



**Politécnico  
Castelo Branco**

Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# **DESENVOLVIMENTO DA AUDIÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA DE REPERTÓRIO.**

Ricardo Manuel da Costa Godinho

## **Orientador/a**

Professora Doutora Coordenadora 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 da Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Março 2026**



## **Composição do júri**

Presidente do júri

Doutor, Rui Miguel Silva Sampaio Dias  
Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Maria do Amparo Carvas Monteiro  
Professora Coordenadora Aposentada do Instituto Politécnico de Coimbra

Doutora, Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho  
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Castelo Branco



**Dedicatória:**

Dedico esta tese à minha família, em especial à minha filha, esposa e mãe, pelo amor, apoio e inspiração constantes, e à música do Alto Alentejo, que sempre guiou o meu percurso.

## **Agradecimentos**

Ao conjunto de alunos que participaram na componente de investigação, pela disponibilidade e contributo essencial para a realização deste trabalho;

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, pelo conhecimento transmitido e pela influência no meu percurso académico e profissional;

À Banda Municipal Alterense e ao maestro, Virgílio Vidinha, onde iniciei o meu percurso no mundo da música e dei os primeiros passos que me trouxeram até aqui;

À Escola de Artes do Norte Alentejano e ao meu professor cooperante, Jorge Gargaté, pelo acompanhamento, apoio e partilha ao longo deste percurso;

À Professora Doutora Maria Luísa Castilho, pela orientação, disponibilidade e apoio constante, fundamentais para a concretização deste trabalho.



## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio descreve o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e apresenta um estudo de investigação-ação focado no desenvolvimento da audição através da leitura de repertório na disciplina de Formação Musical. A intervenção foi realizada numa turma do 4.º grau do Curso Básico de Música da Escola de Artes do Norte Alentejano, envolvendo cinco alunos — quatro de guitarra e um de clarinete. A proposta pedagógica baseou-se na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, incidindo nos estádios 3 (padrões por graus conjuntos) e 4 (padrões por graus disjuntos) da audição preparatória, embora sem aplicar integralmente as fases de Aculturação, Imitação e Assimilação. Os padrões foram inicialmente trabalhados a nível auditivo e, posteriormente, a nível visual, através da sua identificação em excertos de música erudita. Foram utilizados questionários, exercícios práticos e planificações centradas na leitura melódica e na entoação, com o objetivo de recolher dados sobre as perceções dos alunos, monitorizar o progresso e orientar as decisões pedagógicas ao longo do processo. A análise dos resultados demonstrou melhorias significativas na capacidade de previsão auditiva, na qualidade da entoação e na interpretação expressiva do repertório.

Conclui-se que a integração da audição no ensino da leitura musical contribui para aprendizagens mais profundas, significativas e autónomas, evidenciando a importância de metodologias ativas e centradas no aluno no Ensino Artístico Especializado.

## **Palavras-chave**

Formação Musical; Audição; Teoria da Aprendizagem Musical; Padrões Tonais; Leitura Musical.



## **Abstract**

This Internship Report describes the work developed within the Supervised Teaching Practice and presents an action-research study focused on the development of audiation through repertoire reading in the subject of Music Theory and Aural Skills. The intervention took place in a 4th-grade class of the Basic Music Course at the Escola de Artes do Norte Alentejano, involving five students — four guitarists and one clarinetist. The pedagogical approach was based on Edwin Gordon's Music Learning Theory, with emphasis on Stages 3 (patterns by stepwise motion) and 4 (patterns by skipwise motion) of preparatory audiation, although without fully implementing the phases of Acculturation, Imitation and Assimilation. The patterns were first explored aurally and later visually, through their identification in excerpts of classical music. Questionnaires, practical exercises and lesson plans centred on melodic reading and vocal–intonation activities were used to collect data on students' perceptions, monitor their progress, and guide pedagogical decision-making throughout the intervention. The analysis of the results showed significant improvements in students' ability to audiate and predict musical events, in the accuracy of their intonation, and in their expressive interpretation of repertoire.

It is concluded that integrating audiation into the teaching of music reading fosters deeper, more meaningful and more autonomous learning, highlighting the importance of active, student-centred methodologies in Specialized Artistic Education.

**Keywords:** Music Theory; Audiation; Music Learning Theory; Tonal Patterns; Music Reading.



## Índice Geral

1. Introdução .....	2
2. Caraterização do meio envolvente, da Escola e das turmas.....	3
2.1. 1 Contextualização Territorial, Geográfica e Sociocultural.....	3
2.1. 2 Património Cultural .....	3
2.1. 3 Gastronomia.....	4
2.2 Escola de Artes do Norte Alentejano.....	5
3. Prática Pedagógica.....	13
3.1.1. Caraterização da turma .....	13
3.1.2. Plano Anual de Estágio – Formação Musical .....	14
3.1.3. Plano Curricular de Formação Musical - 4.º Grau .....	16
3.1.4. Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical .....	17
3.1.5. Planificações e Reflexões .....	18
3.2. Disciplina de <i>Classe de Conjunto - Coro</i> .....	36
3.2.1. Caraterização da turma .....	36
3.2.2. Plano Anual de Estágio – <i>Classe de Conjunto</i> .....	36
3.2.3. Plano Curricular de <i>Classe de Conjunto</i> .....	38
3.2.4. Critérios de avaliação da disciplina de <i>Classe de Conjunto</i> .....	39
3.2.5. Planificações e Reflexões.....	40
3.2.5.1. Aulas lecionadas.....	40
4. Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada.....	56
4.1 Integração entre teoria e prática.....	56
4.2 Desenvolvimento de competências pedagógicas e musicais.....	56
4.3 Desafios e aprendizagens significativas.....	56
4.4 Crescimento profissional e identidade docente .....	57
Parte II - Desenvolvimento da <i>Audiação</i> através da leitura de repertório. ....	58
1. Introdução .....	59
1.1. Contextualização do estudo.....	59
1.2. Relevância e enquadramento do estudo.....	59

<b>2. Problemática e Objetivos de Estudo</b> .....	60
<b>2.1. Problemática da investigação</b> .....	60
<b>2.2. Questões de investigação</b> .....	60
<b>2.3. Objetivos gerais e específicos</b> .....	61
<b>3. Fundamentação Teórica</b> .....	62
<b>3.1. A Formação Musical e a leitura musical</b> .....	62
<b>3.2. A audição e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon</b> .....	63
<b>3.2.1 A audição: conceito e importância</b> .....	63
<b>3.2.2 Os processos e tipos de audição</b> .....	64
<b>3.2.3 A audição preparatória e os estádios de desenvolvimento</b> .....	64
<b>3.2.4 Implicações pedagógicas da MLT</b> .....	67
<b>3.2.5 Síntese integradora</b> .....	67
<b>3.3. A leitura de repertório como estratégia para o desenvolvimento da audição</b> .....	67
<b>3.3.1 A leitura musical como experiência de audição</b> .....	68
<b>3.3.2 O repertório como mediador entre teoria e prática</b> .....	69
<b>3.3.3 Etapas do processo pedagógico</b> .....	70
<b>4. Plano de Investigação e Metodologia</b> .....	72
<b>4.1. Desenho metodológico e justificação</b> .....	72
<b>4.2. Contexto da investigação</b> .....	73
<b>4.3. Participantes</b> .....	73
<b>4.4. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	74
<b>4.5. Procedimentos de implementação</b> .....	74
<b>4.5.1. Intervenção no Estádio 3 – Padrões por graus conjuntos</b> .....	74
<b>4.5.2. Intervenção no Estádio 4 – Padrões por graus disjuntos</b> .....	80
<b>4.6. Considerações éticas e análise dos dados</b> .....	83
<b>5 – Apresentação e Análise dos Resultados</b> .....	85
<b>5.1. Introdução</b> .....	85
<b>5.2. Resultados do Estádio 3 – Padrões por graus conjuntos</b> .....	86
<b>5.2.1. Observações</b> .....	86
<b>5.2.2. Análise dos Resultados</b> .....	86
<b>5.2.3. Questionário e Gráficos Seleccionados</b> .....	87

<b>5.3. Resultados do Estádio 4 – Padrões por graus disjuntos</b> .....	91
<b>5.3.1. Observações</b> .....	91
<b>5.3.2. Análise dos Resultados</b> .....	92
<b>5.3.3. Questionário e Gráficos Seleccionados</b> .....	93
<b>5.6. Apresentação e Análise do Questionário Final</b> .....	98
<b>5.6.2 Resultados Quantitativos</b> .....	99
<b>5.6.3 Interpretação e Discussão</b> .....	101
<b>5.6.4 Síntese Conclusiva</b> .....	102
<b>6. Considerações Finais</b> .....	104
<b>6.1 Síntese dos principais resultados</b> .....	104
<b>6.2 Implicações pedagógicas</b> .....	104
<b>6.3 Limitações do estudo</b> .....	105
<b>6.4 Perspetivas para investigações futuras</b> .....	105
<b>Bibliografia</b> .....	106
<b>Webgrafia</b> .....	107
<b>Apêndice A – Questionário sobre Padrões Tonais (Estádio 3)</b> .....	110
<b>Apêndice B – Questionário sobre Padrões Tonais (Estádio 4)</b> .....	115
<b>Apêndice C – Questionário Final sobre Padrões Tonais</b> .....	121
<b>Apêndice D - Consentimento Informado Esclarecido e Livre para Participação de Alunos Menores em Investigação Científica</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	130
<b>Anexo A – Critérios Gerais de Avaliação – 2022/2023</b> .....	132
<b>Anexo B – Programa de Formação Musical da EANA</b> .....	138
<b>Anexo C – Partituras das obras trabalhadas na disciplina de Classe</b> .....	139
<b>de Conjunto Repertorio de Classe de Conjunto- Coro – 1.º Período</b> .....	139

## Lista de Figuras

Figura 1. Mapa do distrito de Portalegre, imagem retirada do Google .....	p. 3
Figura 2. Concelho de Sousel, imagem retirada do Google .....	p. 3
Figura 3. Capela de Nossa Senhora da Orada (Câmara Municipal de Sousel, 2019) .....	p. 4
Figura 4. Museu dos Cristos (Câmara Municipal de Sousel, 2019) .....	p. 4
Figura 5. Sopa de tomate (Município de Sousel, 2019) .....	p. 5
Figura 6. Bolo Branco de Santo Amaro (Município de Sousel, 2019) .....	p. 6
Figura 7. Edifício da EANA – Portalegre, imagem retirada do Google .....	p. 7
Figura 8. Edifício do Agrupamento de Escolas de Sousel, imagem retirada do Google ...	p. 7
Figura 9. Excerto da obra 'Huzza a ló', de Béla Bartók (Perdigão, 2021) .....	p. 76
Figura 10. Excerto da obra 'Jár a baba', de K. Áron (Perdigão, 2021) .....	p. 76
Figura 11. Excerto da canção tradicional 'Gólya, gilice' (Népdal) (Perdigão, 2021) .....	p. 77
Figura 12. Excerto da Sinfonia IX, de Antonín Dvořák (Perdigão, 2021) .....	p. 78
Figura 13. Excerto da obra 'Fanfarre', de W. Duncombe (Perdigão, 2021) .....	p. 79
Figura 14. Excerto da obra 'Rundtanz', de Béla Bartók (Perdigão, 2021) .....	p. 79
Figura 15. Excerto da Sonate n.º 15, de W. A. Mozart (IMSLP) .....	p. 81
Figura 16. Excerto da obra 'Harsan a Kürt', de J. Haydn (Perdigão, 2021) .....	p. 82
Figura 17. Excerto da obra 'Jerusalem', de C. Parry .....	p. 83
Figura 18. Experiência prévia com padrões tonais .....	p. 88
Figura 19. Influência dos padrões tonais na leitura musical .....	p. 89
Figura 20. Capacidade de identificação de padrões tonais na leitura .....	p. 89
Figura 21. Impacto dos padrões tonais na compreensão musical .....	p. 90
Figura 22. Capacidade de reprodução imediata de padrões tonais de imitação .....	p. 93

<b>Figura 23. Dificuldades sentidas na execução de padrões tonais .....</b>	<b>p. 94</b>
<b>Figura 24. Estratégias utilizadas pelos alunos quando o professor apresenta um padrão.p.</b>	<b>95</b>
<b>Figura 25. Impacto dos padrões de imitação na percepção auditiva interna .....</b>	<b>p. 95</b>
<b>Figura 26. Condições que facilitam a imitação de padrões tonais .....</b>	<b>p. 96</b>
<b>Figura 27. Reconhecimento de padrões tonais em músicas conhecidas .....</b>	<b>p. 96</b>

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Critérios de Avaliação das Disciplinas Práticas .....	8
<b>Tabela 2</b> - Critérios de Avaliação das Disciplinas Teóricas .....	9
<b>Tabela 3</b> - Critérios de Avaliação das Disciplinas de Classe de Conjunto .....	9
<b>Tabela 4</b> - Plano anual de estágio - Formação Musical .....	14
<b>Tabela 5</b> – Plano curricular de Formação Musical – 4.º Grau .....	16
<b>Tabela 6</b> - Critérios de Avaliação de Formação Musical.....	17
<b>Tabela 7</b> – Aulas lecionadas – 1.º período .....	20
<b>Tabela 8</b> - Aulas lecionadas – 2.º período.....	21
<b>Tabela 9</b> - Aulas lecionadas – 3.º período.....	24
<b>Tabela 10</b> – Aulas 28 e 29 de Formação Musical .....	27
<b>Tabela 11</b> - Aula 47 e 48 de Formação Musical .....	30
<b>Tabela 12</b> - Aula 76 e 77 de Formação Musical .....	32
<b>Tabela 13</b> - Distribuição das aulas de Formação Musical por mês e por período letivo .....	38
<b>Tabela 14</b> - Critérios de Avaliação de Classe de Conjunto.....	39
<b>Tabela 15</b> - Aulas lecionadas no 1.º período.....	42
<b>Tabela 16</b> - Aulas lecionadas no 2.º período.....	43
<b>Tabela 17</b> - Aulas lecionadas no 3.º período.....	43
<b>Tabela 18</b> - Aula 15 e 16 de Classe de Conjunto .....	45
<b>Tabela 19</b> - Aula 49 e 50 de Classe de Conjunto .....	49
<b>Tabela 20</b> - Aula 49 e 50 de Classe de Conjunto .....	53
<b>Tabela 21</b> - Tipos de audiação segundo Edwin Gordon (Fonte: Gordon, 2025) .....	64
<b>Tabela 22</b> - Etapas e estádios da audiação preparatória (Fonte: Gordon, 2015).....	65
<b>Tabela 23</b> - Estádios da audiação preparatória explorados no projeto (Fonte: Gordon, 2015)....	65
<b>Tabela 24</b> - Relação entre leitura de repertório e desenvolvimento da audiação.....	69
<b>Tabela 25</b> - Etapas da leitura de repertório e correspondência com os estádios da audiação preparatória .....	71
<b>Tabela 26</b> - Caracterização dos participantes.....	73
<b>Tabela 27</b> - Repertório trabalhado no Estádio 3 da audiação preparatória (Fonte: Elaboração própria.).....	75
<b>Tabela 28</b> - Repertório trabalhado no Estádio 4 da audiação preparatória (Fonte: Elaboração própria).....	80
<b>Tabela 30</b> - Síntese da evolução das competências auditivas e tonais (Estádio 3). .....	87
<b>Tabela 31</b> - Síntese da evolução das competências auditivas e tonais (Estádio 4). .....	92
<b>Tabela 32</b> - Resultados médios por dimensão na avaliação da audiação e envolvimento dos alunos .....	99

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EANA – Escola de Artes do Norte Alentejano

*MLT - Music Learning Theory*

## **Parte I – Prática do Ensino Supervisionada**

## 1. Introdução

O presente relatório de Estágio insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino da Música e tem como principal objetivo apresentar, descrever e analisar criticamente o conjunto de atividades letivas e não letivas desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023/2024, na Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), polo de Sousel. Realizada em contexto de sala de aula, a PES constituiu-se como um espaço privilegiado de articulação entre os saberes teóricos adquiridos ao longo da formação académica e a prática pedagógica em ambiente educativo, proporcionando uma aproximação efetiva entre teoria e prática. Neste enquadramento, a experiência de estágio configurou-se como um processo de aprendizagem profissional reflexiva, orientado para a investigação da ação docente e para o aperfeiçoamento das competências pedagógicas, didáticas e musicais do futuro docente. A intervenção pedagógica desenvolveu-se em duas áreas disciplinares distintas, mas complementares: Formação Musical, lecionada a uma turma do 4.º grau do Curso Básico de Música em regime articulado, e Classe de Conjunto – Coro, integrada no 3.º ciclo do Ensino Básico. A conceção, implementação e avaliação das práticas de ensino assentaram numa abordagem centrada no aluno, promotora da aprendizagem ativa, da autonomia musical e do desenvolvimento de competências auditivas, performativas e cognitivas. As metodologias e estratégias aplicadas privilegiaram a diversificação de contextos de aprendizagem, a integração do repertório como ferramenta pedagógica e o recurso a instrumentos de avaliação formativa, ajustados às características e necessidades dos discentes.

A Parte I deste relatório organiza-se em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta a introdução e o enquadramento geral do trabalho, explicitando os objetivos e a estrutura da PES. O Capítulo 2 é dedicado à caracterização do meio envolvente, da escola e das turmas, incluindo uma análise territorial, geográfica e sociocultural do concelho de Sousel, bem como a descrição da EANA, com destaque para a sua estrutura organizacional, oferta formativa e princípios orientadores da avaliação. O Capítulo 3 aborda a prática pedagógica, contemplando as duas áreas de intervenção — Formação Musical e Classe de Conjunto. Neste capítulo são apresentados os planos anuais e curriculares, a caracterização das turmas, as planificações e reflexões sobre as aulas lecionadas, bem como a fundamentação metodológica que sustentou o processo de ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos utilizados, como partituras, fichas e outros materiais de apoio, encontram-se reunidos em anexo. Por fim, o Capítulo 4 apresenta a reflexão crítica sobre a prática de ensino supervisionada, integrando uma análise global da intervenção educativa, das estratégias pedagógicas adotadas e dos impactos no desenvolvimento profissional e identitário do estagiário enquanto docente em formação.

A Parte II da dissertação é dedicada ao Projeto de Ensino Artístico, *intitulado Desenvolvimento da Audição através da leitura de repertório*, diretamente articulado com a prática desenvolvida no âmbito da PES. Esta segunda parte inclui a fundamentação teórica, o enquadramento metodológico e a análise dos resultados do estudo, estabelecendo uma ligação entre a investigação científica e a prática pedagógica implementada.

## 2. Caracterização do meio envolvente, da Escola e das turmas.

### 2.1. 1 Contextualização Territorial, Geográfica e Sociocultural

O concelho de Sousel, pertencente ao distrito de Portalegre, situa-se na região do Alentejo, concretamente na sub-região do Alto Alentejo. Ocupa uma área total de 279 km<sup>2</sup> e é constituído por quatro freguesias: Sousel, Cano, Casa Branca e Santo Amaro. A sede do concelho é a vila de Sousel.

De acordo com os dados dos Censos 2021, a população residente no concelho era de 4.360 habitantes, o que representa uma densidade populacional de aproximadamente 15,6 habitantes por quilómetro quadrado. Em comparação com os dados de 2011, observa-se uma redução populacional de cerca de 14%, refletindo a tendência de despovoamento comum a muitos territórios do interior do país (Instituto Nacional de Estatística, 2021).



*Figura 1 - Mapa do distrito de Portalegre, imagem retirada do Google*



*Figura 2 - Concelho de Sousel, imagem retirada do Google*

O território de Sousel apresenta uma estrutura marcadamente rural. A economia local assenta historicamente na agricultura, na silvicultura e na pastorícia, com forte presença de montado, olival tradicional, campos de sequeiro e pastagens. Estas práticas agrícolas influenciam diretamente a ocupação e a organização do solo, contribuindo para uma paisagem caracterizada por extensas áreas produtivas e uma baixa densidade de edificado.

A rede de povoamento é pouco densa, com núcleos urbanos de pequena dimensão e uma distribuição populacional concentrada nas sedes de freguesia. A estrutura viária local e os traçados antigos de caminhos rurais mantêm-se como elementos estruturantes do território. O concelho encontra-se inserido em unidades de paisagem diferenciadas, que incluem zonas de planície e áreas de maior relevo calcário, o que contribui para a diversidade morfológica e ecológica do território.

Sousel apresenta, assim, uma configuração territorial estável, mas exposta a fenómenos de transformação associados à redução demográfica, à alteração das dinâmicas agrícolas e à crescente necessidade de estratégias que promovam a valorização dos recursos locais (Figueiredo e Sousa, 2015).

### 2.1. 2 Património Cultural

O concelho de Sousel possui um património cultural diversificado, que reflete a sua história, as atividades económicas tradicionais e as vivências da população ao longo do tempo. Este património abrange tanto elementos materiais — como edifícios religiosos, estruturas agrícolas e fontes — como expressões imateriais ligadas às tradições, festividades e modos de vida locais.

No que diz respeito ao património construído, destacam-se vários edifícios e estruturas com valor histórico e arquitetónico, distribuídos pelas quatro freguesias do concelho. Na vila de Sousel, sede do concelho, encontram-se a Igreja Matriz, a Igreja da Misericórdia, a Capela de Nossa Senhora da Orada, a Igreja de São Pedro e o antigo Convento de Santo António. Merecem também destaque os edifícios senhoriais com portais em cantaria, brasões e outras marcas decorativas de época, além da Fonte da Bica, do lavadouro público e de antigas azenhas e lagares associados à atividade agrícola tradicional.



*Figura 3 - Capela de Nossa Senhora da Orada (Camara Municipal de Sousel, 2019).*

Na freguesia de Cano, o património inclui a Igreja Paroquial de Nossa Senhora da Graça, a Capela de São Sebastião e vários fontanários e lavadouros. Também se encontram estruturas agrícolas como espigueiros e construções de apoio ao armazenamento e tratamento de produtos rurais.



*Figura 4 - Museu dos Cristos (Camara Municipal de Sousel, 2019)*

Em Casa Branca, destacam-se a Igreja de São Miguel e os vestígios da antiga estação ferroviária, acompanhados de edifícios anexos como armazéns e cais de carga. Esta freguesia conserva ainda fontes, fornos comunitários e conjuntos rurais tradicionais compostos por habitações e anexos agrícolas.

Na freguesia de Santo Amaro, o património é representado pela Igreja Paroquial de Santo Amaro, por uma pequena capela rural junto aos caminhos agrícolas e por elementos associados à organização do território, como fontes, poços e muros de compartimentação fundiária.

Além dos edifícios religiosos e habitacionais, o concelho apresenta numerosos elementos da arquitetura vernacular rural, como fornos, noras, eiras, sulipas e muros de pedra seca, que contribuem para a leitura da paisagem cultural e agrícola. Estes elementos são testemunho da gestão tradicional do território e das práticas de subsistência que ainda hoje moldam a imagem e a identidade local (Figueiredo & Sousa, 2015).

### 2.1. 3 Gastronomia

A gastronomia de Sousel constitui um elemento essencial do seu património cultural, profundamente enraizado na tradição alentejana. A simplicidade dos ingredientes, a valorização dos produtos locais e o respeito pelas práticas culinárias transmitidas entre gerações são elementos centrais da identidade gastronómica deste território.

Entre os pratos mais característicos encontram-se a açorda alentejana, o ensopado de borrego, as migas com carne do alguidar, a sopa de tomate, a sopa de beldroegas e os pézinhos de coentrada. Estes pratos refletem a ligação histórica à agricultura e à criação de gado, assim como o aproveitamento integral dos alimentos.

Destacam-se ainda produtos regionais como o azeite, proveniente dos olivais locais, e o queijo de ovelha, em especial os *atabefes*, conhecidos pelo seu sabor intenso e método de produção tradicional. Os enchidos, como a cabeça de xara, o paio e as farinheiras, continuam a ser preparados segundo práticas associadas à matança do porco, mantendo-se como elementos centrais da cultura alimentar da região.



*Figura 5 - Sopa de tomate (Município de Sousel, 2019)*



*Figura 6 - Bolo Branco de Santo Amaro (Município de Sousel, 2019)*

A doçaria local inclui especialidades como o Bolo Branco de Santo Amaro, as Boleimas, as Bolachinhas de Sousel, as Costas e o mel, este último de produção artesanal e sabor característico. Conjuntamente, estes elementos compõem um património gastronómico vivo, que reforça a identidade local e apresenta potencial de valorização turística e cultural<sup>1</sup>.

## 2.2 Escola de Artes do Norte Alentejano

A Escola de Artes do Norte Alentejano configura-se como uma instituição de ensino particular e cooperativo, vocacionada para o Ensino Artístico Especializado da Música. Desde a sua criação, tem assumido um papel fundamental na promoção do acesso à educação artística de qualidade na região do Alto Alentejo.

Foi oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação em 1988, passando a funcionar como uma associação de serviço público, sem fins lucrativos, ao abrigo de autorizações provisórias. Em 1991, foi reconhecida como Instituição de Utilidade Pública, reforçando o seu compromisso com a missão educativa e cultural que a caracteriza.



*Figura 7 - Edifício da EANA - Portalegre, imagem retirada do Google*



*Figura 8 - Edifício do Agrupamento de Escolas de Sousel, (imagem retirada do Google)*

Em 1994, obteve a autorização definitiva de funcionamento, sendo-lhe cedido pela Câmara Municipal de Portalegre o edifício da antiga Igreja da Misericórdia e respetivos anexos, devidamente reabilitados para acolher as atividades pedagógicas e artísticas da instituição.

Mantendo-se fiel à sua missão de democratizar o acesso ao ensino artístico, adotou uma política de descentralização, estendendo a sua oferta educativa a outros concelhos do distrito. Em 2000, em parceria com a Câmara Municipal de Ponte de Sôr, criou a sua primeira secção descentralizada. Para tal, foram disponibilizadas as antigas instalações da Escola Primária/Delegação Escolar, posteriormente requalificadas. Esta extensão obteve a autorização definitiva de funcionamento por parte do Ministério da Educação a 7 de março de 2006.

Em 2007, dando continuidade ao processo de expansão e em articulação com a Câmara Municipal de Sousel, a EANA deu início à criação de uma nova secção naquela vila. As atividades tiveram início oficial no ano letivo de 2007/2008, tendo a escola obtido a primeira autorização provisória de funcionamento a 15 de maio de 2007.

Atualmente o polo de Sousel está integrado no Agrupamento de Escolas de Sousel, com edifício inaugurado em 2015, que desde o início do projeto que tem um espaço reservado para o Ensino Artístico Especializado da Música. Foram disponibilizadas salas de uso exclusivo para a EANA, duas para uso de aulas de instrumento, uma para aulas teóricas, duas de prática comum e uma sala para pequenos grupos, como as Classes de Conjunto. Também possui um gabinete de direção/secretaria, uma sala de arrumos e partilham todos os espaços comuns do agrupamento (EANA, 2023).

Assim, verifica-se que a EANA tem desenvolvido, ao longo dos anos, uma ação consistente e estruturada na promoção da educação artística, aliando qualidade pedagógica a um forte compromisso com a coesão territorial e o desenvolvimento cultural da região. O seu percurso é marcado por uma visão estratégica que valoriza não apenas a formação musical, mas também a inclusão, a descentralização e a criação de oportunidades de acesso à arte. A capacidade de estabelecer parcerias sólidas com as autarquias locais revela uma cultura de proximidade e colaboração institucional, que tem sido determinante para a sustentabilidade e o crescimento da escola. Esta articulação com os municípios permitiu não só a criação de infraestruturas adequadas, mas também a integração da oferta educativa da EANA no tecido social e cultural das comunidades onde desenvolve a sua atividade.

## Oferta Educativa e Estrutura Curricular da EANA

A Escola de Artes do Norte Alentejano apresenta uma oferta educativa abrangente e devidamente estruturada, alinhada com os princípios do Ensino Artístico Especializado da Música. Esta organização curricular permite acompanhar os alunos desde os primeiros contactos com a música até aos níveis mais avançados do ensino secundário, assegurando uma progressão pedagógica contínua, coerente e adaptada a diferentes perfis e idades (EANA, 2023).

A estrutura formativa está organizada da seguinte forma:

- **Curso de Iniciação Musical** – dirigido a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 10 anos), com o objetivo de proporcionar uma primeira abordagem à linguagem musical e ao contacto com diferentes instrumentos;
- **Curso Básico de Instrumento** – destinado a alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (dos 11 aos 15 anos), correspondendo aos Graus I a V do Ensino Artístico Especializado;
- **Curso Secundário de Instrumento** – direcionado a alunos do Ensino Secundário (dos 16 aos 18 anos), abrangendo os Graus VI a VIII;
- **Curso Secundário de Formação Musical** – centrado no aprofundamento das competências teóricas, analíticas e auditivas da linguagem musical.

Como se verifica, a oferta formativa responde eficazmente às diversas fases de desenvolvimento musical e às aspirações dos alunos, quer optem por um percurso profissionalizante, quer procurem uma formação artística complementar e enriquecedora. O cumprimento das orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação garante o reconhecimento oficial dos cursos e assegura elevados padrões de qualidade pedagógica.

Para além da formação individual, valoriza significativamente a prática coletiva, promovendo a integração dos alunos em agrupamentos diversos. Esta valorização da componente colaborativa é visível na estrutura instrumental, organizada por áreas especializadas, o que permite uma abordagem pedagógica sistematizada e facilita a criação de Classes de Conjunto. A distribuição dos instrumentos está assim estruturada:

- **Teclas:** Piano e Acordeão.
- **Sopros:** Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone e Tuba.
- **Cordas Friccionadas:** Violino, Viola d’Arco, Violoncelo e Contrabaixo.
- **Cordas Dedilhadas:** Guitarra Clássica.

As Classes de Conjunto constituem uma componente essencial na estrutura pedagógica, promovendo a prática musical em grupo como espaço de desenvolvimento artístico, técnico e

social. Através destas formações, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no ensino individual, integrando-se em contextos colaborativos que exigem escuta ativa, sincronização rítmica, afinação partilhada e consciência coletiva da interpretação musical (EANA, 2023).

Entre as formações atualmente desenvolvidas na escola, destacam-se:

- Coro Infantil
- Grupo de Acordeões
- Grupo de Guitarras
- Classe de Conjunto de Cordas Friccionadas
- Ensemble de Sopros
- Grupos de Música de Câmara
- Conjuntos mistos (instrumentais e vocais), criados para projetos específicos

Estas classes favorecem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual no seio do grupo, promovendo também competências como o respeito pelo outro, a comunicação não verbal e a gestão emocional em situações performativas. Simultaneamente, possibilitam uma vivência artística mais rica e diversificada, com experiências regulares em contextos de concerto, audições públicas, intercâmbios culturais e projetos colaborativos com a comunidade. A participação nestas formações estimula a motivação, reforça o sentimento de pertença e contribui para a formação de músicos mais completos, preparados para atuar em diferentes contextos musicais e sociais.

### **Critérios Gerais de Avaliação**

Na Escola de Artes do Norte Alentejano, a avaliação assume um carácter contínuo, sistemático e formativo, em conformidade com os princípios do Ensino Artístico Especializado e os normativos legais em vigor. Visa promover a melhoria das aprendizagens, o desenvolvimento das competências artísticas e o sucesso educativo dos alunos.

*Tabela 1 - Critérios de Avaliação das Disciplinas Práticas*

Avaliação Contínua	<b>Instrumentos e Instrumentos de Teclas (Práticas de Teclado)</b>	
	Atitudes e Valores	10 %
	Aquisição de Conhecimentos	50 %
	Testes / Audições	40 %

Nas disciplinas de carácter eminentemente prático, a avaliação privilegia a aquisição de competências técnicas e interpretativas, sendo esta a dimensão com maior ponderação (50%). Os momentos de avaliação performativa, como testes práticos ou audições, assumem uma função complementar relevante (40%), permitindo aferir o grau de consolidação dos conhecimentos em contexto real de performance. A dimensão Atitudes e Valores, ainda que com menor peso (10%), é considerada essencial no desenvolvimento de competências transversais, tais como a responsabilidade, o empenho, a postura em aula e o compromisso com o processo de aprendizagem artística.

*Tabela 2 - Critérios de Avaliação das Disciplinas Teóricas*

Avaliação Contínua	<b>Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical, História e Cultura das Artes.</b>	
	Atitudes e Valores	20 %
	Aquisição de Conhecimentos	20 %
	Testes	60 %

As disciplinas de natureza teórica centram-se na construção e sistematização do conhecimento musical, o que justifica a elevada ponderação atribuída à realização de testes (60%), enquanto instrumento privilegiado de avaliação formal e objetiva. A aquisição de conhecimentos, resultante da participação ativa, trabalhos e exercícios realizados ao longo do período letivo, representa 20% da avaliação. A dimensão Atitudes e Valores, também com uma ponderação de 20%, reflete a importância atribuída a comportamentos adequados ao contexto escolar, como o cumprimento de prazos, o respeito pelas normas e a participação responsável no processo de ensino-aprendizagem.

*Tabela 3 - Critérios de Avaliação das Disciplinas de Classe de Conjunto*

Avaliação Contínua	<b>Classe de Conjunto, Coro, Orquestra, Ensembles.</b>	
	Atitudes e Valores	30 %
	Aquisição de Conhecimentos	30 %
	Testes / Audições	40 %

Nas disciplinas de conjunto, o processo avaliativo visa não apenas aferir o desempenho musical, mas também o grau de integração do aluno num coletivo artístico. Por essa razão, a dimensão Atitudes e Valores assume um peso significativo (30%), uma vez que a colaboração, a assiduidade, a escuta ativa e o respeito pelo grupo são competências fundamentais. A aquisição de

conhecimentos (30%) contempla o trabalho individual de preparação, a compreensão das obras e o contributo técnico-artístico do aluno no ensaio. As audições e apresentações em contexto de grupo (40%) funcionam como momentos de avaliação integradora da aprendizagem musical coletiva (EANA, 2023).

## **Instrumentos de avaliação**

No contexto do ensino artístico especializado em música, a avaliação é concebida como um processo contínuo, sistemático e formativo, orientado para o acompanhamento do desenvolvimento técnico, artístico, expressivo e interpessoal do aluno. Esta abordagem aplica-se de forma transversal a todas as disciplinas, desde as práticas instrumentais e vocais até às áreas teóricas e complementares (DGE, 2020).

A observação contínua constitui um dos principais instrumentos utilizados pelos docentes, permitindo o registo sistemático da evolução do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esta prática realiza-se com base em critérios bem definidos, que incidem sobre aspetos técnicos (como postura, afinação e articulação) e comportamentais (como assiduidade, empenho e cooperação). Este acompanhamento contínuo permite aos professores ajustarem as estratégias pedagógicas às necessidades identificadas em tempo real.

Os critérios de avaliação são utilizados em momentos formais, como provas, audições ou apresentações públicas, integrando critérios objetivos e níveis de desempenho graduados. Estas permitem uma análise detalhada do desempenho dos alunos, com enfoque tanto na execução técnica como na interpretação artística e no trabalho em grupo.

A utilização de registos audiovisuais constitui um recurso complementar à avaliação, especialmente nas disciplinas práticas como *Instrumento*, *Coro*, *Classe de Conjunto* ou *Música de Câmara*. Estes registos permitem rever atuações, refletir sobre o desempenho e documentar o percurso artístico dos alunos ao longo do ano letivo.

A autoavaliação é igualmente incentivada em todas as disciplinas, sendo adaptada ao nível de ensino e à faixa etária dos alunos. Esta prática promove a autonomia e a autorreflexão, permitindo que os alunos participem ativamente no seu processo de aprendizagem. Pode assumir formas diversas, desde reflexões escritas a questionários simples, ou abordagens mais lúdicas no caso dos níveis iniciais.

A avaliação diagnóstica tem um papel relevante, especialmente no início dos ciclos de estudo, sendo fundamental para identificar o perfil de entrada dos alunos e orientar o planeamento pedagógico. Entre os aspetos avaliados incluem-se a extensão vocal ou técnica instrumental, a perceção auditiva, a leitura musical e a memória rítmica (DGE, 2020).

O portefólio artístico é utilizado como ferramenta de registo do percurso do aluno e de valorização do processo criativo. Inclui elementos como partituras, gravações, reflexões, fichas de escuta e outros materiais que evidenciem a progressão e a diversidade de experiências musicais vivenciadas ao longo do ano.

