



A FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DE MÚSICA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGENS

Nádia Cristina Carita Gomes

Orientador

Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto – realizado sob a orientação científica do Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Setembro de 2016

Composição do Júri

Presidente do Júri

Professor Especialista **Pedro Miguel Reixa Ladeira**

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Professor Especialista **Ricardo Verdelho**

Professor Especialista na área

Professor Doutor **José Carlos David Nunes Godinho**

Professor Coordenador Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Agradecimentos

No decorrer destes dois anos letivos, que culminam com a realização deste Relatório de Estágio, torna-se pertinente agradecer a algumas pessoas, cujo contributo foi fundamental.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo incentivo e por acreditarem sempre na minha capacidade de fazer um bom trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de viagem, Cláudio Pinheiro, Dominique Ventura e Bruno Cruz, com quem trabalhei em grupo e cujo incentivo, motivação e palavras de carinho foram uma mais valia.

Ao professor Doutor José Carlos Godinho, pelos ensinamentos, disponibilidade e competência. Sem o seu incentivo e acompanhamento teria sido muito difícil cumprir prazos e chegar ao fim desta etapa.

À Sociedade Filarmónica Gualdim Pais e à professora Sónia Oliveira, pela prontidão na aceitação do estágio e cooperação durante o mesmo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, Conservatório de Artes Canto Firme, Conservatório de Música Jaime Chavinha e Associação Filarmónica e Cultural do Entroncamento, e restantes amigos pelo incentivo e apoio ao longo dos últimos meses.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram de algum modo, com carinho, motivação e amizade, e tornaram possível a conclusão de mais esta etapa na minha vida.

Resumo

O presente relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada e ao Projeto de Ensino Artístico, do Mestrado em Ensino da Música, variante de formação musical e música de conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e que decorreram, de forma articulada, na Escola Vocacional de Música da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais. Está dividido em duas partes, cuja primeira relata um ano de lecionação das disciplinas mencionadas, na referida escola. Na parte B, é apresentado um pequeno trabalho de investigação em torno da disciplina de formação musical, cujo título é **A Formação Musical no Ensino da Música: Motivação e Aprendizagens**.

Esta investigação foi desenvolvida em torno de questões levantadas a propósito da problemática de que uma maior motivação poderá proporcionar uma aprendizagem mais consistente, e em torno de estratégias motivacionais assentes nos conceitos de CAP (Composição, Audição e Performance), significados musicais e multimodalidade, e outras estratégias diversificadas. A metodologia utilizada foi de investigação-ação, através da qual a intervenção controlada das estratégias foi avaliada com uma recolha controlada e análise de dados, dentro de um paradigma qualitativo.

Os resultados apontam para uma resposta positiva, por parte dos alunos, a este tipo de estratégias, principalmente no que respeita à motivação para o estudo e aprendizagem da formação musical.

É importante salientar que, a longo prazo, mais investigação seria necessária, para um melhor desenvolvimento destas ideias e consolidação das conclusões retiradas.

Palavras-Chave

Formação Musical; Motivação; Composição, Audição e Performance; Significados Musicais; Multimodalidade;

Abstract

This report focuses on the supervised teaching practice and on the artistic education project, of the Mestrado em Ensino da Música, variante de formação musical e música de conjunto, of the Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, which took place in articulation with Escola Vocacional de Música da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais. It is organized into two parts. The first one reports one year of teaching of the mentioned subjects, in that school. In part B, a small research is presented around the discipline of Musical Training, entitled **The Musical Training in Music Education: Motivation and Learning**.

This research was developed around issues raised regarding the problems that greater motivation can provide a more consistent learning, and around motivational strategies based on the concepts of CAP (Composition, Audition and Performance), musical meaning and multimodality, and other diversified strategies. The methodology used was action-research, through which the controlled intervention strategies were assessed with a controlled data collection and analysis, within a qualitative paradigm.

The results point to a positive response from the students to this kind of strategies, particularly with regard to the motivation for the study and learning of musical training.

It is importantly to suggest that, in future, more research will be needed for a better development of these ideas and consolidation of the findings.

KeyWords

Musical Training; Motivation; Composition, Audition and Performance; Musical Meaning; Multimodality;

Índice Geral

Composição do Júri	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de figuras	ix
Índice de Tabelas.....	x
Introdução Geral	1
PARTE A: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO	2
1. Introdução	3
2. Caracterização do meio e da escola.....	3
2.1 – Caracterização do meio.....	3
2.2 – Caracterização da escola	5
3. Caracterização das turmas	7
3.1 – Formação Musical	7
3.2 – Classe de Conjunto.....	13
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado	18
4.1 – Formação Musical	18
4.1.1 – Sumário das aulas lecionadas	18
4.1.2 – Exemplos de planificações e reflexões de aula	23
4.1.3 – Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de formação musical	33
4.2 – Classe de Conjunto.....	35
4.2.1 – Sumário das aulas lecionadas.	35
4.2.2 – Exemplos de planificações e reflexões de aula	38
4.2.3 – Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de classe de conjunto	46
PARTE B: INVESTIGAÇÃO – “A FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGENS”	47
1. Introdução	48
2. Enquadramento teórico	50
2.1 - Motivação	51
2.2 - Ensino aprendizagem.....	56
2.3 – Perceção e multimodalidade.....	59

3. Metodologia: Intervenção.....	62
3.1 – Investigação-ação	62
3.2 – Descrição da Intervenção	63
3.3 – Fases da Intervenção	64
4. Metodologia: Investigação	69
4.1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
4.3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	72
5. Conclusão	77
5.1 – Considerações gerais	77
5.2 - Limitações e implicações do estudo.....	79
6. Referências bibliográficas.....	80
7. Anexos	87

Índice de figuras

Figura 1. Convento de Cristo - Tomar	3
Figura 2. Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (Sede)	5
Figura 3. SFGP (Logo).....	6
Figura 6. Gráfico demonstrativo da distribuição dos alunos pelas localidades do concelho de Tomar	10
Figura 7. Gráfico demonstrativo da distribuição de instrumentos na turma	11
Figura 8. Gráfico demonstrativo da constituição do agregado familiar dos alunos	11
Figura 9. Gráfico demonstrativo dos encarregados de educação	12
Figura 10. Gráfico demonstrativo do meio de transporte utilizado pelos alunos	12
Figura 14. Gráfico demonstrativo da distribuição de instrumentos na turma.....	16
Figura 15. Gráfico demonstrativo da constituição do agregado familiar dos alunos.....	16
Figura 16. Gráfico demonstrativo dos encarregados de educação	17
Figura 17. Gráfico demonstrativo do meio de transporte utilizado pelos alunos	17
Figura 18. Exemplo de exercício criado a partir do repertório do instrumento	65
Figura 19. Exemplo de exercício criado a partir da utilização de repertório não erudito - Fabuloso destino de Amélie Poulin	65
Figura 20. Exemplo de exercício criado a partir do repertório não erudito - John Legend, All of Me.....	66
Figura 21. Utilização de materiais de apoio à aula, projetados para toda a turma	66
Figura 22. Realização de exercício rítmico enquanto o mesmo está a ser projetado para toda a turma.....	67
Figura 23. Exemplo de exercício de movimento	67
Figura 24. Exemplo de exercício de movimento	68

Índice de Tabelas

Tabela 1. Nome, instrumento, idade, residência, agregado familiar, encarregado de educação, transporte utilizado, habilitações e profissão dos pais e motivo porque estão a estudar música	8
Tabela 2. Nome, instrumento, idade, residência, agregado familiar, encarregado de educação, transporte utilizado, habilitações e profissão dos pais e motivo porque estão a estudar música	14
Tabela 3. Sumários referentes aos 1º, 2º e 3º períodos de todas as aulas dadas	18
Tabela 4. Planificação da aula das lições nº 27 e 28	23
Tabela 5. Planificação da aula das lições nº 29 e 30	26
Tabela 6. Planificação da aula das lições nº 31 e 32	29
Tabela 7. Planificação da aula das lições nº 33 e 34	31
Tabela 8. Sumários referentes aos 1º, 2º e 3º períodos de todas as aulas dadas	35
Tabela 9. Planificação da aula da lição nº 2	38
Tabela 10. Planificação da aula da lição nº 4	40
Tabela 11. Planificação da aula da lição nº 15	42
Tabela 12. Planificação da aula da lição nº 18	44
Tabela 13. Guião de entrevista aos alunos	71
Tabela 14. Exemplo de tabela organizativa de categorias, subcategorias, sentidos e indicadores de resposta	72

Introdução Geral

A formação musical surge no contexto do ensino especializado da música como uma das disciplinas obrigatórias do currículo dos alunos. Este currículo tem vindo a sofrer algumas alterações ao longo dos anos, porém é notório que a formação musical ainda não é tão valorizada como as disciplinas de instrumento, que na realidade são o principal motivo pelo qual os alunos ingressam nestas escolas. É sobre esta área da formação musical, em articulação com a área da música de conjunto, que incide o presente relatório, quer na sua dimensão de estágio quer no âmbito da investigação.

O presente relatório Final de Estágio enquadra-se no Mestrado em Ensino da Música, Variante de Formação Musical e Classe de Conjunto, apresentando-se dividido em duas partes: a primeira descreve o desenvolvimento da prática de ensino supervisionado, contendo a caracterização da escola e do meio onde esta foi desenvolvida, as planificações mais pertinentes e respetivas reflexões, e uma reflexão final. Esta prática foi desenvolvida com duas turmas do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, em Tomar, uma turma de Formação Musical do 6º ano (2º grau) e uma turma de Classe de Conjunto (Música de Câmara). A segunda parte do Relatório apresenta o projeto de investigação cujo tema é: “A Formação Musical no Ensino da Música: Motivação e Aprendizagens”, no sentido de procurar compreender que aprendizagens e motivações podem ser potenciadas e adquiridas na aula de formação musical, a partir da utilização de estratégias e exercícios diferentes dos convencionais. Estas duas partes estão, obviamente, interligadas já que a investigação relatada na parte B foi desenvolvida na turma do 6º ano onde decorreu o estágio descrito na parte A.

