso ao ensino vocacional/especializado básico e secundário, devido ao facto de até 1999 existirem somente seis escolas oficiais e 53 particulares, às suas localizações geográficas e, no caso das escolas particulares, da necessidade de cobrança de propinas de valor elevado. Este último caso foi contornado apenas em 2007, ano em que o ensino articulado de música se tornou gratuito.

A partir de 1973, observa-se o desenvolvimento e a divulgação através de seminários, conferências e pequenos cursos, de diversos novos métodos de ensino musical, nomeadamente de pedagogos como Carl Orff, Edgar Willems, Dalcroze, Suzuki, etc. (Mota, 2014). Estes mostraram-se importantes para o ensino de música uma vez que procuram reformar e tornar a pedagogia musical nas salas de aula, principalmente a nível de conteúdos de carácter teórico, mais dinâmica, interativa e vivenciada, em vez de somente exposta.

Em 1989, surge o ensino profissional de música, caracterizado pela sua autonomia e como sendo uma alternativa ao ensino regular e ao Ensino Técnico Profissional, em vigor desde 1983 (Castilho 2015). Segundo o decreto-lei 26/89 (como citado em Castilho, 2014) este pretendia “contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa” e “facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional”. Mota (2014) acrescenta que o ensino profissional de música tinha ainda como objetivo:

“(...) criar uma clara rutura com as outras escolas de ensino especializado da música, numa tentativa de preparar instrumentistas capazes de integrar as orquestras portuguesas as quais na época sobreviviam quase exclusivamente através do recrutamento de um grande número de músicos estrangeiros” (p. 46).

Em suma, através desta compilação bibliográfica sobre a história e evolução do ensino de música em Portugal conclui-se que, durante muitos séculos, a Igreja exerceu bastante influência no ensino musical do país, permanecendo no controle e como principal instituição de educação desta vertente artística, nas escolas das Sés Catedrais ou monásticas. Durante muitos anos a prática musical encontrou-se, principalmente, nos meios eclesiásticos ou nobres, sendo neste último que a música profana se desenvolveu numa fase inicial. A aprendizagem de música era direcionada para uma vertente principalmente prática e vocal, embora a instrumental, de forma gradual, também tenha ganho relevância. O ensino neste círculo do clero tinha como objetivo sustentar e tornar independente o acompanhamento musical litúrgico e atrair, manter e educar os fiéis. Até a primeira universidade em Portugal permaneceu sobre o controle e a monitorização clerical. A permanência do ensino ligado a este círculo, por um lado, cativou os compositores que foram surgindo a compor inúmeras obras relacionadas com as liturgias ou temáticas bíblicas e morais, mas por outro restringiu Portugal, em várias épocas, ao acesso das influências ocorrentes na restante Europa e a evolução da prática musical. Desta forma, o progresso musical do país andou sempre atrasado em relação aos restantes países da Europa.

A Companhia de Jesus desenvolveu um papel importante para o ensino de música a partir do século XVI. As suas contribuições relacionaram-se com o teatro escolar, no qual educou através das artes (música inclusive), a prática da transmissão clara e compreensível pelo povo e a sua ação pedagógica musical através da missionação.

Entre o século XVII e XIX houve uma mudança de panorama, começando-se a teoria musical a ganhar gradualmente mais importância para a formação de um bom músico e compositor, sendo redigidas inúmeras obras sobre teoria musical, canto e prática instrumental. Assistiu-se, portanto, a um progresso relativamente à teoria musical, composição, canto, fabrico de instrumentos e à pedagogia. O século XIX marcou também a descentralização do poder eclesiástico, resultado da ascensão da burguesia, da laicização da vida social e dos ideais liberais surgiram. Para o ensino de música isto significou o fim da restrição do mesmo ao meio eclesiástico e nobre, tendo surgido não só o Conservatório, como também diversas sociedades e academias de música, sendo assim cultivada não só a prática musical profissional, mas também de carácter amador.

Durante o século XX, o ensino artístico foi-se aproximando da realidade que se conhece e vive atualmente, desde a separação deste por níveis (básico, secundário e superior), à necessidade da formação dos professores nas universidades/politécnicos, o apoio financeiro e gestão da educação pelo Estado e as diversas metodologias pedagógicas que influenciaram as formas de ensino, o pensamento e algumas estratégias de ensino, principalmente teórico, dos professores.

Também foi possível obter um panorama geral das influências no meio musical português ao longo da sua existência. Entre o século XI e XVI a música produzida e praticada, eclesiástica e profana, foi influenciada pela França, especificamente, a partir do século XIV, pelo estilo franco-flamengo (Borgonha, França). Somente a partir do século XVII se começa a assistir a uma lenta mudança de paradigma, na qual a música italiana começou a ganhar destaque. Esta preponderância só se consolidou

definitivamente no século XVIII, com o surgimento do estilo operático italiano. Nos meios aristocráticos ainda se observou, de forma esporádica, a prática de géneros provenientes da cultura Brasileira (modinha) e Afro-Brasileira (lundum), resultado das viagens e explorações realizadas pelo povo português durante os séculos XV e XV. O prestígio da prática musical italiana permaneceria no círculo português até finais do século XIX e inícios do século XX, período em que começaram a ser mais aceites obras francesas e alemãs. Durante o século XX assistiu-se a um crescimento da relevância da música de origem germânica e a uma maior valorização do repertório de origem nacional (canções tradicionais e danças folclóricas), este último resultado da influência do Estado Novo. Sendo Espanha o país vizinho mais próximo, é importante referir ainda que, ao longo de toda a história de Portugal, também este se mostrou uma constante influência para a música portuguesa.

Todas estas vertentes artísticas influentes na música portuguesa ao longo da história do país explicam a razão e expõem os precedentes do repertório que é atualmente abordado nos Conservatórios e no ensino de música em geral.

## 3.2. A cultura, as artes e a sua importância na sociedade

### 3.2.1. O conceito de cultura

A palavra “cultura” surgiu no século XI, associada exclusivamente à agricultura (Boudon, Besnard, Cherkaoui, & Lécuyer, 1990; Canedo, 2009). Desde o surgimento das ciências sociais a palavra ganhou, ainda, um novo sentido, que foi alvo de várias discussões e investigações multidisciplinares (antropologia, sociologia, história, economia, entre muitas outras), tendo-se tornado num termo bastante mais complexo de definir, abrangendo diversos e diferentes significados. Até à atualidade, dentre as suas aceções possíveis, na língua portuguesa, encontram-se relações com a agricultura, os saberes cognitivos, o domínio de capacidades e conhecimentos considerados gerais, entre outros. Foram, igualmente, realizadas diversas associações com o vocábulo, nomeadamente: cultural/sociedade, cultura/personalidade e cultura/civilização.

A partir do século XVI, resultado da influência do movimento humanista, o termo cultura começa a ser associado à “cultura do espírito”, ou seja, ao conhecimento/educação de letras, artes e ciências, sendo a sua utilização consolidada posteriormente durante o século XVIII e XIX com a corrente de pensamento iluminista (Canedo, 2009; Velho & Castro, 1978). Neste sentido surgiram duas vertentes sobre a definição de “cultura”, utilizadas como um instrumento da burguesia contra a aristocracia: a francesa (direcionada para o progresso) e a alemã (defendendo a tradição). Conforme descreve Canedo (2009), a corrente iluminista francesa considera a cultura todo o conhecimento formal acumulado pelo indivíduo, transmitido pela humanidade ao longo da história, associado às ideias de progresso, evolução, razão e educação. Mais tarde, no decorrer do século XIX, a noção de cultura ligada ao indivíduo foi ampliada para a dimensão coletiva (a civilização). Já a conceção alemã, influenciada pela francesa, considerava que este conhecimento se encontrava relacionada com as características artísticas, intelectuais e morais que constituíam o património de uma nação (Canedo, 2009). Ambas as perspetivas sobre cultura se mostraram influentes para o desenvolvimento ulterior do conceito com o surgimento das ciências sociais.

Conforme Morgado (2014) “o debate antropológico [relativamente ao conceito de cultura] ganhou fôlego mesmo, somente a partir do século XIX com uma sistematização do conhecimento” (p. 2). Nesta época, em 1871, surgiu uma das primeiras definições de cultura, elaborada por Edward Tylor (como citado em Mitchell, s.d.), antropólogo britânico, na sua obra *Primitive Culture*, na qual afirmou que “a cultura ou civilização é aquele todo complexo que inclui conhecimento, fé, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (pp. 126-127). Esta definição influenciou e serviu como base para a formulação de muitas outras. Contudo, o conceito de Tylor pressupunha uma cultura universal e

evolucionista<sup>7</sup> (Canedo, 2009; Morgado, 2014; Velho & Castro, 1978), da qual alguns autores vieram a discordar.

Franz Boas, antropólogo alemão considerado como inventor de etnografia, juntamente com os seus alunos contrariaram a perspetiva cultural evolucionista, construindo a ideia do relativismo e da existência do pluralismo cultural, considerando a cultura como um modo de vida e defendendo que os seus costumes deveriam de ser estudados e interpretados com base no contexto cultural e na reconstrução da origem e da história daquela comunidade (Canedo, 2009; Mitchell, s.d.; Morgado, 2014; Oliveira, 2014), ou seja, não tendo visão etnocêntrica sobre a sociedade do investigador e o contexto da sua própria cultura.

Radcliffe-Brown considerou a cultura como um conjunto de regras que sustentavam a estrutura e as relações sociais (Mitchel, s.d.; Cunha, 2016), sendo considerada como algo que se aprende e transmite (White, 2009). Como explicado por Cunha (2016), a cultura, da perspetiva de Radcliffe, tinha como função:

(...) adaptar os indivíduos entre si no interior de uma comunidade, através de normas que tornem possível uma vida social ordenada. Seria através da cultura que os indivíduos adquiririam hábitos e características mentais que os capacitam para a participação na vida social (p. 46).

Morgado (2014) menciona os antropólogos Clyde Kluckhohn (de origem americana) e Bronislaw (de nacionalidade polonesa) como defensores de que a cultura se adquire e eterniza através da aprendizagem de geração em geração. Desta forma, esta era tida como uma herança social transmitida através das famílias, dos membros adultos da sociedade e da escola.

Outra das vertentes sobre a qual o conceito foi associado por diversos autores foi a de semiótica, isto é, a atribuição de significados. O difusor deste pensamento, que levou a um significado totalmente novo de cultura, foi Clifford Geertz. Este autor entendia o Homem como um “animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” (1989, como citado em Queiroz, 2004, p. 100). Esta perspetiva considera, portanto, a cultura como uma série de escolhas e a produção de sentidos e significados para as ações realizadas pelo ser Humano com base nas conceções estabelecidas nas interações com a natureza, o meio social e consigo mesmo (Cunha, 2016; Morgado, 2014; Queiroz, 2004). Ainda sobre a perspetiva semiótica de cultura formada por Clifford Geertz, Morgado (2014) acrescenta que esta contribui para o entendimento das “questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e realidades contextuais e,

---

<sup>7</sup> A perspetiva evolucionista, no contexto do conceito formado por Edward Tylor, pressupunha a existência de uma escala evolutiva de progresso cultural que as sociedades primitivas deveriam percorrer para chegar ao nível das sociedades civilizadas (Canedo, 2009, p. 4)

sobretudo, das diferenças e transformações que vem ocorrendo na pós-modernidade” (p. 3).

Talcott Parsons relacionava a cultura com objetos, considerando-os como elementos simbólicos, ideias, crenças, tradições, símbolos expressivos e modelos valorativos (Mitchell, s.d.; Ribeiro, 2006).

O conceito de cultura para Leslie A. White (1900-1975) baseou-se num termo que denominou de “simbologização”. Este termo, embora similar à palavra “simbolização” não tem o mesmo significado. Segundo o autor, a diferença é a seguinte: “simbolizar” consiste em representar algo através de um símbolo; já o termo “simbologizar” significa criar, definir, atribuir significados a objetos ou acontecimentos de forma livre e arbitrária e a sua compreensão os mesmos. Esses significados são de carácter não sensorial, sendo atribuídos, por exemplo, a objetos, ações, cores e sons. Leslie White afirma que esse comportamento (de “simbologizar”) e os fenómenos dele resultantes (objetos, cores, sons, etc.) “constituem o material que forma todas as civilizações e culturas” (White, 2009, p. 12). Para o antropólogo, a cultura surgiu, portanto, a partir do momento em que o Homem pré-histórico desenvolveu a capacidade de simbologizar. White (2009) assevera que:

Podemos crer que, em um período relativamente curto, os grupos humanos passaram a ter culturas completas, apesar de simples e toscas. Cada cultura continha um discurso articulado, crenças que podiam ser (e foram) expressas no discurso e costumes, atitudes convencionais, ferramentas, utensílios, ornamentos e talvez roupas (White, 2009, p. 21).

Em suma, a partir do século XVIII o conceito do que significava e em que consistia “cultura” começou a desenvolver-se, afastando-se da sua associação com atividades agrícolas e aproximando-se da civilização e das particularidades que caracterizavam uma sociedade ou povo. Foi, no entanto, a partir do século XIX que se assistiu a uma investigação e discussão sobre o termo de maior incidência pelas ciências sociais, principalmente da antropologia, e que surgiram diversas perspetivas sobre o mesmo. Independentemente destas, de uma forma geral, a cultura foi associada aos modos de vida dos membros de um sistema social e os seus símbolos, ideias e produtos materiais.

Canedo (2009) aponta três conceções fundamentais de entendimento da cultura: como modos de vida que caracterizam uma coletividade; como obras e práticas de arte, atividade intelectual e entretenimento e como fator de desenvolvimento humano.

Na primeira considera-a como “um sistema de signos e significados” elaborados coletivamente através da interação social dos indivíduos, resultando nos seus modos de pensar e sentir, valores, identidades e diferenças, rotinas, símbolos, ideias e comportamentos. Ressalta, ainda, que é valorizado o património cultural imaterial

como “os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular” (Canedo, 2009, p. 5).

A segunda concepção de cultura, relacionada com as obras e práticas artísticas, atividade intelectual e entretenimento, é compreendida, principalmente, como uma atividade económica. Esta não ocorre na vida cotidiana do indivíduo, mas sim no âmbito especializado, organizado e divulgado por entidades “comerciais” (por exemplo, cinemas e teatros). Canedo (2009) afirma que “a economia da cultura estuda a influência dos valores, das crenças e dos hábitos culturais de uma sociedade em suas relações económicas” (p. 5). São, portanto, identificados dois processos na relação da cultura e do mercado: a mercantilização da cultura, quando as atividades culturais são distribuídas em massa com o objetivo de gerar lucro e a culturalização da mercadoria, quando os objetos simbólicos do cotidiano de uma cultura e as características culturais de um local ou povo são comercializadas para o turismo ou até para a produção audiovisual.

Por fim, o terceiro conceito listado por Canedo consiste na utilização da cultura para o desenvolvimento social humano, tendo uma finalidade sócio-educativa, nomeadamente estimular atitudes críticas, auxiliar o desenvolvimento cognitivo e atividades terapêuticas, confrontar problemas sociais e, no meio educacional, incitar e motivar o interesse dos estudantes.

Johnson (1997) e Giddens (2008) identificam dois aspetos que constituem a cultura: os aspetos intangíveis (não materiais), como as crenças, atitudes, ideias, valores e símbolos (como a notação linguística ou musical); e os aspetos tangíveis (materiais), como por exemplo a gastronomia, objetos, ferramentas, arte, entre muitos outros.

A cultura possui uma estreita conexão com a sociedade, e vice-versa, sendo considerada um dos principais elementos de todos os sistemas sociais, juntamente com a estrutura social, população e ecologia (Johnson, 1997). É ainda apontada como “um fator determinante na vida do homem e, portanto, ponto crucial para entendimento do mesmo e suas relações em geral” (Queiroz, 2004, p. 100) e um “conceito fundamental para a formação da perspetiva sociológica” (Johnson, 1997, p. 59).

### **3.2.2. A música e a sua importância para a sociedade**

A arte é um dos fatores mais comuns que integram um sistema social. Similarmente à estreita conexão entre cultura/sociedade também a arte se encontra intensamente interligada com ambos os conceitos. De uma perspetiva geral, a arte é uma forma de manifestação de uma cultura ou de uma época histórica (ou de ambos em simultâneo), transmitindo e representando não só um valor estético, mas também diversos valores, significados, mensagens, ideias, sentimentos (específicos do autor ou mais abstratos, de modo a fazer o espetador refletir), vivências e características de um povo/sociedade e de um período histórico (Hauser, 1973; Ruiz, 2008 como citado em Redondo, 2010). Entre estas manifestações encontram-se a literatura, pintura, arquitetura, dança, teatro, cinema, música e assim por diante.

Desta forma, a arte desempenha um papel bastante importante nas sociedades, na cultura e na educação, abrangendo diversos usos e funções, que serão explorados seguidamente. Visto que esta investigação se centra na vertente musical, o foco deste capítulo será direcionado para a área da música. Acredita-se, no entanto, que os conteúdos abordados se possam adequar à maioria, se não a todas, as vertentes artísticas.

Para estudar toda esta interligação entre cultura, sociedade e música surgiu, nos finais do século XIX/inícios do XX, a etnomusicologia (inicialmente denominada por musicologia), definida, por Allan Merriam, um antropólogo e etnomusicologista americano, como a ciência que estuda a música na cultura e a música como cultura no seu contexto etnográfico. Desta forma, como apontado por Queiroz (2004), “(...) a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta” (p. 100).

Uma das conceções que existem sobre a música é ser considerada como um “veículo universal” de comunicação. Esta afirmação é realizada no sentido em que, independentemente das formas particulares de cada cultura de elaboração, transmissão, compreensão da sua própria música e da codificação que a constituem, esta funciona sempre como um meio de expressão e/ou comunicação (Queiroz, 2004; Ruiz, 2010).

Como elemento cultural, a música difere-se e modela-se não só de povo para povo, mas também de época histórica para época histórica. Ruiz (2008 como citado em Redondo, 2010; Ruiz, 2010) defende que a música de cada época é o fiel retrato da sociedade que a concebeu, representando valores, sentimentos, costumes e uma visão particular e temporal da vida. Tendo em consideração o afirmado, pode ser possível através da música (instrumental, vocal e teatral) reconstruir e/ou apreender algumas características da época histórica em que foi composta e o contexto cultural em que se insere, como regimes políticos, ideologias, pensamentos filosóficos e assim por diante.

Entre as investigações realizadas sobre o papel e a importância da música na sociedade destaca-se a classificação sobre a temática concebida por Allan Merriam. Este autor identificou dez principais categorias das funções da música na sociedade e descreveu-as da seguinte forma (Freire, 2010; Hummes, 2004; Moreira & Panaro, 2009):

- 1) Expressão emocional.** A música é considerada como um meio de transmissão e expressão de emoções, ideias, exposição de conflitos sociais, de criatividade e das hostilidades de um grupo. Os aspetos referidos podem não ser somente de nível individual, mas também coletivo, sendo expressos através de melodias, ritmos, letras, entre outros.
- 2) Prazer estético.** Relacionada com a contemplação e a apreciação, não só da parte do ouvinte, mas também da perspetiva do criador. Merriam defende que esta função se encontra presente tanto nas culturas ocidentais como nas orientais (como Arábia, Índia, China, Japão, etc..).
- 3) Divertimento.** A função da música como divertimento associa-se ao entretenimento e ao gosto intrínseco do(s) indivíduo(s) na sua audição e

*performance*, sozinho ou em grupo. Allan Merriam faz distinção entre diversão “pura”, associada ao simples tocar ou cantar (ou ambos em simultâneo) e diversão combinada com outras funções (como por exemplo a comunicação), prevalecendo esta última nas sociedades ágrafas, segundo Freire (2010).

**4) Comunicação;** A música como funcionalidade comunicativa justifica-se na possibilidade de transmissão de sentimentos, mensagens e ideias aos ouvintes. No entanto, a mensagem não é necessariamente direcionada para alguém em específico nem é explicitado “o quê” ou “como” transmitido. Merriam acrescenta, porém, que esta comunicação não é um veículo universal, uma vez que é moldada pelos parâmetros de cada cultura. Segundo Moreira & Panaro (2009) “mesmo no interior de uma cultura, a comunicação da música pode ser imprecisa, e depende da familiaridade que indivíduos dentro dessa mesma cultura mantêm com os idiomas musicais que compartilham.” (p. 148).

**5) Representação simbólica.** Esta função baseia-se na perspectiva da música como um símbolo de representação de ideias, comportamentos, valores culturais, organização de uma sociedade e assim por diante. Este simbolismo é dividido por Merriam (1964) em quatro níveis:

Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização, existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo profundo de princípios universais (citado em Moreira & Panaro, 2009, p. 33).

**6) Reação física.** Embora reticente sobre a função da música para a reação física, uma vez que, como referido por Hummes (2004), “é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais” (p. 19), Merriam lista-a como uma das suas funções, visto que a sociedade humana reage e altera os seus comportamentos na presença da música. Merriam afirma, no entanto, que estas reações e comportamentos não são exclusivamente de origem biológica, uma vez que são também culturalmente moldados. Esta função é considerada quando a música provoca excitação ou incentiva a uma mudança de comportamento. Exemplos ilustrativos de comportamentos associados à música são: reações físicas de guerreiros e de caçadores, danças, outras atividades rítmicas e excitação e canalização de comportamento de uma multidão.

**7) Imposição de conformidade às normas sociais.** Esta função baseia-se na música como meio de controlo social, servindo como um modelador comportamental ou de “advertência direta aos sujeitos indesejáveis da

sociedade” (Hummes, 2004, p. 19). Exemplo da primeira situação podem ser as canções infantis que procuram transmitir valores e comportamentos adequados; já da segunda podem ser as músicas de protesto que procuram chamar à atenção para o decoro e inconveniência de alguma situação ou sujeito. A estes exemplos, Freire (2010) acrescenta ainda “canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores prevaletentes na cultura, assim como transmitem mitos, lendas e história.” (p. 34).

- 8) Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos.** Similarmente à função anterior, esta ocorre quando práticas adequadas/inadequadas e rituais/preceitos são promovidos, neste caso cativados e aprovados através da música nos sistemas religiosos (Igreja) e sociais (por exemplo, escolas). Hummes (2004) e Freire (2010) enfatizam que esta validação pode ocorrer nos sistemas religiosos e sociais através da citação de mitos, lendas e de aspetos adequados e impróprios na sociedade em músicas (particularmente, canções).
- 9) Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura.** Nesta função a música é percecionada como um veículo da história da sociedade em causa, de mitos e lendas e, através da educação, transmite um legado dos modos de vida, tradições, crenças, entre outros, contribuindo desta forma para a estabilidade e continuidade da cultura do sistema social em questão. Desta forma, como já mencionado anteriormente, a música é determinada pela cultura, mas também é um fator determinante desta, como uma espécie de ciclo.
- 10) Contribuição para a integração da sociedade.** A música fornece um ponto de convergência no qual os indivíduos se reúnem, coordenando-se, colaborando e compartilhando sentimentos de prazer entre si, razão pela qual contribui para a integração social. Exemplos específicos destas reuniões podem ser orquestras, grupos de música de câmara e performances de grupos de dança com música ao vivo.

Expostas as conceções das funções da música na sociedade estipuladas por Allan Merriam, é necessário tecer algumas considerações. Em primeiro lugar deve ser mencionado que estas não são consideradas como absolutas, mesmo pelo próprio autor, podendo ser reformuladas e/ou expandidas. Apesar disso, estas formulam um panorama geral do papel das artes nas mais diversas sociedades e suas culturas. Em segundo lugar, as funções listadas não trabalham necessariamente de forma isolada num contexto, podendo uma situação envolver diversas funções em simultâneo. Fornecendo um exemplo de Moreia e Panaro (2009), baseado num estudo histórico do papel desempenhado pela música no movimento do sindicato trabalhista do princípio do século XX nos Estados Unidos:

A música foi utilizada principalmente para sancionar e validar os movimentos, adquirindo também outras funções como a comunicação (sobre a natureza dos

sindicatos), expressão da emoção (sobre a necessidade dos sindicatos) a resposta física (pois eram músicas para acompanhar as marchas dos movimentos) e integração da sociedade (para ganhar mais apoio). Entretanto, conseguir a publicação de um livro com todas as peças musicais foi um evento psicologicamente significativo para esses sindicatos, contribuindo em seu reconhecimento como entidades sociais válidas (p. 150).

Em suma, a música demonstra uma grande importância e influência na sociedade, estando ligada a aspetos como: a história e representação de uma cultura, à transmissão de ideais, pensamentos, emoções ou até mensagens, e, na própria socialização e cooperação entre o ser humano. De uma perspectiva educacional interior à cultura, as artes são um dos parâmetros para que esta se mantenha e seja transmitida de geração em geração, não impedindo, no entanto, que se vá moldando e evoluindo progressivamente. Já de um ponto de vista histórico, através das artes é possível conhecer algumas características de determinada cultura, o seu contexto histórico e a evolução de época para época. Pode ser necessário, pontualmente, investigar elementos adicionais para o entendimento artístico. Ou seja, dependendo do contexto, as artes podem, por um lado, fornecer alguns saberes sobre uma cultura, mas também, por outro lado, necessitar de alguma investigação sobre a mesma com vista à compreensão das artes.

### 3.3. A multiculturalidade

#### 3.3.1. Multiculturalidade, multiculturalismo e interculturalidade

Muitas vezes as terminologias *multiculturalidade*, *multiculturalismo* e *interculturalidade* são confundidos e considerados como três designações com o mesmo significado, quando na realidade esta semelhança não se aplica.

A palavra *multiculturalidade* é constituída pelo prefixo “multi”, que significa várias, juntamente com “cultura” e o sufixo “lidade”, referência a uma realidade. Na sua íntegra, a designação é utilizada para caracterizar a presença e coexistência de várias populações de culturas, línguas e religiões distintas num determinado âmbito, território ou sociedade, como por exemplo uma nação, região, um município, uma comunidade ou escola (Lazzarin, 2008; Romero, 2003; Weissmann, 2018). Esta ocorrência pode ser igualmente denominada de pluralismo cultural. Romero (2003) considera ainda que o pluralismo cultural se pode referir “a uma determinada conceção da diversidade cultural e uma determinada proposta sobre a forma legislativa, institucional, etc., em que se deve abordar na prática.” (p. 14<sup>8</sup>). Estreitamente relacionados com o termo surgem, portanto, os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, considerados como duas modalidades possíveis da multiculturalidade numa sociedade.

O multiculturalismo relaciona-se com as atitudes valorativas, positivas ou não, e com as abordagens de carácter político, ideológico, de uma corrente de pensamento ou de algum tipo de crença. Estes comportamentos e abordagens manifestam-se através da defesa cultural ou de ações políticas relativas à diversidade cultural. Ligado ao multiculturalismo surgem alguns debates e ideologias diferentes, nomeadamente: sobre a cultura e identidade, na qual se defende a preservação da identidade cultural de cada um dos povos integradas do meio social; e relativamente à coesão e estabilidade social, associada à necessidade de criação de uma vida comum entre as mesmas (Lazzarin, 2008; Mendes, 2010). Para Romero (2003)<sup>9</sup> o multiculturalismo parte do reconhecimento das diferenças culturais, tendo como princípios o respeito pelas mesmas e a igualdade. Este caracteriza-se, portanto, pelo foco de cada grupo, acentuando a identidade de cada uma, reconhecendo o valor independente de todas e enfatizando as diferenças das mesmas como a cultura, a sua história, os seus direitos e o seu sistema jurídico. Para além disso, aborda somente a diversidade existente e conforma-se com a simples coexistências das culturas divergentes ou “espera que a convivência social surja do respeito e da aceitação” mútua entre as mesmas (Romero, 2003, p. 19). No entanto, o multiculturalismo é criticado, devido ao facto de favorecer

---

<sup>8</sup> Tradução livre.

<sup>9</sup> Carlos Giménez Romero define o princípio da igualdade e da diferença. Segundo o autor, o primeiro é sinónimo da inexistência de discriminação em função da raça, cultura, etnia, religião, língua, nacionalidade, origem regional, e assim por diante. O princípio da diferença consiste no respeito e aceitação do outro indivíduo (Romero, 2003, p. 15, tradução livre)

uma ideologia que pressupõe sistemas de segregação e etnocentrismo, “(...) as quais obrigam a reconhecer uma cultura só” (Weissmann, 2018, p. 25).

Por sua vez, a interculturalidade é definida pela UNESCO (2007) como “(...) existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo.” (p. 6). Romero (2003) afirma que a interculturalidade diz respeito às relações interétnicas, interlinguísticas, inter-religiosas, entre outras. Para o autor, o interculturalismo consiste, portanto, na convivência cultural diversa, tendo como princípios a igualdade, a diferença e a interação positiva entre culturas. Desta forma, a perspectiva intercultural caracteriza-se pela: preocupação em abordar a relação entre culturas; procura convergências entre as mesmas para estabelecer vínculos e pontos em comum; foca-se na aprendizagem mútua, na cooperação e no intercâmbio; centra-se na interação entre os indivíduos de diferentes contextos culturais em busca do pacifismo e da resolução de conflitos existentes; e procura construir uma unidade na diversidade. A interculturalidade pressupõe, portanto, que não existem culturas “superiores” e evita a segregação das mesmas (Weissmann, 2018).

### 3.3.2. Pluralismo cultural em Portugal

A Europa é descrita como um continente que sempre se mostrou bastante multicultural. Na região ocidental, Mendes (2010) afirma que países como a Alemanha, França, Inglaterra, Espanha e Portugal acolhem populações provenientes de outros territórios (europeus e outros) e se tornaram, há décadas atrás, “recetores tradicionais de grandes fluxos migratórios” (p. 31). De modo particular, durante o século XX, a fundação da OCDE<sup>10</sup> e a criação da União Europeia tiveram um importante papel para a expansão desta realidade. Segundo Souta (1997), os países que constituíam a OCDE sempre mostraram este pluralismo cultural, sendo que em 1981 já se enumeravam cerca de 50 minorias. O alargamento da União Europeia, a abertura interna das fronteiras internacionais e a pressão migratória Sul/Norte e Leste/Oeste levou ao aumento da diversidade dos povos migrantes, começando a abranger ucranianos, russo, polacos e romenos (Mendes, 2010).

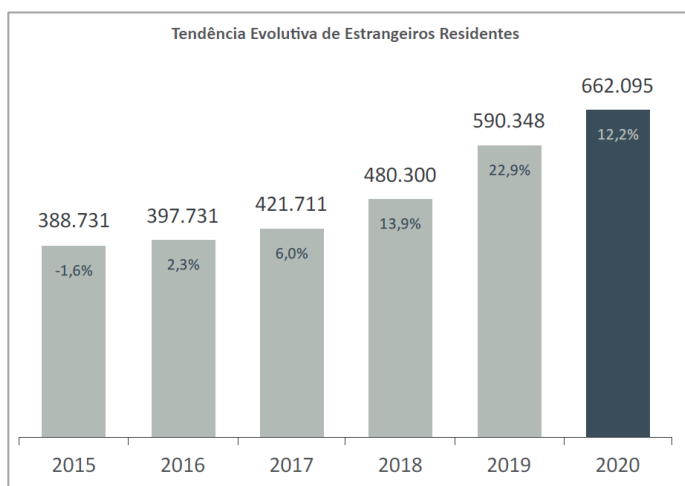
Portugal é identificado como um país não somente recetor, mas também emissor de migrantes (Mendes, 2010; Ribeiro, 2019; Souta, 1997). Entre os países onde mais se incide a emigração da população portuguesa Mendes (2010) lista a França, Alemanha,

---

<sup>10</sup> A *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos* (OCDE) foi fundada a 3 de setembro de 1961, sendo uma expansão da *Organização Europeia de Cooperação Económica* (OECE) que resultou da aliança com os Estados Unidos da América e o Canadá. A sua finalidade é estimular o progresso económico e o comércio mundial, comparando experiências políticas, procurando soluções para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas nacionais e internacionais dos seus membros. Atualmente, são listados os seguintes países, parte da OCDE: Áustria, Austrália, Alemanha, Bélgica, Canadá, Colômbia (28 de abril de 2020) Chile, Coreia do Sul, Costa Rica (25 de maio de 2021), Dinamarca, Espanha, EUA, Estónia, Eslovênia, Eslováquia, França, Finlândia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça, Turquia (DGAE - Direção Geral das Atividades Económicas, s.d.).

Luxemburgo, América. Já Portugal demonstra uma incidência de emigrantes provenientes de África, Brasil e de países de leste. Ribeiro (2019) conclui, através da análise do relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras do ano de 2018, que ocorreu uma crescente incidência na chegada de indivíduos originários da Ucrânia, Roménia, Reino Unido, China e do Brasil, este último representando um número relevante de indivíduos, ocupando o 2º lugar na tabela classificativa. A estes acrescentam-se ainda cidadãos italianos, franceses e britânicos.

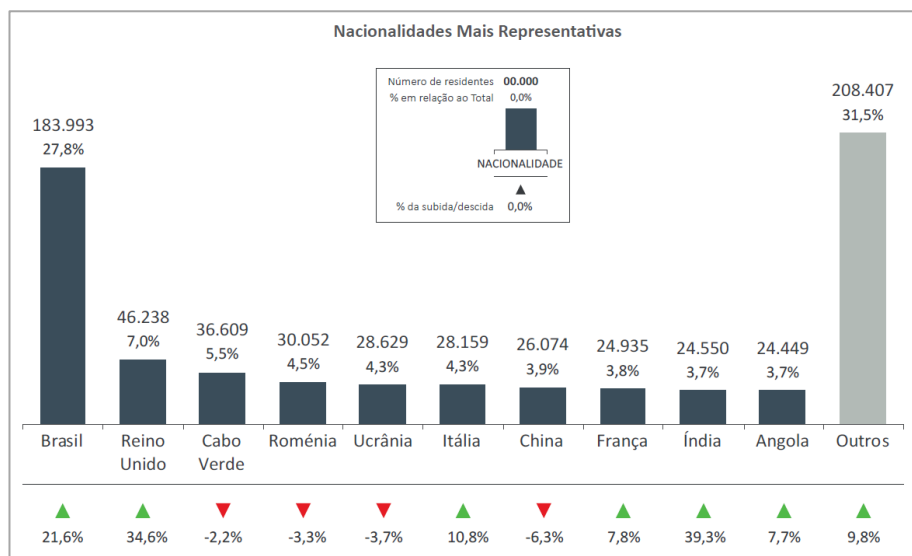
Consultando e analisando o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* de 2020 conclui-se que, em relação ao ano de 2019, a população estrangeira residente em Portugal aumentou em 12,2% no ano de 2021, totalizando 662095 cidadãos estrangeiros com autorização de residência (representado no gráfico 24).



**Gráfico 24** - Tendência evolutiva de estrangeiros residentes em Portugal. Retirado de SEF (2021).

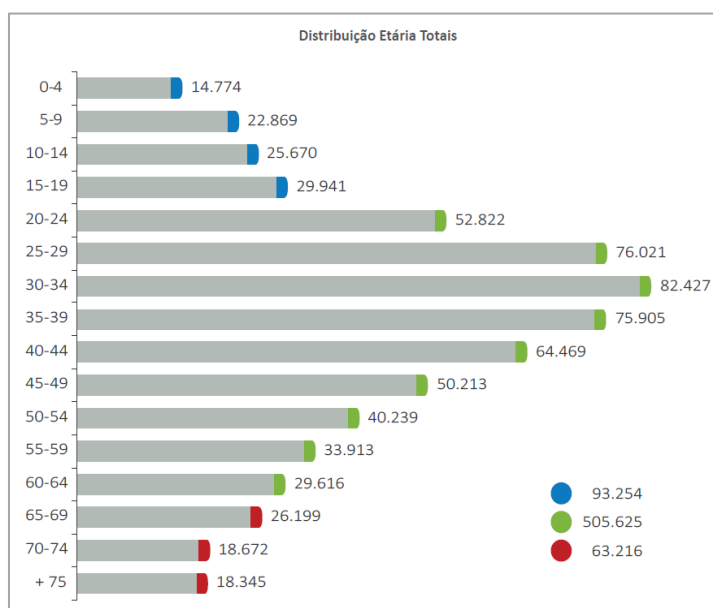
Dessa totalidade, segundo o afirmado por SEF (2021) e conforme se observa no gráfico 25, assistiu-se, comparativamente ao ano de 2019, a um aumento da população estrangeira dos locais seguintes:

- Brasil, sendo a que possui uma maior incidência (27,8% do total), tendo aumentado 21,6%;
- Reino Unido, ocupando o segundo lugar (com 7%) e apresentando um acréscimo de 34,6%; Itália (representando 4,3% do total de residentes estrangeiros), tendo a sua incidência aumentado em 10,8%;
- França, com uma ampliação de 39,3% em relação a 2019 e ocupando 3,8% da totalidade de residentes estrangeiros;
- Índia, com um dos maiores focos de aumento, de 39,3%, e retratando 3,7% da população exterior total;
- Angola, abrangendo 3,7% do total dos habitantes estrangeiros em Portugal e com um crescimento de 7,7%.



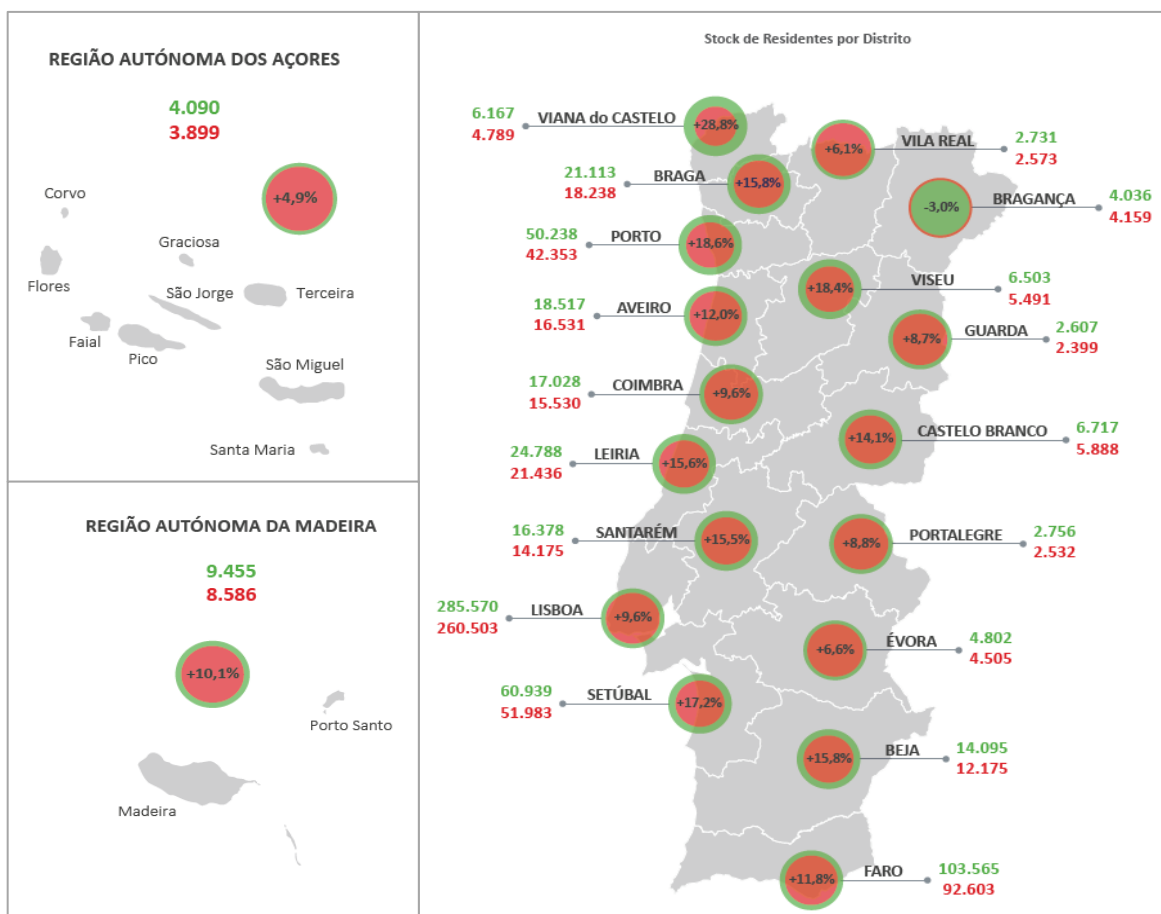
**Gráfico 25** - Representação das nacionalidades estrangeiras em Portugal. Retirado de SEF (2021).

