Politécnico
Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano

José Miguel Vitória Rodrigues

Orientadora

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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

Julho 2026

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Luzia Aurora Valeiro de Sousa Rocha

Professora Adjunta Convidada, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor Paulo Jorge Fialho Gaspar

Professor Adjunto Convidado, Instituto Politécnico de Lisboa

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Coordenadora, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Aos meus pais, uma das minhas premissas de vida é e será sempre seguir os ensinamentos transmitidos por eles, principalmente o exemplo associado ao trabalho, à humildade, ao empenho, ao esforço e à resiliência, enquanto meios utilizados para alcançar as metas a que nos propomos na vida. Sem objetivos a vida assemelha-se a uma partitura repleta de pautas vazias, no entanto, com muito trabalho, resiliência, suor, sacrifício, pode conseguir-se uma lindíssima obra de arte. Obrigado, uma vez mais, pelos sacrifícios feitos aquando do meu ingresso no Conservatório, na lindíssima cidade templária de Tomar. Obrigado, por me terem possibilitado frequentar e concluir a minha primeira licenciatura. Mas, principalmente, obrigado pela formação pessoal que me transmitiram. Quer sejam aulas, ensaios, palestras, viagens ou concertos, vocês estão sempre presentes. Estão no meu coração. Sem o vosso apoio, incentivo e orientação jamais seria possível chegar até aqui. A nossa vida não tem sido um mar de rosas, mas consegue ser um oceano repleto de entreajuda e amor familiar incondicional.

Aos meus avós, bem! Que grande equipa. A equipa formada pelos meus avós paternos (avô Fernando e avó Maria), equipa de excelência. O avô Fernando, o meu ídolo, o meu músico preferido, o meu primeiro professor de música, aquele que me tranquilizava e acalmava. Aquele que me fez acreditar que era possível frequentar o meu primeiro curso de Direção Musical. Aquele que se empenhou avidamente para que a desistência da música não se transformasse numa realidade. Avô tão bom que foi podermos fazer música juntos. Tão agradável que foram os nossos passeios à beira Tejo, hoje *Aquapolis* (os quais, deram origem a uma das minhas aberturas compostas para banda que foi estreada no local e interpretada por 170 músicos). Foi mesmo um privilégio enorme nascer na tua casa e ter sido escolhido para ser teu neto. Obrigado por tudo aquilo que me ensinaste, principalmente, pelo exemplo de excelência de pessoa que foste. Exemplo a seguir sem qualquer sombra de dúvida. Bem, a avó Maria, uma mulher de personalidade fortíssima. Brava, como várias pessoas se referiam a ela. Uma mulher com uma literacia na lide doméstica imensurável, sem literacia académica, mas, uma mulher de armas.

Um agradecimento mesmo muito especial aos meus avós apesar da pouca instrução académica, mas repletos de sabedoria prática, incentivaram sempre ao estudo. Do lado paterno surge a descoberta pela arte dos sons e o acesso aos primeiros rudimentos de aprendizagem musical e do lado materno surge o apoio incondicional para um desenvolvimento pessoal cabal e o patrocínio aos estudos. Ambos os avós foram excelentes professores em áreas tão importantes do desenvolvimento humano, tais como, valores, modéstia e o trabalho. Muito obrigado por tudo o que transmitiram e fizeram. Aos meus sobrinhos Margarida e Miguel peço-vos perdão pela minha ausência em momentos tão importantes para

vocês, enquanto crianças, no entanto, em momento algum deixei de vos amar, são os meus sobrinhos e amo-vos como se fossem os meus filhos. Acredito que um dia entenderão os motivos de tamanha ausência, até lá, fica apenas esta dica: nunca se esqueçam que para podermos progredir enquanto pessoas, devemos ser corretos, honestos, humildes e trabalhadores. Só com empenho, dedicação, sacrifício e muita resiliência se consegue ir mais além. O tio cá estará para vos ajudar a caminhar e a potencializar em vós o gosto pela música enquanto arte.

A todos os meus colegas dos vários grupos de trabalho criados no âmbito do mestrado, muito obrigado por me possibilitarem trabalhar, partilhar e aprender convosco. Vocês são incríveis.

Por último, gostaria de agradecer a todos os professores da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco pelo vosso profissionalismo, cuidado, apoio, atenção e compreensão. Muito obrigado por contribuírem para o meu desenvolvimento académico e profissional e muito obrigado pelo vosso apoio numa das fases mais difíceis da minha vida pessoal.

Gratidão, certamente será a palavra que melhor define o meu sentido de agradecimento para todos aqueles que me têm ajudado a continuar a acreditar que é possível fazer algo em prol do ensino da música no nosso país e não só. Bem hajam!

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Luísa Correia, pelo acompanhamento dedicado e pelo apoio constante ao longo de todo o meu percurso académico, iniciado ainda na licenciatura. A sua disponibilidade, exigência e sentido de orientação foram determinantes para a concretização deste trabalho. Ao longo deste percurso, destacou-se não apenas pelo rigor científico, mas também pela capacidade de motivar e encorajar, mesmo nos momentos mais exigentes, contribuindo de forma decisiva para a superação de dificuldades e para a conclusão deste ciclo de estudos com sucesso.

Importa ainda sublinhar a relevância do primeiro contacto estabelecido no contexto da minha candidatura à Escola Superior de Artes Aplicadas, momento a partir do qual se iniciou um acompanhamento contínuo, marcado pela confiança e pelo incentivo ao desenvolvimento académico. Para além do seu papel enquanto docente e orientadora, reconheço na Professora Doutora Luísa Correia uma referência humana, cuja dedicação e sensibilidade tiveram um impacto significativo no meu percurso.

Fica, assim, expresso o meu sincero reconhecimento e gratidão.

Gostaria de expressar um agradecimento à direção pedagógica da Escola de Artes do Norte Alentejano, na pessoa do seu diretor pedagógico Jorge Gargaté, pela autorização da realização da minha prática de ensino supervisionada no ano letivo 22/ 23.

Um segundo agradecimento e não menos importante, é dirigido à Federação de Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre, na pessoa do seu presidente de direção Miguel Baptista, por terem acedido ao meu desafio de permitir a implementação e desenvolvimento do meu projeto de investigação, com um dos seus projetos artísticos: a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, atualmente denominada por Orquestra Juvenil do Alto Alentejo.

Em seguida, expresso o meu agradecimento aos colegas fundadores da associação cultural Riba´Tagus Music Studium, principalmente pela ousadia de criar uma associação de cariz musical num século de transformação global e plena, privilegiando o *net working*, em prol da educação musical como um todo, aludindo à vertente performativa, formativa e à intervenção comunitária. Esta associação nasceu no seguimento de dois trabalhos realizados no âmbito das unidades curriculares de Didática da Música de Conjunto 1 e 2.

Um agradecimento sentido a todos os colegas, alunos, famílias, entusiastas e apoiantes do projeto Primeira Aula de Música. Apesar de ser um projeto pessoal, o mesmo, passou de um sonho a uma realidade, tendo contribuído para o alargamento do meu campo de visão sobre as várias possibilidades e contextos do estado da arte da Educação Musical, principalmente, na sua dimensão informal e o impacto que a mesma exerce num contexto familiar e comunitário.

Seguindo os agradecimentos e não querendo ser injusto com ninguém, gostaria de agradecer o incentivo, apoio e as constantes “injeções motivacionais, como reforço do acreditar”, promovidos pela professora Ana Margarida Pinto Basto. Mais do que uma professora (no âmbito da minha licenciatura em professores do ensino básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria), uma amiga que muito tem ajudado ao longo do meu percurso artístico e profissional. Muito obrigado por ter acreditado, professora Margarida!

No domínio mais familiar, gostaria de expressar os meus agradecimentos aos primos Zé Manel e Lígia, porquê? Bem, quando estudava no Conservatório Regional de Tomar, várias foram as boleias que o Zé Manel me facultou e durante as mesmas a música sempre foi tema central. Foi durante uma destas viagens, por exemplo, que fiquei a conhecer um álbum que me fascinou e ainda hoje me fascina: *Yani at acrópole.* A prima Lígia, bem, considero-a como a minha madrinha verdadeira, pois, sempre me incentivou a trabalhar, a evoluir e a estudar. Grandes tertúlias no 7º andar da torre habitacional e mais “recentemente”, no Tapadão de Alferrarede. Ainda no contexto familiar, um agradecimento muito especial à prima *Lena Gal* (nome artístico e identificativo na qualidade de pintora), principalmente, por me fazer ver que ainda é possível sermos felizes através da arte. Muito obrigado pelo teu incentivo constante, extensível ao primo João Victória (um homem das forças armadas, mas, dotado de uma sensibilidade ímpar, não fosse o vale de horta um dos nossos refúgios naturais e terapêuticos). No campo das amizades de longa duração, há um grande amigo de longa data, músico de excelência, um irmão mais velho (o Ricardo Rebelo), que sempre me incentivou no domínio da composição musical e não só, também noutros domínios da minha vida com o forte impacto no meu desenvolvimento pessoal.

Ainda no domínio pessoal, não posso desconsiderar o meu braço direito, a minha mulher, a qual me incentiva a lutar pelo meu desenvolvimento pessoal a cada dia. Surgiste na minha vida, numa altura crucial. Muito obrigada, Yusimi.

Considero que um dos tesouros mais preciosos na essência humana será sempre o agradecimento genuíno e altruísta. O mostrarmos gratidão pelas inúmeras bênçãos que recebemos irá alimentar a nossa felicidade sem qualquer sombra de dúvida em toda a nossa plenitude.

Resumo

O presente relatório está dividido em duas partes.

A primeira parte contempla a atividade desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada na Escola de Artes do Norte Alentejano, integrando todo o trabalho afeto ao estágio profissional realizado no ano letivo 22/ 23, no âmbito da lecionação das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto.

A segunda parte é dedicada ao projeto de investigação desenvolvido na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, no qual se procura analisar e refletir sobre o impacto da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística do agrupamento alvo de investigação.

Ao longo do estudo de investigação procura-se entender qual poderá ser o contributo da pedagogia musical ativa para uma leitura visual musical à primeira vista mais profícua. Pretende-se perceber se as bandas filarmónicas, em Portugal, adotam metodologias e técnicas de ensaio, procurando visar uma leitura visual musical eficaz. Procura-se conhecer o testemunho, de acordo com a temática em investigação, de vários profissionais (professores, maestros, monitores), os quais, desenvolvam a sua atividade de lecionação no domínio da música de conjunto de sopros, em diferentes contextos educativos nomeadamente: escolas de música de bandas filarmónicas, conservatórios, academias, acerca da pertinência do uso ou não de um método de banda. Procurar entender se a adoção e consequente aplicabilidade de um método de banda, poderá ou não influir no grau de desenvolvimento do processo de leitura visual musical à primeira vista, bem como a adoção de repertório específico para os primeiros níveis de aprendizagem musical de conjunto. Pretende-se ainda, através deste estudo de investigação, aferir o grau de compreensão dos alunos ao nível da compreensão e a aplicação dos demais conceitos teóricos afetos à leitura visual musical à primeira vista, refletindo-se nas demais situações performativas coletivas, como são o caso de ensaios e concertos.

Palavras chave

Formação Musical, leitura visual musical à primeira vista, filarmónica, discriminação auditiva, competências auditivas e audiação.

Abstract

The present report is divided in two parts.

The first part addresses the activities developed within the scope of the supervised teaching practice carried out at the Escola de Artes do Norte Alentejano, encompassing all work related to the professional internship undertaken during the 2022/23 academic year, within the teaching of the subjects *Music Theory* and *Ensemble Class*.

The second part is dedicated to the research project developed at the Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, which aims to analyse and reflect on the impact of *musical sight-reading* on the artistic proficiency of the ensemble targeted by the study.

Throughout the research project, the study seeks to understand the potential contribution of *active music pedagogy* to a more effective development of musical sight-reading skills. It aims to determine whether *community bands* in Portugal adopt pedagogical methodologies and rehearsal techniques specifically oriented towards the development of effective musical sight-reading.

The research also seeks to gather professional perspectives, within the scope of the research topic, from various practitioners (teachers, conductors and instructors) who carry out their teaching activities in the field of *wind ensemble music* across different educational contexts, namely community band music schools, conservatoires and music academies, regarding the relevance of adopting—or not adopting—a band method.

Furthermore, the study aims to understand whether the adoption and subsequent application of a band method may influence the level of development of musical sight-reading, as well as the use of specific pedagogical repertoire for the initial stages of ensemble music learning.

Finally, this research seeks to assess students level of understanding and application of theoretical concepts related to musical sight-reading, and how these are reflected in other *collective performance contexts*, such as rehearsals and concerts.

Keywords

Music sight-reading at first sight, music theory, junior band, aural skills discrimination, listening skills, and audiation.

Índice geral

Composição do júri III
Dedicatória V
Agradecimentos VII
Resumo IX
Palavras chave IX
Abstract XI
Keywords XI
Índice geral XIII
Índice de figuras XIX
Lista de tabelas XXIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos XXVII

INTRODUÇÃO GERAL 1

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 3

1. Introdução 5

2. Contextualização Sociocultural e Geográfica da Cidade de Portalegre 7
2.1. Enquadramento geográfico 7
2.2. Evolução histórica e identidade sociocultural 8
2.3. Património imaterial e práticas musicais locais 8
2.4. Relevância do contexto para o ensino de música 9
2.5. Síntese 9
2.6. Contextualização educativa no concelho de Portalegre 10
2.7. Implicações para o ensino de música e banda 11
2.8. Caraterização da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA) 11
2.8.1. Identificação Institucional e Missão 11
2.8.2. Histórico e Evolução 12
2.8.3. Estrutura Organizacional e Oferta Educativa 13
2.8.4. Recursos Humanos e População Escolar (2023) 14
2.8.5. Envolvimento Cultural e Comunitário 14
2.8.6. Síntese 14

2.8.7. Matriz curricular da escola Artes do Norte Alentejano 15
2.8.8. Critérios gerais de avaliação 16
2.8.9. Critérios Gerais de Avaliação para os Cursos Básicos e Secundários em Regime Articulado e Supletivo 16
2.8.10. Instrumentos usados no decorrer do processo de avaliação 18
2.8.11. Níveis de classificação atribuídos como resultado da avaliação sumativa do curso básico de música 18
2.8.12. Avaliação sumativa no final de cada período 19
2.8.13. Provas globais do Curso Básico de Música 19
2.8.14. Legislação referente ao processo de avaliação 19

3. Prática de ensino supervisionada referente à lecionação da disciplina de Formação Musical 21
3.1. Caracterização da turma de Formação Musical 21
3.2. Critérios de avaliação da área disciplinar de Formação Musical para o 2.º grau 22
3.3. Cronograma de aulas lecionadas na disciplina de Formação Musical no domínio da prática de ensino supervisionada 23
3.4. Seleção de planificações referentes à lecionação de aulas de Formação Musical no âmbito da prática de ensino supervisionada 29
3.5. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 31, 32 e 33 35
3.6. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 49, 50 e 61 46
3.7. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 61, 62 e 63 57

4. Prática de ensino supervisionada referente à lecionação da disciplina de Classe de Conjunto 61
4.1. Caracterização da turma de Classe de Conjunto 61
4.2. Conteúdos programáticos referentes à área disciplinar de Classe de Conjunto 62
4.2.1. Prática vocal 62
4.2.2. Prática instrumental 62
4.3. Critérios de avaliação da área disciplinar de Classe de Conjunto 63
4.4. Cronograma de aulas lecionadas na disciplina de Classe de Conjunto no domínio da Prática de ensino supervisionada 64
4.5. Repertório utilizado no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto no ano letivo 22/23 67

4.6. Referências bibliográficas utilizadas no âmbito da lecionação da disciplina de Classe de Conjunto no decurso da prática de ensino supervisionada..... 68

4.7. Seleção de planificações referentes à lecionação das aulas de Classe de Conjunto no âmbito da prática de ensino supervisionada..... 68

4.8. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 17 e 18..... 71

4.9. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 29 e 30..... 75

4.10. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 33 e 34..... 80

5. Reflexão Final sobre o Grau de Importância da Prática de Ensino Supervisionada..... 83

5.1. Pontos Fortes 83

5.2. Pontos Fracos..... 84

5.3. Oportunidades 84

5.4. Alertas..... 85

5.5. Considerações Finais 85

PARTE II – A LEITURA VISUAL MUSICAL À PRIMEIRA VISTA NA PROFICIÊNCIA ARTÍSTICA DA FILARMÓNICA INFANTIL DO NORTE ALENTEJANO..... 89

1. Introdução 91

2. Problemática e objetivos de estudo..... 97

3. Fundamentação teórica..... 99

3.1. Terminologia e diferenças..... 99

3.2. Perspetivas internacionais sobre ensino e avaliação 100

3.3. A leitura visual musical à primeira vista enquanto competência cognitiva complexa 100

3.4. Implicações pedagógicas gerais..... 101

3.5. Relevância para o ensino de música em bandas filarmónicas 102

3.6. O ritmo como eixo estruturador da leitura musical..... 103

3.7. Estratégias pedagógicas centradas no ritmo 104

3.8. Relações entre ritmo e outros domínios cognitivos 106

3.8.1. Ritmo e linguagem 106

3.8.2. Ritmo e memória 107
3.8.3. Ritmo, atenção e funções executivas 107
3.8.4. Ritmo e coordenação motora 107
3.9. Implicações educativas 108
3.10. O ritmo em contexto de banda filarmónica 108
3.11. O ensino tradicional da música nas bandas filarmónicas portuguesas .. 110
3.12. Evolução histórica do ensino de música nas bandas filarmónicas 110
3.13. Estrutura e métodos pedagógicos do ensino tradicional 111
3.14. Limitações do ensino tradicional 113
3.15. Evoluções e desigualdades regionais 113
3.16. Comparação internacional 114
3.17. Síntese crítica 115
3.18 A Pedagogia Musical Ativa para o ensino de música nas escolas de música de bandas filarmónicas 115
3.18.1. Introdução: princípios da pedagogia musical ativa 115
3.18.2. Movimento internacional da pedagogia ativa 116
3.19. Principais abordagens em torno da pedagogia musical ativa 116
3.19.1. Zoltán Kodály 116
3.19.2. Carl Orff 117
3.19.3. Shinichi Suzuki 117
3.19.4. Edwin Gordon 118
3.20. Pedagogia musical ativa e a sua aplicação prática na leitura visual musical à primeira vista 119
3.21. Ensino tradicional de música em contraponto com o ensino de música assente na Pedagogia musical ativa 119
3.22. A implicação prática das metodologias ativas no ensino de música em escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas 122
3.23. Síntese crítica 122
3.24. O impacto da Autorregulação da Aprendizagem Musical para o ensino de música em banda 123
3.24.1. Introdução ao conceito de autorregulação 123
3.24.2. Modelos teóricos de autorregulação 123
3.24.3. Autorregulação da aprendizagem face ao estudo de música 124
3.24.4. Estratégias de autorregulação musical 124
3.24.5. Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas 125

3.24.6. A influência da autorregulação da aprendizagem no estudo da música face a metodologias mais tradicionalistas 125
3.24.7. Síntese crítica 127
3.25. Investigação em Portugal 128
3.25.1. A investigação em educação musical em Portugal 128
3.25.2. Contributos de Graça Boal-Palheiros 128
3.25.3. Contributos de Graça Mota 129
3.25.4. Contributos de Pedro Marquês de Sousa 129
3.25.5. A autorregulação da aprendizagem musical na perspetiva de Sousa (2017) 131
3.25.6. Sousa e a leitura visual musical à primeira vista 131
3.25.7. Sousa e as pedagogias ativas 132
3.26. Comparações nas investigações das autoras Boal-Palheiros, Mota e Sousa 132
3.27. Síntese crítica 133

4. Plano de investigação e metodologia 135
4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados 136
4.1.1. Observação participante 136
4.1.2. Registos audiovisuais 140
4.1.3. Inquéritos por questionário 141
4.1.3.1. Aos profissionais 142
4.1.3.2. Aos jovens músicos 144
4.1.4. *Focus group* 145
4.2. Os participantes na investigação 148
4.2.1. Caracterização do contexto pedagógico das bandas juvenis 148
4.2.2. Jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano 149
4.2.3. Profissionais do ensino de música em banda. 153
4.2.4. Participantes no *focus group* 155
4.3. Reflexividade do investigador 156
4.4. Considerações éticas 157
4.5. Procedimentos da investigação 158
4.6. Rigor metodológico 161

5. Análise e discussão de resultados 163
5.1. Análise das grelhas de observação dos ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano 164
5.2. Análise dos questionários abertos dirigidos aos profissionais do ensino de música..... 167
5.3. Análise dos questionários dirigidos aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano..... 208
5.4. Análise dos resultados obtidos com a realização do *focus group*..... 224
5.5. Triangulação dos resultados..... 227
5.5.1. Importância da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística..... 228
5.5.2. Metodologias pedagógicas e estratégias de aprendizagem..... 229
5.5.3. Obstáculos à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista..... 230
5.5.4. Impacto da prática pedagógica na evolução artística..... 231
5.5.5. A influência do contexto organizacional 232
5.6. Síntese interpretativa final..... 234

6. Conclusão..... 237

BIBLIOGRAFIA..... 241

ANEXOS..... 249
A. Anexos relacionados com a prática de ensino supervisionada..... 251
B. Anexos relacionados com a investigação científica 421
C. Anexos metodológicos e éticos..... 539
D. Anexos de triangulação metodológica 541

Índice de figuras

Figura 1 — Mapa do concelho de Portalegre. Fonte: Geneall. (s.d.). Mapa das freguesias de Portalegre [Mapa]. https://geneall.net/pt/mapa/195/portalegre/ 7

Figura 2 — Número de estabelecimentos de ensino por nível de ensino (2011–2021). Fonte: Câmara Municipal de Portalegre (2023a). 10

Figura 3 — Escadaria e portal renascentista da Escola de Artes do Norte Alentejano (antigo edifício da Misericórdia). Fonte: Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (SIPA), Registo IPA n.º 00006566.. 12

Figura 4 — Número de anos de experiência musical dos jovens músicos participantes no estudo. 151

Figura 5 — A frequência aos ensaios da banda juvenil ou filarmónica. 151

Figura 6 — Tempo dedicado ao estudo individual semanal. 152

Figura 7 — Início do percurso profissional numa banda filarmónica. 153

Figura 8 — Função principal atual dos profissionais participantes no estudo. .. 154

Figura 9 — Formação académica dos profissionais de música participantes na investigação 154

Figura 10 — Referência ao número de anos, dos profissionais, face à sua atuação didática e artística com bandas juvenis. 155

Figura 11 — Eficácia pedagógico - musical por ensaio. Percentagem de itens classificados como: eficaz e não eficaz; para um total de 19 itens avaliados em cada ensaio. 165

Figura 12 — Contextos de iniciação do percurso musical dos profissionais participantes no estudo. 168

Figura 13 — Crenças e atitudes acerca da leitura visual musical à primeira vista. 169

Figura 14 — Número de sessões dedicadas à leitura visual musical à primeira vista. 171

Figura 15 — Principais obstáculos identificados pelos profissionais relativamente à implementação da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda filarmónica. 172

Figura 16 — Metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa mais valorizadas e utilizadas pelos profissionais em ensino de música. 175

Figura 17 — Estratégias pedagógicas específicas utilizadas pelos profissionais participantes no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. 178

Figura 18 — Práticas de ensaio consideradas mais favoráveis pelos profissionais participantes para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. 182

Figura 19 — Instrumentos de avaliação usados pelos profissionais participantes no acompanhamento do desenvolvimento musical em contexto de banda juvenil. 186

Figura 20 — Critérios de avaliação mais valorizados pelos profissionais participantes no acompanhamento da proficiência artística e performativa em contexto de banda juvenil. 188

Figura 21 — Principais obstáculos, identificados pelos profissionais, para o ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. 191

Figura 22 — Principais obstáculos identificados pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento do ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. 193

Figura 23 — Recursos considerados mais relevantes pelos profissionais participantes para o desenvolvimento de um ensino de música mais profícuo nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. 194

Figura 24 — Evolução observada pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento musical das bandas juvenis nos últimos 12 meses. 196

Figura 25 — Tempo de experiência dos jovens músicos participantes na prática do instrumento musical. 209

Figura 26 — Frequência de participação dos jovens músicos nos ensaios de banda juvenil ou banda filarmónica. 210

Figura 27 — Tempo dedicado pelos jovens músicos ao estudo individual semanal do instrumento musical. 211

Figura 28 — A autoeficácia dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em leitura visual musical à primeira vista. 213

Figura 29 — Dificuldades diagnosticadas pelos jovens músicos na leitura visual musical à primeira vista. 214

Figura 30 — Estratégias utilizadas pelos jovens músicos para realizar a leitura visual musical à primeira vista. 216

Figura 31 — Estratégias, recursos e práticas de ensaio, facilitadores do desempenho artístico dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano 217

Figura 32 — Principais obstáculos identificados pelos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano relativamente à leitura visual musical à primeira vista e ao desempenho artístico em contexto de banda juvenil. 219

Figura 33 — Impacto percecionado pelos jovens músicos da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da banda juvenil. 220

Lista de tabelas

Tabela 1 — Oferta educativa em 2023, da Escola de Artes do Norte Alentejano. 13

Tabela 2 — Critérios gerais de avaliação referentes à disciplina de Formação Musical. 17

Tabela 3 — Critérios gerais de avaliação referentes à disciplina de Classe de Conjunto. 17

Tabela 4 — Correspondência entre percentagens, menções qualitativas e níveis atribuídos. 18

Tabela 5 — Critérios de avaliação referentes às disciplinas da componente teórica onde se insere a área disciplinar de Formação Musical. 22

Tabela 6 — Cronograma de aulas lecionadas e observadas no âmbito da prática de ensino supervisionada. 23

Tabela 7 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 31, 32 e 33. 30

Tabela 8 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 49, 50 e 51. 39

Tabela 9 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 61, 62 e 63. 50

Tabela 10 — Domínios de avaliação contínua e percentagem atribuída. 63

Tabela 11 — Competências específicas da área disciplinar de Classe de Conjunto. 64

Tabela 12 — Cronograma de aulas lecionadas no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto. 65

Tabela 13 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 17 e 18. 69

Tabela 14 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 29 e 30. 73

Tabela 15 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 33 e 34. 77

Tabela 16 — Evolução histórica do ensino de música nas bandas filarmónicas em Portugal. 110

Tabela 17 — Metodologias pedagógicas tradicionais vs. Metodologias pedagógicas inovadoras. 112

Tabela 18 — Avaliação em bandas: Portugal vs. Práticas internacionais. 114

Tabela 19 — Abordagens didáticas da pedagogia musical ativa e a sua aplicação prática ao ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas. . 118

Tabela 20 — Descrição comparativa entre as abordagens pedagógicas tradicionalistas para o ensino de música em banda e a ação didática dos princípios pedagógicos ativos, visando um ensino de música em banda, proficiente. 121

Tabela 21 — O impacto da autorregulação na aprendizagem musical em contraste com a sua ausência. 127

Tabela 22 — As comparações práticas entre autores. 133

Tabela 23 — Observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. 138

Tabela 24 — Inquérito aplicado aos profissionais: professores, maestros, monitores de escolas de música de bandas filarmónicas. 142

Tabela 25 — Inquérito aplicado aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. 144

Tabela 26 — Dinâmica implementada no focus group. 146

Tabela 27 — Bandas filarmónicas representadas na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano 150

Tabela 28 — Os participantes da investigação. 156

Tabela 29 — Plano de trabalho para a implementação das estratégias pedagógicas, visando a leitura visual musical à primeira vista com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. 159

Tabela 30 — Calendarização dos ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano no âmbito da investigação. 160

Tabela 31 — Análise categorial das respostas abertas relativas às crenças e atitudes acerca da leitura visual musical à primeira vista. 170

Tabela 32 — Análise categorial das respostas abertas relativas aos obstáculos sentidos na implementação da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. 174

Tabela 33 — Análise categorial das respostas abertas relativas às metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa utilizadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. 177

Tabela 34 — Análise categorial das respostas abertas relativas às estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. 180

Tabela 35 — Análise categorial das respostas abertas relativas às práticas de ensaio utilizadas no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. 184

Tabela 36 — Análise categorial das respostas abertas relativas aos critérios de avaliação mais valorizados em contexto de banda juvenil. 189

Tabela 37 — Análise categorial das respostas abertas relativas às boas práticas pedagógicas adaptadas ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em banda juvenil. 198

Tabela 38 — Análise categorial das respostas abertas relativas às rotinas de leitura visual musical à primeira vista implementadas em banda juvenil. 200

Tabela 39 — Análise categorial das respostas abertas relativas a peças e exercícios associados à evolução artística visível em banda juvenil. 202

Tabela 40 — Análise categorial das respostas abertas relativas às necessidades formativas e recursos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística. 204

Tabela 41 — Análise categorial das respostas abertas relativas a sugestões para escolas de música de bandas filarmónicas que iniciam trabalho sistemático de leitura visual musical à primeira vista. 206

Tabela 42 — Análise categorial das respostas abertas relativas a práticas de ensaio e estudo associadas à melhoria da leitura visual musical à primeira vista e da performance em banda juvenil. 222

Tabela 43 — Categorias emergentes da análise categorial do *focus group.* 224

Tabela 44 — Matriz de triangulação dos resultados da investigação. 232

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

FINA — Filarmónica infantil do norte alentejano

EANA — Escola de Artes do norte alentejano

GAAF — Gabinete de apoio ao aluno e à família

EFA — Educação e formação de adultos

DGEEC — Direção-geral de estatísticas de educação e ciência

ES — Escola secundária

Nº — número

Vs — versus

INTRODUÇÃO GERAL

O presente documento encontra-se organizado em duas partes. A primeira refere-se a um conjunto de documentos originários do meu dossier de estágio, tendo sido desenvolvido no âmbito da unidade curricular prática de ensino supervisionada, a qual, integra o currículo do mestrado em ensino de música, conferindo especialização para as áreas de Formação Musical e Música de conjunto. O estágio que integra a unidade curricular da prática de ensino supervisionada foi realizado na Escola de Artes do Norte Alentejano, situada na cidade de Portalegre. A prática letiva inerente à realização do estágio foi efetuada com uma turma de 2.º grau do regime supletivo nas disciplinas de Formação Musical e Música de Conjunto.

No seguimento da apresentação da primeira parte do documento, no que concerne ao dossier de estágio, tais serão apresentados em quatro tópicos, designadamente: contextualização sociocultural e geográfica da cidade de Portalegre; a caracterização da Escola de Artes do Norte Alentejano; a apresentação dos critérios gerais de avaliação; e a prática de ensino propriamente dita, sendo esta desenvolvida no domínio das disciplinas de Formação Musical e Música de conjunto. No que se refere à prática de ensino desenvolvida no estágio começo por apresentar uma caracterização da turma que serviu de base à minha prática letiva na qualidade de estagiário, seguindo-se uma exposição da programação anual referente ao plano de aulas lecionadas aplicado a ambas as disciplinas lecionadas, apresento ainda as aprendizagens essenciais referentes ao 2.º grau da disciplina de Formação Musical e os conteúdos programáticos desenvolvidos na disciplina de Classe de Conjunto. Para concluir a secção, apresento também uma seleção de planificações e reflexões das aulas lecionadas para ambas as disciplinas no decorrer do ano letivo. Como anexos à primeira parte do presente documento apresento vários recursos utilizados, sob o formato digital, tais como: fichas de apoio às aulas de Formação Musical, partituras e *links* referentes a gravações efetuadas no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto. Os recursos utilizados na caracterização da turma, bem como elementos de avaliação diagnóstica passíveis de serem encontrados no capítulo referente aos anexos.

A primeira parte do relatório de estágio será finalizada com a apresentação de uma reflexão crítica afeta à minha prática de ensino, sendo efetuada uma análise ao meu processo evolutivo enquanto professor estagiário, no decurso do ano letivo, nas disciplinas de Formação Musical e Música de conjunto.

A segunda parte do relatório é dedicada ao desenvolvimento do projeto de investigação realizado no âmbito do mestrado em ensino de música, centrado na análise do impacto da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística de uma banda de música juvenil. Este estudo foi desenvolvido na

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano e procura compreender de que forma diferentes abordagens pedagógicas e estratégias de ensaio podem contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura musical em contexto de prática instrumental coletiva, designadamente em banda de música. A pertinência desta investigação fundamenta-se na relevância que a literatura científica atribui à leitura visual musical à primeira vista enquanto competência central no desenvolvimento da literacia musical e da autonomia interpretativa dos músicos instrumentistas (Lehmann & McArthur, 2002; McPherson, 1994; Sloboda, 1985). Diversos estudos têm demonstrado que a capacidade de leitura visual musical à primeira vista constitui um dos indicadores mais significativos da proficiência musical, estando associada ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas que envolvem a perceção auditiva, a antecipação motora, o processamento visual e a memória musical.

Paralelamente, autores como Gordon (2007) sublinham a importância do desenvolvimento da audiação no processo de aprendizagem musical, destacando a necessidade de existirem práticas pedagógicas que promovam a compreensão musical antes da execução instrumental. Neste sentido, a integração de estratégias pedagógicas ativas e de práticas sistemáticas de leitura musical em contexto de banda podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão musical e da fluência interpretativa dos jovens instrumentistas.

A investigação integra uma análise sistemática das práticas pedagógicas relacionadas com a leitura visual musical à primeira vista no contexto das escolas de música das bandas filarmónicas em Portugal, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos por questionário dirigidos a profissionais em ensino de música, questionários aplicados aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, participantes no estudo, realização de um *focus group* e observação sistemática das práticas de ensaio com registo em grelhas de observação. A partir desta abordagem metodológica procura-se compreender de que forma as práticas pedagógicas adotadas no contexto das escolas de música das bandas filarmónicas podem favorecer o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e, consequentemente contribuir para o aumento da proficiência artística das bandas juvenis[1].

Deste modo, o estudo pretende contribuir para uma reflexão fundamentada sobre práticas pedagógicas eficazes no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de ensino coletivo instrumental[2], particularmente no universo das bandas filarmónicas portuguesas, cuja relevância histórica, cultural e educativa tem sido amplamente reconhecida no panorama musical e formativo nacional.

[1] Agrupamentos que existem na estrutura curricular de música das bandas filarmónicas em Portugal.

[2] Banda de música.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Introdução

A primeira parte deste relatório de estágio contempla a atividade desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada na Escola de Artes do Norte Alentejano, integrando todo o trabalho afeto ao estágio profissional realizado no ano letivo 22/ 23, no âmbito da lecionação das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto.

Está dividida em quatro tópicos: contextualização sociocultural e geográfica da cidade de Portalegre; a caracterização da Escola de Artes do Norte Alentejano; a apresentação dos critérios gerais de avaliação; e a prática ensino propriamente dita, sendo esta desenvolvida no domínio das disciplinas de Formação Musical e Música de Conjunto.

No final, far-se-á uma reflexão crítica sobre a prática de ensino na experiência do autor, analisando-se o seu desenvolvimento enquanto professor estagiário, no decurso do ano letivo, nas disciplinas de Formação Musical e Música de Conjunto.

2. Contextualização Sociocultural e Geográfica da Cidade de Portalegre

A cidade de Portalegre constitui um território singular no contexto do interior alentejano, com características geográficas, socioculturais e patrimoniais que a tornam um espaço de relevante interesse para o estudo do ensino da música em comunidades locais e bandas filarmónicas. Situada no distrito homónimo, Portalegre (Figura 1) integra a sub-região do Alto Alentejo, limitando a norte com os concelhos de Marvão e Castelo de Vide, a sul com o concelho de Monforte, a leste com Espanha e a Oeste com o concelho do Crato. O concelho possui aproximadamente 26 mil habitantes, registando uma tendência demográfica decrescente nas últimas décadas, comum a muitas regiões do interior do país (Câmara Municipal de Portalegre, 2023c).



Figura 1 — Mapa do concelho de Portalegre. Fonte: Geneall. (s.d.). Mapa das freguesias de Portalegre [Mapa]. https://geneall.net/pt/mapa/195/portalegre/

2.1. Enquadramento geográfico

Localizada a 600 metros de altitude, Portalegre estende-se na encosta da Serra de São Mamede, inserida no Parque Natural da Serra de São Mamede, o qual confere à cidade uma paisagem de excecional valor ecológico e ambiental. Esta posição geográfica confere-lhe um microclima mais fresco e húmido do que o restante território alentejano, permitindo a coexistência de espécies vegetais

atlânticas e mediterrânicas. O relevo acidentado, as formações quartzíticas e a vegetação densa contrastam com as planícies circundantes, criando um cenário de transição geográfica e ambiental entre o Alentejo e as Beiras.

A morfologia do território e a sua riqueza natural influenciaram o desenvolvimento histórico da cidade e a sua economia, marcada, desde cedo, pela atividade agrícola e pastoril, pela exploração de recursos naturais e, mais tarde, pela indústria têxtil e de lanifícios (Câmara Municipal de Portalegre, 2024).

2.2. Evolução histórica e identidade sociocultural

A cidade de Portalegre foi fundada no século XII e elevada a cidade em 1550, Portalegre conheceu um notável desenvolvimento durante os séculos XVII e XVIII, destacando-se como centro industrial têxtil e de produção de tapeçarias, atividade que perdurou até ao século XX.

A tapeçaria de Portalegre, com a sua técnica singular conhecida como “ponto de Portalegre”, constitui um dos principais símbolos da identidade local e do seu património imaterial, sendo atualmente preservada e divulgada pelo Museu da Tapeçaria de Portalegre – Guy Fino (Câmara Municipal de Portalegre, 2023b). Paralelamente, o Centro Histórico, com as suas casas senhoriais, conventos e igrejas de estilos manuelino, renascentista e barroco, reflete uma herança arquitetónica e espiritual de grande valor cultural.

No plano das práticas culturais contemporâneas, o distrito de Portalegre mantém uma dinâmica associativa e comunitária significativa, visível nas suas bandas filarmónicas, grupos corais, escolas de música e iniciativas culturais ligadas à Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), às associações recreativas locais e aos projetos culturais do município. Esta vitalidade cultural contribui para a preservação de tradições musicais e para a formação artística das gerações vindouras.

2.3. Património imaterial e práticas musicais locais

O património cultural de Portalegre é marcado por uma forte presença de música tradicional alentejana, cantares populares e festividades religiosas que combinam manifestações musicais e rituais de comunidade (Câmara Municipal de Portalegre, 2024). A herança conventual, refletida na doçaria e nas celebrações religiosas, alia-se a uma cultura de sociabilidade e de pertença que continua a ter nas bandas filarmónicas um pilar essencial de coesão social e transmissão cultural.

As bandas de música locais, tal como sucede em grande parte do país, desempenham um papel relevante na formação de jovens músicos e na dinamização da vida cultural. A sua ação pedagógica, muitas vezes desenvolvida por maestros e professores com forte ligação ao território, constitui um exemplo paradigmático de como a música comunitária pode ser simultaneamente um instrumento educativo, artístico e social.

Neste contexto, o ensino de música em Portalegre tanto em escolas do ensino básico e secundário como em conservatórios e associações, encontra condições propícias para explorar projetos interdisciplinares e práticas de banda escolar, que integram elementos da cultura local.

2.4. Relevância do contexto para o ensino de música

Do ponto de vista educativo, o contexto portalegrense permite articular o ensino da música com dimensões territoriais, patrimoniais e comunitárias. A presença de instituições culturais, o património histórico-artístico e a paisagem natural de forte carga simbólica favorecem a construção de práticas pedagógicas integradoras, nas quais a música serve de mediadora entre o passado e o presente, entre a comunidade e a escola.

Assim, o ensino da música em Portalegre pode contribuir não apenas para o desenvolvimento artístico individual, mas também para o reforço da identidade local e regional, para a preservação das tradições musicais e para a revitalização do tecido associativo. Estas dimensões tornam-se particularmente relevantes em contextos de despovoamento e envelhecimento demográfico, nos quais a música pode desempenhar um papel de coesão social, integração, inclusão e desenvolvimento sustentável.

2.5. Síntese

Em síntese, a cidade de Portalegre representa um microcosmo alentejano de transição e diversidade, onde a geografia serrana, o património industrial e a vitalidade cultural se articulam para formar um contexto sociocultural singular. Para o investigador em ensino de música, este território oferece um campo fértil para compreender como a educação musical em contexto comunitário pode reforçar o sentimento de pertença, estimular a criatividade e fomentar o diálogo entre tradição e inovação.

2.6. Contextualização educativa no concelho de Portalegre

A rede educativa de Portalegre demonstra um perfil característico dos territórios do interior: oferta pública dominante, alguma redução da capilaridade na educação de base ao longo da última década e estabilidade no 2.º/3.º ciclos e secundário (Figura 2). Entre 2011 e 2021, o concelho reduziu estabelecimentos no pré-escolar (19→16) e 1.º ciclo (13→10), mantendo constantes os números no 2.º ciclo (2), 3.º ciclo (3) e secundário (3). Esta tendência alinha-se com dinâmicas demográficas e de reorganização da rede escolar observadas no interior alentejano (Câmara Municipal de Portalegre, 2023a).

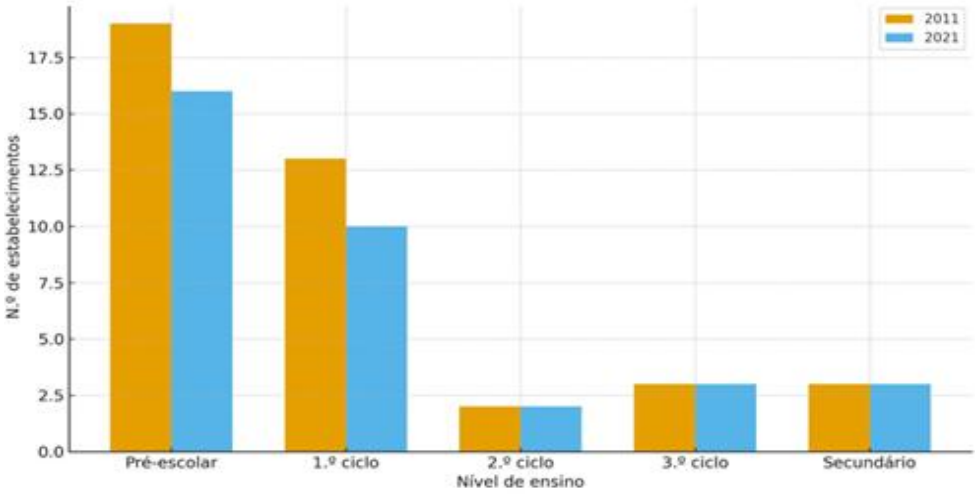


Figura 2 — Número de estabelecimentos de ensino por nível de ensino (2011–2021). Fonte: Câmara Municipal de Portalegre (2023a).

No ano letivo 2022/23, os dados locais reportam:

- Pré-escolar: 312 crianças em estabelecimentos públicos e 236 em privados (total ≈548; capacidade privada 263).
- 1.º ciclo: 811 alunos.
- 2.º+3.º ciclos: 1.098 alunos.
- Secundário: 1.003 alunos (ES Mouzinho da Silveira: 469 regular + 116 profissional; ES S. Lourenço: 370 regular + 48 EFA noturno).

Estes valores evidenciam massa crítica equilibrada entre 3.º ciclo e secundário, com peso do ensino profissional concentrado na ES Mouzinho da Silveira e oferta EFA na ES S. Lourenço (cm-portalegre.pt).

Em termos de infraestrutura e governação local, a rede estrutura-se em dois agrupamentos (Agrupamento de escolas José Régio e Agrupamento de escolas do Bonfim) e duas escolas secundárias, com GAAF ativos (apoio psicossocial e preventivo) e oferta noturna/EFA para qualificação de adultos — instrumentos relevantes para inclusão, retenção e reintegração educativa (cm-portalegre.pt).

No plano supraconcelhio, os painéis "Regiões em Números" da DGEEC[3] permitem enquadrar Portalegre no Alto Alentejo, fornecendo séries de alunos, estabelecimentos, resultados escolares e escolarização, úteis para comparações intermunicipais e leitura das assimetrias territoriais[4].

2.7. Implicações para o ensino de música e banda

1. A estabilidade do 3.º ciclo e secundário e a presença de via profissional criam condições para projetos de música de conjunto e parcerias escola–banda que articulem formação técnica, projetos performativos e orientação vocacional.

2. Os GAAF e a oferta EFA podem ser aliados na mediação comunitária e na captação de públicos não tradicionais (o regresso de adultos ao associativismo, jovens em risco/absentismo), reforçando o papel inclusivo da educação musical.
3. A rede pouco densa no 1.º ciclo e pré-escolar pede itinerâncias/extensão musical (clubes, iniciação instrumental, coros infantis) para mitigar dispersão geográfica e custos de acesso, alinhando com metas de sucesso e participação cultural.

2.8. Caraterização da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA)

2.8.1. Identificação Institucional e Missão

A Escola de Artes do Norte Alentejano (Figura 3), sediada em Portalegre, é uma instituição de ensino artístico especializado da música, de natureza privada e cooperativa, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade de utilidade pública.

[3] Direção-geral de estatísticas de educação e ciência.
[4] estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt+2estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt+2

É tutelada pelo Ministério da Educação, dispondo de autonomia pedagógica e administrativa.

A sua sede localiza-se no Largo da Misericórdia, 7300-092 Portalegre, no edifício reabilitado da antiga Igreja da Misericórdia (espaço emblemático do património histórico da cidade de Portalegre).

Com o objetivo de servir toda a região do Alto Alentejo, a EANA possui ainda polos descentralizados na cidade de Ponte de Sor e na vila de Sousel, integrados numa política de proximidade territorial e de democratização do acesso à Formação Musical.

A missão da EANA consiste em garantir o acesso equitativo ao ensino artístico especializado da música, promover a formação integral de jovens músicos, fomentar a excelência pedagógica, valorizando a cultura musical e patrimonial do território alentejano.



Figura 3 — Escadaria e portal renascentista da Escola de Artes do Norte Alentejano (antigo edifício da Misericórdia). Fonte: Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (SIPA), Registo IPA n.º 00006566..

2.8.2. Histórico e Evolução

A Escola de Artes do Norte Alentejano foi fundada em 1987 sob a denominação de Conservatório Regional de Portalegre, em resposta à ausência de oferta estruturada de ensino artístico no norte alentejano. Em 1994, obteve autorização definitiva do Ministério da Educação, consolidando a sua identidade institucional e instalando-se na antiga Igreja da Misericórdia, espaço cedido pela Santa Casa da misericórdia e adaptado a fins educativos.

No início do século XXI, a instituição iniciou uma política de descentralização educativa, criando polos em Ponte de Sor (2000) e Sousel (2007).

Essa expansão visou assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à Formação Musical em territórios de baixa densidade populacional, transformando a EANA num verdadeiro centro regional de ensino artístico.

Atualmente, a escola mantém uma rede articulada de formação artística, oferecendo um percurso de qualidade que se estende a várias faixas etárias e graus de ensino.

2.8.3. Estrutura Organizacional e Oferta Educativa

A Escola de Artes do Norte Alentejano possui uma Direção Pedagógica apoiada por um conselho pedagógico, com coordenações de polos responsáveis pela gestão local (Anexo A.1). O corpo docente é constituído por professores especializados de formação superior nas áreas de instrumento, canto, composição e Formação Musical.

A oferta educativa (Tabela 1) abrange o ensino articulado e supletivo do ensino artístico especializado da música, em parceria com escolas básicas e secundárias da região.

Tabela 1 — Oferta educativa em 2023, da Escola de Artes do Norte Alentejano.

Área	**Cursos/ disciplinas**	**Polos**
Classes de instrumento	Piano, Guitarra, Violino, Violoncelo, Flauta, Clarinete, Trompete, Saxofone, Percussão.	Portalegre, Ponte de Sor, Sousel.
Componente teórica	Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música.	Portalegre, Ponte de Sor, Sousel.
Música de conjunto	Orquestra, Coro e Música de Câmara.	Portalegre, Ponte de Sor. e Sousel.

A Escola de Artes do Norte Alentejano mantém ainda cursos de iniciação musical para crianças, formações livres e atividades extracurriculares (*workshops*, *masterclasses*, concertos didáticos) destinadas à comunidade.

2.8.4. Recursos Humanos e População Escolar (2023)

Em 2023, a escola contava com cerca de 45 docentes e aproximadamente 280 alunos distribuídos pelos três pólos. O polo de Portalegre concentra cerca de 60 % da população escolar, seguido de Ponte de Sor (25 %) e Sousel (15 %). A distribuição instrumental revela predominância dos instrumentos de sopro: clarinete, trompete, saxofone e flauta; refletindo a forte tradição associada às bandas filarmónicas do distrito.

A Escola de Artes do Norte Alentejano colabora regularmente com bandas filarmónicas do distrito, organizando estágios, concertos conjuntos e intercâmbios pedagógicos, o que reforça o elo entre a formação formal e a prática musical comunitária.

A escola mantém também projetos inclusivos e parcerias com autarquias, potenciando o acesso de jovens de contextos rurais à educação artística.

2.8.5. Envolvimento Cultural e Comunitário

A Escola de Artes do Norte Alentejano assume um papel ativo na dinamização cultural do Alto Alentejo, organizando concertos anuais, recitais, *masterclasses* e concursos internos, como o concurso de Interpretação Musical “José Raimundo”.

Estas atividades consolidam o papel da escola enquanto agente de coesão social, promotor de valores culturais e educativos, e espaço de encontro intergeracional. A sua ação contribui para a fixação de jovens talentos e para o revigoramento da vida musical no interior alentejano.

2.8.6. Síntese

A Escola de Artes do Norte Alentejano desempenha um papel estratégico na democratização do ensino artístico em territórios de baixa densidade populacional. A sua ação conjuga a formação técnica de qualidade com o serviço público de proximidade.

No contexto da investigação em ensino da música em banda, a EANA[5] constitui um exemplo paradigmático de integração entre educação formal e prática comunitária, articulando-se com bandas filarmónicas, conservatórios e escolas locais.

[5] Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA).

Funciona, portanto, como um laboratório territorial de inovação pedagógica, onde se observa o impacto da Formação Musical especializada na sustentabilidade cultural e na coesão social das comunidades do interior.

A existência desta instituição reforça a rede de ensino artístico em Portugal e demonstra como o investimento cultural descentralizado pode gerar valor educativo, social e artístico duradouro.

2.8.7. Matriz curricular da escola Artes do Norte Alentejano

A matriz curricular da Escola de Artes do Norte Alentejano (Anexo A.2) encontra-se organizada por ciclos de ensino, nomeadamente: curso livre; ensino pré-escolar; primeiro ciclo do ensino básico, o qual é correspondente aos cursos de iniciação musical; segundo e terceiro ciclos do ensino básico; e por último o ensino secundário. Cada ciclo de ensino possui o seu currículo de aprendizagem bem como a carga horária respetiva, a qual é atribuída para o funcionamento de cada área de aprendizagem que completa o currículo de estudos. Para o ensino pré-escolar, os alunos têm ao seu dispor uma aula de instrumento com periodicidade semanal com trinta minutos de duração. Para os alunos que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico (correspondente aos cursos de iniciação musical), os mesmos têm, com periodicidade semanal, a disciplina de Iniciação à Formação Musical, num período de quarenta e cinco minutos; fazendo igualmente parte do currículo, a disciplina de Classe de Conjunto com uma carga horária de quarenta e cinco minutos semanais; e a disciplina de instrumento, com cinquenta minutos semanais.

O segundo e terceiro ciclos do ensino básico, ambos apresentam a mesma estrutura curricular, da qual constam as seguintes disciplinas: Formação Musical, Classe de Conjunto e instrumento; apresentando a seguinte distribuição horária (similar tanto para o 1º, como para o 2.º grau); a disciplina de Formação Musical com cento e cinquenta minutos semanais; a disciplina de Classe de Conjunto com cem minutos semanais; e a disciplina de instrumento com cem minutos semanais. Acrescenta-se ainda que o terceiro ciclo do ensino básico apresenta uma estrutura curricular e respetiva distribuição horária similar a que é apresentada para o segundo ciclo do ensino básico.

Ao nível do ensino secundário e do curso supletivo, ambos apresentam a mesma estrutura curricular, da qual constam as seguintes disciplinas de: Formação Musical com uma periodicidade semanal de cem minutos; Análise e técnicas de composição, História e Cultura das Artes e Classe de Conjunto, ambas as disciplinas com uma periodicidade semanal de cento e cinquenta minutos. Para os alunos que frequentam o curso secundário de música em regime articulado, a carga horária da disciplina de instrumento é de cem minutos semanais. Para os alunos que frequentam o curso secundário de música em

regime supletivo, a carga horária da disciplina de instrumento é de cinquenta minutos semanais. A estrutura curricular do curso secundário de música apresenta ainda, como oferta educativa, uma disciplina de opção para os alunos que frequentam o 7º e o 8º grau respetivamente. A oferta educativa em regime de opção incide nas disciplinas de: instrumento de tecla; improvisação e acompanhamento.

2.8.8. Critérios gerais de avaliação

A avaliação é um ato contínuo o qual deverá privilegiar a diversidade de estratégias e dos 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.

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

No âmbito dos critérios gerais de avaliação para os cursos básicos e secundários em regime articulado e supletivo, a disciplina de Formação Musical (Tabela 2) apresenta uma estrutura avaliativa assente na avaliação contínua, distribuída por diferentes parâmetros que refletem tanto a dimensão comportamental como cognitiva dos alunos.

As atitudes e valores assumem um peso de 20%, valorizando aspetos como o empenho, a responsabilidade e a participação. A aquisição de conhecimentos, igualmente com 20%, incide sobre a compreensão teórica dos conteúdos

musicais. Por fim, os testes, com uma ponderação de 60%, constituem o principal instrumento de avaliação, privilegiando a verificação formal das aprendizagens (Tabela 2). Esta distribuição revela uma importância significativa na avaliação sumativa, sem descurar a importância das dimensões formativas do processo contínuo de aprendizagem.

Tabela 2 — Critérios gerais de avaliação referentes à disciplina de Formação Musical.

Tipologia de avaliação	**Parâmetros de avaliação**	**Percentagem atribuída**
Avaliação contínua	Atitudes e valores.	20%
	Aquisição de conhecimentos.	20%
	Testes.	60%

Relativamente à disciplina de Classe de Conjunto, os critérios de avaliação apresentam uma ligação direta ao processo de avaliação contínua (Tabela 3), mas com uma maior valorização das atitudes e valores, que representam 30% da classificação final. Este peso acrescido reflete a natureza prática e colaborativa desta disciplina, na qual o comportamento em contexto de grupo, a capacidade de escuta, a disciplina e o compromisso coletivo são determinantes para a qualidade da execução musical. Assim, a avaliação nesta área curricular tende a privilegiar dimensões diretamente relacionadas com a prática artística em conjunto, evidenciando a importância das competências sociais e musicais no desempenho coletivo.

Tabela 3 — Critérios gerais de avaliação referentes à disciplina de Classe de Conjunto.

Tipologia de avaliação	**Parâmetros de avaliação**	**Percentagem atribuída**
Avaliação contínua	Atitudes e valores.	30%
	Aquisição de conhecimentos.	30%
	Testes.	40%

2.8.10. Instrumentos usados no decorrer do processo de avaliação

A avaliação das aprendizagens é feita de acordo com o previsto nos artigos 23.º a 25.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

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…

2.8.11. Níveis de classificação atribuídos como resultado da avaliação sumativa do curso básico de música

No 2.º e nos 3.º ciclos do ensino básico a avaliação expressa-se numa escala de níveis de: 1 a 5 (Tabela 4); acompanhada de uma síntese descritiva, a qual se assume como obrigatória no caso do nível atribuído ser inferior a 3 e facultativa nos restantes. No final do 3.º período, a avaliação sumativa 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:

Tabela 4 — Correspondência entre percentagens, menções qualitativas e níveis atribuídos.

Percentagem atribuída	Menção qualitativa correspondente	Nível correspondente
0% a 19%	Fraco	1
20% a 49%	Não satisfaz	2
50% a 69%	Satisfaz	3
70% a 89%	Bom	4
90% a 100%	Muito Bom	5

2.8.12. Avaliação sumativa no final de cada período

No final de cada período letivo, a classificação atribuída deve traduzir o desempenho do aluno, nos domínios do ser e do saber. Essa classificação será obtida através da ponderação da média resultante da aplicação dos critérios específicos de cada grupo/disciplina.

2.8.13. Provas globais do Curso Básico de Música

De acordo com o Artigo 41.º da Portaria 223-A 2018 de 3 de agosto, a avaliação da disciplina de instrumento do 6.º e 9.º ano ou 2.º e 5.º grau, inclui a realização de uma Prova Global.

Por deliberação do Conselho Pedagógico, a prova tem a ponderação de 30% no cálculo da classificação final da disciplina.

2.8.14. Legislação referente ao processo de 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)
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 6 de dezembro
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do aluno)
- Portaria n.º 225/2012
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012
- Portaria n.º 243B/2012
- 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

3. Prática de ensino supervisionada referente à lecionação da disciplina de Formação Musical

Em seguida será efetuada a referência à atividade de lecionação desenvolvida no âmbito da disciplina de Formação Musical ao longo do ano letivo 22/ 23. Inicia-se por apresentar a caraterização da turma de Formação Musical (Anexo A.3), seguindo-se o cronograma das aulas lecionadas e por último apresenta-se uma seleção de planificações de aulas lecionadas, as quais ocorreram no âmbito da supervisão ocorrida na prática de ensino supervisionada.

3.1. Caracterização da turma de Formação Musical

A turma referente à disciplina de Formação Musical é composta por um total de seis alunos, sendo três alunos do sexo masculino e três alunas do sexo feminino. Todos os alunos que constituem a turma frequentam a Escola de Artes do Norte Alentejano em regime supletivo o 2.º grau da disciplina. Apenas um aluno, dos que integram a turma, reside na cidade de Portalegre, os restantes residem fora da cidade, sendo que um aluno e duas alunas residem na vila de Castelo de Vide e uma aluna reside na vila do Crato.

Relativamente à faixa etária dos alunos verifica-se a existência de alguma heterogeneidade, sendo que: uma aluna tem catorze anos de idade, um aluno com treze anos de idade, duas alunas com doze anos de idade e dois alunos com onze anos de idade. No que concerne à frequência dos alunos no ensino regular, verifica-se o seguinte: uma aluna frequenta o 9º ano de escolaridade, um aluno frequenta o 7º ano de escolaridade, duas alunas frequentam o 6º ano de escolaridade e dois alunos frequentam o 5º ano de escolaridade.

A turma foi constituída como tal no ano letivo 21/ 22, correspondendo à época ao 1º grau do curso básico de música dos alunos que a integram. No âmbito da disciplina de Formação Musical, os alunos iniciaram a sua formação com o professor titular da disciplina cumulativamente o professor cooperante com o estágio realizado no domínio do mestrado em ensino de música.

O horário semanal atribuído à turma corresponde ao seguinte: quartas-feiras (17.00 às 19.30), perfazendo um total de 150 minutos de aula de Formação Musical. As aulas são lecionadas na escola sede da Escola de Artes do Norte Alentejano.

Um dos seis alunos que integrava a turma no início do ano letivo 22/ 23 anulou a matrícula devido à existência de incompatibilidades horárias. Um dos seis alunos que fazia parte da turma, em virtude de poder usufruir de uma vaga em

aberto na turma de 2.º grau do ensino articulado, fruto da articulação com a escola do ensino regular, realizou a prova de acumulação de grau e como obteve classificação positiva, a qual lhe permitiu a transição de grau, o aluno transitou para a turma que assiste na escola do ensino regular. Uma aluna que integrava a turma desde o ano letivo transato anulou a matrícula devido a motivos de ordem familiar, pois, os pais estão divorciados e não existe consenso entre ambos sobre o facto de aluna estudar música no ensino artístico especializado.

A sala onde decorreram as aulas de Formação Musical possuía um Piano vertical, um quadro pautado, mesas e cadeiras adequadas ao desenvolvimento das diversas atividades da disciplina. O docente estagiário usou diversos materiais seus na concretização das diversas tarefas no contexto de aula, designadamente: instrumentos de percussão Orff, Boomwackers, computador, coluna de som e projetor multimédia.

3.2. Critérios de avaliação da área disciplinar de Formação Musical para o 2.º grau

Os critérios de avaliação referentes à disciplina de Formação Musical para o 2.º grau são transversais às restantes disciplinas da componente teórica (Análise e técnicas de composição, História e Cultura das Artes e Formação Musical), as quais, integram o departamento formado pelas disciplinas teóricas.

Os critérios de avaliação, definidos em departamento disciplinar, encontram-se transcritos na Tabela 5.

Tabela 5 — Critérios de avaliação referentes às disciplinas da componente teórica onde se insere a área disciplinar de Formação Musical.

Avaliação contínua	Atitudes e valores	20%
	Aquisição de conhecimentos	20%
	Testes	60%

3.3. Cronograma de aulas lecionadas na disciplina de Formação Musical no domínio da prática de ensino supervisionada

Na Tabela 6 constam todas as aulas lecionadas no âmbito da disciplina de Formação Musical no ano letivo 2022/ 2023. Com base na tabela apresentada, procedeu-se à seleção de três aulas correspondentes com a observação efetuada pela professora supervisora, servindo estas como elemento comprovativo da prática de ensino supervisionada que fora efetuada.

Tabela 6 — Cronograma de aulas lecionadas e observadas no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Planificação	Aula	Data	Sumário
	1, 2 e 3	**19/ 10/ 22**	Aula lecionada pelo professor cooperante.
1	**4, 5 e 6**	**26/ 10/ 22**	**Sumário:** Realização da ficha de avaliação diagnóstica de conhecimentos.
2	**7, 8 e 9**	**02/ 11/ 22**	O docente estagiário não esteve presente.
3	**10, 11 e 12**	**09/ 11/ 22**	**Sumário:** Realização de exercícios afetos à componente auditiva: ditado rítmico com notas dadas, com base na canção tradicional chinesa: "Petit Lapin". Realização de três exercícios referentes à identificação de métrica e ordenação de frases rítmicas de acordo com a escuta. Exploração teórica e prática dos conceitos: tempo, pulsação e métrica. Realização de exercícios de leitura musical: leitura de notas com ritmo e marcação de pulsação; solfejo entoado com marcação de pulsação.
4	**13, 14 e 15**	**16/ 11/ 22**	**Sumário:** Realização de exercícios da componente auditiva: identificação visual, física e auditiva; do movimento sonoro ascendente, movimento sonoro

			descendente e movimento sonoro ascendente e descendente. Identificação visual, auditiva e prática de graus conjuntos e disjuntos. Realização de exercícios de leitura: leitura rítmica e solfejo; com recurso ao uso do caderno de atividades de apoio à disciplina.
		23/ 11/ 22	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
		29/ 11/ 22	**Sumário:** Júri em prova de acumulação de grau.
	16, 17 e 18	**30/ 11/ 22**	O docente estagiário não esteve presente. **Aula lecionada pelo professor cooperante.**
5	**19, 20 e 21**	**07/ 12/ 22**	**Sumário:** Realização de exercícios da componente auditiva: ditado de sons isolados e ditado melódico. Realização de exercícios de leitura: leitura rítmica com nome de notas. Realização de exercícios de leitura melódica e rítmica.
6	**22, 23 e 24**	**14/ 12/ 22**	**Sumário:** Exercícios auditivos: entoação melódica. Realização de exercícios teórico-práticos no domínio da teoria musical: classificação visual, escrita e auditiva de intervalos melódicos e harmónicos, Composição em sala de aula com a criação de ostinatos rítmicos para acompanhamento de melodia.
7	**25, 26 e 27**	**21/ 12/ 22**	**Sumário:** Realização de exercícios da componente

			auditiva: um ditado de sons isolados e análise de estrutura intervalar oral. Revisão de conteúdos teóricos associados à construção de escalas no modo maior e escalas relativas menores na forma harmónica, além dos respetivos arpejos das escalas. Criação original de ostinatos rítmicos com base nos conhecimentos adquiridos pelos alunos.
		04/ 01/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
8	**28, 29 e 30**	**11/ 01/ 23**	**Sumário:** Realização de exercícios de teoria musical: escrita de escalas maiores e escalas menores; escrita e entoação de arpejos das escalas maiores e menores. Identificação escrita de funções tonais no modo maior e no modo menor. Identificação visual e escrita da tipologia de métrica usada nas leituras musicais. Realização de exercícios de leitura solfejada e entoada.
9	**31, 32 e 33**	**18/ 01/ 23**	**Sumário:** Realização de exercícios de entoação musical: ordenação Dó, Ré, Dó. Realização de exercícios da componente auditiva: ditado de sons isolados, ditado melódico e ditado rítmico. Realização de exercícios de leitura musical. **Aula supervisionada**.
		25/01/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
10	**34, 35 e 36**	**01/02/ 23**	**Sumário:** Identificação oral e escuta de excertos musicais em

			divisão binária do tempo e divisão ternária do tempo. Realização de ditados rítmicos em divisão binária do tempo e divisão ternária do tempo. Criação de exercícios rítmicos. Identificação auditiva de escalas quanto à sua tipologia e forma. Realização de exercícios de leitura musical entoada.
11	**37, 38 e 39**	**08/ 02/ 23**	**Sumário:** Realização de exercícios da componente auditiva: reconhecimento auditivo da divisão binária do tempo e da divisão ternária do tempo; com recurso a exemplos musicais e ao movimento. Análise da partitura da canção: "*We are the champions*"; quanto à: indicação de compasso, divisão do tempo e identificação visual e escrita de células rítmicas caraterísticas da divisão ternária do tempo. Identificação visual de armações de clave correspondentes a escalas maiores.
	40, 41 e 42	**15/ 02/ 23**	Não houve aula face à participação dos alunos na audição de teclas.
		22/ 02/ 23	Não houve aula face à interrupção de Carnaval.
		24/ 02/ 23	Júri em prova de acumulação de grau.
12	**43, 44 e 45**	**01/ 03/ 23**	**Sumário:** Realização de exercícios relacionados com a identificação de unidades de tempo e unidades de compasso. Leitura e interpretação de frases rítmicas com diferentes indicações de compasso, em diferentes divisões do tempo.

			Realização de exercícios de componente auditiva: entoação e ditados (rítmicos e melódico). Realização de exercícios da componente harmónica (identificação de tonalidades maiores e menores, com registo de escalas), com recurso à peça: "The Scientist", da banda Coldplay.
13	**46, 47 e 48**	**08/ 03/ 23**	**Sumário:** Leituras rítmicas em divisão binária do tempo, com identificação das unidades de tempo e com recurso à prática instrumental Orff. Identificação visual, escrita e auditiva de escalas e de armações de clave em múltiplos contextos melódicos. Introdução à exploração da Polirritmia, com recurso à peça: "the scientist"; da banda Coldplay. Realização de exercícios de leitura solfejada.
		15/ 03/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
14	**49, 50 e 51**	**22/ 03/ 23**	**Sumário:** Visualização em vídeo da performance orquestral da canção: "The scientist". Exploração do conteúdo: timbre; de acordo com a identificação dos instrumentos da orquestra, as suas famílias e as suas secções. Realização de exercícios do organizador sensorial: entoação e memorização. Realização de exercícios do organizador de escrita: ditado. Realização de exercícios da componente criativa. **Aula supervisionada**.
15	**52, 53 e 54**	**29/ 03/ 23**	**Sumário:** Realização de

			exercícios afetos à componente auditiva: entoação melódica, memorização, ditado rítmico e ditado melódico de espaços. Realização de exercícios afetos à leitura e escrita musical. Realização de exercícios afetos à teoria musical, identificação de tonalidades afetas às armações de clave.
		19/ 04/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos
	52, 53 e 54	**26/ 04/ 23**	O docente estagiário não esteve presente. **Aula lecionada pelo professor cooperante.**
16	**55, 56 e 57**	**03/ 05/ 23**	**Sumário:** Visualização de um excerto em vídeo da interpretação do primeiro andamento da peça: as quatro estações, do compositor *António Vivaldi.* Realização de exercícios do organizador sensorial: entoação, escrita e reprodução rítmica. Realização de exercícios do organizador de escrita: ditado.
17	**58, 59 e 60**	**10/ 05/ 23**	**Sumário:** conclusão de tarefas iniciadas na aula anterior. Realização de exercícios do organizador de escrita: ditado. Realização de exercícios da componente de leitura e escrita. Esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos face aos conteúdos lecionados, tendo em vista a realização da ficha de avaliação de conhecimentos.
18	**61, 62 e 63**	**17 / 05/ 23**	**Sumário:** Esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos, face aos conteúdos lecionados, tendo em vista a

			realização da ficha de avaliação de conhecimentos. Resolução da ficha de avaliação de conhecimentos da componente escrita. **Aula supervisionada.**

3.4. Seleção de planificações referentes à lecionação de aulas de Formação Musical no âmbito da prática de ensino supervisionada

Em seguida, serão apresentados os documentos referentes à lecionação de três aulas da disciplina de Formação Musical no domínio da prática de ensino supervisionada. Os documentos distribuem-se por: planificações, reflexões de aula e alguns documentos de apoio.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 7 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 31, 32 e 33.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano			**Formação Musical** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula**			**Data:** 18/ 1/ 2023
Docente estagiário: José Rodrigues						**Lições nºs:** 31, 32 e 33.
Professora Supervisora: Luísa Correia						**Horário da disciplina:** 17.00 às 17.50 17.50 às 18.40 18.40 às 19.30
Professor cooperante: Carlos Carrajola						
Organizador	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Estratégias**	**Recursos pedagógicos e recursos materiais**	**Avaliação e instrumentos de avaliação**	**Descritores do perfil dos alunos**
Sensorial e escrita.	Escala Maior. Arpejo da escala maior. Intervalos melódicos: 4P, 2M, 2m, 3M, e 5P.	Cantar a escala maior. Cantar a ordenação Dó ré dó. Cantar o arpejo da escala maior.	O docente solicita aos alunos a entoação da escala de Dó M. **(5´)** O docente solicita aos alunos a entoação da ordenação melódica: Dó, Ré, Dó; com base na tonalidade de Dó M. **(5´)**	Coluna de som. Computador Piano. Quadro pautado. Caderno de apoio à disciplina de	Observação direta com base no trabalho desenvolvido pelos alunos no decurso da aula, para registo em grelha de observação.	A, B, D, E, F, G, I, J

		Entoação de um excerto da melodia. Memorizar um excerto da melodia. Escrever o excerto melódico memorizado.	O docente solicita aos alunos a entoação do arpejo de Dó Maior. **(5´)** O docente solicita aos alunos a entoação da frase melódica 1, a qual integra a melodia 1 da página 43 do caderno de atividades, do seguinte modo: O docente entoa a frase melódica 1 e os alunos repetem (este procedimento repete-se duas vezes). Ao longo da entoação melódica, os alunos percutem os macrotempos com recurso ao uso das mãos nas pernas. **(5´)** O docente solicita aos alunos a entoação da frase melódica 1 de memória. **(5´)** O docente solicita a escrita no caderno da frase melódica 1. **(5´)**	Formação Musical. Aplicação *Best metronome.* *I*nstrumentos de percussão *Orff:* Clavas, Pandeireta com pele, Caixa Chinesa e Bloco de dois sons		

Sensorial e Leitura.	Indicação de compasso. Compassos simples. Divisão binária do tempo. Células rítmicas características de divisão binária do tempo.	Ler o ritmo usando as sílabas rítmicas. Percutir os macrotempos com instrumentos de percussão *Orff.* Ler o ritmo com acompanhamento de metrónomo. Tocar a melodia com instrumentos musicais não convencionais.	O docente solicita aos alunos a leitura rítmica da frase 1, correspondente à melodia 1 da página 43 do caderno de atividades, com recurso às sílabas rítmicas e com o batimento dos macrotempos efetuado nas clavas ou outro instrumento de percussão *Orff* à escolha dos alunos. **(15´)** O docente solicita novamente aos alunos a leitura rítmica, com o batimento dos macrotempos efetuado nos instrumentos de percussão *Orff* em simultâneo com o metrónomo. **(15´)** O docente solicita aos alunos a interpretação da frase melódica 1, com recurso aos *Boomwackers* em simultâneo com o acompanhamento do metrónomo. **(10´)**			

Criação.	Ostinato rítmico.	Criar um ostinato rítmico de acompanhamento à melodia.	O docente solicita aos alunos a criação de um ostinato rítmico de apoio à frase melódica 1 da melodia 1 da página 43 do caderno de atividades. **(10´)**			
Leitura	Divisão binária do tempo e as células rítmicas associadas. Quiáltera excedente.	Assinalar os macrotempos. Praticar a leitura da célula rítmica com ponto de aumentação. Percutir os macrotempos com instrumentos de percussão *Orff.* Praticar a leitura da tercina. Praticar a	O docente solicita aos alunos que assinalem a lápis os macrotempos do c.1 ao c. 8. **(5´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica, com recurso às sílabas rítmicas, do c.1 ao inicio do c. 3 (1º tempo), com a percussão dos macrotempos realizada pelas Clavas. **(10´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica, com recurso às sílabas rítmicas, do c. 11 ao c. 12, com a percussão dos macrotempos realizada pelas Clavas. **(10´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica, com recurso às sílabas rítmicas, do c. 15 ao c. 16, com a percussão dos macrotempos realizada pelas Clavas.			

		leitura de grupos de tercinas. Estabelecer uma pulsação constante no decurso da leitura.	**(10´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica integral, usando as sílabas rítmicas e percutindo os macrotempos com o lápis na mesa, do exercício 5 correspondente à 3ª sessão das leituras musicais de José Firmino. **(10´)**			

Sumário: realização de exercícios de entoação musical: ordenação Dó, Ré, Dó. Realização de exercícios da componente auditiva: ditado de sons isolados, ditado melódico e ditado rítmico. Realização de exercícios de leitura musical (Anexo A.4).

3.5. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 31, 32 e 33

Data: 18/01/2023.

Aulas de Formação Musical referentes às lições com os números: 31, 32 e 33.

A planificação correspondente ao bloco de aulas com os números 31, 32 e 33 (Tabela 7), abrangia um conjunto de atividades adjacentes aos seguintes organizadores de aprendizagem: sensorial, leitura, escrita e criação. Quando se menciona o organizador de aprendizagem referente à criação é porque se considera a criatividade enquanto elemento facilitador e catalisador do processo de aprendizagem dos alunos. Não se considera apenas a influência que a concretização de atividades criativas possa ter no processo motivacional dos alunos, mas, o impacto que poderão ter na aquisição de aprendizagens efetivas, visando o desenvolvimento de suas competências, sobretudo quando nos referimos a uma disciplina de cariz mais teórico (sendo entendida assim por muitos docentes da área da música, no entanto, não quer dizer que o seja efetivamente), como é o caso da disciplina de Formação Musical, na qual se pretende procurar potencializar uma aprendizagem inter e multidisciplinar. Interdisciplinar porque poderá estabelecer pontes com outras dimensões do currículo do curso de música que os alunos frequentam (por exemplo com o repertório que os alunos abordam nas aulas de instrumento ou nas aulas de Classe de Conjunto) e multidisciplinar, visto que, podemos estabelecer ligação com metodologias adjacentes à ação desenvolvida numa lógica de pedagogia musical ativa (aprender fazendo, aprender manipulando os elementos musicais de forma prática e aprender através da criação). No fundo, pressupõe-se uma aprendizagem assente numa participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Face ao enquadramento exposto anteriormente, pode-se afirmar que a turma tem revelado progresso evidente, no que concerne à sua aprendizagem musical através da ação associada ao aprender a aprender.

Na presente semana, a aula iniciou com a proposta e desenvolvimento de atividades afetas ao organizador de aprendizagem sensorial, procurando-se estabelecer a ligação com conteúdos teóricos abordados no bloco de aulas da semana anterior, nomeadamente a escrita de escalas, a sua entoação e a realização de exercícios auditivos, onde se propunha aos alunos a identificação auditiva de diferentes tipologias de escalas (Maiores e menores – na forma natural e harmónica). Seguindo uma lógica sequencial de atividades, iniciou-se a primeira tarefa com a entoação da escala de Dó Maior. Apesar de não estar implícito na planificação, o docente estagiário, além de solicitar aos alunos a entoação da escala de Dó Maior, com recurso ao nome das notas, solicitou a sua entoação com o uso da sílaba neutra “nô”. Porquê? Bem, o objetivo seria que os

alunos, ao cantarem com a sílaba neutra, pudessem, interiormente (recorrendo à audição interior), pensar no nome dos sons que estavam a entoar (a atividade foi realizada com o suporte do acompanhamento harmónico realizado ao Piano pelo docente). Após a entoação da escala o docente, recorrendo à mesma tonalidade (Dó Maior), sugere aos alunos a realização do exercício de entoação com a denominação: Dó, ré, dó; este exercício tinha como objetivo o desenvolvimento de uma consciência auditiva da voz cantada, bem como a aquisição da sonoridade afeta aos movimentos sonoros por graus conjuntos (recorrendo aos intervalos de 2ª Maior e 2ª menor). De acordo com a solicitação efetuada aos alunos e perante as tarefas apresentadas pelo docente, pode dizer-se que a participação dos alunos foi satisfatória. No que se refere à entoação vocal da escala, não emergiram quaisquer dificuldades, contudo, quando lhes foi solicitada a entoação da ordenação Dó, ré, dó, as dificuldades surgiram. Porquê? Essencialmente pela tipologia do exercício requerer maior capacidade de foco e concentração, visto que, os alunos teriam de pensar mais nos intervalos que estavam a cantar e, por conseguinte, no movimento sonoro exercido pelo som. De modo a colmatar as dificuldades diagnosticadas e com o intuito de ajudar os alunos a poderem ser proficientes na prática vocal do exercício, o docente estagiário optou por recorrer ao jogo de imitação, tendo sempre como apoio o acompanhamento harmónico realizado ao Piano. Primariamente optou-se por dividir o exercício em duas partes, sendo que a primeira correspondia ao movimento sonoro ascendente e a segunda parte correspondia ao movimento sonoro descendente (em ambos os momentos, o exercício foi realizado no âmbito de uma oitava). O professor cantava (simultaneamente realizava o acompanhamento harmónico ao Piano) e os alunos repetiam. Além da entoação da escala de Dó Maior, na forma ascendente e descendente, da entoação do exercício Dó, ré, dó (no qual se procurou promover a conectividade com conteúdos teóricos, tais como: graus conjuntos e intervalos melódicos de 2ª); o docente solicitou aos alunos a entoação da melodia um da página quarenta e três, que se encontrava no caderno de atividades da disciplina de Formação Musical.

Em primeiro lugar, foi solicitado aos alunos que pudessem assinalar os macrotempos afetos a cada compasso, em seguida, procederam a uma leitura prévia da frase que iria ser alvo de entoação (permitindo deste modo, que os alunos pudessem tomar um contato direto e correto com os vários elementos musicais, tanto ao nível melódico, como ao nível rítmico). De modo, a potencializar uma leitura e entoação musical fluida, foi ainda solicitado aos alunos, que pudessem fazer uma leitura, sem ser cantada, recorrendo simultaneamente à marcação dos macrotempos com recurso aos timbres corporais (batimento com as mãos nas pernas). Após verificar-se que os alunos já se encontravam familiarizados com a melodia que iriam entoar, o docente estagiário optou por recorrer ao jogo por imitação, enquanto ferramenta pedagógica. Sendo assim, a melodia foi subdividida em grupos de quatro compassos, os quais, em primeiro lugar eram tocados e cantados pelo docente estagiário, sendo posteriormente

repetidos pelos alunos. O jogo por imitação foi repetido até perfazer a totalidade da melodia. O recurso ao jogo por imitação, não tinha como objetivo os alunos decorarem a melodia, mas, a sua memorização, visto que, o exercício associado à entoação iria culminar no organizador de aprendizagem escrita, através do qual, os alunos teriam de proceder ao registo correto da melodia que tinham entoado e memorizado. Pode-se dizer que a atividade de memorização voltou a revestir-se de um enorme desafio para a turma, pois, uma vez mais, teria de acionar os mecanismos associados às capacidades de atenção e concentração dos alunos. Num conjunto de três alunos, destaca-se, apenas um aluno que conseguiu obter sucesso pleno na realização da tarefa.

A aula prosseguiu com a inclusão do organizador de aprendizagem afeto à leitura. Dando seguimento às tarefas desenvolvidas em redor da melodia um da página quarenta e três, foi solicitado aos alunos a leitura rítmica correspondente à melodia que os alunos tinham entoado anteriormente. Primariamente o docente estagiário solicitou que os alunos identificassem, visualmente, quais as células rítmicas presentes (descrevendo quais as figuras rítmicas que serviram de base à construção dessas células e o número de elementos que essas células comportam na sua constituição) no exercício. Em seguida, com recurso à aplicação digital Best metronome, foi solicitado aos alunos que pudessem ler em loop (elemento ou estrutura musical que se repete num determinado espaço de tempo) respeitando a indicação metronómica, as células rítmicas identificadas, de modo, a poderem adquirir um conhecimento efetivo sobre a sua estrutura rítmica e a sua sonoridade (daí o recurso às sílabas rítmicas, de acordo com a metodologia desenvolvida por Zoltan kodály, enquanto elemento facilitador da linguagem, numa perspetiva de associar o som a imagem musical). Seguiu-se a leitura rítmica sequencial e para tal foi pedido aos alunos que escolhessem um instrumento de percussão Orff (Clavas, Pandeireta com pele, Caixa Chinesa e Bloco de dois sons, eram os instrumentos que os alunos tinham à sua disposição) e em seguida procedessem à leitura rítmica percutindo os macrotempos (a pulsação), ao mesmo tempo que procediam à leitura do exercício. Foi com alguma surpresa que se verificou uma reação bastante entusiasta e assertiva, por parte dos alunos, face à proposta de tarefa que tinham estado sujeitos. Quando o docente estagiário colocou a aplicação do metrónomo digital em funcionamento, os alunos revelaram dificuldades em concentrar-se, repercutindo-se na estabilidade da pulsação, no momento da leitura rítmica em grupo. Foi muito interessante registar a opinião da Caetana, que referiu: “professor, afinal isto não é assim tão difícil como parecia”; a Teresa, tendo períodos de concentração mais curtos, foi quem revelou maior proficuidade na execução do exercício; e o Afonso, o qual, normalmente apresenta uma postura mais passiva e pouco enérgica, teve algumas dificuldades em sentir a “presença” do metrónomo. Perante o facto anteriormente descrito, o docente optou por solicitar aos alunos a realização de uma leitura individualizada, permitindo, deste modo, que fossem superadas as dificuldades. Os alunos acataram muito bem a sugestão de leitura individual,

obtendo uma perceção imediata do que seria necessário melhorar. As dificuldades foram superadas e o docente aproveitou o momento para alertar os alunos sobre a necessidade do estudo regular.

A melodia um, do caderno de atividades da disciplina de Formação Musical, foi a referência pedagógica utilizada para o desenvolvimento de grande parte da aula (percorrendo os vários organizadores de aprendizagem) e para a dinamização das tarefas associadas ao organizador de aprendizagem referente à criação (contextualizado no início da presente reflexão). Neste âmbito foi solicitado aos alunos a criação de um ostinato rítmico (assente num padrão rítmico repetitivo, o qual, tinha como ponto de partida a literacia rítmica dos alunos sobre células rítmicas em divisão binária do tempo). No início da atividade, os alunos, na sua generalidade, afirmaram que não conseguiam compor. De facto, não era proposto que criassem uma obra musical na verdadeira aceção da palavra, contudo, o que era pretendido era o aproveitamento do momento, no contexto de aula, no qual os alunos pudessem "dar largas" à sua criatividade, isto é, partindo da frase rítmica facultada pelo docente e com base no seu conhecimento visual e sonoro sobre células rítmicas em divisão binária do tempo, pudessem criar um ostinato rítmico que pudesse sustentar, de forma dinâmica, a frase rítmica que tinha sido alvo de leitura. Após a dinamização de um momento de explicação específica sobre a tarefa (com recurso à demonstração de um exemplo prático, efetuado pelo docente), os alunos colocaram mãos à obra e no fim apresentaram resultados satisfatórios. Porque é que se menciona a expressão "satisfatórios"? Porque os alunos ainda não tinham a perceção que iriam ter de ler a frase rítmica, usando a voz e consequentemente as sílabas rítmicas, e percutir o ostinato rítmico, por eles criado, manipulando em simultâneo os instrumentos de percussão Orff já mencionados. Foi uma aventura! Saudável por certo! Conclui-se que os alunos gostaram da atividade e após um momento de ensaio individualizado, conseguiram, pese embora com alguma dificuldade, realizar a tarefa.

A última atividade que estava planeada, já não foi realizada por falta de espaço temporal na aula, contudo, o docente solicitou que a mesma pudesse ser realizada como trabalho assíncrono em casa.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 8 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 49, 50 e 51.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano		**Formação Musical** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula**				**Data:** 22/ 3/ 2023
Docente estagiário: José Rodrigues						**Lições nºs:** 49, 50 e 51.
Professora Supervisora: Luísa Correia						**Horário da disciplina:** 17.00 às 17.50 17.50 às 18.40 18.40 às 19.30
Professor cooperante: Carlos Carrajola						
Organizador	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Estratégias**	**Recursos pedagógicos e recursos materiais**	**Avaliação e instrumentos de avaliação**	**Descritores do perfil dos alunos**
Sensorial e escrita.	A orquestra. Os instrumentos da orquestra. Famílias dos instrumentos da orquestra. As secções dos instrumentos	Visualizar uma performance artística da peça que é alvo de estudo. Comentar o vídeo performativo observado, com conhecimentos prévios afetos às	O docente propõe aos alunos a visualização em vídeo da interpretação orquestral da canção: "*The scientist"*; pela orquestra: *"Epic orchestra".* **(5´)** O docente questiona os alunos sobre alguns dados relacionados com a visualização do vídeo, designadamente: Instrumentos usados pela	Coluna de som. Computador Projetor multimédia. Poster da orquestra	Observação direta com base no trabalho desenvolvido pelos alunos no decurso da aula.	A, B, D, E, F, G, I, J

	da orquestra. Timbre. Altura. Células rítmicas em divisão binária do tempo. Síncopa. Intervalos melódicos.	famílias dos instrumentos da orquestra sinfónica. Estabelecer pontos de comparação entre visualizações performativas virtuais e entidades performativas reais. Identificar visualmente, os timbres dos instrumentos que são alvo de escuta. Organizar visualmente, os timbres que são alvo de escuta. Entoar a linha melódica correspondente à parte vocal.	orquestra, quais as suas famílias, quais as secções a que pertencem; de acordo, com as respostas dos alunos. **(5´)** O docente estabelece o termo de comparação com a visualização de um poster da orquestra *"Gulbenkian"*, introduzindo o jogo "Pictomúsica". **(10´)** O docente solicita aos alunos a escuta atenta da série de doze timbres. Após a escuta, o docente coloca novamente a série em escuta, solicitando aos alunos a recolha das imagens de acordo com os timbres que estão a escutar. Por último, os alunos terão de colocar as imagens pela ordem de escuta. **(15´)** O docente solicita aos alunos a entoação da frase melódica 1 (c.1 ao c.9), da canção: "*The scientist"*; com a sílaba neutra "nô". **(10´)**	*Gulbenkian.* Pictomúsica Partitura da canção: "*The scientist".* Piano. Boomwackers. Caderno de apoio à disciplina de Formação Musical. Quadro pautado. Metrónomo digital. Ficha 5 de apoio à aula.		

		Manipular através de instrumentos musicais não convencionais a sonoridade melódica do fragmento musical alvo de estudo.	O docente solicita aos alunos a execução instrumental, com recurso aos boomwackers, do excerto musical da canção: "The scientist" (c.1 ao c.9)**. (10´)**			
		Memorizar o fragmento musical com o nome de notas.	O docente solicita aos alunos a memorização de fragmento musical da canção (com nome das notas) do c.1 ao c. 5 (até ao 1º tempo). **(10´)**			
		Observar a partitura atendendo ao pensamento musical sobre a mesma. Identificar a célula rítmica correspondente à	O docente solicita aos alunos a observação da partitura da canção: "*The scientist"*; solicitando-lhes a observação atenta da parte vocal, quanto à identificação de: células rítmicas, intervalos melódicos, intervalos harmónicos e outros			

		sincopa. Registar células rítmicas em divisão binária do tempo no caderno. Ler células rítmicas com as sílabas rítmicas. Usar o metrónomo durante a leitura rítmica. Reconhecer auditivamente a sonoridade das células rítmicas em divisão binária do tempo. Organizar, de acordo com a escuta, as células rítmicas escutadas. Escrever as	elementos musicais estranhos ao conhecimento teórico dos alunos, tais como: a sincopa e as suas variações. **(10´)** O docente solicita o registo na partitura da canção, das células rítmicas correspondentes à linha vocal (c.1 ao c.9). **(10´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica, com as sílabas rítmicas das células rítmicas registadas no caderno e com o auxílio do metrónomo. **(10´)** O docente solicita aos alunos a realização de um ditado rítmico em divisão binária do tempo, com uma duração de quatro compassos, com base nas células rítmicas identificadas pelos alunos na linha vocal da canção (c.1 ao c.9). **(15´)**			

		células rítmicas em divisão binária do tempo, de acordo com a escuta. Corrigir o ditado rítmico em conjunto com a turma. Reconhecer auditivamente graus conjuntos e graus disjuntos. Reconhecer auditivamente o movimento sonoro exercido pelo som. Reconhecer auditivamente os intervalos melódicos: uníssono, 2ª Maior e 5P. Identificar a tonalidade maior subjacente ao excerto musical apresentado. Identificar a tonalidade menor	O docente solicita a um dos alunos o registo do ditado rítmico, no quadro, para posterior correção em conjunto com a turma. **(10´)** O docente solicita aos alunos a leitura rítmica correspondente ao ditado realizado, com recurso às sílabas rítmicas e ao metrónomo. **(5´)** O docente solicita aos alunos a realização de um ditado melódico de espaços, com base na linha melódica da parte vocal da canção: "*The scientist".* **(10´)** O docente solicita aos alunos a observação do excerto da partitura da canção: "*The scientist"* (c.5 ao c. 13); e em seguida solicita o preenchimento de um breve questionário, onde os alunos devem identificar os seguintes elementos: a tonalidade maior correspondente ao excerto			

		subjacente ao excerto musical apresentado. dentificar a presença de ostinatos rítmicos. Identificar visualmente a presença de células rítmicas fora do conhecimento teórico dos alunos.	musical, ostinatos rítmicos, a linha melódica principal e células rítmicas "estranhas". **(5´)**			
Criação	Células rítmicas em divisão binária do tempo. Pulsação.	Criar uma frase rítmica com base nas células rítmicas de divisão binária, encontradas na parte vocal. Registar as células rítmicas em materiais de registo não convencionais, mas interativos. Apresentar oralmente o trabalho realizado Tocar a frase rítmica criada com instrumentos de percussão	O docente solicita aos alunos, de acordo com as células rítmicas encontradas na linha vocal, a criação de uma frase rítmica ao seu gosto, a qual, deverá ter uma duração de quatro compassos. **(15´)** Os alunos devem registar as células rítmicas em folhas de cartolina A4. **(15´)** O docente solicita a cada aluno a apresentação oral da sua frase rítmica. Cada aluno deve fazer uso do metrónomo. **(5´)** O docente solicita a cada aluno a execução instrumental, com recurso à percussão *Orff*, da frase rítmica criada e com o uso	Folhas de cartolina A4. Metrónomo digital. Percussão *Orff:* pandeireta com pele e caixa chinesa.		

		convencionais.	do metrónomo digital. **(5´)**			

Sumário: visualização em vídeo da performance orquestral da canção: "*The scientist".* Exploração do conteúdo: timbre; de acordo com a identificação dos instrumentos da orquestra, as suas famílias e as suas secções. Realização de exercícios do organizador sensorial: entoação e memorização. Realização de exercícios do organizador de escrita: ditado. Realização de exercícios da componente criativa. (Anexo A.4)

Webgrafia:

https://youtu.be/hNmGxGEA6h8 - *Coldplay - Epic Orchestra:* "*The scientist".*

3.6. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 49, 50 e 61

Data: 22/03/2023

Aulas de Formação Musical referentes às lições com os números: 49, 50 e 51.

As tarefas planeadas para o bloco de aulas referente à disciplina de Formação Musical para a presente semana (Tabela 8), incidiram sobre os seguintes organizadores de aprendizagem: sensorial, escrita e criação. No domínio afeto ao organizador de aprendizagem sensorial, o docente procurou fazer uma interligação com a aula anterior, na qual utilizou uma partitura referente ao excerto musical da canção: *The scientist*; para esta semana, procurou que os alunos visualizassem uma performance da canção, mas, sem recurso à versão original que é interpretada pela banda *pop* britânica *Coldplay*, mas, sim numa versão orquestral (tratou-se de uma opção intencional que se constituiu numa oportunidade, visto que, por um lado, os alunos nem sempre têm a possibilidade de visualizar uma performance orquestral ao vivo).

As razões podem ser múltiplas, no entanto, uma dessas razões poderá ser a pouca atratividade que o repertório erudito causa junto do público em geral e a outra razão prende-se com as pouquíssimas oportunidades que os alunos, eventualmente, poderão ter em assistir a um concerto com orquestra ao vivo. Seguindo a linha de raciocínio anteriormente exposta, o docente, com recurso ao *Youtube* e consequentemente ao canal da *Epic orchestra*, possibilitou que a turma visualizasse uma performance instrumental do excerto musical que estava em estudo.

A finalidade pretendida com a visualização do vídeo, passaria, por um lado, despertar a turma para a realidade orquestral (conhecer um pouco da orquestra enquanto agrupamento musical) pese embora o recurso virtual, e por outro, fazer com que os alunos pudessem desenvolver um pouco mais a sua literacia musical sobre alguns aspetos importantes, tais como: o que é uma orquestra sinfónica? Quais os instrumentos que formam uma orquestra sinfónica? Quais as secções de uma orquestra sinfónica? Quais as famílias dos instrumentos de uma orquestra sinfónica? Quais os timbres dos instrumentos que fazem parte da orquestra sinfónica? Enfim, uma panóplia de conhecimento que poderá despertar os alunos para um grau de conhecimento mais efetivo, de acordo com o guia de perguntas mencionado anteriormente.

Após a visualização do vídeo referente à performance orquestral da canção: *The scientist*; o docente solicitou aos alunos que tecessem comentários sobre o que tinham acabado de visualizar. Foi curioso, pois, as primeiras respostas foram circunscritas às expressões: “foi bonito professor”, “eram muitos instrumentos”;

mas, era pretendido que a turma pudesse desenvolver um pouco mais os seus comentários e daí o docente colocou algumas questões, tais como: quais as secções da orquestra que tinham participado na performance? Quais eram os instrumentos musicais que integravam as secções da orquestra? Quais eram as famílias da orquestra que se encontravam representadas na performance que os alunos tinham visualizado? A resposta dos alunos, face às questões colocadas, foi bastante assertiva, visto que os mesmos já disponham de ferramentas do seu conhecimento musical que lhe permitiriam estabelecer uma conexão acertada com as questões colocadas.

De acordo com a planificação e atendendo a que a primeira tarefa da aula poderia ser bem-sucedida (face ao caráter lúdico da mesma), o docente sugeriu aos alunos a concretização da segunda tarefa que estava planeada, a qual teria como recurso um jogo didático, mantendo a mesma temática (a aquisição e o desenvolvimento de literacia sobre os instrumentos musicais com o enfoque nos instrumentos da orquestra).

De acordo com Kiya (2014), a utilização de jogos e atividades lúdicas como estratégias de ensino podem contribuir para despertar o interesse dos alunos pelas atividades da escola e melhorar o desempenho dos mesmos facilitando a aprendizagem. Neste sentido e atendendo às caraterísticas dos alunos que constituem a turma da disciplina de Formação Musical, o docente em concordância com o docente titular de turma, decidiu introduzir o jogo didático enquanto estímulo promotor de aprendizagem. Segundo Kiya (2014), o trabalho utilizando a ludicidade contribui para que haja uma interação entre docente e discente.

Com base na contextualização teórica anterior, o docente entendeu que era o momento oportuno para introduzir o jogo didático: pictomúsica. Pictomúsica, trata-se de um jogo concebido com o objetivo de facultar aos professores e alunos, um meio de dar a conhecer as diferentes famílias de instrumentos, a posição que os instrumentistas adotam para executar os diferentes instrumentos, bem como as diferentes técnicas de execução dos mesmos. Através de uma série de doze imagens (cartões), os alunos tiveram a oportunidade de visualizar caraterísticas visuais e sonoras dos instrumentos musicais, estabelecendo uma associação entre a escuta e a audição.

Primariamente, o docente expôs as doze imagens (exposição que iria constituir a primeira sequência do jogo), apresentando simultaneamente o seu timbre instrumental (o qual estava disponível na gravação de apoio). Em seguida, o docente deu início ao jogo, da seguinte forma: os alunos, de acordo com o timbre que estavam a escutar (a partir da gravação de apoio), teriam de recolher o cartão correspondente à imagem do instrumento (seria a segunda sequência do jogo) que estava a escutar. Posteriormente à recolha das imagens, os alunos ainda teriam de voltar a colocar os cartões das imagens, respeitando a ordem de escuta (seria a terceira e última sequência).

Relativamente à atividade supramencionada pode concluir-se que a mesma decorreu bastante bem e que os objetivos propostos foram plenamente alcançados pelos alunos. Apesar de ter sido uma atividade com um caráter mais lúdico, a mesma não se desviou do seu objetivo principal que seria a aprendizagem. Os alunos gostaram de realizar a atividade. Em jeito de conclusão da primeira parte da aula, o docente recorreu ainda a um poster, o qual continha uma representação da orquestra Gulbenkian. Perante o poster apresentado pelo docente, os alunos tiveram a oportunidade de comparar visualmente a orquestra que tinham visto num contexto performativo e uma orquestra sinfónica portuguesa.

Após uma primeira parte da aula num registo mais lúdico, o qual procurava desenvolver e potencializar a literacia musical dos alunos, acerca do capítulo dos instrumentos musicais e da orquestra sinfónica enquanto agrupamento musical, a segunda parte da aula foi dedicada ao organizador de aprendizagem afeto à escrita musical.

No domínio da escrita musical, foi solicitado aos alunos (já o tinham feito na aula passada) a observação da partitura da canção: *The scientist*; o objetivo seria a entoação vocal do excerto musical que está compreendido entre os compassos 1 e 9, com recurso à sílaba neutra “nô”. É certo que esta atividade já tinha sido realizado na aula passada, no entanto, o objetivo passaria por voltar a colocar os alunos a tocar este excerto melódico com recurso aos *Boomwackers*, potencializando junto dos mesmos o desenvolvimento da sua capacidade de memorização musical, através da prática instrumental Esta atividade foi tentada após o intervalo e não foi bem-sucedida, visto que os alunos não revelaram a atenção e concentração necessárias, de modo a obterem sucesso na concretização da tarefa. Apesar de os alunos não tocarem o excerto melódico sugerido, o docente sugeriu que se trabalhasse apenas a memorização melódica (os alunos estavam a sentir dificuldades em tocar os *Boomwackers* e cantar ao mesmo tempo), do mesmo excerto, com recurso ao nome das notas. Pode-se dizer que a tarefa foi concretizada de forma satisfatória, face às razões já enumeradas anteriormente (o foco dos alunos, neste período da aula, já não estava pleno das suas capacidades).

A última atividade da aula, passou novamente pelo contato direto com a partitura do excerto musical que vinha a ser alvo de trabalho desde a semana transata. O objetivo passava pela identificação visual e consequente registo escrito, das células rítmicas em divisão binária do tempo, com especial destaque para a síncopa (que se forma com recurso às seguintes figuras rítmicas: uma colcheia, uma semínima e uma colcheia). Após os alunos procederam ao registo escrito de todas células rítmicas que se encontravam na linha melódica, o docente optou por dar destaque única e exclusivamente à síncopa (ensinando a estratégia que iria possibilitar aos alunos a leitura correta da célula. A estratégia didática, à semelhança do que tem acontecido com outras células rítmicas, independentemente da sua métrica, passaria pelo uso da sílaba rítmica: SÍN-CO-

PA), visto ser uma célula rítmica nova que estava a surgir pela primeira vez. Os alunos apesar de reagirem favoravelmente à introdução da nova célula rítmica, revelaram a necessidade de tempo de aprendizagem tendo em vista o processo de compreensão sobre o funcionamento de um novo elemento rítmico.

As restantes atividades que se encontravam planeadas não foram realizadas, em virtude da falta de tempo, tendo em vista a sua concretização de forma efetiva, contudo, as mesmas transitam para o plano de aula seguinte.

Por último regista-se ainda que o bloco de aulas desta semana foi alvo de observação a qual ocorreu no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 9 — Plano de aula de Formação Musical referente às lições com os números: 61, 62 e 63.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano			**Formação Musical** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula**			**Data:** 17/ 5/ 2023
Docente estagiário: José Rodrigues						**Lições nºs:** 61, 62 e 63.
Professora Supervisora: Luísa Correia						**Horário da disciplina:**
Professor cooperante: Carlos Carrajola						17.00 às 17.50 17.50 às 18.40 18.40 às 19.30
Organizador	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Estratégias**	**Recursos pedagógicos e recursos materiais**	**Avaliação e instrumentos de avaliação**	**Descritores do perfil dos alunos**
Sensorial e escrita.	Pulsação. Divisão do tempo. Células rítmicas em divisão binária do tempo.	Expor dúvidas relacionadas com os conteúdos lecionados. Realizar a ficha de avaliação de conhecimentos.	Solicita-se aos alunos a exposição de possíveis dúvidas que possuam, face aos conteúdos lecionados, tendo em vista a realização da prova de avaliação de conhecimentos, na próxima aula. **(20´)** O docente solicita aos alunos a realização da ficha de avaliação de conhecimentos afeta à componente teórica, de acordo com a seguinte	Coluna de som. Computador Enunciado da ficha de avaliação de conhecimentos da componente escrita.	Avaliação sumativa da componente escrita e teórica da disciplina.	A, B, D, E, F, G, I, J

	Células rítmicas em divisão ternária do tempo.	Organizar as células rítmicas, apresentadas no enunciado, na coluna correspondente a: divisão binária do tempo e a divisão ternária do tempo. Sentir a pulsação referente ao excerto musical alvo de ditado. Identificar auditivamente as células rítmicas apresentadas no excerto musical. Organizar na escrita, de acordo com a escuta, as células rítmicas	metodologia: Solicita-se aos alunos a colocação na coluna respetiva das células rítmicas correspondentes à divisão binária do tempo e à divisão ternária do tempo. **(10´)** Solicita-se aos alunos a realização de um ditado rítmico em divisão binária do tempo, com a duração de dois compassos. **(10´)** Solicita-se aos alunos a realização de um ditado rítmico em divisão ternária do tempo, com a duração de dois compassos. **(10´)**			

		escutadas. Registar no enunciado da ficha de avaliação a frase rítmica alvo de ditado rítmico. Reconhecer auditivamente a divisão do tempo do excerto musical apresentado.	Apresenta-se aos alunos uma sequência de três excertos auditivos, perante a qual devem assinalar uma de duas opções: 1) trata-se de um excerto musical em divisão binária do tempo; 2) trata-se de um excerto musical em divisão ternária do tempo. **(10´)**			

Sensorial e escrita.	Altura. Intervalos melódicos. Melodia.	Classificar auditivamente em quantidade a sequência de intervalos melódicos apresentados. Classificar auditivamente em qualidade a sequência de intervalos melódicos apresentados. Classificar com recurso à escrita, em quantidade, a sequência de intervalos melódicos representados. Classificar com recurso à escrita, em qualidade, a sequência de intervalos melódicos representados.	Apresenta-se aos alunos para classificação auditiva em: quantidade e qualidade; uma sequência de intervalos melódicos, os quais serão tocados ao Piano pelo docente. **(10´)** Apresenta-se aos alunos uma série de intervalos melódicos representados visualmente no enunciado, perante os quais, deverá ser realizada uma classificação escrita, tanto em quantidade, como em qualidade. **(10´)** Para o exercício seguinte, solicita-se aos alunos a escrita da sequência de oito sons isolados, a qual se encontra limitada em termos de registo, ao âmbito de uma oitava e contempla os seguintes intervalos melódicos:			

	.	Escrever, de acordo com a audição, uma sequência de sons isolados no âmbito de uma oitava. Preencher os espaços de acordo com as informações fornecidas, no domínio melódico e rítmico, através da escuta do excerto melódico. Escrever a escala de sol maior na forma ascendente e na forma descendente, de acordo com as suas	3ªM, 5ªP, 4ªP e 8ªP. **(10´)** De acordo com as indicações fornecidas, solicita-se que os alunos procedam ao preenchimento dos espaços, de acordo com o excerto melódico tocado ao Piano pelo docente. **(10´)** O conjunto de exercícios seguinte é afeto ao domínio da teoria musical com foco na construção de escalas maiores e menores, e na identificação das tonalidades correspondentes às armações de clave. No primeiro exercício solicita-se aos alunos a escrita da escala de Sol maior na forma ascendente e descendente com a indicação dos			

		caraterísticas. Assinalar através da escrita, na escala de sol maior, os meios-tons nos graus respetivos. Escrever a escala de mi menor na fórmula harmónica, na forma ascendente e na forma descendente, de acordo com as suas caraterísticas. Assinalar através da escrita na escala de mi menor na fórmula harmónica, os	meios-tons nos graus respetivos. **(10´)** No exercício seguinte solicita-se aos alunos a escrita da escala de Mi menor na fórmula harmónica com a representação do movimento sonoro ascendente e descendente. **(10´)** No último exercício e de acordo com cada armação de clave indicada, os alunos devem identificar, através da escrita, a tonalidade maior correspondente. **(10´)**			

		meios-tons nos graus respetivos.				

Sumário: Esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos, face aos conteúdos lecionados, tendo em vista a realização da ficha de avaliação de conhecimentos. Resolução da ficha de avaliação de conhecimentos da componente escrita. (Ver Anexo A.3)

3.7. Reflexão de aula sobre dinamização de aula de Formação Musical — lições 61, 62 e 63

Data: 17/05/2023

Aulas de Formação Musical referentes às lições com os números: 61, 62 e 63.

O bloco de aulas semanal correspondente à disciplina de Formação Musical contemplava o desenvolvimento de tarefas avaliativas afetas aos organizadores de aprendizagem relacionados com a atividade sensorial e escrita (Tabela 9).

Eis que chegava um momento, o qual, normalmente, é gerenciador de alguma ansiedade junto dos alunos, sendo este, o momento de avaliação escrita.

Antes de ser proposto à turma a resolução da prova de avaliação de conhecimentos, de caráter escrito, foi-lhes proposto, pelos docentes: estagiário e cooperante; um momento, no qual, os alunos pudessem expor eventuais dúvidas relacionadas com conteúdos abordados em aulas anteriores e nos quais, de acordo com a sua opinião, pudessem ainda surgir algumas dúvidas. Os alunos, de modo geral, não apresentaram dúvidas relacionadas com os conteúdos associados ao ritmo, no entanto, foram revelando alguma apreensão face à realização de tarefas associadas aos momentos de ditado e construção de escalas (onde se inclui a identificação da armação de clave e a sua associação com uma tonalidade maior ou menor, de acordo com a informação pretendida). Face à exposição efetuada pelos alunos referente ao capítulo das escalas, o docente optou por solicitar à turma a resolução conjunta de um exercício (seguindo o mesmo contexto do que seria alvo de avaliação), onde fossem construídas duas escalas (uma maior e a sua relativa menor) e, nas quais, os alunos pudessem assinalar os meios-tons caraterísticos de cada uma (não se esquecendo de referir, no domínio das escalas menores, qual a tipologia da sua fórmula) e ainda que as escalas pudessem estar escritas de acordo com a representação gráfica do som, ou seja, na forma ascendente e na forma descendente. Efetivamente ainda se verificaram muitas dúvidas, principalmente na determinação da armação de clave das escalas e consequentemente na identificação dos locais onde se verifica a distância intervalar de meio-tom. Associam-se as dúvidas à falta de rotina de hábitos e métodos de estudo da turma, pois, por diversas vezes, o docente mencionou a necessidade de os alunos puderem desenvolver atividades de estudo assíncronas, anotar as suas dúvidas e colocarem-nas, de modo, a serem passíveis de esclarecimento. Posto isto e em virtude de a grande maioria dos alunos ter estudado apenas na véspera da prova (menciona-se a grande maioria, visto que, uma aluna assumiu de forma perentória que não tinha estudado sequer e não estava preocupada com a prova), as dúvidas estavam a ser causadas pela confusão que os alunos possuíam.

Após a primeira parte da aula dedicada à exposição e esclarecimento de dúvidas, seguiu-se um intervalo e em seguida deu-se início à prova de avaliação. A prova estava estruturada com conteúdos afetos ao ritmo, à melodia e à teoria musical, organizada por exercícios de pergunta e resposta, os quais seriam complementados com exercícios do foro auditivo.

O primeiro conteúdo da prova seria afeto ao ritmo, através do qual, os alunos teriam de observar um conjunto de células rítmicas que se encontravam numa tabela para posterior organização escrita, tendo em atenção, qual a tipologia da divisão de tempo a que pertenciam (divisão binária do tempo ou divisão ternária do tempo). Não se verificou a existência de dificuldades emergentes, contudo, a aluna que assumiu não ter estudado para a prova, revelou desde o início da mesma uma atitude de rebeldia (não querendo realizar as tarefas que lhe estavam a ser propostas). Neste capítulo, não se considera a existência de dificuldades afetas ao conhecimento, mas, às dificuldades do foro comportamental.

A atividade que se seguiu encontra-se relacionada com a componente auditiva e neste sentido, tendo o conteúdo do ritmo como referência, propôs-se aos alunos a escrita de dois ditados rítmicos (separadamente). Primariamente os alunos escreveram um ditado rítmico em divisão binária do tempo, com uma duração de dois compassos, procedendo à identificação auditiva e organização sequencial (através do uso da escrita), das células rítmicas apresentadas. O mesmo procedimento foi aplicado aquando da escrita do ditado rítmico em divisão ternária do tempo.

Considerando a importância de se contextualizar musicalmente os conteúdos abordados, no domínio da disciplina de Formação Musical, a tarefa avaliativa que se segue surge associada ao repertório quotidiano dos alunos (tendo como referencial o tipo de música que escutam), daí, foram apresentados sequencialmente três excertos auditivos. Para cada excerto apresentado, os alunos teriam de identificar qual a tipologia de divisão de tempo apresentada (divisão binária do tempo ou divisão ternária do tempo). Conclui-se, através dos resultados apresentados, que os alunos, apesar de revelarem literacia sobre os excertos colocados, não revelaram um nível de proficiência aceitável face à tarefa proposta, juntando ainda a falta de atitude comportamental da aluna atrás mencionada, a qual se considerou (docente estagiário e cooperante), estar a ser um elemento desestabilizador face aos restantes colegas.

Após a conclusão das tarefas afetas ao domínio rítmico seguiu-se o segundo momento da prova, no qual se encontravam tarefas afetas ao domínio melódico, tais como: a classificação auditiva e escrita, em quantidade e qualidade de intervalos melódicos; a escrita de uma sequência de oito sons isolados, tomando como referência o dó3 e tessitura limite o âmbito que corresponde ao intervalo de oitava (dó3 a dó4); culminando na escrita de um ditado melódico-rítmico de espaços, no qual, os alunos dispunham de vários elementos de referência

(melódicos – notas; e rítmicos – figuras e células rítmicas) para a resolução da tarefa. No âmbito da segunda fase da prova, de um modo geral, os alunos conseguiram surpreender, evidenciando maiores dificuldades na escrita do ditado. Conclui-se que as dificuldades associadas à escrita do ditado não se encontram associadas com a resolução efetiva, mas sim com a fobia criada em redor do processo de errar. Neste momento da prova, a aluna que estava a destabilizar a aula e a colocar em causa o trabalho que estava a ser realizado pelos colegas, foi convidada a fazer um breve intervalo, não sendo este extensível aos restantes alunos da turma.

A atividade concludente da prova reunia em um conjunto de exercícios afetos à teoria musical, designadamente: a construção de escalas, tomando como referência o nome da mesma, veiculado pelo docente através da sua menção em enunciado de prova; na resolução desta tarefa, os alunos, teriam de determinar: qual a armação de clave correspondente; qual a tónica da escala; escrever a escala na forma ascendente e na forma descendente, não esquecendo de assinalar as estruturas intervalares de meio-tom nos graus respetivos. De acordo com as dificuldades diagnosticadas no início da aula, as mesmas emergiram neste momento da prova, contudo, face a algumas explicações adicionais, os alunos, na sua generalidade, conseguiram obter sucesso na concretização da tarefa. O último exercício da prova apresentava uma sequência de armações de clave, perante a qual, os alunos teriam de escrever, apenas, o nome da tonalidade maior correspondente. Neste domínio, foram evidentes algumas dificuldades, visto que, ainda se assiste à confusão de termos relacionados com: o que é uma escala? Neste domínio, os alunos ainda não conseguem entender uma escala enquanto sequência ordenada de sons dispostos na forma ascendente e na forma descendente e entender que esta disposição da escala tem implicação direta no som; o que significa armação de clave? Neste domínio, os alunos ainda não associam o número e tipo de alteração musicais, ao impacto que as mesmas têm na afirmação de uma tonalidade ou contexto tonal; e qual a relação que se estabelece entre uma armação de clave e a denominação de uma escala maior ou menor).

Face ao que foi exposto anteriormente, considerou-se pertinente a realização da prova de avaliação de conhecimentos, pois, a mesma, funcionou enquanto aferição dos conhecimentos dos alunos, tendo sido reveladora de um certo grau de aquisição dos mesmos acerca dos conteúdos programáticos que têm vindo a ser abordados nas aulas de Formação Musical.

4. Prática de ensino supervisionada referente à lecionação da disciplina de Classe de Conjunto

4.1. Caracterização da turma de Classe de Conjunto

A turma referente à disciplina de Classe de Conjunto (Anexo A.3) é composta por um total de cinco alunos, sendo dois alunos do sexo masculino e três alunas do sexo feminino. A totalidade dos alunos que formam a turma frequenta a Escola de Artes do Norte Alentejano em regime supletivo o 2.º grau da disciplina. Todos os alunos residem fora da cidade de Portalegre, sendo que duas alunas e dois alunos residem na vila de Castelo de Vide e uma aluna reside na vila do Crato.

Relativamente à faixa etária dos alunos verifica-se a existência de alguma heterogeneidade, sendo que: uma aluna tem catorze anos de idade, dois alunos com dez anos de idade e duas alunas com doze anos de idade. No que concerne à frequência dos alunos no ensino regular, verifica-se o seguinte: uma aluna frequenta o 9º ano de escolaridade, duas alunas frequentam o 6º ano de escolaridade e dois alunos frequentam o 5º ano de escolaridade.

A turma foi constituída como tal no ano letivo 21/ 22, correspondendo à época ao 1º grau do curso básico de música dos alunos que a integram. No âmbito da disciplina de Classe de Conjunto, os alunos, apenas no presente ano letivo se encontram a trabalhar com o docente estagiário.

O horário semanal atribuído à turma corresponde ao seguinte: quartas-feiras (15.00 às 16.30), perfazendo um total de 90 minutos de aula de Classe de Conjunto. As aulas são lecionadas na escola sede da Escola de Artes do Norte Alentejano.

Um dos cinco alunos que integrava a turma no início do ano letivo 22/ 23 anulou a matrícula por motivos desconhecidos. Uma aluna que integrava a turma desde o ano letivo transato anulou a matrícula devido a motivos de ordem familiar, pois, os pais estão divorciados e não existe consenso entre ambos sobre o facto de aluna estudar música no ensino artístico especializado.

A sala onde decorreram as aulas de Classe de Conjunto possuía um Piano vertical, um quadro pautado, mesas e cadeiras adequadas ao desenvolvimento das diversas atividades da disciplina. O docente estagiário usou diversos materiais seus na concretização das diversas tarefas no contexto de aula, designadamente: instrumentos de percussão Orff, *Boomwackers*, computador, coluna de som e projetor multimédia, procurando a proficuidade da aprendizagem dos alunos.

4.2. Conteúdos programáticos referentes à área disciplinar de Classe de Conjunto

Os conteúdos programáticos referentes à área disciplinar de Classe de Conjunto distribuem-se por dois domínios: Prática vocal e Prática instrumental; daí considera-se, na qualidade de conteúdos programáticos, os seguintes:

4.2.1. Prática vocal

- Desenvolvimento de uma vocalidade saudável a partir de técnica vocal simples.

- Envolvimento do corpo no canto através da relação corpo-movimento-som, de modo, a refletir-se na qualidade do desempenho vocal e na atitude de palco.

- Desenvolvimento da afinação natural face a estímulos de características melódicas.

- Abordagem de melodias simples, cânones, melodias tradicionais portuguesas e outras, polifonia a duas partes.

4.2.2. Prática instrumental

- Jogos/ exercícios rítmicos, com vista ao desenvolvimento do sentido rítmico e da pulsação em grupo.

- Exercícios/ jogos de exploração de instrumentos.

- Abordagem de exercícios criativos, tais como: improvisação de motivos rítmicos e /ou melódicos. Composição de diferentes partes como acompanhamento de diferentes melodias.

- Abordagem de repertório diversificado, recorrendo a obras de vários estilos e épocas, adequado ao nível de desenvolvimento do grupo.

4.3. Critérios de avaliação da área disciplinar de Classe de Conjunto

Os critérios de avaliação referentes à área disciplinar de Classe de Conjunto, definidos em sede de departamento e aprovados em conselho pedagógico, são transversais às restantes disciplinas que integram o departamento (coro, orquestra e *ensembles* instrumentais). A sua definição assenta numa avaliação do seu carácter formativo, a qual, se divide em domínios (Tabela 10). Um desses domínios é o cognitivo, onde se inserem os seguintes indicadores: perceção técnica musical, coordenação motora, criatividade, a transferência e aplicação de conhecimentos adquiridos em novos contextos, desempenho em contexto de sala de aula e resultados dos trabalhos propostos; o outro domínio refere-se ao campo sócio afetivo (também correspondente às atitudes e valores), no qual se inserem os seguintes indicadores: sentido de organização e responsabilidade, interesse, empenho e participação do aluno, o grau de estabelecimento da sua relação interpessoal, a cooperação e dinâmica de grupo, cumprimento das normas estipuladas, autonomia e aplicação dos métodos de estudo.

Tabela 10 — Domínios de avaliação contínua e percentagem atribuída.

Critério de avaliação	Domínio de avaliação	Percentagem atribuída
Avaliação contínua	Atitudes e valores	30%
	Aquisição de conhecimentos	30%
	Testes/ Audições	40%

Além dos domínios referidos anteriormente, mencionam-se ainda as competências específicas afetas a cada uma das áreas abordadas, no que concerne à área disciplinar de Classe de Conjunto.

Tabela 11 — Competências específicas da área disciplinar de Classe de Conjunto.

Classe de Conjunto	
Prática vocal	**Prática instrumental**
Afinação. Postura. Domínio efetivo do processo de respiração. Emissão vocal. Dicção e correção fonética. Aquisição e aplicação de conceitos. Desenvolvimento da atitude performativa em grupo.	Afinação. Postura. Qualidade tímbrica. Articulação do som. Leitura musical. Expressividade e interpretação musical. Desenvolvimento da atitude performativa em grupo.
Nota: A avaliação no âmbito da área disciplinar de Classe de Conjunto é realizada de forma contínua e sistemática em contexto de sala de aula e em audições disciplinares e pluridisciplinares.	

4.4. Cronograma de aulas lecionadas na disciplina de Classe de Conjunto no domínio da Prática de ensino supervisionada

Em seguida apresenta-se a Tabela 12 onde constam todas as aulas lecionadas no âmbito da prática de ensino da disciplina de Classe de Conjunto no ano letivo 2022/ 2023. Com base na referida tabela, procedeu-se à seleção de três aulas correspondentes com a observação efetuada pela professora supervisora, servindo ambas enquanto elemento comprovativo da prática de ensino supervisionada que fora efetuada.

Tabela 12 — Cronograma de aulas lecionadas no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto.

Planificações	Aula	Data	Sumário
1	**1 e 2**	19/ 10/ 22	Introdução à prática instrumental da peça: "**BadHabbits**" de *Ed Sheeran*.
2	**3 e 4**	26/ 10/ 22	Continuação da prática instrumental da peça: "**Bad Habbits**" de *Ed Sheeran*.
		02/ 11/ 22	O docente estagiário não esteve presente.
3	**5 e 6**	09/ 11/ 22	Continuação da prática instrumental da peça: "**Bad Habbits**" de *Ed Sheeran*.
4	**7 e 8**	16/ 11/ 22	Continuação da prática instrumental da peça: "**Bad Habbits**" de *Ed Sheeran*.
		23/ 11/ 22	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
5	**9 e 10**	30/ 11/ 22	Composição de peça instrumental em sala de aula.
6	**11 e 12**	07/ 12/ 22	Continuação da atividade de composição de peça instrumental em sala de aula, com gravação. Prática vocal de repertório correspondente ao final do período.
7	**13 e 14**	14/ 12/ 22	Prática instrumental e prática vocal de repertório em estudo.
		04/ 01/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
8	**15 e 16**	11/ 01/ 23	Criação e composição de melodia e execução instrumental da mesma.
9	**17 e 18**	18/ 01/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo. **Aula supervisionada.**
		25/01/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
10	**19 e 20**	01/ 02/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo.
11	**21 e 22**	08/ 02/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo.
12	**23 e 24**	15/ 02/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo.
13	**25 e 26**	01/ 03/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo. Gravação em vídeo do repertório em estudo.

14	**27 e 28**	08/ 03/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo. Prática vocal do repertório alvo de interpretação no concerto de Primavera.
		15/ 03/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
15	**29 e 30**	22/ 03/ 23	Prática instrumental em ensemble do repertório em estudo. Prática vocal do repertório em estudo, tendo em vista a participação da Classe de Conjunto no concerto de primavera. **Aula supervisionada.**
16	**31 e 32**	29/ 03/ 23	Sistematização da aprendizagem do repertório vocal em estudo tendo em vista a realização do concerto de primavera.
		19/ 04/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
		26/ 04/ 23	O docente estagiário não esteve presente.
17	**33 e 34**	03/ 05/ 23	Revisão do repertório instrumental em estudo. **Aula supervisionada.**
18	**35 e 36**	10/ 05/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo.
19	**37 e 38**	17/ 05/ 23	Prática instrumental do repertório em estudo.
		24/ 05/ 23	O docente estagiário não esteve presente.
		31/ 05/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
		7/ 06/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.
		14/ 06/ 23	Não houve aula devido à ausência dos alunos.

4.5. Repertório utilizado no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto no ano letivo 22/23

® ***Bad habbits****.* Original de: Ed Shearan*.* Arranjo de: José Rodrigues

® ***Alecrim*****.** Arranjo de: Carlos Gonçalves.

® ***Natal de Elvas*****.** Tema tradicional.

® ***Jingle bells rock.*** Original de: Joseph Carleton Beal *e* James Ross Boothe*.*

® ***À volta do pinheiro*****.** Original de: José Carlos Godinho.

® ***Peça nº1*****.** Original de: José Rodrigues

® ***Peça nº2.*** Original de: José Rodrigues

® ***O sonho*****.** Original de: José Rodrigues

® ***De Castelo de Vide a Portalegre*****.** Original de: José Rodrigues

® ***A primavera do Alentejo*****.** Original de: José Rodrigues

® ***Amazing Grace*****,** John Newton.

® ***Oh happy day*****,** Phillip Doddrige

® ***It´s me o lord*****,** Dan Schutte

® ***Swing low, sweet chariot*****,** autor desconhecido.

É de referir que se encontra no Anexo A.5 uma hiperligação referente à gravação em vídeo da performance (em contexto de sala de aula) de três obras originais compostas no âmbito da atividade: laboratório de criação e composição em sala de aula.

4.6. Referências bibliográficas utilizadas no âmbito da lecionação da disciplina de Classe de Conjunto no decurso da prática de ensino supervisionada

Adler, S. (2002). *The study of orchestration* (3rd ed.). Norton & Company.

Garofalo, R. (2000). *Blueprint for band.* Meredith Music Publications.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education* (2nd ed.). Oxford Univeristy Press.

Hunsberger, D. & Ernst, R. (1992). *The arte of conducting* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Jagow, S. (2007). *Developing the complete band program* (1st ed.). Meredith Music Publications.

Oie, M., Fujie, Y., Okugawa, Y., Kakihana, S., Itaka, S., Uebuchi, H. (2019). Do You like Music as the Subject at School? Creativity in Self-regulated Learning and Motivation in Music Education. *In:* Tsubonou, Y., Tan, AG., Oie, M. (eds) *Creativity in Music Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_14

4.7. Seleção de planificações referentes à lecionação das aulas de Classe de Conjunto no âmbito da prática de ensino supervisionada

Em seguida serão apresentados os documentos referentes à lecionação de três aulas da disciplina de Classe de Conjunto, no domínio da prática de ensino supervisionada. Os documentos abrangem: planificações, reflexões de aula e alguns documentos de apoio utilizados na dinâmica de aula (Anexo A.4). Regista-se ainda que as três aulas selecionadas correspondem às aulas que foram observadas.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 13 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 17 e 18.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano	**Classe de Conjunto: ensemble instrumental** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula** **Tema:** criação de repertório original.	**Data:** 18/ 1/ 2023
Docente estagiário: José Rodrigues		**Lições nºs:** 17 e 18.
Professora Supervisora: Luísa Correia		**Horário da disciplina:** 15.00 às 15.50 e das 15.50 às 16.30

Recursos pedagógicos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
Peça nº1 Peça nº2	Ritmo. Melodia. Harmonia. Forma. Pulsação.	Tocar a peça. Tocar o ritmo integral da peça. Conhecer o ritmo de cada parte da peça. Interpretar a peça de	O docente solicita aos alunos a interpretação integral da peça nº1 com recurso aos instrumentos musicais. **(5´)** O docente solicita aos alunos a interpretação do ritmo, correspondente a cada parte, com a utilização das clavas e o acompanhamento do metrónomo. **(5´)** O docente solicita aos alunos a interpretação do ritmo, correspondente a cada parte, com recurso a timbres corporais e o acompanhamento do metrónomo, da seguinte forma: Xilofone 1 e 2 – percutem as mãos nas pernas. Piano – à primeira vez, usando as palmas, percute o ritmo da mão direita e à segunda vez percute o ritmo da mão esquerda. Acordeão - à primeira vez, usando as palmas, percute o ritmo da mão direita e à segunda vez percute o ritmo da mão esquerda. **(10´)** O docente solicita aos alunos a interpretação do ritmo das partes correspondentes aos seguintes instrumentos: Piano e	Piano Acordeão Xilofones Clavas Boomwackers	Observação direta.

		forma integral. Tocar o ritmo da peça com instrumentos de percussão. Tocar a peça com instrumentos musicais não convencionais. Conhecer a estrutura rítmica da peça. Manter uma pulsação regular na execução instrumental.	Acordeão; nas clavas, com acompanhamento de Xilofone e do metrónomo. **(10´)** O docente solicita aos alunos a interpretação do ritmo das partes correspondentes aos seguintes instrumentos: Xilofone 1 e Xilofone 2; nas clavas, com acompanhamento do Acordeão e do Piano. **(5´)** O docente volta a solicitar aos alunos a execução integral da peça. **(5´)** O docente solicita aos alunos a execução integral do ritmo correspondente à peça nº2, com os instrumentos de percussão *Orff*, com acompanhamento do metrónomo. **(10´)** O docente solicita aos alunos a execução integral do ritmo correspondente à peça nº2, com recurso à utilização das Clavas. **(10´)** O docente solicita aos alunos a execução da frase 1 da peça nº2 com recurso aos *Boomwackers*, com o acompanhamento do metrónomo. **(10´)** O docente solicita aos alunos a execução da frase 2 da peça nº2 com recurso aos *Boomwackers*, com o acompanhamento do metrónomo. **(10´)** O docente solicita aos alunos a execução integral da peça nº2 com recurso aos *Boomwackers* e com o acompanhamento do metrónomo. **(10´)**		

Sumário: prática instrumental do repertório em estudo.

Bibliografia utilizada:

Garofalo, R. (2000). Blueprint for band. Meredith Music Publications.

Nota: as peças com os números: 1 e 2; foram compostas propositadamente para a Classe de Conjunto com que se trabalhou no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Para consulta das referidas peças, bem como do resultado performativo das mesmas em contexto de sala de aula, remete-se a sua consulta para o anexo respetivo. (Anexo A.4).

4.8. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 17 e 18

Aulas: 17 e 18

Data: 18/ 01/ 2023

Antes de dar início à prática instrumental propriamente dita (Tabela 13), o docente registou a assiduidade dos alunos, tendo verificado que todos os alunos se encontravam presentes na sala de aula.

Após o procedimento inicial relacionado com a assiduidade, o docente iniciou a aula por solicitar aos alunos a execução integral da peça nº1, com recurso aos instrumentos musicais que os alunos executam, à exceção de uma aluno que estuda Piano, mas que na peça nº1, o docente solicitou que tocasse Xilofone, ao qual a aluna acedeu de livre vontade. Perante a disponibilidade manifestada pela aluna, o docente relembrou-a que na próxima peça iria ter a oportunidade de ser ela a executar a parte de Piano.

No decurso da abordagem performativa à peça nº1, o docente verificou que os alunos apresentavam inúmeras dificuldades, no que respeito ao domínio integral das suas partes. As dúvidas residiam na leitura visual musical de cada parte, na sua aplicação técnica através da execução instrumental, na apresentação de uma pulsação estável, na assertividade rítmica de cada parte, enfim, não se avizinhava tarefa fácil. Com a constatação anteriormente referida, o docente optou por disponibilizar de tempo com cada aluno, numa pequena sessão de estudo personalizada. Nesta pequena sessão, cada aluno pode tirar as dúvidas que tinha e principalmente estudar um pouco as suas partes, de modo a poder eliminar algumas dúvidas persistentes. Refere-se persistentes, em virtude de os alunos evidenciarem falta de estudo e preparação atempada das tarefas inerentes à prática instrumental em grupo, procurando ultrapassar as suas dificuldades relacionadas com: leitura assertiva das notas, aplicando-se o mesmo à interpretação das diferentes células rítmicas e à estabilidade do andamento da obra. Após a sessão de estudo personalizada a cada aluno, a qual contou com uma duração aproximadamente de 10 minutos, o docente solicitou aos alunos a execução integral da obra, embora faseada. O docente optou por dividir a obra em duas secções, sendo a primeira secção do compasso 1 ao compasso 4 e a segunda secção correspondente à coda, ou seja, os dois compassos finais. Na interpretação da primeira secção, a aluna afeta à execução da parte de Piano, ainda apresentava lacunas (carentes de estudo individual), sobretudo ao nível técnico, as quais passaram por identificar o registo do Piano onde iria tocar com a mão esquerda e a mão direita, além de evidenciar dificuldades ao nível da coordenação motora, sobretudo quando ambas as mãos têm de executar elementos melódicos e rítmicos distintos. Um dos aspetos positivos que acabou

por ajudar a aluna, foi haver a dobragem da parte afeta ao Piano, na parte executada pelo seu colega de Acordeão, contudo o docente alertou para a necessidade de estudo individual, de modo, a que os alunos pudessem superar as suas dificuldades técnicas e musicais, visando a proficuidade performativa e integral da obra a breve trecho.

Seguindo-se a planificação, o docente solicitou aos alunos a mudança de peça, dando assim espaço para que os alunos pudessem vivenciar uma experiência musical diferente. A experiência passou pela execução integral da peça nº2 com recurso aos *Boomwackers*. Primariamente o docente solicitou que os alunos fizessem uma revisão da estrutura rítmica da peça e simultaneamente da estrutura formal da mesma, pois, à medida que os alunos efetuavam uma leitura visual musical, tomam contacto com os demais elementos musicais. Para que os alunos pudessem fazer uma revisão eficaz, solicitou-lhes o uso das clavas, com as quais percutiam as células rítmicas afetas à obra e em conjunto teriam de bater os dois pés, de forma alternada, no chão, em macrotempos. Após a execução do ritmo, o docente solicitou aos três alunos que selecionassem os tubos dos *Boomwackers* que quisessem, no âmbito da tessitura utilizada na conceção da peça nº2, de modo a poder ser feita uma execução integral da obra. Inicialmente os alunos conseguiram uma execução suficientemente eficaz da peça, contudo, quando o docente solicitou a troca de tubos, os alunos evidenciaram dificuldades na coordenação, estando estas afetas à concentração evidenciada na concretização da tarefa.

O docente concluiu a aula por enumerar os pontos fortes da mesma e os pontos a necessitarem de melhoria.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 14 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 29 e 30.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano		**Classe de Conjunto: ensemble instrumental** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula**		**Data:** 22/ 3/ 2023	
Docente estagiário: José Rodrigues				**Lições nºs:** 29 e 30.	
Professora Supervisora: Luísa Correia				**Horário da disciplina:** 15.00 às 15.50 e das 15.50 às 16.30	
Recursos pedagógicos	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Estratégias**	**Recursos materiais**	**Avaliação**
Repertório instrumental: de Castelo de Vide a Portalegre. O sonho. Peça nº1. Peça nº2. **Repertório vocal:** *Amazing Grace.* *Oh happy day.* *It´s me, o lord.* *The battle of Jericho.*	Ritmo. Melodia. Forma. Pulsação. Timbre. Proficiência artística.	Executar a peça. Refletir sobre a proficiência interpretativa da peça. Procurar o rigor rítmico através da execução instrumental em simultâneo. Estabilizar a pulsação de grupo no ato da performance instrumental.	O docente solicita ao ensemble a preparação devida, tendo em vista o início do ensaio com a interpretação da peça: “De Castelo de Vide a Portalegre”. **(5´)** O docente solicita ao ensemble a emissão de comentários analíticos sobre a sua proficiência interpretativa. **(5´)** O docente solicita ao ensemble a interpretação da peça: “O sonho”; solicitando rigor rítmico na execução da obra. **(5´)** O docente solicita ao ensemble a interpretação da peça nº1; tendo em atenção a manutenção	Piano Acordeão Xilofone Partituras do repertório instrumental. Partituras do repertório vocal.	Observação direta.