Assim, partindo do pressuposto de que são inúmeras as questões com que nos debatemos diariamente na nossa prática pedagógica, sempre com vista a proporcionar aos alunos um ensino mais estimulante e motivador, que culmine em aprendizagens mais consistentes e duradoras, foi desenvolvido um conjunto de exercícios e estratégias centradas numa maior participação ativa dos alunos e na construção de significados relevantes para a sua aprendizagem musical. Esta investigação parte da tomada de consciência de que muitos alunos na instituição que leciono, tendem a abandonar o ensino especializado da música por sentirem uma grande falta de ligação entre as diferentes disciplinas, sobretudo entre a formação musical e as restantes. É necessário nos dias de hoje, perante um contexto escolar tão diversificado e uma legislação que permite que mais alunos frequentem gratuitamente este tipo de ensino, tentar inverter este cenário, naquele que é muitas vezes descrito como um ensino em pirâmide, quando são analisados os números referentes aos alunos inscritos à medida que vamos avançando nos graus de escolaridade.

PARTE A: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionado desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo 2015/2016, de setembro de 2015 a junho de 2016, respeitando todo o calendário escolar dos alunos. Foi supervisionada pelo professor José Carlos Godinho da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB e teve como professora cooperante a professora Sónia Oliveira do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, em Tomar, onde esta prática foi desenvolvida. Nela estiveram envolvidas duas turmas: a turma do 6º ano de formação musical da Escola D. Nuno Álvares Pereira e um duo de flauta transversal e oboé (classe de conjunto).

2. Caracterização do meio e da escola

2.1 - Caracterização do meio



Figura 1. Convento de Cristo - Tomar

A cidade de Tomar tem cerca de 20000 habitantes, é a capital política da Comunidade Urbana do Médio Tejo e sede de concelho homónimo com 11 freguesias, 352 kms e 40677 habitantes. Foi sede das Ordens Militares do Templo e de Cristo, foi fundada por D. Gualdim Pais em 1160 e teve no Infante D. Henrique um dos responsáveis pelo seu crescimento.

Segundo documentos oficiais, a fixação humana deveu-se ao excelente clima, água abundante, fácil comunicação fluvial e excelentes solos. Das sucessivas marcas civilizacionais pré-históricas restam utensílios, grutas, antas, povoados, algumas lápides, moedas, poucas esculturas, peças utilitárias, a lenda de Santa Iria, a toponímia, as rodas de rega e os açudes de estacaria.

Os romanos fundaram a cidade de *Sellium*, ou *Seilium*, cuja planta ortogonal decorre da perpendicularidade dos característicos eixos *Cardus* e *Decumanus* que determinavam a organização urbanística das cidades romanas. Para além das ruínas do *Forum de Sellium*, as escavações efetuadas em 1980 na zona da atual Alameda 1 de Março, deram conta de vestígios das habitações da época.

Pelos meados do século VII, contou com conventos de freiras e frades, datando dessa época o episódio visigótico e lendário do martírio de Santa Iria, atual padroeira da cidade.

Thomar nasce com o castelo, a 1 de Março de 1160, cuja construção, pela Ordem dos Templários, bem como a da Vila de Baixo, se prolongou por 44 anos.

No século XIV, com a permanência do Infante D. Henrique enquanto Administrador da Ordem de Cristo, a vila beneficiou de grande desenvolvimento, sendo urbanizada a zona da Várzea Pequena com arrojada organização ortogonal, correndo em paralelo à Corredoura e perpendicularmente ao rio. D. Manuel I concede Foral Novo em 1510 e, nesse século, os arquitetos e pintores Domingos Vieira Serrão, João de Castilho, Olivier de Gand, Fernando Muñoz, Diogo de Arruda, Gregório Lopes, João de Ruão e Diogo de Torralva, tornaram Tomar um importante centro artístico.

No período do domínio filipino, os reis espanhóis investem em Tomar: são realizadas obras do Claustro Principal do Convento e do Aqueduto dos Pegões, bem como a criação da, ainda existente, Feira de Santa Iria.

Entre os meados do século XVII e finais do século XIX, verificou-se um grande desenvolvimento industrial.

Mais tarde, na sequência da visita da Rainha D. Maria II, Tomar foi elevada à categoria de cidade, em 1844, a primeira do Distrito de Santarém.

Em 1983, a UNESCO reconheceu o conjunto Castelo Templário-Convento de Cristo como Património Mundial e no início dos anos 90 deram-se os primeiros passos para a recuperação e consolidação do Centro Histórico.

No século XXI, Tomar conta com algumas instituições culturais nascidas ainda no século XIX, casos das bandas Gualdim Pais, Nabantina e Paiyalvense. Também a reabertura do Cineteatro Paraíso, o Museu de Arte Contemporânea e um grande complexo desportivo aquático, reforçam a vocação sociocultural desta cidade.

2.2 - Caracterização da escola



Figura 2. Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (Sede)

A Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, atualmente com cerca de 1478 sócios, foi fundada em 28 de Março de 1877. No início, o seu principal objetivo assentava na

manutenção de uma banda filarmónica, que manteve uma atividade regular ao longo dos últimos 139 anos de existência da instituição.

No final do século XIX, aderindo às ideias do movimento republicano, definiu nos seus estatutos um novo objetivo - a criação de uma escola do 1º ciclo. No entanto este objetivo nunca veio a ser concretizado.

Nas duas últimas décadas, e dada a sua forte implantação na comunidade local, começou a emergir a necessidade de dar resposta a novas exigências. Assim, o leque de atividades foi crescendo e, atualmente, para além da banda filarmónica tem em funcionamento uma escola vocacional de música e uma escola vocacional de dança com alvará do Ministério da Educação.

Na área desportiva funcionam as modalidades de ginástica, judo e natação. Para tornar possível a manutenção de todas estas áreas de atividade, a instituição construiu uma nova sede social que foi inaugurada em 1988.

A área social é outra vertente a que a instituição tem dedicado grande carinho, mantendo em atividade um centro de atividades de tempos livres, vocacionado para crianças que frequentam a escolaridade no 1º ciclo. Para dar qualidade a esta valência, a sede foi ampliada tendo sido essa ampliação inaugurada em 2002, por Sua Excelência o Senhor Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio. Ainda na área social foi construído e inaugurado em 2009 um novo equipamento, onde passou a funcionar uma creche e um jardim-de-infância.

Em 2011, assinou um protocolo com a Câmara Municipal de Tomar, Entidade de Turismo de Lisboa e Vale do Tejo e o Instituto Politécnico de Tomar, para a criação do Centro de Estudos Superiores de Musica e das Artes do Espetáculo (CESMAE).

A Sociedade Filarmónica Gualdim Pais é Instituição de Utilidade Pública desde 1982 e Instituição Particular de Solidariedade Social desde 1996.

Integra, há 23 anos, a rede de escolas do ensino artístico, com autorização definitiva de funcionamento nº 4542, desde a data de 28 de julho de 1998. Funciona com paralelismo pedagógico, no presente ano letivo para os cursos básicos de clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, viola dedilhada, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, violino e violoncelo. O curso básico de dança, em regime articulado, iniciou-se no ano 2000 ao abrigo da experiência pedagógica regulamentada pela portaria 1550/26 de dezembro de 2002.

Existe articulação da formação com a rede de ofertas profissionalizantes na região, promovendo regularmente atividades que permitem aos alunos o contacto com profissionais de reconhecido mérito, em workshops, concertos e concursos.



Figura 3. SFGP (Logo)

Os objetivos do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais são: desenvolver o gosto pela música e dança, proporcionar uma formação teórica e prática qualificada, proporcionar a integração em apresentações públicas do trabalho desenvolvido, adequadas às idades e níveis de conhecimento adquirido, fomentar a criatividade, desenvolver a capacidade de execução de diferentes géneros/estilos musicais e proporcionar o contacto com atividades profissionais interpretativas e teóricas.

3. Caracterização das turmas

3.1 - Formação Musical

A aula de formação musical decorre nas instalações da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, na sala 14. Esta sala tem 14 mesas, um piano vertical, a secretária para a professora, um quadro pautado e uma aparelhagem.

A turma do 2º grau é, na totalidade, constituída por alunos do ensino articulado, integrantes da turma D, do 6º ano, da Escola EB 2/3 D. Nuno Álvares Pereira. É constituída por onze alunos, cinco rapazes e seis raparigas, com idades entre os 11 e 12 anos. A maioria dos alunos reside na cidade de Tomar, sendo que os restantes deslocam-se das aldeias pertencentes ao concelho todas as manhãs para estudar na cidade. Quando questionados acerca do transporte utilizado, todos os alunos afirmaram utilizar transporte do agregado familiar para se deslocar para a escola.

Todos os alunos frequentaram a escola no ano letivo anterior, não têm retenções e todos eles estudam um instrumento musical: dois alunos estão inscritos em piano, um em violoncelo, um em tuba, um em oboé, um em percussão, três em guitarra, um em saxofone e um em trompa.

Quanto ao agregado familiar dos alunos, dois alunos têm um agregado familiar constituído por cinco pessoas, cinco alunos com quatro pessoas, três com três elementos e apenas um com dois elementos no agregado familiar. Na maioria dos casos, nove alunos, as mães são o encarregado de educação, enquanto apenas dois alunos têm o pai como encarregado de educação. A diversidade de profissões apresentadas pelos pais é grande, sendo que apenas uma mãe se encontra desempregada. A maioria dos pais tem uma escolaridade de nível secundário ou superior. Apenas no caso de dois alunos existem encarregados de educação com habilitações ao nível do atual 3º ciclo.

Por último, quando questionados acerca do motivo pelo qual decidiram vir para a música, três dos alunos apontaram influências externas (pais, irmãos ou amigos) como principal fator, porém todos os restantes referiram o gosto por ouvir música, a curiosidade em tocar um instrumento e a vontade de experimentar este tipo de atividade, como principais fatores. Só uma aluna referiu ter vindo por acaso. Os dados referidos encontram-se sintetizados na tabela e gráficos seguintes:

Tabela 1. Nome, instrumento, idade, residência, agregado familiar, encarregado de educação, transporte utilizado, habilitações e profissão dos pais e motivo porque estão a estudar música.