Relativamente às faixas etárias (gráfico 26), a SEF (2021) concluiu que 76,4% da totalidade da população estrangeira é considerada potencialmente ativa, existindo uma predominância do grupo entre os 25 e os 44 anos de idade. Foi, ainda, salientado o facto de “a população com mais de 65 anos (9,5%) apresentar um peso relativo inferior à população de jovens entre os 0 e os 19 anos (14,1%)” (p. 23).



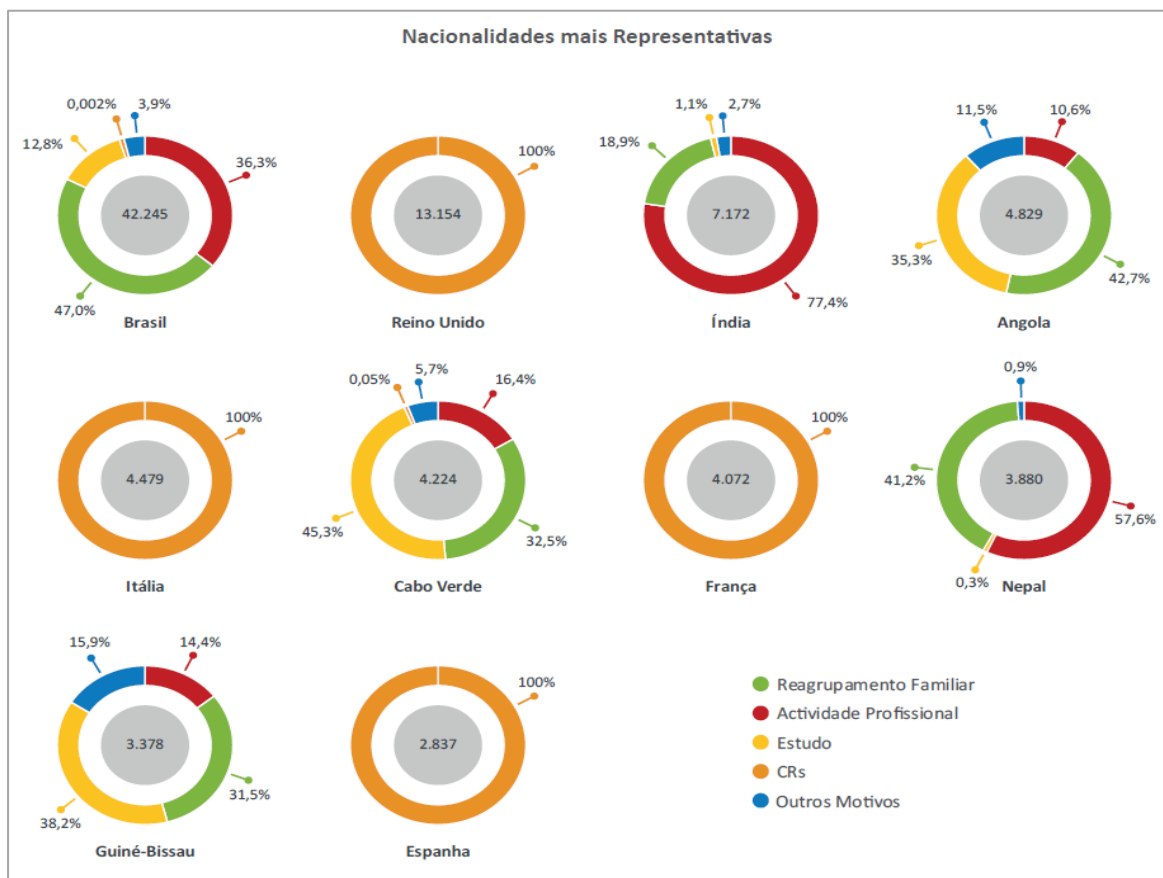
**Gráfico 26** - Faixas etárias da população estrangeira em Portugal. Retirado de SEF (2021).

Através do *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2020*, constatou-se também que a distribuição geográfica da população estrangeira (gráfico 27) se manteve principalmente no litoral de Portugal, com os distritos de Lisboa, Faro e Setúbal alcançando 68% da totalidade da mesma. Observou-se ainda um aumento no distrito de Viana do Castelo e uma descida no de Bragança (SEF, 2021).



**Gráfico 27** - Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal. Retirado de SEF (2021).

Com os dados recolhidos durante o ano de 2020 e conforme o gráfico 28, a SEF (2021) determinou que “os motivos mais relevantes na concessão de novos títulos de residência foram o reagrupamento familiar (35.736), a atividade profissional (29.715) e o estudo (12.285)” (p. 28).



**Gráfico 28** - Motivos da residência de estrangeiros em Portugal. Retirado de SEF (2021).

Em suma, através da análise e da exposição das informações recolhidas pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) comprova-se que uma parte considerável da população residente em Portugal se trata de imigrantes dos mais variados locais, parte da europa e exterior à mesma. Desta forma, o país torna-se cada vez mais multicultural, tendo este facto tendência a aumentar cada vez mais, como notou o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020*, realizado pelo SEF. Surge, portanto, a necessidade de coexistir, interagir, compreender as culturas divergentes, de desenvolver processos de integração social e de sensibilização, de modo a criar respeito e tolerância mútuos entre povos.

### 3.3.3. A multiculturalidade e o ensino escolar geral e de música

Como já mencionado anteriormente, a multiculturalidade numa sociedade pode conduzir a conflitos e a atitudes negativas entre povos (DGE, s.d.; Romero, 2003). Entre estas últimas, Romero (2003) lista: a exclusão, como por exemplo através do racismo ou a xenofobia; a discriminação, legal ou social; segregação dos “outros”, espacial ou institucional; a eliminação, cultural ou física; e a inclusão aparente, manifestada através de tentativas de homogeneização (Romero, 2003, p. 16).

Segundo Souta (1997) a partir dos anos 90, do século XX, a educação multicultural em Portugal começou a ser defendida por membros da comunidade docente, procurando praticar uma abordagem mais transdisciplinar que procurava “introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos (...), nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas.” (p. 44). Desta forma, como defendido pela DGE (s.d.), “a compreensão e a harmonia entre as culturas, que queremos para o futuro, devem ser trabalhadas agora, nas escolas e na vida dos jovens que estão nas salas de aula” (p. 2). As instituições escolares são consideradas, portanto, um meio que contribui não somente para o combate às atitudes referidas anteriormente, mas também para a formulação de “soluções para os novos problemas da diversidade cultural”, para “encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas da escolarização das nossas tradicionais minorias” (Souta, 1997, p. 44) e contribuem para o desenvolvimento da cultura, intelectual e mental (Swanwick, 2014).

Apesar da aparição do movimento da educação multicultural nos finais do século XX e da criação de diversas iniciativas, a colocação da ideologia em prática não se mostrou assim tão fácil e bem-sucedida no meio educativo, sendo muitas vezes considerado como opcional, conforme exemplifica Souta (1997):

O caso do Estudo do Meio do 1º ciclo do ensino básico, é um exemplo típico: alguns pontos enunciados no programa, tais como «conhecer costumes e tradições de outros povos», e os que apontam para a abordagem de conteúdos «de outras regiões ou países», aparecem com a ressalva de que «só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos» (p. 41)

Deste modo o ensino escolar acabou por permanecer, no geral, no que a DGE (s.d.) denomina de perspectiva etnocêntrica, a qual considera a cultura ocidental como o modelo que todos deveriam de seguir, sendo o objetivo deste a imitação e/ou assimilação da cultura dominante pelas culturas e grupos não-maioritários, isto se pretendessem alcançar o sucesso escolar. A DGE (s.d.) afirma que “a perspectiva etnocêntrica ainda é, frequentemente, usada nas estratégias pedagógicas e didáticas de muitos sistemas educativos.” (p. 7). Weissmann (2018) demonstra concordância relativamente ao que ocorre no sistema educacional, assertando que, a escola se

encontra imersa numa cultura local e é conceituada como uma transmissora da mesma, no entanto, aquando do surgimento de culturas divergentes muitas vezes há uma tentativa de homogeneização. Para além do referido, defende ainda que “se pensamos na transmissão do conhecimento, não podemos nos subtrair de aceitar e introduzir as diferenças como motor de aprendizagem e como aquela variável que alenta a criatividade e contribui na formação da subjetividade.” (Weissmann, 2018, p. 30).

Em oposição à perspectiva etnocêntrica surge a relativista, que acredita nas diferenças culturais como um valor fundamental e procura eliminar qualquer modelo ou princípio universal. Porém, a perspectiva relativista “(...) concebe as culturas como homogéneas e estáticas. Os rótulos e as definições de culturas são gerados, como se todas as pessoas da mesma religião, país ou cultura, partilhassem todas as tradições, escolhas de vida, valores, etc.” e “não considera que o diálogo intercultural é possível ou viável” (DGE, s.d, p. 8).

Contrastando com as duas abordagens anteriores a DGE (s.d.) favorecem a perspectiva comunicativa, que observa as culturas e etnias como diferentes e valoriza-as de forma igual, não considerando nenhuma superior à outra. Esta promove e defende, portanto, a igualdade (de direitos, relevância, etc.) entre etnias, grupos sociais e indivíduos, sendo fornecidas oportunidades de igual forma aos diversos indivíduos e promovendo a comunicação e a compreensão entre culturas. No contexto educacional, esta acredita que “(...) o reconhecimento da diferença importa para gerir a diversidade cultural nas escolas, e a igualdade é fundamental, para permitir a todos adquirirem competências, que lhes permitam superar as barreiras sociais atuais.” (DGE, s.d., p. 9).

A perspectiva comunicativa assemelha-se à abordagem intercultural exposta por Romero (2003). Esta procura eliminar todas as formas de exclusão, homogeneização e etnocentrismo, assumindo realmente os princípios de igualdade e diferença. Na prática educativa, a perspectiva intercultural visa a superação da “ideologia de cultura superior” nos programas curriculares, práticas pedagógicas e nas relações do conjunto dos docentes. Como enuncia Romero (2003), este âmbito escolar trata-se de respeitar as culturas e identidades presentes nas escolas, potenciar os aspetos comuns entre os estudantes e “(...) focar a educação de tal formas que as relações entre eles [os estudantes] sejam de intercâmbio, aprendizagem, etc. e que sejam formados na diversidade e para a diversidade, mas também na coesão social e na convivência democrática” (p. 20<sup>11</sup>).

No contexto de sala de aula a entidade docente é um agente ativo no ensino-aprendizagem, desempenhando, deste modo, um papel fundamental na direção do tipo de formação que os alunos receberão. Uma problemática que surge frequentemente no meio educacional é a falta de recursos, tempo, excesso de conteúdos, e, por vezes, comunicação. Apesar disso, Romero (2003) incentiva os docentes, para a aplicação de uma abordagem intercultural, a descartar o excessivo etnocentrismo, procurar comunicar com os seus diversos alunos e conhecê-los (não só em termos pessoais, mas

---

<sup>11</sup> Tradução livre.

também a sua realidade social e cultural) e aproveitar a diversidade na sala de aula, escola e no mundo.

O interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar e manejar – nas abordagens gerais de planos, programas e projetos, nos documentos e materiais e sobre toda a prática cotidiana do ensino e aprendizagem – os fatores pessoais, situacionais e culturais presentes nas relações e trajetórias educativas (Romero, 2003, p. 24).

Especificamente no contexto do ensino de música, muitas vezes a tradição ocidental clássica é considerada como “superior” em relação a outras (como por exemplo, de Índia ou de África), observando-as como subdesenvolvidas, primitivas ou culturalmente inacessíveis. Evidentemente, é impossível abordar todo o tipo de géneros e contextos musicais de cada cultura que existe no mundo e não é esperado que os professores conheçam e dominem todos esses universos ou que abandonem as tradições musicais nas quais foram criados e se sentem confiantes (Swanwick, 2014). No entanto, o ensino de música, no geral, parece principalmente focado na reprodução de repertórios consagrados, excluindo ou ignorando outros aspetos igualmente importantes e que deveriam de ser proporcionados como: a composição, a prática musical como meio de expressão, a improvisação (em grupo ou individual), o contacto com diversos universos e linguagens musicais e culturais, a exploração de processos musicais diversificados e o desenvolvimento da perceção musical (Lazzarin, 2008; Queiroz, 2004; Swanwick, 2014). Assim como asserta Swanwick (2014):

(...) o objetivo final de um currículo de música não é transmitir uma seleção arbitrária ou limitada de valores idiomáticos, mas quebrar os limites dos “mundos restritos da realidade culturalmente definida” e promover a “crítica imaginativa”, tornando públicos procedimentos e critérios (p. 128).

Swanwick (2014) defende, ainda, a música abordada no currículo musical devem ser selecionados com base no seu impacto sonoro, expressivo e estrutural, sendo, de forma progressiva, identificados diversos “conjuntos de sons” (intervalos, escalas, acordes, séries de notas, ostinatos, modos). Tudo o referido seria ensinado/aprendido e explorado através de composição, escuta e performance.

Queiroz (2004), defende que um ensino de música que inclua o contato com outras realidades e linguagens culturais pode trazer diversas contribuições para os estudantes como: a interação e o conhecimento de diversos universos culturais e

musicais, juntamente com as suas linguagens particulares; uma visão ampla dos valores culturais e musicais da sociedade; a ampliação estética e artística a partir do conhecimento e do contato com a diversidade de características de culturas distintas; e a promoção de práticas e vivências musicais que se tornem experiências significativas para cada sujeito. Swanwick (2014) defende uma ideologia similar afirmando que “no final de 11 anos de educação obrigatória, seria razoável que os alunos tivessem desenvolvido um esboço de mapa da música do mundo, alguma ideia de onde a música pode ser encontrada e como ela «soa».” (p. 129). Para além disto, assevera também que as instituições educacionais de música devem disponibilizar informações sobre as várias possibilidades musicais existentes e experiências das mesmas aos estudantes, como eventos musicais e o contacto com outros músicos. É, no entanto, advertido que as atividades realizadas não devem ser de carácter obrigatório, para que estas não sejam consideradas como doutrinação<sup>12</sup>.

Vale ainda referir que, como assertam Silva e Rebolo (2017) todas estas práticas e abordagens no sistema educativa não depende exclusivamente do professor, sendo necessário que sejam realizadas alterações a nível estrutural dos programas curriculares e facilitado o desenvolvimento de competências aos docentes e gestores das instituições. É, portanto, imprescindível a existência de “(...) um esforço conjunto de todos os envolvidos no sistema educacional para que o professor consiga desenvolver práticas pedagógicas interculturais” (Silva & Rebolo, 2017, p. 186).

---

<sup>12</sup> Neste caso, a doutrinação é conceituada como sendo o processo de incutir ideias, atitudes, metodologias e assim por diante, sem que estas possam ser questionadas, analisadas e criticadas.

### 3.4. Motivação

#### 3.4.1. O conceito de motivação

Conforme afirmado por Todorov e Moreira (2005), a terminologia “motivação” tem sido utilizada em diferentes contextos e áreas investigativas com diferentes objetivos como psicoterapia, psicometria e teorias de aprendizagem, tendo também um significado diferente em cada um deles. Esta temática foi alvo de várias investigações e formulação de diferentes teorias.

O conceito de motivação sofreu uma evolução ao longo do decorrer dos tempos. Conforme descrito por Lemos (1993), até aos anos 50 do século XX esta era considerada como um impulso interior consequente de estímulos exteriores, tendo, portanto, como base as necessidades, instintos e retribuições ao indivíduo (recompensadoras ou punitivas). Este tipo de pensamento ficou conhecido como *behaviorismo*, no qual o pensamento é considerado como um comportamento.

Mais tarde, as teorias do cognitivista opuseram-se às do *behaviorismo*, relacionando o conceito de motivação com a interveniência de processos cognitivos do sujeito, “constituindo estes o meio pelo qual o indivíduo adquire o conhecimento, avalia o seu significado e valor e, em função destes conhecimentos e avaliações, oriente a sua ação” (Lemos, 1993, p. 16). Assim a motivação associa-se às expectativas, objetivos, perceções, capacidades, crenças do indivíduo, às situações, etc..

Surgiu, ainda, a vertente humanística, que defendeu a perspetiva do humano como um ser holístico, relacionando os seus comportamentos (como motivação, aprendizagem, ações) menos com fatores intelectuais e mais com fatores subjetivos, emocionais, de autorrealização de indivíduos, crescimento pessoal, entre outros (Doron & Parot, 2001; Moreira, 1999).

A motivação, em termos gerais, é definida como se tratando de uma série de processos psicológicos e fisiológicos que levam à realização de uma ação (chamada de impulso) e ao foco de um indivíduo em função de um determinado objetivo (denominado de necessidade). Estas ações, no âmbito geral, influenciam o comportamento do sujeito nos múltiplos contextos da vida humana, desde o familiar ao escolar ou profissional, e qualquer tipo de atividade, desde a *homeostasia*<sup>13</sup> ao estabelecimento de laços afetivos, a aprendizagem, etc. (Mesquita & Duarte, 1996).

---

<sup>13</sup> *Homeostasia* – processos fisiológicos coordenados e complexos que mantêm o funcionamento dos diversos órgãos e os mecanismos biológicos em equilíbrio próprio e recíproco tendendo para um estado estável e basal. A homeostasia corresponde à manutenção de um equilíbrio ótimo e adaptativo entre o organismo e os seus ambientes interno e externo e está portanto ligado às regulações biológicas em geral. (Doron & Parot, 2001, p. 389)

### 3.4.2. As teorias de motivação no processo de aprendizagem

No contexto educacional, de ensino-aprendizagem, a motivação é considerada como um fator determinante bastante importante para a percepção<sup>14</sup>, aprendizagem e o desempenho dos estudantes. No entanto, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) e Kendler (1978), esta não pode ser considerada o único princípio que contribui para o comportamento de um indivíduo. Assim, a motivação, a percepção e a aprendizagem, encontram-se em constante interação, sendo cada um não só influenciado, mas também influenciador dos outros dois. Sprinthall e Sprinthall (1993) explicam que:

Não só a motivação afecta a aprendizagem, como também a aprendizagem afecta a motivação (...). Os motivos também afectam a percepção. Muitas vezes «vemos» o que queremos ver e não notamos o que nos desagrada (...). Assim, a percepção depende da motivação, a motivação depende da percepção e ambos dependem e são dependentes da aprendizagem (p. 505).

Em concordância, Kendler (1978) afirma que:

(...) a motivação, como a aprendizagem e a percepção, inclui algumas, mas não todas as variáveis independentes que podem afectar o comportamento. A compreensão deste depende da compreensão da influência das variáveis sensoriais, perceptivas, de aprendizagem, bem como de variáveis motivacionais. Isto é, a motivação é apenas uma parte da Psicologia e não pode ser a única causa de um fenómeno psicológico (p. 451).

A motivação mostra um papel fundamental, principalmente, na aprendizagem de um indivíduo contínua e a longo prazo. Um sujeito motivado pode demonstrar uma maior focalização da atenção, um maior compromisso para com uma atividade/conteúdo, persistência, uma maior tolerância à frustração, uma melhor assimilação de significados, mostra-se mais interativo no processo de ensino, etc. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980; Camargo, Camargo, & Souza, 2019).

---

<sup>14</sup> Percepção – função (atividade mental ou comportamental) de captação de informação dos acontecimentos do meio exterior, ou do meio interno, pela via dos mecanismos sensoriais. (Doron & Parot, 2001, p. 570)

Ao longo dos anos foram realizadas várias investigações e construídas várias teorias relacionados com a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro destas, um dos principais conceitos que foram desenvolvidos foram a diferenciação entre motivação intrínseca e extrínseca. O primeiro termo relaciona-se com causas de carácter interno, ou seja, que não estão dependentes de condições externas (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Alguns exemplos destes motivos são: a curiosidade, a atividade, a manipulação, a própria formação de perícia ou competência e a necessidade de estimulação, o prazer pessoal (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Já a motivação extrínseca está dependente de reforços/condições externas como o recebimento de recompensas materiais ou sociais, evitar punições, reconhecimento, etc.. Exemplos deste tipo de motivação podem ser as notas escolares resultantes do esforço dos estudantes ou um prémio pelo vencimento de um concurso.

Sprinthall & Sprinthall (1993) identificam ainda os motivos adquiridos. Estes tratam-se de motivos resultantes de regras e pressões sociais. Exemplos deste tipo de motivação são: a necessidade de aprovação social (dos pais, professores e dos pares), a competição, a cooperação, a necessidade de sucesso, o estatuto, o poder, etc..

Jerome Bruner defende particularmente a importância da predisposição para a aprendizagem (motivação) de carácter intrínseco, sendo, inclusive, esta o primeiro princípio da sua *Teoria da Instrução*, apesar de não colocar de parte a necessidade de reforço para, inicialmente, a ação prática se repetir. No entanto, a ênfase é dada à motivação intrínseca, afirmando que esta é a que sustém a vontade de aprender. Dentre as principais predisposições para a aprendizagem Bruner destaca, neste princípio, a curiosidade, o impulso para adquirir competência e a reciprocidade, esta última definida como a necessidade de cooperar com outros (Souza, Sad, & Thiengo, 2015; Sprinthall & Sprinthall, 1993;). Os princípios que se sucedem na sua teoria formulada são: estrutura, sequência e reforço.

Ausubel, Novak, & Hanesian (1980) asseveram que não é necessário aguardar o desenvolvimento da motivação de um estudante antes da realização de atividades de aprendizagem. Esta afirmação pode ser relacionada com Gordon Allport e a sua teoria denominada por “autonomia funcional”, no qual procura explicar os motivos que não se baseiam em necessidades biológicas, defendendo que estes podem surgir quando um meio para atingir um objetivo se torna numa finalidade autónoma (Palhares, 2004; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Sprinthall & Sprinthall (1993) explica esta teoria exemplificando-a da seguinte forma:

(...) um jovem rapaz só toca no violino se a mãe lhe der um gelado. Assim, tocar o violino está dependente de um reforço primário que é o gelado. Um belo dia, o rapaz começa a tocar não pelo gelado, mas simplesmente pela alegria e beleza de criar a música. O motivo para tocar o violino passou a funcionar

autonomamente, não estando dependente da meta anterior, ou de qualquer meta exterior (p. 507).

Em suma, a teoria da autonomia funcional ocorre quando a realização de uma atividade é numa fase inicial motivada por uma razão extrínseca e, ao longo da sua concretização muta-se para intrínseca.

Abraham Maslow, um psicólogo considerado importante para as teorias da motivação e autorrealização do ser humano, foi o responsável pela conceção da hierarquia de necessidades. Esta é representada num esquema em pirâmide (fig. 12) dividido em duas secções, constituídos por um total de oito níveis. Os primeiros quatro níveis (primeira secção), situados na base da pirâmide, são designados de “necessidades de défice” e os restantes quatro (segunda secção) são chamados de “necessidades de crescimento”. A primeira parte do esquema é constituído pelas necessidades básicas de um individuo, nomeadamente fisiológicas (comida, bebida, sono), de segurança (estabilidade monetária e familiar, saúde), de amor e pertença (afeição, afiliação do grupo e aceitação pessoal) e de autoestima (sucesso, satisfação e realização das metas, ambições e talentos pessoais). Já na segunda secção encontram as necessidades cognitivas (conhecimento e compreensão), estéticas (ordem, beleza e simetria), de autorrealização e de autotranscendência, consistindo esta última no desejo do sujeito se ligar com algo mais elevado do que ele mesmo como a religião ou auxiliar os outros a alcançar o seu potencial (Collin et al., 2014; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Figura 12 - Representação da hierarquia as necessidades de Abraham Maslow. Retirado de Collin, et al. (2014).



Collin et al. (2014) esclarece que:

A hierarquia de Maslow estrutura-se em duas grandes secções: na metade inferior da pirâmide encontram-se os quatro níveis que constituem as necessidades de «défice», que devem ser todas satisfeitas para que a pessoa possa aspirar à satisfação das «necessidades de crescimento» (p. 138).

Em concordância, Sprinthall e Sprinthall (1993) complementa a afirmação anterior, elucidando o funcionamento da hierarquia das necessidades:

Quando uma pessoa está numa situação na qual várias necessidades estão a operar simultaneamente, esforça-se por acomodar a necessidade mais importante naquele momento... Para Maslow, esta hierarquia não implica que todos os seres humanos alcancem um sucesso global na satisfação de todas essas necessidades. Por exemplo, nem todas as pessoas chegam a satisfazer a necessidade de prestígio e estatuto social e, muito menos, e a última meta de auto-realização. Temos, no entanto, de estar alertados para o facto de algumas pessoas poderem nem sequer considerar algumas necessidades sociais, porque ainda não satisfizeram as suas necessidades básicas (p. 508).

Segundo a teoria de Maslow para que um indivíduo proceda para as necessidades de crescimento as carências da primeira parte da pirâmide necessitam de estar alcançadas. No entanto, acrescenta ainda que nem sempre os conteúdos da segunda parte do esquema são alcançados por todas as pessoas.

### **3.4.3. O papel do professor na motivação**

Como referido anteriormente, a motivação é um fator bastante importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, no entanto, nem sempre se desencadeia por si, sendo tanto um efeito como uma causa da aprendizagem. Ausubel, Novak, & Hanesian (1980) afirmam que a motivação não é indispensável no processo de aprendizado, principalmente se tratando de conteúdos fragmentários e a curto prazo, porém mostra-se um agente facilitador no estudo e na retenção de matérias a longo prazo. É, portanto, necessário que o professor, como principal meio de transmissão e prática de conhecimentos na vida educacional, procure e consiga

motivar os seus alunos, de modo a ter sempre em vista a fixação permanente e a *práxis* dos assuntos ensinados.

Para este efeito, Sprinthall e Sprinthall (1993) afirmam que os docentes devem promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria, através da organização da escola e de tarefas direcionadas para “a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de molde a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano” (p. 521). Para cativar a motivação intrínseca, principalmente em crianças, é sugerido que o professor: proporcione um ambiente de aula variado e com novidades, experiências nas quais as ações dos alunos possam afetar, modificar ou obter algum tipo de resposta dos ambientes; responda positivamente às questões colocadas pelos estudantes e os encoraje a descobrirem as suas próprias soluções; realize atividades de carácter cooperativo; e recompense com frequência os alunos com elogios, de modo a dar-lhes “um sentido de competência”. Sobre este último (relacionado com o motivo para a competência) é ainda referido que o docente procure regular novos estímulos inseridos (tarefas, desafios, etc.) ao nível de competência dos alunos, afirmando que:

A técnica mais eficaz é a de manter a nova matéria ligeiramente acima do nível a que o aluno opera no momento e sempre ligeiramente longe do seu alcance.

Um pouco de desafio ajuda a iniciar e manter o motivo para a competência do aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 515).

No contexto educacional, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e C. Camargo, M. Camargo, & Souza (2019) aconselham, ainda, o seguinte:

- ⇒ Seleccionar experiências úteis para que os estudantes construam conteúdos significativos e possibilita condições para o desenvolvimento dos mesmos;
- ⇒ Tornar claros e específicos os objetivos das atividades para os estudantes e contextualizá-los na vida ou nas experiências vividas pelos mesmos ou, no caso de não possuírem um carácter prático, relacioná-los e evidenciar com outros tipos de conhecimento e capacidades intelectuais;
- ⇒ Conhecer os alunos e a sua “história de vida”, de modo a utilizar os interesses e motivações dos mesmos na preparação de aulas e torná-las mais atrativas, significativas e que atenderão às necessidades e interesses destes. Ausubel, Novak, & Hanesian (1980) acrescenta, porém, que o professor não deve permanecer limitado aos mesmos;

- ⇒ Provocar o impulso cognitivo (o “querer saber”) através da curiosidade, colocando problemas, utilizando materiais atrativos e organizando adequadamente as aulas;
- ⇒ Permitir e estimular os estudantes a demonstrar a sua criatividade, formule questões, elabore hipóteses, conceder tempo pra que seu aluno reflita e desenvolva ideias.
- ⇒ Desenvolver, em sala de aula, situações de aprendizagem em que o estudante participe ativamente na construção do conhecimento, utilizando adequadamente os recursos didáticos, a avaliação formativa, as estratégias de ensino e proporcionar atividades desafiadoras.
- ⇒ Estabelecer atividades adequadas ao nível de competência dos estudantes, de modo a evitar constantes fracassos e frustrações;
- ⇒ Estabelecer objetivos realísticos (específicos, claros e possíveis relativamente à capacidade dos alunos) a serem alcançados e fornecer *feedback* sobre o desempenho;
- ⇒ Ter em conta as mudanças de desenvolvimento e as diferenças individuais nos padrões motivacionais dos indivíduos;
- ⇒ Utilizar ponderadamente e quanto baste motivações extrínsecas.
- ⇒ Procurar estabelecer uma relação, de certo modo, afetiva, interagindo, procurando ser amistoso e estabelecendo um ambiente de confiança com os alunos;
- ⇒ Ter em consideração que a desmotivação pode estar relacionada não só de fatores psicológicos, mas também fisiológicos como fome, cansaço, etc.. “O importante é avaliar cada caso e procurar resolvê-lo na medida do possível.” (Camargo, Camargo, & Souza, 2019, p. 604).



## 4. Metodologia

O presente capítulo descreve o tipo de metodologia, os sujeitos a que se direccionou o estudo e os instrumentos de recolha e análise de dados para a realização do projeto de investigação intitulado de “A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal”.

### 4.1. Caracterização do tipo de investigação

Este Projeto de Investigação enquadra-se na metodologia qualitativa descritiva. Bogdan e Biklen (1994) realçam que este tipo de estudo tem como objetivo investigar fenómenos na sua total complexidade e no seu contexto natural e/ou compreender comportamentos através do ponto de vista dos sujeitos investigados. São identificadas ainda cinco características básicas que constituem a tipologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51):

- 1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) A investigação é de carácter descritivo;
- 3) Maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- 4) Tendência de analisar os dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (perspetivas dos participantes).

A estas características do modelo de investigação qualitativo, Carmo e Ferreira (2008) acrescentam:

- ⇒ A observação naturalista e sem controlo, uma vez que o investigador procura não influenciar ou intervir durante a análise;
- ⇒ A subjetividade de interpretação, visto que a análise dos dados depende da sensibilidade, conhecimento e experiência do investigador;
- ⇒ A proximidade do meio (perspetiva a partir de dentro);
- ⇒ A sua fundamentação é baseada na realidade e o estudo é orientado para a descoberta, podendo abranger um carácter exploratório, expansionista, descritivo e indutivo<sup>15</sup>;
- ⇒ A tipologia de estudo é considerada como válida, fornecendo “(...) dados «reais», «ricos» e «profundos».”, em oposição ao estudo quantitativo caracterizado como “(...) fiável, com dados «sólidos» e repetíveis” (p. 195);
- ⇒ O facto de não ser generalizável, constituindo estudos de casos isolados;

---

<sup>15</sup> Uma investigação indutiva consiste no desenvolvimento de conceitos e/ou na compreensão de fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008).

- ⇒ A sua vertente holística, isto é, a investigação tem em conta a “(...) realidade global” (p.198), não sendo os indivíduos, grupos ou situações consideradas como variáveis de um fenómeno;
- ⇒ A assunção de uma realidade dinâmica, ou seja, que se pode alterar.

Os estudos descritivos podem incluir como finalidade: a exposição detalhada das características de uma determinada população/fenómeno; o estabelecimento de relações entre variáveis; ou a recolha e análise de opiniões, atitudes, crenças, dados demográficos, condições e procedimentos (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Gil, 2008). Esta tipologia de estudo compreende, geralmente, a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões sobre a sua temática, através de inquéritos (por questionário ou entrevista) ou observações em contexto real (Carmo & Ferreira, 2008).

Apesar de todos os aspetos supracitados, que caracterizam um estudo qualitativo descritivo, importa referir que o investigador pode recorrer à utilização de algumas metodologias quantitativas para triangulação de dados (Bell, 2010; Carmo & Ferreira, 2008) e que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

## **4.2. Participantes no estudo**

Os critérios de seleção dos participantes foram: ser professores de música do ensino básico, secundário e superior do ensino especializado ou do genérico.

## **4.3. Instrumentos de recolha de dados**

### **4.3.1. Inquéritos por questionário**

O instrumento de recolha de dados para a concretização do projeto de investigação foi o inquérito por questionário, que consiste numa série de questões concretas sobre um determinado tema ou realidade, podendo incorporar perspetivas, atitudes sobre opções ou questões humanas e sociais, expectativas, crenças, interesses, conhecimentos sobre um assunto, perceções sobre um acontecimento ou problema, entre outros. As respostas a um questionário podem ser fornecidas, de forma autónoma (autoaplicados), pelo inquirido, ou geridas pelo investigador, através da sua interação presencial ou, na atualidade, via *online* (Barreira, Lopes, & Pombal, 2008; Bell, 2010; Gil, 2008). Bell (2010) afirma que o propósito de um inquérito é a recolha de informações para posterior estudo, extração de modelos de análise e realização de comparações. Acrescenta ainda que, de modo geral, os dados são recolhidos “de uma seleção representativa da população” e que, a partir da amostra, se tiram “conclusões consideradas representativas da população como um todo” (p. 26).

A realização de questionários compreende diversas vantagens e desvantagens (Barreira, Lopes, & Pombal, 2008; Carmo & Ferreira, 2008; Gil, 2008). Dentro da primeira categoria realça-se:

- ⇒ A forma sistemática de recolha de dados e a viabilização da quantificação da multiplicidade de dados;
- ⇒ A facilidade em alcançar um grande número de indivíduos, independentemente da sua localização geográfica;
- ⇒ A possibilidade da recolha e análise de informações de forma rápida e simples;
- ⇒ Os gastos menores;
- ⇒ A flexibilidade da resposta dos inquiridos, uma vez que podem escolher o momento mais conveniente para responder com calma e ponderadamente;
- ⇒ A imparcialidade do investigador, que não expõem os sujeitos estudados à influência das suas opiniões ou crenças pessoais;
- ⇒ O anonimato dos inquiridos.

Como qualquer metodologia, os inquéritos por questionário possuem também algumas desvantagens, nomeadamente:

- ⇒ A dificuldade e complexidade na sua construção, uma vez que as questões devem ser claras, precisas e não suscitar diferentes interpretações;
- ⇒ A elevada taxa de não respostas;
- ⇒ A impossibilidade de o investigador fornecer auxílio, no caso do desentendimento de alguma questão ou instrução;
- ⇒ O desconhecimento das circunstâncias sobre as quais o questionário foi respondido;
- ⇒ A falta de garantia de que os inquéritos sejam devolvidos devidamente preenchidos;
- ⇒ Os possíveis problemas de objetividade, uma vez que existe sempre a hipótese de um item (ou vários) ser interpretado de maneira diferente por cada sujeito inquirido.

O inquérito realizado dirigiu-se a professores do ensino de música, do Ensino Básico, Secundário e Superior, abrangendo as variadas disciplinas que o constituem (Formação Musical, Composição, Coro, Instrumento, História, etc.).

Durante a elaboração do questionário procurou-se, portanto, seguir as regras recomendadas pela bibliografia geral, como: definir e formular de forma clara e rigorosa os seus objetivos e hipóteses, identificar variáveis, assegurar a seleção de uma amostra da população verdadeiramente representativa e elaborar e testar o instrumento propriamente dito previamente à sua aplicação.

O questionário concebido foi constituído por questões fechadas, abertas e dependentes (Gil, 2008), apesar de a maioria das perguntas elaboradas se enquadrar na primeira categoria referida.

As perguntas de carácter fechado fornecem ao inquirido uma lista de alternativas, das quais devem escolher uma ou, dependendo do caso, várias. A vantagem deste tipo de questões prende-se no facto de oferecerem uma maior uniformidade de respostas e de serem facilmente processadas, tendo-se procurado formular opções o mais variadas, abrangentes e relevantes possíveis, de modo a evitar que as alternativas apresentadas não fossem relevantes ou adequadas.

Nas questões abertas o inquirido é livre de escrever a sua resposta no espaço fornecido, sendo estas geralmente utilizadas quando era requerido que o sujeito explicasse algumas das suas opções/perspetivas. Gil (2008) aponta como vantagem desta tipologia de interrogações a liberdade fornecida aos sujeitos estudados e como desvantagem a possibilidade das respostas recebidas não se mostrarem relevantes para a investigação.

As perguntas dependentes tratam-se de questões que visam vários cenários possíveis, conduzindo o inquirido a outras questões (que se podem tratar de qualquer uma das categorias mencionadas anteriormente) conforme a resposta fornecida.

Foram ainda utilizadas escalas sociais (ou de atitudes), para a medição objetiva da “intensidade” de atitudes ou opiniões (de relevância, frequência, concordância) do inquirido (Bell, 2010; Carmos & Ferreira, 2008; Gil, 2008). Foi empregado, de modo particular, a escala de Likert, que consiste na “apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições: *concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente*” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 160).