Swing Low, sweet chariot.			de uma pulsação estável no ato da performance instrumental. **(5´)** O docente solicita ao ensemble a emissão de comentários analíticos sobre a sua proficiência interpretativa. **(5´)**		
		Usar a voz enquanto instrumento. Cantar a melodia referente à peça vocal que é alvo de ensaio. Ler o texto da peça. Estudar a interpretação rítmica do texto em ensemble. Cantar de forma autónoma as peças que são alvo de interpretação vocal em ensemble. Estimular a autonomia musical no estudo do repertório vocal.	O docente solicita ao ensemble a interpretação da peça nº2; solicitando aos alunos rigor na estabilidade da pulsação de grupo no ato da interpretação da peça. **(5´)** O docente solicita ao ensemble a emissão de comentários analíticos sobre a sua proficiência interpretativa. **(5´)** O docente solicita aos alunos, em conjunto, a interpretação da peça: "*Amazing Grace*"; uma das obras que integra o repertório vocal selecionado para o concerto de primavera. **(5´)** O docente solicita aos alunos a entoação vocal da melodia da peça: "*Amazing Grace*"; com recurso à sílaba neutra "nô". **(5´)** O docente solicita aos alunos a revisão interpretativa das obras: "*It´s me o lord", "Oh happy day" e "The Battle of Jericho".* **(10´)** O docente solicita aos alunos a preparação da obra: "*Sweet low, sweet chario*t"; para a próxima aula. **(5´)**		

Sumário: prática instrumental em ensemble do repertório em estudo. Prática vocal do repertório em estudo, tendo em vista a participação da Classe de Conjunto no concerto de primavera. (Anexo A.4).

4.9. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 29 e 30

Aulas: 29 e 30

Data: 22/ 03/ 2023

Antes de se dar início à prática instrumental propriamente dita (Tabela 14), o docente registou a assiduidade dos alunos, tendo sido com alguma estupefação que o docente verificou a ausência de uma das alunas que integram a turma. A ausência mencionada acabou por colocar um pouco em causa o desenvolvimento do trabalho iniciado nas aulas anteriores referente à prática instrumental de repertório original. Face ao exposto, o docente optou por manter a mesma estratégia de aula, a qual se encontrava planificada em dois momentos: o primeiro tempo, com o trabalho a ser direcionado na prática instrumental do repertório original e o segundo tempo a ser direcionado na prática vocal de repertório, o qual teria como objetivo a preparação da participação dos três alunos no grande coro de alunos, que iriam participar na performance prevista para o concerto de primavera promovido pela Escola de Artes.

No primeiro tempo de aula, o docente selecionou dois objetivos, os quais, apesar de ficarem um pouco comprometidos face à ausência já mencionada, foram cumpridos de forma satisfatória pelos alunos que estavam presentes na aula (uma aluna que executa Piano e um aluno que executa Acordeão). Os dois objetivos tinham como metas: potencializar junto do ensemble a obtenção da sua fidelização interpretativa do texto musical (no domínio rítmico) subjacente às frases rítmicas apresentadas e a promoção de momentos reflexivos junto do ensemble face à sua proficiência artística aquando da interpretação do repertório em estudo. Atrás menciona-se a expressão satisfatória visto constatarem-se ainda algumas dificuldades na manutenção de uma fidelização interpretativa do texto musical integral, essencialmente associadas ao domínio técnico do instrumento e da leitura musical, estando o foco na aluna que executa a parte de Piano. No que se refere aos momentos de reflexão promovidos, após a interpretação de cada uma das peças, verificou-se que os alunos, de forma natural e sincera, conseguiram identificar as suas lacunas, além de reconhecerem que duas das problemáticas existentes passam pela falta de hábitos e métodos de estudo (pois, é necessário que os alunos possam dominar sob o ponto de vista teórico e prático as suas partes das peças que serão tocadas em ensemble) e pela irregularidade sentida ao nível da assiduidade.

O segundo tempo de aula, iniciou-se por verificar se os alunos tinham, em sua posse ou não, as peças que seriam alvo de ensaio, tendo em vista a sua integração no grande coro da escola, o qual, se iria apresentar no concerto de primavera. Após os três alunos terem participado no primeiro ensaio geral,

estando a direção artística e musical a cargo de outros docentes da escola (sendo a comunicação entre pares, por vezes, um pouco complexa), verificou-se que ainda existiam peças que estavam em falta (fotocópias), daí, ter sido solicitado que nas aulas que antecedessem o segundo e o último ensaio de grande coro (31 de março de 2023), se pudessem verificar quais as peças que estariam em falta e quais é que eram reveladoras de dificuldades interpretativas por parte dos alunos. De acordo com as sugestões transmitidas pelo coordenador do departamento da disciplina de Classe de Conjunto, procedeu-se às verificações solicitadas. As atitudes dos dois alunos presentes na aula, não foram de todo satisfatórias, pois, não levaram a sério o trabalho que estava a ser realizado. Foram evidenciando comportamentos desviantes associados a: conversas paralelas entre ambos e risos quando se tentava cantar. Os comportamentos referidos acabariam por colocar em causa a aferição de competências ao nível da interpretação do repertório que tinha sido selecionado para interpretação vocal em concerto. Conseguiu-se verificar se os alunos dispunham de todas as peças e de forma satisfatória, ainda se conseguiu aferir, no contexto de ensaio a peça: *Amazing Grace*; a qual já tinha alvo de abordagem na aula anterior.

De acordo com a estratégia de aula, procurando aproveitar mais os níveis de concentração dos alunos, talvez o docente devesse ter iniciado o primeiro momento de aula pela prática vocal de repertório, reservando a prática instrumental para o segundo momento de aula. Certamente que em situações similares que possam ocorrer num futuro a médio prazo, o aspeto atrás mencionado, será tido em linha de conta. Sendo que os alunos ainda terão mais uma aula, na qual será dada total atenção ao repertório vocal, o docente alertou os mesmos para o trabalho individual afeto ao repertório em estudo, reforçando três objetivos primordiais, nomeadamente: estimular a autonomia musical no estudo do repertório vocal; ter em atenção o uso da voz enquanto instrumento e cantar as peças de forma autónoma.

Politécnico Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Tabela 15 — Plano de aula de Classe de Conjunto referente às lições com os números: 33 e 34.

Escola: Escola de Artes do Norte Alentejano		**Classe de Conjunto: ensemble instrumental** **Ano letivo 22/ 23** **2.º Grau - Plano de aula**		**Data:** 03/ 5/ 2023	
Docente estagiário: José Rodrigues				**Lições nºs:** 33 e 34.	
Professora Supervisora: Luísa Correia				**Horário da disciplina:** 15.00 às 15.50 e das 15.50 às 16.30	
Recursos pedagógicos	**Conteúdos**	**Objetivos**	**Estratégias**	**Recursos materiais**	**Avaliação**
Peça: A primavera do Alentejo. **Peça:** o sonho. **Peça:** De Castelo de Vide a Portalegre. **Peça:** nº1.	Ritmo. Melodia. Forma. Pulsação. Timbre. Prática musical à primeira vista. Proficiência artística.	Preparar os instrumentos e partituras para o início do ensaio. Distribuir as partes da nova peça, correspondente à instrumentação da mesma. Analisar visualmente e de forma prévia os vários elementos musicais necessários à prática performativa da peça. Tocar de forma integral a peça, visando o desenvolvimento da capacidade de leitura visual musical à primeira vista	O docente solicita ao ensemble a preparação devida, tendo em vista o início do ensaio referente à prática instrumental do repertório em estudo. **(5´)** Procede-se à distribuição das partes correspondentes à nova peça: a primavera do Alentejo; de acordo com a instrumentação base do ensemble. **(5´)** Solicita-se aos alunos uma análise prévia dos vários conteúdos afetos a cada uma das suas partes, ao nível do ritmo, da melodia (notas musicais), dinâmicas, agógica e a existência de possíveis elementos musicais não convencionais (como	Piano Acordeão Xilofone Bloco de dois sons. *Boomwackers.* Câmara de gravação de vídeo. Computador. Coluna de som. Garrafas de plástico. Garrafas de vidro.	Observação direta.

		realizada em grupo. Rever ritmo, melodia e aspetos associados ao domínio técnico dos instrumentos, tendo a proficiência interpretativa da peça como meta. Executar a peça em grupo e com recurso ao uso da tecnologia, procurando dissipar a emergência de dificuldades ao nível da estabilidade da pulsação. Ser rigoroso na abordagem ao texto musical. Melhorar a sincronização rítmica entre partes com recurso à tecnologia. Executar o fragmento musical procurando buscar a proficiência da leitura visual musical durante a prática instrumental em grupo.	poderá ser o uso de garrafas de plástico e de garrafas de vidro). **(10´)** Propõe-se uma primeira prática instrumental da peça: a primavera do Alentejo; procurando potencializar a capacidade de leitura visual musical à primeira vista do ensemble. **(5´)** Solicita-se aos alunos, com recurso à prática instrumental em grupo, a revisão da peça: o sonho; apenas do fragmento musical que está compreendido entre o compasso sete e o compasso dez. **(10´)** Solicita-se que possa ser feita uma revisão, com recurso à prática instrumental em grupo, na peça: o sonho; do excerto musical correspondente à coda da peça, a qual se localiza entre o compasso vinte e quatro e o compasso vinte e oito. **(10´)** É proposto ao ensemble a interpretação integral da peça: o sonho, com o apoio do metrónomo, de modo, a potencializar a disciplina rítmica do ensemble, face à aquisição de uma pulsação estável aquando da sua prática performativa. **(2´)** É solicitado aos alunos, com recurso à prática instrumental em ensemble, a revisão da peça: De		

			Castelo de Vide a Portalegre; do excerto musical que se encontra compreendido entre o compasso cinco e o compasso oito. **(10´)** Solicitar aos alunos, que executam as partes correspondentes aos instrumentos: Piano e Acordeão; que possam tocar em conjunto as suas partes (do compasso cinco ao compasso oito), com recurso ao uso do metrónomo digital, procurando aprimorar a sincronização rítmica de ambas as partes. **(10´)** Solicitar novamente aos alunos a execução de um excerto musical repetente do anterior (compasso treze ao compasso dezasseis), procurando familiarizar os alunos (o trio) com a leitura visual musical da partitura durante a execução instrumental em grupo, alertando-os para a possível repetição de temas melódicos e rítmicos. **(10´)** Propõe-se ao ensemble a execução integral da peça: De Castelo de Vide a Portalegre, com o apoio do metrónomo, de modo, a potencializar a disciplina rítmica do ensemble, face à aquisição de uma pulsação estável aquando da sua prática performativa. **(5´)**		

Sumário: prática instrumental do repertório em estudo. (Anexo A.4).

4.10. Reflexão sobre a dinamização da aula de Classe de Conjunto — aulas 33 e 34

Aulas: 33 e 34

Data: 03/ 05/ 2023

A aula (Tabela 15) foi iniciada com o registo de assiduidade (tendo sido este um factor que causou alguma instabilidade perante o trabalho que se quis desenvolver no domínio da disciplina de Classe de Conjunto). De facto, a taxa de absentismo verificada ao longo do período, condicionou o desenvolvimento de uma aprendizagem profícua do repertório em estudo, com especial incidência na concretização do projeto artístico, que a classe tem em curso: a composição de repertório original. O docente aproveitou o momento inicial da aula, para promover uma breve reflexão com os alunos, procurando aferir o porquê da sua irregularidade à frequência semanal das aulas de Classe de Conjunto (não têm faltado todos os alunos em simultâneo, apesar de já ter acontecido, mas, o simples facto de faltar um aluno, já é condicionador), a qual se começou a verificar com maior incidência no 2.º período. Os motivos apresentados pelos alunos prenderam-se essencialmente com a incompatibilidade que se verificou entre o horário da disciplina de Classe de Conjunto e as atividades que ocorrem na escola de ensino regular ás quartas feiras no período da tarde, incompatibilizando-se com as aulas do curso básico de música. De acordo com a reflexão, os alunos continuam a reconhecer a grande dificuldade que têm em conciliar ambas as atividades académicas onde se encontram inseridos (a frequência do curso básico de música e as inúmeras atividades complementares afetas ao seu percurso académico no ensino regular). Alertaram ainda que a situação irá manter-se, pois, o encerramento do ano letivo aproxima-se a passos largos e a sobreposição de atividades e solicitações também são muitas e diferentes tipologias, sendo exemplo disso: as visitas de estudo.

Após o preâmbulo efetuado, a aula teve a sua continuidade, procurando-se focar a sua ação didática em poder incrementar uma maior assertividade no desenvolvimento dos conteúdos associados: à proficiência artística do repertório que se encontra a ser alvo de ensaio; à leitura visual musical à primeira vista de uma nova peça, a qual foi composta especificamente para o agrupamento musical da Classe de Conjunto em causa (trio ensemble); o incremento de maior acuidade face a uma estabilidade da pulsação, no momento da execução instrumental em grupo e um maior comprometimento face ao grau de execução do texto musical contido em todo o repertório que está a ser alvo de estudo.

Face ao primeiro conteúdo trabalhado em aula apresentou-se um conjunto de tarefas que passariam por: tocar em grupo e à primeira vista a peça: “a primavera do Alentejo”; através da sua execução, pretendia-se analisar e recolher detalhes

associados: ao ritmo; à melodia (identificação de frase ou frase melódicas, ler e corrigir a leitura associada à identificação das notas musicais); à identificação de dinâmicas estáveis ou dinâmicas variáveis (como são o caso de: crescendo ou diminuendo); à identificação de elementos de agógica e o reconhecimento de elementos ou materiais musicais não convencionais. Os detalhes musicais, mencionados anteriormente, iriam permitir aos alunos a obtenção de uma grande quantidade de informação sobre elementos musicais, os quais, pudessem ser facilitadores, num curto espaço temporal (daí a consideração à primeira vista), de uma interpretação artística de grupo, eficaz. De acordo com o que fora mencionado anteriormente, os alunos, revelaram uma capacidade analítica visual e à primeira vista com um nível satisfatório. Porque é que se atribui a menção de satisfatório? Porque efetivamente no cômputo teórico, os alunos identificaram uma parte significativa dos elementos atrás mencionados, no entanto, revelaram imensas dificuldades na materialização efetiva dos elementos musicais encontrados, tanto ao nível individual (no que concerne à interpretação individual de cada parte que cada aluno teria de executar, perante a obra apresentada para leitura à primeira vista), como ao nível de grupo (enquanto um todo em ensemble). As razões, para que tal aconteça, poderão ser várias, contudo, uma das mais evidentes, prende-se com o domínio técnico que cada aluno possui relativamente ao seu instrumento, pois, o simples facto de não possuíram uma autonomia satisfatória face ao seu domínio, a ausência da mesma, irá constituir-se numa condição limitadora perante a execução instrumental da peça à primeira vista.

Apesar de estarem a frequentar o 2.º grau do ensino artístico especializado da música (correspondente ao 6º ano do curso básico de música) e a peça em estudo conter todos os itens pedagógicos (ritmo e melodia) adaptados ao grau de desenvolvimento musical que os alunos possuem (visto que foi pensada para tal, onde se procurou estabelecer a interdisciplinaridade com as áreas curriculares de instrumento e Formação Musical), os alunos apresentaram lacunas técnicas em virtude da falta de rotinas associadas aos hábitos e métodos de estudo, no que à sua prática instrumental individual possa dizer respeito, repercutindo-se no surgimento da prática instrumental de grupo, na qual fica altamente comprometido o seu sucesso artístico e académico.

Após a realização de um momento de ensaio, no qual, os alunos tiveram a oportunidade de estudar um pouco das suas partes da peça em estudo, conseguiu-se com algumas limitações (debilidades sentidas ao nível da estabilidade da pulsação em grupo e ao nível da execução rítmica), tocar a peça de forma integral, no entanto, será de salvaguardar que o propósito inicial da tarefa seria tocar uma peça à primeira vista, de modo, a proceder-se a uma "avaliação" da proficiência artística do grupo.

A abordagem analítica mencionada anteriormente, foi aplicada sob a forma de revisão, na prática instrumental das peças: "o sonho" e "de Castelo de Vide a Portalegre; as quais, apesar de serem peças que integram o repertório há já

algum tempo, continuam a carecer de estabilidade ao nível da sua proficiência artística.

5. Reflexão Final sobre o Grau de Importância da Prática de Ensino Supervisionada

Eis que chega o final de mais uma etapa da minha formação académica. Este percurso constituiu um ano letivo profundamente rico em vivências pedagógicas, tanto na área curricular de Classe de Conjunto**,** como em Formação Musical**,** ambas de enorme relevância para o meu crescimento enquanto docente. Ao longo deste processo, confirmei que sair da zona de conforto é condição necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional. Como refere Schön (1983), a competência profissional emerge da capacidade de refletir sobre a própria ação, no momento em que ela ocorre. Esta perspetiva traduziu-se, para mim, na essência da Prática de Ensino Supervisionada.

Apesar da riqueza de experiências, este foi um ano exigente e desafiador**.** Contudo, mais do que um obstáculo, os desafios constituíram oportunidades de crescimento. Para organizar esta reflexão, recorri ao modelo analítico SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), que me permitiu identificar os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e alertas da minha prática docente.

5.1. Pontos Fortes

Um dos aspetos mais marcantes foi a utilidade de uma verdadeira reciclagem profissional**.** Enquanto docente do ensino público em diferentes níveis e contextos, sentia necessidade de renovar metodologias e de reequacionar práticas pedagógicas à luz das novas exigências educativas.

A PES[6] ofereceu-me precisamente essa oportunidade de refinar a minha prática pedagógica e consolidar uma abordagem reflexiva e investigativa, centrada na aprendizagem musical significativa.

Como defende Boal Palheiros (2011), ensinar música é, antes de mais, aprender com os alunos a descobrir o sentido da experiência musical. Assim, cada aula foi encarada como um espaço de experimentação e diálogo, onde procurei ajustar estratégias e criar ambientes propícios à motivação e ao envolvimento artístico.

Outro ponto forte foi o prazer intrínseco de ensinar música. A paixão pelo ensino é, a meu ver, o motor do processo educativo. Elliot (1995) reforça esta ideia ao afirmar que a educação musical é uma forma de prática artística, não apenas uma transmissão de conteúdos. Ensinar com paixão e autenticidade é

[6] Prática de Ensino Supervisionada.

contagiante, pois os alunos percebem quando o professor acredita naquilo que ensina, respondendo de forma positiva, criativa e comprometida. Esse foi um dos pilares do trabalho desenvolvido com os alunos da Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), onde procurei que cada atividade refletisse entusiasmo, rigor e sentido artístico.

5.2. Pontos Fracos

Entre as fragilidades diagnosticadas, destaco a organização horária da turma, que, por incluir cinco tempos consecutivos no mesmo período, revelou-se desgastante, sobretudo durante o inverno. Esta limitação influenciou o rendimento e a concentração dos alunos, sobretudo quando somada à sobrecarga de atividades extracurriculares provenientes do ensino regular.

Outro ponto fraco, da minha parte enquanto professor em formação, foi o desejo de ter ido mais além na Classe de Conjunto**,** em particular na consolidação técnica e interpretativa do repertório. Apesar disso, acredito que a experiência foi altamente enriquecedora para os alunos, os quais desenvolveram competências musicais, sociais e colaborativas, visando uma profícua prática musical de conjunto.

5.3. Oportunidades

A PES ofereceu-me oportunidades de crescimento pedagógico e humanos inestimáveis. A colaboração com o professor cooperante foi determinante para ampliar a minha reflexão sobre a prática e para consolidar um olhar crítico sobre o ensino da música. Como afirma Day (2001), a aprendizagem profissional é um processo contínuo de reflexão sobre a prática, sustentado pela colaboração e pelo diálogo com outros profissionais.

Ter assumido, quase integralmente, a lecionação das aulas de Formação Musical e a titularidade da Classe de Conjunto permitiu-me consolidar competências didáticas e de gestão de grupo, reforçando a importância da autonomia e da responsabilidade docente na construção do conhecimento pedagógico.

5.4. Alertas

Prefiro utilizar o termo alertas em vez de ameaças, pois remetem para uma postura preventiva e formativa. Entre os alertas identificados, destaco a irregularidade da assiduidade dos alunos, que dificultou o planeamento sequencial das aprendizagens, bem como a resistência inicial ao trabalho de repetição em ensaio. Contudo, através da persistência e da implementação de metodologias ativas, como a escuta orientada, a gravação reflexiva e o *feedback* coletivo, foi possível reverter parte dessas dificuldades e alcançar resultados expressivos, nomeadamente nas gravações realizadas no âmbito do projeto artístico da Classe de Conjunto.

Sloboda (1985) recorda-nos que o progresso musical é um processo cumulativo e autorregulado, que exige esforço, reflexão e apoio contextual. Este princípio foi evidente no modo como os alunos evoluíram, mesmo perante constrangimentos logísticos e motivacionais.

5.5. Considerações Finais

A Prática de Ensino Supervisionada constitui um momento de profunda transformação na trajetória de um professor em formação. É nela que o futuro docente se confronta com a realidade concreta da sala de aula e com a complexidade do ato de ensinar música, sendo uma prática simultaneamente artística, técnica e humana. No meu caso, esta experiência revelou-se um laboratório de autoconhecimento e de construção identitária**,** permitindo-me compreender que ensinar música é um processo que vai muito além da mera transmissão de saberes: é um exercício contínuo de reflexão, empatia e criatividade.

Ao longo desta etapa, compreendi com maior clareza que a ação docente é, essencialmente, um ato reflexivo**.** Schön (1983) defende que o professor é um profissional reflexivo capaz de pensar na ação e sobre a ação, mobilizando o conhecimento tácito que emerge das situações concretas. No contexto musical, esta reflexão é particularmente importante, pois cada turma, cada ensaio e cada interação com os alunos exigem respostas pedagógicas singulares e adaptadas. Assim, a prática supervisionada não se esgota num conjunto de tarefas observadas, mas antes se afirma como um processo de investigação em contexto real**,** onde o docente em formação aprende a questionar-se e a reinventar-se constantemente.

Esta perspetiva está em consonância com o pensamento de Mota (2003), quando refere que a formação de professores de música é um processo de

construção identitária que se faz pela prática e pela reflexão crítica sobre essa prática. O estágio permitiu-me, portanto, consolidar uma identidade docente que integra múltiplas dimensões: o saber técnico-musical**,** o saber pedagógico, o saber relacional e o saber ético. A confluência destes saberes é o que torna o ensino da música uma prática viva, dialógica e transformadora.

Um dos grandes ensinamentos deste percurso foi perceber que o ensinar e o aprender são processos recíprocos**.** Tal como defende Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Cada aluno é portador de uma experiência musical e pessoal única, que enriquece o processo educativo e desafia o professor a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, significativos e humanizados. Foi neste sentido que procurei desenvolver metodologias que integrassem a escuta, a colaboração e a criação musical como eixos centrais das aulas, reconhecendo o potencial da música como ferramenta de expressão individual e de coesão social.

Além disso, o estágio evidenciou a importância da motivação e da afetividade na aprendizagem musical**.** Como destaca Hallam (2010), a motivação é um fator determinante para a persistência e o sucesso dos alunos em contextos de prática instrumental. Um aluno motivado sente-se envolvido emocionalmente com o repertório, encontra sentido na prática e projeta-se no seu próprio progresso. Por isso, procurei que cada atividade tivesse um significado concreto e um propósito claro, ligando os conteúdos à experiência pessoal dos alunos e às suas metas musicais. Essa abordagem ajudou a transformar o espaço de aula num território de partilha e descoberta, onde o erro deixou de ser visto como falha e passou a ser encarado como parte integrante do processo de aprendizagem.

A dimensão cooperativa do trabalho docente também se revelou essencial. O contacto com o professor cooperante e com a comunidade educativa da Escola de Artes do Norte Alentejano proporcionou-me momentos de diálogo, análise e coavaliação que foram decisivos para a consolidação da minha prática. Como refere Day (2001), a aprendizagem profissional é um processo social que depende da interação, da observação e da partilha entre pares. Foi nesse espírito que procurei articular o saber experiencial com a teoria pedagógica, transformando o feedback e a crítica construtiva em instrumentos de desenvolvimento profissional contínuo.

Outro aspeto central que emergiu desta experiência foi a perceção de que a docência musical é também um ato artístico**.** Elliot (1995) lembra-nos que a educação musical deve ser entendida como *praxis*, ou seja, uma prática artística reflexiva e situada, em que o fazer musical e o pensar musical são indissociáveis. Ensinar música é, portanto, participar ativamente num ato criador que envolve estética, emoção e intencionalidade pedagógica. No contexto da PES, esta consciência manifestou-se na valorização do repertório como meio de expressão artística e como veículo para o desenvolvimento técnico e interpretativo dos alunos.

No plano pessoal, esta experiência reforçou a convicção de que ser professor de música é, acima de tudo, um compromisso com o crescimento humano**.** Através da música, é possível educar a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de escuta, competências que se estendem muito para além da sala de aula. Como sublinha Swanwick (1999), a educação musical é um contributo essencial para a formação integral do ser humano, pois liga emoção, imaginação e razão num mesmo gesto educativo. Este princípio esteve presente em todas as decisões pedagógicas tomadas ao longo da prática supervisionada.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada representou um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre o eu músico e o eu professor. Proporcionou-me a oportunidade de reafirmar a minha identidade docente**,** de testar metodologias inovadoras e de compreender a complexidade das dinâmicas humanas que se entrecruzam no ensino da música. Se, como afirma Schön (1983), o verdadeiro profissional é aquele que reflete em ação e aprende com a incerteza, então esta experiência confirmou que ensinar música é uma arte em constante construção, feita de escuta, de partilha e de reinvenção permanente.

Assim, concluo esta etapa com o sentimento de gratidão e de continuidade. Não foi o ponto final de um processo formativo, mas o início de uma caminhada mais consciente e crítica, sustentada na convicção de que a docência musical é uma forma de transformar vidas através da arte**.** Ser professor de música é aprender todos os dias a compor o som do futuro, com sensibilidade, rigor e paixão.

PARTE II – A LEITURA VISUAL MUSICAL À PRIMEIRA VISTA NA PROFICIÊNCIA ARTÍSTICA DA FILARMÓNICA INFANTIL DO NORTE ALENTEJANO

1. Introdução

A leitura visual musical à primeira vista é um processo que pressupõe a execução de uma peça musical pela primeira vez sem qualquer preparação prévia. Trata-se de um exercício que coloca em avaliação o grau de conhecimento e maturidade musical de um músico ou de um agrupamento musical Orman (2007).

Autores como Macknight (1975), McPherson e Gabrielson (2002), Colwell et al (2018), Contzius e Feldman (2021) consideram importantíssima a prática da leitura visual musical à primeira vista, a qual potencializa a aquisição de literacia musical das partes envolvidas no processo.

Sendo a música uma arte performativa, a preparação de um ensaio encontra-se, focada na performance enquanto ação e não numa abordagem didática de conteúdos potencializadores da sua proficiência artística. O tempo dedicado à leitura de uma obra musical determina a quantidade de tempo necessária para o seu aperfeiçoamento musical, sobretudo em períodos de curto espaço temporal de preparação, como são o caso de: festivais de música, estágios de aperfeiçoamento musical, ou produções artísticas de curta duração. Quanto maior for a autonomia musical relativamente ao domínio do conhecimento teórico e das competências práticas adquiridas mais eficazes será a proficiência artística no resultado performativo final.

Num contexto de ensino de música em banda filarmónica no século XXI é claramente notória a ausência de um currículo académico, o qual possa possibilitar um desenvolvimento gradativo de uma aprendizagem musical sustentada. É fundamental a definição e consequente existência de metodologias e ações didáticas que possam permitir o domínio, a aquisição de conteúdos teóricos e práticos direcionados para uma prática musical de conjunto capaz. Exercendo a banda uma função académica (de acordo com o trabalho pedagógico desenvolvido ao nível das suas escolas de música ao longo de décadas), considera-se pertinente a revisão sobre o efetivo objeto de ensino (num contexto de prática musical de conjunto em banda). A revisão mencionada pressupõe nada mais, nada menos do que um contributo de excelência para a proficuidade artística do agrupamento musical no domínio da sua performance musical de conjunto. McPherson (2011) refere que o ensino da música em banda encontra- se dependente da natureza das interações que se estabelecem entre professor/ maestro e alunos/ instrumentistas, de acordo com a implementação e desenvolvimento do processo de aprendizagem musical.

A ausência de ações didáticas em redor do ensino de conteúdos teóricos e auditivos, bem como a explanação das suas metodologias de ensino, vão afetar o desenvolvimento da autoeficácia dos alunos e instrumentistas da banda, com forte implicação na sua leitura visual musical.

Inúmeros investigadores comparam a aprendizagem musical à aprendizagem da língua materna. Contzius e Feldman (2021) defendem uma abordagem "*sound to symbol*" ou "*sound before sign*", valorizando o reconhecimento e a compreensão auditiva enquanto processos facilitadores da aquisição de competências associadas à leitura visual musical à primeira vista. Feierabend (1989) indica que a notação musical não deve ser ensinada até que os alunos possam adquirir as competências associadas: à noção de altura dos sons; à obtenção de um certo nível de proficuidade no processo de afinação; à aquisição de rigor e precisão de sentido rítmico; ao ser capaz de distinguir diferentes tipos de métrica rítmica; estar dotado de sentido estético e de sensibilidade artística.

Feierabend (1989) resume as competências atrás mencionadas em três ações muito objetivas e importantes: o aluno/ instrumentista deve ser autónomo no processo de afinação; o aluno/ instrumentista deve estar dotado de sentido rítmico; e estar capacitado com sensibilidade estética. Afirma ainda que os alunos devem ser musicalmente fluentes antes de estabelecerem qualquer contato com a notação musical. Sugere ainda que os alunos devem contatar com padrões rítmicos[7] (não necessita de ser em grande quantidade, mas sim procurar estabelecer uma relação entre os símbolos que representam o som e o seu reconhecimento auditivo efetivo) e padrões tonais[8] antes de qualquer contato com a notação musical através de uma pedagogia musical ativa, defendendo que a música deve ser vivida através do canto e do movimento, tendo sempre presente um contexto musical. O autor argumenta que a notação musical não deve ser o ponto de partida da aprendizagem musical, defendendo que os alunos deverão primariamente desenvolver habilidades básicas como cantar, desenvolverem o seu sentido rítmico e estético, antes de serem confrontados com a simbologia musical. O método de aprendizagem musical defendido por Feierabend (1989) assenta essencialmente em ensinar os alunos a desenvolver a sua perceção sonora, através do canto e do movimento, antes de serem introduzidos conteúdos teóricos da música, como é o caso da notação musical.

No que concerne à banda filarmónica os instrumentistas devem estar dotados de aptidões artísticas relacionadas com os atos de movimento e canto. As competências mencionadas, de acordo com McPherson e Garielsson (2002), irão ser úteis no desenvolvimento de capacidades artísticas (tendo em perspetiva a prática musical de conjunto em banda) associadas aos seguintes conteúdos: sonoridade, timbre, altura correta dos sons, precisão rítmica, domínio técnico do instrumento, noção de fraseado, afinação, dinâmica, articulação de som e sentido estético da obra.

[7] Segundo Gordon (1997) entende-se por padrão rítmico como sendo uma ou mais duração numa dada métrica que são audiadas sequencialmente e formam um todo.

[8] Segundo Gordon (1997) entende-se por padrão tonal como sendo: dois, três, quatro ou cinco sons de alturas diferentes numa dada tonalidade, que são audiados sequencialmente e formam um todo. Os oito sons de altura diferente duma escala diatónica compreendem pelo menos dois padrões tonais.

Desde o início do século XX que se verifica a existência de abordagens para o ensino da música assentes numa pedagogia ativa, a qual foi amplamente promovida e difundida por vários pedagogos, nomeadamente: Kodály, Susuki, Orff, Dalcroze e Gordon; refletindo na sua ação didática a abordagem do som ao símbolo. Os pedagogos enumerados anteriormente, através da sua filosofia ativa para o ensino da música, estabelecem a conexão entre a linguagem e o som. Os autores são defensores da ideia que o ser humano adquire a capacidade de falar sem recurso a qualquer contexto académico. Ambas as abordagens defendem que a aquisição de competências para o domínio da língua materna e aquisição de competências musicais são mecanismos comuns, sendo que o principal veículo para uma aquisição efetiva de habilidades resulta da sua experimentação e consequente vivência. Bernstein (1976) é defensor de uma pedagogia musical através da qual se pode verificar a associação que se estabelece entre os processos de aquisição linguística, o domínio e aquisição de competências musicais. Bernstein (1976) apresentou uma estratégia pedagógica, tendo como ponto de partida o referido anteriormente, na série de conferências de 1973 em harward, *The unanswered question*, onde defendeu que enquanto músicos devemos ser possuidores de uma gramática musical que possa explicar a forma como escutamos a música. Defendeu que a escuta musical deve ser efetuada de forma natural tendo em vista a aplicação cuidadosa das regras gramaticais de Chomsky (1965)[9], onde os motivos musicais são equiparados a substantivos, a harmonia a adjetivos e o ritmo comparado aos verbos. A analogia de Bernstein é por si só uma excelente ferramenta na relação que se estabelece entre o domínio da língua materna e o domínio de competências musicais visando uma prática musical profícua. Embora as conexões cerebrais da música e o domínio da língua materna aparentem um funcionamento independente, ambas partilham origens neurológicas nas mesmas regiões, ajudando a entender e a fomentar o princípio onde a aprendizagem musical apresenta inúmeras características similares ao processo de aprendizagem e domínio da língua materna. Entre as características que sustentam todo o processo poderão ser enumeradas um conjunto de regras gramaticais e sintáticas que indicam a forma como as estruturas são ordenadas e organizadas. As representações memorizadas, no caso da língua materna, são as palavras e os respetivos significados, no caso da música, as representações memorizadas serão as melodias.

Face ao exposto anteriormente é imperativo refletir-se sobre qual poderá ser o papel desenvolvido pela pedagogia musical ativa para a proficiência de uma

[9] Chomsky inspirou-se na capacidade inata de as crianças adquirirem, de forma autónoma, competências linguísticas complexas, um processo a que chamou "competência linguística" assentes em regras gramaticais e sintácticas que regem uma hierarquia de como as estruturas (palavras, notas, etc.) são ordenadas e dispostas. Maravilhado com a sua capacidade de produzir frases gramaticalmente corretas, as quais nunca tinham sido escutadas pelas crianças, postulou que todas nascem com regras universais formais, geneticamente codificadas, as quais funcionam em todas as línguas.

leitura visual musical à primeira vista dos jovens músicos, de acordo com a sua prática musical em banda juvenil.

A leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano é uma investigação que pressupõe um contributo do investigador para a resolução da problemática identificada no seio da sua experiência enquanto maestro e professor. Destacando-se o contacto com diferentes realidades académicas (tanto num contexto formal, como são o caso de: conservatórios e demais academias de música do ensino artístico especializado; escolas de música de bandas filarmónicas; ou a direção artística e musical de estágios de jovens instrumentistas de instrumentos de sopro e percussão de curta duração); ou ainda às oportunidades de direção musical de bandas de música fora de Portugal. Nas duas realidades se constata a existência de inúmeras lacunas ao redor da significância da leitura visual musical à primeira vista, bem como a sua aplicação prática em banda. Essas lacunas, por sua vez, transformam-se em dificuldades exercendo impacto direto na proficiência artística do agrupamento musical que integram (no caso particular da presente investigação referimo-nos ao universo das bandas filarmónicas).

Outro fator que motivou o interesse do investigador pela temática em causa, prende-se com a sua curiosidade em conhecer mais sobre o verdadeiro significado de leitura visual musical à primeira vista e a sua aplicação prática no ensino de música e prática artística em bandas filarmónicas, constituindo, por si mesmo um motivo válido para o desenvolvimento da investigação e para o incremento da sua prática profissional.

Ao nos reportamos à prática musical de conjunto em banda, como é o caso da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, facilmente se constata a ausência de competências associadas ao domínio do conhecimento musical visando uma prática musical profícua. Destaca-se a ausência de competências relacionadas com a compreensão e aplicação prática de conceitos teóricos (noção efetiva de tempo, métrica, ritmo, afinação, harmonia, dinâmica e fraseado), as quais deveriam influenciar positivamente uma prática artística efetiva com implicação direta na proficiência artística da banda. A ausência das competências referidas anteriormente junto dos jovens músicos que integram a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano resultam de múltiplos fatores, sobretudo a ausência de estratégia curricular que possa potencializar um desenvolvimento gradativo ao nível da aprendizagem musical dos jovens músicos. No entanto, a estratégia e metodologia de ensino de conteúdos programáticos passa pela tipologia de estratégias adotadas por professores[10] e maestros, quer sejam em aulas individuais (no que ao ensino do instrumento se refere) ou em aulas de grupo

[10] Tradicionalmente o ensino de música é ministrado por instrumentistas mais experientes que já integram a banda filarmónica há algum tempo. De acordo com a sua experiência instrumental e a consequente rentabilização de recursos humanos, a tarefa de ensinar música às gerações vindouras é exercida por esses mesmos músicos.

(áreas disciplinares de cariz teórico, como é o caso da disciplina de Formação Musical[11]).

Ao nível da prática musical de conjunto em bandas várias são as dificuldades sentidas com a compreensão e aplicação prática de conceitos teóricos (pulsação, métrica, ritmo, afinação, harmonia, dinâmica e sentido estético/ musicalidade), os quais deveriam contribuir para uma leitura visual musical à primeira vista mais profícua, com reflexo na proficiência artística da banda por parte dos instrumentistas que a integram.

Tendo presente o propósito da investigação, procede-se à apresentação da estrutura do trabalho aqui apresentado. No primeiro capítulo identifica-se o problema que originou a presente investigação e os seus objetivos de estudo. Segue-se a fundamentação teórica onde se pretende conhecer, refletir e fornecer dados úteis sobre o estado da arte da temática em causa tomando como referência práticas similares que ocorrem noutras realidades educativas, como é o caso dos Estados Unidos da América.

É imperativo entender qual o caminho a percorrer, de modo a fomentar uma leitura visual musical à primeira vista mais eficaz e adequá-la a uma ação performativa proficiente, de acordo com a revisão de literatura existente. Segue-se a apresentação do plano de investigação e a respetiva metodologia adotada de acordo com a qual se procedeu à recolha dos dados da investigação. A etapa concludente do referido trabalho apresenta a análise de dados e as respetivas conclusões seguida das referências bibliográficas.

[11] Caso a disciplina exista enquanto oferta educativa na escola de música da Banda Filarmónica.

2. Problemática e objetivos de estudo

A presente investigação emerge da prática pedagógica e artística do investigador no contexto do ensino da música em bandas filarmónicas, resultando da observação continuada de diferentes realidades educativas e performativas. A experiência profissional acumulada, quer no ensino artístico especializado, quer em contextos de ensino de música não formal, como são o caso das escolas de música das bandas filarmónicas, evidenciou a existência de dificuldades recorrentes ao nível da leitura visual musical à primeira vista, particularmente em contextos de prática instrumental coletiva em banda.

Estas dificuldades manifestam-se, frequentemente, na limitada fluência de leitura musical dos músicos, na dependência excessiva da repetição em ensaio e na reduzida autonomia interpretativa, comprometendo o desenvolvimento artístico dos agrupamentos. Paralelamente, verifica-se uma ausência de estratégias pedagógicas sistematizadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista no contexto das bandas filarmónicas.

Neste sentido, a problemática central da presente investigação incide na necessidade de compreender de que forma a implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas, no âmbito da pedagogia musical ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e, consequentemente, para a melhoria da proficiência artística em contexto de banda.

Face ao exposto, formula-se a seguinte questão de investigação:

De que forma a implementação de estratégias pedagógicas baseadas na pedagogia musical ativa contribui para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda filarmónica?

Como complemento à questão principal, definem-se as seguintes questões orientadoras:

Quais as práticas pedagógicas utilizadas no contexto das bandas filarmónicas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista?

Que impacto tem a implementação de estratégias pedagógicas estruturadas no desenvolvimento da leitura musical e na proficiência artística dos jovens músicos?

Tendo por base a questão de investigação, definem-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

• Analisar o impacto da implementação de estratégias pedagógicas, baseadas na pedagogia musical ativa, no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda filarmónica.

Objetivos específicos:

• Identificar as práticas pedagógicas existentes no ensino da música em banda no que respeita à leitura visual musical à primeira vista;

• Implementar estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista;

• Avaliar o impacto das estratégias implementadas no desempenho musical e na proficiência artística dos jovens músicos.

Deste modo, identifica-se como problema central a ausência de práticas pedagógicas estruturadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de escolas de música de bandas filarmónicas.

3. Fundamentação teórica

A leitura visual musical à primeira vista, também designada por *sight-reading*, constitui uma das competências mais relevantes no percurso formativo de qualquer músico, dado que representa a capacidade de interpretar e executar uma partitura sem contacto prévio com a mesma. Elliot (1982) define-a como a habilidade de transformar símbolos gráficos em som de forma imediata, articulando conhecimentos musicais prévios com a resposta performativa em tempo real. Wolf (1976) acrescenta que a proficiência nesta área está diretamente associada à aptidão para realizar uma execução correta em tempo limitado perante material musical desconhecido. Para Stauffer (2005), o processo deve ser entendido como uma tradução instantânea entre leitura e a performance, onde as perceções visuais desencadeiam respostas motoras e cognitivas quase automáticas.

De acordo com Orman (2007), a leitura visual musical à primeira vista não se limita à descodificação de símbolos musicais, mas integra competências auditivas, técnicas e cognitivas, as quais se articulam no momento da performance. Assim, este processo pressupõe não apenas a habilidade técnica no instrumento, mas também a capacidade de antecipar padrões tonais, compreender a estrutura rítmica e realizar ajustes interpretativos de imediato.

3.1. Terminologia e diferenças

A literatura internacional apresenta diferentes formas de conceptualizar a leitura visual musical à primeira vista. Lehmann e McArthur (2002) distinguem *sight-reading* de *sight-playing*: o primeiro termo refere-se à leitura musical silenciosa, na qual o músico apenas imagina a sonoridade a partir da partitura, enquanto o segundo implica a execução instrumental efetiva. Sloboda (1985) reforça esta distinção, sublinhando que muitos músicos desenvolvem as capacidades de leitura musical interna antes de conseguirem exteriorizá-las no instrumento. Já Stauffer (2005) refere que, em contextos de ensino musical coletivo, ambas as dimensões devem ser promovidas de forma integrada, de modo a desenvolver simultaneamente competências de imaginação auditiva e de execução.

Outro debate terminológico diz respeito ao foco do processo: enquanto alguns investigadores salientam o rigor técnico (Lehmann & Ericsson, 1996), outros defendem a fluência musical como critério principal, isto é, a capacidade de manter o andamento e a coerência da interpretação mesmo existindo eventuais erros (McPherson, 1994).

3.2. Perspetivas internacionais sobre ensino e avaliação

O ensino e a avaliação da leitura visual musical à primeira vista variam consideravelmente entre países, refletindo tradições pedagógicas distintas.

Nos Estados Unidos, a leitura à primeira vista é avaliada de forma sistemática em múltiplos contextos, tais como: concursos, festivais de música e exames escolares (Harris, 1991). Orman (2007) observa que, em contextos de *band programs*, a capacidade de leitura musical é considerada essencial para a integração eficaz dos alunos em grandes grupos, dado o tempo reduzido de preparação individual. Além disso, métodos pedagógicos como *Essential Elements* (Lautzenheiser, 2004) incorporam exercícios de leitura musical progressiva desde os primeiros anos de estudo instrumental.

No Reino Unido, a Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) inclui a leitura visual musical à primeira vista como parte obrigatória dos seus exames práticos. Sloboda (1985), McPherson e Gabrielsson (2002) demonstraram que este tipo de avaliação promove uma maior valorização da leitura musical como competência transversal, não estando limitada a situações ocasionais.

Na Alemanha e noutros países da Europa Central, a tradição coral e instrumental dá particular ênfase à leitura musical desde os primeiros anos de formação. Lehmann e Erickson (1996) destaca a prática da leitura musical em coro e nos conjuntos instrumentais como estratégia para acelerar a aquisição de competências musicais básicas.

Na Austrália, McPherson (1994, 2005) realizou estudos que evidenciam a correlação entre leitura visual musical à primeira vista e a improvisação, sugerindo que ambas as competências partilham mecanismos cognitivos semelhantes de antecipação e organização musical.

3.3. A leitura visual musical à primeira vista enquanto competência cognitiva complexa

Sloboda (1985) descreve a leitura visual musical à primeira vista como um processo de elevada complexidade cognitiva, o qual envolve simultaneamente a receção visual da informação, a sua descodificação auditiva interna e a resposta motora correspondente. Lehmann e Ericsson (1996) confirmam que o desempenho depende em grande parte da memória de trabalho[12], uma vez que o

[12] É o sistema cognitivo responsável por manter e manipular temporariamente a informação necessária para a realização de tarefas complexas associadas aos processos de: compreensão, raciocínio e aprendizagem.

músico necessita de planear antecipadamente a execução de várias notas enquanto toca as anteriores.

Estudos de Goolsby (1994), Kopiez e Lee (2008) apontam para a importância do reconhecimento de padrões rítmicos[13] e melódicos[14], demonstrando que músicos experientes recorrem a blocos de informação, em detrimento da leitura musical nota a nota. Boyle (1970) e McPherson (1994) salientam ainda que a eficácia do processo depende do domínio prévio de padrões rítmicos e padrões tonais[15], permitindo uma leitura visual musical à primeira vista mais rápida e precisa.

3.4. Implicações pedagógicas gerais

As implicações pedagógicas decorrentes da investigação são amplas. Stauffer (2005) defende que a leitura visual musical à primeira vista deve ser introduzida desde os primeiros anos de ensino, em paralelo com a iniciação à prática instrumental, sob pena de se tornar uma competência negligenciada. O mesmo autor destaca a importância da prática musical de conjunto, a qual promove a motivação promovendo a responsabilidade coletiva.

Elliot (1982) e Harris (1991) comprovam que o domínio rítmico é um preditor determinante para o sucesso da leitura visual musical à primeira vista, justificando a inclusão de exercícios específicos de treino rítmico. McPherson e Renwick (2001) demonstraram, por sua vez, que fatores como a experiência prévia, a capacidade de autorregulação e o nível técnico individual influenciam significativamente o desempenho em tarefas de leitura musical.

[13] O conceito de padrão rítmico é um elemento central da teoria musical da aprendizagem de Edwin Gordon. Ao considerar o padrão rítmico "como a unidade básica da audiação rítmica, organizada em relação à métrica e ao fluxo temporal" (Gordon, 2012, p.9). O pedagogo destaca que não se trata apenas de reproduzir durações, mas de pensar mentalmente o ritmo, antecipando e atribuindo sentido às relações métricas.

[14] "Os padrões melódicos são as unidades básicas da audiação melódica. Encontram-se organizados de acordo com um centro tonal e das suas funções harmónicas, fornecendo o contexto no qual se compreendem e antecipam os movimentos das alturas da música." (Gordon, 2012, p.11).

[15] "Os padrões tonais são unidades básicas da audiação tonal. Encontram-se organizados face a um centro tonal e às suas funções harmónicas, fornecendo o contexto perante o qual se compreendem e antecipam as relações de altura na música." (Gordon, 2012, p.10).

3.5. Relevância para o ensino de música em bandas filarmónicas

No contexto do ensino de música nas bandas filarmónicas portuguesas, a leitura visual musical à primeira vista assume uma relevância acrescida. Ao contrário de contextos de aprendizagem musical individual, os ensaios coletivos em banda implicam que os músicos leiam e executem repertório frequentemente desconhecido, com tempo de preparação reduzido. Essa prática artística pressupõe a aquisição e o domínio de competências teóricas e auditivas tão necessárias para uma leitura visual musical à primeira vista eficaz, de modo que a soma das partes possa funcionar como um todo, ou seja, possa existir a excelência da proficiência artística em banda.

Nos Estados Unidos da América, os concursos de bandas escolares atribuem grande importância à leitura musical à primeira vista, avaliando a coesão artística e musical da banda (Orman, 2007). Em Portugal, apesar da longa tradição das bandas filarmónicas, verifica-se ainda uma prática reduzida desta competência nas suas escolas de música (Lameiro, 2010). O ensino continua, em muitos casos, a privilegiar o solfejo rezado e a memorização, em detrimento da leitura fluente e contextualizada musicalmente.

A leitura visual musical à primeira vista deve ser encarada como uma competência fundamental a desenvolver nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas, não apenas pela sua função técnica, mas também pelo contributo que oferece para a autonomia, disciplina e qualidade artística coletiva.

O ritmo é unanimemente apontado pela literatura como um dos elementos mais determinantes para o sucesso na leitura musical. Desde os primeiros estudos experimentais, verificou-se que os alunos com maior domínio rítmico apresentam níveis superiores de fluência e precisão na execução instrumental (Elliot, 1982; Harris, 1991). Esta relação encontra-se diretamente ligada à natureza temporal da música[16]: a partitura não é apenas um conjunto de símbolos visuais, mas um código que regula a organização do som no tempo.

Elliot (1982) demonstrou que, quando confrontados com exercícios de leitura visual musical primeira vista, os músicos tendem a priorizar a manutenção do pulso e da métrica, mesmo que isso implique pequenas imprecisões melódicas. Harris (1991) reforça que a capacidade de manter o fluxo rítmico é considerada pelos avaliadores, em concursos, como a competência mais importante para a fluência da leitura musical do que a precisão absoluta de todas as notas. Esta ênfase pedagógica decorre do facto de na prática instrumental coletiva, a

[16] A música possui uma natureza temporal, pois só existe quando se desenrola no tempo, organizando sons em padrões que criam sentido estético e cognitivo. Como refere Longer (1953), trata- se uma "forma simbólica do tempo", sendo a perceção musical sustentada pela memória e pela antecipação do ouvinte (Sloboda, 1985; Kramer, 1988).

imprecisão rítmica comprometer a execução global, enquanto pequenos erros melódicos podem ser considerados erros mais minimalistas.

3.6. O ritmo como eixo estruturador da leitura musical

O ritmo tem sido descrito por diversos investigadores como a verdadeira "espinha dorsal" da leitura musical (Elliot, 1982; Paterno, 2007). Sem a manutenção de um pulso interno consistente, a leitura à primeira vista perde coerência, uma vez que a organização temporal da música se fragmenta. Assim, o ritmo fornece ao músico uma referência estrutural estável, em torno da qual se articulam todos os restantes parâmetros musicais: melodia, harmonia, articulação e dinâmica.

Do ponto de vista cognitivo, a perceção rítmica funciona como um mecanismo de ancoragem, a qual permite organizar a inFormação Musical em unidades significativas. Goolsby (1994) demonstrou que músicos experientes não processam cada nota individualmente, mas agrupam a informação em padrões rítmicos familiares, libertando recursos da memória de trabalho para outras tarefas, como a afinação ou a expressividade. Boyle (1970) reforça que a subdivisão rítmica constitui um preditor robusto do sucesso na leitura: músicos capazes de interiorizar e manter subdivisões estáveis conseguem lidar melhor com passagens complexas, mesmo que não dominem plenamente a notação melódica.

Para Kopiez e Lee (2008), este fenómeno está relacionado com a automação cognitiva[17]. Ao reconhecer rapidamente padrões rítmicos o cérebro reduz o esforço consciente exigido para descodificar cada duração, tornando assim a execução mais fluida. Lehmann e Ericsson (1997) defendem que o desenvolvimento e automatização de competências fundamentais permitem reduzir a sobrecarga da memória de trabalho durante a execução musical, favorecendo processos de antecipação e planeamento. Em termos didáticos, esta perspetiva implica que o treino da leitura musical à primeira vista deve começar pela aquisição e desenvolvimento de competências rítmicas. Paterno (2007) sugere a utilização de exercícios de leitura rítmica isolada que possam permitir ao aluno a sua focagem na perceção do tempo sem a interferência das alturas dos sons. Esta prática conduz a uma maior solidez temporal, facilitando a posterior integração melódica. Price et al. (1998) comprovaram empiricamente esta

[17] Automação cognitiva o processo pelo qual determinadas competências, inicialmente dependentes do esforço consciente, passam a ser executadas de forma automática, libertando recursos atencionais para tarefas mais complexas. No domínio musical, o processo ocorre, por exemplo, na leitura musical à primeira vista ou na prática instrumental, quando padrões motores e de leitura se tonam interiorizados.

abordagem: alunos sujeitos a treino rítmico intensivo evidenciaram progressos significativos nas tarefas de leitura musical em toda a sua dimensão.

O papel estruturador do ritmo torna-se ainda mais evidente na prática instrumental coletiva. Harris (1991) observou que, em avaliações de leitura visual musical à primeira vista em conjuntos instrumentais[18], o júri valoriza mais a consistência rítmica do que a precisão absoluta de todas as notas[19]. Isto deve-se ao facto de que a perda do pulso[20] compromete a execução global, ao passo que erros pontuais de altura podem ser disfarçados pela massa sonora. No contexto da prática musical de conjunto, no que concerne à realidade das bandas filarmónicas portuguesas, a mesma assume particular relevo.

Ensaios e concertos exigem que músicos de diferentes idades e níveis técnicos diferentes possam manter uma referência temporal comum. A ausência de consistência rítmica gera instabilidade na prática instrumental coletiva, levando os maestros a despender grande parte do tempo de ensaio a corrigir falhas de sincronização (Lameiro, 2010). Por conseguinte, investir no treino rítmico desde as fases iniciais da aprendizagem musical é essencial não apenas para a proficiência artística individual, mas para a eficiência do trabalho de conjunto.

3.7. Estratégias pedagógicas centradas no ritmo

A literatura internacional apresenta um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da competência rítmica, fundamentais para sustentar a leitura visual musical à primeira vista. Estas estratégias partem do pressuposto de que o ritmo, enquanto estrutura temporal, deve ser interiorizado de forma prática e contextualizada.

Uma das abordagens mais reconhecidas é a associação entre ritmo e movimento corporal. Grutzmacher (1987) e Kelly (1987) defendem que o treino rítmico deve ir além da leitura visual, incorporando atividades de percussão corporal, marcação do tempo com os pés e exercícios de coordenação motora. Esta abordagem pedagógica encontra afinidade com a Euritmia de Dalcroze[21], sendo o seu princípio fundamental a utilização do corpo como primeiro instrumento de aprendizagem musical, onde o movimento físico interioriza os elementos musicais. A prática de andar, bater palmas ou realizar gestos ao som de padrões rítmicos contribui para criar uma sensação interna de pulso estável,

[18] Essencialmente em bandas de música.
[19] Sem desconsiderar totalmente o seu grau de importância.
[20] Referindo-se ao sentido de pulsação de cada músico.
[21] Definida como uma abordagem musical baseada na vivência corporal do ritmo e da música, a qual procura integrar experiência motora, sensorial e emocional na construção da consciência musical.

que depois se transfere para a execução instrumental. Segundo Dalcroze (1921) musical não pode ser apenas auditiva ou intelectual, mas deve envolver o ser humano no seu sentido holístico. Dalcroze (1921) refere que o movimento rítmico[22] é a tradução viva das impressões musicais. Na perspetiva pedagógica a eurritmia constitui um método de aprendizagem musical ativo, o qual aproxima os estudantes da música através da vivência, da improvisação e do movimento corporal. De acordo com Junten e Westerlund (2001), esta abordagem pedagógica acentua a importância do corpo como mediador do conhecimento musical, rompendo com paradigmas puramente auditivos ou teóricos.

Outra estratégia eficaz é a prática segmentada da leitura rítmica, isolando este parâmetro antes da integração com a melodia. Paterno (2007) sublinha que a separação entre treino rítmico e melódico reduz a sobrecarga cognitiva, permitindo ao aluno focar-se numa competência de cada vez. Price et al (1998) comprovaram, em estudos experimentais, que alunos submetidos a exercícios sistemáticos de leitura rítmica apresentaram melhorias significativas na leitura à primeira vista global, quando comparados com grupos de controlo.

A utilização de padrões rítmicos familiares é também amplamente valorizada. Harris (1991) defende que trabalhar com padrões rítmicos retirados de canções tradicionais, marchas ou repertório conhecido dos alunos facilita a transferência de aprendizagens para novos contextos. Esta prática é particularmente relevante na realidade das bandas filarmónicas portuguesas, cujo repertório frequentemente assenta em marchas e peças com estruturas rítmicas regulares e recorrentes. Ao explorar conscientemente essa padronização rítmica, os alunos desenvolvem confiança, consciência e fluência leitora permitindo-lhes enfrentar com maior segurança passagens técnicas com menor grau de familiarização.

Num plano mais inovador, alguns autores sugerem a integração de tecnologias digitais como recurso de apoio ao treino rítmico. Programas e aplicações de treino auditivo permitem praticar com feedback imediato, permitindo a correção de imprecisões rítmicas, incentivando o estudo autónomo Madell e Hébert (2008). Estas ferramentas pedagógicas podem ser particularmente úteis em escolas de música de bandas filarmónicas portuguesas com recursos humanos limitados, reforçando a aprendizagem fora do horário formal de aulas.

Outra abordagem pedagógica que se assume como importante é o estímulo para uma aprendizagem cooperativa, a qual se revela igualmente produtiva. Stauffer (2005) sublinha que a prática rítmica em grupo aumenta a motivação e promove a disciplina coletiva. Exercícios como a execução de cânones rítmicos, a alternância de padrões entre subgrupos ou a construção de *ostinato* coletivos reforçam a escuta ativa e a sincronização interpessoal. Estas atividades não só

[22] O ritmo musical vivenciado fisicamente promovendo uma compreensão mais profunda da estrutura e da expressividade da música.

consolidam o domínio rítmico, como também desenvolvem competências de coesão e comunicação, centrais para a prática instrumental coletiva em banda.

Em casos concretos, vários maestros portugueses, tais como Ferreira Brito, Alberto Roque e André Granjo; relatam que a introdução de exercícios de aquecimento rítmico no início dos ensaios, como percussão corporal em uníssono, contribui para alinhar o pulso coletivo e reduzir problemas de sincronização durante a execução do repertório. Esta prática, ainda pouco sistematizada, pode ser inspirada em metodologias ativas como as propostas por Orff e Kodály, que valorizam a integração do ritmo em jogos, canto e movimento.

Em suma, as estratégias pedagógicas centradas no ritmo são múltiplas, combinando treino corporal, segmentação, utilização de padrões rítmicos familiares, o recurso a tecnologias e a práticas cooperativas. No contexto das bandas filarmónicas portuguesas, a adoção destas metodologias permitiria superar a tradição excessivamente centrada no solfejo rezado e na memorização, criando bases mais sólidas para a leitura musical à primeira vista e aumentando a proficiência do trabalho coletivo.

3.8. Relações entre ritmo e outros domínios cognitivos

A investigação em psicologia da música e neurociência tem evidenciado que o ritmo, para além da sua função musical, está intimamente relacionado com outros domínios cognitivos, nomeadamente a linguagem, a memória, a atenção e até a coordenação motora. Esta interligação sugere que o treino rítmico pode ter impactos que ultrapassam o campo da música, beneficiando áreas essenciais do desenvolvimento humano.

3.8.1. Ritmo e linguagem

Bernstein (1976) foi um dos primeiros a propor um paralelismo entre a organização temporal da música e a da fala. Posteriormente, Patel (2008) aprofundou este tema, defendendo a hipótese da “partilha de recursos” segundo a qual música e a linguagem recorrem a mecanismos cerebrais semelhantes para processar padrões sequenciais.

Kraus e Chandrasekaran (2010) demonstraram empiricamente que alunos com treino rítmico apresentam maior sensibilidade à prosódia da fala, isto é, ao ritmo, entoação e acentuação das palavras. Este fenómeno é particularmente relevante em contextos educativos, já que o treino musical pode contribuir para a melhoria da leitura em voz alta e da compreensão linguística.

3.8.2. Ritmo e memória

Outro domínio fortemente associado ao ritmo é a memória. A música, organizada ritmicamente, facilita a memorização de conteúdos ao estruturar a informação em unidades temporais previsíveis (Glenberg e Swanson, 1986). Em tarefas de leitura musical, a capacidade de agrupar padrões rítmicos conhecidos reduz a sobrecarga da memória de trabalho, permitindo que o músico antecipe compassos seguintes enquanto executa os anteriores (Lehmann e Ericsson, 1996). Kopiez e Lee (2008) confirmaram que músicos experientes utilizam *chunking* rítmico[23] como estratégia para aumentar a eficiência cognitiva.

3.8.3. Ritmo, atenção e funções executivas

A perceção rítmica também se relaciona com os mecanismos de atenção e controlo executivo. Large e Jones (1999) argumentam que o ritmo regula a atenção temporal, ajudando o indivíduo a prever o momento em que os estímulos irão ocorrer. Esta capacidade de antecipação é crucial não só na leitura musical, mas também em contextos quotidianos como a comunicação ou a coordenação de movimentos. Estudos recentes de Tierney e Kraus (2014) revelaram que o treino rítmico em jovens melhora a atenção auditiva, a qual pressupõe benefícios para a aprendizagem escolar em geral.

3.8.4. Ritmo e coordenação motora

Do ponto de vista motor, a prática rítmica envolve processos de sincronização entre perceção auditiva e execução corporal. Este fenómeno, conhecido como *entrainment*, refere-se à tendência do corpo para se alinhar com estímulos rítmicos externos Phillips-Silver et al. (2010). Em música, esta capacidade traduz-se na sincronização entre músicos, tratando-se de um elemento crucial para a proficiência artística de uma banda. Para além da dimensão musical, o treino de coordenação rítmica tem sido aplicado em terapias motoras e reabilitação, demonstrando benefícios em pacientes com doenças neurológicas como Parkinson (Thaut, 2005).

[23] Processo similar ao que surge na memória de trabalho, que significa o agrupar de padrões rítmicos em unidades significativas, de modo a facilitar a perceção, a memorização e a execução musical. Em vez de processar cada nota ou duração isoladamente, o músico reconhece padrões de informação rítmica, facto que aumenta a fluência na leitura e na performance. Segundo Sloboda (1985), os intérpretes tendem a organizar sequências musicais em unidades ou chuks permitindo-lhes superar as limitações da memória reduzida.

3.9. Implicações educativas

Estas interligações entre ritmo e outras áreas cognitivas reforçam a ideia de que o treino rítmico deve ocupar um lugar central no ensino musical. Não se trata apenas de preparar os alunos para a leitura visual musical à primeira vista ou para a performance em conjunto, mas também de potenciar competências linguísticas, atencionais e motoras com impacto transversal no processo de aprendizagem global. No caso das bandas filarmónicas portuguesas, onde a prática musical assume igualmente um papel comunitário e educativo, a valorização pedagógica do ritmo pode ter repercussões alargadas no desenvolvimento cognitivo e social dos jovens.

3.10. O ritmo em contexto de banda filarmónica

Nas bandas filarmónicas, o ritmo adquire uma centralidade indiscutível. Ao contrário de contextos individuais ou de pequenos grupos de música de câmara, onde a flexibilidade interpretativa pode ser tolerada, em agrupamentos de grande dimensão a manutenção rigorosa do pulso é condição fulcral para a coesão sonora. A precisão rítmica constitui, assim, o elemento aglutinador que permite a sincronização entre diferentes naipes instrumentais assegurando a clareza do discurso musical e a eficiência dos ensaios (Lameiro, 2010).

Em termos pedagógicos, o ensino do ritmo em muitas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas tem sido marcado por lacunas estruturais. Cidade (2020) aponta para uma prevalência de métodos baseados na leitura mecânica do solfejo rezado frequentemente dissociada da consciência corporal e da experiência auditiva. Como resultado, os jovens músicos apresentam dificuldades na subdivisão interna, na coordenação entre leitura visual e execução motora, e na manutenção do pulso coletivo durante os ensaios.

A tradição histórica das bandas filarmónicas em Portugal ajuda a compreender esta situação. Durante grande parte do século XIX e início do século XX, o ensino musical em Portugal foi assegurado quase exclusivamente pelos regentes[24] das bandas, que acumulavam funções de maestros e professores de todos os instrumentos (Freitas, 1946; Lameiro, 2010). O processo formativo era orientado pelas necessidades funcionais do grupo: a prioridade era colocar os alunos a tocar rapidamente, muitas vezes após poucos meses de estudo[25], para preencher lacunas nos diferentes naipes da banda. Neste contexto, a formação rítmica

[24] Denominação atribuída aos maestros.
[25] Teórico e prático (sobretudo ao nível da aprendizagem do instrumento).

sistemática não era valorizada, prevalecendo uma aprendizagem por imitação e repetição.

Contudo, o impacto do ritmo nas práticas atuais é cada vez mais evidente. Os maestros relatam frequentemente que a maior parte do tempo de ensaio é consumido na correção de imprecisões rítmicas, o que compromete o trabalho interpretativo e expressivo. Isto revela que a ausência de uma pedagogia rítmica consistente nas escolas de música das bandas filarmónicas acaba por gerar custos significativos na gestão do trabalho coletivo.

Em comparação com práticas internacionais, verifica-se que nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa Central, as provas de leitura rítmica em concursos e exames de bandas escolares são obrigatórias (Orman, 2007). Estas avaliações reforçam a ideia de que a competência rítmica não é apenas acessória, mas constitui critério de qualidade interpretativa coletiva. Em Portugal, apesar do reconhecimento da importância do ritmo, não existe ainda uma sistematização semelhante nas escolas de música das bandas filarmónicas.

Outra dimensão importante refere-se ao papel do ritmo como fator de integração intergeracional**.** Em muitas bandas filarmónicas, músicos de diferentes idades e níveis de aprendizagem e execução técnica tocam lado a lado. Neste cenário, a estabilidade rítmica desempenha uma função inclusiva: permite que músicos menos experientes se mantenham integrados no grupo, acompanhando o pulso coletivo mesmo com dificuldades na leitura melódica. Assim, o ritmo não é apenas um recurso técnico, mas um mecanismo pedagógico de coesão e de socialização (Mota, 2009).

Por fim, importa sublinhar que o reforço do ensino rítmico nas bandas filarmónicas portuguesas deve ser entendido como uma prioridade estratégica. A introdução de práticas inspiradas em metodologias ativas, como exercícios de rítmica corporal (Dalcroze), jogos rítmicos baseados em repertório tradicional (Kodály) ou exercícios de subdivisão em grupo, poderá não só melhorar a eficácia dos ensaios, mas também aumentar a motivação dos alunos para a sua prática instrumental em banda. Esta aposta permitiria às bandas aproximarem-se de padrões internacionais de qualidade artística e simultaneamente valorizar a sua identidade pedagógica como espaços de educação musical comunitária.

A literatura confirma que o ritmo constitui o eixo estruturante da leitura visual musical à primeira vista. Para além da sua função técnica na execução instrumental, o ritmo garante a coesão coletiva, orienta a memória de trabalho e facilita a descodificação de padrões musicais *(*Boyle,1970; Elliott, 1982; Goolsby, 1994; Kopiez & Lee, 2008). As estratégias pedagógicas mais eficazes centram-se na prática corporal, na segmentação do treino e na utilização de padrões familiares, devendo ser adaptadas às especificidades do ensino de música nas bandas filarmónicas portuguesas (Grutzmacher, 1987; Kelly, 1987; Lameiro, 2010; Paterno, 2007). O défice de valorização do ritmo no currículo lecionado pelas escolas de música associadas às bandas representa um obstáculo à proficiência

artística dos jovens músicos. Reforçar o ensino rítmico surge como condição indispensável com o intuito de elevar a qualidade performativa e formativa das bandas filarmónicas em Portugal.

3.11. O ensino tradicional da música nas bandas filarmónicas portuguesas

As bandas filarmónicas portuguesas constituem, desde o século XIX, um dos principais eixos de instituições de difusão e prática musical em contexto comunitário. Presentes em praticamente todas as regiões do país, assumiram funções múltiplas: participação em cerimónias religiosas e cívicas, animação de festas populares e Formação Musical de gerações de jovens (Freitas, 1946; Pinheiro, 2020). Apesar deste papel estruturante, o ensino desenvolvido nas suas escolas de música foi, durante muito tempo, marcado por um carácter tradicional e rudimentar, orientado mais pela necessidade de garantir a sobrevivência do coletivo do que por objetivos pedagógicos consistentes (Lameiro, 2010).

3.12. Evolução histórica do ensino de música nas bandas filarmónicas

Ao longo de mais de dois séculos, o ensino de música nas bandas filarmónicas passou por diferentes fases (Tabela 16), mantendo, contudo, uma forte ligação ao contexto social e cultural local.

Tabela 16 — Evolução histórica do ensino de música nas bandas filarmónicas em Portugal.

Período	Caraterísticas principais	Referências bibliográficas
Séc. XIX – Inícios do séc. XX	Ensino assegurado quase exclusivamente pelo maestro-regente; forte transmissão oral; formação orientada pelas necessidades funcionais da banda; ausência de currículos formais.	Freitas (1946) Lameiro (2010)

Décadas de 1950 –1970	Utilização de manuais elementares (Gazul, Ernesto Vieira, Artur Fão); predomínio do solfejo rezado e da memorização; ensino centrado na repetição; atribuição de instrumentos consoante a disponibilidade da banda.	Cidade (2020) Lameiro (2010)
Décadas de 1980 –1990	Início da formação superior de maestros; surgimento de professores especializados; criação das primeiras escolas de música com paralelismo pedagógico.	Lameiro (2010)
Século XXI	Persistência de grande heterogeneidade: algumas bandas transformam-se em conservatórios locais; outras mantêm práticas rudimentares; desigualdades regionais significativas.	Cidade (2020) Pinheiro (2020)

Este percurso revela uma continuidade entre a tradição oral e o ensino formalizado, mas evidencia também as fragilidades de um sistema que, durante décadas, careceu de orientação curricular e de recursos pedagógicos especializados.

3.13. Estrutura e métodos pedagógicos do ensino tradicional

O ensino de música, pelo método tradicional (Tabela 17), nas escolas de música das bandas filarmónicas assentava exclusivamente na figura do maestro-regente, que acumulava as funções de ensinar todos os instrumentos, lecionar solfejo e teoria musical e dirigir a banda (Lameiro, 2010). Este modelo concentrado respondia às necessidades funcionais, mas, limitava a diversidade metodológica e a atenção individual aos alunos.

Os métodos utilizados eram rudimentares, criados por: Freitas Gazul, Ernesto Vieira e Artur Fão. Predominava o solfejo rezado, praticado de forma repetitiva e mecânica, e a memorização de exercícios. O objetivo principal era formar músicos

capazes de executar o repertório básico da banda, não necessariamente desenvolver competências musicais abrangentes (Freitas, 1946).

Tabela 17 — Metodologias pedagógicas tradicionais vs. Metodologias pedagógicas inovadoras.

Dimensão	**Ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas com base no método tradicional (até finais do séc. XX).**	**Abordagens pedagógicas assentes na pedagogia musical ativa adotadas a partir da década de 80 do século XX.**
Metodologia de ensino.	Ensino assente na transmissão oral não fundamentada em princípios didáticos e pedagógicos. Ensino assente num método de memorização sem contextualização. Ensino com base no treino repetitivo.	Abordagem pedagógica ativa e experimental; Integração de pedagogias ativas resultantes da didática pedagógica desenvolvida por pedagogos da pedagogia musical ativa, designadamente: Orff, Kodály, Suzuki, Gordon, etc.
Conteúdos.	Solfejo rezado, leitura mecânica, manuais rudimentares.	Leitura musical contextualizada, improvisação, audição crítica, jogos musicais didáticos.
Instrumento.	Atribuição segundo necessidades de instrumentação da banda.	Escolha considerando os seguintes elementos: aptidão, motivação e equilíbrio pedagógico.
Ritmo.	Pouco valorizado e quando trabalhado é estudado de forma mecânica.	Centralidade do ritmo como eixo da leitura musical com reflexo em toda a sua dimensão; uso de percussão corporal e exercícios eurítmicos[26].
Leitura visual musical à primeira vista.	Praticamente ausente.	Integrada desde os primeiros estágios da aprendizagem musical.

[26] O corpo é utilizado como um instrumento ao serviço da aprendizagem musical.

Criatividade.	Fracamente estimulada.	Incentivo à improvisação, composição e interpretação com impacto no desenvolvimento do sentido de estética e musicalidade.

A Tabela 17 evidencia a transição de uma lógica funcional e mecanicista para uma perspetiva pedagógica mais ativa, centrada no aluno e inspirada em metodologias internacionais para o ensino de música.

3.14. Limitações do ensino tradicional

Apesar da importância das bandas filarmónicas como espaços de inclusão social e de transmissão cultural, o ensino tradicional de música apresenta várias limitações pedagógicas:

- Falta de progressão sistemática nos conteúdos;
- Ensino pouco adaptado às necessidades individuais dos alunos;
- Desvalorização da leitura visual musical à primeira vista e do treino rítmico[27];
- Foco excessivo na repetição e memorização;
- Fraca promoção da criatividade e da autonomia crítica.

Estas limitações ainda hoje influenciam a realidade de muitas escolas de música de bandas filarmónicas, em Portugal, sobretudo em contextos rurais, onde os recursos são escassos e as práticas pedagógicas permanecem ancoradas em modelos de ensino de música, antigos (Cidade, 2020).

3.15. Evoluções e desigualdades regionais

A partir dos anos 80 do século XX registaram-se melhorias significativas, sobretudo com a formação superior de maestros e a criação de escolas de música com paralelismo pedagógico. Algumas bandas filarmónicas transformaram-se em verdadeiros conservatórios locais, oferecendo formação especializada e acesso a

[27] Tendo em linha de conta os seguintes passos: compreensão e sentido visando; a sua aplicação prática.

metodologias inovadoras (Lameiro, 2010). No entanto, a evolução foi desigual: muitas bandas, especialmente em regiões rurais, em pleno século XXI, mantêm práticas rudimentares, refletindo a heterogeneidade do panorama nacional (Pinheiro, 2020).

3.16. Comparação internacional

A singularidade do caso português pode ser compreendida quando contrastada com realidades internacionais. Enquanto em Portugal as bandas evoluíram sobretudo como associações culturais comunitárias, nos Estados Unidos da América e em países da Europa Central, a prática musical em banda de música, foi integrada em sistemas educativos formais, com a adoção de currículos definidos e professores especializados (Lehmann, 1997; Orman, 2007).

A Tabela 17 sintetizou as principais diferenças entre o ensino tradicional da música (dinamizado nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas) e a dimensão internacional do mesmo. Para complementar esta análise, é pertinente observar também as práticas de avaliação (Tabela 18), tornando-se um elemento crucial para garantir consistência pedagógica.

Tabela 18 — Avaliação em bandas: Portugal vs. Práticas internacionais.

Aspeto	**Portugal** (Ensino tradicional de música).	**Plano Internacional** (EUA, Reino Unido, Europa Central).
Tipo de avaliação	Carácter Informal. Centralizada no desempenho dos músicos nos ensaios e nas atuações públicas.	Avaliação estruturada por itens.
Leitura visual musical à primeira vista	Não avaliada formalmente.	Estados Unidos da América: parte obrigatória de concursos e festivais (Orman, 2007). Reino Unido: incluída nos exames da *Associated Royals Schools of Music*.
Critérios de avaliação	Subjetivos e dependentes dos critérios do maestro.	Objetivos assentes em grelhas de observação de desempenho, com critérios pedagógicos definidos

Função da avaliação	Garantir a participação mínima do aluno na banda.	Diagnóstico de competências; Orientar a evolução do aluno; Selecionar músicos para níveis superiores.

Enquanto no contexto de ensino de música, nas bandas filarmónicas portuguesas, a avaliação se mantém difusa e informal, noutros países é encarada como parte integrante do processo educativo, fornecendo indicadores objetivos da progressão dos alunos face ao incentivo para a aquisição de competências como a leitura visual musical à primeira vista.

3.17. Síntese crítica

O ensino tradicional de música nas bandas filarmónicas portuguesas teve um papel decisivo na preservação da prática musical comunitária e na Formação Musical inicial de milhares de músicos. Contudo, as suas limitações pedagógicas, nomeadamente: a ausência de currículos estruturados, o foco no solfejo mecânico, a fraca valorização do ritmo e da leitura musical; continuam a influenciar negativamente a proficiência artística e a autonomia dos alunos na sua prática instrumental de grupo, em banda de música.

A comparação internacional demonstra que é possível conciliar a dimensão comunitária com práticas pedagógicas mais consistentes, integradas em programas formais de educação musical. Para as instituições musicais com banda filarmónica, em Portugal, o desafio contemporâneo passa por reforçar a qualidade educativa das suas escolas, sem perder a identidade cultural e social que as torna únicas.

3.18 A Pedagogia Musical Ativa para o ensino de música nas escolas de música de bandas filarmónicas

3.18.1. Introdução: princípios da pedagogia musical ativa

A pedagogia musical ativa surgiu no início do século XX como reação crítica ao ensino mecanicista e transmissivo que dominava a educação musical em diferentes contextos, incluindo as bandas filarmónicas portuguesas. Enquanto o

modelo de ensino tradicional se centrava na repetição, no solfejo rezado e na memorização de exercícios, a pedagogia musical ativa valoriza a experiência, a experimentação e a criatividade como meios de aprendizagem (Swanwick, 1999). Nesta perspetiva, o aluno deixa de ser um recetor passivo de conteúdos e passa a ser protagonista do processo educativo, construindo o conhecimento através da interação com a música.

Inspirada em correntes construtivistas (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996), a pedagogia musical ativa considera a música não apenas como técnica, mas como linguagem e experiência cultural. Elliott (1995) defende que aprender música é desenvolver competências de ação e reflexão, ligando a prática instrumental ao pensamento crítico e à expressividade.

3.18.2. Movimento internacional da pedagogia ativa

O movimento da pedagogia ativa está associado às grandes reformas educativas do início do século XX, influenciadas por autores como John Dewey e Maria Montessori, que defenderam uma escola centrada na experiência, na autonomia e na participação ativa do aluno (Dewey, 1938; Montessori, 1967). Na área da música, esta corrente ganhou expressão através do trabalho de pedagogos como Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki e Edwin Gordon, cujas metodologias se difundiram internacionalmente, alterando de forma significativa as práticas pedagógicas e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem musical (Frazee, 1987; Gordon, 2007; Houlahan e Tacka, 2008; Suzuki, 1969). A pedagogia ativa procura integrar a música no desenvolvimento integral da criança, promovendo não só competências técnicas, mas também sociais, cognitivas e emocionais Campbell e Kassner (2010).

3.19. Principais abordagens em torno da pedagogia musical ativa

3.19.1. Zoltán Kodály

A abordagem de Kodály tem como princípio central a ideia de que “o canto é o fundamento da educação musical” (Kodály, 1974, p. 91). O método defende a ligação estreita entre som e símbolo, privilegiando o canto de canções tradicionais como base para o desenvolvimento da literacia musical. Esta abordagem ocorre através de princípios sequenciais claros: a audição antecede a leitura, a experiência vivida precede a teoria e a musicalidade nasce da prática vocal antes de ser transferida para a notação. Kodály enfatiza ainda o uso do solfejo relativo

com sílabas móveis (do–ré–mi) e dos gestos manuais de Curwen, posteriormente adaptados e integrados no seu método, reforçando a associação entre perceção auditiva, representação visual e experiência cinestésica (Houlahan e Tacka, 2008). Desta forma, a leitura e a escrita musical desenvolvem-se de forma progressiva, natural e internamente estruturada. Houlahan e Tacka (2008) demonstram que este método potencia a audição interna e desenvolve a leitura musical de forma natural e progressiva. Em Portugal, a sua adaptação às escolas de música de bandas filarmónicas poderia contribuir para melhorar a entoação, a leitura visual musical à primeira vista, estabelecendo associação com a exploração didática da música tradicional portuguesa.

3.19.2. Carl Orff

Orff concebeu o *Orff-Schulwerk*, um sistema que integra música, movimento, fala e improvisação. A percussão assume papel central, permitindo às crianças experimentar padrões rítmicos de forma acessível e lúdica. A improvisação é vista como etapa essencial para a criação musical coletiva (Orff, 1976).

Frazee (1987) sublinha que esta metodologia desenvolve simultaneamente competências musicais e sociais, já que promove a cooperação em grupo. Em contexto de banda filarmónica, poderia ser aplicada em ensaios coletivos, através de jogos rítmicos e exercícios de improvisação que reforcem a coesão e a escuta mútua.

3.19.3. Shinichi Suzuki

A filosofia de Suzuki baseia-se na metáfora da aprendizagem da língua materna. Tal como a criança aprende a falar através da escuta e da imitação antes de ler e escrever, também a música deve ser aprendida primeiro pela audição. O papel dos pais é fundamental, acompanhando o aluno no estudo e reforçando a aprendizagem (Suzuki, 1969).

Bigler e Lloyd-Watts (1979) destacam que o método Suzuki favorece a motivação e a disciplina ao criar um ambiente de apoio contínuo. De acordo com a aprendizagem musical em banda filarmónica, esta abordagem pedagógica poderia fortalecer os laços entre família e banda[28], envolvendo a comunidade no processo educativo de forma participativa.

[28] Escola de música e instituição.

3.19.4. Edwin Gordon

A Teoria da aprendizagem musical de Gordon introduz o conceito de audiação, definido como a capacidade de pensar a música sem necessidade de estímulo externo (Gordon, 2007). Este processo envolve etapas sequenciais: discriminação, imitação, compreensão e criação.

Gordon (1997, 2007) defende que o desenvolvimento da audiação é fundamental para a leitura musical, permitindo ao aluno antecipar mentalmente os sons antes da execução. Para as bandas filarmónicas, esta metodologia representa uma oportunidade de colmatar a lacuna histórica na leitura, promovendo a compreensão profunda da música para além da mera decifração de símbolos.

Em síntese a Tabela 19 evidencia as abordagens didáticas da pedagogia musical ativa e a sua aplicação prática no ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas.

Tabela 19 — Abordagens didáticas da pedagogia musical ativa e a sua aplicação prática ao ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas.

Pedagogo	**Ideias chave**	**Estratégias**	**Aplicação pedagógica para o ensino de música em bandas filarmónicas.**
Zoltán Kodály	Canto como fundamento; associação som ao símbolo; uso de solfejo relativo e *hand signs*[29].	Canções tradicionais; solfejo móvel; exercícios de entoação.	Melhoria da entoação e da leitura à primeira vista; valorização da música popular portuguesa.
Carl Orff	Integração de música, movimento e improvisação; percussão como instrumento base.	Jogos rítmicos; criação coletiva; exploração de padrões.	Reforço da coesão rítmica e social nos ensaios; estímulo à criatividade coletiva.
Suzuki	Filosofia da língua materna; audição antes da leitura; envolvimento parental.	Escuta intensiva; imitação; repertório progressivo.	Maior motivação; envolvimento das famílias na vida das bandas.

[29] *Hand signs* – consistem em gestos manuais associados às notas da escala diatónica. Os gestos servem como apoio visual e cinestésico ao solfejo com sílabas móveis. Os gestos facilitam a interiorização das alturas relativas e são promotoras da consciencialização auditiva, da memorização e da afinação. Constituem um recurso central no desenvolvimento da audição interna e da literacia musical (Forrai, 1998; Houlahan e Tacka, 2008).

Edwin Gordon	Teoria da aprendizagem musical; conceito de audiação.	Sequências de discriminação, imitação, compreensão e criação.	Desenvolvimento da leitura interna; apoio à leitura à primeira vista.

3.20. Pedagogia musical ativa e a sua aplicação prática na leitura visual musical à primeira vista

As metodologias ativas contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista. Kodály, ao enfatizar o canto e a ligação som – símbolo, promove a entoação correta e a antecipação melódica. Orff, ao integrar movimento e a improvisação, reforça a consciência rítmica, elemento fulcral na leitura musical. Suzuki privilegia a audição e a imitação, criando bases sólidas antes da introdução da notação musical. Gordon, por seu lado, dá centralidade à audiação, permitindo que a leitura musical possa ocorrer mentalmente antes da prática instrumental individual.

McPherson (1994) demonstra que a improvisação e a leitura visual musical à primeira vista partilham processos cognitivos semelhantes de antecipação e organização. Assim, ao estimular a criatividade e a imaginação auditiva, as metodologias ativas contribuem diretamente para uma proficiência efetiva ao nível da leitura visual musical à primeira vista.

3.21. Ensino tradicional de música em contraponto com o ensino de música assente na Pedagogia musical ativa

De modo que se possa compreender o impacto da pedagogia musical ativa, no ensino de música, é útil contrastá-la com o ensino tradicional de música nas escolas de música das bandas filarmónicas.

Existe um contraste profundo entre dois paradigmas pedagógicos que coexistem no ensino da música em banda, em Portugal. A análise comparativa revela divergências estruturais que ultrapassam questões metodológicas, afetando diretamente a qualidade, profundidade e autonomia do processo de aprendizagem musical.

Na dimensão do papel do aluno, o modelo tradicional perpetua uma postura passiva, na qual o estudante é essencialmente um recetor de instrução e um executor técnico (Lameiro, 2010). Este posicionamento reduz a aprendizagem à

reprodução e limita a autonomia cognitiva do músico em formação. Em contraste, as pedagogias ativas, profundamente influenciadas por Dewey e Montessori, afirmam o aluno como agente central do processo educativo, valorizando a experimentação, o erro construtivo e a aprendizagem significativa (Dewey, 1938; Montessori, 1967). Esta diferença traduz-se em duas conceções epistemológicas distintas: a primeira baseada na transmissão vertical; a segunda assente na construção participada do conhecimento musical.

No que diz respeito aos métodos de ensino, a tradição filarmónica portuguesa baseia-se historicamente em práticas repetitivas, de memorização e de solfejo mecânico (Cidade, 2020; Freitas, 1946). Embora funcionais no curto prazo, estas abordagens negligenciam a compreensão profunda da música e não promovem competências transferíveis para novos contextos. As pedagogias ativas, pelo contrário, enfatizam a aprendizagem pela descoberta, pela cooperação e pela improvisação, conforme defendido por Orff, Kodály, Suzuki e Gordon (Frazee, 1987; Gordon, 2007; Houlahan e Tacka, 2008; Suzuki, 1969). Estas abordagens alinham-se com a investigação contemporânea, que reconhece a aprendizagem musical como um processo cognitivo complexo e interativo (Swanwick, 1999).

A dimensão do ritmo constitui um dos pontos de maior tensão entre os paradigmas. No ensino tradicional, o ritmo é frequentemente abordado de forma mecânica e periférica, dissociado do corpo e da perceção temporal (Cidade, 2020). Pelo contrário, as pedagogias ativas tratam o ritmo como elemento estruturante da literacia musical, integrando movimento, perceção corporal e coordenação motora, como princípios basilares desde Dalcroze até aos desenvolvimentos recentes na psicologia do ritmo (Dalcroze, 1921; Large e Jones, 1999; Tierney e Kraus, 2014). A investigação confirma que a integração corpo–som potencia a internalização do pulso e a estabilidade rítmica, fundamentais para a performance individual e coletiva Kopiez e Lee, (2008).

A diferença no tratamento da leitura visual musical à primeira vista é igualmente significativa. No paradigma tradicional, esta competência é frequentemente desvalorizada ou introduzida tardiamente, sem metodologia adequada (Lameiro, 2010). Já as abordagens ativas promovem-na desde cedo, articulando-a com audiação (Gordon, 2007), solfejo relativo e canto interno (Houlahan e Tacka, 2008), práticas amplamente validadas pela investigação internacional como facilitadoras da fluência leitora (McPherson, 1994).

A criatividade, frequentemente ausente ou marginalizada no ensino tradicional, é central nas pedagogias ativas. Autores como Swanwick (1999) e Elliott (1995) defendem que a criatividade não é um complemento, mas um núcleo da educação musical, essencial à formação do pensamento artístico, à autonomia interpretativa e à maturidade estética. Ao excluir improvisação e composição, o modelo tradicional limita a formação integral do músico e reduz a sua capacidade de expressão pessoal.

Por fim, a dimensão social expõe uma diferença ideológica importante. O ensino tradicional foca-se na integração funcional do aluno no grupo, frequentemente motivada pela necessidade de completar a instrumentação da banda (Lameiro, 2010). As pedagogias ativas, pelo contrário, concebem o grupo como espaço de aprendizagem colaborativa, desenvolvimento socioemocional e construção de identidades musicais partilhadas (Mota, 2009). Esta diferença é particularmente relevante no contexto comunitário das filarmónicas, onde a dimensão social é um dos pilares da vivência musical.

Em síntese, a análise crítica da Tabela 20 revela que o ensino tradicional, apesar da sua relevância histórica e social, apresenta limitações pedagógicas significativas que dificultam o desenvolvimento pleno das competências musicais contemporâneas. As pedagogias ativas, ao integrarem princípios validados pela investigação em educação musical e psicologia cognitiva, oferecem um quadro mais consistente, inclusivo e eficaz. A transformação das práticas pedagógicas das escolas de música das bandas filarmónicas exige, portanto, uma transição gradual, mas estrutural para modelos centrados na experiência, autonomia e musicalidade integral.

Tabela 20 — Descrição comparativa entre as abordagens pedagógicas tradicionalistas para o ensino de música em banda e a ação didática dos princípios pedagógicos ativos, visando um ensino de música em banda, proficiente.

Dimensão.	**Ensino tradicional de música.**	**Ensino de música assente nos princípios pedagógicos ativos.**
Papel do aluno.	Recetor passivo; execução técnica mecânica.	Protagonista; aprendizagem pela experimentação.
Método.	Repetição, memorização, solfejo rezado.	Experimentação, cooperação, improvisação.
Ritmo.	Pouco valorizado ou abordado de forma mecânica.	Central na aprendizagem; associado ao corpo e ao movimento.
Leitura visual musical à primeira vista.	Praticamente ausente.	Desenvolvida desde cedo, apoiada na abordagem didática da audiação e no canto.
Criatividade.	Não estimulada.	Fortemente incentivada (improvisação, composição).
Dimensão social.	Integração no grupo como objetivo funcional.	Aprendizagem cooperativa, reforço da coesão e da motivação.

3.22. A implicação prática das metodologias ativas no ensino de música em escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas

A aplicação da pedagogia musical ativa às escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas pode representar uma resposta às limitações herdadas do ensino tradicional de música. Práticas pedagógicas assentes: em jogos rítmicos coletivos (Orff), no canto com solfejo relativo (Kodály), em exercícios de audiação (Gordon) e no recurso à utilização de repertório progressivo (Suzuki) podem ser adaptadas de forma simples e eficaz.

Espera-se que a introdução das metodologias ativas, para o ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas, aumente a motivação dos alunos, melhore a prática instrumental coletiva e potencie a qualidade artística das bandas filarmónicas. No entanto, a sua implementação inclui alguns desafios, designadamente: a necessidade de formação específica de professores, a resistência cultural e a escassez de recursos Hargreaves *et al.* (2012).

3.23. Síntese crítica

A pedagogia musical ativa oferece um paradigma alternativo ao ensino tradicional de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. Centra-se na experiência, vivência, criatividade e compreensão profunda da música. As abordagens pedagógicas de Kodály, Orff, Suzuki e Gordon apresentam potencial significativo para enriquecer o ensino de música das escolas de música de bandas filarmónicas, fortalecendo especialmente a aquisição de competências associadas ao ritmo, a leitura visual musical à primeira vista, potencializando o desenvolvimento da autonomia musical dos músicos.

A transição, contudo, exige um esforço consciente de adaptação, que passa pela formação de maestros e professores, pela integração gradual de metodologias e pelo reconhecimento do seu valor pedagógico para uma prática instrumental comunitária. O desafio reside em equilibrar a preservação da tradição filarmónica com a inovação pedagógica, garantindo que as bandas de música possam continuar a ser espaços de identidade cultural, mas também de excelência artística e educativa.

3.24. O impacto da Autorregulação da Aprendizagem Musical para o ensino de música em banda

3.24.1. Introdução ao conceito de autorregulação

A autorregulação da aprendizagem constitui um dos conceitos mais influentes na psicologia educacional contemporânea, representando a capacidade do aluno para gerir ativamente o seu próprio processo de aprendizagem. Zimmerman (1989, 2002) define-a como um ciclo dinâmico em que o aluno estabelece metas, planifica estratégias, monitoriza o seu desempenho e avalia os resultados, ajustando-os sempre que necessário. Para Rosário e Polydoro (2014), a autorregulação envolve a integração da cognição, da motivação, da emoção e do contexto, configurando-se como um processo holístico que ultrapassa a mera aquisição de técnicas de estudo.

No domínio da música, a autorregulação assume um papel central, uma vez que a prática instrumental exige trabalho autónomo e contínuo, complementando o tempo limitado das aulas e ensaios. Músicos que desenvolvem competências autorregulatórias revelam maior autonomia em toda a dimensão da sua aprendizagem musical, revelam maior eficácia no estudo estando dotados de uma maior capacidade para lidar com desafios performativos (McPherson e Renwick, 2001).

3.24.2. Modelos teóricos de autorregulação

O modelo cíclico de Zimmerman (2002) é um dos mais citados e aplica-se de forma particularmente clara ao estudo musical. Este modelo divide a autorregulação em três fases: planeamento (definição de objetivos e estratégias), execução/controlo (monitorização do desempenho e possíveis correções e ajustes) e autorreflexão (avaliação dos resultados e redefinição de estratégias).

Boekaerts (1999) acrescenta a dimensão motivacional, argumentando que os alunos não apenas regulam os seus processos cognitivos, mas também a sua motivação e esforço. Em Portugal, Simão *et al.* (2012) defendem que a autorregulação deve ser entendida como uma competência transversal aplicável a todos os domínios da aprendizagem incluindo a música.

3.24.3. Autorregulação da aprendizagem face ao estudo de música

Em contexto musical, a autorregulação traduz-se em práticas concretas de estudo instrumental. Estas incluem a planificação do tempo de estudo, a seleção de estratégias eficazes, a monitorização de erros e a avaliação do progresso. McPherson e Renwick (2001), num estudo longitudinal, observaram que jovens músicos que desenvolviam práticas autorregulatórias alcançavam níveis superiores de desempenho, não apenas pela quantidade de tempo despendido, mas sobretudo pela qualidade do estudo.

Miksza (2006, 2011) investigou os efeitos de estratégias autorregulatórias na prática musical e concluiu que alunos que aplicavam técnicas como a fragmentação do repertório[30], a repetição seletiva e a utilização de anotações em partituras demonstravam maior evolução na precisão e na aquisição de competências ao nível do sentido estético interpretativo, nomeadamente no domínio da expressividade. Estas evidências reforçam a ideia de que a autorregulação não é apenas um conceito teórico, mas um fator determinante para a eficácia da aprendizagem musical.

3.24.4. Estratégias de autorregulação musical

As estratégias de autorregulação podem ser classificadas em diferentes dimensões:

- **Metacognitivas**: planificação, monitorização e avaliação crítica do estudo.
- **Cognitivas**: fragmentação de passagens técnicas complexas, repetição estratégica, utilização de recursos como metrónomo e gravações.
- **Motivacionais**: estabelecimento de metas alcançáveis com a inclusão de reforço pedagógico positivo e estímulos promotores de autoconfiança.
- **Contextuais**: gestão do espaço de estudo, organização do tempo e uso de tecnologias digitais para autoavaliação (aplicações eletrónicas de treino musical, gravações de ensaios).

Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) demonstraram que a motivação intrínseca está fortemente associada à adoção de estratégias autorregulatórias. Músicos motivados por objetivos pessoais tendem a organizar melhor o estudo e a persistir face às dificuldades.

[30] Estudo musical efetuado por partes ou secções.

3.24.5. Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas

No contexto das bandas filarmónicas portuguesas, a autorregulação da aprendizagem assume uma especial relevância devido à ausência de currículos estruturados e ao tempo limitado de ensaio de banda coletivo. Cada músico é frequentemente responsável por preparar autonomamente as suas partes, estando a eficácia do ensaio dependente da qualidade desse estudo individual.

Neste cenário, a autorregulação permite compensar lacunas pedagógicas, já que os alunos que planificam o estudo, utilizam estratégias de repetição seletiva e recorrem a ferramentas de autoavaliação (como são as gravações) chegam mais bem preparados aos ensaios, facilitando o trabalho do maestro, promovendo o aumento do grau de eficácia artística do agrupamento.

Além disso, a heterogeneidade típica das bandas filarmónicas, com músicos de diferentes idades e níveis técnicos, torna a autorregulação da aprendizagem, um elemento ainda mais necessário, pois promove a adaptação individual às exigências artísticas, estéticas e estilísticas do repertório.

3.24.6. A influência da autorregulação da aprendizagem no estudo da música face a metodologias mais tradicionalistas

A diferença entre dois paradigmas de estudo: enquanto o modelo de ensino tradicional da música garante apenas uma execução funcional de curto prazo; o estudo autorregulado favorece aprendizagens duradouras, potencializa a autonomia e o desenvolvimento artístico.

A Tabela 21 apresenta uma comparação estrutural entre dois modos distintos de abordagem do estudo musical: o ensino tradicional de música, caracterizado por práticas reativas e pouco estruturadas, e o estudo autorregulado, amplamente sustentado pela literatura contemporânea em psicologia educacional e pedagogia musical. A análise evidencia que a ausência de autorregulação compromete a profundidade, autonomia e eficácia da aprendizagem, ao passo que a sua presença potencia o desenvolvimento artístico e cognitivo do músico.

Na dimensão do planeamento, o ensino tradicional revela um padrão de estudo predominantemente reativo, centrado na resposta imediata às exigências externas, seja do maestro, do repertório ou de eventos performativos. Esta abordagem negligencia a definição de objetivos e a gestão estratégica do estudo, aspetos fundamentais para aprendizagens duradouras (Zimmerman, 1998). Em contraste, o estudo autorregulado estrutura-se a partir de metas claras, gestão do tempo e seleção consciente de estratégias, permitindo ao aluno otimizar o seu progresso e assumir controlo sobre o processo formativo.

No que se refere à prática, o paradigma tradicional privilegia a repetição mecânica, frequentemente dissociada de reflexão ou intenção musical. Estudos mostram que esta repetição automática, embora possa gerar melhorias superficiais, não promove a interiorização profunda nem a transferência de competências (Miksza, 2006). O estudo autorregulado, por sua vez, envolve uma prática deliberada, fragmentada, intencional e orientada para metas específicas, considerada pela investigação como essencial ao desenvolvimento da proficiência instrumental (McPherson e Renwick, 2001).

A dimensão da monitorização evidencia uma das maiores diferenças entre os dois modelos. No ensino tradicional, o aluno depende quase exclusivamente do feedback externo do maestro ou professor, o que limita a autonomia e retarda a correção de erros. A autorregulação introduz a autoavaliação contínua, permitindo ao estudante identificar desvios, ajustar estratégias e melhorar o desempenho em tempo real, conforme defendido por Boekaerts (1999) e Zimmerman (1998). Esta monitorização ativa transforma o estudante num agente reflexivo, capaz de regular o próprio percurso.

Quanto à motivação, o modelo tradicional assenta em incentivos extrínsecos, frequentemente associados à necessidade de responder a solicitações da banda ou de corresponder às expectativas do maestro. Este tipo de motivação, embora funcional, revela-se instável e menos eficaz a longo prazo. No estudo autorregulado, predomina a motivação intrínseca, em que o aluno se mobiliza por metas pessoais, interesse e sentido de competência, fatores reconhecidos como fundamentais para a persistência e o envolvimento significativo na aprendizagem musical (Bonneville-Roussy e Bouffard, 2014).

A dimensão dos resultados sintetiza os efeitos contrastantes dos dois modelos. O ensino tradicional permite alcançar uma execução funcional, suficiente para responder às necessidades imediatas da banda, mas limitada em autonomia e criatividade. Já o estudo autorregulado gera maior proficiência técnica, autonomia interpretativa e transversalidade das aprendizagens, contribuindo para músicos mais reflexivos, resilientes e capazes de transferir estratégias para novos contextos performativos e formativos.

Em suma, a Tabela 21 demonstra que a autorregulação não é apenas um complemento ao estudo musical, mas sim um elemento estruturante para a construção de competências artísticas avançadas. A sua ausência perpetua dependência e limita o potencial do aluno; a sua presença, pelo contrário, promove aprendizagem profunda, autonomia e excelência musical.

Tabela 21 — O impacto da autorregulação na aprendizagem musical em contraste com a sua ausência.

Dimensão	Ensino tradicional de música	Estudo autorregulado
Planeamento	Ausente; estudo reativo às exigências imediatas.	Definição de metas, gestão de tempo e seleção de estratégias.
Prática	Repetição mecânica, na maioria das vezes sem reflexão.	Prática deliberada, fragmentada com objetivos específicos.
Monitorização	Dependente de feedback externo (professor/maestro).	Autoavaliação contínua; identificação de erros e correção imediata.
Motivação	Extrínseca (exigência da banda ou do maestro).	Intrínseca; autorreforço; estabelecimento de metas pessoais.
Resultados	Execução funcional, mas limitada em autonomia.	Maior proficiência, autonomia e transversalidade das aprendizagens.

3.24.7. Síntese crítica

A literatura demonstra que a autorregulação é um dos fatores mais determinantes no desenvolvimento de músicos autónomos e competentes. Em contextos como as bandas filarmónicas portuguesas, onde as estruturas curriculares são muito frágeis e os recursos pedagógicos limitados, a autorregulação adquire uma relevância ainda maior.

Ao promover o planeamento, a monitorização e a autoavaliação, a autorregulação não só potencia a eficácia do estudo individual, como também contribui para a qualidade do desempenho artístico e musical coletivo. A leitura visual musical à primeira vista, competência essencial para a prática artística em banda, depende em grande parte de estratégias autorregulatórias que permitam antecipar dificuldades e desenvolver confiança performativa.

No entanto, a implementação de práticas autorregulatórias exige sensibilização e formação dos professores e maestros, para que incentivem os alunos a adotar estratégias autónomas de estudo. Só assim será possível transformar as bandas filarmónicas não apenas em espaços de preservação cultural, mas também em ambientes de excelência pedagógica.

3.25. Investigação em Portugal

3.25.1. A investigação em educação musical em Portugal

A investigação em educação musical em Portugal desenvolveu-se de forma tardia em comparação com outros países europeus. Até à década de 80 do século XX, os estudos no campo da música centravam-se sobretudo na musicologia histórica e na performance, permanecendo pouco exploradas as dimensões pedagógicas e educativas. Apenas a partir dos anos 90 do século XX se começou a assistir a um esforço mais sistemático de construção de conhecimento nesta área, influenciado pelo trabalho desenvolvido pela investigação, a cargo das investigadoras Graça Boal-Palheiros e Graça Mota.

Ambas as investigadoras contribuíram para consolidar o campo académico da educação musical no país, evidenciando a relevância de contextos não formais e comunitários, como as bandas filarmónicas. Estas perspetivas são particularmente significativas para o presente estudo, pois permitem legitimar as bandas filarmónicas como objetos de investigação científica e não apenas como espaços de prática e preservação cultural.

3.25.2. Contributos de Graça Boal-Palheiros

No artigo “Investigação em Educação Musical: perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal” (1999), um estudo que apresenta uma reflexão pioneira sobre o estado da investigação em Educação Musical no país. A autora sublinha a necessidade de expandir o foco da investigação ultrapassando os limites do ensino formal, reconhecendo o valor pedagógico dos contextos musicais não formais e comunitários.

Segundo Boal-Palheiros (1999), é fundamental que a academia passe a considerar práticas musicais como as bandas filarmónicas, coros comunitários ou escolas de música associativas, uma vez que estes espaços desempenham funções educativas e sociais de grande relevância. A ausência de investigação nestes domínios representa, de acordo com a autora, uma lacuna significativa na compreensão da realidade musical portuguesa. O contributo de Boal-Palheiros pode, assim, ser entendido como uma legitimação teórica da importância de estudar a educação musical em contextos diversificados. Para o ensino de música em bandas filarmónicas, esta perspetiva constitui uma base essencial justificando a pertinência de investigar práticas artísticas e pedagógicas tradicionalmente marginalizadas pela academia.

3.25.3. Contributos de Graça Mota

Uma década depois, Graça Mota concretizou esse caminho com o livro "Crescer nas Bandas Filarmónicas" (2009), um estudo empírico pioneiro sobre o papel das filarmónicas na formação de jovens músicos. Utilizando metodologias qualitativas, como entrevistas e narrativas de vida, a autora explorou as experiências de músicos que iniciaram o seu percurso musical nas escolas de música de bandas filarmónicas e analisou o impacto desta vivência artística na sua identidade musical.

Os resultados revelaram que as bandas filarmónicas não são apenas espaços de iniciação de aprendizagem instrumental, mas também ambientes de socialização e de construção de pertença comunitária. Muitos dos participantes entrevistados continuaram ligados às suas bandas mesmo após seguirem carreiras profissionais em conservatórios e orquestras, demonstrando a força do vínculo afetivo e social (Mota, 2009).

Além disso, a investigação destacou a importância das bandas filarmónicas como "laboratórios de cidadania", onde os jovens aprendem a colaborar, a respeitar regras coletivas e a valorizar a música como prática partilhada. Esta dimensão educativa e social reforça a ideia de que as escolas de música das bandas filarmónicas devem ser vistas como instituições pedagógicas de pleno direito, com impacto forte e duradouro na vida dos seus músicos.

3.25.4. Contributos de Pedro Marquês de Sousa

A obra de Sousa (2017) acrescenta uma dimensão histórica indispensável para compreender o papel das bandas filarmónicas como espaços de ensino musical. O autor demonstra que, desde o século XIX, as bandas desempenham um papel estruturante na formação de músicos em Portugal, funcionando como verdadeiras "escolas paralelas" que democratizaram o acesso à prática instrumental numa época em que a oferta educativa formal era escassa ou inexistente. Esta leitura histórica evidencia que o ensino em banda não é um fenómeno recente nem marginal, mas antes uma prática profundamente enraizada na tradição musical portuguesa.

Sousa (2017) mostra que as bandas sempre combinaram aprendizagem formal, não formal e informal, articulando transmissão intergeracional, prática comunitária e repertório diversificado. Estes elementos transformaram as filarmónicas num contexto privilegiado para o desenvolvimento técnico e expressivo dos jovens músicos, muito antes da criação de conservatórios regionais ou escolas especializadas. Assim, ao contrário do que por vezes se assume, a banda não se limita a preparar músicos para tocar coletivamente; ela

constitui historicamente um ecossistema pedagógico completo, com metodologias próprias, estratégias de socialização musical e dinâmicas de aprendizagem que antecipam muitos dos princípios hoje reconhecidos nas pedagogias ativas.

A leitura de Sousa (2017), quando articulada com Boal-Palheiros e Mota, permite reforçar uma interpretação contemporânea das bandas filarmónicas enquanto contextos educativos legítimos, dotados de valor artístico, social e pedagógico. Boal-Palheiros (1999) legitima conceptualmente a importância de investigar práticas musicais comunitárias; Mota (2009) documenta empiricamente as suas dinâmicas formativas; e Sousa (2017) demonstra historicamente que estas instituições foram, e continuam a ser, pilares da educação musical em muitas regiões do país.

A partir desta articulação, torna-se evidente que o ensino de música em banda possui características pedagógicas únicas:

- promove aprendizagem situada, onde a técnica instrumental é construída em contexto real;
- integra o músico jovem numa cultura musical viva e intergeracional;
- valoriza competências de disciplina coletiva, escuta ativa, responsabilidade e integração social;
- fomenta a proficiência artística através da prática performativa contínua, algo que Sousa (2017) identifica como um dos grandes motores de evolução histórica das bandas.

Assim, a obra de Sousa não apenas complementa a análise teórica e empírica das outras autoras, como permite situar a presente dissertação num *continuum* histórico-pedagógico: o estudo da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística das bandas filarmónicas ganha maior relevância quando entendido à luz da sua longa tradição e função educativa na sociedade portuguesa.

A obra de Sousa (2017), ao analisar a evolução das bandas de música em Portugal, destaca que estas instituições funcionaram historicamente como espaços de aprendizagem musical marcados por práticas não formais, transmissão entre pares e forte componente comunitária. Esta realidade permite estabelecer conexões profundas com três áreas centrais da aprendizagem musical: a autorregulação, a leitura visual musical à primeira vista e a adoção de pedagogias ativas face a uma aprendizagem musical profícua.

3.25.5. A autorregulação da aprendizagem musical na perspetiva de Sousa (2017)

Sousa (2017) demonstra que as bandas filarmónicas, sobretudo nas primeiras décadas do século XX funcionavam sem estruturas formais de ensino, obrigando os jovens músicos a desenvolver estratégias autónomas de estudo, memorização e prática instrumental. Este quadro histórico constitui um terreno fértil para a autorregulação descrita por Zimmerman (1998):

- os músicos aprendiam observando os mais experientes;
- definiam metas pessoais (tocar determinado repertório, acompanhar a banda em procissões, etc.);
- ajustavam estratégias de estudo consoante as dificuldades individuais;
- dependiam pouco de feedback formal, confiando na autoavaliação e no feedback social do grupo.

Assim, as bandas surgem como contextos naturais de desenvolvimento da autorregulação, antecipando as práticas que são hoje reconhecidas pela psicologia da aprendizagem musical.

3.25.6. Sousa e a leitura visual musical à primeira vista

A leitura visual musical à primeira vista é, segundo Sousa (2017), uma competência historicamente fundamental na prática filarmónica:

- os músicos tinham de substituir colegas em atuações,
- integrar repertório novo rapidamente,
- e participar em ensaios pouco estruturados.

Este enquadramento obrigava ao desenvolvimento de uma leitura fluente, baseada em padrões rítmicos, frases típicas do repertório e modelos de acompanhamento. A análise histórica de Sousa (2017) reforça, portanto, que a leitura visual musical à primeira vista não é apenas uma competência técnica, mas uma necessidade funcional e identitária da prática bandística, coerente com a investigação contemporânea que relaciona o contexto, a motivação e o desenvolvimento da performance artística (McPherson, 1994).

3.25.7. Sousa e as pedagogias ativas

Sousa (2017) demonstra que as bandas funcionam como espaços de aprendizagem:

- colaborativa,
- intergeracional,
- centrada na experiência,
- baseada na resolução de problemas musicais reais.

Este ambiente aproxima-se das pedagogias ativas (Dalcroze, Orff, Kodály, Gordon), não pela adoção explícita das suas metodologias, mas pelo ambiente natural de aprendizagem vivida, onde:

- o fazer precede o explicar (Dalcroze);
- o repertório e o canto orientam a aprendizagem (Kodály);
- a prática contínua sustentada por modelos contribui para a musicalidade (Suzuki);
- a audiação emerge da prática corporal e sonora (Gordon).

Assim, Sousa (2017) demonstra historicamente que a banda filarmónica já incorporava elementos fundamentais das pedagogias ativas muito antes da sua sistematização teórica.

3.26. Comparações nas investigações das autoras Boal-Palheiros, Mota e Sousa

A compreensão da relevância das bandas filarmónicas enquanto contextos educativos exige uma leitura articulada dos contributos de Boal-Palheiros (1999), Mota (2009) e Sousa (2017). Estas três obras, embora distintas na natureza e nos métodos, convergem na defesa da importância da aprendizagem musical em contextos não formais e no reconhecimento das bandas como espaços historicamente significativos de formação artística e social.

Para clarificar estas complementaridades, apresenta-se a Tabela 22, a qual inclui comparações de estudos que abordam a pertinência da investigação da Educação Musical em contextos de aprendizagem musical não formal.

Tabela 22 — As comparações práticas entre autores.

Dimensão	Boal-Palheiros (1999)	Mota (2009)	Sousa (2017)
Natureza	Artigo de reflexão teórica.	Estudo empírico (entrevistas, narrativas).	Estudo de natureza histórica e documental.
Objetivo	Apontar caminhos para a investigação em educação musical em Portugal.	Compreender o papel das bandas filarmónicas na Formação Musical e social dos jovens.	Analisar historicamente o papel das bandas na vida musical portuguesa.
Foco	Necessidade de estudar contextos formais e não formais.	Bandas filarmónicas como contexto educativo específico.	Evolução das bandas e o seu impacto no acesso à educação musical.
Contributo	Legitima a investigação em práticas musicais comunitárias.	Oferece evidência concreta sobre o impacto das filarmónicas.	Demonstra historicamente que as bandas foram “escolas paralelas” de Formação Musical.
Implicações	Justifica a relevância académica do estudo das bandas.	Demonstra empiricamente o valor pedagógico das bandas.	Reforça que as bandas têm tradição formativa longa, estruturada e culturalmente enraizada.

3.27. Síntese crítica

A leitura conjunta dos trabalhos de Boal-Palheiros (1999), Mota (2009) e Sousa (2017) revela um movimento progressivo de consolidação da investigação sobre contextos não formais de aprendizagem musical em Portugal, com destaque para o papel das bandas filarmónicas.

Boal-Palheiros (1999) representa um marco teórico fundamental ao defender que a investigação em educação musical deve ultrapassar os limites da escola e considerar práticas musicais comunitárias como objetos legítimos de estudo. A autora destaca que grande parte das vivências musicais ocorre fora dos espaços formais, o que exige um reposicionamento epistemológico da investigação.

Mota (2009) concretiza empiricamente esta proposta ao demonstrar, através de narrativas e entrevistas, que as bandas filarmónicas constituem contextos de aprendizagem musical ricos, complexos e profundamente significativos. O estudo

evidencia que estes espaços promovem o desenvolvimento técnico, artístico, social e identitário dos jovens, funcionando como ecossistemas educativos completos.

Sousa (2017) acrescenta a este quadro uma dimensão histórica essencial, demonstrando que as bandas filarmónicas desempenharam, desde o século XIX, um papel estruturante na democratização do ensino da música em Portugal. O autor revela que, durante décadas, as bandas foram responsáveis pela formação de centenas de músicos, funcionando como “escolas paralelas” que supriram a ausência de instituições formais. Esta componente histórica reforça a legitimidade pedagógica e cultural das bandas, mostrando que a sua relevância não é contingente, mas estrutural.

Assim, os três contributos articulam-se de forma complementar:

- Boal-Palheiros legitima conceptualmente;
- Mota demonstra empiricamente;
- Sousa contextualiza historicamente.

Esta triangulação teórica e empírica torna evidente que as bandas filarmónicas devem ser reconhecidas como instituições formativas de grande relevância, tanto no passado como no presente.

Para a presente dissertação, esta convergência é particularmente importante, pois oferece um enquadramento sólido para analisar processos como a leitura visual musical à primeira vista, a autorregulação do estudo e a proficiência artística no contexto das escolas de música das bandas filarmónicas. Ao integrar estes três autores, reforça-se não apenas a legitimidade científica do objeto de estudo, mas também a pertinência pedagógica e social da investigação.

4. Plano de investigação e metodologia

O presente estudo assume a natureza de uma investigação-ação, uma vez que integra a implementação de estratégias pedagógicas em contexto real de ensino, com o objetivo de promover a melhoria das práticas educativas e compreender o seu impacto no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista.

A presente investigação enquadra-se num paradigma interpretativo[31], procurando compreender as práticas pedagógicas e as perceções dos participantes em contexto musical real, a partir das experiências e significados atribuídos pelos próprios intervenientes. De acordo com Amado (2017), a investigação qualitativa procura compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências em contexto natural, privilegiando a interpretação contextualizada dos fenómenos educativos.

Simultaneamente, assume uma orientação pragmática associada à investigação-ação, integrando também elementos de natureza quantitativa (Coutinho et al., 2009). Esta opção metodológica revela-se particularmente adequada ao contexto do estudo, uma vez que o investigador desempenha cumulativamente as funções de professor e maestro, intervindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Esta abordagem caracteriza-se pela articulação entre ação e reflexão, sendo o investigador simultaneamente agente de intervenção e elemento de análise, num processo cíclico que envolve planificação, implementação, observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas (Kemmis e McTaggart, 1988; Coutinho et al., 2009).

Do ponto de vista metodológico, o estudo apresenta uma abordagem mista, com predominância qualitativa, combinando a recolha de dados qualitativos, através da observação participante e do *focus group*, com dados quantitativos provenientes dos questionários aplicados.

A investigação desenvolve-se sob a forma de um estudo de caso, centrado na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada das dinâmicas pedagógicas e do impacto das estratégias implementadas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o plano de investigação constitui uma etapa estruturante do processo científico, permitindo organizar de forma coerente a articulação entre a problemática, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Neste sentido, a presente investigação estrutura-se a partir de um plano que visa não apenas compreender uma realidade educativa concreta, mas

[31] O paradigma interpretativo centra-se na compreensão dos significados e experiências dos participantes em contexto natural, procurando interpretar os fenómenos educativos a partir das perspetivas dos próprios intervenientes (Denzin e Lincoln, 2011).

também transformá-la através da implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas.

A investigação organiza-se em diferentes fases metodológicas, designadamente:

- Diagnóstico: identificação das dificuldades dos jovens músicos ao nível da leitura visual musical à primeira vista e das práticas pedagógicas existentes;
- Planificação: definição das estratégias pedagógicas e seleção de materiais adequados ao contexto do ensino de música em banda;
- Implementação: aplicação das estratégias pedagógicas nos ensaios da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano;
- Recolha de dados: registo sistemático das evidências resultantes da intervenção pedagógica, com recurso a grelhas de observação, questionários de resposta aberta e *focus group*;
- Reflexão e avaliação: análise crítica dos resultados obtidos, visando a compreensão do impacto das estratégias implementadas e a reformulação das práticas pedagógicas.

Esta estrutura metodológica permite uma análise progressiva do fenómeno em estudo, assegurando coerência entre os objetivos definidos e os procedimentos adotados, bem como o caráter reflexivo e transformador da investigação-ação.

4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A seleção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados foi realizada tendo em consideração a natureza da presente investigação e os objetivos definidos, privilegiando métodos que permitam uma análise aprofundada do contexto educativo e das práticas artísticas inerentes.

4.1.1. Observação participante

A observação direta participante assume um papel central no decurso da presente investigação, uma vez que o investigador se encontra integrado no contexto de intervenção direta. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta técnica permite recolher dados em contexto real, possibilitando uma compreensão aprofundada das práticas e interações educativas.

- Instrumento: grelhas de observação estruturadas.
- Aplicação: registo das estratégias pedagógicas utilizadas nos ensaios e das reações dos jovens músicos face à sua aplicação na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.
- Categorias associadas:
    - Estratégias pedagógicas e técnicas de ensaio.
    - Compreensão e aplicação de conceitos musicais.

A observação direta participante constitui uma técnica central na investigação-ação, permitindo recolher dados em contexto real de ensaio e analisar de forma integrada os processos cognitivos, performativos e pedagógicos associados à leitura musical em banda. A utilização de grelhas de observação estruturadas possibilitou a sistematização dos dados e a identificação de padrões de desempenho e de evolução ao longo do processo de intervenção. A utilização de grelhas estruturadas, de acordo com Cohen et al. (2018), permite sistematizar indicadores de proficiência artística, tais como: a precisão rítmica, a afinação, a fluência de leitura, a identificação e operacionalização de conteúdos teóricos, os quais possam potencializar a proficiência artística da própria Filarmónica Infantil do Norte Alentejano; observar estratégias de resolução de problemas durante a leitura; e identificar momentos de dificuldade coletiva, sobretudo nos ensaios coletivos de banda; e analisar padrões de coordenação e interação na banda (seja em ensaios seccionais ou de tutti).

A existência de uma grelha de observação para tarefas de leitura visual musical à primeira vista em banda é por si só uma estratégia metodológica pertinente, permitindo tornar observável e mensurável, um fenómeno que é, por natureza, multidimensional e dinâmico, envolvendo o processamento visual, a antecipação, a tomada de decisão em tempo real, a coordenação motora, a escuta e o ajuste técnico na banda e as inevitáveis variáveis pedagógicas (orientação, feedback em ambiente de ensaio).

A grelha de observação foi estruturada com base numa organização tridimensional do desempenho musical em contexto de leitura visual à primeira vista, permitindo distinguir diferentes níveis de análise do fenómeno em estudo. Esta organização assenta em três dimensões fundamentais: cognitiva, performativa e coletivo-pedagógica.

Esta organização permite separar níveis de análise distintos, designadamente: processos cognitivos, execução musical e dinâmica coletiva; evitando a sobreposição de categorias e assegurando maior clareza na observação e interpretação dos dados.

A conceção das grelhas de observação teve por base as categorias emergentes do *focus group* com maestros e monitores de escolas de música de

bandas filarmónicas, bem como os resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos jovens músicos e profissionais para o ensino de música, garantindo assim a triangulação metodológica e de dados (Denzin, 2012; Flick, 2018; Creswell e Creswell, 2018).

Tabela 23 — Observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio

Data de ensaio: ____ / ____ / _____ Maestro: _____

Dimensão	Subdimensões	Item	Unidade do método de banda	Objetivo específico	Atividades	Eficaz	Não eficaz	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura						
		Identificação da armação de clave						
		Identificação de métrica e andamento						
		Antecipação de dificuldades.						
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)						
		Compreensão de padrões rítmicos e melódicos						
Performativa	**Execução**	Precisão rítmica						
		Execução contínua						
		Manutenção do tempo						
		Precisão melódica/ afinação						
		Articulação/ dinâmica						
	Regulação	Recuperação após o erro						
		Continuidade apesar do erro						
Coletiva e pedagógica	**Mediação do Maestro**	Clareza das instruções						
		Feedback eficaz						
		Estratégias pedagógicas aplicadas						
	Interação musical	Coordenação com a banda						
		Equilíbrio tímbrico						

	Resposta pedagógica	Concentração						
		Reação às indicações						
		Participação ativa						
	Organização do ensaio	Gestão do tempo de ensaio						
		Sequência lógica de ensaio						

Materiais pedagógicos utilizados	Considerações

A Tabela 23 apresenta um instrumento de observação estruturada concebido para o registo sistemático da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, com incidência na leitura visual musical à primeira vista e na prática musical coletiva em banda. A sua organização assenta numa estrutura tridimensional do desempenho musical, distribuída pelas dimensões cognitiva, performativa e coletiva-pedagógica, operacionalizadas através de subdimensões e itens observáveis em contexto real de ensaio.

A dimensão cognitiva integra as subdimensões de preparação e processamento. A preparação inclui itens relacionados com a leitura silenciosa da partitura, a identificação da armação de clave, da métrica e do andamento, bem como a antecipação de dificuldades, permitindo analisar os processos prévios à execução musical. O processamento contempla a leitura antecipada (olhar à frente) e a compreensão de padrões rítmicos e melódicos, refletindo a capacidade de tratamento da inFormação Musical em tempo real. A dimensão performativa abrange as subdimensões de execução e regulação. A execução inclui indicadores como a precisão rítmica, a execução contínua, a manutenção do tempo, a precisão melódica/afinação e a articulação/dinâmica, correspondendo à concretização técnico-musical durante a performance. A regulação contempla a recuperação após o erro e a continuidade apesar do erro, evidenciando mecanismos de adaptação e autorregulação em contexto de execução.

A dimensão coletiva-pedagógica integra as subdimensões de mediação do maestro, interação musical, resposta pedagógica e organização do ensaio. A mediação do maestro inclui a clareza das instruções, o feedback eficaz e as estratégias pedagógicas aplicadas, permitindo analisar o impacto da ação pedagógica na condução do ensaio. A interação musical contempla a coordenação com a banda e o equilíbrio tímbrico, refletindo a qualidade da integração sonora no conjunto. A resposta pedagógica inclui a concentração, a reação às indicações e a participação ativa dos jovens músicos, evidenciando o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Por fim, a organização do

ensaio abrange a gestão do tempo e a sequência lógica das atividades, permitindo avaliar a estruturação pedagógica das sessões.

O registo das observações baseia-se num critério dicotómico (eficaz / não eficaz), sendo considerado eficaz todo o comportamento ou resultado observado de forma consistente e funcional na execução musical. Esta opção visa aumentar a fiabilidade interobservador em contexto ecológico, permitindo uma leitura mais objetiva e consistente dos comportamentos observáveis em situação real de ensaio.

4.1.2. Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais constituem um instrumento fundamental para a análise do desempenho musical, permitindo uma observação diferida e mais detalhada das práticas performativas. Segundo Saldaña (2013), este tipo de registo possibilita uma análise mais rigorosa dos comportamentos observáveis, especialmente em contextos performativos.

- Instrumento: gravações áudio e vídeo dos ensaios.
- Aplicação: análise da evolução dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano ao nível da leitura visual musical à primeira vista.
- Categorias associadas:
    - Compreensão e aplicação de conceitos musicais.
    - Implementação do método para banda: Bandfolio e repertório adequado ao grau de desenvolvimento musical.

      - *Activity march* de Harold Bennett

      - *Embark* de Carol Chambers

      - *A little red in the hood* de Michael Sweeny

      - *Pirates of Caribbeean* de Michael Sweeney

      - *Dark Adventure* de Ralph Ford

      - *The Battle Pavane* de Susato Margolis

A utilização de registos audiovisuais constitui uma prática comum na investigação em performance musical, permitindo analisar com maior rigor processos interpretativos, padrões de leitura, coordenação entre secções e fluência global da execução.

Os registos audiovisuais realizados no âmbito da investigação com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano (Anexo B.1) oferecem vantagens significativas, visto que:

- permitem revisões múltiplas e análises detalhadas;
- facilitam a codificação e categorização de comportamentos performativos;
- possibilitam a comparação longitudinal entre diferentes momentos do projeto;
- reduzem o risco de perda de informação que ocorre de uma observação exclusivamente direta.

4.1.3. Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário foi utilizado como técnica de recolha de dados com o objetivo de aceder às perceções, práticas e experiências dos diferentes intervenientes no processo educativo, incluindo os profissionais que as desenvolvem, designadamente: professores, maestros, monitores de escolas de música de bandas filarmónicas; e os jovens músicos que integram a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o questionário permite recolher dados sistematizados e comparáveis, sendo especialmente adequado quando se pretende analisar perceções e práticas junto de diferentes grupos de participantes.

No contexto específico desta investigação, a aplicação de questionários aos jovens músicos assume particular relevância, possibilitando:

- o seu grau de familiaridade com a leitura visual musical à primeira vista;
- as dificuldades sentidas na execução e interpretação musical;
- a sua perceção relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas nos ensaios;
- o impacto da implementação do método de banda no seu processo de aprendizagem.
- A recolha de perceções sobre dificuldades, aprendizagens e impacto das estratégias implementadas.

Importa referir que os questionários utilizados na presente investigação foram concebidos tendo por base o enquadramento teórico e os objetivos definidos para o estudo, assegurando a sua coerência com as dimensões em análise,

nomeadamente as práticas pedagógicas, as estratégias de leitura visual musical à primeira vista e as perceções dos participantes.

Atendendo à delimitação da amostra, constituída exclusivamente pelos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, pelos profissionais do ensino de música em contexto de banda e pelos participantes no *focus group*, não foi realizado um pré-teste formal com um grupo externo. Ainda assim, os instrumentos foram objeto de revisão crítica por parte do investigador, no sentido de garantir a clareza, pertinência e adequação das questões, contribuindo para a sua consistência metodológica.

4.1.3.1. Aos profissionais

A Tabela 24 representa a estrutura categorial aplicada através do inquérito de resposta aberta aos profissionais em ensino de música.

Tabela 24 — Inquérito aplicado aos profissionais: professores, maestros, monitores de escolas de música de bandas filarmónicas.

Categorias	Questões
Caraterização	Perfil e percurso
	Instrumento de especialidade
	Anos de experiência no ensino de música
	Início da aprendizagem musical
	Formação Académica
	Área geográfica de atividade
Categorização do tipo de agrupamento	Tipologia de banda juvenil que dirigem
	Número de elementos
	Frequência de ensaios
	Duração média dos ensaios
Leitura visual musical à primeira vista	Crenças e atitudes
	Metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa
	Estratégias específicas para a aprendizagem de Leitura visual musical à primeira vista
	Práticas de ensaio para a proficiência artística
	Avaliação e evidências
	Critérios de avaliação
Parâmetros para o ensino de música	Recursos
	Obstáculos
	Resultados
	Boas práticas
	Rotinas

O inquérito aplicado a profissionais (Anexo B.2) do ensino da música em contexto de bandas filarmónicas, nomeadamente: professores, maestros e monitores de escolas de música; assume um papel central na presente investigação, na medida em que estes agentes são responsáveis pela definição, implementação e regulação das práticas pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista.

Considerando o objetivo da investigação, compreender de que forma a implementação de estratégias pedagógicas estruturadas impacta o desenvolvimento desta competência em contexto de banda, a recolha de dados junto destes profissionais permite aceder a informação diretamente relacionada com as metodologias de ensino, as estratégias utilizadas em ensaio e os critérios de avaliação adotados em contexto real.

A estrutura do inquérito organiza-se em quatro categorias principais, que permitem uma análise integrada das diferentes dimensões do ensino da música nas escolas de música das bandas filarmónicas.

A categoria de caracterização visa identificar o perfil dos participantes, incluindo o percurso formativo e profissional, o instrumento de especialidade, os anos de experiência no ensino de música, o início da aprendizagem musical, a formação académica e a área geográfica de atividade. Esta informação permite contextualizar as respostas, tendo em conta a diversidade de percursos e a sua relação com o contexto específico das bandas filarmónicas.

A categoria relativa à categorização do tipo de agrupamento incide sobre as características das bandas juvenis dirigidas pelos participantes, nomeadamente a tipologia de banda, o número de elementos, a frequência dos ensaios e a sua duração média. Esta dimensão é particularmente relevante para compreender de que forma as condições organizacionais influenciam as práticas pedagógicas, nomeadamente na gestão do tempo e na possibilidade de implementação de estratégias específicas para o desenvolvimento da leitura musical.

A categoria leitura visual musical à primeira vista constitui o núcleo central do inquérito, abordando as crenças e atitudes dos profissionais relativamente a esta competência, bem como as metodologias e abordagens didáticas utilizadas, com especial enfoque na pedagogia musical ativa. Inclui ainda questões relativas às estratégias específicas utilizadas na aprendizagem da leitura à primeira vista, às práticas de ensaio orientadas para a proficiência artística e aos processos de avaliação, incluindo critérios e evidências mobilizados pelos profissionais. Esta categoria permite estabelecer uma relação direta entre as conceções pedagógicas e as práticas efetivamente implementadas.

Por fim, a categoria parâmetros para o ensino de música incide sobre os recursos utilizados pelos profissionais, permitindo identificar os suportes pedagógicos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem.

A organização destas categorias possibilita uma análise articulada entre o perfil dos profissionais, as condições de ensino, as metodologias adotadas e os recursos utilizados, constituindo um instrumento fundamental para compreender o papel dos profissionais no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda, bem como identificar possíveis discrepâncias entre a valorização desta competência e a sua efetiva operacionalização.

4.1.3.2. Aos jovens músicos

A Tabela 25 representa a estrutura categorial aplicada através do inquérito destinado aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela 25 — Inquérito aplicado aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Categorias	Questões
Caraterização	Experiência na prática instrumental
	Frequência de ensaios
	Tempo de estudo individual
Leitura visual musical à primeira vista	Autoeficácia
	Dificuldades diagnosticadas
	Estratégias utilizadas
	Recursos utilizados
	Principais Obstáculos
Proficiência artística	Impacto da leitura visual musical à primeira vista na sua banda e na FINA[32]
	Exemplo de práticas de melhoria da leitura visual musical à primeira vista

O inquérito aplicado aos jovens músicos (Anexo B.3) da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano assume um papel fundamental na presente investigação, na medida em que permite aceder à perspetiva dos próprios relativamente ao processo de aprendizagem da leitura visual musical à primeira vista, bem como às dificuldades, estratégias e perceções associadas à sua prática em contexto de conjunto.

Considerando o objetivo da investigação, compreender de que forma a implementação de estratégias pedagógicas estruturadas impacta o grau de desenvolvimento desta competência, a recolha de dados junto dos jovens músicos possibilita analisar o impacto direto das práticas pedagógicas na sua

[32] Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

experiência de aprendizagem, complementando a informação obtida junto dos profissionais e da observação dos ensaios.

A estrutura do inquérito organiza-se em três categorias principais, as quais permitem uma análise integrada da experiência dos alunos.

A categoria de caracterização incide sobre a experiência dos participantes na prática instrumental, incluindo a frequência de ensaios e o tempo dedicado ao estudo individual. Esta informação permite contextualizar os dados recolhidos, relacionando os níveis de envolvimento dos alunos com as suas perceções e competências no domínio da leitura musical.

A categoria leitura visual musical à primeira vista constitui o núcleo central do inquérito, abordando a autoeficácia dos alunos, as dificuldades diagnosticadas, as estratégias utilizadas, os recursos mobilizados e os principais obstáculos sentidos durante o processo de leitura musical. Esta dimensão permite compreender como os jovens músicos percecionam a sua própria competência, identificando lacunas ao nível da utilização de estratégias e da autonomia na aprendizagem.

Por fim, a categoria proficiência artística incide sobre o impacto da leitura visual musical à primeira vista no desempenho musical em contexto de grupo, tanto na banda de origem como na própria Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Inclui ainda a identificação de práticas que os alunos reconhecem como facilitadoras da melhoria da leitura musical, permitindo estabelecer uma ligação entre perceção individual e desempenho coletivo.

A organização destas categorias permite analisar de forma articulada a experiência dos alunos, relacionando o seu contexto de prática, as dificuldades e estratégias utilizadas e o impacto da leitura à primeira vista na proficiência artística. Neste sentido, o inquérito constitui um instrumento essencial para compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem, bem como para identificar a relação entre práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências em contexto real.

4.1.4. *Focus group*

A Tabela 26 representa a estrutura categorial aplicada à dinâmica do *focus group*.

Tabela 26 — Dinâmica implementada no *focus group*.

Categorias	Questões
Crenças e metas artísticas	Leitura visual musical à primeira vista e evolução artística
	Metas artísticas
Leitura visual musical à primeira vista	Metodologias de ensino
	Estratégias de aprendizagem
Proficiência artística	Rotinas de ensaio
	Seleção de repertório
Contexto regional	Recursos
	Obstáculos
	Avaliação

No que respeita à constituição do *focus group*[33], recorreu-se a uma amostragem por conveniência, uma vez que os participantes[34] foram selecionados com base na sua disponibilidade e acessibilidade no momento da recolha de dados. Esta opção metodológica justifica-se pela natureza exploratória e contextual da investigação, bem como pela necessidade de envolver intervenientes diretamente ligados ao ensino de música no contexto de aprendizagem em banda.

Importa salientar que os participantes no *focus group* pertencem a realidades artísticas distintas, desenvolvendo a sua atividade em diferentes contextos de ensino de música em banda. Os participantes são oriundos de regiões distintas do país, sendo que alguns desenvolvem o seu trabalho no território abrangido pela Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Esta heterogeneidade da amostra permitiu integrar perspetivas variadas sobre o fenómeno em estudo, conciliando um conhecimento contextual próximo da realidade investigada com contributos provenientes de outros enquadramentos pedagógicos e artísticos no domínio do ensino de música em banda. Esta variedade permitiu ainda a recolha de perceções especializadas sobre as estratégias adotadas na didática da leitura visual musical à primeira vista, bem como as práticas pedagógicas instituídas e os desafios enfrentados na ação didática com jovens músicos.