Nome	Instrumento	Idade	Residência	Agregado Familiar	Encarregado de Educação	Transporte próprio ou escolar	Habilitações / profissão dos pais	Porque é que estás na música?
Ana Coelho	Piano	11	Tomar	Mãe, pai e irmão	Mãe	Próprio	Mãe: licenciada (farmacêutica). Pai: licenciado (professor universitário).	Já tinha experimentado e gostou.
Afonso Mourão	Violoncelo	11	Cem Soldos	Mãe e pai	Pai	Próprio	Mãe: Pós-Graduação; Técnica Superior de Biblioteca, arquivo e documentação. Pai: Pós-Graduação (Professor).	Gostava de ouvir música e o pai já tinha tocado trombone.
Bruna Costa	Piano	12	Algarvias	Mãe e pai	Mãe	Próprio	Mãe: 12º ano (?) Pai: 12º ano (?)	Por acaso.
Diogo Larangeira	Tuba	11	Tomar	Mãe, pai e 2 irmãos	Mãe	Próprio	Mãe: (12º ano) Auxiliar hospitalar. Pai: (12º ano) Técnico de Segurança.	Por incentivo de familiares. O primo e o irmão tocam trompete.
Eliana Mota	Oboé	11	Vila Nova	Mãe, pai e irmão	Mãe	Próprio	Mãe: (12º ano) Professora. Pai: (12º ano) Vendedor.	O irmão toca percussão e ela também quis experimentar.
Gustavo Silva	Percussão	11	Tomar	Mãe	Mãe	Próprio	Mãe: 9º ano; Desempregada. Pai: 9º ano; Mecânico.	Sentiu-se entusiasmado e curioso.
Inês Mendes	Guitarra	11	Linhaceira	Mãe, pai e irmão	Mãe	Próprio	Mãe: (Licenciada) Professora. Pai: (12º ano) Téc. Controlo de pragas.	Sentiu curiosidade e vontade de aprender um instrumento musical.
João Fonseca	Guitarra	11	Curvaceiras	Mãe, pai e irmão	Mãe	Próprio	Pai: (Licenciado) Professor. Mãe: (Pós-Graduação) Professora.	Desde pequeno que gosta e começou logo a tocar guitarra na escola onde estava anteriormente
José Santos	Saxofone	11	Carvalheiros	Mãe, pai e 2 irmãos	Pai	Próprio	Pai: (12º ano) Informático. Mãe: (12º ano) Funcionária administrativa.	O irmão toca trompete e teve curiosidade em experimentar.

Mariana Sousa	Trompa	11	Tomar	Mãe, pai e irmã	Mãe	Próprio	Mãe: (12º ano) Funcionária Administrativa. Pai: (7º ano) Segurança.	Sempre gostou e quis experimentar.
Miguel Rufino	Guitarra	11	Tomar	Mãe, pai e irmão	Mãe	Próprio	Mãe: (12º ano) Funcionária Administrativa. Pai: (12º ano) Bancário.	Sempre gostou e esteve ligado à música, por intermédio de familiares.

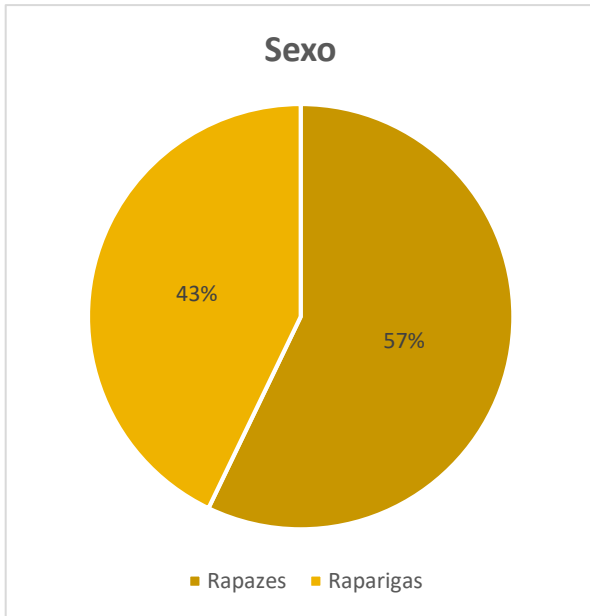


Figura 4. Gráfico demonstrativo da distribuição de sexos na turma

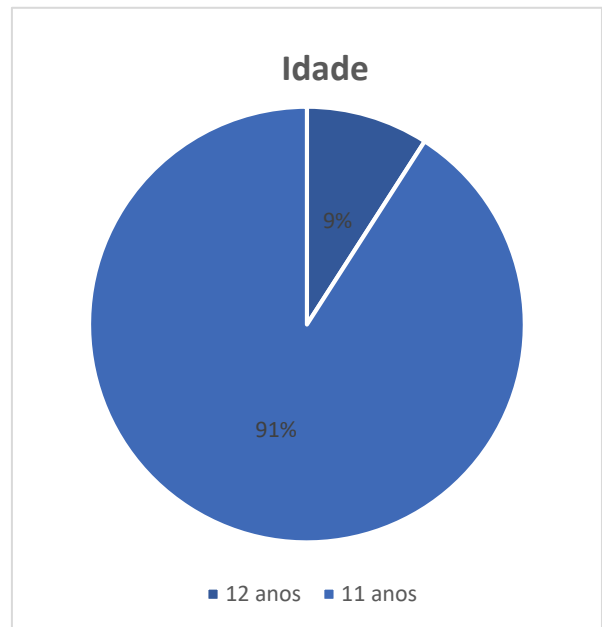


Figura 5. Gráfico demonstrativo da distribuição de idades na turma

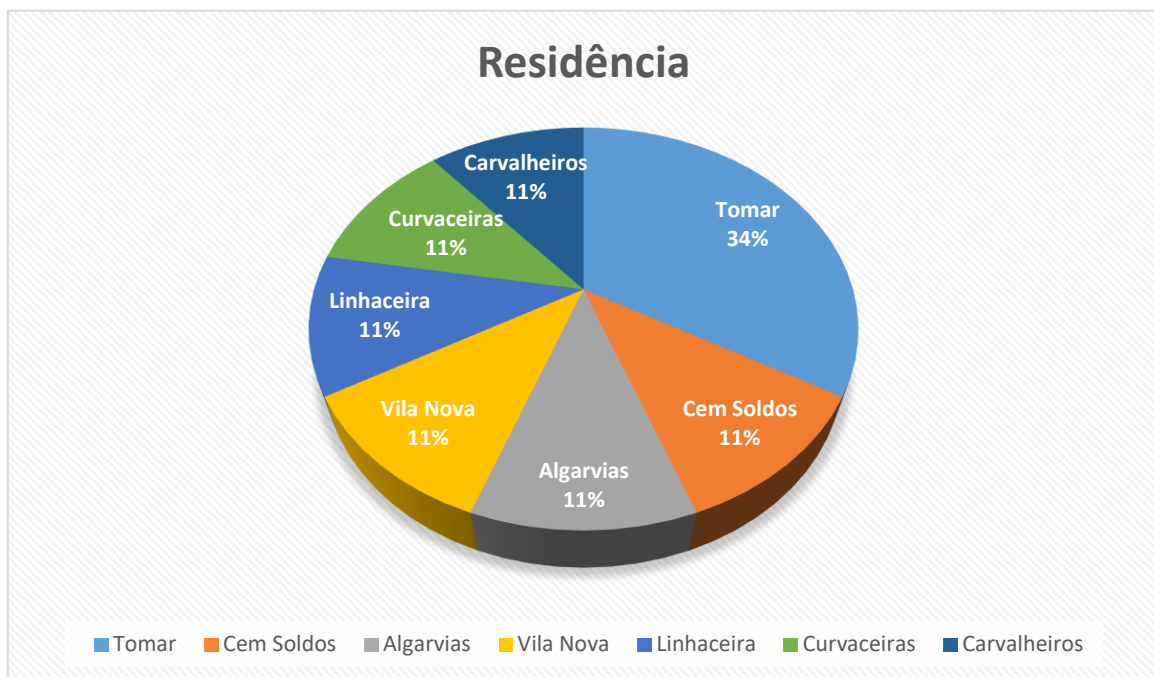


Figura 4. Gráfico demonstrativo da distribuição dos alunos pelas localidades do concelho de Tomar