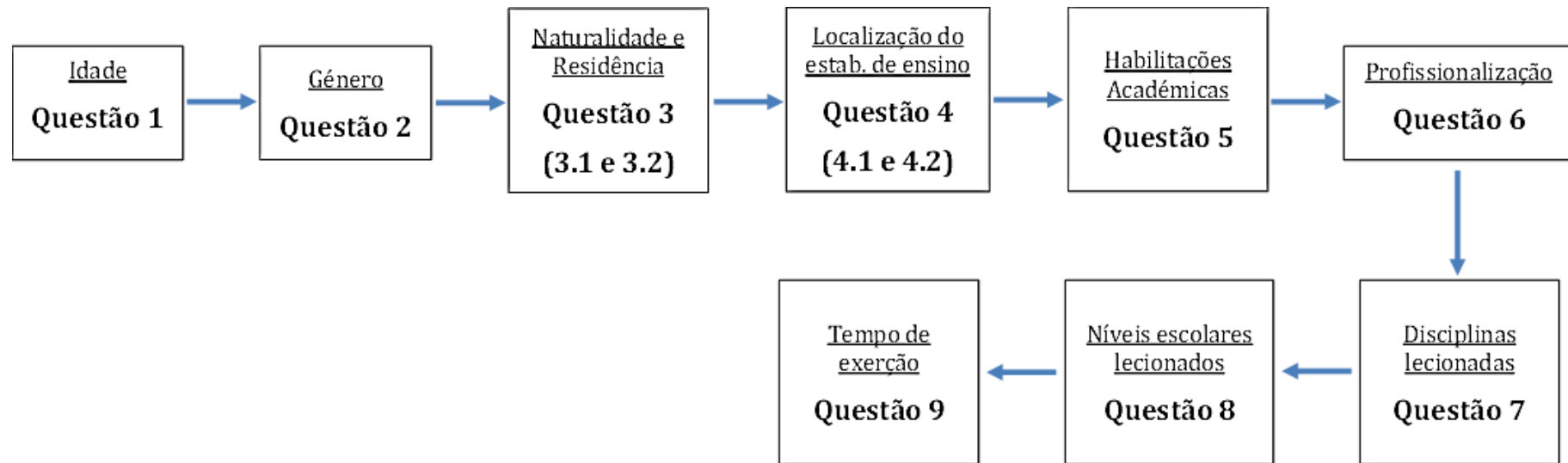
#### 4.3.2. Estrutura do questionário

O questionário construído (Anexo G) dividiu-se, essencialmente, em duas partes distintas. Na primeira caracterizou-se os inquiridos, incidindo nos seus aspetos pessoais e profissionais, questionando-os sobre a sua: idade, género, naturalidade e residência, localização do(s) estabelecimento(s) de ensino nos quais exerciam profissão, habilitações, área/vertente de profissionalização, disciplinas e níveis escolares lecionados e tempo de exercício da docência.

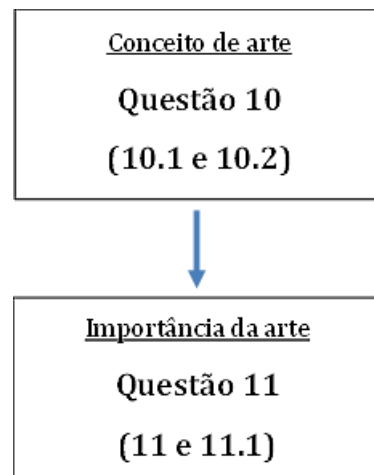
A segunda parte do questionário abrangeu mais especificamente a temática da multiculturalidade no ensino de música, ponto central deste Projeto de Investigação, procurando-se compreender o contexto vivido no ensino musical e as perspetivas dos inquiridos sobre a temática. Foram, em resumo, formuladas questões sobre: a perspetiva dos professores relativamente ao conceito de arte e a sua importância; o nível de presença de alunos de nacionalidade estrangeira nas turmas do ensino de música; a diversidade musical abordada nas aulas, nomeadamente por região de origem, géneros e épocas), a sua frequência e o nível de relevância; os critérios de seleção do repertório tratado nas aulas de música; e a contribuição do repertório culturalmente diversificado na motivação dos estudantes e os seus benefícios para a sua formação..

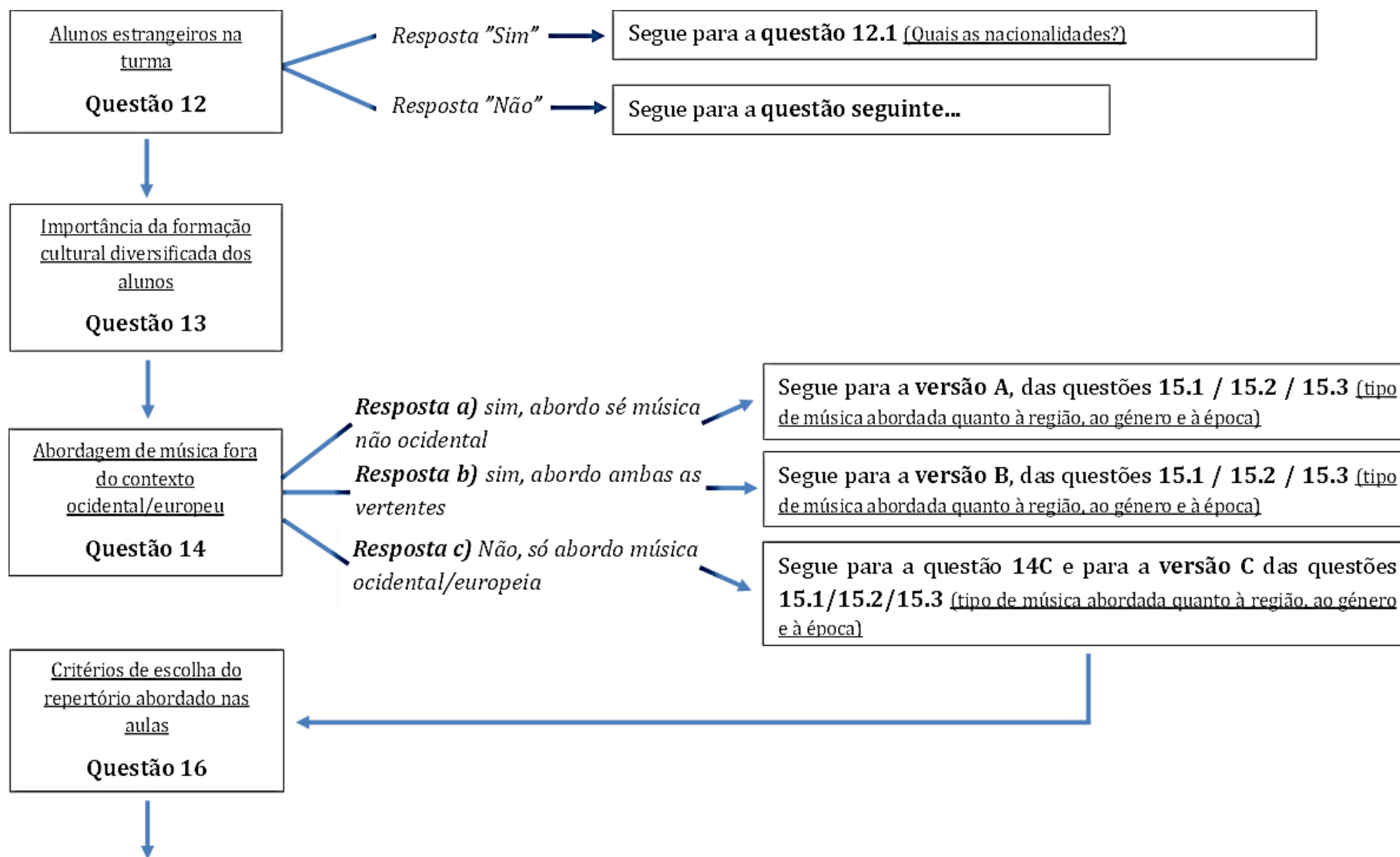
Apresenta-se seguidamente uma síntese esquemática da estrutura e das questões que constituíram o inquérito por questionário.

• **Parte 1: Caracterização dos inquiridos**



• **Parte 2: A Multiculturalidade no Ensino de Música**





FREQUÊNCIA --> Regiões  
**Questão 17**



FREQUÊNCIA --> Géneros  
**Questão 18**



FREQUÊNCIA --> Épocas  
**Questão 19**



RELEVÂNCIA --> Regiões  
**Questão 20**



RELEVÂNCIA --> Géneros  
**Questão 21**



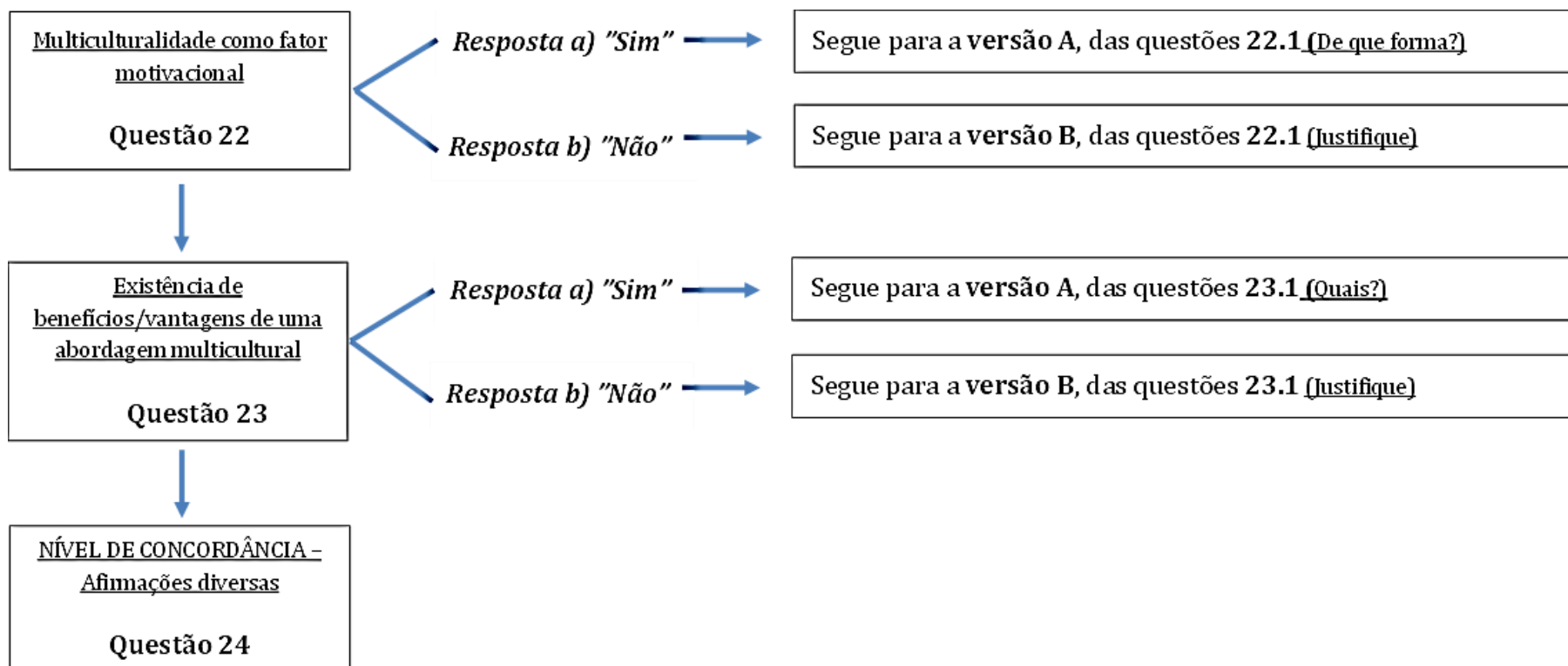


Figura 13 - Esquema da estrutura do questionário realizado.

### 4.3.3. Pré-teste

Previamente à aplicação dos inquéritos por questionário (realizados via *online*), estes foram testados com uma pequena amostra constituída por seis indivíduos que se enquadravam no meio do ensino básico de música (do 1º ao 3º ciclo). Durante a testagem procurou-se contabilizar o tempo despendido para preencher o questionário, compreender se as questões colocadas e as respostas disponíveis (quando aplicável) se encontravam claras e adequadas e averiguar se existiam erros ao longo do questionário *online* (técnicos, de escrita, entre outros).

É ainda importante referir que os indivíduos que efetuaram a testagem do instrumento de recolha de dados não fizeram parte da amostra final, ocorrida durante a disponibilização oficial do mesmo *online*.



## 5. Apresentação e análise dos dados

Através da realização dos inquéritos por questionário, via *online*, obteve-se respostas de 73 professores do contexto do ensino de música. Deste modo, apresenta-se a seguir a caracterização dos inquiridos.

### 5.1. Caracterização dos inquiridos

Sobre as faixas etárias dos 73 professores questionados (gráfico 29) constatou-se que: 14 (19,2%) possuíam uma idade entre 20 e 29 anos, 16 (21,9%) abrangiam a faixa dos 30 aos 39 anos, 22 (30,1%) tinham entre 40 e 49 anos de idade, 17 (23,3%) tinham entre 50 e 59 anos, e quatro (5,5%) encontravam-se na faixa etária entre os 60 e os 70 anos.

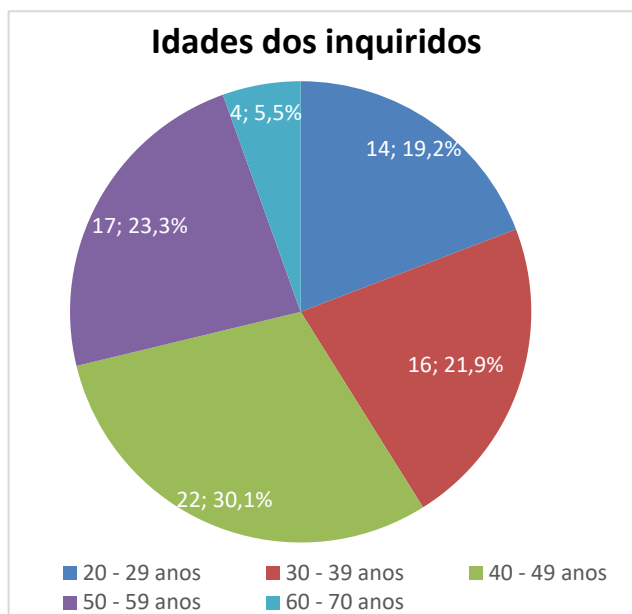


Gráfico 29 - Idades dos inquiridos.

Relativamente ao género dos inquiridos é possível observar, através do gráfico 30, que 49,3% (correspondente a 36 sujeitos) dos mesmos afirmaram ser do género feminino e 50,7% (37 indivíduos) do género masculino.

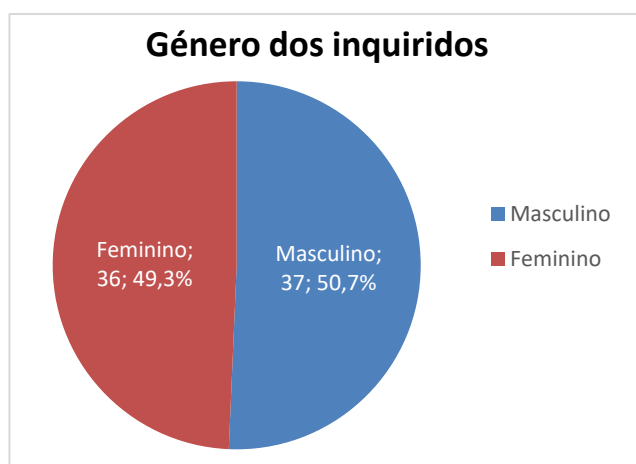
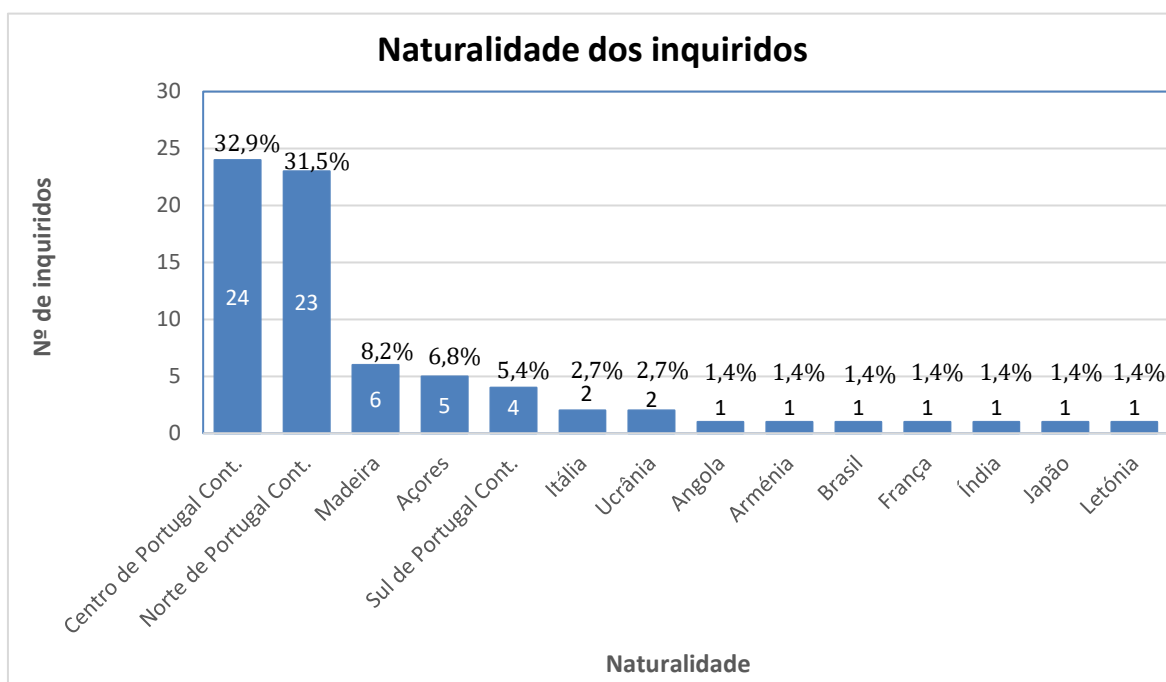


Gráfico 30 - Género dos inquiridos.

No que diz respeito à naturalidade dos professores, foi possível constatar alguma diversidade. Conforme se pode observar no gráfico 31, a maioria dos docentes são naturais da região Centro e Norte de Portugal, tendo a primeira uma incidência de 32,9% (24 inquiridos) e a segunda 31,5% (23). A estas sucede-se a região da Madeira com 8,2% (seis indivíduos), os Açores com 6,8% (cinco) e o Sul de Portugal Continental com 5,4% (quatro). Ocupando uma menor percentagem, mas igualmente relevante, seguem-se os docentes naturais de Itália e Ucrânia, com 2,7% cada um (dois sujeitos),

e de Angola, Arménia, Brasil, França, Índia, Japão e Letónia, com uma percentagem de apenas 1,4% cada um (correspondente a um indivíduo cada).



**Gráfico 31** - Naturalidade dos inquiridos.

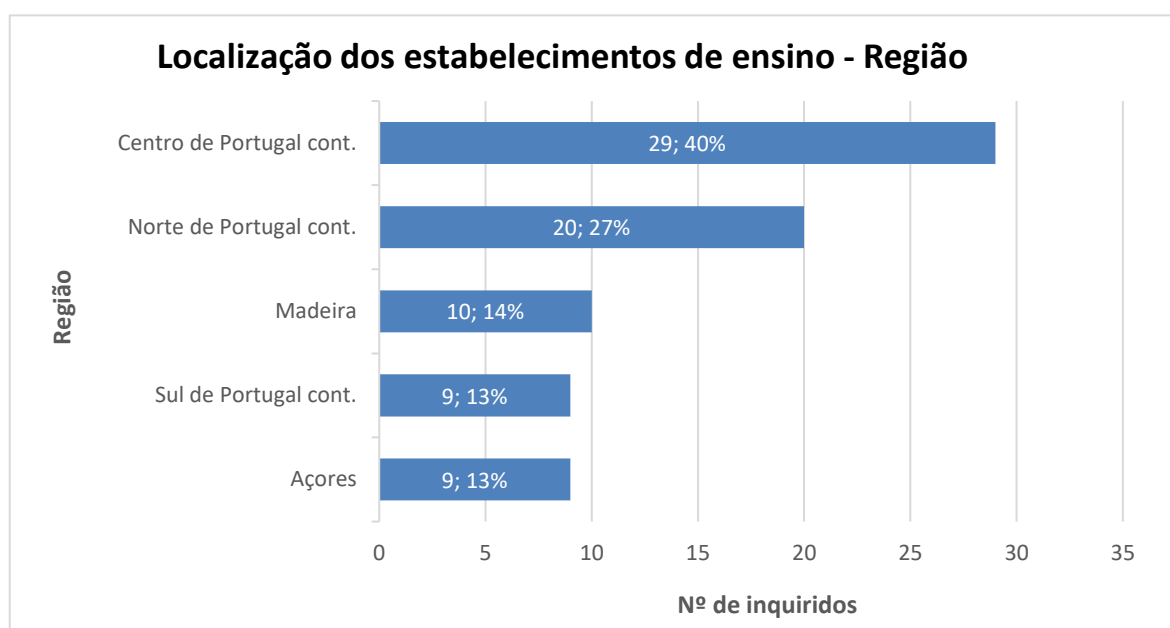
Na tabela 14 encontra-se a síntese da região de residência (distrito e concelho) dos inquiridos no momento em que efetuaram o inquérito.

**Tabela 14** - Residência, por distrito e concelho, dos inquiridos.

<b>Distrito</b> % (nº inquiridos) por distrito	<b>Concelho/Município</b>	<b>Nº inquiridos por Concelho/Município</b>
<b>Aveiro</b> 9,6% (7)	Ovar	2
	Santa Maria da Feira	1
	Aveiro	1
	Albergaria-a-Velha	1
	Arouca	1
	Estarreja	1
<b>Braga</b> 8,2% (6)	Amares	1
	Barcelos	1
	Braga	4
<b>Bragança</b> 1,4% (1)	Bragança	1
<b>Castelo Branco</b> 1,4% (1)	Castelo Branco	1

<b>Coimbra</b> 9,6% (7)	Coimbra	5
	Figueira da Foz	2
<b>Évora</b> 2,7% (2)	Évora	2
<b>Faro</b> 1,4% (1)	Faro	1
<b>Ilha Terceira (Açores)</b> 1,4% (1)	Angra do Heroísmo	1
<b>Leiria</b> 2,7% (2)	Alcobaça	1
	Ansião	1
<b>Lisboa</b> 17,8% (13)	Lisboa	7
	Amadora	2
	Cascais	2
	Mafra	1
	Oeiras	1
<b>Madeira</b> 13,7% (10)	Funchal	8
	Machico	2
<b>São Miguel (Açores)</b> 9,6% (7)	Ponta Delgada	7
<b>Porto</b> 13,7% (10)	Porto	5
	Matosinhos	2
	Santo Tirso	1
	Vila do Conde	1
	Vila Nova de Gaia	1
<b>Setúbal</b> 1,4% (1)	Setúbal	1
<b>Sintra</b> 1,4% (1)	Sintra	1
<b>Viseu</b> 4,1% (3)	Viseu	3

A partir da análise da tabela 14 é possível constatar que a residência dos inquiridos se distribuía, quanto ao distrito, da seguinte forma: 17,8% (13 indivíduos) no distrito de Lisboa; 13,7% (dez) no Porto; 13,7% (dez) na Ilha da Madeira; 9,6% (sete) no distrito de Aveiro; 9,6% (sete) em Coimbra e na Ilha de São Miguel; 8,2% (seis) na região de Braga; 4,1% (três) no distrito de Viseu; 2,7% (dois) em Évora e Leiria; e 1,4% (um) na Ilha Terceira (Açores), no distrito de Bragança, Castelo Branco, Faro, Setúbal e Sintra.



**Gráfico 32** - Localização dos estabelecimentos de ensino - Região.

Em relação à região onde se localizavam os estabelecimentos de ensino nos quais os docentes se encontravam a exercer profissão<sup>16</sup> (gráfico 32), no momento em que responderam ao questionário, observou-se que 40% (29 inquiridos) se localizavam no Centro de Portugal, 27% (20) no Norte do país, 14% (dez) na Madeira e 13% (nove) no Sul e nos Açores.

Na tabela 15 encontra-se listadas as localizações, por distrito e concelho, dos vários estabelecimentos de ensino nos quais os 73 professores exercem a docência.

**Tabela 15** - Localização dos estabelecimentos de ensino, por distrito e concelho, nos quais os professores exercem a docência.

<b>Distrito</b> % (nº inquiridos) por distrito	<b>Concelho/Município</b>	<b>Nº inquiridos por Concelho/Município</b>
<b>Aveiro</b> 11% (8)	Aveiro	2
	Oliveira do Bairro	2
	Águeda	1
	Espinho	1
	Oliveira de Azeméis	1
	Santa Maria da Feira	1
<b>Braga</b> 10% (7)	Braga	4
	Famalicão	2
	Visela	1

<sup>16</sup> Na questão sobre a região da localização dos estabelecimentos de ensino onde os inquiridos exerciam profissão (questão 4.1. e 4.2), estes foram livres de fornecer mais do que uma resposta.

<b>Bragança</b> 3% (2)	Bragança	2
<b>Castelo Branco</b> 1% (1)	Castelo Branco	1
<b>Coimbra</b> 11% (8)	Coimbra	7
	Figueira da Foz	1
<b>Évora</b> 4% (3)	Évora	3
<b>Faro</b> 1% (1)	Faro	1
<b>Guarda</b> 1% (1)	Seia	1
<b>Ilha Terceira (Açores)</b> 1% (1)	Angra do Heroísmo	1
<b>Leiria</b> 4% (3)	Leiria	1
	Alcobaça	1
	Óbidos	1
<b>Lisboa</b> 26% (19)	Lisboa	6
	Cascais	7
	Oeiras	3
	Maфра	1
	Queluz	1
	Sintra	1
<b>Madeira</b> 22% (16)	Funchal	10
	Machico	4
	Câmara de Lobos	1
	Santa Cruz	1
<b>Porto</b> 12% (9)	Porto	5
	Matosinhos	2
	Póvoa de Varzim	2
<b>Santarém</b> 1% (1)	Santarém	1
<b>São Miguel (Açores)</b> 11% (8)	Ponta Delgada	8
<b>Setúbal</b> 4% (3)	Setúbal	2
	Palmela	1
<b>Viseu</b> 5% (4)	Viseu	4

Através da análise da tabela 15 é possível averiguar que: 26% (19 inquiridos) dos professores trabalha em instituições escolares localizadas no distrito de Lisboa; 22% (16) na região da Madeira; 12% (nove) no distrito do Porto; 11% (oito cada) na região

de Aveiro, de Coimbra e na Ilha de São Miguel (Açores); 10% (sete) na zona de Braga; 5% (quatro) no distrito de Viseu; 4% (três cada) em Évora, Leira e Setúbal; 3% (dois) na região de Bragança; e 1% (um em cada) no distrito de Castelo Branco, Faro, Guarda, Santarém e na Ilha Terceira.

Quanto às habilitações académicas dos inquiridos, quase metade destes possui o mestrado, alcançando uma percentagem de 47,9% (35 inquiridos), 38,4% (28) é licenciado e 6,8% (cinco) possui o doutoramento. Dos restantes, 4,1% (três) detém o bacharelato, provindo, portanto, do ensino superior pré-bolonha, e 1,4% (um) tirou uma pós-graduação e formou-se num Curso Superior do Conservatório Nacional.

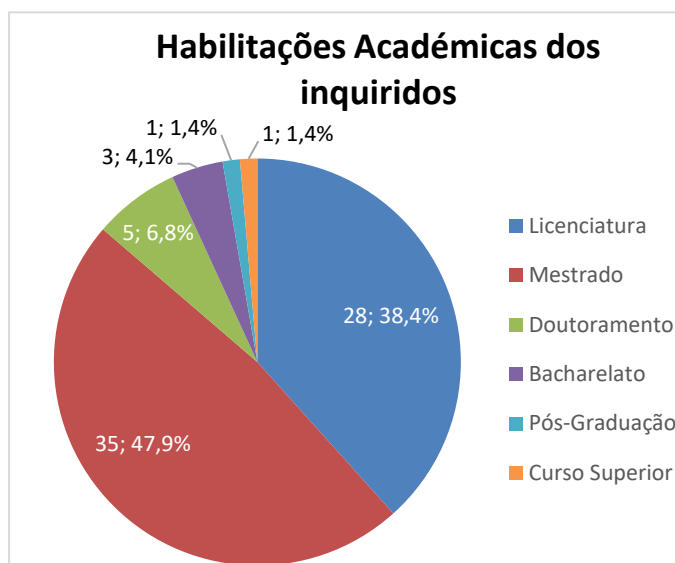


Gráfico 33 - Habilitações académicas dos inquiridos.

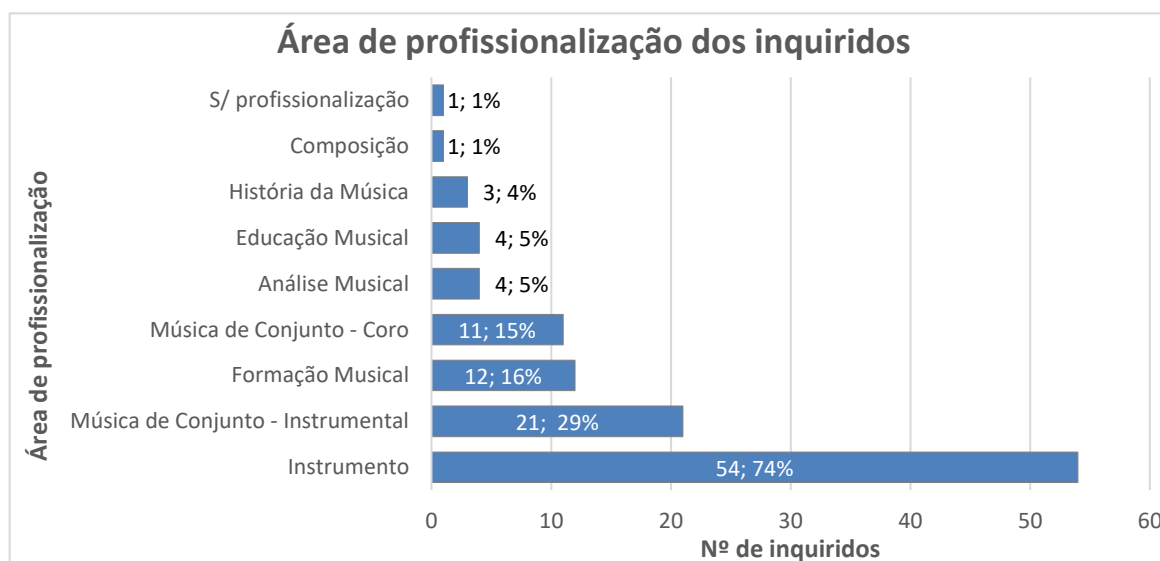
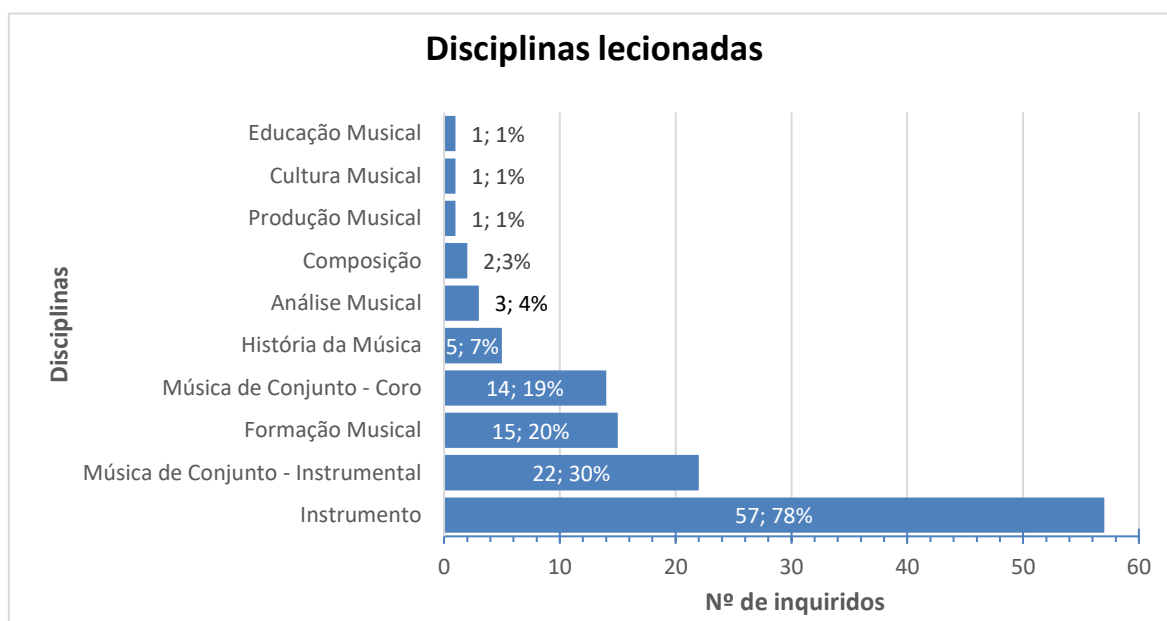


Gráfico 34 - Área de profissionalização dos inquiridos.

Relativamente às áreas de profissionalização dos inquiridos<sup>17</sup>, como se pode observar no gráfico 34, a maioria, ocupando uma percentagem de 74% (54 sujeitos) encontra-se profissionalizado em instrumento. Numa parte menor, constata-se que 29% (21) se encontram formados na vertente instrumental de Música de Conjunto,

<sup>17</sup> Nesta questão do questionário (questão 6), os inquiridos tiveram liberdade de selecionar uma das alternativas fornecidas e/ou mencionar outra que se adequasse.

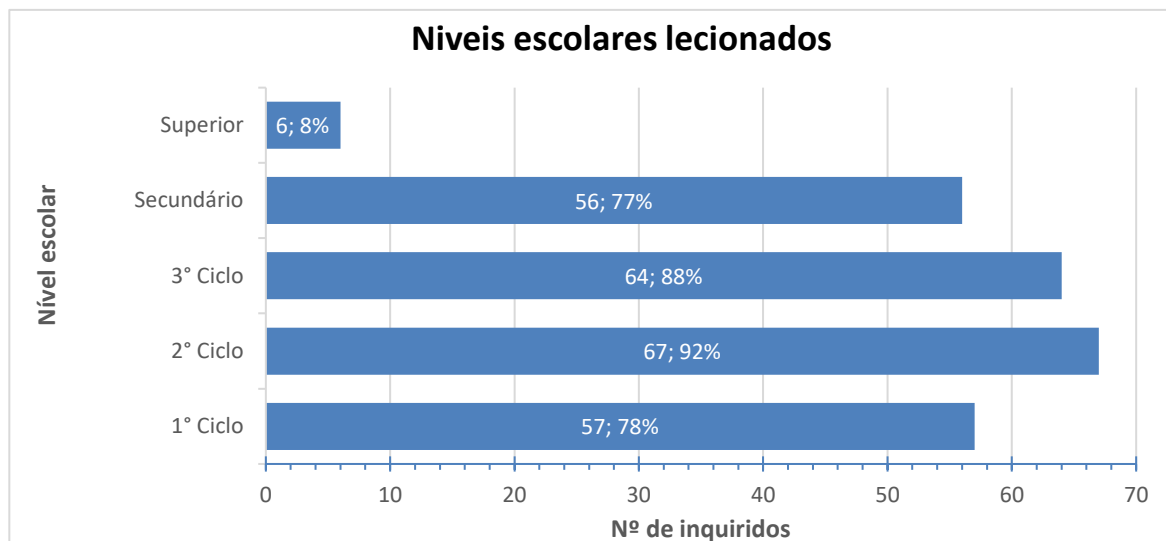
16% (12) em Formação Musical e 15% (11) em Música de Conjunto, na vertente coral. Numa fatia percentual menor averiguam-se 5% (4) profissionalizados nas áreas de Análise Musical e Educação Musical, 4% (três) em História da Música e 1% (um) em Composição. Existe ainda um dos inquiridos (1%) que afirma não possuir profissionalização.



**Gráfico 35** - Disciplinas lecionadas pelos inquiridos.

Através da análise do gráfico 35<sup>18</sup>, determinou-se que a grande maioria dos docentes lecionavam a disciplina de instrumento, ocupando uma percentagem de 78% (57 inquiridos). Com um número menor, mais ainda relativamente significativo, encontram-se: a vertente instrumental de Classe de Conjunto, com 30% (22); a disciplina de Formação Musical, com 20% (15); o Coro, com 19% (14) de incidência; a disciplina de História da Música, com 7% (cinco); com uma percentagem de 4% (três) a Análise Musical e a Composição, com 3% (dois). Com uma menor incidência, de 1% (um indivíduo) cada, encontram-se as disciplinas de Produção Musical, Cultura Musical e Educação Musical.

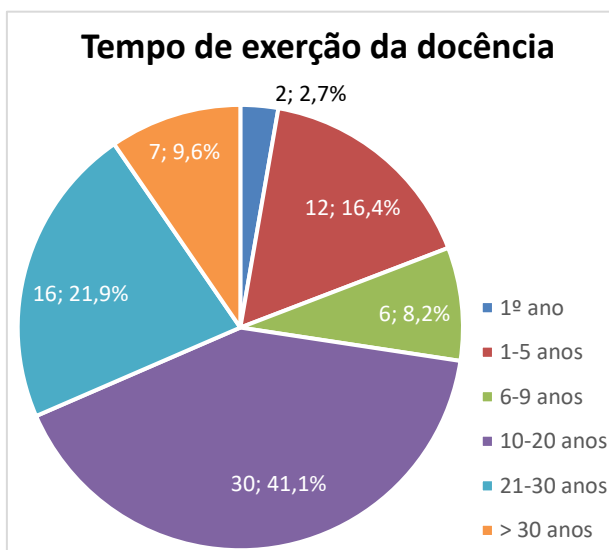
<sup>18</sup> Na questão 7 os sobre as disciplinas lecionadas pelos professores, foi permitido que estes seleccionassem várias das alternativas apresentadas e/ou que fornecessem outra que se adequasse.



**Gráfico 36** - Níveis escolares lecionados pelos inquiridos.

Sobre os níveis escolares lecionados pelos docentes<sup>19</sup>, ao analisar o gráfico 36, observa-se uma relativa uniformidade percentual entre o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o secundário, sendo estes os principais níveis escolares ensinados pelos professores. Mais pormenorizadamente observa-se que o 2º (5º e 6º ano) e 3º (7º, 8º e 9º ano) ciclos são os que ocupam uma maior percentagem, tendo o primeiro 92% de incidência (67 inquiridos) e o segundo 88% (64). A seguir a estes encontra-se, ainda ocupando uma quantia considerável, o 1º ciclo com 78% (57) e ensino secundário, com 77% (56). Nota-se uma enorme quebra entre estes e a quantidade de docentes que leciona no ensino superior, que ocupa apenas 8% (seis inquiridos). Conclui-se, portanto, que a maioria dos professores trabalha com alunos do ensino básico e secundário.

Em relação ao tempo de exercício da docência (gráfico 37), é possível concluir que grande parte dos inquiridos (72,6%) já possui uma experiência profissional de 10 anos ou mais, sendo que 41,1% (30 docentes) compreende entre 10 e 20 anos de serviço, 21,9% (16) entre 21 e 30 anos e 9,6% (sete) mais de 30 anos de docência. Ocupando uma fatia percentual de 27,3% encontram-se os docentes com um número menor de anos de exercício da profissão (menos de 10 anos), averiguando-se que para



**Gráfico 37** - Tempo de exercício da docência dos inquiridos.

<sup>19</sup> Na questão referente aos níveis escolares lecionados pelos professores (questão 8) foi permitido que os inquiridos selecionassem as várias opções que se adequassem à sua situação.