Nas disciplinas teóricas, como Formação Musical, História da Cultura e das Artes ou Análise e Técnicas de Composição, são utilizados instrumentos como testes escritos, fichas práticas,

trabalhos de pesquisa e exercícios auditivos. Estes instrumentos permitem aferir a aquisição de conhecimentos específicos e a capacidade de aplicação prática desses saberes, em conformidade com os documentos curriculares em vigor.

A avaliação da participação e da atitude dos alunos é também considerada transversal a todas as disciplinas, incidindo sobre critérios como a assiduidade, pontualidade, envolvimento nas atividades, cumprimento de tarefas e comportamento em contexto de grupo. Estes aspetos estão em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que valoriza competências como a responsabilidade, a colaboração, a autonomia e a sensibilidade estética (DGE, 2020).

A avaliação praticada na EANA está, assim, em sintonia com os princípios estabelecidos nos documentos oficiais do Ministério da Educação, nomeadamente os Referenciais Curriculares para o Ensino Artístico Especializado da Música, as Aprendizagens Essenciais por disciplina e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo coerência pedagógica e a valorização integral da formação artística dos alunos. Estes instrumentos permitem uma avaliação diversificada e adaptada às especificidades de cada disciplina, promovendo uma compreensão abrangente do progresso e desempenho dos alunos (Critérios Gerais de Avaliação EANA 2023/2024).

### **Níveis de classificação**

Curso de Iniciação - Insuficiente, Suficiente, Bom ou Muito Bom. Cursos Curso Básico (Regime Articulado ou Supletivo) – níveis 1 a 5.

Cursos Secundários (Regime Articulado ou Supletivo) - 0 a 20 valores.

### **Avaliação sumativa**

No final de cada período ou semestre letivo, procede-se à avaliação sumativa, cujo objetivo é traduzir, de forma global e objetiva, o desempenho do aluno ao longo do tempo. Esta avaliação final deve refletir tanto o domínio do saber — isto é, os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas no âmbito específico de cada disciplina — como o domínio do ser, relacionado com atitudes, empenho, assiduidade, responsabilidade, cooperação e envolvimento no processo de aprendizagem.

A classificação atribuída em cada disciplina resulta da média ponderada das várias componentes de avaliação, de acordo com os critérios específicos definidos pelo grupo disciplinar respetivo, em consonância com os documentos orientadores em vigor (DGE, 2020). Estes critérios incluem o desempenho técnico e artístico, a participação nas atividades letivas, os resultados obtidos em instrumentos formais de avaliação (testes, trabalhos práticos, fichas, apresentações, entre outros) e a evolução demonstrada ao longo do período.

Ao aplicar uma média ponderada com base em critérios previamente definidos por cada grupo disciplinar, a EANA assegura a coerência interna da avaliação e a sua adequação às especificidades de cada área do ensino artístico especializado. Esta prática evidencia o compromisso da instituição com uma avaliação rigorosa, mas também formativa, promovendo o desenvolvimento integral do

aluno, conforme orientado pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

Conclui-se, assim, que a avaliação sumativa na EANA não se limita à atribuição de uma classificação numérica, mas constitui uma síntese refletida de múltiplas dimensões da aprendizagem, articulando saberes, competências, atitudes e evolução individual. Esta abordagem reforça a missão educativa da escola, contribuindo para formar alunos artisticamente competentes, conscientes do seu percurso e preparados para enfrentar novos desafios com responsabilidade e autonomia.

## **3. Prática Pedagógica**

### **3.1. Disciplina de Formação Musical**

#### **3.1.1. Caracterização da turma**

A turma de Formação Musical acompanhada corresponde ao 8.º ano de escolaridade, integrado no 4.º grau do Curso Básico de Música, em regime articulado. Era composta por cinco alunos — dois do sexo feminino e três do sexo masculino —, todos com catorze anos de idade. Relativamente ao instrumento de estudo, quatro alunos frequentavam a disciplina de Guitarra Clássica e um a de Clarinete. Para salvaguardar o anonimato dos alunos, estes são identificados por letras: Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D e Aluno F. As aulas de Formação Musical decorreram às segundas-feiras (14h20–15h50) e quintas-feiras (11h45–12h30), totalizando 135 minutos semanais, distribuídos por três blocos de 45 minutos. As sessões tiveram lugar na sala n.º 9, situada no primeiro andar do edifício do Agrupamento de Escolas de Sousel, onde funcionava parte do ensino articulado em parceria com a Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA). Esta calendarização permitiu uma gestão pedagógica eficaz dos conteúdos, ajustada à duração e ao ritmo de cada sessão. A aula mais longa (90 minutos) revelou-se especialmente adequada ao desenvolvimento de competências práticas e à aplicação integrada dos conteúdos da disciplina. Durante estas sessões, foram trabalhadas leituras rítmicas a uma e duas vozes, leituras em diferentes claves, dissociações rítmicas e melódicas, bem como ditados rítmicos e melódicos, promovendo a leitura à primeira vista, o treino auditivo e a coordenação entre os diferentes elementos do discurso musical. Estas atividades, de natureza predominantemente prática, possibilitaram um trabalho aprofundado e diversificado, favorecendo a consolidação da leitura musical e o desenvolvimento da perceção auditiva. A aula mais curta (45 minutos) foi destinada ao trabalho teórico, centrado na sistematização dos conteúdos e no reforço conceptual. Foram abordados temas como as escalas, os intervalos, as armações de clave e a simbologia musical, numa abordagem progressiva e articulada com as atividades práticas. Esta divisão funcional entre sessões teóricas e práticas revelou-se eficaz, promovendo uma articulação constante entre o saber e o saber-fazer, e favorecendo uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada. A sala apresentava um formato retangular, com amplas janelas que permitiam a entrada de luz natural abundante. Estava equipada com doze mesas, vinte e quatro cadeiras, uma estante de partituras, um quadro pautado, um piano vertical e uma estante com instrumentos Orff, o que possibilitou a realização de diferentes tipos de atividades — desde o trabalho teórico até à exploração prática e colaborativa de conteúdos musicais.

Tratava-se, portanto, de uma turma com número reduzido de alunos, o que permitiu um acompanhamento mais próximo e individualizado por parte do estagiário. Este contexto favoreceu a criação de um ambiente de trabalho centrado e participativo, com uma resposta pedagógica ajustada às necessidades específicas dos alunos. A dinâmica de pequeno grupo contribuiu ainda para o fortalecimento da relação pedagógica, facilitando a gestão do tempo, a diferenciação das

estratégias de ensino e o reforço da motivação e do envolvimento dos discentes nas atividades propostas.

### 3.1.2. Plano Anual de Estágio – Formação Musical

Horário das Aulas: Formação Musical: segunda-feira, 14.20 – 15.50 horas; quinta-feira, 11.45 – 12.30 horas

*Tabela 4 - Plano anual de estágio - Formação Musical*

Período	Mês	Bloco	Dias de aula em cada mês	Total de aulas em cada mês	Total de aulas por período	
1.º Período	Outubro	45		1	18	
		90	30	2		
	Novembro	45	2, 9, 16, 23, 30	5		11
		90	6, 13, 27	6		
	Dezembro	45	7, 14	2		6
		90	4, 11	4		
2.º Período	Janeiro	45	4, 11, 18, 25	4	12	
		90	8, 15, 22, 29	8		
	Fevereiro	45	1, 8, 18, 29	4	6	
		90	26	2		
	Março	45	7, 14	2	6	
		90	4, 11	4		
3.º Período	Abril	45	18,	1	7	
		90	8, 22, 29	6		
	Maio	45	2, 9, 16, 23	4	10	
		90	13, 20, 27	6		
	Junho	45	13	1	3	
		90	3	2		
				Total de aulas do ano letivo:	62	

O plano anual de estágio da disciplina de Formação Musical foi estruturado de acordo com o calendário escolar do ano letivo de 2023/2024, abrangendo o período compreendido entre outubro de 2023 e junho de 2024, num total de 62 aulas. As sessões decorreram às segundas-feiras (14h20–15h50) e quintas-feiras (11h45–12h30), totalizando 135 minutos semanais, distribuídos por um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos. Esta organização temporal permitiu uma gestão equilibrada das atividades letivas, adaptada à duração e aos objetivos específicos de cada sessão. A aula de 90 minutos foi particularmente adequada ao trabalho prático e à exploração de repertório, possibilitando a integração dos conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos em contextos musicais reais. A aula de 45 minutos, por sua vez, destinou-se à sistematização teórica e ao reforço conceptual dos conteúdos abordados nas sessões práticas, favorecendo uma aprendizagem mais sólida e articulada.

O plano anual foi delineado em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) de Formação Musical e com os objetivos gerais da disciplina, garantindo uma progressão gradual e coerente das competências auditivas, performativas e teóricas. Estruturou-se em três períodos letivos, cada um com focos pedagógicos distintos:

**1.º período:** diagnóstico inicial das competências, consolidação da leitura rítmica e melódica em compassos simples, introdução de novas fórmulas rítmicas e ampliação do vocabulário tonal;

**2.º período:** desenvolvimento da audição interna e da perceção auditiva através da leitura e interpretação de repertório, aplicação de técnicas de solfejo relativo e absoluto, e reforço da autonomia musical;

**3.º período:** integração e consolidação das aprendizagens, introdução à leitura polifónica, criação de pequenas estruturas musicais e valorização da dimensão expressiva e interpretativa.

O planeamento anual articulou-se com os momentos avaliativos, nomeadamente as provas de avaliação contínua e a Prova de Avaliação Sumativa, previstas para o final do ano letivo. Este plano procurou garantir a sequencialidade, coerência e pertinência das aprendizagens, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e flexível, ajustada ao perfil e às necessidades da turma, orientada para o desenvolvimento integral das competências musicais dos alunos.

### 3.1.3. Plano Curricular de Formação Musical - 4.º Grau

*Tabela 5 – Plano curricular de Formação Musical – 4.º Grau*

Domínio	Objetivos	Conteúdos
<b>Leitura e Interpretação</b>	Ler com segurança em compassos simples e compostos; aplicar dinâmicas e articulações.	Compassos: 2/4, 3/4, 4/4, 6/8, 9/8; síncopas; quiáleras simples; alterações acidentais; dinâmicas e articulações.
<b>Ritmo</b>	Reproduzir e criar padrões rítmicos; coordenar leitura com pulsação.	Síncopas, contratempos, ditados rítmicos em compassos simples e compostos; leitura com acompanhamento corporal.
<b>Entoação e Voz</b>	Entoar melodias afinadas e expressivas; reconhecer tonalidades.	Escalas até 3 sust./bemóis; intervalos até 8. <sup>a</sup> perfeita; solfejo relativo; entoação com piano.
<b>Ditado Melódico e Harmónico</b>	Desenvolver perceção auditiva tonal; identificar frases e cadências.	Ditados melódicos até 3 sust./bemóis; frases com saltos; cadências autêntica/plagal; intervalos e acordes.
<b>Escrita e Análise Musical</b>	Aplicar teoria musical à escrita; realizar pequenas análises.	Escalas e armaduras; formação de intervalos e acordes; funções T, D, T; análise de frases/períodos.
<b>Criação e Improvisação</b>	Desenvolver criatividade melódica e rítmica; improvisar com base tonal.	Criação de motivos melódicos e rítmicos; improvisação sobre <i>ostinati</i> ; variações simples.
<b>Contextualização e Cultura Musical</b>	Escutar ativamente obras musicais; identificar elementos estilísticos.	Escuta de peças do Barroco ao século XX; identificação de formas, instrumentos e vocabulário técnico.

O plano curricular da disciplina de Formação Musical para o 4.º grau do Curso Básico de Música foi delineado com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) definidas pela Direção-Geral da Educação, procurando assegurar a progressão equilibrada das competências de leitura, escuta, escrita e criação musical. A estrutura curricular foi organizada em torno de seis domínios fundamentais, interligados entre si e orientados para o desenvolvimento global da literacia musical do aluno: Leitura e Interpretação, Ritmo, Entoação e Voz, Ditado Melódico e Harmónico, Escrita e Análise Musical, Criação e Improvisação, e Contextualização e Cultura Musical.

No domínio da Leitura e Interpretação, o foco centrou-se na aquisição de fluência e segurança na leitura musical, em compassos simples e compostos, com a aplicação de articulações, dinâmicas e sinais de expressão. Foram trabalhadas figuras rítmicas variadas (síncopas, quiáleras e contratempos) e compassos como 2/4, 3/4, 4/4, 6/8 e 9/8, de forma a promover a consciência métrica e o controlo da pulsação. O domínio do Ritmo teve como objetivo o aperfeiçoamento da

coordenação motora e da percepção temporal, através da reprodução e criação de padrões rítmicos. Os alunos realizaram ditados rítmicos e leituras com acompanhamento corporal, desenvolvendo a capacidade de relacionar movimento, som e pulsação. No domínio da Entoação e Voz, privilegiou-se o trabalho da afinação e da expressividade vocal, com base no solfejo relativo e na exploração das tonalidades com até três sustenidos ou bemóis. Foram abordados intervalos até à oitava justa, promovendo o reconhecimento auditivo e a segurança na entoação. O domínio do Ditado Melódico e Harmónico visou o desenvolvimento da percepção auditiva e tonal, através de ditados melódicos progressivos e da identificação de frases e cadências. Foram incluídas cadências autênticas e plagais, intervalos diatónicos e acordes triádicos básicos, de modo a fortalecer a escuta harmónica e a compreensão das relações tonais. No domínio da Escrita e Análise Musical, os alunos aplicaram os conhecimentos teóricos na notação, construção e análise de estruturas musicais simples. Foram trabalhadas escalas, armaduras de clave, intervalos, acordes e as funções tonais tónica, dominante e subdominante, promovendo a compreensão formal da frase e do período musical. O domínio da Criação e Improvisação teve como finalidade estimular a criatividade e a autonomia musical, incentivando os alunos a criar motivos rítmicos e melódicos e a improvisar sobre *ostinati* ou progressões harmónicas simples, de forma a consolidar o pensamento musical e a capacidade de expressão pessoal.

Por fim, o domínio da Contextualização e Cultura Musical centrou-se na escuta ativa e crítica de obras representativas de diferentes períodos históricos, do Barroco ao século XX, com o objetivo de identificar elementos estilísticos, formais e instrumentais. Esta abordagem favoreceu a articulação entre a prática e a cultura musical, promovendo a formação de ouvintes e intérpretes mais conscientes e informados. A articulação entre os diferentes domínios permitiu uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada, garantindo o equilíbrio entre o desenvolvimento técnico e a formação estética e cultural dos alunos.

### 3.1.4. Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical

A avaliação dos alunos na disciplina de Formação Musical é expressa numa escala de 1 a 5 níveis, conforme os critérios definidos pela Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA). A Tabela 4 apresenta a ponderação das diferentes componentes avaliativas, de acordo com o regulamento interno da instituição.

*Tabela 6 - Critérios de Avaliação de Formação Musical*

Avaliação Contínua	Atitudes e Valores	20%
	Aquisição de Conhecimentos	20%
	Testes / Audições	60%

A distribuição percentual demonstra que a EANA atribui particular relevância à vertente performativa, refletida nos 60% correspondentes aos testes e audições. Esta ponderação evidencia a importância da aplicação prática dos conhecimentos musicais, valorizando o desempenho expressivo, a precisão técnica e a capacidade de leitura e interpretação musical dos alunos. A componente teórica, representada pelos 20% atribuídos à aquisição de conhecimentos, assegura o

equilíbrio entre o domínio conceptual e a prática, permitindo verificar o grau de compreensão dos fundamentos da linguagem musical — nomeadamente a leitura, a escrita, a análise e a perceção auditiva. Já os 20% relativos a atitudes e valores traduzem uma preocupação institucional com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a responsabilidade, o empenho, a assiduidade, a cooperação e o respeito pelo trabalho coletivo. Estes aspetos são coerentes com os princípios formativos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e com a valorização do saber ser e estar em contexto artístico-educativo.

Em conjunto, estes critérios refletem uma avaliação equilibrada e formativa, que conjuga o rigor técnico e cognitivo com a dimensão ética e comportamental da aprendizagem, assegurando uma apreciação global do percurso e progresso de cada aluno. (Escola de Artes do Norte Alentejano, 2023).

### 3.1.5. Planificações e Reflexões

As planificações da disciplina de Formação Musical foram elaboradas com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2020), tendo como objetivo integrar, de forma articulada e progressiva, os diferentes domínios da aprendizagem musical — sensorial, leitura, escrita, criação e interpretação. As reflexões pedagógicas que acompanharam cada sessão constituíram um exercício sistemático de análise crítica da prática docente, permitindo avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, identificar constrangimentos emergentes em contexto real de ensino e propor ajustamentos fundamentados. Este processo reflexivo revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua da prática pedagógica, em consonância com os princípios de uma abordagem formativa e centrada no aluno. Mais do que cumprir objetivos normativos, procurou-se construir um espaço de aprendizagem significativa, no qual os alunos pudessem vivenciar a música de forma autêntica, expressiva e criativa, reforçando a sua relação afetiva e cognitiva com o som. Esta perspetiva enquadra-se numa conceção formativa da música enquanto prática estética, social e cognitiva, em que o aprender é inseparável do fazer e do compreender musicalmente.

No domínio sensorial, o trabalho incidiu no desenvolvimento da escuta ativa, da memória auditiva e da *audiação* interior, desde o primeiro período letivo. Foram utilizados exercícios de reconhecimento de escalas, acordes e modos eclesiásticos, alinhados com os princípios da *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon (2015), que entende a *audiation* como o processo mental de compreensão e antecipação de relações musicais internas, independentemente da presença do som. Assim, a audição musical foi tratada como um processo cognitivo e interiorizado, e não apenas como perceção auditiva externa. Paralelamente, a abordagem à leitura e escrita musical rompeu com o modelo tradicional centrado na reprodução mecânica da notação, privilegiando, em vez disso, a construção de sentido musical a partir da experiência sonora. Este princípio encontra suporte na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1979), que propõe uma progressão baseada na vivência artística e no respeito pelos estágios de desenvolvimento musical de cada aluno. A integração de recursos tecnológicos, nomeadamente o *software MuseScore*, revelou-se um instrumento pedagógico eficaz para promover a escrita

musical com intencionalidade expressiva. Através deste recurso, os alunos puderam experimentar, compor e editar fragmentos musicais, articulando os domínios técnico, criativo e simbólico da música, em consonância com o modelo CLASP (*Composition, Literature, Appreciation, Skill, Performance*) de Swanwick (2006).

Em síntese, o conjunto das planificações e reflexões realizadas ao longo do estágio traduziu uma prática docente intencional e investigativa, sustentada numa pedagogia ativa, reflexiva e centrada na experiência musical dos alunos. Esta abordagem permitiu consolidar aprendizagens significativas, estimular a autonomia e a expressividade dos discentes e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde a música se tornou não apenas um objeto de estudo, mas uma forma de pensar e compreender o mundo sonoro.

### 3.1.3.1. Aulas lecionadas

Ao longo do ano letivo, a disciplina de Formação Musical decorreu de forma sequencial em três períodos letivos, permitindo um desenvolvimento gradual, estruturado e coerente das competências musicais dos alunos. No total, foram ministradas 85 aulas, distribuídas em duas sessões semanais — uma de 90 minutos e outra de 45 minutos — perfazendo 135 minutos de contacto semanal.

O primeiro período (outubro a dezembro), composto por 18 aulas, centrou-se na consolidação dos fundamentos auditivos, rítmicos e de leitura musical. Foram trabalhadas a identificação auditiva de intervalos, escalas, acordes e modos eclesiásticos, bem como a leitura em diferentes claves e a realização de ditados melódicos e rítmicos. Este conjunto de atividades permitiu fortalecer a perceção auditiva, a precisão rítmica e a fluência na leitura, estabelecendo uma base sólida para os períodos subsequentes. No segundo período (janeiro a março), realizaram-se 24 aulas, nas quais se aprofundou a complexidade dos conteúdos. Destacaram-se a exploração dos padrões tonais de aculturação, o desenvolvimento de competências rítmicas com maior exigência coordenativa e a introdução de conceitos teóricos como períodos musicais, sinais de expressividade e mecanismos de transposição. Paralelamente, iniciou-se um trabalho de criação musical com recurso ao software *MuseScore*, que permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas, promovendo a autonomia e a experimentação criativa. O terceiro período (abril a junho), com 22 aulas, centrou-se no aprofundamento dos conteúdos previamente trabalhados e no aperfeiçoamento das competências de audição, entoação e expressividade musical. Observou-se um progresso significativo no trabalho em modo menor e uma crescente segurança na realização de tarefas auditivas e vocais sem apoio instrumental. O uso do *MuseScore* assumiu um papel estruturante nas atividades pedagógicas, nomeadamente em exercícios de transcrição, escrita criativa e notação expressiva com aplicação de dinâmica, articulação e ornamentação.

A análise geral do percurso anual evidencia que a progressão planeada dos conteúdos — dos fundamentos às competências mais avançadas — possibilitou um desenvolvimento consistente e articulado. A integração equilibrada entre atividades de perceção, leitura, criação e reflexão musical contribuiu para fortalecer a autonomia, a sensibilidade estética e o sentido crítico dos

alunos. A evolução observada nas áreas da audição, da leitura e da expressão musical confirma a pertinência das estratégias adotadas e sublinha o papel central da Formação Musical na construção de uma identidade artística sólida e consciente.

### 3.1.5.1. Quadro Geral de Aulas Lecionadas

*Tabela 7 – Aulas lecionadas – 1.º período*

Aula	Data	Sumário
18 e 19	30/10/2023	Identificação auditiva de intervalos e acordes de três sons. Leituras: - células rítmicas referentes à sincopa; - rítmica em compasso simples de divisão binária a duas partes; - de notas nas claves de sol e fá; Exercício de escrita sobre a escala de dó bemol maior e lá bemol menor (natural, melódica e harmónica) e respetivos arpejos e suas inversões.
20	02/11/2023	Excerto da obra <i>We lieblich sind deine Wohnungen</i> de J. Brahms: - audição do excerto; - ditado melódico; - transposição escrita da melodia para a clave de Dó (4ª. Linha). Entoação da melodia para aculturação sobre repertório de canções do excerto <i>Île Toute Belle – Fairest isle</i> de Henry Purcell.
21 e 22	06/11/2023	Identificação auditivamente de acordes de três sons (maior, menor, dominante e aumentada). Assimilação do ritmo da sincopa, através de diferentes células rítmicas. Leitura a duas mãos de figuras rítmicas em compasso simples de divisão binária. Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó (3ª. linha). Exercícios de escrita sobre a escala de dó sustenido maior, lá sustenido menor e respetivos arpejos.
23	09/11/2023	Audição de um excerto da obra <i>Canção</i> de J.S. Bach. Leitura vertical de notas nas duas pautas. Realização de exercícios afetos às funções harmónicas: tonalidades, frases, secções e acordes.
24 e 25	13/11/2023	Modos eclesiásticos: - leitura de ficha informativa; - audição dos diferentes modos reproduzidos ao piano. Assimilação do ritmo da tercina. Leitura a duas mãos de figuras rítmicas em compasso simples de divisão binária. Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó (3ª. linha). Exercícios de escrita sobre a escala de sol bemol maior, mi bemol menor e respetivos arpejos. Escrita dos modos dórico e frígio a partir de uma dada nota.
26	16/11/2023	Identificação auditiva de acordes reproduzidos ao piano. Leitura de ficha informativa sobre as inversões dos acordes. Entoação dos intervalos dos respetivos acordes. Escrita de acordes e inversões a partir de uma dada nota.
27	23/11/2023	Identificação auditiva de acordes reproduzidos ao piano. Exercício de escrita sobre inversões dos acordes a partir de uma dada nota. Entoação dos acordes escritos no exercício anterior.

28 e 29	27/11/2023	Modos eclesiásticos: - audição dos diferentes modos reproduzidos ao piano; - Reconhecimento auditivo. Leitura de figuras rítmicas em compasso composto de divisão ternária: - com a voz; - a duas mãos.
30	30/11/2023	Identificação auditiva de acordes reproduzidos ao piano. Leitura de ficha informativa sobre as inversões dos acordes. Entoação dos intervalos dos respetivos acordes. Escrita de acordes e inversões a partir de uma dada nota.
31 e 32	04/12/2023	Leitura de figuras rítmicas em compasso composto de divisão ternária: - com a voz. - a duas mãos. Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó (3ª. linha). Introdução á aprendizagem da utilização do software de computador <i>Musescore</i> .
33	07/12/2023	Identificação e esclarecimento de dúvidas para o teste de avaliação.
34 e 35	11/12/2023	Teste de avaliação.
36	14/12/2023	Correção do teste de avaliação. Autoavaliação.

**Tabela 8 - Aulas lecionadas – 2.º período**

Aula	Data	Sumário
37	04/01/2024	Leitura da ficha informativa sobre os padrões tonais de aculturação. Excerto da obra <i>Huzza a ló</i> de B. Bárrok: - Identificação de padrões tonais de aculturação; - Reprodução vocal da linha melódica. - Escrita da linha do acompanhamento.
38 e 39	08/01/2024	Leitura de fichas informativas sobre a família das cordas (violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, guitarra e harpa): - extensão; - partes do instrumento; - produção do som; - possibilidades técnicas. Leitura de figuras rítmicas: - Em compasso composto com diferentes células ritmas que compõem a duina; - Em compasso composto de divisão ternária a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó. Ditado de espaços com o excerto da obra <i>Quintette, Op. 34</i> de C.M.Weber.
40	11/01/2024	Reprodução vocal de padrões tonais de aculturação (modo maior). No excerto da obra <i>Jár a baba</i> de K. Aron.: - identificação de padrões tonais; - reprodução vocal da linha melódica. Ditado melódico sobre a linha do acompanhamento.

41 e 42	15/01/2024	<p>Leitura de fichas informativas sobre o período Barroco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- surgimento da Ópera;</li> <li>- ascensão da música instrumental;</li> <li>- baixo contínuo;</li> <li>- obbligato;</li> <li>- suite francesa.</li> </ul> <p>Leitura de figuras rítmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em compasso composto com diversas células ritmas;</li> <li>- Em compasso composto de divisão ternária a duas partes.</li> </ul> <p>Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó.</p> <p>Ditado de espaços com o excerto da obra <i>Cavalleria Rusticana</i> de P. Mascagni.</p>
43	18/01/2024	<p>Reprodução vocal de padrões tonais de aculturação (modo maior). No excerto da obra <i>Golya, gilice</i> de Népda.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de padrões tonais;</li> <li>- reprodução vocal da linha melódica.</li> </ul> <p>Ditado melódico sobre a linha do acompanhamento.</p>
44 e 45	22/01/2024	<p>Leitura de fichas informativas sobre a forma Contraponto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- combinação dos sons;</li> <li>- Cânone;</li> <li>- Fuga;</li> <li>- ascensão da música instrumental;</li> <li>- baixo contínuo;</li> <li>- obbligato;</li> <li>- suite francesa.</li> </ul> <p>Leitura de diversas células rítmicas em compasso composto.</p> <p>Leitura rítmica em compasso composto a duas partes.</p> <p>Leitura de notas nas claves de sol, fá e dó3.</p> <p>Dissociações rítmicas e melódicas.</p>
46	25/01/2024	<p>Reprodução vocal de padrões tonais de imitação. No excerto da <i>Sinfonia IX</i> de A. Dvorák.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de padrões tonais;</li> <li>- reprodução vocal da linha melódica;</li> <li>- análise harmónica;</li> <li>- criação de movimentos através da expressão corporal.</li> </ul>
47 e 48	29/01/2024	<p>Leitura de ficha informativa sobre transposição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- instrumentos transpositores;</li> <li>- som real;</li> <li>- intervalos em que a música deve ser transposta;</li> <li>- formas de transpor;</li> <li>- transposição e acidentes;</li> <li>- transposição direta.</li> </ul> <p>Coordenação de diferentes marcações de compasso composto.</p> <p>Leitura rítmica em compasso composto a duas partes.</p> <p>Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4.</p> <p>Reprodução de dissociações rítmicas e melódicas.</p>
49	01/02/2024	<p>Reprodução vocal de padrões tonais de imitação. No excerto <i>Fanfare</i> de W. Ducombe.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de padrões tonais;</li> <li>- reprodução vocal da linha melódica;</li> </ul>

		- criação de acompanhamento instrumental através da utilização do programa de escrita musical <i>Musescore</i> .
50	08/02/2024	Ler a ficha informativa sobre os sinais de expressividade: - staccato, legato; - Variações de tempo (ritardando, rallentando, acelerando e a tempo); - acentuações ( <i>martellato</i> , <i>marcato</i> , <i>sforzando</i> e <i>tenuto</i> ). Escrita de diferentes frases expressivas através do programa de escrita musical <i>Musescore</i> .
51	18/02/2024	Teste diagnóstico.
52 e 53	26/02/2024	Leitura de ficha informativa sobre sinais de repetição: - repetição simples; - repetir um os dois compassos anteriores; - repetir a mesma melodia com finais diferentes; - <i>D.C.</i> : voltar ao início; - <i>D.C.</i> al Coda; - <i>D.S.</i> : voltar ao sinal; - Do sinal ao fim ( <i>D.S. al fine</i> ). Leitura de células rítmicas em compasso simples. Leitura rítmica em compasso composto a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4. Reprodução de dissociações rítmicas e melódicas.
54	29/02/2024	Reconhecimento de padrões tonais de imitação. Identificação dos mesmo no excerto da obra <i>Rundtanz</i> de B. Bartók. Reprodução vocal do excerto. Escrita da partitura através do programa de escrita musical <i>Musescore</i> .
55 e 56	04/03/2024	Leitura de ficha informativa sobre notas ornamentais: - <i>Acciaccatura</i> ; - <i>Appoggiatura</i> ; - <i>Grupeto</i> ; - <i>Trillo</i> ; - <i>Mordentos</i> ; - <i>Glissando</i> . Assimilação da célula rítmica da fusa. Leitura rítmica em compasso composto a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4. Ditado de espaço sobre o excerto <i>Violin Concert, Op.35</i> de P. Tchaikovsky.
57	07/03/2024	Audição de padrões tonais de imitação reproduzidos ao piano e respetiva reprodução vocal (continuação). No excerto da obra <i>Rundtanz</i> de B. Bartók: - identificação visual de padrões tonais; - reprodução da melodia.
61 e 62	11/03/2024	Teste de avaliação.
63	4/03/2024	Autoavaliação.

Tabela 9 - Aulas lecionadas – 3.º período

Aula	Data	Sumário
64 e 65	08/04/2024	<p>Leitura de ficha informativa sobre o <i>período</i> Clássico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualização;</li> <li>- aparecimento do <i>piano</i>;</li> <li>- <i>Baixo de Alberti</i>;</li> <li>- <i>Música de camara</i>;</li> <li>- <i>Música instrumental (sinfonia, concerto para piano solo e concerto para violino solo)</i>;</li> <li>- Compositores mais marcantes da época;</li> </ul> <p>Leitura de diferentes células rítmicas em compasso simples.  Leitura rítmica em compasso composto a duas partes.  Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4.  Dissociação rítmica e melódica.</p>
66	18/04/2024	<p>Padrões tonais de assimilação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição reproduzida ao piano.</li> <li>- reprodução vocal.</li> </ul> <p>Na obra <i>Sonaten und phantasien für das pianoforte</i>, No.15 de W.A.Mozart:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação visual de padrões tonais de assimilação na mão esquerda.</li> <li>- identificação escrita das diferentes partes da obra.</li> </ul>
67 e 68	22/04/2024	<p>Leitura de ficha informativa sobre as formas binária e ternária.  Leitura de células rítmicas em compasso dois por dois e dois por oito.  Obter independência nas mãos.  Leitura rítmica em compasso composto a duas partes.  Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4.  Dissociação rítmica e melódica.  Criação de duas linhas melódicas (tónica e dominante) no programa <i>Musescore</i>.</p>
69 e 70	29/04/2024	<p>Leitura de ficha informativa sobre as inversões dos acordes.  Leitura de células rítmicas em compasso composto.  Leitura rítmica em compasso simples a duas partes.  Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4.  Dissociação rítmica e melódica.  Escrita dos modos eclesiásticos a partir da nota dó.</p>
71	02/05/2024	<p>Padrões tonais de assimilação: - audição reproduzida ao piano. - reprodução vocal.  Identificação de padrões tonais de assimilação na obra <i>Harsan a Kurt</i> de J. Haydn.  Entoação das linhas melódicas da melodia e acompanhamento.  Exercícios de escrita sobre acordes maiores, menores, diminutos e aumentados através da plataforma <i>Musicca</i>.</p>
72	09/05/2024	<p>Padrões tonais de assimilação: - audição reproduzida ao piano. - reprodução vocal.  Identificação de padrões tonais de assimilação na obra <i>Jerusalém</i> de C. Perry  Entoação das linhas melódicas da melodia e acompanhamento.  Exercícios de escrita sobre acordes maiores, menores, diminutos e aumentados através da plataforma <i>Musicca</i>.</p>

73 e 74	13/05/2024	Teste diagnóstico.
75	16/05/2024	Correção do teste de diagnóstico.
76 e 77	20/05/2024	Leitura de ficha informativa sobre tema e variações. Leitura de células rítmicas em compasso composto. Leitura rítmica em compasso simples a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4. Dissociação rítmica e melódica.
78	23/05/2024	Padrões tonais de assimilação: - audição reproduzida ao piano. - reprodução vocal. Na obra <i>Jerusalém</i> de C. Perry (continuação): - identificação de padrões tonais de assimilação; - entoação da linha melódica; - escrita do ritmo através de reprodução áudio.
79 e 80	27/05/2024	Leitura de ficha informativa sobre <i>Ostinato</i> . Leitura de células rítmicas em compasso composto. Leitura rítmica em compasso simples a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó3 e dó4 com movimento dos respectivos compassos.
81 e 82	27/05/2024	Identificação e esclarecimento de dúvidas para o teste de avaliação.
83 e 84	3/06/2024	Teste de avaliação.
85	13/06/2024	Autoavaliação

### 3.1.5.2. Planificações e Reflexões de Aulas Seleccionadas

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), foram seleccionadas diversas aulas de Formação Musical para análise detalhada, com o objetivo de documentar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a coerência entre a planificação, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas. A seleção destas aulas baseou-se na sua relevância didática, na diversidade de metodologias aplicadas e na evolução observada no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo.

As planificações apresentadas contemplam a estrutura habitual das sessões — objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação —, de acordo com os princípios de planeamento reflexivo defendidos por Coutinho et al. (2009). Cada aula foi concebida com base em pressupostos teóricos e metodológicos que valorizam a aprendizagem ativa e a *audição* como elementos centrais do processo educativo musical.

O processo de planificação teve em conta três dimensões fundamentais:

- Coerência vertical, garantindo a progressão e continuidade dos conteúdos ao longo do ano letivo;
- Coerência horizontal, assegurando a articulação entre teoria e prática dentro de cada sessão;
- Flexibilidade pedagógica, permitindo ajustes em função das respostas dos alunos e das dinâmicas emergentes em sala de aula.

Durante a implementação, procurou-se que cada aula constituísse uma experiência musical completa, integrando momentos de escuta, leitura, escrita, improvisação e reflexão, numa perspetiva de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). A avaliação formativa assumiu um papel essencial, através da observação direta, do registo contínuo de progressos e do feedback imediato, o que permitiu ao docente reajustar estratégias e reforçar competências específicas em tempo real. Paralelamente, a autoavaliação dos alunos foi incentivada como prática regular, favorecendo a consciência crítica e a autorregulação da aprendizagem. Nas aulas analisadas, observou-se uma evolução consistente nas áreas da leitura à primeira vista, da afinação e da *audição interna*, bem como na compreensão rítmica e melódica. A introdução de estratégias diferenciadas, como o uso de exercícios de resposta corporal, jogos rítmicos e atividades colaborativas, revelou-se determinante para o envolvimento e motivação dos alunos. Em termos reflexivos, o processo evidenciou que o sucesso da aprendizagem musical depende não apenas da sequência lógica dos conteúdos, mas também da criação de contextos pedagógicos estimulantes, onde o erro é percebido como oportunidade de aprendizagem. O acompanhamento próximo, o encorajamento e a valorização do esforço individual e coletivo mostraram-se fatores fundamentais para a consolidação de hábitos de estudo e de disciplina musical.