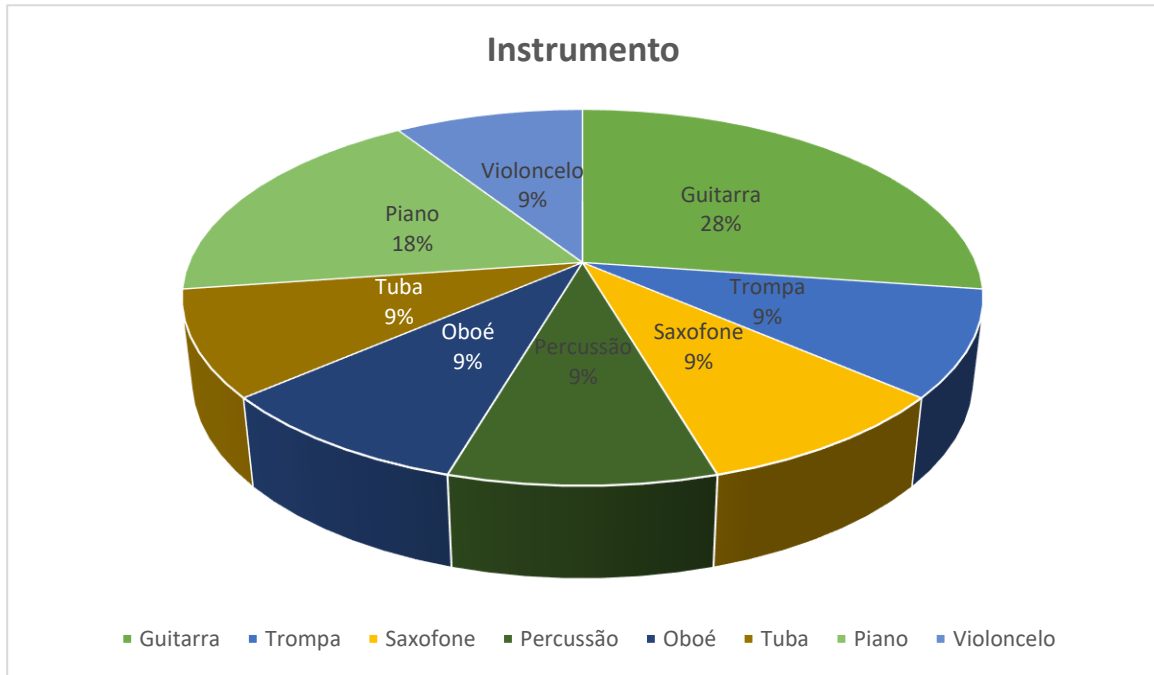


Figura 5. Gráfico demonstrativo da distribuição de instrumentos na turma

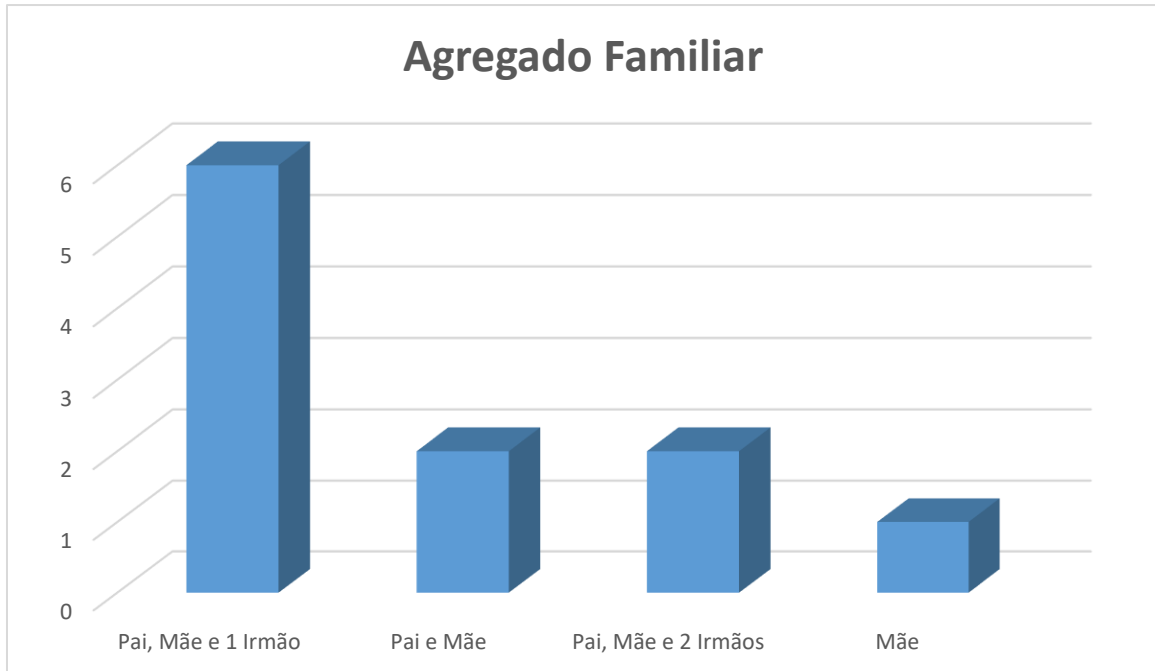


Figura 6. Gráfico demonstrativo da constituição do agregado familiar dos alunos

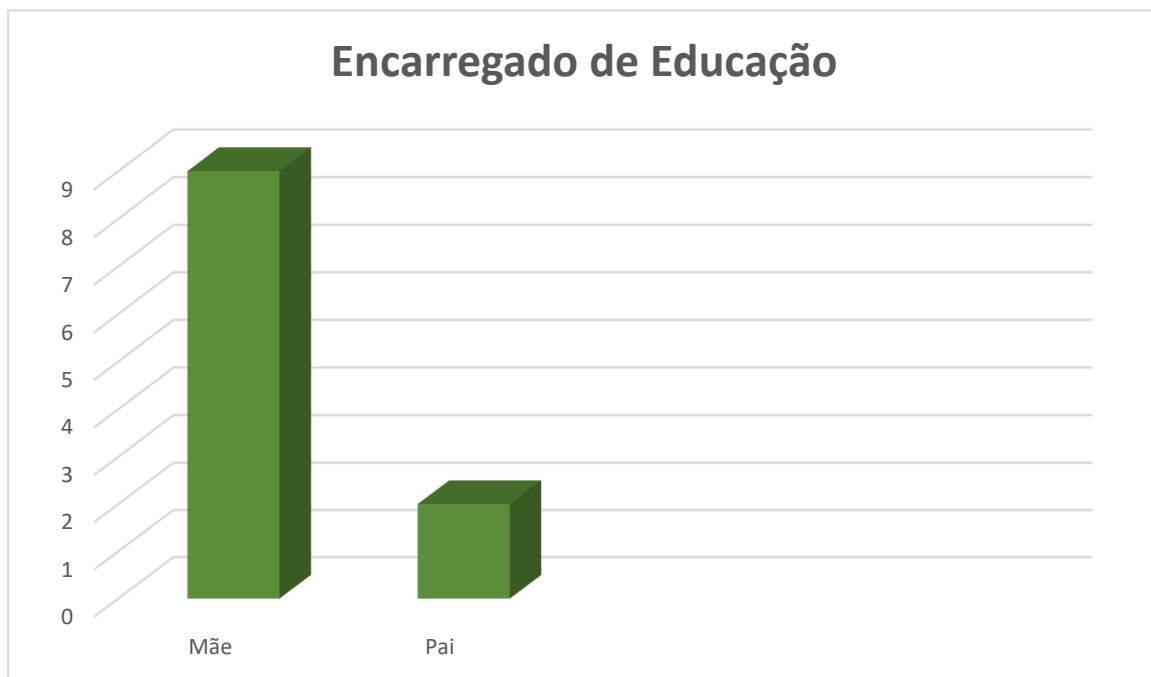


Figura 7. Gráfico demonstrativo dos encarregados de educação

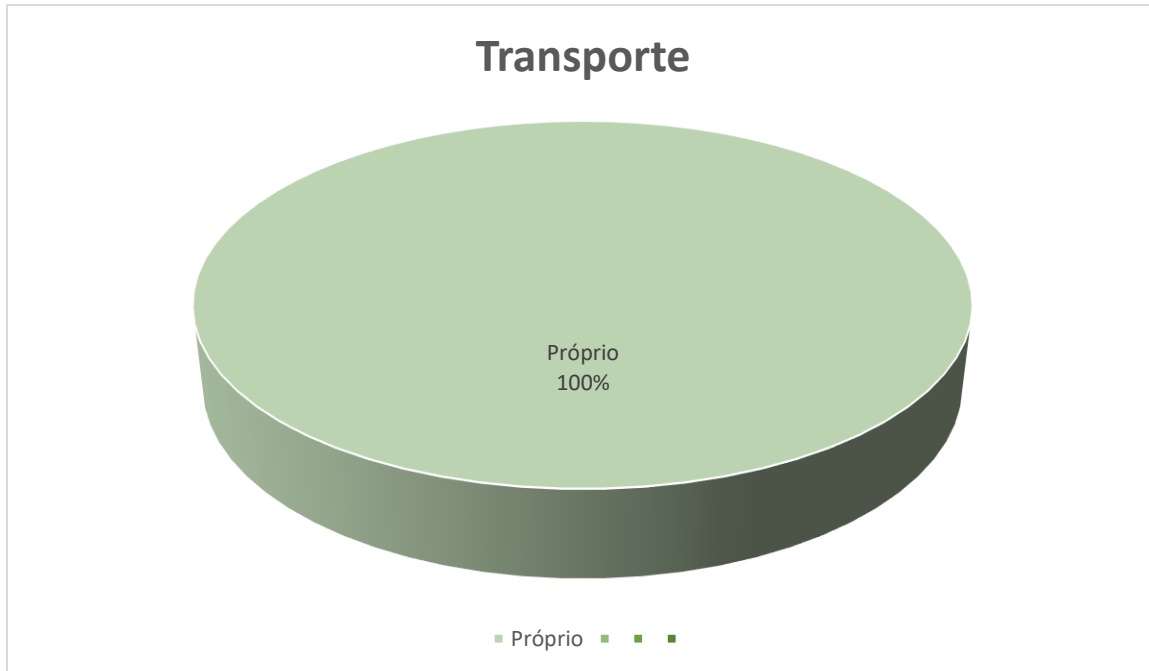


Figura 8. Gráfico demonstrativo do meio de transporte utilizado pelos alunos

3.2 - Classe de Conjunto

Também a aula de classe de conjunto decorre nas instalações da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, mas na sala 4. É uma sala com 6 mesas, onde algumas turmas menores têm aula, mas que se torna ampla, para esta aula poder decorrer. Esta sala tem também um piano e um quadro pautado.

O grupo tem apenas duas alunas, inscritas em regime supletivo, no oitavo grau do curso secundário de música, ambas com dezassete anos, uma inscrita em flauta transversal e a outra em oboé.

Estas alunas não têm retenções na escola regular nem na escola vocacional, e sempre estudaram este instrumento musical. Ambas se inscreveram no regime articulado no 5º ano de escolaridade e frequentaram este regime até concluírem o curso básico, correspondente ao 5º grau, isto é 9º ano. Aquando da sua inscrição no curso secundário de música, optaram por fazê-lo em regime supletivo já que as suas ambições profissionais futuras passam pelas áreas do jornalismo e enfermagem, e não pela música.

Os dados biográficos das alunas encontram-se na tabela e gráficos apresentados nas páginas seguintes:

Tabela 2. Nome, instrumento, idade, residência, agregado familiar, encarregado de educação, transporte utilizado, habilitações e profissão dos pais e motivo porque estão a estudar música

Nome	Instrumento	Idade	Residência	Agregado Familiar	Encarregado de Educação	Transporte próprio ou escolar	Habilitações / profissão dos pais	Porque é que estás na música?
Bárbara Melenas	Oboé	17	Tomar	Pai, Mãe, Irmão	Mãe	A pé	Mãe - 12º ano - Jornalista. Pai - 12º ano - Informático.	Por incentivo da mãe e gosto pessoal.
Patrícia Ferromau	Flauta Transversal	17	Tomar	Pai Mãe	Mãe	Carro	Mãe - 6º ano - Doméstica. Pai - 9º ano - Pintor da Construção Civil.	Sempre se interessou pela música e quis aprender um instrumento assim que ouviu a flauta transversal.