Ainda que a amostragem por conveniência não vise a representatividade estatística, possibilita a recolha de dados relevantes e diversificados, contribuindo para uma compreensão mais ampla e fundamentada das práticas e perceções associadas à leitura visual musical à primeira vista (Cohen et all, 2018). De acordo com Morgan (1997), esta técnica favorece a interação entre os participantes, promovendo a emergência de discursos mais ricos e contextualizados permitindo: a perceção dos intervenientes face às crenças, práticas, metodologias e

[33] Guião de condução do *focus group* (ver Anexo B.4).
[34] maestros, professores e monitores de escolas de música de bandas filarmónicas.

condições contextuais que influenciam a leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística das bandas juvenis.

No que respeita ao tratamento e análise dos dados recolhidos no *focus group*, optou-se por uma abordagem de análise de conteúdo de natureza temática, permitindo identificar padrões de significado nas respostas dos participantes.

O registo audiovisual da sessão foi integralmente revisto, procedendo-se à identificação de unidades de sentido relevantes para os objetivos da investigação. Posteriormente, essas unidades foram organizadas em categorias temáticas, previamente definidas com base no enquadramento teórico e nos objetivos do estudo, designadamente: leitura visual musical à primeira vista, estratégias pedagógicas, proficiência artística e constrangimentos contextuais.

A análise procurou identificar convergências, divergências e tendências nas perceções dos participantes, permitindo uma interpretação sistemática dos dados qualitativos. Este procedimento possibilitou a articulação entre os discursos dos participantes e as restantes fontes de dados da investigação, contribuindo para o processo de triangulação metodológica.

4.1.5. Validade e fiabilidade dos instrumentos de investigação.

No âmbito da presente investigação, procurou-se garantir a validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, assegurando a coerência entre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos utilizados.

No que concerne à validade, foi particularmente considerada a validade de conteúdo, assegurada através da fundamentação teórica apresentada na revisão da literatura, nomeadamente no que respeita aos domínios da leitura visual musical à primeira vista, da pedagogia musical ativa e da autorregulação da aprendizagem. Os instrumentos de recolha de dados, grelhas de observação, questionários e *focus group*, foram construídos de forma a refletir diretamente as dimensões em análise, garantindo a correspondência entre os itens formulados e os objetivos da investigação.

As grelhas de observação (Anexo B.5) utilizadas no contexto dos ensaios da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano foram estruturadas com base em indicadores previamente definidos, permitindo a recolha sistemática de dados relativos ao desempenho dos jovens músicos face às estratégias pedagógicas implementadas e às dinâmicas de ensaio. Esta estruturação contribuiu para a consistência da observação participante, reduzindo a subjetividade inerente ao processo.

Relativamente aos questionários aplicados aos profissionais e aos jovens músicos, procurou-se assegurar a clareza e adequação da linguagem, tendo em consideração a diversidade de idades, níveis de Formação Musical e contextos de atuação dos participantes. Os questionários foram constituídos por questões de resposta aberta, permitindo a recolha de dados qualitativos ricos e diversificados, essenciais à compreensão aprofundada das perceções e práticas pedagógicas associadas à leitura visual musical à primeira vista.

No que respeita ao *focus group*, este instrumento permitiu aprofundar e complementar os dados recolhidos através dos questionários, promovendo a interação entre participantes e possibilitando a emergência de perspetivas partilhadas e divergentes. A sua utilização contribuiu para o reforço da validade interna do estudo, ao permitir o cruzamento de diferentes fontes de informação.

No que se refere à fiabilidade, procurou-se garantir a consistência dos dados através da aplicação sistemática dos instrumentos ao longo do processo de investigação. A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados, observação participante, questionários, grelhas de observação de ensaios e *focus group*, permitiu a triangulação metodológica, constituindo um elemento central na robustez do estudo. Esta triangulação possibilitou a comparação e cruzamento de dados provenientes de diferentes fontes, contribuindo para a redução de enviesamentos e para o reforço da credibilidade dos resultados.

Adicionalmente, a natureza cíclica da investigação-ação, assente na articulação entre planificação, intervenção, observação e reflexão, permitiu uma validação contínua das práticas pedagógicas implementadas e dos dados recolhidos, reforçando a consistência interna do estudo.

Deste modo, a combinação entre fundamentação teórica, estruturação dos instrumentos, diversidade de fontes de recolha de dados e triangulação metodológica contribuiu para assegurar a validade e fiabilidade da presente investigação, conferindo-lhe rigor científico e consistência analítica.

4.2. Os participantes na investigação

4.2.1. Caracterização do contexto pedagógico das bandas juvenis

A compreensão do contexto pedagógico em que se desenvolve a prática musical das bandas juvenis constitui um elemento fundamental para a interpretação dos resultados obtidos na presente investigação, totalmente focada na dinâmica pedagógica e artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. As

características organizacionais das bandas filarmónicas[35] nomeadamente a dimensão dos seus efetivos, a frequência com que realizam os ensaios, bem como a duração das sessões dedicadas à didática do ensino de música, influenciam diretamente as estratégias pedagógicas adotadas pelos maestros, professores e monitores, bem como as oportunidades de aprendizagem disponíveis para os jovens músicos, tendo em vista a aquisição de competências para uma leitura visual musical à primeira vista profícua.

A seleção dos participantes na presente investigação seguiu uma estratégia de amostragem não probabilística, adequada à natureza qualitativa e contextual do estudo.

No caso dos jovens músicos, a amostra é de natureza intencional, uma vez que integra os elementos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano diretamente envolvidos na intervenção pedagógica. Relativamente aos profissionais do ensino de música em banda, a recolha de dados foi realizada através de um inquérito de âmbito nacional, em formato digital (Google Forms), de resposta voluntária. Neste sentido, a amostra configura-se como não probabilística[36] por autosseleção, uma vez que a participação dependeu da disponibilidade e iniciativa dos respondentes.

Quanto aos participantes do *focus group*, a seleção foi realizada por conveniência, tendo em conta critérios de acessibilidade, disponibilidade e relevância da experiência no ensino de música em banda.

Esta opção metodológica privilegia a recolha de dados contextualizados e relevantes para o fenómeno em estudo, em detrimento da representatividade estatística.

4.2.2. Jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano

O primeiro grupo de participantes é constituído por 47 jovens músicos (sendo 24 raparigas e 23 rapazes), distribuídos pelas várias secções instrumentais da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano: madeiras, metais e percussão). Este grupo de participantes promove a relação entre o projeto artístico: Filarmónica Infantil do Norte Alentejano[37]; e as respetivas bandas filarmónicas e orquestras ligeiras de origem (Tabela 27)

[35] Igualmente aplicável às suas bandas juvenis.

[36] Amostra não probabilística por autosseleção: corresponde a uma técnica de amostragem em que os participantes integram voluntariamente o estudo, mediante decisão própria de participação, não sendo selecionados aleatoriamente pelo investigador.

[37] Trata-se de um projeto artístico promovido pela Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre, integrado no centro formativo que presta apoio às bandas filarmónicas e a uma orquestra ligeira filiada na instituição. O projeto integra jovens músicos oriundos de todo o distrito de Portalegre, sendo a condição de participação a frequência de uma escola de música pertencente a uma banda filarmónica ou orquestra ligeira filiada na

Tabela 27 — Bandas filarmónicas representadas na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Bandas Filarmónicas	**Localidades**
Sociedade Filarmónica Alpalhoense	Alpalhão
Banda Municipal Alterense	Alter do Chão
Sociedade Recreativa Musical Alegretense	Alegrete
Orquestra de Santo Amaro	Santo Amaro
Filarmónica do Crato	Crato
Banda União Artística de Castelo de Vide	Castelo de Vide
Sociedade Filarmónica Galveense	Galveias
Banda Juvenil do Município de Gavião	Gavião
Sociedade Musical Nisense	Nisa
Orquestra Ligeira do Município de Ponte de Sor	Ponte de Sor
Sociedade Recreativa e Musical de Póvoa e Meadas	Póvoa e Meadas
Sociedade Musical Euterpe de Portalegre	Portalegre
Banda 14 de Janeiro	Elvas
Banda Filarmónica dos Bombeiros Voluntários de Sousel	Sousel

A inclusão deste grupo justifica-se pelo facto de os jovens músicos constituírem os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estando envolvidos, de forma direta na intervenção pedagógica aplicada.

A participação dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano na investigação permitiu recolher dados relativos: ao desempenho em contexto de leitura visual musical à primeira vista na sua prática artística em banda; às dificuldades sentidas durante a execução musical; às perceções sobre o processo de aquisição de aprendizagens de acordo com os conteúdos apresentados, bem como as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos jovens músicos para o domínio das competências necessárias, visando a proficiência artística ao nível da sua execução instrumental em banda.

Federação, bem como, em determinados casos, a integração numa dessas formações musicais.

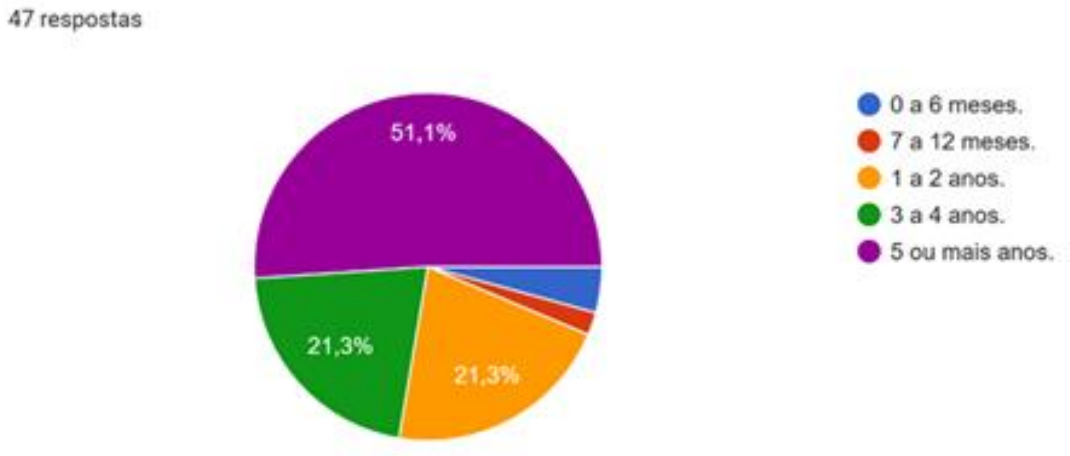


Figura 4 — Número de anos de experiência musical dos jovens músicos participantes no estudo.

A análise dos dados recolhidos através de questionário, com recurso à plataforma Google Forms (Figura 4), revela que 93,7% dos jovens músicos está em estágios iniciais da sua aprendizagem musical. Vários jovens músicos apresentam menos de um ano de experiência musical. Contudo, a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano e de acordo com os dados obtidos, inclui na sua formação, jovens músicos com vários anos de aprendizagem e prática instrumental, facto que possibilitou a observação de diferentes níveis de desenvolvimento musical de acordo com o domínio de conteúdos e competências ao nível da leitura visual musical à primeira vista. McPherson (2005), refere que esta heterogeneidade de níveis representa simultaneamente um desafio pedagógico e uma oportunidade de aprendizagem colaborativa no contexto da prática musical em banda.

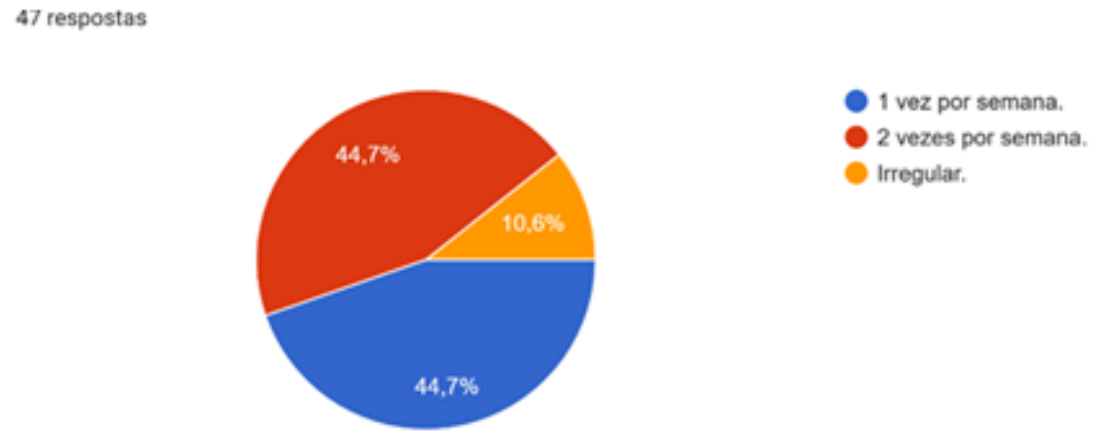


Figura 5 — A frequência aos ensaios da banda juvenil ou filarmónica.

No que diz respeito à frequência das atividades regulares da sua banda juvenil de origem[38], a maioria dos jovens músicos indicou participar regularmente em ensaios semanais, geralmente realizados duas vezes por semana (Figura 5).

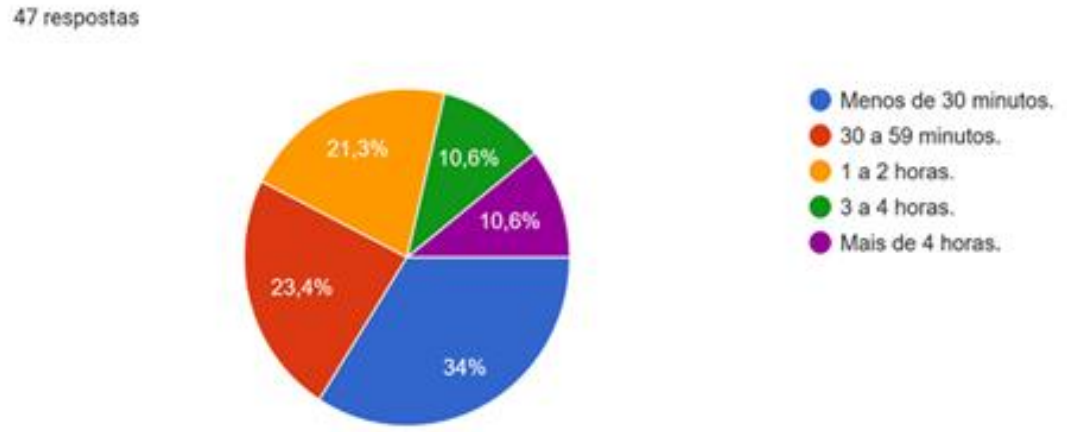


Figura 6 — Tempo dedicado ao estudo individual semanal.

A duração média dos ensaios situa-se entre 60 e 90 minutos, correspondendo ao padrão organizacional mais comum nas bandas filarmónicas (Figura 6).

Este enquadramento temporal tem implicações limitadoras, o qual não permite uma ação didática efetiva e focada na evolução musical dos jovens músicos, limitando o conhecimento e o domínio de competências para uma execução instrumental mais proficiente. A existência de uma percentagem significativa de jovens músicos com frequência irregular aos ensaios (10,6 %) pode influenciar o desenvolvimento das suas competências musicais e artísticas, uma vez que a prática musical regular constitui um fator determinante no desenvolvimento da aprendizagem instrumental Hallam (2010).

A prática individual desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências musicais. Segundo Ericsson (1993), a aquisição de competências musicais especializadas depende de processos de prática deliberada, caracterizados por atividades estruturadas que visam melhorar aspetos específicos da performance musical.

[38] Banda filarmónica ou orquestra ligeira filiada na Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre e daí a possibilidade dos jovens músicos poderem participar no projeto artístico designado por Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

4.2.3. Profissionais do ensino de música em banda.

O segundo grupo de participantes integrou 20 profissionais do ensino de música**,** maestros, professores do ensino artístico especializado e monitores de escolas de música de bandas filarmónicas, com experiência no ensino de música em banda. A participação destes profissionais concretizou-se através da resposta a um inquérito por questionário de natureza aberta, em formato digital, com recurso à plataforma *Google Forms*, de divulgação nacional. Apesar do alargamento geográfico da recolha de dados, foram obtidas 20 respostas válidas, as quais permitiram reunir contributos diversificados e relevantes para a investigação.

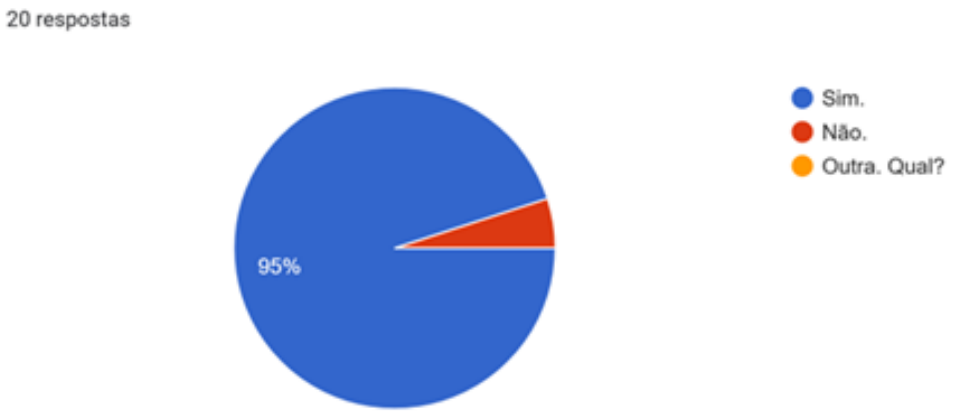


Figura 7 — Início do percurso profissional numa banda filarmónica.

A análise das respostas ao questionário revela que 95% dos participantes iniciou o seu percurso musical em escolas de música de bandas filarmónicas, evidenciando o papel central destas instituições no desenvolvimento da Formação Musical em Portugal (Figura 7). Este resultado está em consonância com a literatura existente sobre a importância das bandas filarmónicas enquanto espaços privilegiados de aprendizagem musical e de transmissão de práticas musicais comunitárias Boal-Palheiros (2017).

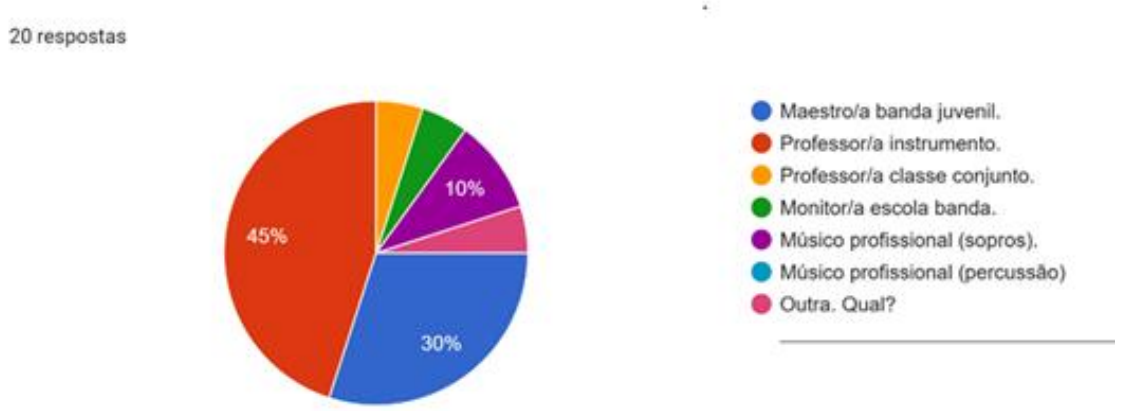


Figura 8 — Função principal atual dos profissionais participantes no estudo.

Os participantes dividem-se pelas funções de professores de instrumento de sopro e percussão (45%), professores de Classe de Conjunto (10%), maestros de banda juvenil (30%) e monitores de escolas de música em bandas filarmónicas (10%), verificando-se ainda uma percentagem residual correspondente a outras funções (5%) (Figura 8).

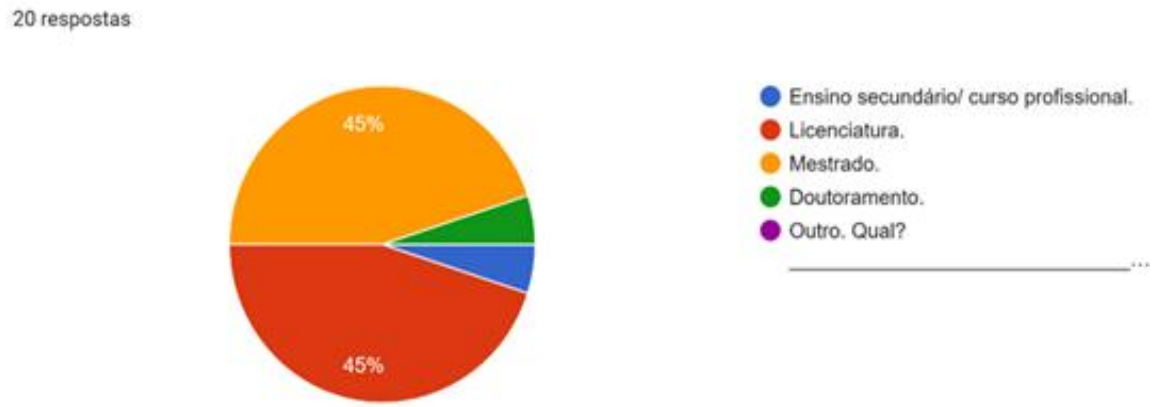


Figura 9 — Formação académica dos profissionais de música participantes na investigação

Relativamente às habilitações académicas dos profissionais participantes (Figura 9), verifica-se um predomínio de formação superior, destacando-se a licenciatura (45%) e o mestrado (45%). Regista-se ainda uma percentagem reduzida de participantes com doutoramento (5%) e com ensino secundário/curso profissional (5%).

A sua participação permitiu identificar práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura visual musical à primeira vista em banda, recolher perceções sobre estratégias de ensaio e metodologias aplicadas à ação didática da leitura visual musical à primeira vista, bem como enquadrar o fenómeno em investigação a partir de múltiplas perspetivas profissionais.

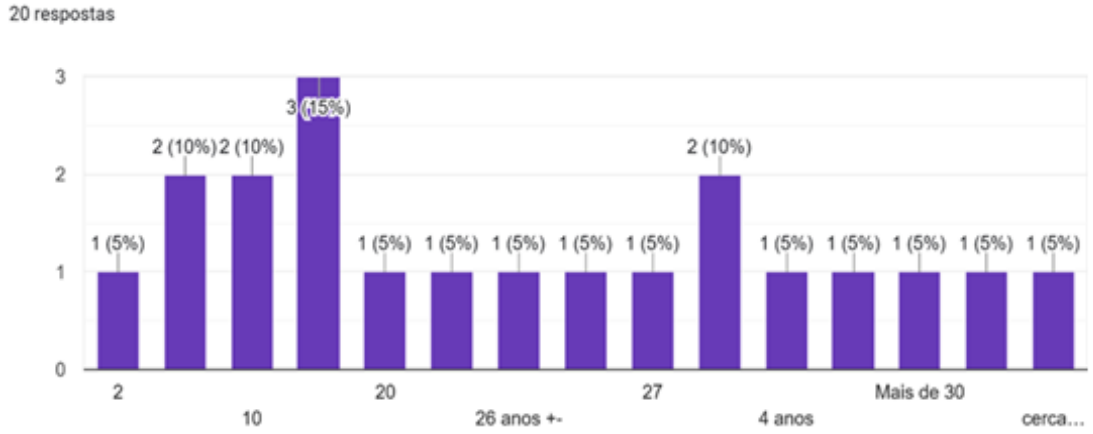


Figura 10 — Referência ao número de anos, dos profissionais, face à sua atuação didática e artística com bandas juvenis.

Relativamente à experiência pedagógica, observa-se uma distribuição relativamente diversificada entre os participantes (Figura 10), contudo 60% dos profissionais estão nas fases iniciais da sua carreira como docentes, outros apresentam mais de quinze anos de experiência no ensino de música, com a sua ação didática em bandas juvenis. Esta diversidade de perfis profissionais constitui um elemento relevante para a investigação, uma vez que permitiu recolher perspetivas provenientes de diferentes estágios de desenvolvimento profissional.

4.2.4. Participantes no *focus group*

O *focus group* contou com a participação de 5 profissionais, selecionados por conveniência. Com experiência pedagógica e artística no domínio do ensino de música em banda. Foram convidados em função da sua disponibilidade, acessibilidade e interesse perante a temática: leitura visual musical à primeira vista; e a associação da mesma com a proficiência artística em banda**.** Destaca-se a proveniência de diferentes contextos pedagógicos e realidades geográficas do território português, constituindo assim, um elemento forte para a investigação. Neste grupo destaca-se a participação de profissionais com ação didática em banda no território abrangido pela Filarmónica Infantil do Norte Alentejano[39].

De acordo com Cohen et all (2018), a amostragem por conveniência é adequada nos estudos qualitativos, sobretudo quando se pretende aceder a participantes com experiência relevante, especialmente quando constrangimentos de ordem prática, como a disponibilidade e o acesso aos participantes. Segundo

[39] Distrito de Portalegre.

Krueger e Casey (2015), o *focus group* constitui uma técnica de investigação qualitativa particularmente adequada para explorar perceções, experiências e práticas profissionais, permitindo compreender de forma aprofundada os significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno em estudo.

A constituição deste grupo procurou garantir a diversidade de perspetivas pedagógicas referentes à importância da leitura visual musical à primeira vista na prática musical em banda, verificar quais as estratégias didáticas utilizadas na promoção da competência em estudo, de acordo com as suas realidades artísticas e perceber quais as dificuldades observadas em jovens instrumentistas nos estágios iniciais da sua aprendizagem musical, de acordo com a sua prática de ensino de música em banda.

Tabela 28 — Os participantes da investigação.

Grupo de participantes	**Número de participantes**
Profissionais do ensino de música e direção musical de bandas juvenis.	20
Jovens músicos em formação.	47
Participantes do *focus group*.	5

A utilização destes três grupos (Tabela 28) permitiu recolher perspetivas distintas, mas complementares sobre o fenómeno em investigação. Também possibilitou a elaboração de uma análise abrangente das práticas pedagógicas associadas à leitura visual musical à primeira vista em banda juvenil, com o foco da investigação remetido para a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

A combinação de dados provenientes dos diferentes grupos de participantes no *focus group* constitui igualmente um elemento essencial do processo de triangulação metodológica, comparando diferentes pontos de vista e reforçando a consistência das conclusões da investigação.

4.3. Reflexividade do investigador

Atendendo à natureza da presente investigação, importa explicitar o posicionamento do investigador no contexto do estudo, bem como refletir sobre a influência do seu papel na recolha, interpretação e análise dos dados. No âmbito desta investigação, o investigador assume simultaneamente as funções de maestro e de investigador, intervindo diretamente no processo de ensino-

aprendizagem da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Esta dupla função, característica da investigação-ação, constitui simultaneamente uma mais-valia e um potencial fator de condicionamento do estudo. Por um lado, a proximidade ao contexto permite um conhecimento aprofundado das dinâmicas pedagógicas, das características dos participantes e das práticas musicais desenvolvidas, favorecendo uma interpretação contextualizada dos dados recolhidos. Por outro lado, esta mesma proximidade pode introduzir vieses associados à subjetividade do investigador, nomeadamente na observação dos comportamentos, na seleção das evidências consideradas relevantes e na interpretação dos resultados. Importa ainda considerar que a relação pedagógica estabelecida entre o maestro-investigador e os jovens músicos pode influenciar as suas respostas e comportamentos, quer em contexto de ensaio, quer na resposta aos instrumentos de recolha de dados, podendo originar efeitos de desejabilidade social.

Com o objetivo de minimizar estes constrangimentos, foram adotadas diversas estratégias metodológicas, designadamente: a utilização de instrumentos de recolha de dados diversificados (observação direta, registos audiovisuais, questionários e *focus group*), promovendo a triangulação de dados; o recurso a grelhas de observação estruturadas, visando reduzir a subjetividade da análise; e a recolha de dados em diferentes momentos do processo, permitindo uma análise evolutiva e mais consistente dos fenómenos observados.

Deste modo, a reflexividade do investigador foi assumida como parte integrante do processo de investigação, procurando garantir um equilíbrio entre a proximidade necessária à compreensão do contexto e o distanciamento analítico indispensável à produção de conhecimento científico rigoroso.

4.4. Considerações éticas

A presente investigação foi desenvolvida no respeito pelos princípios éticos que regem a investigação em educação, assegurando a proteção dos participantes e a integridade do processo científico. Atendendo ao envolvimento direto de jovens músicos, maioritariamente em estágios iniciais de aprendizagem, foi garantido o consentimento informado (Anexo C.1) dos participantes e dos respetivos encarregados de educação, após explicitação dos objetivos do estudo, dos procedimentos de recolha de dados e da natureza da sua participação. Foi assegurado que a participação no estudo era voluntária, podendo os participantes desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo no seu percurso formativo. Foi igualmente garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. As informações obtidas através dos questionários, das grelhas de observação, dos registos audiovisuais e do *focus group* foram tratadas de forma agregada, não sendo possível identificar individualmente os participantes ao longo da análise e apresentação dos resultados.

Relativamente aos registos audiovisuais realizados durante os ensaios, foi obtida autorização prévia para a sua recolha e utilização exclusivamente para fins de investigação. Estes registos foram utilizados apenas para análise científica, sendo assegurada a sua não divulgação pública fora do âmbito académico.

A investigação foi ainda realizada com o conhecimento e autorização das entidades responsáveis pela Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, a Federação das Bandas Filarmónicas do distrito de Portalegre, a quem foram disponibilizadas todas as autorizações necessárias, garantindo o enquadramento institucional necessário à sua implementação (Anexo C.2).

Deste modo, procurou-se assegurar o cumprimento dos princípios éticos fundamentais da investigação, nomeadamente o respeito pelos participantes, a proteção dos seus direitos e a utilização responsável dos dados recolhidos.

4.5. Procedimentos da investigação

A presente investigação foi desenvolvida no contexto da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, assumindo a natureza de uma investigação-ação, caracterizada pela articulação entre intervenção pedagógica e análise reflexiva da prática. Neste sentido, os procedimentos adotados foram estruturados de forma a assegurar a coerência entre os objetivos do estudo, a intervenção implementada e os processos de recolha e análise de dados.

O desenvolvimento da investigação organizou-se em diferentes fases metodológicas interdependentes, que refletem o caráter cíclico da investigação-ação: diagnóstico, planificação, implementação, recolha de dados e reflexão.

Numa primeira fase, procedeu-se ao diagnóstico da situação, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos jovens músicos ao nível da leitura visual musical à primeira vista, bem como caracterizar as práticas pedagógicas existentes no contexto da banda. Esta fase permitiu delinear uma compreensão inicial do fenómeno em estudo, constituindo a base para a definição das estratégias de intervenção.

Seguidamente, na fase de planificação, foram definidas as estratégias pedagógicas a implementar, tendo em consideração os resultados do diagnóstico, os objetivos da investigação e a fundamentação teórica apresentada. Nesta etapa, procedeu-se igualmente à seleção de materiais didáticos adequados ao contexto do ensino de música em banda, privilegiando abordagens alinhadas com os princípios da pedagogia musical ativa e com o desenvolvimento da leitura musical em contexto coletivo. A organização e sistematização do plano de trabalho pedagógico adotado encontram-se apresentadas na Tabela 29.

Tabela 29 — Plano de trabalho para a implementação das estratégias pedagógicas, visando a leitura visual musical à primeira vista com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Data	Ensaio	Foco	Atividades
07/01/23	1	Introdução ao método de banda: *Bandfolio, volume 1.*	Apresentação do método de banda e organização do volume 1. Realização de exercícios de leitura musical de curta duração (pulsação e ritmos elementares). Execução coletiva com acompanhamento do maestro, foco em pulsação e articulação do som.
24/01/23	2	Ritmo e pulsação.	Seleção de excertos do bandfolio com ritmos simples e repetitivos. Leitura coletiva à primeira vista das peças selecionadas para o repertório. Introdução de *clapping* para reforço rítmico antes da execução instrumental.
28/01/23	3	Altura e entoação	Execução de exercícios tonais simples. Observação individual e coletiva da afinação. Correção imediata, pelo maestro, com recurso a exemplos auditivos e visuais.
04/02/23	4	Articulação e dinâmica.	Escolha de excertos musicais do *bandfolio* com as articulações assinaladas (marcato e legato). Realização de exercícios de leitura visual musical à primeira vista, enfatizando contrastes dinâmicos, interligados com o repertório em estudo.
18/02/23	5	Leitura por secções.	Divisão da banda por secções (madeiras, metais e percussão) Integração das secções em execução completa, focando sintonia e equilíbrio.
25/02/23	6	Fluência na leitura.	Seleção de peças do método de banda com grau de dificuldade médio. Leitura à primeira vista sem interrupções, apenas baseada em indicações minimalistas, sendo estas facultadas pelo maestro. Observação do tempo de reação e fluência leitora, por parte dos jovens músicos.
04/03/23	7	Expressão musical.	Introdução de pequenas frases musicais com nuances de expressão. Trabalho em pares ou pequenas secções para análise de fraseado e musicalidade. Execução coletiva final enfatizando carácter e estilo.
18/03/23	8	Integração de conceitos.	Seleção de peças do método de banda que combinam elementos anteriores. Leitura visual musical à primeira vista com ênfase em autonomia e atenção mútua entre músicos.

22/03/23	9	Simulação de performance.	Execução de peças do método de banda adotado. Avaliação do desempenho coletivo e individual, de acordo com os itens: coesão sonora, precisão rítmica e afinação.
28/03/23	10	Revisão e avaliação.	Releitura dos excertos mais desafiantes do método de banda adotado. Discussão coletiva sobre o progresso, dificuldades e estratégias adotadas.

A fase de implementação correspondeu à aplicação das estratégias pedagógicas no contexto dos ensaios da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Durante este período, o investigador assumiu o papel de professor-maestro, conduzindo os ensaios e introduzindo práticas específicas orientadas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista. Esta intervenção foi realizada de forma progressiva e sistemática, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas sempre que necessário. A calendarização dos ensaios realizados no âmbito da investigação encontra-se sistematizada na Tabela 30.

Tabela 30 — Calendarização dos ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano no âmbito da investigação.

Data	Local	Número do ensaio
07/01/23	Crato	1
24/01/23	Alter do Chão	2
28/01/23	Póvoa e Meadas	3
04/02/23	Nisa	4
18/02/23	Crato	5
25/02/23	Alter do Chão	6
04/03/23	Nisa	7
18/03/23	Póvoa e Meadas	8
22/03/23	Elvas	9
28/03/23	Ponte de Sor	10

Paralelamente à implementação, procedeu-se à recolha de dados, recorrendo-se a diferentes instrumentos metodológicos. A observação participante constituiu um elemento central deste processo, permitindo registar comportamentos, desempenhos e dinâmicas de ensaio em contexto real. Os registos audiovisuais possibilitaram a documentação das sessões de ensaio, facilitando uma análise posterior mais detalhada. Os questionários aplicados aos jovens músicos e aos

profissionais do ensino de música permitiram recolher perceções e opiniões sobre as práticas pedagógicas e sobre o desenvolvimento da leitura musical. Por sua vez, o *focus group* possibilitou aprofundar e complementar os dados recolhidos, promovendo a interação entre participantes e a reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas.

A análise dos dados foi realizada de forma integrada, articulando informação proveniente das diferentes fontes. A triangulação metodológica assumiu, neste contexto, um papel fundamental, permitindo cruzar dados qualitativos e quantitativos e reforçar a consistência das interpretações realizadas. Este processo contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do impacto das estratégias pedagógicas implementadas na proficiência artística dos jovens músicos.

A fase de reflexão constituiu um momento essencial da investigação, permitindo analisar criticamente os resultados obtidos e compreender o impacto das estratégias pedagógicas implementadas. Esta reflexão, sustentada nos dados recolhidos e na fundamentação teórica, possibilitou identificar avanços, limitações e potencialidades das práticas desenvolvidas, contribuindo para a reformulação das estratégias pedagógicas e para a construção de conhecimento no domínio do ensino da música em banda.

4.6. Rigor metodológico

Com o objetivo de garantir o rigor metodológico do estudo, foram seguidos princípios de coerência entre os objetivos de investigação, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise adotados. A articulação entre as diferentes fases da investigação assegurou uma abordagem estruturada e consistente do fenómeno em estudo.

A triangulação metodológica constituiu um elemento central do desenho da investigação, permitindo o cruzamento sistemático de diferentes fontes de dados, nomeadamente observação participante, registos audiovisuais, questionários e *focus group*, contribuindo para a redução de enviesamentos e para o reforço da credibilidade dos resultados.

Para além disso, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados foi realizada de forma sistemática ao longo do processo de investigação, garantindo a consistência e comparabilidade dos dados recolhidos. A natureza cíclica da investigação-ação, assente na articulação entre planificação, intervenção, observação e reflexão, permitiu uma monitorização contínua das práticas pedagógicas implementadas, reforçando a robustez analítica do estudo.

Deste modo, os procedimentos adotados asseguram não apenas a coerência interna da investigação, mas também a sua relevância pedagógica e científica, contribuindo para uma compreensão fundamentada do desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda.

5. Análise e discussão de resultados

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos no âmbito da investigação dedicada ao grau de eficácia da leitura visual musical à primeira vista na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Procurando compreender de que forma esta competência musical é trabalhada e potencializada na prática instrumental em banda e qual o seu impacto na proficiência dos seus participantes.

Importa, desde já, clarificar que, no âmbito do presente estudo, a leitura visual musical à primeira vista é entendida como a execução imediata de um excerto musical sem preparação prévia. Esta definição distingue-se da leitura de repertório novo com estudo orientado, frequentemente presente em contexto de ensaio, permitindo assim delimitar com maior rigor o objeto de análise.

A análise e discussão dos resultados constitui uma etapa fundamental do processo de investigação científica. Permite estabelecer uma relação entre os dados empíricos recolhidos e o enquadramento teórico que sustenta o estudo.

Neste sentido, procura-se interpretar os resultados obtidos à luz da literatura científica existente no domínio da psicologia da música, da pedagogia instrumental de banda e da educação musical, procurando identificar padrões, tendências e implicações pedagógicas relevantes para o contexto específico no ensino de música nas instituições musicais com banda filarmónica em Portugal.

O estudo desenvolvido baseou-se numa investigação ação, combinando diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados quantitativos e qualitativos. Foram utilizados cinco instrumentos principais de investigação: i) um questionário aberto aplicado a profissionais do ensino de música e direção de bandas juvenis (n = 20), ii) um questionário aplicado a jovens músicos em formação pertencentes a bandas juvenis ou escolas de música associadas às bandas de música e orquestras ligeiras filiadas na federação das bandas filarmónicas do distrito de Portalegre (n = 47), iii) aplicação de grelhas de observação dos ensaios da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano , iv) a realização de um *focus group* composto por cinco participantes com experiência pedagógica e artística no domínio do ensino de música em contexto de banda e v) registos audiovisuais dos ensaios.

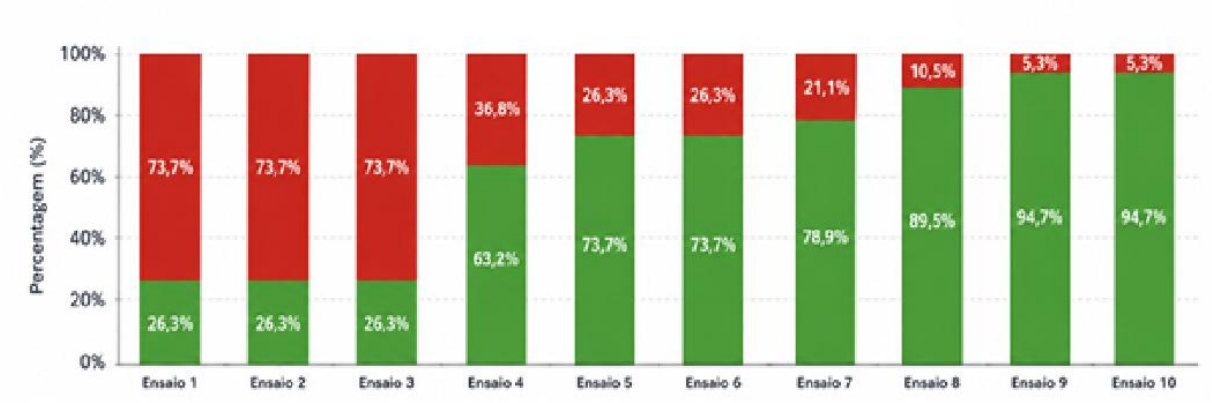
A análise apresentada neste capítulo procura responder às questões centrais da investigação, examinando: a forma como a leitura visual musical à primeira vista é integrada na prática pedagógica da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano; as perceções de professores e alunos relativamente à importância desta competência; as principais dificuldades identificadas no processo de leitura musical; e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o desenvolvimento desta competência.

Para tal, o capítulo encontra-se organizado em quatro secções: análise das grelhas de observação dos ensaios da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano; análise dos questionários em resposta aberta, destinados aos profissionais; questionário destinado aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano; e a análise do *focus group*, identificando as principais categorias temáticas emergentes da discussão entre os participantes. Por fim, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos, permitindo estabelecer relações entre os diferentes instrumentos de investigação e discutir os resultados à luz da literatura científica relevante.

Deste modo, o presente capítulo constitui um momento central da investigação, uma vez que permite articular os dados empíricos recolhidos com os referenciais teóricos apresentados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do processo de leitura musical no desenvolvimento da proficiência artística das bandas juvenis e no caso específico, da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

5.1. Análise das grelhas de observação dos ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano

A análise das grelhas de observação dos dez ensaios realizados (Anexo B.5) no âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano evidencia uma evolução progressiva, consistente e quantitativamente significativa das competências associadas à leitura visual musical à primeira vista e à prática coletiva em contexto de banda. A análise quantitativa baseou-se na contabilização das classificações “Eficaz” e “Não eficaz” atribuídas aos diferentes itens presentes nas grelhas de observação aplicadas em cada ensaio.



Resumo numérico (nº de itens)	Ensaio 1	Ensaio 2	Ensaio 3	Ensaio 4	Ensaio 5	Ensaio 6	Ensaio 7	Ensaio 8	Ensaio 9	Ensaio 10
Eficaz (nº)	5	5	5	12	14	14	15	17	18	18
Não eficaz (nº)	14	14	14	7	5	5	4	2	1	1

Figura 11 — Eficácia pedagógico - musical por ensaio. Percentagem de itens classificados como: eficaz e não eficaz; para um total de 19 itens avaliados em cada ensaio.[40]

Nos ensaios 1, 2 e 3 observa-se (Figura 11) um predomínio claro de classificações "Não eficaz", correspondendo a 73,7% dos itens avaliados, enquanto apenas 26,3% foram classificados como "Eficaz". Estes resultados revelam fragilidades significativas ao nível:

- da leitura silenciosa da partitura;
- da antecipação musical;
- da estabilidade da pulsação;
- da precisão rítmica;
- da coordenação coletiva;
- e da continuidade da execução em contexto performativo.

Este padrão evidencia um nível ainda incipiente de domínio das competências fundamentais associadas à leitura visual musical à primeira vista, sendo consistente com a perspetiva de Sloboda (1985), ao considerar esta competência como um processo cognitivo complexo que integra simultaneamente perceção visual, audição interna e resposta motora. Do mesmo modo, Lehmann e McArthur (2002) referem que a leitura à primeira vista exige capacidades de antecipação e processamento rápido da inFormação Musical, particularmente difíceis em fases iniciais de aprendizagem.

No ensaio 4 (Figura 11) verifica-se a primeira evolução quantitativamente significativa dos resultados, registando-se 63,2% de classificações "Eficaz" e

[40] Cada ensaio incluiu 19 itens avaliados nas grelhas de observação. A percentagem corresponde ao rácio estabelecido entre o número de itens classificados como eficaz ou não eficaz e o total de itens avaliados em cada ensaio.

36,8% de classificações “Não eficaz”. Este aumento de 36,9 pontos percentuais relativamente aos ensaios anteriores demonstra o impacto inicial da implementação sistemática de estratégias pedagógicas estruturadas.

Nos ensaios 5 e 6 (Figura 11) os resultados continuam a evoluir positivamente, atingindo-se 73,7% de classificações “Eficaz” e reduzindo-se as classificações “Não eficaz” para 26,3%. Nesta fase começam a observar-se melhorias mais consistentes:

- na manutenção da pulsação;
- na continuidade da execução;
- na recuperação após o erro;
- e na coordenação coletiva em contexto de banda.

No ensaio 7 (Figura 11) regista-se nova progressão quantitativa, verificando-se 78,9% de classificações “Eficaz” e apenas 21,1% de classificações “Não eficaz”. Evidenciam melhorias ao nível:

- da estabilidade rítmica.
- da concentração.
- da interação musical entre os diferentes naipes.

Os ensaios 8, 9 e 10 (Figura 11) apresentam os resultados mais elevados de todo o processo de intervenção. No ensaio 8 observam-se 89,5% de classificações “Eficaz” e apenas 10,5% de classificações “Não eficaz”. Nos ensaios 9 e 10 atingem-se os valores máximos do estudo, com 94,7% de classificações “Eficaz” e apenas 5,3% de classificações “Não eficaz”.

A evolução quantitativa observada ao longo dos dez ensaios demonstra uma redução progressiva e sustentada das dificuldades inicialmente identificadas, verificando-se melhorias particularmente significativas:

- na leitura silenciosa da partitura;
- na antecipação visual;
- na precisão rítmica;
- na manutenção da pulsação;
- na coordenação coletiva;
- na continuidade da execução;
- e na recuperação após o erro.

Os resultados obtidos corroboram os princípios da pedagogia musical ativa defendidos por Kodály (1974) e Dalcroze (1921), particularmente no que respeita à relação entre vocalização, pulsação corporal, audição interna e consolidação da literacia musical. Paralelamente, os resultados encontram sustentação nos

princípios da prática deliberada descritos por Ericsson et al (1993), evidenciando que a repetição estruturada, o feedback contínuo e a utilização sistemática de estratégias pedagógicas específicas contribuem diretamente para a melhoria progressiva da performance musical.

A análise quantitativa das dez grelhas de observação demonstra que a implementação sistemática de estratégias estruturadas de ensino da leitura visual musical à primeira vista contribuiu de forma objetiva para a melhoria da proficiência artística dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, verificando-se uma transição progressiva de níveis reduzidos de eficácia pedagógico-musical para níveis elevados de coordenação, estabilidade performativa e autonomia musical.

5.2. Análise dos questionários abertos dirigidos aos profissionais do ensino de música

A análise das respostas obtidas através do inquérito aplicado a profissionais do ensino de música em contexto de banda permite construir uma leitura abrangente sobre práticas pedagógicas, conceções e desafios associados ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista. Esta análise não se limita à descrição dos dados, procurando interpretá-los criticamente, identificando consensos, tensões e lacunas, em articulação com a problemática e os objetivos definidos para o estudo.

A análise integrada das respostas evidencia um quadro pedagógico simultaneamente estruturado em torno de consensos sólidos e marcado por fragilidades operacionais significativas, revelando uma tensão entre conhecimento empírico consolidado e limitações contextuais na sua aplicação.

Com o objetivo de compreender os contextos de iniciação musical dos profissionais participantes no estudo, procurou-se identificar os principais espaços de aprendizagem musical associados ao início do percurso formativo dos inquiridos. Esta análise assume particular relevância no âmbito da investigação, uma vez que permite compreender a influência das bandas filarmónicas e de outros contextos pedagógico-musicais na formação inicial dos profissionais do ensino da música.

Neste contexto, procurou-se inicialmente compreender o percurso de iniciação musical dos profissionais participantes (Figura 12).

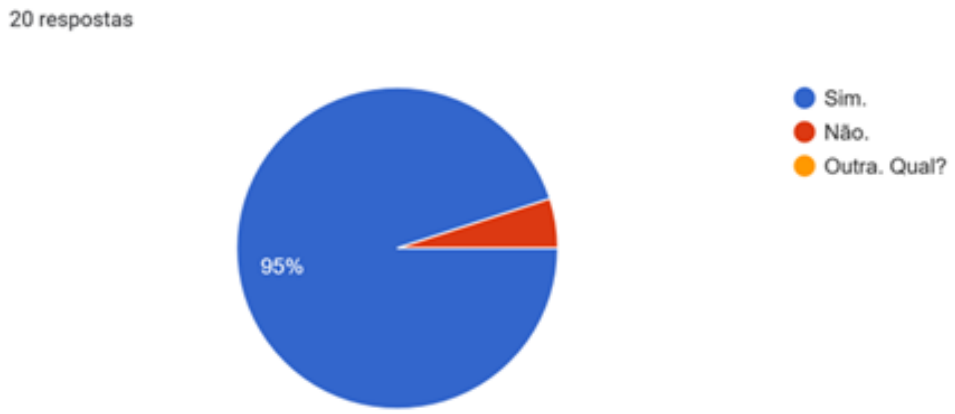


Figura 12 — Contextos de iniciação do percurso musical dos profissionais participantes no estudo.

A análise dos resultados evidencia que 95% dos profissionais participantes referem ter iniciado o seu percurso musical em contexto de banda filarmónica, correspondendo a 19 participantes num total de 20 respostas obtidas. Este resultado demonstra a forte relevância das bandas filarmónicas enquanto espaços privilegiados de iniciação musical, formação artística e desenvolvimento das primeiras competências associadas à aprendizagem instrumental e à prática coletiva da música.

Paralelamente, verifica-se que 5% dos participantes, correspondendo a 1 participante, indicaram não ter iniciado o seu percurso musical em contexto de banda filarmónica. Este dado sugere a existência de percursos formativos alternativos[41]

Não se registaram respostas na opção “Outra. Qual?”, verificando-se ausência de referências adicionais relativamente a outros contextos específicos de iniciação musical.

Após a caracterização dos contextos de iniciação musical dos profissionais participantes, procede-se seguidamente à análise das crenças e atitudes associadas à leitura visual musical à primeira vista, procurando compreender as perceções pedagógicas dos profissionais relativamente à importância desta competência no desenvolvimento da proficiência artística e da aprendizagem musical em contexto de banda filarmónica.

Após a caracterização do perfil dos profissionais participantes, procurou-se compreender as suas conceções pedagógicas relativamente à leitura visual

[41] Associados ao ensino artístico especializado, academias de música ou outros contextos de aprendizagem musical.

musical à primeira vista, bem como a frequência com que esta competência é trabalhada no contexto das bandas juvenis.

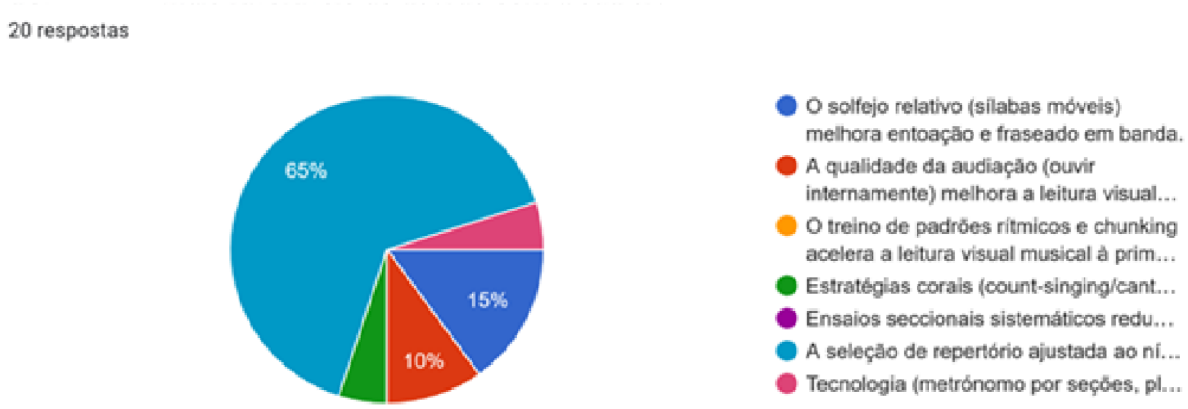


Figura 13 — Crenças e atitudes acerca da leitura visual musical à primeira vista.

O gráfico representado pela Figura 13 apresenta as opções consideradas mais favoráveis pelos profissionais participantes face ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Verifica-se um predomínio claro da seleção de repertório ajustado ao nível de leitura musical da banda, assinalada por 65% dos participantes, sendo esta considerada a estratégia pedagógica mais relevante para a consolidação das competências de leitura musical. Observa-se igualmente valorização do solfejo relativo (15%) e da qualidade da audiação ou audição interna (10%), enquanto as estratégias corais e o recurso à tecnologia apresentam percentagens residuais de 5%.

Os resultados evidenciam uma preocupação significativa dos profissionais com a adequação pedagógica do repertório às competências reais dos alunos, valorizando simultaneamente estratégias que promovam a interiorização auditiva e a compreensão musical em contexto coletivo. As respostas sugerem ainda uma perspetiva pedagógica centrada na progressão gradual das aprendizagens e na consolidação sistemática das competências de leitura musical, procurando estabelecer um equilíbrio entre exigência técnica e acessibilidade pedagógica.

Estes dados corroboram os pressupostos defendidos por Gordon (2012), relativamente à importância da audiação no desenvolvimento da literacia musical, bem como os princípios de Kodály (1974), que enfatizam o papel do solfejo e da interiorização auditiva na aprendizagem musical.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente as conceções pedagógicas manifestadas pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista, procedeu-se à análise categorial (Tabela 31) das respostas abertas associadas à justificação das opções anteriormente selecionadas.

Tabela 31 — Análise categorial das respostas abertas relativas às crenças e atitudes acerca da leitura visual musical à primeira vista.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Adequação do repertório ao nível dos jovens músicos	Adaptação do repertório; progressão gradual; equilíbrio entre desafio e competência;	"É fundamental enquadrar o repertório ao nível do grupo".	13
Desenvolvimento da leitura rítmica	Padrões rítmicos; chunking; subdivisão; pulsação; treino rítmico.	"O treino de padrões rítmicos acelera a leitura visual musical à primeira vista.	10
Importância da audiação e audição interna	Audição interior; ouvir internamente; antecipação sonora; audição musical.	"A qualidade da audiação melhora a leitura visual musical coletiva".	7
Solfejo e verbalização musical	Solfejo; leitura interior; vocalização; marcação do compasso.	"A prática de solfejo é uma das melhores formas de melhorar a leitura".	6
Ensaios seccionais e trabalho por naipes	Ensaios por naipes; redução de erros; coesão sonora; prática seccional.	"Os ensaios seccionais reduzem erros recorrentes".	5
Motivação e confiança dos alunos	Motivação; confiança; progressão; ambiente positivo.	"A motivação é um fator muito importante".	4

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões relacionadas com a adequação do repertório ao nível técnico-musical dos alunos, surgindo esta categoria como uma das mais valorizadas pelos profissionais participantes. Observa-se igualmente relevância atribuída ao treino rítmico, à audiação e ao solfejo enquanto estratégias consideradas fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que os profissionais reconhecem a necessidade de implementar práticas pedagógicas progressivas, sustentadas na consolidação gradual das competências musicais e na adaptação do repertório às capacidades efetivas dos alunos. Neste contexto, verifica-se uma valorização significativa de estratégias relacionadas com a interiorização auditiva, a compreensão rítmica e a antecipação musical enquanto elementos facilitadores da fluência de leitura musical.

Estes dados corroboram os pressupostos defendidos por Gordon (2012), relativamente à importância da audiação no desenvolvimento da literacia musical, bem como os princípios de Kodály (1974), que enfatizam o papel do solfejo e da interiorização auditiva na aprendizagem musical.

Paralelamente, a recorrência, nas respostas abertas, da necessidade de adequação do repertório sugere uma visão pedagógica baseada na progressividade e na gestão do desafio, na qual o sucesso da aprendizagem depende do equilíbrio entre exigência e acessibilidade. Esta perspetiva encontra-se em consonância com abordagens pedagógicas que defendem a adaptação do ensino ao nível de desenvolvimento do aluno como condição para uma aprendizagem significativa, valorizando a progressão gradual das competências e a adequação das tarefas às capacidades reais dos aprendentes (Vygotsky, 1978).

Após a análise das conceções pedagógicas dos profissionais relativamente à importância da leitura visual musical à primeira vista, procurou-se compreender a frequência com que esta competência é efetivamente trabalhada em contexto de ensaio nas bandas filarmónicas juvenis (Figura 14).

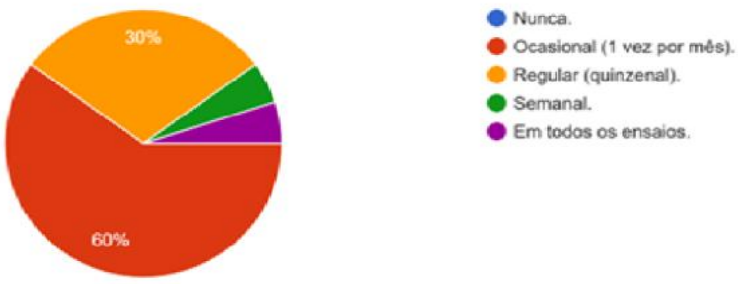


Figura 14 — Número de sessões dedicadas à leitura visual musical à primeira vista.

Apesar da importância atribuída à leitura visual musical à primeira vista pelos profissionais participantes, os resultados evidenciam que a sua aplicação prática ocorre predominantemente de forma ocasional. Verifica-se que 60% dos participantes referem implementar atividades de leitura visual musical à primeira vista apenas casualmente, correspondendo aproximadamente a uma prática mensal. Paralelamente, 30% dos profissionais indicam desenvolver este tipo de prática de forma regular, com periodicidade quinzenal.

Observa-se ainda que apenas 5% dos participantes afirmam implementar estratégias de leitura visual musical à primeira vista semanalmente, sendo igualmente residual a percentagem correspondente aos profissionais que referem trabalhar esta competência em todos os ensaios (5%). Importa igualmente salientar que nenhum dos participantes indicou a ausência total de atividades de leitura visual musical à primeira vista no contexto pedagógico-musical das bandas filarmónicas.

Os resultados obtidos evidenciam, assim, um desfasamento entre a valorização pedagógica atribuída à leitura visual musical à primeira vista e a sua implementação sistemática em contexto real de ensaio. Embora os profissionais reconheçam a relevância desta competência para o desenvolvimento da proficiência artística, verifica-se que a sua prática regular continua a ocorrer de forma limitada no contexto investigado.

Estes dados sugerem que a implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista permanece condicionada por diversos fatores pedagógicos e organizacionais, nomeadamente:

- gestão do tempo de ensaio;
- heterogeneidade dos níveis musicais;
- prioridade atribuída à preparação de repertório;
- ausência de metodologias estruturadas para o desenvolvimento progressivo desta competência.

As evidências recolhidas corroboram as perspetivas defendidas por Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), ao salientarem que o desenvolvimento da fluência na leitura musical depende de uma prática regular, progressiva e sistemática, integrada de forma consistente nos contextos de aprendizagem musical coletiva.

Complementando os resultados anteriormente apresentados relativamente à frequência de utilização da leitura visual musical à primeira vista em contexto de ensaio, procurou-se identificar os principais obstáculos sentidos pelos profissionais participantes na implementação sistemática desta competência pedagógico-musical nas bandas filarmónicas portuguesas (Figura 15).

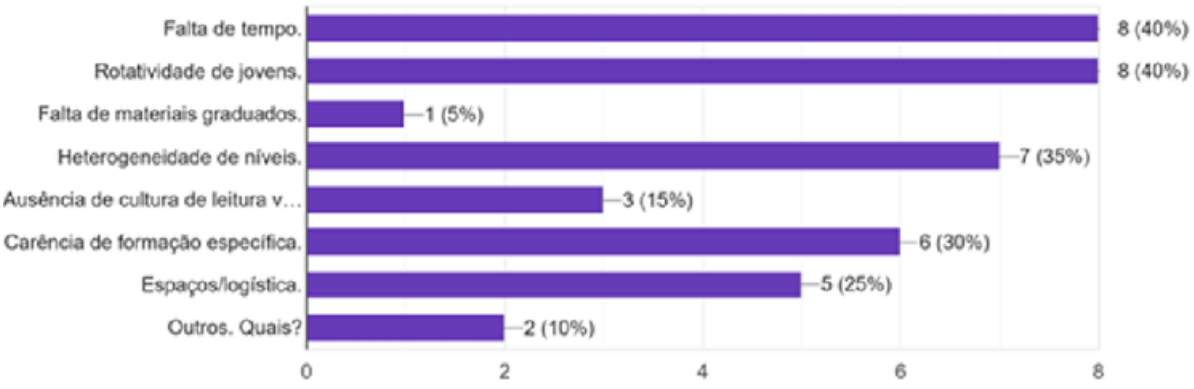


Figura 15 — Principais obstáculos identificados pelos profissionais relativamente à implementação da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda filarmónica.

Complementando os resultados anteriormente apresentados relativamente à frequência de utilização da leitura visual musical à primeira vista em contexto de ensaio, procurou-se identificar os principais obstáculos sentidos pelos

profissionais participantes na implementação sistemática desta competência pedagógico-musical nas bandas filarmónicas portuguesas. A análise do gráfico anterior evidencia diversos constrangimentos pedagógicos, organizacionais e estruturais identificados pelos participantes, permitindo compreender de que forma estes fatores poderão contribuir para a reduzida regularidade da prática de leitura visual musical à primeira vista anteriormente observada. A análise dos resultados evidencia que os obstáculos mais assinalados pelos profissionais correspondem à falta de tempo e à rotatividade dos jovens músicos, ambos referidos por 40% dos participantes. Observa-se igualmente uma percentagem significativa de respostas relacionadas com a heterogeneidade dos níveis musicais dos alunos (35%) e com a carência de formação específica para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista (30%).

Paralelamente, 25% dos participantes referem limitações associadas ao espaço e à logística das bandas filarmónicas, enquanto 15% salientam a ausência de uma cultura sistemática de leitura visual musical à primeira vista no contexto das bandas. Apenas 5% dos profissionais identificam a falta de materiais graduados como principal obstáculo, verificando-se ainda uma percentagem residual correspondente a outros fatores (10%).

Os resultados obtidos sugerem que as dificuldades associadas à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista não decorrem exclusivamente de questões metodológicas, encontrando-se igualmente relacionadas com fatores organizacionais, estruturais e pedagógicos inerentes ao funcionamento das bandas filarmónicas portuguesas. Estes dados ajudam a compreender o desfasamento anteriormente identificado entre a valorização pedagógica atribuída à leitura visual musical à primeira vista e a reduzida frequência da sua aplicação prática em contexto real de ensaio.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente os obstáculos referidos pelos profissionais participantes, procedeu-se igualmente à análise categorial das respostas abertas (Tabela 32), procurando identificar as principais unidades de registo associadas às dificuldades sentidas na implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda filarmónica.

Tabela 32 — Análise categorial das respostas abertas relativas aos obstáculos sentidos na implementação da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Limitações temporais.	Falta de tempo; ensaios curtos; prioridade ao repertório.	"Os ensaios são demasiado curtos para trabalhar leitura."	10
Rotatividade dos músicos.	Entradas e saídas; instabilidade; renovação constante.	"Existe muita rotatividade de alunos ao longo do ano."	8
Heterogeneidade dos níveis musicais.	Diferenças técnicas; ritmos distintos; disparidade de competências.	"Os alunos apresentam níveis muito diferentes."	7
Falta de formação específica	Ausência de preparação; falta de metodologias; insegurança pedagógica.	"Nem todos os maestros possuem formação nesta área."	6
Limitações logísticas.	Falta de salas; organização; ensaios seccionais	"Nem sempre existem espaços adequados para ensaios por naipes."	5
Ausência de cultura de leitura à primeira vista.	Pouca tradição; foco excessivo no repertório	"A leitura à primeira vista ainda não faz parte da rotina das bandas."	4

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas às limitações temporais e à rotatividade dos jovens músicos, surgindo estas categorias como os principais obstáculos identificados pelos profissionais relativamente à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. As respostas sugerem que a reduzida duração dos ensaios, associada à necessidade constante de preparação de repertório para apresentações públicas, condiciona significativamente a possibilidade de desenvolver práticas regulares e estruturadas de leitura musical.

Paralelamente, a elevada rotatividade dos alunos nas bandas juvenis revela-se um fator particularmente relevante, na medida em que dificulta a consolidação progressiva das competências musicais e compromete a continuidade pedagógica do trabalho desenvolvido. Os participantes salientam igualmente a heterogeneidade dos níveis técnico-musicais dos jovens como um constrangimento significativo, referindo dificuldades na gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de proficiência musical no contexto coletivo da banda.

Observa-se ainda a presença de opiniões relacionadas com a carência de formação específica dos profissionais (maestros) para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista, bem como limitações associadas às condições logísticas e organizacionais das bandas filarmónicas, nomeadamente a

inexistência de espaços adequados para ensaios seccionais e trabalho diferenciado por naipes.

Os resultados obtidos sugerem que as dificuldades identificadas pelos participantes não decorrem exclusivamente de limitações metodológicas individuais, encontrando-se igualmente associadas às características estruturais e organizacionais inerentes ao funcionamento pedagógico das escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. Neste sentido, verifica-se que a implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista depende não apenas da valorização pedagógica atribuída a esta competência, mas também da existência de condições organizacionais, temporais e formativas que possibilitem a sua integração regular nas práticas educativas.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), ao salientarem que o desenvolvimento da fluência de leitura musical exige prática regular, progressiva e sistemática, sustentada em contextos de aprendizagem organizados e pedagogicamente estruturados. Paralelamente, as dificuldades associadas à heterogeneidade dos níveis musicais e à adaptação pedagógica das tarefas encontram correspondência nas perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância da adequação das experiências de aprendizagem ao nível de desenvolvimento efetivo dos alunos.

Após a identificação dos principais obstáculos associados à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil, procurou-se compreender quais as metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa mais valorizadas e utilizadas pelos profissionais participantes no desenvolvimento das competências de leitura musical e prática coletiva (Figura 16).



Figura 16 — Metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa mais valorizadas e utilizadas pelos profissionais em ensino de música.

Após a identificação dos principais obstáculos associados à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil, procurou-se compreender quais as metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa mais valorizadas pelos profissionais participantes no desenvolvimento das competências de leitura musical e da prática coletiva em banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro das abordagens Dalcroze/Euritmia, assinaladas por 30% dos participantes, surgindo esta metodologia como a estratégia pedagógica mais valorizada pelos profissionais inquiridos. Observa-se que os profissionais atribuem 5% ao treino de subdivisão rítmica e pulsação interna (20%), bem como à leitura por padrões musicais (20%).

Paralelamente, verifica-se que 10% dos participantes valorizam metodologias fundamentadas na teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon, relacionadas com a audiação e os padrões rítmicos e tonais, enquanto outros 10% salientam a importância do método Kodály, nomeadamente o solfejo relativo, os *hand signs* e a interiorização auditiva.

As restantes metodologias apresentam percentagens com pouca expressão, verificando-se 5% de referências às metodologias Orff, 5% relativos às abordagens corais associadas ao count-singing e à vocalização musical, e 5% correspondentes à leitura rítmica falada com recurso a sílabas rítmicas e verbalização musical.

Os resultados obtidos evidenciam uma valorização significativa de metodologias ativas e progressivas, centradas no desenvolvimento da consciência rítmica, da interiorização auditiva e da antecipação musical enquanto elementos fundamentais para a consolidação da leitura visual musical à primeira vista. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar estratégias pedagógicas baseadas na experiência musical prática, no movimento corporal e na aprendizagem gradual das competências musicais em contexto coletivo.

Estes dados corroboram os pressupostos defendidos por Dalcroze (1921), relativamente à importância do movimento corporal e da consciencialização rítmica no desenvolvimento musical, bem como as perspetivas de Gordon (2012), associadas ao papel da audiação e da aprendizagem por padrões no desenvolvimento da literacia musical. Paralelamente, os princípios pedagógicos de Kodály (1974) encontram correspondência nas respostas relacionadas com o solfejo relativo e a interiorização auditiva enquanto estratégias facilitadoras da aprendizagem musical.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente as metodologias e abordagens pedagógicas identificadas pelos profissionais participantes, procedeu-se igualmente à análise categorial (Tabela 33) das respostas abertas, procurando identificar as principais unidades de registo associadas às estratégias

pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Tabela 33 — Análise categorial das respostas abertas relativas às metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa utilizadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos
Movimento corporal e consciencialização rítmica.	Pulsação; movimento; coordenação corporal; euritmia.	"O movimento ajuda os alunos a interiorizar o ritmo."	9
Leitura por padrões musicais.	Padrões rítmicos; células musicais; reconhecimento visual.	"A leitura por padrões facilita a antecipação musical."	7
Audiação e interiorização auditiva.	Audição interna; antecipação sonora; compreensão auditiva.	"Os alunos devem ouvir mentalmente antes de tocar."	6
Solfejo relativo e verbalização musical.	Solfejo; sílabas; *hand signs*; leitura cantada.	"O solfejo ajuda na consolidação da leitura musical."	5
Desenvolvimento da pulsação interna.	Subdivisão; estabilidade rítmica; pulsação	"A pulsação interna é essencial para tocar em conjunto."	5
Estratégias colaborativas e vocais.	*Count-singing*; prática coral; vocalização coletiva	"Cantar ajuda na compreensão rítmica e melódica."	4

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas ao movimento corporal, à consciencialização rítmica e à interiorização da pulsação enquanto estratégias fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes valorizam particularmente abordagens pedagógicas que privilegiam a experiência musical ativa e a relação entre movimento, audição e execução instrumental, surgindo as metodologias Dalcroze/Euritmia como uma das referências pedagógicas mais recorrentes nas respostas analisadas.

Paralelamente, observa-se igualmente uma valorização significativa da leitura por padrões musicais e do reconhecimento de estruturas rítmicas e melódicas enquanto estratégias facilitadoras da antecipação musical e da fluência de leitura. As respostas sugerem que os participantes reconhecem a importância da organização cognitiva da inFormação Musical através da identificação de padrões recorrentes, permitindo aos alunos desenvolver maior rapidez de processamento visual e maior estabilidade performativa em contexto coletivo.

Verifica-se ainda a presença de referências frequentes à audiação, à audição interna e à interiorização auditiva enquanto competências essenciais para a compreensão musical e para o desenvolvimento da leitura musical à primeira vista. Neste contexto, os profissionais salientam igualmente a relevância do

solfejo relativo, da verbalização musical e das estratégias vocais como instrumentos facilitadores da consolidação da literacia musical e da antecipação sonora.

Os resultados obtidos evidenciam uma perspetiva pedagógica centrada na aprendizagem ativa, progressiva e experiencial, valorizando simultaneamente a articulação entre perceção auditiva, organização rítmica, movimento corporal e prática instrumental. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar metodologias que promovem a participação ativa dos alunos e a construção gradual das competências musicais em contexto coletivo.

Estes dados corroboram os pressupostos defendidos por Dalcroze (1921), relativamente à importância do movimento corporal e da euritmia no desenvolvimento da consciência rítmica e musical, bem como as perspetivas de Gordon (2012), que destacam o papel da audiação e da aprendizagem por padrões no desenvolvimento da literacia musical. Paralelamente, os princípios pedagógicos de Kodály (1974) encontram correspondência nas respostas relacionadas com o solfejo relativo, a vocalização musical e a interiorização auditiva enquanto estratégias fundamentais para a aprendizagem musical progressiva.

Complementando a análise das metodologias e abordagens didáticas valorizadas pelos profissionais participantes, procurou-se compreender quais as estratégias pedagógicas concretamente implementadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil (Figura 17).

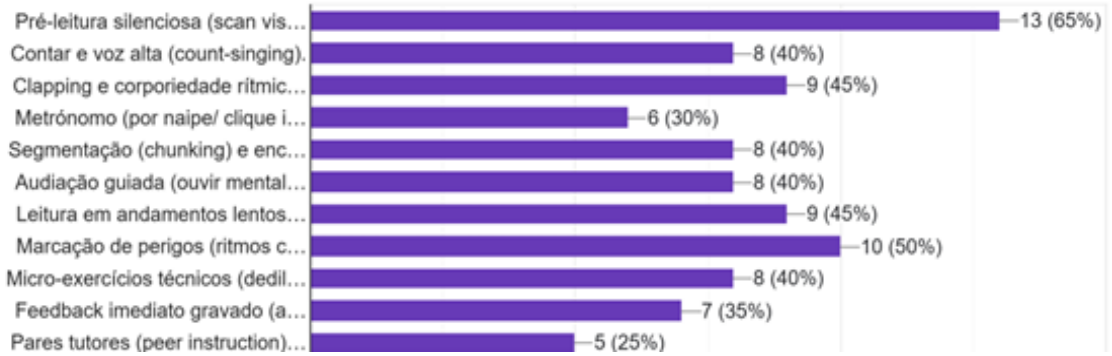


Figura 17 — Estratégias pedagógicas específicas utilizadas pelos profissionais participantes no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro da pré-leitura silenciosa da partitura, assinalada por 65% dos participantes, surgindo esta estratégia como a mais valorizada pelos profissionais inquiridos. Este resultado sugere uma preocupação significativa com o desenvolvimento da antecipação visual e da preparação cognitiva prévia à execução instrumental.

Observa-se igualmente relevância atribuída à marcação de perigos, nomeadamente ritmos complexos, alterações tonais e passagens tecnicamente exigentes, estratégia identificada por 50% dos participantes. Paralelamente, 45% dos profissionais valorizam o clapping e corporeidade rítmica, bem como a leitura em andamentos lentos e progressivos, evidenciando a importância atribuída à consolidação da pulsação, da coordenação motora e da precisão rítmica no desenvolvimento da leitura musical.

Verifica-se ainda que 40% dos participantes salientam a utilização de estratégias como o count-singing/canto rítmico, a segmentação musical (chunking) associada ao reconhecimento de padrões, a audiação guiada e os micro-exercícios técnicos. Estes resultados evidenciam uma valorização significativa de estratégias relacionadas com a organização cognitiva da inFormação Musical, a interiorização auditiva e a automatização progressiva das competências técnicas e performativas.

Paralelamente, 35% dos profissionais referem recorrer ao feedback imediato gravado enquanto estratégia facilitadora da autoavaliação e da consciencialização auditiva, enquanto 30% salientam a utilização do metrónomo por naipes e de recursos associados à estabilização rítmica coletiva. Observa-se igualmente que 25% dos participantes valorizam estratégias de pares tutores (*peer instruction*), evidenciando a importância atribuída à aprendizagem colaborativa em contexto de banda juvenil.

Os resultados obtidos sugerem uma forte valorização de estratégias pedagógicas ativas, progressivas e centradas na antecipação musical, na organização rítmica e na consolidação gradual das competências de leitura visual musical à primeira vista. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar abordagens que promovem simultaneamente a autonomia musical, a autorregulação da aprendizagem e a participação ativa dos alunos no processo de construção das competências performativas.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), ao salientarem que a leitura musical à primeira vista depende da capacidade de antecipação, organização cognitiva e reconhecimento de padrões musicais. Paralelamente, as referências à audiação guiada e à interiorização auditiva encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), enquanto as estratégias colaborativas e corporais se aproximam das abordagens pedagógicas ativas defendidas por Dalcroze (1921).

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente as estratégias pedagógicas identificadas pelos profissionais participantes, procedeu-se igualmente à análise categorial das respostas abertas (Tabela 34), procurando identificar as principais unidades de registo associadas às práticas concretamente implementadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. A análise qualitativa permitiu compreender de forma mais aprofundada as finalidades pedagógicas atribuídas às diferentes estratégias utilizadas, bem como

as perceções dos profissionais relativamente à sua eficácia no desenvolvimento das competências de leitura musical, coordenação rítmica, antecipação auditiva e autonomia performativa.

Tabela 34 — Análise categorial das respostas abertas relativas às estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Antecipação visual e preparação cognitiva	Pré-leitura silenciosa; observação prévia; análise da partitura.	"Os alunos devem observar a partitura antes de tocar."	11
Organização rítmica e estabilização da pulsação	Subdivisão; pulsação interna; clapping; marcação rítmica.	"O trabalho rítmico ajuda a manter a estabilidade do grupo."	10
Reconhecimento de padrões musicais	Chunking; padrões rítmicos; células melódicas; segmentação.	"A divisão por padrões facilita a leitura e compreensão musical."	8
Audiação e interiorização auditiva	Audição interna; antecipação sonora; leitura mental.	"Os alunos devem ouvir mentalmente antes da execução."	7
Estratégias técnicas progressivas	Andamentos lentos; micro-exercícios; repetição gradual.	"Começar lentamente ajuda na consolidação da leitura."	7
Feedback e autorregulação	Gravações; autoavaliação; escuta crítica.	"As gravações permitem aos alunos identificar os próprios erros."	6
Aprendizagem colaborativa	Pares tutores; trabalho colaborativo; ajuda entre alunos.	"Os alunos mais avançados ajudam os colegas com mais dificuldades."	5

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas à antecipação visual e à preparação cognitiva prévia da leitura musical, surgindo a pré-leitura silenciosa da partitura como uma das estratégias pedagógicas mais valorizadas pelos profissionais participantes. As respostas sugerem uma preocupação significativa com o desenvolvimento da capacidade de observação, análise e antecipação musical antes da execução instrumental, procurando promover uma leitura mais consciente, organizada e eficiente em contexto coletivo.

Paralelamente, observa-se igualmente relevância atribuída às estratégias relacionadas com a organização rítmica e estabilização da pulsação, nomeadamente através do *clapping*, da subdivisão rítmica e do desenvolvimento da pulsação interna. Os profissionais salientam a importância destas estratégias na consolidação da coordenação motora, da precisão rítmica e da estabilidade performativa em contexto de banda juvenil, particularmente em situações de leitura musical à primeira vista.

Verifica-se ainda uma valorização significativa do reconhecimento de padrões musicais e da segmentação da inFormação Musical (*chunking*), entendidos pelos participantes como elementos facilitadores da fluência de leitura e da rapidez de processamento visual da partitura. Neste contexto, as respostas evidenciam igualmente a importância atribuída à audiação e à interiorização auditiva enquanto competências fundamentais para a antecipação sonora e para a compreensão global do discurso musical.

Os profissionais participantes referem igualmente estratégias relacionadas com a progressividade técnica, nomeadamente a utilização de andamentos lentos, micro-exercícios técnicos e repetição gradual de passagens musicais, procurando assegurar a consolidação progressiva das competências performativas. Paralelamente, observa-se ainda a valorização do feedback imediato, da autoavaliação através de gravações e da aprendizagem colaborativa entre pares enquanto estratégias facilitadoras da consciencialização musical e da autorregulação da aprendizagem.

Os resultados obtidos evidenciam uma perspetiva pedagógica centrada na aprendizagem ativa, progressiva e autorregulada, valorizando simultaneamente a articulação entre processamento visual, organização rítmica, audição interna e prática instrumental coletiva. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar estratégias pedagógicas que promovem a autonomia musical, a participação ativa dos alunos e a construção gradual das competências de leitura visual musical à primeira vista.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), ao salientarem que a leitura musical à primeira vista depende da capacidade de antecipação, reconhecimento de padrões e organização cognitiva da inFormação Musical. Paralelamente, as referências à audiação e à interiorização auditiva encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), enquanto as estratégias colaborativas e progressivas se aproximam das abordagens socioconstrutivistas defendidas por Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à aprendizagem mediada e à construção gradual das competências musicais em contexto coletivo.

Complementando a análise das metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas pelos profissionais participantes, procurou-se compreender quais as competências performativas e dimensões da proficiência artística mais valorizadas no contexto de ensaio em banda juvenil (Figura 18).

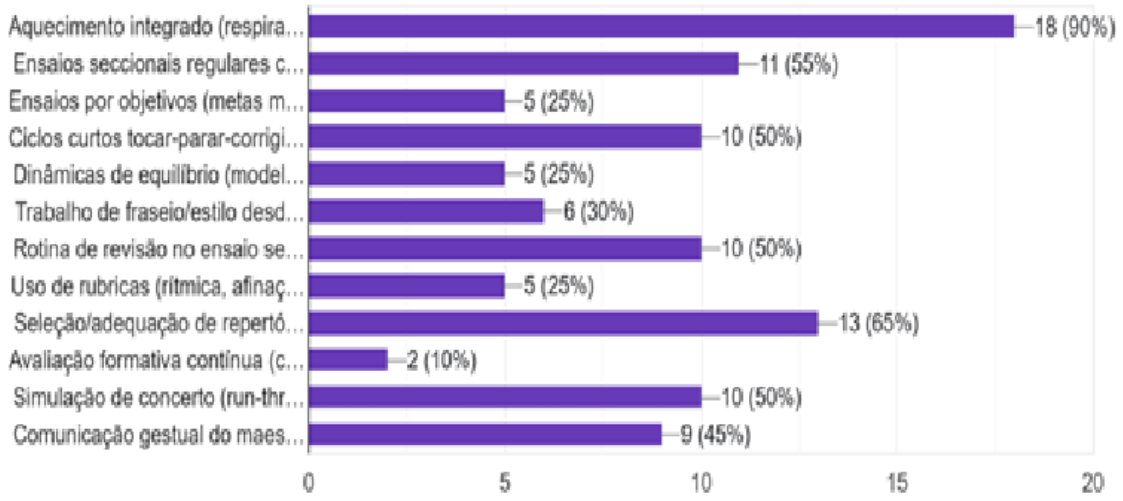


Figura 18 — Práticas de ensaio consideradas mais favoráveis pelos profissionais participantes para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro do aquecimento integrado, assinalado por 90% dos participantes, surgindo esta prática como a estratégia de ensaio mais valorizada pelos profissionais inquiridos. Este resultado demonstra uma forte preocupação com a preparação global dos músicos antes da execução coletiva, integrando exercícios relacionados com respiração, emissão sonora, pulsação, concentração e coordenação musical.

Observa-se igualmente relevância atribuída à seleção e adequação do repertório ao nível técnico-musical da banda, estratégia identificada por 65% dos participantes. Este dado evidencia a importância atribuída à progressividade pedagógica e à adequação das exigências musicais às competências efetivas dos jovens músicos, procurando promover experiências de aprendizagem equilibradas entre desafio técnico e acessibilidade performativa.

Paralelamente, 55% dos profissionais salientam a importância dos ensaios seccionais regulares, reconhecendo-os como estratégias fundamentais para o desenvolvimento técnico específico, correção de dificuldades individuais e consolidação da coesão musical entre os diferentes naipes. Verifica-se igualmente que 50% dos participantes valorizam as rotinas de revisão no início dos ensaios, bem como a simulação de concerto enquanto estratégia de preparação performativa e desenvolvimento da segurança em contexto de execução pública.

Observa-se ainda que 50% dos profissionais referem recorrer ao modelo “tocar-parar-corrigir”, evidenciando a importância atribuída à correção imediata de erros e à monitorização contínua da execução musical. Paralelamente, 45% salientam a relevância da comunicação gestual do maestro enquanto elemento facilitador da coordenação coletiva, sincronização rítmica e interpretação musical.

As restantes práticas apresentam percentagens mais reduzidas, verificando-se 30% de referências ao trabalho de fraseado e estilo, 25% relativos aos ensaios por objetivos específicos, 25% associados à utilização de rubricas de avaliação relacionadas com ritmo, afinação e articulação, e 25% correspondentes às dinâmicas de equilíbrio sonoro entre os diferentes naipes. Apenas 10% dos participantes referem recorrer sistematicamente à avaliação formativa contínua enquanto prática estruturada de monitorização pedagógica.

Os resultados obtidos evidenciam uma valorização significativa de práticas de ensaio centradas na preparação progressiva, na consolidação técnica e na coordenação coletiva enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar estratégias pedagógicas orientadas para a estabilidade performativa, a organização do ensaio e a preparação gradual da performance pública.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e sistemática no desenvolvimento da expertise musical[42]. Paralelamente, as referências aos ensaios seccionais, à correção imediata e à preparação progressiva do repertório encontram correspondência nas perspetivas de Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), que destacam a importância da organização cognitiva, da repetição orientada e da prática contextualizada no desenvolvimento da proficiência performativa. A valorização da comunicação gestual, da coordenação coletiva e da preparação performativa evidencia igualmente a importância das dinâmicas de interação musical coletiva no contexto pedagógico das bandas juvenis.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente as práticas de ensaio identificadas pelos profissionais participantes, procedeu-se igualmente à análise categorial das respostas abertas (Tabela 35), procurando identificar as principais unidades de registo associadas às estratégias utilizadas no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. A análise qualitativa permitiu compreender de forma mais aprofundada as finalidades pedagógicas atribuídas às diferentes práticas de ensaio, bem como as perceções dos profissionais relativamente à sua eficácia no desenvolvimento da coordenação coletiva, estabilidade performativa, autonomia musical e consolidação progressiva das competências técnico-musicais.

[42] Desenvolvimento progressivo de elevados níveis de competência, eficiência e proficiência na execução, compreensão e interpretação musical, resultantes de prática deliberada, sistemática e continuada.

Tabela 35 — Análise categorial das respostas abertas relativas às práticas de ensaio utilizadas no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Aquecimento integrado e preparação musical.	Respiração; emissão sonora; concentração; aquecimento coletivo.	"O aquecimento ajuda a preparar tecnicamente e mentalmente os alunos."	11
Adequação progressiva do repertório.	Seleção de repertório; progressividade; adequação técnica.	"O repertório deve estar ajustado ao nível real da banda."	9
Ensaios seccionais e trabalho por naipes.	Trabalho por naipes; consolidação técnica; correção específica.	"Os ensaios seccionais permitem corrigir dificuldades mais específicas."	8
Correção imediata e monitorização contínua.	Tocar-parar-corrigir; feedback imediato; repetição orientada.	"A correção imediata evita a consolidação de erros."	8
Coordenação coletiva e comunicação gestual.	Gestos do maestro; sincronização; entradas; coesão.	"A comunicação gestual é essencial para manter o grupo coeso."	7
Simulação performativa e preparação para concerto.	Simulação de concerto; controlo emocional; segurança performativa.	"A simulação de concerto ajuda a reduzir a ansiedade."	6
Avaliação e autorregulação.	Rubricas; autoavaliação; avaliação formativa.	"As rubricas ajudam os alunos a perceber os aspetos a melhorar."	5
Equilíbrio sonoro e escuta coletiva.	Balanço sonoro; escuta entre naipes; equilíbrio tímbrico.	"Os alunos devem aprender a ouvir o conjunto."	5

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas ao aquecimento integrado e à preparação musical prévia enquanto práticas fundamentais para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a importância de exercícios relacionados com respiração, emissão sonora, concentração e coordenação coletiva, procurando preparar os jovens músicos não apenas do ponto de vista técnico, mas também ao nível da atenção, estabilidade performativa e predisposição para a prática musical coletiva.

Paralelamente, observa-se igualmente uma valorização significativa da adequação progressiva do repertório às competências efetivas dos alunos, surgindo esta categoria como uma das estratégias pedagógicas mais recorrentes nas respostas analisadas. Os participantes reconhecem a importância da seleção criteriosa do repertório enquanto elemento facilitador da motivação, da consolidação técnica e da progressão gradual das competências performativas, procurando estabelecer um equilíbrio entre exigência musical e acessibilidade pedagógica.

Verifica-se ainda uma forte valorização dos ensaios seccionais e do trabalho por naipes enquanto estratégias fundamentais para a correção de dificuldades específicas, desenvolvimento técnico individual e consolidação da coesão musical entre os diferentes grupos instrumentais. Neste contexto, as respostas evidenciam igualmente a importância atribuída à correção imediata dos erros através do modelo "tocar-parar-corrigir", entendido pelos participantes como uma estratégia facilitadora da monitorização contínua da execução musical e da prevenção da consolidação de erros técnicos e rítmicos.

Os profissionais participantes salientam ainda a relevância da comunicação gestual do maestro enquanto elemento essencial para a sincronização rítmica, coordenação coletiva e construção da interpretação musical em contexto de banda juvenil. Paralelamente, surgem referências à simulação performativa e à preparação para concerto enquanto estratégias facilitadoras da segurança em palco, do controlo emocional e da adaptação dos jovens músicos a contextos reais de performance pública.

Observa-se igualmente a valorização de estratégias relacionadas com a avaliação formativa, autoavaliação e utilização de rubricas pedagógicas enquanto instrumentos de monitorização das aprendizagens e promoção da autorregulação musical. As respostas evidenciam ainda a importância atribuída ao equilíbrio sonoro, à escuta coletiva e à consciencialização tímbrica enquanto competências fundamentais para o desenvolvimento da prática musical em conjunto em banda.

Os resultados obtidos evidenciam uma perspetiva pedagógica centrada na prática deliberada, na progressividade das aprendizagens e na consolidação gradual das competências performativas em contexto coletivo. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar práticas de ensaio organizadas, sistemáticas e orientadas para objetivos específicos, promovendo simultaneamente a autonomia musical, a coesão artística e a preparação para contextos reais de performance.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e orientada para objetivos específicos no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as referências à correção imediata, à repetição orientada e à organização progressiva do repertório encontram correspondência nas perspetivas de Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), que salientam a importância da prática sistemática e da monitorização contínua no desenvolvimento da proficiência performativa. As respostas relacionadas com a aprendizagem colaborativa, a comunicação gestual e a escuta coletiva aproximam-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à construção social e coletiva das aprendizagens musicais.

Complementando a análise das práticas de ensaio e das estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil, procurou-se compreender de que forma os profissionais

participantes monitorizam e avaliam a evolução das competências musicais dos jovens músicos. Neste sentido, a análise seguinte centra-se nos processos de avaliação pedagógica (Figura 19), nas estratégias de monitorização das aprendizagens e nos instrumentos utilizados pelos profissionais para acompanhar o desenvolvimento técnico, performativo e musical dos alunos em contexto de banda juvenil.

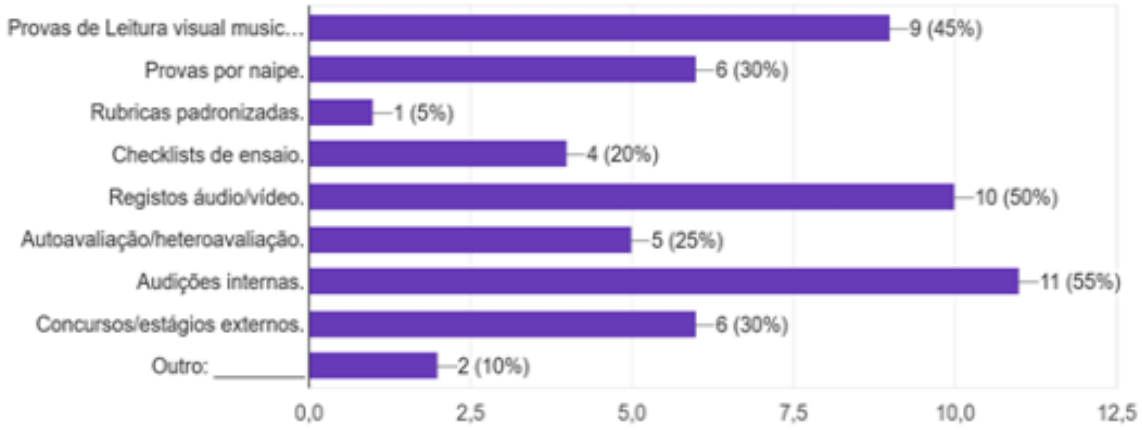


Figura 19 — Instrumentos de avaliação usados pelos profissionais participantes no acompanhamento do desenvolvimento musical em contexto de banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro das audições internas enquanto instrumento de avaliação mais valorizado pelos profissionais participantes, sendo esta opção assinalada por 55% dos inquiridos. Este resultado evidencia a importância atribuída à performance em contexto real de execução musical, permitindo aos profissionais observar competências relacionadas com estabilidade performativa, coordenação coletiva, controlo técnico e preparação artística dos jovens músicos.

Paralelamente, verifica-se uma valorização significativa dos registos áudio/vídeo, identificados por 50% dos participantes, surgindo estes instrumentos como estratégias facilitadoras da monitorização contínua das aprendizagens, da autoavaliação e da consciencialização auditiva dos alunos relativamente à sua própria performance musical.

Observa-se igualmente que 45% dos profissionais referem recorrer a provas de leitura visual musical à primeira vista enquanto instrumento de avaliação das competências de leitura musical, evidenciando a importância atribuída à capacidade de antecipação, fluência de leitura e adaptação imediata a novos contextos musicais.

Verifica-se ainda que 30% dos participantes valorizam as provas por naipe e a participação em concursos ou estágios externos enquanto estratégias complementares de avaliação performativa. Estes resultados sugerem uma preocupação com a observação das competências musicais em diferentes

contextos de aprendizagem e performance, procurando avaliar não apenas competências individuais, mas também capacidades de adaptação e integração em contextos coletivos mais exigentes.

Paralelamente, 25% dos profissionais referem recorrer a estratégias de autoavaliação e heteroavaliação, evidenciando uma valorização moderada de práticas associadas à reflexão crítica, consciencialização das aprendizagens e desenvolvimento da autonomia musical. Observa-se igualmente que 20% dos participantes utilizam checklists de ensaio enquanto instrumento de monitorização das competências técnicas e performativas.

As restantes estratégias apresentam percentagens mais reduzidas, verificando-se apenas 5% de referências à utilização de rubricas padronizadas de avaliação, sugerindo que este tipo de instrumento ainda possui reduzida implementação no contexto pedagógico das bandas filarmónicas juvenis. Regista-se igualmente uma percentagem residual correspondente a outros instrumentos de avaliação (10%).

Os resultados obtidos evidenciam uma predominância de instrumentos de avaliação centrados na observação prática da performance musical e na monitorização contínua da execução coletiva em banda, valorizando contextos reais de prática instrumental e performance artística. Observa-se igualmente uma tendência para privilegiar estratégias avaliativas associadas à experiência performativa, à escuta crítica e à correção contínua das competências musicais em contexto de ensaio e apresentação pública.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por De Ketele (2009), ao salientarem a importância da avaliação enquanto processo contínuo de recolha de informações orientado para a regulação das aprendizagens e tomada de decisão pedagógica. Paralelamente, as referências à autoavaliação, monitorização contínua e feedback performativo aproximam-se das perspetivas da avaliação formativa defendidas por autores associados às abordagens pedagógicas reflexivas e autorreguladas da aprendizagem musical.

Complementando a análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos profissionais participantes, procurou-se compreender quais os critérios de avaliação considerados mais relevantes no acompanhamento do desenvolvimento musical dos jovens músicos em contexto de banda juvenil (Figura 20).

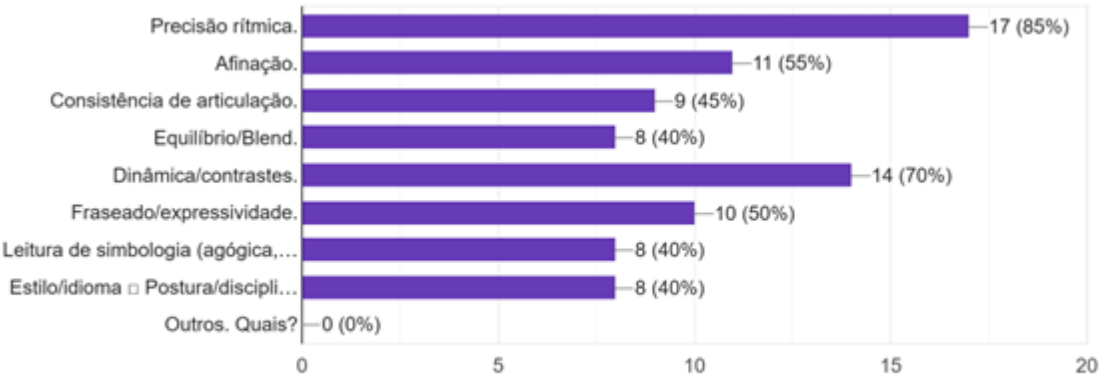


Figura 20 — Critérios de avaliação mais valorizados pelos profissionais participantes no acompanhamento da proficiência artística e performativa em contexto de banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro da precisão rítmica enquanto critério de avaliação mais valorizado pelos profissionais participantes, sendo esta dimensão assinalada por 85% dos inquiridos. Este resultado demonstra a importância atribuída à estabilidade métrica, à manutenção da pulsação e à coordenação rítmica enquanto competências fundamentais para a prática musical coletiva em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, verifica-se uma valorização significativa das dinâmicas e contrastes musicais, identificados por 70% dos participantes, evidenciando uma preocupação não apenas com a precisão técnica da execução musical, mas também com a expressividade interpretativa e a construção musical do discurso performativo.

Observa-se igualmente que 55% dos profissionais consideram a afinação como um dos critérios de avaliação mais relevantes, reconhecendo a importância da estabilidade sonora e da qualidade tímbrica no desenvolvimento da prática coletiva. Verifica-se ainda que 50% dos participantes valorizam o fraseado e a expressividade musical, salientando a importância da intencionalidade interpretativa e da musicalidade na formação artística dos jovens músicos.

Paralelamente, 45% dos profissionais referem a consistência da articulação como um critério relevante de avaliação, enquanto 40% salientam o equilíbrio e *blend*[43] sonoro entre os diferentes naipes da banda. Observa-se igualmente que 40% dos participantes valorizam a leitura da simbologia musical associada às indicações agógicas, dinâmicas e expressivas, bem como o respeito pelo estilo musical, idioma interpretativo e postura disciplinar em contexto de ensaio e performance.

[43] No contexto da prática musical coletiva, o termo *blend* refere-se ao equilíbrio e homogeneidade sonora entre os diferentes instrumentos ou naipes, procurando assegurar uma fusão tímbrica coerente e equilibrada no conjunto musical. Esta competência implica capacidade de escuta coletiva, controlo da emissão sonora, ajuste dinâmico e adaptação tímbrica individual em função do som global da banda.

Regista-se ainda que nenhuma das respostas incidiu na categoria “Outros”, sugerindo uma relativa convergência dos profissionais relativamente aos principais critérios considerados relevantes na avaliação do desempenho musical em contexto de banda juvenil.

Os resultados obtidos evidenciam uma valorização predominante de competências relacionadas com a coordenação rítmica, estabilidade performativa e controlo técnico-musical, embora simultaneamente se observe uma preocupação significativa com dimensões associadas à expressividade, musicalidade e qualidade interpretativa da performance coletiva.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Sloboda (1985), relativamente à importância da organização rítmica e do controlo técnico no desenvolvimento da proficiência musical, bem como as perspetivas de Lehmann, et al. (2007), que destacam a articulação entre precisão técnica, compreensão musical e expressividade performativa no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, a valorização do fraseado, dinâmica e expressividade encontra correspondência nas abordagens pedagógicas que defendem uma Formação Musical centrada não apenas na execução técnica, mas também na construção artística e comunicativa da interpretação musical.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente os critérios de avaliação mais valorizados pelos profissionais participantes, procedeu-se igualmente à análise categorial das respostas abertas (Tabela 36), procurando identificar as principais unidades de registo associadas às justificações apresentadas relativamente à importância atribuída às diferentes dimensões da avaliação musical em contexto coletivo de banda juvenil.

Tabela 36 — Análise categorial das respostas abertas relativas aos critérios de avaliação mais valorizados em contexto de banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Precisão rítmica e estabilidade coletiva	Pulsação; coordenação; sincronização; estabilidade rítmica.	“Sem precisão rítmica não existe coesão no grupo.”	10
Qualidade sonora e afinação	Afinação; controlo sonoro; equilíbrio tímbrico.	“A afinação é fundamental para a qualidade sonora da banda.”	8
Expressividade e musicalidade	Fraseado; dinâmica; interpretação; expressividade.	“Os alunos devem tocar com intenção musical e expressividade.”	7
Consistência técnica e articulação	Articulação; clareza técnica; uniformidade.	“A articulação ajuda na clareza e definição musical.”	6
Escuta coletiva e blend sonoro	Escuta ativa; equilíbrio entre naipes; blend.	“Os músicos devem aprender a ouvir o conjunto.”	6
Compreensão estilística e leitura musical	Simbologia; estilo; agógica; interpretação.	“É importante respeitar o estilo e as indicações da partitura.”	5

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas à precisão rítmica e à estabilidade coletiva enquanto critérios fundamentais de avaliação em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a importância da manutenção da pulsação, da sincronização entre os diferentes naipes e da coordenação rítmica coletiva, reconhecendo estas competências como elementos estruturantes da prática musical em conjunto. As respostas sugerem que a precisão rítmica é entendida não apenas como uma competência técnica individual, mas sobretudo como condição essencial para a coesão sonora e organizacional da banda.

Paralelamente, observa-se igualmente uma valorização significativa da qualidade sonora e da afinação enquanto dimensões fundamentais da avaliação musical. Os participantes referem a importância do controlo tímbrico, da estabilidade sonora e da escuta coletiva no desenvolvimento da sonoridade global da banda, evidenciando uma preocupação com a construção de um equilíbrio sonoro coerente e artisticamente consistente.

Verifica-se ainda uma forte valorização da expressividade musical, do fraseado e das dinâmicas enquanto componentes essenciais da interpretação artística. As respostas evidenciam uma perspetiva pedagógica que ultrapassa a mera correção técnica da execução musical, valorizando igualmente a capacidade comunicativa, a intenção interpretativa e a musicalidade dos jovens músicos em contexto performativo.

Os profissionais participantes salientam igualmente a importância da consistência técnica e da articulação enquanto elementos facilitadores da clareza musical e da uniformidade interpretativa da banda. Paralelamente, surgem referências à escuta coletiva, ao equilíbrio tímbrico e ao *blend* sonoro enquanto competências fundamentais para o desenvolvimento da consciência musical coletiva e da integração performativa dos diferentes naipes.

Observa-se ainda a valorização da compreensão estilística e da leitura da simbologia musical associada às indicações agógicas, dinâmicas e expressivas presentes na partitura. As respostas sugerem uma preocupação com a Formação Musical global dos alunos, procurando desenvolver não apenas competências técnicas e performativas, mas também capacidades de compreensão estética, interpretação musical e adequação estilística.

Os resultados obtidos evidenciam uma conceção de avaliação centrada simultaneamente na proficiência técnica, na coordenação coletiva e na expressividade artística, valorizando a articulação entre precisão performativa, musicalidade e consciência auditiva em contexto de banda juvenil. Observa-se igualmente uma tendência para compreender a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento musical global dos jovens músicos, integrando dimensões técnicas, interpretativas e colaborativas da performance musical.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por De Ketele (2009), ao salientarem a importância da avaliação enquanto processo regulador das aprendizagens e instrumento de desenvolvimento pedagógico. Paralelamente, as referências à coordenação coletiva, precisão rítmica e controlo performativo encontram correspondência nas perspetivas de Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), que destacam a articulação entre competências técnicas, cognitivas e interpretativas no desenvolvimento da expertise musical. A valorização da expressividade, musicalidade e escuta coletiva aproxima-se igualmente das abordagens pedagógicas que defendem uma Formação Musical integral, centrada simultaneamente na técnica, na comunicação artística e na construção coletiva da performance musical.

Complementando a análise das práticas pedagógicas, estratégias de avaliação e desenvolvimento da proficiência artística, procurou-se compreender quais os principais recursos, condições estruturais e necessidades pedagógicas identificadas pelos profissionais participantes para o fortalecimento do ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas (Figura 21).

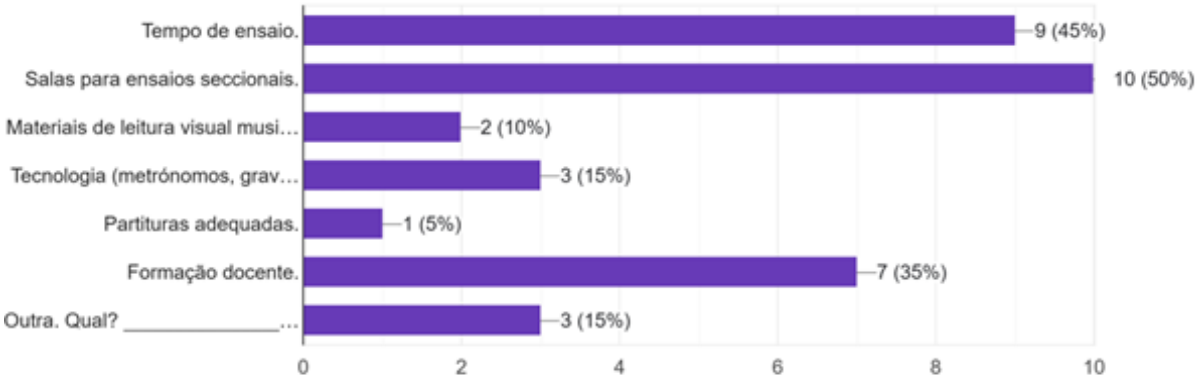


Figura 21 — Principais obstáculos, identificados pelos profissionais, para o ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro da necessidade de salas para ensaios seccionais, identificada por 50% dos participantes, surgindo este recurso como a condição estrutural mais valorizada pelos profissionais inquiridos para o fortalecimento do ensino de música nas bandas filarmónicas portuguesas. Este resultado evidencia a importância atribuída ao trabalho diferenciado por naipes, à correção de dificuldades específicas e à consolidação técnica individual em contextos pedagógicos mais direcionados.

Paralelamente, verifica-se que 45% dos participantes salientam a necessidade de maior tempo de ensaio, reconhecendo que a reduzida carga horária disponível condiciona significativamente a implementação sistemática de práticas relacionadas com a leitura visual musical à primeira vista, o desenvolvimento técnico e a consolidação da proficiência artística em contexto coletivo.

Observa-se igualmente uma valorização significativa da formação docente, identificada por 35% dos profissionais, sugerindo uma preocupação com a necessidade de aprofundamento pedagógico e metodológico dos professores e maestros relativamente às estratégias de ensino da leitura musical, coordenação coletiva e desenvolvimento performativo.

Paralelamente, 15% dos participantes referem a importância da tecnologia, nomeadamente recursos associados a metrónomos, gravações áudio/vídeo e ferramentas digitais de apoio ao ensaio e monitorização das aprendizagens. Verifica-se igualmente uma percentagem residual correspondente a outras necessidades pedagógicas e estruturais (15%).

As restantes opções apresentam percentagens mais reduzidas, verificando-se 10% de referências à necessidade de materiais específicos de leitura visual musical à primeira vista e apenas 5% relativos à importância de partituras adequadas ao nível técnico-musical dos jovens músicos.

Os resultados obtidos sugerem que os profissionais participantes identificam como principais necessidades não apenas recursos materiais, mas sobretudo condições organizacionais e pedagógicas que permitam estruturar de forma mais consistente o processo de ensino-aprendizagem em contexto de banda filarmónica juvenil. Observa-se igualmente uma valorização significativa de estratégias que favorecem o acompanhamento individualizado, a diferenciação pedagógica e a consolidação progressiva das competências musicais.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Vygotsky (1978), relativamente à importância do contexto pedagógico e das condições de mediação no desenvolvimento das aprendizagens, bem como as perspetivas de Ericsson et al. (1993), que destacam a relevância da prática estruturada, do tempo de treino e da organização pedagógica no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, a valorização dos ensaios seccionais e da formação docente evidencia a necessidade de contextos educativos mais especializados, colaborativos e pedagogicamente sustentados para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil (Figura 22).

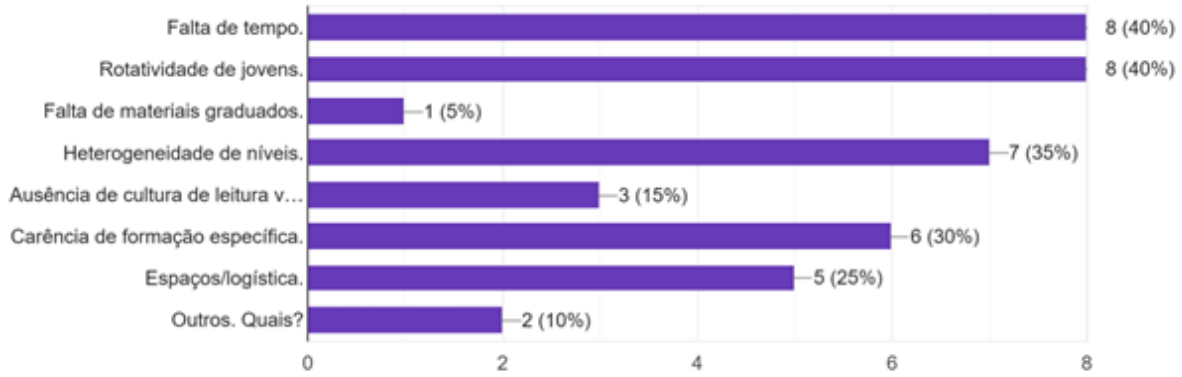


Figura 22 — Principais obstáculos identificados pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento do ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas.

A análise dos resultados evidencia que os principais obstáculos identificados pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento do ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas correspondem à falta de tempo de ensaio e à rotatividade dos jovens músicos, ambos assinalados por 40% dos participantes. Estes resultados sugerem que a instabilidade organizacional e a reduzida disponibilidade temporal constituem fatores fortemente condicionadores da implementação sistemática de práticas pedagógicas mais consistentes, particularmente no domínio da leitura visual musical à primeira vista e da consolidação progressiva das competências performativas.

Paralelamente, verifica-se que 35% dos profissionais identificam a heterogeneidade dos níveis musicais como um dos principais constrangimentos pedagógicos. Este resultado evidencia as dificuldades associadas à existência de alunos com níveis técnicos, rítmicos e performativos muito distintos dentro do mesmo contexto de ensaio, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas uniformes, progressivas e ajustadas às necessidades individuais dos jovens músicos.

Observa-se igualmente que 30% dos participantes salientam a carência de formação específica enquanto obstáculo relevante, sugerindo a necessidade de aprofundamento metodológico e pedagógico dos professores e maestros relativamente ao desenvolvimento da leitura musical, coordenação coletiva e práticas de ensaio em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, 25% dos profissionais referem limitações associadas aos espaços e à logística das bandas filarmónicas, evidenciando dificuldades relacionadas com a organização dos ensaios, disponibilidade de salas adequadas e condições estruturais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, nomeadamente ensaios seccionais.

Observa-se ainda que 15% dos participantes identificam a ausência de uma cultura sistemática de leitura visual musical à primeira vista como um fator limitador do desenvolvimento da proficiência musical nas bandas juvenis. Verifica-se igualmente uma percentagem residual correspondente a outros obstáculos (10%) e apenas 5% de referências à falta de materiais graduados específicos para leitura musical.

Os resultados obtidos evidenciam que os constrangimentos associados ao desenvolvimento do ensino musical em contexto de banda filarmónica não decorrem exclusivamente da ausência de recursos materiais, mas encontram-se fortemente relacionados com fatores organizacionais, pedagógicos e estruturais que condicionam a implementação de práticas educativas mais sistemáticas e diferenciadas.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Vygotsky (1978), ao salientarem a importância do contexto pedagógico e das condições de mediação no desenvolvimento das aprendizagens. Paralelamente, as referências à falta de tempo, heterogeneidade dos níveis e necessidade de prática estruturada encontram correspondência nas perspetivas de Ericsson et al. (1993), que destacam a relevância da prática deliberada, sistemática e progressiva no desenvolvimento da expertise musical

Após a identificação dos principais obstáculos e necessidades estruturais associados ao ensino de música em contexto de banda filarmónica, procurou-se compreender quais os recursos considerados mais relevantes pelos profissionais participantes para o fortalecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas (Figura 23).

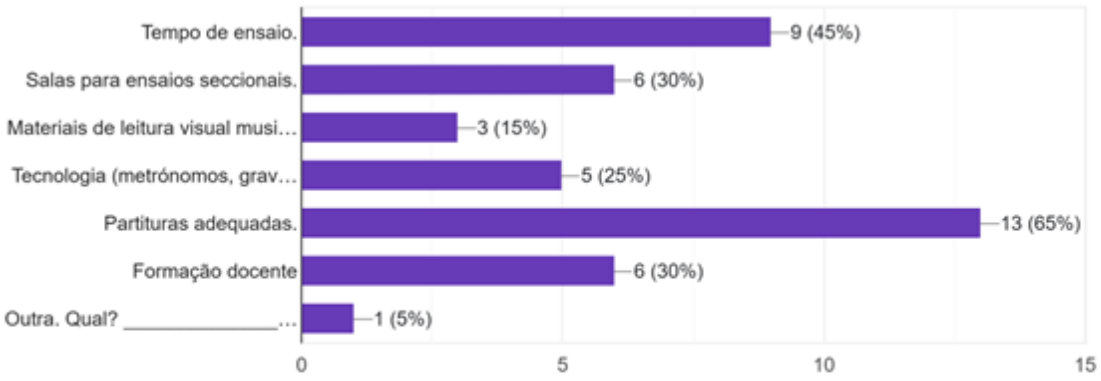


Figura 23 — Recursos considerados mais relevantes pelos profissionais participantes para o desenvolvimento de um ensino de música mais profícuo nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro da necessidade de partituras adequadas ao nível técnico-musical dos alunos, identificada por 65% dos participantes, surgindo este recurso como o elemento mais valorizado pelos profissionais inquiridos para o desenvolvimento de um ensino de música mais profícuo nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. Este resultado evidencia a importância atribuída à adequação pedagógica do repertório enquanto condição fundamental para a consolidação progressiva das competências técnicas, performativas e de leitura musical dos jovens músicos.

Paralelamente, verifica-se que 45% dos participantes salientam a necessidade de maior tempo de ensaio, reconhecendo que a limitação temporal condiciona significativamente o aprofundamento do trabalho técnico, o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e a consolidação das competências performativas em contexto coletivo.

Observa-se igualmente que 30% dos profissionais valorizam a existência de salas para ensaios seccionais e a formação docente especializada, evidenciando a importância atribuída tanto à diferenciação pedagógica por naipes como ao aprofundamento metodológico e pedagógico dos professores e maestros envolvidos no ensino musical em contexto de banda filarmónica.

Paralelamente, 25% dos participantes referem a tecnologia, nomeadamente metrónomos, gravações áudio/vídeo e ferramentas digitais, enquanto recurso relevante para o desenvolvimento das aprendizagens musicais, monitorização performativa e consolidação da coordenação coletiva.

As restantes opções apresentam percentagens mais reduzidas, verificando-se 15% de referências à necessidade de materiais específicos de leitura visual musical à primeira vista e apenas 5% correspondentes a outros recursos pedagógicos complementares. Os resultados obtidos sugerem que os profissionais participantes atribuem prioridade não apenas ao reforço das condições estruturais das bandas filarmónicas, mas sobretudo à adequação pedagógica dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se igualmente uma preocupação significativa com a necessidade de práticas pedagógicas progressivas, diferenciadas e ajustadas às competências efetivas dos jovens músicos, procurando assegurar condições facilitadoras do sucesso musical e da consolidação da proficiência artística.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Vygotsky (1978), relativamente à importância da adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos enquanto condição para a aprendizagem significativa. Paralelamente, a valorização da progressividade do repertório e da organização pedagógica encontra correspondência nas perspetivas de Ericsson et al. (1993), ao salientarem a importância da prática deliberada e estruturada no desenvolvimento da expertise musical. As referências à formação docente, tecnologia e organização dos ensaios evidenciam igualmente a necessidade de contextos pedagógicos mais especializados, sistemáticos e sustentados para o

fortalecimento do ensino de música nas bandas filarmónicas portuguesas. Após a análise das práticas pedagógicas, obstáculos e recursos associados ao ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas, procurou-se compreender quais as principais evoluções observadas pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento musical das suas bandas juvenis nos últimos 12 meses (Figura 24).

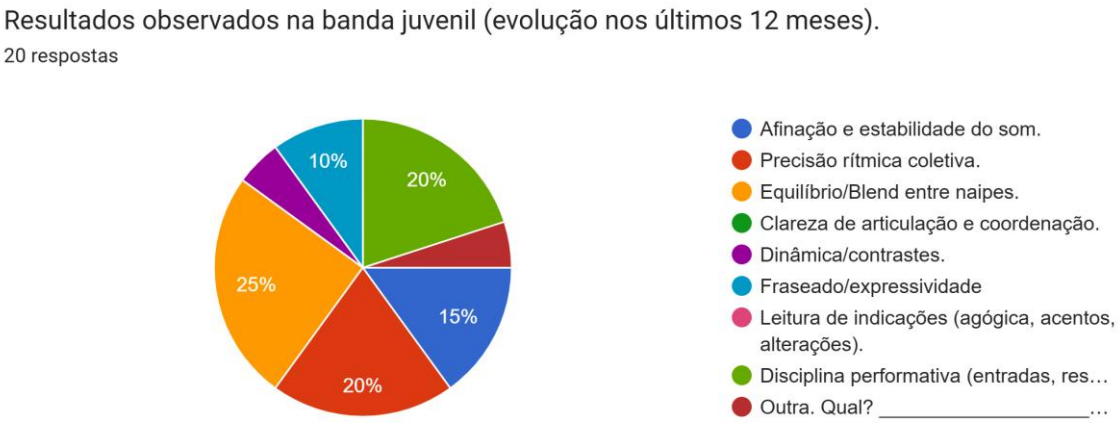


Figura 24 — Evolução observada pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento musical das bandas juvenis nos últimos 12 meses.

A análise dos resultados relativos à evolução observada nas bandas juvenis ao longo dos últimos 12 meses evidencia uma perceção globalmente positiva por parte dos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento da proficiência artística e performativa dos jovens músicos em contexto de banda juvenil.

Observa-se um predomínio claro de melhorias associadas ao equilíbrio e *blend* entre naipes, dimensão identificada por 25% dos participantes, surgindo esta categoria como a evolução mais reconhecida pelos profissionais inquiridos. Este resultado evidencia progressos relacionados com a escuta coletiva, homogeneidade sonora e capacidade de integração tímbrica entre os diferentes instrumentos e secções instrumentais da banda juvenil.

Paralelamente, verifica-se que 20% dos participantes salientam melhorias ao nível da precisão rítmica coletiva, bem como da disciplina performativa associada às entradas, respostas e coordenação musical em contexto de ensaio e performance. Verifica-se, igualmente, a obtenção de 20 % dos participantes, associadas à clareza de articulação e coordenação coletiva. Estes resultados sugerem uma evolução significativa ao nível da estabilidade métrica, sincronização coletiva e organização performativa do grupo.

Observa-se igualmente que 15% dos profissionais identificam progressos relacionados com a afinação e estabilidade sonora, evidenciando melhorias na qualidade tímbrica, controlo auditivo e equilíbrio sonoro da banda juvenil.

Paralelamente, 10% dos participantes referem evolução ao nível do fraseado e expressividade musical, sugerindo maior maturidade interpretativa, sensibilidade artística e capacidade de construção musical do discurso performativo.

As restantes categorias apresentam percentagens mais reduzidas, verificando-se referências residuais às dinâmicas e contrastes musicais, bem como à leitura de indicações agógicas, acentuações e alterações interpretativas presentes na partitura. Regista-se igualmente uma percentagem residual correspondente à categoria “Outra”.

Os resultados obtidos evidenciam que os profissionais participantes percecionam melhorias particularmente associadas às competências de coordenação coletiva, equilíbrio sonoro e estabilidade performativa, sugerindo que a prática musical em contexto de banda juvenil favorece o desenvolvimento progressivo da consciência auditiva, integração grupal e coesão artística dos jovens músicos.

Paralelamente, as melhorias observadas ao nível da precisão rítmica, disciplina performativa e qualidade sonora sugerem que a implementação de práticas pedagógicas estruturadas, organização progressiva do repertório e continuidade da prática coletiva poderão contribuir significativamente para o fortalecimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada e sistemática no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as melhorias observadas ao nível da coordenação coletiva, escuta auditiva e estabilidade performativa encontram correspondência nas perspetivas de Sloboda (1985) e Lehmann et al. (2007), que salientam a articulação entre prática estruturada, organização cognitiva e desenvolvimento progressivo da proficiência musical em contextos coletivos de aprendizagem.

Com o objetivo de aprofundar qualitativamente as perspetivas dos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil, procedeu-se à análise categorial das respostas abertas (Tabela 37) referentes à identificação de boas práticas pedagógicas adaptadas ao fortalecimento desta competência musical.

Tabela 37 — Análise categorial das respostas abertas relativas às boas práticas pedagógicas adaptadas ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Progressividade e adequação do repertório.	Repertório gradual; adaptação ao nível; progressão técnica.	"O repertório deve evoluir gradualmente de acordo com o nível da banda."	10
Prática regular de leitura à primeira vista.	Leitura frequente; rotina de leitura; prática sistemática.	"A leitura à primeira vista deve ser trabalhada em todos os ensaios."	9
Trabalho rítmico e subdivisão.	Pulsação; subdivisão; padrões rítmicos.	"O trabalho rítmico é essencial antes da leitura coletiva."	8
Ensaios seccionais e diferenciação pedagógica.	Trabalho por naipes; apoio individualizado.	"Os ensaios seccionais ajudam a consolidar dificuldades específicas."	7
Audiação e antecipação musical.	Ouvir internamente; preparação auditiva.	"Os alunos devem antecipar musicalmente antes de tocar."	6
Estratégias coletivas e cooperação musical.	Escuta coletiva; coordenação; aprendizagem colaborativa.	"A entreajuda entre os músicos facilita a aprendizagem."	5
Motivação e ambiente pedagógico positivo.	Confiança; motivação; reforço positivo	"Os alunos aprendem melhor quando se sentem motivados."	4

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas à progressividade e adequação do repertório enquanto boas práticas fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a importância da seleção criteriosa de repertório ajustado ao nível técnico-musical dos jovens músicos, defendendo uma progressão gradual das dificuldades rítmicas, melódicas e interpretativas como condição essencial para a consolidação da fluência de leitura musical.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa da prática regular e sistemática da leitura visual musical à primeira vista, surgindo esta dimensão como uma das estratégias pedagógicas mais referidas nas respostas analisadas. Os participantes defendem a necessidade de integrar exercícios de leitura musical de forma consistente nos ensaios, procurando promover hábitos de antecipação musical, rapidez de processamento e estabilidade performativa em contexto coletivo.

Verifica-se igualmente uma forte valorização do trabalho rítmico e da subdivisão enquanto elementos estruturantes do desenvolvimento da leitura musical. As respostas evidenciam a importância atribuída à consolidação da pulsação interna, leitura de padrões rítmicos e coordenação temporal coletiva,

reconhecendo estas competências como bases fundamentais para a fluência da leitura visual musical à primeira vista.

Os profissionais participantes salientam ainda a relevância dos ensaios seccionais e da diferenciação pedagógica enquanto estratégias facilitadoras do acompanhamento individualizado e da consolidação de dificuldades específicas. As respostas sugerem uma preocupação com a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades concretas dos diferentes alunos e naipes, procurando assegurar condições mais favoráveis ao desenvolvimento progressivo das competências musicais.

Paralelamente, surgem referências à audiação e à antecipação musical enquanto competências fundamentais para a compreensão da linguagem musical e para a preparação cognitiva da execução instrumental. Os participantes reconhecem a importância da interiorização auditiva, da leitura mental e da capacidade de previsão sonora enquanto elementos facilitadores da leitura musical fluente e consciente.

Observa-se igualmente a valorização de estratégias associadas à aprendizagem colaborativa, escuta coletiva e cooperação musical entre os diferentes elementos da banda juvenil. As respostas evidenciam uma perspetiva pedagógica centrada na construção coletiva das aprendizagens musicais, valorizando a interação entre pares, a entreajuda e o desenvolvimento da consciência musical de conjunto.

Paralelamente, os profissionais salientam a importância da motivação, do reforço positivo e da criação de ambientes pedagógicos seguros e estimulantes enquanto fatores facilitadores do desenvolvimento musical dos jovens participantes. As respostas sugerem que a confiança, o envolvimento emocional e o sentimento de pertença ao grupo desempenham um papel relevante na consolidação das aprendizagens musicais e na participação ativa dos alunos nos ensaios e performances. Os resultados obtidos evidenciam uma conceção pedagógica centrada na progressividade das aprendizagens, na prática deliberada e na adaptação das estratégias pedagógicas às características reais dos alunos e dos contextos de banda juvenil. Observa-se igualmente uma valorização significativa da articulação entre competências técnicas, cognitivas, auditivas e colaborativas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e progressiva no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as referências à audiação e antecipação musical encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), que salientam a importância da interiorização auditiva no desenvolvimento da literacia musical. A valorização da adaptação pedagógica, diferenciação das aprendizagens e cooperação musical aproxima-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à

importância da mediação pedagógica e da interação social no desenvolvimento das competências musicais.Procurando aprofundar as estratégias pedagógicas concretas implementadas pelos profissionais participantes no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil, solicitou-se a descrição de rotinas de ensaio com duração aproximada de 10 a 15 minutos que, de acordo com a experiência dos participantes, têm produzido impacto significativo no desenvolvimento desta competência musical nas suas bandas juvenis.

Tabela 38 — Análise categorial das respostas abertas relativas às rotinas de leitura visual musical à primeira vista implementadas em banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Aquecimento rítmico e pulsação.	Subdivisão; pulsação; padrões rítmicos; *clapping*.	"Iniciamos com exercícios rítmicos e subdivisão coletiva."	9
Leitura progressiva de excertos curtos.	Excertos graduados; leitura simples; progressividade.	"Utilizamos pequenos excertos adaptados ao nível da banda."	10
Count-singing e leitura falada	Leitura falada; contagem; nomeação rítmica.	"Os alunos contam e cantam antes de tocar."	7
Audiação e antecipação musical.	Ouvir internamente; leitura silenciosa; preparação mental.	"Primeiro leem mentalmente antes da execução."	6
Trabalho coletivo e coordenação.	Entradas; escuta coletiva; sincronização.	"A rotina procura desenvolver a coordenação do grupo."	6
Correção imediata e feedback.	Parar-corrigir; repetição; feedback rápido.	"Após a leitura fazemos correção imediata dos erros."	8
Motivação e rotina consistente.	Prática regular; ambiente positivo; continuidade.	"A rotina funciona porque é aplicada regularmente."	5

A análise categorial das respostas abertas (Tabela 38) evidencia um predomínio de rotinas estruturadas em torno do aquecimento rítmico e da consolidação da pulsação interna enquanto estratégias fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a utilização de exercícios de subdivisão, padrões rítmicos, *clapping* e leitura rítmica falada enquanto formas de preparação cognitiva e motora para a execução instrumental coletiva. As respostas sugerem que a estabilização da pulsação e da coordenação temporal constitui uma das bases fundamentais para o fortalecimento da fluência de leitura musical.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa da leitura progressiva de excertos curtos e graduados, surgindo esta prática como uma das estratégias mais referidas pelos profissionais participantes. As respostas evidenciam uma

preocupação com a adequação das dificuldades musicais ao nível técnico e cognitivo dos alunos, procurando assegurar progressividade, controlo da complexidade e consolidação gradual das competências de leitura musical.

Verifica-se igualmente uma forte valorização das estratégias de *count-singing* e leitura falada enquanto instrumentos facilitadores da compreensão rítmica, antecipação musical e organização cognitiva da leitura. Os participantes reconhecem a importância da verbalização rítmica e da leitura vocalizada como mecanismos de interiorização temporal e preparação auditiva antes da execução instrumental.

Os profissionais participantes salientam ainda a relevância da audiação e da antecipação musical enquanto competências fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista. As respostas sugerem a utilização frequente de estratégias relacionadas com leitura silenciosa, preparação mental e previsão sonora do excerto musical antes da execução instrumental, evidenciando uma preocupação com os processos cognitivos subjacentes à leitura musical fluente.

Paralelamente, surgem referências ao trabalho coletivo de coordenação, sincronização e escuta entre os diferentes elementos da banda juvenil, evidenciando uma perspetiva pedagógica centrada na construção coletiva da performance musical. As respostas demonstram que as rotinas implementadas procuram desenvolver simultaneamente competências individuais de leitura e capacidades de integração performativa em contexto de grupo.

Observa-se igualmente a valorização da correção imediata, repetição orientada e feedback contínuo enquanto estratégias facilitadoras da consolidação das aprendizagens musicais.

Os profissionais reconhecem a importância da identificação rápida de dificuldades e da repetição estruturada enquanto mecanismos de estabilização da leitura musical e prevenção da consolidação de erros técnicos e rítmicos. Paralelamente, os participantes salientam a importância da consistência e regularidade das rotinas pedagógicas, sugerindo que a implementação sistemática destas práticas contribui significativamente para o desenvolvimento progressivo da autonomia musical, confiança performativa e fluência de leitura dos jovens músicos. Os resultados obtidos evidenciam uma conceção pedagógica centrada na prática deliberada, na progressividade das aprendizagens e na organização estruturada do processo de ensino-aprendizagem da leitura visual musical à primeira vista. Observa-se igualmente uma articulação significativa entre competências rítmicas, auditivas, cognitivas e performativas, procurando desenvolver uma leitura musical fluente, consciente e funcional em contexto coletivo.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, sistemática e orientada para

objetivos específicos no desenvolvimento da expertise musical, na perspetiva de Lehmann (1997) Paralelamente, as referências à audiação e preparação cognitiva encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), que salientam a importância da interiorização auditiva no desenvolvimento da literacia musical. A valorização da progressividade pedagógica, mediação das aprendizagens e adaptação das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos aproxima-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância do suporte pedagógico gradual na construção das competências musicais.

Procurando aprofundar as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes pelos profissionais participantes, solicitou-se a apresentação de exemplos concretos de peças, exercícios ou estratégias musicais que, de acordo com a experiência dos participantes, desencadearam evolução artística visível em contexto de banda juvenil.

Tabela 39 — Análise categorial das respostas abertas relativas a peças e exercícios associados à evolução artística visível em banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Exercícios rítmicos progressivos.	Subdivisão; leitura rítmica; pulsação.	"Os exercícios de subdivisão melhoraram significativamente a coordenação."	9
Estudos de leitura gradual.	Excertos graduados; leitura progressiva.	"As leituras curtas e progressivas melhoraram a fluência."	8
Peças com escrita homofónica.	Coordenação coletiva; entradas; sincronização.	"As peças homofónicas ajudaram muito na estabilidade coletiva."	7
Repertório adaptado ao nível da banda.	Adequação pedagógica; progressividade.	"O repertório ajustado aumentou a confiança dos alunos."	9
Exercícios de audiação e escuta coletiva.	Ouvir internamente; equilíbrio sonoro.	"Os exercícios de escuta melhoraram o *blend* da banda."	6
Rotinas de leitura à primeira vista.	Ouvir internamente; equilíbrio sonoro.	"A leitura semanal aumentou a autonomia musical."	7
Estratégias colaborativas e ensaios seccionais.	Leitura frequente; antecipação musical	"Os ensaios seccionais permitiram evolução mais rápida."	5

A análise categorial das respostas abertas (Tabela 39) evidencia um predomínio de referências associadas à utilização de exercícios rítmicos progressivos e estratégias de leitura musical gradual enquanto práticas pedagógicas responsáveis por evolução artística visível em contexto de banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a importância da consolidação da pulsação interna, subdivisão rítmica e coordenação temporal coletiva, reconhecendo estas competências como bases estruturantes do desenvolvimento performativo e da fluência de leitura musical.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa de estudos de leitura gradual e excertos progressivamente estruturados, surgindo estas estratégias como instrumentos facilitadores da consolidação progressiva das competências técnicas e cognitivas associadas à leitura visual musical à primeira vista. As respostas sugerem que a organização gradual das dificuldades musicais permite reduzir níveis de ansiedade performativa, aumentar a confiança dos alunos e favorecer a automatização progressiva dos processos de leitura musical.

Verifica-se igualmente uma forte valorização da utilização de repertório pedagogicamente adaptado ao nível técnico-musical da banda juvenil. Os profissionais participantes referem que a adequação do repertório às competências reais dos alunos contribui significativamente para a motivação, estabilidade performativa e desenvolvimento da autonomia musical, favorecendo simultaneamente a consolidação da coordenação coletiva e da qualidade sonora do grupo.

Paralelamente, surgem referências frequentes à utilização de peças com escrita homofónica e estruturas rítmicas claras enquanto estratégias facilitadoras da sincronização coletiva, estabilidade das entradas e desenvolvimento da escuta entre os diferentes naipes. As respostas evidenciam uma preocupação significativa com o fortalecimento da coesão sonora e da consciência musical coletiva enquanto componentes fundamentais da evolução artística da banda juvenil.

Observa-se igualmente a valorização de exercícios associados à audiação, escuta coletiva e equilíbrio tímbrico, evidenciando uma perspetiva pedagógica centrada não apenas na precisão técnica da execução musical, mas também na interiorização auditiva, qualidade sonora e construção musical da performance coletiva.

Os profissionais participantes salientam ainda a importância da implementação regular de rotinas de leitura visual musical à primeira vista enquanto estratégia promotora da autonomia performativa, rapidez de processamento musical e adaptação a novos contextos de leitura instrumental. As respostas sugerem que a repetição sistemática destas práticas contribui significativamente para o fortalecimento da confiança musical e da fluência interpretativa dos jovens músicos.

Paralelamente, surgem referências às estratégias colaborativas, ensaios seccionais e trabalho diferenciado por naipes enquanto elementos facilitadores do acompanhamento individualizado e da consolidação mais eficaz das competências musicais específicas dos diferentes grupos instrumentais.

Os resultados obtidos evidenciam uma conceção pedagógica centrada na progressividade das aprendizagens, na prática deliberada e na articulação entre competências técnicas, cognitivas, auditivas e colaborativas no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Observa-se igualmente uma

valorização significativa da continuidade das práticas pedagógicas, da adaptação do repertório e da organização estruturada das atividades musicais enquanto fatores potenciadores da evolução performativa dos jovens músicos.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e progressiva no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as referências à audiação, antecipação musical e organização cognitiva da leitura encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), que salientam a importância da interiorização auditiva no desenvolvimento da literacia musical. A valorização da aprendizagem colaborativa, diferenciação pedagógica e adaptação progressiva das tarefas aproxima-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita ao papel da mediação pedagógica e da interação social na construção das competências musicais.

Procurando compreender as necessidades formativas e pedagógicas sentidas pelos profissionais participantes relativamente ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil, procedeu-se à análise categorial das respostas abertas (Tabela 40) referentes aos recursos e formações considerados necessários para o fortalecimento destas competências musicais.