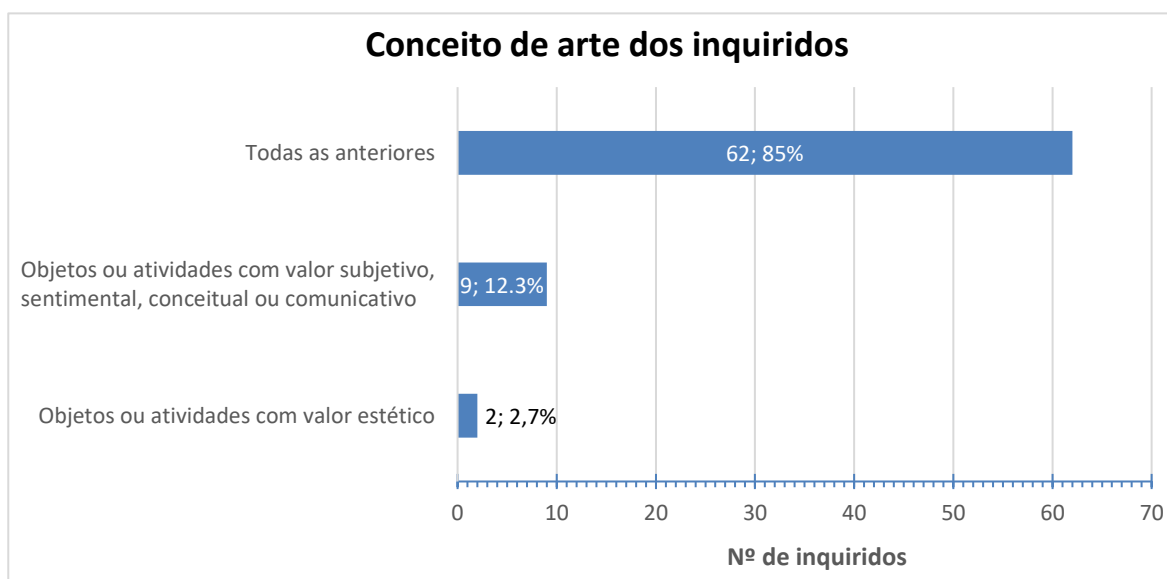
2,7% (dois inquiridos) o presente ano (2021) foi o primeiro ano de serviço, 16,4% (12) tem entre 1 e 5 anos de docência e 8,2% (seis) encontra-se entre os 6 e 9 anos de exercício da profissão.

## 5.2. A multiculturalidade no ensino de música

Considera-se que esta secção do inquérito por questionário se encontra dividida em duas partes. Num primeiro momento procurou-se entender o conceito de arte dos inquiridos e a sua perspetiva sobre a importância e a função desta na sociedade. Já na segunda parte o objetivo foi averiguar a diversidade cultural e as nacionalidades dos alunos que constituem as turmas lecionadas pelos professores inquiridos, a frequência e a variedade cultural da música abordada durante as aulas, os seus critérios de escolha de repertório e o ponto de vista dos docentes sobre a relevância e o papel motivacional de uma abordagem de música culturalmente diversificada.

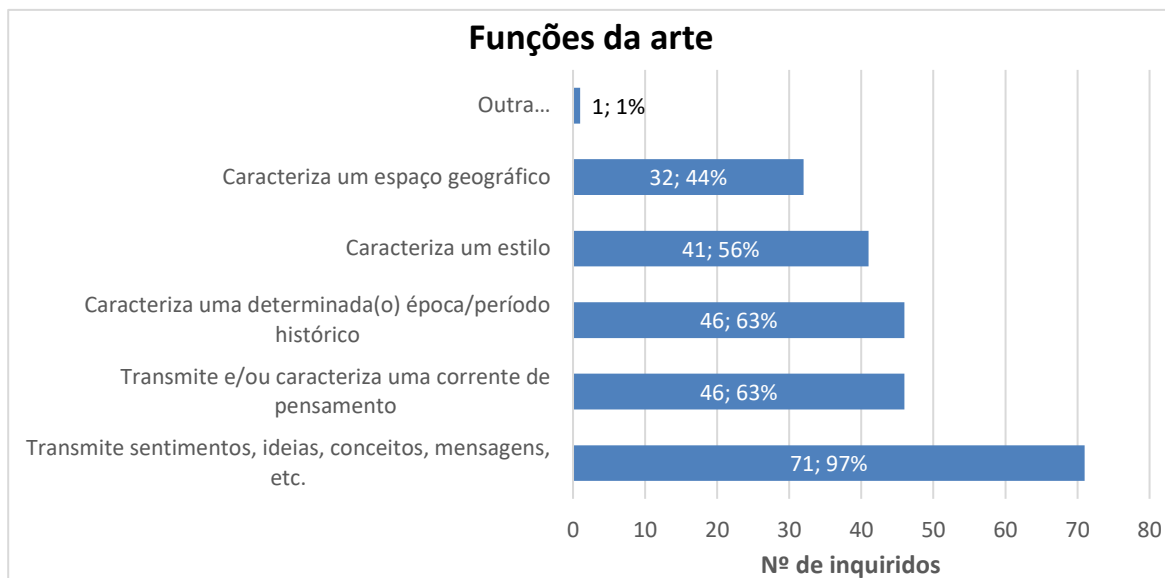
### 5.2.1. O conceito de arte e a importância na sociedade

Nas perguntas 10.1 e 10.2 os inquiridos foram questionados sobre o que entendiam acerca do conceito de arte e as suas funções.



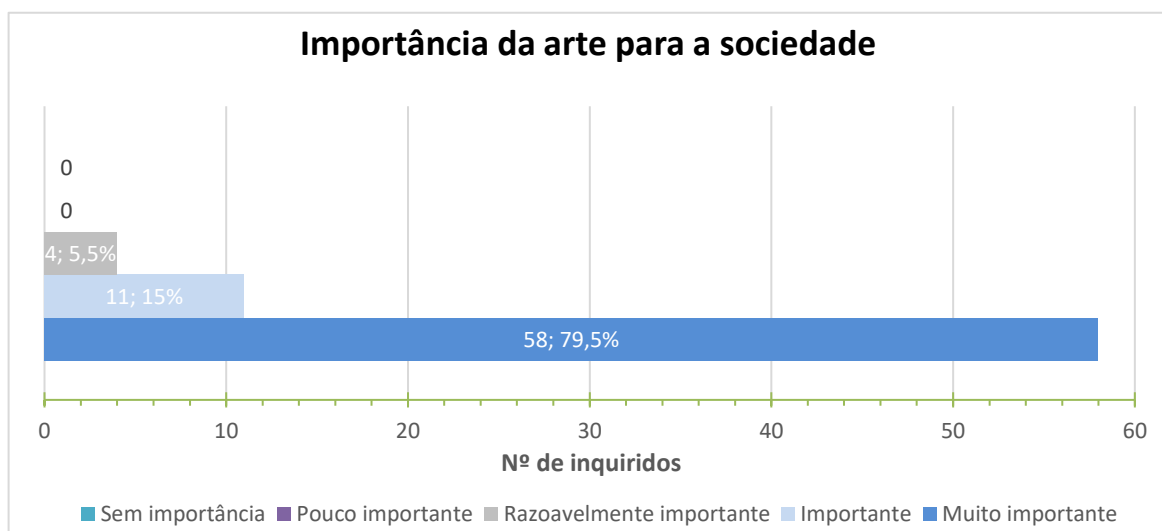
**Gráfico 38** - Conceito dos inquiridos sobre a arte.

Na questão 10.1, de modo a compreender a definição pessoal de arte dos sujeitos, foi-lhes requerido que seleccionassem uma das opções apresentadas ou que sugerissem outra. Uma das alternativas apresentadas afirmava que a arte consistia num objeto ou atividade com valor somente estético, enquanto a outra relacionava a arte a um valor subjetivo, emocional, conceitual ou comunicativo. Através do gráfico 39 é possível constatar que a maioria dos 73 inquiridos, mais precisamente 85% (62 indivíduos) associou o conceito de arte a ambas as opções em simultâneo. Outros nove inquiridos (12,3%) associou a arte somente à segunda alternativa, descartando a ligação desta à representação de algo simplesmente “belo”. Contrariamente, os dois sujeitos restantes (2,7%) restringiram o seu conceito de arte a objetos ou atividades com valor estético.



**Gráfico 39** - Perspetiva dos inquiridos sobre as funções da arte.

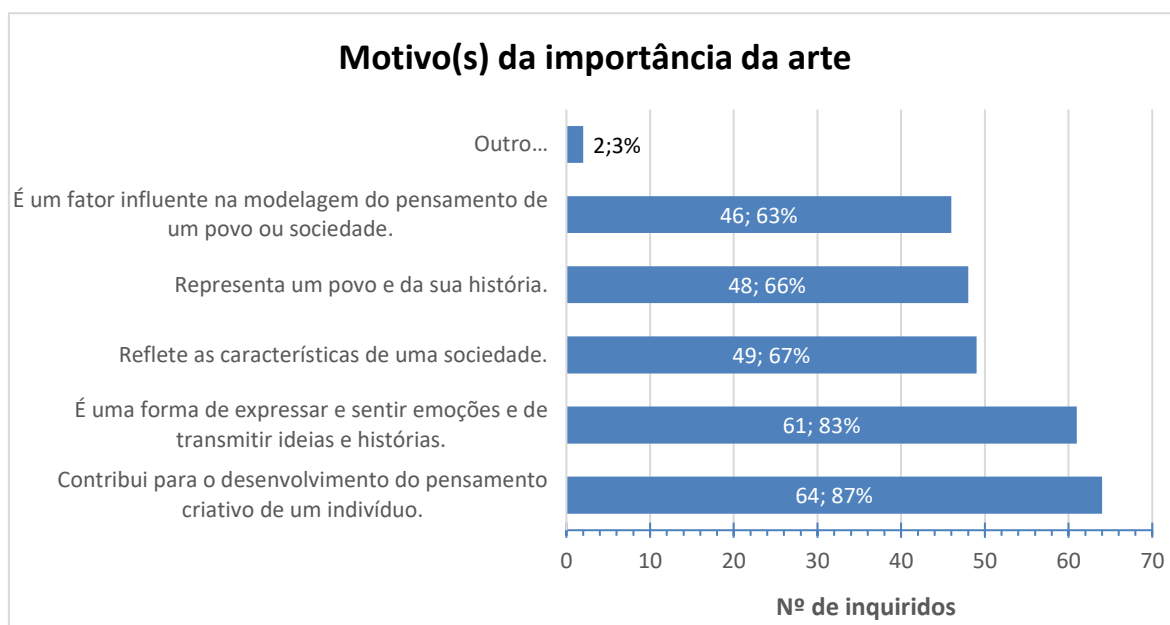
Na questão 10.2, de modo a complementar as respostas à questão anterior, foi apresentada aos professores uma lista de possíveis “informações” que a arte poderia transmitir ou representar ao público, sendo pedido que seleccionassem os pontos que, na sua perspetiva, se adequavam. As respostas a esta questão encontram-se representadas no gráfico 39, sendo visível que quase a totalidade dos inquiridos, 97% (71) associam a arte à transmissão de sentimentos, ideias, conceitos, mensagens, etc.. Como segunda alternativa mais escolhida encontrou-se a transmissão/representação de uma corrente de pensamento e de uma época histórica, tendo ambas uma incidência de 63% (46 sujeitos). Com uma menor percentagem de escolha, embora ainda significativa, encontrou-se a caracterização de um estilo com 56% (41) e de um espaço geográfico específico com 44% (32). Um dos professores sugeriu, adicionalmente, outra alternativa, afirmando que a arte é “tudo o que possa brotar de quem a faz e que seja aceite por um determinado número de público”.



**Gráfico 40** - Perspetiva dos inquiridos sobre a importância da arte na sociedade.

Seguidamente, procurou-se averiguar o ponto de vista dos docentes sobre nível de importância da arte na sociedade e a razão desta.

Conforme o gráfico 40 representa, 94,5% defenderam a importância da arte, considerando-a como “muito importante” (79,5%, 58 inquiridos) ou “importante” (15%, 11 inquiridos). Os restantes quatro professores (5,5%) mantiveram na neutralidade em relação à relevância da arte para a sociedade, considerando-a como “razoavelmente importante”.



**Gráfico 41** - Perspetiva dos inquiridos sobre o(s) motivo(s) da importância da arte.

Sobre os motivos da importância da arte, os inquiridos tiveram a oportunidade de selecionar várias respostas, justificando-a pelo facto de contribuir para o desenvolvimento criativo dos indivíduos, com 87% (64 professores) de incidência, e de se tratar de um meio de expressão (de transmitir e sentir emoções) e comunicação (de, por exemplo, ideias e histórias), tendo uma percentagem de escolha de 83% (61). Numa percentagem menor, mas ainda bastante significativa, a relevância das artes é justificada pelo facto de esta refletir as características de uma sociedade, com 67% de incidência (49 inquiridos), de poder representar um povo e da sua história, com 66% (48), e por ser considerada um fator influente na modelagem dos pensamentos de um povo ou sociedade, com 63% (46). Por fim, dois dos inquiridos, acrescentaram fundamentos adicionais para a importância das artes, afirmando um destes que as artes eram “uma inerência humana” e o outro que “eleva e liberta o ser humano de todas as suas limitações”, vendo a arte como uma necessidade humana e relacionando-a, de certo modo, ao estado de espírito e/ou psicológico.

### 5.2.2. A multiculturalidade no contexto de sala de aula

Sobre a existência de alunos de naturalidade estrangeira nas turmas dos professores inquiridos (questão 12 e 12.1), os resultados obtidos mostraram-se bastante equiparados (gráfico 42), sendo que 49,3% (36 docentes) responderam negativamente e 50,7% (37) afirmativamente. Aos 37 inquiridos que responderam positivamente foi requerido que identificassem as nacionalidades estrangeiras que faziam parte das suas turmas (gráfico 43). Dentro destas, as mais referidas foram a ucraniana (10), brasileira (9), inglesa (7), espanhola (6), angolana (5), venezuelana (5), francesa (4) e italiana (3).

Com um menor número de referências encontraram-se, com apenas duas menções cada, as nacionalidades belga, chinesa, indiana e russa e, com apenas uma alusão cada, a bermudense, cazaquistã, eslovena, iraniana, japonesa, marroquina, moçambicana, moldava, peruana, romena, sérvia, sueca, sul coreana e timorense. Consta-se, nesta amostra alguma variedade de alunos estrangeiros, provenientes principalmente da região Europeia (Oriental, Setentrional, Meridional e Ocidental) e da Asiática (Oriental, Central, Meridional, Sudeste e Sudoeste), mas também da América (nomeadamente, do Sul) e de África (Oriental, Central, Ocidental, Norte e Austral/Meridional).

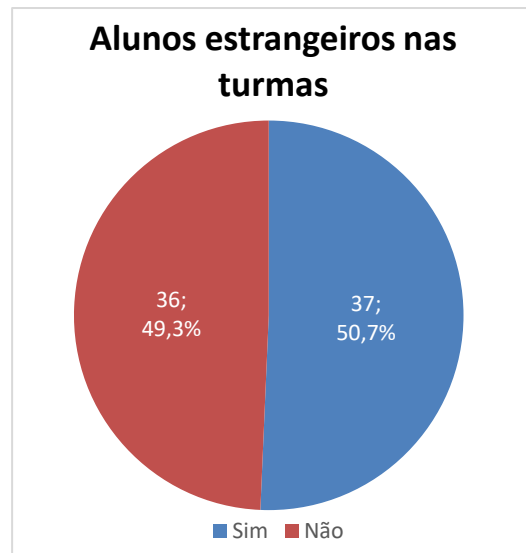
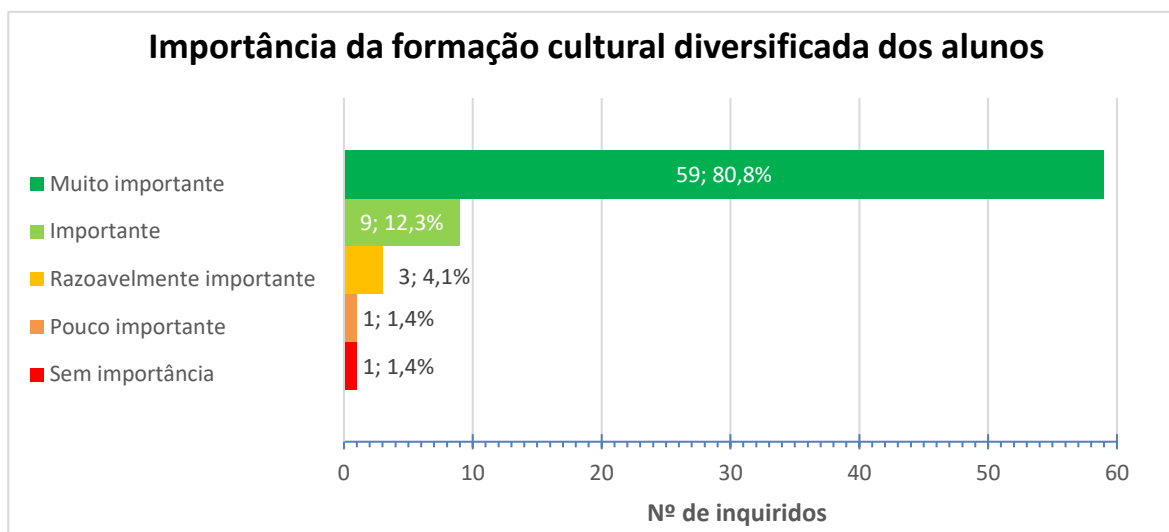


Gráfico 42 - Existência de alunos estrangeiros nas turmas dos docentes.

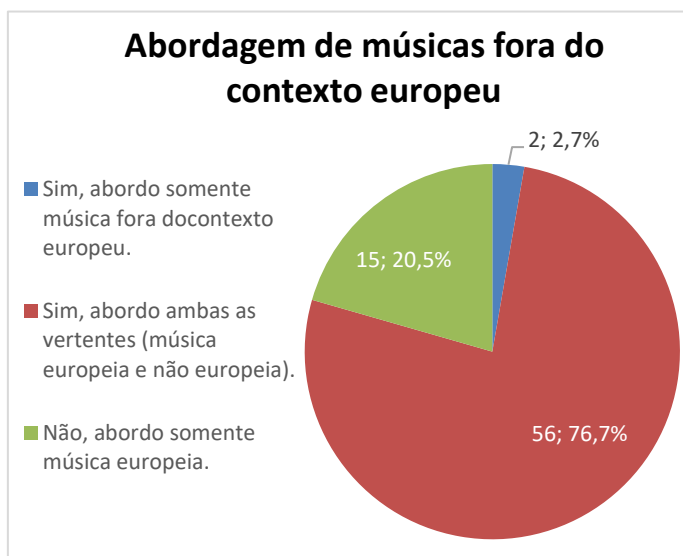


Gráfico 43 - Nacionalidades estrangeiras das turmas dos docentes.



**Gráfico 44** - Perspetiva dos inquiridos sobre o nível de importância da formação cultural diversificada dos alunos.

Em relação à importância de fornecer aos alunos uma formação cultural diversificada (gráfico 44), 93% (68) dos professores defenderam a sua importância, tendo 80,8% (59) afirmado que esta era “muito importante” e 12,3% (9) que era “importante”. Sobre os restantes inquiridos, 4,1% (três) mantiveram-se na neutralidade, considerando a formação cultural diversificada como “razoavelmente importante”, e 2,8% (dois inquiridos) desconsiderou a sua importância, afirmando um destes que esta era “pouco importante” (um inquirido; 1,4%) e o outro que não tinha qualquer importância (um; 1,4%).



**Gráfico 45** - Abordagem de músicas consideradas fora do contexto europeu nas aulas de música.

Na questão 14 (gráfico 45), os participantes foram questionados se abordavam nas suas aulas músicas consideradas fora do contexto europeu, à qual 76,7% (56 sujeitos) respondeu afirmativamente e que abordava tanto música europeia como não europeia nas suas aulas, 20,5% (15) declarou que “não” e que abordava somente música inserida do contexto europeu e, 2,7% (dois) afirmou tratar nas suas aulas apenas música fora do contexto europeu.

Com base nas respostas fornecidas na questão anterior do questionário, a questão 15 (15.1., 15.2. e 15.3.) procurou averiguar a origem geográfica, géneros e a época do repertório utilizado pelos docentes. De modo a tornar mais claro esta parte da análise foram atribuídos grupos a cada conjunto de respostas da pergunta 14: o *Grupo A* serão os docentes que afirmaram abordar somente música fora do contexto europeu; o *Grupo B* será o conjunto de inquiridos que declarou abordar tanto música da região europeia como fora desta; e o *Grupo C* tratar-se-á dos docentes que utilizam somente música europeia nas suas aulas.

### **Grupo A – “Abordagem de música somente não europeia nas aulas”**

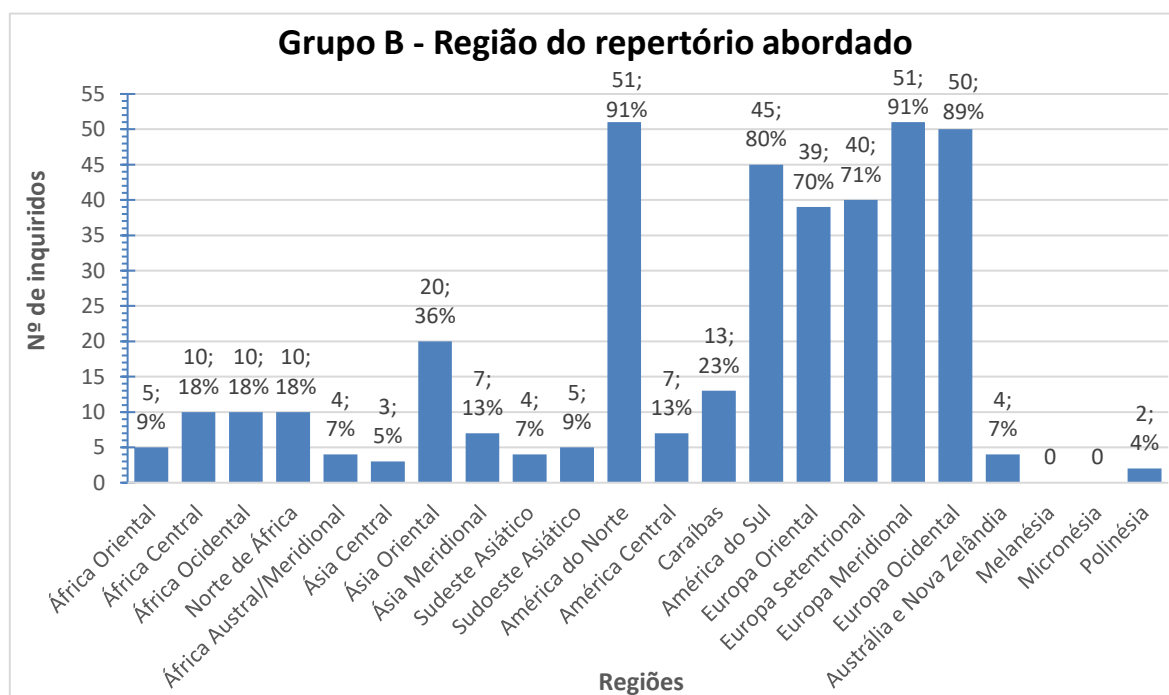
Relativamente à região de origem do repertório abordado, dos dois inquiridos que formaram o *Grupo A*, um listou a América (do Norte, Central, do Sul e as Caraíbas), enquanto o outro referiu a África Ocidental e a Ásia Oriental.

Quanto aos géneros abordados, ambos disseram comumente utilizar música erudita não europeia, ligeira, rock e tradicional, enquanto um destes acrescentou ainda o choro, jazz, pop, reggae, samba e tango dentre os géneros musicais constituintes das suas aulas.

Em relação à(s) época(s) de composição do repertório musical empregado nas aulas um dos inquiridos afirmou desconhecer sobre a mesma e o outro listou os períodos entre o século XV e o XXI.

### **Grupo B – “Abordagem de repertório do contexto europeu e fora deste”**

Como já referido anteriormente, o *Grupo B* foi constituído por 56 inquiridos, que afirmaram empregar repertório de um leque variado de regiões (não se limitando à europa).



**Gráfico 46** - Representação da quantidade de inquiridos do Grupo B por região de origem do repertório abordado.

No que diz respeito às regiões do mundo das quais se originam o repertório abordado nas aulas, os continentes mais referidos foram a Europa e a América (gráfico 46). Dentro da Europa notou-se uma ênfase na zona Meridional (Itália, Portugal, Espanha), com um foco de 91% (51 inquiridos) e na Ocidental (Alemanha, França, Áustria), com uma percentagem de 89% (50). No entanto, região a Setentrional (Noruega, Reino Unido, Estónia) e a Oriental (Rússia, Polónia, Ucrânia) demonstraram igualmente uma percentagem de peso, alcançando a primeira uma percentagem de 71% (40) e a segunda de 70% (39). Já em relação ao continente americano observou-se um número maior de referências ao Norte (Canadá, Estados Unidos, México), com 91% (51), e do Sul, com 80% (45).

Com um número de alusões, situado entre dez e vinte professores, encontrou-se a Ásia Oriental (China, Japão, Coreia, Mongólia), com 36% (20 sujeitos); as Caraíbas (Jamaica, Cuba, Porto Rico), com 23% (13); e a zona Norte (Egito, Marrocos, Tunísia), Central (Angola, Congo, São Tomé e Príncipe) e Ocidental (Cabo-verde, Nigéria, Senegal), do continente Africano, com uma incidência de 18% (dez). Referenciados com menor frequência, menos do que dez, registaram-se: a Ásia Meridional (Índia, Nepal, Paquistão), com 7 menções (13%); a África Oriental (Madagáscar, Moçambique, Quénia) e o Sudoeste Asiático (Turquia, Chipre, Iraque, Israel), com cinco (9%); a África Austral/Meridional (África do Sul, Namíbia), o Sudeste Asiático (Tailândia, Filipinas, Indonésia) e a Austrália e Nova Zelândia (Austrália, Nova Zelândia, Ilha Nortfolk), com quatro alusões (7%); a Ásia Central (Afeganistão, Cazaquistão) com três (5%); e com apenas duas menções (4%), a Polinésia (Ilhas Cook, Polinésia Francesa, Tonga).

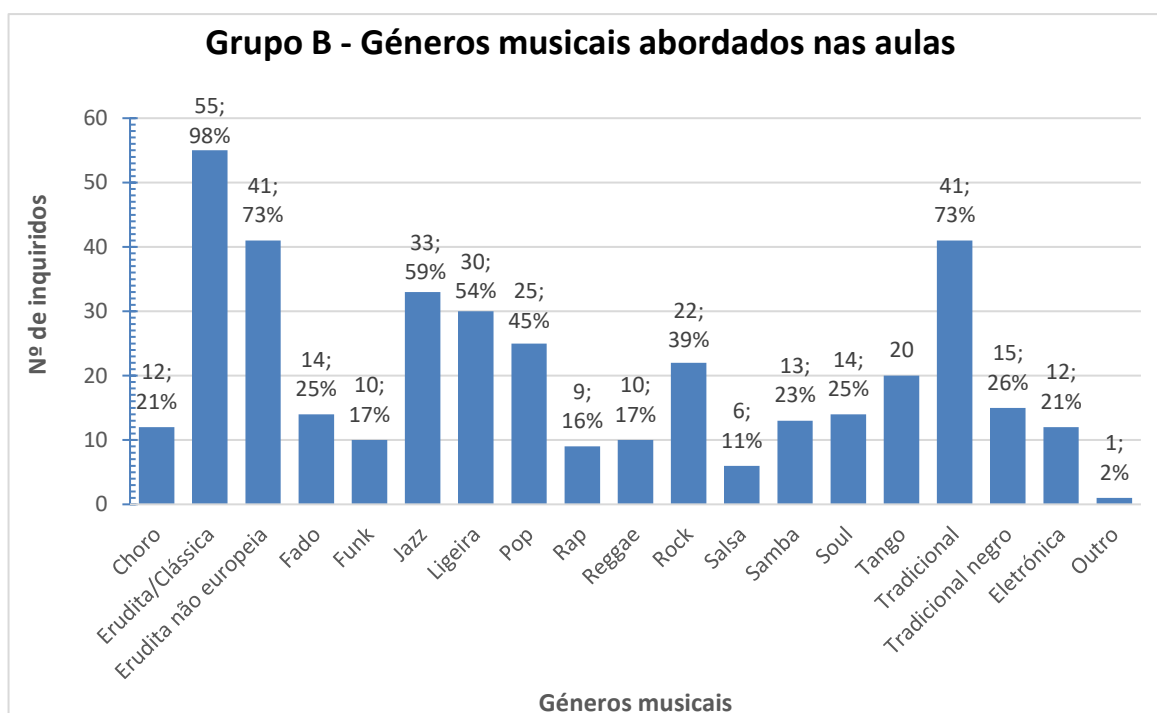
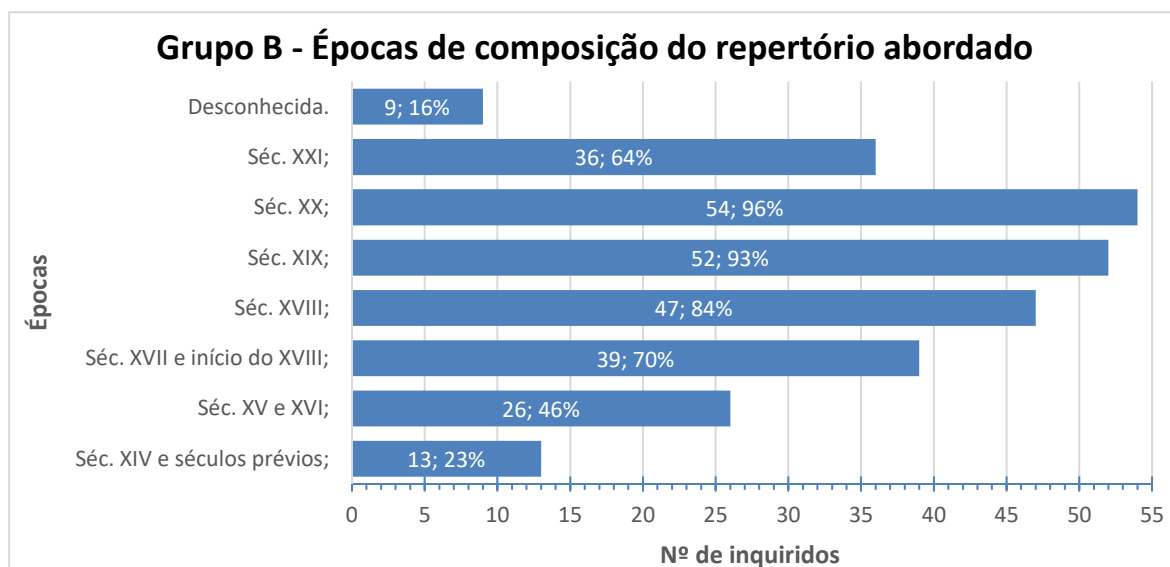


Gráfico 47 - Representação do nº de inquiridos por género musical abordado.

Quanto aos géneros de música abordados, representados no gráfico 47, os inquiridos que formam o *Grupo B* demonstraram uma preferência pela música erudita europeia, sendo a dominante com 98% (referência de 55 inquiridos), e pela erudita fora do contexto europeu e a tradicional, ambas com 73% (41) de incidência. A seguir a estes géneros situam-se: o jazz, com 59% (33 inquiridos); a música ligeira, com 54% (30); a música pop, com uma percentagem de 45% (25); o rock com 39% (22); o tango, com 36% (20); o tradicional negro, com 26% (15); o soul e o fado, com 25% (14). Com um menor número de referências pelos inquiridos (incidência menor a 25%) averiguou-se: o samba, com 23% (13 docentes); o choro e a música eletrónica, com 21% (12); o funk e o reggae, com uma percentagem de 18% (dez); o rap, com 16% das menções (nove); e a salsa, com apenas 11% (seis). Um dos inquiridos (2%) acrescentou ainda abordar música popular brasileira nas suas aulas.



**Gráfico 48** - Representação do nº de inquiridos do Grupo B por época de composição do repertório abordado.

Conforme representado no gráfico 48, sobre as épocas de composição do repertório trabalhado nas aulas do *Grupo B*, o período entre o século XVII e o XX foram os mais mencionados, com uma percentagem acima dos 70%, alcançando, o século XIX os 93% (52), o século XX os 96% (54), o séc. XVIII os 84% (47) e o séc. XVII/início do séc. XVIII os 70% (39 sujeitos). Seguem-se os séculos XV e XVI, com 46% (26 professores), e o século XX, com 64% (36). O repertório anterior ao século XIV (inclusive) mostrou-se o menos trabalhado nas aulas, com somente 23% (13). Cerca de 16% (nove inquiridos) mencionaram desconhecer a época do repertório abordado.

### Grupo C – “Abordagem de repertório somente europeu”

O Grupo C foi composto por 15 elementos, que na questão 14 afirmaram abordar exclusivamente repertório europeu nas suas aulas.

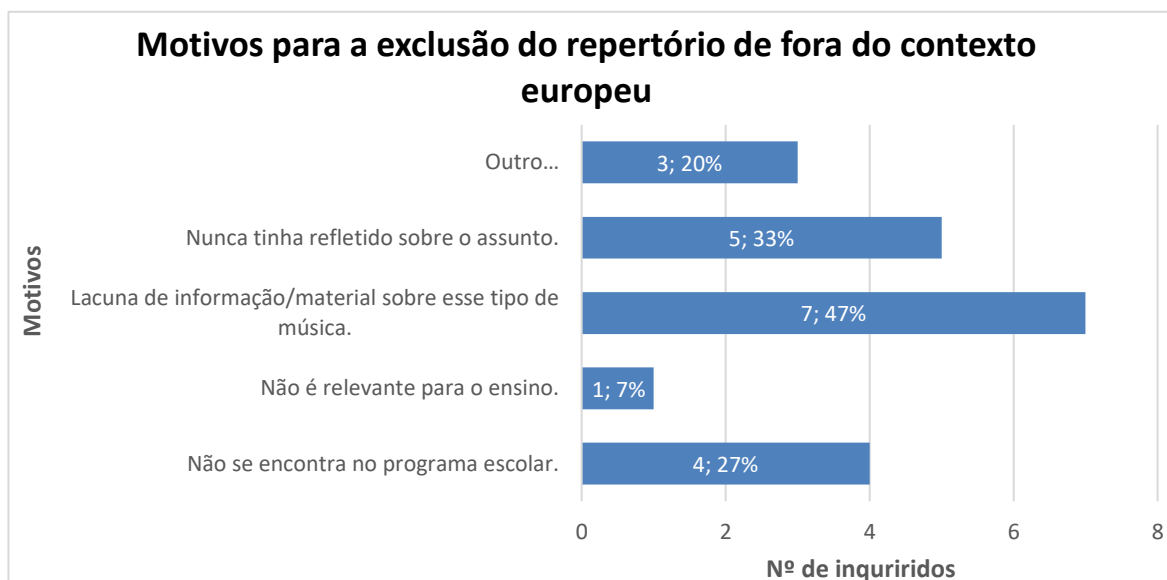
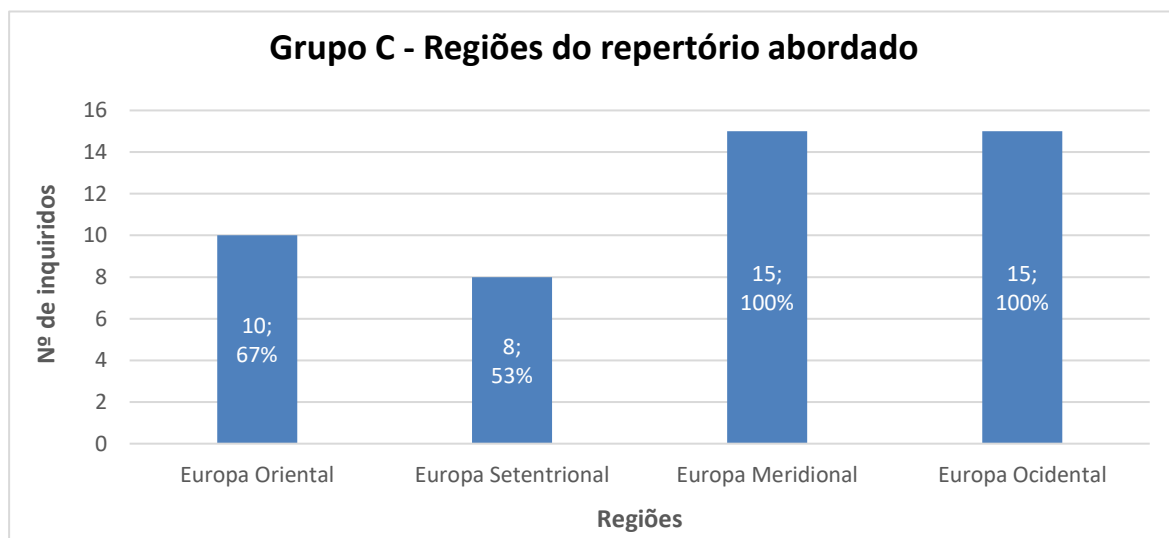


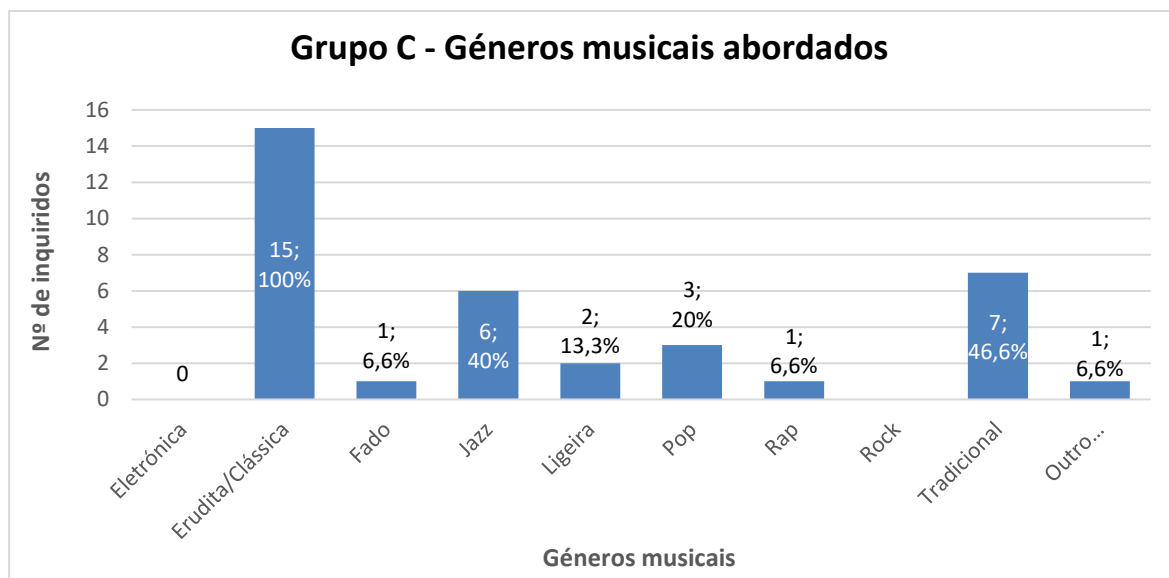
Gráfico 49 - Motivos para a exclusão do repertório de fora do contexto europeu nas aulas do Grupo C.