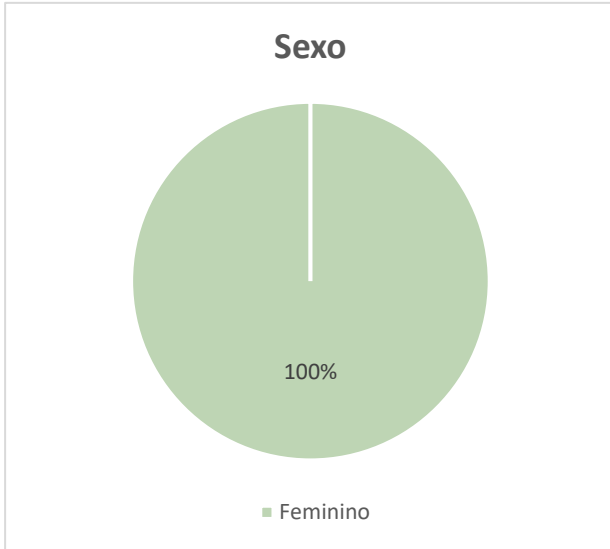


Figura 11. Gráfico demonstrativo da distribuição de sexos na turma

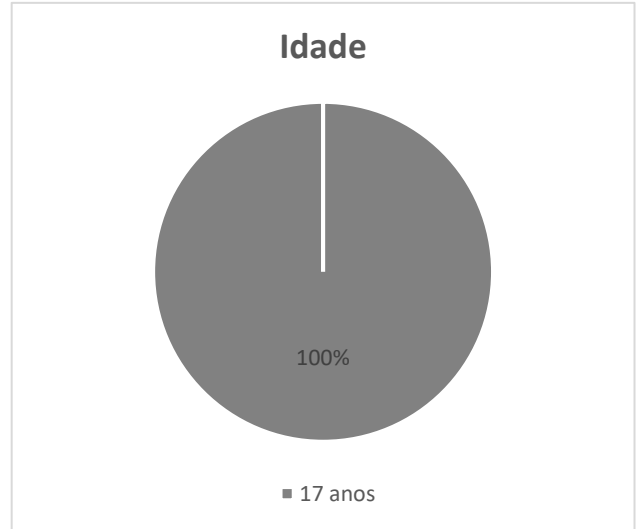


Figura 12. Gráfico demonstrativo da distribuição de idades na turma

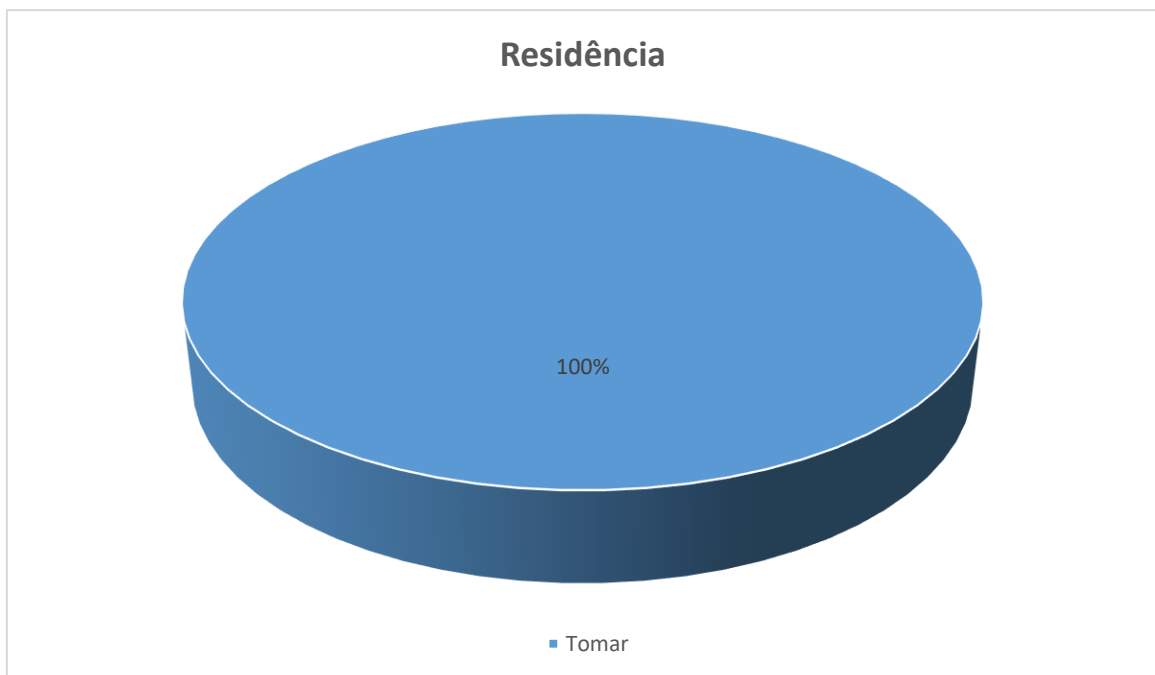


Figura 13. Gráfico demonstrativo da distribuição dos alunos pelas localidades do concelho