Tabela 40 — Análise categorial das respostas abertas relativas às necessidades formativas e recursos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Formação específica em leitura à primeira vista.	Metodologias; estratégias de leitura; formação contínua.	“Necessitamos de formação específica sobre leitura à primeira vista.”	10
Materiais pedagógicos graduados.	Exercícios; métodos; repertório progressivo.	“Faltam materiais adaptados aos diferentes níveis.”	9
Recursos tecnológicos.	Tempo pedagógico; consolidação; prática regular.	“Precisávamos de mais tempo para trabalhar estas competências.”	8
Formação em direção e coordenação coletiva.	Software; gravações; metrónomos; aplicações.	“As ferramentas digitais poderiam ajudar bastante.”	6
Ensaios seccionais e apoio especializado.	Gestão de ensaio; liderança; coordenação.	“A formação de maestros deveria incluir mais estratégias coletivas.”	5
Rotinas de leitura à primeira vista.	Apoio por naipes; acompanhamento técnico.	“Os ensaios seccionais fazem muita falta.”	6
Partilha de boas práticas pedagógicas.	Colaboração; workshops; troca de experiências.	Seria importante existirem encontros de partilha pedagógica.”	5

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de opiniões associadas à necessidade de formação específica em leitura visual musical à primeira vista e metodologias pedagógicas adaptadas ao contexto de

banda juvenil. Os profissionais participantes salientam particularmente a carência de oportunidades de formação contínua direcionadas para estratégias de desenvolvimento da leitura musical, organização do ensaio coletivo e consolidação da proficiência artística, evidenciando uma preocupação significativa com o aprofundamento das competências pedagógicas e metodológicas dos maestros e professores.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa da necessidade de materiais pedagógicos graduados e repertório progressivamente estruturado, surgindo esta dimensão como uma das necessidades mais frequentemente identificadas pelos participantes. As respostas sugerem que a inexistência de recursos adaptados aos diferentes níveis técnicos e cognitivos dos alunos condiciona a implementação de práticas pedagógicas mais consistentes e diferenciadas no contexto das bandas juvenis.

Verifica-se igualmente uma forte valorização da necessidade de maior tempo de ensaio enquanto condição fundamental para o fortalecimento da leitura visual musical à primeira vista e da consolidação das competências performativas. Os profissionais participantes reconhecem que a reduzida carga horária disponível limita a possibilidade de implementar práticas regulares, sistemáticas e progressivas de leitura musical e desenvolvimento técnico-artístico.

Paralelamente, surgem referências à importância dos recursos tecnológicos, nomeadamente aplicações digitais, *software* pedagógico, gravações áudio/vídeo e metrónomos, enquanto instrumentos facilitadores da monitorização das aprendizagens, desenvolvimento rítmico e autonomia musical dos jovens participantes.

Os profissionais salientam igualmente a necessidade de formação relacionada com direção musical, coordenação coletiva e organização pedagógica dos ensaios, sugerindo que a gestão da prática coletiva em contexto de banda juvenil exige competências específicas de liderança pedagógica, comunicação musical e diferenciação metodológica.

Observa-se ainda a valorização dos ensaios seccionais e do apoio técnico especializado enquanto estratégias facilitadoras do acompanhamento individualizado e da consolidação das dificuldades específicas dos diferentes naipes. As respostas evidenciam uma preocupação com a necessidade de contextos pedagógicos mais diferenciados e ajustados às características técnicas dos alunos.

Paralelamente, surgem referências à importância da partilha de boas práticas pedagógicas, *workshops* e espaços colaborativos de reflexão entre profissionais, evidenciando uma perspetiva centrada na construção coletiva do conhecimento pedagógico e na valorização da aprendizagem colaborativa entre maestros e professores.

Os resultados obtidos evidenciam uma conceção pedagógica que reconhece a necessidade de reforço da formação contínua, da organização metodológica e da disponibilização de recursos estruturados enquanto condições fundamentais para o fortalecimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Observa-se igualmente uma valorização significativa da diferenciação pedagógica, da prática deliberada e da inovação metodológica enquanto fatores potenciadores do desenvolvimento musical dos jovens participantes.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e orientada para objetivos específicos no desenvolvimento da expertise musical, na perspetiva de Lehmann (1997).

Paralelamente, as referências à adaptação pedagógica, progressividade das aprendizagens e mediação docente encontram correspondência nas perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância do suporte pedagógico gradual e da interação educativa no desenvolvimento das competências musicais. A valorização da formação contínua e da reflexão pedagógica aproxima-se igualmente das abordagens contemporâneas que defendem a profissionalização progressiva das práticas educativas musicais e a necessidade de atualização metodológica contínua dos profissionais do ensino artístico.

Procurando recolher recomendações pedagógicas dirigidas às escolas de música das bandas filarmónicas que pretendem iniciar um trabalho sistemático de leitura visual musical à primeira vista, procedeu-se à análise categorial das respostas abertas (Tabela 41) apresentadas pelos profissionais participantes. Esta análise procurou identificar as principais sugestões metodológicas, organizacionais e pedagógicas consideradas relevantes para a implementação consistente desta competência musical em contexto de banda juvenil.

Tabela 41 — Análise categorial das respostas abertas relativas a sugestões para escolas de música de bandas filarmónicas que iniciam trabalho sistemático de leitura visual musical à primeira vista.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Implementação progressiva e sistemática.	Prática regular; continuidade; rotina pedagógica.	"A leitura deve ser trabalhada regularmente e de forma gradual."	11
Adequação do repertório ao nível dos alunos.	Repertório graduado; progressividade; acessibilidade.	"As peças devem estar ajustadas ao nível real da banda."	10
Trabalho rítmico e estabilização da pulsação.	Subdivisão; pulsação; coordenação rítmica.	"O trabalho rítmico é a base da leitura musical."	8
Ensaios seccionais e diferenciação pedagógica.	Trabalho por naipes; apoio individualizado.	"Os ensaios seccionais ajudam a consolidar dificuldades."	7

Audiação e antecipação musical.	Leitura mental; escuta interna; preparação auditiva.	"Os alunos devem ouvir mentalmente antes de tocar."	6
Motivação e ambiente pedagógico positivo.	Confiança; reforço positivo; participação ativa.	"Os alunos precisam de sentir confiança para ler."	5
Formação contínua e partilha pedagógica.	Workshops; formação docente; colaboração.	"Os maestros deveriam ter mais formação específica."	5

A análise categorial das respostas abertas evidencia um predomínio de sugestões associadas à implementação progressiva e sistemática da leitura visual musical à primeira vista nos ensaios das bandas juvenis. Os profissionais participantes salientam particularmente a importância da regularidade das práticas de leitura musical, defendendo que o desenvolvimento desta competência depende da sua integração contínua e estruturada nas rotinas pedagógicas das escolas de música das bandas filarmónicas.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa da adequação do repertório ao nível técnico-musical dos alunos, surgindo esta dimensão como uma das recomendações mais referidas pelos participantes. As respostas sugerem que a seleção criteriosa de exercícios e peças graduadas constitui uma condição fundamental para assegurar progressividade, motivação e consolidação gradual da fluência de leitura musical.

Verifica-se igualmente uma forte valorização do trabalho rítmico, subdivisão e estabilização da pulsação interna enquanto bases estruturantes da leitura visual musical à primeira vista. Os profissionais reconhecem que a consolidação das competências rítmicas facilita significativamente os processos de antecipação musical, coordenação coletiva e estabilidade performativa em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, surgem referências frequentes à importância dos ensaios seccionais e da diferenciação pedagógica enquanto estratégias facilitadoras do acompanhamento individualizado e da consolidação das dificuldades específicas dos diferentes músicos e naipes. As respostas evidenciam uma perspetiva pedagógica centrada na adaptação das práticas educativas às necessidades concretas dos jovens músicos.

Observa-se igualmente a valorização da audiação, da antecipação musical e da escuta coletiva enquanto competências fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura musical fluente, consciente e artisticamente significativa. Os participantes reconhecem a importância da interiorização auditiva e da preparação cognitiva da leitura musical enquanto elementos facilitadores da autonomia performativa e da compreensão da linguagem musical.

Paralelamente, os profissionais salientam a importância da criação de ambientes pedagógicos positivos, motivadores e emocionalmente seguros,

procurando promover a confiança, participação ativa e redução da ansiedade associada à leitura musical à primeira vista.

Verifica-se ainda a valorização da formação contínua dos maestros e professores, bem como da partilha de boas práticas pedagógicas entre profissionais, sugerindo a necessidade de reforço das competências metodológicas associadas ao ensino da leitura musical em contexto coletivo.

Os resultados obtidos evidenciam uma conceção pedagógica centrada na progressividade das aprendizagens, na prática deliberada e na organização estruturada do processo de ensino-aprendizagem da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil. Observa-se igualmente uma valorização significativa da articulação entre competências técnicas, cognitivas, auditivas e colaborativas enquanto dimensões fundamentais da proficiência artística.

Estes dados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, sistemática e progressiva no desenvolvimento da expertise musical, na perspetiva de Lehmann (1997). Paralelamente, as referências à audiação e interiorização auditiva encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), que salientam a importância da compreensão auditiva no desenvolvimento da literacia musical. A valorização da adaptação pedagógica, diferenciação das aprendizagens e mediação educativa aproxima-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita ao papel do suporte pedagógico gradual e da interação social na construção das competências musicais em contexto coletivo.

5.3. Análise dos questionários dirigidos aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano

Após a análise dos questionários dirigidos aos profissionais do ensino de música em contexto de banda juvenil, procedeu-se à análise das respostas obtidas através do inquérito aplicado aos jovens músicos (47) da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, procurando compreender as suas perceções, experiências e vivências relativamente ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil.

A análise das respostas dos jovens músicos procura complementar as perspetivas anteriormente apresentadas pelos profissionais participantes, permitindo aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem musical coletiva a partir da experiência direta dos alunos envolvidos no contexto investigado. Neste sentido, serão analisadas dimensões relacionadas com a autoeficácia na leitura musical, dificuldades sentidas, estratégias de

aprendizagem utilizadas, obstáculos identificados, impacto da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Procurando contextualizar o percurso musical dos jovens participantes envolvidos no estudo, analisou-se inicialmente o tempo de experiência dos alunos na prática do respetivo instrumento musical, procurando compreender o nível de contacto prévio com a aprendizagem instrumental e a prática musical coletiva em contexto de banda juvenil (Figura 25).

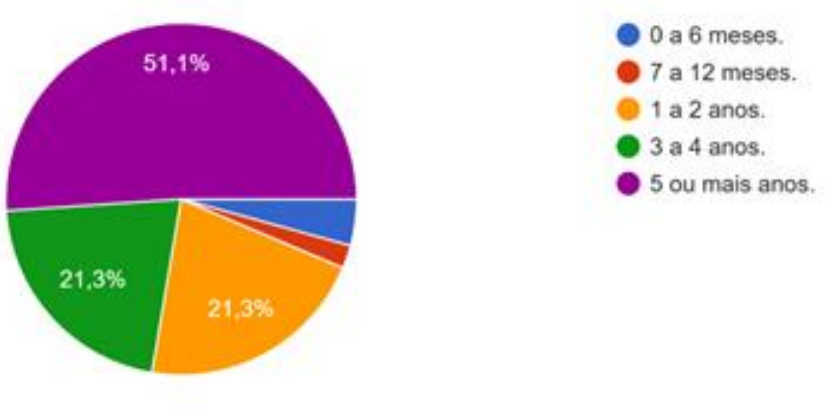


Figura 25 — Tempo de experiência dos jovens músicos participantes na prática do instrumento musical.

A análise dos resultados evidencia um predomínio claro de jovens músicos com cinco ou mais anos de experiência na prática do respetivo instrumento musical, correspondendo a 51,1% dos participantes. Este resultado sugere que uma parte significativa dos alunos envolvidos no estudo apresenta já um percurso relativamente consolidado de aprendizagem instrumental e participação em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, verifica-se que 21,3% dos participantes referem possuir entre um e dois anos de experiência instrumental, observando-se igual percentagem de jovens músicos com experiência compreendida entre três e quatro anos. Estes resultados evidenciam a coexistência de diferentes níveis de maturidade musical, experiência performativa e consolidação técnica no contexto investigado.

Observa-se ainda que 4,3% dos participantes apresentam entre 0 e 6 meses de experiência instrumental, verificando-se igualmente 2,1% de jovens músicos com experiência compreendida entre 7 e 12 meses. Estes resultados sugerem uma presença minoritária de alunos em fase inicial de aprendizagem instrumental.

Os dados obtidos evidenciam, assim, uma composição heterogénea da banda juvenil relativamente à experiência instrumental dos participantes, coexistindo alunos em diferentes fases do percurso de aprendizagem musical. Esta diversidade poderá influenciar os níveis de autonomia musical, fluência de leitura

visual musical à primeira vista, estabilidade performativa e adaptação às exigências da prática coletiva em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, a predominância de alunos com maior experiência instrumental poderá contribuir para níveis mais elevados de coordenação coletiva, estabilidade sonora, capacidade de antecipação musical e consolidação das competências associadas à proficiência artística em contexto performativo coletivo.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), ao salientarem a importância da prática continuada e deliberada no desenvolvimento da expertise musical corroborada por Lehmann (1997). A coexistência de diferentes níveis de experiência musical aproxima-se igualmente das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância da mediação pedagógica e da interação entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento musical em contextos coletivos de aprendizagem.

Procurando aprofundar a relação dos jovens participantes com a prática musical coletiva em contexto de banda juvenil, analisou-se igualmente a frequência de participação dos alunos nos ensaios das bandas de onde são provenientes, procurando compreender os níveis de regularidade da prática coletiva e o potencial impacto dessa participação no desenvolvimento da sua leitura visual musical à primeira vista e da sua proficiência artística (Figura 26).

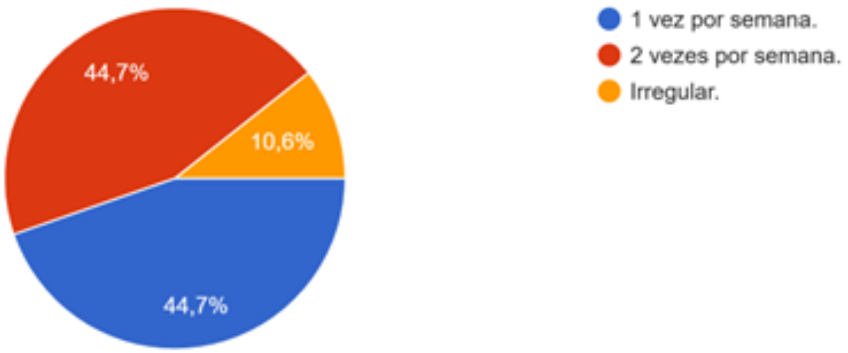


Figura 26 — Frequência de participação dos jovens músicos nos ensaios de banda juvenil ou banda filarmónica.

A análise dos resultados evidencia que 44,7% dos jovens músicos participantes referem participar em ensaios de banda juvenil duas vezes por semana, observando-se igual percentagem de respostas associadas à participação em ensaios uma vez por semana. Estes resultados demonstram que 89,4% dos participantes mantêm uma frequência semanal regular de participação nas atividades coletivas da banda.

Paralelamente, verifica-se que 10,6% dos participantes indicam possuir uma frequência irregular de participação nos ensaios. Este resultado poderá refletir constrangimentos associados à disponibilidade temporal, gestão escolar, motivação ou outras dificuldades relacionadas com a continuidade da participação nas atividades musicais coletivas.

Os dados obtidos evidenciam, assim, um elevado nível de contacto regular dos jovens músicos com o contexto de ensaio coletivo, condição que poderá favorecer o desenvolvimento da coordenação performativa, estabilidade rítmica, escuta coletiva e consolidação progressiva das competências associadas à leitura visual musical à primeira vista.

Paralelamente, a participação frequente em ensaios coletivos poderá contribuir significativamente para o fortalecimento da autonomia musical, adaptação às dinâmicas performativas da banda e desenvolvimento da proficiência artística em contexto coletivo.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada e sistemática no desenvolvimento da expertise musical corroborada por Lehmann (1997). Paralelamente, a relevância da prática coletiva regular aproxima-se igualmente das perspetivas de Sloboda (1985), ao salientar a importância da continuidade da experiência musical na consolidação das competências performativas e cognitivas associadas à aprendizagem musical.

Procurando compreender os hábitos de prática autónoma dos jovens músicos participantes, analisou-se igualmente o tempo dedicado ao estudo individual semanal do instrumento musical, procurando identificar os níveis de envolvimento dos alunos na consolidação técnica, leitura musical e preparação performativa fora do contexto dos ensaios coletivos (Figura 27).

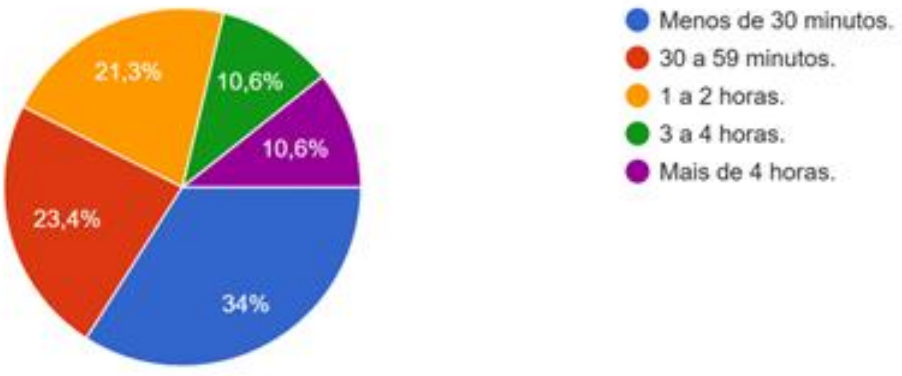


Figura 27 — Tempo dedicado pelos jovens músicos ao estudo individual semanal do instrumento musical.

A análise dos resultados evidencia que 34% dos jovens músicos participantes referem dedicar menos de 30 minutos semanais ao estudo individual do instrumento musical, correspondendo esta à categoria mais representativa da amostra. Este resultado sugere que uma parte significativa dos participantes mantém hábitos de estudo individual relativamente reduzidos fora do contexto de ensaio coletivo.

Paralelamente, verifica-se que 23,4% dos participantes indicam dedicar entre 30 e 59 minutos semanais ao estudo individual, enquanto 21,3% referem estudar entre uma e duas horas por semana. Estes resultados demonstram a existência de diferentes níveis de envolvimento autónomo dos jovens músicos relativamente à prática instrumental individual.

Observa-se ainda que 10,6% dos participantes afirmam dedicar entre três e quatro horas semanais ao estudo individual do instrumento, verificando-se igual percentagem de jovens músicos que referem estudar mais de quatro horas por semana. Estes resultados evidenciam a existência de um grupo mais reduzido de participantes com níveis mais elevados de dedicação autónoma à prática instrumental.

Os dados obtidos demonstram, assim, que 57,4% dos participantes dedicam menos de uma hora semanal ao estudo individual do instrumento musical, enquanto apenas 42,5% referem estudar uma hora ou mais por semana. Estes resultados poderão influenciar os níveis de autonomia musical, fluência técnica, estabilidade performativa e consolidação das competências associadas à leitura visual musical à primeira vista.

Paralelamente, a reduzida carga horária de estudo individual observada numa parte significativa da amostra poderá contribuir para maiores dificuldades relacionadas com precisão rítmica, antecipação musical, rapidez de processamento da leitura e consolidação técnica instrumental em contexto coletivo.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada e sistemática no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as diferenças observadas nos níveis de estudo individual aproximam-se igualmente das perspetivas de Sloboda (1985), ao salientarem a relação entre regularidade da prática musical, automatização técnica e desenvolvimento progressivo das competências cognitivas e performativas associadas à aprendizagem instrumental.

Procurando compreender a perceção dos jovens músicos relativamente às suas competências de leitura visual musical à primeira vista, analisou-se o nível de autoeficácia manifestado pelos participantes perante situações de leitura musical imediata, procurando identificar os níveis de confiança, segurança e

adaptação dos alunos face às exigências da leitura musical em contexto performativo coletivo (Figura 28).

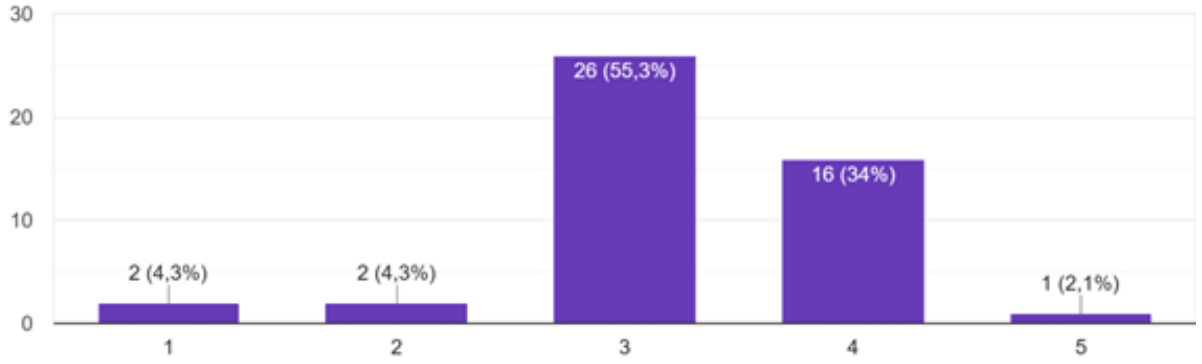


Figura 28 — A autoeficácia dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em leitura visual musical à primeira vista.

A análise dos resultados evidencia que 55,3% dos jovens músicos participantes classificam a sua perceção de competência na leitura visual musical à primeira vista no nível 3 da escala apresentada, correspondendo esta à categoria mais representativa da amostra. Este resultado sugere uma perceção intermédia de confiança e segurança relativamente à capacidade de realizar leitura musical imediata em contexto performativo.

Paralelamente, verifica-se que 34% dos participantes posicionam a sua autoeficácia no nível 4, evidenciando perceções mais positivas relativamente às suas competências de leitura musical à primeira vista. Estes resultados sugerem que uma parte significativa dos jovens músicos manifesta níveis relativamente elevados de confiança na capacidade de interpretar repertório desconhecido em contexto coletivo.

Observa-se ainda que 4,3% dos participantes classificam a sua perceção de competência no nível 1 da escala, verificando-se igual percentagem de respostas no nível 2. Estes resultados evidenciam a existência de um grupo reduzido de alunos que manifesta menores níveis de segurança e confiança relativamente à leitura musical imediata.

Paralelamente, apenas 2,1% dos participantes selecionam o nível 5 da escala, sugerindo que uma percentagem muito reduzida dos jovens músicos perceciona possuir níveis máximos de domínio e segurança na leitura visual musical à primeira vista.

Os dados obtidos demonstram, assim, que 89,3% dos participantes concentram as suas respostas entre os níveis 3 e 4 da escala, evidenciando perceções moderadamente positivas relativamente às suas competências de leitura musical à primeira vista. Estes resultados poderão refletir a influência da

experiência musical acumulada, da participação regular em ensaios coletivos e da exposição continuada à prática instrumental na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, a reduzida percentagem de respostas associadas aos níveis extremos da escala sugere uma perceção relativamente equilibrada das próprias competências musicais por parte dos jovens músicos participantes, evidenciando níveis moderados de autoconfiança e consciência das exigências associadas à leitura musical imediata.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Bandura (1997), ao salientar a importância da autoeficácia percecionada na motivação, persistência e desempenho em contextos de aprendizagem. Paralelamente, as perceções de confiança associadas à leitura musical aproximam-se igualmente das perspetivas de Sloboda (1985), ao destacar a relação entre experiência musical acumulada, automatização cognitiva e desenvolvimento progressivo das competências de leitura musical.

Procurando identificar as principais dificuldades sentidas pelos jovens músicos relativamente à leitura visual musical à primeira vista, analisaram-se as respostas associadas aos diferentes elementos técnico-musicais que os participantes consideram mais desafiantes durante a leitura e execução imediata de repertório musical em contexto de banda juvenil (Figura 29).

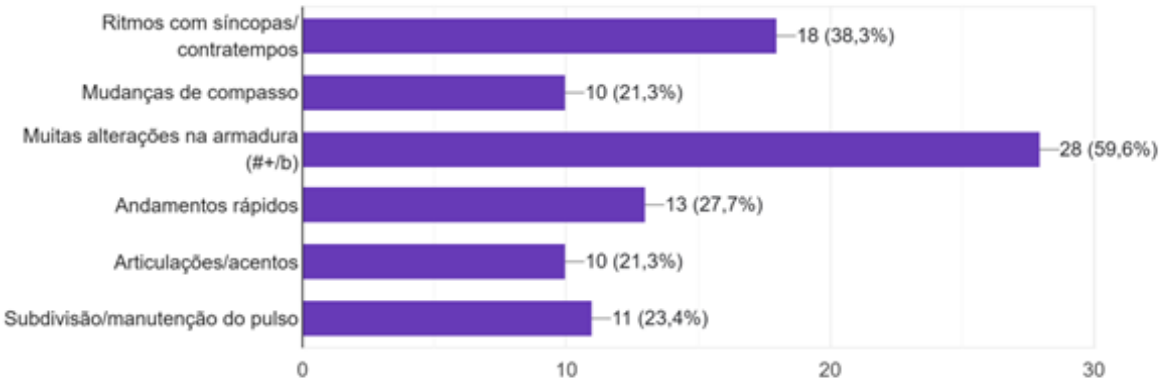


Figura 29 — Dificuldades diagnosticadas pelos jovens músicos na leitura visual musical à primeira vista.

A análise dos resultados evidencia que a principal dificuldade identificada pelos jovens músicos corresponde à presença de muitas alterações na armação de clave, assinalada por 59,6% dos participantes. Este resultado sugere que as alterações tonais e a necessidade de adaptação rápida às modificações da tonalidade representam um dos principais desafios cognitivos e performativos associados à leitura musical imediata.

Paralelamente, verifica-se que 38,3% dos participantes identificam dificuldades relacionadas com ritmos contendo síncopas e contratempos. Este resultado evidencia a relevância das competências rítmicas no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista, particularmente no que respeita à estabilidade temporal, coordenação motora e capacidade de antecipação rítmica.

Observa-se igualmente que 27,7% dos jovens músicos referem dificuldades associadas a andamentos rápidos, sugerindo limitações relacionadas com rapidez de processamento visual, coordenação técnica instrumental e fluência performativa em situações de execução musical imediata.

Paralelamente, 23,4% dos participantes identificam dificuldades relacionadas com a subdivisão e manutenção do pulso, enquanto 21,3% referem dificuldades associadas a mudanças de compasso. Observa-se igual percentagem de respostas relativas a dificuldades relacionadas com articulações e acentos musicais.

Os resultados obtidos demonstram, assim, que as principais dificuldades diagnosticadas pelos jovens músicos se concentram sobretudo em competências relacionadas com organização rítmica, processamento tonal e adaptação cognitiva à complexidade da escrita musical.

Paralelamente, os dados sugerem que as dificuldades associadas à leitura visual musical à primeira vista não se limitam exclusivamente à identificação das notas musicais, envolvendo igualmente processos relacionados com estabilidade temporal, coordenação motora, antecipação musical e compreensão global da estrutura musical.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Sloboda (1985), ao salientar que a leitura musical envolve processos cognitivos complexos relacionados com reconhecimento de padrões, antecipação e processamento simultâneo da inFormação Musical. Paralelamente, as dificuldades observadas ao nível da pulsação, subdivisão e coordenação rítmica aproximam-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à importância da audiação e da interiorização rítmica no desenvolvimento da literacia musical e da fluência de leitura musical à primeira vista.

Procurando compreender as estratégias utilizadas pelos jovens músicos durante a realização da leitura visual musical à primeira vista, analisaram-se as práticas e procedimentos adotados pelos participantes para facilitar a compreensão, antecipação e execução do discurso musical em contexto de leitura imediata (Figura 30).

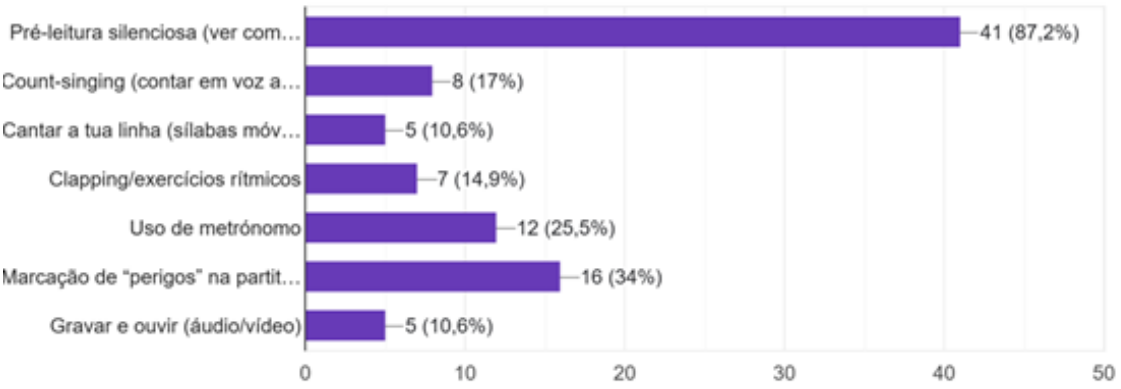


Figura 30 — Estratégias utilizadas pelos jovens músicos para realizar a leitura visual musical à primeira vista.

A análise dos resultados evidencia um predomínio muito significativo da pré-leitura silenciosa da partitura, assinalada por 87,2% dos participantes. Este resultado sugere que a maioria dos jovens músicos procura observar previamente elementos estruturais da partitura, nomeadamente tonalidade, ritmo, articulações, padrões melódicos e possíveis dificuldades técnicas antes da execução instrumental.

Paralelamente, verifica-se que 34% dos participantes referem utilizar estratégias associadas à marcação de "perigos" na partitura, evidenciando uma preocupação com a identificação antecipada de passagens consideradas mais difíceis ou suscetíveis de erro durante a leitura musical.

Observa-se igualmente que 25,5% dos jovens músicos indicam recorrer ao uso de metrónomo como estratégia de apoio à leitura visual musical à primeira vista, sugerindo uma preocupação com a estabilização da pulsação, controlo temporal e precisão rítmica durante a execução musical.

Paralelamente, 17% dos participantes referem utilizar estratégias de *count-singing* (contagem em voz alta), enquanto 14,9% indicam recorrer a *clapping* e exercícios rítmicos preparatórios. Estes resultados evidenciam a utilização de estratégias relacionadas com a interiorização rítmica e organização temporal da leitura musical.

Observa-se ainda que 10,6% dos participantes referem cantar a sua linha musical antes da execução instrumental, verificando-se igual percentagem de respostas associadas à gravação e audição de áudio/vídeo como estratégia de apoio à aprendizagem musical.

Os dados obtidos demonstram, assim, que os jovens músicos participantes valorizam sobretudo estratégias relacionadas com antecipação visual, organização cognitiva da partitura e identificação prévia de dificuldades musicais,

observando-se igualmente a utilização de procedimentos associados à estabilização rítmica e preparação auditiva da execução instrumental.

Paralelamente, os resultados sugerem que os participantes procuram desenvolver mecanismos de compensação cognitiva e performativa que facilitem a adaptação às exigências da leitura musical imediata em contexto coletivo.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Sloboda (1985), ao salientar a importância dos processos de antecipação, reconhecimento de padrões e organização cognitiva da leitura musical. Paralelamente, as estratégias associadas à interiorização rítmica e preparação auditiva aproximam-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à relevância da audiação e da preparação cognitiva no desenvolvimento da fluência de leitura musical à primeira vista.

Procurando compreender quais os fatores pedagógicos e organizacionais que os jovens músicos consideram mais relevantes para a melhoria da performance musical em contexto coletivo, analisaram-se as respostas relativas às estratégias, práticas de ensaio e recursos que os participantes identificam como facilitadores do desempenho artístico na sua atuação com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano (Figura 31).

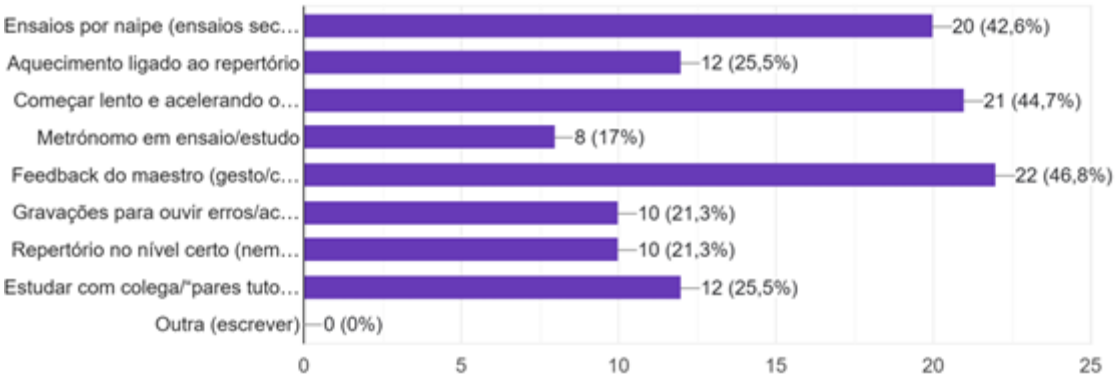


Figura 31 — Estratégias, recursos e práticas de ensaio, facilitadores do desempenho artístico dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

A análise dos resultados evidencia que o fator mais valorizado pelos jovens músicos corresponde ao feedback do maestro, assinalado por 46,8% dos participantes. Este resultado sugere que os jovens músicos atribuem elevada importância às orientações técnicas, correções imediatas e acompanhamento pedagógico do maestro no desenvolvimento da qualidade performativa no contexto da sua prática musical na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, verifica-se que 44,7% dos participantes identificam como estratégia relevante começar o estudo ou ensaio de forma lenta e acelerar progressivamente o andamento. Este resultado evidencia a valorização de

práticas pedagógicas relacionadas com progressividade, estabilização técnica e consolidação gradual da execução musical.

Observa-se igualmente que 42,6% dos jovens músicos referem os ensaios por naipe como elemento facilitador da melhoria performativa na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Este resultado sugere que o trabalho seccional é percecionado como importante para a consolidação técnica, coordenação específica dos diferentes grupos instrumentais e resolução de dificuldades individuais.

Paralelamente, 25,5% dos participantes referem a importância do aquecimento ligado ao repertório, verificando-se igual percentagem de respostas associadas ao estudo com colegas ou pares tutores. Estes resultados evidenciam a relevância atribuída à preparação técnica contextualizada e à aprendizagem colaborativa em contexto musical na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Observa-se ainda que 21,3% dos jovens músicos identificam as gravações para ouvir erros e acertos como estratégia facilitadora da melhoria musical, verificando-se igual percentagem de respostas associadas à importância de repertório adequado ao nível técnico dos alunos.

Paralelamente, 17% dos participantes referem o uso do metrónomo em ensaio ou estudo como estratégia de apoio à melhoria performativa da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Verifica-se igualmente que nenhuma resposta foi registada na categoria “outra”.

Os dados obtidos demonstram, assim, que os jovens músicos valorizam particularmente estratégias relacionadas com orientação pedagógica direta, progressividade do estudo musical, trabalho coletivo estruturado e acompanhamento técnico contínuo na proficuidade artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, os resultados evidenciam a importância atribuída pelos participantes à aprendizagem colaborativa, estabilização rítmica, autorregulação do estudo e adaptação gradual às exigências performativas do repertório musical.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância da mediação pedagógica, interação social e aprendizagem colaborativa no desenvolvimento das competências musicais. Paralelamente, as referências à prática progressiva e feedback corretivo aproximam-se igualmente das perspetivas de Ericsson et al. (1993), ao salientarem a importância da prática deliberada, monitorização contínua e repetição estruturada no desenvolvimento da expertise musical.

Com o objetivo de compreender as principais dificuldades sentidas pelos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano relativamente à leitura visual musical à primeira vista e ao desempenho artístico em contexto de banda, procurou-se identificar os obstáculos mais frequentemente percecionados pelos participantes durante os processos de estudo individual, preparação do repertório e execução musical coletiva. (Figura 32)

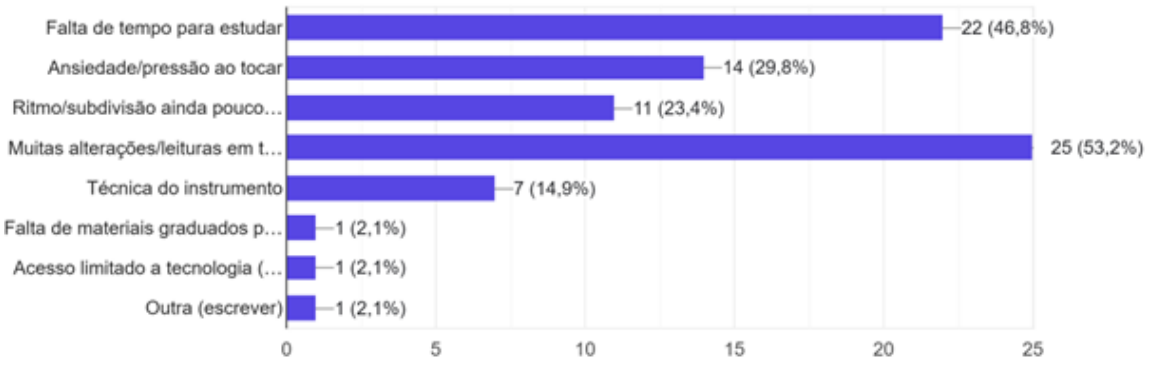


Figura 32 — Principais obstáculos identificados pelos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano relativamente à leitura visual musical à primeira vista e ao desempenho artístico em contexto de banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia que o obstáculo mais referido pelos jovens músicos corresponde às dificuldades relacionadas com: muitas alterações/leitura em tonalidades complexas; identificado por 25 participantes, correspondendo a 53,2% das respostas obtidas. Este resultado sugere que as alterações tonais, armações de clave complexas e a adaptação auditiva a diferentes contextos tonais constituem uma das principais dificuldades associadas à leitura visual musical à primeira vista no contexto da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, verifica-se que 22 participantes (46,8%) identificam: a falta de tempo para estudar; como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da preparação artística. Este resultado poderá relacionar-se com a necessidade de conciliar o estudo musical com as exigências escolares e pessoais dos jovens músicos, condicionando a continuidade da prática individual e a consolidação das competências de leitura musical.

Observa-se igualmente que 14 participantes (29,8%) referem: ansiedade/pressão ao tocar; como fator dificultador do desempenho musical. Este dado evidencia a existência de componentes emocionais e performativas associadas à execução musical coletiva, particularmente em situações de leitura imediata de repertório desconhecido ou em contextos de exposição performativa.

Relativamente às dificuldades relacionadas com: ritmo/subdivisão; verifica-se que 11 participantes (23,4%) identificam este aspeto como obstáculo relevante à leitura visual musical à primeira vista. Este resultado confirma a importância das competências rítmicas no desenvolvimento da fluência de leitura musical, particularmente no que respeita à subdivisão, manutenção do pulso e coordenação temporal da execução coletiva.

A técnica do instrumento foi identificada por 7 participantes, correspondendo a 14,9% das respostas obtidas. Este resultado sugere que algumas dificuldades associadas à leitura musical poderão igualmente relacionar-se com limitações técnico-instrumentais que condicionam a capacidade de resposta imediata durante a execução musical.

Verifica-se ainda que 1 participante (2,1%) referiu: a falta de materiais graduados; 1 participante (2,1%) identificou o acesso limitado à tecnologia e 1 participante (2,1%) selecionou a opção outra. Embora estas percentagens sejam reduzidas, os dados sugerem a existência de constrangimentos adicionais relacionados com recursos pedagógicos e condições de acesso ao estudo musical.

Globalmente, os resultados evidenciam que os principais obstáculos identificados pelos jovens músicos se relacionam sobretudo com dificuldades de leitura tonal, gestão do tempo de estudo, ansiedade performativa e competências rítmicas, confirmando a natureza multidimensional da leitura visual musical à primeira vista e da preparação artística em contexto de banda juvenil.

Procurando compreender a perceção dos jovens músicos relativamente à influência da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da banda juvenil, analisaram-se as respostas associadas ao impacto desta competência em diferentes dimensões performativas, nomeadamente afinação, precisão rítmica, equilíbrio sonoro, dinâmica, fraseado e estilo interpretativo (Figura 33).

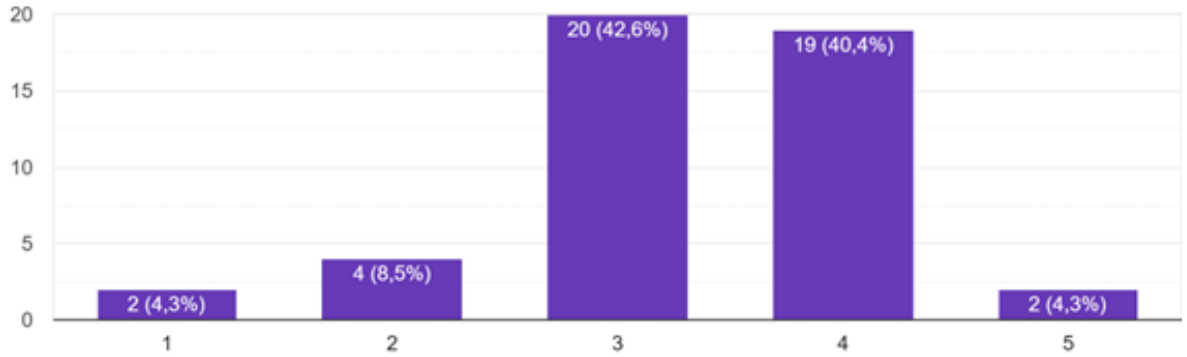


Figura 33 — Impacto percecionado pelos jovens músicos da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da banda juvenil.

A análise dos resultados evidencia que 42,6% dos jovens músicos participantes classificam o impacto da leitura visual musical à primeira vista no nível 3 da escala apresentada, correspondendo esta à categoria mais representativa da amostra. Este resultado sugere uma perceção moderadamente

positiva relativamente à influência desta competência na qualidade performativa da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, verifica-se que 40,4% dos participantes posicionam a sua perceção no nível 4 da escala, evidenciando uma valorização elevada da leitura visual musical à primeira vista enquanto fator associado à melhoria da qualidade artística coletiva.

Observa-se ainda que 8,5% dos participantes classificam o impacto desta competência no nível 2, enquanto 4,3% selecionam o nível 1 da escala. Estes resultados evidenciam a existência de um grupo reduzido de alunos que atribui menor relevância à leitura visual musical à primeira vista na qualidade performativa da FINA[44].

Paralelamente, apenas 4,3% dos jovens músicos classificam o impacto da leitura visual musical à primeira vista no nível máximo da escala (nível 5), sugerindo que uma percentagem reduzida dos participantes perceciona esta competência como elemento absolutamente determinante da qualidade artística coletiva.

Os dados obtidos demonstram, assim, que 83% dos participantes concentram as suas respostas nos níveis 3 e 4 da escala, evidenciando uma perceção positiva relativamente à influência da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da banda juvenil.

Paralelamente, os resultados sugerem que os jovens músicos reconhecem a relação entre competências de leitura musical e diferentes dimensões performativas, nomeadamente precisão rítmica, estabilidade coletiva, coordenação entre naipes, equilíbrio sonoro e organização interpretativa da execução musical em contexto coletivo da sua prática na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Sloboda (1985), ao salientar a relação entre fluência de leitura musical, automatização cognitiva e qualidade performativa. Paralelamente, a valorização da coordenação coletiva, precisão rítmica e estabilidade interpretativa aproxima-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à importância da audiação, organização rítmica e compreensão musical no desenvolvimento da proficiência artística em banda juvenil.

Procurando aprofundar qualitativamente as experiências de aprendizagem musical dos jovens participantes, solicitou-se a descrição de exemplos concretos de ensaios ou rotinas de estudo com duração aproximada de 10 a 15 minutos que, de acordo com a experiência dos jovens músicos, contribuíram para a melhoria da leitura visual musical à primeira vista e da performance em contexto de banda juvenil.

[44] Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

A análise das respostas abertas permitiu identificar diferentes estratégias pedagógicas, procedimentos de estudo e práticas musicais percecionadas pelos participantes como facilitadoras do desenvolvimento da leitura musical, coordenação performativa e estabilidade artística em contexto coletivo.

Tabela 42 — Análise categorial das respostas abertas relativas a práticas de ensaio e estudo associadas à melhoria da leitura visual musical à primeira vista e da performance em banda juvenil.

Categorias	Unidades de registo	Transcrição	Número de registos.
Estudo lento e progressivo.	Começar lento; acelerar gradualmente; repetição.	"Tocar lentamente e depois acelerar aos poucos."	12
Trabalho rítmico e subdivisão.	Pulsação; contar; subdivisão; clapping	"Batia palmas e contava em voz alta."	10
Pré-leitura e antecipação musical.	Observar a partitura; identificar perigos	"Via primeiro a tonalidade e os ritmos."	9
Uso de metrónomo.	Controlo temporal; estabilidade	"Com metrónomo tudo ficou mais fácil."	8
Solfejo e cantar antes de tocar.	Cantar frases; leitura vocalizada	"Cantava antes de tocar."	7
Feedback e apoio pedagógico.	Correção do maestro; orientação.	"O maestro corrigia-me quando errava."	6
Escuta e audição musical.	Prática regular; ambiente positivo; continuidade.	"Ouvir a partitura ajudou-me muito."	5
Ensaios coletivos e prática regular.	Ensaios; tocar em banda; repetição.	"As quintas-feiras estudamos juntos."	6

A análise categorial das respostas abertas (Tabela 42) evidencia um predomínio de referências associadas ao estudo lento e progressivo, enquanto estratégia fundamental para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e melhoria da performance em contexto de banda juvenil. Os jovens músicos participantes salientam particularmente a importância de iniciar o estudo em andamentos reduzidos, aumentando progressivamente a velocidade de execução à medida que consolidam a segurança técnica, rítmica e performativa. As respostas sugerem que a progressividade do estudo contribui significativamente para a estabilização da leitura musical, redução do erro e aumento da confiança performativa.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa do trabalho rítmico, subdivisão e contagem em voz alta enquanto estratégias facilitadoras da compreensão temporal da música e da coordenação coletiva. Os participantes referem frequentemente práticas relacionadas com *clapping*, contagem rítmica e estabilização da pulsação interna, evidenciando a importância atribuída à organização temporal no desenvolvimento da leitura musical fluente.

Verifica-se igualmente uma forte valorização da pré-leitura silenciosa e da antecipação musical enquanto procedimentos preparatórios da leitura visual

musical à primeira vista. As respostas demonstram que os jovens músicos procuram observar previamente elementos como tonalidade, ritmos, alterações, articulações e passagens consideradas difíceis antes da execução instrumental, procurando antecipar cognitivamente possíveis dificuldades performativas.

Paralelamente, surgem referências frequentes ao uso do metrónomo enquanto recurso facilitador da estabilidade rítmica e controlo temporal da execução musical. Os participantes reconhecem que a utilização deste recurso contribui para maior precisão rítmica, regularidade da pulsação e segurança performativa durante a leitura musical.

Observa-se igualmente a valorização do solfejo, da leitura vocalizada e do canto antes da execução instrumental enquanto estratégias de preparação auditiva e compreensão musical. As respostas sugerem que os jovens músicos reconhecem a importância da interiorização melódica e rítmica antes da execução instrumental propriamente dita.

Paralelamente, os participantes salientam a relevância do feedback do maestro e do apoio pedagógico durante os ensaios e momentos de estudo, na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, evidenciando a importância atribuída à correção imediata, orientação técnica e acompanhamento individualizado na melhoria das competências musicais.

Verifica-se ainda a valorização da escuta musical, audição de gravações e utilização de plataformas digitais enquanto estratégias complementares de aprendizagem musical. Os jovens músicos referem que ouvir gravações, *play-alongs* e exemplos performativos facilita a compreensão interpretativa, estabilidade sonora e adaptação ao contexto coletivo e performativo da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Paralelamente, surgem referências à importância dos ensaios coletivos, prática regular e participação continuada em contexto de banda juvenil enquanto elementos fundamentais para o fortalecimento da leitura musical e integração performativa na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Os resultados obtidos evidenciam uma conceção de aprendizagem musical centrada na repetição progressiva, prática deliberada, preparação cognitiva e estabilização rítmica enquanto fatores fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto coletivo da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Estes dados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e progressiva no desenvolvimento da expertise musical. Paralelamente, as referências à antecipação musical, organização cognitiva e reconhecimento de padrões aproximam-se das perspetivas de Sloboda (1985), ao salientar os processos cognitivos associados à leitura musical fluente. A valorização da audiação, leitura vocalizada e preparação auditiva encontra

igualmente correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à importância da interiorização auditiva no desenvolvimento da literacia musical.

5.4. Análise dos resultados obtidos com a realização do *focus group*

A análise das categorias emergentes do *focus group* (Tabela 43) permitiu identificar diferentes dimensões associadas ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Os discursos produzidos pelos participantes (Anexo B.4.1) evidenciam perceções relacionadas com a importância da leitura visual musical à primeira vista na qualidade performativa coletiva, metodologias pedagógicas utilizadas, estratégias de aprendizagem, práticas de ensaio, obstáculos sentidos e evidências de evolução artística observadas no contexto das bandas juvenis.

Tabela 43 — Categorias emergentes da análise categorial do *focus group.*

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Exemplos de discurso	Interpretação
Importância da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística.	Precisão rítmica; coordenação; estabilidade performativa; qualidade sonora.	Fluência; segurança; resposta coletiva; leitura imediata.	"A banda torna-se mais segura quando consegue ler rapidamente."	Os participantes associam diretamente a LVMPV ao fortalecimento da estabilidade performativa e da coordenação coletiva da banda juvenil.
Metodologias de pedagogia musical ativa.	*Gordon*; *Kodály*; *Dalcroze*; Orff; e *count – singing.*	Audiação; movimento; solfejo; interiorização rítmica.	"O *count-singing* ajuda muito na precisão rítmica."	As metodologias ativas são percecionadas como facilitadoras da compreensão auditiva e da organização cognitiva da leitura musical.
Estratégias de aprendizagem de leitura visual musical à primeira vista.	Pré-leitura; *chunking*; metrónomo; marcação de perigos; repetição progressiva.	Antecipação; subdivisão; organização visual; preparação mental.	"Primeiro observamos os ritmos e as alterações antes de tocar."	Os participantes valorizam estratégias relacionadas com antecipação musical e estabilização rítmica.
Práticas de ensaio orientadas à proficiência.	Ensaios seccionais; tocar-parar-corrigir; aquecimento integrado; pirâmide sonora.	Feedback; repetição; equilíbrio; sincronização.	"Os ensaios por naipes ajudam muito a consolidar dificuldades."	As práticas de ensaio são associadas ao fortalecimento da qualidade sonora e coordenação performativa.

Papel pedagógico do maestro.	Feedback corretivo; motivação; liderança pedagógica.	Orientação; explicação; reforço positivo.	"O maestro tem um papel essencial na correção dos erros."	O maestro surge como mediador fundamental do processo de aprendizagem coletiva.
Obstáculos à implementação da leitura visual musical à primeira vista.	Falta de tempo; heterogeneidade; rotatividade; escassez de recursos.	Horários; níveis diferentes; ausência de materiais.	"O pouco tempo de ensaio dificulta muito o trabalho de leitura."	Os participantes identificam constrangimentos estruturais e organizacionais relevantes.
Recursos pedagógicos necessários.	Materiais graduados; formação docente; tecnologia; repertório adequado.	Exercícios progressivos; aplicações; gravações.	"Faltam materiais graduados adaptados às bandas juvenis."	É valorizada a necessidade de recursos pedagógicos estruturados e acessíveis.
Evidências de evolução artística.	Maior autonomia; melhor leitura; estabilidade coletiva; confiança performativa.	Precisão; segurança; escuta coletiva.	"Hoje os alunos conseguem adaptar-se muito mais rápido."	Os participantes reconhecem melhorias associadas à implementação sistemática de estratégias de leitura visual musical à primeira vista.
Aprendizagem colaborativa e contexto coletivo.	Cooperação; escuta entre naipes; apoio entre pares.	Interação; integração; prática coletiva.	"Os alunos aprendem muito uns com os outros."	A prática coletiva é percecionada como facilitadora do desenvolvimento musical e social dos jovens músicos.
Motivação e envolvimento dos alunos.	Participação ativa; confiança; redução da ansiedade.	Pertença; motivação; segurança musical.	"Quando conseguem ler melhor, sentem-se mais motivados."	A melhoria da leitura visual musical à primeira vista é associada ao aumento da motivação e confiança performativa.

A análise do *focus group* evidencia um predomínio de discursos associados à importância da leitura visual musical à primeira vista enquanto competência estruturante do desenvolvimento artístico em contexto de banda juvenil. Os participantes referem de forma recorrente que a consolidação tal competência contribui diretamente para a melhoria da precisão rítmica, estabilidade performativa, coordenação coletiva e qualidade sonora global da banda. Paralelamente, observa-se uma valorização significativa das metodologias de pedagogia musical ativa, particularmente das abordagens associadas a *Gordon*, *Kodály* e *Dalcroze*, surgindo referências frequentes à audiação, *count-singing*, solfejo relativo, interiorização rítmica e movimento corporal enquanto estratégias facilitadoras da aprendizagem musical. Os discursos produzidos evidenciam uma

preocupação com a preparação cognitiva e auditiva dos jovens músicos antes da execução instrumental propriamente dita. Verifica-se igualmente uma forte valorização das estratégias de aprendizagem relacionadas com pré-leitura silenciosa, segmentação (*chunking*), marcação de dificuldades na partitura, utilização do metrónomo e repetição progressiva. Os participantes salientam que estas estratégias favorecem a antecipação musical, organização cognitiva da leitura e redução da ansiedade associada à execução de repertório desconhecido.

Paralelamente, surgem referências frequentes à importância dos ensaios seccionais, do trabalho diferenciado por naipes e da repetição estruturada enquanto práticas fundamentais para a consolidação da coordenação coletiva e melhoria da qualidade artística da banda juvenil. Os participantes reconhecem que a heterogeneidade técnica dos alunos exige abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades específicas dos diferentes grupos instrumentais.

Observa-se igualmente uma valorização significativa do papel do maestro enquanto mediador pedagógico do processo de aprendizagem musical coletiva. Os discursos produzidos salientam a importância do feedback corretivo imediato, da explicação das dificuldades musicais e da criação de ambientes pedagógicos motivadores e seguros para os jovens músicos.

Paralelamente, os participantes identificam diversos obstáculos à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista, nomeadamente:

- limitação do tempo de ensaio;
- rotatividade dos alunos;
- heterogeneidade dos níveis musicais;
- escassez de materiais graduados;
- dificuldades de acesso a formação especializada;
- limitações estruturais e financeiras das bandas filarmónicas.

Verifica-se ainda uma perceção positiva relativamente aos impactos observados após a implementação sistemática de estratégias de leitura visual musical à primeira vista, surgindo referências frequentes à melhoria da autonomia musical, precisão rítmica, estabilidade performativa, escuta coletiva, equilíbrio sonoro e capacidade de adaptação a novos repertórios.

Os discursos produzidos no *focus group* evidenciam, assim, uma conceção pedagógica centrada na prática deliberada, progressividade das aprendizagens, preparação auditiva e repetição estruturada enquanto fatores fundamentais para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil.

Paralelamente, observa-se uma valorização significativa da aprendizagem colaborativa, da mediação pedagógica do maestro e da continuidade da prática coletiva enquanto elementos potenciadores do desenvolvimento musical dos jovens participantes.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à importância da prática deliberada e progressiva no desenvolvimento da expertise musical. As referências à audiação, preparação cognitiva e interiorização rítmica aproximam-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), enquanto a valorização da interação coletiva e da mediação pedagógica encontra correspondência nas perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978).

Os resultados obtidos através do *focus group* evidenciam, assim, a importância atribuída pelos participantes à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista enquanto elemento potenciador da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Paralelamente, os discursos produzidos reforçam a relevância das metodologias de pedagogia musical ativa, da prática deliberada, da preparação auditiva e da mediação pedagógica do maestro enquanto fatores fundamentais para o desenvolvimento musical coletivo.

A análise das categorias emergentes do *focus group* permitiu identificar diferentes dimensões associadas ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil. Os discursos produzidos pelos participantes evidenciam perceções relacionadas com a importância da leitura visual musical à primeira vista na qualidade performativa coletiva, metodologias pedagógicas utilizadas, estratégias de aprendizagem, práticas de ensaio, obstáculos sentidos e evidências de evolução artística observadas no contexto das bandas juvenis.

5.5. Triangulação dos resultados

Após a análise dos questionários dirigidos aos profissionais do ensino de música, dos questionários aplicados aos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, das grelhas de observação dos ensaios e da análise qualitativa do *focus group*, procedeu-se à triangulação dos resultados obtidos, procurando identificar convergências, complementaridades e relações interpretativas entre os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação.

A triangulação metodológica permitiu aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas, estratégias de aprendizagem, dificuldades sentidas e impactos associados ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto de banda juvenil, possibilitando a articulação

entre dados quantitativos e qualitativos provenientes de diferentes participantes e contextos de análise.

Neste sentido, a triangulação dos resultados foi organizada em torno de diferentes eixos temáticos emergentes da investigação, nomeadamente:

- importância da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística;
- metodologias pedagógicas e estratégias de aprendizagem;
- obstáculos à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista;
- impacto da prática pedagógica na evolução artística dos jovens músicos na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

5.5.1. Importância da leitura visual musical à primeira vista na proficiência artística

A triangulação dos resultados (Anexo D) evidencia uma forte convergência entre os profissionais participantes, os jovens músicos, os discursos produzidos no *focus group* e os dados recolhidos através das grelhas de observação dos ensaios relativamente à importância da leitura visual musical à primeira vista enquanto competência estruturante do desenvolvimento artístico em contexto de banda juvenil.

Nos questionários dirigidos aos profissionais, observou-se uma valorização significativa da leitura visual musical à primeira vista enquanto elemento facilitador da precisão rítmica, coordenação coletiva, fluência performativa e qualidade sonora global da banda. Paralelamente, os jovens músicos evidenciaram perceções globalmente positivas relativamente ao impacto da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da sua banda juvenil de origem, bem como de acordo com a sua participação na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, reconhecendo a sua influência na estabilidade performativa, organização coletiva e adaptação ao repertório musical.

As grelhas de observação dos ensaios permitiram igualmente identificar melhoria progressiva da coordenação musical, maior estabilidade rítmica e redução gradual das hesitações performativas após repetição sistemática de exercícios de leitura musical e introdução de novo repertório.

Os discursos produzidos no *focus group* reforçaram igualmente esta perspetiva, surgindo referências frequentes à relação entre a consolidação da leitura visual musical à primeira vista e a melhoria da segurança performativa, resposta coletiva e autonomia musical dos jovens participantes.

Os resultados obtidos sugerem, assim, que a leitura visual musical à primeira vista é percecionada pelos diferentes participantes como uma competência transversal que ultrapassa a simples decifração simbólica da partitura, assumindo um papel relevante na coordenação coletiva, escuta musical e qualidade artística da performance em contexto de banda juvenil.

Estes resultados encontram correspondência nas perspetivas defendidas por Sloboda (1985), ao salientar a relação entre fluência de leitura musical, automatização cognitiva e qualidade performativa. Paralelamente, a valorização da coordenação coletiva e da estabilidade interpretativa aproxima-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à importância da audiação no desenvolvimento da compreensão musical e da proficiência artística.

5.5.2. Metodologias pedagógicas e estratégias de aprendizagem

A triangulação dos resultados evidencia igualmente forte convergência relativamente às metodologias pedagógicas e estratégias de aprendizagem consideradas mais eficazes no desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Os profissionais participantes salientaram particularmente a relevância das metodologias de pedagogia musical ativa, nomeadamente as abordagens associadas a Gordon, Kodály e Dalcroze, bem como estratégias relacionadas com *count-singing*, subdivisão rítmica, audiação, pré-leitura silenciosa e repetição progressiva.

Paralelamente, os jovens músicos identificaram como estratégias mais utilizadas a observação prévia da partitura, utilização do metrónomo, marcação de dificuldades, *clapping*, contagem em voz alta e estudo lento-progressivo, verificando-se forte correspondência entre as práticas pedagógicas descritas pelos profissionais e as estratégias efetivamente utilizadas pelos alunos.

As grelhas de observação dos ensaios evidenciaram igualmente a utilização recorrente de estratégias relacionadas com subdivisão rítmica, repetição estruturada de passagens difíceis, trabalho por naipes, estabilização da pulsação e preparação coletiva da leitura musical, confirmando empiricamente as práticas referidas pelos participantes.

Os discursos produzidos no *focus group* reforçaram igualmente a valorização da segmentação (*chunking*), preparação cognitiva da leitura musical, reconhecimento de padrões e utilização de exercícios graduados enquanto elementos facilitadores da fluência de leitura musical e da redução da ansiedade performativa.

Os resultados obtidos evidenciam, assim, uma conceção pedagógica centrada na prática deliberada, progressividade das aprendizagens, preparação auditiva e repetição estruturada enquanto fatores fundamentais para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista e da proficiência artística em contexto coletivo.

Estes resultados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al (1993), relativamente à importância da prática deliberada, estruturada e progressiva no desenvolvimento da *expertise* musical. Paralelamente, as referências à audiação e interiorização rítmica encontram correspondência nas perspetivas de Gordon (2012), enquanto a valorização da aprendizagem ativa aproxima-se igualmente das perspetivas pedagógicas de Kodály (1974) e Dalcroze (1921).

5.5.3. Obstáculos à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista

A triangulação dos resultados evidencia igualmente convergência significativa relativamente aos principais obstáculos associados à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Os profissionais participantes identificaram particularmente limitações relacionadas com falta de tempo de ensaio, rotatividade dos alunos, heterogeneidade dos níveis musicais, escassez de materiais graduados e dificuldades de acesso a formação especializada.

Paralelamente, os questionários dirigidos aos jovens músicos evidenciaram dificuldades associadas à leitura rítmica, subdivisão, síncopas, alterações tonais, mudanças de compasso e rapidez de processamento musical, sugerindo limitações relacionadas não apenas com aspetos organizacionais, mas também com competências técnico-musicais específicas.

As grelhas de observação dos ensaios permitiram igualmente identificar instabilidade rítmica nas primeiras leituras do repertório, hesitações em passagens com alterações tonais, dificuldades de coordenação coletiva e insegurança performativa em momentos de maior complexidade musical.

Os discursos produzidos no *focus group* reforçaram igualmente a existência de constrangimentos estruturais associados às realidades das bandas filarmónicas, nomeadamente limitações temporais, dificuldades financeiras, heterogeneidade técnica dos alunos e insuficiência de recursos pedagógicos adaptados.

Os resultados obtidos sugerem, assim, que as dificuldades associadas à implementação sistemática da leitura visual musical à primeira vista decorrem simultaneamente de fatores pedagógicos, cognitivos, organizacionais e

estruturais, evidenciando a complexidade do desenvolvimento desta competência em contexto coletivo.

Estes resultados aproximam-se das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), particularmente no que respeita à importância da mediação pedagógica, adaptação das tarefas e suporte progressivo no desenvolvimento das competências musicais em contextos heterogéneos de aprendizagem.

5.5.4. Impacto da prática pedagógica na evolução artística.

A triangulação dos resultados evidencia uma perceção globalmente positiva relativamente aos impactos associados à implementação sistemática de práticas orientadas para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil.

Os profissionais participantes identificaram melhorias associadas à autonomia musical, estabilidade rítmica, coordenação coletiva, rapidez de adaptação ao repertório e qualidade sonora global da banda.

Paralelamente, os jovens músicos manifestaram perceções positivas relativamente à evolução da confiança performativa, fluência de leitura musical, capacidade de antecipação e segurança durante a sua execução coletiva na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

As grelhas de observação dos ensaios evidenciaram progressiva melhoria da coordenação entre naipes, maior estabilidade performativa, redução das interrupções durante a execução musical e aumento gradual da segurança interpretativa dos jovens músicos ao longo dos diferentes ensaios observados.

Os discursos produzidos no *focus group* reforçaram igualmente referências frequentes à melhoria da resposta coletiva, escuta entre naipes, estabilidade performativa e integração musical dos participantes após a implementação sistemática de estratégias de leitura visual musical à primeira vista.

Os resultados obtidos evidenciam, assim, que a prática regular e estruturada da leitura visual musical à primeira vista pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil, favorecendo simultaneamente competências cognitivas, auditivas, técnicas e colaborativas.

Estes resultados corroboram as perspetivas defendidas por Ericsson et al. (1993), relativamente à relação entre prática deliberada, repetição estruturada e desenvolvimento progressivo da *expertise* musical. Paralelamente, a valorização da escuta coletiva, coordenação performativa e preparação auditiva aproxima-se igualmente das perspetivas de Gordon (2012), particularmente no que respeita à

importância da audiação e da compreensão musical no desenvolvimento da performance artística coletiva.

A valorização das metodologias ativas, da participação corporal e da interiorização rítmica encontra igualmente correspondência nas abordagens pedagógicas de Kodály (1974) e Dalcroze (1921), que defendem a integração entre movimento, voz, ritmo e experiência musical ativa enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão musical e da expressividade performativa.

5.5.5. A influência do contexto organizacional

O modelo de funcionamento em regime de seminário implica uma prática intensiva e descontínua, exigindo capacidade de adaptação dos jovens músicos.

Esta realidade pode ser interpretada por Meirieu (1998), que destaca a necessidade de ajustar as práticas pedagógicas às condições concretas de ensino, reconhecendo a influência do contexto na ação educativa.

A análise integrada dos dados apresentados na Tabela 44 permite identificar padrões consistentes entre os diferentes instrumentos de recolha utilizados na investigação, observando-se convergência entre os resultados obtidos nos inquéritos dirigidos aos profissionais, nos questionários aplicados aos jovens músicos, nas grelhas de observação dos ensaios e nos discursos produzidos no *focus group*.

Tabela 44 — Matriz de triangulação dos resultados da investigação.

Categorias de análise	**Inquérito aos profissionais**	**Inquérito aos jovens músicos**	**Grelhas de observação dos ensaios**	***Focus group* e especialistas participantes**	**Fundamentação teórica**
Importância da leitura visual musical à primeira vista	Reconhecida como essencial para preparar repertório e melhorar a eficiência do ensaio.	Percecionada como importante para tocar melhor em banda e acompanhar o grupo.	Observa-se melhoria progressiva da coordenação musical após repetição da leitura.	Especialistas destacam o impacto na eficácia dos ensaios e na autonomia dos músicos.	Sloboda (1985), Lehmann e Woody (2007) referem que a fluência de leitura melhora a preparação do repertório e a adaptação performativa.
Dificuldades rítmicas	Professores referem dificuldades em síncopas e subdivisão.	Alunos indicam dificuldades em síncopas, contratempos e manutenção do pulso.	Observa-se instabilidade rítmica nas primeiras leituras musicais.	Participantes confirmam dificuldades relacionadas com subdivisão e precisão rítmica.	Sloboda (1985) destaca a complexidade cognitiva da leitura rítmica e do processamento temporal da música.

Compreensão tonal	Professores referem dificuldades em alterações tonais.	Alunos indicam dificuldades em alterações tonais e leitura de armaduras complexas.	Observam-se hesitações em passagens com alterações tonais.	Especialistas referem dificuldades na antecipação tonal e adaptação auditiva.	McPherson e Gabrielsson (2002) destacam a importância da audição tonal e da antecipação musical.
Estratégias pedagógicas	Treino rítmico, ensaios por naipes e seleção de repertório adequado.	Pré-leitura da partitura, metrónomo e marcação de passagens difíceis.	Observa-se subdivisão rítmica, repetição de passagens difíceis e trabalho por naipes.	Participantes sugerem preparação rítmica, audiação e reconhecimento de padrões.	Gordon (2012) destaca a audiação como base da literacia musical e da compreensão performativa.
Interação pedagógica na leitura à primeira vista	Reconhecida como importante, mas aplicada de forma irregular.	Alunos indicam pouca prática estruturada de leitura visual musical à primeira vista.	Observa-se prática associada sobretudo à introdução de repertório.	Especialistas defendem maior integração pedagógica da leitura visual musical à primeira vista nos ensaios.	Lehmann e McPherson (2007) defendem prática regular para desenvolvimento da fluência musical.
Evolução artística e autonomia musical	Profissionais identificam melhoria da resposta coletiva e autonomia musical.	Jovens músicos percecionam maior confiança e segurança performativa.	Observa-se evolução progressiva da coordenação e estabilidade performativa.	Especialistas destacam maior autonomia e rapidez de adaptação musical.	Ericsson et al. (1993) relacionam prática deliberada com desenvolvimento da expertise musical.

Relativamente à importância da leitura visual musical à primeira vista, verifica-se que os diferentes participantes reconhecem esta competência como elemento relevante para a melhoria da coordenação coletiva, preparação do repertório e desenvolvimento da qualidade performativa em contexto de banda juvenil. Paralelamente, as grelhas de observação dos ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano permitiram identificar evolução progressiva da coordenação musical, maior estabilidade performativa e melhoria da resposta coletiva após repetição sistemática de exercícios de leitura musical.

No que respeita às dificuldades rítmicas, observa-se correspondência entre as perceções dos profissionais, as respostas dos jovens músicos e os dados recolhidos através da observação direta dos ensaios, destacando-se dificuldades relacionadas com síncopas, subdivisão rítmica, contratempos e manutenção do pulso. As grelhas de observação evidenciaram igualmente instabilidade rítmica durante as primeiras leituras de repertório desconhecido, confirmando os dados recolhidos através dos restantes instrumentos de investigação.

Paralelamente, a categoria relacionada com compreensão tonal evidencia igualmente convergência entre os diferentes instrumentos de recolha, identificando-se dificuldades associadas à leitura de alterações tonais,

antecipação auditiva e adaptação a diferentes contextos tonais. Durante os ensaios observados verificaram-se hesitações em passagens com alterações tonais mais complexas, particularmente nas primeiras execuções do repertório musical.

Relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas, verifica-se que os profissionais privilegiam práticas relacionadas com treino rítmico, ensaios por naipes e seleção de repertório adequado, enquanto os jovens músicos referem estratégias associadas à pré-leitura da partitura, utilização do metrónomo e identificação prévia de passagens consideradas difíceis. As grelhas de observação e os discursos produzidos no *focus group* reforçam igualmente a importância da repetição estruturada, preparação rítmica, subdivisão e reconhecimento de padrões musicais enquanto estratégias facilitadoras da leitura visual musical à primeira vista.

No que respeita à interação pedagógica na leitura visual musical à primeira vista, os dados evidenciam que esta prática é reconhecida como pedagogicamente relevante, embora a sua aplicação sistemática ainda ocorra de forma irregular em alguns contextos de ensaio e aprendizagem musical. As observações realizadas permitiram verificar que a prática de leitura visual musical à primeira vista surge frequentemente associada à introdução de novo repertório musical, nem sempre assumindo caráter autónomo e sistemático no planeamento pedagógico dos ensaios.

Paralelamente, a triangulação dos resultados evidencia sinais de evolução artística e desenvolvimento progressivo da autonomia musical dos jovens participantes, observando-se através das grelhas de observação melhoria gradual da coordenação coletiva, estabilidade performativa, capacidade de antecipação musical e segurança interpretativa ao longo dos diferentes ensaios analisados.

Neste contexto, assume particular relevância o funcionamento da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em regime de seminário, característica que parece favorecer processos intensivos de aprendizagem musical, prática coletiva estruturada e desenvolvimento progressivo de competências autorregulatórias associadas à preparação do repertório e adaptação performativa em contexto de banda juvenil.

5.6. Síntese interpretativa final

A análise integrada dos dados evidencia uma consistência estrutural entre as perceções dos diferentes intervenientes, as práticas pedagógicas descritas e os resultados observados em contexto de ensaio, permitindo identificar um padrão de funcionamento relativamente estável no ensino da leitura visual musical à primeira vista em banda. Este padrão caracteriza-se pela coexistência de um

reconhecimento generalizado da relevância desta competência com a sua implementação irregular e dependente das condições do contexto.

A leitura cruzada dos dados permite compreender que esta discrepância não decorre de uma lacuna ao nível do conhecimento pedagógico, mas da influência de constrangimentos organizacionais, nomeadamente a limitação do tempo de ensaio, a heterogeneidade dos níveis dos jovens músicos e a prioridade atribuída à preparação de repertório. Estes fatores condicionam a integração sistemática da leitura visual musical à primeira vista no processo de ensino-aprendizagem, orientando a ação pedagógica para objetivos imediatos de execução.

Neste enquadramento, as práticas pedagógicas observadas assumem predominantemente uma natureza adaptativa, sendo frequentemente mobilizadas em resposta a dificuldades emergentes durante a execução musical. A intervenção centra-se na resolução de problemas específicos através de estratégias como a segmentação, a repetição orientada e o trabalho rítmico localizado, não se verificando, de forma consistente, uma progressão estruturada e explícita orientada para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista.

Paralelamente, os dados evidenciam que a aprendizagem musical ocorre predominantemente em contexto de prática coletiva, confirmando a centralidade da experiência musical enquanto espaço de construção de conhecimento. As estratégias identificadas, como a verbalização rítmica, a marcação da pulsação e a segmentação, revelam-se eficazes na resolução de dificuldades concretas, ainda que a sua aplicação se caracterize por uma lógica predominantemente situacional.

A análise permite ainda identificar que o processo de aprendizagem se encontra fortemente associado a mecanismos de regulação externa, assegurados pela intervenção pedagógica do maestro. No entanto, observa-se uma evolução progressiva no sentido do desenvolvimento de competências autorregulatórias, evidenciada pela capacidade dos jovens músicos em antecipar dificuldades, manter a continuidade da execução e ajustar o desempenho em tempo real.

Neste contexto, a autorregulação assume um papel central na explicação dos resultados observados, funcionando como elemento mediador entre as estratégias pedagógicas implementadas e o desempenho musical em banda. A evidência empírica demonstra que a introdução deliberada e sistemática de estratégias específicas promove o desenvolvimento destas competências, refletindo-se numa melhoria consistente ao nível da precisão rítmica, da estabilidade da pulsação, da continuidade da execução e da coordenação coletiva.

A partir desta leitura, é possível propor um modelo interpretativo do fenómeno em estudo, estruturado em três dimensões interdependentes: (1) estratégias pedagógicas, enquanto fator de intervenção; (2) processos de autorregulação,

enquanto mecanismo mediador; e (3) desempenho musical em banda, enquanto resultado observável. Este modelo evidencia que a eficácia da leitura visual musical à primeira vista depende da articulação entre a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia dos jovens músicos.

Importa, contudo, interpretar estes resultados à luz do contexto específico da investigação, a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, caracterizado por um ambiente pedagógico estruturado e por uma intervenção contínua do maestro. Neste sentido, embora se verifique uma evolução clara ao longo do processo, a extensão destes resultados a contextos distintos deverá ser considerada com prudência.

Em síntese, os dados permitem concluir que o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em banda não ocorre de forma espontânea, dependendo da implementação intencional e sistemática de estratégias pedagógicas que promovam, de forma explícita, o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia dos jovens músicos.

6. Conclusão

A presente investigação procurou compreender de que forma a leitura visual musical à primeira vista poderá contribuir para o desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil, tomando como referência o projeto artístico e pedagógico da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano. Partindo da experiência artística, pedagógica e performativa do investigador, bem como das problemáticas observadas no contexto das bandas filarmónicas e do ensino artístico especializado da música, procurou-se analisar estratégias pedagógicas, metodologias de ensaio, processos de aprendizagem musical e impactos associados ao desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista em contexto coletivo.

A análise integrada dos dados obtidos através dos questionários dirigidos aos profissionais, dos questionários aplicados aos jovens músicos, das grelhas de observação dos ensaios e da análise qualitativa do *focus group* permitiu identificar forte convergência relativamente à importância da leitura visual musical à primeira vista enquanto competência estruturante do desenvolvimento artístico em contexto de banda juvenil.

Os resultados evidenciaram que a leitura visual musical à primeira vista ultrapassa claramente a dimensão mecânica da descodificação simbólica da partitura, afirmando-se como processo complexo de integração cognitiva, auditiva, motora, interpretativa e colaborativa. Neste contexto, a proficiência artística em banda juvenil emerge não apenas da repetição performativa do repertório, mas da capacidade progressiva dos músicos compreenderem, anteciparem, organizarem e atribuírem significado musical ao discurso sonoro coletivo.

Relativamente à primeira questão de investigação: “Qual a relação entre leitura visual e prática instrumental de repertório?”; os resultados demonstraram existir uma relação direta entre a consolidação da leitura visual musical à primeira vista e a eficácia da preparação performativa do repertório musical. A fluência de leitura revelou-se associada à melhoria da coordenação entre naipes, à estabilidade performativa, à redução de interrupções durante os ensaios, à rapidez de adaptação ao repertório e ao fortalecimento da autonomia musical dos jovens instrumentistas.

No que respeita à segunda questão de investigação: “Quais as metodologias usadas nos ensaios para o desenvolvimento da leitura visual musical à primeira vista?”; verificou-se forte valorização de estratégias relacionadas com treino rítmico, subdivisão, *count-singing*, pré-leitura silenciosa, repetição progressiva, estabilização da pulsação, ensaios por naipes, utilização do metrónomo, preparação auditiva da leitura musical e reconhecimento de padrões. As grelhas de observação dos ensaios permitiram confirmar empiricamente a utilização recorrente destas estratégias em contexto performativo coletivo, evidenciando

igualmente a sua relação com a melhoria progressiva da coordenação musical e da estabilidade interpretativa. Paralelamente, os resultados evidenciaram forte valorização das metodologias de pedagogia musical ativa associadas às abordagens de Edwin Gordon, Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze e Carl Orff, particularmente no que respeita à importância da audiação, interiorização rítmica, preparação cognitiva da leitura musical, reconhecimento de padrões e integração entre perceção auditiva, movimento corporal e compreensão musical.

Relativamente à terceira questão de investigação: “Como é que os maestros se preparam para desenvolver conteúdos de leitura visual musical à primeira vista na banda?”; os resultados sugerem que a preparação pedagógica dos maestros continua a apresentar níveis diferenciados de sistematização metodológica e planificação didática. Embora os participantes reconheçam a importância pedagógica da leitura visual musical à primeira vista, os dados evidenciam que a sua implementação sistemática ainda surge frequentemente associada à preparação imediata do repertório musical, nem sempre assumindo caráter autónomo, progressivo e estruturado no planeamento pedagógico dos ensaios.

Os discursos produzidos no *focus group* e os dados recolhidos através das observações dos ensaios evidenciaram igualmente a necessidade de reforçar práticas de planificação pedagógica intencional, utilização de exercícios graduados, preparação auditiva da leitura musical e desenvolvimento progressivo da autonomia interpretativa dos jovens músicos.

Relativamente à quarta questão de investigação: “Como implementar um método sobre a leitura visual musical à primeira vista numa banda?”; os resultados obtidos sugerem que a implementação sistemática de práticas estruturadas de leitura visual musical à primeira vista poderá constituir um elemento transformador da aprendizagem musical em contexto de banda juvenil.

A investigação permitiu identificar um conjunto de princípios pedagógicos considerados particularmente relevantes para a implementação eficaz destas práticas, nomeadamente:

- progressividade das aprendizagens;
- repetição estruturada;
- preparação auditiva;
- treino rítmico;
- estabilização da pulsação;
- trabalho por naipes;
- utilização de repertório graduado;
- reconhecimento de padrões musicais;
- promoção da aprendizagem colaborativa;
- desenvolvimento da autonomia musical e autorregulação do estudo.

As grelhas de observação dos ensaios permitiram identificar melhoria progressiva da coordenação coletiva, maior estabilidade rítmica, redução gradual das hesitações performativas, aumento da segurança interpretativa e maior capacidade de antecipação musical ao longo dos diferentes momentos de observação realizados na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Neste contexto, assume particular relevância o facto de a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano funcionar em regime de seminário itinerante, característica que introduz especificidades pedagógicas particularmente relevantes no desenvolvimento do projeto artístico. A concentração temporal das atividades formativas parece favorecer processos intensivos de aprendizagem musical, responsabilização individual, autorregulação do estudo, adaptação performativa rápida e fortalecimento da cooperação entre pares, exigindo simultaneamente elevados níveis de preparação pedagógica, flexibilidade metodológica e capacidade de mediação artística por parte dos maestros e monitores envolvidos.

A presente investigação assume igualmente particular relevância pela escassez de estudos realizados em Portugal sobre leitura visual musical à primeira vista em contexto de banda juvenil, particularmente através de metodologias de investigação-ação sustentadas na triangulação entre questionários, observação direta dos ensaios e análise qualitativa do discurso pedagógico-musical.

Os resultados obtidos permitem sustentar a ideia de que a leitura visual musical à primeira vista deverá assumir um lugar central na pedagogia das bandas filarmónicas, não apenas enquanto ferramenta técnica de preparação do repertório, mas enquanto competência estruturante da literacia musical, da construção do pensamento musical, da autonomia interpretativa e da identidade artística coletiva.

A investigação desenvolvida evidencia igualmente que os processos de desenvolvimento da proficiência artística dependem fortemente da qualidade da mediação pedagógica estabelecida entre maestro, de acordo com as perspetivas de Colwell et al. (2018), músicos e contexto performativo, assumindo particular relevância a planificação intencional dos ensaios, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem musical e a criação de ambientes pedagógicos centrados na escuta, antecipação musical, cooperação performativa e compreensão significativa do discurso sonoro.

Neste sentido, a leitura visual musical à primeira vista afirma-se não apenas como competência técnica de execução musical, mas como elemento estruturante da construção da proficiência artística, da literacia musical, da autonomia interpretativa e da formação integral do jovem músico enquanto intérprete, participante e agente ativo da experiência artística coletiva.

Finalmente, considera-se pertinente que futuras investigações possam aprofundar:

• o impacto longitudinal da leitura visual musical à primeira vista no desenvolvimento artístico dos jovens músicos;

• a implementação de métodos específicos de leitura visual musical à primeira vista nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas;

• a formação pedagógica de maestros;

• a relação entre audiação, cognição musical e performance coletiva;

• o desenvolvimento de modelos pedagógicos adaptados às especificidades das bandas juvenis em Portugal.

A leitura visual musical à primeira vista afirma-se, assim, como competência nuclear no desenvolvimento da proficiência artística em contexto de banda juvenil, assumindo-se simultaneamente como elemento estruturante da qualidade performativa, da construção coletiva do som, da autonomia musical e da formação artística integral dos jovens músicos.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1.ª ed.). Edições 70.

Bernstein, L. (1976). *The unanswered question: Six talks at Harvard*. Harvard University Press.

Beginning Band. (s.d.). *Bandfolio: Band method book 1*. https://beginning.band/downloads/bandfolio-band-method-book-1

Bigler, C., & Lloyd-Watts, V. (1979). *Studying Suzuki piano: More than music*. Alfred Publishing.

Boal-Palheiros, G. (1999). Investigações em educação musical: Perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(1), 57–75.

Boal-Palheiros, G. M. (2011). *Educação Musical: investigação, formação e práticas.* Edições Asa.

Boal-Palheiros, G. M. (2017). *Música nas comunidades: Educação musical e práticas musicais participativas*. Edições Afrontamento.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 445–457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2014). When place and time matter: Students' motivation and self-regulation in music. *Learning and Individual Differences, 26*, 123–130.

Boyle, J. D. (1970). The effect of prescribed rhythmical movements on the ability to read music at sight. *Journal of Research in Music Education*, *18*(4), 307–318.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Câmara Municipal de Portalegre. (2023a, 12 de janeiro). *Carta Educativa*. https://www.cm-portalegre.pt/municipes/educacao/carta-educativa/

Câmara Municipal de Portalegre. (2023b, 9 de fevereiro). *Museu da Tapeçaria de Portalegre – Guy Fino*. https://www.cm-portalegre.pt/visitantes/turismo/museus/museu-da-tapecaria-de-portalegre-guy-fino/

Câmara Municipal de Portalegre. (2023c, 29 de setembro). *Quem somos*. https://www.cm-portalegre.pt/municipio/quem-somos/

Câmara Municipal de Portalegre. (2024, 12 de abril). *O nosso lugar no mundo*. https://www.cm-portalegre.pt/municipio/o-nosso-lugar-no-mundo/

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (3rd ed.). Schirmer.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Cidade, A. (2020). *As bandas filarmónicas em Portugal: Património imaterial e educação comunitária*. Colibri.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Colwell, R., Hewitt, M. P., & Fonder, M. (2018). *Teaching instrumental music: Developing the complete band program* (4th ed.). Routledge.

Contzius, A., & Feldman, M. (2021). Active learning in music education. *International Journal of Music Education, 39*(2), 123–140.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13*(2), 355–379.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Dalcroze, É. J. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.

Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* Routledge.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research, 6*(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Elliott, C. (1982). Research on sight-singing and sight-reading: A review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 91*, 63–72.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Escola de Artes do Norte Alentejano. (s.d.). *História*. https://www.eanap.com.pt/a-escola/historia/

Feierabend, J. (1989). The integrating among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, *30*, 5–14.

Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre. (s.d.). *Página inicial*. https://federacaobandasportalegre.pt/pt/

Forrai, K. (1988). *Music in preschool*. Corvina Press.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.

Frazee, J. (1987). *Discover Orff: A curriculum for music teachers*. Schott Music.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Freitas, J. (1946). *História da música popular em Portugal*. Tipografia Nacional.

Glenberg, A. M., & Swanson, N. G. (1986). A temporal distinctiveness theory of recency and modality effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *12*(1), 3–15. https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.1.3

Geneall. (s.d.). *Mapa das freguesias de Portalegre* [Mapa]. https://geneall.net/pt/mapa/195/portalegre/

Goolsby, T. W. (1994). Profiles of processing: Eye movements during sightreading. *Music Perception*, *12*(1), 97–123. https://doi.org/10.2307/40285702

Gordon, E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. GIA Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (2nd ed.). GIA Publications.

Gordon, E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (2012 ed.). GIA Publications.

Grutzmacher, P. (1987). The effect of tonal pattern training on sight-reading performance. *Journal of Research in Music Education, 35*(1), 15–21.

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford University Press

Hallam, S. (2010). *The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289.

Harris, J. (1991). Effects of rhythmic training on sight-reading. *Journal of Music Theory Pedagogy, 5*(2), 123–135.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály today: a cognitive approach to elementar music education*. Oxford University Press.

Jacques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam Sons.

Juntunen, M. L., & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarques on the musical body in action. *Music Education research*, *3* (2), 203 – 214. https://doi.org/10.1080/14613800120089250

Kelly, S. (1987). Conductor training and sight-reading achievement. *Journal of Band Research, 23*(1), 57–66.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zóltan Kodály*. Bossey & Hawkes.

Kopiez, R., & Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, *10*(1), 41–62. https://doi.org/10.1080/14613800701871364

Kramer, J. D. (1988). *The time of music: New meanings, new temporalities, new listening strategies*. Schirmer Books.

Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*(8), 599–605. https://doi.org/10.1038/nrn2882

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

Lameiro, A. (2010). *Escolas de música das filarmónicas: Contextos e práticas*. Minerva.

Large, E. W., & Jones, M. R. (1999). The dynamics of attending: How people track time-varying events. *Psychological Review*, *106*(1), 119–159. https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.119

Lautzenheiser, T. (2004). *Essential Elements 2000: Comprehensive band method*. Hal Leonard.

Lehmann, A. C. (1997). The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for differences in skill acquisition. *Psychological Science*, *8*(5), 346–350. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00464.x

Lehmann, A., & Ericsson, K. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading. *Psychomusicology, 15*, 1–29.

Lehmann, A. C., & McArthur, V. (2002). Sight-reading. *In* R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135–150). Oxford University Press.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.

Macknight, C. (1975). The effect of tonal training on sight-reading performance. *Journal of Research in Music Education*, *23*(3), 228–235.

Madell, D., & Hébert, S. (2008). Eye movements and music reading: Where do we look next? *Music Perception*, *26*(2), 157–170. https://doi.org/10.1525/mp.2008.26.2.157

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sight-reading skill in music. *Journal of Research in Music Education, 42*(3), 217–231. https://doi.org/10.2307/3345701

McPherson, G. (2005). Motivational strategies and outcomes in music performance. *Psychology of Music, 33*(1), 85–105.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, *33*(1), 5–35.

McPherson, G., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. *Psychology of Music, 30*(1), 61–87.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, *3*(2), 169–186. https://doi.org/10.1080/14613800120089232

Meirieu, P. (1998). *Apprendre… oui, mais comment*. ESF Éditeur.

Miksza, P. (2006). An exploratory investigation of self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. *Contributions to Music Education*, *33*(2), 9–26.

Miksza, P. (2011**).** Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of high school wind players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 188*, 7–23. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.188.0007

Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart & Winston.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Mota, G. (2003). A educação musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Educação: Revista do Centro de Educação, 28*(2), 11-22.

Mota, G. (2009). *Crescer nas bandas filarmónicas*. Edições Politema.

Mota, G. (2014). *Educação musical em Portugal: Tradição e inovação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Orff, C. (1976). *Orff-Schulwerk: Music for children* (Vol. 1). Schott.

Orman, E. (2007). Cognitive and performance factors in music sight-reading. *Update: Applications of Research in Music Education, 26*(1), 53–61.

Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain.* Oxford University Press.

Paterno, A. (2007). Kinesthetic approaches to rhythm reading. *Music Educators Journal, 93*(5), 36–41.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Phillips-Silver, J., Patel, A. D., & Trainor, L. J. (2010). *Learning to dance to the beat: The role of the motor system in processing rhythm*. *Advances in Experimental Medicine and Biology, 829*, 1–8. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6114-2_1

Pinheiro, J. (2020). *As escolas de música das filarmónicas: Educação comunitária em Portugal*. Húmus.

Pinheiro, M. L. (2020). *Importância das bandas filarmónicas no ensino da música em Portugal: estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget.

Price, H. E., Blanton, S. R., & Parrish, H. (1998). *Effects of two instructional approaches on music sight-reading*. *Journal of Research in Music Education, 46*(2), 167–181. https://doi.org/10.2307/3345626

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Gradiva.

Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (1998). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

Rosário, P., & Polydoro, S. (2014). *Autorregulação da aprendizagem: Perspetivas teóricas e práticas*. Porto Editora.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Sage Publications.

Schon, D. A. (1083). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Simão, A. M. V., Frison, L., & Abrahão, M. H. M. B. (Orgs.). (2012). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. EDUFRN.

Sistema de Informação para o Património Arquitetónico. (s.d.). *Escadaria e portal renascentista da Escola de Artes do Norte Alentejano (antigo edifício da Misericórdia), Portalegre* (Registo IPA n.º 00006566). https://www.monumentos.gov.pt/

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.

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

Sousa, P. (2017). *História das bandas filarmónicas em Portugal: práticas, contextos e identidade*. Edições Colibri.

Stauffer, S. (2005). Musical perception and performance. *Music Education Research, 7*(2), 123–138.

Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Exposition Press.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Thaut, M. H. (2005). *Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications*. Routledge.

Tierney, A., & Kraus, N. (2014). Auditory–motor entrainment and phonological skills: Precise auditory timing hypothesis (PATH). *Journal of Cognitive Neuroscience*, *26*(4), 903–915. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00544

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research, 5*(2), 143–171.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. (1998). Academic self-regulation: Theories, measures, and outcomes. *Review of Educational Research, 68*(2), 173–191.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

A. Anexos relacionados com a prática de ensino supervisionada

A.1. Estrutura organizacional da Escola de Artes do Norte Alentejano

A organização institucional da Escola de Artes do Norte Alentejano assenta numa estrutura hierárquica e funcional que integra órgãos de direção, coordenação pedagógica e estruturas operacionais responsáveis pela implementação do projeto educativo da instituição. Esta organização procura garantir a articulação entre a gestão pedagógica, o desenvolvimento curricular e a prática artística desenvolvida no âmbito do ensino artístico especializado da música.

Tabela A1 — Organização institucional.

Órgão	Estrutura e composição	Funções principais
Direção pedagógica	Diretor pedagógico	Coordenação glocal da atividade pedagógica, implementação do projeto educativo, supervisão curricular e acompanhamento do funcionamento da escola.
Conselho pedagógico	Diretor pedagógico, coordenadores de departamento e docentes representantes	Definição de orientações pedagógicas, articulação curricular, acompanhamento da avaliação dos alunos e desenvolvimento de estratégias educativas.
Departamentos curriculares	Docentes das diferentes áreas disciplinares	Planeamento curricular, articulação pedagógica entre disciplinas, elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.
Coordenação de pólos	Coordenadores locais	Gestão pedagógica e administrativa dos polos descentralizados da escola.
Corpo docente	Professores de instrumento, Professores das áreas teóricas e Professores de Classe de Conjunto.	Desenvolvimento das atividades letivas, acompanhamento pedagógico dos alunos e participação nas atividades artísticas da escola.
Serviços administrativos	Funcionários administrativos	Gestão administrativa, matrículas, apoio logístico às atividades da escola e comunicação com alunos e encarregados de educação.
Comunidade educativa	Alunos, encarregados de educação e parceiros institucionais	Participação no processo educativo, colaboração com a escola e envolvimento nas atividades culturais e pedagógicas.

A.2. Matriz curricular da Escola de Artes do Norte Alentejano

A estrutura curricular da Escola de Artes do Norte Alentejano organiza-se de acordo com o modelo do Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal, integrando três dimensões fundamentais do desenvolvimento musical:

- Formação Musical teórica
- prática instrumental individual
- prática de música de conjunto

O percurso formativo estrutura-se em três níveis principais: iniciação musical, curso básico de música e curso secundário de música, permitindo um desenvolvimento progressivo das competências musicais dos alunos.

Tabela A2 — Estrutura curricular – Curso de Iniciação Musical.

Disciplina	Carga semanal
Iniciação à Formação Musical	45 minutos
Instrumento	50 minutos
Classe de Conjunto	45 minutos

Tabela A3 — Estrutura curricular – Curso básico de Música (2.º e 3.º ciclos).

Disciplina	Carga semanal
Formação Musical	150 minutos
Instrumento	100 minutos
Classe de Conjunto	100 minutos

Tabela A4 — Estrutura curricular – Curso secundário de Música.

Disciplina	Carga semanal
Formação Musical	100 minutos
Instrumento	100 minutos
Classe de Conjunto	100 minutos
Análise e técnicas de composição	150 minutos
História e cultura das artes	150 minutos

Tabela A5 — Oferta instrumental da escola.

Piano	Violoncelo	Acordeão	Oboé	Saxofone	Trompa
Violino	Guitarra	Flauta Transversal	Clarinete	Trompete	Trombone

A.3. Caraterização das turmas de Formação Musical e Classe de Conjunto

As turmas de Formação Musical e Classe de Conjunto caracterizam-se por apresentar níveis diferenciados de competências musicais, evidenciando heterogeneidade relativamente à experiência instrumental, fluência de leitura musical, competências auditivas e domínio rítmico. Paralelamente, observa-se uma dinâmica de grupo globalmente participativa e colaborativa, verificando-se diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades pedagógicas específicas que exigem estratégias de ensino diferenciadas e ajustadas às características individuais dos alunos.

Tabela A6 — Caracterização da Turma de Formação Musical.

Indicadores de caraterização	Dados
Escola	Escola de Artes do Norte Alentejano
Ano letivo	22/ 23
Grau	2.º grau
Número total de alunos no início de ano letivo	6
Número total de alunos no final de ano letivo	6
Faixa etária predominante	12/ 13 anos de idade
Idades dos alunos	1 aluna: 14 anos de idade 1 aluno: 13 anos de idade 2 alunas: 12 anos de idade 2 alunos: 12 anos de idade
Distribuição por género	3 raparigas e 3 rapazes
Regime de frequência	Regime supletivo
Instrumentos representados na turma	1 Flauta Transversal 3 Pianos 2 Acordeões

A.4. Materiais de apoio à lecionação da disciplina de Formação Musical: teste diagnóstico, caderno de apoio, matrizes e provas de acumulação de grau; e lecionação da disciplina de Classe de Conjunto

Enunciado do teste diagnóstico utilizado na prática de ensino supervisionada da disciplina de Formação Musical.

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ficha diagnóstica de conhecimentos

Ano letivo 22/ 23

Formação Musical – 2º grau

Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/ ___/ ___

Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1 - Ditados.

1.1 – Ditado de sons isolados.

_____
_____
_____
_____
_____

1.2 – Ditado melódico.

_____
_____
_____
_____
_____

1.3 – Ditado rítmico.

_____

1.4 – Ditado rítmico com notas dadas.

Petit Lapin

Canção tradicional chinesa.

_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____

1.5 – Ordena as frases rítmicas, de acordo com a audição.

Frase rítmica	Número de ordenação

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.

Excerto melódico	Divisão binária	Divisão ternária	Ambas
1			
2			
3			

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.

Excerto melódico	Modo Maior	Modo menor	Outro
1			
2			
3			

2- Teoria musical.

2.1- Identifica o nome das notas na pauta abaixo, de acordo com as claves apresentadas.

2.2 – Identifica em quantidade e qualidade os intervalos melódicos representados na pauta.

2.3 - Escreve, usando a pauta musical, a escala de Ré Maior, na forma ascendente. Após escreveres a escala deverás assinalar os meios-tons.

2.3.2 – Com base na escala de Ré Maior, indica qual:

É o grau correspondente à Tónica _____

É o grau correspondente à Subdominante _____

É o grau correspondente à Dominante _____

Bom trabalho.

A música ajuda-te a crescer como pessoa.

Modelo do professor

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ficha diagnóstica de conhecimentos

Ano letivo 22/ 23

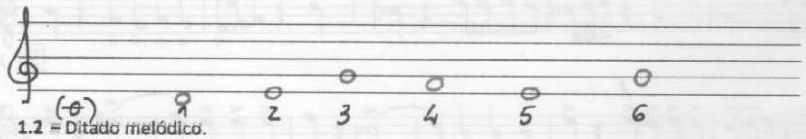
Formação Musical – 2º grau

Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/ ___/ ___
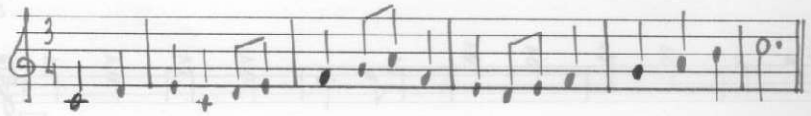
Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1 - Ditados.

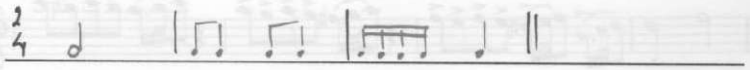
1.1 – Ditado de sons isolados.



1.2 – Ditado melódico.
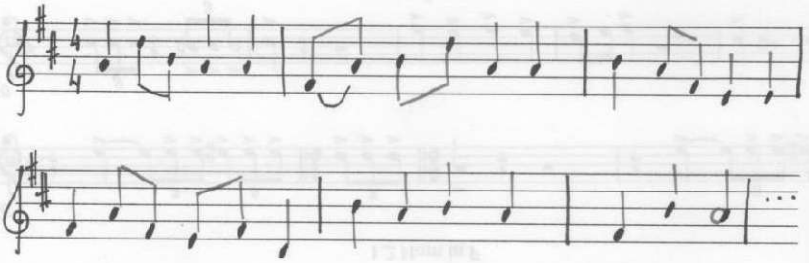


1.3 – Ditado rítmico.



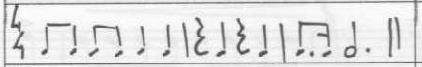
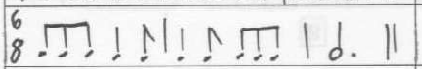
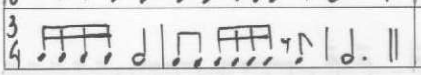
1.4 – Ditado rítmico com notas dadas.

Petit Lapin

Canção tradicional chinesa.



1.5 – Ordena as frases rítmicas, de acordo com a audição.

Frase rítmica	Número de ordenação
	3
	2
	1

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.

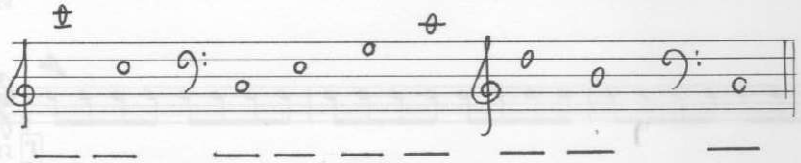
Excerto melódico	Divisão binária	Divisão ternária	Ambas
1	X Melodia: Balaio do João		
2		X Melodia: Pica do sete	
3			X Melodia improvisada

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.

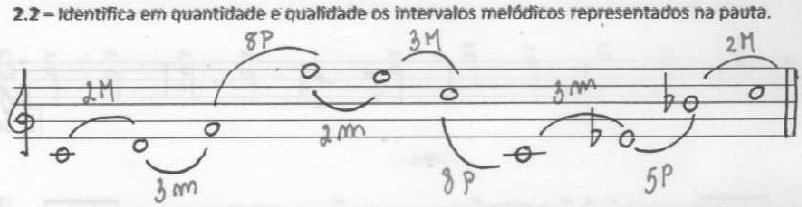
Excerto melódico	Modo Maior	Modo menor	Outro
1		X	
2	X		
3			X

2- Teoria musical.

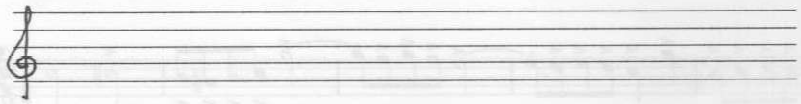
2.1- Identifica o nome das notas na pauta abaixo, de acordo com as claves apresentadas.



2.2 – Identifica em quantidade e qualidade os intervalos melódicos representados na pauta.



2.3 - Escreve, usando a pauta musical, a escala de Ré Maior, na forma ascendente. Após escreveres a escala deverás assinalar os meios-tons.



2.3.2 – Com base na escala de Ré Maior, indica qual:

É o grau correspondente à Tónica Ré

É o grau correspondente à Subdominante Sol

É o grau correspondente à Dominante Lá

Bom trabalho.

A música ajuda-te a crescer como pessoa.

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ficha diagnóstica de conhecimentos

Ano letivo 22/ 23

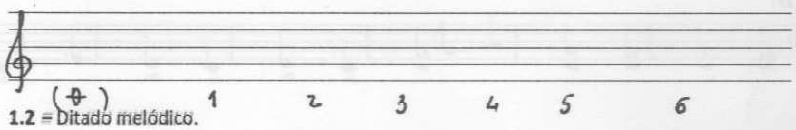
Formação Musical – 2º grau

Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/___/___
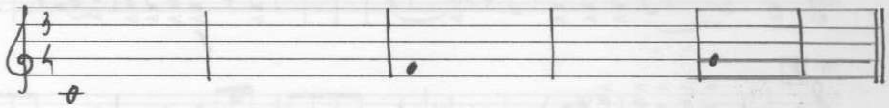
Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1 - Ditados.

1.1 – Ditado de sons isolados.



1.2 – Ditado melódico.
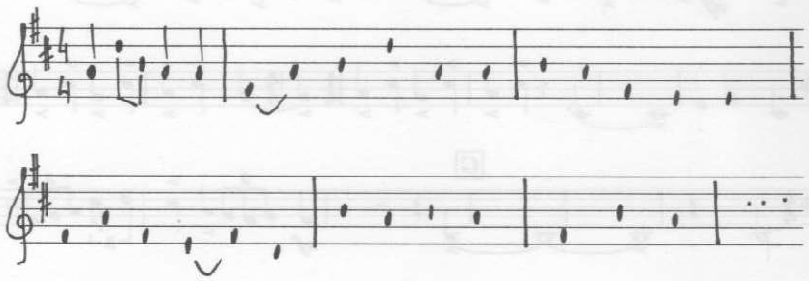


1.3 – Ditado rítmico.

_____

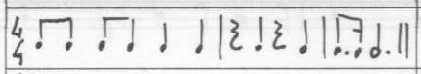
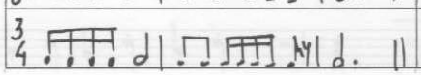
1.4 – Ditado rítmico com notas dadas.

Petit Lapin

Canção tradicional chinesa.



1.5 – Ordena as frases rítmicas, de acordo com a audição.

Frase rítmica	Número de ordenação
	
	
	

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.
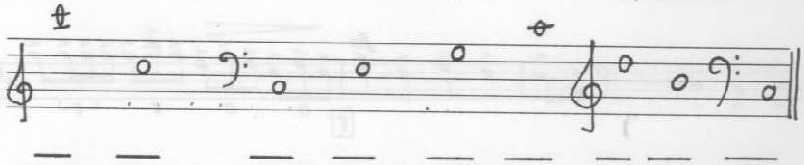
Excerto melódico	Divisão binária	Divisão ternária	Ambas
1			
2			
3			

1.6 – Para cada excerto musical, assinala a opção correta.

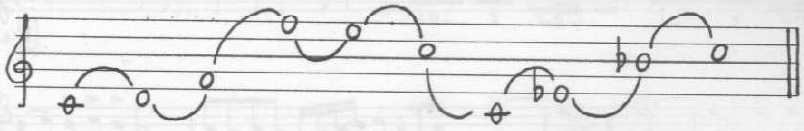
Excerto melódico	Modo Maior	Modo menor	Outro
1			
2			
3			

2- Teoria musical.

2.1- Identifica o nome das notas na pauta abaixo, de acordo com as claves apresentadas.



2.2 – Identifica em quantidade e qualidade os intervalos melódicos representados na pauta.



2.3 - Escreve, usando a pauta musical, a escala de Ré Maior, na forma ascendente. Após escreveres a escala deverás assinalar os meios-tons.



2.3.2 – Com base na escala de Ré Maior, indica qual:

É o grau correspondente à Tónica _____

É o grau correspondente à Subdominante _____

É o grau correspondente à Dominante _____

Bom trabalho.

A música ajuda-te a crescer como pessoa.

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

FORMAÇÃO MUSICAL



CADERNO DE APOIO À DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

INDÍCE DE CONTEÚDOS

1- TEORIA MUSICAL: MEIOS – TONS E TONS; ACIDENTES MUSICAIS; ESCALAS; GRAUS DA ESCALA E INTERVALOS; ACORDES; RITMO; TERMOS IMPORTANTES PARA A INTERPRETAÇÃO MUSICAL; EXERCÍCIOS.

2- RITMO: UNIDADES DE TEMPO. EXERCÍCIOS: DIFERENTES UNIDADES DE TEMPO E DIFERENTES CLAVES. EXERCÍCIOS DE SOLFEJO E CANTO APLICADOS A DIFERENTES UNIDADES DE TEMPO.

3- LEITURA MUSICAL: LEITURAS RÍTMICAS EM DIVISÃO BINÁRIA E LEITURAS RÍTMICAS EM DIVISÃO TERNÁRIA.

4- ENTOAÇÃO: MELODIAS PARA SOLFEJAR E CANTAR COM SUPORTE INSTRUMENTAL EM MP3.

4.1- MELODIAS PARA CANTAR EM TODAS AS TONALIDADES.
4.2- MELODIAS PARA CANTAR EM TONALIDADES MENORES.

5- SOLFEJO:

6- PLAYLIST.

7- BIBLIOGRAFIA.

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

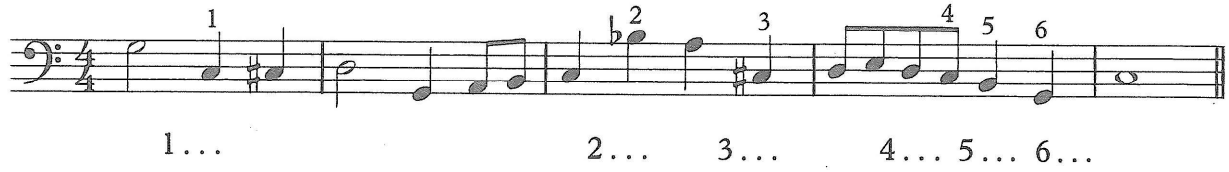
ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

1

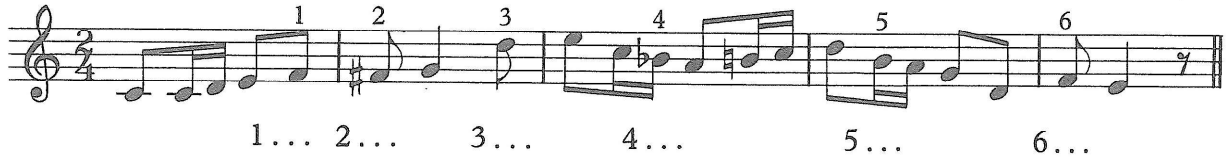
TEORIA MUSICAL: MEIOS – TONS E TONS; ACIDENTES MUSICAIS; ESCALAS; GRAUS DA ESCALA E INTERVALOS; ACORDES; RITMO; TERMOS IMPORTANTES PARA A INTERPRETAÇÃO MUSICAL; EXERCÍCIOS.

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

(b)



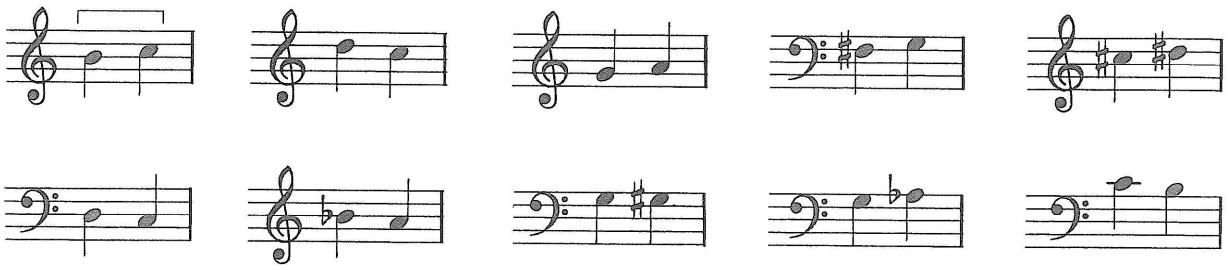
(c)



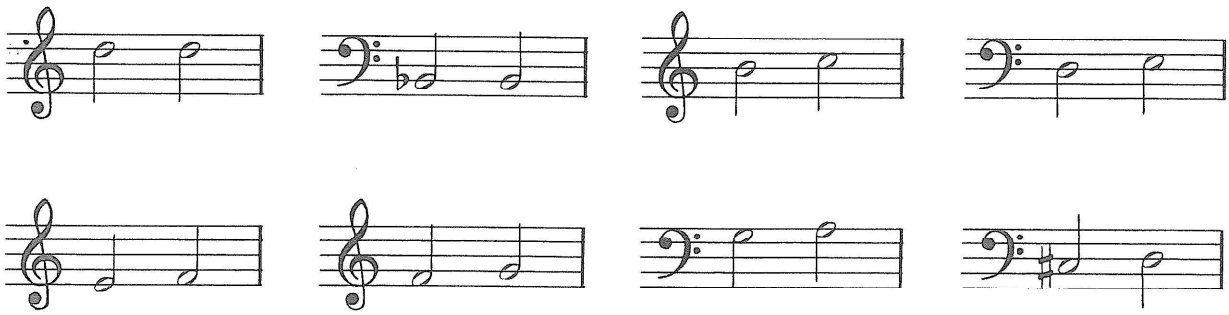
K Semitones and tones

(see *The AB Guide to Music Theory*, 2/1)

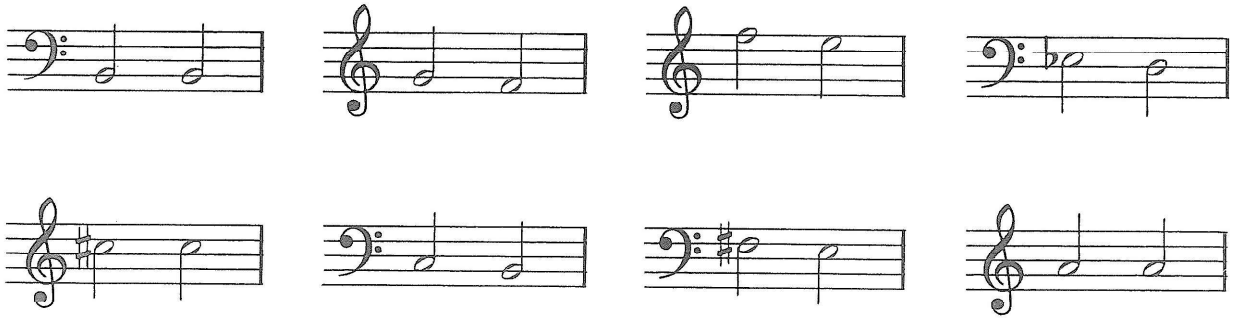
Exercise 28 Draw ⌐¬ (as in the first example) above any two notes making a semitone.



Exercise 29 Add an accidental (if needed) to the second note in each of these pairs, to make it a semitone *above* the first. Put a tick underneath if no accidental is needed.



Exercise 30 Add an accidental (if needed) to the second note in each of these pairs, to make it a semitone *below* the first. Put a tick underneath if no accidental is needed.



J Accidentals

(see *The AB Guide to Music Theory*, 2/1)

Exercise 25 What is this sign called: ♯ ? . . . . . How does it affect the note which follows it?
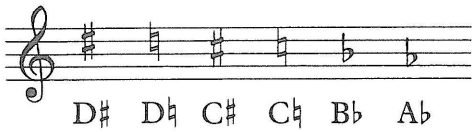
. . . . . .

What is this sign called: ♭ ? . . . . . How does it affect the note which follows it?

. . . . . .

What is this sign called: ♮ ? . . . . . How does it affect the note which follows it?

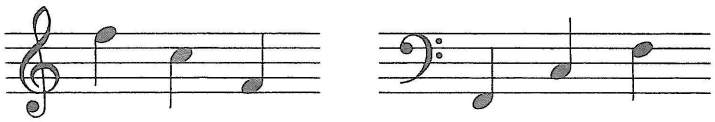
. . . . . .

Look closely to see how the three signs are formed, and note how they are placed on a line or in a space:

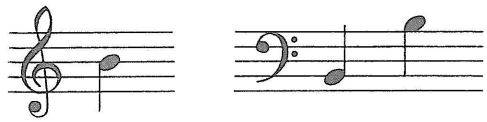


If they are not carefully drawn, it can be difficult to tell which note each belongs to.

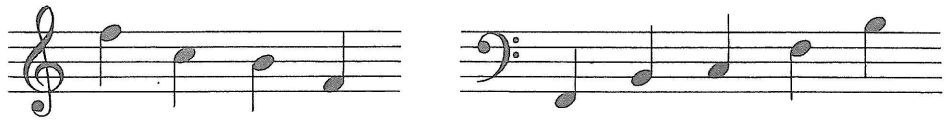
Exercise 26 Draw a sharp in front of each of these notes.



Draw a flat in front of each of these notes.



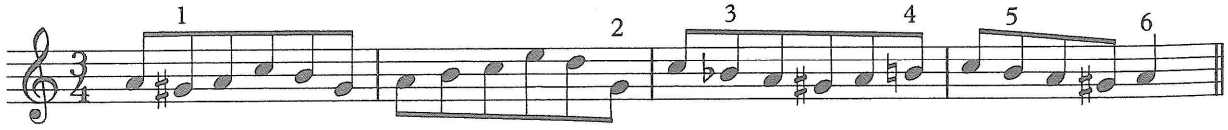
Draw a natural in front of each of these notes.



The signs for sharps, flats and naturals are all called 'accidentals'.

Exercise 27 Give the name of each of the notes marked with a number. The letter name alone is enough if there is no accidental (e.g. C). If there *is* an accidental, it must be shown (e.g. F♯). (As examples, the first two answers are given.)

(a)
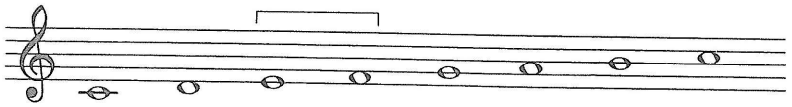


1 G♯ 2 G 3 . . . 4 . . . 5 . . . 6 . . .

L The scales and key signatures of C, G, D and F major

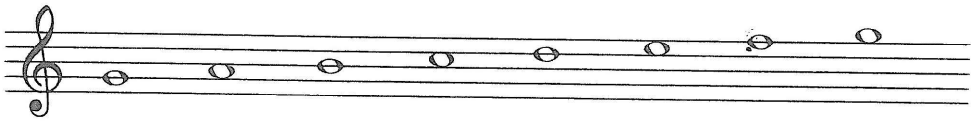
(see *The AB Guide to Music Theory*, 2/2–3)

Exercise 31 In this scale of C major, two notes a semitone apart are marked by ⌐¬.
Mark the other two notes which are a semitone apart in the same way.

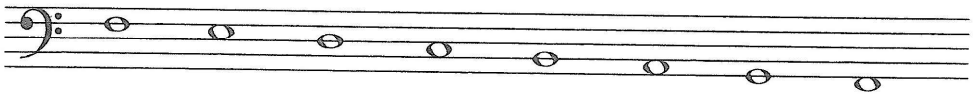


Exercise 32 Add accidentals before any notes that need them to make the scales named below.
Then add ⌐¬ above each pair of notes making a semitone.

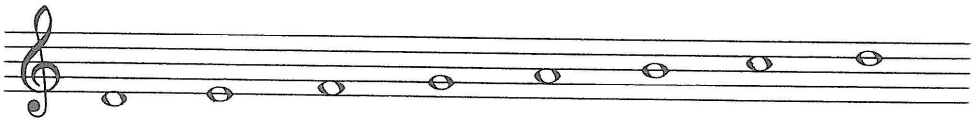
G major (ascending)



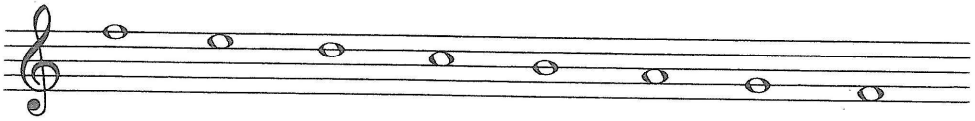
F major (descending)



D major (ascending)



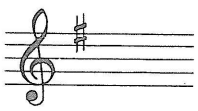
F major (descending)



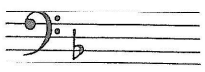
G major (ascending)



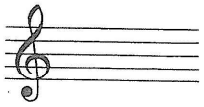
Exercise 33 Name the major keys which have the following key signatures.
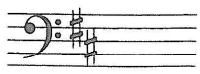


Key . . . . major



Key . . . . major



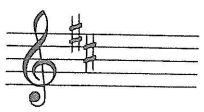
Key . . . . major
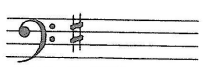


Key . . . . major



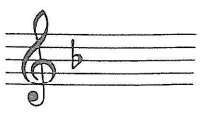
Key . . . . major



Key . . . . major
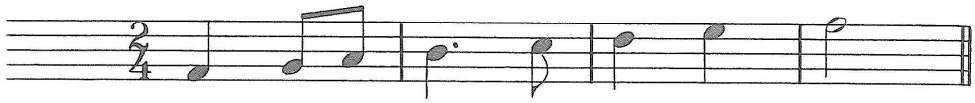


Key . . . . major



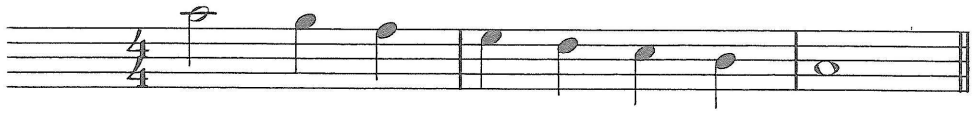
Key . . . . major

Exercise 34 Add the clefs and key signatures needed to make the scales named. (Remember that the key signature comes after the clef but before the time signature.)

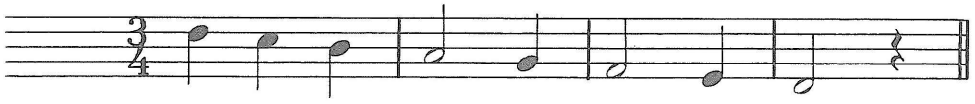
F major
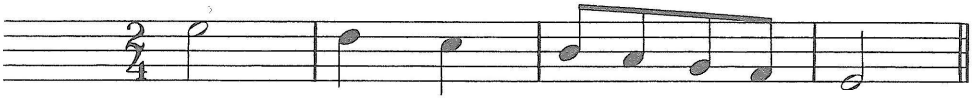


C major



D major

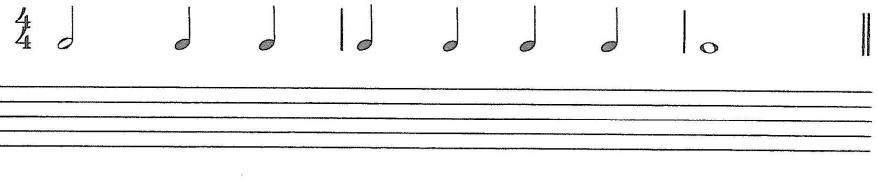


G major

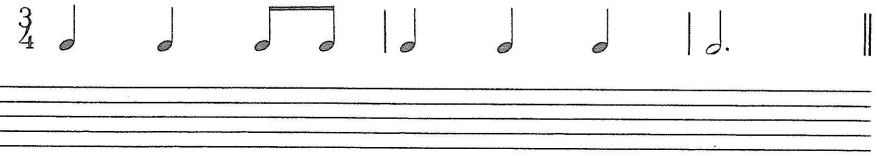


Exercise 35 Write the scales named below, using the given rhythm. Add the correct key signatures but do not use any unnecessary accidentals.

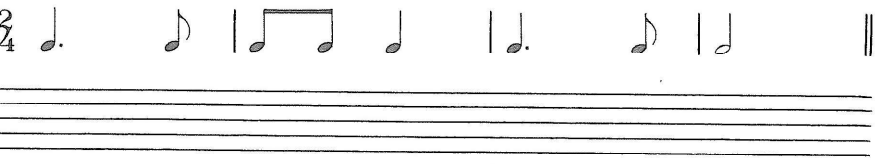
G major (descending)



F major (ascending)
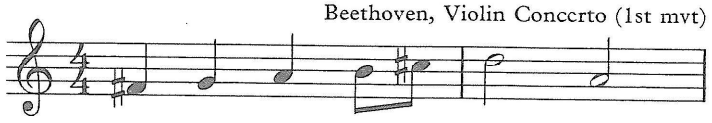


C major (ascending)



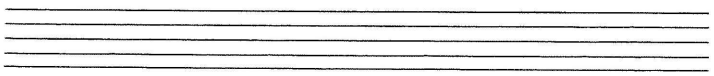
Exercise 36 Name the key of each of the following. Then write them out again, using key signatures instead of accidentals.

(a)

Beethoven, Violin Concerto (1st mvt)
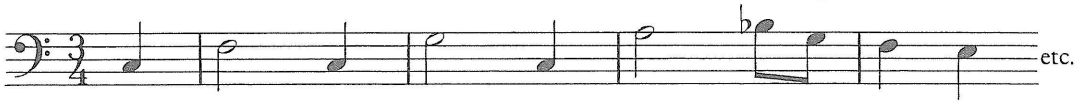


Key. . . . major



Exercise 36
(continued)

Mozart, *The Magic Flute* ('O Isis and Osiris')
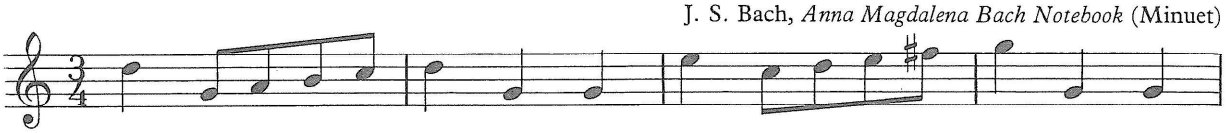
(b)



Key. . . . major

J. S. Bach, *Anna Magdalena Bach Notebook* (Minuet)
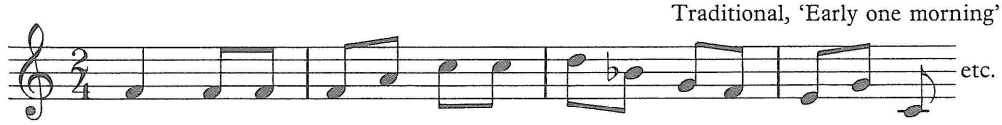
(c)



Key. . . . major

Traditional, 'Early one morning'
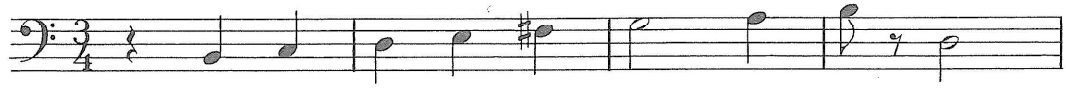
(d)



Key. . . . major

Tchaikovsky, *Serenade for Strings* (Waltz)

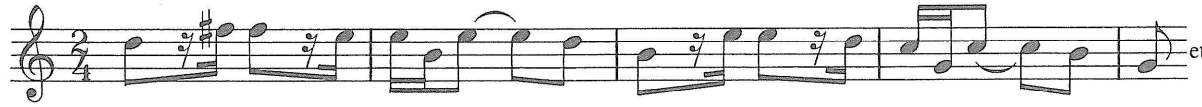
(e)



Key. . . . major

Elgar, *Pomp and Circumstance* March No.4

(f)

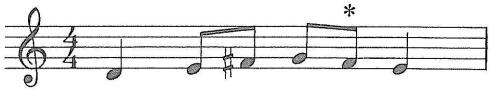


Key. . . . major

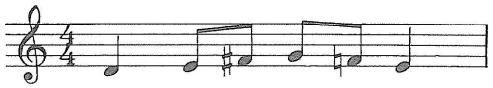
M Cancelling an accidental
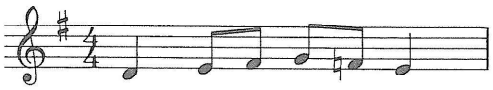
(see *The AB Guide to Music Theory*, 2/4)

An accidental lasts until the end of the bar. For example, the note marked * here is F♯:
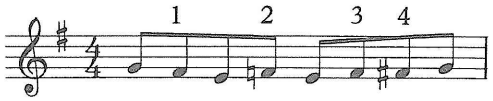


To change the note back to F♮, a ♮ sign is added; similarly, if F♯ is in the key signature:





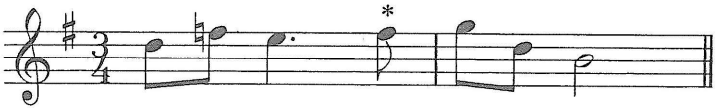
Notice, too:



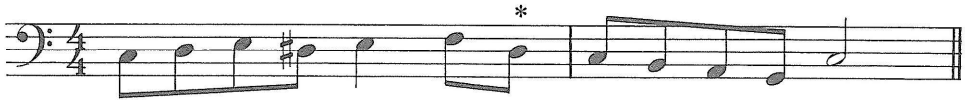
note 1 is F♯, note 2 F♮, note 3 F♮, note 4 F♯ (the ♯ here cancels the earlier ♮).

Exercise 37 Before each note marked *, add the accidental needed to cancel the previous accidental:
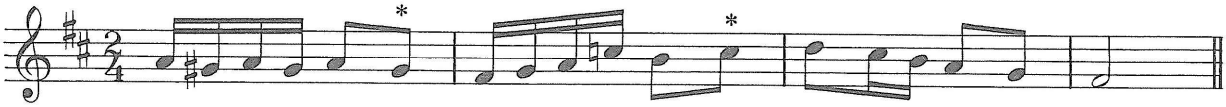
(a)



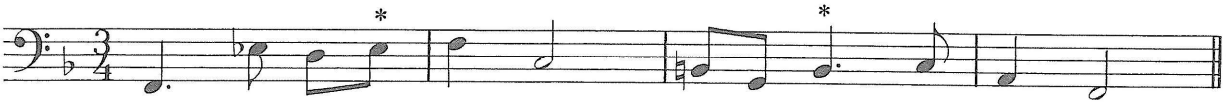
(b)



(c)

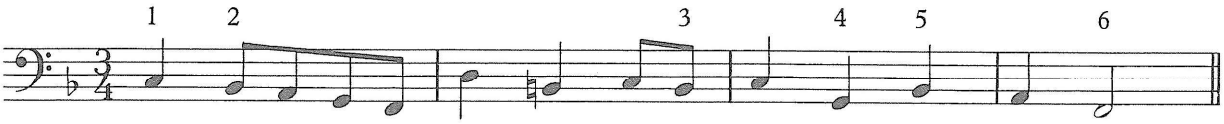


(d)
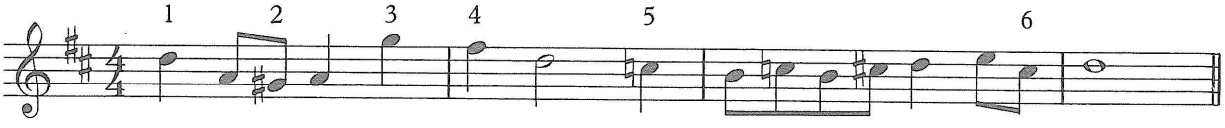


Exercise 38 Give the name of each of the notes marked with a number. The letter name alone is enough if there is no accidental – but keep in mind the key signature and any accidentals which may have been added earlier in the bar. Remember, too, that an accidental only affects later notes in the bar when they are on the same line or in the same space.

(a)



1... 2... 3... 4... 5... 6...

(b)

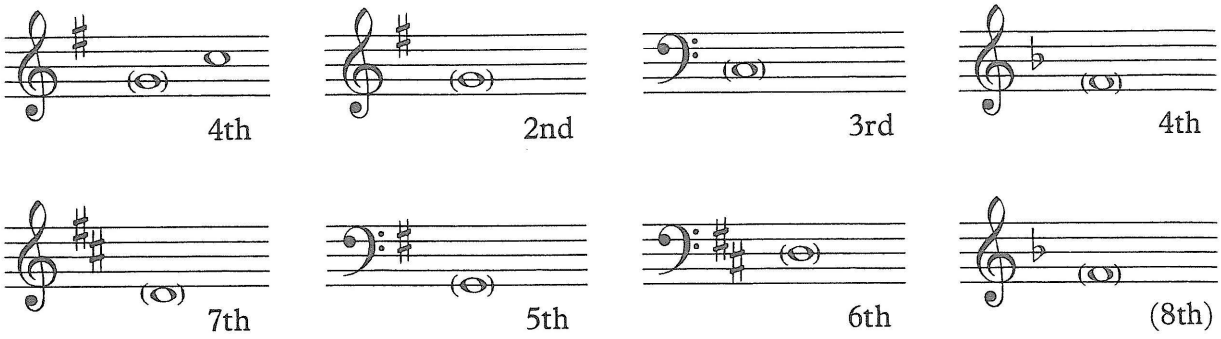


1... 2... 3... 4... 5... 6...

N Degrees of the scale and Intervals
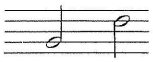
(see *The AB Guide to Music Theory*, 2/2 & 7/1)

Exercise 39 In each of the following, the 'first degree' of the scale (the key-note) is in brackets. After it, write the note whose degree is given below (as shown in the first example).

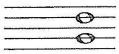


The distance in pitch between two different notes is called an interval.
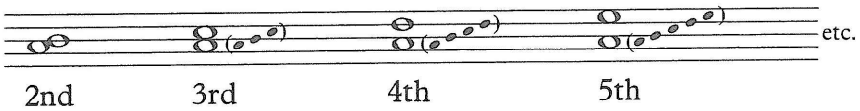
It is a 'melodic' interval if the two notes are played one after the other –



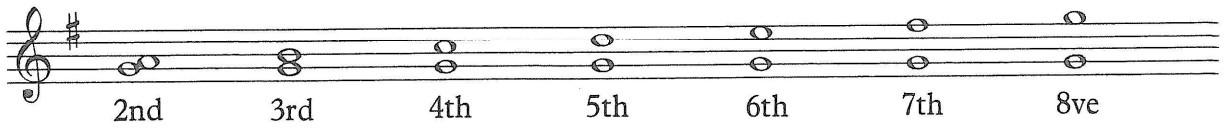
or a 'harmonic' interval if they are played together –



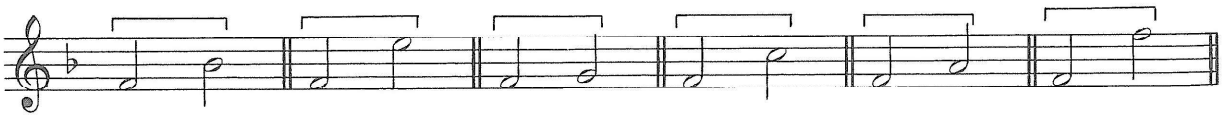
The size of an interval is measured by the number of degrees of the scale it includes:
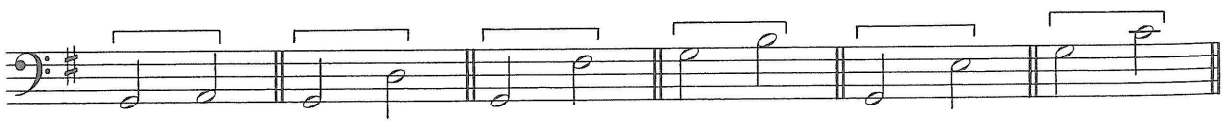


The number of degrees is the 'number' of the interval. It is not changed by a key signature, or by any accidentals in front of the notes. In Grade 1 we shall use only the intervals which have the key-note as the lower note. These, for example, are the intervals from the key-note in G major:



Exercise 40 Give the number of each of these melodic intervals (2nd, 3rd, 4th etc.).