A estes inquiridos foi efetuada uma pergunta adicional, no sentido de averiguar os motivos para a omissão do repertório de fora do contexto europeu (questão 14.c), podendo estes selecionar respostas pré-definidas e/ou redigir uma outra que considerassem adequada. Como observado no gráfico 49, 47% (sete) referiu existir “uma lacuna de informação ou material sobre esse tipo de música”, 33% (cinco) declarou “nunca ter refletido sobre o assunto”, 27% (quatro) justificou-se pela ausência deste tipo de música nos programas escolares e 7% (um) afirmou que este não era relevante para o ensino. Três inquiridos forneceram ainda outras justificações para além das previamente apresentadas, tendo-se relacionado os seus motivos à preservação da cultura do seu meio envolvente (onde foi criado[a] e vive), ao tipo de ensino e instrumento lecionado e ao enraizamento pelo repertório denominado de “mundo ocidental”.



**Gráfico 50** - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por região de origem do repertório abordado.

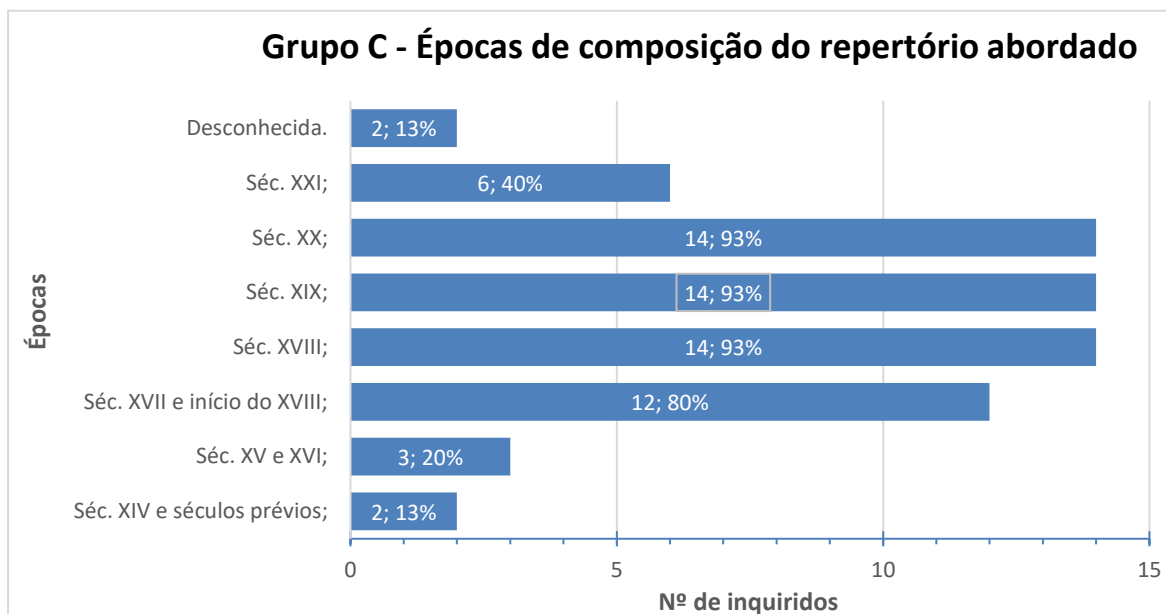
Conforme se observa no gráfico 50, as regiões europeias que os inquiridos do *Grupo C* abordam nas aulas incidem mais na zona Meridional (Itália, Portugal, Espanha, etc.) e Ocidental (Alemanha, França, Áustria, etc.), tendo estas obtido a totalidade percentual. A seguir a estes encontram-se a Europa Oriental (Rússia, Polónia, Ucrânia), com 67% (menção de dez inquiridos), e a Setentrional (Noruega, Reino Unido, Estónia), com 53% (8).



**Gráfico 51** - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por género musical abordado.

Relativamente aos géneros musicais (gráfico 51), o mais abordado pelo *Grupo C* mostra-se a música erudita, sendo referida por todos os docentes. Posteriormente, segue-se a música tradicional com uma percentagem de 46,6% (referência de sete docentes), o jazz com 40% (seis), a música pop com 20% (três) e a música ligeira com 13,3% (dois). Com menor número de referências, apenas um inquirido por género

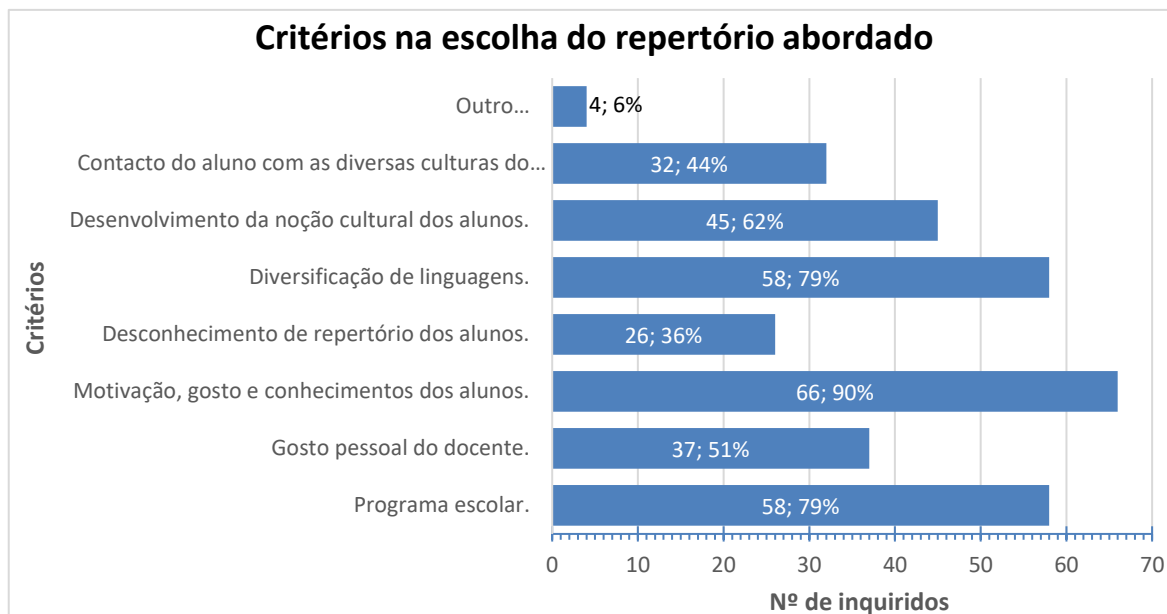
(6,6%), encontram-se o fado e o rap. Um dos professores adicionou um género à lista fornecida, listando musicais como um dos géneros musicais tratados nas suas aulas.



**Gráfico 52** - Representação do nº de inquiridos do Grupo C por época do repertório abordado.

Relativamente às épocas de composição do repertório tratado pelo *Grupo C*, este situa-se, com maior foco, entre o século XVII e o XX, tendo o século XVII/inícios do XVIII sido referenciado por 80% (12 professores) e os restantes (séculos XVIII, XIX e XX) por 93% (14) dos elementos do grupo. O período do século XX e do séc. XV/XVI foi também mencionado algumas vezes, tendo o primeiro uma incidência de 40% (seis) e o segundo de 30% (três). Com apenas 13% (dois) das alusões encontrou-se os séculos XIV e anteriores e o desconhecimento sobre a época de composição de algum do repertório trabalhado.

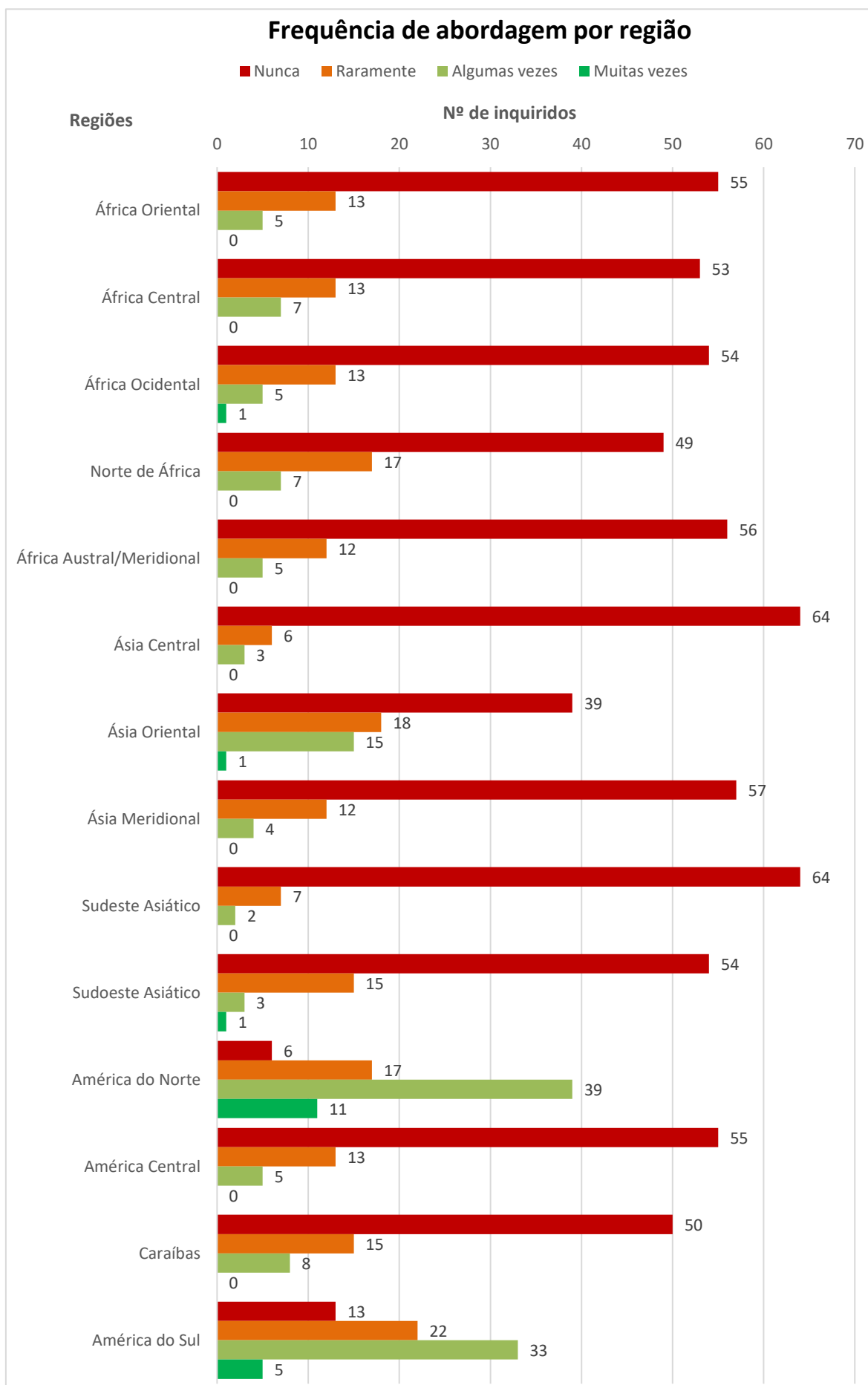
Através da análise e comparação das respostas à questão 15 (15.1., 15.2., 15.3.) dos três conjuntos de inquiridos foi possível averiguar, de uma perspetiva geral, tendências e similaridades entre os mesmos. Em termos de regiões mundiais das quais se originam o repertório abordado nota-se a predominância da Europa Meridional e ocidental, mas também uma forte presença da setentrional e da oriental. Fora esta, muito comumente foi referida a América do Norte e do Sul como os territórios de origem das músicas abordadas nas aulas. Relativamente às épocas de composição destas, o período entre o século XVII e o XXI mostrou-se o mais comumente identificado. Quanto aos géneros musicais tratados, a música erudita e a tradicional mostrou-se dominante, seguida pela ligeira e, ainda que com menos proporção, pelo jazz e o pop.

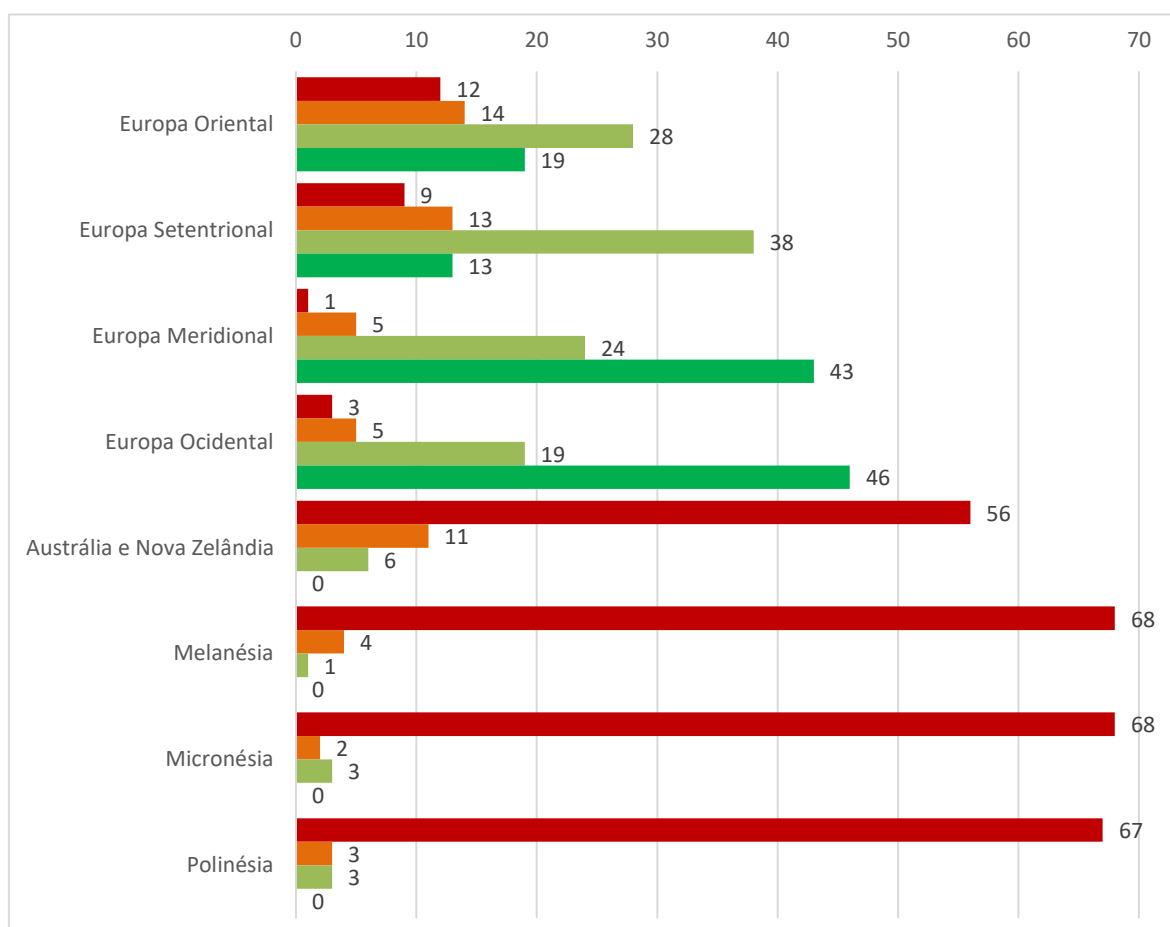


**Gráfico 53** - Representa o dos critérios na escolha do repertório abordado pelo n  de inquiridos.

Na pergunta 16 do questionário, os 73 inquiridos foram questionados sobre os seus critérios na escolha do repertório trabalhado nas suas aulas. Como se pode constatar no gráfico 53, a grande maioria dos professores, mais especificamente 90% (66), declarou ter em considera o a “motiva o, gosto e conhecimentos dos alunos”, 79% (58) afirmou considerar a “diversifica o de linguagens” e os conteúdos no programa escolar e 62% (45) tem em conta o “desenvolvimento da no o cultural dos alunos”. Com menor propor o, encontrou-se o critério de escolha baseado no “gosto pessoal do docente”, com 51% (37), no “contacto do aluno com as diversas culturas do mundo”, com 44% (33) de incidência, e o “desconhecimento de repertório dos alunos”, com apenas 36% (26). Quatro dos inquiridos acrescentaram ainda outros critérios para a escolha do repertório trabalhado, relacionando-se três destes com a necessidade pedagógica, como o ensino-aprendizagem de um estilo, desenvolvimento técnico do instrumento, penaliza o, coordena o motora, etc., e outro inquirido todo o repertório considerado como formativo para os estudantes.

A questão 17 teve como objetivo averiguar a frequência com que os docentes abordavam conteúdos nas suas aulas através de músicas das várias regiões do mundo existentes, sendo-lhes requerido que assinalassem na escala apresentada o nível adequado. Os resultados desta questão encontram-se representados no gráfico 54.



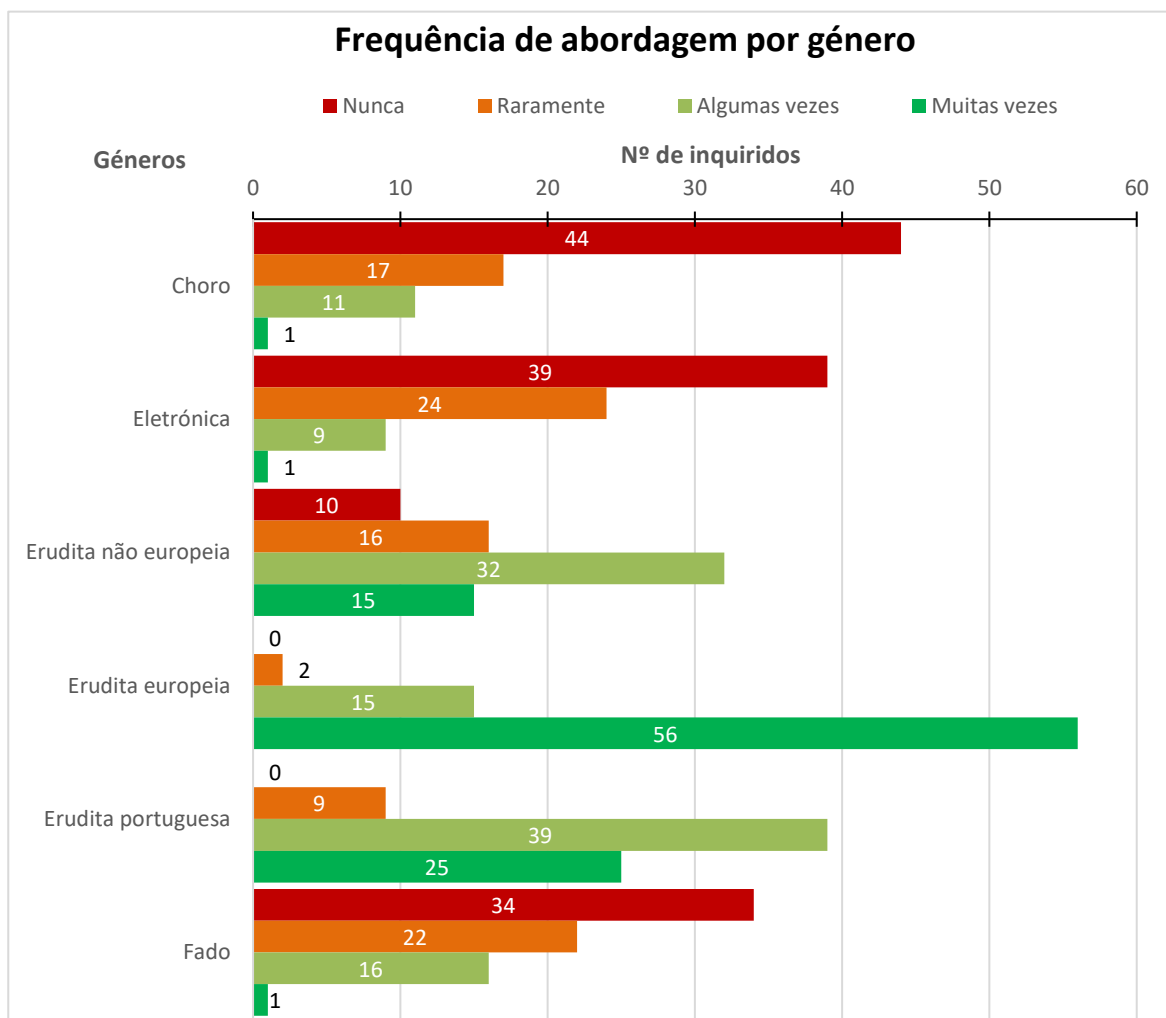


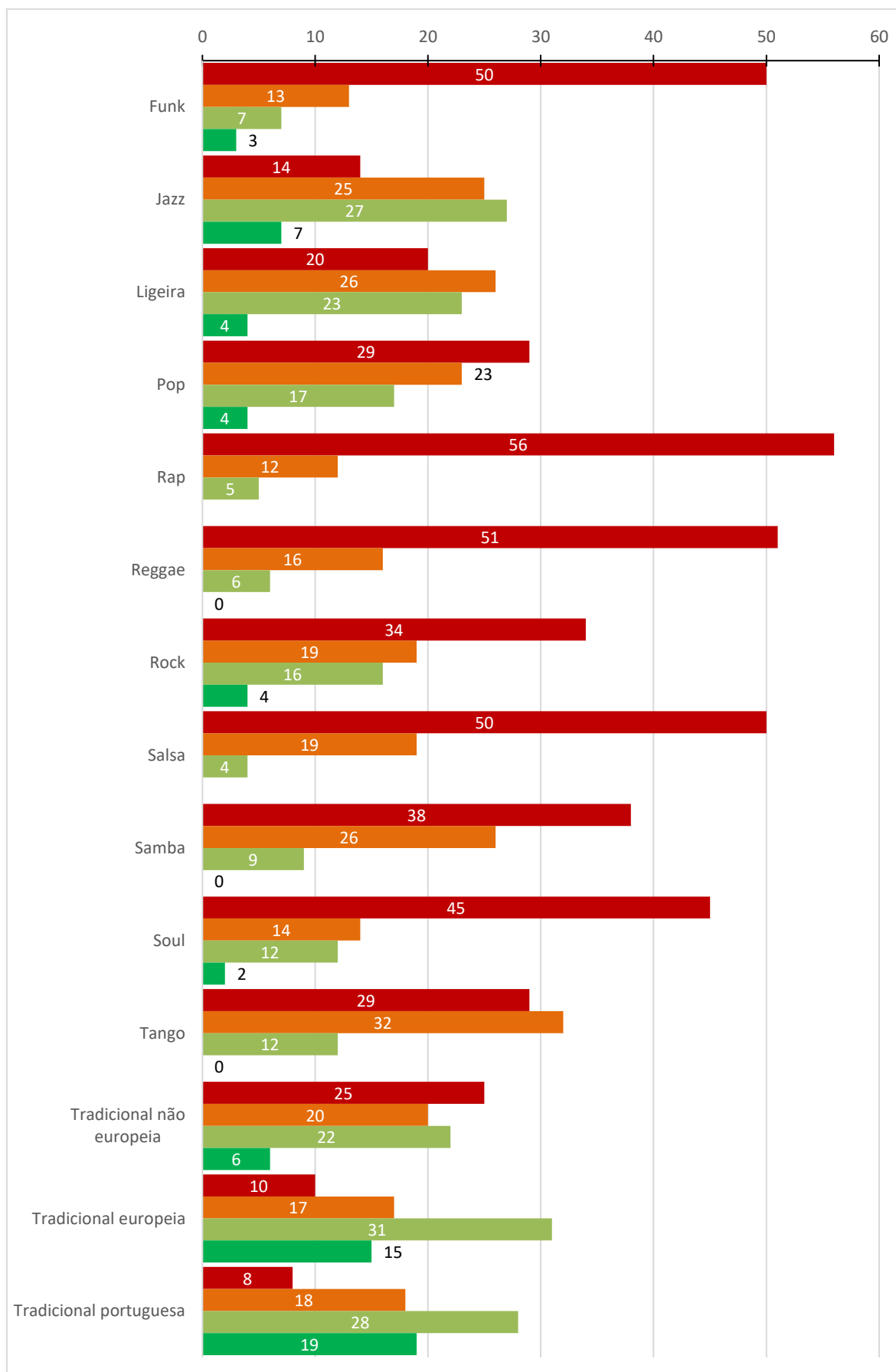
**Gráfico 54** - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com repertório das várias regiões do mundo.

Os inquiridos, no geral, mostraram utilizar com bastante menos frequência repertório proveniente das regiões de África, Ásia, América (Central e Caraíbas) e Oceânia, com exceção de algumas áreas em específico, alcançando sempre uma percentagem acima dos 70% e chegando a um máximo de 98%, nas frequências negativas “nunca” e “raramente”. As exceções referidas foram: a América do Norte, que obteve 68% nas frequências positivas (“algumas vezes” e “muitas vezes”); a América do Sul, na qual se observou um relativo equilíbrio entre as vertentes negativa e positiva, tendo a primeira 48% de incidência e a segunda 52%; e na Ásia oriental, que apesar de se inclinar mais para a frequência negativa, apresentou um valor positivo significativo (em comparação com as outras regiões asiáticas), atingindo uma percentagem de 21% (16 inquiridos). As regiões originárias do repertório mais frequentemente utilizado (situando-se a maior parte no nível “algumas vezes” e “muitas vezes”) abrange a Europa, com percentagens sempre acima dos 60% e alcançando um máximo de 92%, existindo uma maior ênfase na zona ocidental e meridional, respetivamente com 89% e 92%, e ligeiramente menor na setentrional e oriental, com 64% e 69%.

Através da comparação com as informações adquiridas na questão 15, é possível notar, de uma perspetiva global, uma concordância de resultados sobre as regiões mais frequentemente utilizadas ou abordadas no ensino de música: a Europa, com mais incidência na zona meridional e ocidental e ligeiramente menor na setentrional e oriental; e a América, do Norte e do Sul. As restantes áreas geográficas pertencentes à América (central e caraíbas), África, Ásia e Oceânia obtiveram, no geral, um foco quase total na frequência negativa (níveis “nunca” ou “raramente”).

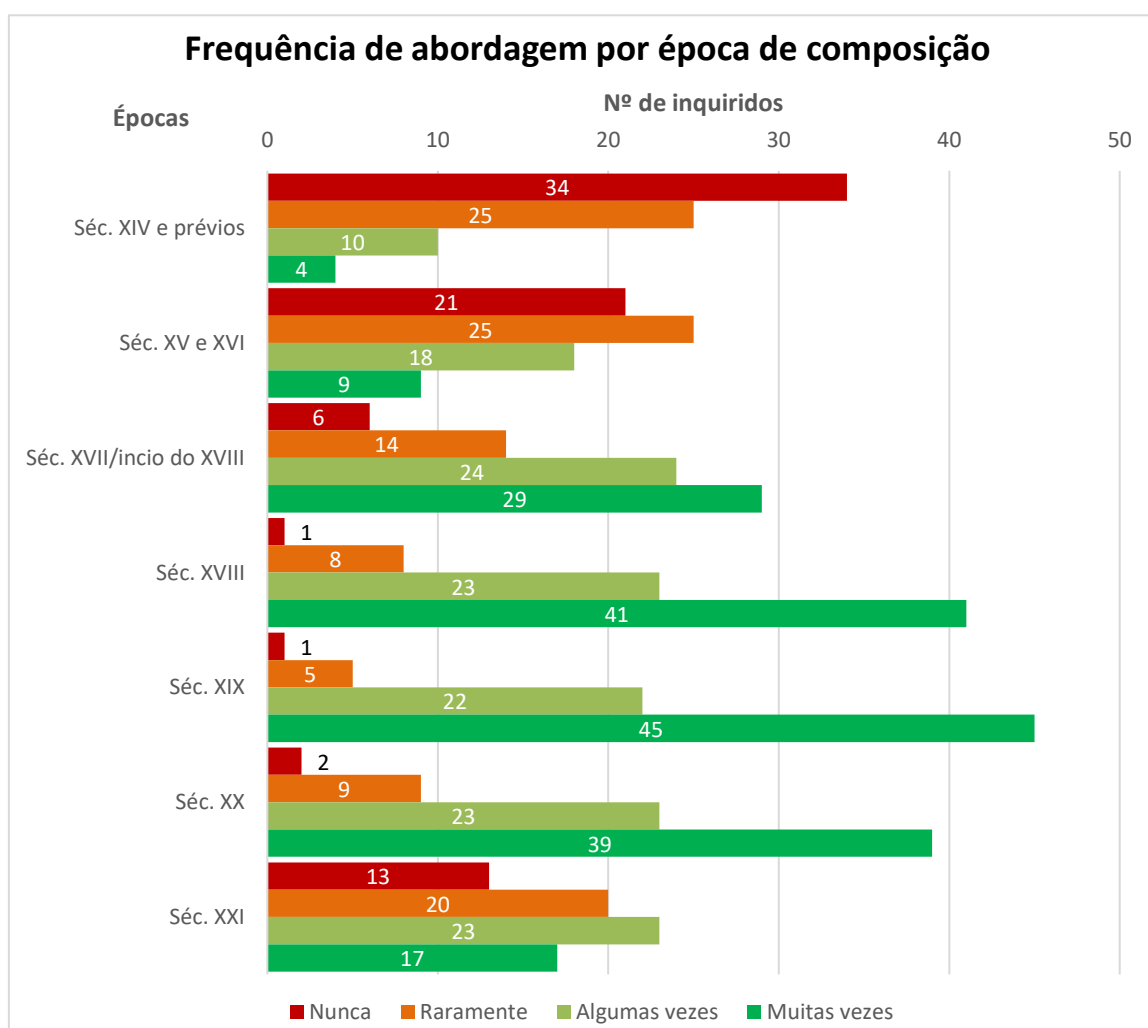
É, no entanto, importante referir que, através de uma análise mais individualizada dos inquiridos, se notou a existência de algumas incongruências em relação às afirmações de alguns inquiridos. Apesar dos resultados obtidos nos grupos da questão 14 e 15 (15.1., 15.2. e 15.3.) averiguaram-se duas situações: na primeira verificou-se que os inquiridos afirmaram “utilizar somente músicas de fora do contexto europeu” nesta questão selecionaram mais regiões do que as referidas anteriormente e incluíram também a Europa nas suas respostas à questão 17; na segunda situação, observou-se que alguns professores que afirmaram abordar exclusivamente repertório de origem europeia incluíram nas suas respostas de frequência (questão 17) regiões de fora deste contexto. Ambas as situações levam à conclusão de que, na realidade, todos os inquiridos, com maior ou menor frequência, abordavam repertório enquadrado tanto do contexto europeu como de fora deste.





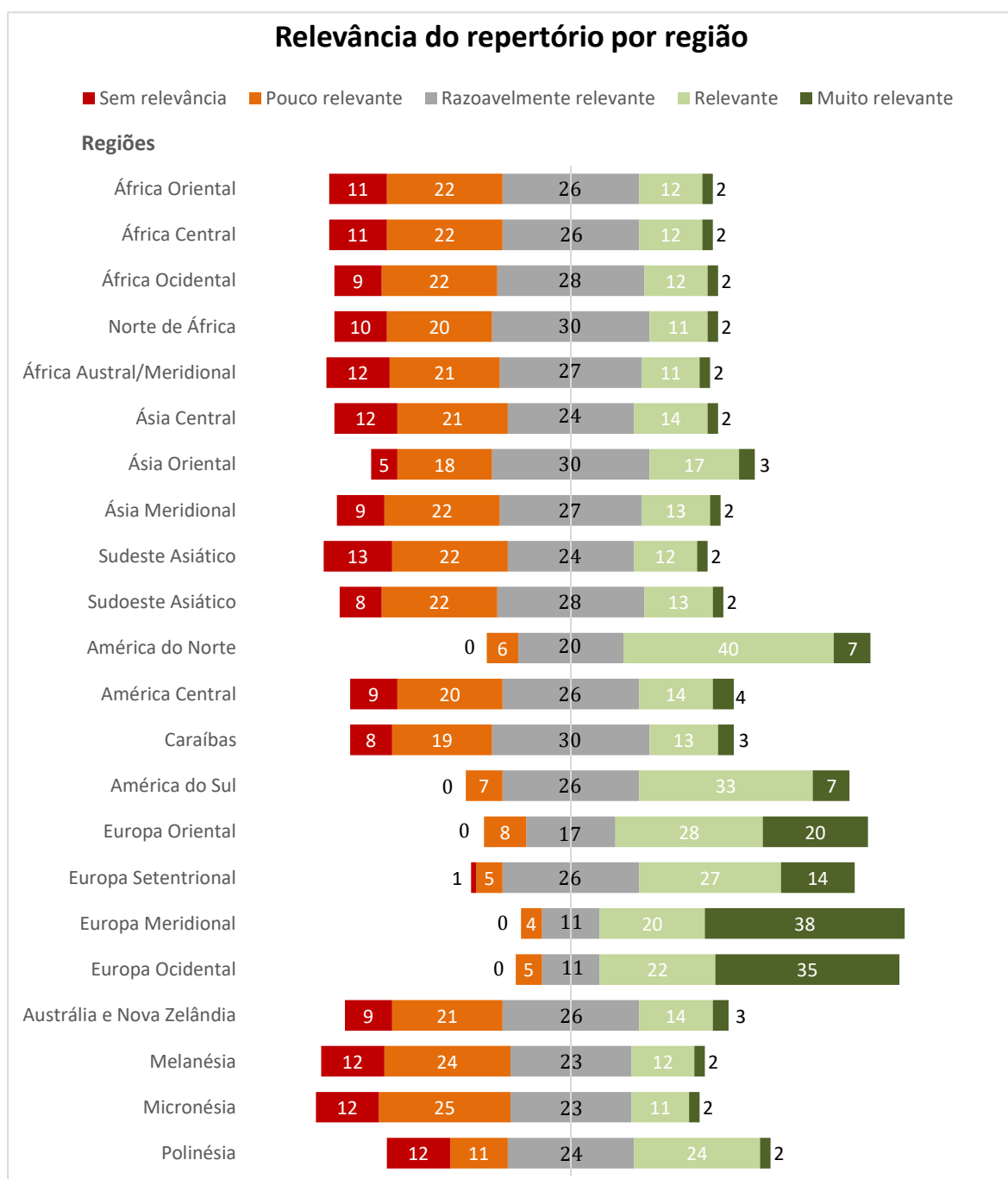
**Gráfico 55** - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com vários géneros musicais.

Sobre os géneros musicais abordados para lecionar conteúdos programáticos, como observado no gráfico 55, os mais frequentemente utilizados foram a música erudita (europeia, não europeia e portuguesa), a tradicional europeia e a tradicional portuguesa, com um valor percentual total nas frequências “algumas vezes” e “muitas vezes” situados acima dos 60% e atingindo um máximo de 97%. Com um valor percentual equipendente entre as frequências positivas e negativas encontra-se o *jazz*, tendo o primeiro 53% e o segundo 47%. Os géneros menos frequentemente utilizados, com percentagens que variaram entre os 60% e os 90% nas categorias “nunca” e “raramente”, encontraram-se o choro, a música eletrónica, o fado, o funk, a música ligeira, pop, o rap, o reggae, o rock, a salsa, o samba, soul, o tango e a música tradicional não europeia. Ao comparar a frequência de abordagem de música erudita e de suas regiões de proveniência averiguou-se ainda que a europeia e portuguesa são as mais frequentemente tratadas nas aulas, alcançando respetivamente 97% e 87% de incidência, em comparação com a música erudita não europeia, com um valor percentual relativamente menor, de apenas 64%.



**Gráfico 56** - Representação da frequência de abordagem de conteúdos com música das várias épocas.

Quanto à frequência de abordagem por época de composição, através do gráfico 56 conclui-se que séculos prévios ao XIV (inclusive) e o período entre o Séc. XIV e o XVI são os menos frequentemente tratados nas aulas, alcançando uma percentagem nos níveis “nunca” e “raramente” entre 60% e 80%. No outro extremo, com mais frequência positiva (graus “algumas vezes” e “muitas vezes”), atingindo valores percentuais sempre acima dos 70% e um máximo de 92%, encontraram-se as épocas situadas entre os séculos XVII e XX. No que diz respeito ao século XXI a regularidade da utilização de repertório desta época mostrou-se relativamente equilibrada, tendo a vertente negativa obtido 45% de incidência e a positiva 55%.



**Gráfico 57 - Representação da relevância do repertório por região de origem.**

Na questão 20 procurou-se compreender a perspetiva dos professores sobre a relevância do repertório proveniente de cada região do mundo. Os resultados obtidos encontram-se representados no gráfico 58.

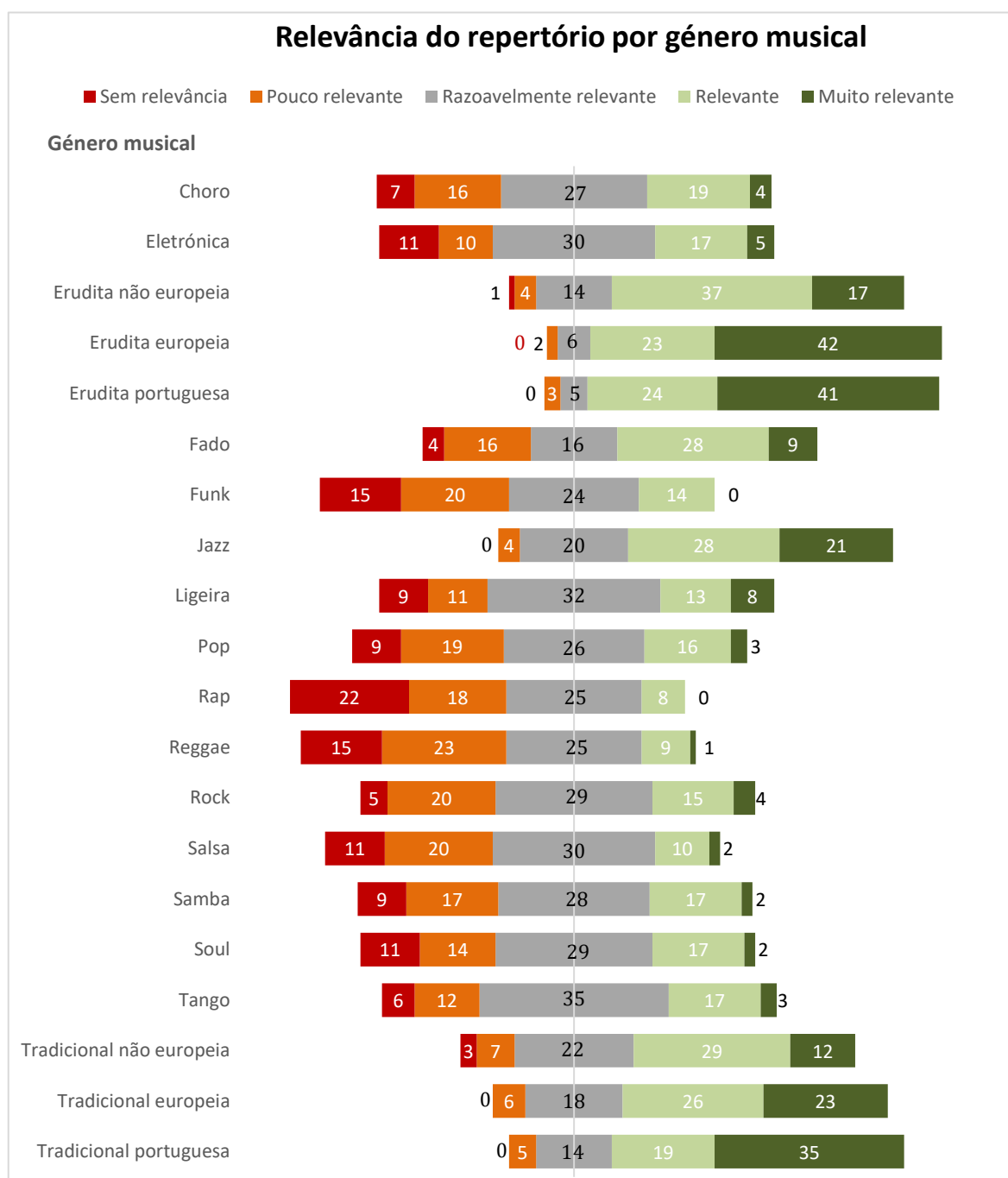
As músicas originárias das regiões do continente africano foram consideradas como “não relevantes” ou “pouco relevantes” pela maioria dos inquiridos, tendo obtido em média 43,8% de incidência. Dos restantes docentes, cerca de 37% qualificou a música africana como “razoavelmente relevante” e 19,1% como “relevante” ou “muito relevante”.