Assim, as planificações e reflexões aqui apresentadas traduzem uma postura docente investigativa, centrada na observação sistemática, na reflexão crítica sobre a prática e na busca contínua de aperfeiçoamento pedagógico, em conformidade com os princípios da investigação aplicada ao ensino artístico.

Tabela 10 – Aulas 28 e 29 de Formação Musical

Prática de Ensino Supervisionada					
<b>Escola:</b>	<i>Escola de Artes do Norte Alentejano – Secção Sousel</i>			<b>Ano Letivo:</b>	2023/2024
<b>Turma:</b>	4.º Grau			<b>Disciplina:</b>	<i>Formação Musical</i>
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho			<b>Professor Cooperante:</b>	Jorge Gargaté
<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho			<b>Período:</b>	1.º Período
			<b>Data:</b>	27/11/2023	
<b>Aula:</b>	28 e 29		<b>Duração:</b>	45 + 45	
Planificação de Aula					
Domínios	Objetivos	Conteúdos	Duração	Estratégias	Avaliação
<b>Sensorial</b>	Identificar os diferentes modos	Modos Eclesiásticos	15 min.	Escutar os modos reproduzidos ao piano.  Identificação auditiva de modos reproduzidos ao piano.	Observação direta:  • Registo de presenças; • Registo de faltas de material; • Participação; •
<b>Leitura</b>	Rever o ritmo da sincopa.  Obter independência das mãos  Ler notas em claves.	Sincopa (compasso simples).  Compasso composto a duas partes.  Clave de sol, fá e do3.	45 min.	Ler a leitura rítmica com a marcação da pulsação definida pelo estagiário.  Ler a leitura com as duas mãos com o auxílio de uma	Comportamento; • Atitude; • Cumprimento de regras; • Autonomia; • Capacidade de recordar os conceitos já dados.

				caneta na mão esquerda.  Ler a leitura rítmica com a marcação da pulsação definida pelo estagiário.	
<b>Escrita</b>	Consolidar as escalas maiores, menores e arpejos.  Identificar os modos	Escala sol b maior, mi b menor (natural, harmónica e melódica) e arpejos.  Modos eclesiásticos (dórico e frígio).	20 min.	Escrever as escalas e arpejos no caderno de atividades.  Escrever os modos no caderno de atividades. Cantar os modos individualmente.	
<b>Sumário:</b>	<p><i>Modos eclesiásticos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição dos diferentes modos reproduzidos ao piano.</li> <li>- Reconhecimento auditivo.</li> </ul> <p>Leitura de figuras rítmicas em compasso composto de divisão ternária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com a voz.</li> <li>- a duas mãos.</li> </ul>				
<b>Descrição da aula</b>					
<p>A aula teve início com a reprodução dos modos eclesiásticos ao piano, com o objetivo de reforçar a identificação auditiva e teórica dos diferentes modos. O estagiário procedeu à revisão das diferenças entre os modos e dos respetivos graus tonais, de forma a facilitar o reconhecimento por parte dos alunos. Apesar de se terem observado melhorias significativas na compreensão do tema, o estagiário reconheceu a necessidade de aprofundar este conteúdo em sessões futuras, garantindo que todos os alunos sejam capazes de identificar e distinguir corretamente os modos. De seguida, realizaram-se leituras individuais, centradas em exercícios em compasso composto de divisão ternária. Alguns alunos evidenciaram dificuldades na subdivisão rítmica das figuras, o que exigiu mais tempo de exploração do que o inicialmente previsto. Para superar estas dificuldades, o estagiário orientou os alunos a executar a leitura compasso a compasso e, posteriormente, a repeti-la integralmente, favorecendo uma melhor compreensão métrica e fluidez na execução.</p>					

Durante o exercício de leitura a duas mãos, surgiram dúvidas na coordenação motora entre as duas pautas. O estagiário interveio orientando o aluno responsável a praticar cada compasso isoladamente com uma mão de cada vez, antes de articular ambas as mãos. Embora este procedimento tenha tornado o processo mais demorado, permitiu consolidar a percepção simultânea das duas vozes e será retomado na aula seguinte, de modo a reforçar a confiança e a segurança na leitura polifônica.

Devido ao tempo adicional dedicado à consolidação destas atividades, as restantes tarefas previstas não foram desenvolvidas nesta sessão, sendo reprogramadas para a aula seguinte, de forma a garantir a progressão gradual e o domínio efetivo dos conteúdos.

### **Reflexão de aula**

Nesta aula, foi possível identificar avanços significativos e desafios relevantes no processo de ensino e aprendizagem. O início da sessão, dedicado à reprodução dos modos eclesiásticos ao piano, revelou-se motivador e envolvente, uma vez que os alunos demonstraram interesse e atenção na compreensão das diferenças entre os modos e na identificação dos respetivos graus tonais. Contudo, observou-se que alguns alunos continuam a manifestar dificuldades na distinção auditiva e conceptual dos modos, o que reforça a necessidade de retomar e aprofundar este conteúdo em aulas subsequentes, assegurando uma assimilação mais sólida e consciente. Durante as leituras individuais, realizadas em compasso composto de divisão ternária, verificaram-se dificuldades na subdivisão rítmica por parte de alguns alunos, exigindo mais tempo de exploração do que o previsto inicialmente. A estratégia de leitura compasso a compasso, seguida da execução integral do exercício, revelou-se eficaz para promover a compreensão métrica e melhorar a precisão na leitura musical. Este processo evidenciou a importância de adotar um ritmo de progressão ajustado às necessidades do grupo, valorizando a aprendizagem processual e a consolidação progressiva das competências. A coordenação motora na leitura a duas mãos constituiu outro desafio relevante. A proposta de trabalhar cada mão separadamente antes da junção das duas mostrou-se pedagogicamente adequada, permitindo aos alunos perceber a relação entre as vozes e integrar gradualmente o movimento simultâneo. Embora o processo tenha sido mais lento, observou-se melhoria na compreensão e na execução, o que justifica a repetição deste exercício em futuras aulas, com vista ao reforço da segurança e da autonomia na leitura polifônica. Em virtude do tempo adicional dedicado às atividades mais complexas, as restantes tarefas planeadas não foram executadas nesta sessão, sendo reprogramadas para a aula seguinte. Esta decisão foi entendida não como uma limitação, mas como uma oportunidade de reorganização pedagógica, assegurando que todas as atividades sejam abordadas de forma eficaz e no ritmo adequado ao grupo.

Em síntese, esta aula evidenciou a importância da flexibilidade didática e da adaptação das estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos. A experiência reforçou a convicção de que o papel do docente passa por observar, escutar e ajustar continuamente a sua intervenção, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize o progresso gradual, a confiança e a motivação dos discentes. O estagiário manifesta-se, assim, motivado a continuar este trabalho pedagógico, acompanhando de perto o crescimento técnico e expressivo dos alunos ao longo do ano letivo.

Tabela 11 - Aula 47 e 48 de Formação Musical

Prática de Ensino Supervisionada					
<b>Escola:</b>	Escola de Artes do Norte Alentejano – Secção Sousel		Ano Letivo:	2023/2024	
<b>Turma:</b>	4.º Grau		Disciplina:	Formação Musical	
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho		Professor Cooperante:	Jorge Gargaté	
<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho		Período:	2.º Período	
			Data:	29/01/2024	
<b>Aula:</b>	47 e 48		Duração:	45 + 45	
Planificação de Aula					
Domínios	Objetivos	Conteúdos	Duração	Estratégias	Avaliação
<b>Sensorial</b>	Entender as características das transposições	Transposições: - instrumentos transpositores; - Som real; - intervalos em que a música deve ser transposta; - formas de transpor; - transposição e acidentes; - transposição direta	25 min.	Ler as fichas informativas.	Observação direta:  • Registo de presenças; • Registo de faltas de material; • Participação; • Comportamento; • Atitude; • Cumprimento de regras; • Autonomia; • Capacidade de recordar os conceitos já dados.
<b>Leitura</b>	Coordenar as mudanças de compasso.	Compassos compostos.		Ler o ritmo com a marcação da pulsação	

		<p>Obter independência nas mãos.</p> <p>Ler notas em claves</p> <p>Coordenar a leitura melódica com batimento rítmico.</p>	<p>Leitura rítmica em compasso composto a duas partes.</p> <p>Clave de sol, fá, dó3 e dó4.</p> <p>Dissociações rítmicas e melódicas</p>	<p>45 min.</p>	<p>definida pelo professor.</p> <p>Batimento da mão direita realizado com ajuda de uma caneta e mão esquerda sem caneta.</p> <p>Ler notas nas diferentes claves com marcação do compasso.</p> <p>Cantar a melodia e percutir o ritmo com a mão.</p>	
<b>Escrita</b>	Escrever as transposições	Transposição	20 min.	<p>Realizar as transposições para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n.º1 – Láb Maior</li> <li>-nº2 – trompete para trombone</li> <li>-n.º3 – Sib menor</li> </ul>		
<b>Sumário:</b>	<p>Modos eclesiásticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição dos diferentes modos reproduzidos ao piano.</li> <li>- Reconhecimento auditivo.</li> </ul> <p>Leitura de figuras rítmicas em compasso composto de divisão ternária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com a voz.</li> <li>- a duas mãos.</li> </ul>					
<b>Descrição da aula</b>						
<p>A aula teve início com a leitura e análise de uma ficha informativa sobre transposição, atividade que visou introduzir e consolidar conceitos fundamentais relacionados com esta temática. Os alunos exploraram de forma detalhada os princípios da transposição, incluindo a identificação de instrumentos transpositores e as principais estratégias de transposição melódica e harmónica. Esta abordagem teórica proporcionou uma base conceptual sólida, permitindo compreender a relevância da transposição no contexto da prática musical e a sua aplicação em situações interpretativas e de leitura instrumental.</p>						

Em seguida, procedeu-se à realização de leituras rítmicas e melódicas, de acordo com a estrutura habitual das aulas de noventa minutos. Os alunos executaram estas leituras com fluência e segurança, demonstrando domínio das competências trabalhadas nas sessões anteriores, nomeadamente no exercício de dissociação rítmica e melódica.

Posteriormente, foi realizada a leitura específica planeada para esta aula, que apresentou maior grau de complexidade técnica e interpretativa. Embora alguns alunos tenham revelado dificuldades iniciais na execução, evidenciaram persistência e empenho, conseguindo, através da prática orientada, superar os obstáculos e concluir a tarefa com sucesso.

### Reflexão de aula

Nesta aula, ao abordar a ficha informativa sobre os instrumentos transpositores, tornou-se evidente que alguns alunos não possuíam ainda um entendimento claro do conceito de transposição, facto que se refletiu nas suas intervenções e comentários iniciais. Esta constatação permitiu reconhecer a necessidade de aprofundar o trabalho teórico sobre o tema, de modo a consolidar a compreensão conceptual e a aplicação prática deste conteúdo nas próximas aulas.

Durante a realização das leituras rítmicas e melódicas, executadas segundo a metodologia habitual das aulas de noventa minutos, os alunos demonstraram segurança e fluência, não evidenciando dificuldades significativas. No entanto, ao abordar as leituras novas planeadas para esta sessão, alguns alunos revelaram dificuldades de coordenação, especialmente nas passagens que exigiam sincronização rítmica entre mãos ou vozes. Apesar desses desafios, foi notória a determinação e o esforço coletivo, o que resultou na superação gradual das dificuldades e na execução bem-sucedida das tarefas propostas. Este processo reforçou a importância da persistência e da prática regular como fatores determinantes no desenvolvimento musical. O progresso observado evidenciou que a aprendizagem efetiva decorre da conjugação entre a teoria e a prática, promovendo uma formação musical mais sólida, autónoma e consciente.

No final da sessão, o estagiário sentiu-se satisfeito com o envolvimento e a evolução dos alunos, reconhecendo uma melhoria significativa na confiança, na autonomia e na capacidade de aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos práticos. Foi particularmente gratificante observar a segurança crescente dos discentes, à medida que ultrapassavam as suas dificuldades, o que constituiu um indicador positivo do seu desenvolvimento musical e motivacional. Esta experiência reafirmou, assim, a importância do equilíbrio entre a dimensão teórica e a prática interpretativa, assegurando uma aprendizagem abrangente, integrada e duradoura.

*Tabela 12 - Aula 76 e 77 de Formação Musical*

Prática de Ensino Supervisionada			
<b>Escola:</b>	<i>Escola de Artes do Norte Alentejano</i> – <i>Secção Sousel</i>	Ano Letivo:	2023/2024
<b>Turma:</b>	4.º Grau	Disciplina:	<i>Formação Musical</i>
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Professor Cooperante:	Jorge Gargaté

<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho			Período:	3.º Período
				Data:	20/05/2024
<b>Aula:</b>	76 e 77			Duração:	45 + 45
<b>Planificação de Aula</b>					
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Duração</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Sensorial</b>	Entender as características da estrutura do tema e variações.	Tema e variações.	20 min.	Ler as fichas informativas.	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças;</li> <li>• Registo de faltas de material;</li> <li>• Participação;</li> <li>• Comportamento; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude;</li> </ul> </li> <li>• Cumprimento de regras; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia;</li> <li>• Capacidade de recordar os conceitos já dados.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Leitura</b>	<p>Ler células rítmicas em compasso composto.</p> <p>Obter independência nas mãos.</p> <p>Ler notas em claves</p> <p>Coordenar a leitura melódica com batimento rítmico.</p>	<p>Compasso doze por oito e nove por oito.</p> <p>Leitura rítmica em compasso simples a duas partes.</p> <p>Clave de sol, fá, dó3 e dó4.</p> <p>Dissociação rítmica e melódica.</p>	50 min.	<p>Ler o ritmo com a marcação da pulsação definida pelo estagiário.</p> <p>Batimento da mão direita realizado com ajuda de uma caneta e mão esquerda sem caneta.</p> <p>Ler notas nas diferentes claves com marcação do compasso.</p>	

				Cantar a melodia e percutir o ritmo com a mão.
<b>Escrita</b>	Consolidar as escalas maiores, menores e arpejos.  Identificar os modos	Escala sol b maior, mi b menor (natural, harmónica e melódica) e arpejos.  Modos eclesiásticos (dórico e frígio).	20 min.	Escrever as escalas e arpejos no caderno de atividades.  Escrever os modos no caderno de atividades. Cantar os modos individualmente.
<b>Sumário:</b>	Leitura de ficha informativa sobre tema e variações. Leitura de células rítmicas em compasso composto. Leitura rítmica em compasso simples a duas partes. Leitura de notas nas claves de sol, fá, dó <sub>3</sub> e dó <sub>4</sub> . Dissociação rítmica e melódica.			
<b>Descrição da aula</b>				
<p>A aula teve início com a leitura e análise de uma ficha informativa sobre a forma musical “Tema e Variações”, com o objetivo de aprofundar a compreensão estrutural e expressiva desta forma composicional. Os alunos exploraram os conceitos fundamentais associados à variação temática, identificando como um tema inicial pode ser transformado ao longo de uma obra através de modificações rítmicas, melódicas, harmónicas ou tímbricas. Esta atividade permitiu desenvolver a escuta analítica e a consciência formal, articulando teoria e prática.</p> <p>Em seguida, os alunos realizaram leituras rítmicas em compasso composto, praticando diferentes células rítmicas e consolidando a percepção da divisão ternária do tempo. Posteriormente, foram propostas leituras rítmicas em compasso simples a duas partes, promovendo o desenvolvimento da coordenação rítmica e da independência entre vozes. A atividade seguinte consistiu na leitura de notas nas claves de sol, fá, dó<sub>3</sub> e dó<sub>4</sub>, com o intuito de reforçar a fluência na leitura musical em múltiplas claves e consolidar a associação entre notação e som.</p> <p>Por fim, os alunos dedicaram-se a um exercício de dissociação rítmica e melódica, considerado mais exigente do ponto de vista técnico e cognitivo, uma vez que requer concentração, coordenação e autonomia auditiva. Esta atividade favoreceu o desenvolvimento da audição interna e da capacidade de execução simultânea de diferentes parâmetros musicais, competências essenciais para a leitura e interpretação musical avançada.</p>				
<b>Reflexão de aula</b>				
A exploração da ficha informativa sobre a forma “Tema e Variações” proporcionou aos alunos uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento musical a partir de um tema central. Esta abordagem permitiu-lhes reconhecer as diferentes possibilidades de transformação melódica, rítmica e harmónica de				

um tema e compreender de que forma essas variações contribuem para a coerência estrutural e expressiva de uma obra musical. A atividade revelou-se particularmente motivadora e inspiradora, despertando nos alunos curiosidade e interesse em experimentar a escrita composicional, demonstrando assim envolvimento ativo e criativo no processo de aprendizagem.

Os exercícios de leitura rítmica em compasso composto e simples contribuíram para reforçar a fluência e a precisão na leitura musical, consolidando competências essenciais no domínio rítmico. A leitura de notas nas diferentes claves (sol, fá, dó<sub>3</sub> e dó<sub>4</sub>) reforçou, por sua vez, a agilidade visual e cognitiva na identificação das alturas, promovendo uma leitura mais segura e autónoma. Na atividade de dissociação rítmica e melódica, observou-se uma variação no nível de desempenho dos alunos: alguns demonstraram maior facilidade em separar e coordenar ritmo e melodia, enquanto outros necessitaram de mais tempo e apoio para desenvolver esta competência. Esta diversidade evidenciou a importância de ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, diferenciado e progressivo.

Enquanto estagiário, reconheço a importância de diversificar as metodologias de ensino de modo a manter o envolvimento dos alunos e assegurar a aplicação prática dos conceitos abordados. A combinação de fichas informativas, exercícios práticos e ferramentas digitais, como o *Musicca* e o *Google Forms*, mostrou-se eficaz para responder a diferentes estilos de aprendizagem, potenciando o rendimento e a motivação dos discentes. Esta experiência reforçou a convicção de que o equilíbrio entre teoria, prática e experimentação criativa constitui um pilar essencial da formação musical, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

## **3.2. Disciplina de *Classe de Conjunto - Coro***

### **3.2.1. Caracterização da turma**

A turma da disciplina de Classe de Conjunto – Coro acompanhada durante o estágio corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico, integrando alunos dos graus III, IV e V do Curso Básico de Música, em regime articulado. Era composta por dez alunos, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

No que respeita aos instrumentos de estudo, a turma apresentava uma composição diversificada, incluindo um aluno de flauta transversal, um de saxofone, um de trompete, um de violino, dois de clarinete, dois de acordeão e dois de piano. As aulas decorreram às quintas-feiras, entre as 10h05 e as 11h35, totalizando 90 minutos semanais, distribuídos por dois blocos de 45 minutos. Com o intuito de preservar o anonimato, os alunos são identificados através de números: Aluno I, Aluno II, Aluno III, Aluno IV, Aluno V, Aluno VI, Aluno VII, Aluno VIII, Aluno IX e Aluno X.

A dimensão reduzida do grupo permitiu um acompanhamento pedagógico mais individualizado, possibilitando a prestação de feedback imediato e a observação próxima da evolução vocal e auditiva de cada aluno. Este contexto favoreceu a personalização das estratégias de ensino e a implementação de dinâmicas flexíveis, como a formação de duetos, quartetos ou ensaios em círculo, adequadas às necessidades e ao nível de proficiência de cada subgrupo. O ambiente de trabalho colaborativo e acolhedor contribuiu para o desenvolvimento da confiança, da escuta ativa e da autonomia dos alunos, promovendo uma participação mais espontânea e consciente nas atividades corais. A escala reduzida da turma facilitou ainda a organização logística do espaço e dos recursos, tais como o piano, as partituras e os instrumentos Orff, otimizando o tempo de aula e permitindo transições mais fluídas entre as atividades.

De forma geral, esta configuração revelou-se muito favorável ao desenvolvimento musical e social do grupo, potenciando a coesão coletiva, o sentido de pertença e a emergência de uma audição interna partilhada — fatores essenciais à prática coral e à construção de uma sonoridade conjunta equilibrada e expressiva.

### **3.2.2. Plano Anual de Estágio – *Classe de Conjunto***

O plano anual de estágio da disciplina de Classe de Conjunto – Coro foi elaborado em conformidade com o calendário escolar do ano letivo de 2023/2024, abrangendo o período entre outubro de 2023 e junho de 2024, num total de 24 aulas. As sessões realizaram-se às quintas-feiras, entre as 10h05 e as 11h35, totalizando 90 minutos semanais, distribuídos por dois blocos de 45 minutos. A planificação anual foi organizada em três períodos letivos, com uma distribuição equilibrada das aulas e uma progressão gradual de complexidade musical, ajustada à evolução vocal, auditiva e interpretativa dos alunos.

- 1.º período (outubro a dezembro): as aulas centraram-se no trabalho inicial de integração vocal e corporal, na criação de hábitos de escuta coletiva e na leitura coral básica. Foram realizados exercícios de aquecimento vocal, afinação, respiração e dicção, bem como atividades de leitura rítmica e entoação intervalar. O repertório selecionado incluiu obras

de caráter espiritual e natalício, tais como *A Joyful Sanctus* (Cristi Cary Miller), *Locus Iste* (Roger Emerson), *Christmas Canon of Peace* (arr. Ruth Morris Gray) e *Mary, Did You Know?* (Jack Schrader).

- 2.º período (janeiro a março): o trabalho incidiu na consolidação da técnica vocal e coral, com ênfase na afinação coletiva, na expressividade e na coordenação entre vozes. Após a substituição do repertório inicial — considerado inadequado ao nível do grupo —, foi introduzido o musical de Páscoa *The Cup, The Cross, The Crown*, que se revelou mais acessível e motivador. As obras *Hosanna, Hosanna!* e *Remember Me* (arr. Dan McGowan) constituíram o foco do trabalho coral, estimulando a interpretação expressiva e a leitura à primeira vista em duas vozes.
- 3.º período (abril a junho): este período foi dedicado à preparação da audição final e à consolidação das aprendizagens, através do estudo de repertório português associado à celebração do 25 de Abril. Foram trabalhadas peças emblemáticas como *Acordai!* (Fernando Lopes-Graça), *Tourada* (Fernando Tordo), *Vampiros e Grândola, Vila Morena* (José Afonso), e *E Depois do Adeus* (José Calvário). Este repertório promoveu a compreensão histórico-cultural da música portuguesa, reforçando simultaneamente a interpretação expressiva e a articulação textual.

Ao longo do ano letivo, a organização das aulas procurou articular momentos de técnica vocal e corporal com ensaios de repertório coral, favorecendo um equilíbrio entre o desenvolvimento técnico, expressivo e coletivo. A planificação assentou em metodologias ativas e colaborativas, promovendo a escuta mútua, a consciência harmónica e o sentido de grupo. O plano anual foi, assim, concebido como um processo dinâmico e flexível, permitindo ajustes em função das necessidades da turma e das exigências performativas. A sua implementação refletiu uma abordagem formativa e reflexiva, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento integral das competências musicais e interpretativas.

*Tabela 13 - Distribuição das aulas de Formação Musical por mês e por período letivo*

Período	Mês	Dias de aula em cada mês	Total de aulas em cada mês	Total de aulas por período
1.º Período	Outubro			6
	Novembro	9, 16, 23, 30	4	
	Dezembro	7, 14	2	
2.º Período	Janeiro	4, 11, 18, 25	4	12
	Fevereiro	1, 8, 15, 22, 29	5	
	Março	7, 14, 21	3	
3.º Período	Abril	11, 18	2	6
	Maio	2, 9, 16, 23	3	
	Junho	6	1	
			Total de aulas do ano letivo:	24

### 3.2.3. Plano Curricular de *Classe de Conjunto*

As classes de conjunto da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA) não dispõem de um regulamento ou programa curricular próprio, sendo os conteúdos e objetivos definidos em conformidade com as orientações do Departamento de Classes de Conjunto. Assim, o plano curricular da disciplina de Classe de Conjunto – Coro foi delineado de forma flexível e adaptada às especificidades do grupo, tendo como referência os princípios gerais do Ensino Artístico Especializado e as Aprendizagens Essenciais de Música. Neste contexto, a disciplina assumiu uma natureza essencialmente prática e coletiva, centrada no desenvolvimento da escuta, da afinação, da consciência rítmica e harmónica, e da expressividade vocal e interpretativa. O trabalho pedagógico foi estruturado em torno de três eixos fundamentais:

1. **Técnica vocal e consciência corporal** — incluindo exercícios de respiração, postura, emissão, articulação e projeção sonora, essenciais para a formação de hábitos vocais saudáveis e para a consolidação de uma colocação vocal adequada ao canto coral.
2. **Leitura, entoação e prática coral** — integrando atividades de leitura à primeira vista, entoação intervalar e polifónica, bem como o estudo de repertório diversificado (sagrado, tradicional e popular), de modo a promover a fluência na leitura musical, o equilíbrio entre vozes e a coesão de conjunto.

**3. Expressividade e interpretação** — com enfoque na interpretação artística, na comunicação expressiva do texto e da música e na construção de um sentido coletivo de performance, articulando os aspetos técnicos e expressivos da execução vocal.

A seleção do repertório obedeceu a critérios de adequação técnica e estética, atendendo às características da turma e à sua heterogeneidade instrumental e vocal. Foram privilegiadas obras acessíveis, mas pedagogicamente desafiantes, que permitissem o desenvolvimento gradual das competências corais e musicais. Em termos metodológicos, o ensino baseou-se em estratégias de aprendizagem ativa e colaborativa, promovendo a escuta mútua, a consciência coletiva e a responsabilidade partilhada entre os alunos. O professor assumiu o papel de mediador e facilitador do processo de construção sonora, incentivando a autonomia, a criatividade e o sentido crítico dos discentes.

Este plano curricular visou, assim, não apenas o aperfeiçoamento técnico e interpretativo, mas também a formação integral do músico e do cidadão, através do desenvolvimento de competências como a cooperação, a empatia, a disciplina, o respeito mútuo e a valorização do trabalho em grupo.

**3.2.4. Critérios de avaliação da disciplina de *Classe de Conjunto***

Tal como nas restantes disciplinas de carácter prático da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), a avaliação da disciplina de Classe de Conjunto – Coro é expressa numa escala de 1 a 5 níveis, obedecendo aos critérios definidos pela instituição e apresentados na Tabela 11.

*Tabela 14 - Critérios de Avaliação de Classe de Conjunto*

Avaliação Contínua	Atitudes e Valores	30%
	Aquisição de Conhecimentos	30%
	Testes / Audições	40%

A grelha de avaliação adotada pela EANA permite obter uma visão global e equilibrada do desempenho dos alunos, articulando dimensões técnicas, musicais e comportamentais. A componente de Atitudes e Valores (30%) avalia o empenho, a assiduidade, a pontualidade, a cooperação e o respeito pelas normas e pelo grupo, refletindo o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania, essenciais ao trabalho coral coletivo. Esta dimensão valoriza o comportamento ético e o espírito de equipa, aspetos centrais no perfil do aluno em contexto artístico. A Aquisição de Conhecimentos (30%) verifica a compreensão e consolidação dos conteúdos teóricos e técnicos trabalhados na disciplina — tais como leitura e interpretação de partituras corais, reconhecimento das diferentes vozes e funções harmónicas, dicção, projeção vocal e uso expressivo das dinâmicas. Este domínio assegura que o aluno interioriza e aplica conscientemente os conceitos musicais explorados em aula. Por fim, a dimensão de Testes / Audições (40%) mede a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos performativos, avaliando a precisão da entoação, a coesão rítmica, o equilíbrio entre vozes, a expressividade interpretativa e a fluidez na leitura à primeira vista. Este peso mais elevado reflete a importância da performance coral como culminar do processo de aprendizagem.

Em conjunto, estes critérios permitem uma avaliação formativa e contínua, capaz de identificar pontos fortes e áreas de melhoria, valorizando tanto o “saber ser” como o “saber fazer” musical (EANA, 2023).

### **3.2.5. Planificações e Reflexões.**

As planificações da disciplina de Classe de Conjunto – Coro foram elaboradas a partir de um diagnóstico formativo inicial, que permitiu identificar as competências vocais, rítmicas, melódicas e auditivas da turma. Este processo possibilitou definir objetivos progressivos e sequenciais, assegurando uma evolução gradual e coerente ao longo do ano letivo.

Numa primeira fase, procurou-se fortalecer a coesão do grupo através de atividades de escuta, respiração e marcação corporal, promovendo o sentido rítmico coletivo e a coordenação motora. Seguidamente, as sessões passaram a centrar-se na leitura rítmica e entoação intervalar, realizadas inicialmente em pequenos grupos e, mais tarde, com o repertório coral completo, onde se introduziram dinâmicas, articulações e contrastes expressivos mais complexos. Cada conteúdo foi cuidadosamente selecionado em função das necessidades específicas da turma. Por exemplo, a introdução de compassos ternários apenas ocorreu após a consolidação das subdivisões binárias, assegurando que as aprendizagens fossem sequenciais e estruturadas. As atividades alternaram entre ensaios gerais e trabalho em subgrupos (S, A, T, B), de modo a desenvolver tanto a escuta individual como a coerência coletiva. A metodologia de ensino adotada baseou-se em estratégias diversificadas e dinâmicas, integrando recursos visuais e auditivos (como o quadro pautado, o piano vertical e as partituras individuais) e promovendo um ambiente de prática colaborativa e reflexiva. O espaço físico da sala foi igualmente reorganizado conforme as necessidades de cada atividade — em semicírculo, formação frontal ou disposição circular —, de modo a favorecer a projeção vocal, a escuta recíproca e o equilíbrio sonoro. Em cada sessão, reservou-se um momento final para reflexão orientada, no qual os alunos foram convidados a analisar o seu desempenho, partilhando o que consideravam ter corrido bem e os aspetos a melhorar. Este procedimento contribuiu para o desenvolvimento da autoavaliação, da consciência crítica e do sentido de responsabilidade individual e coletiva. O processo de planificação e reflexão traduziu-se num ciclo contínuo de ação, observação e reajuste, garantindo a adaptação permanente das estratégias às necessidades do grupo. Esta abordagem dinâmica permitiu potenciar o desenvolvimento técnico, interpretativo e expressivo dos alunos, reforçando também a coesão coral e o espírito de grupo.

De forma global, o trabalho realizado na disciplina de Classe de Conjunto – Coro demonstrou que o planeamento flexível e centrado no aluno é determinante para a eficácia da aprendizagem coletiva, promovendo a motivação, o envolvimento ativo e a consolidação de competências musicais e humanas essenciais à prática coral.

#### **3.2.5.1. Aulas lecionadas**

Ao longo do ano letivo, foram lecionadas 62 aulas da disciplina de *Classe de Conjunto – Coro*, distribuídas por três períodos letivos e organizadas em blocos consecutivos de 45 minutos. Inicialmente, a disciplina foi atribuída a outra turma; no entanto, devido a uma reorganização do

horário letivo, a partir do dia 9 de novembro passou a ser lecionada à turma do 3.º ciclo, com a qual se manteve até ao final do ano letivo.

No primeiro período, realizaram-se nove aulas com esta nova turma. Contudo, devido à reestruturação referida, os registos de sumários, bem como as respetivas planificações e reflexões pedagógicas, apenas se iniciaram a partir da aula 13. Esta instabilidade inicial condicionou o arranque efetivo do trabalho letivo, que só se estabilizou nas últimas semanas do período. Apesar disso, o foco centrou-se na integração vocal e corporal, na escuta mútua, na afinação coletiva e na aquisição de hábitos de ensaio. O repertório trabalhado esteve orientado para o concerto de Natal, com peças de caráter espiritual, festivo e contemplativo. Entre as obras selecionadas destacam-se *A Joyful Sanctus* de Cristi Cary Miller, *Locus Iste* de Roger Emerson, *Christmas Canon of Peace* (arr. Ruth Morris Gray) e *Mary, Did You Know?* de Jack Schrader. O trabalho incidiu na leitura rítmica e melódica, na articulação do texto, na dicção e na expressividade musical.

No segundo período, entre janeiro e março, foram lecionadas oito aulas. Até ao dia 8 de fevereiro, o repertório inicialmente proposto pelo coordenador das Classes de Conjunto foi considerado inadequado ao nível da turma, por decisão unânime do Grupo Disciplinar, sendo os registos de sumários e planificações retomados apenas a partir da aula 35. A partir dessa data, o estagiário assumiu a responsabilidade pela orientação musical do grupo e selecionou um novo repertório. O trabalho centrou-se na preparação do musical de Páscoa *The Cup, The Cross, The Crown: An Easter Musical*, o que permitiu desenvolver competências de continuidade temática, interpretação expressiva e resistência vocal. O musical dividia-se em oito andamentos, sendo eles, *Hosanna, Hosanna!* (arr. Dan McGowan), *Remember Me* (arr. Dan McGowan), *Gethsemane Prayer* (arr. Kyle Hill), *Crown of Thorns* (arr. Wayne Steward), *At the Cross* (arr. Micah Kirsh), *Glory to Our Great Redeemer* (arr. Todd Agnew), *Christ, Our Victory* (arr. Bruce Greer) e *Christ the Lord Has Risen Today with Hallelujah* (arr. John Patrick). O trabalho técnico incidiu na expressividade dramática, na articulação clara do texto em inglês, na afinação entre vozes e na coesão interpretativa. O projeto culminou com uma apresentação pública na audição geral de Páscoa, realizada na Igreja Matriz de Sousel.

No terceiro período, entre abril e junho, o foco esteve na abordagem de repertório contemporâneo, com arranjos de canções pop e indie adaptadas ao contexto coral juvenil. Este trabalho visou consolidar as competências vocais e interpretativas adquiridas ao longo do ano, promovendo a autonomia musical, a confiança performativa e o envolvimento emocional dos alunos. Foram selecionados três arranjos de Josh Labouv, sendo eles, *Love Me Like You Do*, *Take Me to Church* e *Budapest*. Apesar de acessíveis em termos melódicos, estas obras apresentaram desafios ao nível da precisão rítmica, da afinação, da projeção vocal e da expressividade. Trabalhou-se também a coordenação com acompanhamento instrumental, a gestão de dinâmicas e a articulação clara do texto. A utilização de repertório com apelo estético contemporâneo contribuiu para a motivação do grupo e para o fortalecimento do espírito colaborativo entre os alunos.

Desta forma, o trabalho desenvolvido ao longo dos três períodos letivos na disciplina de Classe de Conjunto – Coro permite retirar diversas conclusões relevantes do ponto de vista pedagógico e artístico. Em primeiro lugar, destaca-se a importância da adaptação do planeamento às necessidades reais da turma, como ficou evidente na troca de grupo no início do ano letivo e na revisão do repertório no segundo período. Estas alterações revelaram-se fundamentais para garantir o envolvimento dos alunos, o desenvolvimento das competências previstas e a viabilidade do trabalho em grupo.

Verificou-se que a seleção criteriosa do repertório tem um impacto direto na motivação, na participação ativa dos alunos e na qualidade do resultado final. A escolha de obras com diferentes estilos — desde o repertório tradicional e litúrgico ao pop contemporâneo — permitiu aos alunos contactar com uma diversidade de linguagens musicais, técnicas vocais e abordagens interpretativas, o que enriqueceu a sua formação global.

O trabalho com o musical de Páscoa, em particular, constituiu um ponto alto do ano letivo, não apenas pelo desafio técnico e interpretativo que representou, mas também pela experiência performativa num contexto real, com público fora do espaço escolar, o que reforçou o sentido de responsabilidade, o compromisso e o espírito de grupo entre os alunos. Esta experiência confirmou o valor pedagógico da aprendizagem através da performance, especialmente quando esta é significativa e contextualizada.

No terceiro período, o uso de repertório pop revelou-se eficaz na consolidação de aprendizagens e na valorização das competências já adquiridas, permitindo aos alunos aplicá-las em contextos mais próximos do seu universo cultural. Tal abordagem reforçou a ligação entre a escola e a realidade musical dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Por fim, a experiência revelou também o papel essencial do professor enquanto mediador e facilitador da aprendizagem coletiva, capaz de ajustar estratégias, gerir dinâmicas de grupo e promover um ambiente colaborativo e artístico. A *Classe de Conjunto – Coro* revelou-se, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da escuta, da consciência coletiva, da responsabilidade partilhada e da expressividade musical, competências fundamentais para a formação de jovens músicos conscientes e integrados.

**Tabela 15** - Aulas lecionadas no 1.º período

Aula	Data	Sumário
13/14	09/11/2023	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz. Leitura da obra <i>Christmas Canon of Peace</i> (arr. Ruth Morris Gray).
15/16	16/11/2023	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz. Leitura das obras <i>Locus Iste</i> de Roger Emerson e <i>A joyful sanctus</i> de Cristi Cary Miller.
17/18	23/11/2023	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz.