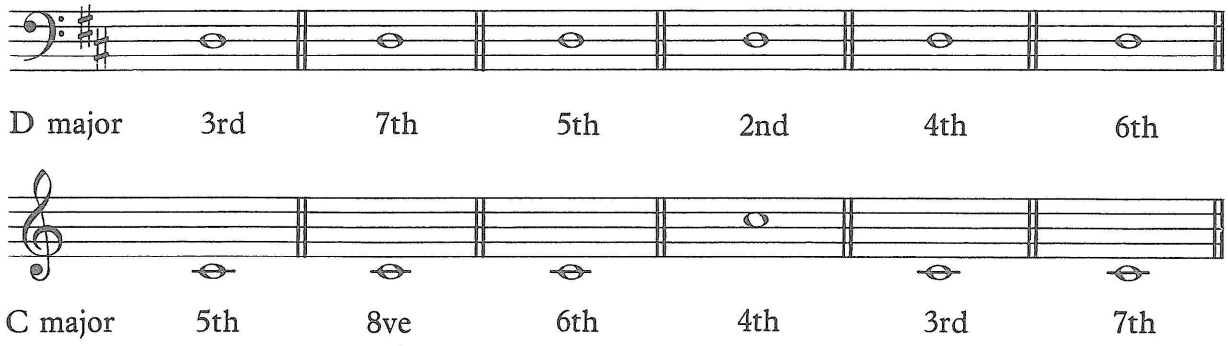


F major ....



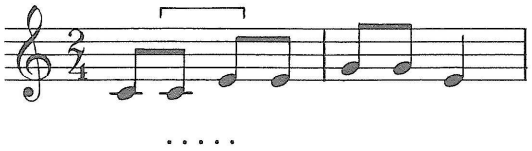
G major ....

Exercise 41 Above each of these notes, write a semibreve which makes the named harmonic interval.

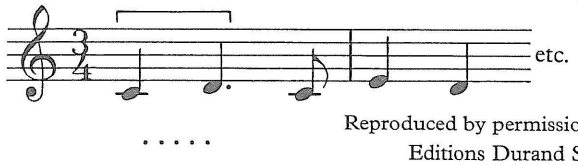


Exercise 42 Give the number of the melodic intervals marked ⌐¬ in the following. The first note is the key-note in every case.

Haydn, Symphony No.94 ('Surprise') (2nd mvt)

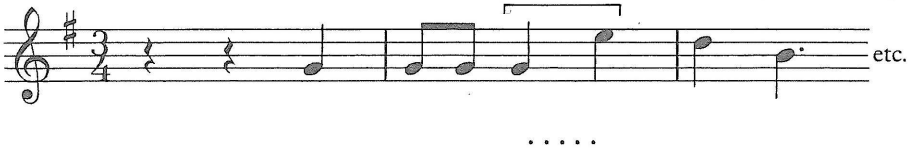
(a) 

Ravel, *Mother Goose* ('The Enchanted Garden')

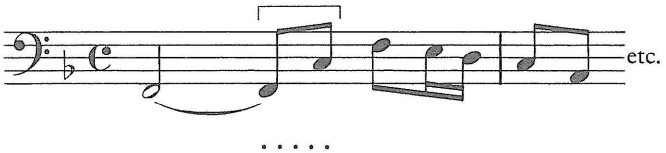
(b) 

Reproduced by permission of Editions Durand S.A., Paris/G. Ricordi & Co. (London) Ltd.

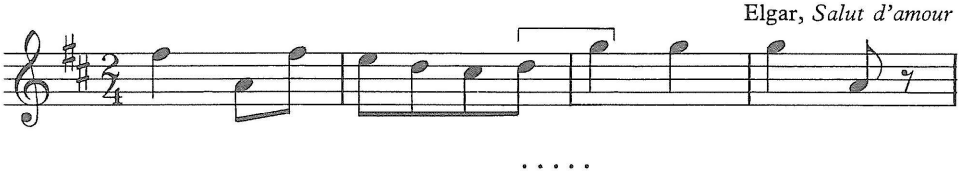
Carol, 'The Holly and the Ivy'

(c) 

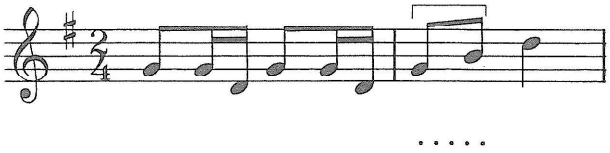
Purcell, Sonata of 4 Parts, No.9 ('Golden') (1st mvt)

(d) 

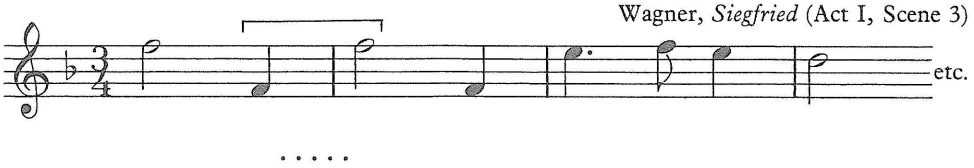
Elgar, *Salut d'amour*

(e) 

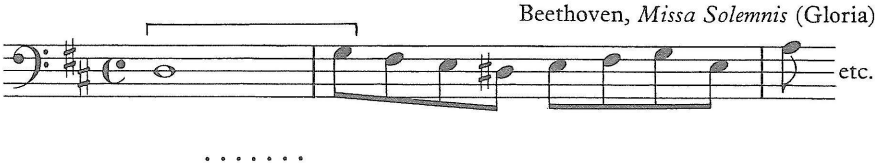
Schubert, *Rosamunde* (Ballet No.2)

(f) 

Wagner, *Siegfried* (Act I, Scene 3)

(g) 

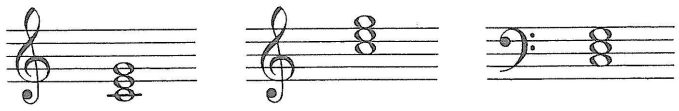
Beethoven, *Missa Solemnis* (Gloria)

(h) 

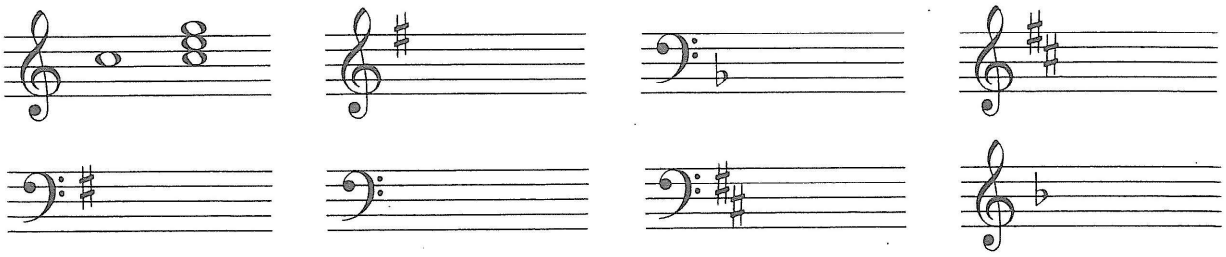
O The tonic triad

(see *The AB Guide to Music Theory*, 8/1)

The key-note, or first degree of the scale, has yet another name: the 'tonic'.
The tonic triad is a group of three notes: the key-note plus the 3rd and 5th degrees above it. These are all tonic triads in C major:



Exercise 43 After each of these major key signatures, write its key-note followed by its tonic triad (as shown in the first example).

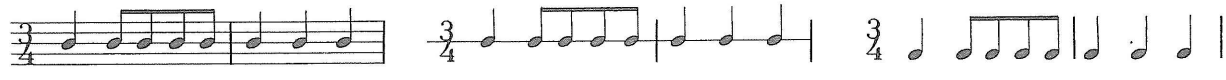


P Composing an answering rhythm

(see *The AB Guide to Music Theory*, 5/1–2)

A two-bar rhythm will be given. It will start on the first beat of a bar, and it will use one of the time signatures you have already studied ($\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$). You will be asked to write another two-bar rhythm to follow it.

Notice that a *melody* is not required: only a rhythm – something which could be played on a drum or on one note of the piano, or which could be tapped out on a table. Therefore, a clef and a key signature are unnecessary. You can write a rhythm on any one line of the stave, or just on a single line, or without a line at all:



There are two different problems in this test. The first is how the rhythm is written down: which notes should be joined ('beamed') together, and where ties and dots may be used. This is just a matter of remembering a few simple rules.

The second problem is what else the examiner will be looking for, apart from correct notation. What matters most here is whether you can make up an interesting two-bar rhythm of your own. Only general advice can be given about this.

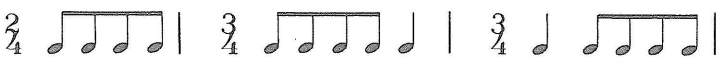
We will tackle these two problems separately on the next page, starting with the rules.

(1) Beam together

(a) two quavers which could be replaced by a crotchet:



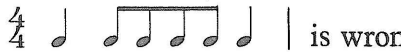
(b) four quavers which could be replaced by a minim:



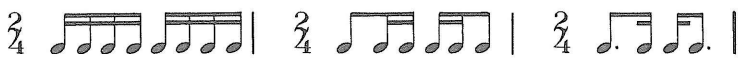
(c) six quavers filling a complete bar in $\frac{3}{4}$:



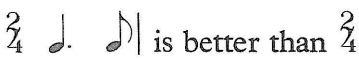
In printed music you may sometimes find groups of four or six quavers beamed together in twos. Nevertheless, in this test you should keep to the rules above. Note that in $\frac{4}{4}$ quavers should *never* be beamed across the middle of a bar between the 2nd and 3rd beats:

 is wrong; is right.

(2) Beam semiquavers together in single beats, and also any group including a semiquaver:



(3) Avoid ties wherever possible:

 is better than ; is better than  .

You may have noticed that in these rules nothing has been said about rests. There are special problems about the arrangement of rests, and they will be explained in Grade 2. You will not need to use rests when writing an answering rhythm in Grade 1.

The next exercise will give you some preliminary practice in writing rhythms correctly.

Exercise 44 Rewrite the following bars without changing their effect, but making any necessary corrections in the use of beams, ties and dots.

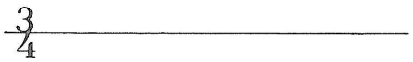
(a) 

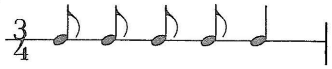


(b) 

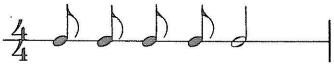


(c) 

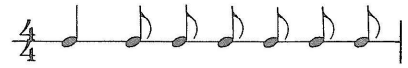


(d) 



(e) 



(f) 



(g) 



(h) 

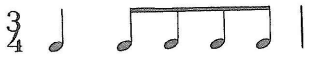


(i) 

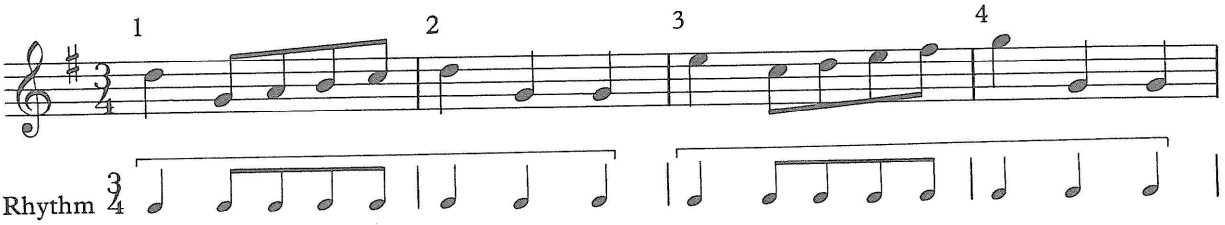


Now for some general advice about your two-bar rhythm itself. The first and most important point is this: try to imagine how the notes which you are writing would actually *sound.* If you can accurately 'hear' them in your head, most of the advice below will be unnecessary. When you are practising, always tap out your rhythms. Even in the examination room you need not disturb anyone if you do this really quietly with your finger-tips on the desk.

It is very important to keep in strict time, which means having a clear speed in mind. Probably somewhere between ♩ = 76 and ♩ = 100 will be suitable. (For an explanation of speed directions see page 28.) Normally it does not make the test any easier to imagine it at a very slow speed.

Remember that the examiner will want to see that you can invent an interesting rhythm. Imagine, for example, that you have been asked to add a two-bar rhythm to follow this:  . You could write just  , and that would be correct. But it is very dull. Another solution would be to repeat the two bars you have been given. This often happens, as in this example:

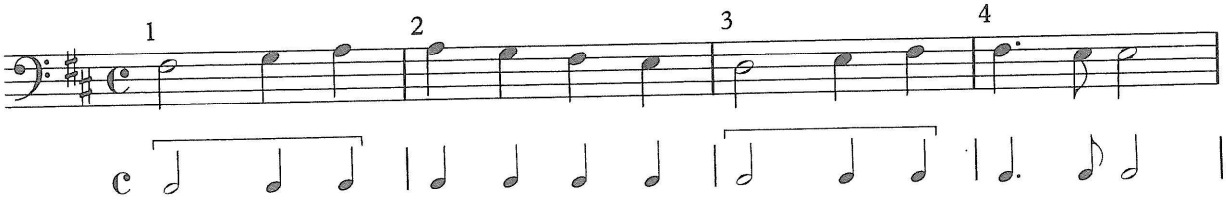
J. S. Bach, *Anna Magdalena Bach Notebook* (Minuet)



However, if in the examination you merely copy out again the two bars you have been given, you still have not shown that you can invent anything.

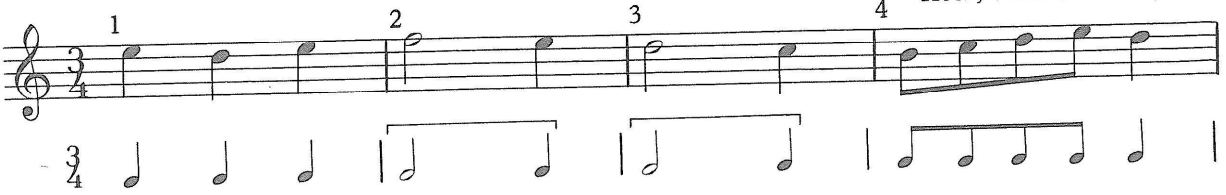
Your rhythm, therefore, should be a little different to the one you have been given. But it should be similar, and parts of it may even be exactly the same. Bars 1 and 3 of this melody, for example, have the same rhythm (though not the same notes):

Beethoven, Symphony No.9 (4th mvt)



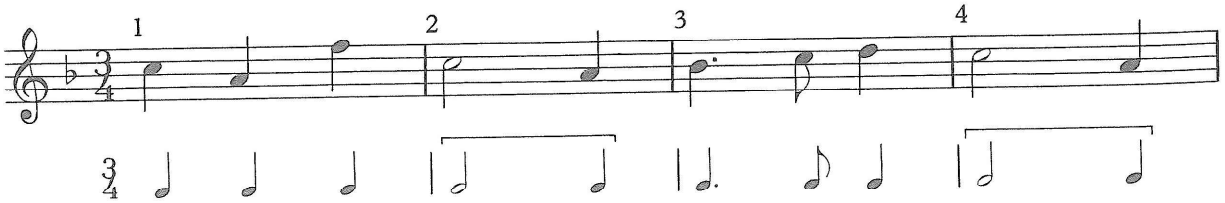
In the next example, bars 2 and 3 have the same rhythm:

Hook, *Guida di Musica,* No.2



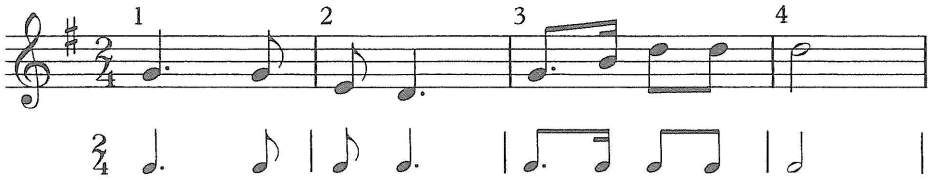
And in this example, bars 2 and 4 have the same rhythm:

Stanford, *Six Sketches* (Minuet)



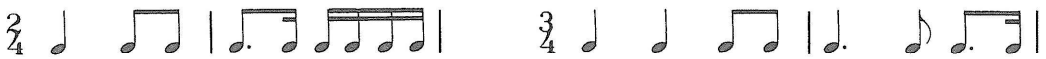
Patterns such as these can help to bind the four bars together, but you do not have to use them. Here, for example, are four bars which all have different rhythms:

Dvořák, 'New World' Symphony (1st mvt)



But although they are all different, bars 3 and 4 seem to belong to bars 1 and 2. The last two bars seem to balance the first two. Or you could say that the last two 'answer' the first two – they make an 'answering' rhythm.

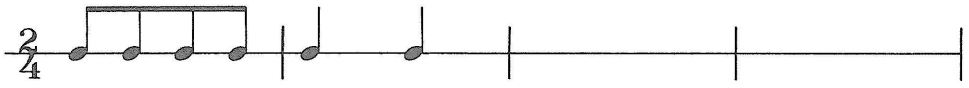
The ending of your rhythm will need particular care. It is not usually a good idea to finish with a semiquaver, because this may make the rhythm feel unfinished. If you tap these rhythms, for example, you will see that they both feel as though they want to be followed by something in the next bar:



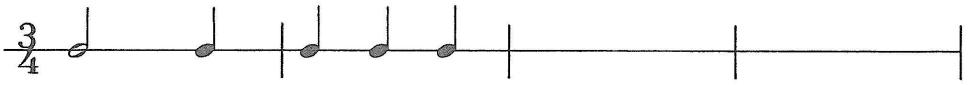
In other words, they are not really two-bar rhythms at all, but merely two bars out of longer rhythmic patterns. They cannot be 'answering' rhythms because they themselves are not complete.

Exercise 45 Add an answering two-bar rhythm to each of the following.

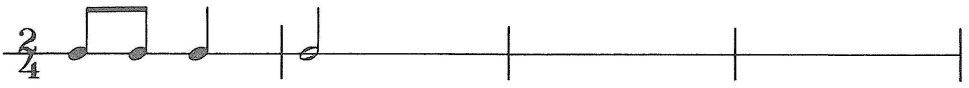
(a)



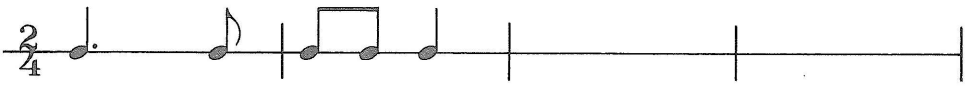
(b)



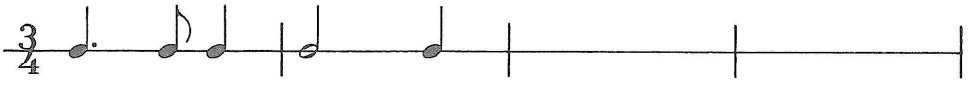
(c)



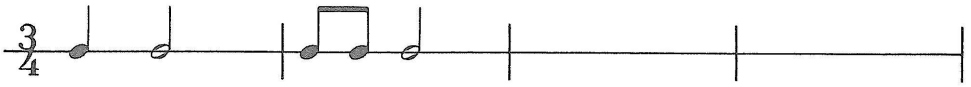
(d)



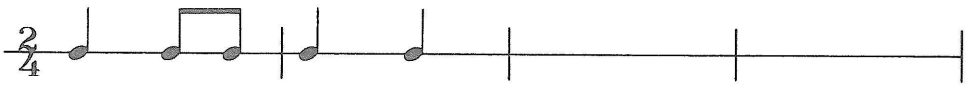
(e)



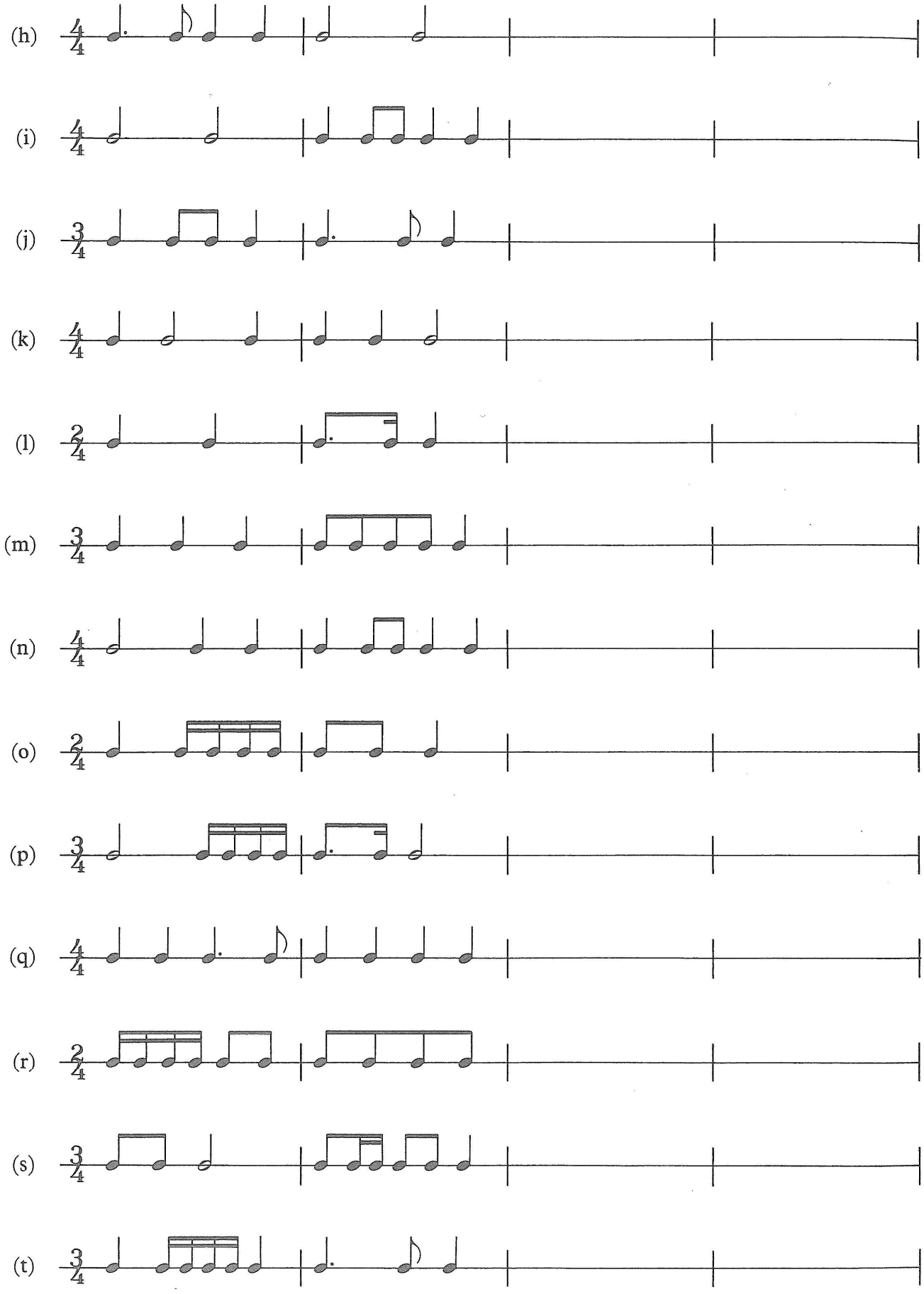
(f)



(g)



Exercise 45
(continued)



Q Performance directions

(see *The AB Guide to Music Theory*, 10)

Many words which are not English, and many special signs are used to explain how music is to be performed. The best way of getting to know them is to look them up as you come across them in your pieces, and then to remember them. (There is a Glossary of such words on pages 106–114 of *The AB Guide to Music Theory*, Part I.) Below are some very common words – all Italian – which you should know in Grade I.

accelerando (or *accel.*)	gradually getting quicker
adagio	slow
allegretto	fairly quick (but not as quick as *allegro*)
allegro	quick (literally 'cheerful')
andante	at a medium ('walking') speed
cantabile	in a singing style
crescendo (or *cresc.*)	gradually getting louder
da capo (or *D.C.*)	repeat from the beginning
dal segno (or *D.S.*)	repeat from the sign 𝄋
decrescendo (or *decresc.*)	gradually getting quieter
diminuendo (or *dim.*)	gradually getting quieter
fine	the end
f (= *forte*)	loud
ff (= *fortissimo*)	very loud
legato	smoothly
lento	slow
mezzo	half
mf (= *mezzo forte*)	moderately loud (literally 'half' loud)
mp (= *mezzo piano*)	moderately quiet (literally 'half' quiet)
moderato	moderately (*allegro moderato*: moderately quick)
p (= *piano*)	quiet
pp (= *pianissimo*)	very quiet
poco	a little
rallentando (or *rall.*)	getting gradually slower
ritardando (or *ritard.* or *rit.*)	getting gradually slower
ritenuto (or *riten.* or *rit.*)	held back
staccato (or *stacc.*)	detached
tempo	speed, time (*a tempo*: in time)

Below are some signs and other directions which you should know in Grade 1.



= *crescendo* (gradually getting louder)



= *diminuendo* (gradually getting quieter)



over two *different* notes (not to be confused with a tie) or over a group of notes is called a 'slur': perform the notes smoothly

8va = ottava (octave)

8va (over a note or notes): perform an octave higher

8

8va (under a note or notes): perform an octave lower

8

. a dot over or under a note = *staccato*

> over or under a note = accent

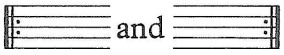


over a note



under a note

} pause on the note
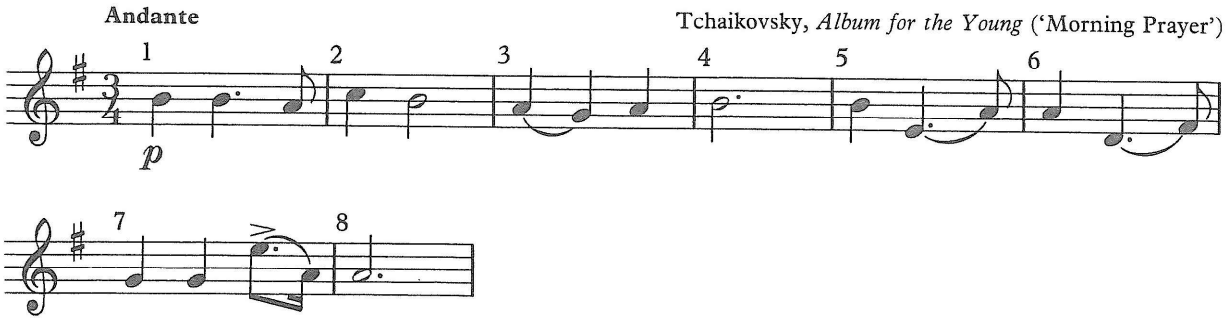


repeat marks – at the second sign, go back to the first sign and repeat the music from there (the first sign is left out if the music is repeated from the beginning)

M.M. ♩ = 72
(or just ♩ = 72)

72 crotchet beats in a minute
(M.M. is short for Maelzel's Metronome)

R General exercises

Exercise 46 This is the beginning of a melody. Look at it, and then answer the questions below.



(a) What does **Andante** mean? .....

(b) What is the time signature of the melody? .....

Explain what it means. .....

(c) Why is there a dot after the notes in bars 4 and 8?

.....

(d) What is *p* short for? .....

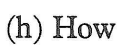
What does it mean? .....

(e) The key of the melody is G major. Which degree of the scale does it start on? .....

(f) What is the letter name of the highest note? .....

What is the letter name of the lowest note? .....

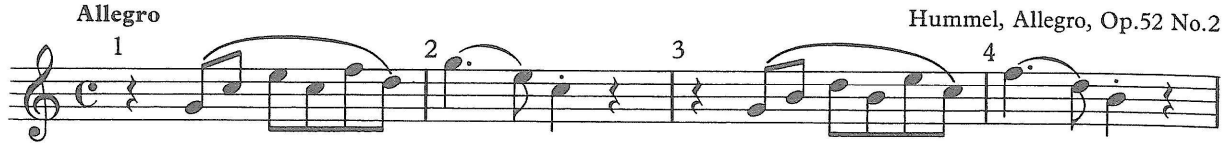
(g) What is the value of the shortest note? .....

(h) How many times is this rhythm  used? .....

(i) In bar 7, what does the > above the note mean? .....

(j) Copy out the first four bars. Remember to put in the clef, key signature and time signature.

Exercise 47 This is the beginning of a melody. Look at it, and then answer the questions below.



(a) What does **Allegro** mean? .....

(b) What key is the melody in? .....

(c) Show another way of writing the time signature. ....

(d) What are the curved lines over the melody called? .....

What do they tell the performer?

.....

(e) What does a dot over a note (in bars 2 and 4) mean?

.....

(f) How many times does the note F appear? .....

(g) Which bar contains all the notes of the tonic triad but no others? .....

(h) What does the sign 𝄽 mean? .....

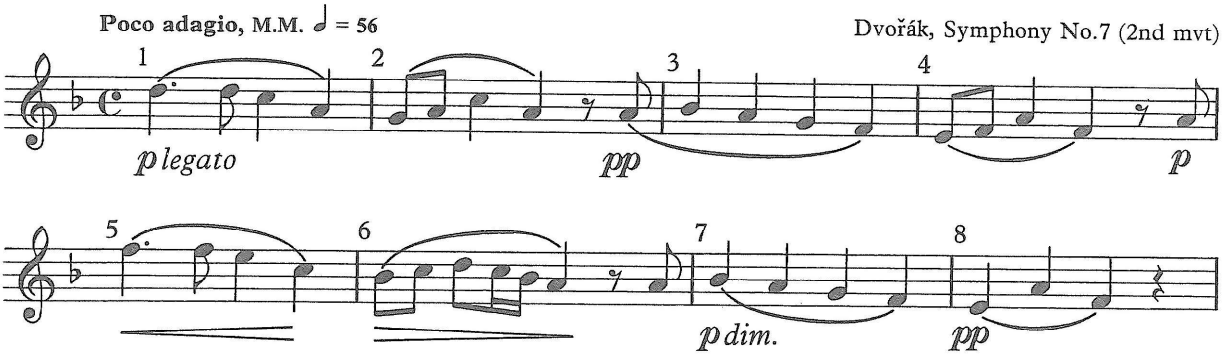
(i) What do you notice about the rhythm of bars 3–4 compared to the rhythm of bars 1–2?

.....

(j) Copy out the first two bars. Remember to put in the clef and time signature.

Exercise 48

Look at the following melody, and then answer the questions below.



(a) **Poco** means 'a little'. What does **adagio** mean? .....

(b) What is *dim.* short for? .....

What does it mean? .....

(c) The key of the melody is F major. In which bars is the key-note *not* used? .....

(d) What does 'M.M. ♩ = 56' tell you? .....

(e) Give the meaning of *legato*. .....

(f) Which is the quieter: *p* or *pp*? .....

(g) Which bars contain the first four notes of the scale of F major? .....

(h) Which bar has the same rhythm as bar 1? .....

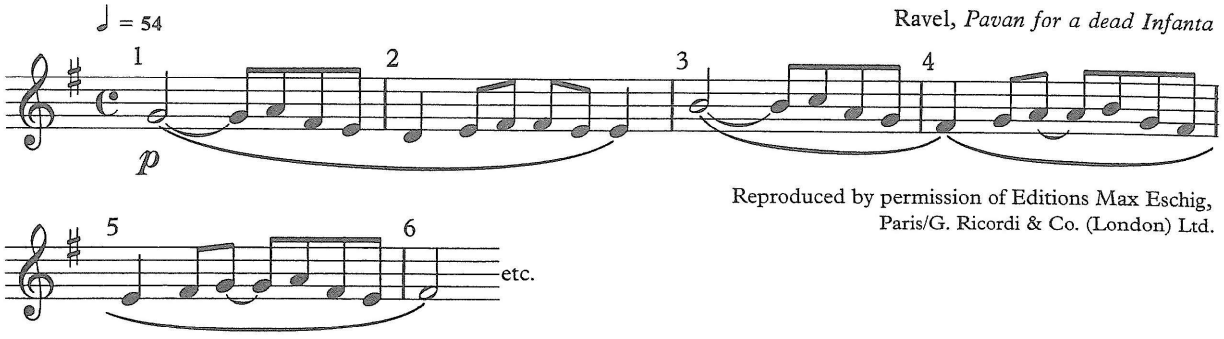
(i) What do the signs and mean?

.....

(j) Give the full name of the first note in bar 3. .....

(k) Copy out the melody from the beginning of bar 5 to the end. Put in the clef, key signature and time signature.

Exercise 49 This is the beginning of a melody. Look at it, and then answer the questions below.



Ravel, *Pavan for a dead Infanta*

Reproduced by permission of Editions Max Eschig, Paris/G. Ricordi & Co. (London) Ltd.

(a) Add the missing word in this sentence:

The melody is written in the . . . . . clef.

(b) What is the key of the melody? . . . . . .

(c) Draw ⌐¬ above any pairs of notes which are a semitone apart.

(d) What degree of the scale is the first note in bar 3? . . . . . .

(e) Give the full name of the last note. . . . . .

(f) How many crotchet beats are there in a bar? . . . . .

(g) Which bars contain tied notes? . . . . . .

(h) Underline any of the following descriptions which you think suit the music:

smooth loud quiet slow fast merry sad

(j) Copy out the melody from the beginning of bar 3 to the end. Put in the clef, key signature and time signature.

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

2

RITMO: UNIDADES DE TEMPO. EXERCÍCIOS: DIFERENTES UNIDADES DE TEMPO E DIFERENTES CLAVES. EXERCÍCIOS DE SOLFEJO E CANTO APLICADOS A DIFERENTES UNIDADES DE TEMPO.

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

CHAPTER 1:
PLAYING (OR NOT PLAYING) ON THE BEAT

Discussion: Counting Notes vs. Counting Beats

Before you tap any examples, let's talk about the difference between thinking in terms of *notes* and thinking in terms of *beats*. We'll take the *3/4* measure below as an example. (Note: If you don't understand what *3/4* or *measure* means, check out "Appendix A: Glossary" right now).



Here's how to think in terms of notes (the *wrong* way to think): You see that the measure above begins with a half note (which you know lasts for two beats), so you play it and count to two ("one-two"). Then, you see a quarter note (which you know lasts for one beat), so you play it and count to one ("one.") So altogether, you've counted "one-two, one."

Now let's see how to think in terms of beats (the *right* way to think): You use your knowledge of how long the notes last *only to identify where each of the beats begins and ends*. Now, here's the important part: For each beat in this measure you should determine only one thing—*whether or not you hit a note*. As you play the measure in question, in the back of your mind (half-consciously) you should say "one-two-three" (representing the three beats of the measure). But in the *front* of your mind you should say (consciously) "hit, don't hit, hit." This concept is so important that I'll say it again. *As you come to each beat of the measure, simply decide whether or not you hit a note*. That's really the whole trick. Now let's take the measure above beat by beat to see this in action:

Beat 1: You hit a note (because a note is indicated there).
Beat 2: You don't hit a note (because the half note you hit on beat 1 is still ringing).
Beat 3: You hit a note (because one is indicated there).

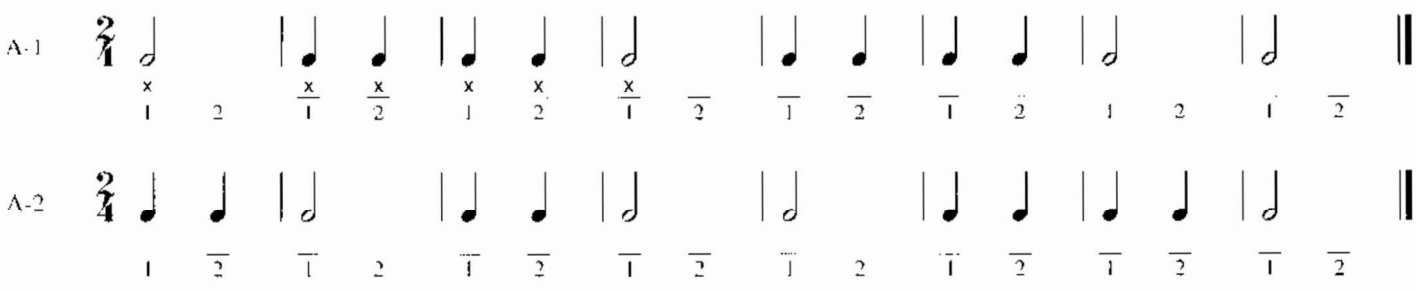
To summarize: *Don't* count "one-two, one." Instead, play (beat by beat): "hit, don't hit, hit" (or, to say it another way, "tap, nothing, tap").

Exercises:

A. Counting Beats in 2/4 Time

You'll notice that each beat in Exs. A-1 and A-2 (which are in 2/4 time) has been numbered. If it helps you to do so, place an "X" at each beat in which there'll be an *attack* (hit, tap). This way you can see at a glance which beats you'll hit and which you won't (the first few measures of Ex. A-1 have been started for you). If necessary, you can employ this visual aid on all of the examples in this chapter.

Now you're ready to begin tapping! Remember: In 2/4 time, the *quarter note* (♩) receives one beat and the *half note* (𝅗𝅥) two beats. Tap in a moderate tempo.



audio forum
audio-forum.ru

B. Counting Beats in 3/4 Time

In 3/4 time (and in other time signatures whose bottom number is "4"), the *dotted half note* (𝅗𝅥.) receives three beats. Remember: Don't count *notes*, count *beats* (and for each, decide whether you "hit" or "don't hit").

B-1



B-2



C. Counting Beats in 4/4 Time

In 4/4 time, the *whole note* (𝅝) receives four beats. Remember to count beats; for example, in measure 4 of Ex. C-1, don't count the whole note as "one-two-three-four." Instead, count those numbers half-consciously while you consciously think "hit, don't hit, don't hit, don't hit" (or "tap, nothing, nothing, nothing").

C-1



C-2



4/4 time may also be indicated by the symbol 𝐜, which stands for common time.

C-3



Discussion: Meter and Accentuation

Before going on to Exercise D, let's talk a little more about *meter* (the pattern of strong and weak beats dictated by the time signature). When you listen to music, you often feel beats in groups of two, three, or four. But how can you identify those particular groupings when you're listening to, say, a steady stream of quarter notes? Where does one grouping end and the next begin?

The performer can (and should) make you aware of these groupings of beats by the way he plays. How? Does he play the first note of each measure louder than the other notes? Well, he doesn't, but what he actually does is something like that: He *feels* the first beat of each measure as a *strong beat*. What's a strong beat? It's a beat that's given a mental emphasis in the mind of the performer, an emphasis that can be perceived by the listener.

Each meter has its own set pattern of strong and weak beats, and this pattern is an underlying framework that exists throughout a composition. But here's the important thing: The accentuation of the actual *notes* does not have to coincide with the mental accentuation of *beats!* A composer might choose, for instance, to indicate silences on the strong beats and very loud notes on the weak beats because he knows that the conflict between the *mental accentuation of beats* and the *actual accentuation of notes* can create rhythmic intensity.

In the examples you've tapped so far, you probably automatically gave a mental emphasis to the first beat of each measure. In 3/4 time, for example, you probably counted: ONE-two-three, ONE-two-three. If we use the symbol > to indicate a strong beat and the symbol – to indicate a weak beat, then here's how our metrical patterns look:





audio forum
audio-forum.ru

Some meters contain more than one strong beat per measure. When this happens, beat 1 is still given more mental emphasis than the other strong beat(s). We'll use the symbol (>) to indicate a beat that's strong, but not as strong as beat 1. Here's our metrical pattern for 4/4 time:



Why do you need to know all this if you're already emphasizing the right beats automatically? First, you need to be aware of the difference between an *accented note* (it's played louder and it might occur anywhere) and a *strong beat* (which is given only a mental emphasis and occurs regularly). Second, not all meters are so simple that you'll automatically emphasize the right beats. By using the symbols >, (>), and –, we'll be able to identify the strong and weak beats in the more complicated meters you'll be tapping later on.

Exercises:

D. The Quarter Rest

A silence that corresponds in duration to a quarter note is called a *quarter rest* (𝄽). Naturally, there should be no attack on any beat containing a rest.

We now have two situations in which there should be "no attack" on a given beat.

Situation 1: A note on a previous beat is sustained. (There's no attack on beat 2 of measure 4 of Ex. D-l, for example.)

Situation 2: A rest is indicated. (There's no attack on beat 2 of measure 1 of Ex. D-l, for example.)

The important thing here is that, in spite of a difference in performance—the difference between a continuation of a previous sound on the one hand, and a silence on the other—your thought process (the process of counting beats and determining, for each beat, whether or not there'll be an attack) should remain the same.



D-2



E. The Half Rest

A silence that corresponds in duration to a half note is called a *half rest* (𝄼).

E-1



E-2



F. The Whole Rest

Unlike other rests, the *whole rest* (𝄻) does not necessarily correspond in duration to a particular note value. The whole rest indicates a silence that lasts for an entire measure (in all meters).

F-1



F-2



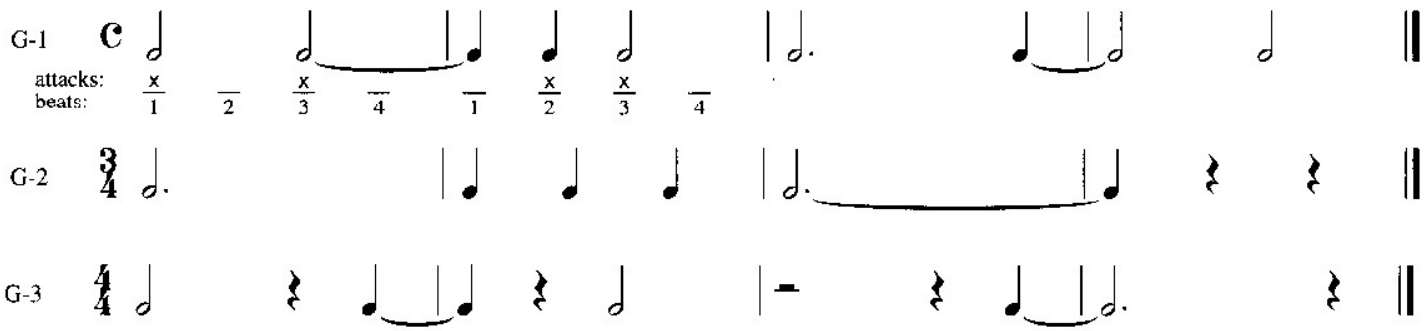
F-3



audio forum
audio-forum.ru

G. The Tie

A *tie* (‿ or ⁀) is a curved line that joins together two notes of the same pitch. Its purpose is to indicate that there's no attack on the second note. The sound of the first note continues, uninterrupted, for the duration of the two notes.



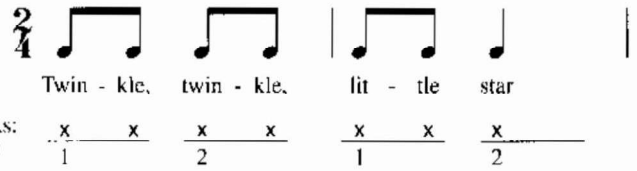
audio forum
audio-forum.ru

CHAPTER 2:
DIVIDING THE BEAT INTO TWO EQUAL PARTS

Discussion: The Sound of Two Attacks in One Beat
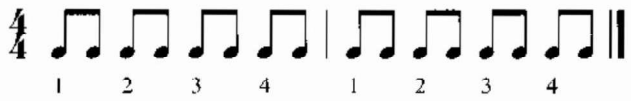
An *eighth note* (♪) is equal in duration to half a quarter note. Therefore, in time signatures whose bottom number is "4" (2/4, 3/4, and 4/4, for example), two eighth notes (♫) take up one beat.

You now need to memorize the sound of two eighth notes occurring in one beat. But what is that sound? Take a look at the example below.



When you say the words "twinkle" and "little" in this song, you're pronouncing *two syllables in one beat.* What you're actually doing is performing eighth notes orally.
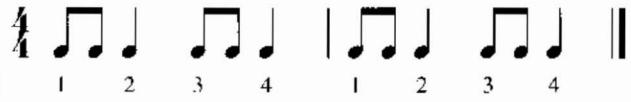
Now perform this (it might help to think of the words "twinkle, twinkle, twinkle," etc., with each word getting a beat):



Perform this (it might help to think of the words "star, twinkle, star, twinkle," etc., with each word getting a beat):



Perform this (it might help to think of the words "twinkle, star, twinkle, star," etc., with each word getting a beat):



Now that you've memorized the sound of two eighth notes occurring in one beat, you should have no trouble performing the examples below. The correct thought process is a simple one: *Count beats.* Whenever you see a beat containing two eighth notes, simply tap the sound you've memorized.

Discussion: Don't Say "And"

Here's something extremely important to remember. When you're playing rhythms involving eighth notes—as in Ex. A-1 (below), for instance—count *only* the beats ("one-two-three-four"). In spite of what anyone else may have told you or what you may have read in other books, never say *and* (that is, don't count "one-*and*, two-*and*, three-*and*, four-*and*"). Why? Because you need to keep the steadily flowing beat numbers in your *semiconscious* mind while the sound of previously memorized combinations of notes that can occur in each beat are up front in your *conscious* mind. If you say *and*, or—even worse—if, for playing sixteenth notes, you say the popular phrase *one-ee-and-uh*, you can't help but bring the underlying beat from your semiconscious into your conscious mind—and if you do that, those extra syllables, instead of helping matters, will only interfere (or even clash) with the execution of your various (previously memorized) one-beat note combinations.

Exercises:

A. Playing Two Eighths

Tap the following:

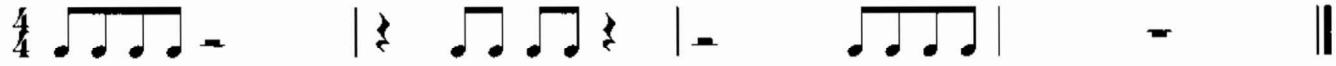
A-1



audio forum
audio-forum.ru

A-2 

Four eighth notes are often beamed together.

A-3 

Discussion: The Sound of the "Upbeat"

A silence that corresponds in duration to an eighth note is called an *eighth rest* (𝄾).

Up till now, we've dealt with three different sounds that might occur in one beat. (By the way, we're still dealing with time signatures whose bottom number is "4.")

First sound: An attack on the beat (♩)

Second sound: No attack (𝄽)

Third sound: Two attacks in one beat (♫)

Let's use the eighth rest to indicate a fourth sound: no attack on the "downbeat," which is the first half of the beat; then an attack on the "upbeat," which is the second half of the beat (𝄾♪).

You need to memorize this fourth sound. Imagine you're about to play two eighth notes, but then you substitute a silence for the first of the two notes; you play only the second note. Picture it like this: 𝄾♫ .

Perform this:



Now read the standard notation and perform the same thing:



Discussion: Naming All Four Sounds

Let's give a name to each of our four sounds.

1. Our first sound, an attack on the downbeat (𝅗𝅥), will be denoted by the letter "D," for "downbeat." A variation of this sound (♪𝄾) is performed differently (the note isn't sustained as long), but is still an attack on the downbeat and will also be denoted by the letter "D."

2. Our second sound, an attack on neither the downbeat nor the upbeat (𝄽 or a continuation of a previously attacked note, such as the second beat of 𝅗𝅥 ♩) will be denoted by the letter "N," for "neither."

3. Our third sound, attacks on both the downbeat and the upbeat (♫) will be denoted by the letter "B," for "both."

4. Our fourth sound, an attack on the upbeat only (𝄾♪) will be denoted by the letter "U," for "upbeat." A variation of this sound (_♫) is performed differently (the downbeat is a continuation of a previously attacked note), but is still an attack on the upbeat only and will also be denoted by the letter "U."

audio forum
audio-forum.ru

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

3

LEITURA MUSICAL: LEITURAS RÍTMICAS EM DIVISÃO BINÁRIA E LEITURAS RÍTMICAS EM DIVISÃO TERNÁRIA.

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

c) Lê e/ou percute as frases marcando o tempo.

1 

2 

3 

4 

5 

6 

7 

8 

9 

10 

11 

♩=70
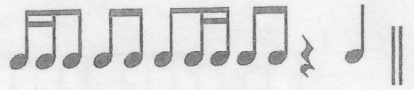
12 

13 
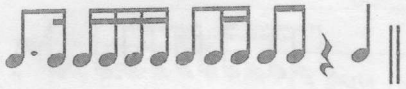
14 

15 

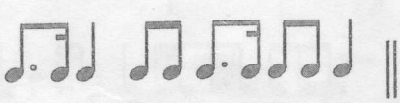
16 

17 

18 

19 

20 

21 

22 

23



24



25
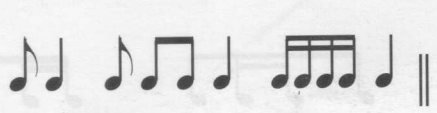


26
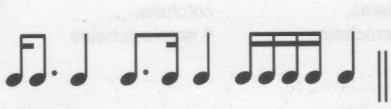


27



28
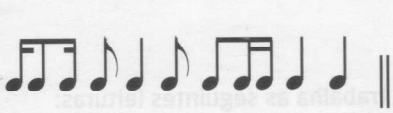


29



30
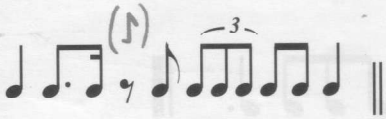


31



32



33



34



Pais: Ver nota na página 20 (leituras compostas).

c) Lê e/ou percute as frases marcando o tempo.

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



LEITURAS COM RITMO COMPOSTO

12



13



14



15



16



17



18



19

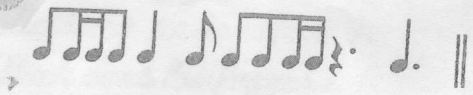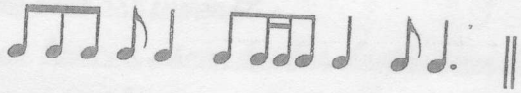


20
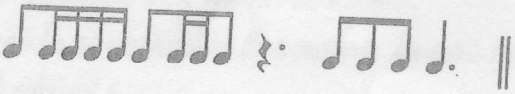


21

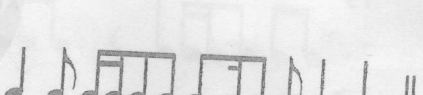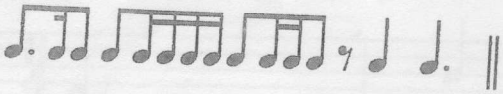


22 

23 
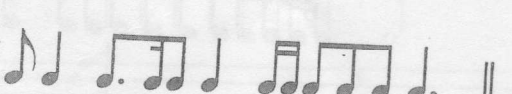
24 
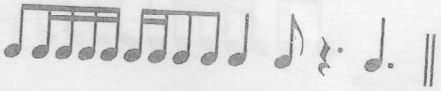
25 

26 
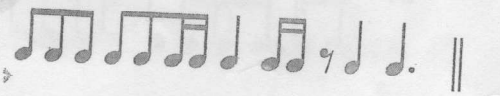
27 

28 

29 

30 

31 

32 
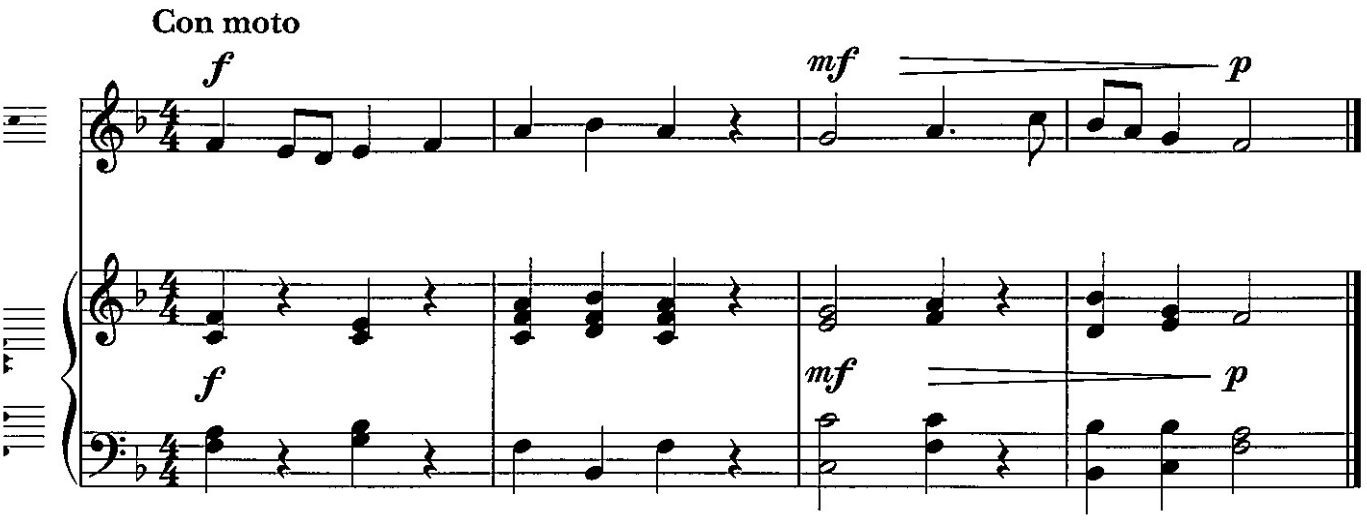
4
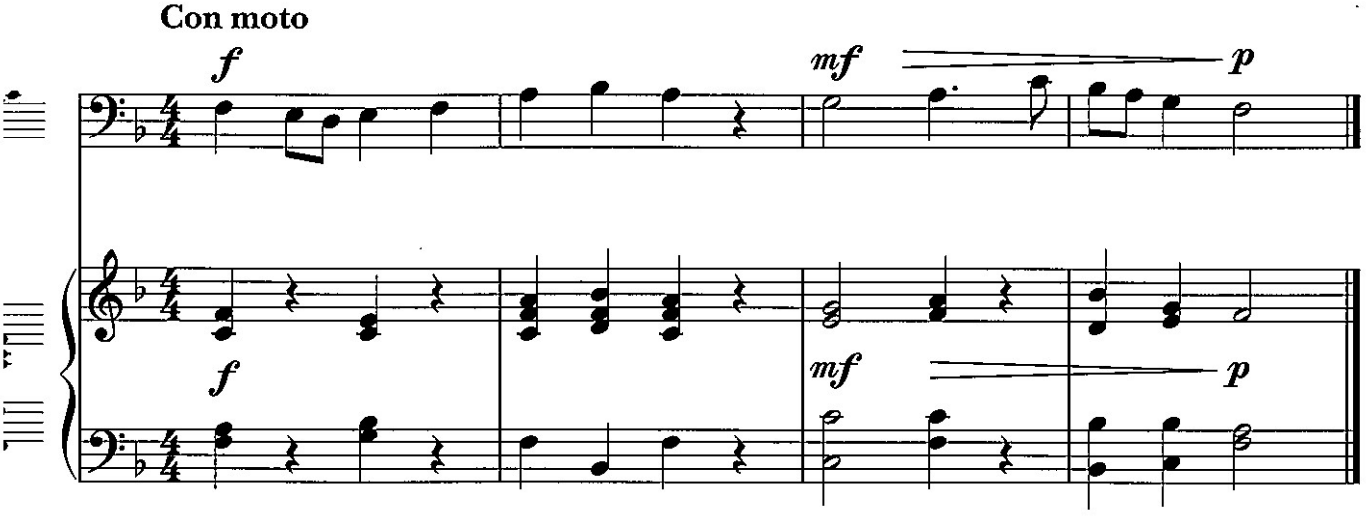
ENTOAÇÃO: MELODIAS PARA SOLFEJAR E CANTAR COM SUPORTE INSTRUMENTAL EM MP3.
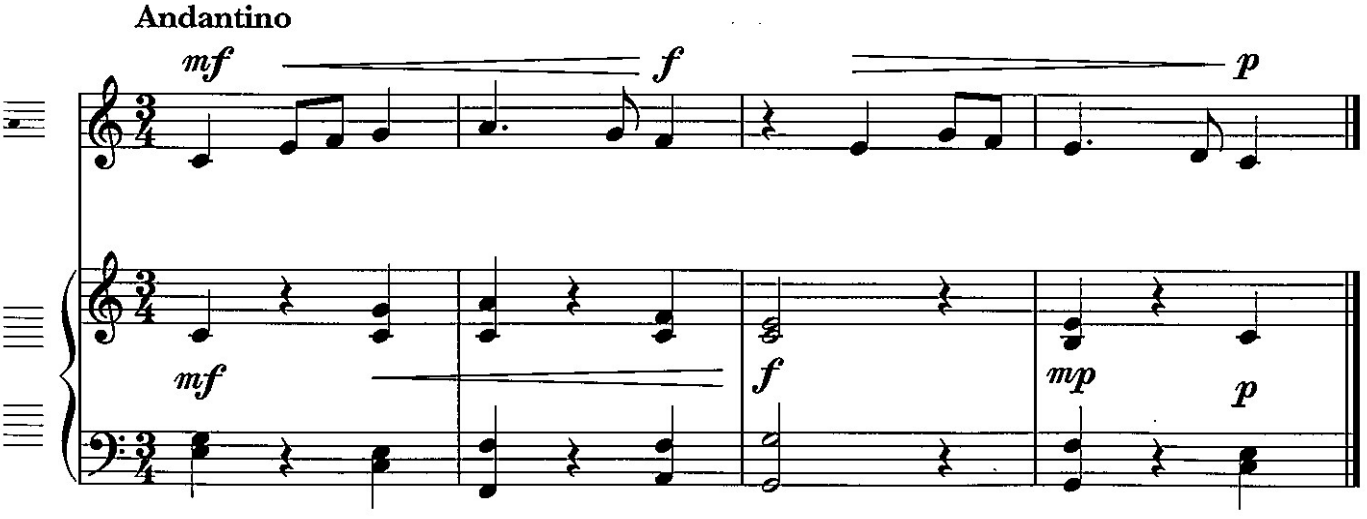
4.1 MELODIAS PARA CANTAR EM TODAS AS TONALIDADES.
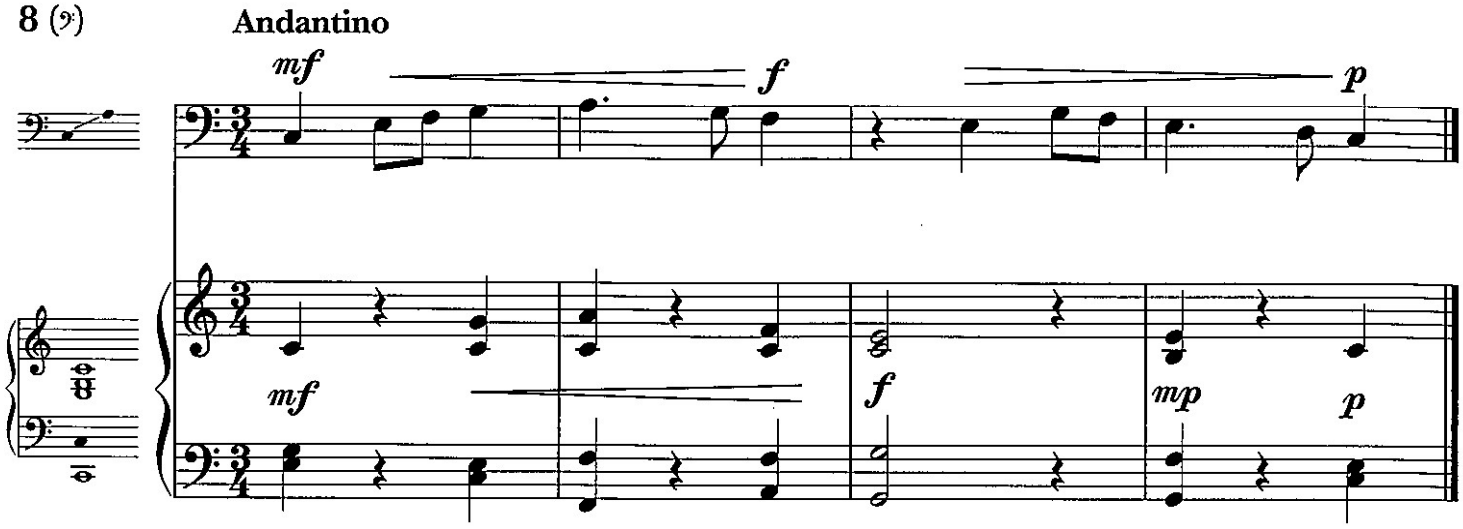
4.2 MELODIAS PARA CANTAR EM TONALIDADES MENORES.
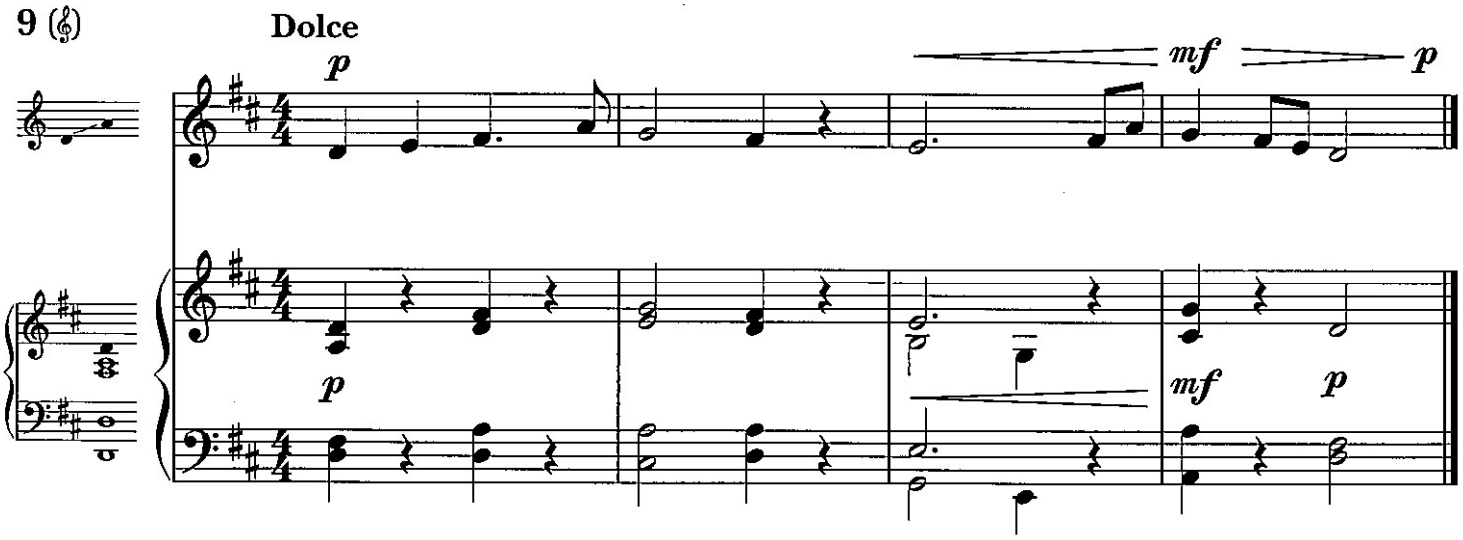
ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES
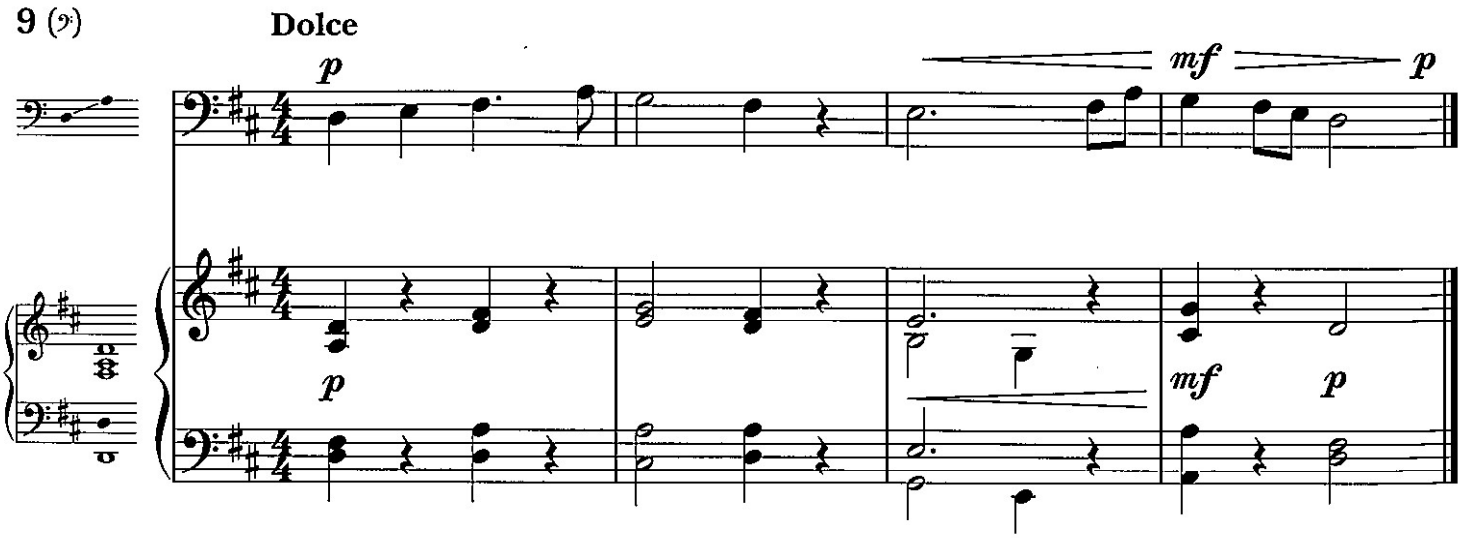

Con moto
f
mf
p
f
mf
p


Con moto
f
mf
p
f
mf
p


Andantino
mf
f
p
mf
f
mp
p


8
Andantino
mf
f
p
mf
f
mp
p


9
Dolce
p
mf
p
p
mf
p


9
Dolce
p
mf
p
p
mf
p

Melodies for sight-reading
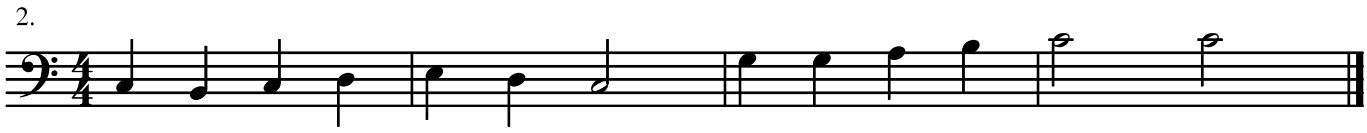
The "sight-singing bonanzas" came about because I couldn't find enough materials that would be quick and easy enough to simply sight-read in class. Most of the material was written by myself, with some contributions from Aaron Liu-Rosenbaum (a colleague at William Paterson '03-'04.)

A. Melodies that basically stick to the tonic triad, in major keys.
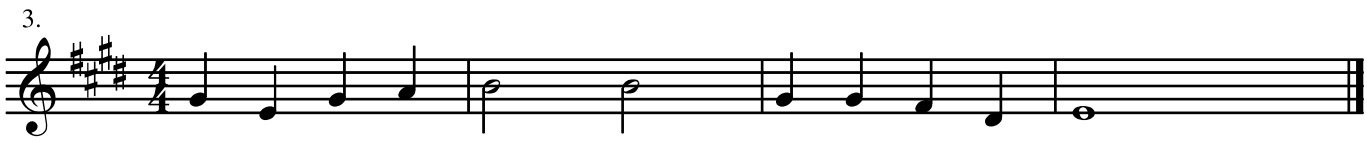
1.
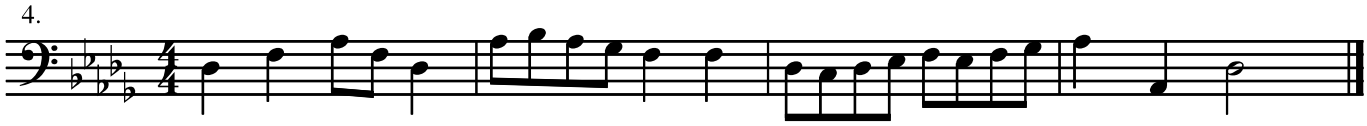


2.
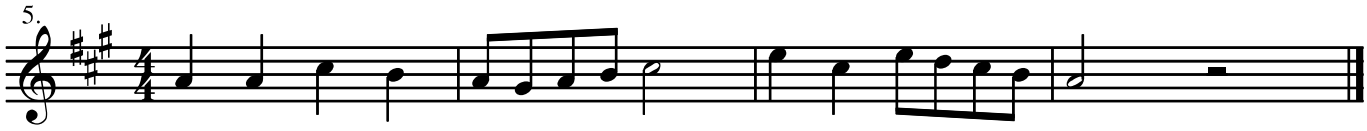


3.
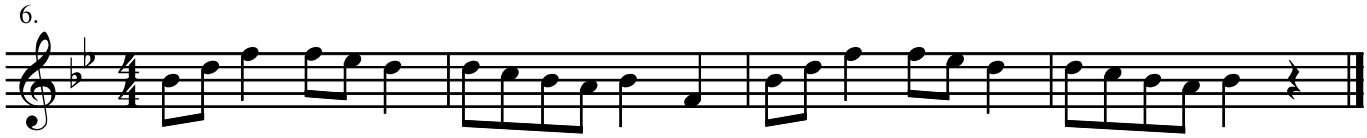


4.



5.
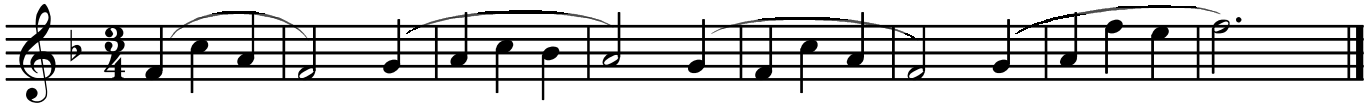


6.
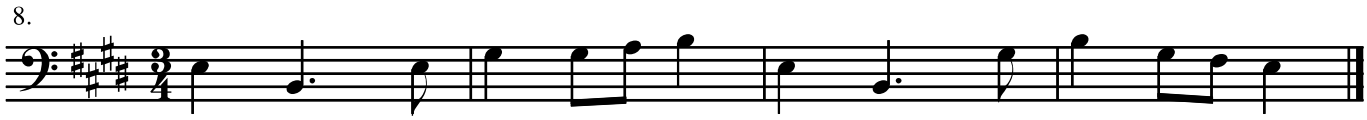


©2003-5 Smey and Liu-Rosenbaum except where noted. Reproduction and classroom use freely permitted.
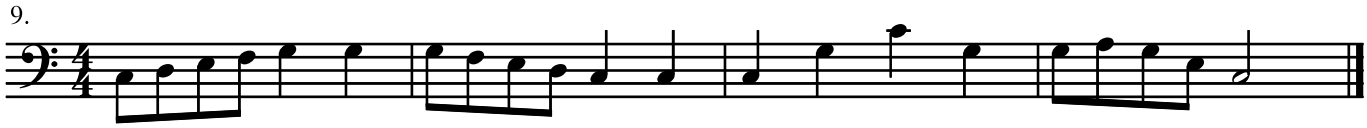
7.
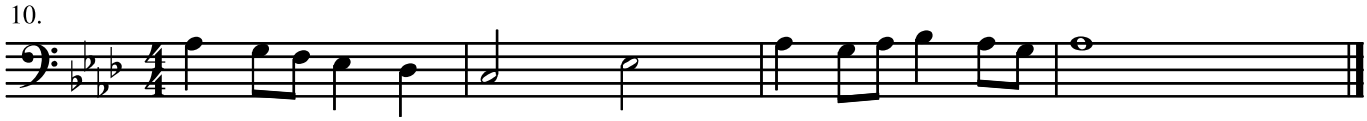


8.



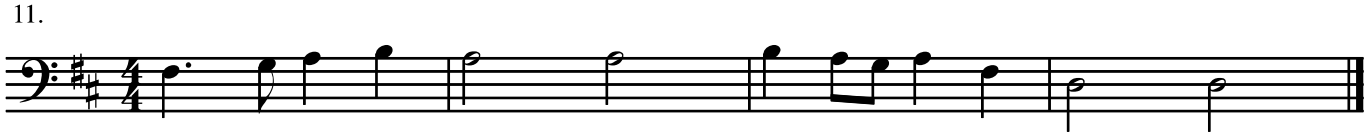
9.
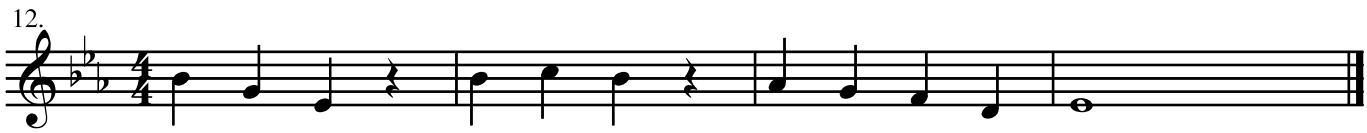


10.



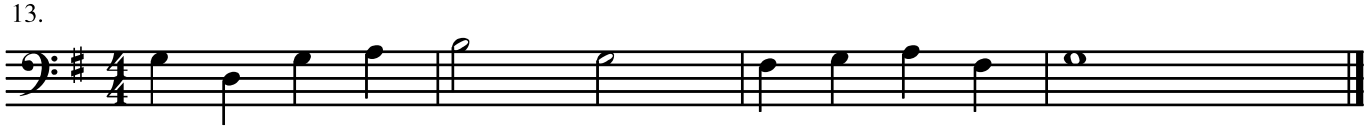
11.
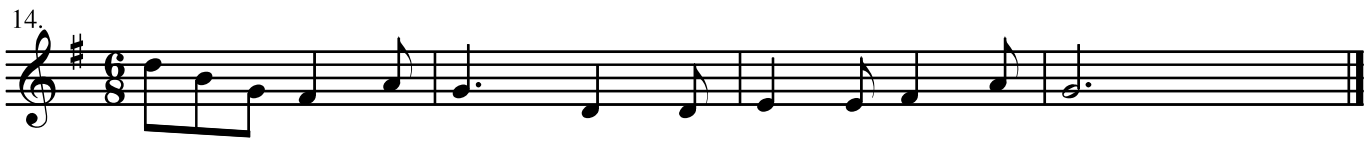


12.
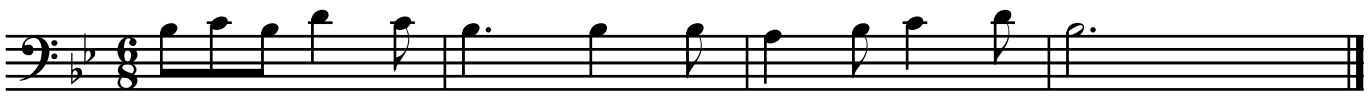


13.
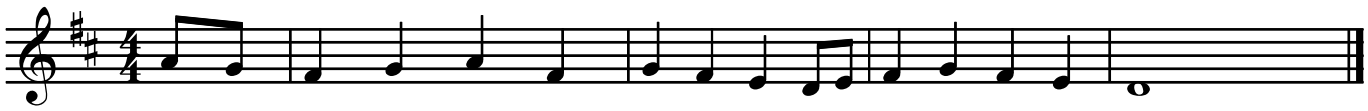


14.
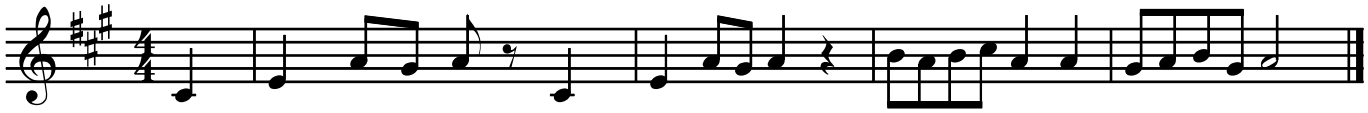


15.



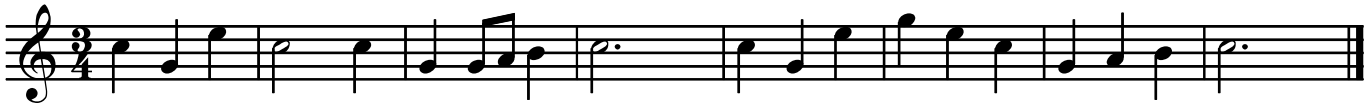
16.
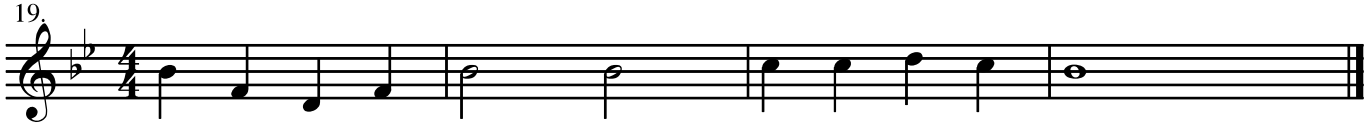


17.



18.
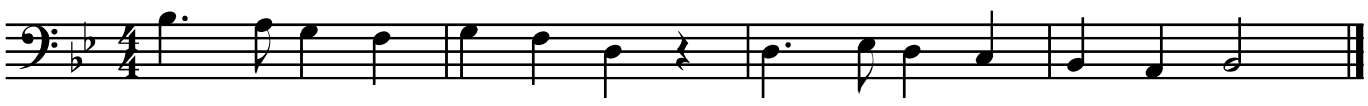


19.
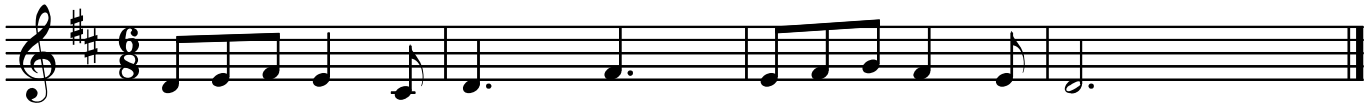


20.



21.



22.

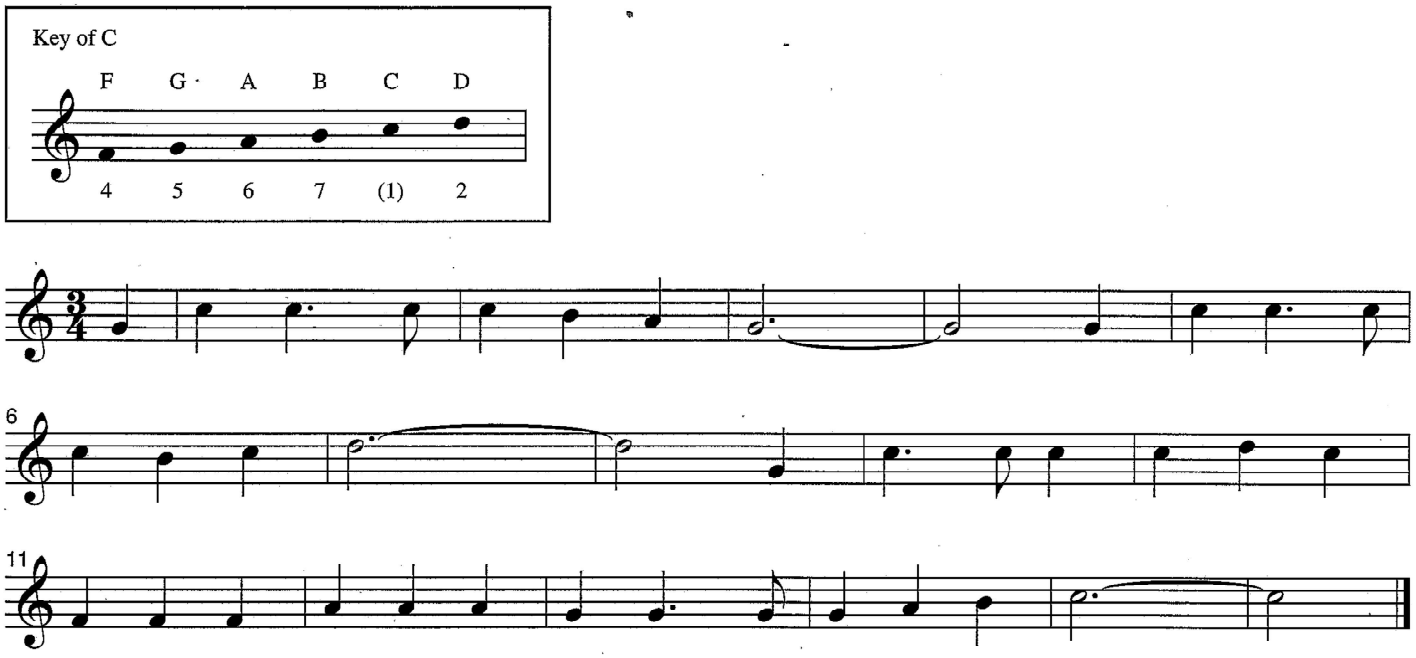


CHAPTER 8:
SONGS FOR PRACTICE (ALL PITCHES, ALL KEYS)

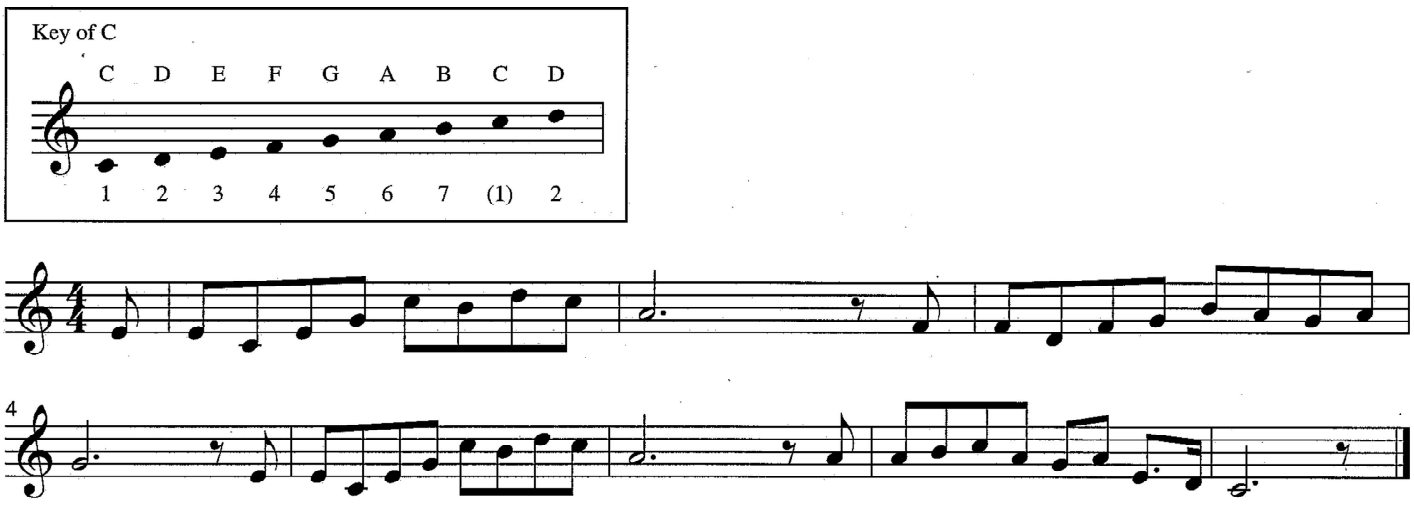
I like to think of this chapter as the "heart" of the book. Here is where you really sight-sing with no restrictions, using everything you've learned. You'll be singing songs in all major keys (up to four sharps or flats in the key signature), you'll be using all seven scale degrees, and you'll be encountering upper and lower extensions to your normal one-octave range. Sometimes you'll even need or want to "shift octaves" in your mind. You won't learn anything new in this chapter; these songs are for practice, practice, practice.

The 22 songs contained here run through the various major keys, starting in C, and then adding sharps and flats, alternately, one at a time, to the signature. We have four songs in the key of C, then three each in G and F, and then two each in D, B-flat, A, E-flat, E, and A-flat. Within each key the songs are presented in order of increasing difficulty (based on such criteria as extent of range, number of upper and lower extensions, number of measures, etc.).

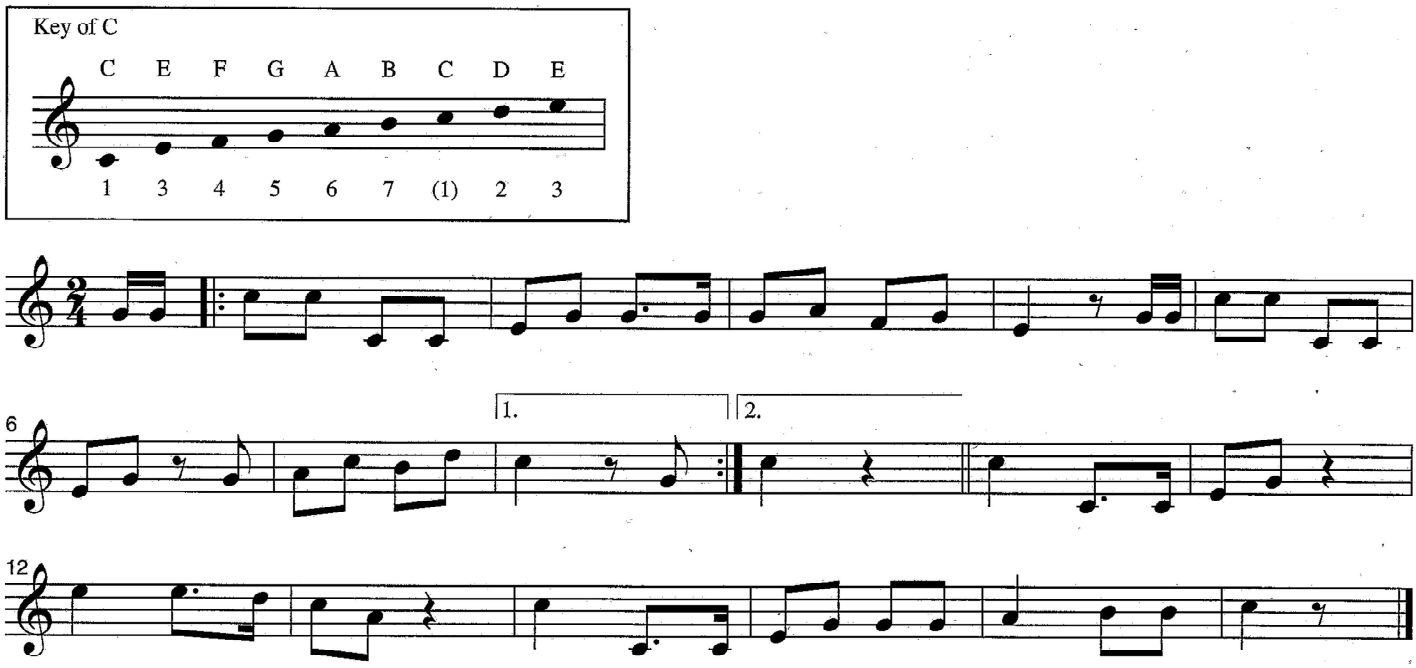
Ex. 8-1
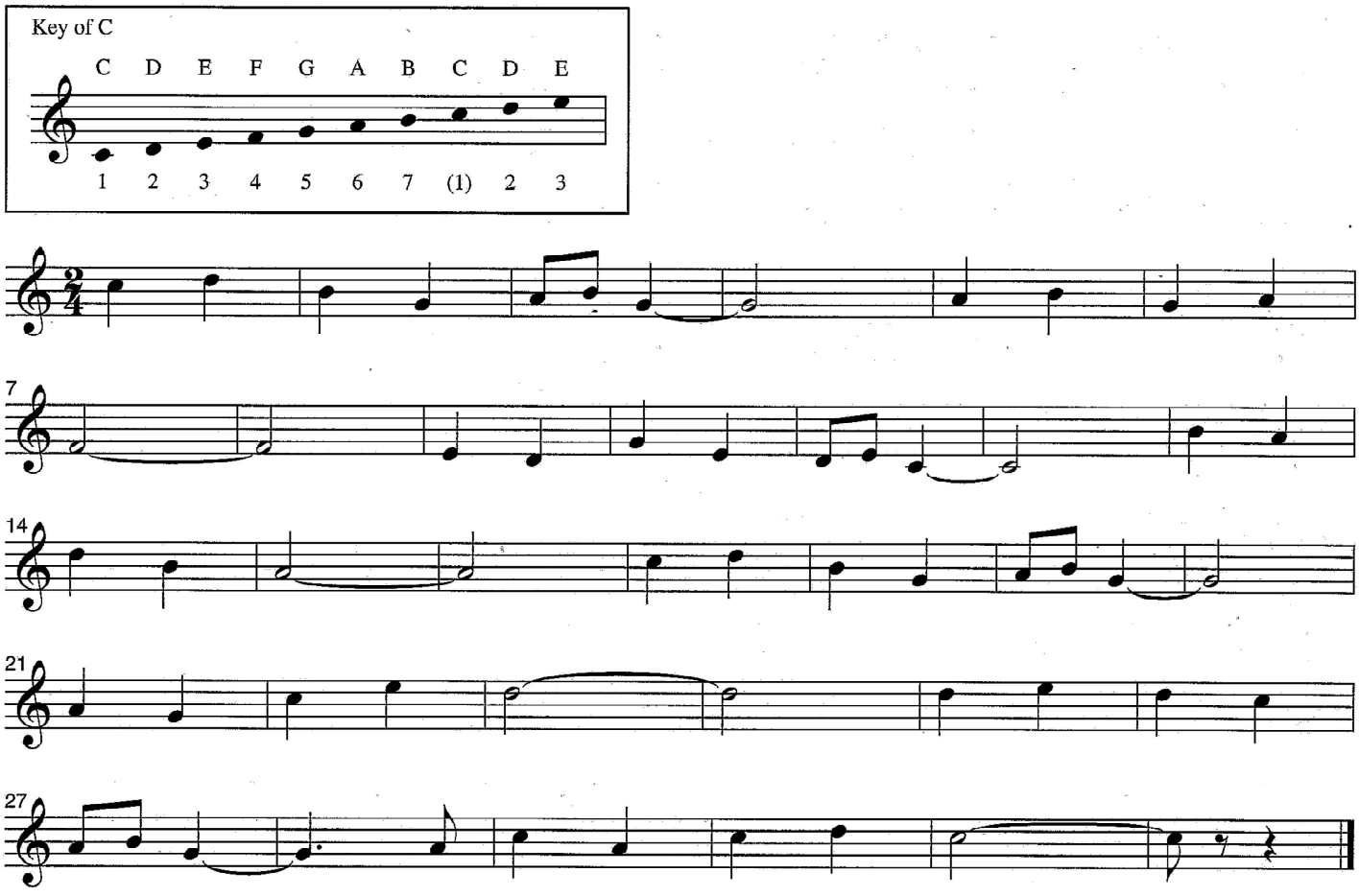


Ex. 8-2
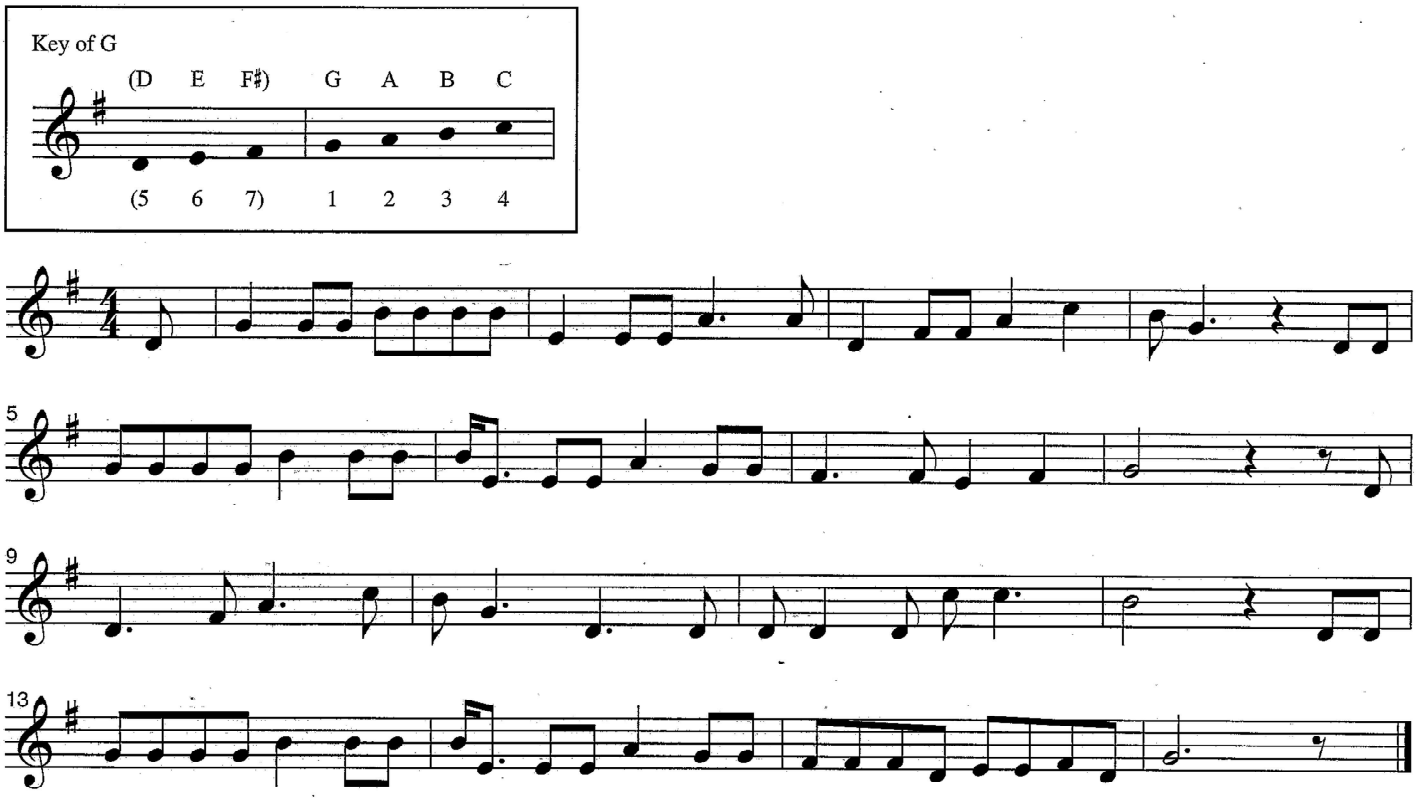


Ex. 8-3


Key of C
C E F G A B C D E
1 3 4 5 6 7 (1) 2 3
1.
2.
6
12
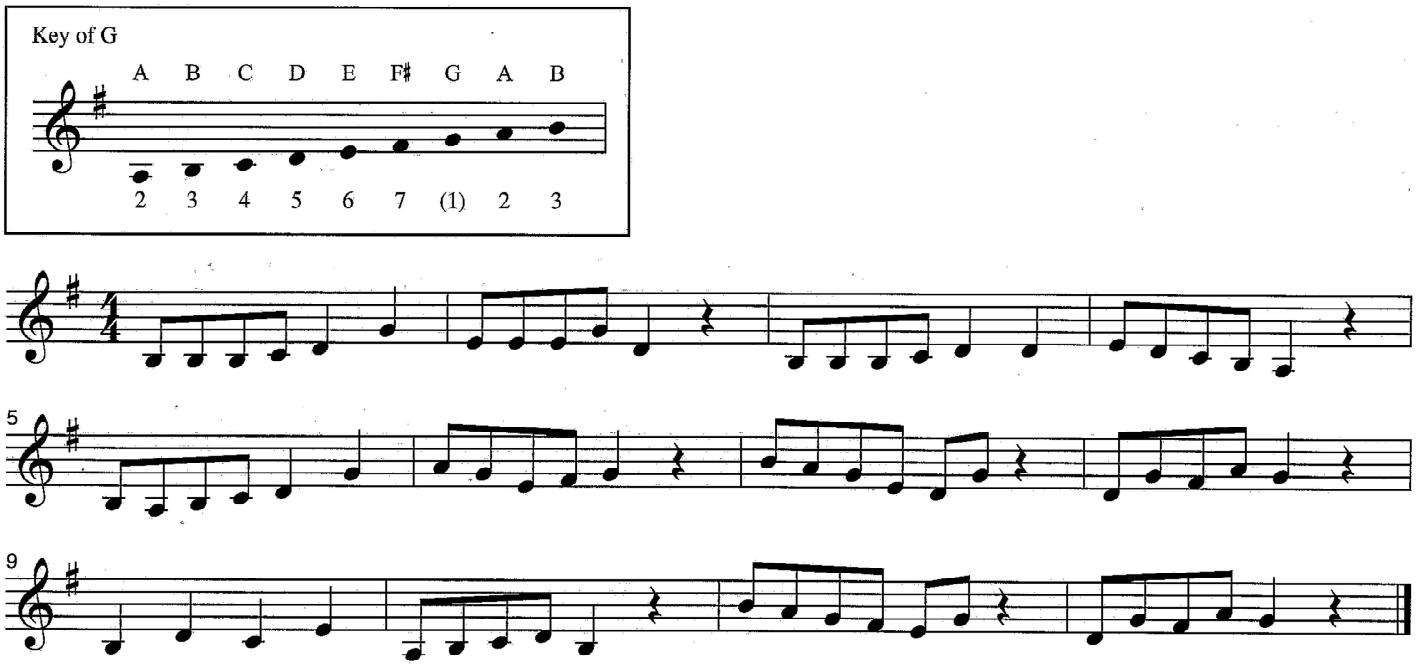
Ex. 8-4


Key of C
C D E F G A B C D E
1 2 3 4 5 6 7 (1) 2 3
7
14
21
27

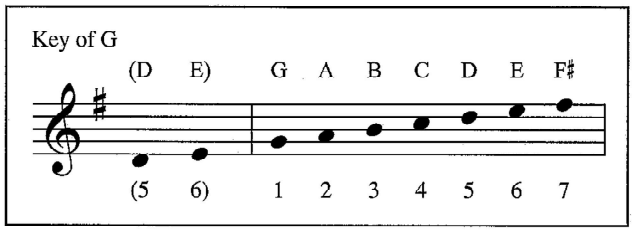
Ex. 8-5
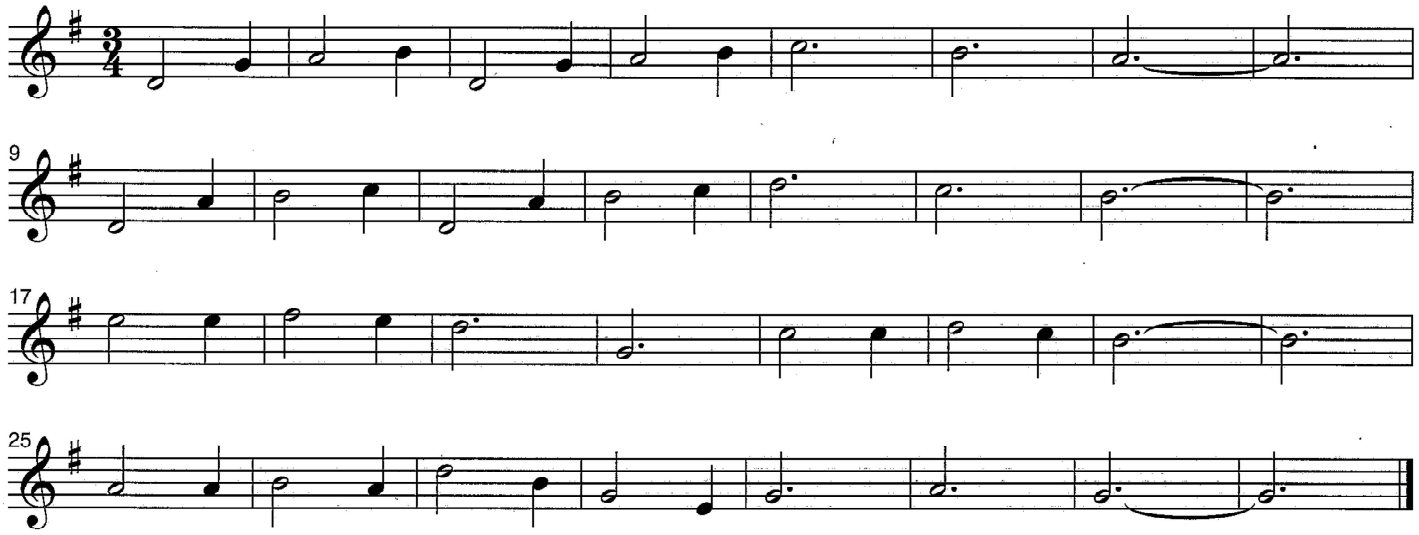

Key of G
(D E F♯) G A B C
(5 6 7) 1 2 3 4
5
9
13

Ex. 8-6

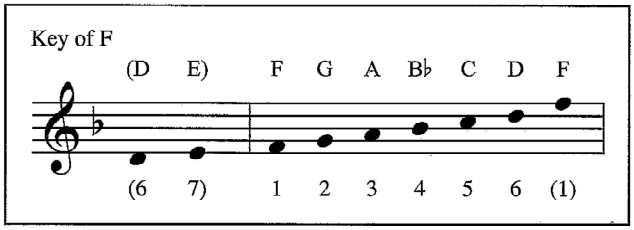

Key of G
A B C D E F♯ G A B
2 3 4 5 6 7 (1) 2 3
5
9
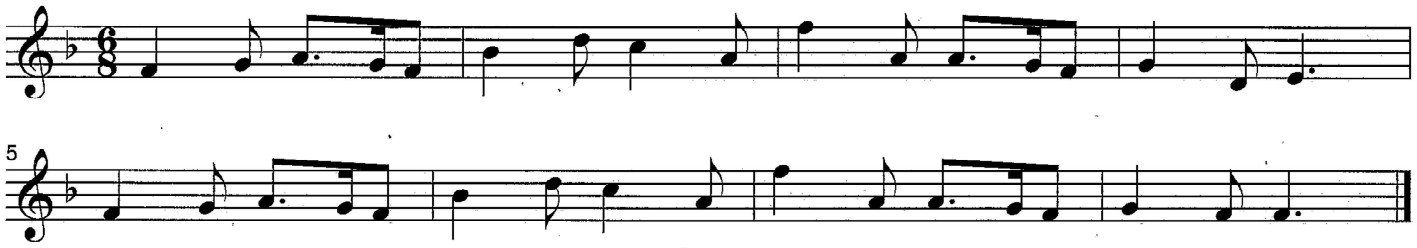
Ex. 8-7


Key of G
(D E) G A B C D E F♯
(5 6) 1 2 3 4 5 6 7
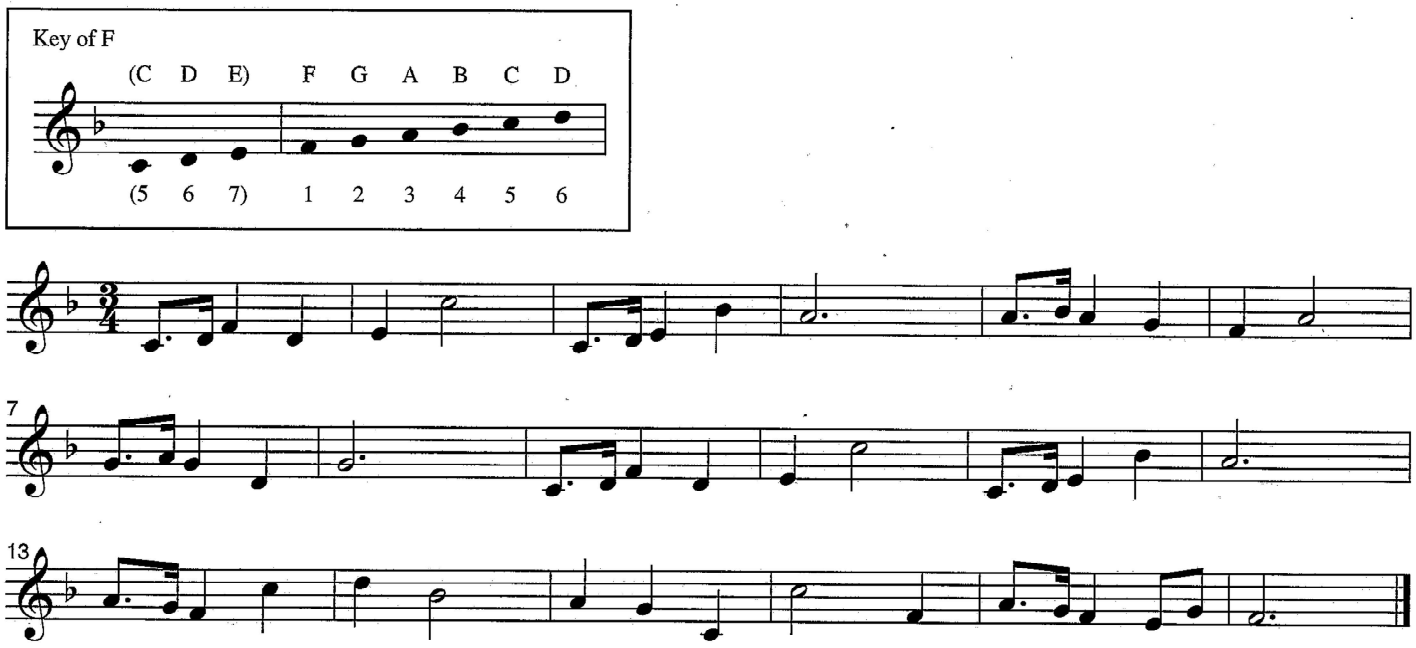

9
17
25

Ex. 8-8

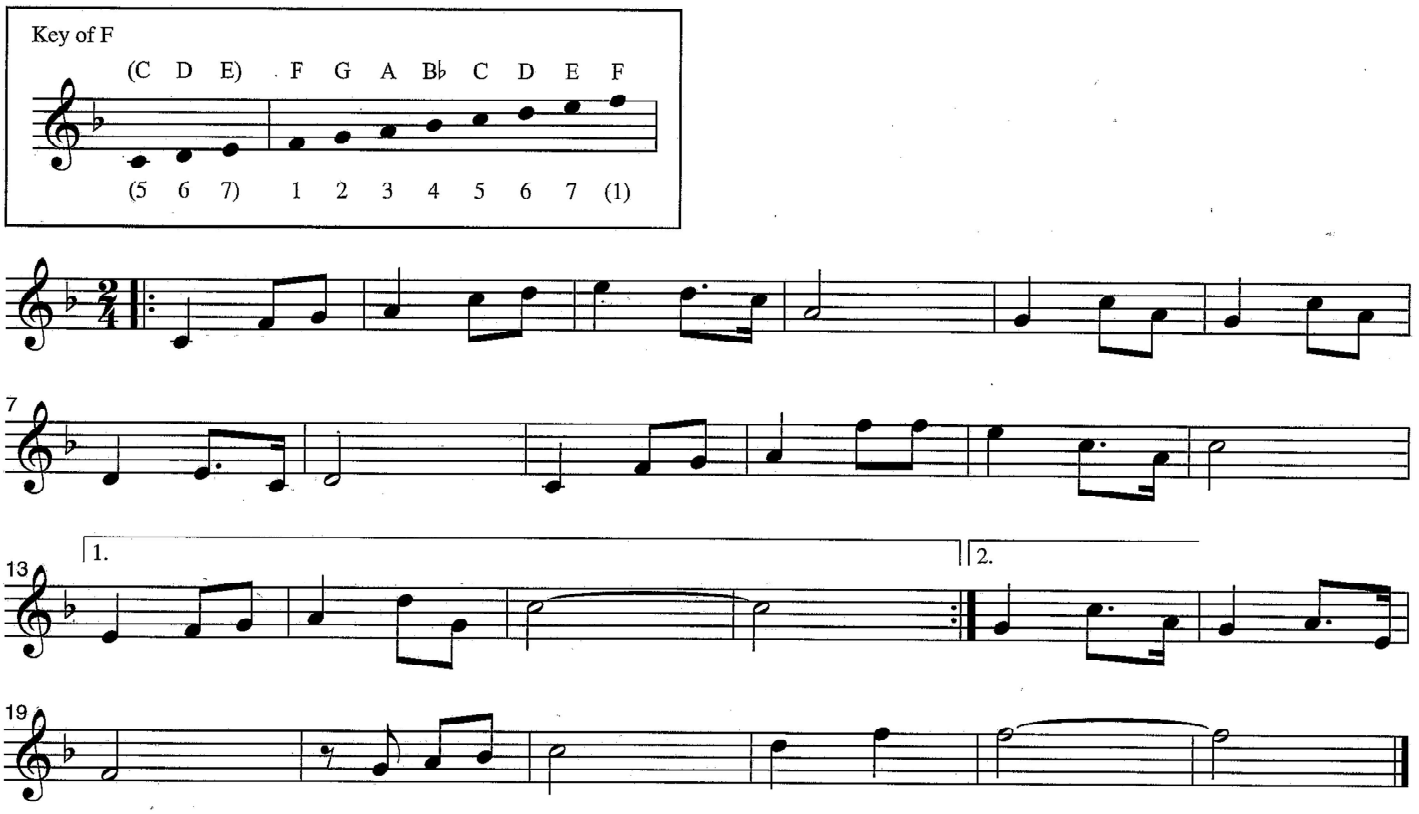

Key of F
(D E) F G A B♭ C D F
(6 7) 1 2 3 4 5 6 (1)


5

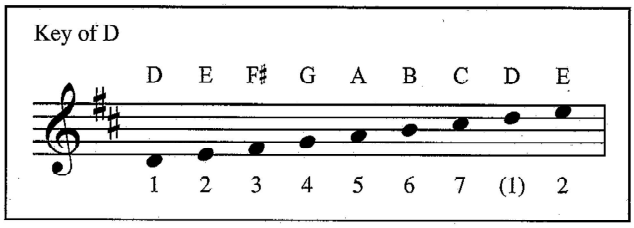
Ex. 8-9
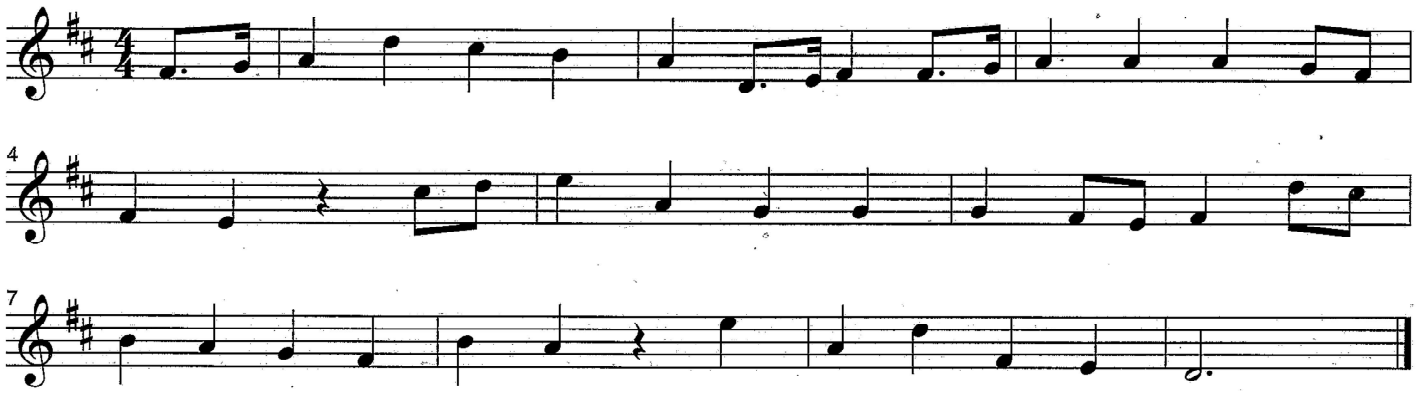

Key of F
(C D E) F G A B C D
(5 6 7) 1 2 3 4 5 6
7
13

Ex. 8-10

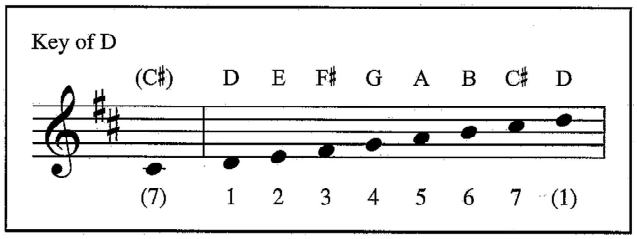

Key of F
(C D E) F G A B♭ C D E F
(5 6 7) 1 2 3 4 5 6 7 (1)
7
13
1.
2.
19
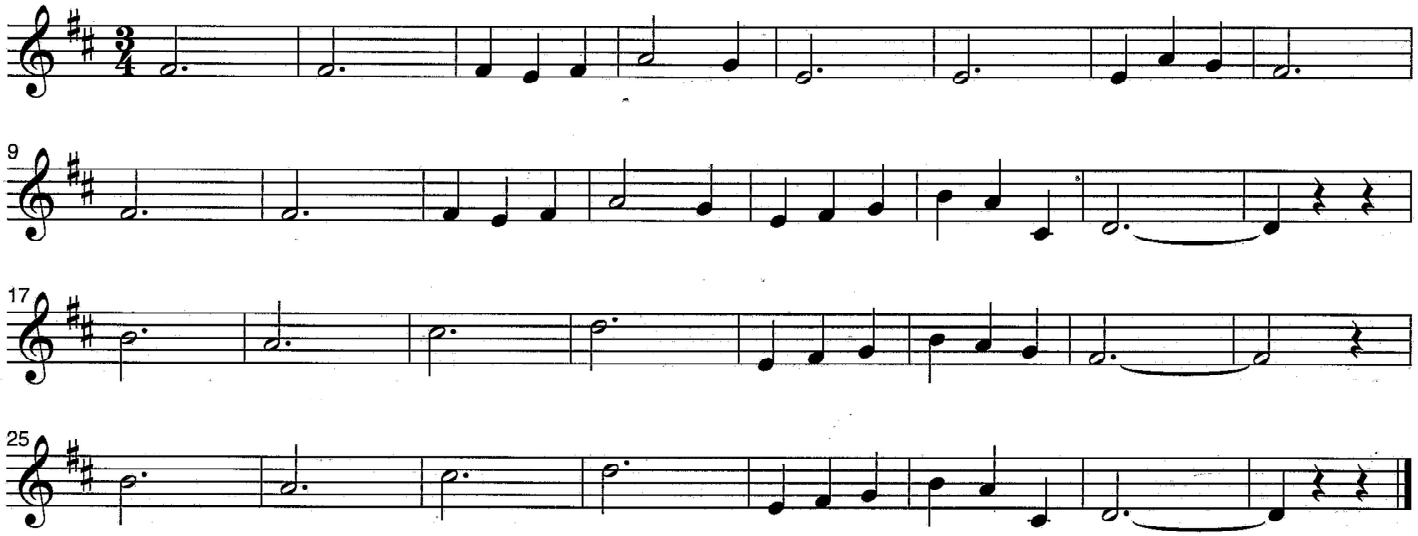
Ex. 8-11



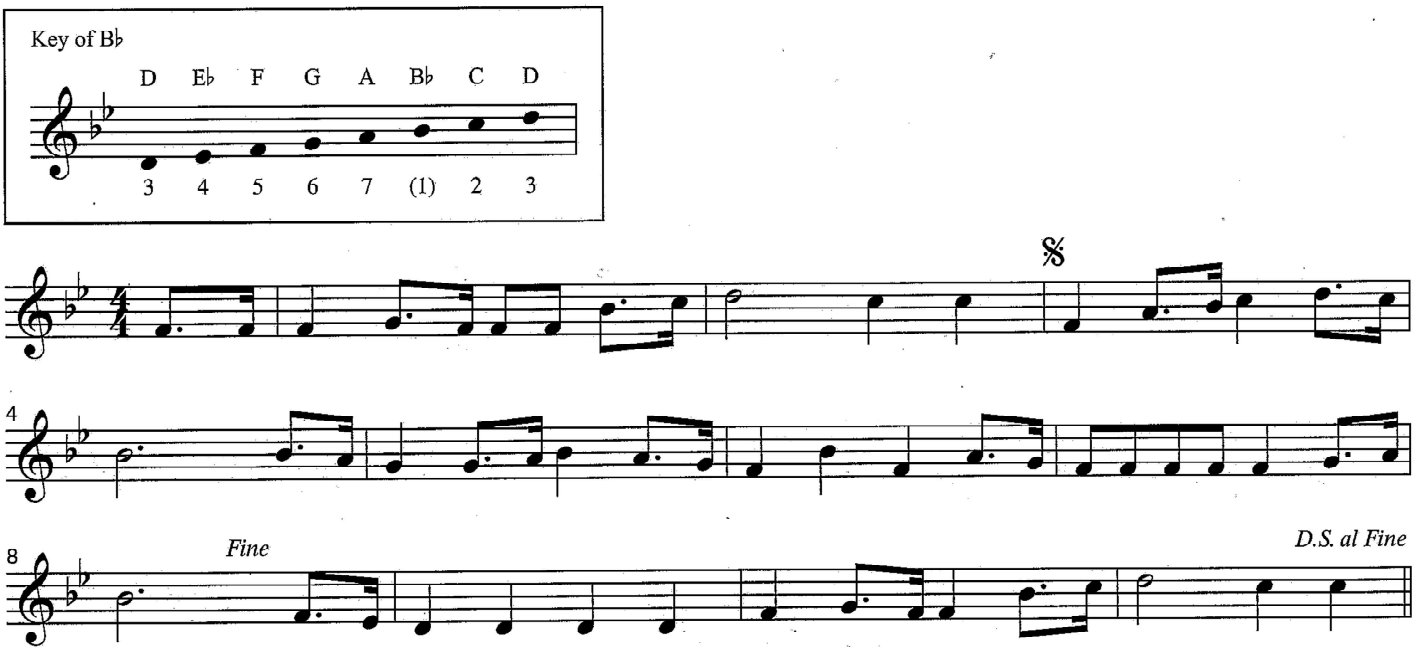


Ex. 8-12
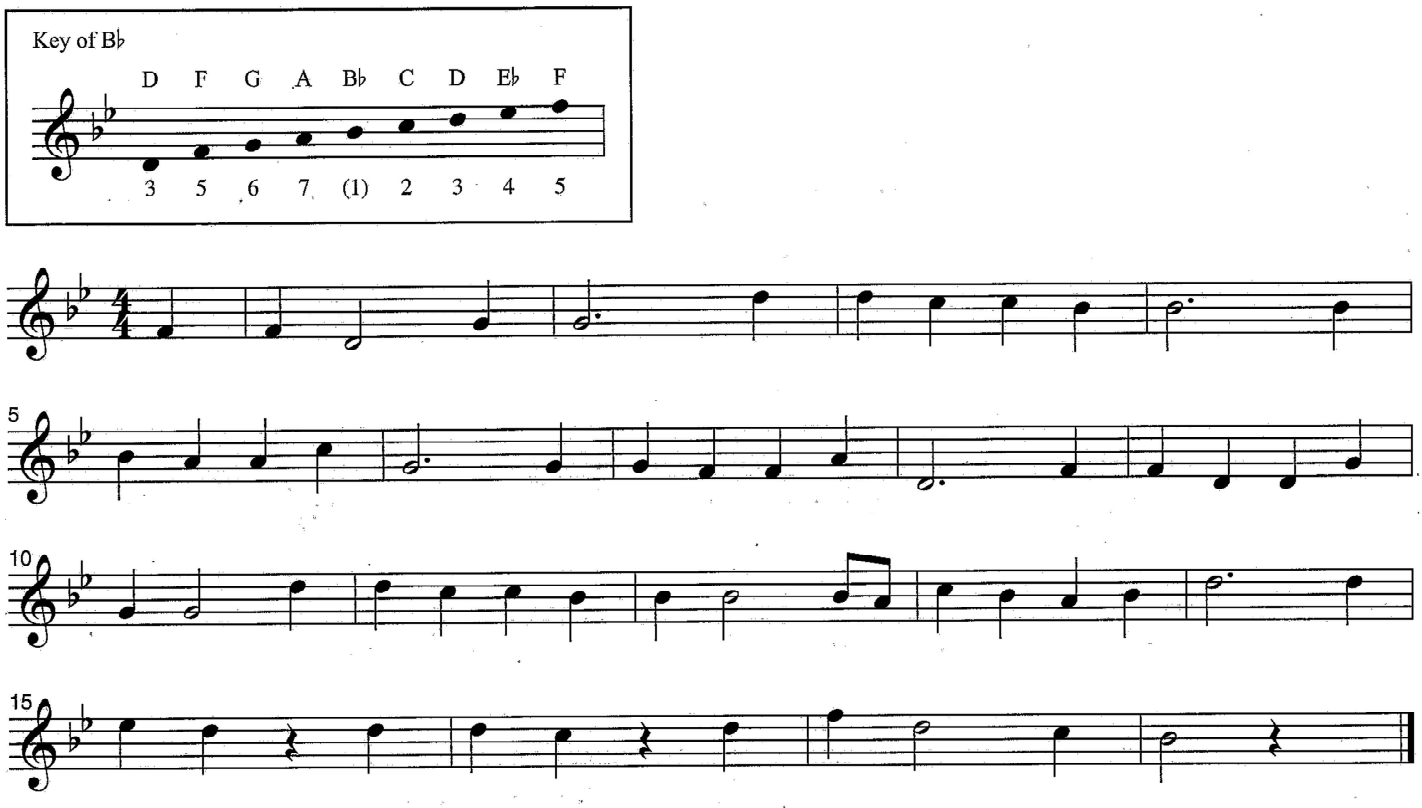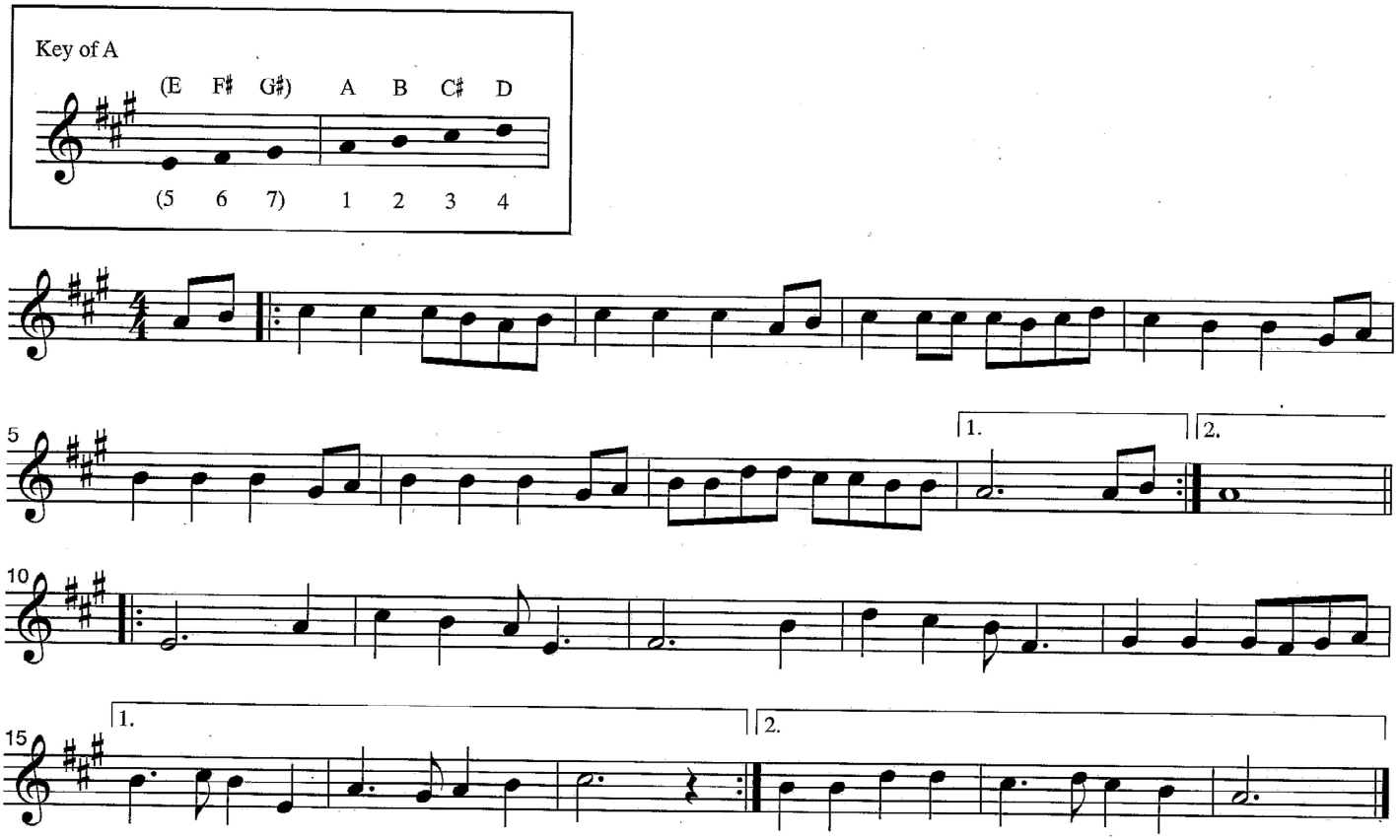




Ex. 8-13


Key of B♭
D E♭ F G A B♭ C D
3 4 5 6 7 (1) 2 3
𝄋
4
8
Fine
D.S. al Fine
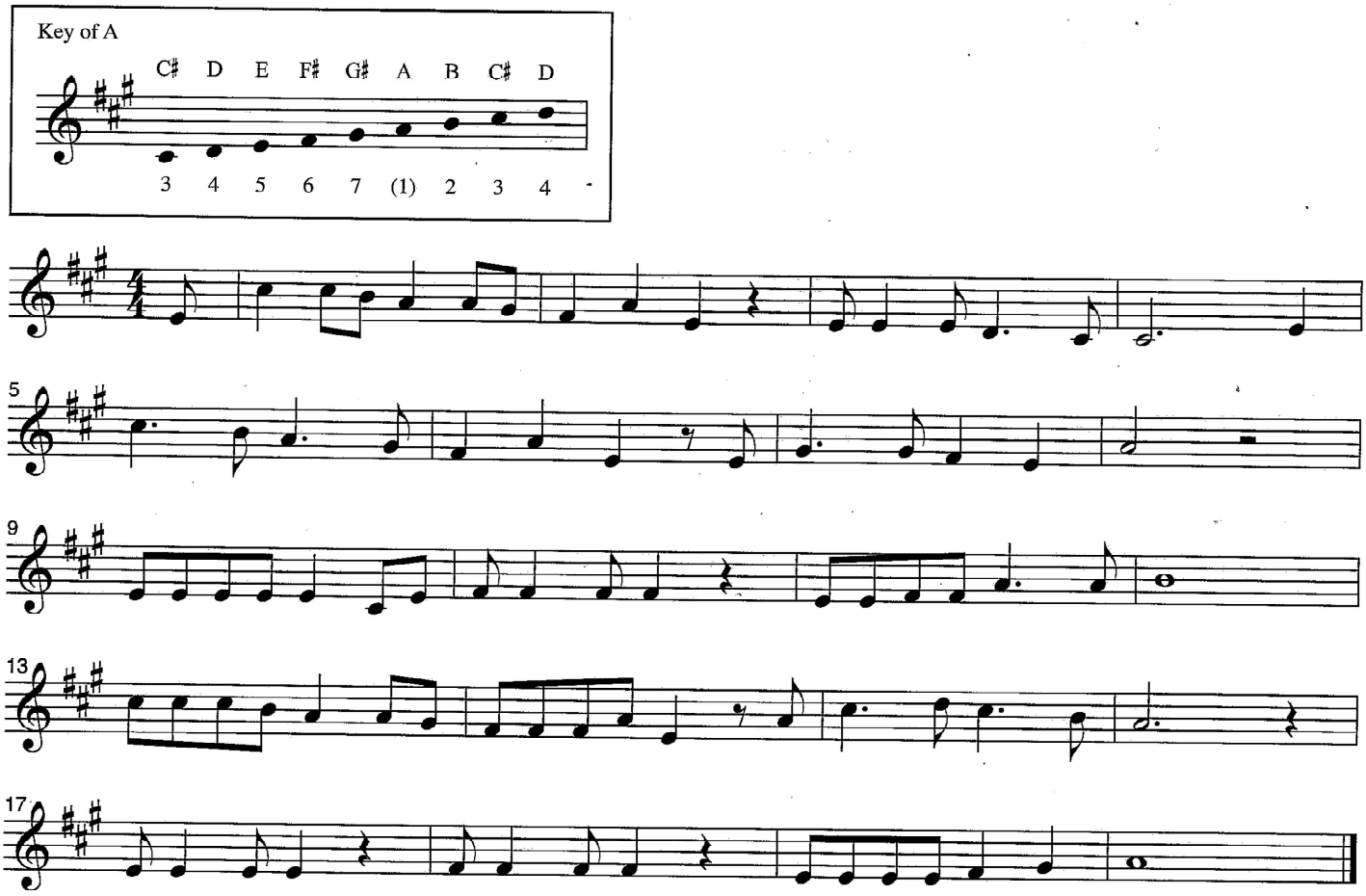
Ex. 8-14


Key of B♭
D F G A B♭ C D E♭ F
3 5 6 7 (1) 2 3 4 5
5
10
15

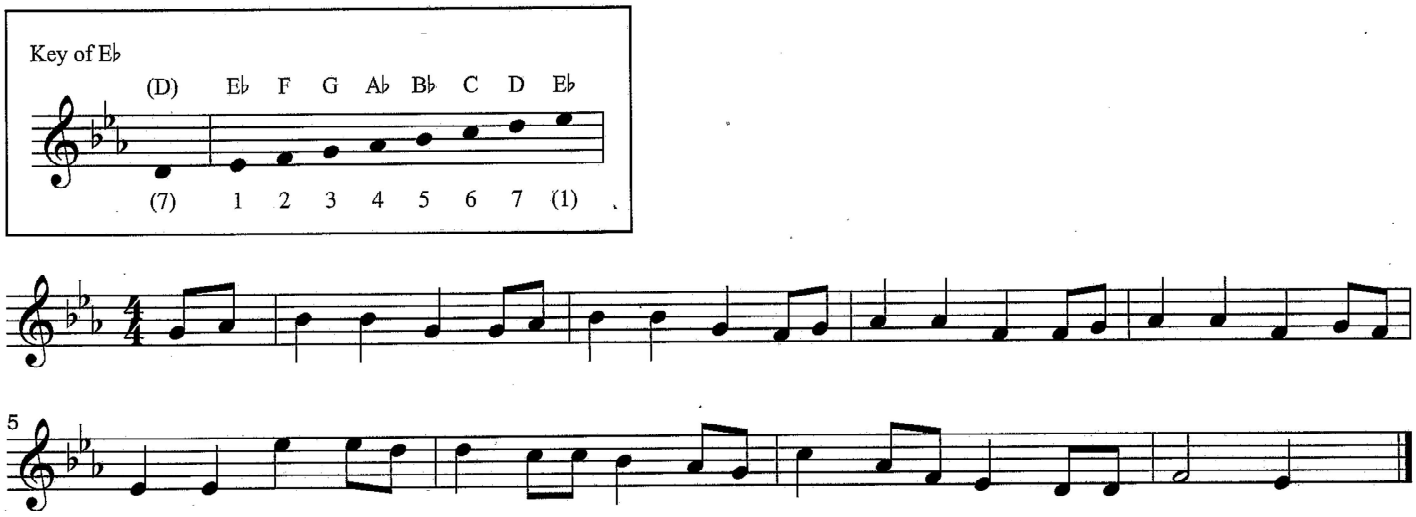
Ex. 8-15
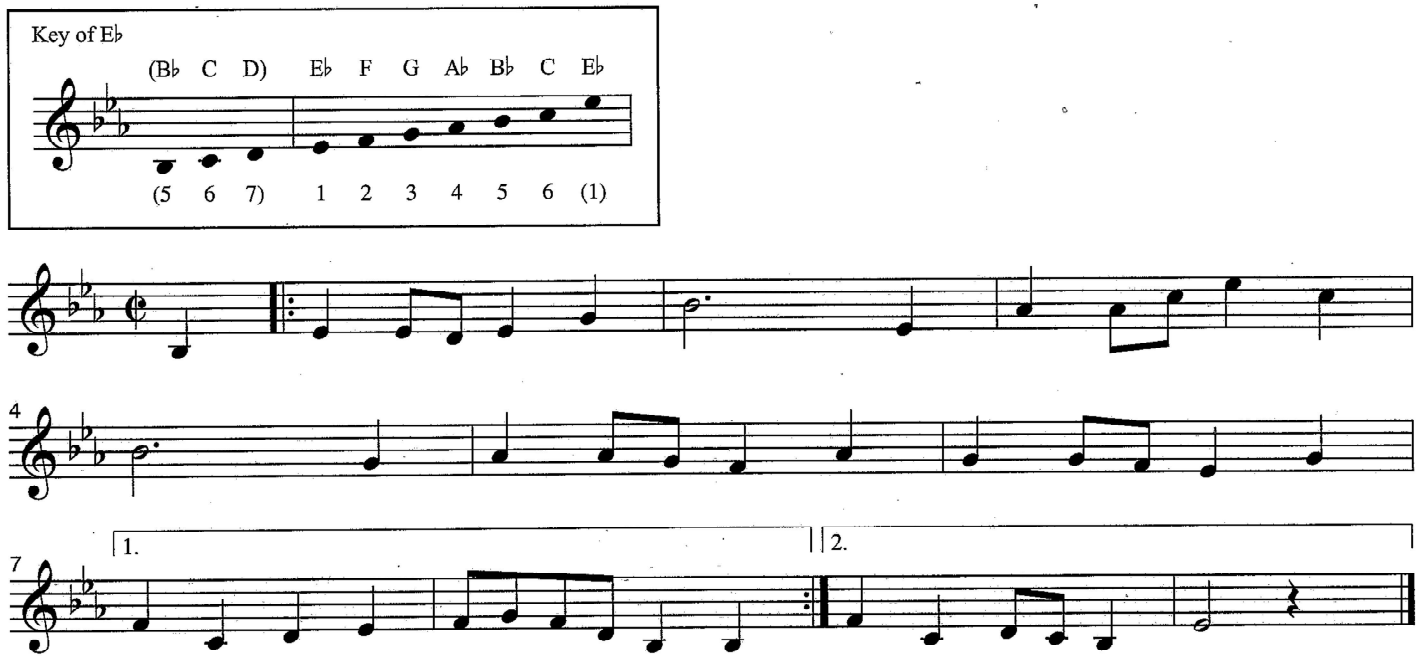


Ex. 8-16
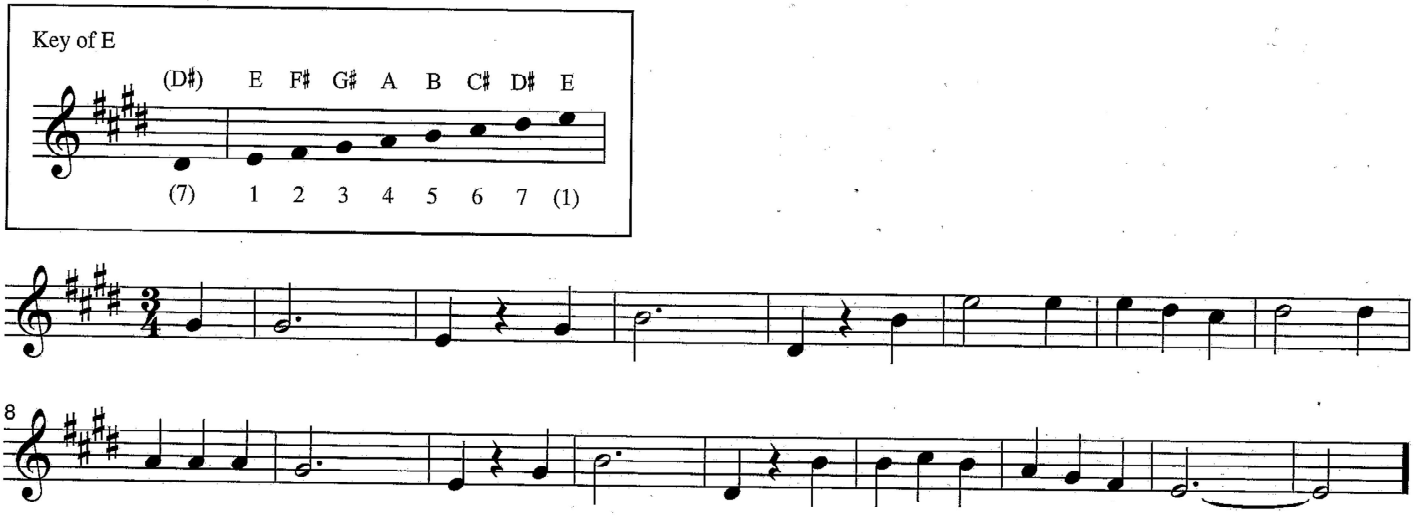


Ex. 8-17


Key of E♭
(D) E♭ F G A♭ B♭ C D E♭
(7) 1 2 3 4 5 6 7 (1)
5
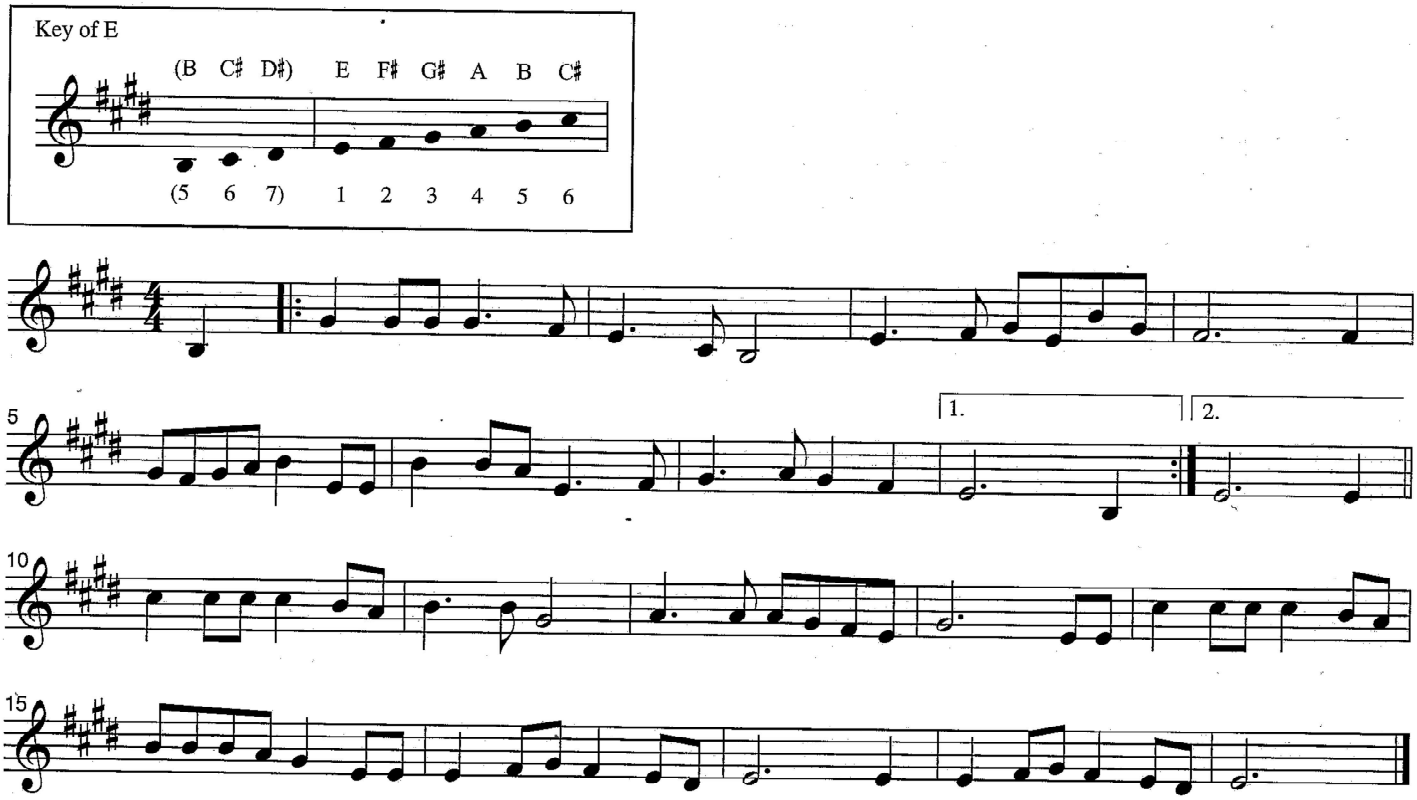
Ex. 8-18


Key of E♭
(B♭ C D) E♭ F G A♭ B♭ C E♭
(5 6 7) 1 2 3 4 5 6 (1)
4
1.
2.
7
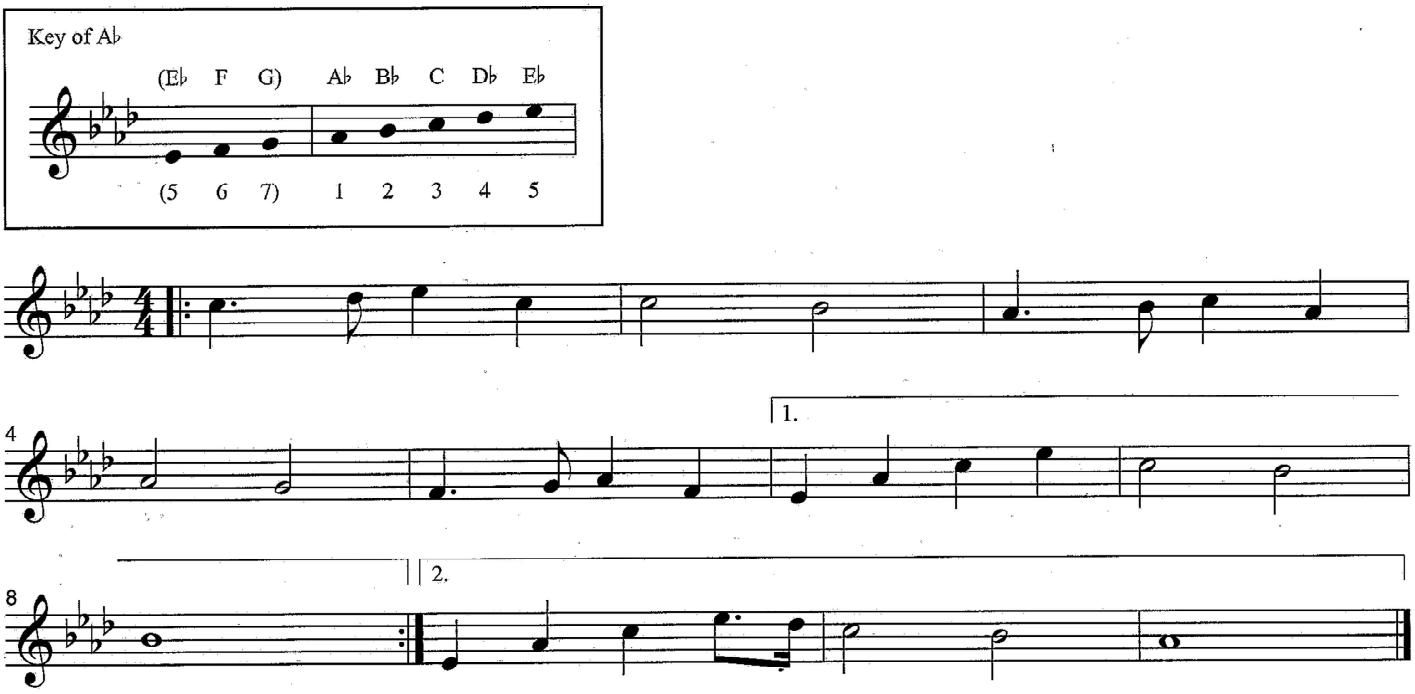
Ex. 8-19


Key of E
(D♯) E F♯ G♯ A B C♯ D♯ E
(7) 1 2 3 4 5 6 7 (1)
8

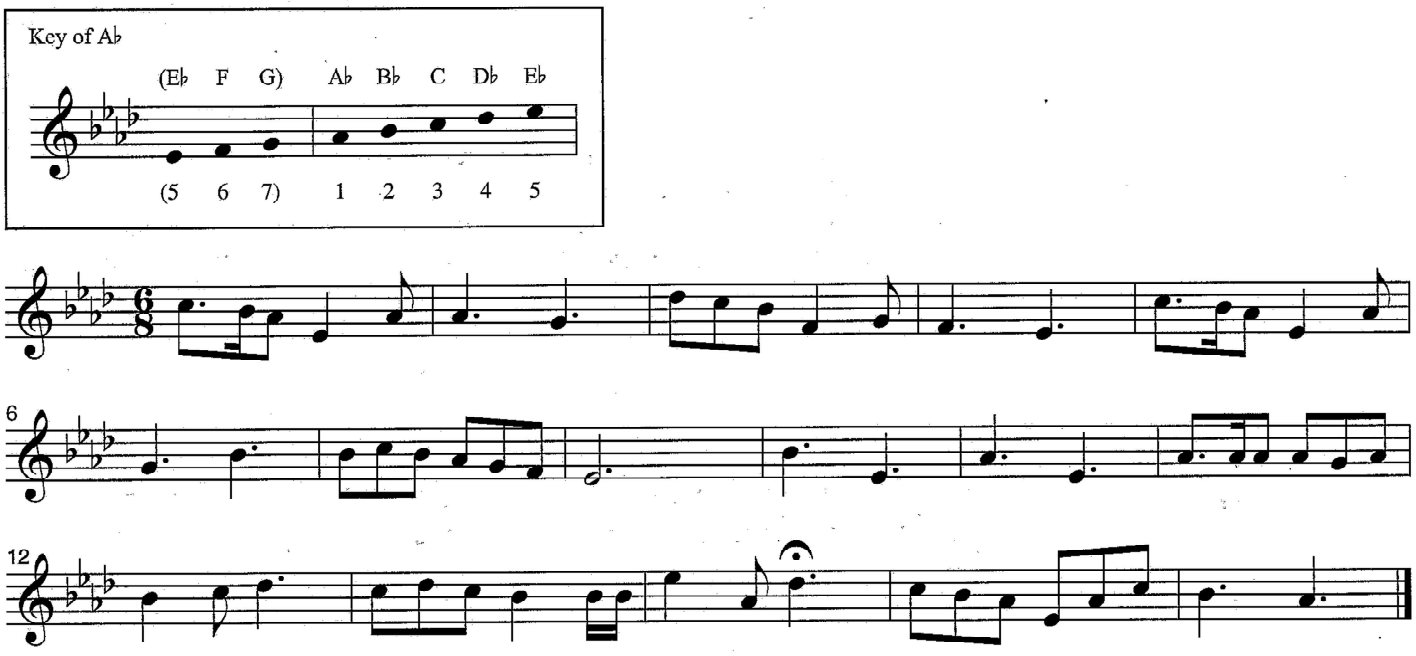
Ex. 8-20


Key of E
(B C♯ D♯) E F♯ G♯ A B C♯
(5 6 7) 1 2 3 4 5 6
1.
2.
5
10
15

Ex. 8-21


Key of Ab
(Eb F G) Ab Bb C Db Eb
(5 6 7) 1 2 3 4 5
1.
2.