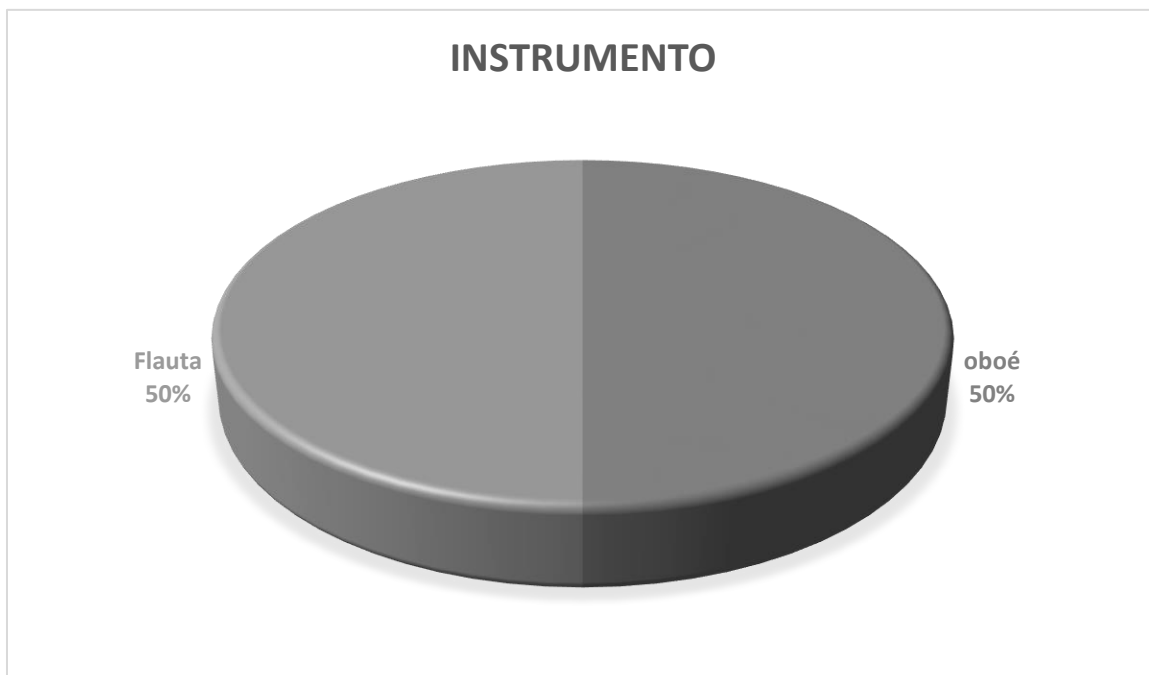


Figura 9. Gráfico demonstrativo da distribuição de instrumentos na turma

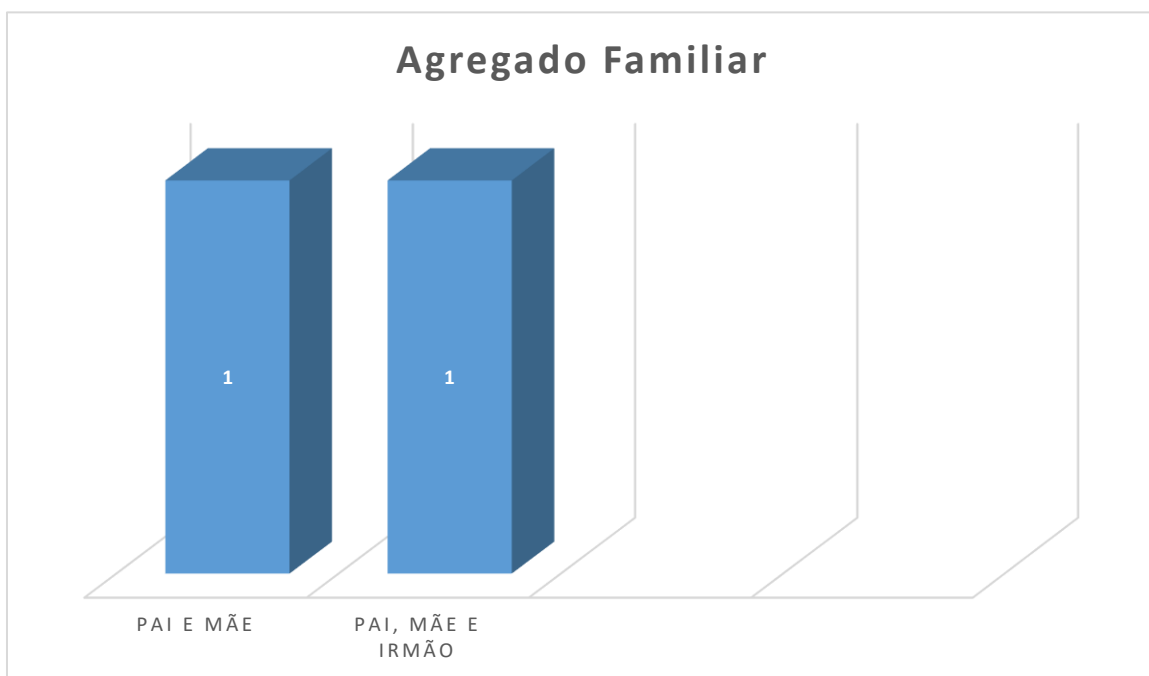


Figura 10. Gráfico demonstrativo da constituição do agregado familiar dos alunos

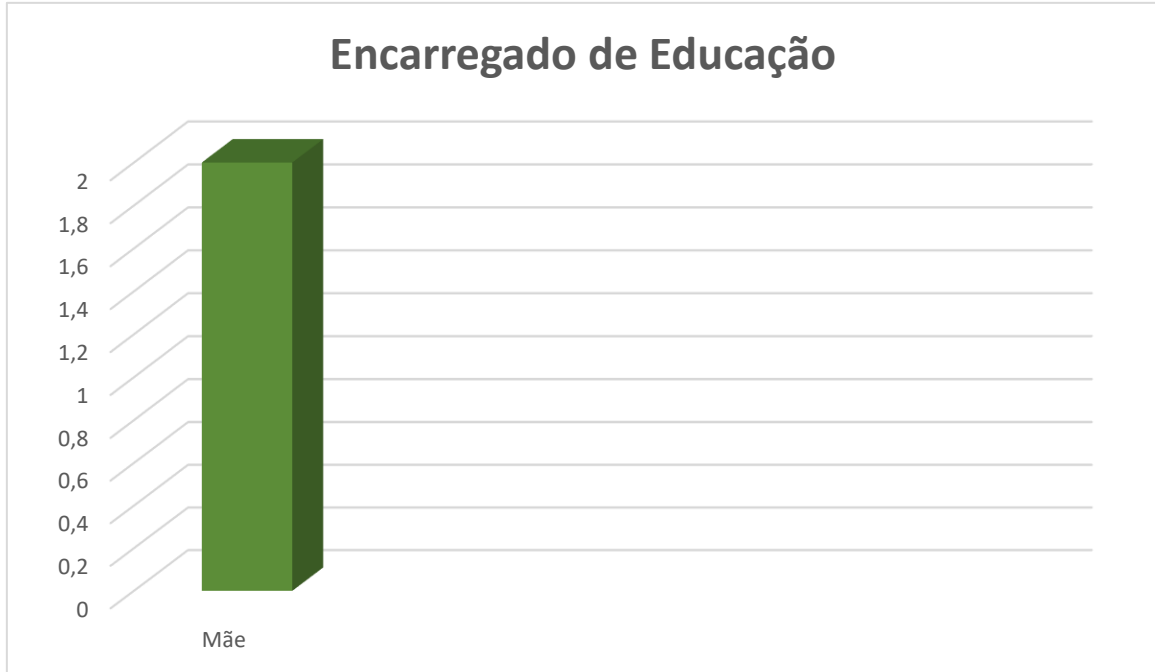


Figura 11. Gráfico demonstrativo dos encarregados de educação

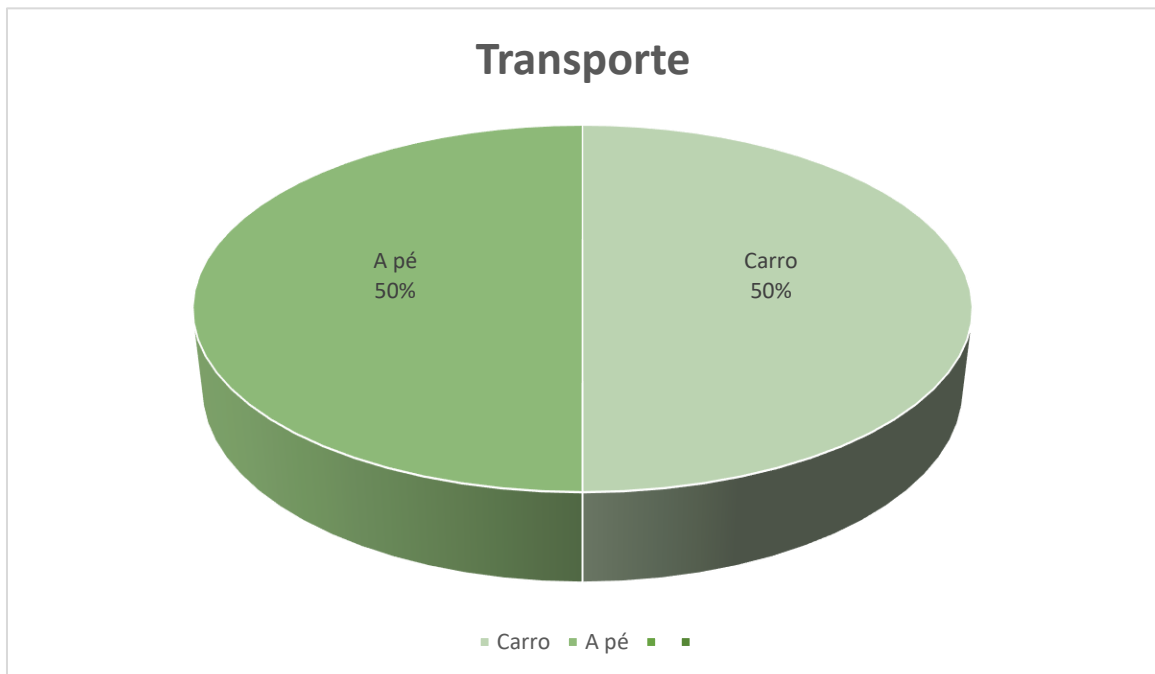


Figura 12. Gráfico demonstrativo do meio de transporte utilizado pelos alunos

4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado

4.1 - Formação Musical

São apresentados, de seguida, os sumários, as planificações e respetivas reflexões referentes à turma de formação musical. As planificações e reflexões selecionadas incidem fundamentalmente na aplicação das estratégias trabalhadas na parte B deste projeto.

4.1.1 - Sumário das aulas lecionadas

Tabela 3. *Sumários referentes aos 1º, 2º e 3º períodos de todas as aulas dadas*

Data / Lições	Sumário
	1º Período
24-09-2015 Lições nº 1 e 2	Apresentação. Diálogo com os alunos sobre o funcionamento da disciplina e os materiais. Leituras solfejadas.
01-10-2015 Lições nº 3 e 4	Avaliação dos trabalhos de casa. Exercícios de revisão de escalas e intervalos.
08-10-2015 Lições nº 5 e 6	Avaliação dos trabalhos de casa – exercícios de leitura solfejada. Reconhecimento auditivo de intervalos (2 ^{as} e 3 ^{as} M e m, 5 ^{as} e 8 ^{as} P). Reconhecimento auditivo de acordes. Ditado melódico.
15-10-2015 Lições nº 7 e 8	Avaliação dos trabalhos de casa – exercícios de leitura solfejada. Realização de uma ficha de trabalho: continuação do trabalho melódico realizado na última aula – reconhecimento auditivo de intervalos, reconhecimento auditivo de acordes, ditado melódico e questionário analítico auditivo.
22-10-2015	Avaliação do trabalho de casa: leituras rítmicas.

Lições nº 9 e 10	Ditado de frases rítmicas a uma parte e a duas em alternância. Leitura melódica.
29-10-2015 Lições nº 11 e 12	Início ao estudo das escalas menores: realização de dois ditados melódicos com duas tonalidades menores diferentes e retirada de conclusões a partir dos mesmos – a relação entre a escala menor e a sua relativa maior. A escala menor natural – síntese das regras e construção de dois exemplos a partir dos ditados anteriores.
05-11-2015 Lições nº 13 e 14	Continuação do estudo das escalas menores: a escala menor harmónica e a escala menor natural. Realização de uma ficha de trabalho com exercícios rítmicos;
12-11-2015 Lições nº 15 e 16	Realização de uma ficha de trabalho: leitura rítmica, solfejada e melódica de um excerto musical; divisão da turma em dois grupos e execução de um ostinato rítmico em simultâneo com a melodia realizada anteriormente; classificação de alguns intervalos identificados na melodia.
19-11-2015 Lições nº 17 e 18	Exercícios de revisão para o teste: reconhecimento auditivo de intervalos e acordes; ordenação de frases rítmicas; ditado de frases rítmicas; questionário analítico auditivo.
26-11-2015 Lições nº 19 e 20	Teste escrito.
03-12-2015 Lições nº 21 e 22	Teste oral
10-12-2015 Lições nº 23 e 24	Entrega e correção do teste escrito. Autoavaliação. Diálogo com os alunos sobre a avaliação final.
17-12-2015 Lições nº 25 e 26	Exercícios de audição participada. Leituras melódicas.
2º Período	
07-01-2016 Lições nº 27 e 28	Resolução de uma ficha de trabalho: Reconhecimento auditivo de intervalos; reconhecimento auditivo e construção de uma

	<p>escala; ditado melódico e respetiva análise (classificação de intervalos, leitura solfejada e leitura melódica).</p> <p>Audição participada: <i>O Fabuloso Destino de Amélie Poulin</i> – audição do excerto e identificação de instrumentos e respetiva família, dinâmicas e andamento adequado, frases e forma (ABA); leitura e execução do esquema rítmico; Improvisação rítmica.</p>
14-01-2016 Lições nº 29 e 30	<p>Audição participada: <i>Les Indes Galantes (Rondeau – J. P. Rameau)</i> – questionário analítico auditivo; Leitura rítmica a duas partes em alternância; Audição, composição e improvisação em simultâneo com a música.</p> <p>Resolução de uma ficha de trabalho: Leitura solfejada na clave do instrumento dos alunos; Leitura e memorização melódica; Questionário teórico: Reconhecimento de símbolos musicais; Identificação auditiva e construção de escala.</p>
21-01-2016 Lições nº 29 e 30	<p>Os acordes maiores e menores: classificação escrita dos mesmos; canto de pequenas sequências de acordes;</p> <p>Leitura melódica: repertório da aula de instrumento: violoncelo – <i>Duo nº 21</i>.</p>
28-01-2016 Lições nº 31 e 32	<p>Continuação das vivências musicais dos acordes maiores e menores (escrita e auditivamente): reprodução vocal com auxílio do piano das diferentes sonoridades; entoação dos acordes a três vozes; exercício de composição; entoação de uma das linhas melódicas compostas junto com a marcha harmónica nos instrumentos Orff.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho: Leitura solfejada na clave do instrumento dos alunos; questionário teórico.</p>
04-02-2016 Lições nº 33 e 34	<p>Avaliação do trabalho de casa: leitura solfejada.</p> <p>Exercícios rítmicos: ditado de frases rítmicas a uma e a duas partes em alternância e respetiva leitura, sem cd e com cd posteriormente.</p> <p>Macro e micro pulsação: audição de excerto e vivência rítmica do mesmo.</p>

	Questionário analítico auditivo.
11-02-2016 Lições nº 35 e 36	Ditado de frases rítmicas a uma parte e a duas partes em alternância. Leitura rítmica a duas partes em alternância – exercício de audição participada (<i>Suite Orquestral</i> – Bach). Reconhecimento auditivo de intervalos. Ditado melódico. Exercício de audição participada – noções de pulsação – exercício de movimento.
18-02-2016 Lições nº 37 e 38	Reconhecimento auditivo e classificação escrita de intervalos. Ditado melódico. Revisões para o teste intercalar: Construção de escalas e classificação de acordes maiores e menores, no estado fundamental.
25-02-2016 Lições nº 39 e 40	Teste escrito intercalar.
03-03-2016 Lições nº 41 e 42	Teste escrito.
10-03-2016 Lições nº 43 e 44	Teste oral
17-03-2016 Lições nº 45 e 46	Entrega e correção dos exercícios de escalas e acordes do teste escrito. Autoavaliação. Audição participada (exercício rítmico) – <i>Boss AC</i> . Exercícios rítmicos – Movimento – <i>Lilac de Naragonia</i> .
3º período	
07-04-2016 Lições nº 47 e 48	Visita de estudo
14-04-2016 Lições nº 49 e 50	Ditado de frases rítmicas a uma parte e a duas em alternância e leitura das mesmas.
21-04-2016 Lições nº 51 e 52	Construção de escalas. Classificação de intervalos e acordes.