O repertório proveniente das áreas do continente asiático foi classificado, em média, como tendo uma relevância negativa (níveis da escala “sem relevância” e “pouco relevante”) por 41% e como positivamente relevante (“relevante” ou “muito relevante”) por apenas 22%. Na neutralidade (nível da escala “razoavelmente relevante”) situaram-se cerca de 37% dos inquiridos.

Quanto à relevância das músicas provenientes das regiões americanas, a América do Norte e do Sul obtiveram uma maior inclinação para o nível neutro, com uma média de 31,5% de incidência, e o extremo de relevância positivo, com 58,9%. O extremo negativo destas duas regiões teve o seu foco no nível “pouco relevante”, com um valor percentual de 8,5%. Relativamente ao repertório musical com origem na América central e nas Caraíbas, tanto os níveis de relevância negativos como os neutros, alcançaram uma média percentual uniforme, de 38,3% dos docentes. Apenas aproximadamente 23,2% dos inquiridos considerou a música destas zonas americanas como “relevante” e “muito relevante”.

O repertório originário das regiões europeias foi o que mais se destacou na extremidade positiva da escala de *likert*. Os valores percentuais obtidos nos níveis negativos da escala mostraram-se quase nulos, situando-se entre os 5% (quatro inquiridos) e os 10% (oito). Com uma perspetiva neutra, considerando como “razoavelmente relevante” a música do continente em questão, situaram-se um mínimo de 11 inquiridos e um máximo de 26, resultando numa média de 22%. No extremo positivo averiguou-se uma ligeira diferença percentual entre as regiões europeias oriental e setentrional, que nos níveis “relevante” ou “muito relevante” atingiram uma mediana de 60%, e as zonas meridional e ocidental, que chegaram a 78%.

Em relação à música procedente das regiões pertencentes à Oceânia, com exceção da Polinésia, uma média de 46,6% considerou-a como não sendo relevante ou “pouco relevante”, 32,9% “razoavelmente relevante” e 20,5% como “relevante” ou “muito relevante”. Quanto à Polinésia, os valores percentuais mostraram-se bastante uniformes, tendo o extremo negativo uma incidência de 31,5%, o nível neutro 32,9% e a extremidade positiva 35,6%.



**Gráfico 58** - Representação da relevância do repertório por género musical.

O gráfico 58 representa a perspetiva dos professores inquiridos sobre a relevância de alguns géneros musicais que foram previamente listados. É possível constatar que a música erudita, a tradicional e o *jazz* são os géneros musicais considerados mais relevantes. A música erudita europeia e portuguesa atingiu uma percentagem de incidência bastante alta na extremidade de relevância positiva (níveis da escala “relevante” ou “muito relevante”), chegando aos 89% (65 inquiridos), enquanto a música erudita de fora do contexto europeu teve ligeiramente menos percentagem, tendo acumulado 74% (54).

A música tradicional encontrou-se numa posição semelhante, no entanto, a vertente portuguesa foi a que obteve uma maior percentagem nos graus de relevância positiva, atingindo os 74% (54), seguida pela europeia com 67% (49) e pela tradicional não europeia com 56% (41). Na posição neutra (nível da escala “razoavelmente relevante”) encontraram-se, em média, 24,6% dos inquiridos (18 indivíduos) e na extremidade negativa 9,5% (sete).

Relativamente ao *jazz*, 5,5% (quatro) dos inquiridos classificou o género “pouco relevante”, 27,4% (20) “razoavelmente relevante” e a maioria, mais propriamente 67,1% (49), “relevante” ou “muito relevante”.

Ainda considerado como relevante, pela maioria dos inquiridos, constatou-se o fado, classificado como “relevante” ou “muito relevante” por 50,7% (37 docentes) dos professores, “razoavelmente relevante” por 21,9% (16) e “pouco relevante” ou “sem relevância” por 27,4% (20).

Considerados menos relevantes notou-se os géneros: *rap*, *funk*, *reggae* e *salsa*. O *rap* atingiu 54,8% (40 sujeitos) nos níveis de relevância negativa, somente 11% (oito) na positiva e 34,2% (25) na neutralidade. A este procedeu o *funk* e o *reggae* que obtiveram valores percentuais similares, tendo nos graus “sem relevância” e “pouco relevante”, o primeiro 48,9% (35) e o segundo 52% (38), no extremo positiva da escala o *funk* obteve 19,1% (14) e o *reggae* 13,69% (dez) e no ponto neutro (nível “razoavelmente relevante”) o primeiro alcançou os 32% (24) e o segundo 34,2% (25). A *salsa* mostrou-se equipendente no extremo negativo e neutro, alcançando 42,5% (31) no primeiro e 41,1% (30) no segundo, sendo considerado positivamente relevante por apenas 16,4% (12) dos professores.

Os restantes géneros, nomeadamente o choro, a música eletrónica, ligeira, pop, o rock, o samba, o soul e o tango, mostraram percentagens proporcionais com apenas ligeiras flutuações de valores entre si. Em média, estes alcançaram 32% (23 inquiridos) de incidência nos graus de relevância negativos, 41% (30) no nível neutro e 27% (20) nas categorias de relevância positiva.

A pergunta 22 do inquérito centrou-se na contribuição de músicas culturalmente diversificadas para a motivação dos alunos (gráfico 59). Dos 73 professores, 93% (68) declararam que “sim”, enquanto 6,8% (cinco) responderam negativamente. Na questão 22.1 foi pedido que os docentes especificassem de que forma é que o repertório multicultural podia motivar os alunos ou que justificassem o porquê de não o considerarem um agente motivacional. Na tabela 16 apresenta-se as respostas do primeiro grupo de inquiridos.

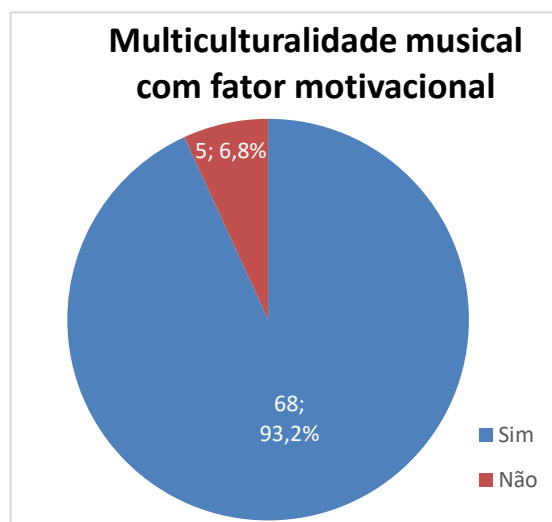


Gráfico 59 - Perspetiva dos inquiridos sobre a música de diferentes contextos culturais como fator de motivação para os alunos.

**Tabela 16** - Respostas dos inquiridos sobre a forma de contribuição do repertório culturalmente diversificado para a motivação dos alunos.

Categorias	Unidades de registo	Nº de unds. reg. (%)
<b>Desenvolvimento da criatividade;</b>	<p><b>Inq. 5</b> – “Através de histórias, novas culturas, novas línguas e novos conhecimentos. É importante que cada música seja acompanhada de um facto engraçado, interessante ou os <u>remeta para o imaginário</u> que se cruzara, algures, com um facto que será apresentado posteriormente.”</p> <p><b>Inq. 18</b> – “Essa diversidade pode mostrar tal parecenças, como diferenças com a música portuguesa. Enriquece o conhecimento cultural e chama atenção para sonoridades menos habituais que possam ser usadas como ferramentas no processo <u>criativo dos alunos.</u>”</p> <p><b>Inq. 41</b> – “Desde que seja integrada na construção de novos produtos musicais.”</p>	<p><b>6</b> (8,2%)</p>
<b>Curiosidade, gostos dos alunos e suas identificações culturais e/ou meios envolventes;</b>	<p><b>Inq. 3</b> – “O aluno deve experimentar a maior variedade possível de estilos musicais para <u>encontrar aquele que se identifica mais com ele.</u>”</p> <p><b>Inq. 14</b> – “A <u>curiosidade</u> por conhecer novas culturas, sonoridades, harmonias e ritmos pode ser uma fonte de motivação. Os alunos por vezes <u>gostam</u> muito de ouvir e tocar música que soe diferente do que estão habituados. <u>Por outro lado, alguns alunos também ficam muito motivados quando tocam música pop que já conheciam anteriormente.</u>”</p> <p><b>Inq. 19</b> – “Penso que contribui na construção dos alunos enquanto pessoas, pois <u>culturalmente serão mais conhecedores do meio que os rodeia</u> e os ajudará a <u>desenvolver a sua própria personalidade musical.</u>”</p> <p><b>Inq. 24</b> – “Os alunos <u>gostam</u> de conhecer a Cultura Musical do mundo.”</p> <p><b>Inq. 38</b> – “Estimulando a <u>curiosidade</u> para abordar diferentes géneros musicais a que, hoje em dia, estamos expostos, devido à globalização e às novas tendências de inclusão multicultural na produção artístico-musical.”</p> <p><b>Inq. 45</b> – “Vai ao encontro dos <u>gostos deles, por vezes da sua cultura.</u> Outras vezes são géneros</p>	<p><b>23</b> (31,5%)</p>

	que eles não conhecem mas aos quais reagem de forma positiva.”	
<b>Diversificação de linguagens musicais;</b> (estilos, harmonias, sonoridades tímbricas e/ou melódicas);	<p><b>Inq. 7</b> – “<u>Alarga o espectro de conhecimento dos alunos sobre as múltiplas sonoridades, formas e géneros musicais.</u> Tendencialmente os alunos apenas têm contacto com os géneros massificados da cultura ocidental. Uma abordagem que aposta no contacto com abordagens musicais completamente diversas enriquece o conhecimento dos alunos e desperta em alguns a curiosidade pelos pormenores desses “sons tão estranhos”.”</p> <p><b>Inq. 14</b> – “A curiosidade por <u>conhecer novas culturas, sonoridades, harmonias e ritmos</u> pode ser uma fonte de motivação. <u>Os alunos por vezes gostam muito de ouvir e tocar música que soe diferente do que estão habituados.</u> Por outro lado, alguns alunos também ficam muito motivados quando tocam música pop que já conheciam anteriormente.”</p> <p><b>Inq. 18</b> – “Essa diversidade pode mostrar tal pareências, como diferenças com a música portuguesa. Enriquece o conhecimento cultural e chama atenção para <u>sonoridades menos habituais</u> que possam ser usadas como ferramentas no processo criativo dos alunos.”</p> <p><b>Inq. 21</b> – “Dar a <u>conhecer diferentes estilos e diferentes abordagens perante o instrumento.</u>”</p> <p><b>Inq. 30</b> – “A maior abrangência e diversidade no programa de instrumento permite ao aluno <u>conhecer outros géneros musicais</u> com os quais se possa vir a identificar mais do que somente o repertório erudito, o que traz maior empenho e inerentemente um maior desenvolvimento das competências técnicas.”</p> <p><b>Inq. 65</b> – “Na minha opinião a formação de um músico deve ser o mais variada possível, contactando com o <u>maior número de estímulos diferentes</u> contribuindo significativamente não só para a sua formação profissional como <u>pessoal.</u> A motivação dos alunos consequentemente melhorará uma vez que <u>a diversidade oferecida será superior ao normal, aumentando o interesse pela disciplina e até mesmo pela cultura musical</u> - isto sempre acompanhado de uma contextualização da obra e da sua origem.”</p>	<b>27</b> (36,9%)

<p><b>- Diminuição da monotonia;</b></p>	<p><b>Inq. 36</b> - “Quanto maior e mais diversificado o conhecimento melhor e <u>mais estimulante é para o aluno</u>. O desconhecido provoca mistério e o mistério cria curiosidade, que por sua vez gera motivação e interesse.”</p> <p><b>Inq. 64</b> - “Fazer <u>repertório diversificado</u> contribui para que os <u>alunos não se cansam e mantenham o interesse</u>.”</p> <p><b>Inq. 71</b> - “A diversidade musical permite uma partilha entre várias culturas, o que é enriquecedor para os alunos. Além disso, pode ser uma ferramenta no combate da <u>monotonia das aulas</u>.”</p>	<p><b>6</b> (8,2%)</p>
<p><b>Desenvolvimento da noção e conhecimentos sobre as diversas culturas do mundo, suas linguagens musicais e contacto com as mesmas;</b></p>	<p><b>Inq. 6</b> - “<u>Em virtude das suas origens e cultura</u> será um fator de motivação.”</p> <p><b>Inq. 19</b> - “Penso que contribui na construção dos alunos enquanto pessoas, pois <u>culturalmente serão mais conhecedores do meio que os rodeia</u> e os ajudará a <u>desenvolver a sua própria personalidade musical</u>.”</p> <p><b>Inq. 20</b> - “Cada vez mais é importante perceber que somos Seres Humanos distintos e que por isso temos necessidades diferentes. Assim, é imperativo não só <u>aumentar a diversidade cultural para fomentar o conhecimento</u> como ir de encontro às necessidades individuais de cada um. Nesta medida, teremos não só um aumento de motivação individual como um respeito coletivo extremamente importante em qualquer civilização.”</p> <p><b>Inq. 35</b> - “<u>Um maior conhecimento dos tipos de música que se faz, e conhecimento cultural dos países</u>.”</p> <p><b>Inq. 40</b> - “<u>O prazer de conhecer novas linguagens estéticas e etno-musicais</u> alimentam a curiosidade de saber como fazer e como ouvir a diversidade cultural, sendo que esta deverá ser altamente enriquecedora na formação do aluno enquanto ser humano do mundo e para o mundo.”</p> <p><b>Inq. 52</b> - “O <u>conhecimento</u> e a abordagem a <u>diversas culturas</u> ajuda a responder à curiosidade natural da maior parte das crianças, principalmente quando se tratam de culturas muito diferentes das que os alunos contactam no seu dia-a-dia. Podem aumentar a motivação e vontade de se relacionar com a música com maior</p>	<p><b>31</b> (42,5%)</p>

	<p>regularidade, seja como ouvintes ou como praticantes de um instrumento musical.”</p> <p><b>Inq. 60</b> – “Cativando-o a pesquisar a cultura, o país, apresentar uma peça com base na sua pesquisa.”</p> <p><b>Inq. 66</b> – “A música é uma linguagem, e diversificar o ensino da música significa trazer os alunos ao <u>conhecimento</u> de linguagens e mundos diferentes para o desenvolvimento de uma consciência <u>multicultural</u>.”</p> <p><b>Inq. 69</b> – “Maior <u>conhecimento</u> e referências musicais.”</p> <p><b>Inq. 71</b> – “A diversidade musical permite uma <u>partilha entre várias culturas</u>, o que é enriquecedor para os alunos. Além disso, pode ser uma ferramenta no combate da monotonia das aulas.”</p> <p><b>Inq. 72</b> – “<u>Conhecer o mundo</u> e as <u>diversas culturas</u> através da música.”</p>	
<b>Não sabe/não responde/ resposta inadequada;</b>	<p><b>Inq. 17</b> – “Muito significativa”.</p> <p><b>Inq. 46</b> – “Não sei responder”.</p>	<b>6</b> (8,2%)

As respostas dos inquiridos à questão 22.1 (tabela 16) foram interpretadas e distribuídas por cinco categorias elaboradas de modo a facilitar a sua análise, podendo, no entanto, uma resposta enquadrar-se em mais do que uma categoria. Apresentam-se seguidamente as respetivas categorias: da criatividade; curiosidade, gostos dos alunos e suas identificações culturais e/ou meios envolventes; diversificação de linguagens musicais (estilos, harmonias, sonoridades tímbricas e/ou melódicas); diminuição da monotonia; e desenvolvimento da noção e conhecimentos sobre as diversas culturas do mundo, suas linguagens musicais e contacto com as mesmas. Notou-se ainda que as respostas sobre a contribuição do repertório culturalmente diversificado como fator motivacional se dividiram em duas vertentes: a primeira relacionada com estratégias pedagógicas que poderiam gerar motivação e a segunda considerando a motivação intrínseca dos alunos propriamente dita. Após a distribuição das respostas pelas várias categorias averiguou-se que:

- 42,5% (31) associou-se ao “desenvolvimento da noção cultural e conhecimentos sobre as diversas culturas do mundo, suas linguagens e contacto sobre as mesmas”, motivando-se os alunos através do conhecimento de culturas diferentes (suas histórias, povos, costumes e tradições musicais), do contacto com as suas linguagens musicais (como por exemplo instrumentos musicais fora

do comum), permitindo o desenvolvimento de uma personalidade musical pessoal;

- 36,9% (27) relacionaram-se com a abordagem de uma diversidade de linguagens musicais (como estilos, harmonias, sonoridades tímbricas e melódicas), cativando os estudantes através da exploração e conhecimento de estilos musicais menos habituais e estimulando-os através desse leque variado de características musicais;
- 31,5% (23) inseriu-se na categoria “curiosidade, gostos dos alunos e suas identificações culturais e/ou meios envolventes”, defendendo que abordar repertório musical “diferente” podia levar os alunos a expandirem e identificarem estilos e linguagens musicais que gostem e a conhecer o meio que os rodeia. Por outro lado, numa turma constituída por indivíduos de culturas variadas, abordar música do gosto dos estudantes e que façam parte das suas culturas pode aumentar a motivação não só destes, mas também despertar a “vontade de saber”, a curiosidade e promover a interação entre culturas.
- 8,2% (seis) considerou que uma abordagem musical culturalmente diversificada era uma forma de “diminuir a monotonia” das aulas.
- 8,2% (seis) se relacionaram com a utilização do repertório multicultural em processos criativos, cativando os estudantes através da sua imaginação, histórias relacionadas com a música/cultura em questão e processos de composição;
- Ainda de referir que seis dos inquiridos (8,2%) não soube responder ou a sua resposta não se enquadrou à questão colocada, sendo as suas respostas desconsideradas.

Tabela 17 - Justificações dos inquiridos que responderam negativamente à questão 22.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unds. reg.</b>
<b>Motivação intrínseca do aluno (superação de desafios, gostos) e meio envolvente</b>	<p><b>Inquirido 2</b> – “Os alunos possuem gostos estereotipados e influenciados pela rádio, spotify, YouTuber e amigos próximos. Tudo que fuja disso é uma luta muito difícil.”</p> <p><b>Inquirido 28</b> – “[...] Nas aulas noto que a <u>motivação dos alunos</u> vem mais pelo <u>desafio</u> e <u>aspetos intrínsecos</u> das obras do que pela proveniência geográfica do repertório...”</p> <p><b>Inquirido 56</b> – “Não é um fator relevante de motivação.”</p>	<b>3</b> (4,1%)
<b>Supremacia cultural e</b>	<b>Inquirido 4</b> – “Os alunos Europeus (e alunos residentes na Europa) devem dominar/conhecer a música e arte da cultura Europeia.”	<b>2</b> (2,7%)

<b>musical da europa</b>	<b>Inquirido 15</b> – “Penso que a Europa é uma zona culturalmente cosmopolita, por excelência.”	
<b>Complexidade de escolha do repertório e adaptação aos programas disciplinares.</b>	<b>Inquirido 28</b> – “(...) A chave, na minha opinião, está na análise qualitativa do repertório e na adequação ao programa que se quer transmitir. Pensar em adicionar a uma equação complexa de escolha de repertório o aspeto geográfico é complexificar. Acredito que deve funcionar como um bónus se as condições anteriores de adaptação ao programa e de qualidade técnica estiverem assegurados...”	<b>1</b> (1,3%)

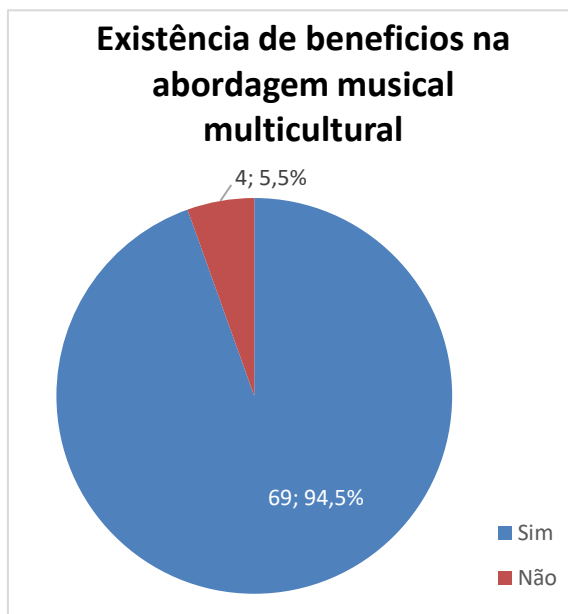
Na tabela 17 encontram-se as respostas dos inquiridos que responderam negativamente à questão colocada sobre a contribuição do repertório culturalmente diversificado para a motivação dos alunos (questão 22). As justificações dos docentes para o facto foram distribuídas por categorias: Motivação intrínseca do aluno (superação de desafios, gostos) e meio envolvente; Supremacia cultural e musical da europa; Complexidade de escolha do repertório e adaptação aos programas disciplinares. As respostas dos inquiridos relacionaram-se com duas vertentes distintas: a perspetiva pedagógica dos professores e a motivação dos alunos. Fizeram parte deste grupo cinco inquiridos.

A maioria dos inquiridos (quatro) inseriu-se na vertente da perspetiva pedagógica do docente. As justificações de 2,7% (dois) relacionaram-se com a supremacia cultural e musical europeia, tendo um destes defendido que “os alunos Europeus (e alunos residentes na Europa) devem dominar/conhecer a música e arte da cultura Europeia” e o outro considerado que a europa em si é bastante culturalmente variada.

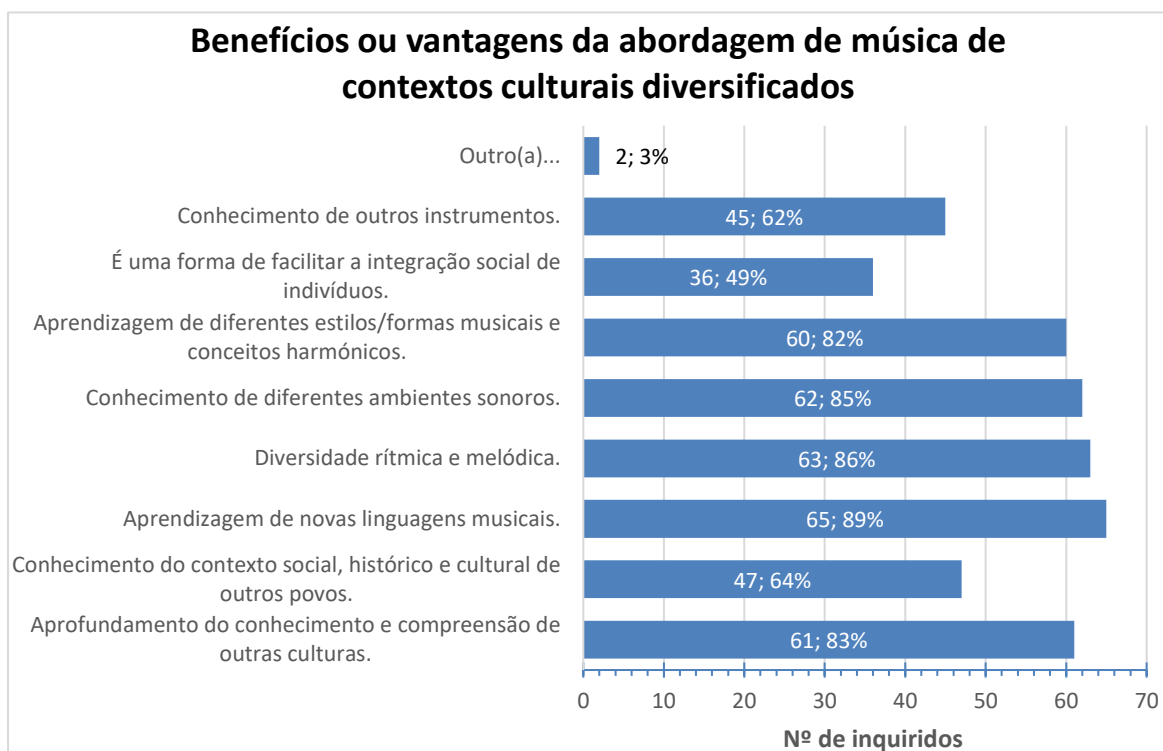
Na categoria “complexidade de escolha do repertório e adaptação aos programas disciplinares” enquadrou-se um inquirido (1,3%), que defendeu que a abordagem deste tipo de música devia funcionar como um bónus e explicou que “(...) pensar em adicionar a uma equação complexa de escolha de repertório o aspeto geográfico é complexificar”, afirmando ainda que se devia ter em maior consideração o programa de conteúdos e a análise qualitativa do repertório. Outro dos professores (1,3%) desconsiderou a abordagem de repertório proveniente de outras regiões como um fator influente, afirmando que “não é um fator relevante de motivação”, inserindo-se na categoria “motivação intrínseca do aluno e meio envolvente”.

Na vertente da perspetiva motivacional dos alunos encontraram-se dois inquiridos. As suas respostas associaram-se à categoria “motivação intrínseca do aluno e meio envolvente”, assertando um destes que os estudantes “(...) possuem gostos estereotipados”, influenciados pelos meios de comunicação e plataformas musicais (como o *youtube*, *spottify*, a rádio) e que abordar repertório fora deste não cativa os alunos; outro mencionou que “(...) a motivação dos alunos vem mais pelo desafio e aspetos intrínsecos das obras do que pela proveniência geográfica do repertório...”.

A questão 23 questionava os docentes sobre a existência de benefícios na abordagem/utilização de músicas de contextos culturais variados. Dos 73 inquiridos, 94,5% (69) acreditou na existência de vantagens na abordagem ou utilização de repertório musical multicultural, enquanto 5,5% (quatro) respondeu negativamente. Conforme a resposta fornecida anteriormente, na questão 23.1 foi requerido aos professores que responderam afirmativamente que identificassem esses benefícios/vantagens de uma lista previamente construída e/ou redigissem outra que considerassem adequada. Já aos inquiridos que retorquiram negativamente, foi pedido que justificassem a sua resposta.



**Gráfico 60** - Resposta dos inquiridos sobre a existência de benefícios/vantagens na abordagem de música provenientes de contextos culturais diversificados.



**Gráfico 61** - Perspetiva dos inquiridos sobre os benefícios da abordagem de músicas de contextos culturais diversificados nas aulas.

O gráfico 61 representa as vantagens identificadas pelos inquiridos que responderam afirmativamente à questão 23. Como é possível notar, os benefícios mais considerados foram: a “aprendizagem de novas linguagens musicais”, com uma percentagem de 89% (63 inquiridos); o facto de promover mais “diversidade rítmica e

melódica”, com 86% (63); permitir o “conhecimento de diferentes ambientes sonoros”, com 85% (62); levar os estudantes ao “aprofundamento do conhecimento e compreensão de outras culturas”, com 83% (61), e à “aprendizagem de diferentes estilos/formas musicais e conceitos harmónicos”, com 82% (60). Com uma incidência mediana encontraram-se o benefício de conhecer “o contexto social, histórico e cultural de outros povos”, com 64% (47 docentes) e o “conhecimento de outros instrumentos”, com 62% (45). Com uma menor percentagem registada encontrou-se a sua contribuição como “uma forma de facilitar a integração social de indivíduos”, com apenas 49% (36) de incidência. Dois dos inquiridos acrescentaram ainda duas categorias, considerando um destes que “variado pode trazer benefícios ao nível da motivação” e o outro que poderia fornecer aos estudantes a “noção da existência de um mundo global que nos é próximo”.

Quanto aos cinco professores que negaram a existência de benefícios ou vantagens na abordagem ou utilização de repertório culturalmente diversificado, as suas justificações relacionaram-se com: o gosto e motivação dos alunos (um inquirido), afirmando que este tipo de música “Não vai de encontro com o gosto dos alunos. Logo gera desinteresse”; o cerne da literatura para o instrumento lecionado (um inquirido), assertando que “No caso do Piano, o instrumento que leciono, o grosso da Literatura Concentra-se, na sua maioria, na Europa”; a supremacia cultural e musical da Europa (um inquirido), defendendo que “Cada cultura ao seu povo. Na Europa o que é da Europa, a nossa identidade”; e a relevância do repertório (um inquirido), declarando que “Não vai trazer algo de significativo para a formação do aluno.”

Na questão 24 (gráfico 62) foram apresentadas onze afirmações sobre diversas temáticas e solicitado aos professores que marcassem o seu nível de concordância na escala (de *Likert*) apresentada.

A primeira frase (*a*) assertava que “o professor deve conhecer o meio musical em que se inserem os alunos”. A maioria dos inquiridos concordou com esta afirmação, tendo 89% (65 professores) selecionado os graus “concordo” ou “concordo fortemente”.

A afirmação *b* declarava que “o professor deve conhecer o contexto socio-musical em que se inserem os seus alunos” e também 89% (65) dos docentes se situou na extremidade positiva da escala.

A alínea *c* assertava que “é importante que a formação dos professores de música os capacite para atuar perante a diversidade de indivíduos (de raça, de etnia, de religião, de cultura, etc.) encontrada na sala de aula”. A maioria ainda se mostrou concordante, com uma incidência de 84,9% (62) nos níveis “concordo” e “concordo fortemente”, enquanto 9,5% (7) se manteve neutro e 5,4% (4) discordou da afirmação.

A frase *d*, “considero a formação de professores de música em Portugal adequada para a atuação docente perante a diversidade cultural existente”, obteve resultados relativamente equiparados, constando-se que 31,5% (23 indivíduos) discordou da afirmação, 35,6% (26) se manteve neutro e 32,8% (24) concordou com a mesma.

Sessenta e três por cento dos inquiridos (46) concordou que “através de músicas provenientes de fora do contexto ocidental é possível lecionar os conteúdos que fazem parte da formação musical dos alunos” (alínea *e*). Dos restantes docentes, 28,7% (21) declarou que não concordava nem discordava e 8,2% (6) discordou da afirmação.

Sobre a perspetiva de que a diversidade cultural de indivíduos no ensino é um fator positivo (frase *f*), 86,3% dos inquiridos assertou “concordar” ou “concordar fortemente”, enquanto 10,9% (8) declarou “não concordar nem discordar” e 2,7% (2) discordou do ponto de vista.

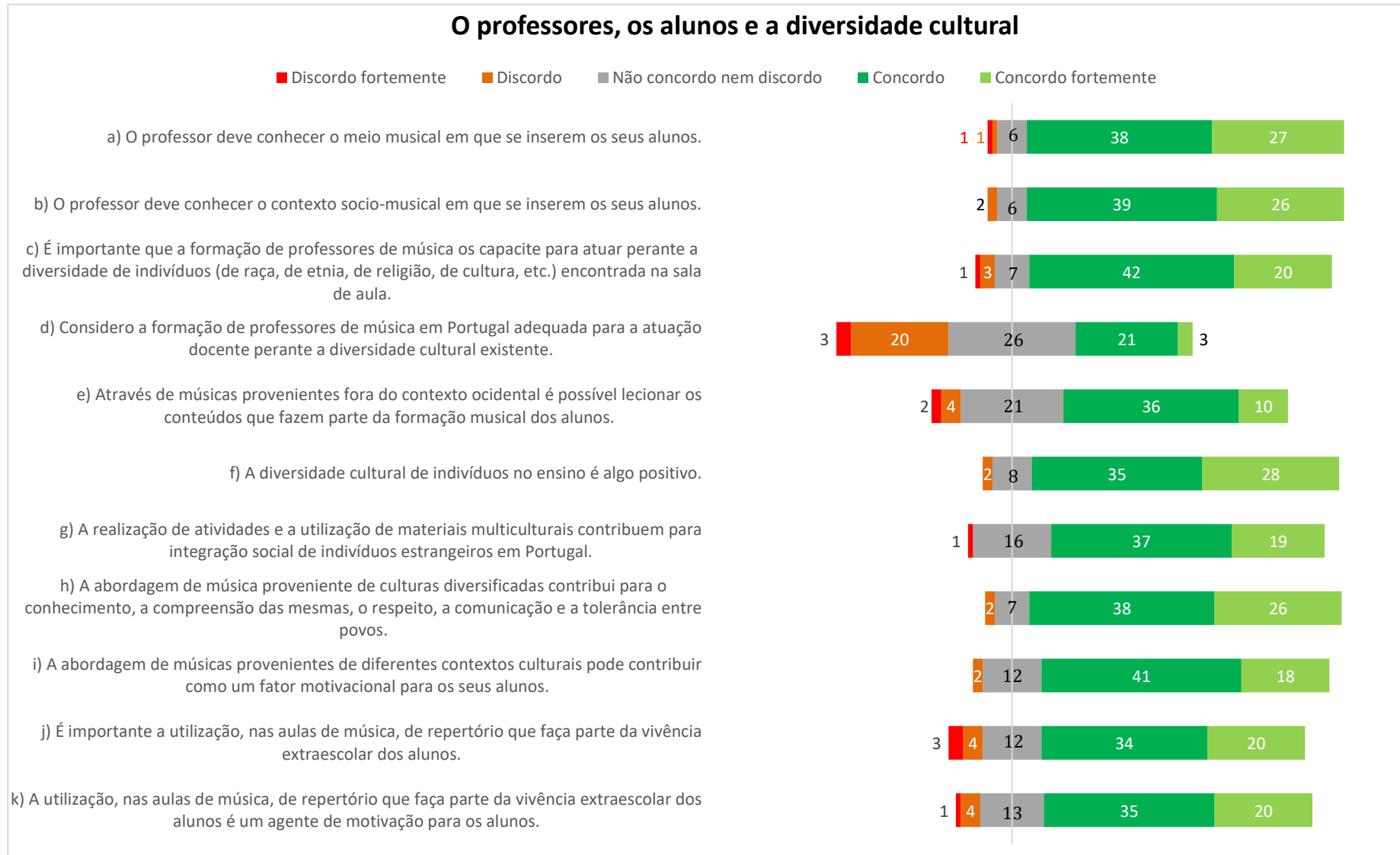
Relativamente à contribuição da realização de atividades e utilização de materiais multiculturais para a integração de indivíduos estrangeiros em Portugal (alínea *g*), a maioria dos docentes mostrou-se concordante, com uma incidência de 76,7% (56), 21,9% (16) manteve-se na neutralidade e um sujeito (1,3%) “discordou fortemente”.

A frase *h* afirmava que “a abordagem de música provenientes de culturas diversificadas contribui para o conhecimento, a compreensão das mesmas, o respeito a comunicação e a tolerância entre povos”. Relativamente a esta, a maioria dos inquiridos situou-se no extremo positivo da escala (níveis “concordo” e “concordo fortemente”), alcançando um valor percentual de 87,6% (64). Dos restantes, 9,5% (7) teve uma opinião neutra e 2,7% declarou-se discordante.

Relativamente à alínea *i*, que declarava que “a abordagem de músicas provenientes de diferentes contextos culturais pode contribuir como um fator motivacional para os seus alunos”, 80,2% (59) dos professores situou-se nos níveis “concordo” ou “concordo fortemente”, 16,4% (12) não concordaram nem discordaram da afirmação e 2,7% (2) discordaram. Comparando os resultados da alínea *i* e da questão 22, sobre o contributo do repertório multicultural para a motivação dos alunos, notou-se que existiu um menor número de elementos que negaram e que defenderam a música de diferentes contextos culturais como um fator motivacional para os estudantes, tendo três do primeiro grupo e nove do segundo optado por se manter neutros na presente questão do inquérito (questão 24).

Quanto à importância da utilização de repertório musical que faça parte da vivência extraescolar dos alunos (alínea *j*), 73,9% (54), mostrou-se concordante com a afirmação e 9,5% (7) discordou. Os restantes 16,4% alegaram “não concordar nem discordar”.

A frase *k* defendia que “a utilização, nas aulas de música, de repertório que faça parte da vivência extraescolar dos alunos é um agente de motivação para os alunos”. A maioria dos elementos, alcançando um valor percentual de 75,3% (55 professores) situou-se na extremidade positiva da escala, enquanto 6,8% (5) discordou da mesma. Doze dos indivíduos (16,4%) manteve-se na neutralidade, não concordando nem discordando da afirmação.



**Gráfico 62** - Respostas sobre o nível de concordância relativamente às afirmações sobre o professor, os alunos e a diversidade cultural na sala de aula.



## 6. Discussão dos resultados

### 6.1. Os inquiridos

A discussão apresentada neste capítulo parte dos resultados obtidos através dos inquiridos por questionário, do seu cruzamento com as temáticas abordadas no capítulo da fundamentação teórica e da comparação com as conclusões de outras investigações existentes.

Neste estudo participaram 73 professores de disciplinas que constituem o ensino de música em Portugal, principalmente do ensino especializado, dos vários níveis de ensino, desde o 1º ciclo ao ensino superior. As faixas etárias dos participantes mostraram-se bastante variadas, abrangendo desde os 20 aos 60/70 anos de idade. Os seus géneros mostraram-se praticamente equiparados, sendo 49,3% do género feminino e 50,7% do masculino.

No total, cerca de 84,8% dos inquiridos eram naturais de Portugal e 15,2% eram estrangeiros, consistindo estes últimos em dois italianos, dois ucranianos, um angolano, um arménio, um brasileiro, um francês, um indiano, um japonês e um letão.

As habilitações mais comuns no grupo de docentes que participaram neste estudo foram de mestrado e licenciatura (bacharelato incluído neste grupo), constituindo o primeiro 47,9% e o segundo 42,5%. Dos restantes participantes, 6,8% possuíam doutoramento e 2,8% outras habilitações (curso superior de piano e pós-graduação). As áreas de profissionalização distribuíram-se da seguinte forma: 74% em instrumento, 29% em Música de Conjunto Instrumental, 16% em Formação Musical e 15% em Música de Conjunto Coral, 5% em Análise Musical e Educação Musical, 4% em História da Música e 1% em Composição. Averiguou-se, portanto, que alguns professores possuem mais do que uma profissionalização.