		Revisão das obras <i>Locus Iste</i> de Roger Emerson.
19/20	30/11/2023	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz. Leitura da obra <i>Take on the World</i> de Maria Christensen.
21/22	07/12/2023	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz. Revisão de todas as obras.
23/24	14/12/2023	Autoavaliação.

**Tabela 16** - Aulas lecionadas no 2.º período

Aula	Data	Sumário
25/26	04/01/2024	Leitura do Kyrie da Missa Brevis de Jacob de Haan.
27/28	11/01/2024	Audição e acompanhamento visual da partitura do Gloria da Missa Brevis de Jacob de Haan. Aquecimento corporal e vocal. Leitura entoada do andamento.
29/30	18/01/2024	Continuação da leitura do segundo andamento da Missa Brevis de Jacob de Haan.
31/32	25/01/2024	Continuação da leitura do Gloria da Missa Brevis de Jacob de Haan.
33/34	01/02/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura da peça "Hosanna, Hosanna!" do musical <i>The Cup, The Cross, An Easter Musical</i> .
35/36	08/02/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura dos andamentos <i>Hosanna, Hosanna!</i> (arr. de Dan McGowan) e <i>Remember Me</i> (arr. de Dan McGowan) do musical <i>The Cup, The Cross, An Easter Musical</i> .
37/38	15/02/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura do andamento <i>Christ, Our Victory</i> (arr. Bruce Greer).
39/40	22/02/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura do andamento <i>Crown of Thorns</i> (arr. Wayne Steward).
41/42	29/02/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura do andamento <i>Christ The Lord Has Risen Today with Hallelujah</i> (arr. John Patrick).
43/44	07/03/2024	Aquecimento corporal e vocal. Revisão de todos os andamentos.
45/46	14/03/2024	Autoavaliação.
47/48	21/03/2024	Pesquisa e seleção de peças sobre o 25 de Abril.

**Tabela 17** - Aulas lecionadas no 3.º período

Aula	Data	Sumário
49/50	11/04/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura da peça <i>Acordai!</i> de Fernando Lopes-Graça.
51/52	18/04/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura da peça <i>Tourada</i> de Fernando Tordo.
53/54	02/05/2024	Aquecimento corporal e vocal.

		Revisão das peças <i>Acordai</i> de Lopes-Graça e <i>Tourada</i> de Fernando Tordo. Leitura da peça <i>Vampiros</i> de José Afonso.
55/56	09/05/2024	Visualização de vídeos através da plataforma Youtube.
57/58	16/05/2024	Aquecimento corporal e vocal. Leitura das peças <i>Grândola</i> , <i>Vila Morena</i> de José Afonso e <i>E depois do Adeus</i> de José Calvário.
59/60	23/05/2024	Ensaio geral para a audição de final de ano letivo.
61/62	06/06/2024	Autoavaliação.

### 3.2.5.2. Planificações e Reflexões de Aulas Seleccionadas

As aulas seleccionadas para a disciplina de Classe de Conjunto correspondem a uma aula por cada um dos períodos do ano letivo.

*Tabela 18 - Aula 15 e 16 de Classe de Conjunto*

Prática de Ensino Supervisionada					
<b>Escola:</b>	<i>Escola de Artes do Norte Alentejano – Secção Sousel</i>	<b>Ano Letivo:</b>	2023/2024		
<b>Turma:</b>	3.º ciclo	<b>Disciplina:</b>	<i>Classe de Conjunto - Coro</i>		
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	<b>Professor Cooperante:</b>	Jorge Gargaté		
<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho	<b>Período:</b>	1.º Período		
<b>Aula:</b>	15 e 16	<b>Data:</b>	16/11/2023		
<b>Aula:</b>	15 e 16	<b>Duração:</b>	45 + 45		
Planificação de Aula					
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Duração</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Sensorial</b>	Aquecer o corpo.	Exercícios de aquecimento corporal	20 min.	Rodar os pulsos e braços. Esticar as pernas para a frente e para trás. Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça. Bater com a ponta dos dedos sobre a testa. Massajar a cara. Bocejar várias vezes.	Observação direta: <ul style="list-style-type: none"><li>• Registo de presenças;</li><li>• Registo de faltas de material;</li></ul>

	Controlar o fluxo de ar.	Respiração	Inspirar lentamente pelo nariz, suster durante vários segundos e expirar lentamente pela boca. Inspirar lentamente pelo nariz, suster durante vários segundos e expirar rapidamente pela boca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação;</li> <li>• Comportamento;</li> <li>• Atitude;</li> <li>• Cumprimento de regras;</li> <li>• Autonomia;</li> <li>• Capacidade de recordar os conceitos já dados.</li> </ul>
	Aquecer a voz.	Técnica Vocal	Cantar por graus conjuntos e disjuntos, utilizando a escala de Dó Maior, sem o nome de notas e com a sílabas oxítonas, em diferentes dinâmicas.	
<b>Leitura</b>	Ler a obra <i>Locus Iste</i> de Roger Emerson.  Ler a obra <i>A Joyful Sanctus</i> de Cristi Cary Miller.	Ritmo, melodia e texto.	Colocar para audição a obra na sua totalidade;  Ler o texto por frases;  Ler o texto com o respetivo ritmo;  Cantar frase a frase através do processo de imitação.	
<b>Sumário:</b>	Aquecimento corporal. Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz. Leitura das obras <i>Locus Iste</i> de Roger Emerson e <i>A Joyful Sanctus</i> de Cristi Cary Miller.			
<b>Descrição da aula</b>				
<p>A aula teve início com uma sequência de exercícios de aquecimento corporal, incluindo rotações dos ombros, alongamentos do pescoço e dos braços e exercícios respiratórios. O objetivo foi estimular a circulação sanguínea, promover o relaxamento muscular e preparar o corpo para a atividade vocal.</p> <p>De seguida, realizou-se o aquecimento vocal e a colocação de voz, recorrendo a vocalizes simples em escalas ascendentes e descendentes, com foco na emissão clara e precisa das notas. Foram igualmente introduzidos exercícios de ressonância com sons nasais (“mmm” e “ng”) e exercícios de articulação com sílabas como “la”, “ma” e “pa”. Esta sequência teve como finalidade preparar</p>				

as cordas vocais, melhorar a projeção sonora e consolidar uma respiração controlada e um apoio diafragmático eficaz. Dada a natureza bivocal da obra em estudo, o estagiário dividiu a turma em dois grupos: as vozes femininas interpretaram a parte mais aguda (voz superior), enquanto as vozes masculinas assumiram a voz grave (voz inferior). Esta divisão permitiu um trabalho mais direcionado e equilibrado, de acordo com as características vocais de cada grupo. Com o corpo e a voz devidamente preparados, iniciou-se o trabalho de leitura e ensaio da obra *Locus Iste* de Roger Emerson, escrita para coro a duas vozes. A sessão começou com a audição integral da obra, acompanhada pela leitura visual da partitura, de forma a familiarizar os alunos com a estrutura e o carácter da peça. Posteriormente, as vozes femininas interpretaram os compassos 5 a 12, seguindo-se as vozes masculinas entre os compassos 13 e 20. Após várias repetições, ambas as vozes foram solicitadas a cantar em conjunto desde o início, consolidando a articulação e a afinação entre os naipes. Na fase seguinte, as vozes femininas trabalharam os compassos 20 a 29, repetindo-os até atingir precisão rítmica e estabilidade melódica. As vozes masculinas repetiram o mesmo procedimento, culminando numa interpretação conjunta dos dois naipes. Nos compassos 30 a 37, as vozes cantaram simultaneamente, devido à homogeneidade melódica entre as linhas. O trabalho prosseguiu com os compassos 39 a 50, onde, apesar da mudança tonal, a figuração rítmica e melódica semelhante ao início da obra permitiu uma leitura conjunta fluente. A sessão culminou com uma interpretação integral da obra, reforçando a coesão sonora e a confiança interpretativa do grupo.

Na segunda parte da aula, iniciou-se o estudo da obra *A Joyful Sanctus* de Cristi Cary Miller, igualmente destinada a coro a duas vozes. A abordagem começou com a audição e leitura orientada da partitura, primeiro pela voz masculina (compassos 5 a 12), em regime de imitação e reprodução guiada pelo estagiário, e depois de forma autónoma pelos alunos. As vozes femininas realizaram o mesmo processo entre os compassos 12 e 21, após ouvirem várias vezes o modelo interpretativo apresentado. Com ambas as vozes estudadas, procedeu-se à execução conjunta, inicialmente a um andamento mais lento, repetindo-se o exercício até alcançar o tempo indicado pelo compositor. A leitura continuou em simultâneo entre os compassos 21 e 29, sendo repetida para corrigir pequenas imprecisões de altura. O mesmo procedimento foi aplicado aos compassos 29 a 34 e 38 a 70, onde as duas vozes mantinham estrutura rítmica e melódica semelhante. No compasso 70, as vozes foram novamente trabalhadas separadamente, começando pela voz feminina e, em seguida, pela voz masculina. Após a consolidação individual, o grupo realizou a execução conjunta. A sessão terminou com uma leitura integral da obra, consolidando os conteúdos técnicos e expressivos abordados.

### **Reflexão de aula**

Na fase inicial da aula, durante o aquecimento vocal, a execução dos vocalizes voltou a gerar momentos de galhofa e desconcentração entre os alunos, ainda que com menor intensidade do que em sessões anteriores. Esta reação evidencia que os alunos não estão plenamente familiarizados com este tipo de prática vocal sistemática, o que requer uma adaptação gradual e uma abordagem mais lúdica e participativa nas futuras sessões. A continuidade deste trabalho será fundamental para consolidar hábitos de preparação vocal e corporal adequados à prática coral.

No que diz respeito ao trabalho de repertório, observou-se que, embora as duas obras (Locus Iste e A Joyful Sanctus) tenham sido lidas e ensaiadas, os alunos tendem a aprender por imitação auditiva, em detrimento de um processo de leitura autónoma da partitura. Este dado revela a necessidade de reforçar as competências de leitura coral e de promover a audição interior e a autossuficiência interpretativa, aspetos essenciais ao desenvolvimento de uma prática musical mais consciente. Apesar destas dificuldades, a sessão decorreu num ambiente positivo e motivador. No final da aula, foi gratificante observar os alunos a cantarolar espontaneamente excertos das obras trabalhadas, demonstrando entusiasmo, envolvimento emocional e prazer musical. Este comportamento confirma que o repertório selecionado é do seu agrado e que as atividades proporcionaram uma experiência musical significativa e emocionalmente rica.

De forma geral, esta aula reforçou a importância de aliar o rigor técnico à motivação e ao prazer de cantar, equilibrando as exigências pedagógicas com a dimensão expressiva e social da prática coral.

*Tabela 19 - Aula 49 e 50 de Classe de Conjunto*

Prática de Ensino Supervisionada					
<b>Escola:</b>	<i>Escola de Artes do Norte Alentejano</i> – <i>Secção Sousel</i>	<b>Ano Letivo:</b>	2023/2024		
<b>Turma:</b>	3.º ciclo	<b>Disciplina:</b>	<i>Classe de Conjunto - Coro</i>		
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	<b>Professor Cooperante:</b>	Jorge Gargaté		
<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho	<b>Período:</b>	2.º Período		
<b>Aula:</b>	35 e 36	<b>Data:</b>	08/02/2024		
<b>Aula:</b>	35 e 36	<b>Duração:</b>	45 + 45		
Planificação de Aula					
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Duração</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Sensorial</b>	Aquecer o corpo.  Controlar o fluxo de ar.	Exercícios de aquecimento corporal  Respiração	20 min.	Rodar os pulsos e braços. Esticar as pernas para a frente e para trás. Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça. Bater com a ponta dos dedos sobre a testa. Massajar a cara. Bocejar várias vezes.  Inspirar lentamente pelo nariz, sustentar durante vários segundos e expirar lentamente pela boca.	Observação direta:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças;</li> <li>• Registo de faltas de material;</li> <li>• Participação;</li> <li>• Comportamento;</li> <li>• Atitude;</li> </ul>

	Aquecer a voz.	Técnica Vocal		Inspirar lentamente pelo nariz, sustar durante vários segundos e expirar rapidamente pela boca.  Cantar por graus conjuntos e disjuntos, utilizando a escala de Ré Maior, sem o nome de notas e com a sílabas oxítonas, em diferentes dinâmicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de regras;</li> <li>• Autonomia;</li> <li>• Capacidade de recordar os conceitos já dados.</li> </ul>
<b>Leitura</b>	Ler a peça Hosanna, Hosanna! arr. by Dan McGowan  Ler a peça Remember Me - arr. by Dan McGowan	Ritmo, melodia e texto.	70 min.	<p>Ouvir a obra através de reprodução áudio.</p> <p>Ler o texto.</p> <p>Ler o texto com ritmo.</p> <p>Cantar frase a frase através do processo de imitação.</p> <p>Reproduzir toda a obra.</p>	
<b>Sumário:</b>	Aquecimento corporal e vocal. Leitura dos andamentos <i>Hosanna, Hosanna!</i> arr. de Dan McGowan e <i>Remember Me</i> - arr. de Dan McGowan, do musical <i>The Cup, The Cross, The Crown, An Easter Musical</i> .				
<b>Descrição da aula</b>					
A aula iniciou-se com a colocação dos alunos em semicírculo, posição que favorece a escuta mútua e o equilíbrio sonoro do grupo, preparando-os para o aquecimento vocal. O estagiário deu início à sessão com um exercício de alongamento e relaxamento corporal, conduzindo movimentos de rotação do pescoço e dos ombros (para a frente e para trás), bem como alongamentos laterais do tronco, com o objetivo de libertar tensões musculares e promover uma postura corporal equilibrada e disponível para o canto.					

Seguidamente, realizaram-se exercícios respiratórios, iniciando com a respiração em três tempos — inspirando profundamente pelo nariz em três contagens, sustentando o ar por mais três e expirando lentamente pela boca no mesmo tempo. O exercício foi repetido várias vezes, com o propósito de estabilizar o controle respiratório e a consciência do apoio diafragmático.

De seguida, o estagiário introduziu o exercício conhecido como “sirene”, no qual os alunos produziram sons contínuos com as vogais “oo” e “ee”, deslizando suavemente desde as notas mais graves até às mais agudas dentro do seu registo vocal e regressando à nota inicial. Este exercício teve como finalidade aquecer as pregas vocais, melhorar a homogeneidade do timbre e facilitar a transição entre os diferentes registos vocais.

O exercício seguinte centrou-se na articulação e clareza da dicção, recorrendo a trava-línguas como “Três pratos de trigo para três tigres tristes”. Esta prática visou reforçar a precisão articulatória, a projeção consonântica e a nitidez do texto cantado. Posteriormente, realizaram-se vocalizes em escalas ascendentes e descendentes, utilizando as sílabas “na”, “ma” e “za”, explorando contrastes dinâmicos entre forte e piano. Estes exercícios contribuíram para o controlo da emissão, o equilíbrio entre ressonância e intensidade sonora e a consciência da afinação coletiva. Como transição para o repertório, o estagiário propôs um exercício de harmonia e escuta ativa. A turma foi dividida em grupos, sendo atribuída uma nota diferente de um acorde a cada grupo. Cada grupo cantou a sua nota, formando um acorde sustentado. Este exercício teve uma dupla finalidade: preparar a afinação do conjunto e estimular a percepção harmónica e a escuta interdependente. Com as vozes aquecidas, os corpos relaxados e a concentração estabelecida, deu-se início ao trabalho de leitura e interpretação dos andamentos *Hosanna*, *Hosanna!* e *Remember Me*, ambos arranjados por Dan McGowan, pertencentes à obra *The Cup, The Cross, The Crown: An Easter Musical*.

A abordagem iniciou-se com a leitura das letras por frases curtas, repetidas após o estagiário, de modo a promover a clareza da dicção e a articulação textual. Seguiu-se a prática da leitura rítmica, ajustando a execução ao padrão métrico específico de cada andamento. Posteriormente, os alunos realizaram a leitura melódica por imitação, seguindo a orientação vocal do estagiário, e, finalmente, interpretaram as peças na íntegra, integrando os aspetos rítmicos, melódicos e expressivos trabalhados ao longo da aula.

### **Reflexão de aula**

Após a audição das novas obras, os alunos manifestaram entusiasmo e alegria, expressando espontaneamente comentários de desagrado em relação ao repertório anteriormente trabalhado. Concorro plenamente com a sua opinião: a escolha da *Missae Brevis* de Jacob de Haan não se revelou adequada às características técnicas e ao nível de experiência deste grupo coral. Em primeiro lugar, os alunos não estão familiarizados com a língua latina, o que dificultou a dicção e a compreensão textual. Para além disso, não possuem ainda experiência consolidada em canto polifónico com mais de duas vozes, o que tornou o repertório excessivamente exigente e gerou frustração, desmotivação e perda de interesse pela disciplina. A insistência em manter este repertório acabou por comprometer a confiança e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Com a introdução do novo repertório, composto pelos andamentos *Hosanna*, *Hosanna!* e *Remember Me*, verificou-se uma mudança substancial na atitude da turma. O ambiente de aula tornou-se mais leve, dinâmico e colaborativo, observando-se sorrisos, participação espontânea e entusiasmo renovado. Foi possível realizar a leitura integral dos dois primeiros andamentos, demonstrando

progresso técnico e expressivo e um aumento claro da motivação e da coesão do grupo. Embora reconheça que a alteração de repertório numa fase avançada do período letivo possa representar um risco em termos de tempo disponível para a preparação da Audição da Primavera, acredito firmemente na capacidade de superação e empenho dos alunos. O entusiasmo demonstrado constitui um fator determinante para o sucesso do trabalho coral e para o alcance de um desempenho final positivo.

Esta experiência reforçou a importância de selecionar repertório ajustado ao contexto pedagógico, linguístico e técnico dos alunos, garantindo que as obras escolhidas sejam desafiantes, mas exequíveis, de modo a favorecer a motivação, a autoconfiança e o prazer de fazer música em conjunto.

Tabela 20 - Aula 49 e 50 de Classe de Conjunto

Prática de Ensino Supervisionada					
<b>Escola:</b>	Escola de Artes do Norte Alentejano – Secção Sousel	<b>Ano Letivo:</b>	2023/2024		
<b>Turma:</b>	3.º ciclo	<b>Disciplina:</b>	Classe de Conjunto - Coro		
<b>Professor Supervisor:</b>	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	<b>Professor Cooperante:</b>	Jorge Gargaté		
<b>Estagiário:</b>	Ricardo Godinho	<b>Período:</b>	3.º Período		
<b>Aula:</b>	49 e 50	<b>Data:</b>	11/04/2024		
		<b>Duração:</b>	45 + 45		
Planificação de Aula					
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Duração</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Sensorial</b>	Aquecer o corpo.  Controlar o fluxo de ar.	Exercícios de aquecimento corporal  Respiração	20 min.	Rodar os pulsos e braços. Esticar as pernas para a frente e para trás. Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça. Bater com a ponta dos dedos sobre a testa. Massajar a cara. Bocejar várias vezes.  Inspirar lentamente pelo nariz, sustar durante vários segundos e expirar lentamente pela boca.	Observação direta:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças;</li> <li>• Registo de faltas de material;</li> <li>• Participação;</li> <li>• Comportamento;</li> <li>• Atitude;</li> </ul>

				Inspirar lentamente pelo nariz, suster durante vários segundos e expirar rapidamente pela boca.  Cantar por graus conjuntos e disjuntos, utilizando a escala de Ré Maior, sem o nome de notas e com a sílabas oxítonas, em diferentes dinâmicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de regras;</li> <li>• Autonomia;</li> <li>• Capacidade de recordar os conceitos já dados.</li> </ul>
<b>Leitura</b>	Aquecer a voz.	Técnica Vocal			
	Rever as peças <i>Acordai!</i> de Fernando Lopes-Graça e <i>Tourada</i> de Fernando Tordo.  Ler a peça <i>Vampiros</i> de José Afonso.	Ritmo, melodia e texto.	70 min.	<p>Ler as vozes separadamente por secções. Depois, juntar as quatro vozes e as respetivas secções.</p> <p>Ouvir a obra através de reprodução áudio.</p> <p>Ler o texto.</p> <p>Ler o texto com ritmo.</p> <p>Cantar frase a frase através do processo de imitação.</p> <p>Reproduzir toda a obra</p>	
<b>Sumário:</b>	Aquecimento corporal e vocal. Revisão das peças <i>Acordai!</i> de Lopes-Graça e <i>Tourada</i> de Fernando Tordo. Leitura da peça <i>Vampiros</i> de José Afonso				

<p style="text-align: center;"><b>Descrição da aula</b></p>	<p>Após a audição das novas obras, os alunos manifestaram entusiasmo e alegria, expressando espontaneamente comentários de desagrado em relação ao repertório anteriormente trabalhado. Concorde plenamente com a sua opinião: a escolha da <i>Missae Brevis</i> de Jacob de Haan não se revelou adequada às características técnicas e ao nível de experiência deste grupo coral.</p> <p>Em primeiro lugar, os alunos não estão familiarizados com a língua latina, o que dificultou a dicção e a compreensão textual. Para além disso, não possuem ainda experiência consolidada em canto polifónico com mais de duas vozes, o que tornou o repertório excessivamente exigente e gerou frustração, desmotivação e perda de interesse pela disciplina. A insistência em manter este repertório acabou por comprometer a confiança e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Com a introdução do novo repertório, composto pelos andamentos <i>Hosanna</i>, <i>Hosanna!</i> e <i>Remember Me</i>, verificou-se uma mudança substancial na atitude da turma. O ambiente de aula tornou-se mais leve, dinâmico e colaborativo, observando-se sorrisos, participação espontânea e entusiasmo renovado. Foi possível realizar a leitura integral dos dois primeiros andamentos, demonstrando progresso técnico e expressivo e um aumento claro da motivação e da coesão do grupo. Embora reconheça que a alteração de repertório numa fase avançada do período letivo possa representar um risco em termos de tempo disponível para a preparação da Audição da Primavera, acredito firmemente na capacidade de superação e empenho dos alunos. O entusiasmo demonstrado constitui um fator determinante para o sucesso do trabalho coral e para o alcance de um desempenho final positivo.</p> <p>Esta experiência reforçou a importância de selecionar repertório ajustado ao contexto pedagógico, linguístico e técnico dos alunos, garantindo que as obras escolhidas sejam desafiantes, mas exequíveis, de modo a favorecer a motivação, a autoconfiança e o prazer de fazer música em conjunto.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Reflexão de aula</b></p>	<p>Os alunos mostraram-se tranquilos e concentrados durante a presença da supervisora, realizando os exercícios de aquecimento corporal e vocal com naturalidade e empenho. Esta postura refletiu uma atitude positiva e de responsabilidade, demonstrando que o grupo começa a adquirir rotinas de trabalho coral consistentes. Durante a interpretação da primeira obra, observou-se que o grupo ainda não se encontra totalmente seguro, sobretudo nos momentos em que ocorrem mudanças de andamento. Nessas passagens, alguns alunos tendem a focar-se exclusivamente na partitura, não acompanhando os gestos e indicações de direção fornecidos pelo estagiário. Esta limitação revela a necessidade de desenvolver a atenção visual e a consciência da comunicação não verbal no contexto coral. Perante esta constatação, o estagiário propõe integrar exercícios específicos de resposta gestual e de escuta visual, de modo a reforçar a relação entre o gesto do maestro e a resposta vocal dos alunos. Este tipo de prática permitirá melhorar a sincronização, a expressividade e a segurança interpretativa, promovendo uma maior autonomia e atenção ao gesto de direção.</p> <p>De forma geral, a aula decorreu de modo sereno e produtivo, evidenciando progressos no comportamento, na concentração e na preparação técnica dos alunos. O episódio observado reforça a importância de equilibrar o foco entre a leitura da partitura e a percepção visual do gesto, competências essenciais à formação coral consciente e colaborativa.</p>

## **4. Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu uma etapa determinante na consolidação da minha identidade profissional enquanto docente de música, proporcionando um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Ao longo deste percurso, pude integrar os conhecimentos adquiridos durante a formação académica com a experiência real de ensino, desenvolvendo competências pedagógicas, didáticas, musicais e relacionais fundamentais ao exercício da profissão docente.

### **4.1 Integração entre teoria e prática**

A PES possibilitou uma reinterpretação crítica dos fundamentos teóricos da pedagogia musical, permitindo compreender de forma mais profunda a importância da aprendizagem ativa e significativa (Ausubel, 2003) e da reflexão sobre a prática (Schön, 1983). As experiências vivenciadas em sala de aula confirmaram que ensinar música é, sobretudo, criar contextos de descoberta, onde o aluno se torna participante no processo de construção do conhecimento.

O contacto com autores como Edwin Gordon e Keith Swanwick revelou-se particularmente relevante. De Gordon, retive a importância da *audiation* como base da compreensão musical — ou seja, a capacidade de ouvir interiormente e antecipar relações sonoras. De Swanwick, destaquei a ideia de aprendizagem em espiral, em que o desenvolvimento musical decorre de experiências estéticas progressivas e interligadas. Estas perspetivas teóricas sustentaram muitas das decisões tomadas no planeamento e condução das aulas de Formação Musical e Classe de Conjunto – Coro.

### **4.2 Desenvolvimento de competências pedagógicas e musicais**

O exercício docente exigiu uma constante adaptação às características individuais e coletivas dos alunos, o que implicou o desenvolvimento de competências de observação, escuta e flexibilidade pedagógica. A diversidade de níveis, idades e experiências musicais levou à necessidade de diferenciar estratégias de ensino, garantindo a inclusão e a participação ativa de todos os alunos.

Na Formação Musical, a implementação de estratégias baseadas na leitura através do repertório revelou-se eficaz na promoção da audição interna e da compreensão musical. Já na Classe de Conjunto – Coro, aprendi que a motivação e o envolvimento dos alunos estão profundamente ligados à adequação do repertório, à qualidade da comunicação gestual e ao ambiente emocional criado durante o ensaio.

A prática de direção coral contribuiu para o aperfeiçoamento da coordenação gestual, da escuta coletiva e da capacidade de liderança pedagógica, reforçando a importância da clareza comunicativa e da empatia entre maestro e coro.

### **4.3 Desafios e aprendizagens significativas**

Ao longo da PES, enfrentei diversos desafios pedagógicos, nomeadamente a gestão do tempo, a manutenção da disciplina em contextos de cansaço ou desmotivação e a necessidade de ajustar conteúdos ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Houve momentos em que os resultados obtidos

ficaram aquém das expectativas iniciais, o que exigiu capacidade de autocrítica e reajuste metodológico. Contudo, cada dificuldade representou uma oportunidade de aprendizagem. As observações e feedbacks da supervisão foram fundamentais para desenvolver uma atitude reflexiva e investigativa, transformando a prática docente num processo contínuo de experimentação, análise e melhoria. A substituição do repertório coral, por exemplo, revelou-se um ponto de viragem: compreender que a adequação do material pedagógico é determinante para o sucesso da aprendizagem foi uma das lições mais valiosas desta experiência.

#### **4.4 Crescimento profissional e identidade docente**

Esta prática supervisionada permitiu consolidar a minha visão do professor de música como mediador entre o saber e a experiência artística, alguém que não transmite apenas conteúdos, mas cria condições para que a música se torne uma vivência significativa. Aprendi que ensinar música é também aprender com os alunos, escutar as suas reações e adaptar a intervenção pedagógica em função das suas necessidades. A dimensão humana do ensino revelou-se tão importante quanto a dimensão técnica: a empatia, o encorajamento e a valorização do progresso individual mostraram-se elementos-chave para o crescimento musical e pessoal dos alunos.

Concluo esta etapa com um sentimento de realização e consciência crítica. A PES proporcionou-me uma visão mais clara do papel do professor como agente de transformação educativa e cultural, consciente de que o ensino da música deve promover não apenas a competência artística, mas também valores de cooperação, sensibilidade e cidadania.

**Parte II - Desenvolvimento da *Audição* através da leitura de repertório.**

# 1. Introdução

## 1.1. Contextualização do estudo

A disciplina de Formação Musical ocupa um lugar central no Ensino Artístico Especializado, uma vez que assegura aos alunos as competências de escuta, leitura, escrita e compreensão musical que sustentam toda a prática performativa (McPherson, 2016). Para além da transmissão de conhecimentos teóricos, esta disciplina deve promover uma relação ativa, reflexiva e significativa com a música, ajudando os alunos a compreender padrões, estruturas e funções tonais de forma integrada. Neste enquadramento, destaca-se o conceito de audição, desenvolvido por Edwin Gordon (2013, 2015), entendido como a capacidade de pensar e compreender internamente a música, mesmo na ausência do som. A audição constitui um processo cognitivo essencial à leitura, à interpretação e à improvisação musical, permitindo que o aluno compreenda a música de forma consciente, fluente e expressiva, e não apenas mecânica. Esta perspetiva encontra suporte em diversas correntes teóricas contemporâneas. Andrianopoulou (2020) defende a necessidade de reconceitualizar a educação auditiva, ultrapassando o treino mecânico do solfejo e privilegiando experiências musicais holísticas e significativas. Sloboda (2008), a partir da psicologia cognitiva da música, demonstra que a leitura eficaz depende de processos internos de memória, atenção e previsão sonora. McPherson (2016) reforça o papel da enculturação musical no desenvolvimento das competências de leitura e interpretação, sublinhando a importância do contacto com repertório real. Já Dalcroze (1921) evidenciou a relevância da associação entre movimento corporal e percepção rítmica, defendendo que a experiência física reforça a compreensão métrica e expressiva. Também Jorgensen (2003) e McClellan (2023) salientam o valor das metodologias construtivistas e centradas no aluno, que procuram responder às exigências contemporâneas da prática pedagógica musical, promovendo o envolvimento ativo e o pensamento crítico.

A pertinência deste estudo decorre da constatação de que, em muitos contextos educativos, os alunos abordam a leitura musical de forma superficial, limitando-se à decifração gráfica sem a correspondente antecipação auditiva. Esta lacuna compromete a compreensão tonal, a expressividade interpretativa e a autonomia musical. Assim, este trabalho propõe-se explorar a audição como ferramenta pedagógica para transformar a leitura em experiência auditiva, significativa e expressiva.

## 1.2. Relevância e enquadramento do estudo

Do ponto de vista científico, este estudo procura aprofundar a relação entre os processos cognitivos da aprendizagem musical e a prática pedagógica, articulando a *Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (Music Learning Theory)* com a realidade da Formação Musical em contexto escolar.

A investigação pretende demonstrar que a leitura musical pode ser entendida como um processo de previsão sonora e construção de significado, em vez de uma simples decifração de símbolos. Assim, a audição é encarada não apenas como um conceito teórico, mas como uma competência

prática e experiencial, que integra a escuta interna, a compreensão tonal e a expressão interpretativa.

Neste sentido, o projeto de ensino “Desenvolvimento da Audição através da leitura de repertório” surge como continuidade da prática pedagógica desenvolvida na PES, procurando investigar como a leitura de excertos musicais eruditos pode potenciar o pensamento auditivo e expressivo dos alunos. O estudo pretende, portanto, contribuir para a inovação pedagógica na área da Formação Musical e para a consolidação de metodologias centradas na audição como processo de aprendizagem musical integrada.

## **2. Problemática e Objetivos de Estudo**

### **2.1. Problemática da investigação**

No contexto do Ensino Artístico Especializado, a leitura musical constitui um dos pilares centrais do processo de aprendizagem, uma vez que integra a escuta, a compreensão e a expressão. Contudo, observa-se frequentemente que muitos alunos realizam a leitura de forma automatizada, centrando-se apenas na decifração de notas e ritmos, sem desenvolver uma verdadeira compreensão auditiva. Esta abordagem reduz a leitura a um exercício visual e limita a expressividade, a perceção tonal e a autonomia interpretativa.

A *Teoria da Aprendizagem Musical (Music Learning Theory – MLT)* de Edwin Gordon, oferece uma perspetiva inovadora que privilegia o desenvolvimento da audição — isto é, a capacidade de pensar e compreender internamente o som — como fundamento de toda a aprendizagem musical. Segundo o autor, a audição permite ao indivíduo antecipar, relacionar e interpretar mentalmente os sons, favorecendo uma compreensão profunda da estrutura musical. Entre as várias fases descritas por Gordon, destaca-se a audição preparatória, momento em que o aluno começa a interiorizar os elementos tonais e rítmicos através das etapas de Aculturação, Imitação e Assimilação. Cada uma destas etapas é composta por diferentes estádios de desenvolvimento, nos quais se encontram os padrões tonais, considerados elementos centrais no processo de aprendizagem musical proposto pela MLT.

O presente estudo delimitou-se à exploração dos estádios 3 e 4 da audição preparatória, correspondentes, respetivamente, aos padrões por graus conjuntos e aos padrões por graus disjuntos. Estes foram aplicados como ferramenta pedagógica no ensino da Formação Musical, explorados tanto de forma auditiva como visual, através da identificação de padrões tonais em excertos de música erudita. A opção por estes estádios decorreu de uma necessidade observada na prática docente: a de promover uma leitura musical mais consciente, expressiva e integrada, baseada na escuta interna e na compreensão das relações tonais, em oposição à leitura meramente mecânica e desvinculada do som.

### **2.2. Questões de investigação**

A questão central que norteia o estudo é:

“Quais os contributos da audição preparatória para o desenvolvimento da *audição* e da leitura melódica na disciplina de Formação Musical?”

### **2.3. Objetivos gerais e específicos**

#### **Objetivo geral**

Analisar o impacto da utilização dos estádios 3 (padrões por graus conjuntos) e 4 (padrões por graus disjuntos) da *audição preparatória*, enquanto ferramenta pedagógica, no desenvolvimento da leitura melódica em contexto de Formação Musical.

#### **Objetivos específicos**

- Diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura melódica.
- Implementar atividades centradas em padrões tonais (modo maior e menor) segundo os princípios da Teoria da Aprendizagem Musical.
- Explorar a aplicação auditiva e visual dos padrões tonais em excertos de música erudita.
- Avaliar o contributo destas estratégias para o desenvolvimento da audição e da compreensão tonal.
- Refletir sobre a pertinência pedagógica das estratégias adotadas e sobre a sua aplicabilidade em contextos semelhantes de ensino da Formação Musical.

### 3. Fundamentação Teórica

#### 3.1. A Formação Musical e a leitura musical

A disciplina de Formação Musical ocupa um papel estruturante no Ensino Artístico Especializado, sendo responsável pelo desenvolvimento da literacia musical e pela formação de competências que sustentam toda a prática interpretativa, criativa e auditiva. Para além de abordar conteúdos de natureza teórica e técnica, a Formação Musical deve constituir-se como um espaço de experiência sonora, de descoberta e de construção de sentido, onde o aluno aprende a pensar musicalmente e a escutar com compreensão.

De acordo com McPherson (2016), a leitura musical deve ser entendida como um processo ativo de raciocínio auditivo, em que o aluno mobiliza conhecimentos prévios, memórias sonoras e mecanismos de antecipação para dar sentido à notação. Assim, ler música não é apenas decifrar símbolos — é transformar signos visuais em som interiorizado, num processo que envolve previsão, interpretação e expressividade. Neste sentido, a leitura musical implica uma articulação entre o olhar, o ouvido e o corpo, onde o gesto e a voz desempenham papéis fundamentais. Dalcroze (1921) sublinhou que a compreensão rítmica nasce do movimento corporal, sendo o corpo o primeiro instrumento de perceção e expressão musical. Kodály (1974), por sua vez, destacou o valor da voz como meio primário de interiorização do som, defendendo que “o melhor instrumento para aprender música é a voz humana” (p. 36). Estas perspetivas evidenciam que a leitura deve ser vivida fisicamente e sentida interiormente, para que a aprendizagem musical seja significativa.