	Questionário analítico auditivo.
28-04-2016 Lições nº 53 e 54	Acordes: trabalho auditivo – exercício de audição participada – <i>Sai (Cheap Thrills)</i> ; Leitura melódica.
05-05-2016 Lições nº 55 e 56	Leitura melódica. Exercícios de revisão para a prova final de ciclo.
12-05-2016 Lições nº 57 e 58	Estudo conjunto dos exercícios para estudar em casa para a prova final oral.
19-05-2016 Lições nº 59 e 60	Exercícios de revisão para a prova final escrita. Revisão da leitura melódica memorizada da prova final oral a realizar dia 9 de junho de 2016.
26-05-2016 Lições nº 61 e 62	Feriado – Corpo de Deus
02-06-2016 Lições nº 63 e 64	Prova final escrita.
09-06-2016 Lições nº 65 e 66	Prova final oral.

4.1.2 - Exemplos de planificações e reflexões de aula

4.1.2.1 - Lições nº 27 e 28 (07.01.2016)

Tabela 4. *Planificação da aula das lições nº 27 e 28*

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Formação Musical	2º Grau (6º ano do Ensino Básico Articulado)	07-01-2016 Lições nº 27 e 28	90'

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Intervalos	Reconhecer auditivamente um conjunto de intervalos.	Ouvir a escala; Cantar a escala; Escrever os intervalos.			5'
Escalas	Distinguir escalas maiores de escalas menores auditivamente; Construir a escala usada no exercício anterior.	Ouvir e identificar o modo da escala; Cantar a escala com nome de notas; Escrever a escala.	Piano; Ficha de trabalho;	Avaliação por observação direta;	5'
Ditado melódico	Escrever a melodia a partir de um conjunto de sons e ritmos dados.	Ouvir a melodia de princípio ao fim; Ouvir e escrever a melodia por secções; Ouvir a melodia de	Piano; Ficha de trabalho; Projetor;		25'

		princípio ao fim; Corrigir o ditado.			
Intervalos	Classificar na escrita alguns intervalos da melodia.	Analisar os intervalos assinalados e classificá-los.	Ficha de trabalho		5'
Solfejo/ leitura melódica	Ler com rigor o ritmo e as notas da melodia; Cantar na altura do som correta a melodia apresentada.	Trabalhar notas e ritmo por secções; Entoar a melodia por secções Entoar de forma afinada a melodia de início ao fim.	Projektor; Piano; Ficha de trabalho;		20'
Audição participada: <i>O Fabuloso Destino de Amélie Poulin – Yann Tierson</i>	Reconhecer auditivamente diferentes instrumentos e famílias de instrumentos, métrica, andamento e frases musicais; Ler e executar com rigor o esquema rítmico apresentado; Improvisar ritmicamente junto com o CD.	Analisar um excerto musical a partir da sua audição; Tocar em simultâneo a uma obra gravada; Desenvolver a capacidade de improvisação.	CD; Aparelhagem; Projektor; Computador;		35'
<p>Sumário: Resolução de uma ficha de trabalho: Reconhecimento auditivo de intervalos; reconhecimento auditivo e construção de uma escala; ditado melódico e respetiva análise (classificação de intervalos, leitura solfejada e leitura melódica). Audição participada: <i>O Fabuloso Destino de Amélie Poulin</i> – audição do excerto e identificação de instrumentos e respetiva família, dinâmicas e andamento adequado, frases e forma (ABA); leitura e execução do esquema rítmico; Improvisação rítmica.</p>					

Reflexão da aula:

Esta aula revelou-se, logo ao início, bastante motivadora para os alunos. A sala estava, agora, com uma disposição diferente, para podermos utilizar o projetor e isso levantou algum interesse por parte dos alunos, que questionaram o motivo da mudança e se mostraram entusiasmados com a mesma.

À medida que fomos realizando os exercícios, os alunos foram muito participativos e mostraram-se, sempre, muito interessados e motivados com o auxílio da projeção dos materiais no quadro. Sempre que solicitei respostas orais eram muitos os alunos com o braço no ar, pelo que a ficha de trabalho levou mais um bocadinho de tempo a resolver do que aquele que estava inicialmente previsto na planificação. Todos os alunos queriam responder e se mostravam participativos.

No fim da resolução da ficha perguntaram logo qual o instrumento selecionado para os exercícios da próxima aula e mostraram-se entusiasmados e expectantes.

Apesar de termos menos de trinta e cinco minutos para o exercício de audição participada (usámos vinte e cinco minutos; menos dez minutos que na planificação) este exercício demonstrou ser uma ótima alternativa às leituras rítmicas tradicionais que normalmente fazemos. A turma começou por percutir o ritmo com as diferentes partes do corpo indicadas no esquema e o aluno José Santos revelou algumas dificuldades em manter a pulsação. Para o auxiliar, em vez de executar o ritmo com os alunos fui percutindo a pulsação e a tarefa ficou mais facilitada para este aluno. Quando passámos à execução do exercício com o excerto auditivo os alunos demonstraram-se muito interessados e, até, divertidos, manifestando este entusiasmo em expressões como *“Assim gosto mais”* (Afonso Mourão).

Apesar de o tempo da planificação não ter sido sempre cumprido (exercício de audição participada – menos dez minutos do que previsto), os objetivos para a aula de hoje foram cumpridos.

4.1.2.2 - Lições nº 29 e 30 (14.01.2016)

Tabela 5. Planificação da aula das lições nº 29 e 30

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Formação Musical	2º Grau (6º ano do Ensino Básico Articulado)	14-01-2016 Lições nº 29 e 30	90'

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Questionário analítico auditivo	Reconhecer auditivamente instrumentos musicais e respetivas famílias; Identificar o andamento; Perceber a forma da melodia; Compreender as diferentes dinâmicas musicais.	Colocar o excerto auditivo para audição (2 vezes); Solicitar que, um a um, os alunos falem livremente sobre o que ouviram, aplicando os conhecimentos musicais já adquiridos; Direcionar o pensamento e as respostas dos alunos para os objetivos do exercício.	CD; Aparelhagem; Projeter; Computador.	Avaliação por observação direta;	10'
Audição Participada: <i>Les Indes Galantes (Rondeau) - Rameau</i>	Ler ritmicamente a duas partes em alternância sem e com acompanhamento instrumental; Improvisar ritmicamente mediante a métrica de um excerto auditivo.	Reconhecer a forma da melodia (ABA); Executar a leitura rítmica a duas partes em alternância (sem áudio), respeitando a regularidade da pulsação;			30'

		<p>Repetir a estratégia anterior (com áudio);</p> <p>Compor e executar uma sequência rítmica na parte B da melodia (16 pulsações);</p> <p>Improvisar uma sequência rítmica na parte B da melodia (16 pulsações).</p>			
Leitura solfejada na clave do instrumento	Ler com rigor as diferentes notas e ritmos na pauta.	<p>Dividir a leitura por secções;</p> <p>Ler cada uma das diferentes secções da leitura;</p> <p>Executar a leitura de início a fim.</p>	Ficha de trabalho.		15'
Leitura melódica e respetiva memorização	<p>Entoar uma sequência de sons de forma afinada;</p> <p>Respeitar a pulsação e o ritmo proposto pelo compositor.</p>	<p>Cantar a melodia por frases, várias vezes cada;</p> <p>Insistir na execução melódica dos compassos 1 a 8;</p> <p>Cantar várias vezes sem olhar para a partitura para memorizar estes 8 compassos.</p>	Ficha de trabalho; Piano.	Avaliação por observação direta.	15'
Questionário teórico	Reconhecer alguns símbolos musicais indicados na partitura anterior;	<p>Visualizar os símbolos musicais;</p> <p>Associar a cada um deles a sua</p>	Ficha de trabalho; Piano.	Avaliação por observação direta.	20'

	Saber a função de cada uma das indicações descodificadas anteriormente;	função específica com exemplos para uma melhor compreensão dos mesmos;			
	Reconhecer se é maior ou menor;				
	Escrever a escala.	Construir a escala relembrando as regras de construção.			
<p>Sumário: Audição participada: <i>Les Indes Galantes (Rondeau – J. P. Rameau)</i> – questionário analítico auditivo; Leitura rítmica a duas partes em alternância; Audição, composição e improvisação em simultâneo com a música.</p> <p>Resolução de uma ficha de trabalho: Leitura solfejada na clave do instrumento dos alunos; Leitura e memorização melódica; Questionário teórico: Reconhecimento de símbolos musicais; Identificação auditiva e construção de escala.</p>					

Reflexão da aula:

As diferentes tarefas, programadas para a aula de hoje, decorreram dentro do tempo previsto. À medida que a os exercícios e conteúdos se foram sucedendo, os alunos responderam positivamente e com entusiasmo aos mesmos, revelando interesse e empenho.