No geral, a maioria dos inquiridos leciona desde o 1º ciclo ao secundário, existindo apenas 8% que pratica a docência no ensino superior. Relativamente às disciplinas lecionadas a mais comum mostrou-se o instrumento (listada por 78% dos participantes), seguida pela Classe de Conjunto Instrumental (30%), a Formação Musical (20%), e o Coro (19%). Apesar disso alguns listaram ainda a História da Música (7%), a Análise Musical (4%), a Composição (3%), Produção Musical (1%), Cultura Musical (1%) e Educação Musical (1%). Deste modo, constatou-se a variedade de vertentes do ensino de música (teórica, prática e criativa) lecionadas simultaneamente por vários professores.

Ainda se concluiu que, para 2,7% dos participantes foi o primeiro ano de exercício da profissão, 24,6% tinha menos de dez anos de serviço e 72,6% já tinha dez ou mais anos de docência. Portanto, a maior parte dos indivíduos que responderam ao questionário já detinham de um tempo considerável de experiência enquanto professores.

## 6.2. A arte, a cultura e a sociedade

Sobre o conceito de arte, a grande maioria dos inquiridos, cerca de 85%, associou-a a objetos e atividades com valor estético, subjetivo (como a transmissão e expressão de emoções) e comunicativo (transmissão de ideias, conceitos, mensagens). Quanto às funções da arte, a principal defendida, por 97% dos elementos, relacionou-se propriamente com a subjetividade e a comunicação, sendo associada à “transmissão de sentimentos, ideias, conceitos, mensagens, etc..”. Outras funções associadas foram a representação de uma corrente de pensamento, de uma época histórica e a caracterização de um estilo e de um espaço geográfico específico. Conclui-se então que, da perspetiva dos docentes, a arte se relaciona estreitamente, não só com a expressão dos indivíduos, mas também como um produto resultante da sua cultura, desde a história, crenças e costumes até ao seu meio envolvente. Pelos motivos anteriores e, adicionalmente, pelo facto de a arte contribuir para o desenvolvimento da criatividade de um individuo e a modelagem dos pensamentos (mentalidades) de uma sociedade, 94,5% dos docentes defenderam a importância da arte numa comunidade, considerando-a “muito importante” (79,5%; 58 inquiridos) ou “importante” (15%, 11 inquiridos).

Em comparação com o abordado na fundamentação teórica, isto vai de encontro com a ideia de que a arte, a sociedade e a cultura se encontram estreitamente interligadas, influenciando-se umas às outras. Comparando as funções da arte e os motivos da sua importância, os argumentos dos inquiridos vão de encontro a muitos dos pontos formulados por Allan Merriam, em 1964, sobre as funções da música na sociedade, nomeadamente: a de expressão emocional; comunicação; de representação simbólica; de imposição de conformidade às normas sociais e como contribuinte para a continuidade e estabilidade da cultura. Esta última não impede, no entanto, que a cultura se vá moldando e evoluindo progressivamente. Para além destas, a relevância da música (e das artes em geral), como cultura, vai ainda ao encontro de uma das três conceções fundamentais consideradas por Canedo (2004), como um fator para o desenvolvimento humano. Também Reis (2018) averigua e defende que “(...) a música tem significados construídos socialmente e que reside, também nela, a origem da identidade cultural de vários grupos” (p. 10) e que “(...) pode ser utilizada como forma de formularmos as nossas identidades individuais e de nos expressarmos e apresentarmos perante os outros” (p. 11).

## 6.3. A abordagem de repertório multicultural na sala de aula

A presença de estudantes estrangeiros observou-se nas turmas de 50,7% dos docentes. As nacionalidades desses alunos mostraram-se bastante variadas e embora a maioria das referidas tenham sido provenientes da europa também se averiguou a presença de discentes da Ásia (Oriental, Central, Meridional, Sudeste e Sudoeste), África (Oriental, Central, Ocidental, Norte e Austral/Meridional) e América (do Sul). A existência de multiculturalidade nas turmas é, desta forma, evidente.

De modo geral, praticamente todos os professores, cerca de 93%, defenderam ser importante que os estudantes do ensino de música tenham uma formação culturalmente diversificada.

Quando questionados sobre a origem do repertório abordado nas aulas, 76,7% afirmou abordar músicas provenientes tanto da Europa como de fora desta, 20,5% somente música europeia e 2,7% apenas repertório originário de fora do contexto europeu. Contudo, mais tarde, concluiu-se que, na realidade, todos os inquiridos, com maior ou menor frequência, abordavam repertório enquadrado tanto do contexto europeu como de fora deste.

Os professores que declararam utilizar nas suas aulas apenas repertório do contexto europeu (totalizando 15 elementos) foram questionados sobre os seus motivos. Os principais indicados foram a existência de uma lacuna de informações/materiais sobre o repertório “estrangeiro” e o facto de este tipo de repertório não se encontrar nos programas escolares. Alguns dos elementos deste grupo, equivalente a 33% (5), afirmaram ainda nunca ter refletido sobre o assunto, 13% (2) justificou-o pela supremacia da Europa e influências do chamado “mundo ocidental” e 6% (1) referiu que o repertório não se enquadrava no tipo de ensino e instrumento musical lecionado.

Não obstante, notou-se uma tendência entre os três grupos de inquiridos referidos, encontrando-se sempre entre os 70% e os 100%, para a abordagem nas suas aulas de repertório proveniente da Europa, com maior ênfase na região meridional (Itália, Portugal, Espanha) e ocidental (Alemanha, França, Áustria) e ligeiramente menor na setentrional (Noruega, Reino Unido, Estónia) e oriental (Rússia, Polónia, Ucrânia), e da América do Norte (Canadá, Estados Unidos, México) e do Sul (Brasil, Peru, Venezuela). É ainda relevante mencionar que, fora as regiões anteriormente listadas, cerca de 28,7% dos inquiridos assertou também abordar música da Ásia oriental (China, Japão, Coreia, Mongólia) nas suas aulas. As restantes regiões mundiais apesar de terem sido referidas por alguns inquiridos, demonstraram ocupar um valor percentual baixo, situando-se, por exemplo, as zonas da África e as restantes da América em torno dos 20% e as da Ásia e da Oceânia abaixo dos 13%.

Relativamente aos géneros musicais utilizados nas aulas, os mais frequentemente referidos foram a música erudita e a tradicional, seguida pela ligeira, jazz e o pop.

Por sua vez, as épocas de composição mais comuns entre os três grupos de inquiridos foram os períodos entre o séc. XVII e o XX, alcançando sempre percentagens no mínimo de 70% e no máximo de 96%, e o séc. XXI com, em média, 50%.

Quanto à frequência da utilização de música das várias regiões mundiais para a instrução de conteúdos musicais concluiu-se, naturalmente, que a música europeia é a mais frequentemente utilizada, sendo que as regiões meridional e ocidental obtiveram uma maior incidência no nível “muitas vezes” e a setentrional e oriental no “algumas vezes”. A seguir a estas encontram-se as zonas Norte e Sul da América ambas abordadas, no geral, “algumas vezes”, tendo, no entanto, a primeira um maior número de inquiridos, alcançando um valor percentual de 68,4%, do que a segunda, com 52%.

Vinte e um por cento dos inquiridos também afirmou utilizar repertório da Ásia oriental “algumas vezes” para lecionar conteúdos.

Já os géneros utilizados com maior frequência foram a música erudita europeia, identificada como sendo tratada “muitas vezes”, seguida pela música erudita não europeia e portuguesa, pela tradicional europeia e portuguesa e pelo *jazz*, sendo estes utilizados pelo geral “algumas vezes”. Os restantes géneros, nomeadamente o choro, a música eletrónica, o fado, o funk, a música ligeira, pop, o rap, o reggae, o rock, a salsa, o samba, soul, o tango e a música tradicional não europeia, foram listados como sendo tratados “nunca” ou “raramente”.

Relativamente às épocas de composição do repertório, as menos frequentemente utilizadas foram as prévias ao século XIV (inclusive) e os séculos XV e XVI. Em relação ao século XXI, este mostrou-se equipendente, tendo 45% dos inquiridos afirmado “nunca” ou “raramente” o abordar e 55% utilizá-lo “algumas vezes” ou “muitas vezes”. O repertório musical composto entre o século XVII e o XX mostrou-se o mais empregue para o ensino de conteúdos.

No que diz respeito à relevância do repertório consoante a sua origem geográfica, de uma perspetiva geral, as regiões da Europa e a América do Norte e do Sul foram tendencialmente consideradas mais relevantes pela maioria dos professores. Sobre a Ásia oriental e a Polinésia (Oceânia) o nível de relevância mostrou-se relativamente equipendente entre a negativa (“sem relevância” ou “pouco relevante”), neutra (“razoavelmente relevante”) e positiva (“relevante” ou “muito relevante”). Já as remanescentes regiões da América (Central e Caraíbas), da Ásia (Central, Meridional, Sudoeste e Sudeste) e da África foram, no geral, consideradas como sendo razoavelmente relevantes ou negativamente relevantes (nenhuma ou pouca relevância).

No que concerne aos géneros musicais, constatou-se que a música erudita, a tradicional e o *jazz* foram considerados, pela maioritária, mais relevantes. Na música tradicional houve um destaque para a música de origem portuguesa em relação à restante da Europa e de fora desta. Géneros musicais como o *rap*, *funk*, *reggae* e *salsa* foram maioritariamente tidos como sendo pouco ou nada relevantes. Já o choro, a música eletrónica, ligeira, *pop*, o *rock*, o samba, o *soul* e o *tango* obtiveram níveis de relevância relativamente tendencialmente neutros (razoavelmente relevantes).

Como se pode concluir através dos resultados expostos, parece existir uma predominância do repertório, em termos de frequência de utilização como de relevância, Europeu, principalmente das regiões meridional (Itália, Portugal, Espanha) e ocidental (Alemanha, França, Áustria), e da América, do Norte e do Sul. Averiguou-se também a tendência para abordar músicas compostas entre o século XVII e o XX e, mais ocasionalmente do XXI. O mesmo se sucede com os géneros musicais no qual existiu sempre um domínio da música erudita, tradicional e do *jazz*. Isto pode ser explicado através das fortes influências musicais (na prática e no ensino) francesas, italianas e, mais tarde, a partir do século XIX/XX, germânicas e americanas, que se observaram ao

longo de toda a sua história de Portugal. Assim como afirma Reis (2018) o ensino dos conservatórios em Portugal foi também “em parte, influenciado por uma educação originária do modelo do Conservatório de Paris e está fortemente marcado pela tradição música da Europa Ocidental (...)” (p. 6). Ainda sobre os Conservatórios portugueses, Reis (2018) acrescenta que estes:

“(...) passaram a ser encarados como os guardiões protetores de um certo cânone musical, com ideias acerca do repertório, da técnica e da interpretação muito bem-definidas, com a intenção de transformar os seus alunos em executantes e representantes desta cultura musical definida pela sua (fictícia) universalidade e pela sua transcendência além do popular, efémero, étnico e mundano (p. 6).

Deste modo, como verificado por Swanwick (2014), devido à influência da tradição dos conservatórios e à própria formação dos professores, baseada em música erudita e/ou tradicional, qualquer repertório ou género musical que não se encontre nos mencionados ou que abranja idiomas musicais diferentes tendem a ser considerados como música subdesenvolvida, primitiva e pouco relevante. Isto não quer dizer, no entanto, que não se comece a observar uma mudança de paradigma, que começa a considerar a utilização nas aulas de música e a relevância de algum do repertório que faz parte dos gostos e do meio envolvente dos alunos, como se observou no caso de géneros musicais como o choro, a música eletrónica, *pop*, o *rock*, o samba, entre outras. Relativamente às épocas de composição do repertório abordado já se notou uma discordância, ou a existência de algum progresso sobre o assunto, comparativamente ao declarado por Reis (2018), que identificava a utilização de quase exclusivamente de estruturas e formas musicais do século XVIII e XIX.

Em suma, o âmbito educativo das instituições ainda tende a focar-se no multiculturalismo, existindo ainda uma supremacia cultural abordada, em vez da interculturalidade, que visa no contacto e interação de culturas com linguísticas diferentes.

#### **6.4. Os critérios de escolha e os contributos da multiculturalidade musical na motivação dos alunos e na sua formação**

Relativamente aos principais critérios de escolha do repertório enumerados pelos professores, 90% afirmou ter em conta a “motivação, gosto e conhecimentos dos alunos”, 79% considerar “a diversificação de linguagens” e o “programa escolar” e 62% o “desenvolvimento da noção cultural dos alunos”. De destacar também o outro dos aspetos tidos em consideração para a escolha do repertório trabalhado acrescentados por quatro inquiridos, relacionado com a necessidade pedagógica (como o ensino-

aprendizagem de um estilo, desenvolvimento técnico do instrumento, penalização, coordenação motora, etc.).

A grande parte dos inquiridos, cerca de 93,2%, defendeu que a abordagem de repertório culturalmente diversificado contribui para a motivação dos estudantes, relacionando-se esta principalmente com: o conhecimento e contacto com diversas culturas, suas diferentes linguagens musicais e promovendo o desenvolvimento de uma personalidade musical pessoal dos discentes; através da diversificação de estímulos musicais e da exploração dessas linguagens (estilos, harmonias, sonoridades tímbricas e melódicas); e através, tanto da estimulação da curiosidade e o desenvolvimento dos gostos dos alunos, como utilizando os seus gostos, as suas identificações culturais e meios envolventes. Apesar das formas de motivação anteriores terem sido as principais identificadas, foi ainda referida a contribuição do repertório cultural diversificado para a diminuição da monotonia das aulas e para o desenvolvimento criativo e imaginativo dos estudantes.

Os restantes inquiridos afirmaram que a abordagem de repertório multicultural não contribui para a motivação, justificando-se a maioria, cerca de 4,1% dos docentes, pelo facto de o tipo de música não ir de acordo aos motivos intrínsecos dos alunos (gostos, sentido de desafios, etc.) e com o seu meio envolvente (como o círculo de amigos e os meios de comunicação musicais), 2,7% através da supremacia cultural e musical da Europa e 1,3% pela dificuldade e complexidade de seleção do repertório e adaptação deste aos programas escolares.

Em síntese, foi considerado que o repertório culturalmente diversificado contribui, principalmente, para a motivação intrínseca dos estudantes. Recordando o tratado na fundamentação teórica deste estudo, esta provem de causas de carácter interno, ou seja, que não estão dependentes de condições externas, e se relacionam, por exemplo, com a curiosidade, o gosto pela atividade, a manipulação (o gosto pelo contacto com algo), a própria formação de perícia ou competência, a necessidade de estimulação, o prazer pessoal, etc. (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980).

Em comparação com outros estudos existentes, estes resultados foram ao encontro das conclusões de outras investigações, nomeadamente de Calquinha (2019), Ribeiros (2019) e Reis (2018).

Ribeiros (2019) testou a aplicação de músicas multiculturais na disciplina de coro e averiguou que existiu uma adesão e interesse dos alunos por este tipo de repertório e que este contribuiu para a sua motivação, descrevendo que o grupo considerou a estratégia pedagógica "(...) um elo influente no cultivo do gosto pela prática coral e o que lhes suscitou maior interesse foi o contato com a pluralidade de outras técnicas vocais" e viam como algo benéfico a "aprendizagem da utilização do canto de diferentes modos, liberto de práticas ou ideias pré-concebidas, desde que fundamentadas nos costumes culturais em questão" (p. 89).

Também Reis (2018) considera que "(...) a introdução de outros tipos de música, nomeadamente a música mais próxima da cultura e das vivências dos alunos, será certamente positivo e motivante para os mesmos" (p. 14).

Algo similar relatou Calquinha (2019) na sua investigação, que visava a utilização de repertório não-erudito como estratégia de iniciação e formação musical, descrevendo que os alunos se mostraram mais motivados e se sentiram mais envolvidos na disciplina, uma vez que contribuíram para a escolha do repertório utilizado.

A maioria dos professores (94,5%) consideraram existir benefícios na abordagem de música de contextos culturais diversificados. Os principais e mais comumente identificados foram: a aprendizagem de novas linguagens musicais (89%); a promoção de uma diversidade rítmica e melódica (86%); o conhecimento de diferentes ambientes sonoros (85%), o aprofundamento do conhecimento e compreensão de outras culturas (83%) e a aprendizagem de diferentes estilos/formas musicais e conceitos harmónicos (82%).

As vantagens em abordar este tipo de repertório nas aulas mostrou-se, portanto, associada principalmente à formação mais rica dos estudantes, de músicos versáteis e mais conhecedores das culturas existentes no mundo e à sua volta.

Assim como defendido por Reis (2018) “um dos objetivos principais da educação musical é o desenvolvimento da apreciação de vários estilos e géneros musicais (...), bem como a fomentação de uma atitude crítica em relação à música que permita uma avaliação da mesma que considere uma multiplicidade de critérios”, sendo as instituições de ensino “locais onde os alunos conhecem e experimentam as realidades musicais existentes”.

Também Ribeiro (2019) apurou que “(...) a inclusão de um repertório de cariz multicultural potencia no aluno a aprendizagem de novas linguagens musicais e a valorização pela cultura do outro” (p. 88) e acrescentou ainda que auxilia no crescimento pessoal e social dos alunos, na sua motivação, na valorização de outras culturas e no aumento e aprofundamento da compreensão dos vários elementos inerentes às mesmas.

No entanto, e ainda em concordância com as conclusões de Calquinha (2019) e Reis (2018), apesar do seu potencial contributo na motivação dos alunos e benefícios, a abordagem de repertório cultural diversificado e parte do meio envolvente dos alunos, os professores, no geral, mostraram-se algo reticentes na sua utilização, sendo este, na maioria das vezes, evitado ou raramente utilizado.

## **6.5. Outras questões**

Foi ainda possível averiguar a perspetiva dos professores relativamente a algumas questões adicionais.

Os professores concordaram ser importante conhecer os seus alunos e os meios sociais e culturais onde se inserem. Consideraram ainda que a realização de atividades e utilização de materiais multiculturais pode não só contribuir para a integração dos alunos estrangeiros como também fomentar o respeito, a tolerância, a compreensão e a comunicação para com os mesmos.

Averiguou-se que a música culturalmente diversificada pode ser um agente motivacional para os estudantes e que é importante que se utilize nas aulas de música repertório com o qual os alunos se identifiquem e que façam parte das suas vivências extraescolares.

Constatou-se, adicionalmente, que os docentes defendem a importância da formação de professores para que estes saibam lidar com a diversidade cultural dos seus alunos na sala de aula. No entanto, notou-se alguma divergência quanto à opinião dos inquiridos sobre a preparação docente para este aspeto presente nas formações em Portugal.

## 7. Conclusões e Considerações finais

A partir deste estudo procurou-se averiguar o nível de presença da música considerada “não erudita” no ensino de música em Portugal, no séc. XXI. Com base nesta questão inicial foram elaboradas questões de investigação mais concretas, que resultaram nas seguintes:

- Qual o nível de relevância dado à música considerada “não erudita” (como a música proveniente da Países orientais) no ensino de música em Portugal, no séc. XXI?
- Qual a importância da presença de multiculturalidade musical no ensino de música?
- Como é que a inserção de variados géneros musicais, de outras culturas, pode ser um fator de motivação para os alunos?
- Quais os benefícios da abordagem de variados géneros musicais de cultura considerada “não erudita”, no ensino de música? E as suas desvantagens?

Através do levantamento da problemática foram, portanto, criados os seguintes objetivos que se pretenderam alcançar:

- Apurar o nível de presença de outros géneros de música no ensino;
- Compreender a relevância de outros géneros de música no ensino, comparativamente à música erudita e Portuguesa;
- Identificar quais os géneros musicais “não eruditos” abordados no ensino de música;
- Identificar em que disciplinas do ensino de música (Formação Musical, Instrumento ou Classe de Conjunto) existe uma maior incidência de géneros musicais “não eruditos”;
- Determinar o nível de importância dado à formação cultural diversificada dos alunos.

Considera-se que a maioria das questões colocadas foram respondidas e os objetivos definidos alcançados. Não foi, no entanto, possível identificar em que disciplinas do ensino de música existia uma maior incidência de abordagem de géneros musicais “não eruditos”, uma vez que as disciplinas lecionadas pela amostra de docentes se mostrou demasiado desproporcional, tendo a maioria incidido em instrumento.

A partir dos inquéritos por questionário efetuados foi possível concluir que a maior parte do repertório abordado nas aulas do ensino de música em Portugal e considerado mais relevante é originário da Europa e da América e consiste principalmente no género erudito e tradicional, abordando-se também por vezes, de modo mais ocasional e uma relevância média, o *jazz*, a música ligeira e a *pop*. Qualquer outro tipo de repertório, no geral, foi considerado como não sendo relevante ou tendo uma

relevância minimamente significativa e sendo abordado mais esporadicamente ou nunca. Embora os docentes, no geral, abranjam algum nível de multiculturalidade, este mostra-se ainda mínimo, ficando, por exemplo, músicas do contexto africano e asiático de fora.

Apesar disso, os docentes defenderam que uma formação culturalmente diversificada é importante para os estudantes e que a abordagem nas aulas de repertório de diferentes contextos culturais contribuí para a motivação intrínseca dos seus alunos e trazia grandes benefícios para a sua formação enquanto músicos, desde a sua noção cultural do mundo, à sua versatilidade, conhecimento mais rico e até ao desenvolvimento da sua criatividade.

Em concordância com o que defende Swanwick (2014) o professor desempenha um papel bastante importante, pois é deste que parte o poder de decidir o que “conta como música”. Por isso, perante a diversidade cultural de estudantes numa sala de aula é importante que o professor procure, por um lado, utilizar repertório musical parte da(s) cultura(s) com a qual os estudantes se identificam, mas também, por outro lado, que procure estimular e expandir os conhecimentos sobre a variedade sonora e linguística musical dos mesmos. É necessário, portanto, que os docentes partam “(...) de uma posição neutra para que se faça uma seleção pensada, adequada e que considere as vantagens e desvantagens da utilização de outro tipo de repertório” (Reis, 2018, p. 13) e, em concordância com o defendido por Ribeiro (2019), que devem procurar “(...) ultrapassar barreiras culturais, para que estejam predispostos à aceitação de novos estilos musicais” (p. 89). Não se quer dizer com isto que não se deve utilizar música europeia ou os géneros erudito e tradicional nas aulas, mas sim que se deve procurar um equilíbrio e uma complementaridade ao longo do ensino de música de diversificação de idiomas musicais e possibilitar aos alunos a criação de gosto e a experiência de contactar com músicas a que estão menos acostumados. Assim como afirma Ribeiro (2019) “(...) os professores devem ter a preocupação de manter e potenciar as identidades culturais dos seus alunos, mas simultaneamente expandir percepções e crenças de outras culturas e etnias” (p. 88). Partilha-se da mesma perspetiva de Reis (2018) de que:

Cada “música” tem práticas e contextos distintos e, neste caso, contrários em muitos pontos. Isto não significa, contudo, que não haja espaço, em contexto formativo, para mais do que uma, mesmo que a forma de partilha de conhecimento seja díspar (p. 17).

Para que isto se concretize é necessário também que as entidades relacionadas ao ensino e os cursos formadores de professores procurem direccionar a pedagogia neste sentido. Como criticado por Green (2006, como citado em Reis, 2018, p. 12):

As instituições de ensino devem ser, portanto, locais onde os alunos conhecem e experimentam as realidades musicais existentes, e um dos papéis do professor é o de familiarizar os seus estudantes com as convenções estruturais das mesmas, através de uma participação ativa no seu processo formativo.

Desta forma, acredita-se que a formação de músicos seria mais rica e que estes seriam mais versáteis, que contribuiria para o desenvolvimento de diversas aptidões auditivas e criativas e ainda para a evolução da nossa própria linguagem musical. Adicionalmente, e tendo em conta a importância das instituições escolares na formação do pensamento das sociedades, considera-se que esta abrangência seria extremamente importante para a construção dos alunos enquanto indivíduos, favorecendo o respeito entre povos e a sua compreensão, uma boa comunicação e ainda um maior desenvolvimento da sociedade e dos conhecimentos (intelectuais e psicológicos), não só em relação a nós mesmos, mas também em relação aos outros.

Assim, este estudo contribui na compreensão das práticas pedagógicas e curriculares praticadas e do seu progresso no século XXI e como uma reflexão quanto ao importante papel do mestrando enquanto futuro professor, devendo ter como sua principal prioridade o crescimento dos alunos não só enquanto músicos, mas também enquanto indivíduos.

## **7.1 Limitações do estudo e recomendações futuras**

O projeto de investigação desenvolvido apresenta, naturalmente, algumas limitações. Vale referir que se prosseguiu sempre com o rigor que o tempo e as circunstâncias envolventes permitiram. Naturalmente, uma das suas limitações é o número limitado de participantes, uma vez que não foi possível alcançar toda a comunidade de ensino musical existente em Portugal.

Investigações futuras poderão procurar comparar as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente sobre a abordagem de repertório multicultural nas aulas e procurar identificar estratégias, metodologias e atividades possíveis com este tipo de repertório assim como o seu nível e forma de contribuição para o desenvolvimento de aptidões do músico.



## 8. Bibliografia

André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.

Augustin, K. (maio de 2011). Os castrati: reflexões sobre o início de uma prática vocal. *Performa '11 – Encontros de Investigação em Performance*.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.

Barreira, N. A., Lopes, C. M., & Pombal, B. M. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia. Obtido de [https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=41366](https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=41366)

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5ª ed.). Gradiva.

Boffi, G. (2015). *História da Música Clássica*. (A. Morão, Trad.) Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borges, M. J. (s.d.). *História*. Obtido em 2021, de EMCN - Escola de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia>

Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lécuyer, B.-P. (1990). *Dicionário de sociologia*. (A. J. Ribeiro, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Branco, J. F. (2005). *História da Música Portuguesa* (5ª ed.). Sintra: Publicações Europa-América.

Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Caetano, L. (Escritor), & Caetano, L. (Realizador). (2011). *Câmara Clara – Dos Estudos Gerais à autonomia universitária* [Filme]. Rtp. Obtido de <https://ensina.rtp.pt/artigo/dos-estudos-gerais-a-autonomia-universitaria/>

Calquinha, P. M. (2019). *O repertório não-erudito como estratégia de iniciação e formação musical*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Escola de Artes, Porto. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28908>

Camargo, C. A., Camargo, M. A., & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), pp. 598-606. doi:<http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

Canedo, D. (27-29 de maio de 2009). "Cultura é o quê?" - Reflexões sobre o conceito de cultura. V *ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Castelo Branco. (s.d). Em A. Reis, *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (Vol. VI, pp. 178-183). Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.

Castilho, L. C. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de abril. *Convergências*(15). Obtido de <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=209>

Castilho, L. C. (2018). Passado e presente do vilancico na obra de Tavares. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, XI(21). Obtido de <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=290>

Christovam, O. B., & Neto, D. M. (2013). A relação musical entre Lisboa e Nápoles durante o século XVIII. *Conferência: II Jornada Discente do Programa de Pós Graduação em Música*. Universidade de São Paulo. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/311791021\\_A\\_relacao\\_musical\\_entre\\_Lisboa\\_e\\_Napoles\\_durante\\_o\\_seculo\\_XVIII](https://www.researchgate.net/publication/311791021_A_relacao_musical_entre_Lisboa_e_Napoles_durante_o_seculo_XVIII)

CMCB - Câmara Municipal de Castelo Branco. (s.d.a). *Investidor/Território dinâmico e inovador*. Obtido em fevereiro de 2021, de Câmara Municipal de Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/investidor/territorio-dinamico-e-inovador/caracterizacao/>

CMCB - Câmara Municipal de Castelo Branco. (s.d.b). *Município/Castelo Branco*. Obtido em fevereiro de 2021, de Câmara Municipal de Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/mapa-territorial/>

CMCB - Câmara Municipal de Castelo Branco. (s.d.c). *Visitante*. Obtido em fevereiro de 2021, de Câmara Municipal de Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/visitante/>

Collin, C., Grand, V., Benson, N., Lazyan, M., Ginsburg, J., & Weeks, M. (2014). *O livro da psicologia*. Lisboa: Marcador.

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco. (s.d.a). *Cursos*. Obtido de Conservatório Regional de Castelo Branco: <https://conservatoriocb.pt/>

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco. (s.d.b). *O Conservatório/Documentos reguladores*. Obtido em abril de 2021, de Conservatório Regional de Castelo Branco: <https://conservatoriocb.pt/instituicao/documentosreguladores/>

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco. (s.d.c). *O Conservatório/História*. Obtido em março de 2021, de Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB): <https://conservatoriocb.pt/historia/>

Cunha, M. I. (2016). *Cultura, diversidade, diferenciação. Um guia elementar*. Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45194>

CyclIn' Portugal. (fevereiro de 2019). *Infraestruturas/Percursos/Guia Beira Baixa*. Obtido em 27 de fevereiro de 2021, de CyclIn' Portugal: <https://www.cyclinportugal.pt/pt/infraestruturas/percursos>

DGAE - Direção Geral das Atividades Económicas. (s.d.). *Servicos/Comercio Internacional e Relações Internacionais/ Multilaterais/Organizacao para a cooperacao e desenvolvimento Económico*. Obtido de DGAE - Direção Geral das Atividades Económicas: <https://www.dgae.gov.pt/servicos/comercio-internacional-e-relacoes-internacionais/multilaterais/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde-.aspx>

DGE - Direção-Geral da Educação. (s.d.). Multiculturalidade em comunidades de aprendizagem. *Formação em comunidades de aprendizagem*. Obtido de <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/node/545>

Diel, P. F. (setembro/dezembro de 2017). As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. *Educação Unisinos*, 21(3), pp. 405-414. doi:10.4013/edu.2017.213.14

Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Esposito, F. (2014). Um "mediocre divertimento": Concertos, Benefícios e Academias em Lisboa entre 1822-1833. In V. Sá, & C. Fernandes (Eds.), *Música Instrumental no Final do Antigo Regime: Contextos, Circulação e Repertórios* (pp. 179-215). Fernando Mão de Ferro.

Farah, H. (2019). Uma revisão bibliográfica da pedagogia vocal do canto lírico. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, 7(11).

Fernandes, C. (2005). *Devoção e Teatralidade: As Vésperas de João de Sousa Vasconcelos e a prática litúrgico-musical no Portugal pombalino*. Edições Colibri.

Fernandes, C. (2013). *"Boa voz de tiple, sciencia de música e prendas de acompanhamento": O Real Seminário da Patriarcal, 1713-1834*. BNP - Biblioteca Nacional de Portugal.

Fernandes, C. (2014a). Da cultura de corte aos desafios da esfera pública: instrumentistas e repertórios instrumentais em trânsito entre a Real Câmara e os concertos públicos. In V. Sá, & C. Fernandes (Eds.), *Música Instrumental no Final do Antigo Regime: Contextos, Circulação e Repertórios* (pp. 77-106). Fernando Mão de Ferro.

Fernandes, C. (2014b). Sinfonias "Al Divino": algumas reflexões sobre os usos da música orquestral nos espaços eclesiásticos da monarquia. In V. Sá, & C. Fernandes (Eds.), *Música Instrumental no Final do Antigo Regime: Contextos, Circulação e Repertórios* (pp. 231-250). Fernando Mão de Ferro.

Ferreira, M. P. (2008). *Antologia de Música em Portugal na Idade Média e no Renascimento* (Vol. I). CESEM - Centro de Estudos de Sociologia e Estética da Música.

Freire, V. B. (2010). *Música e Sociedade: uma perspetiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música* (2ª ed.). Florianópolis: ABEM - Associação Brasileira de Educação.

Gazeneuve, J., & Victoroff, D. (1982). *Dicionário de Sociologia*. (G. C. Franco, Trad.) Lisboa: Verbo.

Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Granados, M. O. (2013). *"Zente Pleto, Zente Pleto" - O Vilancico de Negro em Portugal no Século XVIII: Dois casos de estudo do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/35851>

Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental* (5ª ed.). (A. L. Faria, Trad.) Lisboa: Gradiva.

Hauser, A. (1973). *A arte e a sociedade*. (M. Morgado, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.

Holler, M. (2005). A música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa. *ANPPOM - XV Congresso*, (pp. 1131-1138). Rio de Janeiro.

Holler, M. (setembro de 2007). O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. *REM - Revista Eletrónica de Musicologia*, XI.

Hummes, J. M. (setembro de 2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, pp. 17-25.

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco. (s.d.). *Instituição/Castelo Branco*. Obtido em fevereiro de 2021, de Instituto Politécnico de Castelo Branco: <https://www.ipcb.pt/sas/castelo-branco>

JFCB - Junta de Freguesia de Castelo Branco. (s.d.). *Castelo Branco*. Obtido em fevereiro de 2021, de Junta de Freguesia de Castelo Branco: <https://jf-castelobranco.pt/freguesia/castelo-branco/historia/>

Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de Sociologia: Guia prático da linguagem sociológica*. (R. Jungmann, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Kendler, H. H. (1978). *Introdução à psicologia* (4ª ed., Vol. I). (A. Simões, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lazzarin, L. F. (março de 2008). Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, 16(19), pp. 121-128.

Lemos, M. G. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido de [https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17929?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registo+em](https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17929?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em)

Marcelo, M. L. (1993). *Beira Baixa*. Lisboa: Editorial Presença.

Mendes, J. M. (2010). *Cultura e Multiculturalidade*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

Mesquita, R., & Duarte, F. (1996). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Plátano Editora.

Ministério da Educação - Direção Regional de Educação do Centro. (10 de janeiro de 2003). *Diário da República n.º 8/2003, Série II*. Obtido em março de 2021, de [https://dre.pt/pesquisa/-/search/3424559/details/maximized?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC&q=decreto-lei+26%2F2015&print\\_preview=print-preview&perPage=25](https://dre.pt/pesquisa/-/search/3424559/details/maximized?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC&q=decreto-lei+26%2F2015&print_preview=print-preview&perPage=25)

Ministério da Educação. (3 de 8 de 2018). Artigo 3º. *Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03*. Obtido de <https://dre.pt/home/-/dre/115886163/details/maximized>

Mitchell, G. D. (s.d.). *Novo dicionário de sociologia*. (M. G. Barbedo, Trad.) Porto: Rés.

Moreira, L. R., & Panaro, P. (2009). Contribuições da psicologia social para o estudo da apreciação musical. *Cadernos do Colóquio*, 10(2), pp. 139-152. Obtido de <http://seer.unirio.br/coloquio/article/view/562>

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária.

Morgado, A. C. (março de 2014). As múltiplas concepções de cultura. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, 4(1). Obtido de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16983>

Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal - uma história plena de contradições. *Debates - Cadernos do programa de pós-graduação em música*(13). Obtido de <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4609>

Nery, R. V. (2014). A música instrumental no Portugal do Antigo Regime: práticas de sociabilidade e estratégias de distinção. Em V. Sá, & C. Fernandes (Edits.), *Música Instrumental no Final do Antigo Regime: Contextos, Circulação e Repertórios* (pp. 17-35). Fernando Mão de Ferro.

Nery, R. V., & Castro, P. F. (1999). *História da música* (2ª ed.). Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Oliveira, F. S. (2014). O conceito de cultura de Franz Boas e sua oposição historicista ao evolucionismo cultural do século XIX. *Congresso Internacional de História: cultura, sociedade e poder*.

Palhares, P. (2004). O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5(5), pp. 129-145.

Pinho, E. G. (1981). *Santa Cruz de Coimbra: Centro de Actividade Musical nos Séculos VI e XVII*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, P. S. (Realizador). (2016). *Os Dias da História - Partida de D. João VI e da corte para o Brasil* [Filme]. Antena 2.

Pinto, P. S. (Realizador). (2017). *Os Dias da História - A Fundação da Companhia de Jesus* [Filme]. Obtido de <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-fundacao-da-companhia-de-jesus/>

Pité, J. (1997). *Dicionário breve de sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Pousinho, N. (2004). *Castelo Branco: Governo, Poder e Elites (1792-1878)*. Lisboa: Edições Colibri / Câmara Municipal de Castelo Braco.

Queiroz, L. R. (março de 2004). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*(10), pp. 99-107.

Redondo, R. J. (2010). Resenha: "Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical" de Jaime Hormigos Ruiz. *RES - Revista Española de Sociología*(13), pp. 145-148. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/247188>

Reis, J. G. (julho/dezembro de 2018). O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da ABEM*, 26(41), pp. 5-20. Obtido de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/765>

Ribeiro, E. A. (2006). O elemento voluntarista na sociologia de Talcott Parsons. *Revista Acta Scienturum: Human and Social Sciences*, 28(1), pp. 93-98. Obtido de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/186>

Ribeiro, I. A. (2019). *Contributos do repertório multicultural para performance coral*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63430>

Romero, C. G. (abril de 2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*(8), pp. 9-26. Obtido em 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>

Ruiz, J. H. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales. *Revista Científica de Educomunicación*, XVII(34), pp. 91-98. doi:10.3916/C34-2010-02-09

Santos, M. (2015). *Estudo e análise técnica e interpretativa do papel principal de tenor nas óperas Lucia di Lammermoor (Edgardo) e L'elisir d'amore (Nemorino) de Gaetano Donizatti*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19771>

Sarache, M. V., & Oliveira, T. (2013). Universidade de Portugal: constituição cultural e política. *Convenit Internacional XIII*, (pp. 17-26). Universidade Estadual de Maringá.

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (junho de 2021). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020. Obtido em novembro de 2021, de <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detalle.aspx?nID=92>

Silva, V. A., & Rebolo, F. (janeiro/março de 2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações (Campo Grande)*, 18(1), pp. 179-190. doi:[https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14))

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

Souza, M. V., Sad, L. A., & Thiengo, E. R. (2015). *Aprendizagem em diferentes perspectivas: uma introdução*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Vitória.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Swanwick, K. (2014). *Música, Mente e Educação*. (M. S. Steuernagel, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia comportamental e Cognitiva*, VII(1), pp. 119-132.

Toledo, C. A., Ruckstadter, F. M., & Ruckstadter, V. C. (março de 2007). O teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI. *Revista HISTEDBR On-line*(25), pp. 33-43.

UNESCO. (2007). Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Brasil. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224?14=null&queryId=2cec96c8-8429-4124-a38f-03966a91a40a>

Vaz, J. (2014). The organ verses of Frei Jerónimo da Madre de Deus: Portuguese organ music in the time of D. João V. In V. Sá, & C. Fernandes (Eds.), *Música Instrumental no Final do Antigo Regime: Contextos, Circulação e Repertórios* (pp. 219-230). Fernando Mão de Ferro.

Velho, G., & Castro, E. V. (1978). O conceito de Cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato: Jornal de Cultura*(1).

Vercezi, J. T. (1998). Mundialização, Globalização e Geopolítica. *Formação (Online)*, 1(5), pp. 87-89. Obtido de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1050>

Viera, L. P. (2013). *Vilancico religioso na Península Ibérica – século XVI: Os vilancicos de Pedro de Cristo (c.1551-1618)*. Dissertação de Mestrado, Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/20626>

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26(27), pp. 21-36. Obtido em 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542018000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004)

White, L. A. (2009). *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.