A abordagem tradicional ao ensino da leitura tende, muitas vezes, a centrar-se na exatidão técnica — notas, ritmos, compassos —, descurando o desenvolvimento da escuta interna e da compreensão tonal. Contudo, Sloboda (2008) demonstrou, a partir da psicologia cognitiva da música, que a leitura é sustentada por processos mentais de memória, atenção, antecipação e inferência auditiva. O músico experiente não lê símbolo a símbolo, mas reconhece padrões, estruturas e funções, realizando uma leitura preditiva baseada na familiaridade auditiva. Neste ponto, Edwin Gordon (2015) acrescenta uma dimensão essencial ao compreender a leitura como um processo dependente da audição — a capacidade de ouvir internamente e compreender o som na ausência do estímulo acústico. Para Gordon, a leitura musical é o culminar de um percurso de escuta, imitação e interiorização, em que o aluno aprende a atribuir significado auditivo àquilo que lê. Assim, a notação deixa de ser um código abstrato e passa a representar relações tonais e rítmicas vividas. A *audição*, enquanto processo cognitivo, permite ao aluno antecipar mentalmente o que vai ouvir ou tocar, integrando perceção, memória e imaginação sonora. Este princípio transforma a leitura num ato de compreensão musical, e não numa simples decifração visual. Nas palavras de Gordon, “a leitura sem audição é apenas tradução de símbolos; a leitura com audição é compreensão musical” (Gordon, 2015, p. 76). Paralelamente, Andrianopoulou (2020) propõe uma visão mais ampla, considerando a leitura musical como uma experiência estética e cognitiva que requer envolvimento emocional e expressivo. Para a autora, a aprendizagem musical deve

ultrapassar o treino mecânico, promovendo contextos de escuta ativa e de criação de significado pessoal.

Em termos pedagógicos, a leitura musical deve ser ensinada a partir da experiência sonora e não contra ela. A leitura eficaz emerge quando o aluno ouve antes de ler, reconhecendo auditivamente os padrões tonais e rítmicos que mais tarde encontrará na notação. Assim, a leitura não é um fim em si mesma, mas um meio para compreender, interiorizar e comunicar música. Neste contexto, a Formação Musical contemporânea deve abandonar uma perspectiva fragmentada e evoluir para uma abordagem integrada e construtivista, onde a escuta, a leitura, a escrita e a improvisação se relacionam entre si. Como defende Swanwick (2006), aprender música implica viver experiências musicais autênticas — cantar, mover, criar, interpretar e refletir —, estabelecendo ligações entre pensamento, emoção e som.

Em síntese, a leitura musical, quando concebida à luz da audição, transforma-se numa prática de compreensão auditiva, expressiva e intelectual. O aluno deixa de ser mero decifrador de sinais e torna-se intérprete ativo do som, capaz de prever, compreender e comunicar musicalmente o que lê. Desta forma, a Formação Musical cumpre a sua função essencial: desenvolver a escuta inteligente e o pensamento musical autónomo, pilares de toda a experiência artística significativa.

### **3.2. A audição e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**

A Teoria da Aprendizagem Musical (*Music Learning Theory – MLT*), desenvolvida por Edwin Gordon (1927–2015), constitui um dos contributos mais relevantes da pedagogia musical do século XX, ao propor uma visão cognitiva, experiencial e sequencial da aprendizagem da música. Esta teoria assenta na ideia de que a música é aprendida de forma análoga à linguagem, sendo a escuta, a imitação, a interiorização e a compreensão os pilares fundamentais do processo.

#### **3.2.1 A audição: conceito e importância**

O conceito central da *MLT* é o de audição (*audiation*), termo criado por Gordon para descrever a capacidade de compreender internamente a música. Segundo o autor, *audiação* é “a capacidade de ouvir e compreender música na ausência do som real” (Gordon, 2015, p. 8). Ouvir sem *audiação* equivale a reconhecer sons isolados; ouvir com *audiação* implica interpretar relações tonais e rítmicas e atribuir-lhes significado musical. A *audiação* não é, portanto, um ato de memória auditiva, mas um processo mental ativo de previsão, reconhecimento e compreensão. Envolve a formação de esquemas mentais que permitem ao indivíduo antecipar e relacionar padrões sonoros com base na experiência musical acumulada. Tal como na linguagem, onde o falante compreende frases novas a partir de estruturas já conhecidas, o músico que *audia* reconhece e prevê padrões tonais e rítmicos familiares, mesmo em contextos novos. Neste sentido, Gordon considera que a audição é o núcleo da competência musical — a base sobre a qual se desenvolvem todas as outras habilidades: leitura, escrita, improvisação, execução e composição. Através dela, o aluno aprende a pensar musicalmente, a interpretar com intenção expressiva e a relacionar sons de forma consciente e significativa.

### 3.2.2 Os processos e tipos de audiação

Gordon identifica seis processos fundamentais de audiação:

A Tabela 21 sintetiza estes tipos de *audiação*, descrevendo as suas principais características e aplicações pedagógicas.

*Tabela 21 - Tipos de audiação segundo Edwin Gordon (Fonte: Gordon, 2025)*

<b>Tipo de audiação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Aplicação pedagógica</b>
<b>Audiação de escuta</b>	Ocorre ao ouvir música externa e compreender internamente o que se ouve.	Desenvolve-se através da escuta ativa e da identificação de padrões tonais e rítmicos.
<b>Audiação de leitura</b>	Compreensão mental do som a partir da notação antes da execução.	Essencial para a leitura musical expressiva e consciente.
<b>Audiação de execução</b>	Pensamento sonoro que acompanha a performance.	Permite interpretar com intencionalidade e antecipação sonora.
<b>Audiação de recordação</b>	Recordação e compreensão de música previamente ouvida.	Favorece a consolidação da memória musical.
<b>Audiação de improvisação</b>	Criação espontânea baseada em padrões e estruturas audiadas.	Estimula a criatividade e a fluência musical.
<b>Audiação de composição</b>	Planeamento e organização interna da música antes da escrita.	Relaciona-se com a criação estruturada e consciente.

Estes tipos de *audiação* demonstram que a compreensão musical ultrapassa a perceção auditiva, envolvendo interpretação, antecipação e criação sonora. Cada tipo corresponde a uma forma particular de pensamento musical interno, que se manifesta consoante o contexto de aprendizagem e o grau de maturidade musical do aluno.

### 3.2.3 A audiação preparatória e os estádios de desenvolvimento

A *audiação preparatória* constitui a fase inicial do desenvolvimento musical, anterior ao domínio formal da notação. É composta por três etapas progressivas — Aculturação, Imitação e Assimilação —, cada uma subdividida em estádios de desenvolvimento.

A Tabela 22 apresenta a estrutura geral destas etapas, segundo Gordon (2015).

**Tabela 22** - Etapas e estádios da audição preparatória (Fonte: Gordon, 2015)

Etapa	Descrição	Estádios de Desenvolvimento
<b>Aculturação</b>	Exposição a estímulos musicais ricos e variados; o aluno internaliza inconscientemente os elementos tonais e rítmicos.	1 – Absorção 2 – Alegria de interagir 3 – Repetição intencional
<b>Imitação</b>	O aluno reproduz sons e padrões tonais ou rítmicos, começando a controlar a emissão vocal e a afinação.	1 – Imitação aleatória 2 – Imitação precisa
<b>Assimilação</b>	O aluno organiza cognitivamente os padrões sonoros, distinguindo funções tonais e rítmicas.	1 – Reconhecimento e distinção de padrões 2 – Identificação tonal e rítmica 3 – Aplicação consciente em contextos musicais

A intervenção pedagógica descrita neste projeto incidiu nos estádios 3 e 4 da audição preparatória, correspondentes aos padrões por graus conjuntos e padrões por graus disjuntos, conforme se apresenta na Tabela 23.

**Tabela 23** - Estádios da audição preparatória explorados no projeto (Fonte: Gordon, 2015)

Estádio	Tipo de padrão	Descrição pedagógica	Competências visadas
<b>3</b>	Padrões por graus conjuntos	Melodias lineares com intervalos de 2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup> ; foco na continuidade e direção tonal.	Afinação, percepção da função tonal, fluência melódica.
<b>4</b>	Padrões por graus disjuntos	Melodias com saltos intervalares de 4. <sup>a</sup> , 5. <sup>a</sup> ou 6. <sup>a</sup> ; maior contraste melódico.	Estabilidade tonal, reconhecimento de relações estruturais e memória auditiva.

Os estádios 3 e 4, pertencentes à etapa de Imitação, são particularmente relevantes no contexto da Formação Musical. Neles, o aluno começa a reproduzir e reconhecer padrões tonais por graus conjuntos e disjuntos, fundamentais para a compreensão das relações tonais. O trabalho com esses padrões constitui uma ponte entre a escuta e a leitura, permitindo transformar a percepção auditiva em compreensão cognitiva e expressiva. Autores como McPherson (2016) e Andrianopoulou (2020) confirmam que a leitura musical significativa depende da capacidade de prever e antecipar sons, processo que se desenvolve diretamente através da audição. McPherson (2016) acrescenta que esta competência é essencial para o desenvolvimento da autonomia interpretativa e para a interiorização das estruturas musicais. De igual modo, Jorgensen (2003) entende a audição como um instrumento construtivista que valoriza a experiência individual na construção de significado, enquanto Jaques-Dalcroze (1921) evidenciava já a importância da consciência rítmica e da percepção corporal como dimensões complementares do pensamento auditivo.

As Figuras 9 e 10 ilustram os padrões tonais trabalhados na intervenção pedagógica, correspondentes aos estádios 3 e 4.

PADRÕES TONAIIS SEM PALAVRAS

TONALIDADE MAIOR

TONALIDADE MENOR HARMÓNICA

Detailed description: This figure shows two musical staves. The top staff is titled 'TONALIDADE MAIOR' and contains 14 numbered notes (1-14) ascending and then descending, representing the major scale. The bottom staff is titled 'TONALIDADE MENOR HARMÓNICA' and contains 14 numbered notes (1-14) representing the harmonic minor scale, with a lowered 7th degree.

*Figura 9 - Padrões tonais por graus conjuntos nas tonalidades maior e menor harmónica (Estádio 3) (Fonte: Gordon, 2013, p. 76)*

TONALIDADE MAIOR

TONALIDADE MENOR HARMÓNICA

Detailed description: This figure shows two musical staves. The top staff is titled 'TONALIDADE MAIOR' and contains 8 numbered notes (1-8) on a staff, with some notes repeated. The bottom staff is titled 'TONALIDADE MENOR HARMÓNICA' and contains 8 numbered notes (1-8) on a staff, also with some notes repeated.

*Figura 10 - Padrões tonais por graus disjuntos nas tonalidades maior e menor harmónica (Estádio 4) (Fonte: Gordon, 2013, p. 89)*

A utilização destes materiais permitiu desenvolver simultaneamente a escuta interna, a afinação e a fluência melódica, favorecendo a compreensão auditiva das relações tonais e a integração entre som, símbolo e movimento. A *audiação*, neste contexto, não se reduz a um conceito teórico: é um instrumento cognitivo e artístico que transforma a percepção auditiva em compreensão musical profunda e em expressão interpretativa consciente.

### 3.2.4 Implicações pedagógicas da MLT

A aplicação da *Teoria da Aprendizagem Musical* no ensino da Formação Musical implica a adoção de princípios sequenciais e experienciados, resumidos nos seguintes pressupostos (Gordon, 2015):

1. Ouvir antes de ler – o som deve preceder a notação;
2. Imitar antes de teorizar – a compreensão nasce da experiência auditiva;
3. Cantar antes de tocar – a voz constitui o instrumento cognitivo primordial;
4. Interiorizar antes de avaliar – a escuta interna antecede a análise crítica.

Estes princípios garantem que a aprendizagem musical se desenvolva de forma natural e significativa, respeitando o percurso auditivo do aluno e evitando a mecanização da leitura.

O papel do professor é, assim, o de mediador e facilitador da escuta consciente, criando contextos pedagógicos que favoreçam a descoberta, a reflexão e a autonomia auditiva. A metodologia proposta por Gordon valoriza o processo sobre o produto, privilegiando a aprendizagem pela experiência sonora e pela compreensão interna, e não pela mera reprodução.

### 3.2.5 Síntese integradora

A *audiação*, enquanto conceito central da *MLT*, oferece uma visão unificadora do ensino da música, em que escuta, leitura e compreensão se fundem num mesmo processo cognitivo e expressivo. Aplicada à Formação Musical, esta perspectiva transforma a leitura em compreensão auditiva, a interpretação em pensamento sonoro e o ato de cantar em experiência intelectual e emocional. A Teoria de Gordon revela-se, portanto, não apenas como um modelo metodológico, mas como uma filosofia de aprendizagem musical centrada na experiência, na escuta e na compreensão do som como pensamento.

## 3.3. A leitura de repertório como estratégia para o desenvolvimento da audiação

A leitura de repertório constitui uma das estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da audiação, ao permitir que o aluno relacione a escuta interna com o som real e atribua significado à notação musical. Esta prática transforma a leitura em experiência auditiva, cognitiva e expressiva, em vez de um exercício de mera decifração visual. Através da leitura de repertório, a música deixa de ser um conjunto de símbolos abstratos e passa a ser um fenómeno sonoro e significativo, vivido e compreendido de forma integrada.

A Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2015) estabelece que o ato de ler música deve ocorrer após o desenvolvimento da audição preparatória, quando o aluno já é capaz de ouvir internamente as relações tonais e rítmicas. Este princípio assenta na ideia de que o som precede o símbolo — isto é, primeiro ouve-se, depois compreende-se e só então se lê. Assim, a leitura de repertório torna-se uma extensão natural da escuta interior, permitindo consolidar cognitivamente o que já foi assimilado auditivamente.

### **3.3.1 A leitura musical como experiência de audição**

A leitura musical é um dos momentos mais complexos do processo de aprendizagem, pois implica a integração simultânea de múltiplas competências: percepção visual, antecipação auditiva, coordenação motora e interpretação expressiva. Segundo McPherson (2016), ler música com compreensão significa antecipar mentalmente o som antes de o executar, prevendo as relações tonais e rítmicas. Esta capacidade de previsão, diretamente ligada à audição, é o que distingue a leitura musical significativa da mera decifração gráfica. De forma semelhante, Sloboda (2008) demonstra que o leitor musical experiente não processa nota a nota, mas reconhece padrões estruturais, agrupando informações auditivas em unidades de sentido — tal como o leitor de linguagem verbal compreende palavras e frases inteiras, em vez de letras isoladas. Assim, a leitura eficaz é sustentada por mecanismos cognitivos de antecipação e memória auditiva, ambos desenvolvidos através da audição. Para Andrianopoulou (2020), a leitura deve ser entendida como uma experiência estética e cognitiva, que envolve não apenas a compreensão racional, mas também a expressividade e a emoção. O aluno que lê com audição ouve interiormente o som que está a ler, relaciona-o com a sua experiência musical prévia e confere-lhe intencionalidade expressiva. Neste processo, a leitura e a escuta fundem-se numa só experiência, dando origem a um ato de compreensão musical profunda.

A Formação Musical, neste sentido, não deve limitar-se à transmissão de códigos notacionais, mas promover a compreensão do som como estrutura expressiva. A leitura de repertório torna-se, portanto, uma estratégia privilegiada de desenvolvimento auditivo, pois obriga o aluno a associar símbolo e som, a pensar em termos de funções tonais e a reconhecer padrões familiares em novos contextos musicais.

A Tabela 24 sintetiza a forma como a leitura de repertório contribui para o desenvolvimento de diferentes dimensões da aprendizagem musical, articulando aspetos auditivos, cognitivos, motores e expressivos.

**Tabela 24 - Relação entre leitura de repertório e desenvolvimento da audição**

<b>Dimensão da aprendizagem musical</b>	<b>Aspectos trabalhados através da leitura de repertório</b>	<b>Competências desenvolvidas</b>
<b>Auditiva (escuta interna e previsão sonora)</b>	Leitura de padrões tonais e rítmicos previamente ouvidos e audiados.	Previsão sonora, reconhecimento de funções tonais, memória auditiva.
<b>Cognitiva (compreensão e análise)</b>	Identificação de estruturas melódicas (graus conjuntos e disjuntos), modos e cadências.	Percepção estrutural, organização mental de padrões, pensamento tonal.
<b>Motora e expressiva</b>	Execução vocal ou instrumental do repertório com base na audição prévia.	Coordenação gesto-som, interpretação expressiva, fraseado musical.
<b>Criativa e reflexiva</b>	Leitura expressiva e autoavaliação com base na escuta interior.	Autonomia interpretativa, consciência estética e crítica.

**Fonte:** Elaboração própria, com base em Gordon (2015), McPherson (2016) e Andrianopoulou (2020).

Esta visão global demonstra que a leitura de repertório, quando orientada pela audição, atua de forma integradora, promovendo simultaneamente o pensamento auditivo, a análise cognitiva e a expressão artística.

### 3.3.2 O repertório como mediador entre teoria e prática

O repertório musical desempenha um papel fundamental como mediador entre a teoria e a prática, entre a aprendizagem conceptual e a experiência sonora. Através dele, o aluno tem contacto com situações musicais reais, nas quais pode aplicar os conhecimentos adquiridos sobre padrões tonais, rítmicos e formais. Gordon (2013, 2015) defende que o ensino da leitura deve estar inserido num contexto musical significativo, o que designa de *audiation* in context. Isto significa que a aprendizagem musical ocorre de modo mais eficaz quando o aluno vivencia o som em situações musicais autênticas, reconhecendo padrões e relações tonais no repertório real, e não apenas em exercícios artificiais. O repertório erudito, pela sua diversidade de tonalidades, texturas e estruturas melódicas, fornece um contexto rico para o desenvolvimento da audição. Trabalhar excertos de obras permite que os alunos reconheçam padrões tonais familiares (tais como movimentos conjuntos e disjuntos, cadências ou funções harmónicas básicas) e os integrem num discurso musical coerente. Swanwick (2006) reforça esta ideia ao defender que a música deve ser ensinada musicalmente, isto é, através da própria experiência artística. O contacto com o repertório é o meio mais direto de alcançar este objetivo, pois permite ao aluno ouvir, sentir e compreender a estrutura interna da música. Jorgensen (2003) acrescenta que a aprendizagem significativa só ocorre quando o aluno é convidado a construir sentido a partir da sua experiência musical, articulando o pensar, o fazer e o sentir.

A leitura de repertório concretiza, portanto, uma pedagogia construtivista e experiencial, na qual o conhecimento é construído através da ação e da escuta reflexiva. Cada peça lida e

interpretada torna-se um laboratório auditivo, onde o aluno reconhece e compreende na prática as funções tonais, as relações intervalares e os padrões de movimento melódico que caracterizam o discurso musical.

### 3.3.3 Etapas do processo pedagógico

A implementação da leitura de repertório em contexto de Formação Musical requer uma abordagem sequencial, que respeite o desenvolvimento auditivo e cognitivo dos alunos. Inspirado nos princípios da *MLT* e em práticas observadas no projeto, este processo pode ser organizado nas seguintes etapas:

1. Audição inicial e contextualização – o aluno escuta o excerto musical, reconhecendo o modo, o pulso, o carácter expressivo e a forma geral da peça;
2. Imitação vocal ou instrumental – através de pequenos fragmentos, o aluno reproduz melodias e padrões tonais, reforçando a escuta e a afinação;
3. Reconhecimento de padrões – identifica sequências familiares (movimentos conjuntos e disjuntos, cadências, progressões tonais), promovendo a memorização funcional;
4. Leitura orientada da partitura – lê o excerto com apoio do professor, antecipando internamente os sons e correlacionando-os com a notação;
5. Interpretação expressiva – realiza a leitura integral com dinâmica, fraseado e articulação, consolidando a compreensão tonal e o sentido musical.

Estas etapas refletem uma progressão natural: do som à consciência, da consciência ao símbolo e do símbolo à expressão. O aluno aprende a ler a partir do som, e não contra ele, integrando progressivamente a experiência auditiva na leitura e na interpretação. Para evidenciar a correspondência entre as etapas pedagógicas e os estádios da audição preparatória, apresenta-se a Tabela 23, que relaciona as atividades implementadas com as competências visadas.

*Tabela 25 - Etapas da leitura de repertório e correspondência com os estádios da audição preparatória*

<b>Etapas do processo pedagógico</b>	<b>Descrição das atividades</b>	<b>Correspondência com os estádios da audição</b>	<b>Competências promovidas</b>
<b>1. Audição inicial e contextualização</b>	Escuta do excerto musical para identificação do modo, caráter e estrutura.	Estádio 3 – Padrões por graus conjuntos.	Percepção global do som e do pulso; reconhecimento tonal.
<b>2. Imitação vocal/instrumental</b>	Repetição de pequenas frases para consolidar a escuta e a afinação.	Estádio 3 – Continuidade melódica.	Afinação, memorização funcional e fluência melódica.
<b>3. Reconhecimento de padrões</b>	Identificação de sequências melódicas e cadenciais familiares.	Estádio 4 – Padrões por graus disjuntos.	Percepção de relações tonais, contraste melódico e estabilidade tonal.
<b>4. Leitura orientada da partitura</b>	Leitura consciente com antecipação sonora e apoio do professor.	Estádios 3 e 4.	Associação som-símbolo, compreensão visual e auditiva integrada.
<b>5. Interpretação expressiva</b>	Execução musical com fraseado, dinâmicas e intencionalidade.	Consolidação dos estádios 3 e 4.	Expressividade, autonomia e audição aplicada.

**Fonte:** Elaboração própria, a partir da *Teoria da Aprendizagem Musical* (Gordon, 2015).

Esta tabela demonstra que cada etapa da leitura de repertório corresponde a um momento específico do desenvolvimento da audição, e que o processo de aprendizagem é simultaneamente auditivo, cognitivo e expressivo.

## 4. Plano de Investigação e Metodologia

### 4.1. Desenho metodológico e justificação

A presente investigação segue um paradigma qualitativo, orientado pela metodologia de investigação-ação, com o intuito de compreender e melhorar os processos de aprendizagem musical em contexto real de ensino. Esta opção metodológica resulta da natureza do objeto de estudo — o desenvolvimento da audição através da leitura de repertório —, que implica observar transformações no comportamento musical, nas atitudes e na compreensão dos alunos, dentro de um ambiente educativo autêntico e dinâmico.

De acordo com Coutinho et all. (2009), a investigação-ação caracteriza-se por ser um processo cíclico e participativo que combina ação pedagógica e reflexão sistemática, permitindo ao professor-investigador recolher dados, analisá-los e reajustar a sua prática em função dos resultados obtidos.

A escolha desta metodologia justifica-se por duas dimensões complementares: Epistemológica – a investigação-ação enquadra-se numa perspetiva construtivista e interpretativa, onde o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o contexto. A música, enquanto linguagem simbólica e sensorial, só pode ser compreendida de forma significativa quando estudada no seu ambiente natural: a sala de aula. A investigação qualitativa permite captar as nuances da aprendizagem musical — o modo como o aluno percebe, sente, antecipa e interpreta o som — aspetos que dificilmente poderiam ser medidos por métodos quantitativos.

**Pedagógica** – o projeto assenta na Teoria da Aprendizagem Musical (*Music Learning Theory - MLT*) de Edwin Gordon, que concebe a aprendizagem musical como um processo sequencial, experiencial e reflexivo. Tal como a investigação-ação, também a *MLT* se desenvolve em ciclos progressivos de imitação, assimilação e compreensão, o que revela uma coerência metodológica profunda entre o modelo pedagógico e o modelo investigativo. Ambas partilham a lógica do “fazer para compreender” e da reflexão na ação, defendida por Schön (1983).

**Prática e formativa** – enquanto professor-estagiário, o investigador procurou compreender o impacto da sua intervenção e desenvolver competências de reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Assim, o estudo não se limita a recolher dados empíricos, mas procura gerar conhecimento sobre a própria prática docente, transformando-a num espaço de investigação e melhoria contínua (Elliott, 1991). A ação pedagógica e a investigação coexistem de forma integrada, num processo de aprendizagem profissional e científica simultânea.

Em síntese, o paradigma qualitativo e o método de investigação-ação foram escolhidos por permitirem:

- Analisar processos em vez de produtos, dando relevância à compreensão do “como” e “porquê” das aprendizagens;
- Respeitar a complexidade e a singularidade do contexto educativo musical, onde as dimensões cognitivas, afetivas e expressivas coexistem;

- Valorizar a voz dos alunos e o papel reflexivo do professor, enfatizando a natureza participativa do processo;
- Gerar conhecimento situado, aplicável e útil para a melhoria do ensino da Formação Musical.

Desta forma, a investigação-ação constitui a estrutura metodológica mais adequada para responder à questão central do estudo — *Quais os contributos da audição preparatória para o desenvolvimento da audição e da leitura melódica na disciplina de Formação Musical?* —, pois permite explorar a relação entre teoria e prática, observar mudanças reais no comportamento musical dos alunos e avaliar o impacto da leitura de repertório como estratégia pedagógica transformadora.

## 4.2. Contexto da investigação

A investigação foi desenvolvida na Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), instituição de ensino artístico especializado localizada no Alto Alentejo, durante os 2.º e 3.º períodos letivos do ano 2023/2024. O projeto foi implementado na disciplina de Formação Musical, numa turma de 4.º grau, constituída por cinco alunos — quatro instrumentistas de guitarra e um de clarinete — com idades entre 13 e 14 anos.

A seleção desta turma baseou-se em dois critérios principais:

1. Os alunos encontravam-se num nível intermédio, já com competências básicas de leitura e compreensão tonal, mas ainda em fase de consolidação da audição interna;
2. Durante o diagnóstico inicial, observou-se tendência para uma leitura mecanizada e pouco expressiva, o que justificou a necessidade de intervenção centrada na *audição* e no repertório.

O horário semanal incluía dois blocos de Formação Musical, um de 45 minutos e outro de 90 minutos, o que permitiu estruturar a intervenção em momentos de escuta, leitura e reflexão, garantindo continuidade e coerência pedagógica.

## 4.3. Participantes

Os cinco alunos participantes apresentavam perfis distintos, mas um nível de literacia musical relativamente homogéneo. A Tabela 26 resume as suas principais características.

*Tabela 26 - Caracterização dos participantes*

Aluno	Instrumento	Idade	Nível de literacia musical	Observações iniciais
A1	Guitarra	13	Médio	Boa memória auditiva; dificuldade na leitura à primeira vista.
A2	Guitarra	13	Médio	Escuta atenta, mas insegurança rítmica.

A3	Guitarra	13	Médio	Boa coordenação motora, mas leitura mecânica.
A4	Guitarra	14	Médio	Dificuldade em prever alturas; dependência visual da partitura.
A5	Clarinete	13	Médio - Alto	Boa afinação, leitura expressiva; audição ainda frágil.

*Fonte: Observação diagnóstica inicial (fevereiro 2024).*

Os alunos mostraram-se recetivos, colaborativos e motivados, aspetos que favoreceram o sucesso da intervenção.

#### **4.4. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi concebida segundo o princípio da triangulação metodológica (Cohen, Manion & Morrison, 2018), garantindo a validade interna e a consistência interpretativa. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Observação direta estruturada — baseada em grelhas com indicadores específicos (previsão sonora, afinação, fluência melódica, expressividade).
2. Fichas de leitura — permitiram avaliar a correspondência entre reconhecimento auditivo e execução notada.
3. Autoavaliações breves — escalas Likert (1-5) sobre perceção de dificuldade, previsibilidade auditiva e autoconfiança.
4. Diário reflexivo do docente-investigador — registo contínuo das decisões e observações, essencial para a análise interpretativa.

#### **4.5. Procedimentos de implementação**

A intervenção desenvolveu-se ao longo de doze aulas, organizadas em duas fases principais, correspondentes aos Estádios 3 e 4 da audição preparatória (Gordon, 2015).

Cada aula seguiu uma estrutura tripartida:

- Momento auditivo – escuta e identificação de padrões tonais;
- Momento de leitura – associação som-símbolo e entoação;
- Momento expressivo – interpretação e reflexão musical.

##### **4.5.1. Intervenção no Estádio 3 – Padrões por graus conjuntos**

O Estádio 3 caracteriza-se pela compreensão e reprodução de padrões tonais por graus conjuntos, com ênfase na fluência melódica, direccionalidade e previsão sonora.

Esta fase decorreu em seis aulas de 45 minutos, centradas na leitura e entoação de excertos tonais simples, predominantemente em modo maior.

Tabela 27 - Repertório trabalhado no Estádio 3 da audição preparatória (Fonte: Elaboração própria.).

Data	Obra	Compositor	Modo	Foco pedagógico principal
04/01/2024	<i>Húzza a ló</i>	Béla Bartók	Maior (Jônio)	Identificação auditiva de padrões ascendentes
11/01/2024	<i>Jár a baba</i>	K. Áron	Maior	Repetição e variação de padrões tonais curtos
18/01/2024	<i>Gólya, gilice</i>	Népdal	Maior	Direcionalidade descendente e repouso tonal
25/01/2024	<i>Sinfonia IX (excerto)</i>	Antonín Dvořák	Maior	Reconhecimento auditivo de frases ascendentes e descendentes
01/02/2024	<i>Fanfarre</i>	William Duncombe	Maior	Leitura rítmica e tonal integrada
29/02/2024	<i>Rundtanz</i>	Béla Bartók	Menor	Reforço da escuta interna e previsão auditiva

### Aplicação pedagógica dos excertos

Cada obra foi selecionada por representar padrões tonais curtos, direções melódicas previsíveis e estrutura tonal clara, adequadas ao desenvolvimento da audição linear. Esta fase consolidou a escuta funcional e preparou a transição para padrões disjuntos.

#### *Húzza a ló* – Béla Bartók (04/01/2024)

A obra serviu como ponto de partida para a identificação de padrões tonais ascendentes. Os alunos ouviram repetidamente o excerto e reproduziram o padrão em sílaba neutra, antes de o localizar graficamente. A atividade visou consolidar a percepção de movimento melódico contínuo e a noção de estabilidade tonal.

"Húzza a ló" - B. Bartók

Figura 11 - Excerto da obra "Huzza a ló" de Béla Bartok (Fonte: Perdigão, 2021)

Fragmento utilizado para identificação auditiva e visual de padrões tonais ascendentes e descendentes (Estádio3).

**Jár a baba** – K. Áron (11/01/2024)

Este excerto foi trabalhado como continuação da escuta sequencial. Foram isolados padrões curtos e simétricos, promovendo a memorização auditiva e a repetição tonal com variações. Os alunos realizaram eco tonal e localizaram graficamente as frases curtas, consolidando a correspondência entre som e símbolo.

4. *Modo Maior*

"Jár a baba" - K. Áron

*Figura 12 - Excerto da obra Jár a baba, de K. Áron (Fonte: Perdigão, 2021)*

Padrões tonais por graus conjuntos em modo maior, utilizados para exercícios de eco tonal e leitura guiada.

**Gólya, gilice** – Népdal (18/01/2024)

Neste tema popular húngaro, explorou-se a direccionalidade descendente e a percepção do repouso tonal. Após a escuta inicial, os alunos identificaram auditivamente o ponto de resolução melódica e assinalaram na partitura. A atividade evidenciou o papel do contexto tonal na compreensão da frase musical.

6. *Modo Maior*

"Gólya, gilice" - Népdal

*Figura 13 - Excerto da canção tradicional Gólya, gilice (Népdal) (Fonte: Perdigão, 2021)*

Padrão descendente em modo maior, utilizado para reconhecimento da cadência e repouso tonal.

***Sinfonia IX*** – Antonín Dvořák (25/01/2024)

Trabalhou-se o célebre Largo da Sinfonia do Novo Mundo. Os alunos realizaram escuta dirigida, seguida de imitação vocal e marcação corporal da pulsação. Posteriormente, foram convidados a cantar apenas o início da melodia, antecipando auditivamente a nota seguinte. Este exercício fortaleceu a previsão sonora e a fluência melódica.

7. *Modo Maior*

Largo ♩ = 52

"Sinfonia IX" - A. Dvořák  
(Original em Ré M)

*Figura 14 - Excerto da Sinfonia IX, de Antonín Dvořák (Fonte: Perdigão, 2021)*

Padrão tonal em modo maior, explorado para reforçar a fluência melódica e a previsibilidade auditiva.

#### **Fanfare** – William Duncombe (01/02/2024)

Esta obra foi utilizada para articular o reconhecimento tonal com a organização rítmica. Os alunos reproduziram padrões curtos em compasso binário, marcando a pulsação corporalmente. Posteriormente, realizaram leitura conjunta, associando cada nota à sua função tonal relativa.

12. *Modo Maior*

"Fanfare" - W. Duncombe

**Allegro** ♩ = 116-126

Piano

Figura 15 - Excerto da obra *Fanfare*, de W. Duncombe (Fonte: Perdigão, 2021)

Padrões tonais ascendentes em modo maior, integrando percepção rítmica e leitura tonal.

**Rundtanz** – Béla Bartók (29/02/2024)

Encerrando o Estádio 3, esta peça consolidou a ligação entre memória auditiva e identificação visual. Os alunos reconheceram padrões repetidos em diferentes graus e realizaram leitura em grupo, cantando por imitação e logo depois com partitura. A alternância entre audição e leitura promoveu a fluência e a autonomia.

5. *Modo maior*

"Rundtanz" - B. Bartók

Lento

Figura 3 - Excerto da obra *Rundtanz*, de Béla Bartók (Fonte: Perdigão, 2021)

Utilizado para reforçar a identificação auditiva e visual de padrões tonais repetidos, consolidando o Estádio 3.

#### 4.5.2. Intervenção no Estádio 4 – Padrões por graus disjuntos

O Estádio 4 corresponde ao desenvolvimento da percepção de intervalos disjuntos, exigindo maior previsibilidade auditiva e estabilidade tonal. O foco passou a ser a organização hierárquica das alturas e a expressividade na leitura.

*Tabela 28 - Repertório trabalhado no Estádio 4 da audição preparatória (Fonte: Elaboração própria).*

Data	Obra	Compositor	Modo	Foco pedagógico principal
18/04/2024	<i>Sonate n.º 15, K. 545 (excerto)</i>	W. A. Mozart	Maior	Identificação e entoação de padrões disjuntos ascendentes e descendentes
02/05/2024	<i>Harsan a Kürt</i>	Joseph Haydn	Maior	Reconhecimento auditivo de intervalos disjuntos e compreensão da função tonal
09/05/2024	<i>Jerusalem</i>	Charles Parry	Menor harmónico	Entoação expressiva e previsibilidade auditiva em saltos amplos

#### Aplicação pedagógica dos excertos

*Sonate n.º 15, K. 545 – W. A. Mozart (18/04/2024)*

Esta aula marcou a transição para os padrões disjuntos. O excerto da *Sonate n.º 15* de Mozart foi escolhido pela sua clareza tonal e alternância entre movimentos conjuntos e saltos melódicos amplos. Os alunos começaram por escutar o início da obra, identificando os momentos de salto (4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>) e descrevendo a sensação de estabilidade e tensão. Posteriormente, imitaram os padrões vocalmente, acompanhando com gestos ascendentes amplos, e localizaram-nos graficamente. O professor explorou a função tonal das notas, discutindo o papel da dominante e da subdominante no fraseado.

2 (174)

**SONATE N.º 15**  
für das Pianoforte

Mozarts Werke. Serie 20. N.º 15.  
von **W. A. MOZART.**  
Köch. Verz. N.º 245. Componirt Juni 1788 in Wien.

The image shows a page of a musical score for Mozart's Sonata No. 15. It includes the title, composer's name, and performance instructions like 'Allegro.' and 'legato'. The score is written for piano and bass, with various musical notations such as notes, rests, and dynamics.

*Figura 17 - Excerto da Sonate n.º 15, de W. A. Mozart (Fonte: IMSLP).*

Fragmento utilizado para identificação e entoação de padrões tonais disjuntos, explorando intervalos de 3.<sup>o</sup>, 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>o</sup> e 6.<sup>a</sup> (Estádio 4). Durante a leitura, observou-se que os alunos passaram a antecipar auditivamente a nota seguinte antes de cantar, demonstrando um aumento na previsibilidade sonora e no controlo tonal.

*Harsan a Kürt* – Joseph Haydn (02/05/2024)

O trabalho com o excerto de Haydn centrou-se na relação entre salto intervalar e função harmónica. Os alunos reconheceram auditivamente a 5.<sup>a</sup> justa ascendente — símbolo da função dominante — e foram convidados a relacioná-la com o sentido de tensão e resolução. Após a escuta inicial, imitaram o padrão em sílaba neutra, seguido de solmização (sol-do, fá-do), reforçando a percepção da estrutura funcional. Na leitura guiada, destacaram as frases que apresentavam alternância entre graus conjuntos e disjuntos, consolidando a noção de contraste melódico.