Ex. 8-22


Key of Ab
(Eb F G) Ab Bb C Db Eb
(5 6 7) 1 2 3 4 5

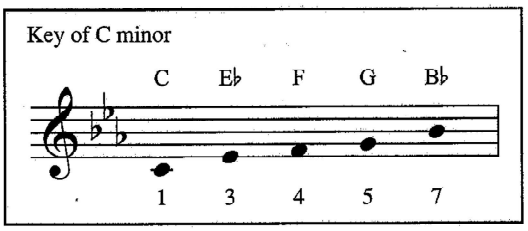
CHAPTER 10:
SIGHT-SINGING SONGS IN MINOR KEYS

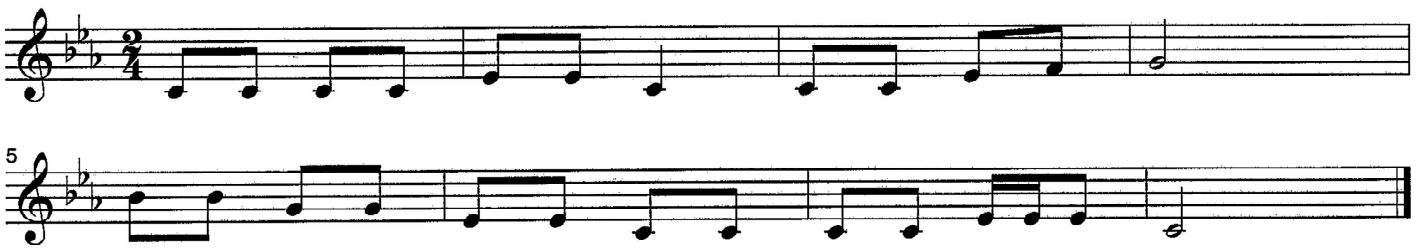
In this chapter you'll sight-sing ten songs in various minor keys. Note that if you are familiar enough with the sound of the minor scale, you can sing phrases of consecutive scale degrees by determining the sound of only the first note of the phrase; the others will flow automatically up or down the scale. Also note that, compared to its parallel major scale, while the minor scale always contains a lowered third degree, its sixth and seventh degrees are sometimes lowered and sometimes not (depending on the form of the minor scale used).

Here are some points of interest about the songs in this chapter:

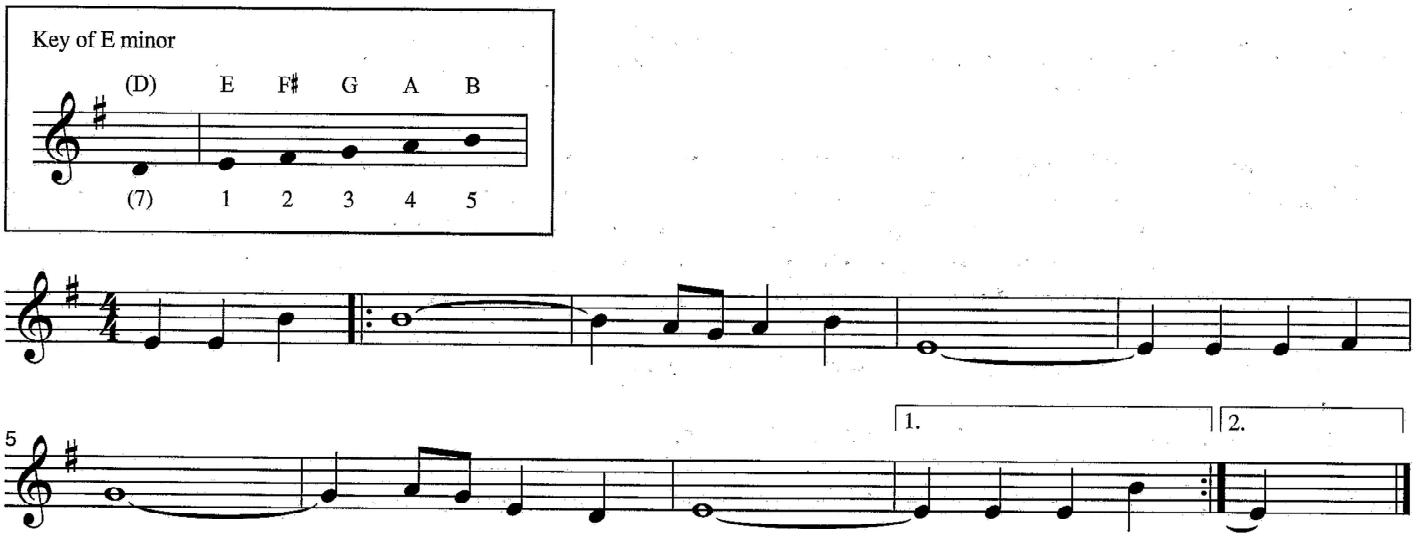
- Ex. 10-1 contains no "6"; "7" is from natural minor scale.
- Ex. 10-2 also contains no "6"; its "7" (also natural minor) is low (below the tonic).
- Exs. 10-3 and 10-4 contain no "6"; their "7"'s, both low, are from the harmonic minor scale (that is, they are raised compared to the parallel natural minor scale).
- Ex. 10-5 uses the natural minor scale; "7" and "1" occur in both the high and low positions; "6" is approached stepwise.
- Ex. 10-6 also uses the natural minor scale; "6" is approached by a skip from above; "5," "1," "2," and "3" occur in both low and high octaves.
- Exs. 10-7 and 10-8 both use the harmonic minor scale; that is, they use the unraised "6" but the raised "7" (compared to the parallel natural minor scale).
- Ex. 10-9 uses the melodic minor scale (ascending form) in its lower register; that is, it has a raised "6" and raised "7" (compared to the natural minor scale). However, at the top of its range it uses an unraised "7."
- Ex. 10-10 uses a mixed minor scale—a combination or harmonic minor and natural minor; that is, it has unraised "6," but it uses both an unraised and raised "7" (in the same register).

Ex. 10-1
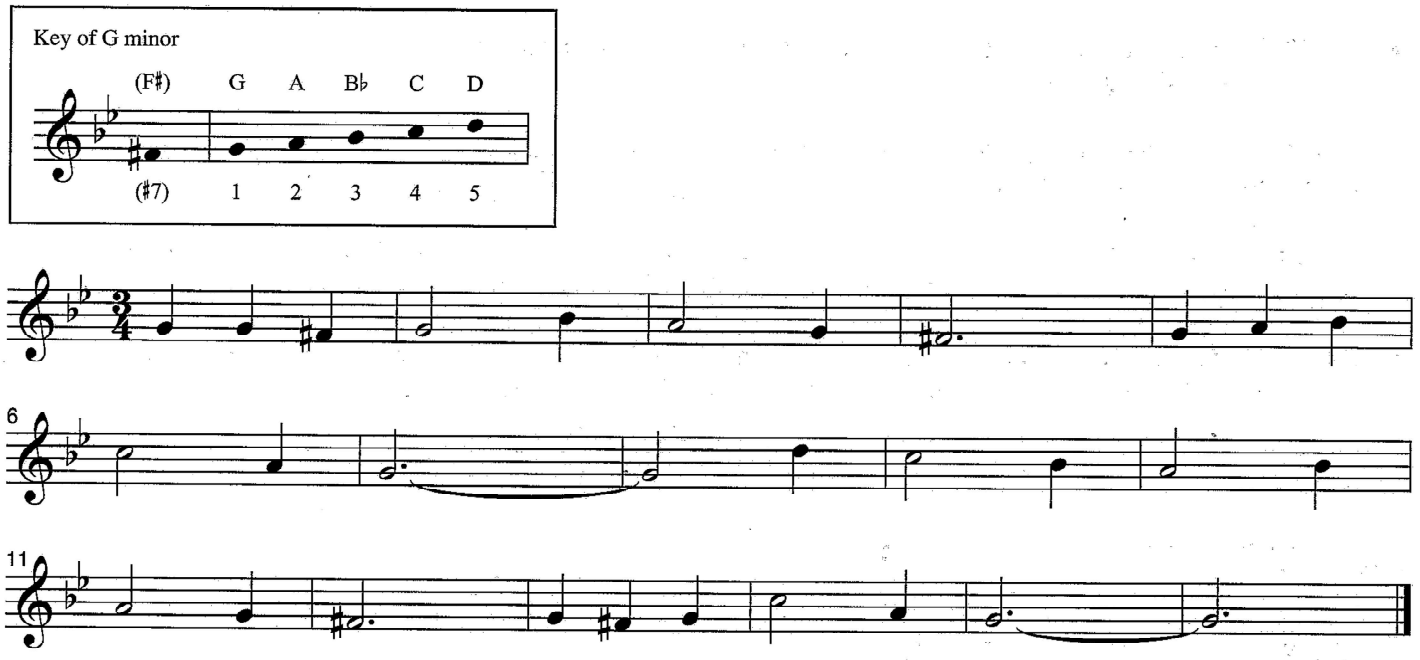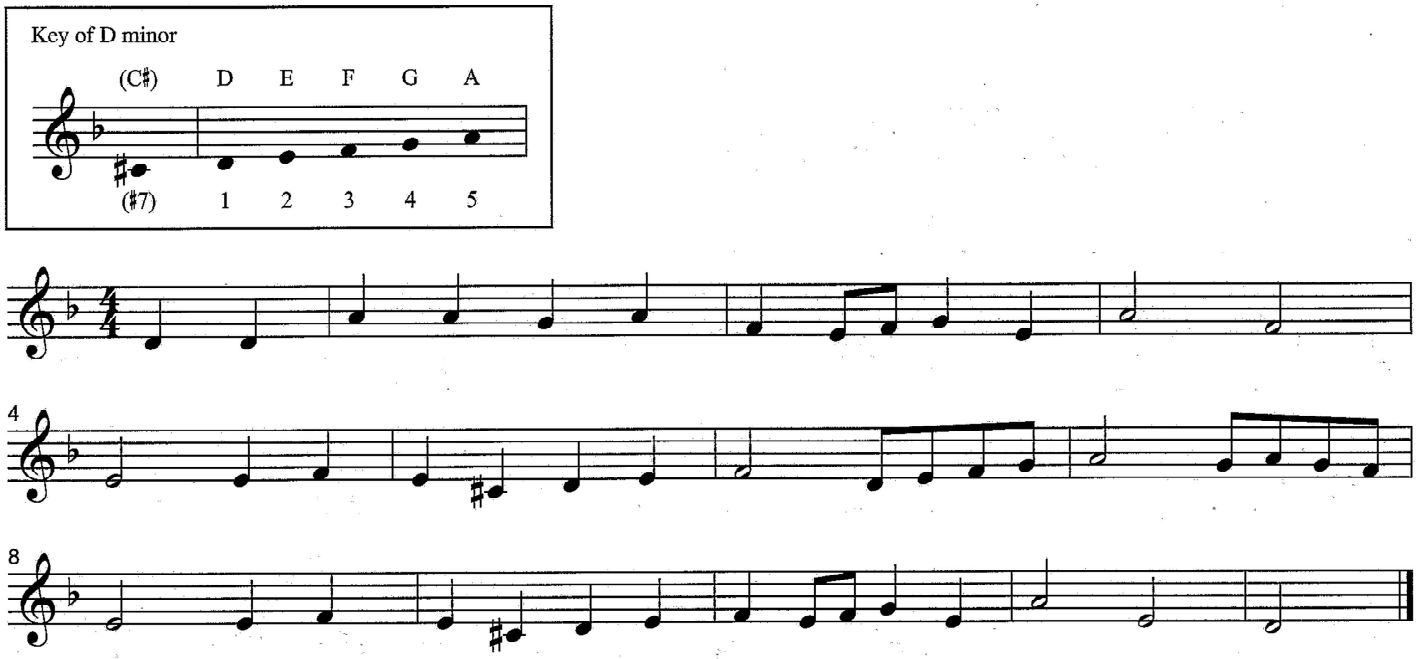




Ex. 10-2


Key of E minor
(D) E F♯ G A B
(7) 1 2 3 4 5
5
1.
2.

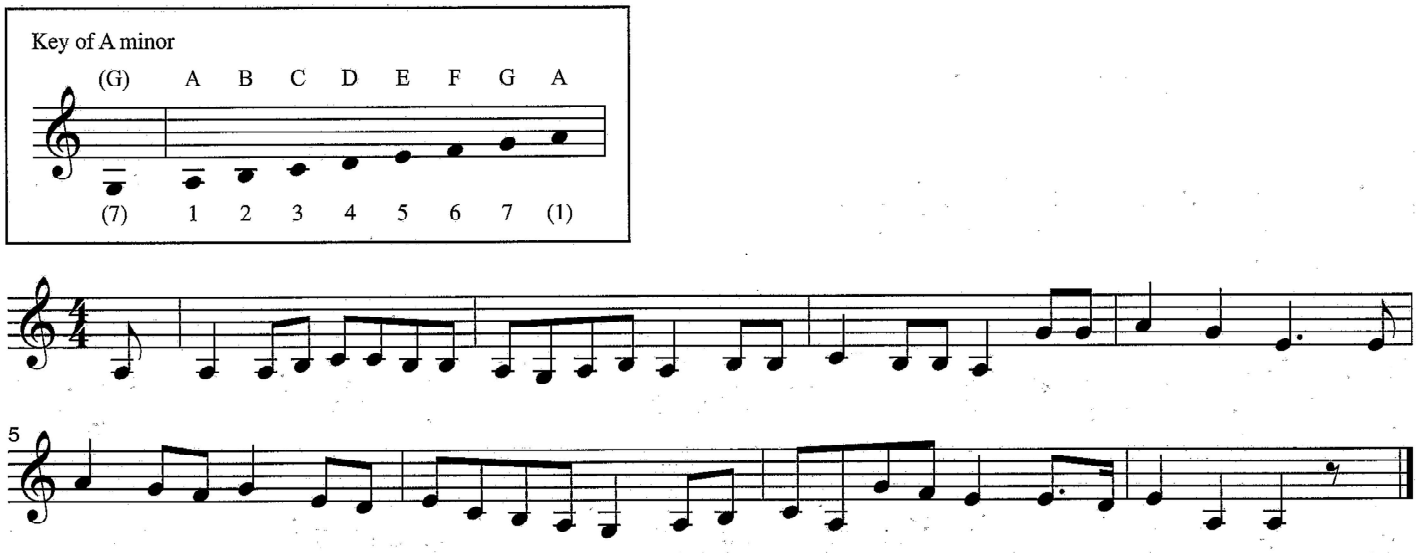
Ex. 10-3


Key of G minor
(F♯) G A B♭ C D
(♯7) 1 2 3 4 5
6
11
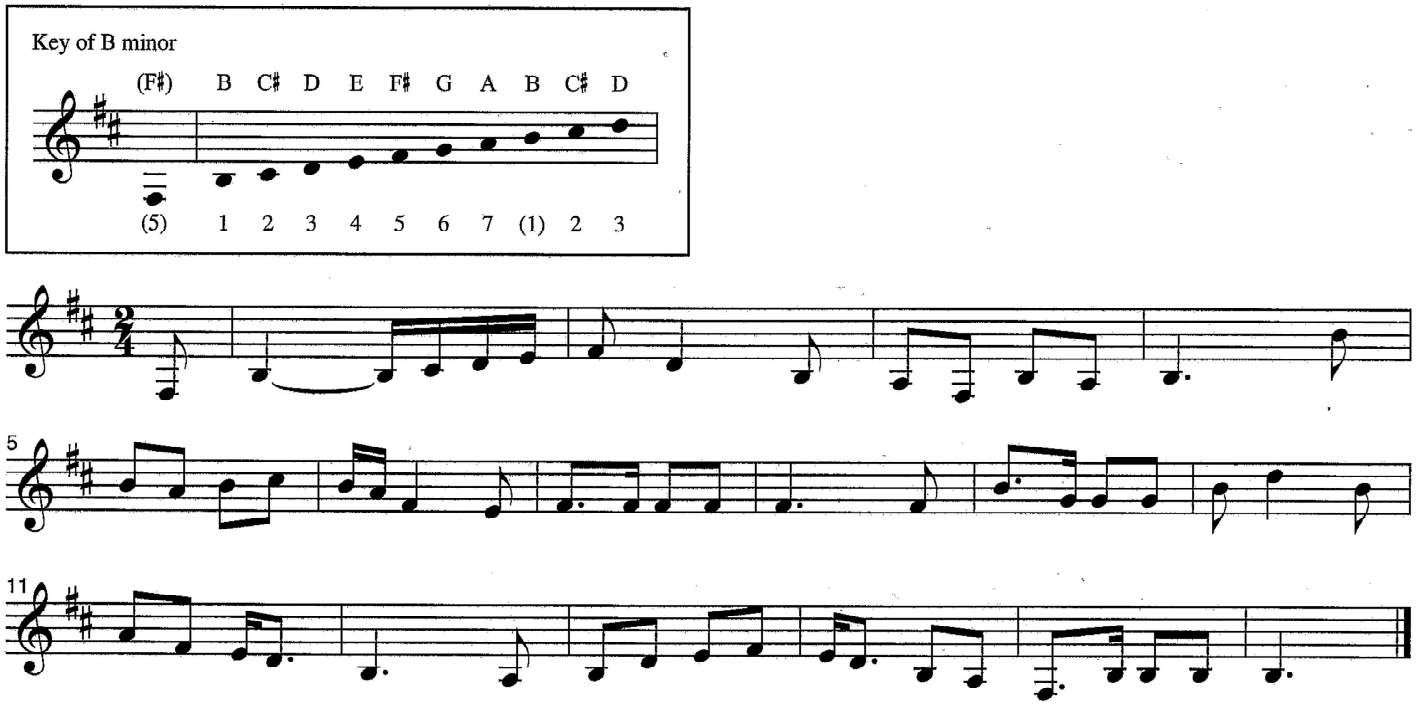
Ex. 10-4


Key of D minor
(C♯) D E F G A
(♯7) 1 2 3 4 5
4
8

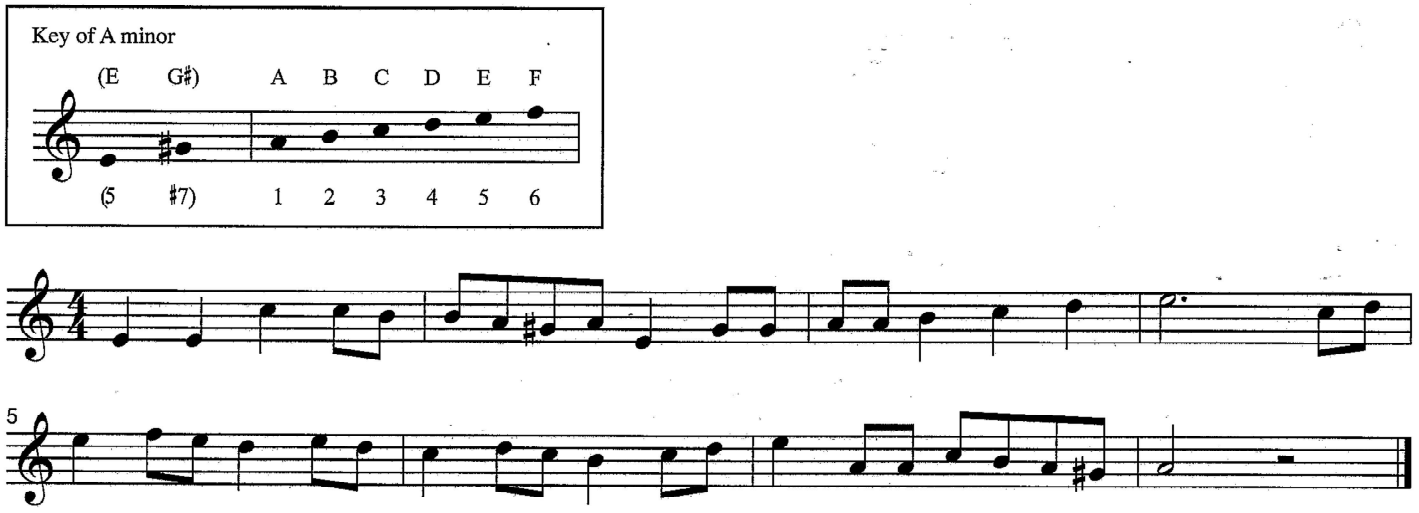
Ex. 10-5


Key of A minor
(G) A B C D E F G A
(7) 1 2 3 4 5 6 7 (1)
5
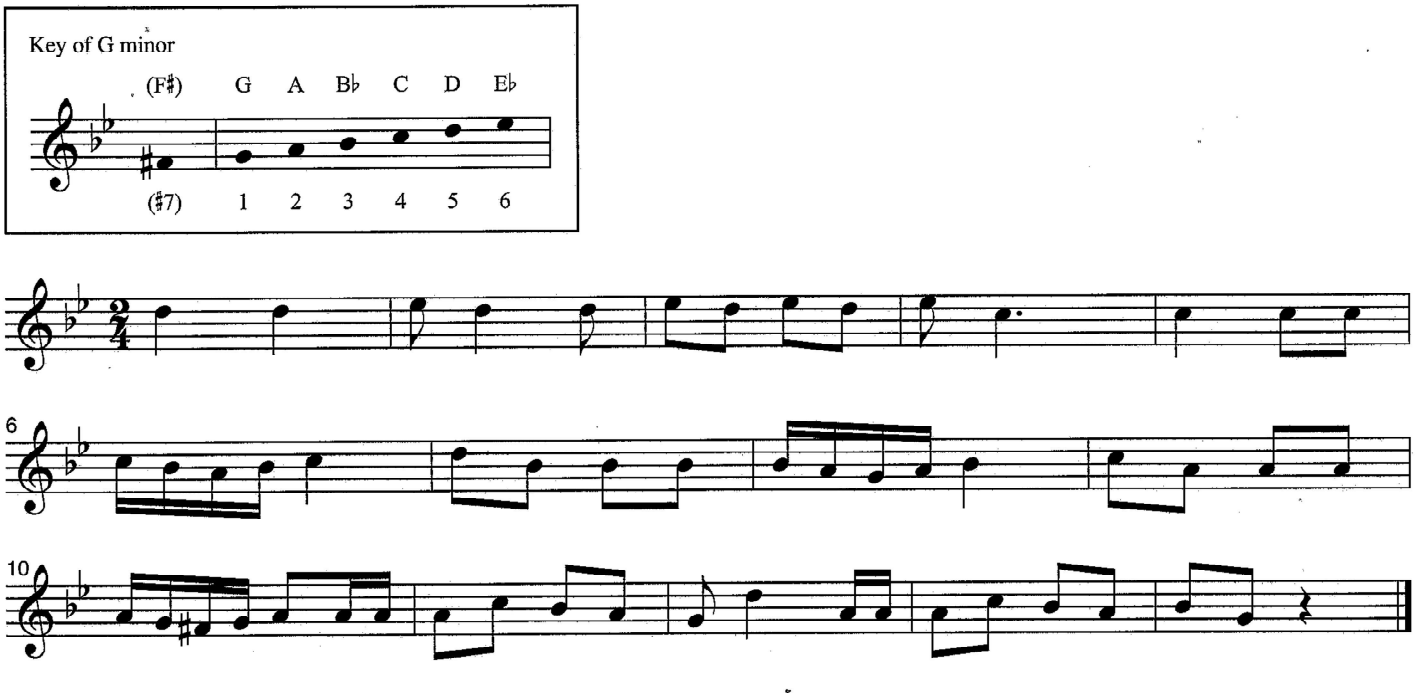
Ex. 10-6


Key of B minor
(F♯) B C♯ D E F♯ G A B C♯ D
(5) 1 2 3 4 5 6 7 (1) 2 3
5
11
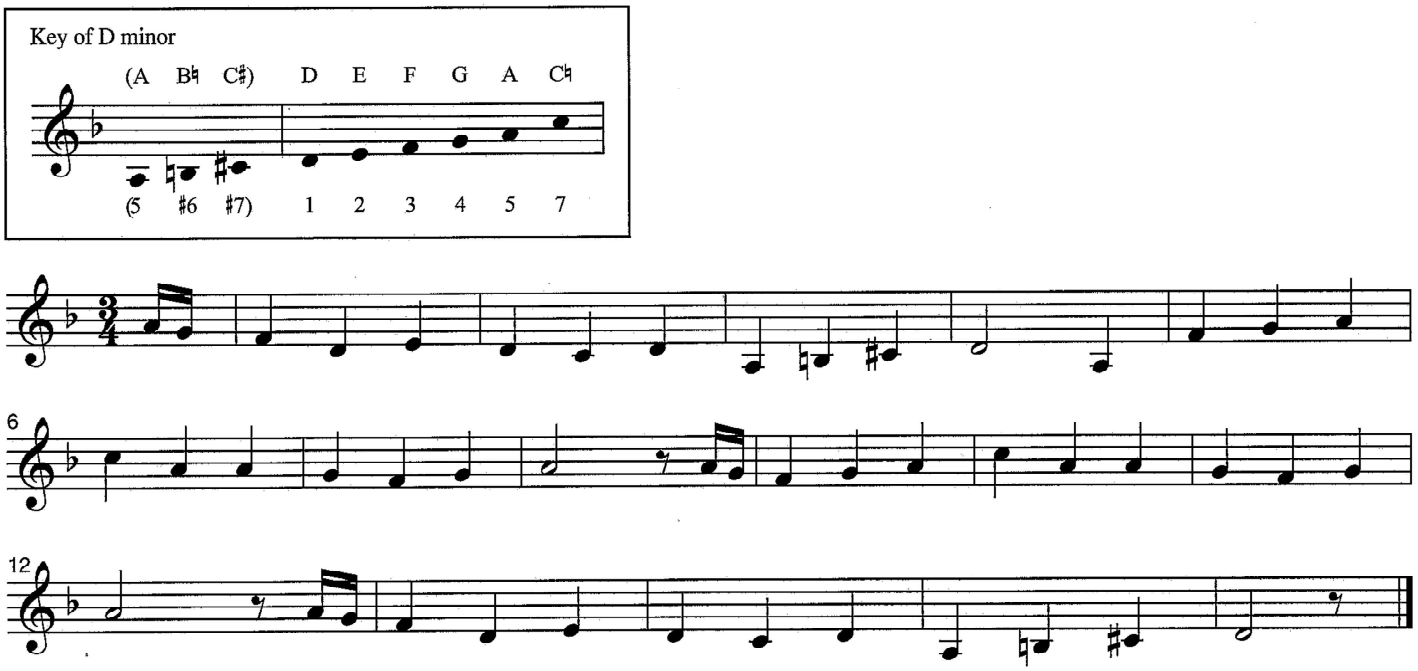
Ex. 10-7


Key of A minor
(E G♯) A B C D E F
(5 ♯7) 1 2 3 4 5 6
5

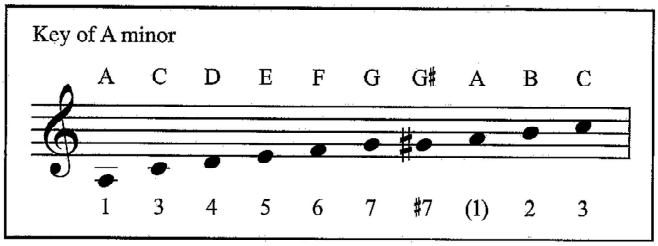
Ex. 10-8
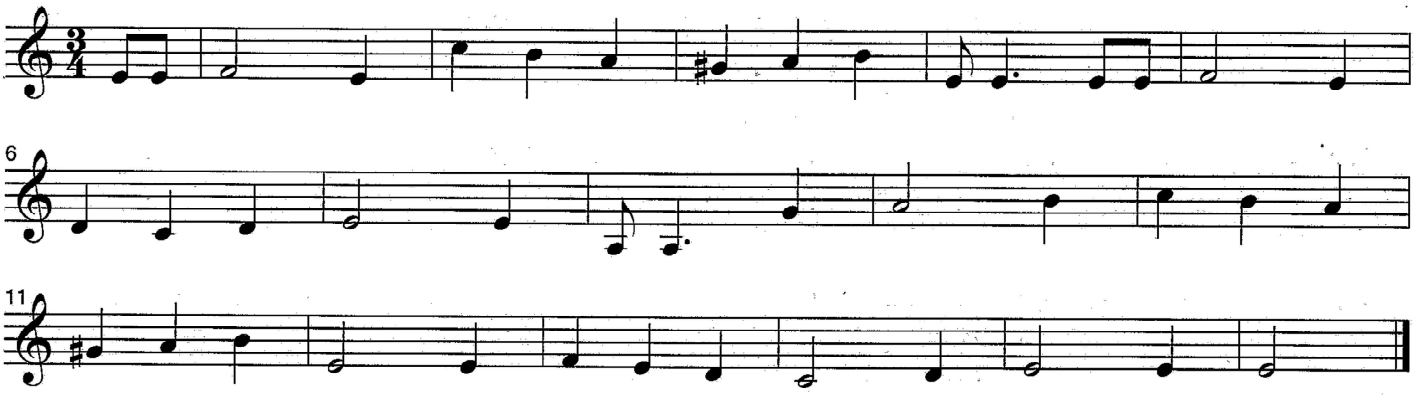

Key of G minor
(F♯) G A B♭ C D E♭
(♯7) 1 2 3 4 5 6
6
10

Ex. 10-9


Key of D minor
(A B♮ C♯) D E F G A C♮
(5 #6 #7) 1 2 3 4 5 7
6
12

Ex. 10-10





ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

ANO LETIVO 22/23
2º GRAU – 6º ANO

5
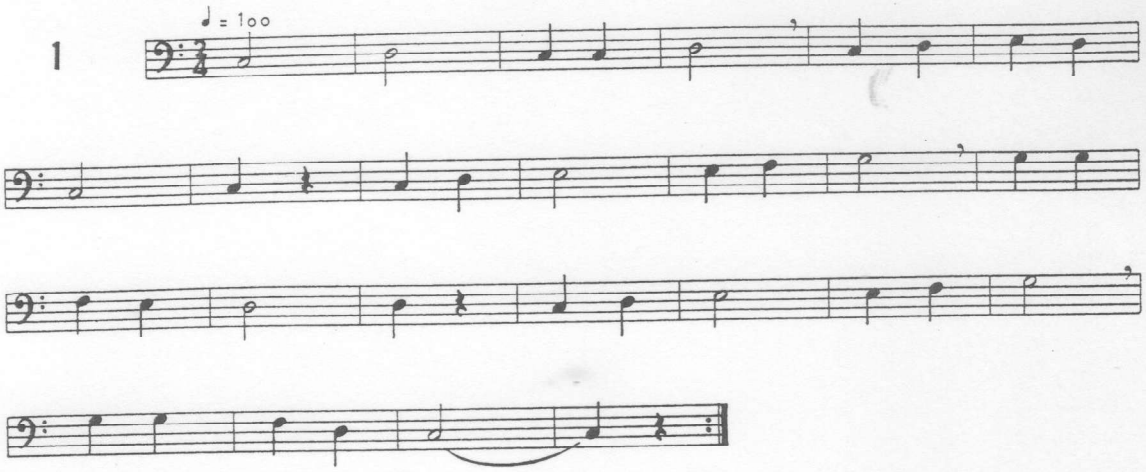
SOLFEJO.

ELABORADO POR: JOSÉ RODRIGUES

1ª Sessão

Leitura rítmica

1
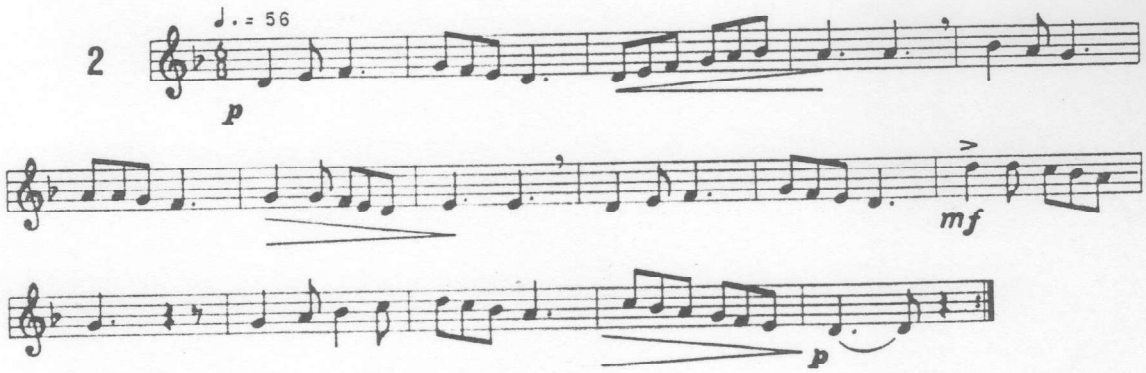


REALIZAÇÃO:

1º - Ler com vocábulo;
2º - " " as notas.

Leitura melódica

2
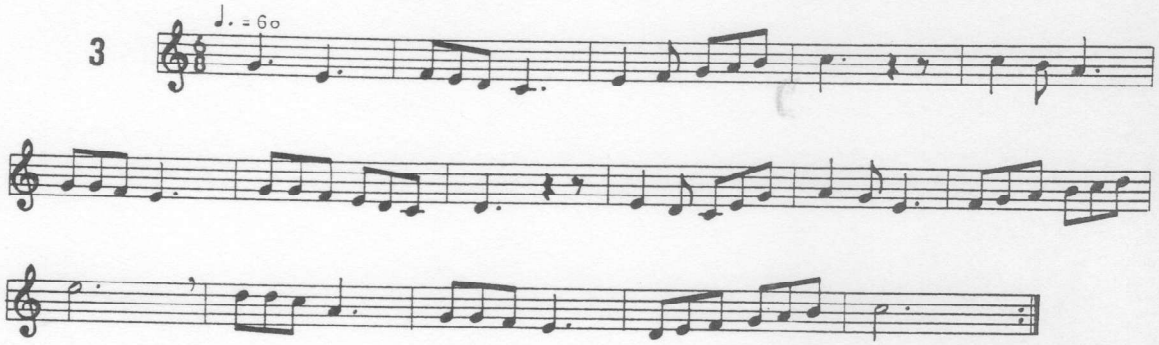


REALIZAÇÃO:

1º - Ler, em grupo, com vocábulo e com as notas:
2º - Entoar com as notas (em grupo e individualmente.)

2ª Sessão

Leitura rítmica

3
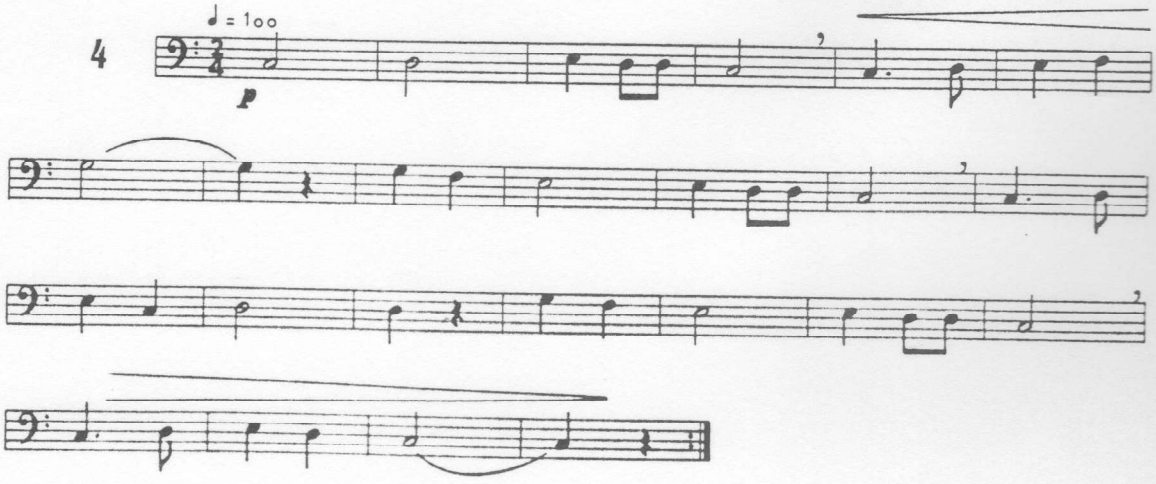


REALIZAÇÃO:

1º - Ler com vocábulo e com batimentos;
2º - Ler com as notas.

Leitura melódica

4



REALIZAÇÃO:

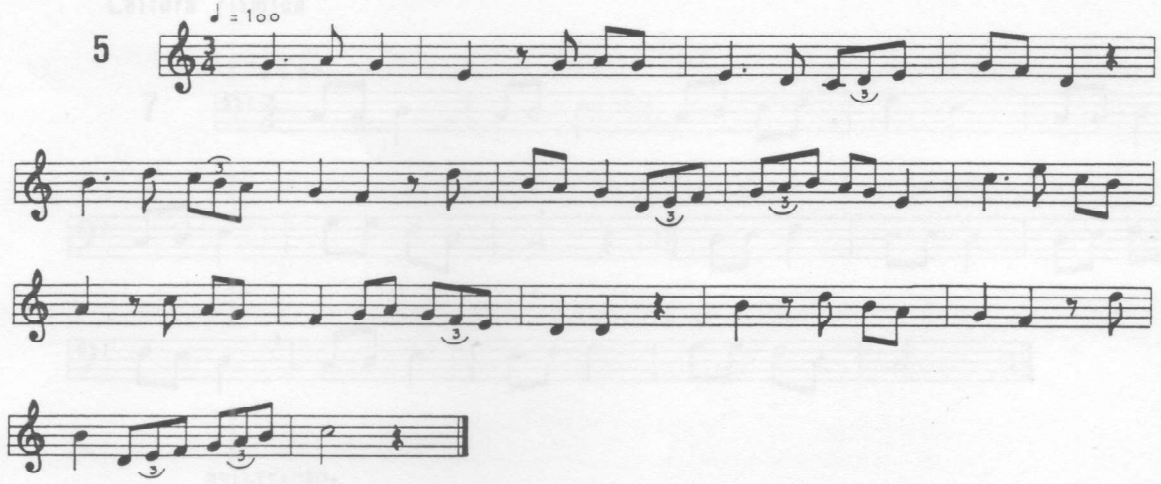
1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Entoar com as notas, em grupo e individualmente.

Obs.= Nas vozes de soprano e contralto a entoação terá que ser d
8ª superior das notas escritas.

3ª Sessão

Leitura rítmica

5
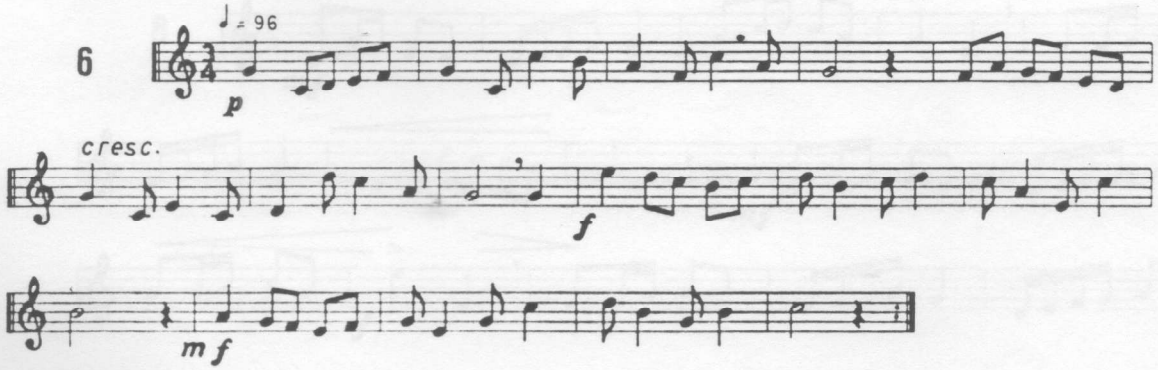


REALIZAÇÃO:

1º - Ler com vocábulo e com batimentos;
2º - " " o nome das notas.

Leitura melódica

6



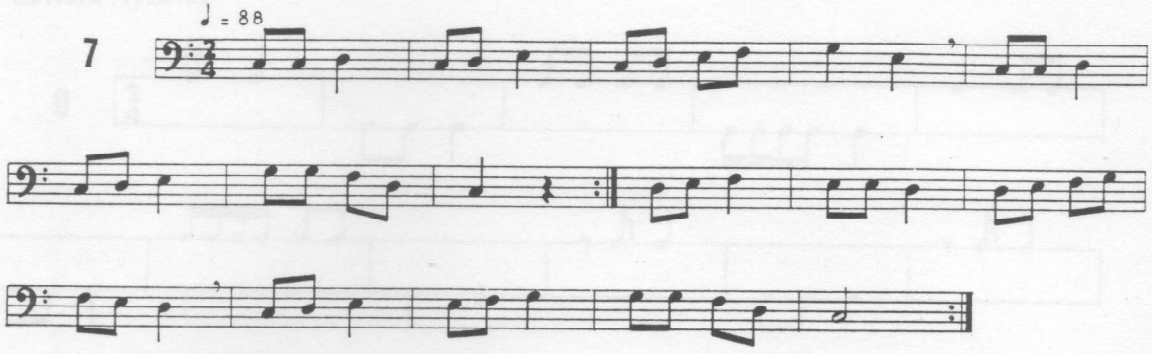
REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Entoar com as notas, em grupo e individualmente.

4ª Sessão

Leitura rítmica

7
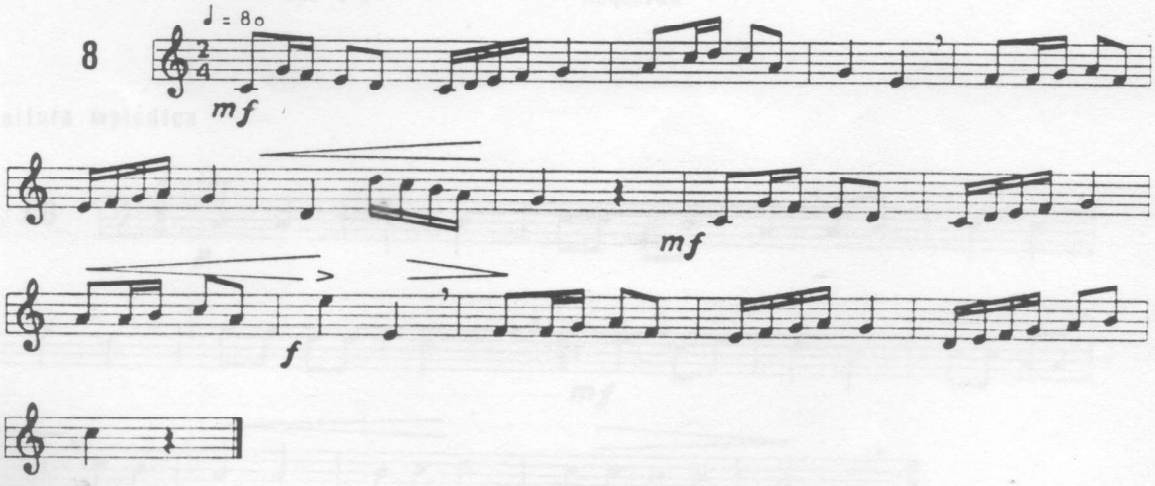


REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Ler, em grupo e individualmente, com as notas.

Leitura melódica

8
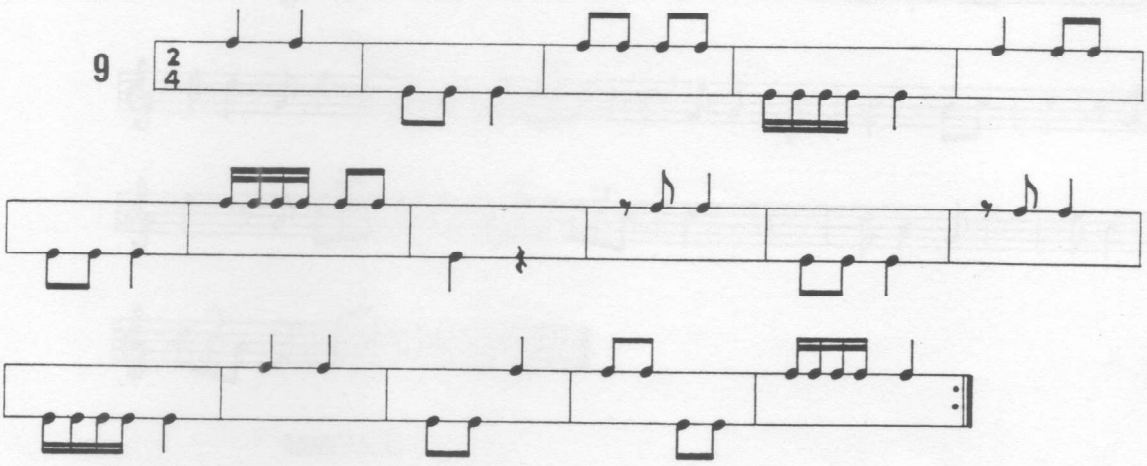


REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Entoar com o nome das notas.

5ª Sessão

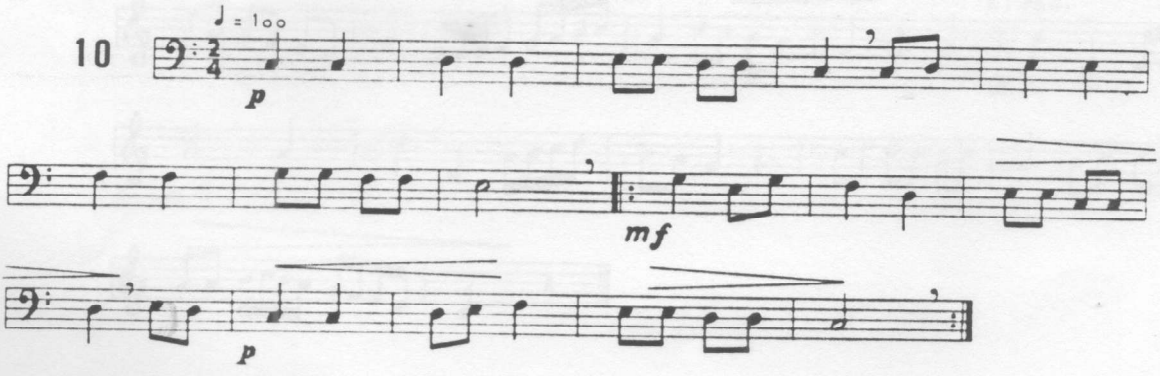
Leitura rítmica



REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Em dois grupos: (cada grupo lê uma linha)
3º - Em grupo e individualmente: (com batimentos)
- Ler a 1ª linha c/ a mão direita
- Ler a 2ª " " " " esquerda

Leitura melódica



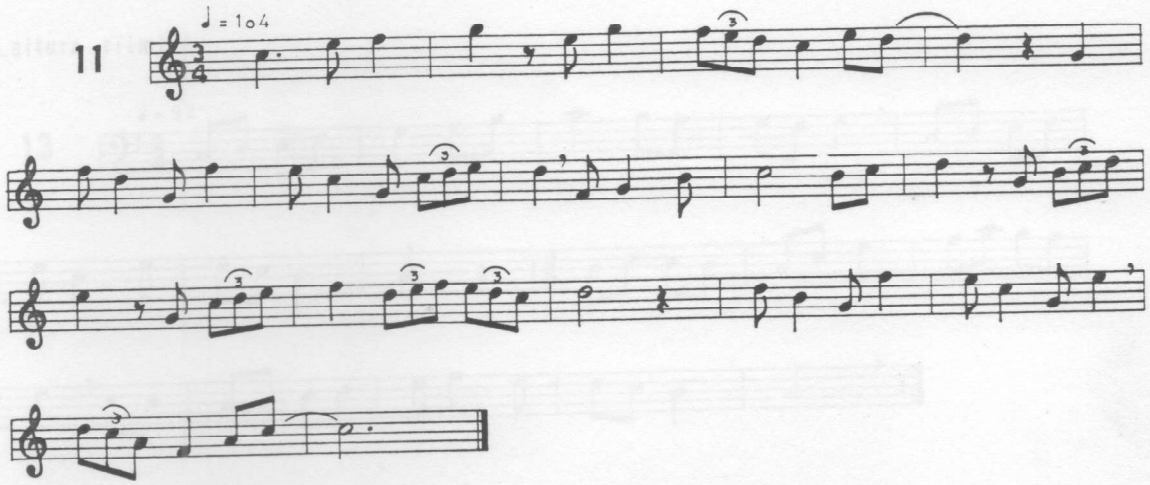
REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Entoar com as notas.

6ª Sessão

Leitura rítmica

11
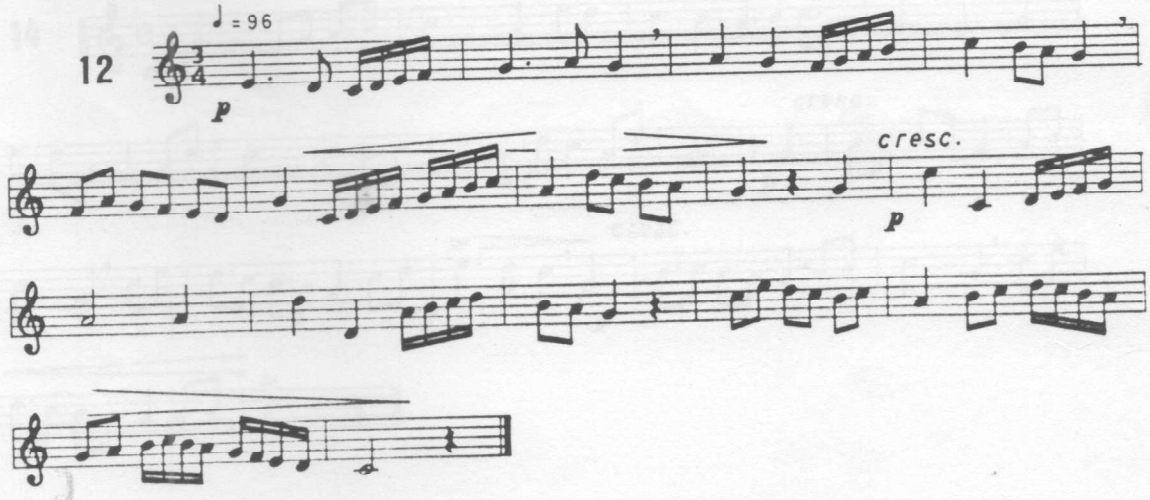


REALIZAÇÃO:

1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Ler, em grupo e individualmente, com as notas.

Leitura melódica

12



REALIZAÇÃO:
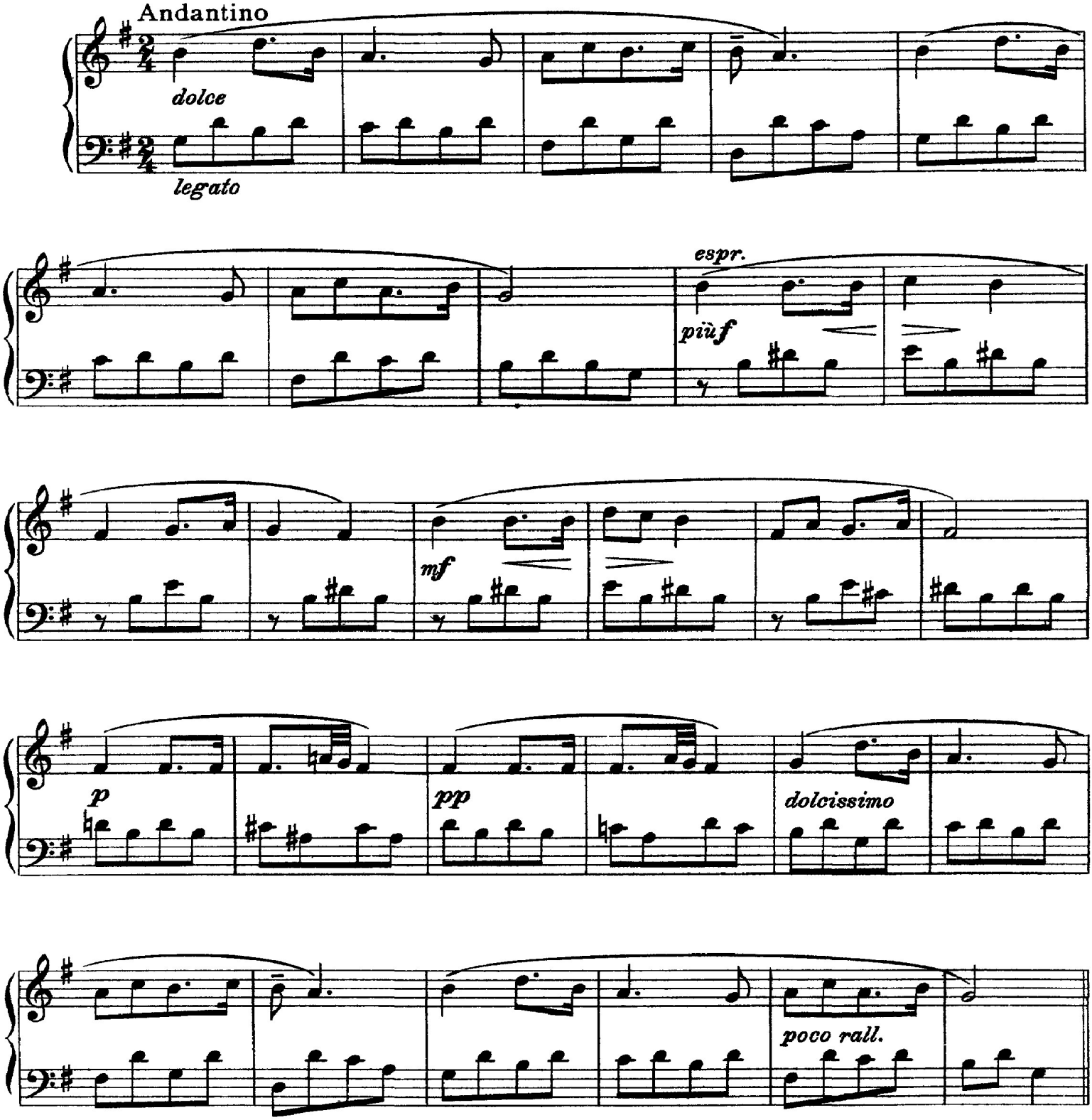
1º - Trabalhar ritmicamente;
2º - Entoar com as notas;
3º - Leitura alternada:
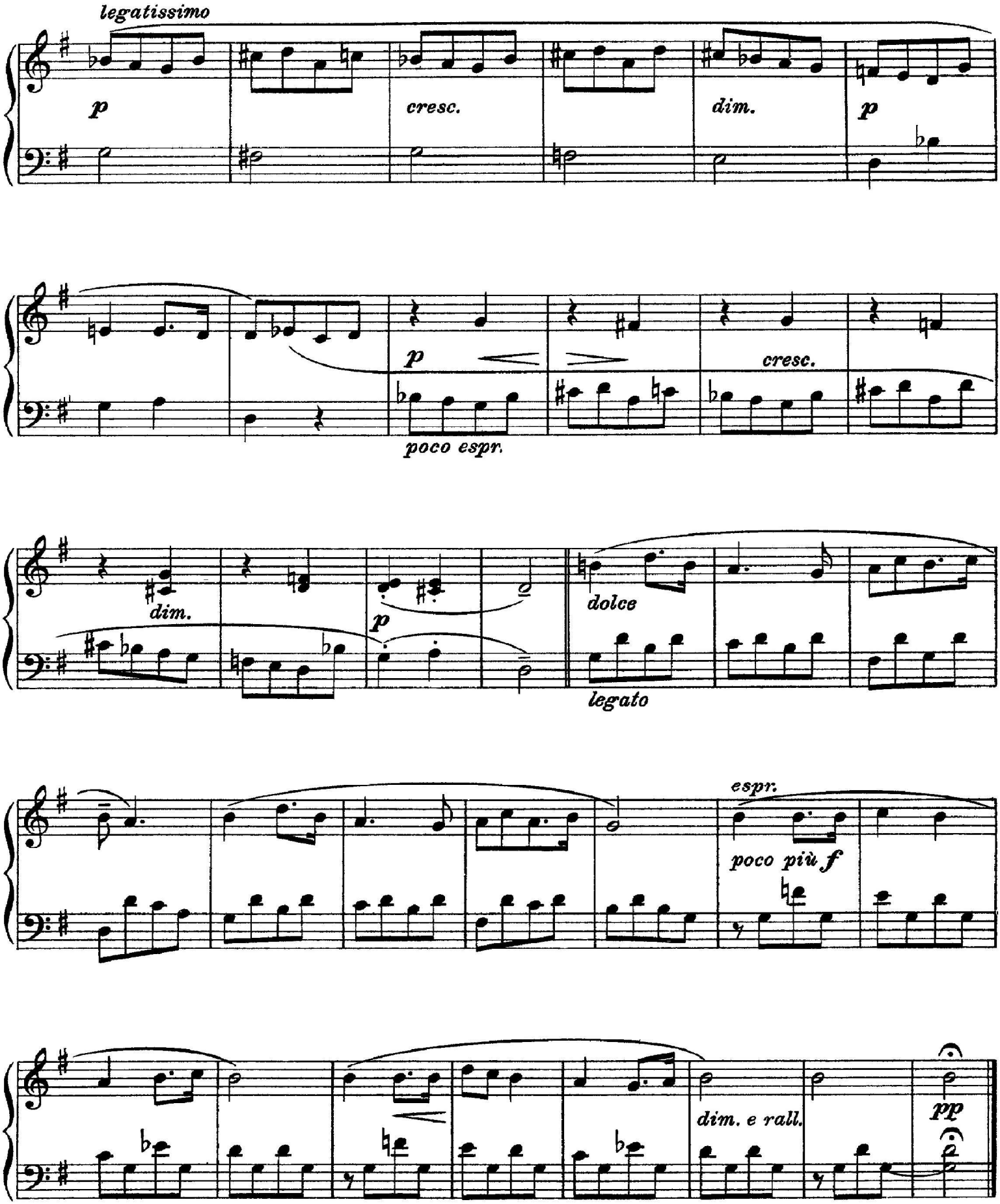
- a Turma entoa o 1º e 2º compassos;
- bate o ritmo do 3º e 4º " e, assim, sucessivamente.

Short Pieces
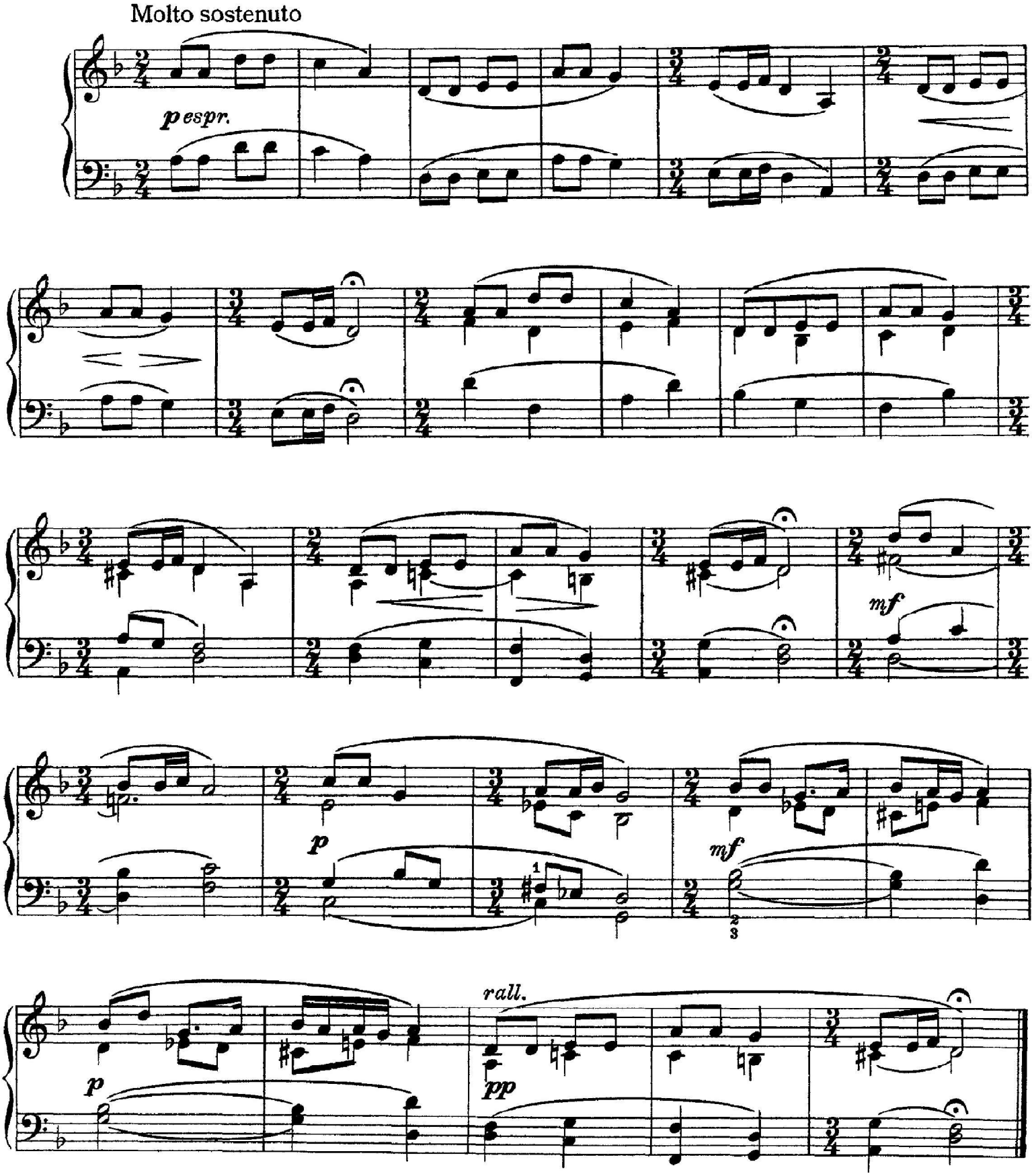
(Originally for Harmonium)

I. Les Plaintes d'une Poupée
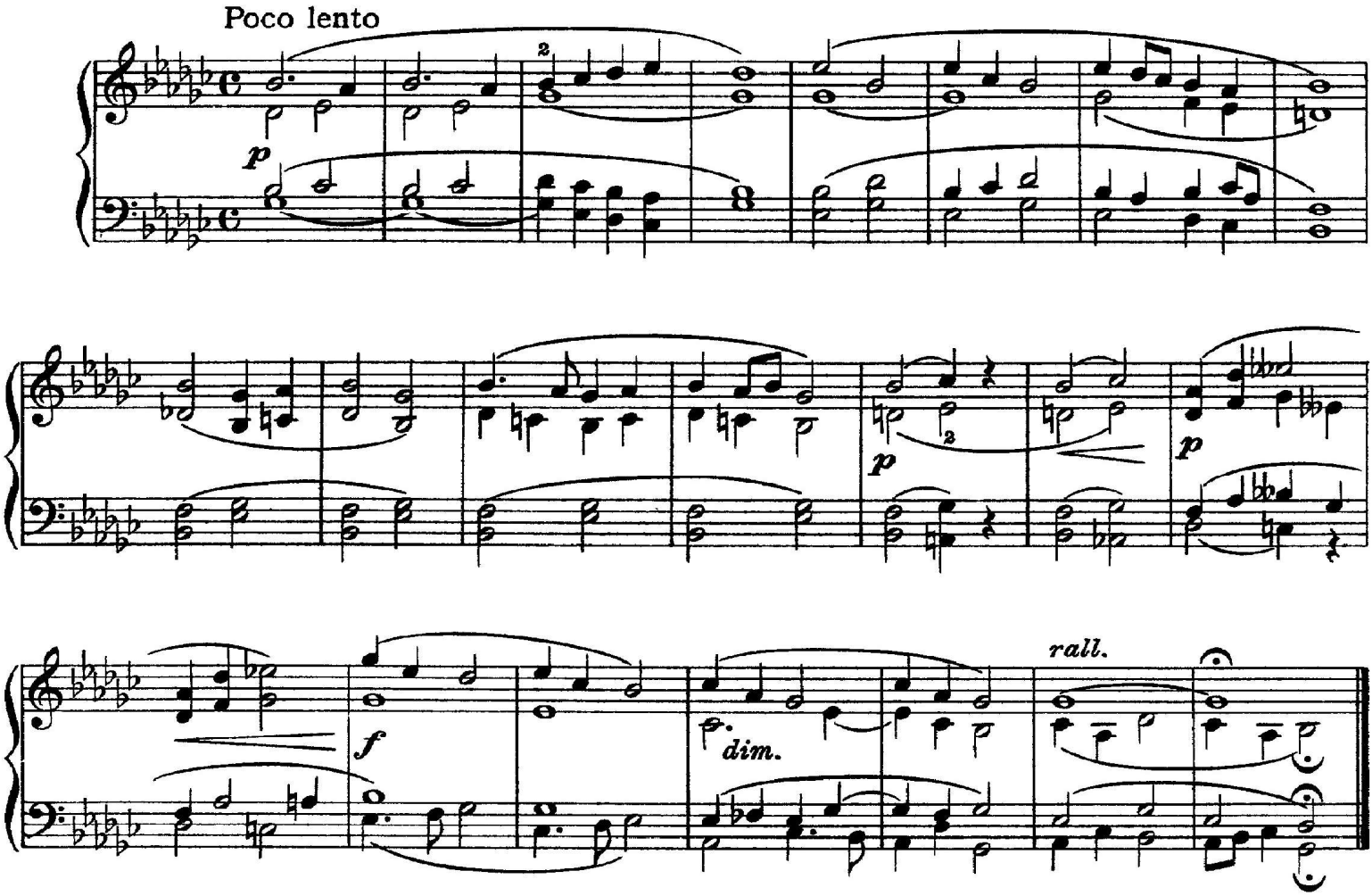



legatissimo
p
cresc.
dim.
p
p
cresc.
poco espr.
dim.
p
dolce
legato
espr.
poco più f
dim. e rall.
pp
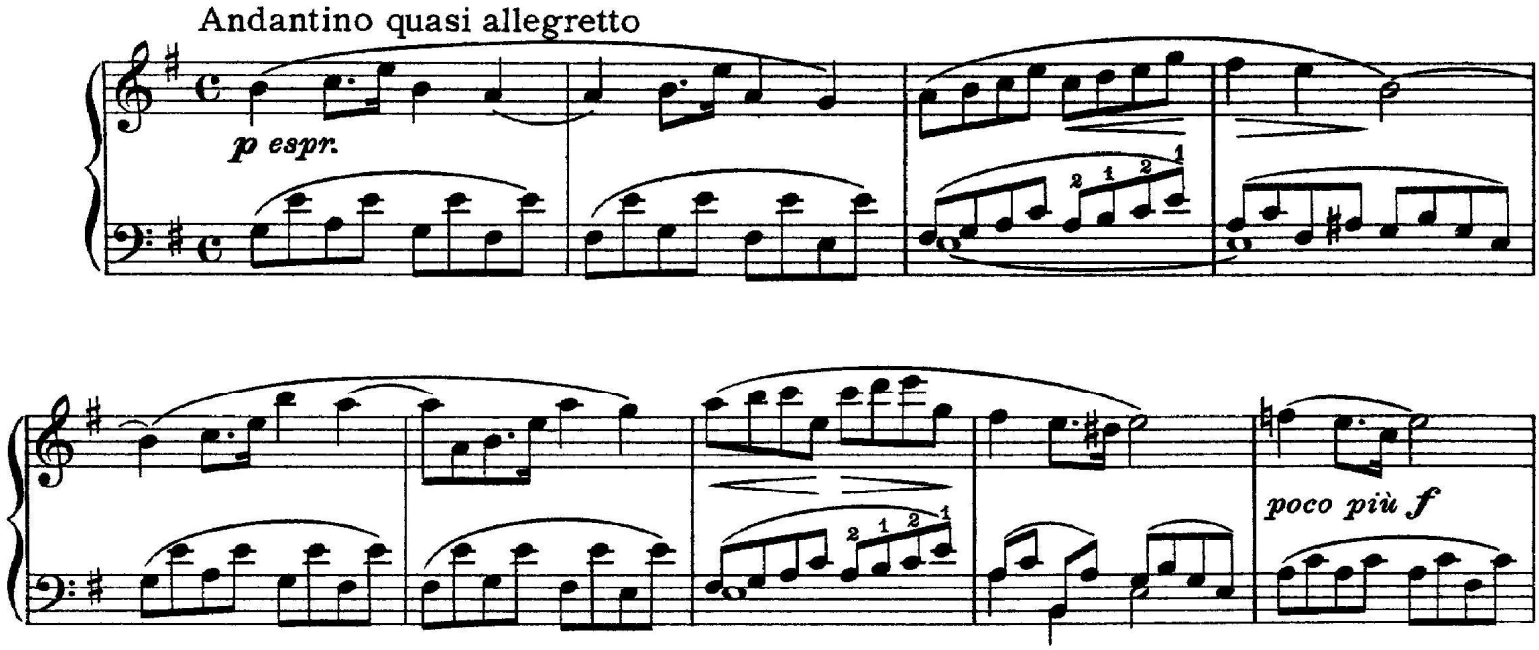
II. Chant de la Creuse
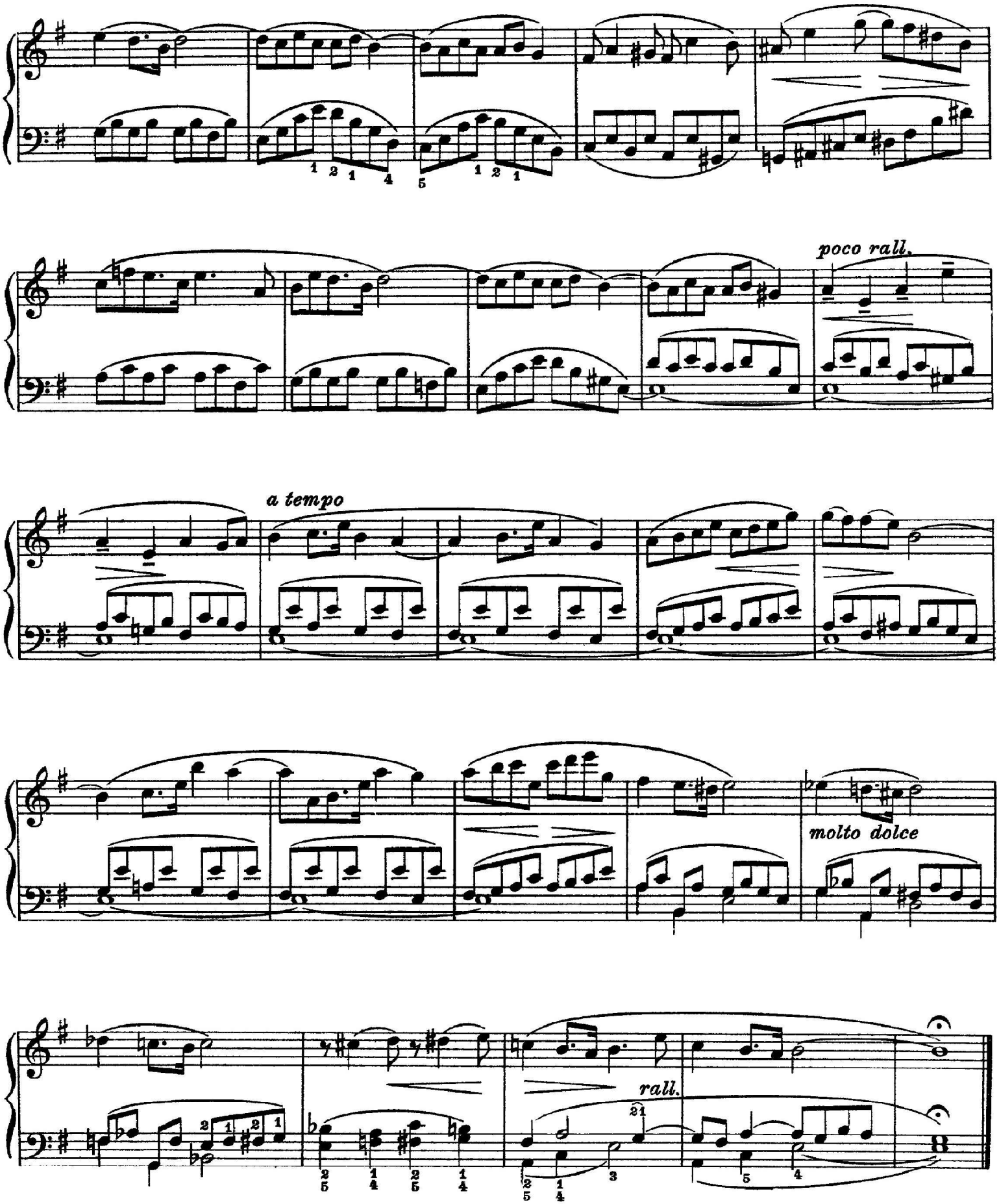


III.


Poco lento
p
p
f
dim.
rall.

IV.


Andantino quasi allegretto
p espr.
poco più f


poco rall.
a tempo
molto dolce
rall.

6 BIBLIOGRAFIA.

TAYLOR, ERIC. (2008). MUSIC THEORY IN PRACTICE 2. ABRSM.

BENJAMIN, THOMAS, HORVIT, MICHAEL E NELSON, ROBERT (2009). MUSIC FOR SIGHT SINGING (5TH EDITION). SCHIRMER.

GOMES, ANABELA E VASCONCELOS, CLÁUDIA (2011). MÚSICA AO NOSSO RITMO. BOLSA DE ESTUDOS.

ROSENBAUM, AARON (2003 -5). MELODIES FOR SIGHT SINGING.

PHILIPS, MARK (2002). SIGHT READ ANY RHYTHM INSTANTLY. CHERRY LANE MUSIC.

JOLLET, JEAN CLÉMENT (1996). JEUX DE RHYTHMES ET DE CLÉS. GÉRARD BILLAUDOT.

FIRMINO, JOSÉ. LEITURAS MUSICAIS 2.

SPECIMENT SIGHT SINGIN TESTS, GRADE 2. ABRSM.

WEBGRAFIA.

HTTPS://IMSLP.ORG/WIKI/18_PI%C3%A8CES_BR%C3%A8VES_(FRANCK%2C_C%C3%A9SAR)

Fichas de apoio à prática de ensino supervisionada na disciplina de Formação Musical.

ESCOLA DE ARTES DO NORTE ALENTEJANO

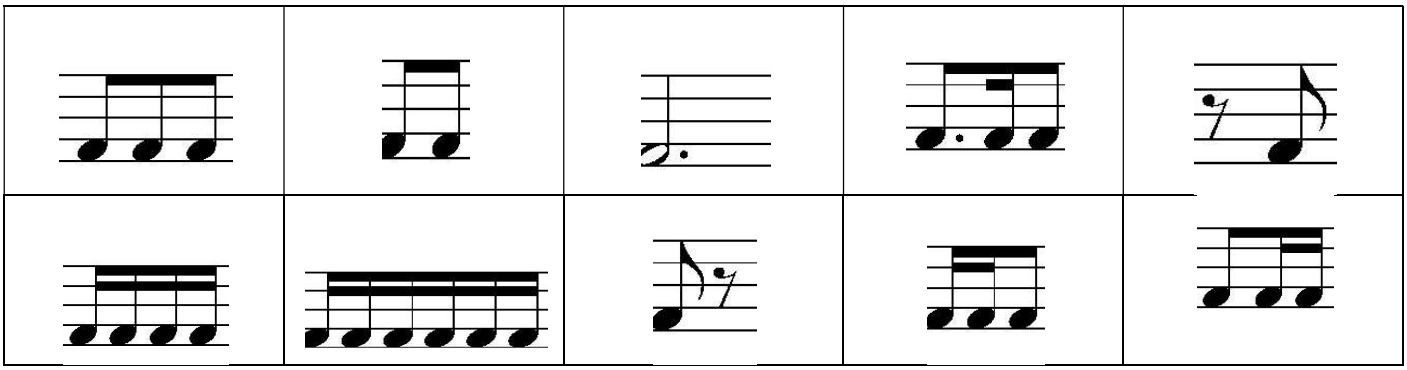
ANO LETIVO 22/ 23

2º GRAU – Formação Musical

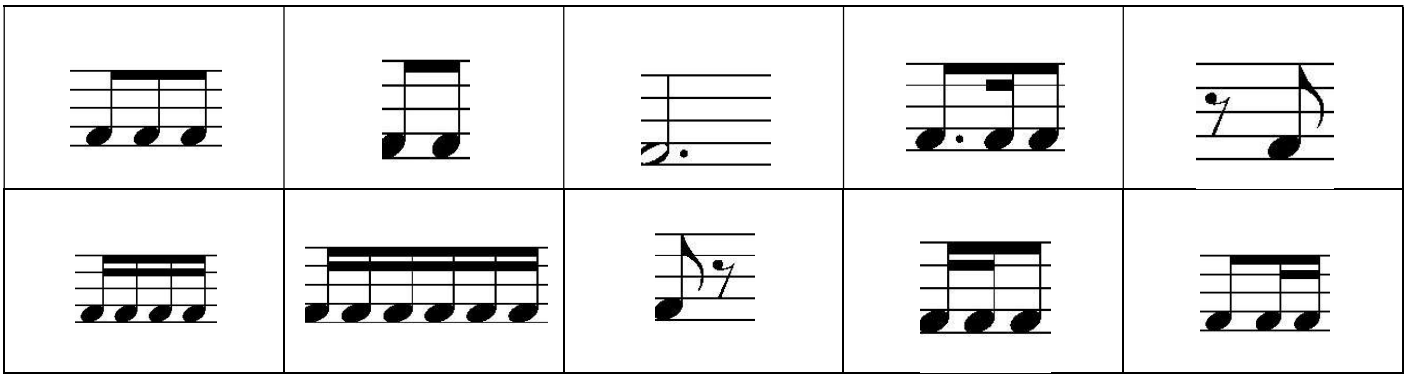
Nome do aluno (a): _____ **Data:** ___ / ___/ ___

1- Observa o quadro 1 e o quadro 2.

Quadro 1.
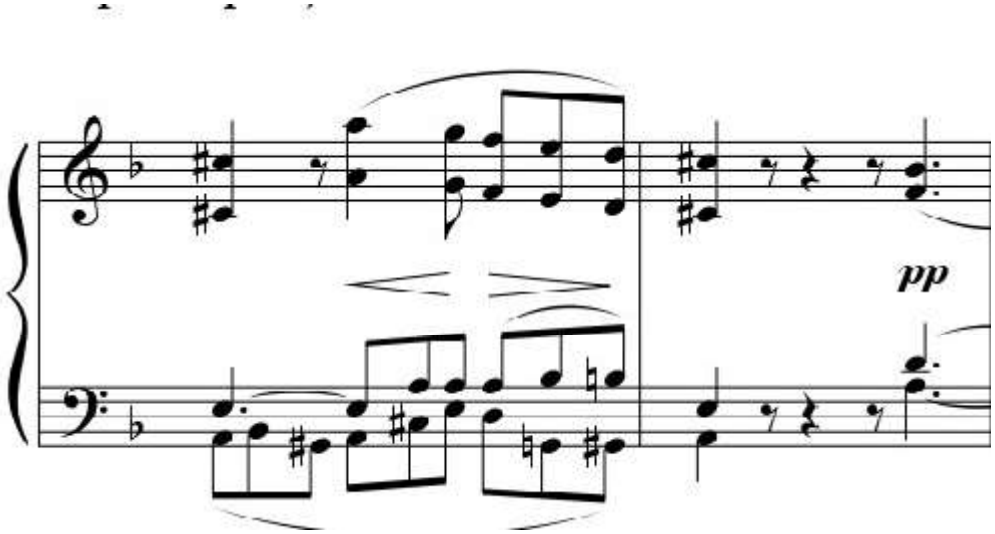


Quadro 2.



1.1 – Usando a cor vermelha, assinala as células rítmicas pertencentes à divisão binária do tempo, em cada quadro.

1.2 Usando a cor verde, assinala as células rítmicas pertencentes à divisão ternária do tempo, em cada quadro.
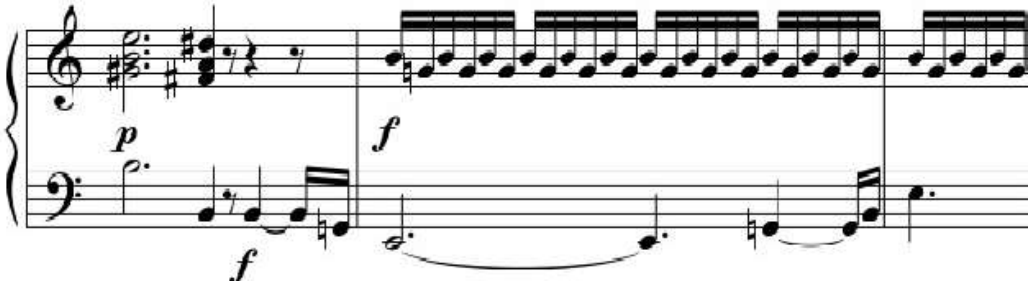
2- Para cada excerto musical apresentado, indica: a indicação de compasso e a métrica correspondente; a cada excerto musical.



Excerto musical 1: Beethoven opus 18, nº1 e 2.

Indicação de compasso: _____

Métrica correspondente: _____



Excerto musical 2: Beethoven opus 57, nº1.

Indicação de compasso: _____

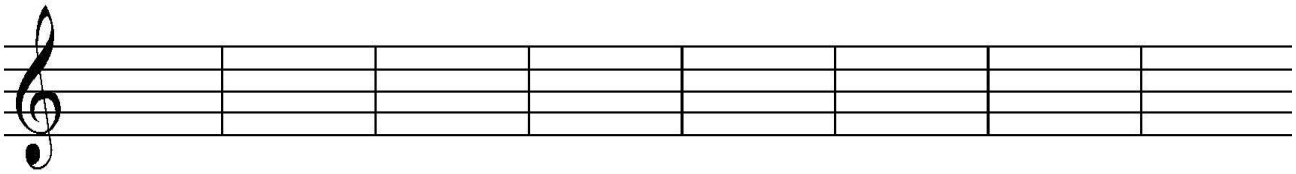
Métrica correspondente: _____

Escola de Artes do Norte Alentejano

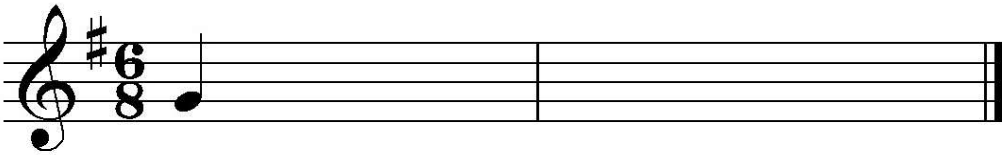
Formação Musical – ano letivo 22/ 23

2º Grau

1- Ditado de sons isolados.



2- Ditado melódico a uma voz.
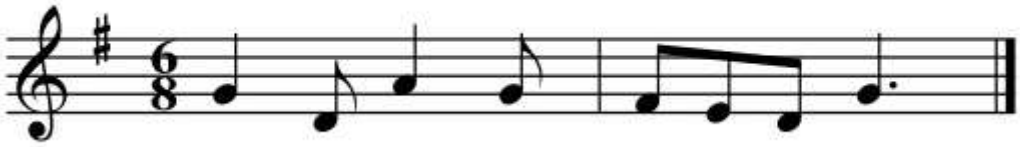


Escola de Artes do Norte Alentejano

Formação Musical – ano letivo 22/ 23

2º Grau

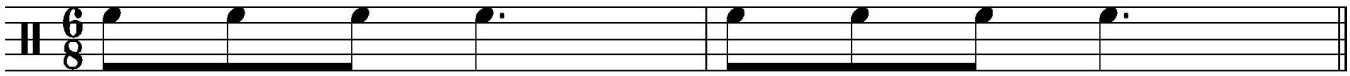
Data: ___/ ___/ ___

1- Entoação melódica.

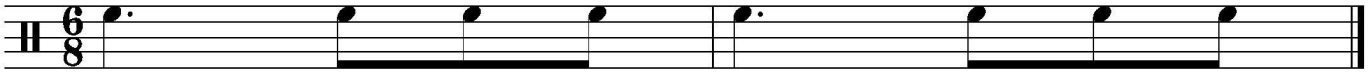


2- Ostinato rítmico.

1)



2)



3- Escreve a **escala de Sol M.** Para cada som da escala, **assinala o grau respetivo.**

_____
_____
_____
_____
_____

3.1 – Escreve a **escala mim na forma harmónica.**

3.2 – Escreve o **arpejo da escala de Sol M.**

3.2- Escreve o **arpejo da escala mi m**.

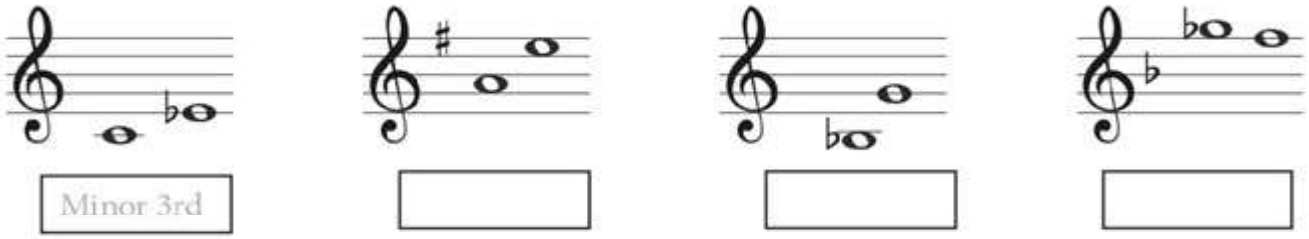
3.3 – Representa na pauta as **funções tonais:** I – IV – V – I; da **escala de Sol M**.

3.4- Representa na pauta as **funções tonais:** i – iv – V – i; da **escala mi m na forma harmónica.**

4- Série de **quatro intervalos melódicos**.

4.1 – Com recurso à utilização da aplicação "*Perfect piano*", toca e canta cada intervalo melódico da série.

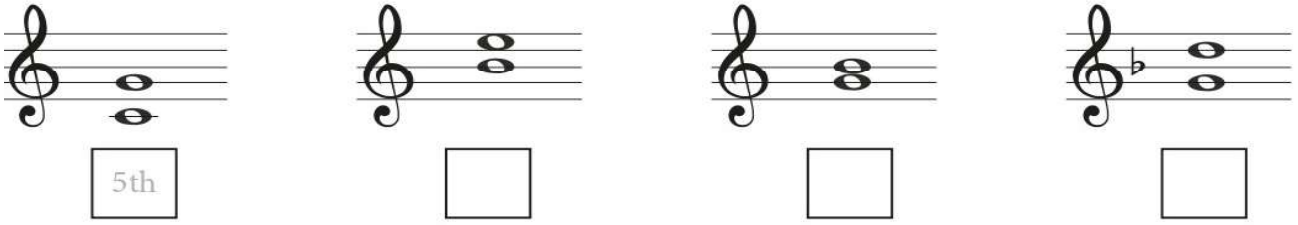
4.2 – Classificação em quantidade e qualidade cada intervalo melódico da série.



5- Série de **quatro intervalos harmónicos**.

5.1 – Com recurso à utilização da aplicação "*Perfect piano*", toca e canta cada intervalo harmónico da série, com o teu colega, do seguinte modo: um canta o som mais agudo e outro canta o som mais grave.

5.2 - Classificação em quantidade e qualidade cada intervalo harmónico da série.



Escola de Artes do Norte Alentejano

Formação Musical – ano letivo 22/ 23

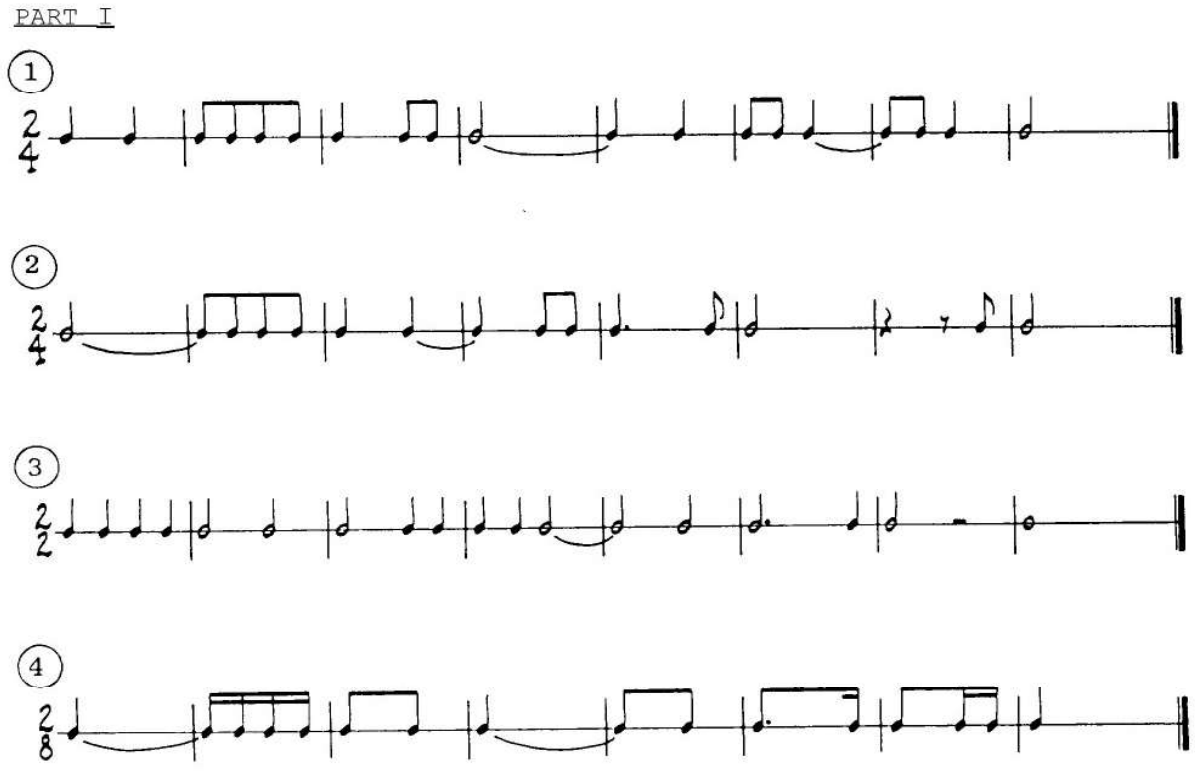
2º Grau

Data: ____/ ____/ ____

RITMO.

1- Regista todas as células rítmicas diferentes que encontras **nas frases rítmicas 1 e 2.**

PART I



1.2- Assinala os macrotempos (I), nas **frases rítmicas 1 e 2.**

1.3- Após assinalares os macrotempos (I), nas frases rítmicas 1 e 2, **com o auxílio do metrónomo e das sílabas rítmicas,** procede à leitura de ambas as frases.

1.2- Encontras alguma curiosidade nas **frases rítmicas 3 e 4**? Se sim, quais?
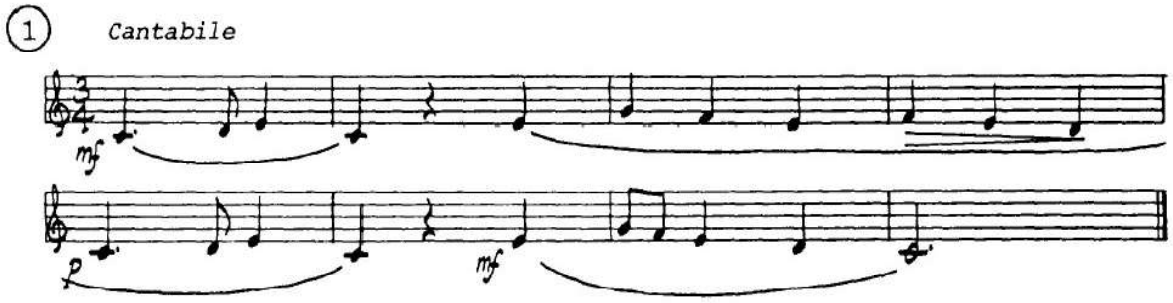
_____

MELODIA.

2- Regista os elementos musicais que encontras na **melodia 1 e 2**.
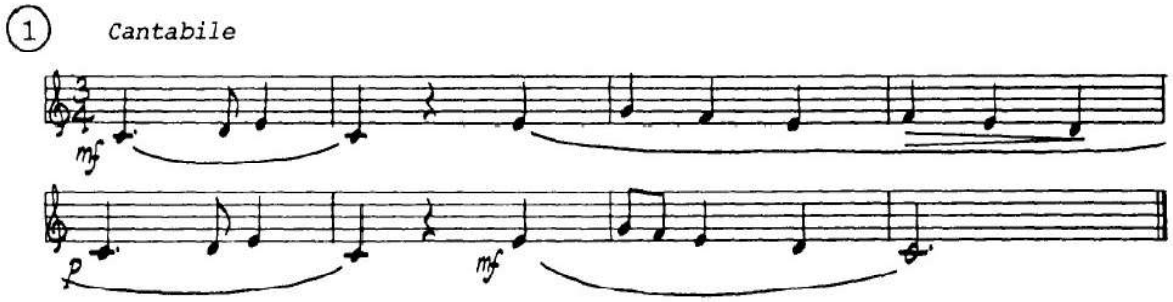
2.1- Qual a **indicação de compasso** correspondente à **melodia 1**? _____

2.1.2 – Qual a **unidade de tempo** correspondente à indicação de compasso? _____



2.2- Qual a **indicação de compasso** correspondente à **melodia 2**? _____

2.2.2 – Qual a **unidade de tempo** correspondente à indicação de compasso? _____



2.3- Representa na Pauta, todos os sons diferentes que encontras em ambas as melodias.

2.4 – Entoa em conjunto com os teus colegas, os sons representados na pauta.

_____
_____
_____
_____
_____

HARMONIA

3- Observa o excerto musical apresentado.

3.1- Identifica qual a tonalidade maior do excerto. _____
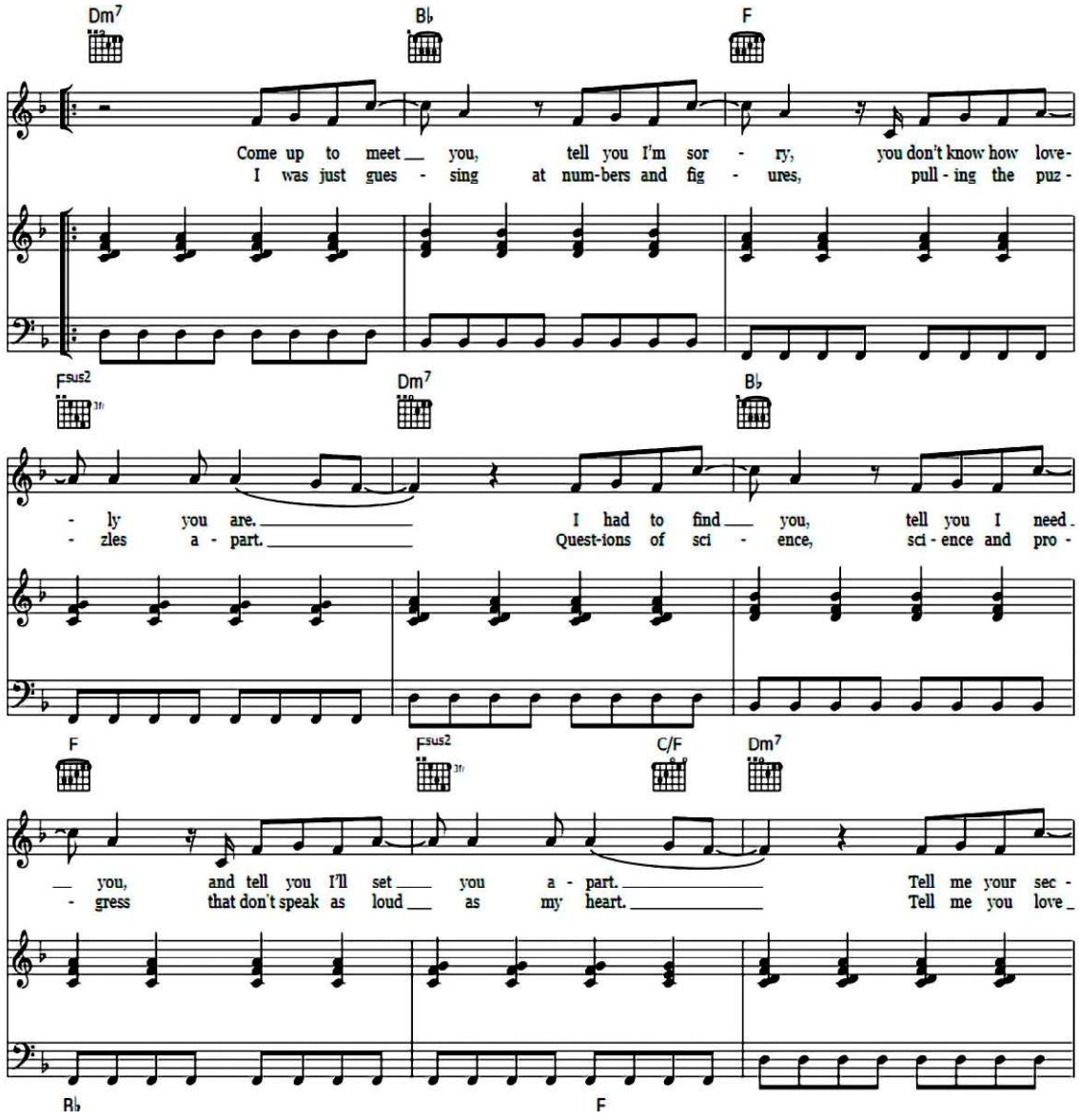
3.2- Identifica qual a tonalidade menor do excerto. _____

3.3- Identifica quais os principais acordes que surgem como harmonização à melodia e assinala-os no excerto musical.

3.4- Caso haja, identifica quais os ostinatos rítmicos presentes no excerto musical.

3.5- Caso se verifique, identifica qual a frase melódica principal.

3.6- Existem alguns elementos rítmicos estranhos? Se sim, quais? _____
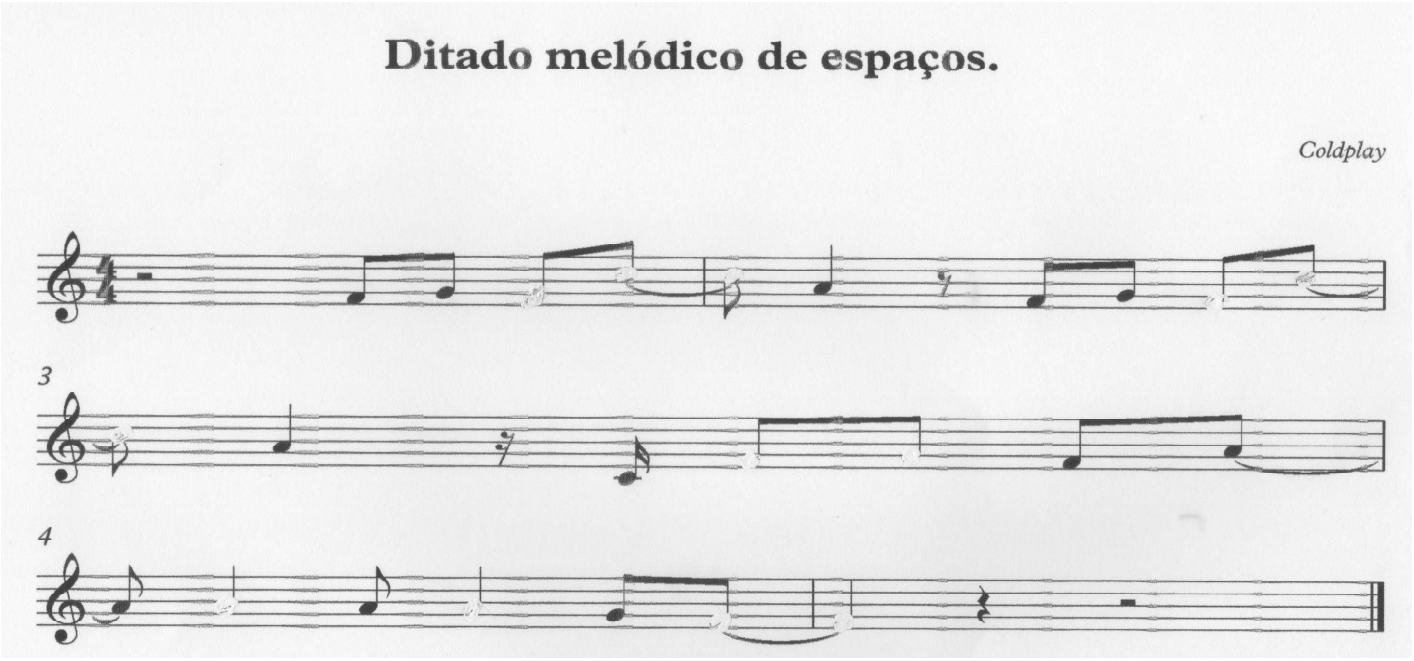


Escola de Artes do Norte Alentejano
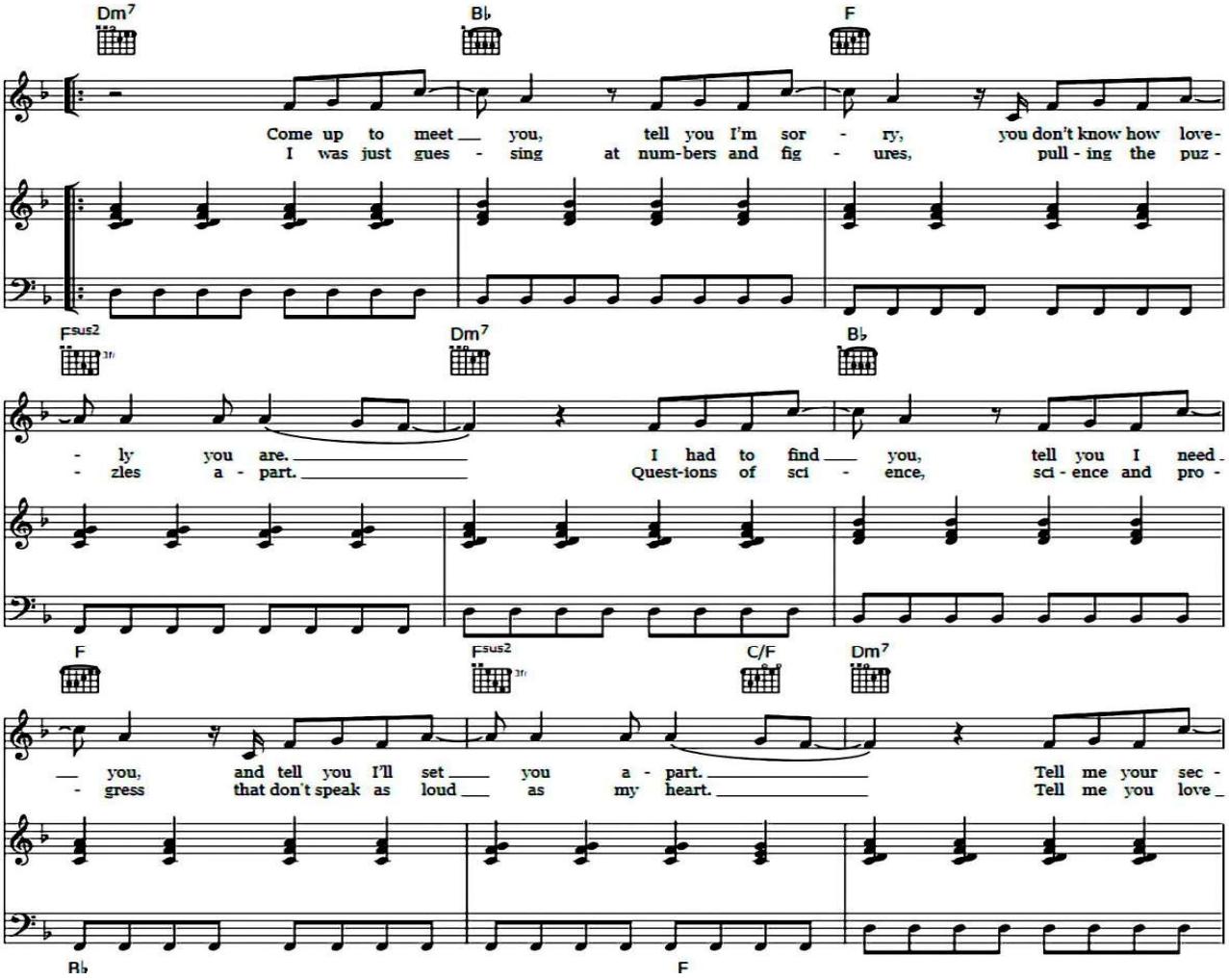
Formação Musical – ano letivo 22/ 23

2º Grau

Data: ____/ ____/ ____



Observação de partitura.



1- Observa o excerto musical apresentado.

1.1- Identifica qual a tonalidade maior do excerto. _____

1.2- Identifica qual a tonalidade menor do excerto. _____

1.3- Caso haja, identifica quais os ostinatos rítmicos presentes no excerto musical.
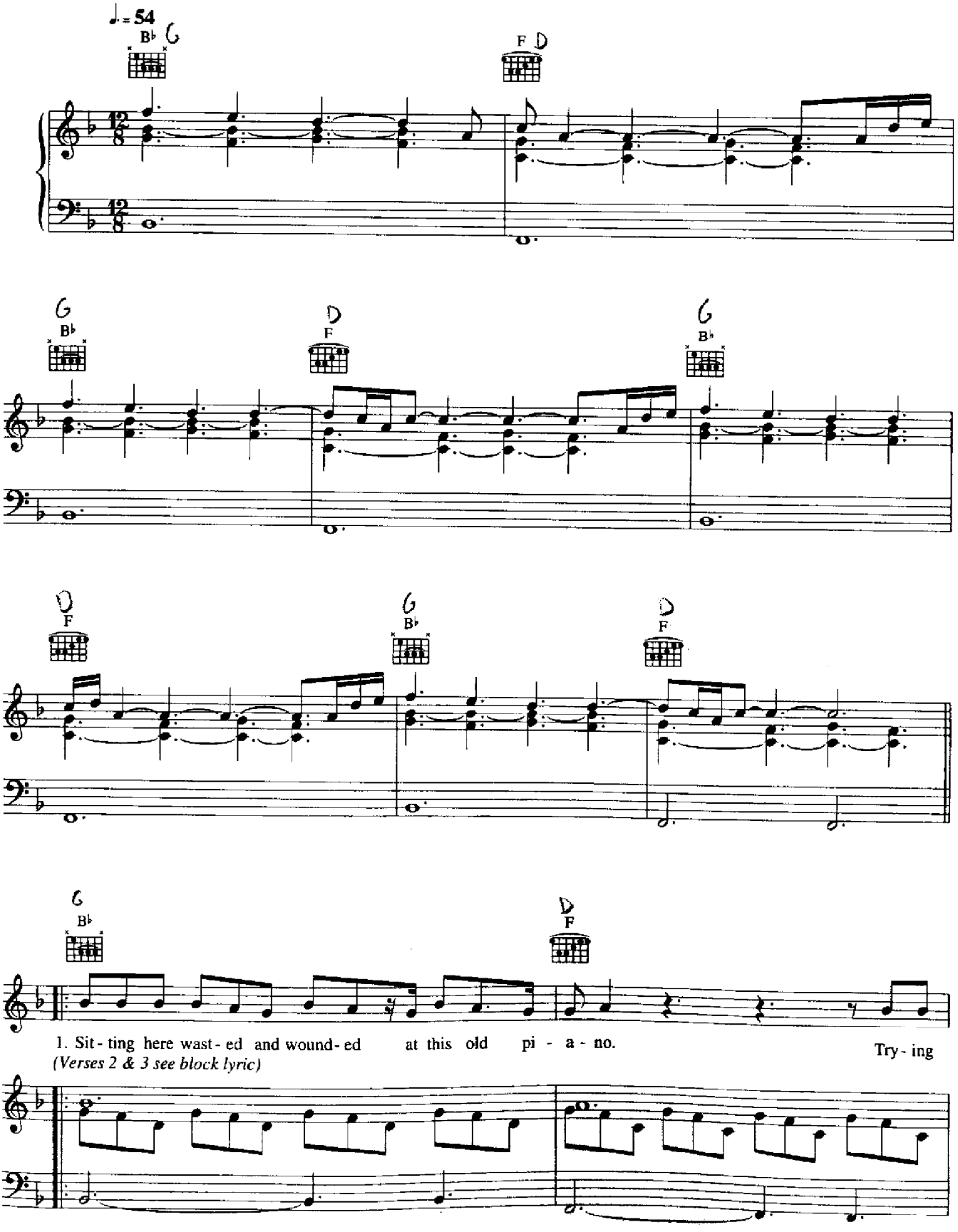
1.4- Caso se verifique, identifica qual a frase melódica principal.

1.5- Existem alguns elementos rítmicos estranhos? Se sim, quais? _____

More on freepianosongs.blogspot.com

Bed Of Roses
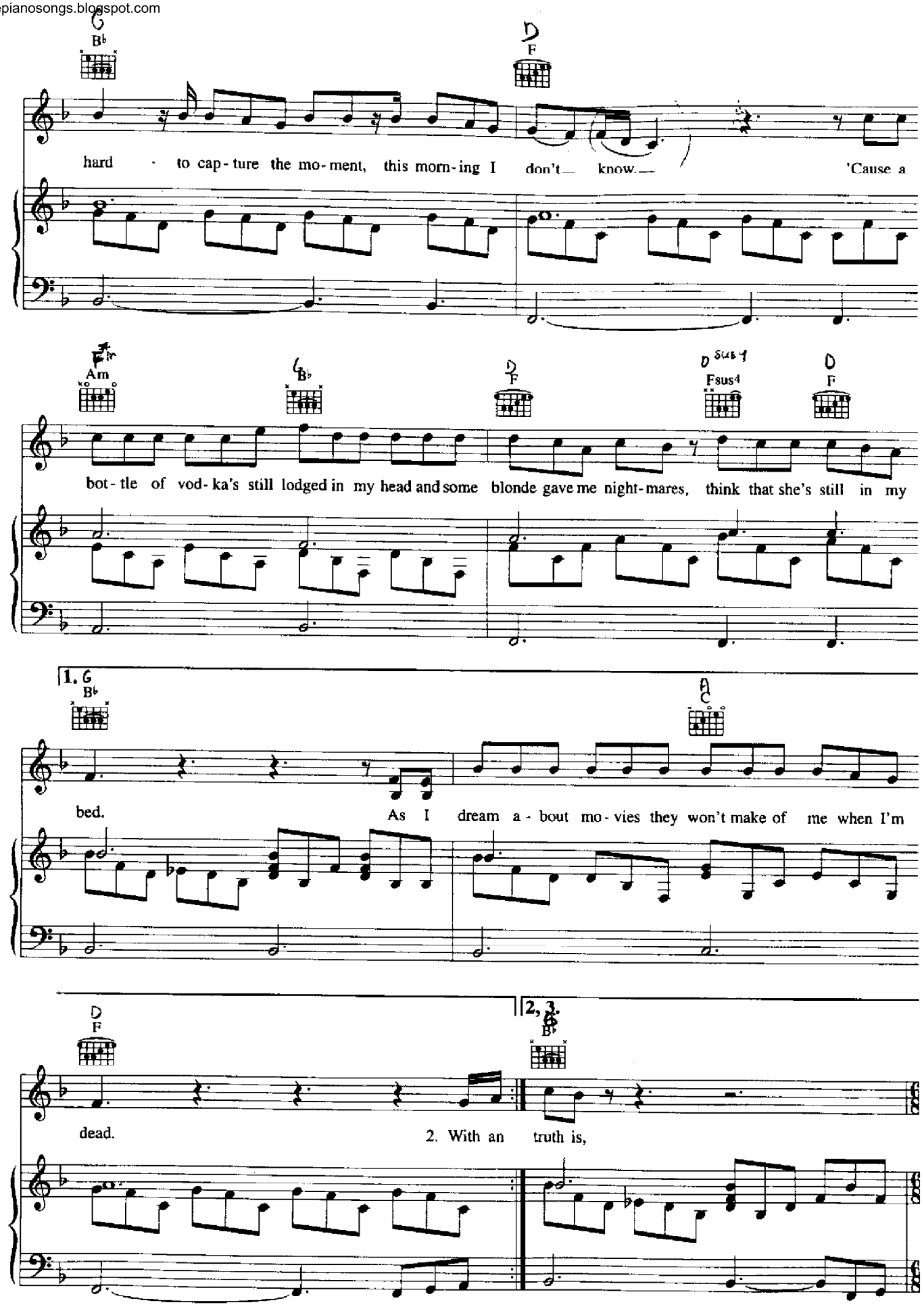
Words & Music by Jon Bon Jovi.
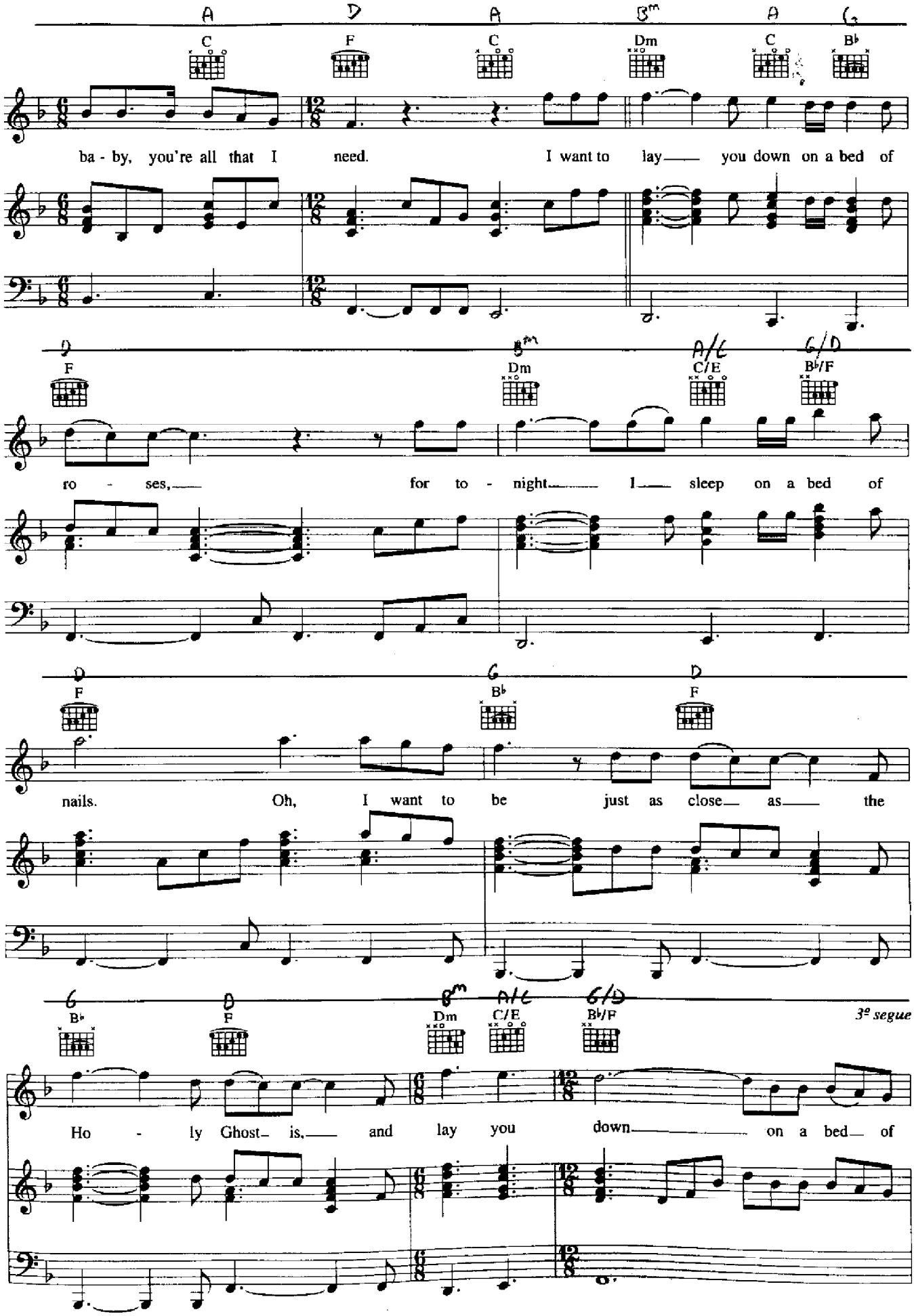


© Copyright 1992 Bon Jovi Publishing/PolyGram International Publishing Incorporated, USA.
PolyGram Music Publishing Limited, 47 British Grove, London W6.