## 9. Anexos



## **Anexo A - Ficha de trabalho nº 10 (F.M.)**





Conservatório Regional de Castelo Branco

2º Grau  
Ficha de Trabalho nº 10

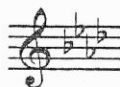
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

EXERCÍCIOS DE TEORIA - TONALIDADES

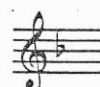
Diz os nomes das 2 tonalidades com as seguintes armações de clave:



Sib M / sol m



Lab M / fa m



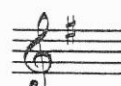
Fá M / ré m



Lá M / fá# m



Si M / lá m



Sol M / ré m

2. Diz quais as tonalidades relativas das seguintes tonalidades:

Ré Maior: Si m      Dó menor: Mib      Lá Menor: Dó

Sib Maior: sol m      Mi Menor: sol      Sol # Menor: Si

3. Diz quantas alterações têm as seguintes tonalidades:

Mi Maior: 4#      Lá Maior: 3#      Sol Menor: 2b      Fá Maior: 1b

Do Maior: 0      Mi Menor: 1#      Si Menor: 2#      Dó # menor: 4#


Marta Gregório




## **Anexo B - Teste de avaliação escrito 2 (1º período)**



1.º Período / 2.º Teste



**CRCB**  
CONSERVATÓRIO REGIONAL  
DE CASTELO BRANCO



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

**PROVA DE AVALIAÇÃO DE FORMAÇÃO MUSICAL - 2º GRAU**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_


Classificação: \_\_\_\_\_

Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

1. Ditados rítmicos



10%



10%

2. Ditado de sons



10%

3. Identifica e corrige as 3 notas erradas



10%


4. Identificação auditiva

<b>Intervalos</b> (3m/3M/5P/8P)	3 <sup>a</sup> m	5 <sup>a</sup> P	3 <sup>a</sup> M	8 <sup>a</sup> P	3 <sup>a</sup> m
<b>Acordes</b> (P.M./P.m./D)	D	Pm	PM	Pm	D

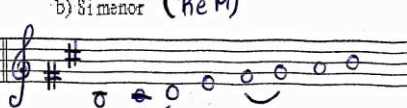
5. Escreve as seguintes escalas e assinala os meios-tons

50%

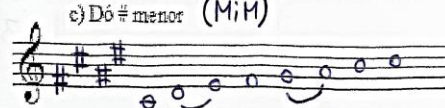
a) Fá Maior



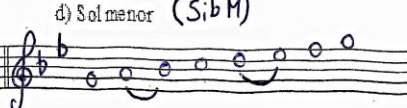
b) Si menor (RéM)



c) Dó # menor (MiM)



d) Sol menor (Si bM)



6%

6. Indica a que escala maior e menor pertence cada armação de clave

Esc. M. Lá



Esc. m. fá#

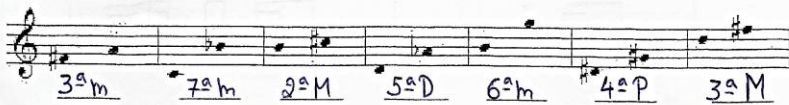
Esc. M. Láb



Esc. m. fá

4%

7. Classificação de intervalos



3<sup>a</sup>m 7<sup>a</sup>m 2<sup>a</sup>M 5<sup>a</sup>D 6<sup>a</sup>m 4<sup>a</sup>P 3<sup>a</sup>M

5%

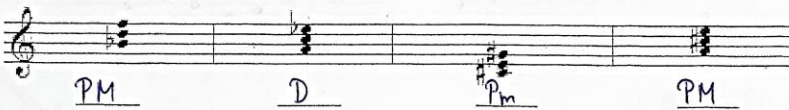
8. Formação de intervalos (ascendente)



5P 3m 6m 2m 7M 2M 3P

5%

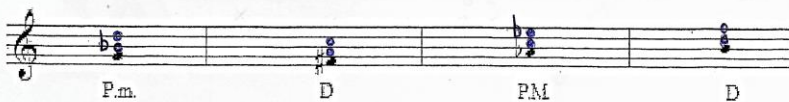
9. Classificação de acordes



PM D Pm PM

4%

10. Formação de acordes (ascendente)



P.m. D PM D

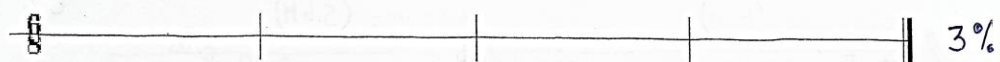
4%

11. Divide os exercícios no compasso indicado



3%

12. Preenche os compassos



3%

13. Identifica os compassos

14. Preenche o quadro

	4/4	6/8	3/4
U.C.	o	d.	d.
U.T.	♪	♪	♪
Tipo	Quaternário / Simples	Binário / Composto	Ternário / Simples

3%

15. Escreve o nome das notas

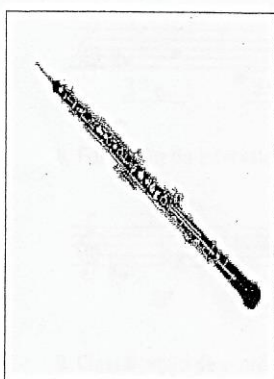
16. Responde às questões

3%

a) O que é a tónica?	
b) O que é a dominante?	
c) Na tonalidade de Ré Maior qual é a tónica?	Ré
d) Na tonalidade de Mi Maior qual é a dominante?	Si
e) Quantos meios-tons tem a escala menor ?	2
f) Nas escalas maiores com armação de clave em bemóis o penúltimo bemol corresponde ao nome da escala?	Sim
g) O ponto de aumentação coloca-se atrás ou à frente da nota?	A frente
h) Quantos tempos vale:	
Uma <u>mínima com ponto</u> num compasso 4/4 <u>3</u> 9/8 <u>2</u>	
Um <u>semínima com ponto</u> num compasso 12/8 <u>1</u> 2/4 <u>1,5</u>	

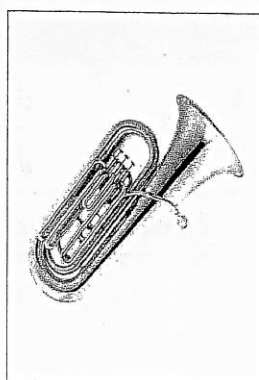
17. Identifica os instrumentos e respetiva família

5%



Oboé

Sopros Madeira



Eufónio / Tuba

Sopros Metá



Trompete

Sopros Metá



Fagote

Sopros Madeira

/// 50%

## **Anexo C - Teste de avaliação escrito 1 (3º período)**



3º Período / 1º Teste



**Teste Escrito de Formação Musical – 2º Grau**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

1. Ditados rítmicos

10% 10%

2. Identificação auditiva

<b>Intervalos</b> 2M/3m/3M/5P/8P	3 <sup>o</sup> m	5 <sup>o</sup> P	2 <sup>o</sup> M	8 <sup>o</sup> P
<b>Acordes</b> P.M./ P.m./D	P <sub>M</sub>	P <sub>m</sub>	D	P <sub>m</sub>
<b>Escalas</b> Maior/m.nat/m.harm/m.mel.	menor harm.	Maior	menor nat.	menor mel.
<b>Cadências</b> Perfeita/suspensiva	Suspensiva	Perfeita	Perfeita	Suspensiva

10%

3. Ditado de sons

10%

4. Puzzle melódico

10%

5	3	7	6	2	4	1
---	---	---	---	---	---	---





9. Classificação de acordes

Musical staff with five chords and handwritten labels below:

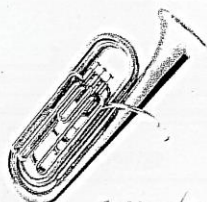

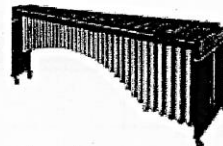
- Chord 1: G major triad, label *Pm*
- Chord 2: F major triad, label *Pm*
- Chord 3: D major triad, label *D*
- Chord 4: G major triad, label *Pm*
- Chord 5: A major triad, label *X A*

10. Formação de acordes (ascendente)


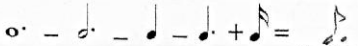
Musical staff with five notes and handwritten labels below:

- Note 1: D, label *D*
- Note 2: E, label *P.m.*
- Note 3: F#, label *X*
- Note 4: G#, label *P.M.*
- Note 5: A#, label *P.m.*

11. Identifica os instrumentos

 <p><i>Eufónio/Tuba</i></p>	 <p><i>Fagote</i></p>	 <p><i>Marimba</i></p>
---	---	--

12. Responde às questões

<p>a) Coloca por ordem do mais rápido para o mais lento  <b>Moderato – Presto – Adagio – Allegro</b> <i>Presto – Allegro – Moderato – Adagio</i></p>
<p>b) No compasso 12/8 indica:  <b>U.T.</b> <i>3</i> <b>U.C.</b> <i>4</i> <b>Tipo</b> <i>Quaternário / Composto</i></p>
<p>c) Indica que nota se situa na 1ª linha suplementar superior nas seguintes claves  <b>Clave de fá</b> <i>Dó (central)</i> <b>Clave de sol</b> <i>La (agudo)</i></p>
<p>d) Numa partitura o que se escreve primeiro o compasso ou a armação de clave?  <i>Armação de clave</i></p>
<p>e) Escreve dois símbolos de dinâmica  <i>...</i></p>
<p>f) Na escala maior referida, indica qual das notas corresponde à <b>tónica (T)</b> e à <b>dominante (D)</b></p> <p></p> <p><i>D T</i></p>
<p><del>g)</del> O que significa que um instrumento tem altura definida?  <i>...</i></p>
<p>h) Indica a figura resultante  <i>...</i>  </p>
<p>i) Para que serve uma suspensão?  <i>...</i></p>



## **Anexo D - Exercícios de aquecimento vocal**



• **Exercício de aquecimento vocal 1**

1ª variação



1.Rá	rá	rá	rá	rá	rá	rá	rá
2.Ré	ré	ré	ré	ré	ré	ré	ré
3.Ri	ri	ri	ri	ri	ri	ri	ri
4.Ró	ró	ró	ró	ró	ró	ró	ró
5.Rú	rú	rú	rú	rú	rú	rú	rú

2ª variação



1.Takata.	takata	takata	takata	takata	takata	takata	takata
2.Tekete	tekete	tekete	tekete	tekete	tekete	tekete	tekete
3.Tikiti	tikiti	tikiti	tikiti	tikiti	tikiti	tikiti	tikiti
4.Tokoto	tokoto	tokoto	tokoto	tokoto	tokoto	tokoto	tokoto
5.Tukutu	tukutu	tukutu	tukutu	tukutu	tukutu	tukutu	tukutu

• **Exercício de aquecimento vocal 2**



• **Exercício de aquecimento vocal 3**



• **Exercício de aquecimento vocal 4**



- **Exercício de aquecimento vocal 5**



- **Exercício de aquecimento vocal 6**



- **Exercício de aquecimento vocal 7**



- **Exercício de aquecimento vocal 7**



## **Anexo E - Partitura *Jimba Papalujska***



# Jimba Papalusjka

Canção tradicional Russa  
Adaptação: Ricardo Vicente

Voz 1

*p cresc.* Jim - ba Jim - ba Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *f* Jim - ba Jim - ba

Voz 2

*p cresc.* Jim - ba Jim - ba Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *mf* Jim - ba Jim - ba

6

Voz 1

jim - ba pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba jim - ba pa - pa - gai - a *mf* Jim - ba Jim - ba

Voz 2

Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *f* Jim - ba Jim - ba

10

Voz 1

Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *f* Trá - lá - lá - lá - lá - lá - lá

Voz 2

jim - ba pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba jim - ba pa - pa - gai - a *mf* Jim - ba Jim - ba

14

Voz 1

Jim - ba pa - pa - lus - jka Trá - lá - lá - lá - lá - lá - lá Jim - ba pa - pa - gai - a *mf* Jim - ba Jim - ba

Voz 2

Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *f* Trá - lá - lá - lá - lá - lá - lá

18

Voz 1  
 Pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Pa - pa - gai - a *f* Jim - ba Jim - ba

Voz 2  
 Jim-ba pa-pa-lus - jka Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá Jim-ba pa-pa-gai - a *f* Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá

22

Voz 1  
 Jim-ba pa-pa-lus - jka Jim - ba Jim - ba Jim-ba pa-pa-gai - a Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá

Voz 2  
 Jim-ba pa-pa-lus - jka Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá Jim-ba pa-pa-gai - a Jim - ba Jim - ba

26

Voz 1  
 Jim-ba pa-pa-lus - jka Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá Jim-ba pa-pa-gai - a Jim - ba Jim - ba

Voz 2  
 jim-ba pa-pa-lus - jka Jim - ba Jim - ba jim-ba pa-pa-gai - a Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá

30

Voz 1  
 jim-ba pa-pa-lus - jka Jim - ba Jim - ba jim-ba pa-pa-gai - a *dim.* Jim - ba Jim - ba

Voz 2  
 Jim-ba pa-pa-lus - jka Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá Jim-ba pa-pa-gai - a *dim.* Jim - ba Jim - ba

34

Voz 1  
 (*dim.*) jim - ba pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Jim-ba pa - pa - gai - a *pp*

Voz 2  
 (*dim.*) jim - ba pa - pa - lus - jka Jim - ba Jim - ba Jim-ba pa - pa - gai - a *pp*

## **Anexo F - Partitura *Acabou-se a geração***





## 2 "Acabou-se a geração"

18

que fi-ca-ram, fo-ram a - ma - ssar bis - coi - to; deu um tran - glo - man - glo ne - les, não fi - ca - ram

Pno.

24

*mp*

se-não oi - to. De-sses oi - to que fi-ca-ram, fo-ram pen - te - ar o ta-pe-te; deu um tran - glo -

Pno.

*mp*

*mp*

30

*mf*

man - glo ne - les, não fi-ca-ram se-não se-te. De-sses se-te que fi-ca-ram, fo-ram es-pe - rar os reis;

Pno.

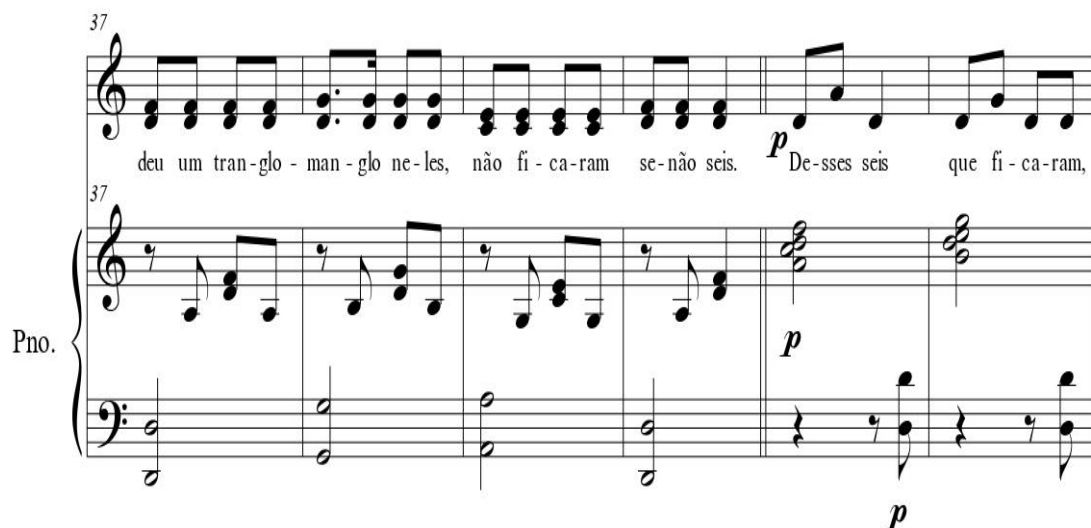
*mf*

*mf*

## "Acabou-se a geração"

3

37



deu um tran-glo - man - glo ne - les, não fi - ca - ram se - não seis. *p* De - sses seis que fi - ca - ram,

Pno. *p*

*p*

43

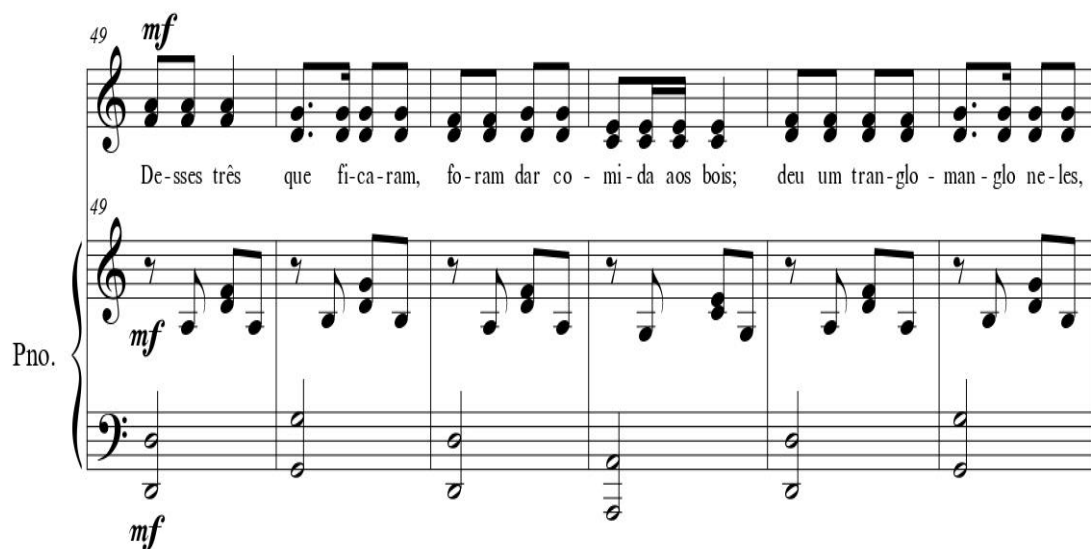


fo - ram ma - tar u - ma rês; deu um tran - glo - man - glo ne - les, não fi - ca - ram se - não três.

Pno.

*p*

49



*mf* De - sses três que fi - ca - ram, fo - ram dar co - mi - da aos bois; deu um tran - glo - man - glo ne - les,

Pno. *mf*

*mf*

4 "Acabou-se a geração"

55 *f*

não fi - ca - ram se - não dois. De - sses dois, de - sses dois que fi - ca - ram, ma - tar fo - ram, ma - tar fo - ram

Pno. *f*

60 *mf*

um pe - rú; deu um tran - glo - man - glo ne - les e não fi - cou se - não um. E e - sse um que fi - cou,

Pno. *mf*

67 *mp*

foi ver a - ma - ssar pão; deu um tran - glo - man - glo ne - le e a - ca - bou - se 'a ge - ra - ção. E e - se um

Pno. *mp*

"Acabou-se a geração"

5

74

que fi-cou, foi ver a - ma-ssar pão; deu um tran-glo - man -glo ne-le e a-ca-bou-se'a

Pno.

81

*p* a - ca-bou - se'a *pp* a - ca-bou - se'a ge - ra - ção.

Pno.

*p* *pp* *ff*



## **Anexo G - Inquéritos por questionário**



## **A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal**

Este inquérito enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, intitulada como *A multiculturalidade de géneros musicais no ensino de música em Portugal*. Esta tem como objetivo averiguar a frequência e a diversidade cultural de géneros musicais abordados nas aulas de música, em que vertentes do ensino ocorre com maior frequência e qual a sua relevância em comparação com a música erudita europeia e portuguesa. No caso de esta abordagem não ocorrer, pretende-se compreender o motivo para que este tipo de música não se encontre inserido no plano de ensino de música.

Para este efeito, é pedido ao inquirido que leia atentamente as questões colocadas e que forneça respostas sinceras e que correspondam à verdade, de modo que a investigação obtenha resultados verídicos e válidos.

Este inquérito é anónimo, pelo que a identidade dos participantes não é requerida. Os dados recolhidos na secção da *Caracterização dos inquiridos*, serve, somente, para efeitos de estudo e interpretação de respostas.

**A sua participação é deveras importante**

---

## Parte I – Caracterização dos inquiridos

**1. Idade.** Selecione a faixa etária na qual se enquadra.

- Inferior a 20 anos
- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Entre 60 e 70 anos

**2. Género.** Selecione a opção que mais se adequa ou indique outra.

- Feminino
- Masculino
- Outro Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**3. Naturalidade.** Prossiga para as questões 3.1 e 3.2

**3.1. Em que região de Portugal, ou outra, se situa a zona da sua naturalidade?** Selecione a região correspondente à sua naturalidade.

- Norte de Portugal Continental.
- Centro de Portugal Continental.
- Sul de Portugal Continental.

- Açores
- Madeira
- Outro. Qual?... Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**3.2. Qual o distrito e o concelho nos quais se situam a sua residência?** Escreva a sua resposta. Inclua letras MAIÚSCULAS na mesma. Escreva a sua resposta no seguinte formato: "Distrito, Concelho". Exemplo: Faro, Portimão

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**4. Localize o estabelecimento(s) de ensino onde exerce profissão, identificando a sua região em Portugal, o distrito e o concelho.** Prossiga para as questões 4.1 e 4.2.

**4.1. Em que região de Portugal se situa(m) o(s) estabelecimento(s) de ensino no(s) qual(ais) exerce profissão?** Selecione as regiões que correspondem à sua resposta.

- Norte de Portugal Continental.
- Centro de Portugal Continental.
- Sul de Portugal Continental.
- Açores.
- Madeira.

**4.2. Em que distrito e concelho se situa(m) o(s) estabelecimento(s) de ensino no(s) qual(ais) exerce profissão?** Escreva a sua resposta. Inclua letras MAIÚSCULAS na mesma. Escreva a sua resposta no seguinte formato: "Distrito, Concelho". Exemplo: Faro, Portimão

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**5. Habilitações académicas.** Selecione a opção que mais se adequa.

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**6. Área de profissionalização.** Selecione as opções que se adequam.

- Formação Musical
- Instrumento
- Música de Conjunto – Coro
- Música de Conjunto – Instrumental
- Composição
- História da música
- Análise Musical
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**7. Quais a(s) disciplina(s) do ensino de música que leciona?** Selecione as opções que se adequam.

- Formação Musical
- Instrumento
- Música de Conjunto - Coro
- Música de Conjunto - Instrumental
- Análise Musical
- Composição
- História da música
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**8. A que níveis escolares leciona?** Selecione as opções que se adequam à sua resposta.

- Iniciação (1º ciclo do Ensino Básico)
- 1º e 2º grau (2º ciclo do Ensino Básico)
- 3º ao 5º grau (3º ciclo do Ensino Básico)
- 6º ao 8º grau (Ensino Secundário)
- Superior

**9. Há quanto tempo exerce a profissão?** Selecione o intervalo de tempo no qual se enquadra.

- Este é o primeiro ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 9 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 21 e 30
- Mais de 30 de anos

## Parte II – A multiculturalidade no ensino de música

**10. Conceito de arte.** Prossiga para as questões 10.1 e 10.2.

**10.1. Na sua opinião, a arte consiste em...** Selecione a opção que mais se adequa à sua resposta.

- Objetos ou atividades com valor estético;
- Objetos ou atividades com valor subjetivo, sentimental, conceitual ou comunicativo;
- Todas as anteriores;
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**10.2. Na sua perspetiva, a arte...** Selecione as opções que se adequam à sua resposta.

- Caracteriza uma determinada época ou período histórico;
- Transmite e/ou caracteriza uma corrente de pensamento;
- Caracteriza um estilo;
- Caracteriza um espaço geográfico;
- Transmite sentimentos, ideias, conceitos, mensagens, etc.;
- Outra. Qual? [Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

**11. Na sua perspetiva, qual é o nível de importância da arte para a nossa sociedade?**

Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante

**11.1 Na sua opinião, a arte é importante porque:**

Selecione uma ou mais das opções seguintes que mais se adequam à sua resposta.

- É uma forma de expressar e sentir emoções e de transmitir ideias e histórias.
- É a representação de um povo e da sua história.
- É o reflexo das características de uma sociedade.
- É uma forte influência para a modelagem do pensamento de um povo ou sociedade.
- É uma forma de desenvolver o pensamento criativo de um indivíduo.
- Outro. Qual? [Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

**12. As suas turmas contêm alunos de naturalidade estrangeira?** Selecione a opção que mais se adequa à sua resposta.

- Sim
- Não

**12.1 Em caso afirmativo, indique as nacionalidades estrangeiras que existem nas suas turmas.** Por favor, inclua letras MAIÚSCULAS na sua resposta.

Ex.: Francesa

[Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

**13. Na sua opinião, qual o nível de importância em fornecer aos alunos uma formação cultural diversificada.**

Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante

**14. Costuma abordar, nas suas aulas, músicas consideradas fora do contexto Europeu (ex.: música proveniente de Ásia, África, América, etc)?** Selecione a opção que mais se adequa à sua resposta.

- a) Sim, abordo somente música fora do contexto europeu.
- b) Sim, abordo ambas as vertentes (música europeia e não europeia).
- c) Não, abordo somente música europeia.

**14.c Em caso negativo, qual a razão dessa omissão?** Nesta questão podem ser selecionadas uma ou mais opções.

- Não se encontra no programa escolar.
- Não é relevante para o ensino.
- Lacuna de informação/material sobre esse tipo de música.
- Nunca tinha refletido sobre o assunto.
- Outra. Qual? [Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

**15. Tendo em conta a sua resposta na questão anterior, que tipo de música costuma abordar nas suas aulas?**

**15.1a Indique a(s) região(ões) de origem do repertório que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções apresentadas que se adequam.

- África Oriental (Ex.: Madagáscar, Moçambique, Quênia)
- África Central (Ex.: Angola, Congo, São Tomé e Príncipe)
- África Ocidental (Ex.: Cabo-verde, Nigéria, Senegal)
- Norte de África (Ex.: Egito, Marrocos, Tunísia)
- África Austral/Meridional (Ex.: África do sul, Namíbia)
- Ásia Central (Ex.: Afeganistão, Cazaquistão)
- Ásia Oriental (Ex.: China, Japão, Coreia, Mongólia)
- Ásia Meridional (Ex.: Índia, Nepal, Paquistão)
- Sudeste Asiático (Ex.: Tailândia, Filipinas, Indonésia)
- Sudoeste Asiático (Ex.: Turquia, Chipre, Iraque, Israel)
- América do Norte (Ex.: Canadá, Estados Unidos, México)
- América Central (Ex.: Costa Rica, Panamá, Guatemala)
- Caraíbas (Ex.: Jamaica, Cuba, Porto Rico)
- América do Sul (Ex.: Brasil, Peru, Venezuela)
- Austrália e Nova Zelândia (Ex.: Austrália, Nova Zelândia, Ilha Nortfolk)

- Melanésia (Ex.: Fiji, Ilhas Salomão, Nova Caledónia)
- Micronésia (Ex.: Guam, Ilhas Marianas Setentrionais, Nauru)
- Polinésia (Ex.: Ilhas Cook, Polinésia Francesa, Tonga)

**15.2a Indique os géneros musicais que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções apresentadas que se adequam.

- Choro
- Erudita não europeia
- Funk
- Jazz
- Ligeira
- Pop
- Rap
- Reggae
- Rock
- Salsa
- Samba
- Soul
- Tango

- Tradicional
- Tradicional Negro
- Eletrónica
- Outro. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**15.3.a Indique a(s) época(s) de composição do repertório musical que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções que se adequam à sua resposta.

- Século XIV e séculos prévios
- Século XV e XVI
- Século XVII e início do séc. XVIII
- Século XVIII
- Século XIX
- Século XX
- Século XXI
- Desconhecida
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**15.1b Indique a(s) região(ões) de origem do repertório que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções que se adequam à sua resposta.

- África Oriental (Ex.: Madagáscar, Moçambique, Quénia);
- África Central (Ex.: Angola, Congo, São Tomé e Príncipe);
- África Ocidental (Ex.: Cabo-verde, Nigéria, Senegal);
- Norte de África (Ex.: Egito, Marrocos, Tunísia);
- África Austral/Meridional (Ex.: África do sul, Namíbia);
- Ásia Central (Ex.: Afeganistão, Cazaquistão);
- Ásia Oriental (Ex.: China, Japão, Coreia, Mongólia);
- Ásia Meridional (Ex.: Índia, Nepal, Paquistão);
- Sudeste Asiático (Ex.: Tailândia, Filipinas, Indonésia);
- Sudoeste Asiático (Ex.: Turquia, Chipre, Iraque, Israel);
- América do Norte (Ex.: Canadá, Estados Unidos, México);
- América Central (Ex.: Costa Rica, Panamá, Guatemala);
- Caraíbas (Ex.: Jamaica, Cuba, Porto Rico);
- América do Sul (Ex.: Brasil, Peru, Venezuela);
- Europa Oriental (Ex.: Rússia, Polónia, Ucrânia);
- Europa Setentrional (Ex.: Noruega, Reino Unido, Estónia);

- Europa Meridional (Ex.: Itália, Portugal, Espanha);
- Europa Ocidental (Ex.: Alemanha, França, Áustria);
- Austrália e Nova Zelândia (Ex.: Austrália, Nova Zelândia, Ilha Nortfolk);
- Melanésia (Ex.: Fiji, Ilhas Salomão, Nova Caledónia);
- Micronésia (Ex.: Guam, Ilhas Marianas Setentrionais, Nauru);
- Polinésia (Ex.: Ilhas Cook, Polinésia Francesa, Tonga);

**15.2b Indique os géneros musicais que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções que se adequam à sua resposta.

- Choro
- Erudita/Clássica
- Erudita não europeia
- Fado
- Funk
- Jazz
- Ligeira
- Pop
- Rap
- Reggae

- Rock
- Salsa
- Samba
- Soul
- Tango
- Tradicional
- Tradicional negro
- Eletrónica
- Outro. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**15.3b Indique a(s) época(s) de composição do repertório musical que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções que se adequam à sua resposta.

- Século XIV e séculos prévios
- Século XV e XVI
- Século XVII e início do séc. XVIII
- Século XVIII
- Século XIX
- Século XX
- Século XXI

Desconhecida

Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**15.1c Indique a(s) região(ões) de origem do repertório que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções apresentadas que se adequam.

Europa Oriental (Ex.: Rússia, Polónia, Ucrânia)

Europa Setentrional (Ex.: Noruega, Reino Unido, Estónia)

Europa Meridional (Ex.: Itália, Portugal, Espanha)

Europa Ocidental (Ex.: Alemanha, França, Áustria)

**15.2c Indique os géneros musicais que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções apresentadas que se adequam.

Eletrónica

Erudita/Clássica

Fado

Jazz

Ligeira

Pop

Rap

Rock

- Tradicional
- Outro...Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**15.3c Indique a(s) época(s) de composição do repertório musical que costuma abordar nas suas aulas.** Selecione todas as opções apresentadas que se adequam.

- Século XIV e séculos prévios
- Século XV e XVI (Renascentista)
- Século XVII e início do séc. XVIII (Barroca)
- Século XVIII (Clássica)
- Século XIX (Romântica)
- Século XX
- Século XXI
- Desconhecida
- Outra. Qual? Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**16. Quais os seus critérios na escolha do repertório trabalhado nas aulas?** Selecione todas as opções que se adequam à sua resposta.

- Programa Escolar;
- Gosto pessoal do docente;
- Motivação, gosto e conhecimentos dos alunos;
- Desconhecimento de repertório dos alunos;

- Diversificação de linguagens;
- Desenvolvimento da noção cultural dos alunos;
- Contacto do aluno com as diversas culturas do mundo;
- Outro. Qual? [Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

**17. Nas suas aulas, com que frequência aborda conteúdos utilizando músicas provenientes das seguintes regiões?**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
África Oriental (Ex.: Madagáscar, Moçambique, Quénia)				
África Central (Ex.: Angola, Congo, São Tomé e Príncipe)				
África Ocidental (ex.: Cabo-verde, Nigéria, Senegal)				
Norte de África (Ex.: Egipto, Marrocos, Tunísia)				
África Austral/Meridional (Ex.: África do sul, Namíbia)				
Ásia Central (Ex.: Afeganistão, Cazaquistão)				
Ásia Oriental (Ex.: China, Japão, Coreia, Mongólia)				
Ásia Meridional (Ex.: Índia, Nepal, Paquistão)				
Sudeste Asiático (Ex.: Tailândia, Filipinas, Indonésia)				

Sudoeste Asiático (Ex.: Turquia, Chipre, Iraque, Israel)				
América do Norte (Ex.: Canadá, Estados Unidos, México)				
América Central (Ex.: Costa Rica, Panamá, Guatemala)				
Caraíbas (Ex.: Jamaica, Cuba, Porto Rico)				
América do Sul (Ex.: Brasil, Peru, Venezuela)				
Europa Oriental (Ex.: Rússia, Polónia, Ucrânia)				
Europa Setentrional (Ex.: Noruega, Reino Unido, Estónia)				
Europa Meridional (Ex.: Itália, Portugal, Espanha)				
Europa Ocidental (Ex.: Alemanha, França, Áustria)				
Austrália e Nova Zelândia (Ex.: Austrália Nova Zelândia, Ilha Nortfolk)				
Melanésia (Ex.: Fiji, Ilhas Salomão, Nova Caledónia)				
Micronésia (Ex.: Guam, Ilhas Marianas Setentrionais, Nauru)				
Polinésia (Ex.: Ilhas Cook, Polinésia Francesa, Tonga)				

**18. Nas suas aulas, com que frequência aborda conteúdos utilizando os seguintes géneros de música?**

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
Choro				
Eletrónica				
Erudita não europeia				
Erudita europeia				
Erudita Portuguesa				
Fado				
Funk				
Jazz				
Ligeira				
Pop				
Rap				
Reggae				
Rock				
Salsa				
Samba				
Soul				
Tango				
Tradicional não europeia				

Tradicional europeia				
Tradicional Portuguesa				

**19. Nas suas aulas, qual a frequência com que aborda conteúdos utilizando música das seguintes épocas?**

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
Século XIV e séculos prévios				
Século XV e XVI				
Século XVII e início do séc. XVIII				
Século XVIII				
Século XIX				
Século XX				
Século XXI				

**20. Na sua perspetiva, qual a relevância, para o ensino, da música proveniente das seguintes regiões?**

	<b>Não é Relevante</b>	<b>Pouco relevante</b>	<b>Razoavelmente relevante</b>	<b>Relevante</b>	<b>Muito relevante</b>
África Oriental (Ex.: Madagáscar, Moçambique, Quénia)					
África Central (Ex.: Angola, Congo, São Tomé e Príncipe)					
África Ocidental (ex.: Cabo-verde, Nigéria, Senegal)					
Norte de África (Ex.: Egipto, Marrocos, Tunísia)					
África Austral/Meridional (Ex.: África do sul, Namíbia)					
Ásia Central (Ex.: Afeganistão, Cazaquistão)					
Ásia Oriental (Ex.: China, Japão, Coreia, Mongólia)					
Ásia Meridional (Ex.: Índia, Nepal, Paquistão)					
Sudeste Asiático (Ex.: Tailândia, Filipinas, Indonésia)					
Sudoeste Asiático (Ex.: Turquia, Chipre, Iraque, Israel)					
América do Norte (Ex.: Canadá, Estados Unidos, México)					
América Central (Ex.: Costa Rica, Panamá, Guatemala)					
Caraíbas (Ex.: Jamaica, Cuba, Porto Rico)					

América do Sul (Ex.: Brasil, Peru, Venezuela)					
Europa Oriental (Ex.: Rússia, Polónia, Ucrânia)					
Europa Setentrional (Ex.: Noruega, Reino Unido, Estónia)					
Europa Meridional (Ex.: Itália, Portugal, Espanha)					
Europa Ocidental (Ex.: Alemanha, França, Áustria)					
Austrália e Nova Zelândia (Ex.: Austrália Nova Zelândia, Ilha Nortfolk)					
Melanésia (Ex.: Fiji, Ilhas Salomão, Nova Caledónia)					
Micronésia (Ex.: Guam, Ilhas Marianas Setentrionais, Nauru)					
Polinésia (Ex.: Ilhas Cook, Polinésia Francesa, Tonga)					

**21. Na sua perspetiva, qual a relevância, para o ensino, dos seguintes géneros musicais?**

	<b>Não é Relevante</b>	<b>Pouco relevante</b>	<b>Razoavelmente Relevante</b>	<b>Relevante</b>	<b>Muito relevante</b>
Choro					
Eletrónica					
Erudita não europeia					
Erudita europeia					
Erudita Portuguesa					
Fado					
Funk					
Jazz					
Ligeira					
Pop					
Rap					
Reggae					
Rock					
Salsa					
Samba					
Soul					
Tango					
Tradicional não europeia					

Tradicional europeia					
Tradicional Portuguesa					

**22. Considera que a abordagem de músicas provenientes de diferentes contextos culturais pode contribuir como um fator motivacional para os seus alunos.** Selecione a opção que mais se adequa à sua resposta.

a) Sim

b) Não

**22.1a De que forma é que essa diversidade de abordagem pode contribuir para a motivação dos alunos?**

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**22.1b Justifique a sua resposta.**

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

**23. Na sua opinião, existem benefícios/vantagens na abordagem de um leque variado de músicas provenientes de diferentes culturas para as suas aulas e os seus alunos?** Selecione a opção que mais se adequa à sua resposta.

a) Sim

b) Não

**23.1a Quais os benefícios/vantagens da abordagem de um leque variado de músicas provenientes de diferentes culturas?**

Aprofundamento do conhecimento e compreensão de outras culturas.

- Conhecimento do contexto social, histórico e cultural de outros povos.
- Aprendizagem de novas linguagens musicais.
- Diversidade rítmica e melódica.
- Conhecimento de diferentes ambientes sonoros.
- Aprendizagem de diferentes estilos/formas musicais e conceitos harmónicos.
- É uma forma de facilitar a integração social de indivíduos.
- Conhecimento de outros instrumentos.
- Outro. Qual? [Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

### 23.1b Justifique a sua resposta anterior

[Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

### 24. Selecione o seu nível de concordância perante as seguintes afirmações:

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
a) O professor deve conhecer o meio musical em que se inserem os seus alunos.					
b) O professor deve conhecer o contexto socio-musical em que se inserem os seus alunos.					

<b>c)</b> É importante que a formação de professores de música os capacite para atuar perante a diversidade de indivíduos (de raça, de etnia, de religião, de cultura, etc.) encontrada na sala de aula.					
<b>d)</b> Considero a formação de professores de música em Portugal adequada para a atuação docente perante a diversidade cultural existente.					
<b>e)</b> Através de músicas provenientes fora do contexto ocidental é possível lecionar os conteúdos que fazem parte da formação musical dos alunos.					
<b>f)</b> A diversidade cultural de indivíduos no ensino é algo positivo.					
<b>g)</b> A realização de atividades e a utilização de materiais multiculturais contribuem para integração social de indivíduos estrangeiros em Portugal.					
<b>h)</b> A abordagem de música proveniente de culturas diversificadas contribui para o conhecimento, a compreensão das mesmas, o respeito, a comunicação e a tolerância entre povos.					
<b>i)</b> A abordagem de músicas provenientes de diferentes contextos culturais pode contribuir como um fator motivacional para os seus alunos.					
<b>j)</b> É importante a utilização, nas aulas de música, de repertório que faça parte da vivência extraescolar dos alunos.					
<b>k)</b> A utilização, nas aulas de música, de repertório que faça parte da vivência extraescolar dos alunos é um agente de motivação para os alunos.					

Muito obrigado pela sua colaboração

Ricardo Vicente