10. *Modo Maior*

"Harsan a kürt" - J. Haydn

*Allegro*

*f*

The image shows a musical score for a piano piece. It consists of two systems of music. The first system has a treble clef and a bass clef. The treble clef part starts with a series of eighth notes: F4, G4, A4, B4, C5. There are blue handwritten annotations: a '5' above the first four notes with a bracket, and three downward arrows pointing to the first, second, and third notes. The bass clef part has a triplet of eighth notes: F3, G3, A3. There is a blue handwritten '3' below the triplet. The second system continues the melody in the treble clef and accompaniment in the bass clef. The piece is in 3/4 time, marked 'Allegro' and 'f'.

*Figura 18 - Excerto da obra Harsan a Kürt, de J. Haydn (Fonte: Perdigão, 2021)*

Fragmento utilizado para reconhecimento auditivo e leitura de padrões tonais disjuntos ascendentes (Estádio 4). A prática corporal acompanhou a execução, com os alunos a representar fisicamente os saltos ascendentes através de deslocamentos no espaço, reforçando o vínculo entre corpo e audição.

*Jerusalem* – Charles Parry (09/05/2024)

Para encerrar o Estádio 4, foi trabalhado o célebre hino *Jerusalem*, de Charles Parry, em tonalidade menor harmônica. Esta escolha visou introduzir um contexto expressivo e simbólico em que os intervalos disjuntos assumem um papel emocional marcante. Durante a escuta, o professor conduziu uma análise auditiva das grandes distâncias melódicas (6.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup>), solicitando aos alunos que descrevessem a sensação de “elevação” produzida pelos saltos. Seguidamente, realizaram eco tonal e leitura com solmização, enfatizando o reconhecimento das funções tonais dentro do modo menor.

2. *Modo Menor*

"Jerusalem" - C. Parry

And did those feet in an- cient time Walk up-on Eng-land's moun-tains

green? And was the ho - ly Lamb of - God On Eng-land's plea-sant pastures seen? And did the

coun - te-nance di - vine Shine forth up - on our cloud-ed hills? And was Je -

ru - sa-lem build-ed here A-mong those dark sa-tan - ic mills?

Handwritten annotations: '3' above the first staff, 'mf' with an accent mark above the second staff, 'p' above the third staff, 'cresc.' above the fourth staff, and 'poco rit.' above the fifth staff.

Figura 19 - Excerto da obra *Jerusalem*, de C. Parry

Fonte: *Perdigão, J. C. (2021). Ditados de Formação Musical: Nível Básico*

Fragmento em modo menor harmônico, utilizado para entoação expressiva de padrões disjuntos e desenvolvimento da memória tonal (Estádio 4). Na execução final, os alunos demonstraram maior estabilidade de afinação e segurança na leitura intervalar, evidenciando o impacto do trabalho auditivo e visual integrado.

#### 4.6. Considerações éticas e análise dos dados

O estudo respeitou integralmente os princípios éticos da investigação educativa:

- Consentimento informado dos encarregados de educação;
- Participação voluntária e anonimato dos alunos (A1–A5);
- Confidencialidade e armazenamento seguro dos dados;
- Utilização exclusiva das evidências para fins académicos.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, baseada em três etapas:

1. Codificação – identificação de comportamentos relevantes (previsão correta, autocorreção auditiva, leitura expressiva);
2. Categorização – organização dos dados segundo as fases da audição (imitação, assimilação, previsão);
3. Interpretação reflexiva – cruzamento das observações com o diário docente e as autoavaliações dos alunos.

Esta metodologia permitiu compreender o impacto da leitura de repertório no desenvolvimento da audição, estabelecendo a ponte para o capítulo seguinte, dedicado à apresentação e análise dos resultados.

## 5 – Apresentação e Análise dos Resultados

### 5.1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo analisar e interpretar os resultados obtidos no âmbito do projeto Desenvolvimento da Audição através da leitura de repertório, implementado na disciplina de Formação Musical com uma turma de 4.º grau da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA). A análise centra-se na observação das mudanças verificadas nas competências auditivas, tonais e expressivas dos alunos ao longo da intervenção pedagógica, relacionando essas transformações com os princípios teóricos da *Teoria da Aprendizagem Musical (Music Learning Theory – MLT)* de Edwin Gordon (2015).

A investigação assumiu uma metodologia de investigação-ação, em que o professor-estagiário interveio diretamente no contexto educativo, observando, registando e refletindo sobre as práticas desenvolvidas. Esta abordagem, segundo Coutinho et al. (2009), permite compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, contextual e reflexiva, através da articulação entre teoria e prática. No caso presente, a intervenção procurou explorar de que modo o trabalho com padrões tonais e rítmicos, integrados em repertório musical real, poderia potenciar o desenvolvimento da audição nos alunos — entendida como a capacidade de ouvir e compreender interiormente a música, mesmo na ausência do som (Gordon, 2015).

O capítulo encontra-se organizado em seis secções. As secções 5.2 e 5.3 apresentam os resultados obtidos nos Estádios 3 e 4 da audição preparatória, correspondentes às fases de imitação e assimilação auditiva, em que os alunos desenvolvem a capacidade de reproduzir, prever e compreender padrões tonais. Em cada estágio, são descritas as observações das aulas, a análise dos resultados e a interpretação dos questionários aplicados aos alunos.

A secção 5.4 analisa a evolução das competências auditivas e tonais, articulando as observações empíricas com os fundamentos teóricos. A secção 5.5 apresenta uma síntese comparativa e discussão geral, onde os resultados são interpretados à luz da literatura especializada. Por fim, a secção 5.6 expõe e discute os resultados do questionário final, aplicado após o término da intervenção, de modo a avaliar o impacto global do projeto no desenvolvimento da audição e na perceção dos alunos.

A análise que se segue combina dados qualitativos e interpretativos, recolhidos através de:

- observação direta das aulas;
- reflexões do professor-estagiário;
- respostas aos questionários de perceção.

Os gráficos e tabelas inseridos ao longo do capítulo têm uma função ilustrativa, apoiando a interpretação dos resultados, e são acompanhados de comentários analíticos que explicam as tendências observadas.

Os gráficos completos encontram-se organizados nos Anexos B, C e D, correspondentes aos três momentos de recolha de dados.

O objetivo principal deste capítulo é, portanto, compreender de que forma o trabalho sistemático com padrões tonais e repertório musical contribuiu para o desenvolvimento da audição e para a formação de leitores musicais mais conscientes e expressivos. Através da análise comparativa entre as fases da intervenção, pretende-se identificar mudanças cognitivas, auditivas e comportamentais, e refletir sobre as implicações pedagógicas desta abordagem no contexto do ensino da Formação Musical.

## **5.2. Resultados do Estádio 3 – Padrões por graus conjuntos**

A primeira fase da intervenção correspondeu ao Estádio 3 da *audiação preparatória* (Gordon, 2015) e teve como principal objetivo desenvolver a escuta funcional e a consciência tonal através do trabalho com padrões tonais por graus conjuntos nas tonalidades maior e menor harmónica. Esta etapa procurou reforçar a ligação entre som, símbolo e compreensão funcional, conduzindo os alunos de uma escuta reativa e dependente para uma escuta previsível e autónoma.

### **5.2.1. Observações**

Durante esta fase, foram trabalhadas seis obras representativas de diferentes contextos tonais e estilos. A seleção baseou-se em critérios pedagógicos definidos a partir da *Teoria da Aprendizagem Musical*: simplicidade melódica, clareza tonal, presença de padrões repetitivos e relação direta entre leitura e audição.

Nas primeiras aulas, observou-se que os alunos apresentavam dependência do apoio instrumental e da leitura visual. A escuta interna ainda não estava consolidada e a afinação coletiva era irregular. Segundo Gordon (2015), esta é uma fase típica da audiação inicial, em que o aluno reconhece o som apenas após o ouvir, sem ainda o conseguir prever mentalmente. Com a prática sistemática de padrões tonais por graus conjuntos, as leituras tornaram-se gradualmente mais fluentes e previsíveis. Os alunos começaram a antecipar auditivamente o som antes da execução, demonstrando indícios de audiação funcional.

Nas peças *Húzza a ló* e *Jár a baba*, foi evidente a melhoria na afinação e na continuidade melódica; em *Gólya, gilice*, destacou-se a perceção do repouso tonal; e em *Fanfarre*, verificou-se uma leitura integrada entre ritmo e tonalidade. Também se observou maior consciência coletiva da afinação e da escuta entre pares. Os alunos passaram a ajustar-se mutuamente, o que denota uma evolução do comportamento auditivo de natureza social — um dos princípios fundamentais da aprendizagem musical colaborativa (McPherson, 2016).

No plano expressivo, o grupo demonstrou maior envolvimento emocional e confiança vocal, refletindo a progressiva consolidação da escuta interna. Este processo, segundo Jorgensen (2003), traduz o momento em que o aluno passa a compreender o som como experiência significativa, e não apenas como fenómeno físico.

### **5.2.2. Análise dos Resultados**

A análise das observações revela uma evolução gradual da perceção auditiva e da consciência tonal. O comportamento dos alunos mostrou que a introdução de padrões tonais associados ao repertório promoveu a passagem de uma escuta dependente para uma escuta funcional.

Inicialmente, a leitura era predominantemente visual, com hesitações e desvios de afinação. Ao longo das aulas, a leitura tornou-se mais fluente, expressiva e previsível, demonstrando que os alunos começaram a compreender as relações tonais em vez de dependerem exclusivamente da notação. Esta evolução confirma a eficácia da abordagem baseada em padrões tonais como unidades cognitivas (Gordon, 2015). Segundo o autor, a aprendizagem musical significativa ocorre quando o aluno reconhece padrões familiares e os associa a experiências auditivas prévias, internalizando assim a estrutura tonal. Nas leituras de Dvořák e Bartók, verificou-se precisamente essa transferência: os alunos passaram a reconhecer e aplicar padrões tonais em novas peças, evidenciando assimilação e generalização auditiva.

*Tabela 29 - Síntese da evolução das competências auditivas e tonais (Estádio 3).*

<b>Dimensão</b>	<b>Situação inicial</b>	<b>Evolução observada</b>	<b>Indicadores de consolidação</b>
<b>Afinação</b>	Instável, dependente do piano	Estabilização progressiva	Correções conscientes e manutenção da tónica
<b>Previsão sonora</b>	Inexistente ou intuitiva	Antecipação auditiva crescente	Fluência melódica e leitura contínua
<b>Consciência tonal</b>	Decifração isolada de notas	Reconhecimento funcional (tónica e dominante)	Identificação auditiva das relações tonais
<b>Autonomia auditiva</b>	Dependência do professor e do piano	Escuta interna em desenvolvimento	Afinação estável sem acompanhamento
<b>Expressividade</b>	Execução mecânica	Leitura com intenção e fraseado	Interpretação com carácter e dinâmica

Fonte: *Elaboração própria.*

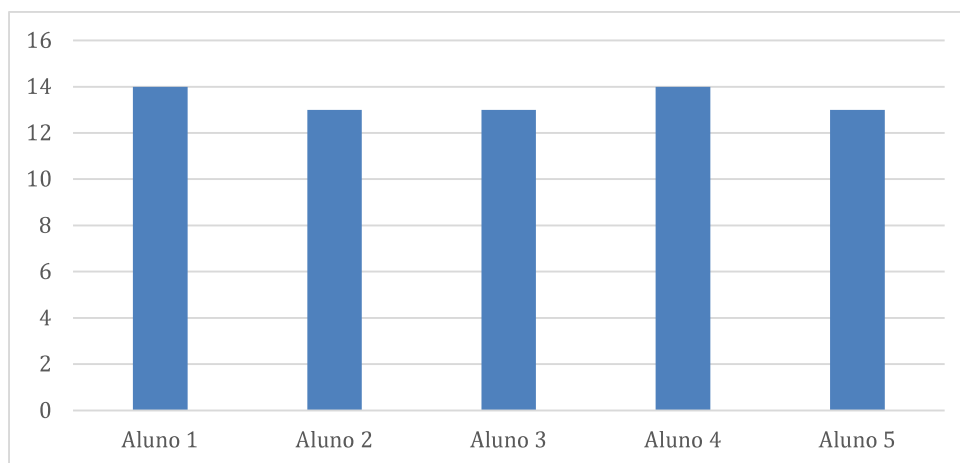
A análise demonstra que o desenvolvimento da audição não ocorreu apenas no plano técnico, mas também cognitivo e expressivo. A leitura passou a envolver interpretação e intenção musical, consolidando o conceito de que a compreensão auditiva é a base para a expressividade (Dalcroze, 1921). O grupo mostrou-se cada vez mais autónomo, participativo e motivado, o que confirma que a interiorização auditiva gera envolvimento e prazer na prática musical.

### 5.2.3. Questionário e Gráficos Selecionados

Com o objetivo de complementar a análise qualitativa, foi aplicado um questionário de percepção aos alunos, através do *Google Forms*, após a conclusão do Estádio 3. O inquérito visou identificar como os alunos perceberam a influência dos padrões tonais na leitura, na compreensão musical e no desenvolvimento auditivo.

A seguir apresentam-se os gráficos mais representativos e a respetiva interpretação. Os restantes encontram-se disponíveis no Apêndice A.

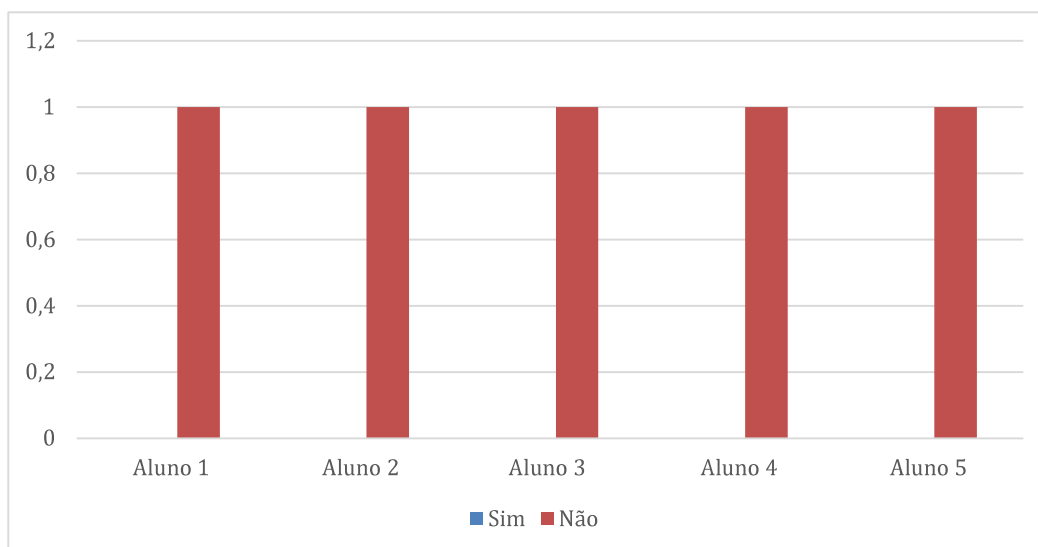
### 1. Qual é a tua idade?



*Figura 20 - Distribuição etária dos alunos inquiridos*

Os resultados mostram que quatro alunos têm 13 anos e um aluno tem 14 anos, revelando homogeneidade etária. Esta uniformidade contribui para a consistência dos resultados, uma vez que todos os alunos se encontram num nível semelhante de desenvolvimento cognitivo e auditivo.

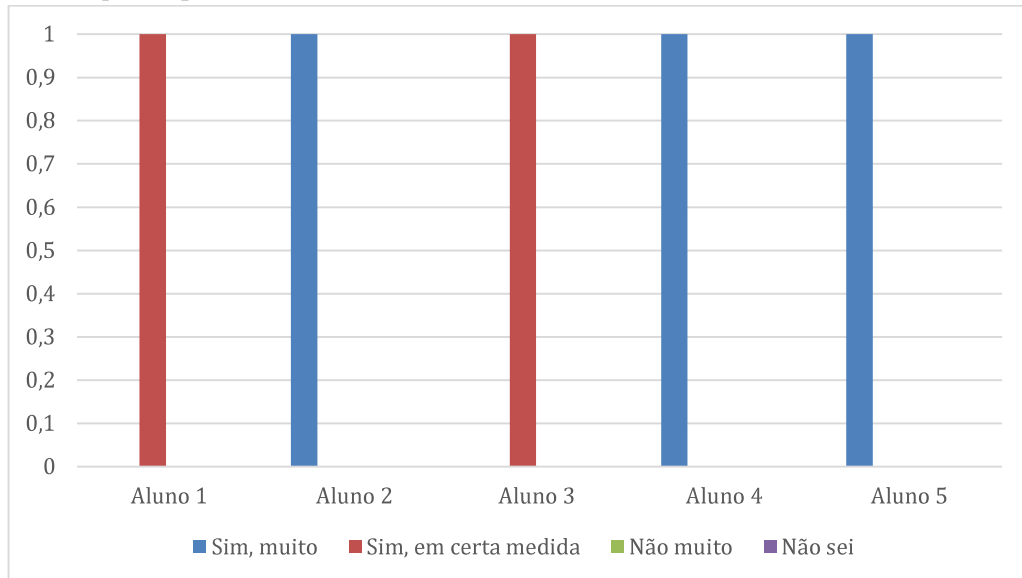
### 2. Já tinhas estudado padrões tonais?



*Figura 21 - Experiência prévia com padrões tonais*

Todos os alunos afirmaram nunca ter trabalhado com padrões tonais antes desta experiência. Isto significa que as competências observadas derivam diretamente da intervenção, sem influência de aprendizagens anteriores — um fator que reforça a validade pedagógica dos resultados.

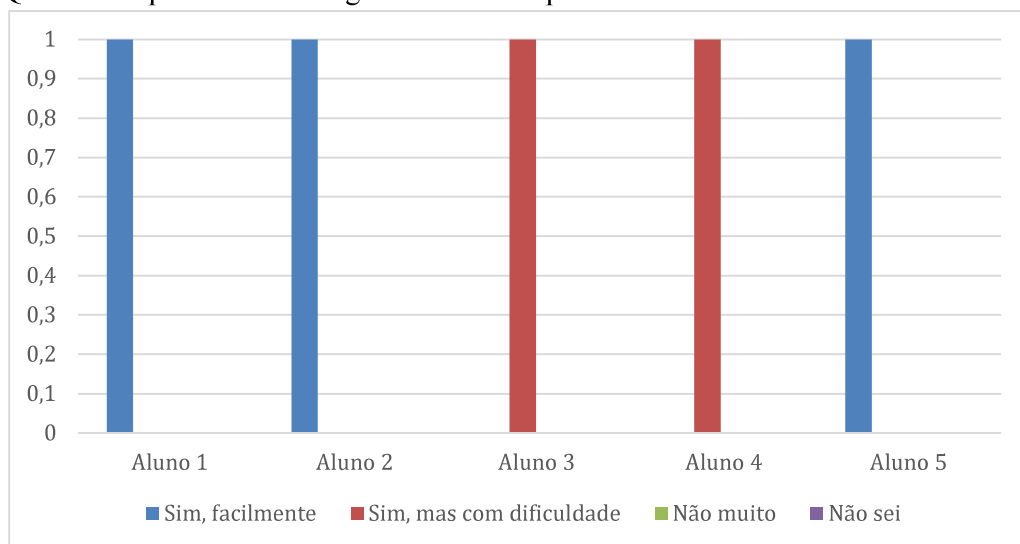
### 3. Achas que os padrões tonais de aculturação influenciaram a tua leitura?



*Figura 22 - Influência dos padrões tonais na leitura musical*

A maioria dos alunos (3 alunos) considerou que os padrões tonais influenciaram muito a sua leitura musical, e os restantes (2 alunos) reconheceram essa influência “em certa medida”. Nenhum aluno indicou ausência de impacto. Estes resultados evidenciam que os padrões funcionaram como estruturas cognitivas de apoio à leitura, permitindo uma decifração mais rápida e significativa

### 4. Quando lês partituras consegues identificar padrões tonais?



*Figura 23- Capacidade de identificação de padrões tonais na leitura*

O gráfico 14 diz-nos que 3 dos alunos afirmaram reconhecer facilmente padrões tonais nas partituras, enquanto 2 alunos o fazem com algum esforço. Isto sugere que o grupo se encontra num processo de consolidação da audição funcional, em que o reconhecimento é já consciente, mas ainda requer prática contínua.

5. Acreditas que a tua exposição a padrões tonais de aculturação enriqueceu a tua compreensão sobre a música?

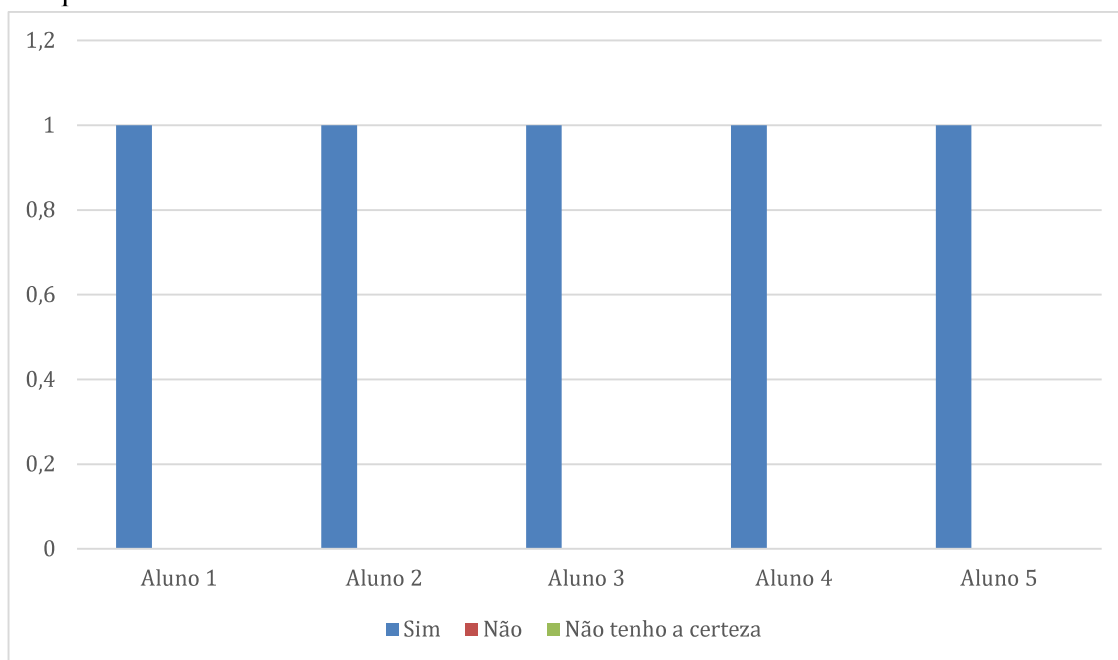


Figura 24 - Impacto dos padrões tonais na compreensão musical

Todos os alunos afirmaram que a exposição a padrões tonais enriqueceu a sua compreensão musical. Este consenso demonstra que a aprendizagem foi percebida como significativa e transformadora, indo além da técnica e envolvendo a compreensão da estrutura e do sentido da música.

### Síntese interpretativa do Estádio 3

A análise dos resultados do questionário, em convergência com as observações sistemáticas realizadas durante o processo pedagógico, evidencia uma evolução consistente nas competências auditivas e performativas dos alunos. Os dados recolhidos apontam para:

- uma melhoria significativa nos domínios da leitura e da afinação;
- um desenvolvimento progressivo da escuta interna;
- o reconhecimento, por parte dos alunos, da pertinência dos padrões tonais para a compreensão das relações estruturais da música.

A triangulação entre evidências observáveis e percepções discentes permite inferir que os alunos transitaram de um funcionamento predominantemente imitativo para um nível inicial de assimilação auditiva. Este movimento representa um marco relevante, na medida em que, de acordo com Gordon (2015), a passagem da imitação para a organização mental das relações sonoras constitui um requisito fundamental para a autonomização dos processos de audição. Tal mudança indica que o aluno deixa de depender exclusivamente de estímulos externos,

desenvolvendo a capacidade de interiorizar e manipular estruturas tonais — condição basilar para o ingresso no Estádio 4.

### **Síntese pedagógica do Estádio 3**

No termo deste estágio, foi possível observar:

- uma maior precisão na entoação e imitação de padrões curtos;
- progressos substanciais na fluência melódica e na capacidade de antecipação auditiva;
- um incremento da autonomia na leitura com suporte de partitura;
- a consolidação da consciência tonal funcional, particularmente no que respeita ao reconhecimento das funções de repouso, tensão e resolução.

Os alunos revelaram uma crescente aptidão para audiar antes da execução vocal ou instrumental, demonstrando capacidade para antecipar internamente o som e para estabelecer uma correspondência cada vez mais eficaz entre a representação mental e a notação musical. O Estádio 3 configurou, por conseguinte, um momento de estabilização e aprofundamento das competências fundamentais de escuta e de organização tonal, criando as condições necessárias para a progressão para o Estádio 4.

### **5.3. Resultados do Estádio 4 – Padrões por graus disjuntos**

A segunda fase da intervenção correspondeu ao Estádio 4 da *audição preparatória* (Gordon, 2015), dedicado ao trabalho com padrões tonais por graus disjuntos, envolvendo intervalos de 3<sup>o</sup>, 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>. O principal objetivo foi desenvolver a *audição interna*, a autonomia auditiva e a capacidade de imitação funcional, consolidando a previsão sonora e a expressão musical consciente.

#### **5.3.1. Observações**

As aulas do Estádio 4 procuraram integrar os conhecimentos adquiridos na fase anterior, aplicando-os a contextos melódicos mais amplos e exigentes. Enquanto no Estádio 3 os alunos exploravam padrões essencialmente conjuntos, aqui foram introduzidos intervalos disjuntos, de modo a desafiar a estabilidade auditiva e a promover a previsão tonal de maior amplitude.

Durante as primeiras sessões, observou-se que os alunos apresentavam insegurança na reprodução imediata dos padrões disjuntos. Era frequente a necessidade de repetição e correção de afinação, o que indicava que a escuta funcional ainda não se encontrava plenamente interiorizada. Segundo Gordon (2015), esta dificuldade é natural, uma vez que a passagem de padrões conjuntos para disjuntos requer um salto cognitivo na organização auditiva das alturas.

Para facilitar este processo, foram utilizados exercícios de imitação auditiva com variação rítmica e melódica. Os alunos eram convidados a ouvir um padrão, audia-lo mentalmente e reproduzi-lo de ouvido, sem apoio visual.

Com o decorrer das aulas, verificou-se uma redução gradual da dependência de repetição e uma maior precisão melódica. Os alunos começaram a prever a distância entre as notas, ajustando a afinação com maior autonomia.

Nas leituras vocais e instrumentais, observou-se que os alunos mantinham o centro tonal com segurança, mesmo em passagens com saltos melódicos amplos. A leitura tornou-se mais estável e expressiva, evidenciando o desenvolvimento da escuta mental e da memória auditiva funcional. Paralelamente, as atividades de leitura foram acompanhadas de momentos de reflexão auditiva, nos quais os alunos descreviam verbalmente o que sentiram ao cantar ou ouvir os padrões.

Estas discussões reforçaram a consciência metacognitiva, levando os alunos a compreender a música não apenas como som, mas como estrutura cognitiva e emocionalmente significativa (Jorgensen, 2003).

O ambiente em sala de aula tornou-se progressivamente mais colaborativo. Os alunos demonstraram confiança crescente, e a dinâmica de grupo passou a privilegiar a escuta partilhada. Os comentários e correções entre pares evidenciaram um nível mais elevado de envolvimento auditivo, reforçando a noção de que a *audiação* é tanto um processo individual como coletivo (McPherson, 2016).

### 5.3.2. Análise dos Resultados

A análise dos registos de aula mostra uma evolução clara na capacidade de *audiação interna*, afinação e previsão tonal. Os alunos passaram a compreender as relações disjuntas como extensões da estrutura tonal, e não como saltos isolados. Este avanço cognitivo reflete o que Gordon (2015) denomina “audiação funcional expressiva”, na qual o som é compreendido mentalmente antes da execução.

Os principais indicadores de progresso são sintetizados na Tabela 31, que apresenta a comparação entre os comportamentos iniciais e finais dos alunos nesta fase.

*Tabela 30 - Síntese da evolução das competências auditivas e tonais (Estádio 4).*

Dimensão	Situação inicial	Evolução observada	Indicadores de consolidação
<b>Reprodução auditiva</b>	Dependência de repetição e insegurança na afinação	Redução de repetições e maior precisão	Imitam corretamente após uma ou duas escutas
<b>Previsão sonora</b>	Limitada a padrões conjuntos	Extensão para padrões disjuntos	Antecipação de saltos melódicos amplos
<b>Afinação</b>	Ajustes inconsistentes	Estabilização progressiva	Correções automáticas e entoação segura
<b>Escuta interna</b>	Audição dependente do som externo	Escuta mental crescente	Capacidade de reproduzir mentalmente antes de cantar
<b>Expressividade</b>	Leitura mecânica e cautelosa	Interpretação intencional e fraseada	Dinâmica consciente e envolvimento expressivo

Fonte: *Elaboração própria*

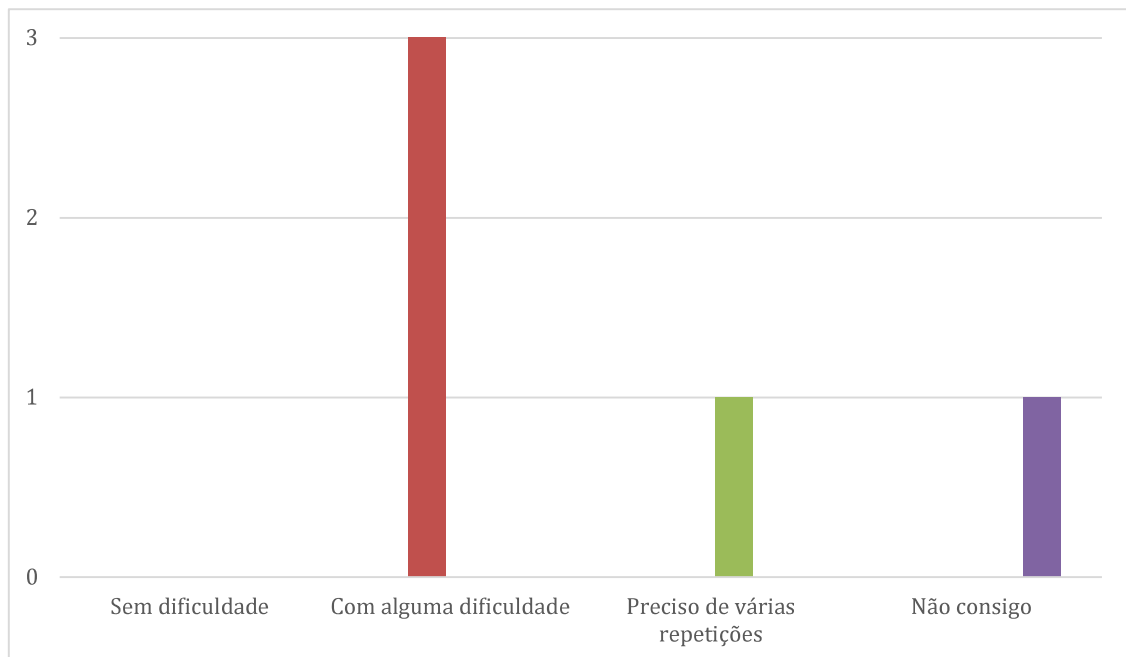
Esta análise demonstra que o trabalho com padrões disjuntos permitiu consolidar competências cognitivas mais complexas, como a audição previsível e o controlo tonal autónomo. Os alunos passaram a pensar musicalmente em termos de funções tonais e direcionalidade, ultrapassando a leitura linear e mecânica. De acordo com Dalcroze (1921), este tipo de consciência auditiva constitui o ponto em que o som é compreendido como movimento e intenção, e não apenas como altura.

Em síntese, o Estádio 4 representou a transição da escuta funcional para a escuta expressiva, marcando o início da verdadeira independência auditiva. O aluno deixou de depender da imitação e passou a compreender o som como linguagem interior, o que confirma a progressão descrita por Gordon (2015).

### 5.3.3. Questionário e Gráficos Seleccionados

Após a conclusão do Estádio 4, foi aplicado um novo questionário de perceção através do *Google Forms*, com o objetivo de avaliar o impacto do trabalho com padrões disjuntos na *audição preparatória*, na precisão auditiva e nas estratégias cognitivas de imitação. A seguir apresentam-se os gráficos mais relevantes e a respetiva análise interpretativa. Os restantes encontram-se integralmente disponíveis no Apêndice B.

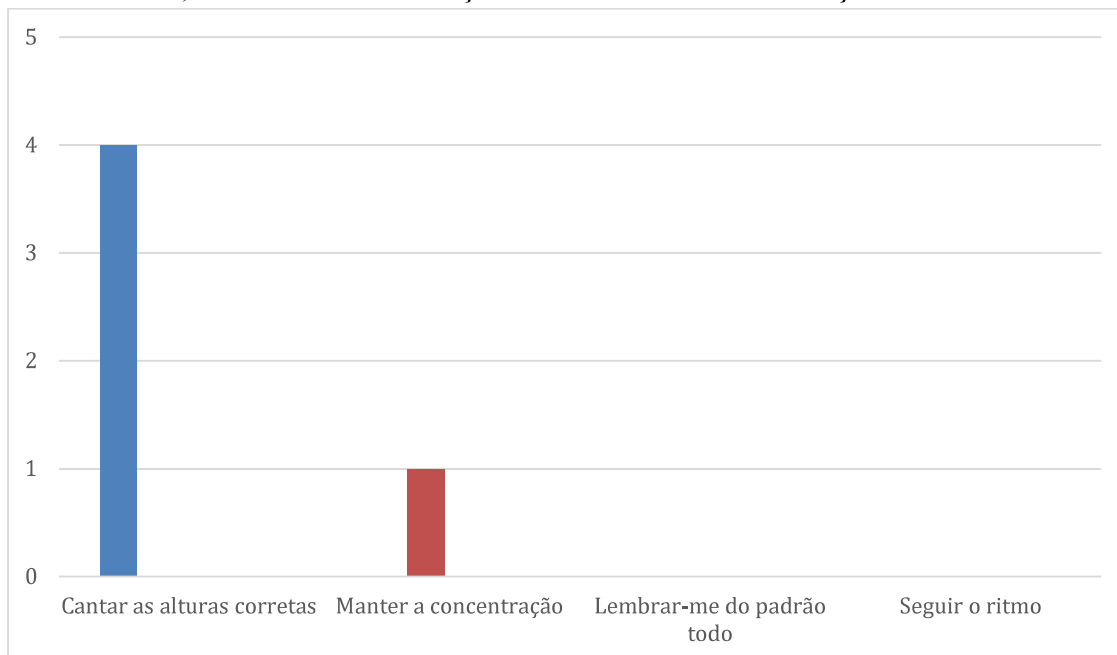
1. Quando ouves um padrão tonal de imitação pela primeira vez, consegues reproduzir:



*Figura 25 - Capacidade de reprodução imediata de padrões tonais de imitação*

Os resultados mostram que três alunos afirmaram conseguir reproduzir os padrões, embora com alguma dificuldade; um referiu necessitar de várias repetições; e outro indicou não os conseguir reproduzir de imediato. Estes dados sugerem que o grupo ainda se encontrava num processo de consolidação da memória auditiva, exigindo repetição para estabilizar a afinação.