All Rights Reserved. International Copyright Secured.
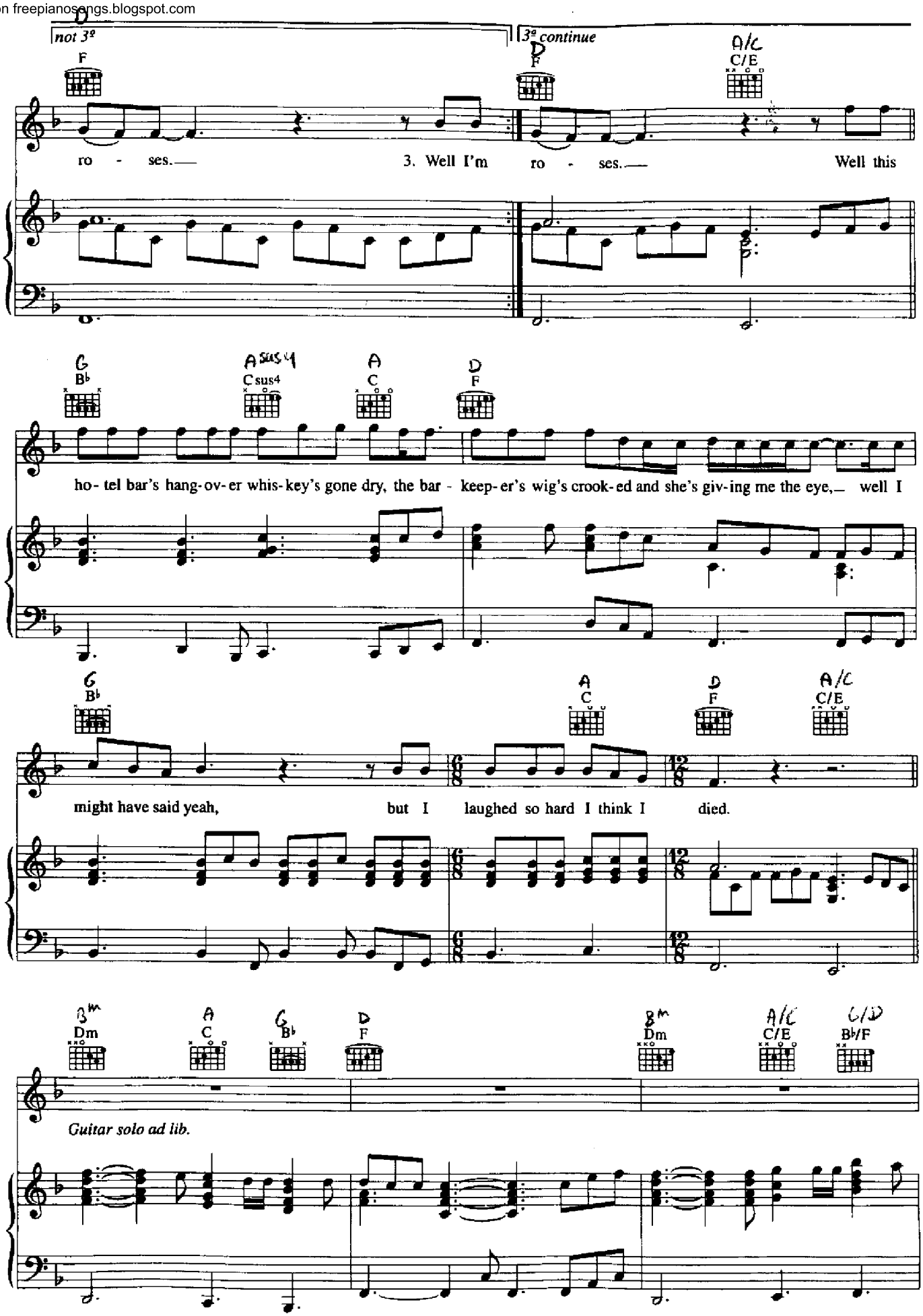
More on freepianosongs.blogspot.com
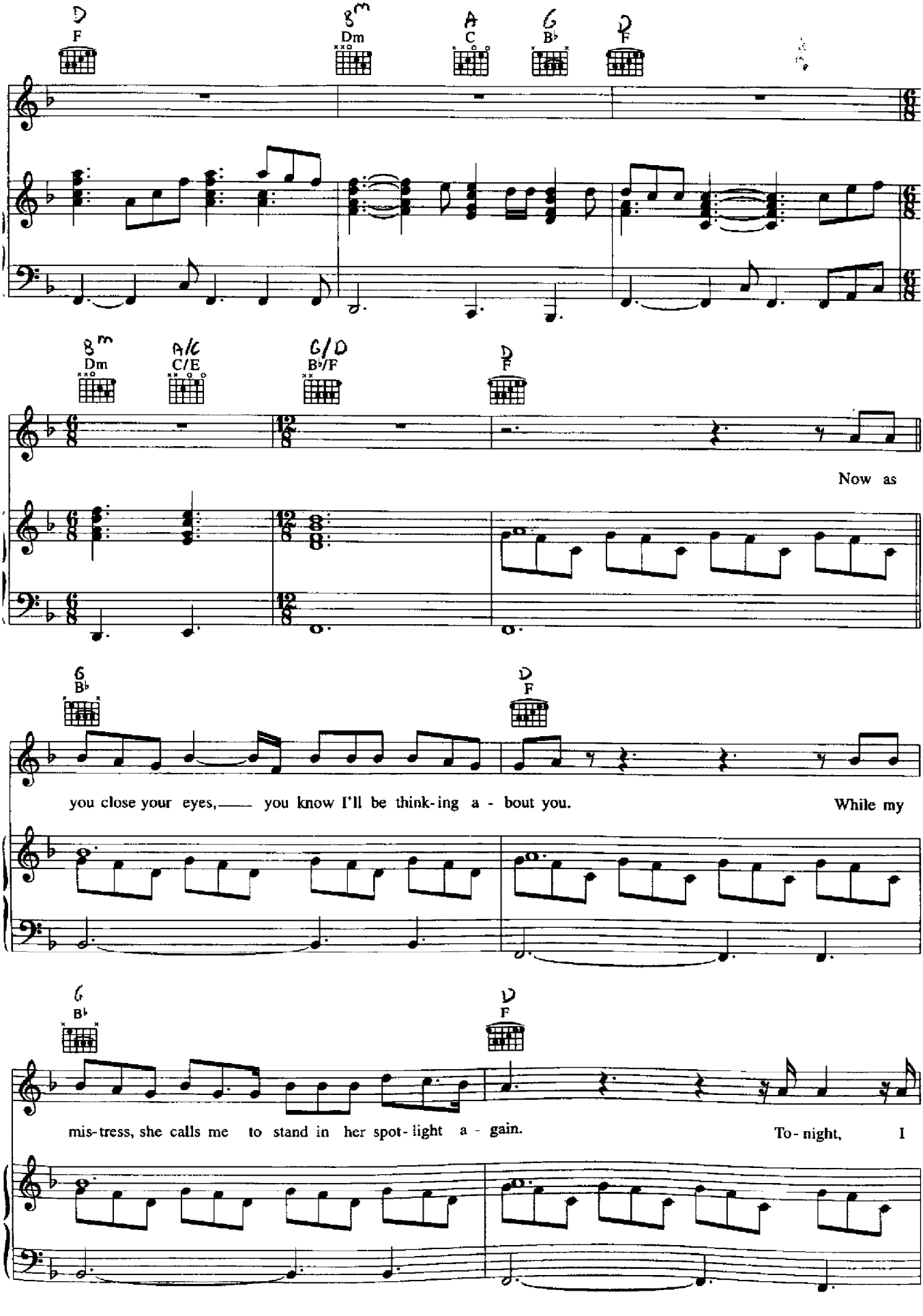


More on freepianosongs.blogspot.com
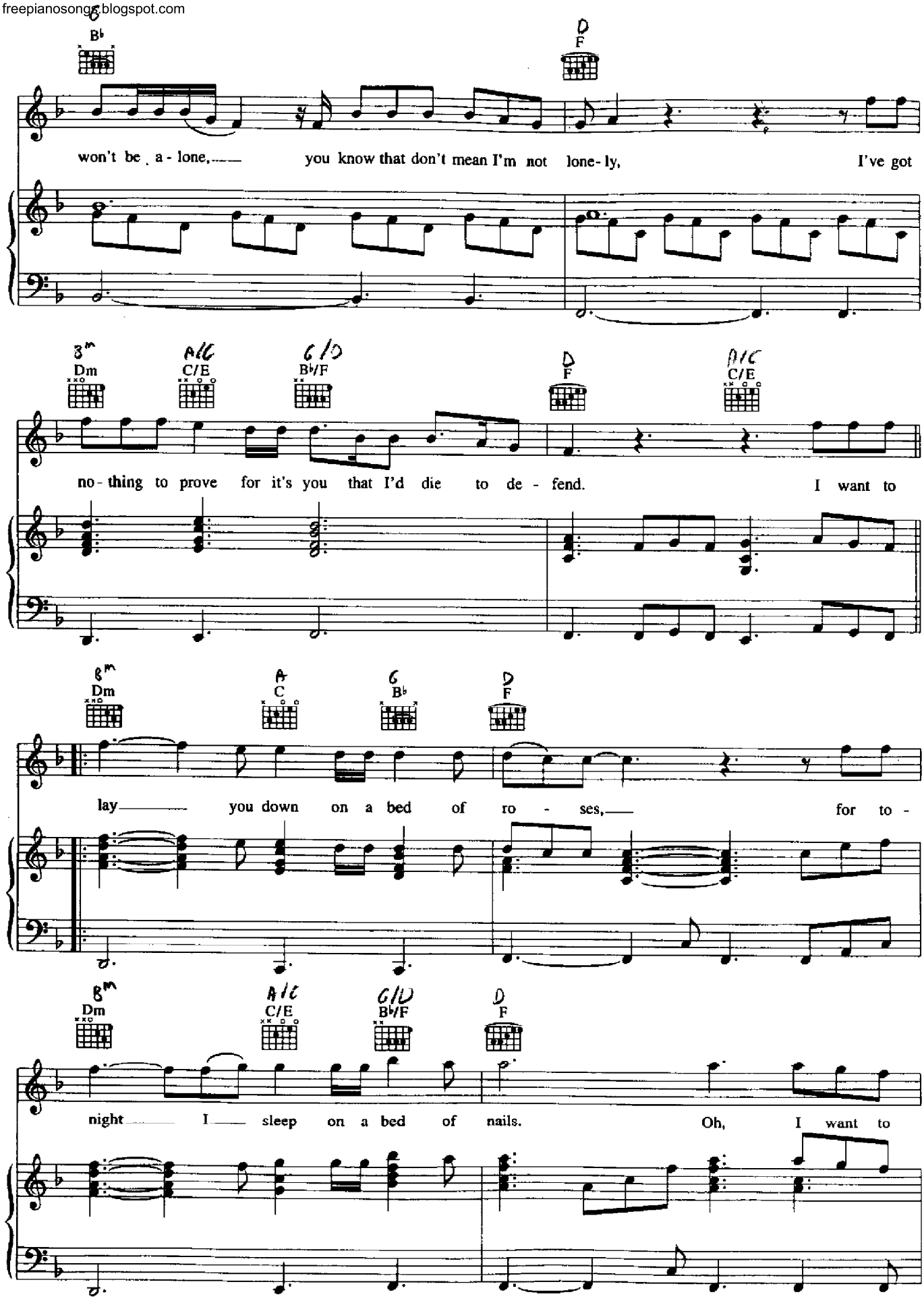


More on freepianosongs.blogspot.com
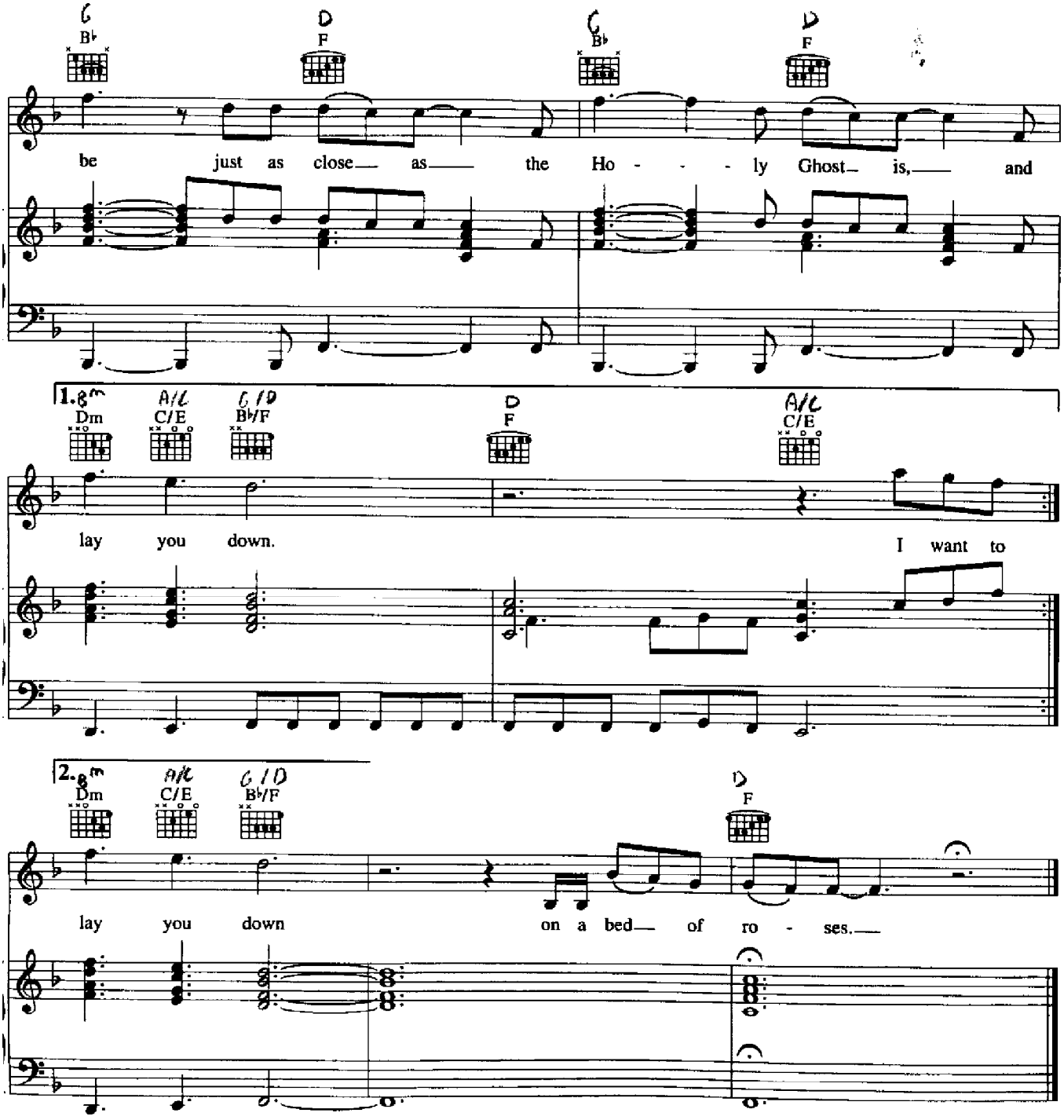


More on freepianosongs.blogspot.com



More on freepianosongs.blogspot.com



More on freepianosongs.blogspot.com

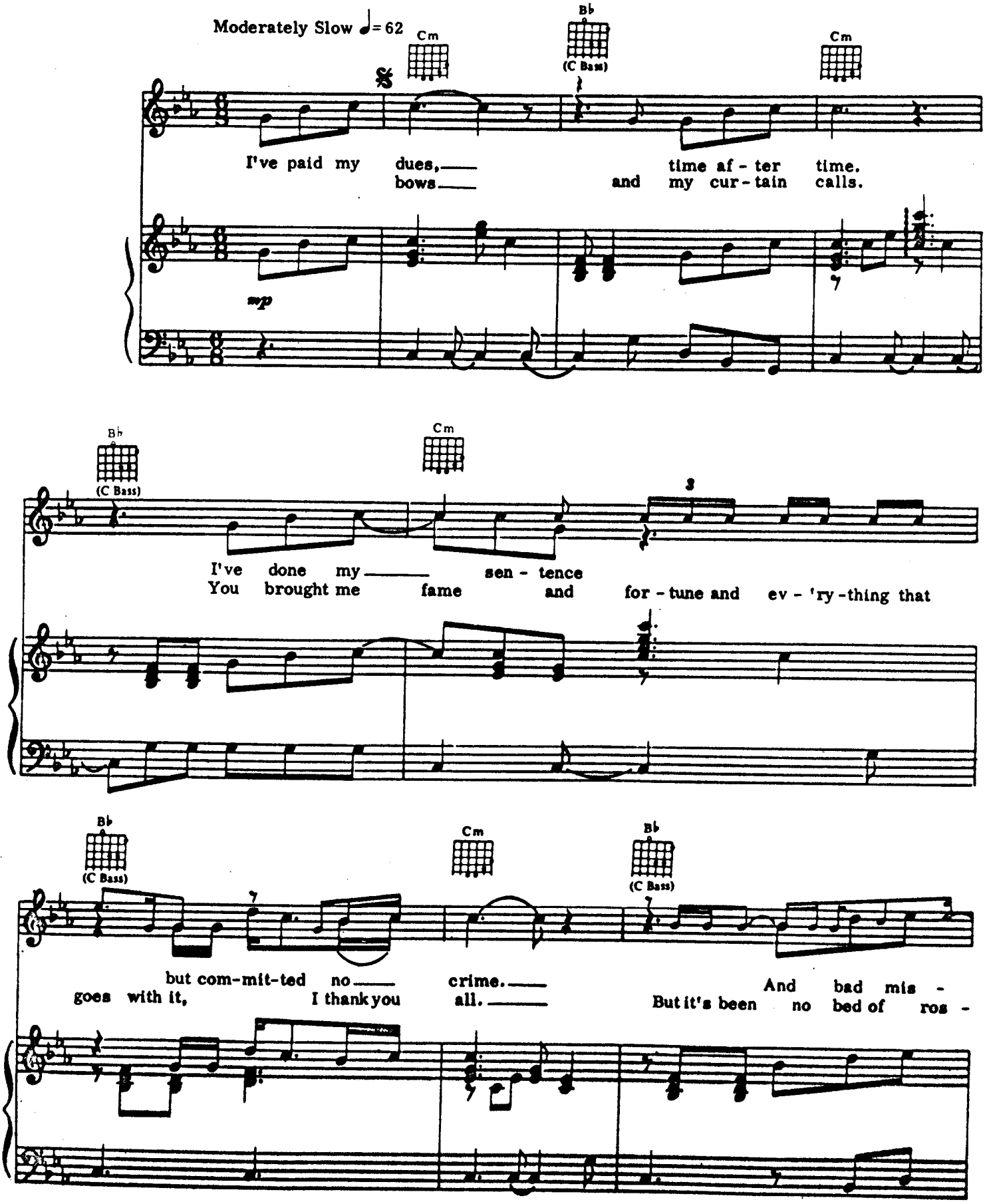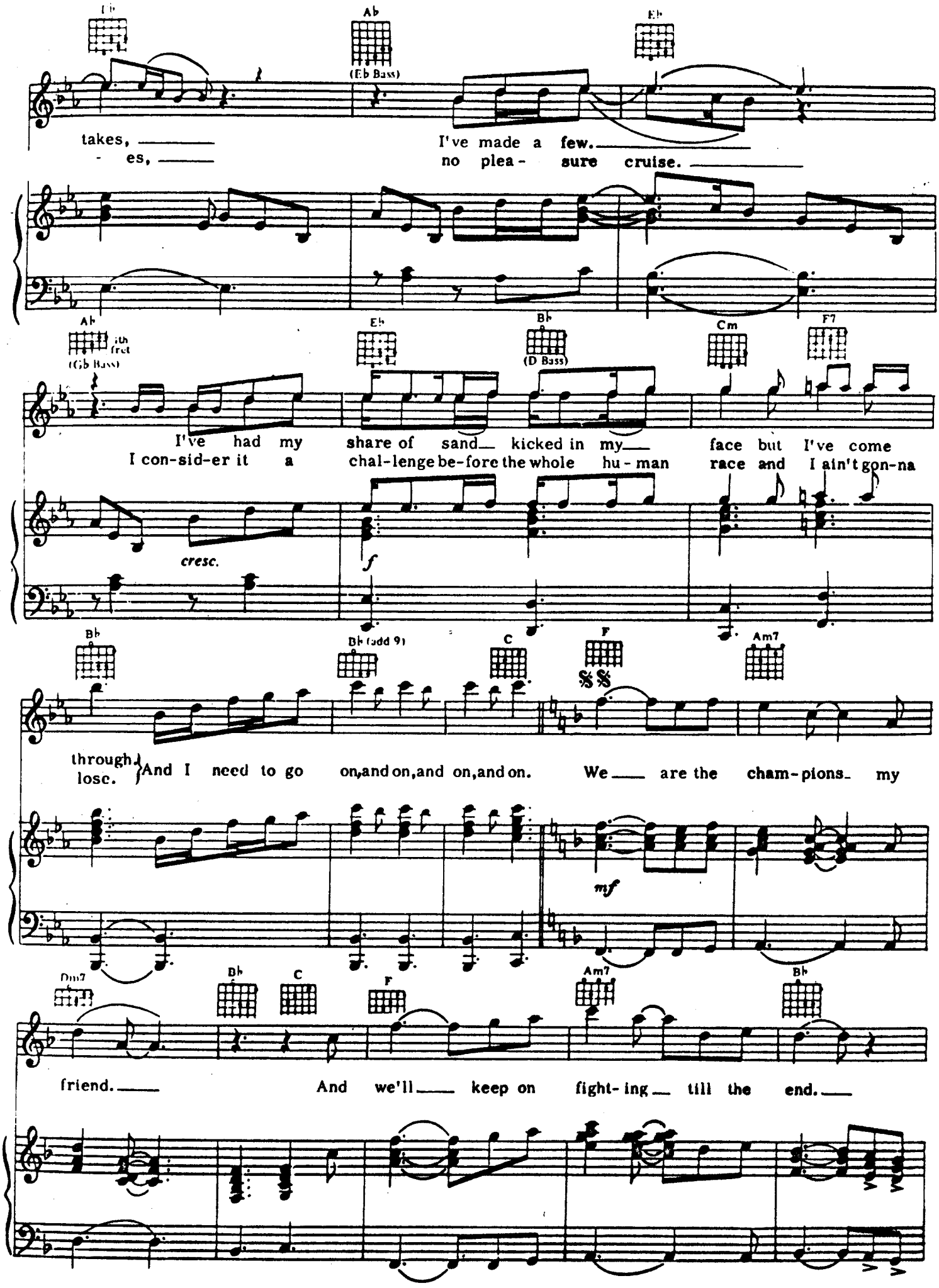


Verse 2:
With an iron-clad fist I wake up and French-kiss the morning
While some marching band keeps its own beat in my head while we're talking
About all the things that I long to believe
About love, the truth, what you mean to me
And the truth is, baby you're all that I need.
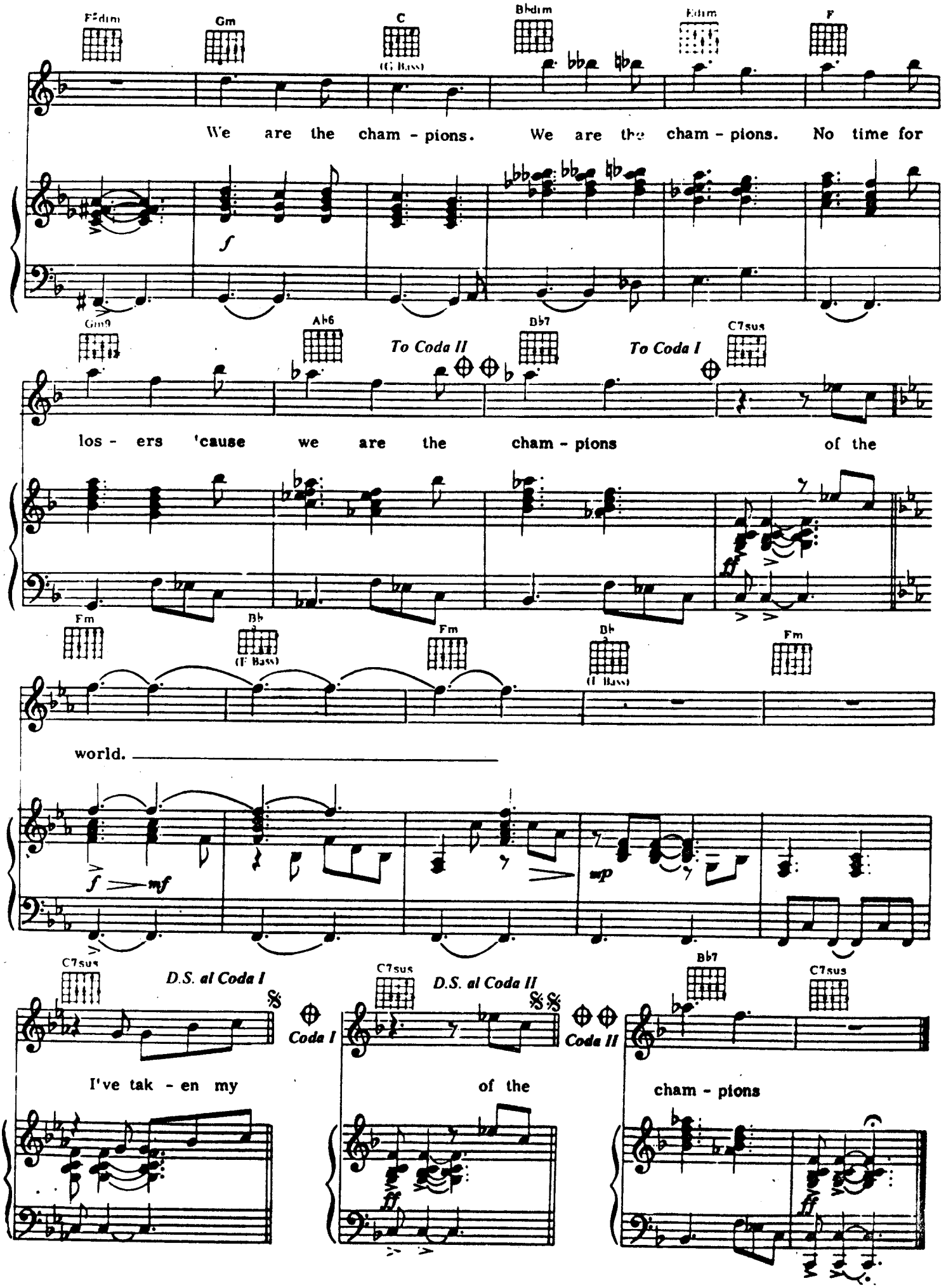
Verse 3:
Well I'm so far away, each step that I take's on my way home
A king's ransom in dimes, I'd give each night to see through this payphone.
Still I run out of time, it's hard to get through
Till the bird on the wire flies me back to you
I'll just close my eyes and whisper, baby blind love is true.

WE ARE THE CHAMPIONS

Words by
FREDDIE MERCURY




takes, ——
- es, ——
I've made a few. ——
no plea- sure cruise. ——
(Eb Bass)
I've had my share of sand— kicked in my— face but I've come
I con-sid-er it a chal-lenge be-fore the whole hu-man race and I ain't gon-na
(Gb Bass)
(D Bass)
cresc.
f
through,
lose.
And I need to go on, and on, and on, and on. We — are the cham-pions— my
mf
friend. —
And we'll — keep on fight-ing— till the end. —


F#dim
Gm
C
(G Bass)
Bbdim
Edim
F
We are the cham - pions. We are the cham - pions. No time for
Gm9
Ab6
To Coda II
Db7
To Coda I
C7sus
los - ers 'cause we are the cham - pions of the
Fm
Bb
(F Bass)
Fm
Bb
(F Bass)
Fm
world.
f
mf
mp
C7sus
D.S. al Coda I
Coda I
C7sus
D.S. al Coda II
Coda II
Bb7
C7sus
I've tak - en my
of the
cham - pions

Matrizes referentes às provas de acumulação de grau à disciplina de Formação Musical, do 1º para o 2º grau.

Escola de Artes do Norte Alentejano

FORMAÇÃO MUSICAL – ano letivo 22/ 23 - Matriz de prova escrita de acumulação (1º para 2º grau)

Conteúdos	Objetivos	Quantidade de exercícios	Tipo de exercício	Cotação (em %)	Avaliação	Tempo de duração	Materiais necessários
Ritmo.	Escrever células rítmicas em divisão binária e divisão ternária do tempo.	1	Organizar visualmente e na escrita as células rítmicas de acordo com a informação.	20 %	Avaliação de aprendizagens essenciais no domínio da escrita. A classificação final da prova de acumulação de grau será o somatório das classificações obtidas das provas das componentes: oral e escrita; dividido por 2.	90´	Caneta azul ou preta. Lápis. Borracha. Folha pautada.
	Escrever frases rítmicas em divisão binária e divisão ternária do tempo.	1	Ordenar visualmente e na escrita frases rítmicas de acordo com a audição	10 %			
	Ordenar frases rítmicas de acordo com a audição.	1	Ditado rítmico a uma parte em divisão binária do tempo.	10 %			
		1	Ditado rítmico a uma parte em divisão ternária do tempo.	10 %			
Melodia.	Classificar em quantidade e qualidade intervalos melódicos: uníssono, 2M, 2m, 3M, 3m, 5P e 8P.	1	Identificação auditiva de intervalos.	10 %			
	Revelar a capacidade de identificar os sons de acordo com o seu movimento sonoro.	1	Ditado de sons isolados.	10 %			
	Revelar a capacidade em relacionar a audição com os elementos musicais fornecidos.	1	Ditado melódico de espaços.	10 %			
	Revelar a capacidade de reconhecer, num excerto musical, o seu modo: Maior, menor ou modal.	1	Identificação auditiva de modos de melodias.	10 %			
Teoria.	Revelar conhecimentos teóricos ao nível da construção de escalas maiores.	1	Construção de escala maior.	5 %			
	Revelar conhecimentos teóricos ao nível da construção de escalas menores nas formas: natural e harmónica.	1	Construção de escala menor: natural, harmónica ou melódica.	5 %			

Cotação total: 100 %

Escola de Artes do Norte Alentejano

FORMAÇÃO MUSICAL – ano letivo 22/ 23 - Matriz de prova oral de acumulação (1º para 2º grau)

Conteúdos	Objetivos	Quantidade de exercícios	Tipo de exercício	Cotação (em %)	Avaliação	Tempo de duração	Materiais necessários
Ritmo.	Ler células rítmicas em divisão binária do tempo.	1	Leitura rítmica em divisão binária do tempo.	25 %	Avaliação de aprendizagens essenciais no domínio da oralidade.	90´	Caneta azul ou preta. Lápis. Borracha. Folha pautada.
	Ler frases rítmicas em divisão ternária do tempo.	1	Leitura rítmica em divisão ternária do tempo.	25 %			
Melodia.	Solfejar com nome de notas, de acordo com a indicação de Clave, percutindo o tempo.	1	Leitura rítmica com nome de notas, em clave de sol.	25 %			
	Entoar com nome de notas, percutindo o tempo.	1	Leitura melódica – rítmica com entoação do nome das notas.	25 %			

Cotação total: 100 %

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ano letivo 22/ 23
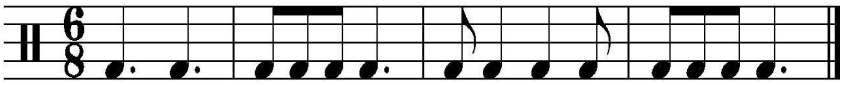
PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 1º - 2º - **FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ESCRITA**

(Exercícios de apoio à prova)

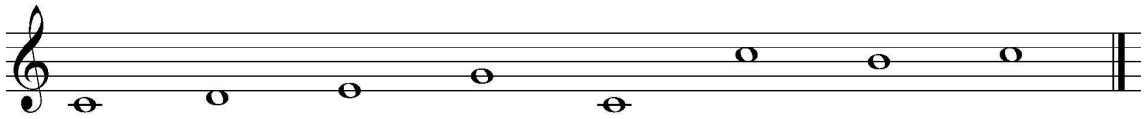
1.3- Ditado rítmico a uma parte em divisão binária.
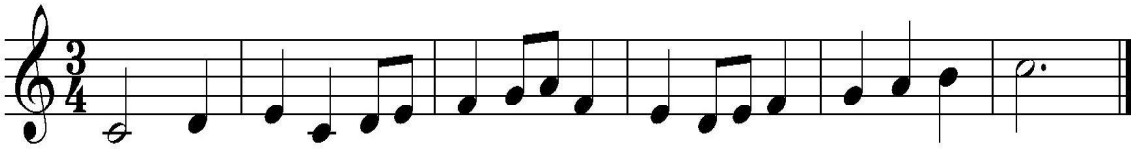


1.4- Ditado rítmico a uma parte em divisão ternária.



2.2- Ditado de sons isolados.



2.3- Ditado melódico de espaços.



Escola de Artes do Norte Alentejano

Ano letivo 22/ 23

PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 1º - 2º

FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ESCRITA

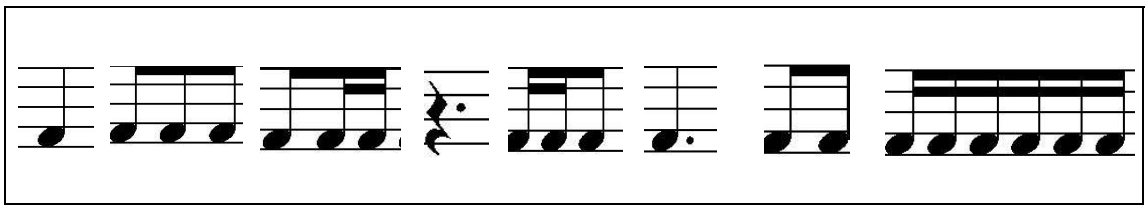
Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/ ___/ ___

Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1- Ritmo.

1. Observa atentamente as células rítmicas que estão na imagem 1.
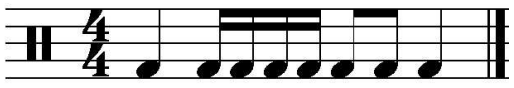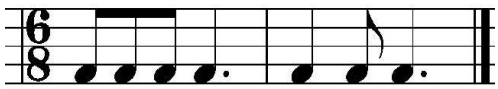
Imagem 1 – células rítmicas.



1.1– De acordo com a observação, coloca as células rítmicas na coluna correspondente.

Células rítmicas de divisão binária	Células rítmicas de divisão ternária

1.2– Ordena as frases rítmicas de acordo com a audição.

Frase rítmica	Número de ordenação
	
	
	

1.3– Ditado rítmico a uma parte em divisão binária.

_____

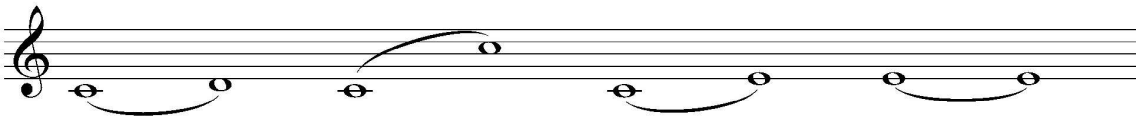
1.4– Ditado rítmico a uma parte em divisão ternária.

_____

2- Melodia.

2. Escuta atentamente cada um dos intervalos melódicos que formam a série.

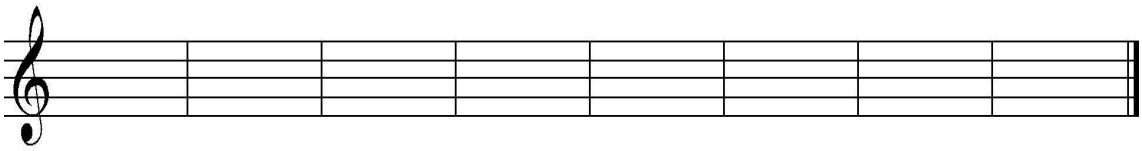
Imagem 2 – série de quatro intervalos melódicos.



2.1 – De acordo com a escuta e a observação, classifica em quantidade, cada intervalo melódico representado na imagem 2.

Intervalo 1	Intervalo 2	Intervalo 3	Intervalo 4

2.2– Ditado de sons isolados.



2.3– Ditado melódico de espaços.



2.4 – Identificação auditiva dos modos de cada melodia.

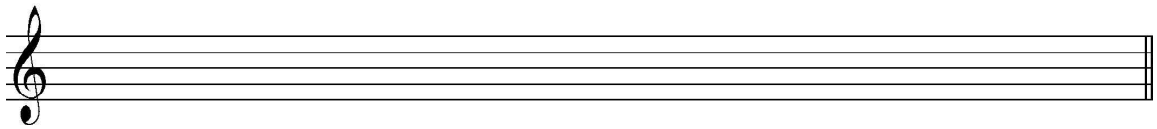
2.4.1 – Para cada melodia, deverás indicar se é: modo maior, modo menor ou outro.

Excerto melódico	Modo Maior	Modo menor	Outro
1			
2			
3			

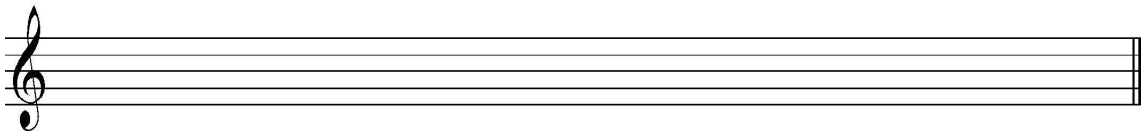
3. Teoria musical.

3- Escalas.

3.1- Escreve na pauta a escala de Dó M (ascendente e descendente).



3.2 – Escreve na pauta, a escala de Lá m, na forma harmónica (ascendente e descendente).



Fim de prova.

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ano letivo 22/ 23

PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 1º - 2º - **FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ORAL**
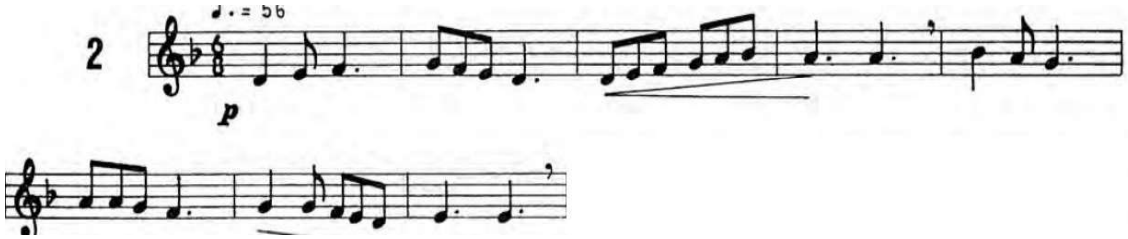
1- Leitura rítmica em divisão binária.
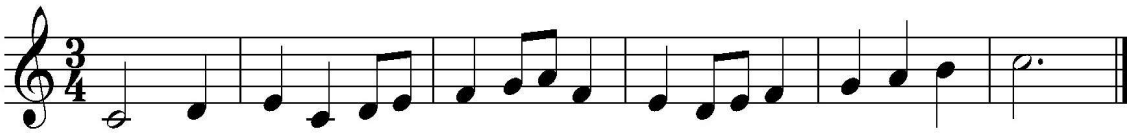


2- Leitura rítmica em divisão ternária.



3- Leitura solfejada.



4- Leitura entoada.



Matrizes referentes às provas de acumulação de grau à disciplina de Formação Musical, do 2º para o 3º grau.

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ano letivo 22/ 23

PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 2º - 3º

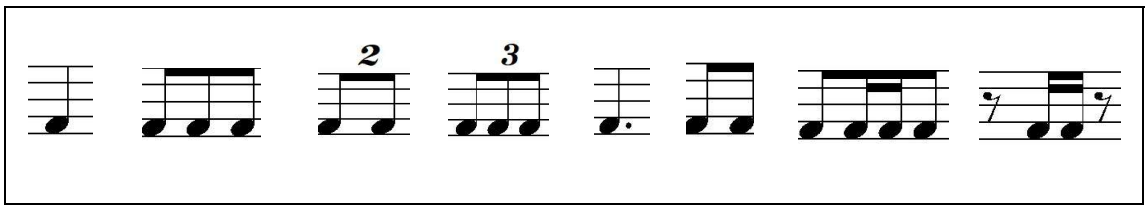
FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ESCRITA (RESOLUÇÃO)

Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/ ___/ ___

Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1- Ritmo.
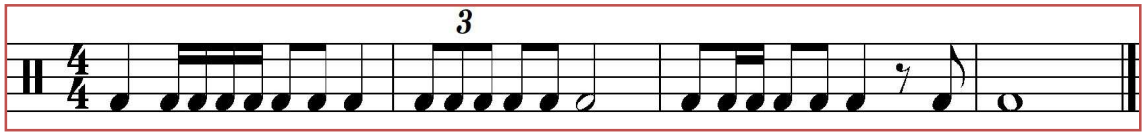
1. Observa atentamente as células rítmicas que estão na imagem.



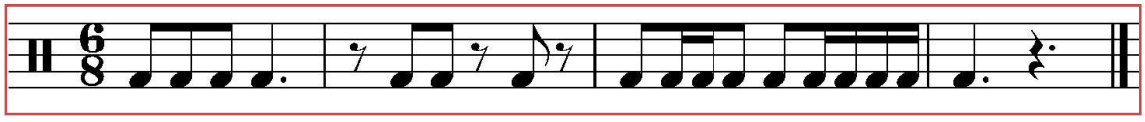
1.1– De acordo com a observação, coloca as células rítmicas na coluna correspondente.

Células rítmicas de divisão binária	Células rítmicas de divisão ternária

1.2– Ditado rítmico a uma parte em divisão binária do tempo.



1.3– Ditado rítmico a uma parte em divisão ternária do tempo.



1.4- De acordo com a escuta, identifica auditivamente a divisão de tempo correspondente a cada excerto musical.

Excerto musical 1	Excerto musical 2	Excerto musical 3
Divisão ternária do tempo	Divisão binária do tempo	Divisão ternária do tempo

2- Melodia.

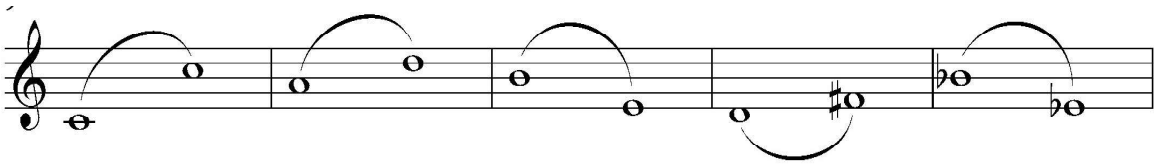
2. Escuta atentamente cada um dos intervalos melódicos que formam a série.

2.1- De acordo com a escuta, identifica em quantidade e qualidade cada um dos intervalos escutados.

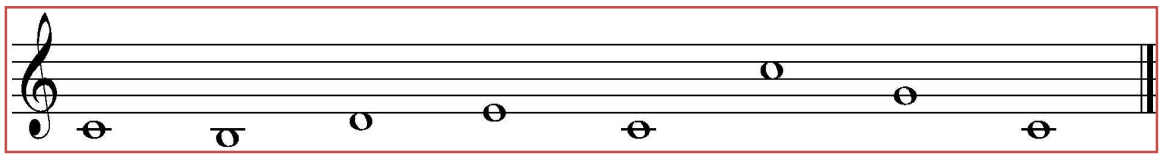
Intervalo 1	Intervalo 2	Intervalo 3	Intervalo 4	Intervalo 5	Intervalo 6
2M	Uníssono	5P	3M	3m	8P

2.2- Observa a série de intervalos melódicos representada na pauta.
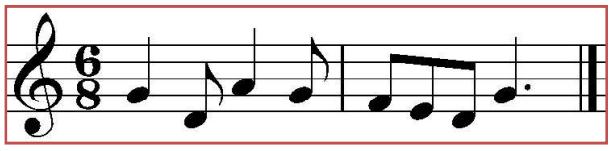
2.2.1- Identifica cada intervalo melódico em quantidade e qualidade.



2.3– Ditado de sons isolados.



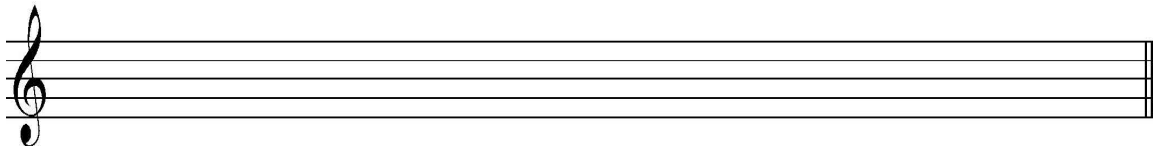
2.4– Ditado melódico de espaços.



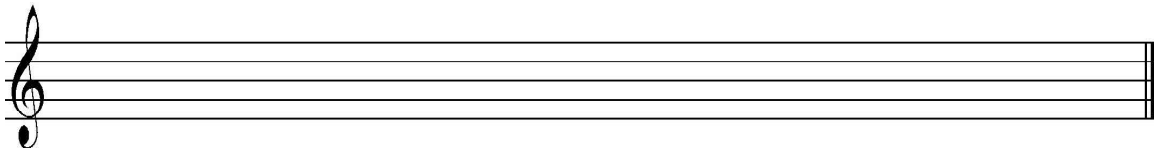
3 Teoria musical.

4 Escalas.

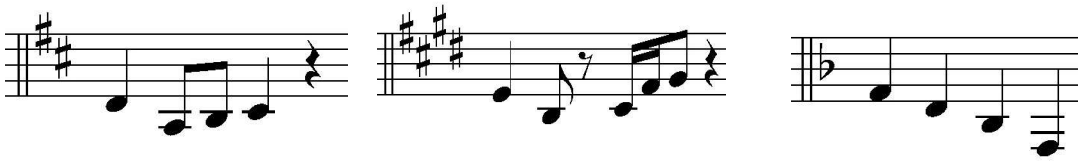
3.1- Escreve na pauta a escala de Sol M (ascendente e descendente).



3.2 – Escreve na pauta, a escala de Mi m, na forma harmónica (ascendente e descendente).



3.3- Identifica a escala correspondente a cada armação de clave.



_____ _____ _____

Fim de prova.

Escola de Artes do Norte Alentejano

Ano letivo 22/ 23

PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 2º - 3º

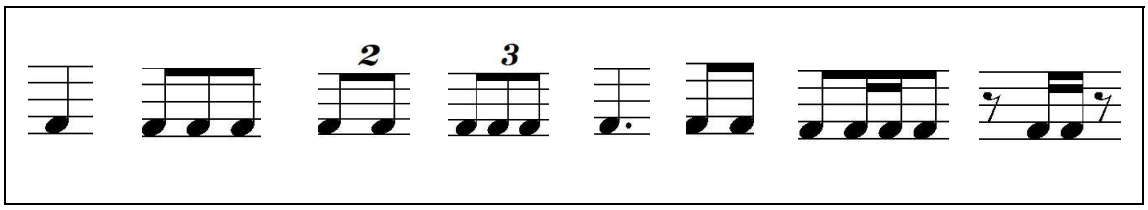
FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ESCRITA

Nome do aluno/a: _____ **Ano:** ___ **Data:** ___/ ___/ ___

Antes de iniciares a resolução dos exercícios propostos, lê com a devida atenção a informação sobre aquilo que é pedido.

1- Ritmo.

1. Observa atentamente as células rítmicas que estão na imagem.



1.1– De acordo com a observação, coloca as células rítmicas na coluna correspondente.

Células rítmicas de divisão binária	Células rítmicas de divisão ternária

1.2– Ditado rítmico a uma parte em divisão binária do tempo.

_____

1.3– Ditado rítmico a uma parte em divisão ternária do tempo.

_____

1.4- De acordo com a escuta, identifica auditivamente a divisão de tempo correspondente a cada excerto musical.

Excerto musical 1	Excerto musical 2	Excerto musical 3

2- Melodia.

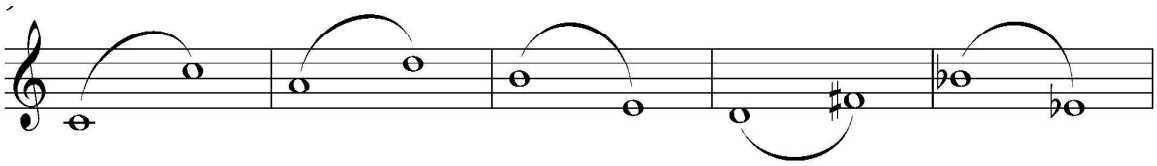
2. Escuta atentamente cada um dos intervalos melódicos que formam a série.

2.1- De acordo com a escuta, identifica em quantidade e qualidade, cada um dos intervalos escutados.

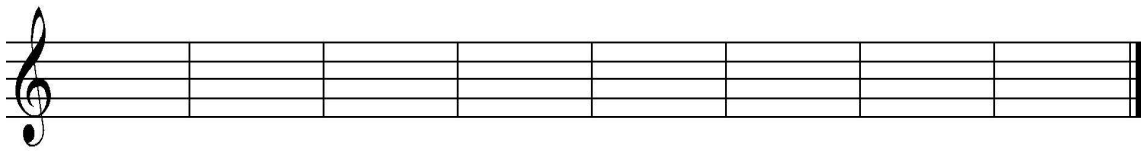
Intervalo 1	Intervalo 2	Intervalo 3	Intervalo 4	Intervalo 5	Intervalo 6

2.2- Observa a série de intervalos melódicos representada na pauta.
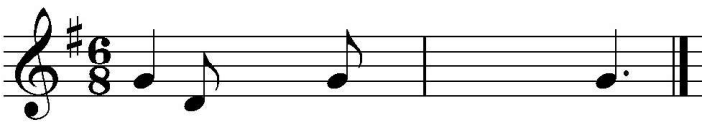
2.2.1- Identifica cada intervalo melódico em quantidade e qualidade.



2.3– Ditado de sons isolados.



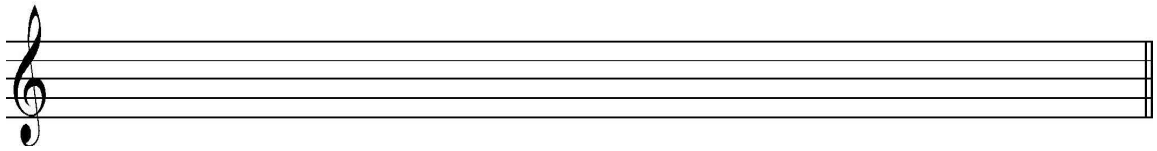
2.4– Ditado melódico de espaços.



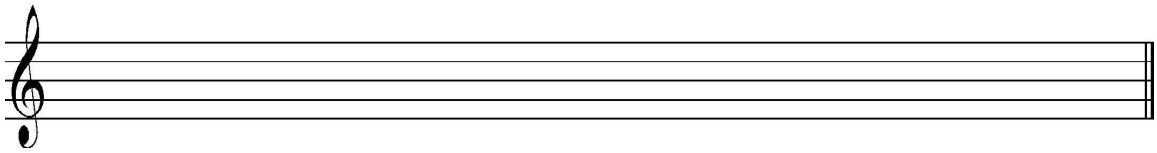
3 Teoria musical.

3- Escalas.

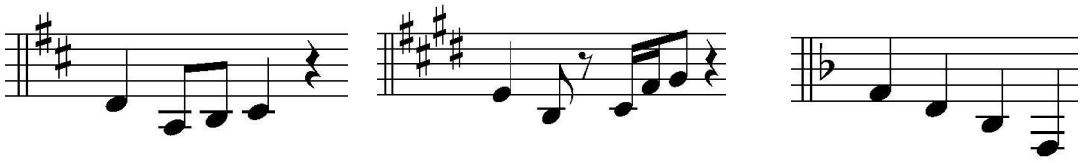
3.1- Escreve na pauta a escala de Sol M (ascendente e descendente).



3.2 – Escreve na pauta, a escala de Mi m, na forma harmónica (ascendente e descendente).



3.3- Identifica a escala correspondente a cada armação de clave.
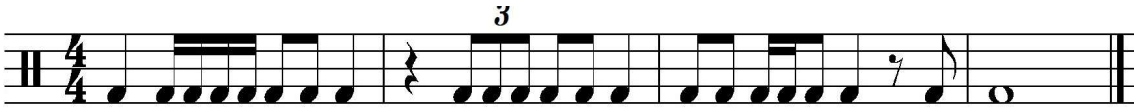


_____ _____ _____

Fim de prova.

Escola de Artes do Norte Alentejano
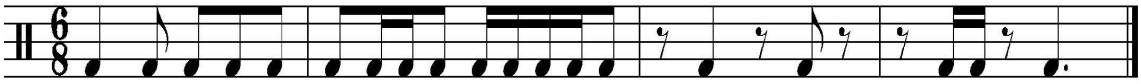
Ano letivo 22/ 23

PROVA DE ACUMULAÇÃO DE GRAU 2º - 3º - **FORMAÇÃO MUSICAL – PROVA ORAL**
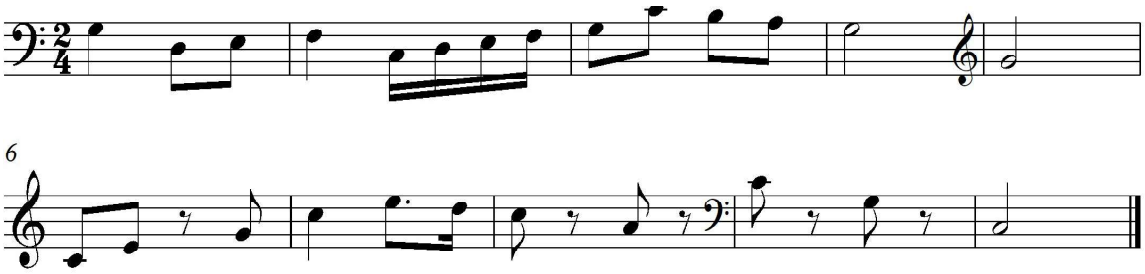
1- Leitura rítmica em divisão binária do tempo.
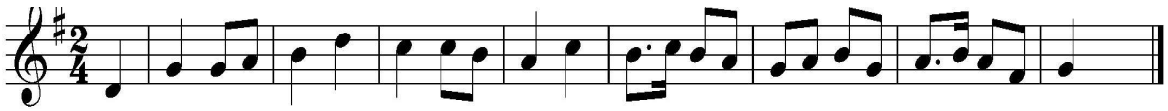


2- Leitura rítmica em divisão ternária do tempo.



3- Leitura solfejada.



4- Leitura entoada.



Repertório de apoio à prática instrumental no domínio da prática de ensino supervisionada na disciplina de Classe de conjunto.

Repertório 1 – Ensemble instrumental.

Temática: repertório tradicional português.

Popular Portuguesa *Portuguese traditional music*
Arranjo *Arrangement*: **Carlos Gonçalves**

ALECRIM
ROSEMARY

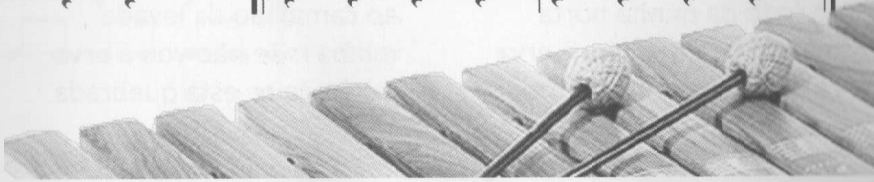
Faixa 1
Track 1



1. A le - crim a-le crim doi - ra-do que nasce no mon te sem ser se-me - a - do. Ai meu a - mor quem te disse a ti que a flor do cam po e-ra o A le - crim?
2. A le - crim a-le crim aos molhos por causa de ti ___ cho ram os meus o - lhos.

JS
MT
XS
XC XB
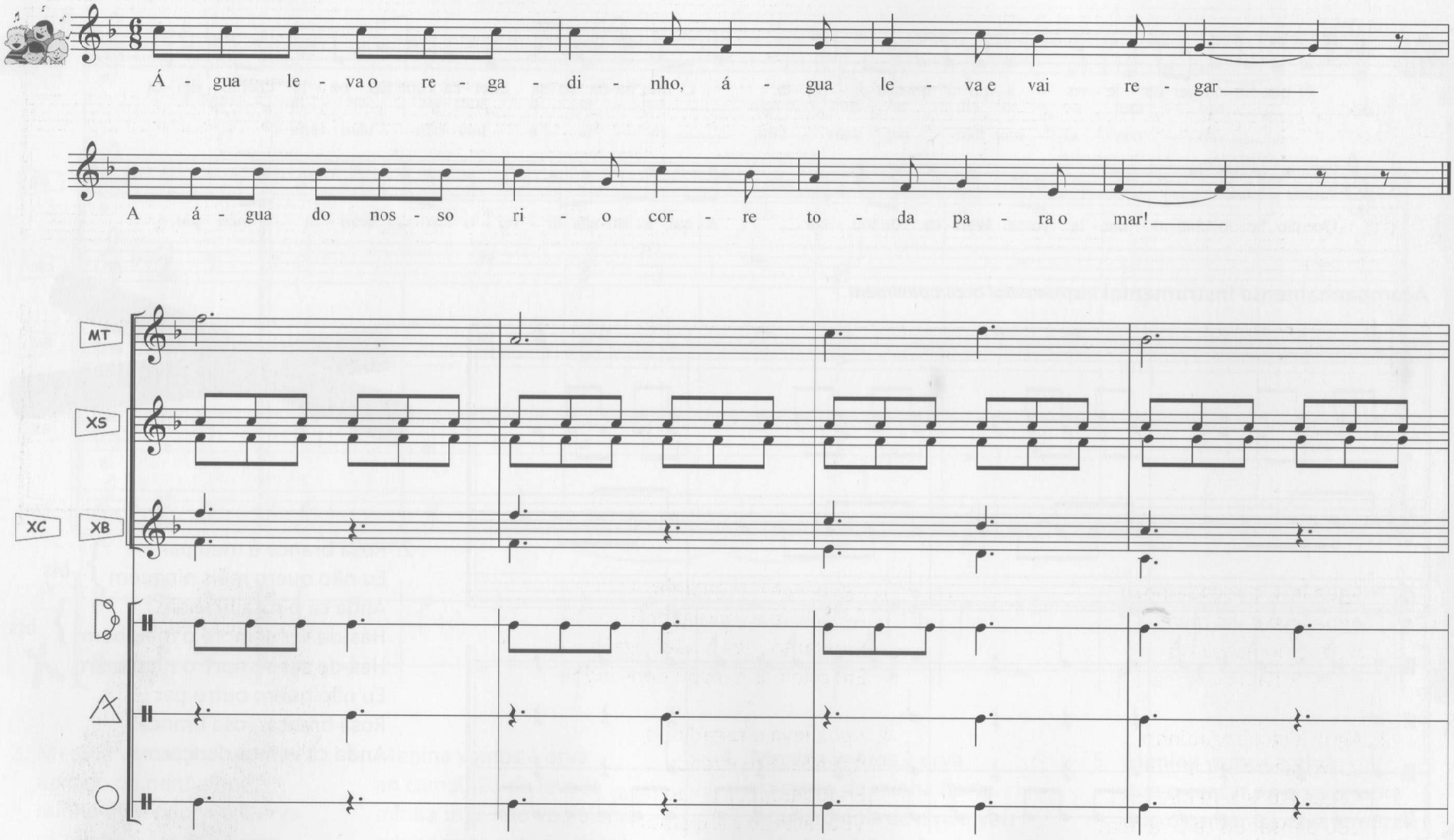
Sugestão de ritmos corporais de preparação prévia ***Body accompaniment rythms suggestion***



Faixa 4
Track 4

DANÇA DO NORTE
DANCE OF THE NORTH

Popular Portuguesa *Portuguese traditional music*
Arranjo *Arrangement*: **Carlos Gonçalves**



Repertório de apoio à prática instrumental no domínio da prática de ensino supervisionada na disciplina de Classe de conjunto.

Repertório 2 – Ensemble instrumental.

Temática: repertório quotidiano.

• Pedir aos alunos p/ assinalar os Tempos.

• utilizar as sílabas.

Sib m natural

Bad Habits

Ed Sheeran
Arr. *José Rodrigues*

Allegro ♩= 128

Margarida — Flute

(?) Caetana — Piano

Teresa — Piano

Afonso — Accordion

(só toca à 2ª vez)

Pedro — Accordion

(?) só mão direita

Copyright © 2022

Repertório de apoio à prática instrumental no domínio da prática de ensino supervisionada na disciplina de Classe de conjunto.
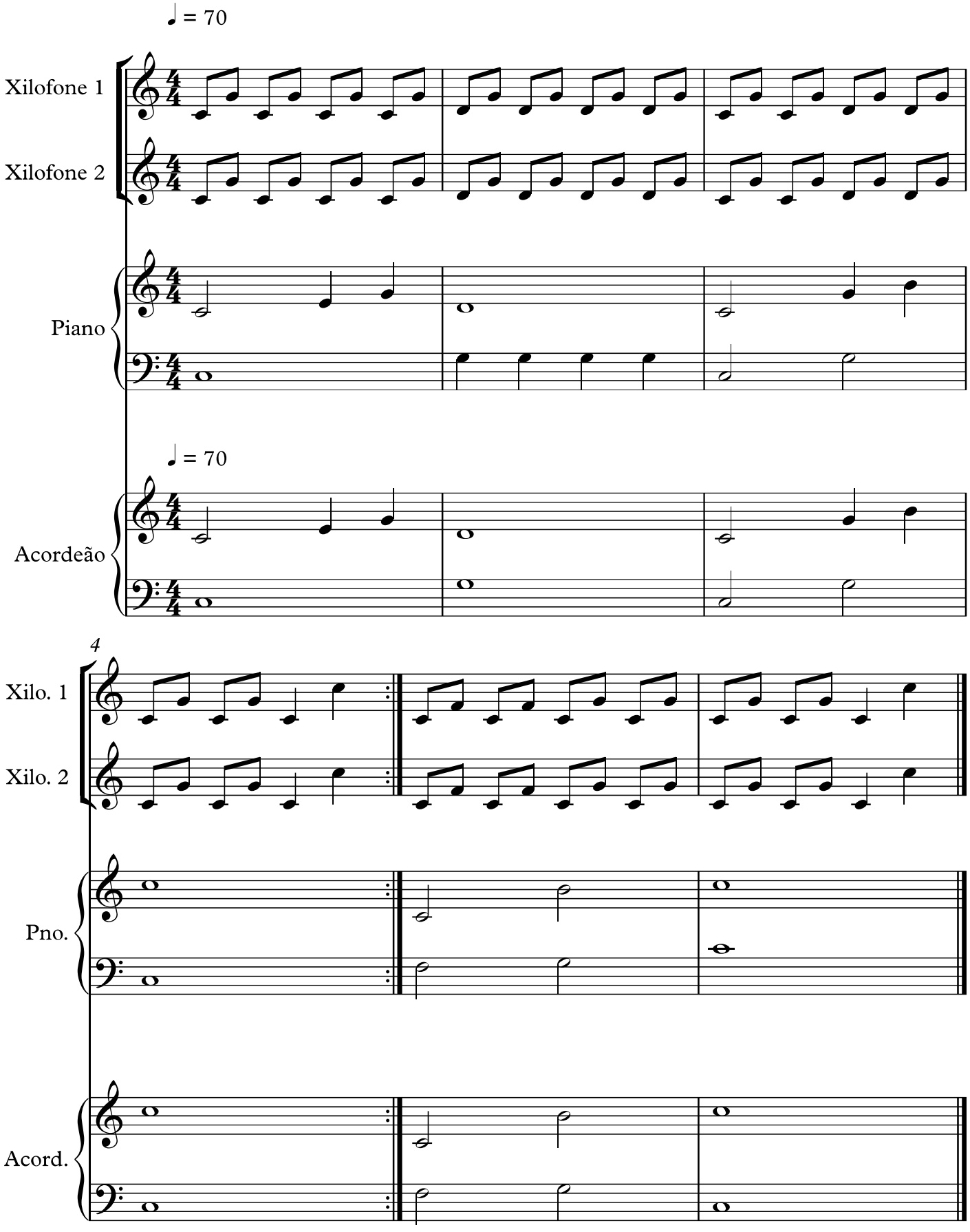
Repertório 3 – Ensemble instrumental.

Temática: repertório original.

Dedicada a: Afonso, Caetana, Margarida e Teresa.

Classe de conjunto
2º Grau 22/ 23
EANA
Prof. José Rodrigues

Peça nº1
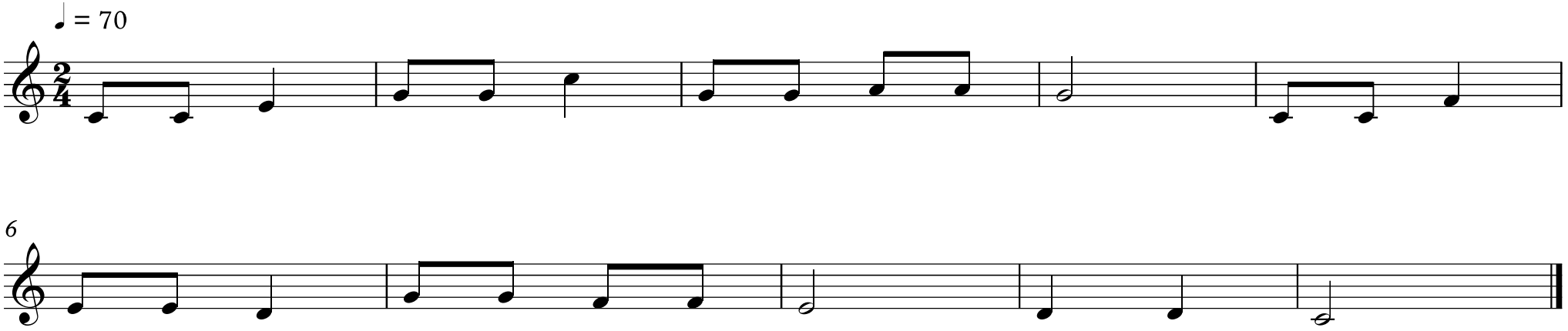


2023

Boomwackers

Peça nº2

Dedicada a: *Afonso, Caetana, Teresa e Margarida.*

Classe de conjunto
2º grau 22/ 23
EANA
Prof. José Rodrigues
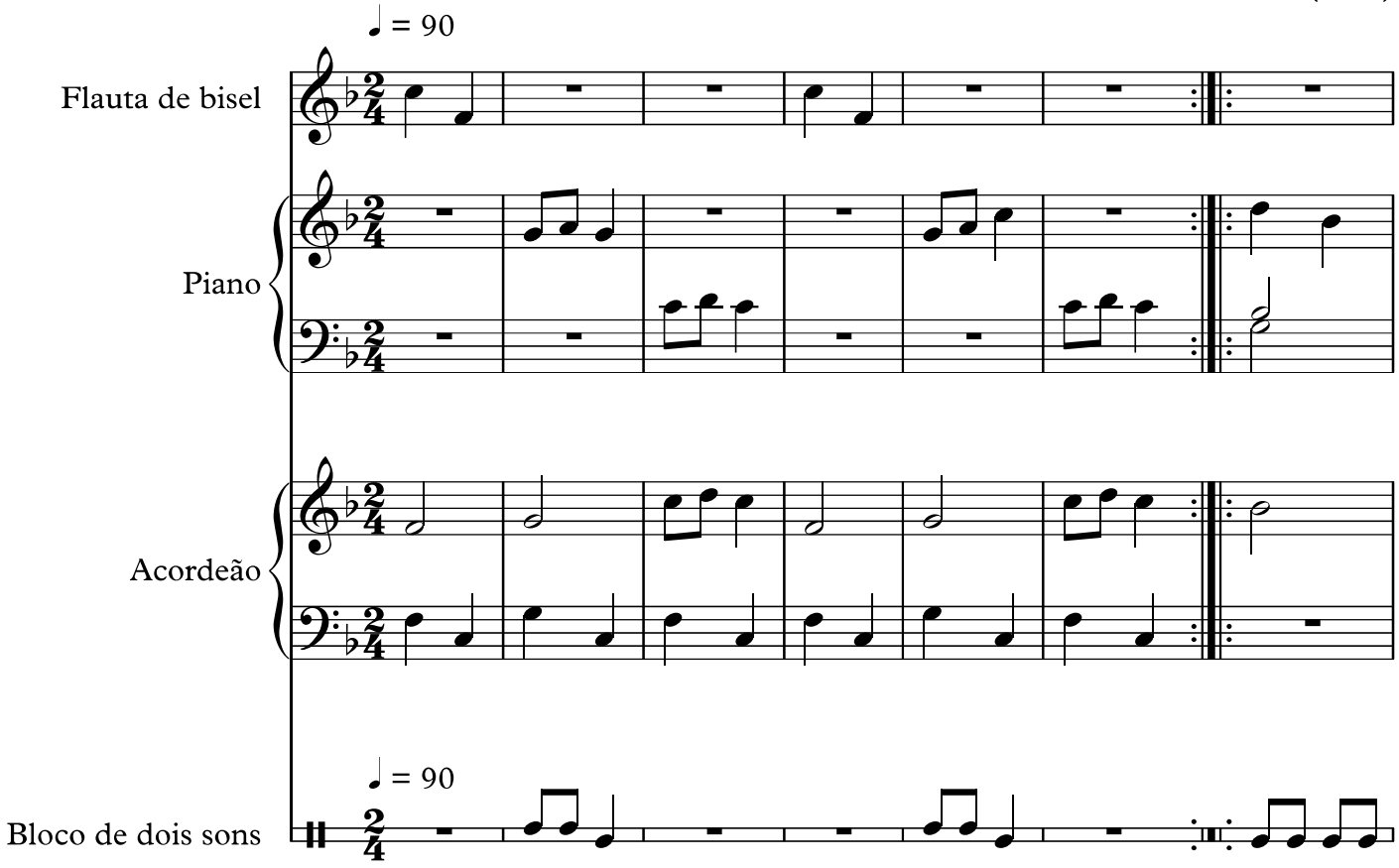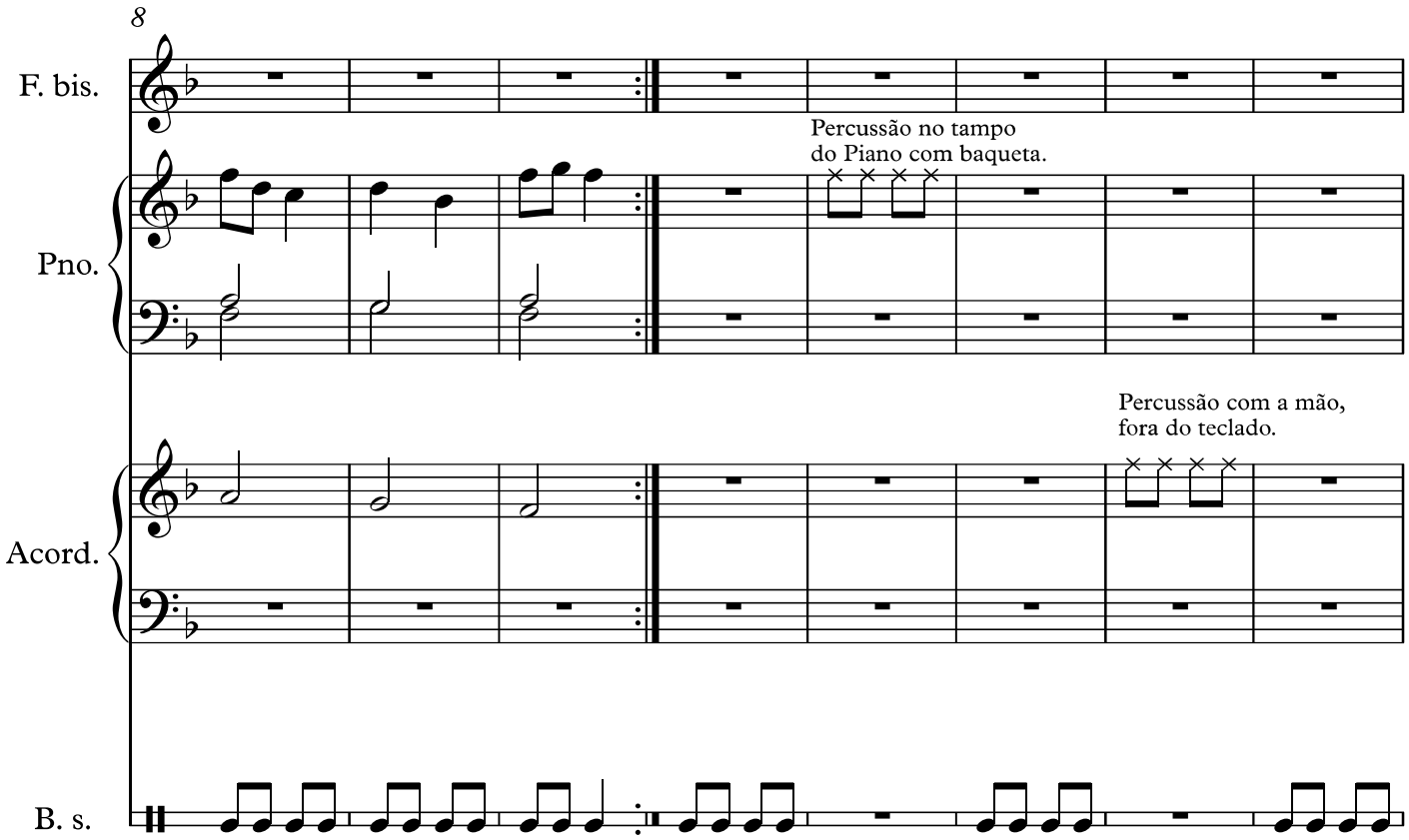


2023
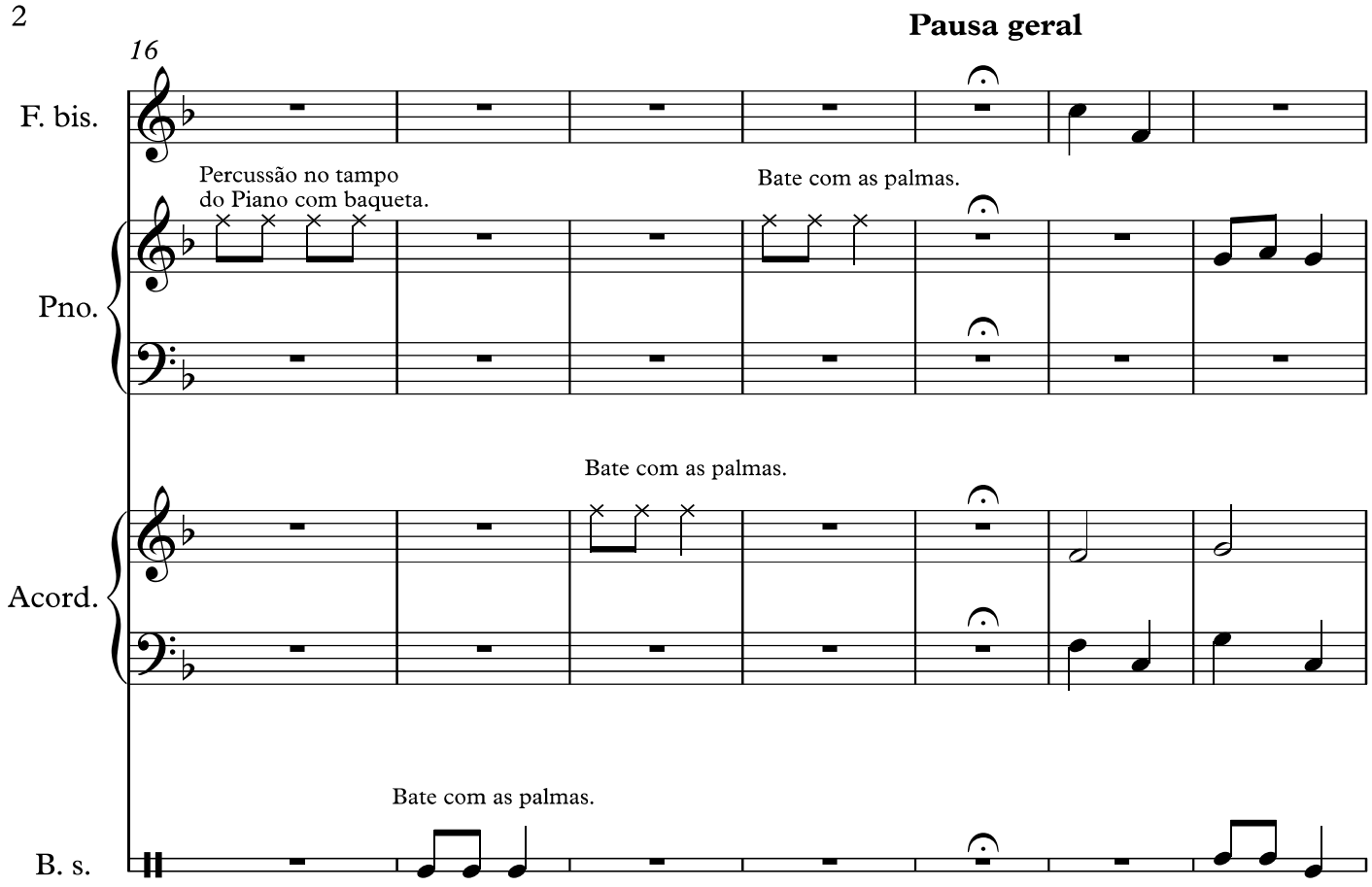
Ao Afonso, à Caetana e à Teresa.
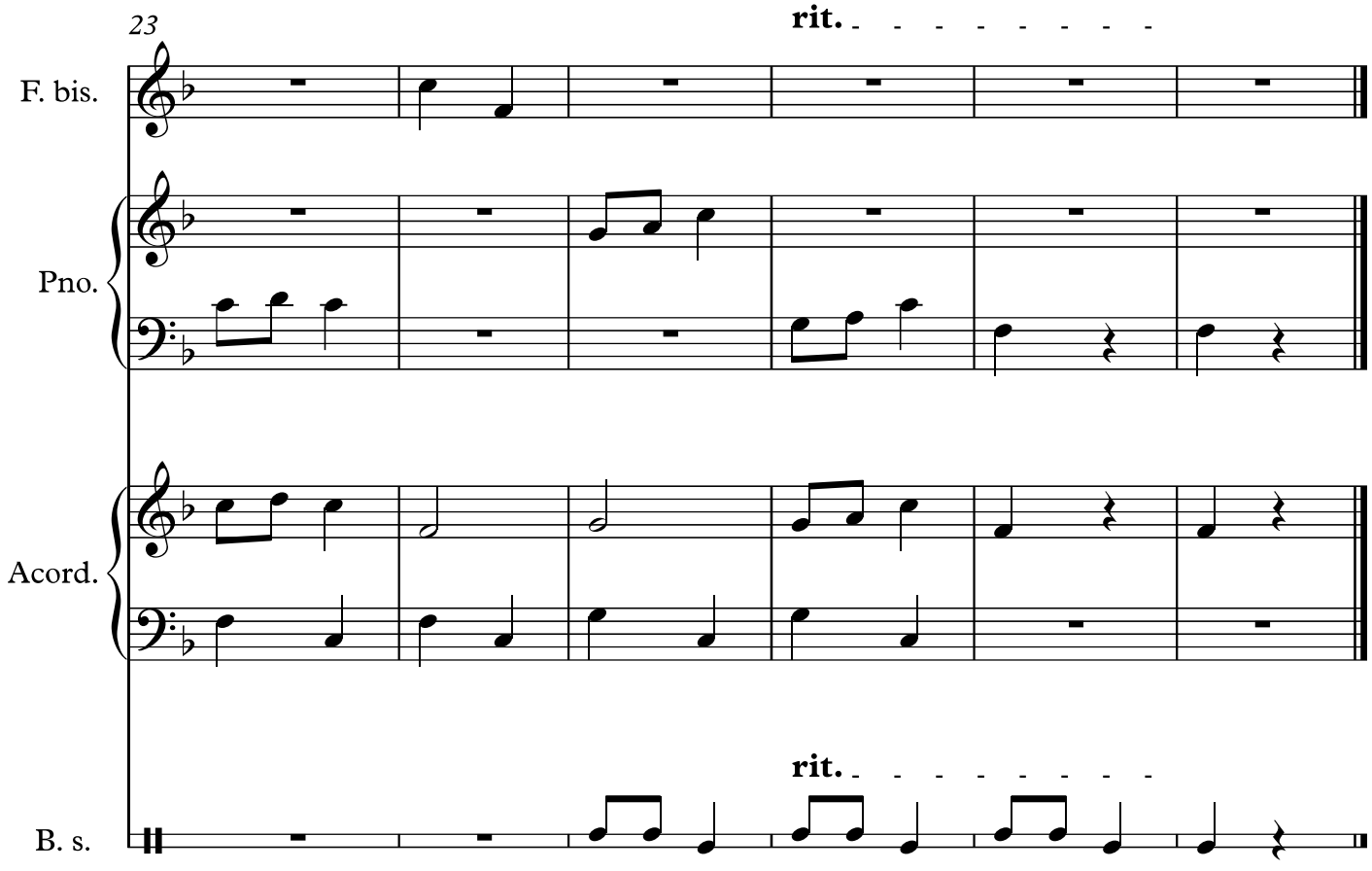
O sonho!

José Rodrigues
(2023)
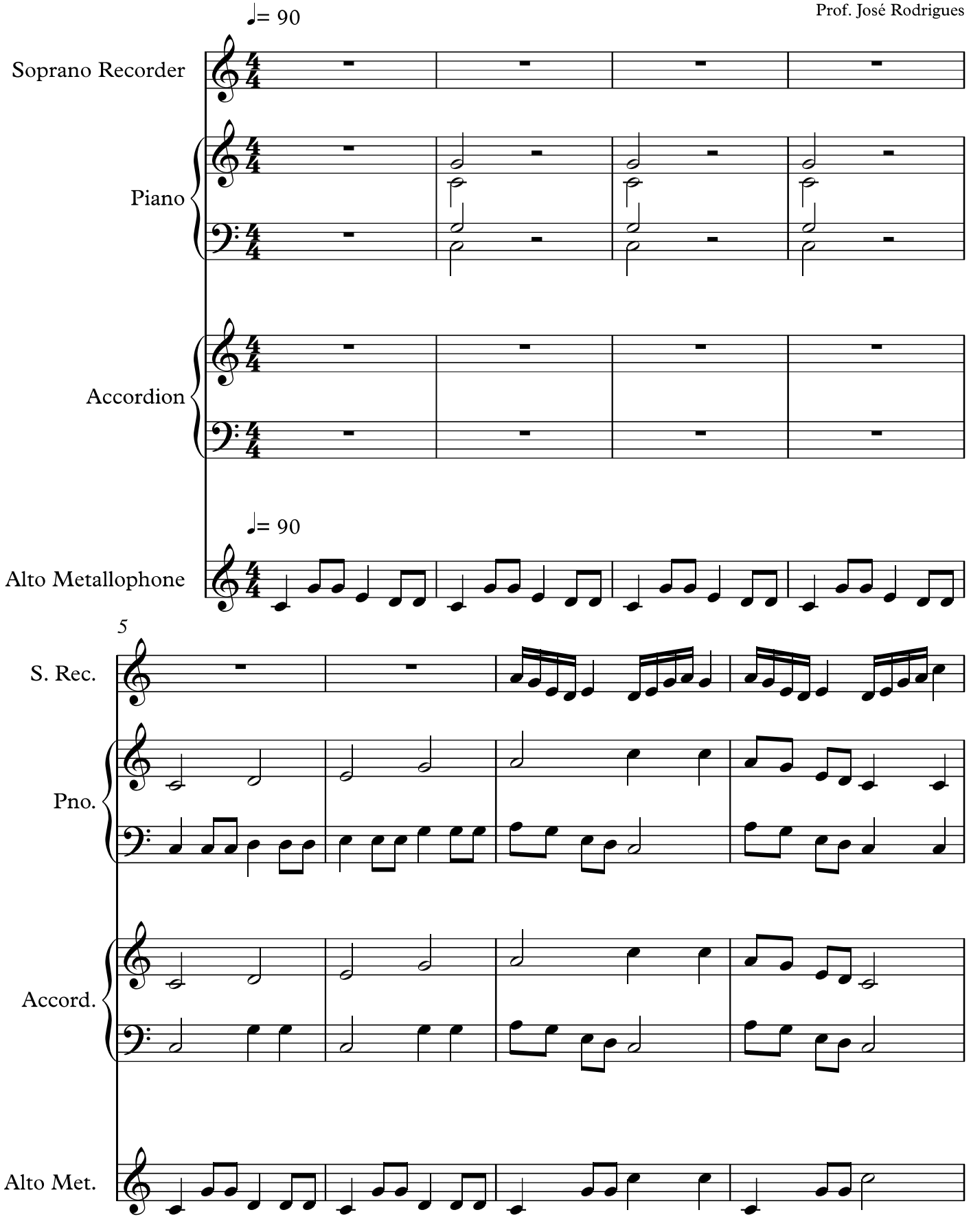





Pausa geral
16
F. bis.
Percussão no tampo
do Piano com baqueta.
Bate com as palmas.
Pno.
Bate com as palmas.
Acord.
Bate com as palmas.
B. s.


23
rit.
F. bis.
Pno.
Acord.
rit.
B. s.
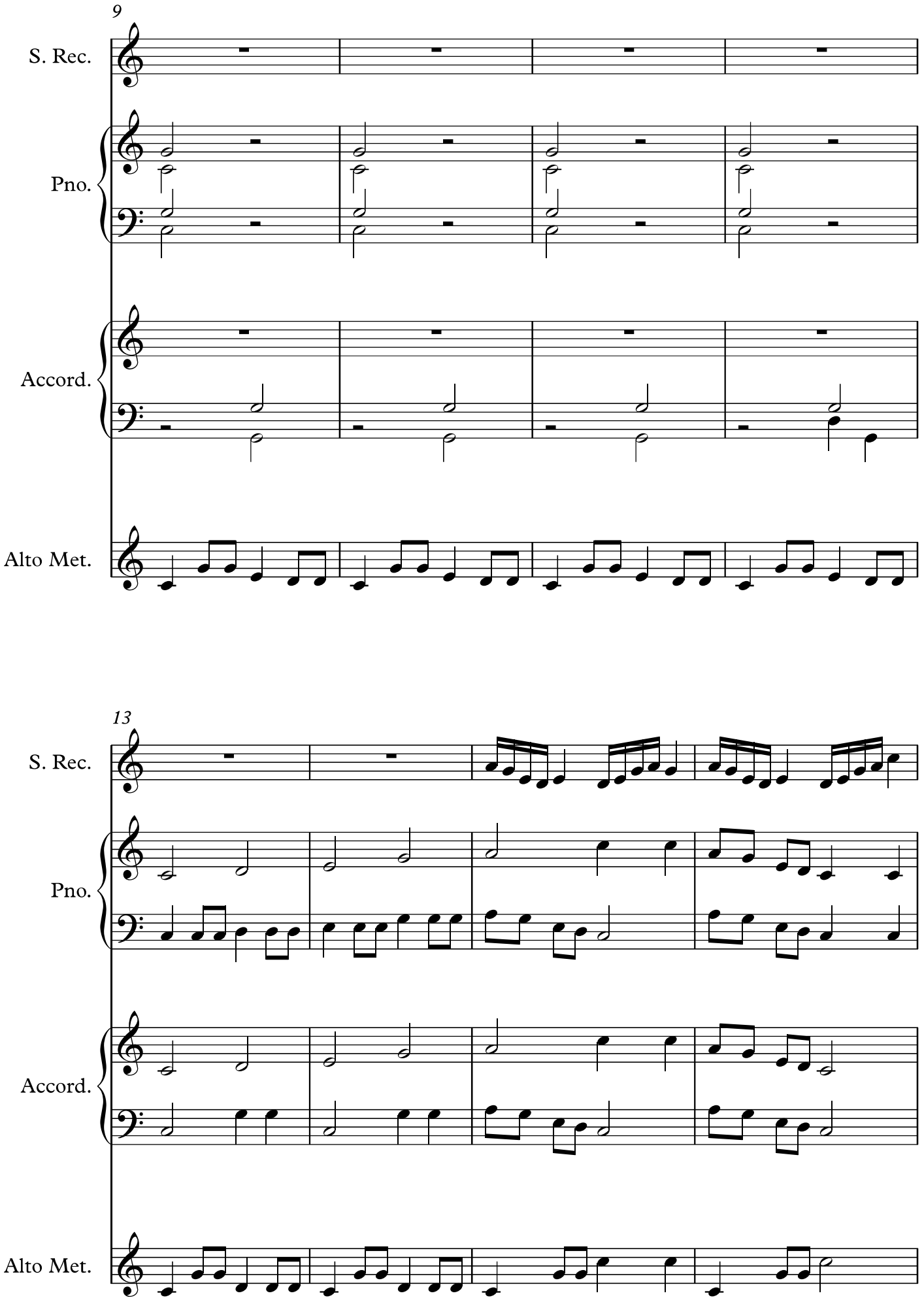
Ao afonso, à Caetana e à Teresa.
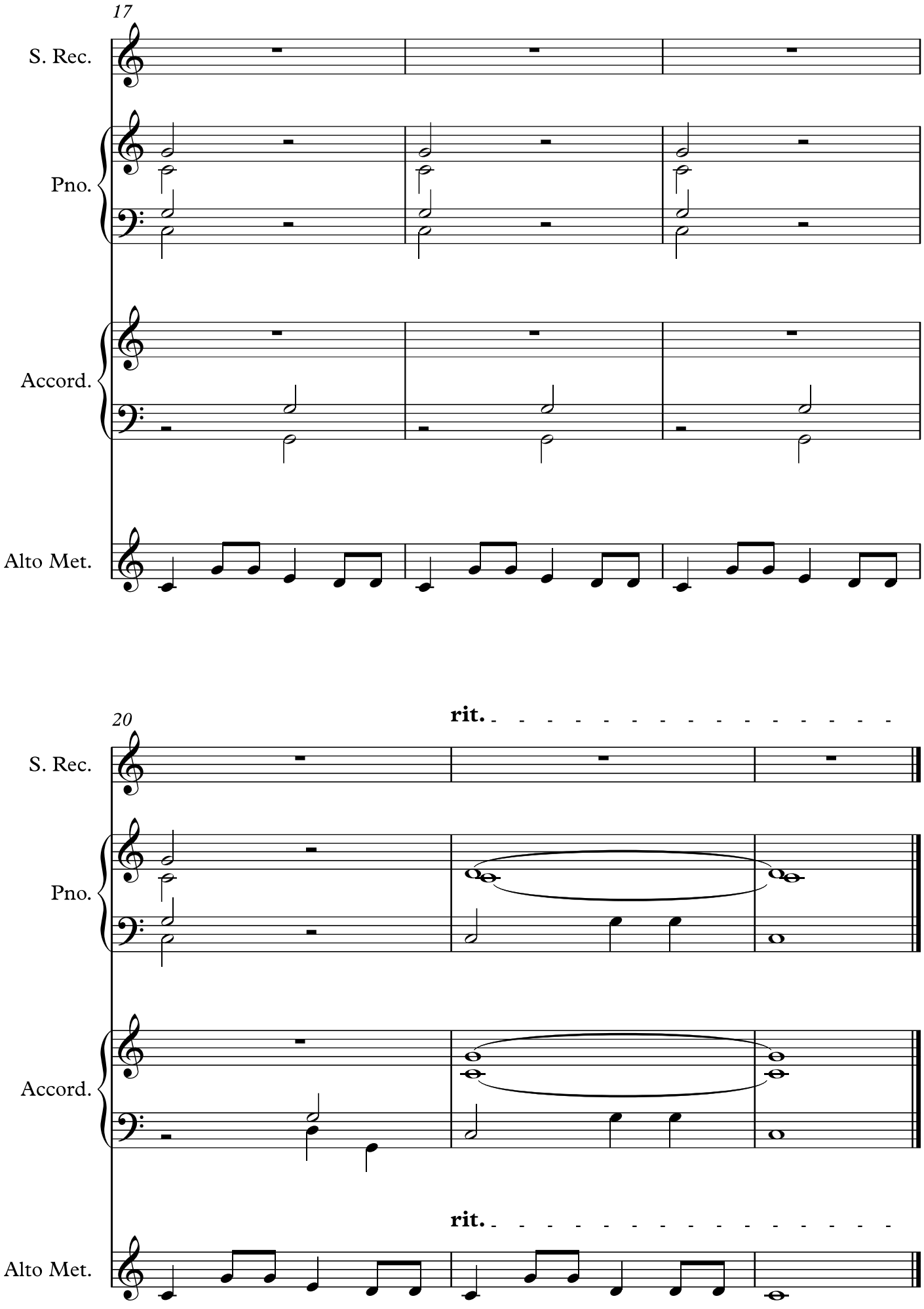
De Castelo de Vide até Portalegre!

Classe de conjunto
2º Grau 22/ 23
Prof. José Rodrigues



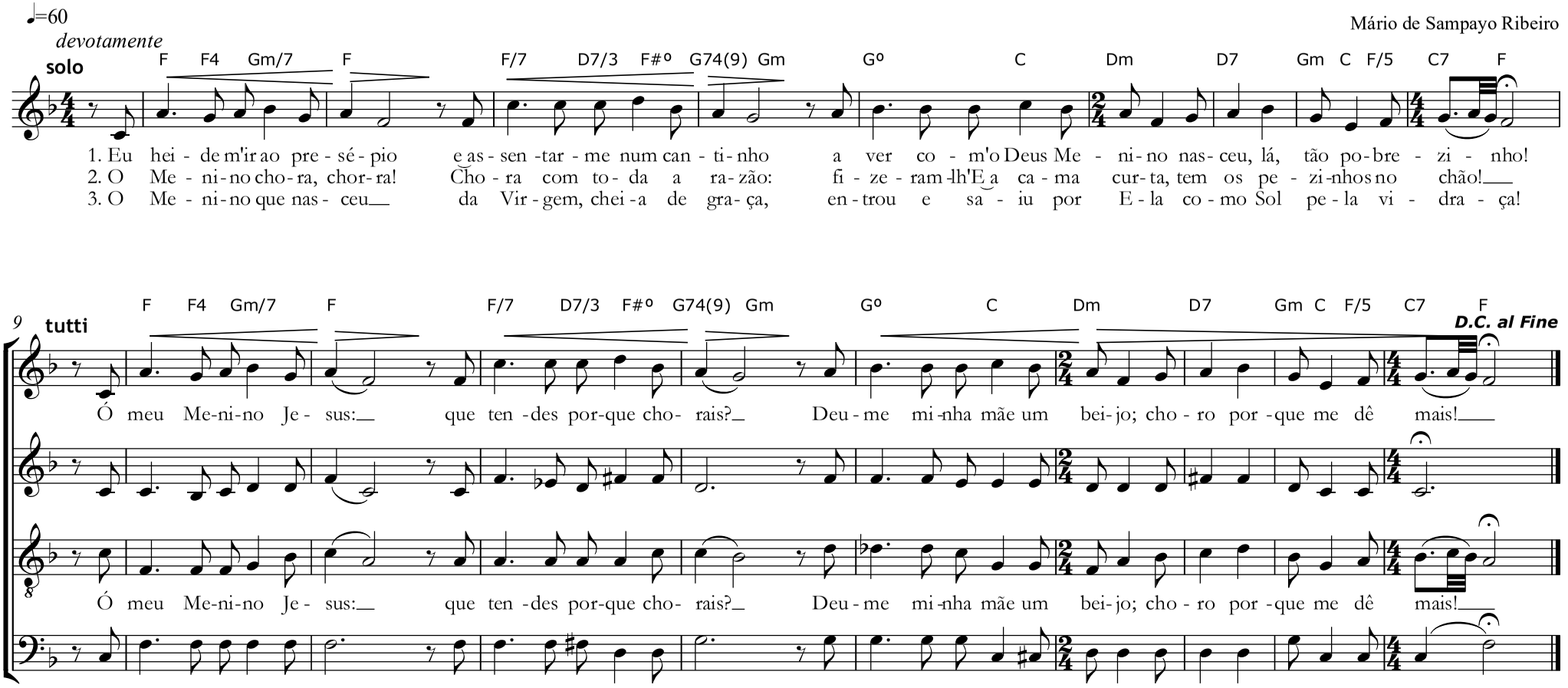
2023


9
S. Rec.
Pno.
Accord.
Alto Met.
13
S. Rec.
Pno.
Accord.
Alto Met.


17
S. Rec.
Pno.
Accord.
Alto Met.
20
rit.
S. Rec.
Pno.
Accord.
rit.
Alto Met.

Repertório vocal uilizado no domínio da prática de ensino supervisionada na disciplina de Classe de conjunto.
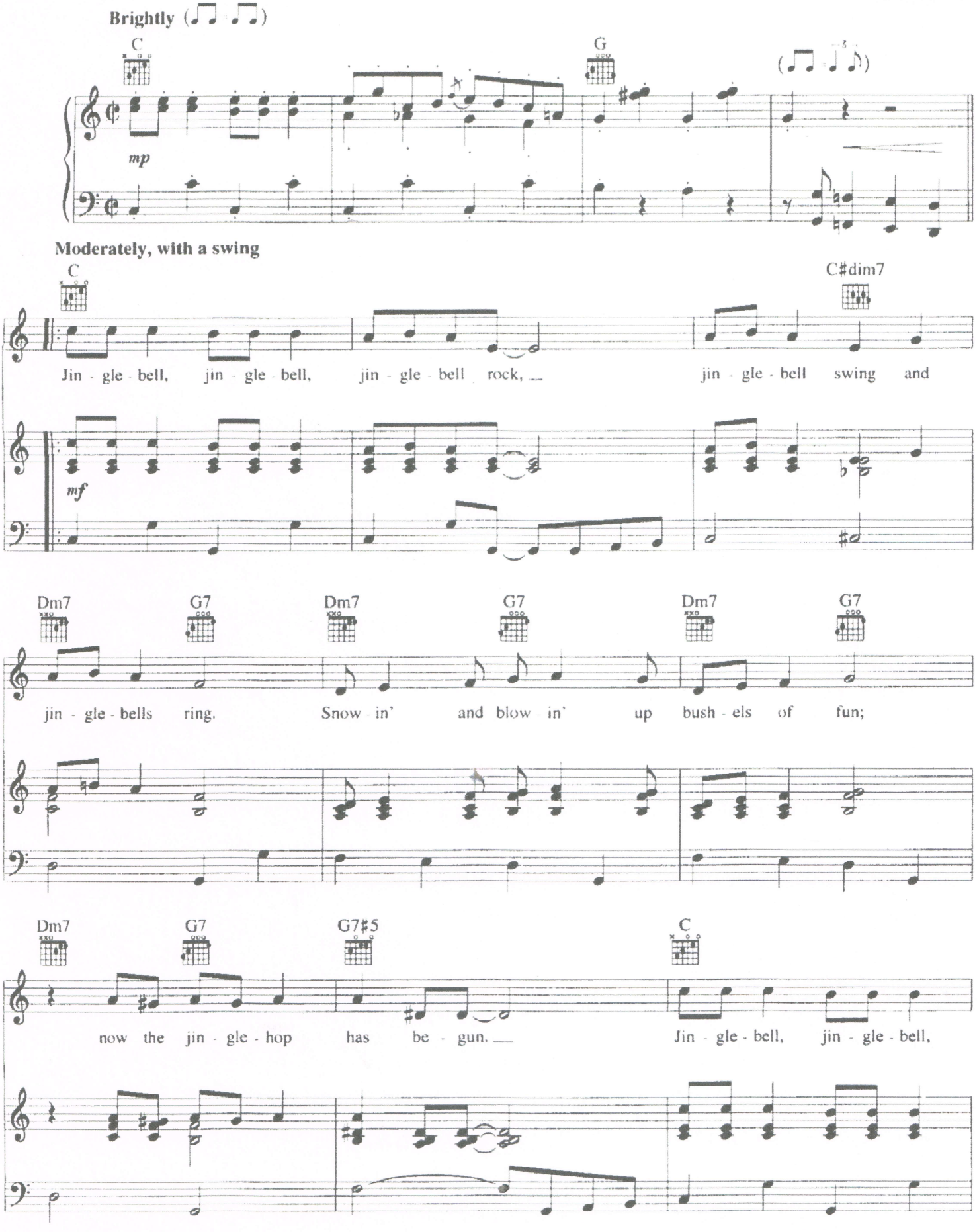
Natal de Elvas
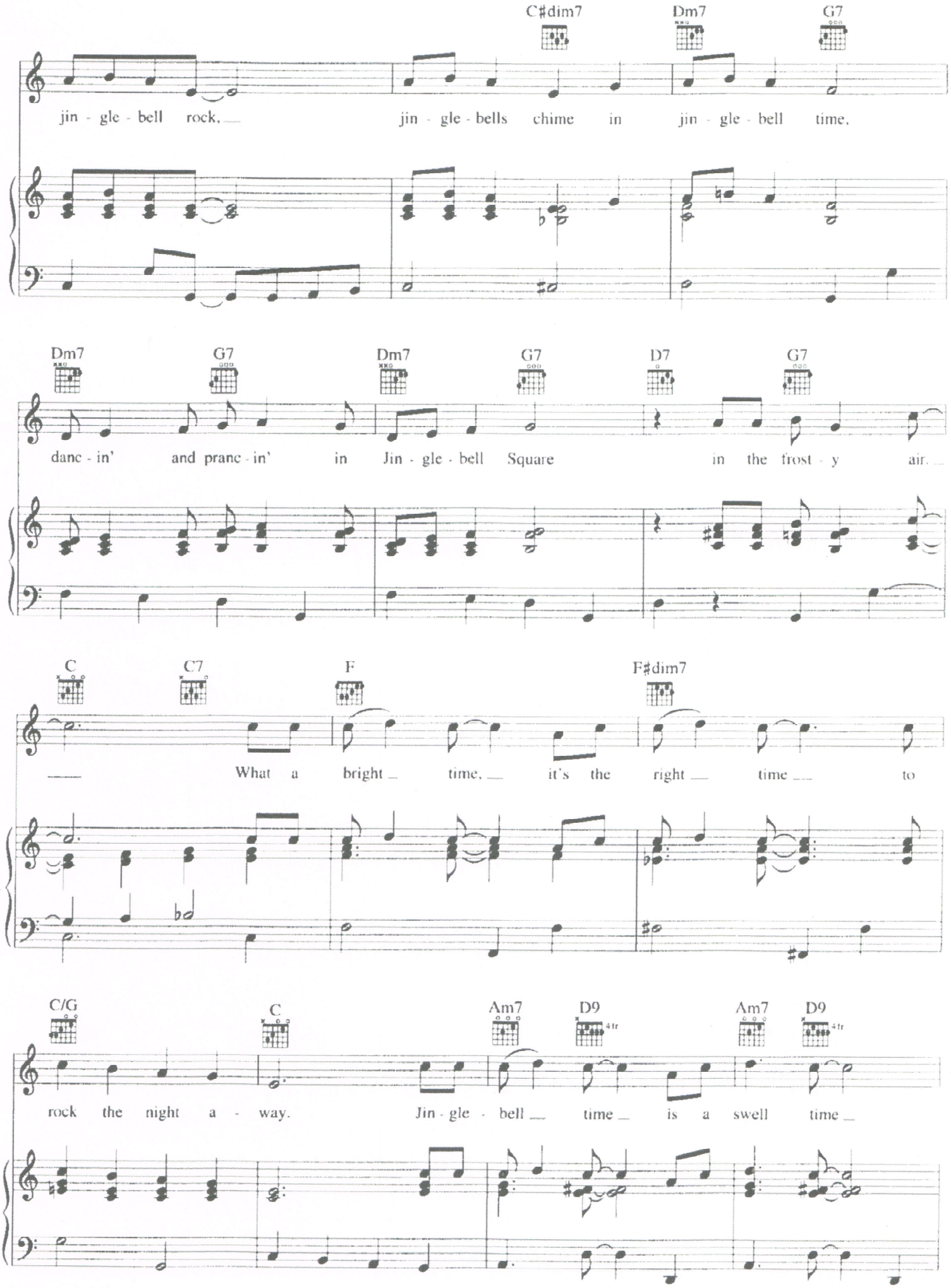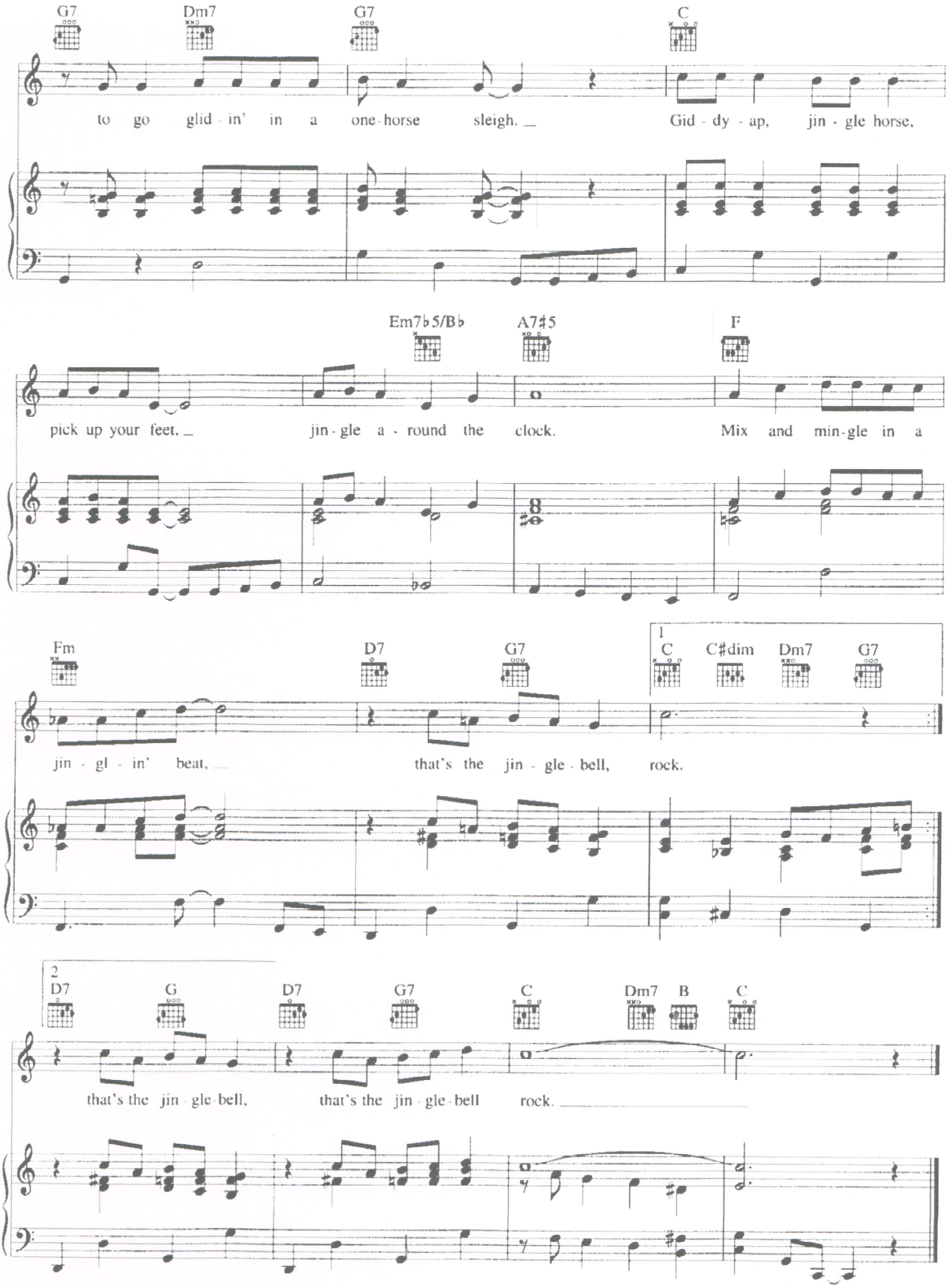


É talvez o mais belo dos natais sobreviventes na região de Elvas, embora — por causa do acompanhamento de ronca — hoje se cante mais apressado (com tendência para o ritmo de marcha grave) do que se cantaria de começo. A execução não tem dificuldade.

JINGLE-BELL ROCK

Words and Music by JOE BEAL
and JIM BOOTHE




C♯dim7
Dm7
G7
jin - gle - bell rock, jin - gle - bells chime in jin - gle - bell time.
Dm7
G7
Dm7
G7
D7
G7
danc - in' and pranc - in' in Jin - gle - bell Square in the frost - y air.
C
C7
F
F♯dim7
What a bright time, it's the right time to
C/G
C
Am7
D9
4fr
Am7
D9
4fr
rock the night a - way. Jin - gle - bell time is a swell time


G7 Dm7 G7 C
to go glid - in' in a one-horse sleigh. Gid - dy - ap, jin - gle horse,
Em7♭5/B♭ A7♯5 F
pick up your feet, jin - gle a - round the clock. Mix and min-gle in a
Fm D7 G7
1 C C♯dim Dm7 G7
jin - gl - in' beat, that's the jin - gle - bell, rock.
2 D7 G D7 G7 C Dm7 B C
that's the jin - gle-bell, that's the jin - gle-bell rock.

Vamos cantar até ao Natal

REFRÃO:
O Natal, o Natal está a chegar,
Vamos cantar até ao Natal
Com alegria e com simpatia
Trocar prendas é mesmo bom

O Natal, o Natal está a chegar,
Vamos voltar à nossa canção
Noites felizes com a família
Que animação!

Acendo as velas
Ponho a mesa
E uma toalha especial
E o cheirinho que vem da coz
Doces com um aspeto bestial

O Natal, o Natal está a chega
Vamos cantar assim
Com a família e com os amig
É a melhor noite p'ra mim

REFRÃO

Acendo as velas
Ponho a mesa
Uma toalha especial
E o cheirinho que vem da coz
Doces com um aspeto bestial

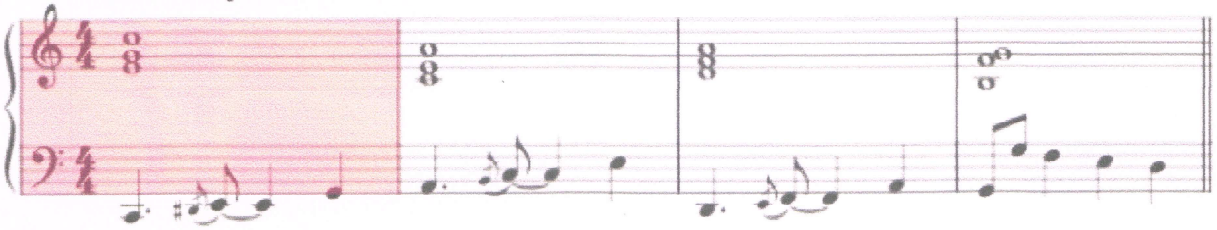
O Natal, o Natal está a chega
Vamos cantar assim
Bolas e bonecas, muita luz
Fazemos o presépio.
Maria e Jesus
Já chegou o Natal!
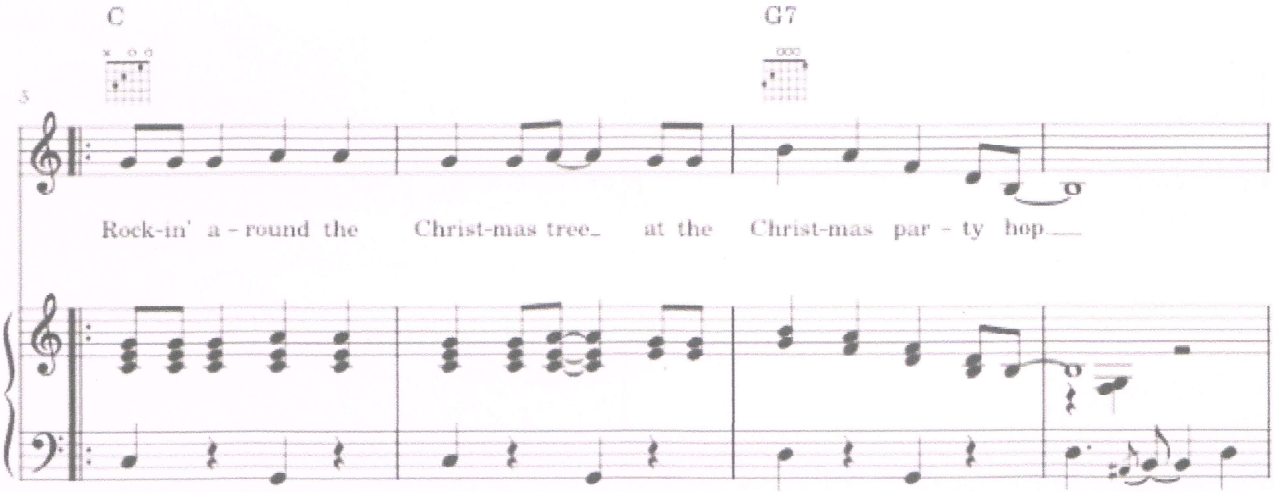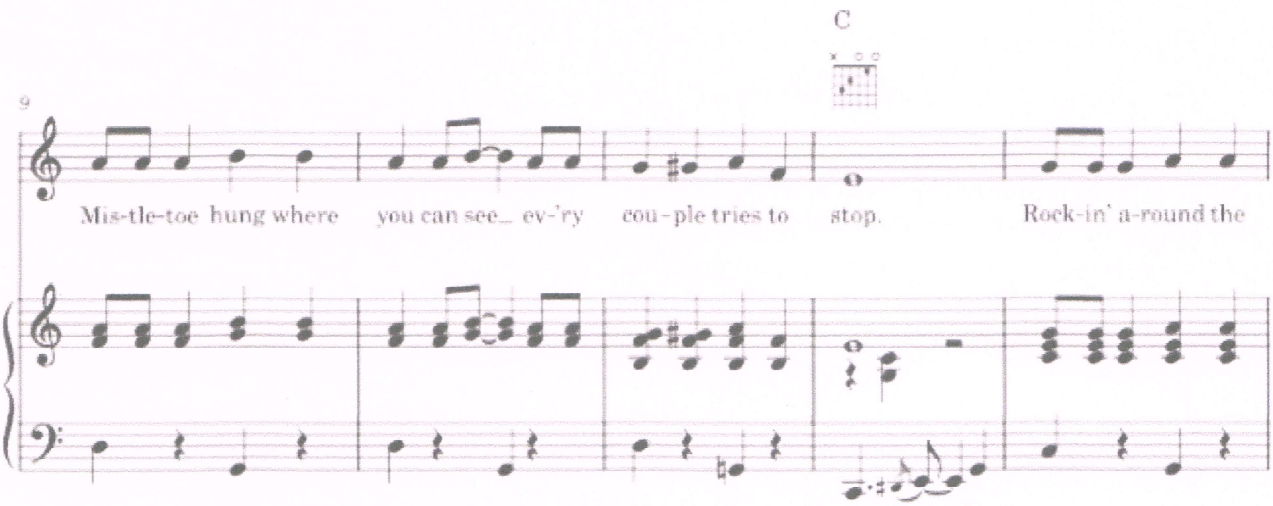


Rockin' Around The Christmas Tree
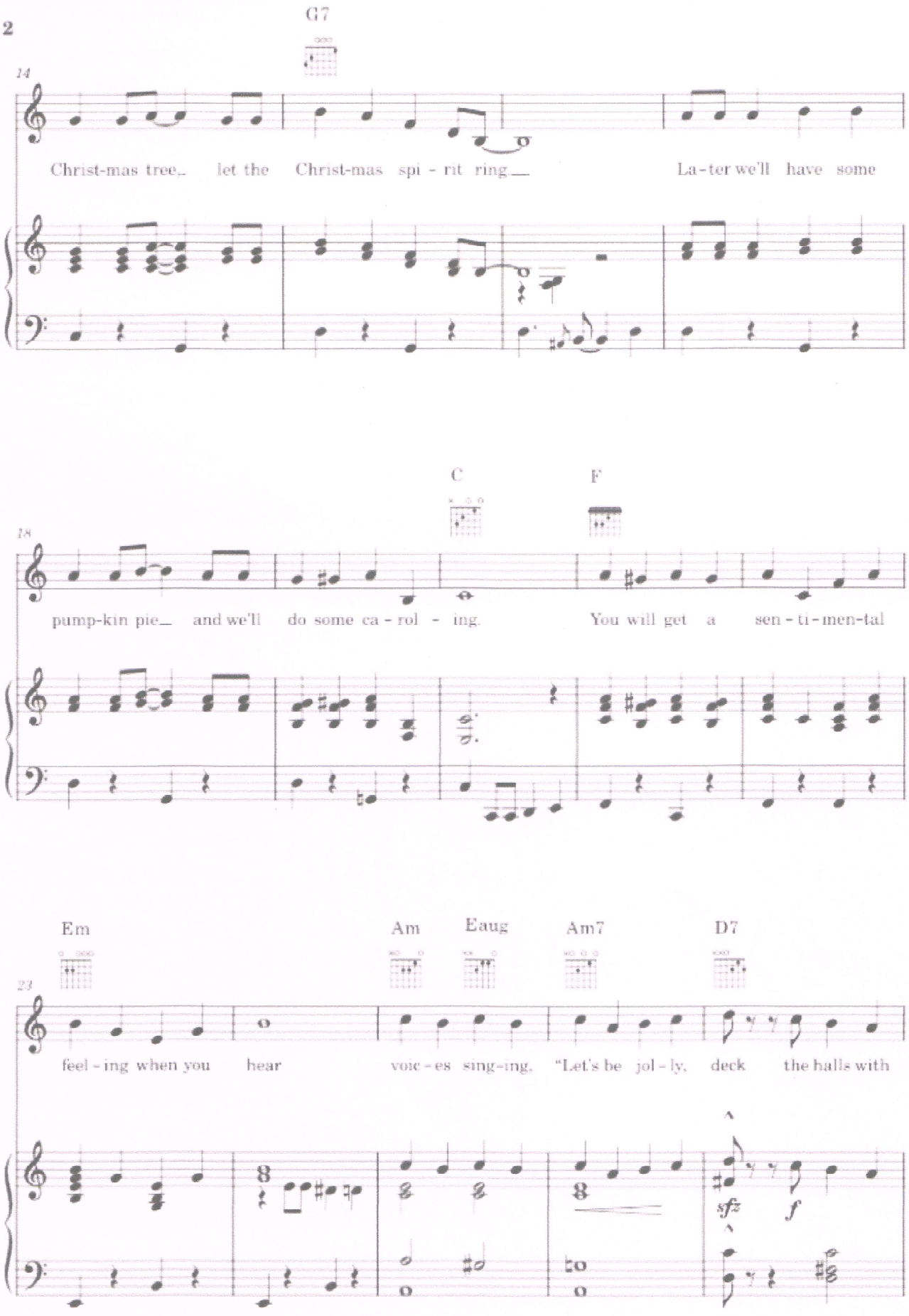
Words & Music by John Mark
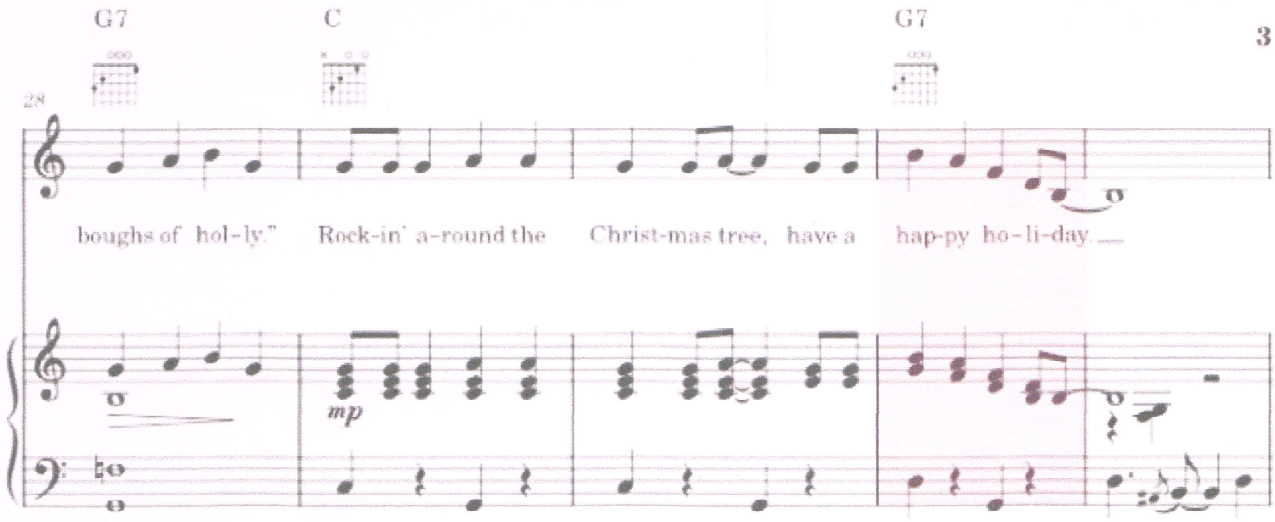
♩ = 120
Moderately with a rock
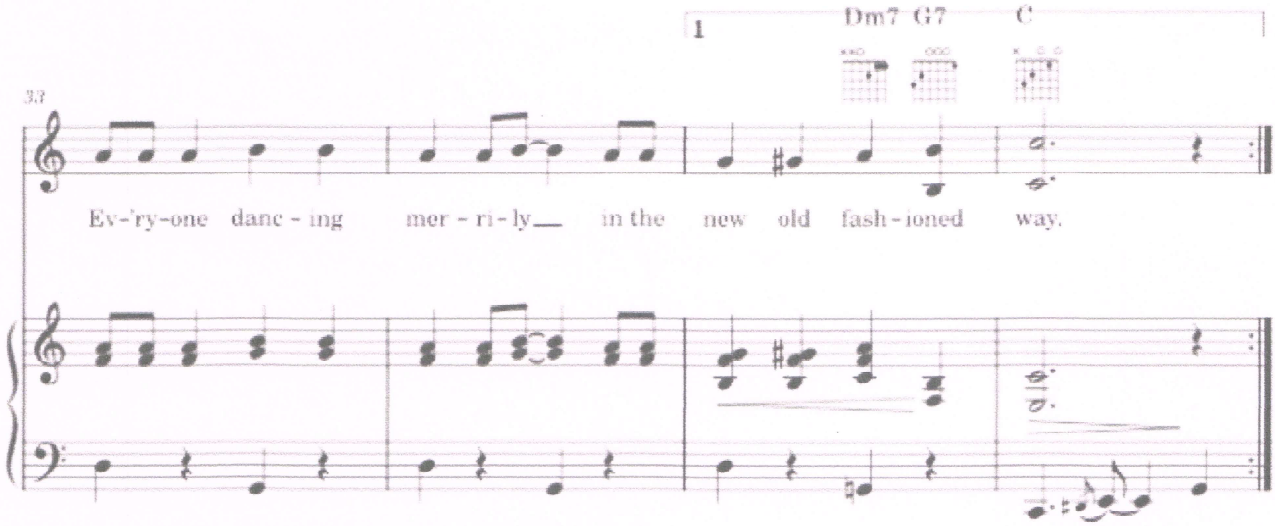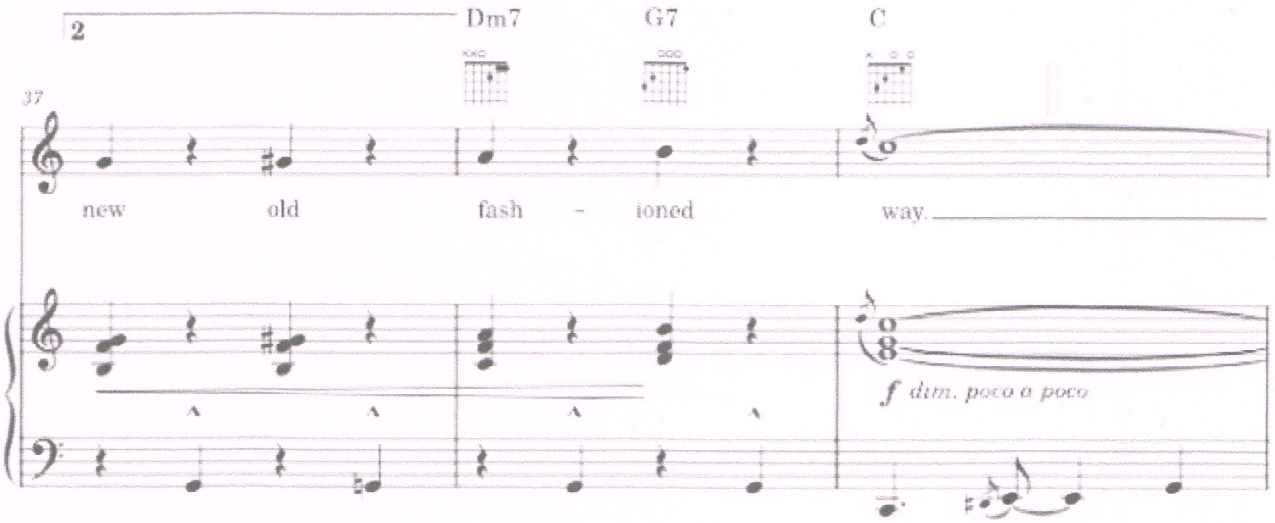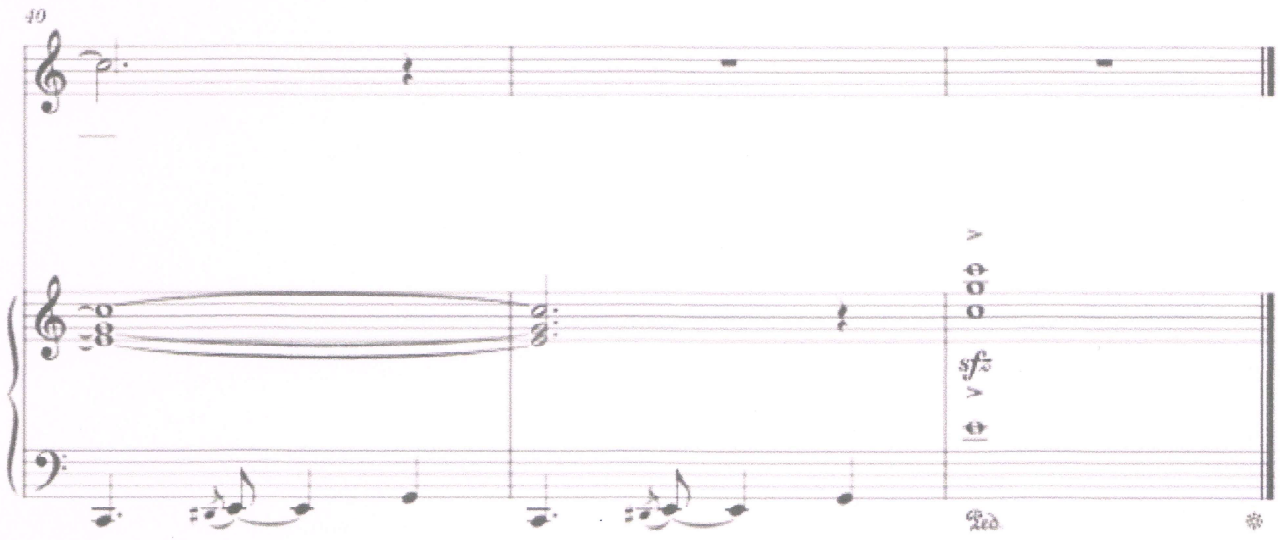







G7
14
Christ-mas tree_ let the Christ-mas spi - rit ring__ La-ter we'll have some
C
F
18
pump-kin pie__ and we'll do some ca - rol - ing. You will get a sen - ti - men-tal
Em
Am
Eaug
Am7
D7
23
feel - ing when you hear voic - es sing-ing, "Let's be jol - ly, deck the halls with
sfz
f


G7
C
G7
28
boughs of hol-ly." Rock-in' a-round the Christ-mas tree, have a hap-py ho-li-day
mp


1
Dm7 G7 C
33
Ev-'ry-one danc-ing mer-ri-ly in the new old fash-ioned way.


2
Dm7
G7
C
37
new old fash - ioned way.
f dim. poco a poco


49
sfz
Ped.



À volta do Pinheiro

Dançando à volta do Pinheiro
Nesta noite de Natal,
Vamos lá ver quem é o primeiro
Que s'engana e dança mal.

Este é um tempo d'alegria,
Tudo dança, canta e ri.
Por mais que a noite esteja fria,
Todos estão quentes aqui.

REFRÃO:
Abre o coração
e o sentimento vai sair,
Pois Natal é mesmo assim,
E é tempo do amor florir.

Dançando à volta do Pinheiro
Vem aí o Pai Natal,
Mais um amigo, um companheiro
P'ra brincar neste Natal.

Dançando à volta do Pinheiro
Mas que noite bestial,
Ter a familia, o mundo inteiro
Junto a mim neste Natal.

2x

Autor da Música: Johny Marks
Tradução/ Adaptação
Autores: Fernando Paulo Gomes/
Luis Matos/ Paulo Henriques



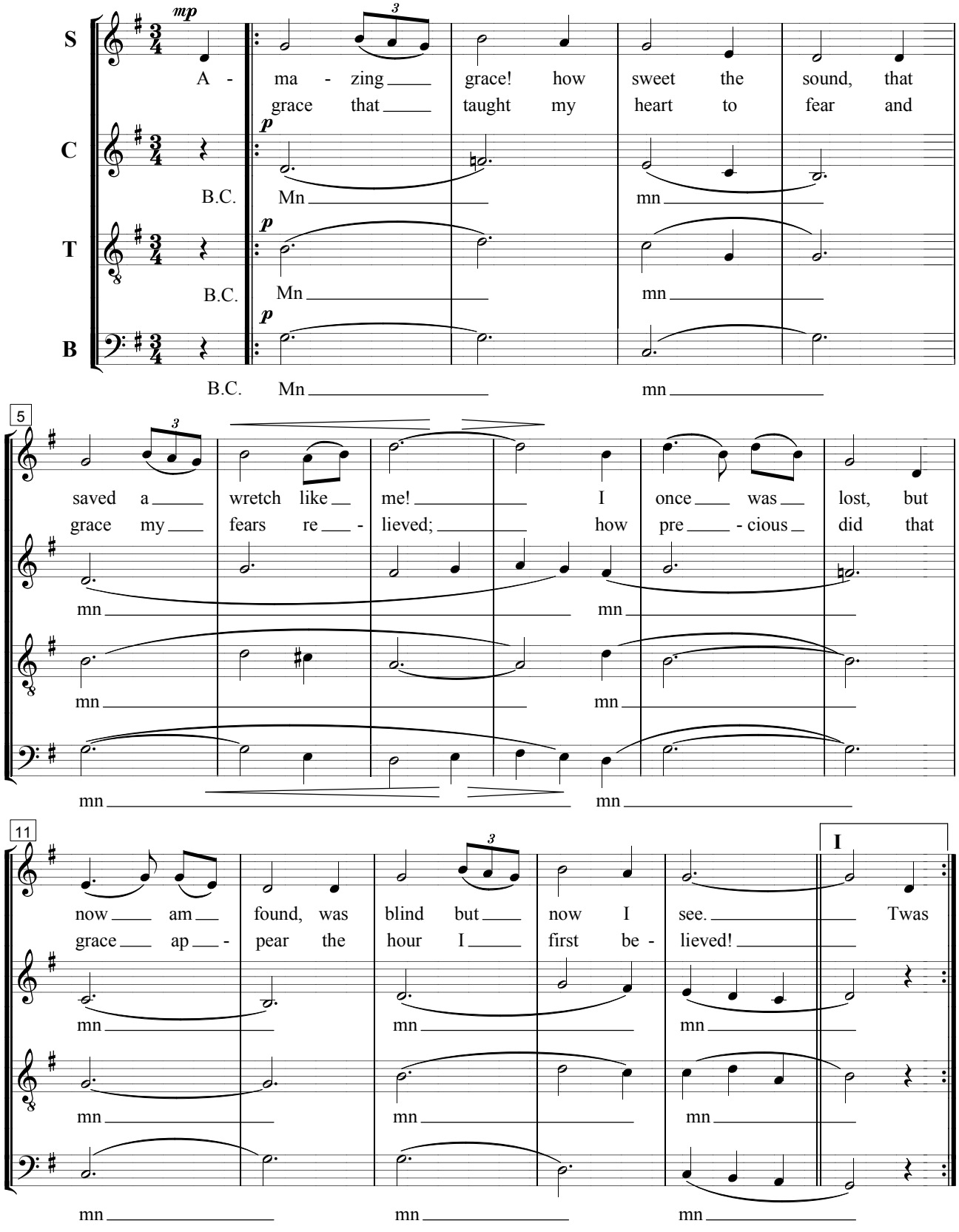
Repertório vocal uilizado no domínio da prática de ensino supervisionada na disciplina de Classe de conjunto.

Repertório 2.