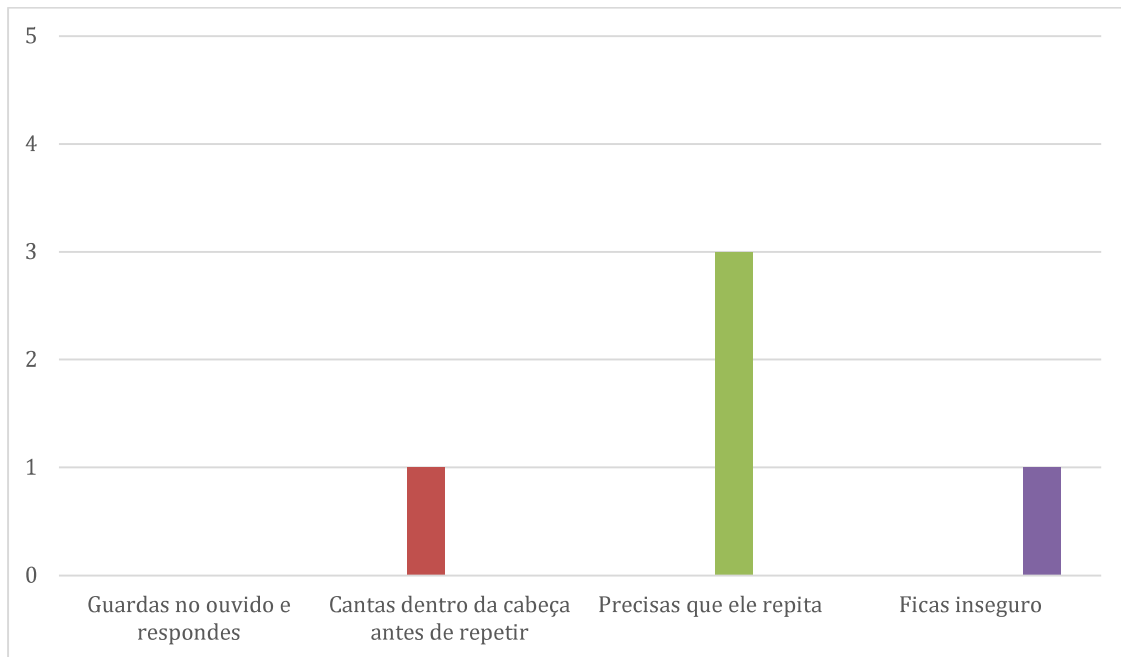
2. Para ti, o mais difícil em relação a Padrões Tonais de Imitação é:



*Figura 264 - Dificuldades sentidas na execução de padrões tonais*

Os dados dizem-nos que quatro dos alunos identificaram a afinação como a principal dificuldade, e um apontou a concentração como o fator mais desafiante. Nenhum mencionou o ritmo ou a memória. Isto demonstra que o foco principal das dificuldades era auditivo e não motor, confirmando a importância do treino auditivo individualizado.

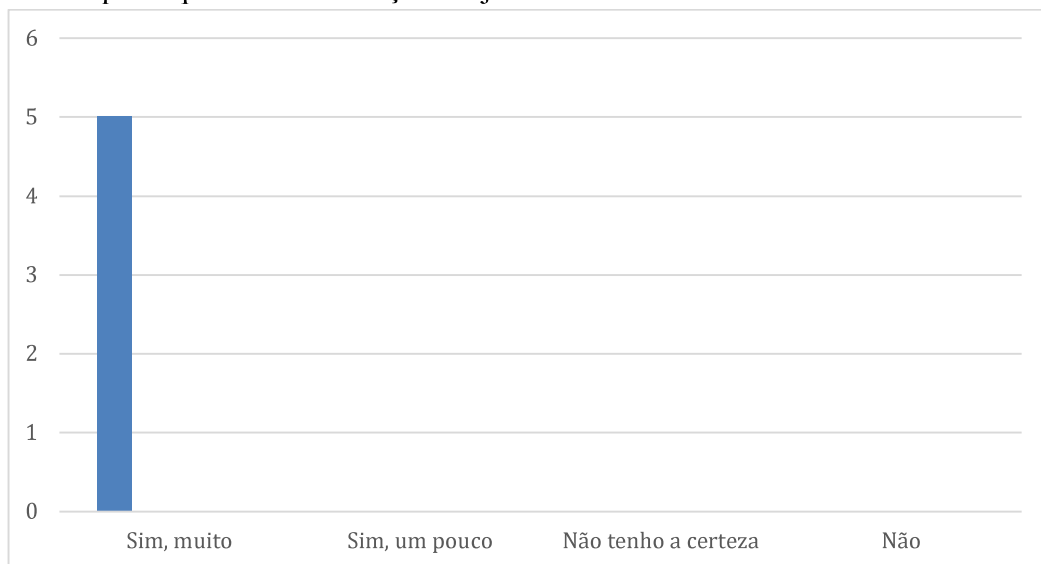
3. Quando o professor canta/toca um padrão, tu:



*Figura 27- Estratégias utilizadas pelos alunos quando o professor apresenta um padrão*

A maioria dos alunos (três) referiu necessitar de ouvir o padrão mais do que uma vez; um recorreu à audição silenciosa; e outro evidenciou insegurança na resposta. Estes dados corroboram que o grupo se encontrava num nível intermédio de desenvolvimento da audição, oscilando entre a dependência da escuta externa e a ativação da escuta mental.

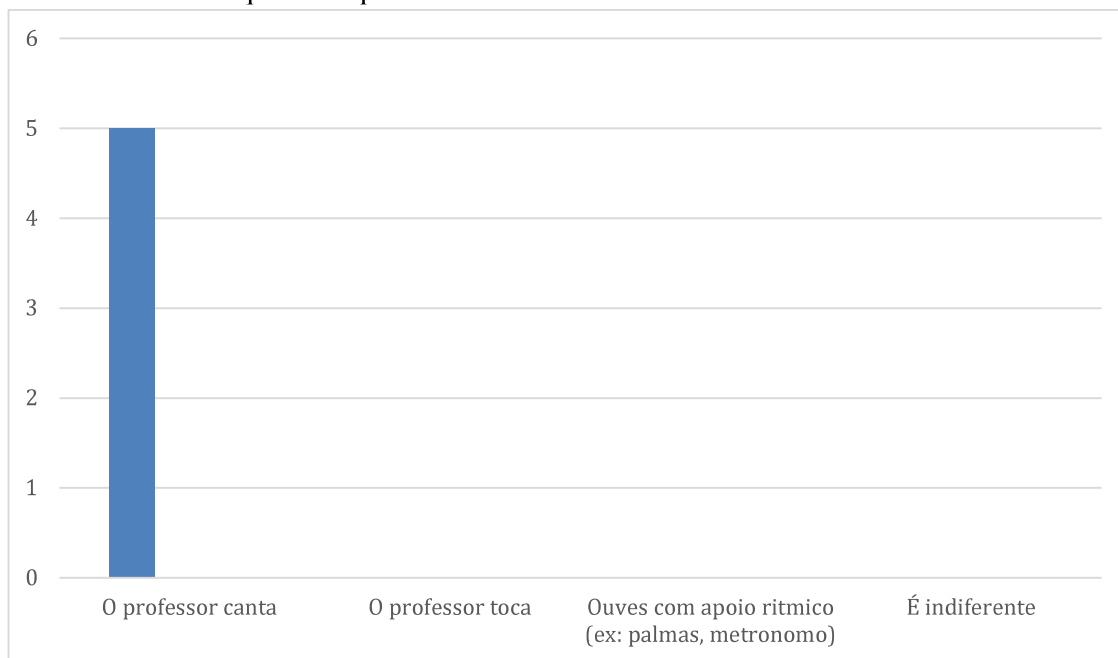
4. Achas que os padrões de imitação te ajudam a ouvir melhor internamente?



*Figura 28 - Impacto dos padrões de imitação na percepção auditiva interna*

Todos os alunos reconheceram que os padrões de imitação contribuíram para melhorar a audição interna. Esta unanimidade demonstra que a prática sistemática foi percebida como essencial para consolidar a escuta mental e a organização auditiva dos sons.

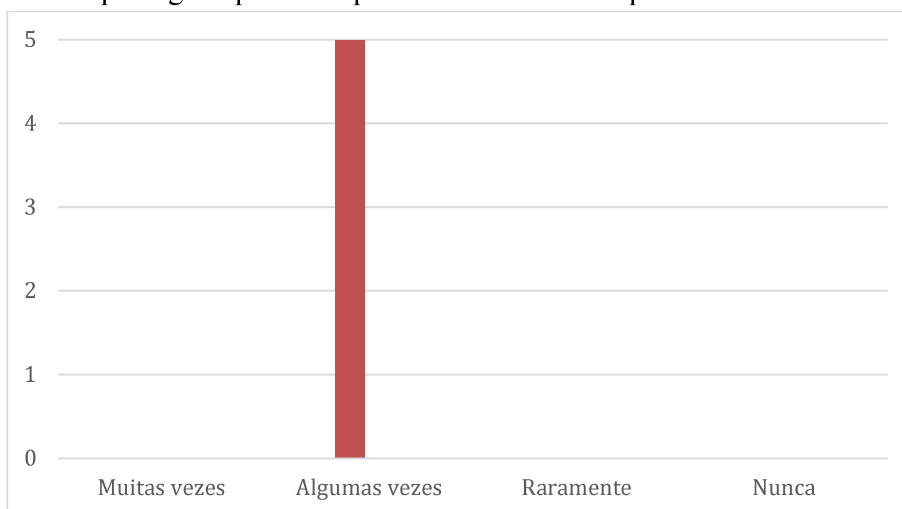
5. É mais fácil imitar padrões quando:



*Figura 29 - Condições que facilitam a imitação de padrões tonais*

Todos os alunos afirmaram que conseguem imitar melhor quando os padrões são cantados pelo professor. Este dado confirma o papel pedagógico da voz como instrumento de modelagem auditiva capaz de oferecer um modelo expressivo e ajustado à tessitura dos alunos.

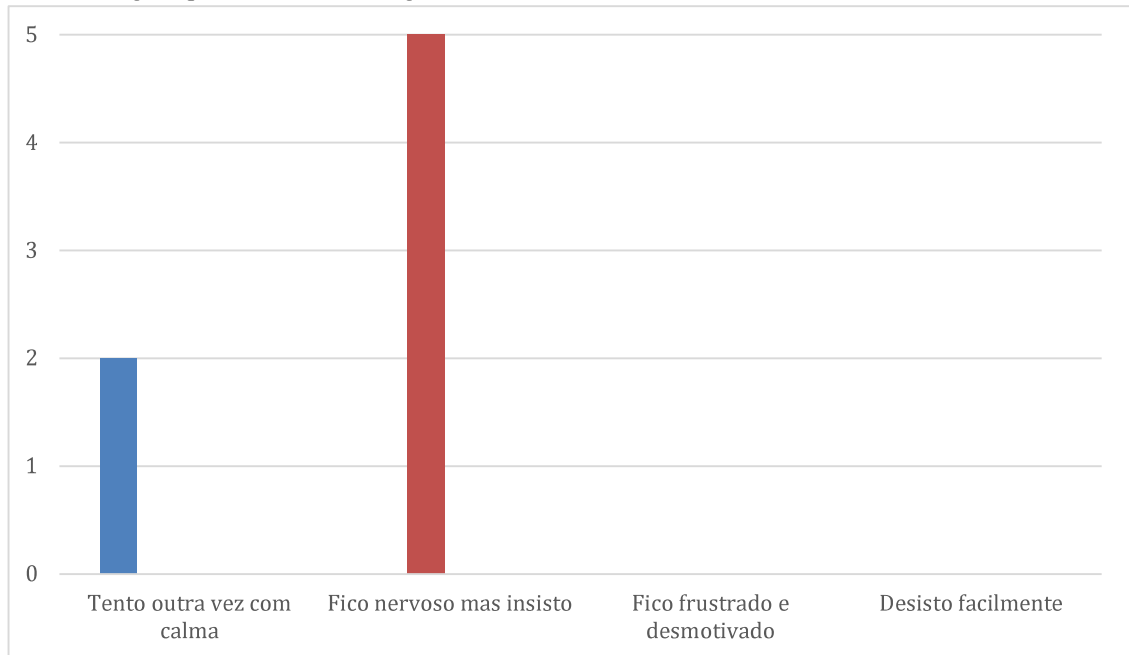
6. Já percebeste que alguns padrões aparecem em músicas que conheces?



*Figura 30 - Reconhecimento de padrões tonais em músicas conhecidas*

Todos os alunos indicaram ter reconhecido padrões tonais em músicas familiares, demonstrando transferência de aprendizagem para contextos reais de escuta. Este resultado confirma que o trabalho desenvolvido teve impacto não apenas na sala de aula, mas também na escuta quotidiana.

#### 7. Como reages quando não consegues imitar de imediato?



**Figura 31** - Reações perante a dificuldade em imitar de imediato

A maioria (três alunos) afirmou sentir nervosismo, mas insistir na execução, enquanto dois alunos referiram tentar novamente com calma. Nenhum aluno respondeu desistir da tarefa. Esta resiliência demonstra envolvimento emocional positivo e atitude construtiva perante o erro, fatores determinantes no sucesso da aprendizagem musical (Andrianopoulou, 2020).

#### Síntese interpretativa do Estádio 4

A análise combinada das observações e dos questionários revela um progresso consistente na autonomia auditiva e na audição interna dos alunos. O grupo evoluiu da imitação dependente para a compreensão funcional e expressiva do som, consolidando as etapas de desenvolvimento da audição propostas por Gordon (2015).

Os dados demonstram:

- Afinação mais estável e previsível;
- Maior consciência tonal e memória auditiva;
- Transferência de competências auditivas para contextos musicais reais;
- atitude emocional positiva perante a prática e o erro.

O Estádio 4 marca, portanto, o início da verdadeira independência auditiva, em que o aluno compreende e interpreta o som de forma consciente e intencional — o culminar da audição preparatória.

#### **Síntese pedagógica do Estádio 4**

O Estádio 4 revelou um salto qualitativo no processo de audição dos alunos. Enquanto o Estádio 3 consolidou a percepção linear e a direção melódica, esta etapa permitiu desenvolver uma escuta estruturada, baseada nas relações funcionais e na memória tonal prolongada.

Verificaram-se progressos significativos em:

- afinação e estabilidade tonal durante saltos intervalares;
- reconhecimento auditivo funcional de intervalos específicos;
- previsão sonora antes da leitura;
- interpretação expressiva do fraseado.

A capacidade dos alunos de associar graficamente os padrões disjuntos à sua função harmónica confirmou o desenvolvimento da audição interna consciente, objetivo central da audição. Assim, esta etapa completou o percurso pedagógico iniciado no Estádio 3, consolidando as bases cognitivas e expressivas para uma leitura musical significativa e autónoma.

### **5.6. Apresentação e Análise do Questionário Final**

Com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos relativamente ao impacto do trabalho com padrões tonais no desenvolvimento da *audição* e da leitura musical, foi aplicado um questionário final após a conclusão das fases de intervenção correspondentes aos estádios 3 e 4 da audição preparatória.

O instrumento foi constituído por 5 afirmações, avaliadas numa escala de *Likert* de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 5 a “Concordo totalmente”. As questões procuraram medir cinco dimensões fundamentais:

1. Percepção auditiva e tonal – capacidade de ouvir e compreender melodias e modos tonais;
2. Audição interna e previsão sonora – desenvolvimento da escuta mental e antecipação das notas;
3. Compreensão e leitura musical – relação entre audição, leitura e pensamento musical;
4. Motivação e envolvimento – interesse, prazer e participação nas atividades;
5. Percepção global e continuidade – autoavaliação e intenção de continuar a trabalhar com padrões tonais.

### 5.6.2 Resultados Quantitativos

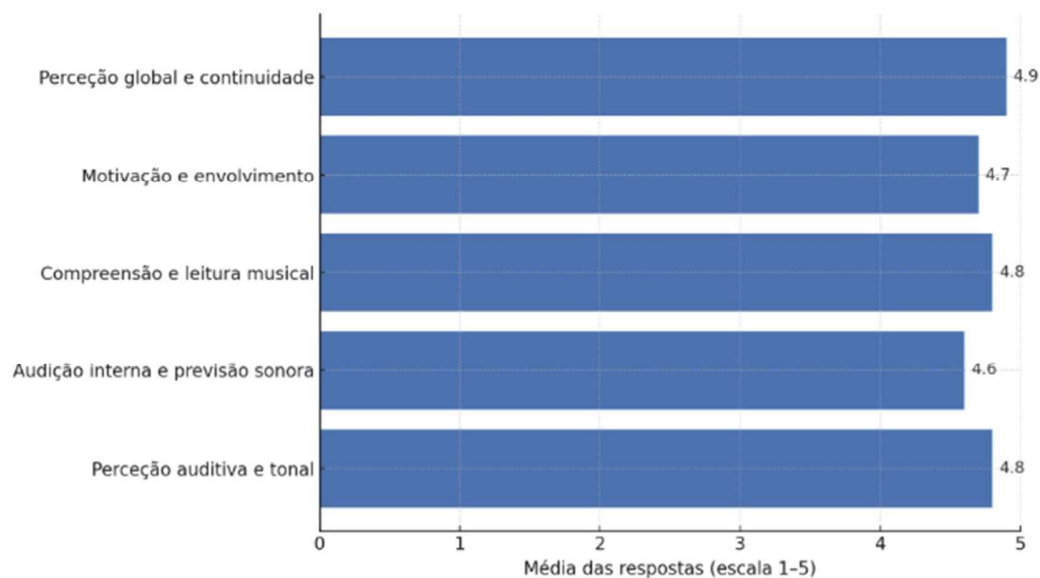
A análise quantitativa revelou resultados amplamente positivos em todas as dimensões avaliadas. As médias obtidas (escala 1–5) foram as seguintes:

*Tabela 31 - Resultados médios por dimensão na avaliação da audição e envolvimento dos alunos*

Dimensão	Média	Interpretação
Percepção auditiva e tonal	4,8	Elevada capacidade de compreender e distinguir melodias e modos
Audição interna e previsão sonora	4,6	Desenvolvimento notório da escuta mental e da previsão sonora
Compreensão e leitura musical	4,8	A leitura tornou-se mais confiante e expressiva
Motivação e envolvimento	4,7	Elevado interesse e prazer nas atividades de Formação Musical
Percepção global e continuidade	4,9	Todos manifestaram vontade de continuar o trabalho com padrões tonais

**Nota.** Escala de *Likert* de 1 a 5: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

**Fonte:** elaboração própria, com base nos dados do questionário final.



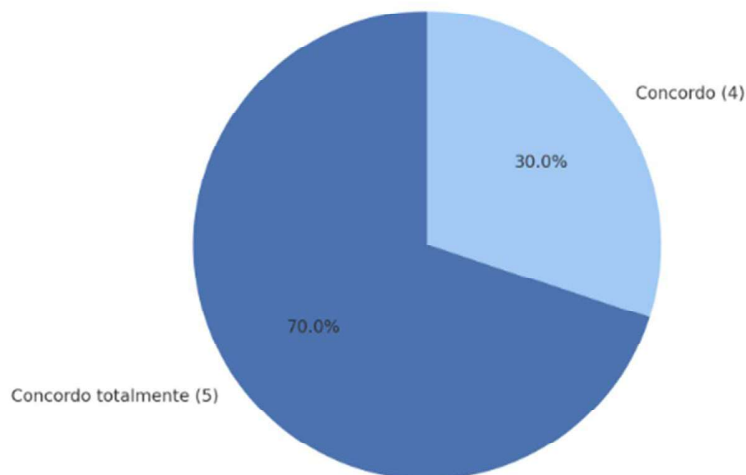
*Figura 32 - Resultados médios por dimensão*

A figura 23 apresenta as médias obtidas nas cinco dimensões avaliadas pelo questionário final, permitindo visualizar de forma clara e comparativa as percepções dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido com padrões tonais.

Observa-se que todas as dimensões apresentam valores médios muito elevados, situando-se entre 4,6 e 4,9 numa escala de 1 a 5. Esta consistência confirma uma tendência globalmente positiva e uma percepção unânime de progresso por parte dos participantes.

A dimensão “Percepção global e continuidade” (M = 4,9) destaca-se como a mais elevada, indicando que os alunos reconheceram claramente o valor pedagógico do trabalho com padrões tonais e manifestaram desejo de continuidade dessa metodologia. Este dado reforça a relevância da abordagem, não apenas na aprendizagem imediata, mas também na motivação para o estudo musical futuro. As dimensões “Percepção auditiva e tonal” e “Compreensão e leitura musical” (ambas M = 4,8) confirmam que os alunos melhoraram a escuta funcional, compreendendo melhor as relações tonais e reconhecendo a importância da audição interna na leitura. Este resultado está em consonância com o princípio fundamental da *Music Learning Theory* de Gordon (2015), segundo o qual a leitura musical deve decorrer de uma audição mental prévia e não da mera decifração de símbolos. A “Motivação e envolvimento” (M = 4,7) reflete o impacto emocional e participativo das estratégias implementadas, evidenciando que o trabalho com padrões tonais tornou as aulas mais agradáveis, dinâmicas e interativas. A motivação é reconhecida por autores como Swanwick (2006) e Jorgensen (2003) como um fator essencial para a aprendizagem musical significativa, o que reforça o valor pedagógico desta prática. Por fim, a “Audição interna e previsão sonora” (M = 4,6), ainda que ligeiramente inferior, demonstra que os alunos desenvolveram a capacidade de antecipar mentalmente as notas antes de as cantar ou tocar, revelando o início de uma audição funcional autónoma, característica da fase de audição preparatória.

Em termos gerais, o gráfico evidencia uma evolução consistente e equilibrada em todas as dimensões, sem discrepâncias relevantes entre elas. Isto sugere que o processo de aprendizagem foi global e integrado, envolvendo simultaneamente aspetos cognitivos, auditivos e motivacionais. Os resultados confirmam, portanto, que a aplicação da *Music Learning Theory* no contexto da Formação Musical favorece a compreensão auditiva estruturada, a leitura musical expressiva, e uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.



*Figura 33 - Distribuição percentual das respostas*

A figura 24 apresenta a distribuição percentual das respostas dos alunos ao questionário final, permitindo observar a intensidade da concordância em relação às quinze afirmações propostas. Os resultados revelam uma tendência unânime de concordância, com 70% das respostas correspondentes à opção “Concordo totalmente (5)” e 30% à opção “Concordo (4)”. Não se registaram respostas de discordância ou neutralidade, o que confirma uma avaliação amplamente positiva da experiência pedagógica e da metodologia implementada. Este padrão de respostas homogêneo demonstra que todos os alunos reconhecem o impacto positivo do trabalho com padrões tonais no desenvolvimento das suas competências musicais. A predominância da opção “Concordo totalmente” sugere não apenas a percepção de progresso técnico e auditivo, mas também satisfação e envolvimento emocional com o processo de aprendizagem.

De acordo com Gordon (2015), o desenvolvimento da *audiação* implica a passagem de uma escuta passiva para uma escuta consciente e previsível, na qual o aluno compreende internamente a estrutura musical. A unanimidade das respostas positivas indica que os participantes alcançaram esse tipo de escuta funcional, sendo capazes de pensar musicalmente antes da execução — um dos principais objetivos da *Music Learning Theory*. Além disso, a ausência de respostas neutras ou negativas reforça a consistência da intervenção pedagógica, validando a adequação dos repertórios, das atividades e da sequência de ensino adotada. A abordagem centrada na *audiação* mostrou-se, portanto, eficaz na promoção da motivação, da autonomia auditiva e da compreensão musical integrada.

### 5.6.3 Interpretação e Discussão

A análise dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos ao longo da intervenção confirma que o trabalho sistemático com padrões tonais teve um impacto decisivo no desenvolvimento da audição e da compreensão musical dos alunos. Os dados evidenciam que a utilização da *Music Learning Theory* (Gordon, 2015) em contexto de Formação Musical promoveu não apenas a aquisição de competências auditivas, mas também mudanças significativas nas atitudes e na motivação dos alunos.

### **Compreensão auditiva e audição funcional**

Os resultados do questionário final (Figura 23 e 24) revelam um nível muito elevado de concordância com afirmações relacionadas com a percepção auditiva, afinação, previsão sonora e leitura musical. Estes dados corroboram as observações registadas durante as aulas, onde se verificou que os alunos passaram a antecipar mentalmente os sons antes da execução, demonstrando progressiva independência auditiva. De acordo com Gordon (2015), a *audição* é “a capacidade de compreender música internamente, atribuindo-lhe significado na ausência do som físico” (p.26). Os alunos mostraram sinais claros dessa competência, demonstraram consciência tonal, conseguiram reconhecer e prever padrões melódicos e rítmicos e desenvolveram uma leitura mais expressiva e significativa, centrada no som e não no símbolo. Esta transformação do ato de ler música — de uma leitura visual para uma leitura auditiva e funcional — representa um avanço fundamental na aprendizagem musical.

### **Motivação e envolvimento emocional**

Um dos aspetos mais evidentes foi o reforço da motivação e do prazer em participar nas aulas. As respostas às questões 11 a 13 do questionário, associadas à dimensão “Motivação e envolvimento”, revelaram uma percepção amplamente positiva: os alunos consideraram as aulas com padrões tonais mais dinâmicas, interessantes e desafiantes. Este dado encontra respaldo nas teorias de Swanwick (2006) e Jorgensen (2003), que sublinham que a aprendizagem musical é mais eficaz quando associada a emoção, criatividade e envolvimento ativo. Assim, o contexto criado favoreceu uma relação afetiva com o som, com impacto direto no desempenho e na concentração dos alunos. A motivação intrínseca gerada pelo uso de padrões tonais e repertório significativo potenciou também o desenvolvimento da autonomia. Ao compreenderem melhor o sentido da música, os alunos tornaram-se mais confiantes, participativos e conscientes do seu progresso.

### **Relevância pedagógica e implicações didáticas**

Os resultados deste estudo demonstram que a *Music Learning Theory* é uma ferramenta eficaz para estruturar o ensino da Formação Musical em torno da escuta e da compreensão auditiva, superando o modelo tradicional centrado na leitura e na teoria abstrata. A abordagem baseada em padrões tonais e rítmicos permite ao aluno interiorizar os elementos estruturais da música antes de os representar graficamente, o que conduz a uma aprendizagem mais natural, progressiva e duradoura. Esta evidência confirma a pertinência de integrar atividades de imitação, *audição*, improvisação e leitura funcional em diferentes níveis do ensino artístico especializado. A metodologia demonstrou ser especialmente útil em contextos de turma heterogénea, pois favorece a inclusão, respeitando o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno.

### **5.6.4 Síntese Conclusiva**

A intervenção realizada confirma que a estratégia “Desenvolvimento da Audição através da Leitura de Repertório” constitui um meio eficaz para promover competências musicais de natureza auditiva, interpretativa e cognitiva. As evidências recolhidas — observações, questionários e

registos reflexivos — apontam para um progresso consistente na escuta, leitura e compreensão tonal dos alunos, bem como no desenvolvimento da autonomia auditiva.

Os resultados quantitativos do questionário final (Figura 23 e 24) revelaram uma percepção unânime de evolução, particularmente na previsão sonora, na precisão da leitura e na capacidade de relacionar som e símbolo. A melhoria referida pelos alunos foi acompanhada de um aumento da motivação e do envolvimento emocional, elementos que reforçam a pertinência de práticas fundamentadas na *MLT* de Edwin Gordon. Do ponto de vista qualitativo, observou-se que os alunos começaram a mobilizar processos de audição funcional, escutando e atribuindo significado ao som antes da execução. Esta mudança resultou numa leitura mais expressiva e intencional, sustentada por uma compreensão tonal mais consciente. A dimensão afetiva assumiu igualmente um papel relevante: os alunos relataram maior interesse pelas aulas e satisfação na prática musical, beneficiando da articulação entre escuta, movimento e leitura. Esta abordagem encontra paralelo nas perspetivas de Swanwick (2006) e Jorgensen (2003), que defendem práticas educativas centradas na experiência estética e na participação ativa.

Do ponto de vista pedagógico, a investigação evidencia que a integração da *MLT* no ensino da Formação Musical favorece a construção de uma escuta interna sólida, potencia a autonomia interpretativa e promove aprendizagens mais significativas. Ao articular repertório, padrões tonais e prática performativa, cria-se um ambiente de aprendizagem coerente e funcional.

Em síntese, o projeto constituiu uma proposta inovadora e pedagogicamente consistente, demonstrando impacto no desenvolvimento da audição e na compreensão musical dos alunos. A experiência resultante desta investigação-ação oferece contributos relevantes para o ensino artístico especializado, sugerindo caminhos para uma Formação Musical mais sensível, experiencial e centrada no som.

## 6. Considerações Finais

O presente estudo, intitulado “*Desenvolvimento da Audição através da leitura de repertório*”, teve como principal objetivo compreender de que forma a aplicação sistemática da *MLT* de Edwin Gordon, aliada ao uso de repertório instrumental, poderia contribuir para o desenvolvimento da *audição* e para a melhoria das competências de leitura musical em contexto de Formação Musical.

### 6.1 Síntese dos principais resultados

Os resultados obtidos ao longo da intervenção e analisados no capítulo anterior permitem afirmar que os objetivos delineados foram amplamente alcançados. A integração de padrões tonais e rítmicos na leitura de repertório real revelou-se uma metodologia eficaz para:

- promover a compreensão tonal e a previsão auditiva;
- desenvolver a audição interna e a escuta funcional;
- aumentar a confiança e expressividade na leitura musical;
- potenciar a motivação e o envolvimento emocional dos alunos nas aulas.

Os dados recolhidos através do questionário final evidenciaram uma percepção unânime de progresso, com médias superiores a 4,5 em todas as dimensões avaliadas. Os alunos reconheceram melhorias na afinação, na leitura e na compreensão da estrutura tonal, demonstrando também elevado grau de satisfação e desejo de continuidade da metodologia. As observações diretas e os registos reflexivos do professor corroboraram estes resultados, revelando uma transformação gradual da leitura musical — que passou de um processo predominantemente visual para uma experiência auditiva, funcional e expressiva. Esta evolução confirma que a *audição*, entendida como a capacidade de pensar musicalmente em ausência de som (Gordon, 2015), foi efetivamente desenvolvida.

### 6.2 Implicações pedagógicas

Os resultados deste projeto possuem importantes implicações para o ensino da Formação Musical. Em primeiro lugar, demonstram que é possível ensinar leitura musical a partir da escuta e não apenas através da análise visual de partituras. O uso de padrões tonais e rítmicos favorece a assimilação auditiva progressiva e cria uma base sólida para o desenvolvimento da literacia musical. Em segundo lugar, o estudo reforça a importância de utilizar repertório significativo e contextualizado, de modo que o aluno compreenda a função dos elementos musicais dentro de um discurso expressivo. Esta abordagem torna o processo mais relevante e envolvente, permitindo que a aprendizagem aconteça de forma natural, experiencial e prazerosa. Além disso, a metodologia aplicada mostrou-se altamente adaptável a diferentes níveis de ensino e a grupos heterogêneos, promovendo a autonomia, a inclusão e a motivação intrínseca. As atividades centradas na *audição* — como imitação vocal, leitura funcional e improvisação — demonstraram ser ferramentas eficazes para desenvolver o pensamento musical em profundidade. Assim, o projeto contribui para

repensar o papel da Formação Musical enquanto disciplina central no currículo do ensino artístico, aproximando-a da experiência sonora real e das práticas musicais vivas.

### **6.3 Limitações do estudo**

Apesar dos resultados encorajadores, é importante reconhecer algumas limitações. O número reduzido de participantes (cinco alunos) não permite generalizar as conclusões a todos os contextos. A natureza qualitativa e exploratória da investigação-ação implicou uma observação intensiva, mas limitada no tempo, o que impossibilita avaliar de forma definitiva o impacto a longo prazo da metodologia.

Outra limitação prende-se com a dificuldade de mensurar objetivamente o desenvolvimento da audição, uma vez que se trata de uma competência essencialmente interna e subjetiva. Embora os instrumentos de recolha de dados (observação e questionário) tenham sido adequados, seria desejável recorrer, em investigações futuras, a protocolos de avaliação auditiva mais padronizados.

### **6.4 Perspetivas para investigações futuras**

Este estudo abre caminho para novas investigações sobre a integração da *MLT* em contextos diversos do ensino artístico. Futuras pesquisas poderão:

- ampliar a amostra de alunos e incluir diferentes instrumentos;
- explorar a aplicação da *MLT* em níveis mais avançados (5.º a 8.º grau);
- desenvolver materiais pedagógicos específicos que articulem repertório, padrões tonais e prática instrumental.

Outra linha promissora será o estudo da relação entre audição e performance instrumental, verificando até que ponto a consciência tonal adquirida nas aulas de Formação Musical se transfere para a execução prática e interpretativa.

### **6.5 Considerações finais**

Em síntese, o projeto *Desenvolvimento da Audição através da leitura de repertório* demonstrou que a *MLT* constitui uma base sólida para renovar o ensino da Formação Musical, tornando-o mais coerente com a natureza da experiência musical e com os processos cognitivos da aprendizagem auditiva. A aplicação desta metodologia permitiu aos alunos ouvir antes de tocar, compreender antes de ler e sentir antes de teorizar — três princípios que sintetizam a essência da audição e da educação musical. O estudo reforça, assim, a ideia de que ensinar música é ensinar a ouvir, e que a compreensão sonora deve anteceder a leitura e a escrita. Esta visão pedagógica aproxima o ensino da Formação Musical da prática artística viva, contribuindo para uma formação mais humana, expressiva e sensível — fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral do músico e do ser.

## Bibliografia

- Andrianopoulou, M. (2020). *Aural education: Reconceptualising ear training in higher music learning*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano.
- Barbosa, M. (2008). *Metodologias de investigação em educação musical*. CIIE/FLUP.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cordeiro, P. A., & Cunningham, W. G. (2014). *Educational leadership: A bridge to improved practice* (5th ed.). Pearson.
- Coutinho, C. P., Sousa, M. J., Dias, A., Leal, J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. CIEd – Universidade do Minho.
- Dalcroze, É. J. (1921). *Rhythm, music and education* (H. F. Rubinstein, Trad.). G. P. Putnam's Sons.
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Aprendizagens essenciais de Educação Musical / Formação Musical*. DGE.
- Elliott, D. J. (1991). Music as culture: Toward a new philosophy. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 2(3), 4–13.
- Escola de Artes do Norte Alentejano. (2023). *Critérios gerais de avaliação: Ano letivo 2023/2024*. EANA.
- Escola de Artes do Norte Alentejano. (2023). *Projeto Educativo: Ano letivo 2023/2024*. EANA.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para melhorar: Percursos de regulação e qualidade das aprendizagens*. Porto Editora.
- Figueiredo, E., & Silva, L. (2015). *Territórios, comunidades e práticas: Estudos sobre desenvolvimento local e ruralidade em Portugal*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Gordon, E. E. (2013). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (4.<sup>a</sup> ed.; M. de F. Albuquerque, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gordon, E. E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (2.<sup>a</sup> ed.; M. de F. Albuquerque, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gravito, L. (2015). *Instrumentos de recolha e análise de dados em investigação qualitativa*. Edições ISCSP.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály* (F. Bónis, Ed.). Boosey & Hawkes.
- McClellan, E. R. (2023). *The psychology of teaching and learning music*. Routledge.
- McPherson, G. E. (Ed.). (2016). *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Neto, J. (2017). Observação participante em contextos educativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 1–15.
- Nicola, A. S. (2016). *A importância dos recursos didáticos na educação musical*. Edições Colibri.
- Perdigão, J. C. (2021). *Ditados de Formação Musical: Nível Básico*. Autor.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: A psicologia cognitiva da música* (B. Ilari & R. Ilari, Trans.). EDUEL. (Obra original publicada em 1985)
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Routledge & Kegan Paul.
- Swanwick, K. (2006). *Musical development: Revisiting a generative theory*. Routledge.

### Webgrafia

- <https://cm-sousel.pt/historia-e-identidade> (consultado a 18/01/2023)
- [https://www.eanap.com.pt/wp-content/uploads/2022/08/Projeto-Educativo-EANA-2020\\_2023.pdf](https://www.eanap.com.pt/wp-content/uploads/2022/08/Projeto-Educativo-EANA-2020_2023.pdf) (consultado a 18/01/2023)
- [https://www.eanap.com.pt/wp-content/uploads/2024/01/Crit%C3%A9rios-Gerais-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-2023\\_24.pdf](https://www.eanap.com.pt/wp-content/uploads/2024/01/Crit%C3%A9rios-Gerais-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-2023_24.pdf) (consultado a 19/01/2023)

## Webgrafia de Imagens

[https://www.google.com/search?q=distrto+de+portalegre&tbm=isch&ved=2ahUKEw0Nm05v3wAhURVhoKHVEzBDQQ2cCegQIABAA&oq=distrto+de+portalegre&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADIGCAAQBRAeMgQIABAYMgQIABAYOgQIIxAnOgQIABBDOgUIABCxAzoHCCMQ6gIQJzoICAQsQMgE6BwgAELEDEEM6BAgAEB46BggAEAgQHIDclKQCWOa9pAJgZr6kAmgBcAB4AIABswGIAZAVkgEEMTguOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&scient=img&ei=dgS6YKO9E5GsadHmkKAD&bih=722&biw=1536#imgrc=gzM4qBOlr\\_cGyM](https://www.google.com/search?q=distrto+de+portalegre&tbm=isch&ved=2ahUKEw0Nm05v3wAhURVhoKHVEzBDQQ2cCegQIABAA&oq=distrto+de+portalegre&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADIGCAAQBRAeMgQIABAYMgQIABAYOgQIIxAnOgQIABBDOgUIABCxAzoHCCMQ6gIQJzoICAQsQMgE6BwgAELEDEEM6BAgAEB46BggAEAgQHIDclKQCWOa9pAJgZr6kAmgBcAB4AIABswGIAZAVkgEEMTguOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&scient=img&ei=dgS6YKO9E5GsadHmkKAD&bih=722&biw=1536#imgrc=gzM4qBOlr_cGyM) (consultado a 19/01/2023)

[https://www.google.com/search?q=concelho+de+Sousel&tbm=isch&ved=2ahUKEwjD8cvXyavxAhVM9hoKHVe8ACMQ2cCegQIABAA&oq=concelho+de+Sousel&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzIECAAQGDoeCCMQJzoICAAQsQMgE6BQgAELEDOgIIADoECAAQQ1DiQFjgZ2CvaWgAcAB4AIABYAGIAacNkgEGMTYuMS4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=WgTSYMPcMsza9f4gpgC&bih=722&biw=1536#imgrc=E4PIQnBht5kdOM&imgdii=Mv1vYV--LIovqM](https://www.google.com/search?q=concelho+de+Sousel&tbm=isch&ved=2ahUKEwjD8cvXyavxAhVM9hoKHVe8ACMQ2cCegQIABAA&oq=concelho+de+Sousel&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECAAQGDoeCCMQJzoICAAQsQMgE6BQgAELEDOgIIADoECAAQQ1DiQFjgZ2CvaWgAcAB4AIABYAGIAacNkgEGMTYuMS4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=WgTSYMPcMsza9f4gpgC&bih=722&biw=1536#imgrc=E4PIQnBht5kdOM&imgdii=Mv1vYV--LIovqM) (consultado a 19/01/2023)

## **Apêndices**

## Apêndice A – Questionário sobre Padrões Tonais (Estádio 3)

# Questionário sobre Padrões Tonais - Estádio 3 (Aculturação)

Instruções: Por favor, responde a todas as perguntas marcando a resposta que melhor descreve a tua experiência e opinião. Não há respostas certas ou erradas. O teu *feedback* é importante para a pesquisa.

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

2. 1 - Qual é a tua idade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de treze anos
- Treze anos
- Catorze anos
- Mais de catorze anos

3. 2 - Qual é o teu gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

4. 3 - Qual é a tua nacionalidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Portuguesa
- Espanhola
- Inglesa
- Outra

5. 4 - Há quanto tempo estudas ou praticas música? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de um ano.
- 1-5 anos
- 6-10 anos
- Mais de 10 anos

6. 5 - Já tinhas estudado padrões tonais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

7. 6 - Achas que os padrões tonais de aculturação influenciaram a tua leitura? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, muito.  
 Sim, em certa medida.  
 Não muito.  
 Não sei.

8. 7 - Quando lêes partituras consegues identificar padrões tonais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, facilmente.  
 Sim, mas com dificuldade.  
 Não muito.  
 Não sei.

9. 8 - Achas que a compreensão dos padrões tonais te ajuda a ler partituras com mais facilidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, definitivamente.  
 Talvez, em certa medida.  
 Não, não acho que tenha feito diferença.

12. Se desejares fazer alguma observação, podes fazê-lo nas linhas. \*

10. 9 - Acreditas que a tua exposição a padrões tonais de aculturação enriqueceu a tua compreensão sobre a música? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não

Não tenho a certeza.

11. 10 - Depois de participares da atividade sobre padrões tonais de aculturação, sentes-te mais inclinado/a a ler partituras tendo por base os padrões tonais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim, definitivamente.

Talvez, em certa medida.

Não, não acho que isso tenha mudado a minha abordagem.

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

## Google Formulários

## Apêndice B – Questionário sobre Padrões Tonais (Estádio 4)

# Questionário sobre Padrões Tonais - Estádio 4 (Assimilação)

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

2. 1 - Quando ouves um padrão tonal de imitação pela primeira vez, consegues reproduzir: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Sem dificuldade
- b) Com alguma dificuldade
- c) Preciso de várias repetições
- d) Não consigo
- Outra: \_\_\_\_\_

3. 2 - Para ti, o mais difícil em relação a Padrões Tonais de Imitação é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Cantar/tocar as alturas corretas
- b) Manter a concentração
- c) Lembrar-me do padrão todo
- d) Seguir o ritmo

4. 3 - Quando o professor canta/toca um padrão, tu: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Guardas logo no ouvido e respondes
- b) Cantas dentro da cabeça antes de repetir
- c) Precisas que ele repita
- d) Ficas inseguro

5. 4 - Normalmente imitas melhor: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Padrões ascendentes
- b) Padrões descendentes
- c) Todos da mesma forma

6. 5 - Quando consegues imitar corretamente logo à primeira, sentes: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Confiança
- b) Motivação
- c) Indiferença
- d) Nunca consigo imitar à primeira

7. 6 - Achas que os padrões de imitação ajudam-te a ouvir melhor internamente ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Sim, muito  
 b) Sim, um pouco  
 c) Não tenho a certeza  
 d) Não  
 Outra: \_\_\_\_\_

8. 7 - Antes de imitares, costumavas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Imaginar o som na cabeça  
 b) Marcar a pulsação/ritmo  
 c) Associar às notas da escala  
 d) Não usas nenhuma estratégia

9. 8 - É mais fácil imitar padrões quando: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) O professor canta  
 b) O professor toca  
 c) Ouves com apoio rítmico (ex.: palmas, metrónomo)  
 d) É indiferente

10. 9 - Já percebeste que alguns padrões aparecem em músicas que conheces? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Muitas vezes
- b) Algumas vezes
- c) Raramente
- d) Nunca

11. 10 - Quando o padrão é mais rápido: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Consigo na mesma
- b) Consigo com esforço
- c) Preciso que repitam mais devagar
- d) Não consigo

12. 11 - A prática de padrões tonais de imitação ajuda-te a: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Memorizar músicas
- b) Cantar/tocar com mais precisão
- c) Ouvir melhor interiormente
- d) Todas as anteriores

16. Se desejares fazer alguma observação, podes fazê-lo nas linhas. \*

---

13. 12 - Se tivesses de escolher, preferias imitar padrões: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Sempre no mesmo tom (ex.: Dó maior)
- b) Em tons diferentes
- c) Com repetições antes de responder
- d) Com acompanhamento (piano/instrumento)

14. 13 - Como reages quando não consegues imitar de imediato? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Tento outra vez com calma
- b) Fico nervoso mas insisto
- c) Fico frustrado e desmotivado
- d) Desisto facilmente

15. 14 - Gostavas que os exercícios de imitação fossem: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Mais frequentes
  - b) Com mais repetições de cada padrão
  - c) Relacionados com músicas que conheces
  - d) Mantidos como estão
- 
-

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

**Google** Formulários

## Apêndice C – Questionário Final sobre Padrões Tonais

# Questionário Final

1. 1. Trabalhar com padrões tonais ajudou-me a ouvir melhor as melodias.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

2. 2. Sinto que agora consigo reconhecer se uma música está em modo maior ou menor.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

3. 3. Imitar padrões tonais com a voz foi uma atividade divertida e interessante.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente  
 2 - Discordo  
 3 - Nem concordo nem discordo  
 4 - Concordo  
 5 - Concordo totalmente

4. 4. Quando ouço uma melodia nova, consigo prever o que vem a seguir.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente  
 2 - Discordo  
 3 - Nem concordo nem discordo  
 4 - Concordo  
 5 - Concordo totalmente

5. 5. O trabalho com padrões tonais melhorou a minha afinação.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente  
 2 - Discordo  
 3 - Nem concordo nem discordo  
 4 - Concordo  
 5 - Concordo totalmente

6. 6. Consigo “ouvir na cabeça” as notas antes de as cantar.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

7. 7. Compreendo melhor como as notas se relacionam entre si.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

8. 8. As atividades de audição ajudaram-me a ler música com mais confiança.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

9. 9. Sinto que agora penso musicalmente, mesmo sem precisar do instrumento.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

10. 10. Ouvir e cantar padrões tonais ajudou-me a perceber melhor o sentido da música.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

11. 11. As aulas com padrões tonais foram mais dinâmicas e interessantes.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

12. 12. Senti-me mais motivado(a) para participar nas atividades de Formação Musical.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

13. 13. As atividades de audição fizeram-me gostar mais de cantar e ouvir música.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

14. 14. Senti que fiz progressos na forma como compreendo a música.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

15. 15. Gostaria de continuar a trabalhar com padrões tonais no futuro.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

**Google** Formulários

## **Apêndice D - Consentimento Informado Esclarecido e Livre para Participação de Alunos Menores em Investigação Científica**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS MENORES EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

**Título do Projeto ou Estudo de Investigação:** Desenvolvimento da audição através da leitura de repertório.

**Responsável (eis) pelo Projeto ou Estudo de Investigação:** Ricardo Manuel da Costa Godinho.

**Instituição de Acolhimento / Local de Estudo:** Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA) - Polo de Sousel.

Este estudo visa expor estratégias de trabalho que possam promover o desenvolvimento da audição, para que esta seja posteriormente aplicada como ferramenta auxiliar na realização de tarefas ao nível da música.

A participação do seu educando no estudo está prevista durar seis meses, com a conclusão de questionários sobre padrões tonais.

O seu educando será solicitado a preencher questionários sobre padrões tonais.

A participação do seu educando neste estudo é completamente voluntária. Ele/ela pode recusar-se a participar ou retirar-se a qualquer momento, sem qualquer consequência para o seu tratamento educacional.

Ao participar neste estudo, o seu educando poderá beneficiar do desenvolvimento de competências musicais importantes, como o desenvolvimento auditivo tonal, que podem beneficiar o seu desempenho na área da música e noutras áreas da vida académica.

Todas as informações recolhidas durante o estudo serão tratadas de forma confidencial. Os dados do seu educando serão utilizados apenas para fins de análise e nunca serão divulgados publicamente.

Após o término do estudo, os dados serão armazenados de forma segura e apenas acessíveis ao investigador responsável. Serão utilizados apenas para análises relacionadas com os objetivos do estudo.

Os resultados do estudo serão divulgados no dossiê de estágio e relatório de estágio do responsável pelo projeto.

Se tiver alguma dúvida ou preocupação relacionada com a participação do seu educando no estudo, por favor contacte o Prof. Ricardo Godinho pelo telefone **939 470 264** ou pelo email **rgodinhofm@gmail.com**.

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

**Assinatura do Consentimento Informado Esclarecido e Livre para  
Participação de Alunos Menores em Investigação Científica:**

Eu li o consentimento informado esclarecido e livre para a participação do meu educando no estudo (Estudo sobre o desenvolvimento da audição através da leitura de reportório) e estou ciente do que esperar quanto à sua participação. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, autorizo voluntariamente a participação do meu educando neste estudo.

[Assinatura do Encarregado de Educação]

---

[Data]

---

## **ANEXOS**



## Anexo A – Critérios Gerais de Avaliação – 2022/2023



# CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO

*Ano Letivo 2022/2023*

### Escola de Artes do Norte Alentejano

- Portalegre
- Ponte de Sor
- Sousel
- Gavião

## Critérios de gerais de avaliação

### Introdução

“Avaliar para melhorar as aprendizagens”

A avaliação deve ser um processo integrado no desenvolvimento do currículo, com o objetivo central de ajudar os alunos a aprender melhor, designadamente dando-lhes um feedback de qualidade.

O envolvimento dos alunos na avaliação, desenvolve a consciência sobre as aprendizagens, a forma como as adquirem e promove a autonomia e a capacidade de reflexão.

Para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação têm de ser dadas instruções claras e simples sobre os objetivos a atingir, com tarefas desafiadoras, mas concretas e significativas, com os recursos a utilizar, os momentos de ponto de situação e os prazos a cumprir.

Também os critérios de avaliação e respetivos níveis de desempenho ajudam os alunos a autorregular a sua aprendizagem e a saberem com clareza o que se pretende que aprendam e como vão ser avaliados.

A avaliação é um processo contínuo que deve privilegiar a diversidade de estratégias e de instrumentos de avaliação.

Na avaliação do desempenho dos alunos, deve promover-se:

- a coerência e a sequencialidade entre os anos que compõem os ciclos de estudos, articulando-se com o ciclo anterior;
- a devida articulação entre os conteúdos disciplinares e os respetivos objetivos;
- a integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;
- a articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;
- o enriquecimento da aprendizagem através de atividades, em função do projeto educativo;
- as aprendizagens ligadas a componentes do currículo e a transversalidade da educação para a cidadania.

## Critérios Gerais de Avaliação para os Cursos Básicos e Secundários em Regime Articulado e Supletivo

### Disciplinas Práticas: Instrumento e Instrumento de Tecla (práticas de teclado)

Avaliação Contínua	Atitudes e Valores	10 %
	Aquisição de Conhecimentos	50 %
	Testes / Audições	40 %

### Disciplinas Teóricas: Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical, História e Cultura das Artes.

Avaliação Contínua	Atitudes e Valores	20 %
	Aquisição de Conhecimentos	20 %
	Testes / Audições	60 %

### Disciplinas de Conjunto: Classe de Conjunto, Coro, Orquestra, Ensembles.

Avaliação Contínua	Atitudes e Valores	30 %
	Aquisição de Conhecimentos	30 %
	Testes / Audições	40 %

### **Instrumentos de avaliação**

Os instrumentos de avaliação devem ser diversificados utilizando-se entre outros os seguintes:

- Fichas;
- Testes;
- Trabalhos de casa;
- Trabalho em sala de aula;
- Trabalhos práticos;
- Atividades individuais ou de grupo;
- Observação direta;
- Relatórios;
- Outros...

## NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO

### AVALIAÇÃO SUMATIVA DOS CURSOS DE MÚSICA

#### Iniciação (1.º Ciclo)

No 1.º ciclo, a avaliação expressa-se de forma qualitativa com a utilização das seguintes menções: **Insuficiente**, **Suficiente**, **Bom** e **Muito Bom**. A avaliação expressa a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento ao longo do ano.

Deve registar-se nos testes apenas a menção qualitativa de acordo com as seguintes tabelas de equivalências:

Percentagem	Menção Qualitativa
De 0% a 19%	Insuficiente
De 20% a 49%	
De 50% a 69%	Suficiente
De 70% a 89%	Bom
De 90% a 100%	Muito Bom

#### Básico Articulado e Supletivo (2.º e 3.º Ciclos)

Nos 2.º e 3.º ciclos a avaliação expressa-se numa **escala de 1 a 5**, acompanhada de uma síntese descritiva, obrigatória no caso do nível atribuído ser inferior a 3 e facultativa nos restantes casos. No final do 3.º período, a avaliação expressa a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento ao longo do ano.

Deve registar-se nos testes apenas a menção qualitativa de acordo com as seguintes tabelas de equivalências:

Percentagem	Menção Qualitativa	Nível
De 0% a 19%	Insuficiente	1
De 20% a 49%		2
De 50% a 69%	Suficiente	3
De 70% a 89%	Bom	4
De 90% a 100%	Muito Bom	5

### Secundário Articulado e Supletivo

No ensino secundário a avaliação é expressa numa **escala de 0 a 20 valores**.

No final do 3.º período, a avaliação expressa a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento ao longo do ano.

Pontos	Menção Qualitativa	Valores
De 0 a 49	Fraco	De 0 a 4,9
De 50 a 94	Não Satisfaz	De 5 a 9,4
De 95 a 134	Satisfaz	De 9,5 a 13,4
De 135 a 174	Bom	De 13,5 a 17,4
De 175 a 200	Muito Bom	17,5 a 20

### Avaliação sumativa no final de cada período/semestre

No final de cada período letivo, a classificação a atribuir deverá traduzir o desempenho do aluno, no domínio do saber e no domínio do ser. Essa classificação será obtida através da média ponderada, resultante da aplicação dos critérios específicos de cada grupo/disciplina.

### Provas Globais

A avaliação da disciplina de instrumento de 6.º ano/2.º grau e 9.º ano/5.º grau, inclui a realização de uma prova global em que a **ponderação é de 30%** no cálculo da classificação final.

No final do 2.º Ciclo, os alunos têm obrigatoriamente de realizar uma prova de avaliação global, que compreende a uma prova prática de instrumento com um **júri constituído por 2 professores**.

No final do 3.º Ciclo, os alunos têm obrigatoriamente de realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento com um **júri constituído por 3 professores**.

Nos cursos secundários de música, a avaliação da disciplina de **instrumento de 12.º ano**, inclui a realização de uma prova global em que a **ponderação é de 50%** no cálculo da classificação final.

Nos cursos secundários de música, a avaliação das disciplinas em anos terminais, **Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Instrumento de Tecla e Acompanhamento e Improvisação**, incluem a realização de uma prova global em que a **ponderação é de 30%** no cálculo da classificação final.

No final do secundário (correspondente ao 12.º ano/8.º grau), os alunos têm obrigatoriamente de realizar provas de avaliação global nas disciplinas terminais, com um **júri constituído por 3 professores**.

### **Prova de Aptidão Artística**

A Prova de Aptidão Artística (PAA) culmina o percurso formativo através da apresentação, perante um júri, de um projeto, "consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimentos e competências técnicas e artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, e do respetivo relatório final, com apreciação crítica".

A classificação obtida na PAA é considerada na classificação final de curso com uma ponderação de 20%, de acordo com o estipulado no artigo 39º Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto.

A PAA rege-se por um regulamento próprio, aprovado em reunião de Conselho Pedagógico.

### **Legislação Sobre Avaliação**

- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (1ª alteração)
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (2ª alteração)
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril (3ª alteração)
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do aluno)
- Portaria n.º 74-A/2013
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto
- Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto
- Declaração de Retificação n.º 29/2018

## **Anexo B – Programa de Formação Musical da EANA**

**Anexo C – Partituras das obras trabalhadas na disciplina de Classe  
de Conjunto Repertorio de Classe de Conjunto- Coro – 1.º Período**

# Christmas Canon of Peace

For SAB with Piano and Optional Descant\*

Duration: ca. 2:45

Words by  
HENRY WADSWORTH LONGFELLOW

Based on Pachelbel's *Canon in D*  
Additional Words and Music by  
RUTH MORRIS GRAY

Sweetly ( $\text{♩} = 80$ )

Piano

Soprano *p*  
I heard the bells on Christ-mas Day,

Alto *p*  
I heard the bells on Christ-mas Day,

Bass *p*  
I heard the bells on Christ-mas Day,

4

\*Available separately: 2-Part (35032425), SAB (35032424)  
www.hal Leonard.com  
Visit [choralmusicdirect.com](http://choralmusicdirect.com) to purchase and download digital scores and audio mp3s.



Copyright © 2018 by HAL LEONARD LLC  
International Copyright Secured All Rights Reserved

their old fa-mil - iar car - ods play. And wild and sweet the

their old fa-mil - iar car - ods play. And wild and sweet the

their old fa-mil - iar car - ods play. And wild and sweet the

7

*sp*  
words re-peat of peace on earth, good - will to

*sp*  
words re-peat of peace on earth, good - will.

*sp*  
words re-peat of peace on earth, good - will to

*sp*

10

13

men.  
Ding dong ding dong ding dong ding ding.

13 men.

15

*mf*

*mf*  
Ding dong ding dong ding dong. hear them ring.

*mf*  
Ding dong ding dong ding dong ding. hear them ring.

*mf*

17

21

*p*  
Ding dong ding dong ding dong ding

*mp*  
And in de-spair I bowed my head: "There is no peace on

21

*p*  
Ding dong ding dong

ding dong ding Ding dong ding dong

earth," I said. "For hate is strong and mocks the song \_\_\_\_\_ of

24

29 *mf*

ding, dong, hear them ring. "Peace on earth," the—

ding dong ding, hear them ring. "Peace on earth," The—

peace on earth, good - will to men."

29 *mf*

27

an - gels said, "Peace, peace, peace on earth."

an - gels said, "Peace, peace, peace on earth."

30

33

"Peace on earth," the an - gels said, "Peace, peace,"

"Peace on earth," the an - gels said, "Peace, peace,"

37 *mf*

peace on earth." "Peace on earth," the an - gels said,

peace on earth." *f* Then ring-ing, sing - ing on its way,

*mp* Ding dong ding dong

37 *mf*

36

"Peace, peace, peace on earth." "Peace on earth," the—  
 the world re-volved from night to day. A voice, a chime, a  
 ding dong ding dong ding. Ding dong

39

an - gels said, "Peace, peace, peace on earth."  
 chant sub-lime of peace on earth, good - will to men, of  
 ding dong ding dong ding, hear them ring.

42

46 *mp rit. a tempo*

good - will Ding dong ding dong.

*rit. a tempo*

peace on earth, good - will to men, of

*mp rit. a tempo*

good - will to men, of

46 *mp rit. a tempo*

*rit. p*

peace, good - will to men.

*rit. p*

peace on earth, good - will to men.

*rit. p*

peace on earth, good - will to men.

*rit. p*

50

# Locus Iste

For 2-Part\* and Piano

Duration: ca. 2:27

Traditional Latin Text

Music by  
ROGER EMERSON

Andante (♩ = ca. 84)

Piano



*mp*

*Pedal freely*

The piano introduction is in 4/4 time, marked *mp*. It features a right-hand melody of chords and a left-hand accompaniment of eighth notes. The tempo is Andante, with a quarter note equal to approximately 84 beats per minute. The instruction "Pedal freely" is written below the bass staff.

Part I

*mp*



Lo - cus i - ste, lo - cus i - ste,

5

Part I begins with a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in a soprano or alto range, starting on a whole note and moving to a half note. The piano accompaniment consists of eighth notes in the right hand and whole notes in the left hand. The tempo and dynamics remain consistent with the introduction.



lo - cus i - ste, lo - cus i - ste.

9

Part II continues the vocal and piano accompaniment. The vocal line is in a soprano or alto range, starting on a whole note and moving to a half note. The piano accompaniment consists of eighth notes in the right hand and whole notes in the left hand. The tempo and dynamics remain consistent with the introduction.

\*Available separately:  
3-Part Mixed (01118640), 2-Part (01118641)  
[halleonard.com/choral](http://halleonard.com/choral)  
Visit [sheetmusicdirect.com](http://sheetmusicdirect.com) to purchase and download digital choral scores and audio (MP3s).



Copyright © 2022 by HAL LEONARD LLC  
International Copyright Secured All Rights Reserved

13 Part I *mf*  
Lo - cus i - ste, lo - cus i - ste,

Part II *mf*  
Lo - cus i - ste, lo - cus i - ste,

13

lo - cus i - ste, lo - cus i - ste a

lo - cus i - ste, lo - cus i - ste

17

21  
De - o fa - ctus, a De - o fa - ctus

a De - o — fa - ctus, a

21

The musical score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). It consists of three systems of music. The first system (measures 13-17) features two vocal parts, Part I and Part II, and a piano accompaniment. Part I and Part II both sing the lyrics 'Lo - cus i - ste, lo - cus i - ste,'. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands. The second system (measures 17-20) continues the vocal parts with the lyrics 'lo - cus i - ste, lo - cus i - ste a' and 'lo - cus i - ste, lo - cus i - ste'. The piano accompaniment continues with similar harmonic patterns. The third system (measures 21-24) introduces new lyrics: 'De - o fa - ctus, a De - o fa - ctus' for Part I and 'a De - o — fa - ctus, a' for Part II. The piano accompaniment continues to support the vocal lines.

LOCUS ISTE - 2-Part



33

i - ste, lo - cus i - ste,

i - ste, lo - cus i - ste,

36

lo - cus i - ste.

lo - cus i - ste.

*cresc.*

39

*f* Lo - cus i - ste, lo - cus

*f* Lo - cus i - ste, lo - cus

39

i - ste, lo - cus i - ste,  
 i - ste, lo - cus i - ste,

lo - cus i - ste, lo - cus i -  
 lo - cus i - ste,

*rit.* *slowly*  
*rit.* *slowly*

ste,  
 lo - cus i - ste,

# Acordai!

Acordai! 112

José Gomes Ferreira

Fernando Lopes-Graça

♩ = 60      ♩ = 63

S  
A - cor - dai! A - cor - dai, ho - mens que dor - mis a, em - ba - lar a dor, a, em - ba - lar a

A

9

S  
dor dos si - lên - cios vis, vin - de no cla - mor das al - mas vi - nis, ar - ran - car a flor que dor - me na ra - iz!

A

15      ♩ = 88

S  
A - cor - dai! A - cor - dai, rai - os e tu - fões que dor - mis no ar, que dor - mis no

A

B  
A - cor - dai! A - cor - dai, rai - os e tu - fões que dor - mis no ar, que dor - mis no

23

S  
ar, e nas mul - ti - dões, vin - de in - cen - di - ar de as - tros e can - ções as pe - dras e o mar, o mun - do e os co - ra - ções!

A

B  
ar e nas mul - ti - dões, vin - de in - cen - di - ar de as - tros e can - ções as pe - dras e o mar, o mun - do e os co - ra - ções!

29  $\text{♩} = 96$  *mf*  $\text{♩} = 104$

S A - cor - dai! A - cen - dei, de, al - mas e de sóis es - te mar sem cais, es - te mar sem

A *mf*

T A - cor - dai! A - cen - dei, de, al - mas e de sóis es - te mar sem cais, es - te mar sem

B *mf*

37  $\text{♩} = 112$  *cresc. ed animando sin' al lento*  $\text{♩} = 120$

S cais nem luz de fa - róis e, a - cor - dai de - pois das lu - tas fi - nais os nos - sos he - róis que dor - mem nos co - vais!

A *cresc. ed animando sin' al lento*

T cais nem luz de fa - róis e, a - cor - dai de - pois das lu - tas fi - nais os nos - sos he - róis que dor - mem nos co - vais!

B *cresc. ed animando sin' al lento*

43 *Lento*  $\text{♩} = 60$  *ff*

S A - cor - dai!

A *ff*

T A - cor - dai!

B *ff*

# E Depois do Adeus

("A liberdade" - Vitor Resende)

José Niza

José Calvário

368 T ♩ = 120

Soprano  
Quis sa - ber quem sou, o que fa - ço aqui\_

Alto  
Quis sa - ber quem sou, o que fa - ço aqui\_

Tenor  
Quis sa - ber quem sou, o que fa - ço aqui\_

Bass  
Quis sa - ber quem sou, o que fa - ço aqui\_

373

S.  
— Quem me a-ban - do - nou, — de quem me es - queci — Per-gun-

A.  
— Quem me a-ban - do - nou, — de quem me es - queci — Per-gun-

T.  
— Quem me a-ban - do - nou, — de quem me es - queci — Per-gun-

B.  
— Quem me a-ban - do - nou, — de quem me es - queci — Per-gun-

378

S. 
  
tei por mim, \_\_\_\_\_ quis sa - ber de nós \_\_\_\_\_ Mas o mar

A. 
  
tei por mim, \_\_\_\_\_ quis sa - ber de nós \_\_\_\_\_ Mas o mar

T. 
  
tei por mim, \_\_\_\_\_ quis sa - ber de nós \_\_\_\_\_ Mas o mar

B. 
  
tei por mim, \_\_\_\_\_ quis sa - ber de nós \_\_\_\_\_ Mas o mar

382

S. 
  
\_\_\_\_\_ não me traz \_\_\_\_\_ tu - a voz \_\_\_\_\_ Em si -

A. 
  
\_\_\_\_\_ não me traz \_\_\_\_\_ tu - a voz \_\_\_\_\_ Em si -

T. 
  
\_\_\_\_\_ não me traz \_\_\_\_\_ tu - a voz \_\_\_\_\_ Em si -

B. 
  
\_\_\_\_\_ não me traz \_\_\_\_\_ tu - a voz \_\_\_\_\_ Em si -

386 **U**

S. 

lèn - cio amor, em tris - te - za e fim. Eu te sin to em flor.

391

S. 

eu te so ffo em mim. Eu te lem - bro assim, par - tir

396

S. 

é mo - rrer. Co - mo a - mar, é gan - har e per - der

400 **V**

S. 

Tu vi - este em flor. Eu te des - fol - hei. Tu te

A. 

Tu vi - este em flor. Eu te des - fol - hei. Tu te

T. 

Tu vi - este em flor. Eu te des - fol - hei. Tu te

B. 

Tu vi - este em flor. Eu te des - fol - hei. Tu te

406

S. 
  
deste em amor\_\_\_ Eu na - da te dei\_\_\_ Em teu cor - po, amor\_

A. 
  
deste em amor\_\_\_ Eu na - da te dei\_\_\_ Em teu cor - po, amor\_

T. 
  
deste em amor\_\_\_ Eu na - da te dei\_\_\_ Em teu cor - po, amor\_

B. 
  
deste em amor\_\_\_ Eu na - da te dei\_\_\_ Em teu cor - po, amor\_

411

S. 
  
\_\_\_ Eu a - dor-me-ci\_\_\_ Mor-ri nele\_\_\_ E ao mor- rer\_\_\_ Re-nas-ci

A. 
  
\_\_\_ Eu a - dor-me-ci\_\_\_ Mor-ri nele\_\_\_ E ao mor- rer\_\_\_ Re-nas-ci

T. 
  
\_\_\_ Eu a - dor-me-ci\_\_\_ Mor-ri nele\_\_\_ E ao mor- rer\_\_\_ Re-nas-ci

B. 
  
\_\_\_ Eu a - dor-me-ci\_\_\_ Mor-ri nele\_\_\_ E ao mor- rer\_\_\_ Re-nas-ci

416 W

S. \_\_\_\_\_ E de - pois do amor\_\_ E de - pois de nós\_\_ O di -

A. \_\_\_\_\_ E de - pois do amor\_\_ E de - pois de nós\_\_ O di -

T. \_\_\_\_\_ E de - pois do amor\_\_ E de - pois de nós\_\_ O di -

B. \_\_\_\_\_ E de - pois do amor\_\_ E de - pois de nós\_\_ O di -

422

S. zer a - deus O fi - car - mos sós\_\_ Teu lu - gar a mais\_\_

A. zer deus O fi - car - mos sós\_\_ Teu lu - gar a mais\_\_

T. zer deus O fi - car - mos sós\_\_ Teu lu - gar a mais\_\_

B. zer deus O fi - car - mos sós\_\_ Teu lu - gar a mais\_\_

427

X

S. — Tua au - sên - cia em mim — Tu-a paz Que per - di Min-ha

A. — Tua au - sên - cia em mim — Tu-a paz Que per - di Min-ha

T. — Tua au - sên - cia em mim — Tu-a paz Que per - di Min-ha

B. — Tua au - sên - cia em mim — Tu-a paz Que per - di Min-ha

432

*Lento* *A tempo*

S. dor que a pren - di De no-vo vieste em flor Te des - folhei... E de -

A. dor que a pren - di De no-vo vieste em flor Te des - folhei... E de -

T. dor que a pren - di De no-vo vieste em flor Te des - folhei... E de -

B. dor que a pren - di De no-vo vieste em flor Te des - folhei... E de -

436 **Y**

S. pois do amor\_\_\_\_\_ E de - pois de nós O\_a -

A. pois do amor\_\_\_\_\_ E de - pois de nós O\_a -

T. pois do amor\_\_\_\_\_ E de - pois de nós O\_a -

B. pois do amor\_\_\_\_\_ E de - pois de nós O\_a -

439 **Z** *Muito Lento*

S. deus O fi - car - mos sós

A. deus O fi - car - mos sós

T. deus O fi - car - mos sós

B. deus O fi - car - mos sós

# Tourada

("A liberdade" - Vitor Resende)

Ary dos Santos

Fernando Tordo/Jorge Costa Pinto

Tutti

**C** ♩ = 95  
5 *mf*

Não im-por-ta sol ou som-bra ca-ma-ro-tes ou bar-rei-ras

8

S. *mf*

tou-re-a-mos ombro-a ombro as fe-ras. Nin-guém nos le-va\_ao enga-no

11

S. *mf*

tou-re-a-mos mano.a ma-no só nos po-dem cau-sar dano es - pe-ras.

14

**D** *f*

S. *f*

En-tram gui - zos cho-cas e cap - o - tes e man-til - has pre - tas

A. *f*

En-tram gui - zos cho-cas e cap - o - tes e man-til - has pre - tas

T. *f*

En-tram gui - zos cho-cas e cap - o - tes e man-til - has pre - tas

B. *f*

En-tram gui - zos cho-cas e cap - o - tes e man-til - has pre - tas

2

16

S.   
en-tram espa-das chi-fres e de-rro - tes e al-guns po - e - tas

A.   
en-tram espa-das chi-fres e de-rro - tes e al-guns po - e - tas

T.   
en-tram espa-das chi-fres e de-rro - tes e al-guns po - e - tas

B.   
en-tram espa-das chi-fres e de-rro - tes e al-guns po - e - tas

18

S.   
en-tram bra-vos cra-vos e di-cho-tes por-que tu-do\_o mais são tre-tas.

A.   
en-tram bra-vos cra-vos e di-cho-tes por-que tu-do\_o mais são tre-tas.

T.   
en-tram bra-vos cra-vos e di-cho-tes por-que tu-do\_o mais são tre-tas.

B.   
en-tram bra-vos cra-vos e di-cho-tes por-que tu-do\_o mais são tre-tas.

22

S. En-tram va - cas de-pois dos for-ca - dos que não pe - gam na - da.

A. En-tram va - cas de-pois dos for-ca - dos que não pe - gam na - da.

T. En-tram va - cas de-pois dos for-ca - dos que não pe - gam na - da.

B. En-tram va - cas de-pois dos for-ca - dos que não pe - gam na - da.

24

S. So-am bra - dos e o - lés dos na - bos que não pa - gam na - da

A. So-am bra - dos e o - lés dos na - bos que não pa - gam na - da

T. So-am bra - dos e o - lés dos na - bos que não pa - gam na - da

B. So-am bra - dos e o - lés dos na - bos que não pa - gam na - da

4

26

S. e só fi-cam os pe-ões de bre-ga cu-ja pro-fis-são não pe - ga.

A. e só fi-cam os pe-ões de bre-ga cu-ja pro-fis-são não pe - ga.

T. e só fi-cam os pe-ões de bre-ga cu-ja pro-fis-são não pe - ga.

B. e só fi-cam os pe-ões de bre-ga cu-ja pro-fis-são não pe - ga.

29

S. E *mf* Com ban-da-ril-has de espr'a-nça a-fu-gen-ta-mos a fe - ra

32

S. e-sta-mos na pra-ça da Pri-ma-ve - ra. Nós va-mos pe-gar o mun-do

35

S. pe-los cor-nos da des gra ça e fa-zer-mos da tri ste za gra ça.

38

S. *f*  
En-tram vel - has doi-das e tu - ris - tas en-tram ex - cur - sões

A. *f*  
En-tram vel - has doi-das e tu - ris - tas en-tram ex - cur - sões

T. *f*  
En-tram vel - has doi-das e tu - ris - tas en-tram ex - cur - sões

B. *f*  
En-tram vel - has doi-das e tu - ris - tas en-tram ex - cur - sões

40

S. en-tram be - ne - fi - cios e cro - nis - tas en-tram al - dra - bões

A. en-tram be - ne - fi - cios e cro - nis - tas en-tram al - dra - bões

T. en-tram be - ne - fi - cios e cro - nis - tas en-tram al - dra - bões

B. en-tram be - ne - fi - cios e cro - nis - tas en-tram al - dra - bões

42

S. en-tram ma-ri-al-vas e co-ris-tas en-tram ga-li-fões de cri-sta.

A. en-tram ma-ri-al-vas e co-ris-tas en-tram ga-li-fões de cri-sta.

T. en-tram ma-ri-al-vas e co-ris-tas en-tram ga-li-fões de cri-sta.

B. en-tram ma-ri-al-vas e co-ris-tas en-tram ga-li-fões de cri-sta.

46

S. En-tram ca-va-lei-ros à ga-ru-pa do seu he-rois-mo en-tra aque-la mú-si-ca ma-lu-ca

A. En-tram ca-va-lei-ros à ga-ru-pa do seu he-rois-mo en-tra aque-la mú-si-ca ma-lu-ca

T. En-tram ca-va-lei-ros à ga-ru-pa do seu he-rois-mo en-tra aque-la mú-si-ca ma-lu-ca

B. En-tram ca-va-lei-ros à ga-ru-pa do seu he-rois-mo en-tra aque-la mú-si-ca ma-lu-ca