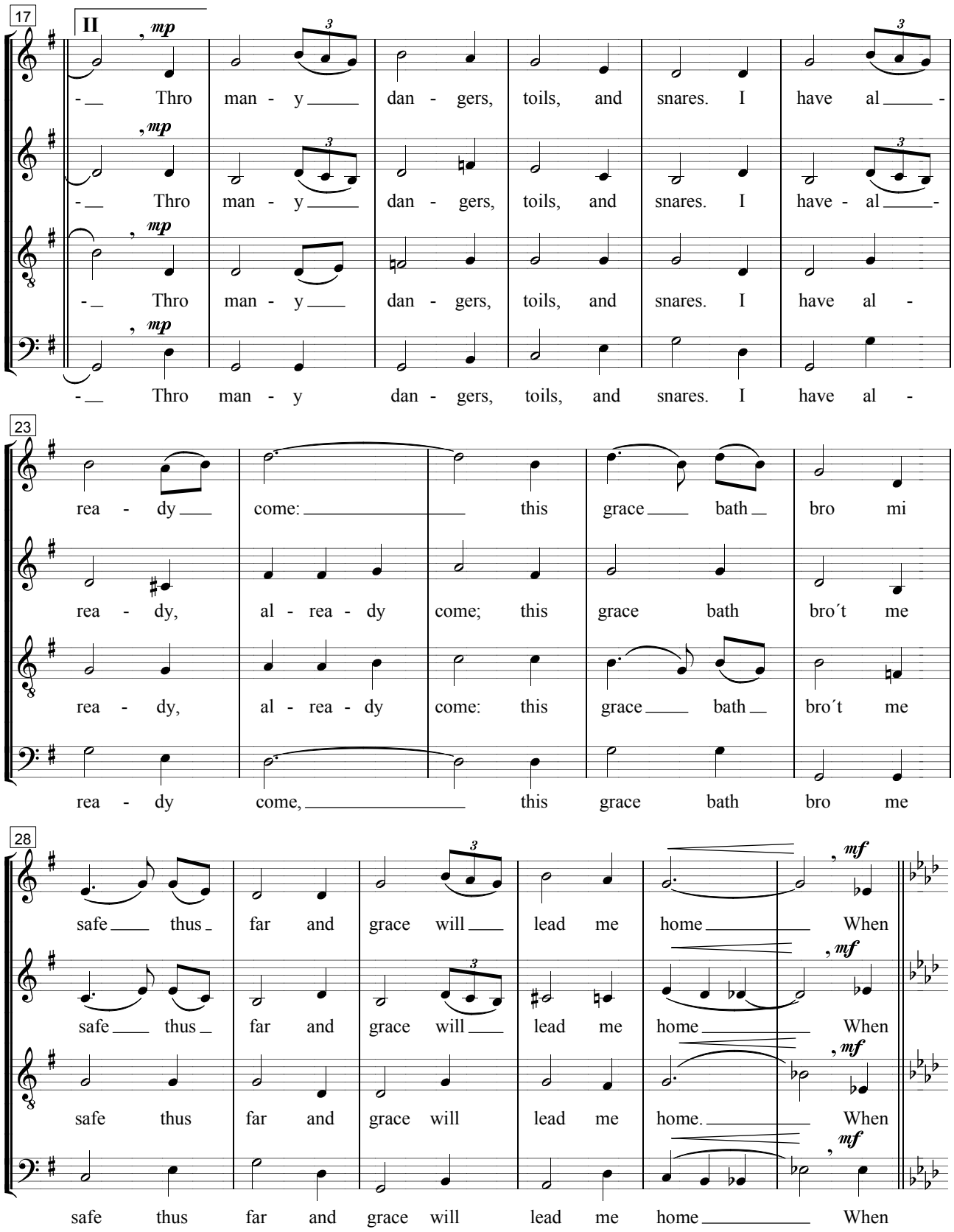
Amazing grace

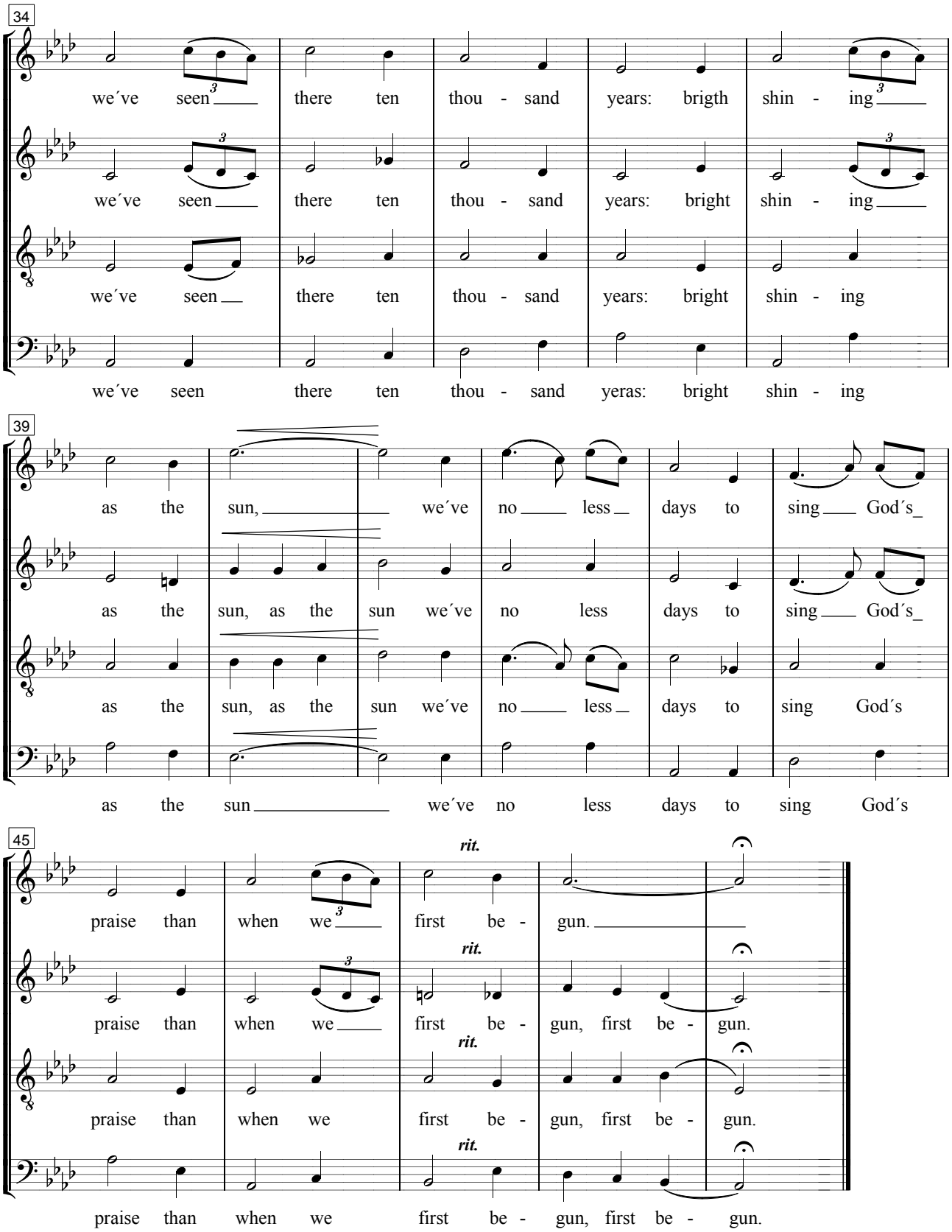
Espiritual Negro

J. NEWTON
(Arr.: N.C.)



Coral Hilarión Eslava
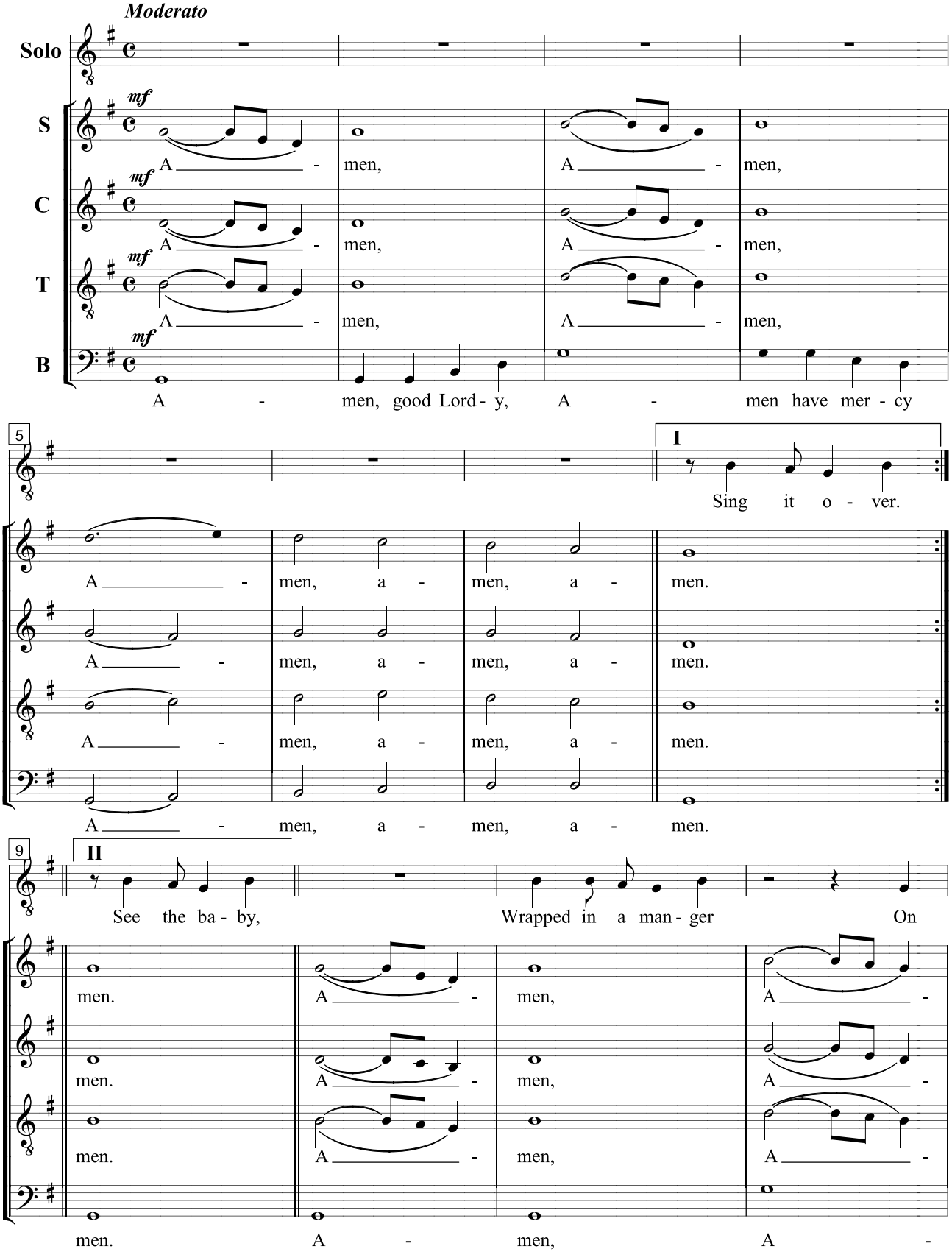

17
II
mp
- Thro man - y dan - gers, toils, and snares. I have al -
- Thro man - y dan - gers, toils, and snares. I have - al -
- Thro man - y dan - gers, toils, and snares. I have al -
- Thro man - y dan - gers, toils, and snares. I have al -
23
rea - dy come: this grace bath bro mi
rea - dy, al - rea - dy come; this grace bath bro´t me
rea - dy, al - rea - dy come: this grace bath bro´t me
rea - dy come, this grace bath bro me
28
mf
safe thus far and grace will lead me home When
safe thus far and grace will lead me home When
safe thus far and grace will lead me home. When
safe thus far and grace will lead me home When


34
we´ve seen there ten thou - sand years: brigth shin - ing
we´ve seen there ten thou - sand years: bright shin - ing
we´ve seen there ten thou - sand years: bright shin - ing
we´ve seen there ten thou - sand yeras: bright shin - ing
39
as the sun, we´ve no less days to sing God´s
as the sun, as the sun we´ve no less days to sing God´s
as the sun, as the sun we´ve no less days to sing God´s
as the sun we´ve no less days to sing God´s
45
rit.
praise than when we first be - gun.
praise than when we first be - gun, first be - gun.
praise than when we first be - gun, first be - gun.
praise than when we first be - gun, first be - gun.
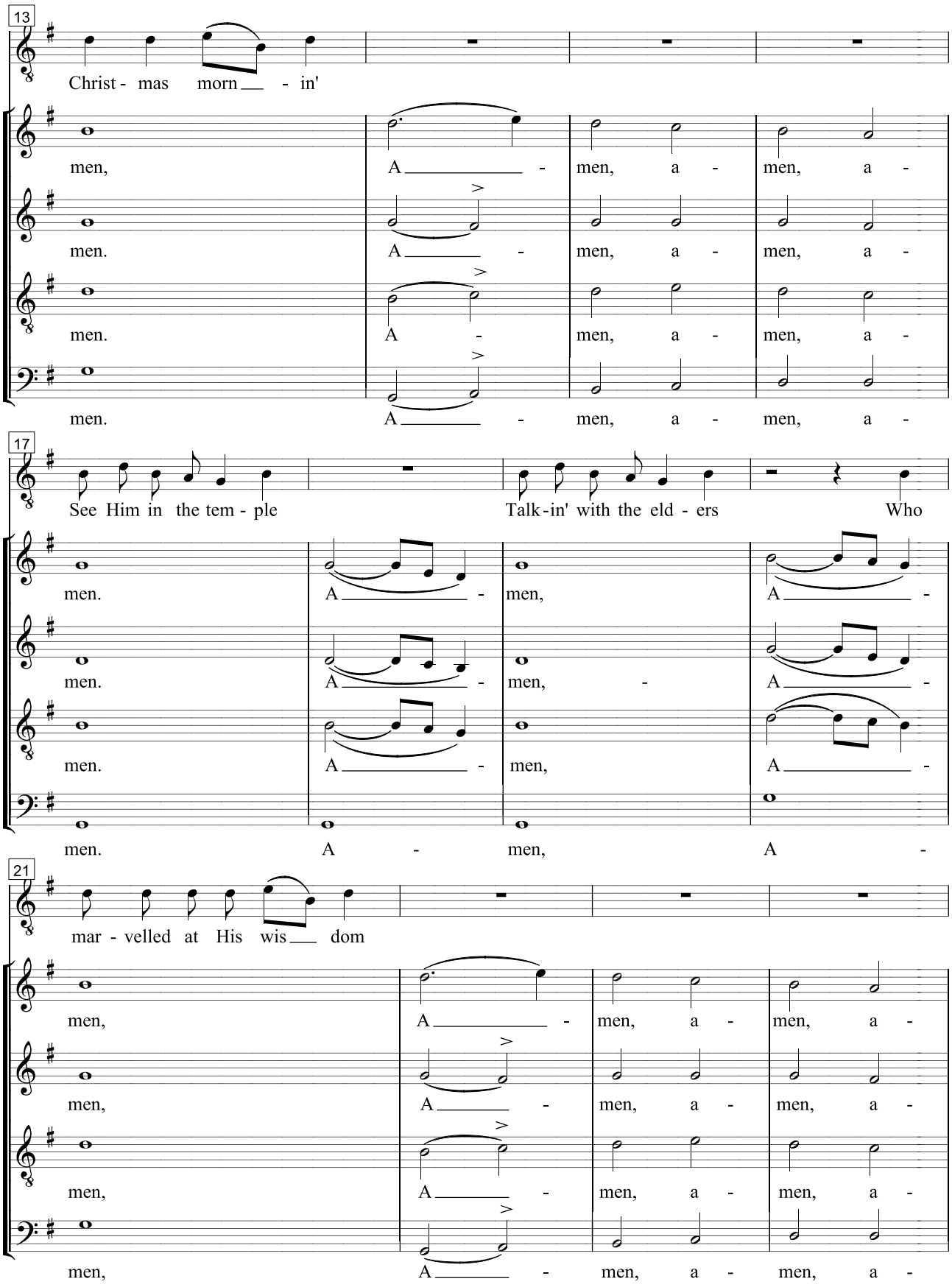
Amen
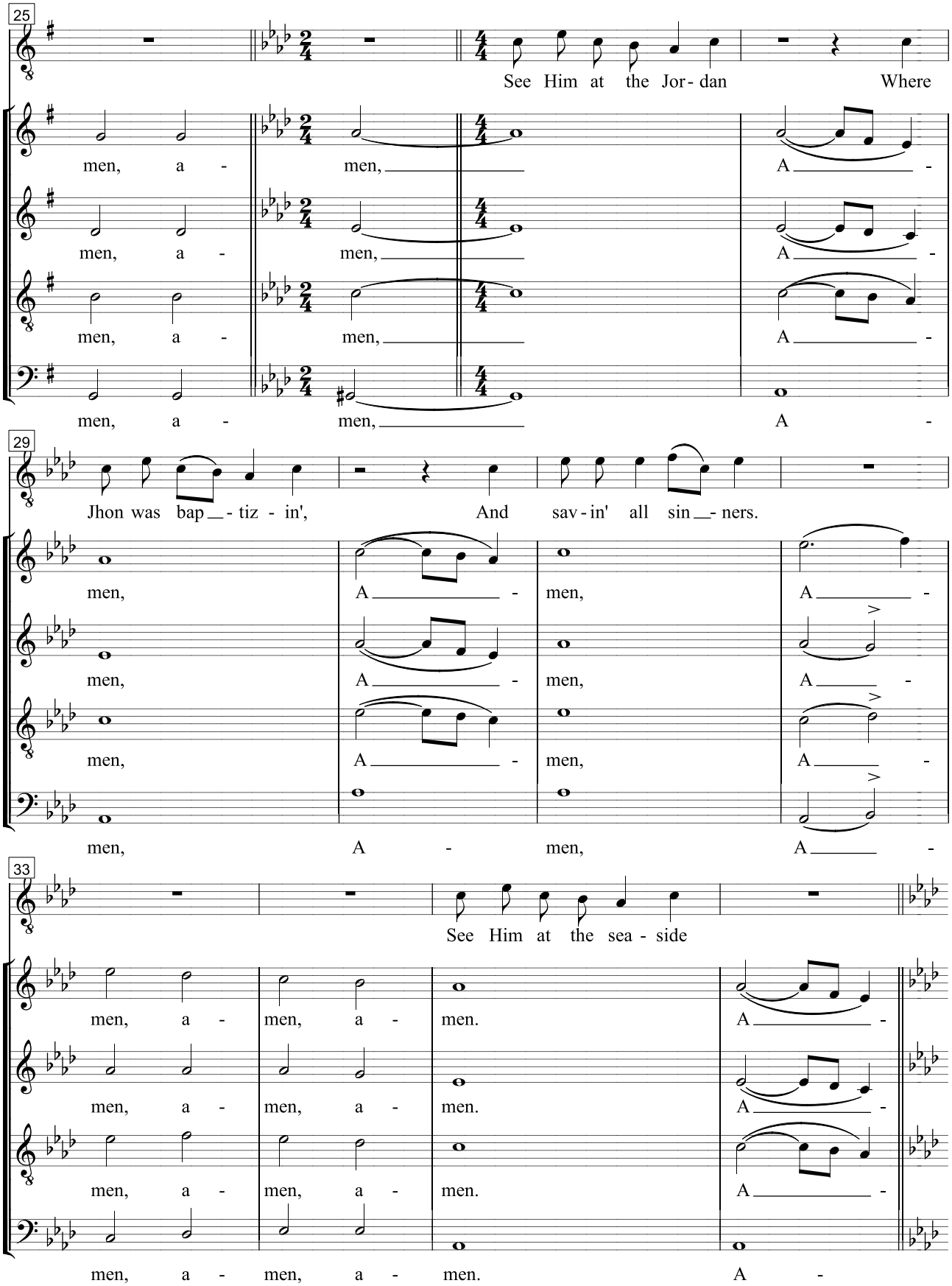
Espiritual Negro
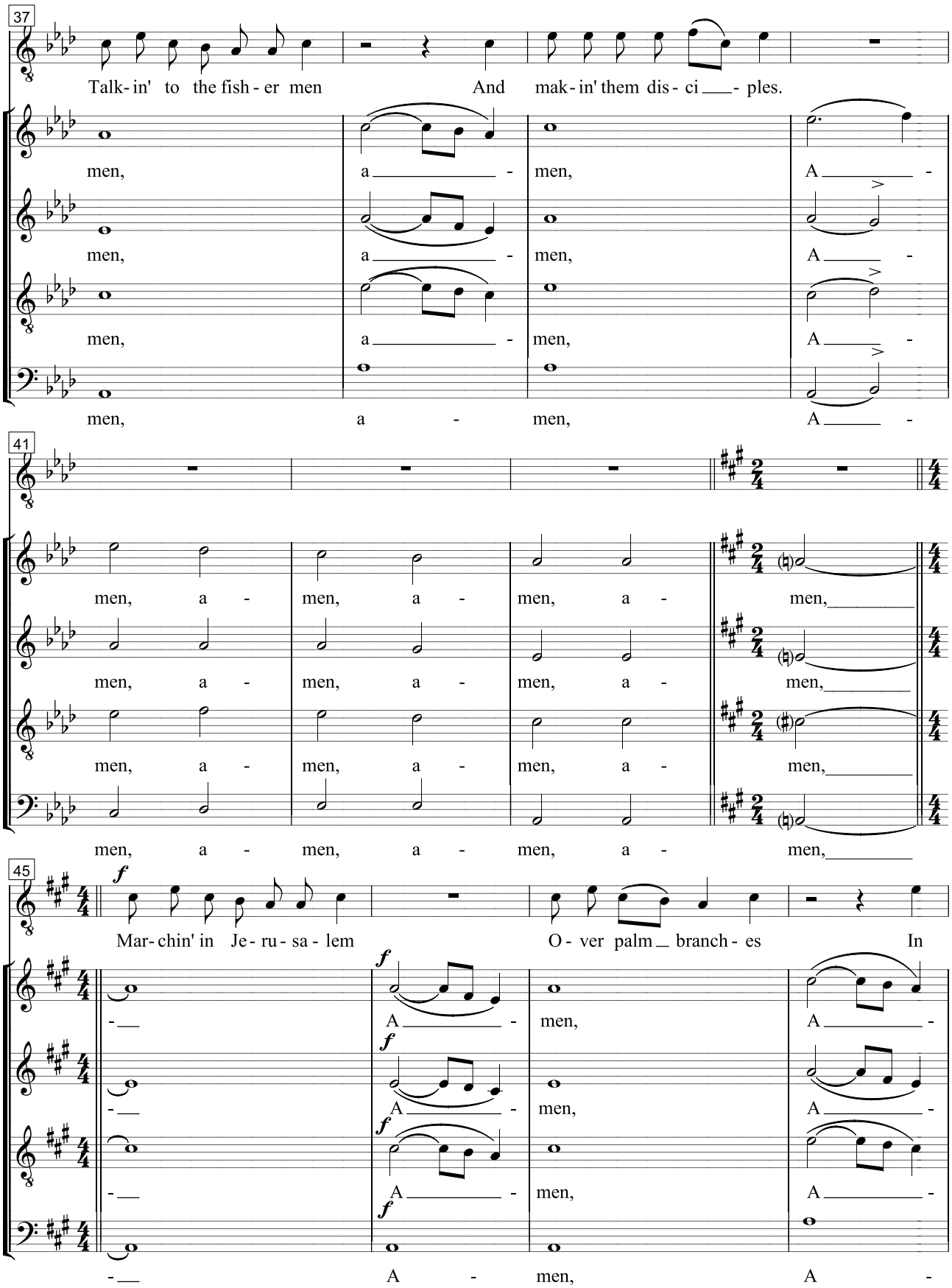
JESTER HAIRSTON

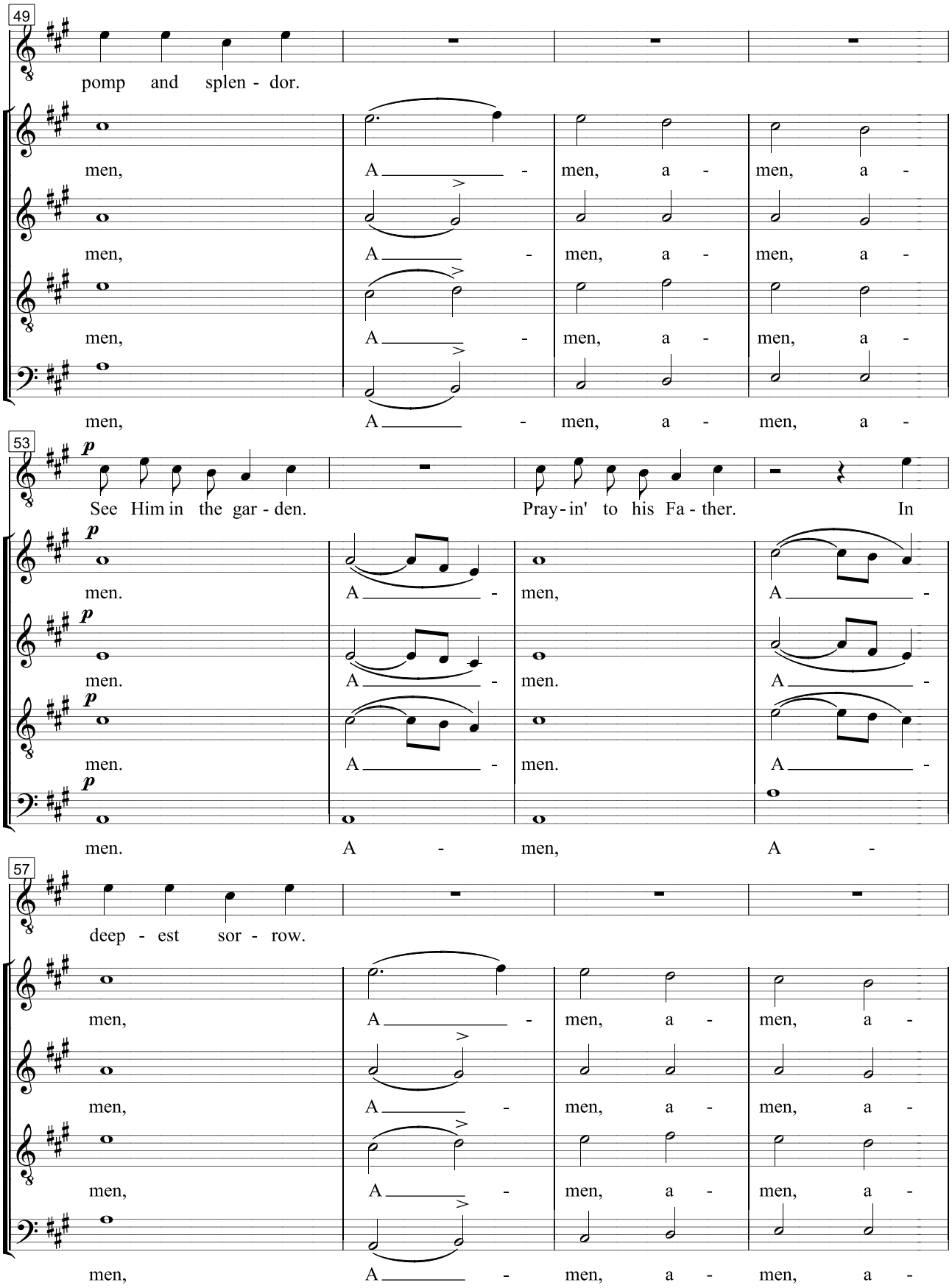


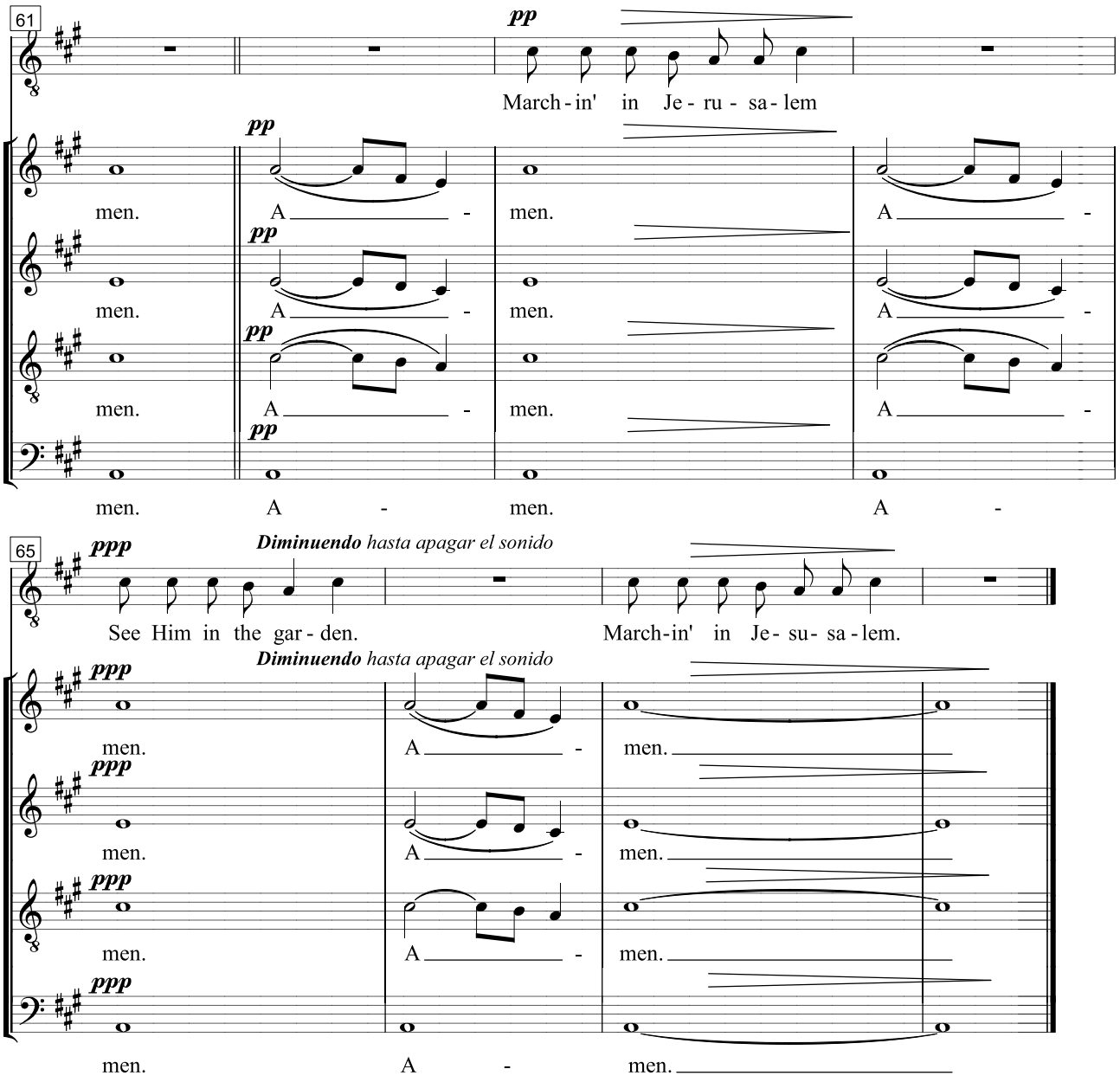
(Edición: J. Blasco, 1994) http://www.coralhilarioneslava.com


13
Christ - mas morn - in'
men, A - men, a - men, a -
men. A - men, a - men, a -
men. A - men, a - men, a -
men. A - men, a - men, a -
17
See Him in the tem - ple Talk - in' with the eld - ers Who
men. A - men, A -
men. A - men, - A -
men. A - men, A -
men. A - men, A -
21
mar - velled at His wis - dom
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -


25
See Him at the Jor- dan Where
men, a - men, A -
men, a - men, A -
men, a - men, A -
men, a - men, A -
29
Jhon was bap__- tiz - in', And sav - in' all sin__- ners.
men, A - men, A -
men, A - men, A -
men, A - men, A -
men, A - men, A -
33
See Him at the sea - side
men, a - men, a - men. A -
men, a - men, a - men. A -
men, a - men, a - men. A -
men, a - men, a - men. A -


37
Talk- in' to the fish- er men And mak- in' them dis- ci ___- ples.
men, a ___ - men, A ___ -
men, a ___ - men, A ___ -
men, a ___ - men, A ___ -
men, a - men, A ___ -
41
men, a - men, a - men, a - men,___
men, a - men, a - men, a - men,___
men, a - men, a - men, a - men,___
men, a - men, a - men, a - men,___
45
f
Mar- chin' in Je- ru- sa- lem O- ver palm_ branch- es In
f
A ___ - men, A ___ -
f
A ___ - men, A ___ -
f
A ___ - men, A ___ -
f
A - men, A -
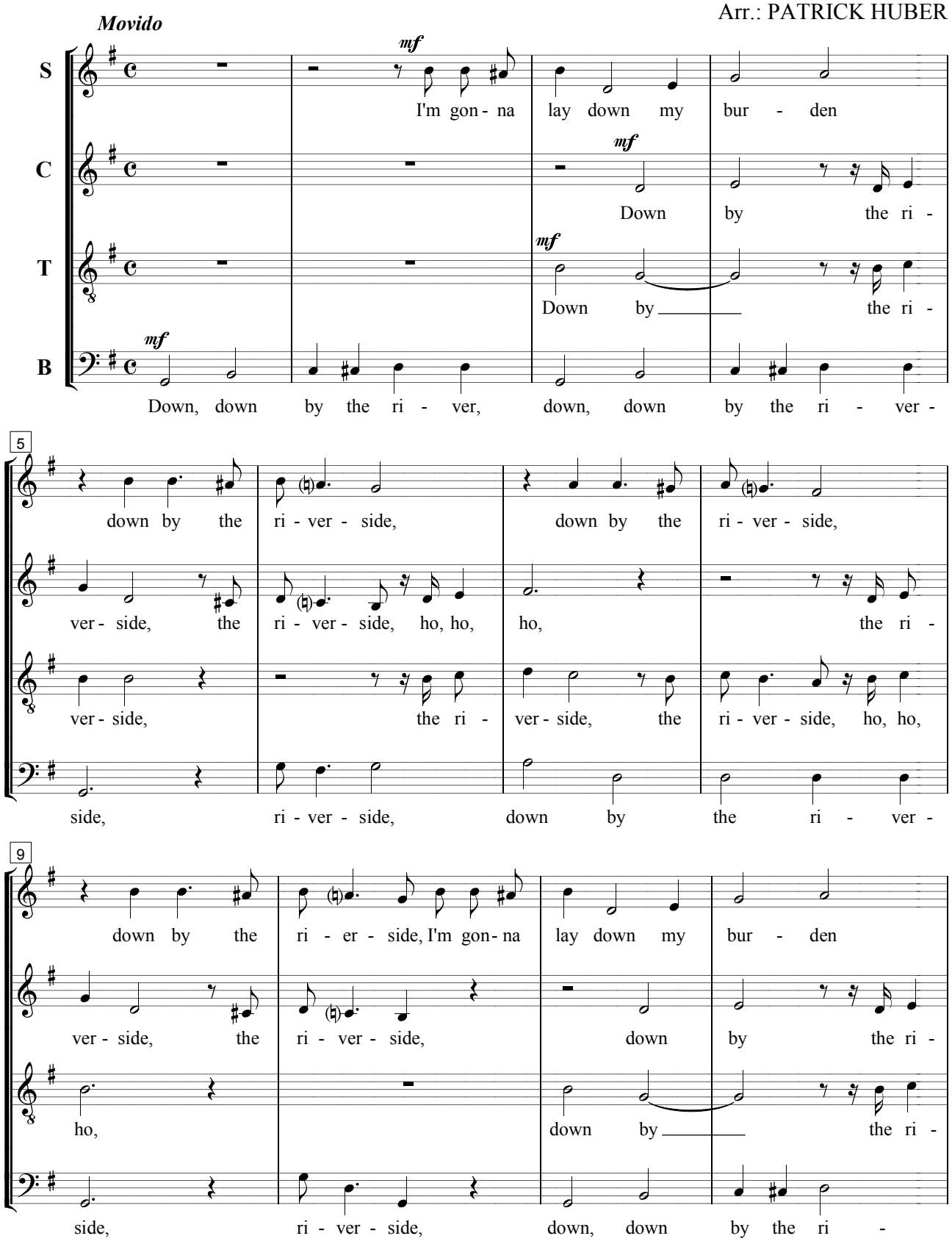

49
pomp and splen - dor.
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
53
p
See Him in the gar - den. Pray - in' to his Fa - ther. In
men. A - men, A -
men. A - men. A -
men. A - men. A -
men. A - men, A -
57
deep - est sor - row.
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
men, A - men, a - men, a -
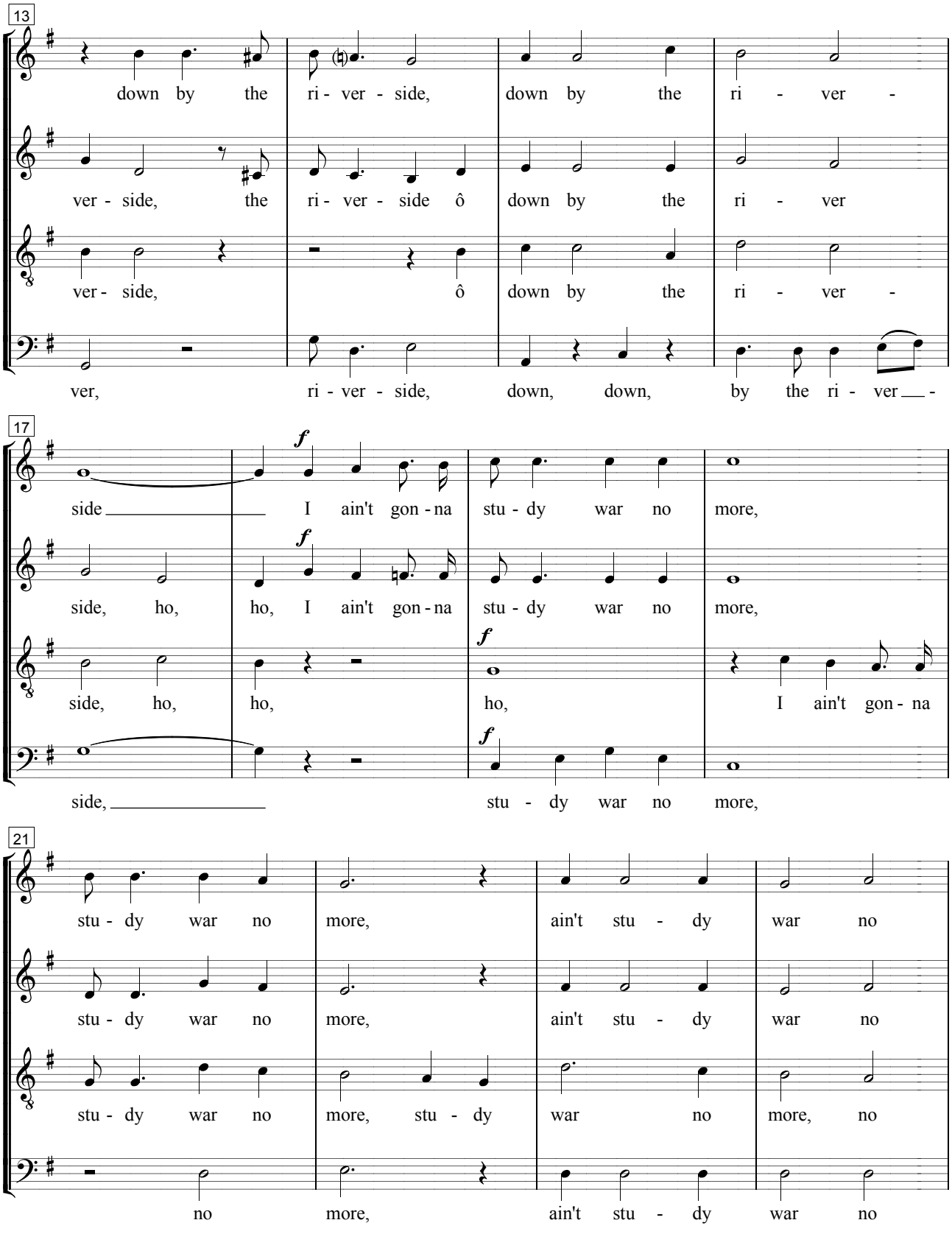

61
pp
March - in' in Je - ru - sa - lem
men. A - men. A -
65
ppp
Diminuendo hasta apagar el sonido
See Him in the gar - den. March - in' in Je - su - sa - lem.
men. A - men.
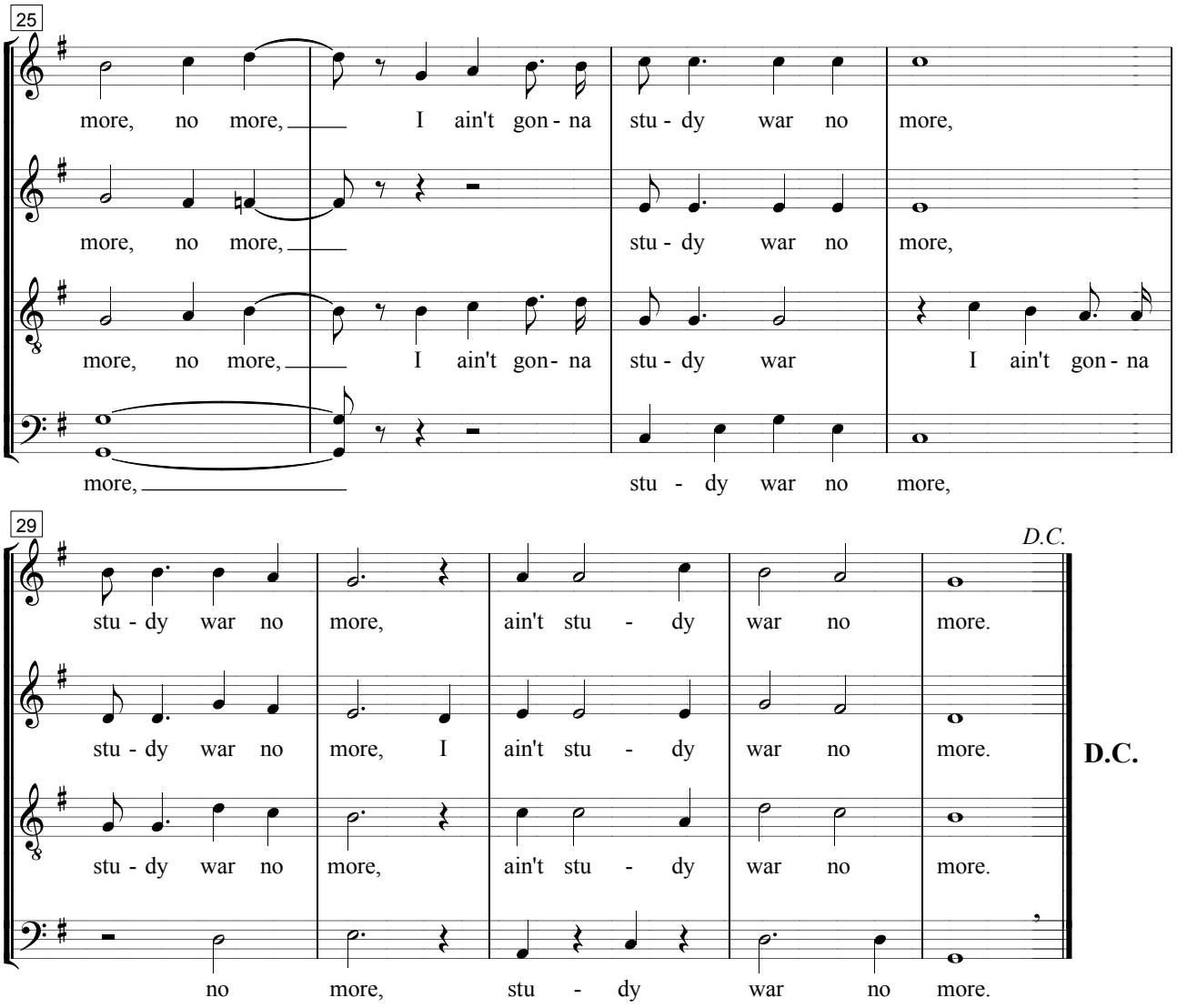
Down by the riverside

Espiritual Negro

Arr.: PATRICK HUBER




13
down by the ri - ver - side, down by the ri - ver -
ver - side, the ri - ver - side ô down by the ri - ver
ver - side, ô down by the ri - ver -
ver, ri - ver - side, down, down, by the ri - ver -
17
side I ain't gon - na stu - dy war no more,
side, ho, ho, I ain't gon - na stu - dy war no more,
side, ho, ho, ho, I ain't gon - na
side, stu - dy war no more,
21
stu - dy war no more, ain't stu - dy war no
stu - dy war no more, ain't stu - dy war no
stu - dy war no more, stu - dy war no more, no
no more, ain't stu - dy war no



1. I'm gonna lay down my burden
   Down by the riverside
   I ain't gonna study war no more...
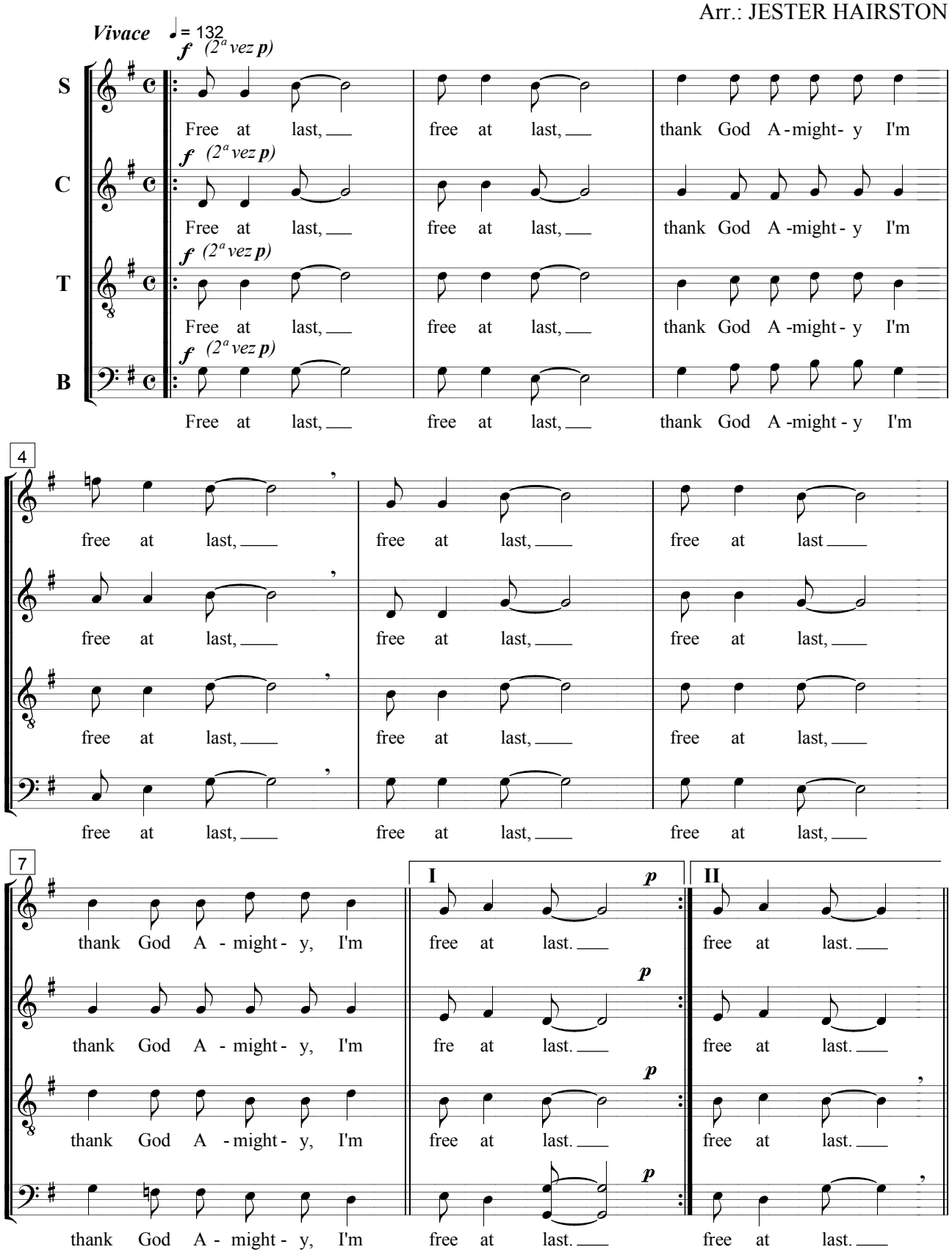
2. I'm gonna lay down my sword and shield
   Down by the riverside
   I ain't gonna study war no more...

3. I'm gonna put on my long white robe
   Down by the riverside
   I ain't gonna study war no more...
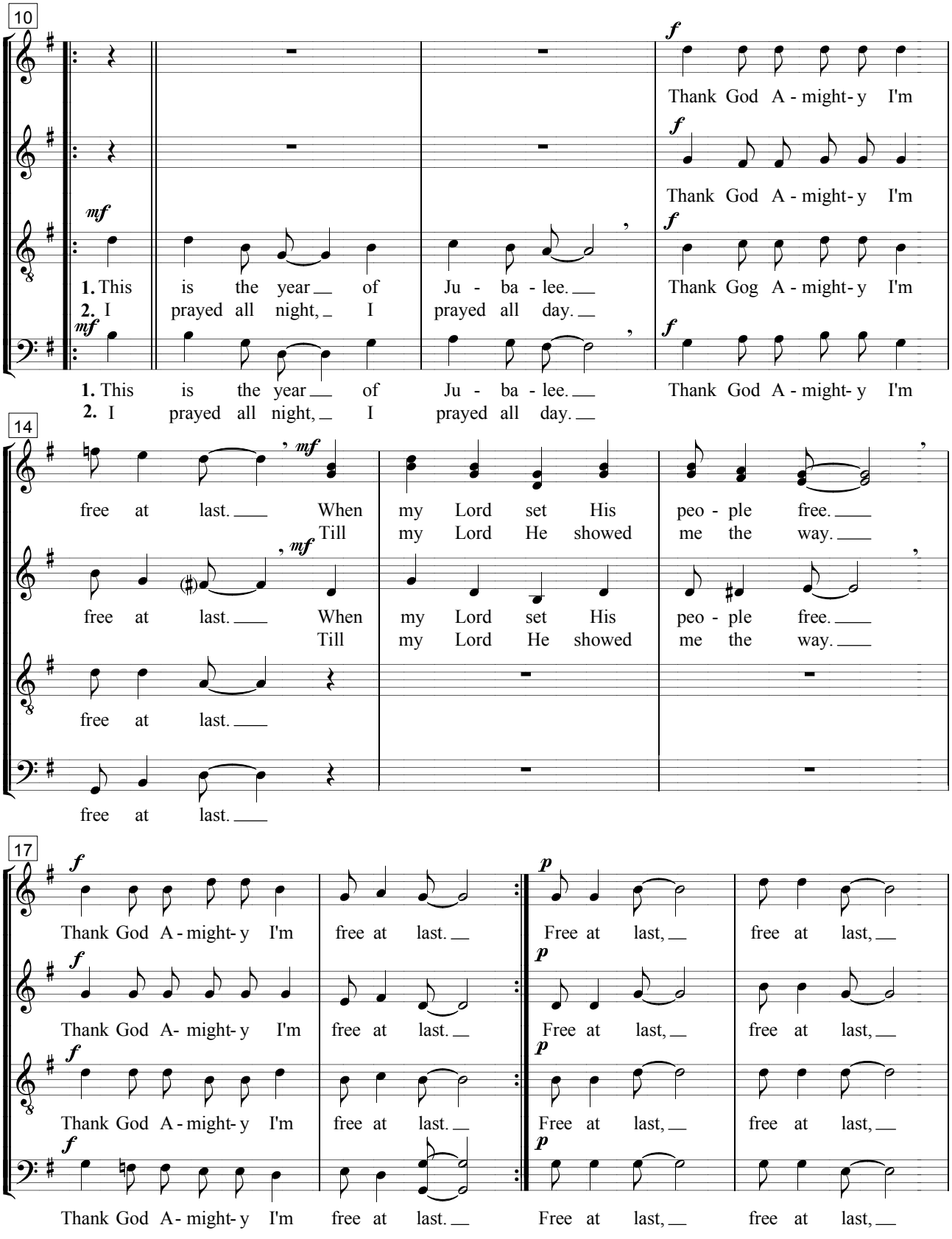
Free at last
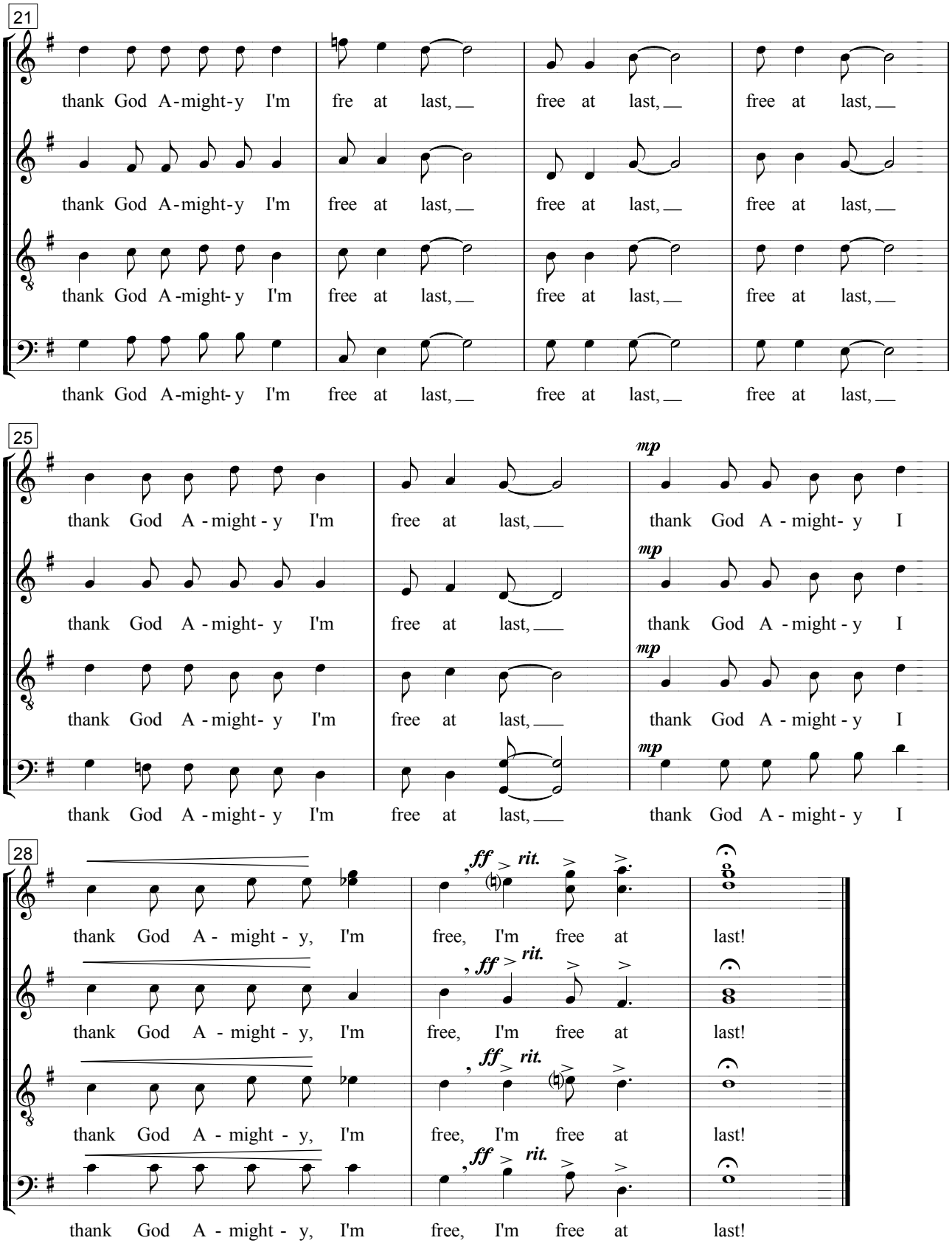
Espiritual Negro

Arr.: JESTER HAIRSTON



Coral Hilarión Eslava

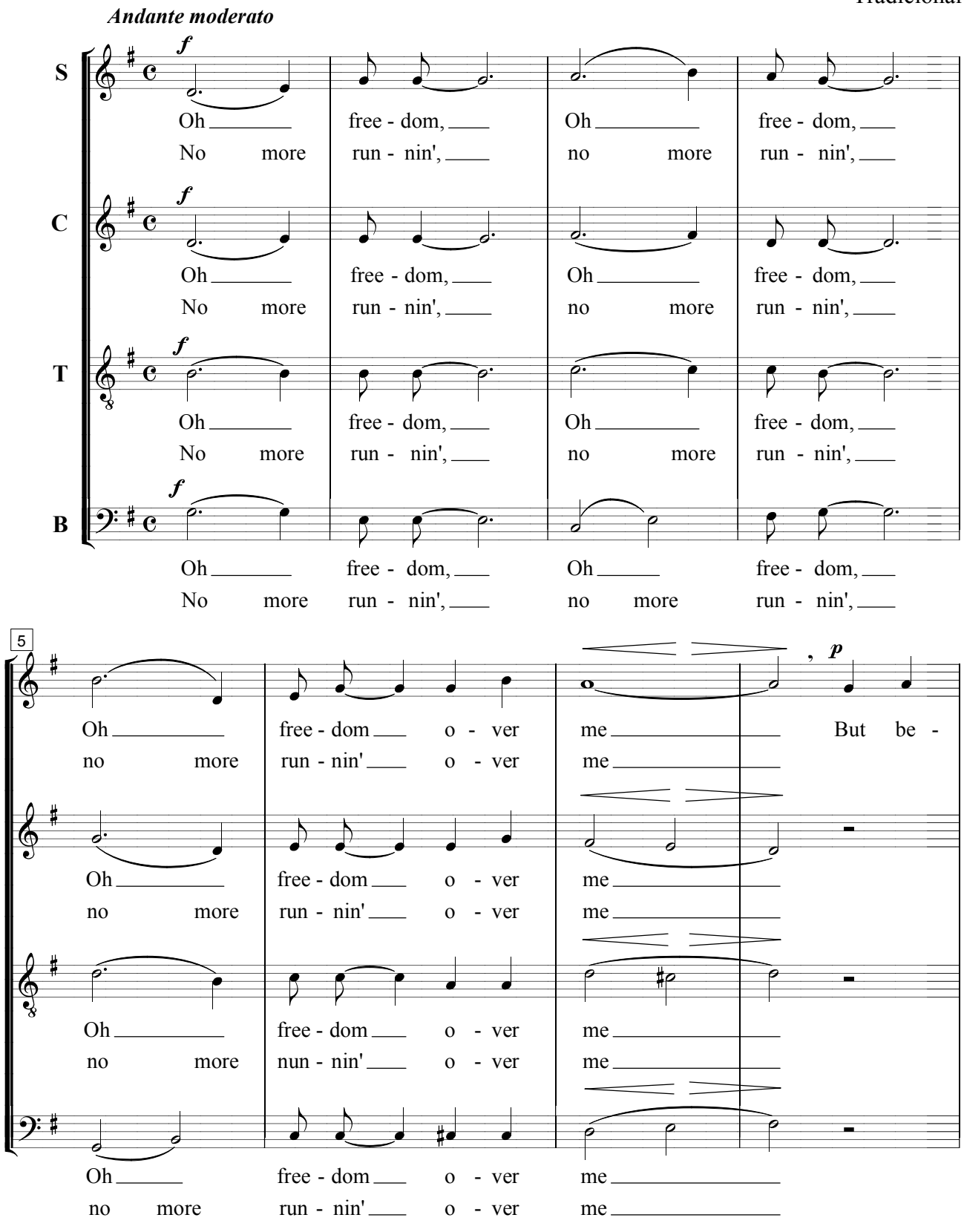

10
mf
1. This is the year of Ju - ba - lee.
2. I prayed all night, I prayed all day.
f
Thank God A - might- y I'm
Thank God A - might- y I'm
Thank Gog A - might- y I'm
Thank God A - might- y I'm
14
mf
free at last. When my Lord set His peo - ple free.
Till my Lord He showed me the way.
17
f
Thank God A - might- y I'm free at last.
p
Free at last, free at last,

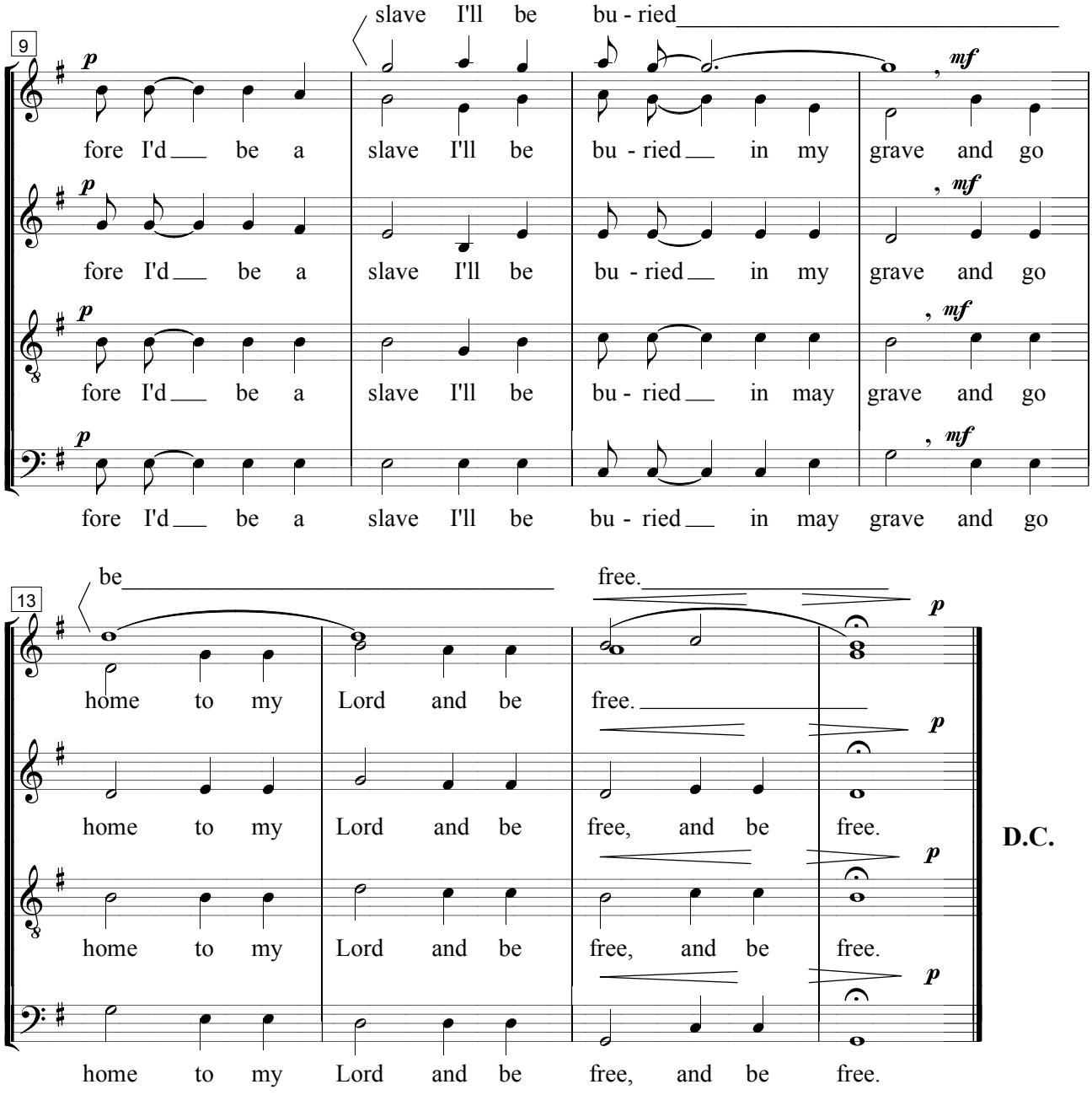

21
thank God A-might-y I'm fre at last, free at last, free at last,
thank God A-might-y I'm free at last, free at last, free at last,
thank God A-might-y I'm free at last, free at last, free at last,
thank God A-might-y I'm free at last, free at last, free at last,
25
mp
thank God A - might - y I'm free at last, thank God A - might- y I
thank God A - might- y I'm free at last, thank God A - might - y I
thank God A - might- y I'm free at last, thank God A - might - y I
thank God A - might - y I'm free at last, thank God A - might - y I
28
ff rit.
thank God A - might - y, I'm free, I'm free at last!
thank God A - might - y, I'm free, I'm free at last!
thank God A - might - y, I'm free, I'm free at last!
thank God A - might - y, I'm free, I'm free at last!

Freedom

Espiritual Negro

Tradicional
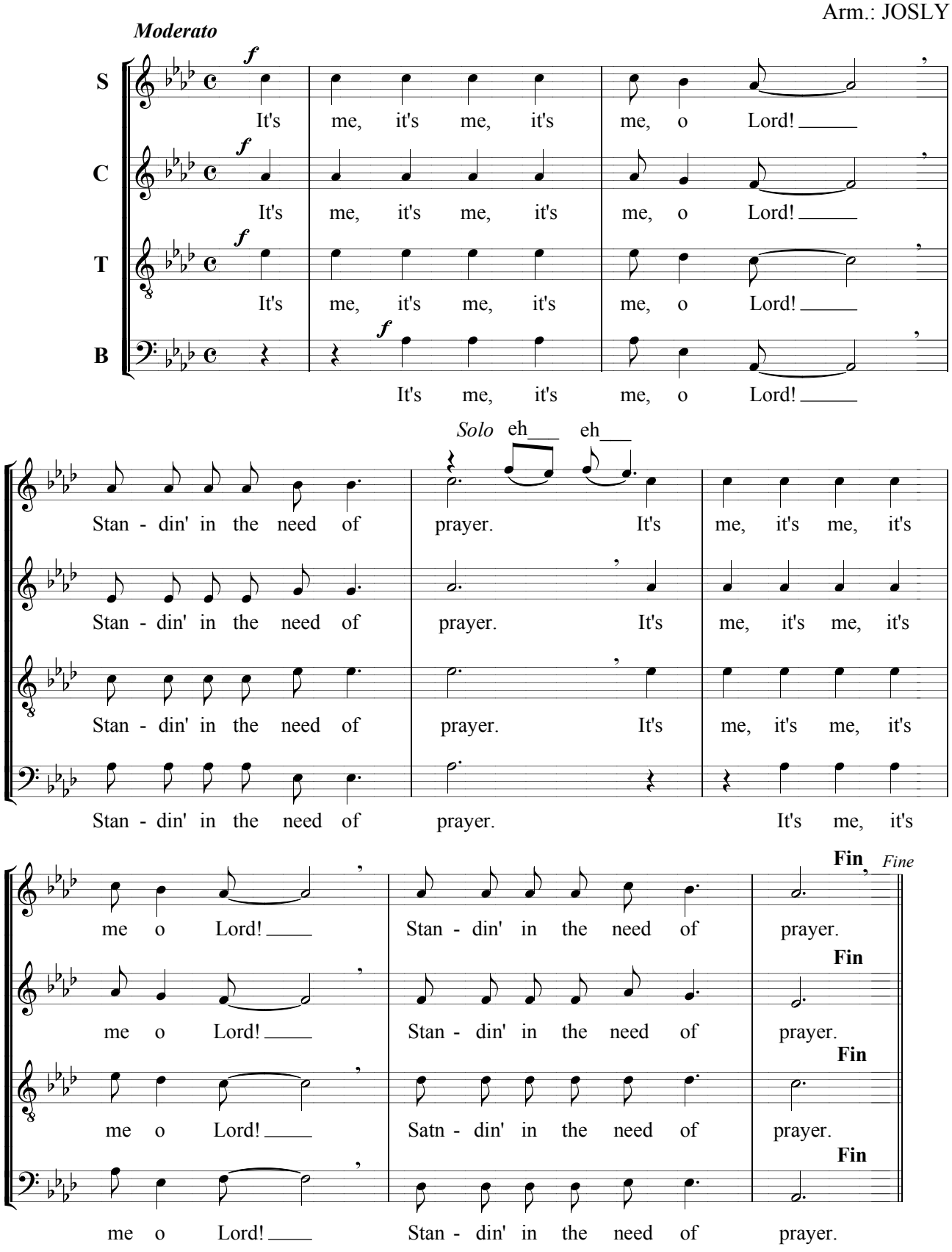



9
slave I'll be bu - ried
p
mf
fore I'd be a slave I'll be bu - ried in my grave and go
fore I'd be a slave I'll be bu - ried in my grave and go
fore I'd be a slave I'll be bu - ried in may grave and go
fore I'd be a slave I'll be bu - ried in may grave and go
13
be
free.
home to my Lord and be free.
home to my Lord and be free, and be free.
home to my Lord and be free, and be free.
home to my Lord and be free, and be free.
D.C.
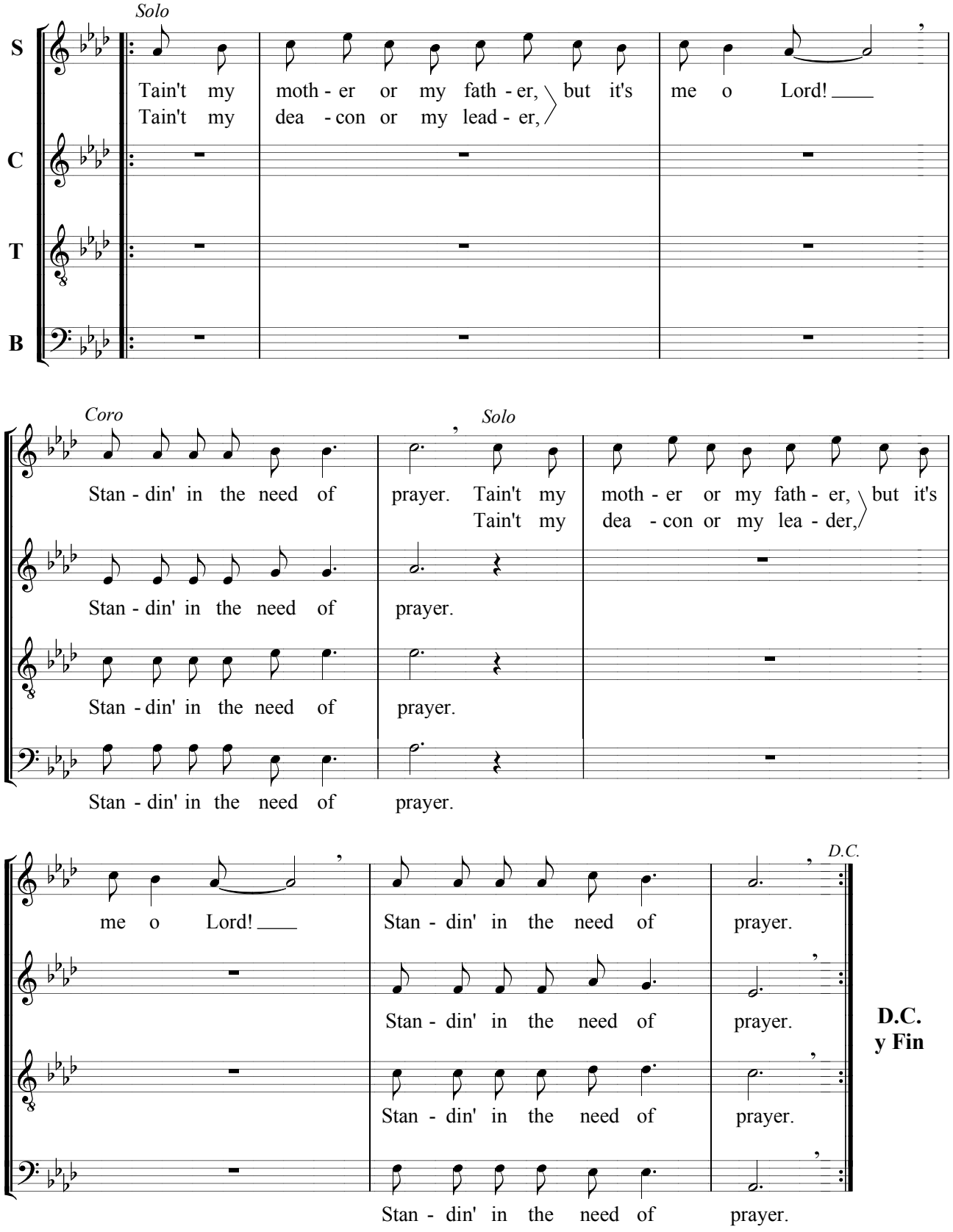
It's me, o Lord

Espiritual Negro

Arm.: JOSLY



Coral Hilarión Eslava


Solo
S
C
T
B
Tain't my moth - er or my fath - er, but it's me o Lord!
Tain't my dea - con or my lead - er,
Coro
Solo
Stan - din' in the need of prayer. Tain't my moth - er or my fath - er, but it's
Tain't my dea - con or my lea - der,
Stan - din' in the need of prayer.
Stan - din' in the need of prayer.
Stan - din' in the need of prayer.
me o Lord!
Stan - din' in the need of prayer.
D.C.
D.C.
y Fin

A.5. *Links* para gravações de laboratório de composição e criação em Classe de Conjunto

https://youtu.be/UfNuiq9bO4U - Laboratório de criação e composição original desenvolvido no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto.

Performance: CV trio.

Peça: peça nº1.

https://youtu.be/rARX4UdHMUw - Laboratório de criação e composição original desenvolvido no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto.

Performance: CV trio.

Peça: peça nº1, para boomwackers.

https://youtu.be/-TC0NH62OWw - Laboratório de criação e composição original desenvolvido no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto.

Performance: CV trio.

Peça: O sonho.

B. Anexos relacionados com a investigação científica

B.1. *Links* para gravações de ensaios

1) https://youtu.be/bitvZrAVODQ - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em ensaio público.

2) https://www.youtube.com/watch?v=bitvZrAVODQ - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em ensaio com pouco no sentido de pulso..

3) https://youtu.be/ULvr8WylRV4 - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em ensaio com foco nos conteúdos: sonoridade, articulação do som e postura.

4) https://youtu.be/tG1f6xlGzUg - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano em ensaio com foco em: realizar exercícios de identificação visual de figuras rítmicas. Realizar exercícios de leitura rítmica, com uso do metrónomo. Leitura ativa, com recurso ao metrónomo.

5) https://youtu.be/8kr8x1syDr0 - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, 3º estágio de ano letivo. Aplicação de método pedagógico de ensinod e música em banda. Aplicação da 1ª unidade do método de banda: Bandfolio 1. Aplicação da metodologia: da linguagem ao som. Aplicação da metodologia: palavras rítmicas versus células rítmicas. Embora não surja no vídeo: repertório abordado: Mary´s song (bandfolio, unidade 1), Activity march, Embark e graduation suite (1ºandamento).

6) https://youtu.be/z-aYi5TNuGU - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, 3º estágio de ano letivo. Realização de exercício de leitura visual e musical à primeira vista com recurso à prática instrumental do coral 1 (eight elementary chorals for elementary band): 1- Leitura com recurso à linguagem: sílabas rítmicas. 2- Leitura de associação entre sílabas (linguagem) e células rítmicas (notação musical).

7) https://youtu.be/1M8c3GCyKaY - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, abordagem técnica ao repertório: Peça 2 - Embark (exploração prática interligada com a ddática do ritmo associada às sílabas rítmicas).

8) https://youtu.be/GODiHIQ5GNI - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, abordagem didática de repertório.

9) https://youtu.be/r94VhJE_Z30 - Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, abordagem didática do símbolo ao som, onde se procura relacionar o texto musical implícito na partitura com a sonoridade dos seus padrões rítmicos e melódicos.

10) https://youtu.be/t-f3yv3WWHY_- Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, abordagem dos pressupostos básicos associados à prática instrumental em banda.

Links para gravações performativas.

https://youtu.be/6rITFrKegTo?si=77I_eJdLBnvSW60o – Audição final de ciclo formativo da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

https://youtu.be/bC4q9RY24cs?si=AYBZr1ag9SUaRZJY – Audição final de ciclo formativo da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

https://youtu.be/dI13GsHWFQ0?si=xWnRbr1oks6PyfYk – Audição final de ciclo formativo da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

B.2. Questionário aplicado aos profissionais em ensino de música

Inquérito de base à investigação de dissertação de mestrado.

Leitura Visual Musical à Primeira Vista e a Proficiência Artística em Bandas Juvenis

A presente investigação integra uma dissertação de mestrado em Ensino de Música com o tema **"A leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística da Banda Juvenil"**. O objetivo é compreender **metodologias, estratégias de aprendizagem e práticas de ensaio** relacionadas com a leitura visual musical à primeira vista que **potenciam a proficiência artística** das bandas de música juvenis em Portugal. Os resultados visam **informar práticas pedagógicas**, apoiar **programas de formação** e contribuir para a **evolução artística das bandas filarmónicas portuguesas**.

Definições orientadoras, de modo a obter uma melhor uniformização na recolha das respostas:

Leitura visual musical à primeira vista - execução de uma obra/trecho musical **sem preparação prévia**, com base na leitura imediata da partitura.

Proficiência artística da banda - qualidade performativa coletiva (afinação, precisão rítmica, equilíbrio/ensaio, dinâmica, fraseado, estilo, expressividade e disciplina performativa) demonstrada por um agrupamento musical juvenil (tipicamente até 18 anos).

Banda de música juvenil: classe de conjunto instrumental onde os jovens músicos adquirem competências artísticas e musicais no domínio da sua prática musical de conjunto em banda. Funcionando como um agrupamento musical estagiário, antecedendo a inserção dos jovens músicos no grande grupo - a banda filarmónica.

Tempo estimado: 12–15 minutos.
DESTINATÁRIOS: Professores de música de conjunto em: Conservatórios e Academias de música; escolas de ensino profissional de música; escolas Superiores de Música; Professores que exerçam a sua atividade de lecionação em música nas escolas de música de bandas filarmónicas; monitores de escolas de música de bandas filarmónicas, maestros de bandas juvenis, músicos profissionais de sopros/percussão que **tenham iniciado** a aprendizagem em escolas de música de bandas filarmónicas portuguesas.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Consentimento informado. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Li e compreendi a informação acima. A minha participação é voluntária, anónima e posso desistir a qualquer momento antes de submeter.
- ◯ Autorizo o uso dos dados para fins exclusivamente académicos, com garantia de confidencialidade.

3. Perfil e percurso. *
Função principal atual (escolha única) .

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Maestro/a banda juvenil.
- ◯ Professor/a instrumento.
- ◯ Professor/a classe conjunto.
- ◯ Monitor/a escola banda.
- ◯ Músico profissional (sopros).
- ◯ Músico profissional (percussão)
- ◯ Outra. Qual? _____

4. **Instrumento de especialidade** (se músico/professor). *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Secção dos instrumentos da família das madeiras.
- ◯ Secção dos instrumentos da família dos metais.
- ◯ Secção da Percussão.
- ◯ Direção musical sem instrumento musical.
- ◯ Outro. Qual? _____

5. Anos de experiência no ensino de música. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 0-2 anos.
- ◯ 3-5 anos.
- ◯ 6-10 anos.
- ◯ 11-15 anos.
- ◯ mais de 15 anos.

6. **Anos de atuação com bandas juvenis.** *

_____

7. Permite contacto para entrevista breve de follow-up? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, por email.
- ◯ Sim, por telefone.
- ◯ Não
- ◯ Outra:_____

8. Iniciou a sua aprendizagem musical na Escola de Música de uma Banda Filarmónica? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim.
- ◯ Não.
- ◯ Outra. Qual?

9. Formação académica principal. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensino secundário/ curso profissional.
- ◯ Licenciatura.
- ◯ Mestrado.
- ◯ Doutoramento.
- ◯ Outro. Qual?

_____

10. Qual a área geográfica onde desenvolve a atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Norte.
- ◯ Centro.
- ◯ Lisboa e vale do Tejo.
- ◯ Alentejo.
- ◯ Algarve.
- ◯ Açores.
- ◯ Madeira.

11. Tipologia da Banda Juvenil. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Classe de conjunto da Escola de música da Banda Filarmónica que dirige.
- ◯ Projeto articulado entre Banda filarmónica (instituição) e Agrupamento de escolas.
- ◯ Conservatório/ Academia de música com classe de conjunto: banda juvenil.
- ◯ Outro. Qual? _____

12. Caraterização da banda juvenil. *
Número típico de elementos integrantes do agrupamento ou classe de conjunto.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 15 elementos.
- ◯ 15 a 25 elementos
- ◯ 26 a 40 elementos.
- ◯ Mais de 40 elementos.

13. Frequência de ensaios da banda juvenil. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1 vez por semana.
- ◯ 2 vezes por semana.
- ◯ Mais do que 2 vezes por semana.
- ◯ Funcionamento irregular (ciclos de programação ou estágios internos).

14. Duração média de cada ensaio realizado com a sua Banda Juvenil, semanalmente. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 45 a 60 minutos.
- ◯ 61 - 90 minutos.
- ◯ 91 - 120 minutos.
- ◯ Mais do que 121 minutos.

15. Número de sessões dedicadas à leitura visual musical à primeira vista em banda. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca.
- ◯ Ocasional (1 vez por mês).
- ◯ Regular (quinzenal).
- ◯ Semanal.
- ◯ Em todos os ensaios.

16. Crenças e atitudes acerca da leitura visual musical à primeira vista. Selecione, na sua opinião, as três opções mais favoráveis de acordo com a sua crença. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ O solfejo relativo (sílabas móveis) melhora entoação e fraseado em banda.
- ◯ A qualidade da audiação (ouvir internamente) melhora a leitura visual musical à primeira vista coletiva.
- ◯ O treino de padrões rítmicos e chunking acelera a leitura visual musical à primeira vista.
- ◯ Estratégias corais (count-singing/cantar partes) elevam a precisão rítmica.
- ◯ Ensaios seccionais sistemáticos reduzem erros recorrentes da leitura visual musical à primeira vista.
- ◯ A seleção de repertório ajustada ao nível de leitura musical da banda é crucial.
- ◯ Tecnologia (metrónomo por seções, play-alongs, gravações) melhora a leitura visual musical à primeira vista.

17. Justifique as opções assinaladas anteriormente. *

18. De acordo com a sua prática de ensino de música em banda, quais são as Metodologias e abordagens didáticas da pedagogia musical ativa, que são utilizadas no ensino de música em escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas. *

Selecione a opção que lhe pareça mais favorável.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Kodály (solfejo relativo, hand signs, canção, entoação).
- ◯ Dalcroze/Eurritmia (movimento, sensação métrica, coordenação).
- ◯ Gordon (audiação, padrões rítmicos/tonais).
- ◯ Orff (ostinati, estratificação, improvisação guiada).
- ◯ Abordagens corais (count-singing, cantar linhas).
- ◯ Leitura por padrões (motivos, células rítmicas/tonais).
- ◯ Treino de subdivisão e pulsação interna.
- ◯ Leitura rítmica falada com recursos a sílabas rítmicas(ta-ti-ti / 1e&a, etc.).
- ◯ Leitura em pares/naipes antes do tutti.
- ◯ Rotação de lugares para consciencialização de equilíbrio/afinação.
- ◯ Protocolos de Leitura visual e musical à primeira vista (tempo de visão, olhos na frente, respiração, marcar perigos).
- ◯ Outras. Quais?

_____

19. Justifique a sua opção. *

_____

20. Estratégias específicas para a aprendizagem de Leitura visual musical à primeira vista. *

Na sua ótica, assinale de forma ordenada as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Pré-leitura silenciosa (scan visual estrutural).
- [ ] Contar e voz alta (count-singing).
- [ ] Clapping e corporiedade rítmica antes de tocar.
- [ ] Metrónomo (por naipe/ clique interno).
- [ ] Segmentação (chunking) e encadeamento progressivo.
- [ ] Audiação guiada (ouvir mentalmente antes de tocar).
- [ ] Leitura em andamentos lentos e tempo-bridge.
- [ ] Marcação de perigos (ritmos compostos, síncopas, alterações).
- [ ] Micro-exercícios técnicos (dedilhação, percussão) derivados da peça.
- [ ] Feedback imediato gravado (audio/ vídeo).
- [ ] Pares tutores (peer instruction) e modelagem entre naipes.

21. Práticas de ensaio para proficiência artística. *

Na sua ótica, assinale as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Aquecimento integrado (respiração, som, afinação, articulação) alinhado ao repertório.
- [ ] Ensaios seccionais regulares com metas de leitura visual musical à primeira vista.
- [ ] Ensaios por objetivos (metas mensuráveis por item de rubrica).
- [ ] Ciclos curtos tocar-parar-corrigir (error tagging).
- [ ] Dinâmicas de equilíbrio (modelos, pirâmide sonora).
- [ ] Trabalho de fraseio/estilo desde a 1.ª leitura.
- [ ] Rotina de revisão no ensaio seguinte (retomar pontos críticos de leitura visual musical à primeira vista.
- [ ] Uso de rubricas (rítmica, afinação, articulação, equilíbrio, expressão).
- [ ] Seleção/adequação de repertório por níveis de leitura.
- [ ] Avaliação formativa contínua (checklists).
- [ ] Simulação de concerto (run-through com foco artístico).
- [ ] Comunicação gestual do maestro explícita para entradas e respirações.

22. Justifique a sua opção. *

23. Avaliação e evidências (marcar todas as que se aplicam). *
Instrumentos de avaliação usados:.
Na sua ótica, assinale as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Provas de Leitura visual musical à primeira vista individuais.
- [ ] Provas por naipe.
- [ ] Rubricas padronizadas.
- [ ] Checklists de ensaio.
- [ ] Registos áudio/vídeo.
- [ ] Autoavaliação/heteroavaliação.
- [ ] Audições internas.
- [ ] Concursos/estágios externos.
- [ ] Outro: _____

24. Critérios de avaliação mais valorizados. *

Assinale a opção ou opções que lhe parecer mais favorável.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Precisão rítmica.
- [ ] Afinação.
- [ ] Consistência de articulação.
- [ ] Equilíbrio/Blend.
- [ ] Dinâmica/contrastes.
- [ ] Fraseado/expressividade.
- [ ] Leitura de simbologia (agógica, acentos).
- [ ] Estilo/idioma □ Postura/disciplina performativa.
- [ ] Outros. Quais?

25. Justifique a sua opção. *

26. Na sua ótica, quais são os maiores obstáculos face ao incremento de um ensino de música nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas? *

Assinale as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Tempo de ensaio.
- [ ] Salas para ensaios seccionais.
- [ ] Materiais de leitura visual musical à primeira vista (peças graduadas).
- [ ] Tecnologia (metrónomos, gravadores, apps).
- [ ] Partituras adequadas.
- [ ] Formação docente.
- [ ] Outra. Qual?

_____

27. Na sua ótica, quais são os maiores recursos face ao incremento de um ensino de música profícuo nas escolas de música das bandas filarmónicas portuguesas? *

Assinale as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Tempo de ensaio.
- [ ] Salas para ensaios seccionais.
- [ ] Materiais de leitura visual musical à primeira vista (peças graduadas).
- [ ] Tecnologia (metrónomos, gravadores, apps).
- [ ] Partituras adequadas.
- [ ] Formação docente
- [ ] Outra. Qual?

_____

28. Obstáculos principais. *

Na sua ótica, assinale as opções mais favoráveis.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Falta de tempo.
- [ ] Rotatividade de jovens.
- [ ] Falta de materiais graduados.
- [ ] Heterogeneidade de níveis.
- [ ] Ausência de cultura de leitura visual musical à primeira vista.
- [ ] Carência de formação específica.
- [ ] Espaços/logística.
- [ ] Outros. Quais?

29. Resultados observados na banda juvenil (evolução nos últimos 12 meses). *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Afinação e estabilidade do som.
- ◯ Precisão rítmica coletiva.
- ◯ Equilíbrio/Blend entre naipes.
- ◯ Clareza de articulação e coordenação.
- ◯ Dinâmica/contrastes.
- ◯ Fraseado/expressividade
- ◯ Leitura de indicações (agógica, acentos, alterações).
- ◯ Disciplina performativa (entradas, respirações, palco).
- ◯ Outra. Qual?

_____

30. Poderá manifestar numa resposta, de acordo com a sua experiência, a identificação de boas práticas adaptadas à evolução da leitura visual musical à primeira vista em banda juvenil. *

31. **Descreva uma rotina de 10–15 minutos** de Leitura visual musical À primeira vista que mais impacto tem tido na sua banda. *

32. **Um exemplo concreto** de peça/exercício que desencadeou evolução artística visível. *

33. **Que formação/recursos** lhe fariam falta para melhorar a leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística? *

34. **Sugestões** para escolas de música de bandas filarmónicas que iniciam trabalho sistemático de leitura visual musical à primeira vista. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

B.3. Questionário aplicado aos jovens instrumentistas da FINA[45]

[45] Filarmónica infantil do norte alentejano.

Inquérito de base à investigação de dissertação de mestrado - perspectiva dos jovens músicos da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Este questionário integra a dissertação de Mestrado em Ensino de Música de José Rodrigues (Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco), dedicada ao estudo da leitura visual musical à primeira vista (LVMPV) e da sua relação com a proficiência artística em bandas juvenis/filarmónicas em Portugal. Pretende-se compreender, a partir da perspectiva de jovens músicos com pouca experiência, que práticas de estudo e de ensaio mais contribuem para melhorar a leitura e a qualidade musical coletiva (afinação, precisão rítmica, equilíbrio/blend, dinâmica, fraseado/estilo).

Blend - traduzido para português significa timbre e/ou realce de timbres.
A tua participação é voluntária e anónima. As respostas serão usadas exclusivamente para fins académicos, analisadas de forma agregada e protegidas por confidencialidade.
Podes interromper a qualquer momento sem qualquer prejuízo.
Tempo estimado: 6–8 minutos.
Os resultados ajudarão a orientar metodologias de ensino, estratégias de ensaio e a seleção de repertório ajustados à realidade das bandas juvenis em diferentes regiões de Portugal (Norte, Centro, Algarve, Açores e Madeira), contribuindo para a evolução artística destas formações.
NOTA: Se tens menos de 18 anos, responde apenas com autorização do teu Encarregado de Educação. Este questionário não recolhe dados pessoais identificáveis; responde de forma geral sobre a tua experiência musical.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Quanto tempo tens de experiência na prática do teu instrumento musical? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 0 a 6 meses.
- ◯ 7 a 12 meses.
- ◯ 1 a 2 anos.
- ◯ 3 a 4 anos.
- ◯ 5 ou mais anos.

2. Qual a tua frequência de ensaios em banda juvenil ou banda filarmónica? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1 vez por semana.
- ◯ 2 vezes por semana.
- ◯ Irregular.

3. Quanto tempo dedicas ao teu estudo individual semanal? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 30 minutos.
- ◯ 30 a 59 minutos.
- ◯ 1 a 2 horas.
- ◯ 3 a 4 horas.
- ◯ Mais de 4 horas.

4. A autoeficácia em leitura visual musical à primeira vista. *

Como te sentes a ler música à primeira vista?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	◯	◯	◯	◯	◯	Muito confiante.

5. Assinala quais as dificuldades diagnosticadas na tua leitura visual musical à primeira vista. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Ritmos com síncopas/contratempos
- [ ] Mudanças de compasso
- [ ] Muitas alterações na armadura (#+/b)
- [ ] Andamentos rápidos
- [ ] Articulações/acentos
- [ ] Subdivisão/manutenção do pulso

6. Quais as estratégias que utilizas para realizar a leitura visual musical à primeira vista? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Pré-leitura silenciosa (ver compasso/tonalidade)
- [ ] Count-singing (contar em voz alta)
- [ ] Cantar a tua linha (sílabas móveis/nomes)
- [ ] Clapping/exercícios rítmicos
- [ ] Uso de metrónomo
- [ ] Marcação de “perigos” na partitura
- [ ] Gravar e ouvir (áudio/vídeo)

7. O que é que te ajuda a tocar melhor em banda? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Ensaios por naipe (ensaios seccionais)
- [ ] Aquecimento ligado ao repertório
- [ ] Começar lento e acelerando o andamento pouco a pouco.
- [ ] Metrónomo em ensaio/estudo
- [ ] Feedback do maestro (gesto/comunicação clara)
- [ ] Gravações para ouvir erros/acertos
- [ ] Repertório no nível certo (nem fácil demais, nem difícil)
- [ ] Estudar com colega/“pares tutores”
- [ ] Outra (escrever)

8. Quais são os principais obstáculos que encontras? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Falta de tempo para estudar
- [ ] Ansiedade/pressão ao tocar
- [ ] Ritmo/subdivisão ainda pouco segura
- [ ] Muitas alterações/leituras em tonalidades difíceis
- [ ] Técnica do instrumento
- [ ] Falta de materiais graduados para LVMPV
- [ ] Acesso limitado a tecnologia (metrónomo, gravação)
- [ ] Outra (escrever)

9. Qual o impacto da leitura visual musical à primeira vista na qualidade artística da tua banda? *

(Pensa em afinação, precisão rítmica, equilíbrio/blend, dinâmica, fraseado/estilo.)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nen	◯	◯	◯	◯	◯	Impacto muito elevado.

10. Conta **um exemplo** (ensaio/estudo de 10–15 min) que te ajudou a melhorar na leitura visual musical à primeira vista e a tocar melhor em banda. O que fizeste? O que melhorou? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

B.4. Guião utilizado na condução do *focus group*

A leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística em bandas juvenis.

Breve definição – executar um trecho/peça diretamente da partitura, sem preparação prévia, usando apenas a leitura imediata dos símbolos musicais (ritmo, altura, articulação, dinâmica, agógica, entre outros elementos).

Na prática, avalia-se a capacidade de antecipação visual, audiação (escuta interior), manutenção de pulso/subdivisão, e fluência/expressividade logo na primeira leitura.

1) Objetivo do *focus group*.

Explorar em profundidade crenças, práticas, metodologias e condições contextuais que influenciam a leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística de bandas juvenis, triangulando com os resultados do inquérito (metodologias, estratégias, ensaio, recursos, obstáculos, evidências de impacto).

2) Participantes e amostragem.

- **Perfil:** maestros/maestrinas que trabalham pedagogicamente com bandas juvenis (escolas de filarmónicas, projetos articulados, academias/conservatórios), com ≥ 2 anos de experiência.
- **Região do país:** Norte, Açores, Alto Alentejo, Alentejo Litoral e Algarve.
- **Heterogeneidade desejável:** dimensão da banda, frequência de ensaio, contexto urbano/rural, acesso a recursos.

3) Logística e duração.

- **Formato**: online, através da plataforma ZOOM.
- **Duração total**: **90 min** (tolerância ±10 min).
- **Gravação**: áudio/vídeo (com consentimento).
- **Materiais**:
  - 2 excertos curtos de partitura graduada para leitura visual musical à primeira vista (níveis diferentes), 1 rubrica/grelha de avaliação, cartões de estratégias (ex.: *count-singing*, *chunking*, ensaios seccionais, etc.).

Esclarecimento de conceitos:

- **Count - singing -** é uma técnica de ensaio em que os músicos cantam/recitam o ritmo com a contagem dos tempos enquanto seguem a partitura.
- **Chunking (segmentação)** - é a técnica de partir a música em blocos curtos e significativos, “pedaços” fáceis de memorizar e automatizar, em vez de tentar ler/estudar tudo de uma vez. Reduz a carga na memória de trabalho e acelera a fluência na leitura visual musical à primeira vista.

4) Papel do moderador e regras.

Moderador: neutro, facilita a participação equitativa, controla tempo, usa perguntas de seguimento depois da pergunta principal para aprofundar, clarificar ou tornar mais concreto o que o participante disse, sem o orientar ou sugerir a resposta).

Regras (a apresentar no início):

- Uma pessoa de cada vez;
- Respeito e escuta ativa;
- Respostas baseadas em experiência concreta;
- Não há “respostas certas”;
- Confidencialidade.

5) Estrutura com tempos.

1. Abertura e consentimento – 5 min
2. Quebra-gelo e contexto regional – 10 min
3. Crenças e metas artísticas ligadas à leitura visual musical à primeira vista – 10 min
4. Metodologias de ensino (Kodály, Dalcroze, Gordon, etc.) – 15 min
5. Estratégias de aprendizagem de leitura visual musical à primeira vista – 10 min
6. Práticas de ensaio orientadas à proficiência – 15 min
7. Recursos, obstáculos e contexto regional – 10 min
8. Avaliação e evidências de impacto – 10 min
9. Síntese e encerramento – 5 min

6) Roteiro detalhado (perguntas + *probes*).

6.1. Abertura e consentimento (5´).

"Obrigado/a por participarem. Este grupo pretende compreender como a LVMPV contribui para a proficiência artística das bandas juvenis. A sessão será gravada para análise, apenas para fins académicos. A participação é voluntária e podem abster-se de responder a qualquer questão."

Perguntar: Todos autorizam a gravação? (obter verbalmente para consentimento de gravação).

6.2. Quebra – gelo e contexto regional (10´).

1. "Nome, banda(s) juvenil(is) com que trabalha, região e principal desafio este ano."

Perguntar: dimensão da banda; frequência de ensaios; heterogeneidade de níveis.

2. "Que aspetos do vosso contexto regional (Norte/Centro/Algarve/Açores/Madeira) mais condicionam a leitura visual musical à primeira vista e a sua proficiência artística?"

6.3. Crenças e metas artísticas ligadas à leitura visual musical à primeira vista (10´).

1. "Até que ponto a leitura visual musical à primeira vista é determinante na evolução artística da banda juvenil?"

Perguntar: relação com afinação, precisão rítmica, fraseio/estilo, disciplina performativa.

2. "Que metas artísticas (ex.: blend, dinâmica, estilo) vocês ligam diretamente a um trabalho consistente de leitura visual musical à primeira vista?"

6.4. Metodologias de ensino assentes na pedagogia musical ativa (15´).

Perguntas:

1. "Que metodologias têm usado de forma eficaz para preparar a leitura visual musical à primeira vista?"

Kodály (solfejo relativo, *hand signs*), Dalcroze (movimento), Gordon (audiação, padrões rítmicos/tonais), Orff (ostinati, improvisação), abordagens corais (*count-singing*).

- "Em que níveis/idades cada abordagem resulta melhor?"

2. "Há combinações de metodologias que funcionam especialmente bem na vossa realidade?"

- Pergunta: sequência típica numa aula/ensaio.

6.5. Estratégias de aprendizagem de leitura visual musical à primeira vista (10´).

Pegunta: Quais as estratégias concretas de aprendizagem de LVMPV que mais impacto têm nos vossos alunos?

Cartões: pré-leitura silenciosa, count-singing, cantar a parte (síl. móveis), clapping, metrónomo por naipe, chunking, andamento ponte, marcação de perigos, micro-estudos técnicos, pares tutores, gravação e feedback.

6.6. Práticas de ensaio orientadas à proficiência artística (15´).

Pergunta: Que rotinas de ensaio (10–15 min) elevam artisticamente a banda logo desde a 1.ª leitura?

Pergunta: aquecimento integrado ao repertório; ensaios seccionais; ciclos curtos tocar-parar-corrigir; rubricas/objetivos; pirâmide sonora; simulações de concerto.

Pergunta: Como selecionam o repertório para otimizar leitura visual musical à primeita vista e qualidade artística?"

6.7. Recursos, obstáculos e contexto regional (10´).

Pergunta: Quais os recursos existentes nas vossas realidades geográficas

(tempo, salas, materiais graduados, tecnologia, formação docente) e onde sentem maior escassez?

Pergunta: Que obstáculos impedem a consolidação de uma cultura de leitura visual musical à primeira vista na banda?

Pergunta: rotatividade de jovens; horários; motivação; literacia rítmica/tonal de base.

6.8. Avaliação e evidências de impacto (10´).

Pergunta: Como avaliam leitura visual musical à primeira vista e documentam progresso artístico?

Pergunta: Que indicadores visíveis (em 6–12 meses) associam a um trabalho consistente de leitura visual musical à primeira vista?

6.9. Síntese e priorização (5´).

Dot-voting[46] (cada maestro tem 3 pontos): "Escolham até 3 prioridades que melhorariam imediatamente leitura visual musical à primeira vista e a proficiência na vossa banda."

6.10. Encerramento. (1´)

Alguma ideia final que não tenhamos abordado?

Obrigado/as pela vossa partilha.

B.4.1. *Link* correspondente à gravação do *focus group*.

https://youtu.be/IClvdfPktDE

[46] *Dot Voting* corresponde a uma técnica de priorização coletiva utilizada em processos de discussão e tomada de decisão, na qual os participantes atribuem votos visuais (normalmente através de pontos/autocolantes) às ideias ou propostas consideradas mais relevantes, permitindo identificar consensos e prioridades do grupo.

B.5. Grelhas de observação de ensaios realizados com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B1 — Ensaio 1: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 07 / 01 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Familiarizar os alunos com o método de banda. Potencializar o acesso aos alunos de conceitos musicais básicos relacionados com a leitura visual musical à primeira vista.	Introdução ao método de banda: *Bandfolio*, Volume 1. Apresentação do método de banda e organização do volume 1. Realização de exercícios de leitura musical de curta duração (pulsação e ritmos elementares). Execução coletiva com acompanhamento do maestro, foco em pulsação e articulação do som.	Não eficaz.	Os jovens músicos revelam ausência de competências teóricas potencializadoras de uma leitura silenciosa da partitura, de forma autónoma.
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Não eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Não eficaz.	
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Com o diagnóstico inicial as instruções pedagógicas que foram fornecidas aos
		Feedback pedagógico eficaz				

		Estratégias pedagógicas				jovens músicos foram claras e adequadas, tal como a apresentação de estratégias pedagógicas, atendendo ao grau de proficuidade musical da banda.
	Interação musical	Coordenação com a banda			Não Eficaz	Os jovens músicos revelam ausência de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda, e, por conseguinte, a ineficácia verificada na coordenação entre banda e maestro.
		Equilíbrio tímbrico			Não Eficaz	Os jovens músicos revelam ausência de competências teóricas potencializadoras de uma escuta ativa eficaz e de sentido estético.
		Coesão rítmica do grupo			Não Eficaz	Os jovens músicos revelam ausência de competências teóricas potencializadoras do seu grau de conhecimento sobre: padrões rítmicos e

						escuta ativa[47]
	Resposta pedagógica	Concentração			Não Eficaz	Os jovens músicos revelam períodos de concentração extremamente curtos.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Não eficaz	Os jovens músicos revelam ausência de competências teóricas, sendo a condição limitativa para uma execução instrumental contínua sem interrupção.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Falta de competências potencializadoras de conhecimento sobre o ritmo.

[47] Envolvimento direto no processo de escuta enquanto toca.

		Precisão melódica/ afinação			Não eficaz	Falta de competências autorregulatórias no domínio auditivo.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Os jovens músicos revelam falta de sentido de pulso.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Falta de competências autorregulatórias no domínio auditivo que permitam aos jovens músicos o estabelecimento da relação som – símbolo.
	Regulação	Recuperação após o erro			Não eficaz	Os jovens músicos não dispõem de estratégias autorregulatórias face à ausência de competências potencializadoras para a recuperação do erro.
		Continuidade apesar do erro			Não eficaz	Os jovens músicos não dispõem de estratégias autorregulatórias face à ausência de competências potencializadoras para a recuperação do erro.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado perante o diagnóstico realizado

						nos primeiros 15 minutos de ensaio.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivaciononais.

Tabela B2 — Ensaio 2: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 24 / 01 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Consolidar ritmo e manutenção da pulsação em leitura visual musical à primeira vista.	Exploração da unidade temática: Ritmo e pulsação. Seleção de excertos do Bandfolio – Volume 1, com ritmos simples e repetitivos. Leitura coletiva à primeira vista das peças selecionadas para o repertório. Introdução de clapping para reforço rítmico antes da execução instrumental.	Não eficaz.	Continua a verificar-se a ausência de competências promotoras de uma leitura silenciosa da partitura, de forma autónoma, pese embora a implementação de estratégias autorregulatórias, tendo em vista a minimização das dificuldades sentidas, tais como: recurso à utilização de flashcards; antecipação mental da leitura e identificação prévia de padrões musicais (rítmicos e melódicos), promovendo a
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Não eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Não eficaz.	

						autonomia no processo de descodificação do texto musical.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar ausência de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda, e, por conseguinte, a ineficácia verificada na coordenação entre banda e maestro. Contudo verifica-se a

						existência de um despertar da consciência musical para o efeito.
		Equilíbrio tímbrico			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar ausência de competências teóricas potencializadoras de uma escuta ativa eficaz e de sentido estético.
		Coesão rítmica do grupo			Não Eficaz	Continua a verificar-se a ausência de competências com o intuito de estabelecer uma relação direta entre o som e o símbolo. No sentido de colmatar a lacuna, foram implementadas estratégias associadas à leitura rítmica com vocalização, marcação de pulsação e repetição orientada em grupo, com o objetivo de promover a relação direta entre o texto musical e a sua sonoridade.
	Resposta pedagógica	Concentração			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar períodos de

						concentração extremamente curtos, neste sentido foram adotadas estratégias pedagógicas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estas incluíram a alternância de tarefas, definição de objetivos de curta duração, introdução de atividades de ativação corporal.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Não eficaz	Apesar de verificar-se a falta de competências rítmicas com implicação melódica e frásica, os jovens

						músicos conseguiram uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Para potencializar esta evolução, foram implementadas estratégias associadas à leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, com o intuito de promover maior fluência de leitura musical e maior coerência na continuidade da execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Ainda continua em evidência a falta de competências potencializadoras para o estabelecimento de uma relação direta entre o som e o símbolo. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação da pulsação e a

						repetição orientada em grupo, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Precisão melódica/ afinação			Não eficaz	Os jovens músicos identificam as notas musicais na pauta, no entanto não estabelecem relação entre o som e o símbolo. ara colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a associação auditiva à leitura, a vocalização das alturas e a repetição orientada de padrões melódicos, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Os jovens músicos revelam muita instabilidade ao nível do sentir o pulso. ara colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso a

						bater palmas e a prática com referência métrica, promovendo uma maior estabilidade e coesão rítmica no conjunto.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Continua a verificar-se a falta de competências autorregulatórias face ao controlo de dinâmica, com implicação na afinação. No entanto verifica-se um despertar de sensibilidades face a este conteúdo.
	Regulação	Recuperação após o erro			Não eficaz	Os jovens músicos ainda não dispõem de estratégias autorregulatórias que possam potencializar a recuperação do erro. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a continuidade da execução após o erro, a antecipação de pontos críticos e a repetição orientada de excertos, promovendo uma maior capacidade de adaptação e

						recuperação em tempo real.
		Continuidade apesar do erro			Não eficaz	Os jovens músicos ainda não dispõem de estratégias autorregulatórias face à ausência de competências potencializadoras para a continuidade apesar da existência do erro.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado perante de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivaciononais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de banda: B*andfolio*, Volume 1. Repertório: Embark e Dark Adevntura.	

Tabela B3 — Ensaio 3: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 28 / 01 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Focar na precisão de altura dos sons e afinação.	Exploração da unidade temática: altura e entoação. Execução de exercícios tonais simples. Observação individual e coletiva da afinação. Correção imediata, pelo maestro, com recurso a exemplos auditivos e visuais.	Não eficaz.	Continua a verificar-se a ausência de competências promotoras de uma leitura silenciosa da partitura, de forma autónoma, pese embora a implementação de estratégias autorregulatórias, tendo em vista a minimização das dificuldades sentidas, tais como: recurso à utilização de flashcards; antecipação mental da leitura e identificação prévia de padrões musicais (rítmicos e melódicos), promovendo a
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Não eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Não eficaz.	

						autonomia no processo de descodificação do texto musical.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar ausência de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda, e, por conseguinte, a ineficácia verificada na coordenação entre banda e maestro. Contudo verifica-se a

						existência de um despertar da consciência musical para o efeito.
		Equilíbrio tímbrico			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar ausência de competências teóricas potencializadoras de uma escuta ativa eficaz e de sentido estético.
		Coesão rítmica do grupo			Não Eficaz	Continua a verificar-se a ausência de competências com o intuito de estabelecer uma relação direta entre o som e o símbolo. No sentido de colmatar a lacuna, foram implementadas estratégias associadas à leitura rítmica com vocalização, marcação de pulsação e repetição orientada em grupo, com o objetivo de promover a relação direta entre o texto musical e a sua sonoridade.
	Resposta pedagógica	Concentração			Não Eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar períodos de

						concentração extremamente curtos, neste sentido foram adotadas estratégias pedagógicas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estas incluíram a alternância de tarefas, definição de objetivos de curta duração, introdução de atividades de ativação corporal.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Não eficaz	Apesar de verificar-se a falta de competências rítmicas com implicação melódica e frásica, os jovens

						músicos conseguiram uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Para potencializar esta evolução, foram implementadas estratégias associadas à leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, com o intuito de promover maior fluência de leitura musical e maior coerência na continuidade da execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Ainda continua em evidência a falta de competências potencializadoras para o estabelecimento de uma relação direta entre o som e o símbolo. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação da pulsação e a

						repetição orientada em grupo, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Precisão melódica/ afinação			Não eficaz	Os jovens músicos identificam as notas musicais na pauta, no entanto não estabelecem relação entre o som e o símbolo. ara colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a associação auditiva à leitura, a vocalização das alturas e a repetição orientada de padrões melódicos, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Os jovens músicos revelam muita instabilidade ao nível do sentir o pulso. ara colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso a

						bater palmas e a prática com referência métrica, promovendo uma maior estabilidade e coesão rítmica no conjunto.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Continua a verificar-se a falta de competências autorregulatórias face ao controlo de dinâmica, com implicação na afinação. No entanto verifica-se um despertar de sensibilidades face a este conteúdo.
	Regulação	Recuperação após o erro			Não eficaz	Os jovens músicos ainda não dispõem de estratégias autorregulatórias que possam potencializar a recuperação do erro. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a continuidade da execução após o erro, a antecipação de pontos críticos e a repetição orientada de excertos, promovendo uma maior capacidade de adaptação e

						recuperação em tempo real.
		Continuidade apesar do erro			Não eficaz	Os jovens músicos ainda não dispõem de estratégias autorregulatórias face à ausência de competências potencializadoras para a continuidade apesar da existência do erro.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado perante de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivaciononais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de banda: B*andfolio*, Volume 1. Repertório: Embark e Dark Adevnture.	

Tabela B4 — Ensaio 4: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 04 / 02 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Desenvolver consciência de articulação e variações dinâmicas em leitura visual musical à primeira vista.	Exploração da unidade temática: articulação e dinâmica. Escolha de excertos musicais do bandfolio com as articulações assinaladas (marcato e legato). Realização de exercícios de leitura visual musical à primeira vista, enfatizando contrastes dinâmicos, interligados com o repertório em estudo.	Eficaz.	Com a aplicação de estratégias autorregulatórias como: a utilização de flashcards, a antecipação mental da leitura e a identificação prévia de padrões musicais, promovendo uma maior autonomia na descodificação musical; os jovens músicos revelam uma evolução, no domínio da sua prática artística, bastante positiva.
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo,
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				

						com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos começam a revelar algumas de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda.
		Equilíbrio tímbrico			Não eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar ausência de competências teóricas potencializadoras de uma escuta ativa eficaz e de sentido estético.
		Coesão rítmica do grupo			Eficaz	Ainda continuam a evidenciar-se dificuldades no domínio de competências

						potencializadoras para o estabelecimento de uma relação direta entre o som e o símbolo. Para colmatar esta lacuna irão continuar a ser implementadas estratégias como a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação da pulsação e a repetição orientada em grupo, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
	Resposta pedagógica	Concentração			Não eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar períodos de concentração extremamente curtos, neste sentido continuam a ser adotadas estratégias pedagógicas centralizadas na gestão da atenção em contexto de ensaio. As estratégias incluíram a alternância de tarefas, a definição

						de objetivos de curta duração, a introdução de atividades de ativação corporal (como a marcação da pulsação ou leitura rítmica).
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a

						leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Ainda continua em evidência a falta de competências potencializadoras para o estabelecimento de uma relação direta entre o som e o símbolo. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas estratégias como a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação da pulsação e a repetição orientada em grupo, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Precisão melódica/ afinação			Não eficaz	Devem continuar a ser implementadas estratégias como: a associação auditiva à leitura, a vocalização das alturas e a repetição orientada de

						padrões melódicos; as quais possam promover uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Os jovens músicos continuam a revelar instabilidade ao nível do sentir o pulso. Para colmatar esta lacuna, continua a implementar-se estratégias como a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso a bater palmas e a prática com referência métrica, promovendo uma maior estabilidade e coesão rítmica no conjunto.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Continua a verificar-se a falta de competências autorregulatórias face ao controlo de dinâmica, no entanto já se verifica uma maior consciencialização face a este conteúdo.
	Regulação	Recuperação após o erro			Não eficaz	Os jovens músicos ainda não dispõem de estratégias autorregulatórias que possam potencializar

						a recuperação do erro. Continuam a ser implementadas estratégias como a continuidade da execução após o erro, a antecipação de pontos críticos e a repetição orientada de excertos, promovendo uma maior capacidade de adaptação e recuperação em tempo real.
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos começam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.

Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de banda: B*andfolio*, Volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure e Activity march.	

Tabela B5 — Ensaio 5: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 18 / 02 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Trabalhar a coesão sonora e acompanhamento entre secções da banda.	Exploração da unidade temática: leitura por secções. Divisão da banda por secções (madeiras, metais e percussão) Integração das secções em execução completa, focando sintonia e equilíbrio.	Eficaz.	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam capacidade de realizar uma leitura silenciosa, profícua, da partitura, prevendo antecipação de dificuldades. Começando inclusive a manifestar alguma familiaridade com a compreensão de padrões rítmicos e melódicos simples.
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias				

		pedagógicas				positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos evidenciam sinais referente à aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda.
		Equilíbrio tímbrico			Não eficaz	Continua a verificar-se a falta de competências ao nível do sentido estético-musical, com impacto no equilíbrio tímbrico em contexto de conjunto; continuam a ser implementadas estratégias reguladoras, como a escuta ativa, a afinação por

						referência e o trabalho por secções, que contribuíram para uma melhoria progressiva da consciência auditiva e do ajuste no equilíbrio sonoro entre os diferentes naipes.
		Coesão rítmica do grupo			Não eficaz	Verificaram-se fragilidades ao nível do ritmo coeso, decorrentes da insuficiente consolidação de competências rítmicas e da sua aplicação prática. Para colmatar estas dificuldades, foram implementadas estratégias como a leitura rítmica com recurso a bater palmas, a marcação da pulsação, a segmentação de excertos musicais e a repetição orientada, contribuindo para uma melhoria progressiva da precisão rítmica e da coesão na execução instrumental em grupo.
	Resposta	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma

	pedagógica					evolução progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estratégias como a alternância de tarefas, a definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil

						do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Ainda continua em evidência a falta de competências potencializadoras para o estabelecimento de uma relação direta entre o som e o símbolo. Para colmatar esta lacuna, foram implementadas

						estratégias como a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação da pulsação e a repetição orientada em grupo, promovendo uma maior correspondência entre a notação e a execução sonora.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Ainda continua a notar-se a falta de domínio competências associadas ao sentir o pulso. Daí, para colmatar esta lacuna, continuam a ser implementadas estratégias como a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso a bater palmas e a prática com

						referência métrica, promovendo uma maior estabilidade e coesão rítmica no conjunto.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Verificaram-se fragilidades ao nível das competências autorregulatórias face aos conteúdos, com impacto na dinâmica controlada e articulação, em contexto de conjunto; no entanto, continuam a ser implementadas estratégias como a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação pelo maestro e a repetição orientada de excertos, contribuindo para uma melhoria progressiva da autonomia e do controlo dinâmico na execução instrumental em grupo.
	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos

						evidenciam uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos começam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.

Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de banda: B*andfolio*, Volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure e Activity march.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B6 — Ensaio 6: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 25 / 02 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Melhorar a capacidade de leitura contínua sem interrupções.	Exploração da unidade temática: Fluência na leitura. Seleção de peças do método de banda com grau de dificuldade médio. Leitura à primeira vista sem interrupções, apenas baseada em indicações minimalistas, sendo estas facultadas pelo maestro. Observação do tempo de reação e fluência leitora, por parte dos jovens músicos .	Eficaz.	Perante a implementação de estratégias autorregulatórias, os jovens músicos evidenciam uma evolução significativa ao nível da leitura silenciosa da partitura, traduzida numa maior capacidade de análise prévia dos elementos estruturais do texto musical. Esta evolução manifesta-se na identificação mais consistente da armação de clave, na compreensão da métrica e da pulsação, bem como na capacidade de
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	

						antecipar dificuldades técnicas e musicais antes da execução.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos evidenciam sinais referente à aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda.
		Equilíbrio tímbrico			Não eficaz	Apesar de se manterem algumas limitações ao nível do desenvolvimento do sentido estético-

						musical, com impacto no equilíbrio tímbrico em contexto de ensemble, observa-se uma evolução progressiva na qualidade da escuta e no ajuste sonoro coletivo. A implementação continuada de estratégias reguladoras, nomeadamente a escuta ativa, a afinação por referência e o trabalho por secções, contribuiu para o desenvolvimento da consciência auditiva dos jovens músicos, refletindo-se numa maior capacidade de autorregulação e adaptação ao contexto sonoro do grupo.
		Coesão rítmica do grupo			Não eficaz	Observaram-se fragilidades ao nível da coesão rítmica do grupo, associadas à insuficiente consolidação das competências rítmicas individuais e à sua transferência para o contexto

						coletivo. Para colmatar estas dificuldades, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica com recurso à percussão corporal, a marcação consciente da pulsação, a segmentação de excertos musicais e a repetição orientada. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma melhoria progressiva da precisão rítmica individual e, consequentemente, para um reforço da sincronização e da coesão rítmica no ensemble.
	Resposta pedagógica	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma evolução progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estratégias como a alternância de tarefas, a

						definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a

						evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Persistem algumas limitações ao nível da precisão rítmica, decorrentes de uma ainda insuficiente consolidação da relação entre o símbolo musical e a sua realização sonora em tempo real. Para superar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação consciente da pulsação e a

						repetição orientada em grupo. A aplicação continuada destas estratégias contribuiu para uma correspondência mais consistente entre a notação e a execução, refletindo-se numa melhoria progressiva da precisão rítmica no contexto de banda.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Persistem algumas fragilidades ao nível da manutenção da pulsação, associadas a um domínio ainda incipiente da perceção e interiorização do pulso em contexto de execução coletiva. Para colmatar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas,

						nomeadamente a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso à percussão corporal e a prática com referência métrica. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma maior estabilidade do pulso e para o reforço da coesão rítmica na banda.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Evidenciaram-se fragilidades ao nível da articulação e do controlo dinâmico, associadas a um domínio ainda limitado de competências autorregulatórias na interpretação dos conteúdos expressivos em contexto de banda. Para colmatar estas dificuldades, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação interpretativa pelo

						maestro e a repetição orientada de excertos musicais. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma melhoria progressiva do controlo dinâmico, da consistência articulatória e do desenvolvimento da autonomia interpretativa dos jovens músicos na execução instrumental em banda.
	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade			Eficaz	Com a

		apesar do erro				implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos começam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	Considerações
Método de Banda: Bandfolio – Volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure, Activity march.e a little red in the hood.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B7 — Ensaio 7: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 04 / 03 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Desenvolver interpretação e expressão de acordo com a leitura visual musical à primeira vista.	Exploração da unidade temática: Expressão musical. Introdução de pequenas frase musicais com nuances de expressão. Trabalho em pares ou pequenas secções para análise de fraseado e musicalidade. Execução coletiva final enfatizando carácter e estilo.	Eficaz.	Perante a implementação de estratégias autorregulatórias, os jovens músicos evidenciam uma evolução significativa ao nível da leitura silenciosa da partitura, traduzida numa maior capacidade de análise prévia dos elementos estruturais do texto musical. Esta evolução manifesta-se na identificação mais consistente da armação de clave, na compreensão da métrica e da pulsação, bem como na capacidade de
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	

						antecipar dificuldades técnicas e musicais antes da execução.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos evidenciam sinais referente à aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto, em banda.
		Equilíbrio tímbrico			Eficaz	Observam-se ainda algumas fragilidades ao nível do equilíbrio tímbrico em contexto de banda; contudo,

						registam-se evidências de evolução pontual, traduzidas numa maior capacidade de escuta e ajuste sonoro entre os diferentes naipes, refletindo um desenvolvimento progressivo, ainda que não totalmente consolidado, da consciência coletiva do som.
		Coesão rítmica do grupo			Não eficaz	Observaram-se ainda alguma fragilidades ao nível da coesão rítmica do grupo, associadas à insuficiente consolidação das competências rítmicas individuais e à sua transferência para o contexto coletivo. Para colmatar estas dificuldades, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica com recurso à percussão corporal, a marcação consciente da pulsação, a

						segmentação de excertos musicais e a repetição orientada. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma melhoria progressiva da precisão rítmica individual e, consequentemente, para um reforço da sincronização e da coesão rítmica no ensemble.
	Resposta pedagógica	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma evolução progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estratégias como a alternância de tarefas, a definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior

						envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a

						repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas limitações ao nível da precisão rítmica, decorrentes de uma ainda insuficiente consolidação da relação entre o símbolo musical e a sua realização sonora em tempo real. Para superar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação consciente da pulsação e a repetição orientada em grupo. A aplicação continuada destas estratégias contribuiu para uma correspondência mais consistente entre a notação e a execução, refletindo-se numa melhoria progressiva da

						precisão rítmica no contexto de banda.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas fragilidades ao nível da manutenção da pulsação, associadas a um domínio ainda incipiente da perceção e interiorização do pulso em contexto de execução coletiva. Para colmatar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso à percussão corporal e a prática com referência métrica. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma

						maior estabilidade do pulso e para o reforço da coesão rítmica na banda.
		Articulação e dinâmica			Não eficaz	Evidenciaram-se, ainda, alguma fragilidades ao nível da articulação e do controlo dinâmico, associadas a um domínio ainda limitado de competências autorregulatórias na interpretação dos conteúdos expressivos em contexto de banda. Para colmatar estas dificuldades, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação interpretativa pelo maestro e a repetição orientada de excertos musicais. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma melhoria progressiva do controlo dinâmico, da consistência

						articulatória e do desenvolvimento da autonomia interpretativa dos jovens músicos na execução instrumental em banda.
	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos começam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais

						apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de Banda: Bandfolio – Volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure, Activity march.e a little red in the hood.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B8 — Ensaio 8: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 18 / 03 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Consolidar ritmo, altura, articulação do som e dinâmica em repertório mais complexo.	Exploração da unidade temática: integração de conceitos. Seleção de peças do método de banda que combinam elementos anteriores. Leitura visual musical à primeira vista com ênfase em autonomia e atenção mútua entre músicos.	Eficaz.	Perante a implementação de estratégias autorregulatórias, os jovens músicos evidenciam uma evolução significativa ao nível da leitura silenciosa da partitura, traduzida numa maior capacidade de análise prévia dos elementos estruturais do texto musical. Esta evolução manifesta-se na identificação mais consistente da armação de clave, na compreensão da métrica e da pulsação, bem como na capacidade de
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	

						antecipar dificuldades técnicas e musicais antes da execução.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Foram adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos evidenciam uma evolução consistente na aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto em banda, refletida numa participação progressivamente mais integrada, autónoma e musicalmente

						consciente no contexto performativo coletivo.
		Equilíbrio tímbrico			Eficaz	Embora se mantenham algumas fragilidades ao nível do equilíbrio tímbrico em contexto de banda, evidencia-se uma evolução progressiva e sustentada na capacidade de escuta ativa e de ajuste sonoro entre os diferentes naipes. Esta evolução traduz-se numa participação cada vez mais consciente, autónoma e integrada dos jovens músicos no plano coletivo, refletindo um desenvolvimento consistente da consciência tímbrica e da construção do equilíbrio sonoro na banda.
		Coesão rítmica do grupo			Eficaz	Embora se tenham inicialmente observado fragilidades ao nível da coesão rítmica do grupo, associadas à insuficiente consolidação das

						competências rítmicas individuais e à sua transferência para o contexto coletivo, verifica-se uma evolução progressiva e consistente ao longo do processo. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica com recurso à percussão corporal, a marcação consciente da pulsação, a segmentação de excertos musicais e a repetição orientada, contribuiu para o desenvolvimento da precisão rítmica individual e para o reforço gradual da sincronização e da coesão rítmica na banda.
	Resposta pedagógica	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma evolução progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção em contexto de

						ensaio. Estratégias como a alternância de tarefas, a definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias

						pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas limitações ao nível da precisão rítmica, decorrentes de uma ainda insuficiente consolidação da relação entre o símbolo musical e a sua realização sonora em tempo real. Para superar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica

						associada à vocalização, a marcação consciente da pulsação e a repetição orientada em grupo. A aplicação continuada destas estratégias contribuiu para uma correspondência mais consistente entre a notação e a execução, refletindo-se numa melhoria progressiva da precisão rítmica no contexto de banda.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas fragilidades ao nível da manutenção da pulsação, associadas a um domínio ainda incipiente da perceção e interiorização do pulso em contexto de execução coletiva.

						Para colmatar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas, nomeadamente a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso à percussão corporal e a prática com referência métrica. A aplicação sistemática destas estratégias contribuiu para uma maior estabilidade do pulso e para o reforço da coesão rítmica na banda.
		Articulação e dinâmica			Eficaz	Embora numa fase inicial se tenham evidenciado algumas fragilidades ao nível da articulação e do controlo dinâmico, associadas a um domínio ainda limitado de competências autorregulatórias na interpretação dos conteúdos expressivos, observa-se uma evolução progressiva e sustentada ao longo do processo. A implementação

						sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação interpretativa pelo maestro e a repetição orientada de excertos musicais, contribuiu para o desenvolvimento do controlo dinâmico, para uma maior consistência articulatória e para o reforço da autonomia interpretativa dos jovens músicos na execução instrumental em contexto de banda.
	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de

						pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos começam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de			Eficaz	Adequada e potencializadora de

		ensaio				estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	Considerações
Método de Banda: Bandfolio – Volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure, Activity march, little red in the hood e Pirates of Caribeean.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B9 — Ensaio 9: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 22 / 03 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Simular um contexto de apresentação real para aplicação das dimensões e categorias trabalhadas.	Exploração da unidade temática: simulação de performance. Execução de peças do método de banda adotado. Avaliação do desempenho coletivo e individual, de acordo com os itens: coesão sonora, precisão rítmica e afinação.	Eficaz.	Perante a implementação de estratégias autorregulatórias, os jovens músicos continuam a evidenciar uma evolução significativa ao nível da leitura silenciosa da partitura, traduzida numa maior capacidade de análise prévia dos elementos estruturais do texto musical. Esta evolução manifesta-se na identificação mais consistente da armação de clave, na compreensão da métrica e da pulsação, bem como
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	

						na capacidade de antecipar dificuldades técnicas e musicais antes da execução.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Continuam a ser adotadas instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos continuam a evidenciar uma evolução consistente na aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto em banda, refletida numa participação progressivamente mais integrada,

						autónoma e musicalmente consciente no contexto performativo coletivo.
		Equilíbrio tímbrico			Eficaz	Embora, ainda sejam evidentes algumas fragilidades ao nível do equilíbrio tímbrico em contexto de banda, já se verifica uma evolução progressiva e sustentada na capacidade de escuta ativa e de ajuste sonoro entre os diferentes naipes. Esta evolução traduz-se numa participação cada vez mais consciente, autónoma e integrada dos jovens músicos no plano coletivo, refletindo um desenvolvimento consistente da consciência tímbrica e da construção do equilíbrio sonoro na banda.
		Coesão rítmica do grupo			Eficaz	Embora se continuem a observar algumas fragilidades ao nível da coesão rítmica do grupo, associadas à insuficiente

						consolidação das competências rítmicas individuais e à sua transferência para o contexto coletivo, verifica-se uma evolução progressiva e consistente ao longo do processo. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica com recurso à percussão corporal, a marcação consciente da pulsação, a segmentação de excertos musicais e a repetição orientada, contribuiu para o desenvolvimento da precisão rítmica individual e para o reforço gradual da sincronização e da coesão rítmica na banda.
	Resposta pedagógica	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma evolução progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção

						em contexto de ensaio. Estratégias como a alternância de tarefas, a definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de

						estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos evidenciam um progresso contínuo para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas limitações evidentes ao nível da precisão rítmica, sobretudo num repertório de complexidade maior, decorrentes de uma insuficiente consolidação da relação entre o símbolo musical e a sua realização sonora em tempo real. Para superar esta dificuldade, foram implementadas

						estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação consciente da pulsação e a repetição orientada em grupo. A aplicação continuada destas estratégias contribuiu para uma correspondência mais consistente entre a notação e a execução, refletindo-se numa melhoria progressiva da precisão rítmica no contexto de banda.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Eficaz	Embora se tenham inicialmente evidenciado fragilidades ao nível da manutenção da pulsação, associadas a um domínio ainda

						incipiente da perceção e interiorização do pulso em contexto coletivo, observa-se uma evolução progressiva e funcional ao longo do processo, particularmente evidente em situação de performance simulada. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso à percussão corporal e a prática com referência métrica, contribuiu para o desenvolvimento da estabilidade do pulso em tempo real, refletindo-se numa maior consistência rítmica e numa melhor coesão da banda em contexto performativo.
		Articulação e dinâmica			Eficaz	Embora numa fase inicial se tenham evidenciado algumas fragilidades ao nível

						da articulação e do controlo dinâmico, associadas a um domínio ainda limitado de competências autorregulatórias na interpretação dos conteúdos expressivos, observa-se uma evolução progressiva e sustentada ao longo do processo. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação interpretativa pelo maestro e a repetição orientada de excertos musicais, contribuiu para o desenvolvimento do controlo dinâmico, para uma maior consistência articulatória e para o reforço da autonomia interpretativa dos jovens músicos na execução instrumental em

						contexto de banda.
	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos continuam a evidenciar uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica

						orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de Banda: Bandfolio – volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure, Activity march, little red in the hood e Pirates of Caribeean.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Tabela B10 — Ensaio 10: observação da eficácia pedagógico-musical em contexto de ensaio na Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Filarmónica Infantil do Norte Alentejano
Observação da Eficácia Pedagógico-Musical em Ensaio
Data de ensaio: 28 / 03 / 2023 **Maestro:** José Rodrigues

Dimensão	Subdimensões	Itens	Objetivos	Atividades	Grau de eficácia (Eficaz/ não eficaz)	Observações
Cognitiva	**Preparação**	Leitura silenciosa da partitura	Consolidar aprendizagens e avaliar a evolução dos jovens músicos de acordo com o grau da sua leitura visual musical à primeira vista.	Exploração da unidade temática: revisão e avaliação. Releitura dos excertos mais desafiantes do método de banda adotado. Discussão coletiva sobre o progresso, dificuldades e estratégias adotadas.	Eficaz.	Perante a implementação de estratégias autorregulatórias, os jovens músicos evidenciaram uma evolução significativa ao nível da leitura silenciosa da partitura, traduzida numa maior capacidade de análise prévia dos elementos estruturais do texto musical. Esta evolução manifesta-se na identificação mais consistente da armação de clave, na compreensão da métrica e da pulsação, bem como na capacidade de
		Identificação da armação de clave				
		Identificação de métrica e andamento				
		Antecipação de dificuldades				
	Processamento	Leitura antecipada (olhar à frente)			Eficaz.	
		Compreensão de padrões rítmicos/ melódicos			Eficaz.	

						antecipar dificuldades técnicas e musicais antes da execução.
Coletiva e pedagógica	**Mediação do maestro**	Clareza das instruções			Eficaz	Instruções pedagógicas precisas, sustentadas num feedback positivo e contínuo, com recurso: à percussão corporal, à vocalização de padrões melódicos, à segmentação de trechos musicais e à repetição orientada; todas as estratégias tiveram aplicação prática na execução instrumental, com o intuito de promover a relação entre o som e o símbolo, bem como a proficiência artística da banda.
		Feedback pedagógico eficaz				
		Estratégias pedagógicas				
	Interação musical	Coordenação com a banda			Eficaz	Os jovens músicos evidenciam uma evolução consistente na aquisição de competências inerentes à prática musical de conjunto em banda, refletida numa participação progressivamente mais integrada, autónoma e musicalmente consciente no

						contexto performativo coletivo.
		Equilíbrio tímbrico			Eficaz	Embora, ainda sejam evidentes algumas fragilidades ao nível do equilíbrio tímbrico em contexto de banda, já se verifica uma evolução progressiva e sustentada na capacidade de escuta ativa e de ajuste sonoro entre os diferentes naipes. Esta evolução traduz-se numa participação cada vez mais consciente, autónoma e integrada dos jovens músicos no plano coletivo, refletindo um desenvolvimento consistente da consciência tímbrica e da construção do equilíbrio sonoro na banda.
		Coesão rítmica do grupo			Eficaz	Embora se continuem a observar algumas fragilidades ao nível da coesão rítmica do grupo, associadas à insuficiente consolidação das competências rítmicas individuais e

						à sua transferência para o contexto coletivo, verifica-se uma evolução progressiva e consistente ao longo do processo. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a leitura rítmica com recurso à percussão corporal, a marcação consciente da pulsação, a segmentação de excertos musicais e a repetição orientada, contribuiu para o desenvolvimento da precisão rítmica individual e para o reforço gradual da sincronização e da coesão rítmica na banda.
	Resposta pedagógica	Concentração			Eficaz	Verificou-se uma evolução bastante progressiva decorrente da implementação de práticas didáticas ativas centradas na gestão da atenção em contexto de ensaio. Estratégias

						como a alternância de tarefas, a definição de objetivos de curta duração e a introdução de atividades de ativação corporal, como a marcação da pulsação e a leitura rítmica, contribuíram para o aumento dos níveis de concentração e para um maior envolvimento na execução instrumental em grupo.
		Reação às indicações do maestro			Eficaz	Os jovens músicos acataram, de forma extremamente positiva, todas as indicações facultadas pelo maestro.
		Participação ativa			Eficaz	Extremamente positiva, visto que os jovens músicos encontram no seio da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, um espaço propício para o seu progresso musical.
Performativa	**Execução**	Execução contínua			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas,

						os jovens músicos evidenciam um progresso contínuo para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
		Precisão rítmica			Não eficaz	Persistem, ainda, algumas limitações evidentes ao nível da precisão rítmica, sobretudo num repertório de complexidade maior, decorrentes de uma insuficiente consolidação da relação entre o símbolo musical e a sua realização sonora em tempo real. Para superar esta dificuldade, foram implementadas estratégias específicas,

						nomeadamente a leitura rítmica associada à vocalização, a marcação consciente da pulsação e a repetição orientada em grupo. A aplicação continuada destas estratégias contribuiu para uma correspondência mais consistente entre a notação e a execução, refletindo-se numa melhoria progressiva da precisão rítmica no contexto de banda.
		Precisão melódica/ afinação			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos evidenciam, a capacidade de executar os sons representados na partitura.
		Manutenção da pulsação			Eficaz	Embora se tenham inicialmente evidenciado fragilidades ao nível da manutenção da pulsação, associadas a um domínio ainda incipiente da perceção e

						interiorização do pulso em contexto coletivo, observa-se uma evolução progressiva e funcional ao longo do processo, particularmente evidente em situação de performance simulada. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a marcação regular da pulsação, a leitura rítmica com recurso à percussão corporal e a prática com referência métrica, contribuiu para o desenvolvimento da estabilidade do pulso em tempo real, refletindo-se numa maior consistência rítmica e numa melhor coesão da banda em contexto performativo.
		Articulação e dinâmica			Eficaz	Embora numa fase inicial se tenham evidenciado algumas fragilidades ao nível da articulação e do controlo dinâmico,

						associadas a um domínio ainda limitado de competências autorregulatórias na interpretação dos conteúdos expressivos, observa-se uma evolução progressiva e sustentada ao longo do processo. A implementação sistemática de estratégias específicas, nomeadamente a análise prévia das indicações dinâmicas, a modelação interpretativa pelo maestro e a repetição orientada de excertos musicais, contribuiu para o desenvolvimento do controlo dinâmico, para uma maior consistência articulatória e para o reforço da autonomia interpretativa dos jovens músicos na execução instrumental em contexto de banda.

	Regulação	Recuperação após o erro			Eficaz	Perante as estratégias autorregulatórias implementadas, os jovens músicos continuam a evidenciar uma melhoria na capacidade de recuperação do erro, recorrendo à continuidade da execução, à antecipação de pontos críticos e à repetição orientada de excertos, promovendo uma maior adaptação e eficácia na execução em tempo real..
		Continuidade apesar do erro			Eficaz	Com a implementação de estratégias pedagógicas ativas, os jovens músicos continuam a evidenciar progresso para uma execução contínua dos trechos musicais apresentados. Deve continuar a implementar-se estratégias como a leitura rítmica orientada, a segmentação de

						frases musicais e a repetição estruturada, promovendo maior fluência e continuidade na execução.
Organizativa	**Estrutura do ensaio**	Gestão do tempo de ensaio			Eficaz	Adequado e adaptado de acordo com a dinâmica de ensaio implementada.
		Sequência pedagógica de ensaio			Eficaz	Adequada e potencializadora de estratégias didáticas motivacionais.

Materiais pedagógicos utilizados	**Considerações**
Método de Banda: Bandfolio – volume 1. Repertório: Embark, Dark Adventure, Activity march, little red in the hood e Pirates of Caribeean.	Os materiais selecionados encontram-se relacionados com o estágio musical onde se encontram os participantes da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

C. Anexos metodológicos e éticos

C.1. Consentimento informado aos participantes na investigação.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e sobre a utilização exclusivamente científica dos dados recolhidos, tendo participado de forma voluntária. Foi garantida a confidencialidade e anonimato das respostas, em conformidade com os princípios éticos da investigação em educação.

C.2. Autorização institucional para a realização da investigação com a Filarmónica Infantil do Norte Alentejano.

Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre

DECLARAÇÃO

De acordo com o solicitado pelo Mestrando José Miguel Vitória Rodrigues, nosso maestro da OSAA e FINA – Orquestra de Sopros do Alto Alentejo e Filarmónica Infantil do Norte Alentejano, eu, Miguel Romão Caldeira Baptista, na qualidade de Presidente da Direção da Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre, declaro que a Federação das Bandas Filarmónicas do Distrito de Portalegre autoriza o requerente a realizar a investigação de Mestrado na nossa Banda Infantil com o título "A leitura visual musical à primeira vista e a proficiência artística da Filarmónica Infantil do Norte Alentejano".

Portalegre, 15 de março de 2023

O Presidente da Direção da FBFDP

Miguel Romão Caldeira Baptista

(Miguel Romão Caldeira Baptista)

Rua Bairro Ferreira Rainho – Antiga Escola da Serra. 7300-077 PORTALEGRE. Telemóvel 916124100.
Mail federacaobandasportalegre@gmail.com . Contribuinte nº. 504 685 147

D. Anexos de triangulação metodológica

Tabela F1 – Quadro de triangulação metodológica.

Dimensão analisada	Questionário aos profissionais	Questionário aos alunos	Observação de ensaios (FINA)	*Focus group*	Enquadramento na literatura
Importância da leitura visual musical à primeira vista.	Reconhecida como essencial para preparar repertório e melhorar a eficiência do ensaio.	Percecionada como importante para tocar melhor em banda e acompanhar o grupo.	Observa-se melhoria progressiva da coordenação musical após repetição da leitura.	Especialistas destacam o impacto na eficiência dos ensaios e na autonomia dos músicos.	Lehmann, Sloboda & Woody (2007) referem que a fluência de leitura melhora a preparação de repertório
Dificuldades rítmicas.	Professores referem dificuldades em síncopas e subdivisão.	Alunos indicam dificuldades em síncopas, contratempos e manutenção do pulso.	Observada instabilidade rítmica em primeiras leituras.	Participantes confirmam dificuldades rítmicas nos alunos.	Sloboda (2005) destaca a complexidade cognitiva da leitura rítmica
Compreensão tonal.	Professores referem dificuldades em alterações tonais.	Alunos indicam dificuldades em armaduras e alterações.	Hesitações observadas em passagens com modulações.	Especialistas referem dificuldades na antecipação tonal.	McPherson & Gabrielsson (2002) destacam a importância da audição tonal
Estratégias pedagógicas.	Treino rítmico, ensaios por naipes, seleção de repertório adequado.	Pré-leitura da partitura, metrónomo, marcação de passagens difíceis.	Observação de subdivisão rítmica, repetição de passagens difíceis e trabalho por naipes.	Participantes sugerem preparação rítmica e reconhecimento de padrões.	Gordon (2012) destaca a audiação como base da literacia musical

Integração pedagógica da leitura à primeira vista.	Reconhecida como importante, mas aplicada de forma irregular.	Alunos indicam pouca prática estruturada de leitura à primeira vista.	Observada prática associada sobretudo à introdução de repertório.	Especialistas defendem maior integração pedagógica.	Lehmann & McPherson (2007) defendem prática regular para desenvolvimento da fluência