No caso do primeiro exercício, audição participada, a maior dificuldade sentida pelos alunos foi a execução com a pulsação do excerto auditivo, que era bastante rápido. A complexidade não residia na leitura rítmica, já que as células rítmicas não tinham um grau de dificuldade muito acentuado, mas sim na necessidade de executar a leitura acompanhando a música e, obviamente, a respetiva pulsação. Vencida esta dificuldade a restante atividade decorreu sem problemas e a parte da composição e improvisação revelou-se um desafio que deixou os alunos bastante interessados e motivados.

Na resolução da ficha de trabalho, associada ao repertório de oboé da aluna Eliana Mota, foi importante a tomada de consciência de que os diferentes exercícios, por norma tão teóricos e dissociados do contexto musical, podem, realmente, ser pensados e relacionados com o grau de aprendizagem instrumental dos alunos, pelo que a curiosidade de perceber melhor a partitura, de cantá-la e até de memorizar algumas das suas secções, se tornou visível.

No geral, os alunos não tiveram dificuldades, mantiveram-se interessados e executaram as tarefas propostas sem problemas.

4.1.2.3 – Lições nº 31 e 32 (28.01.2016)

Tabela 6. Planificação da aula das lições nº 31 e 32

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Formação Musical	2º Grau (6º ano do Ensino Básico Articulado)	28-01-2016 Lições nº 31 e 32	90'
AULA ASSISTIDA PELO PROFESSOR COOPERANTE E PROFESSOR SUPERVISOR					

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Acordes	Compreender a organização sonora e escrita dos acordes maiores e menores.	Visualizar uma sequência de acordes; Reproduzir vocalmente as sequências apresentadas com o auxílio do piano; Realizar exercício de composição tendo por base a harmonia dos primeiros quatro compassos; Cantar uma das melodias compostas e executar a marcha harmónica nos instrumentos Orff.	Projetor; Piano; Instrumentos Orff;	Avaliação por observação direta.	60'
Leitura solfejada na clave do instrumento dos alunos.	Ler com rigor rítmico e de notas a partitura apresentada.	Ler o ritmo; Ler o ritmo e as notas.	Ficha de trabalho.	Avaliação por observação direta.	30'

Questionário teórico	Responder com rigor a um conjunto de perguntas;	Visualizar cada um dos símbolos musicais e associar-lhes a respetiva designação. Conhecer um pouco sobre a compositora da obra.			
<p>Sumário: Continuação das vivências musicais dos acordes maiores e menores (escrita e auditivamente): reprodução vocal com auxílio do piano das diferentes sonoridades; entoação dos acordes a três vezes; exercício de composição; entoação de uma das linhas melódicas compostas junto com a marcha harmónica nos instrumentos Orff. Realização de uma ficha de trabalho: Leitura solfejada na clave do instrumento dos alunos; questionário teórico.</p>					

Reflexão da aula:

Analisando a planificação desta aula e o decorrer da mesma, os alunos mostraram-se motivados e envolvidos nas tarefas propostas. As atividades foram decorrendo sem dificuldades de maior, sendo de assinalar a envolvimento e o interesse dos alunos. A primeira dificuldade surgiu quando a turma foi dividida em três grupos, para cantar a três vozes, porém, com um pouco de insistência os alunos conseguiram realizar os exercícios propostos. Quanto ao exercício de composição, alguns alunos revelaram não ter percebido bem o que era para fazer, escrevendo melodias muito complexas de cantar. Escolhemos uma melodia mais simples, escrita pela aluna Ana Sofia Coelho, cantámos todos juntos e depois um grupo de alunos executou a marcha harmónica nos instrumentos Orff. O objetivo do exercício – compreender e distinguir a organização sonora dos acordes maiores e menores foi cumprido, dentro do tempo previsto para a realização do exercício.

Quanto ao exercício seguinte, leitura e análise de uma partitura, também este foi realizado dentro do tempo previsto na planificação. Os alunos executaram os exercícios propostos na ficha de trabalho, respondendo e participando oralmente na aula.

4.1.2.4 – Lições nº 33 e 34 (04.02.2016)

Tabela 7. Planificação da aula das lições nº 33 e 34

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/ Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Formação Musical	2º Grau (6º ano do Ensino Básico Articulado)	04-02-2016 Lições nº 33 e 34	90 Minutos

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Leitura Solfejada	Ler com rigor um excerto de solfejo na clave do instrumento dos alunos.	Ouvir ler individualmente cada um dos alunos;	Ficha de trabalho	Avaliação por observação direta	15'
Ritmo	Escrever corretamente um conjunto de frases rítmicas a uma e a duas partes em alternância; Ler corretamente um conjunto de frases rítmicas;	Ditar uma frase rítmicas de métrica binária a uma parte e a duas partes em alternância; Corrigir as frases no quadro; Reproduzir oralmente e em conjunto as frases escritas;	Caderno; Piano; Quadro;	Avaliação por observação direta.	30'
Audição participada	Ler com rigor as frases rítmicas ditadas anteriormente.	Ouvir e ler em simultâneo à audição musical as frases rítmicas do exercício anterior.	Projektor;	Avaliação por observação direta.	15'
Audição participada / questionário teórico.	Sentir e marcar com rigor a pulsação de um excerto auditivo; Realizar exercícios de movimento de	Relembrar a distinção de macro e micro pulsação; Realizar o exercício de movimento em roda, de forma a	Projektor; Aparelhagem; Colunas;	Avaliação por observação direta;	30'

	forma a distinguir a macro e a micro pulsação; Identificar auditivamente instrumentos, respetivas famílias, compasso, etc.	vivenciar estas noções; Ouvir e responder a um questionário sobre o excerto auditivo.			
Sumário: Avaliação do trabalho de casa: leitura solfejada. Exercícios rítmicos: ditado de frases rítmicas a uma e a duas partes em alternância e respetiva leitura, sem cd e com cd posteriormente. Macro e micro pulsação: audição de excerto e vivência rítmica do mesmo. Questionário analítico auditivo.					

Reflexão da aula:

A realização do trabalho de casa não se revelou problemática. Os alunos foram lendo individualmente, mostrando que a leitura não lhes era desconhecida, não só por ter sido trabalhada na última aula, como também por ter sido estudada em casa. O exercício foi realizado dentro do tempo previsto.

Nos exercícios rítmicos a ordem de realização dos mesmos revelou-se mais eficaz para a realização posterior do exercício de audição participada. Os alunos escreveram as frases quando a professora as ditou e realizaram-nas em conjunto sem audição da música. Quando a música foi colocada, a execução das diferentes frases rítmicas ficou facilitada e, tirando o caso de uma aluna que revelou dificuldade em acompanhar, todos os alunos leram sem dificuldades.

Alguns alunos têm, ainda, dificuldade em distinguir macro e micro pulsação e por isso o exercício de movimento ajudou-os bastante neste aspeto. Os alunos divertiram-se quando perceberam o que estavam a fazer, num tipo de atividade diferente do comum, onde podem explorar o espaço da sala de aula. Demonstraram estar tão motivados que até pediram para repetir o exercício. Quando a execução do mesmo terminou voltaram ao lugar, ouviram novamente o excerto e mais concentrados responderam às perguntas teóricas do exercício, explorando conteúdos como os instrumentos que estavam a ouvir, respetivas famílias, compasso, andamento, etc.

Toda a planificação foi cumprida dentro do tempo previsto.

4.1.3 - Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de formação musical

Um dos pontos de partida para a escolha desta turma para trabalho de estágio consistiu na tomada de consciência de que a maioria dos alunos nesta fase de aprendizagem desmotiva com bastante facilidade e acaba por não seguir os seus estudos musicais para o terceiro ciclo do ensino básico. Assim, e fazendo a ponte com o projeto de investigação, decidi aplicar um conjunto de estratégias diferentes ao longo do ano letivo, que possibilitassem a utilização de repertório diferente do convencional para adquirir o mesmo tipo de conhecimentos. Essas estratégias passaram pela utilização do repertório da aula de instrumento de cada um dos alunos, por exercícios de movimento e pela utilização de excertos auditivos de estilos diversificados e não obrigatoriamente eruditos. Para além do repertório pretendeu-se, ainda, utilizar projeções de materiais diversificados de forma a estimular diferentes canais perceptivos e, desta forma, estimular a motivação e as aprendizagens. O grande objetivo foi, verdadeiramente, a tomada de consciência de que existem alternativas às metodologias tradicionais, partindo do pressuposto de que uma maior envolvimento dos alunos nas diferentes atividades da sala de aula potenciará uma aprendizagem mais sólida.

À medida que o ano letivo foi avançando e fui, então, implementando as diferentes estratégias, foi possível verificar que a resposta dos alunos aos exercícios ia sendo cada vez mais positiva. Questionavam frequentemente qual o excerto da aula ou quais os exercícios que iríamos fazer com o repertório do instrumento *x* ou *y* e perguntavam, inclusive, quando usaríamos o seu próprio instrumento. O grau de motivação e interesse foi crescente e isso verificou-se nos resultados que iam sendo obtidos nos diferentes momentos de avaliação a que foram sendo sujeitos. Este é, exatamente, um dos pontos fortes deste tipo de metodologia: a motivação e envolvimento criada e estimulada nos alunos, que potenciou um interesse maior pela disciplina e melhores resultados, verificável na renovação de matrícula para o terceiro ciclo, que é de quase cem por cento da turma.

Obviamente, existem alguns pontos fracos. É sempre um risco utilizar repertório musical que não é erudito, sob pena de que, quando quisermos fazê-lo, os alunos não mostrem tanto interesse e envolvimento nas atividades propostas. No entanto, curiosamente, este aspeto acabou por não se verificar, já que os alunos se mostraram sempre curiosos e motivados, fazendo da aula sempre um momento de ensino/aprendizagem estimulante e convidativo. Na utilização do repertório da aula de instrumento, foi pedido a alguns deles que tocassem na aula, criando significados importantes, reforçados pela literatura de Lucy Green (2012) que refere que “se a música mais próxima dos alunos (...) estiver presente na sala de aula, criar-se-á uma maior familiaridade com os significados construídos pelos alunos e estes aprenderão

com mais familiaridade e motivação, e progredirão mais rapidamente, estando aberto o caminho para uma aprendizagem plena de experiências individuais e em grupo, com um prazer e motivação maiores”.

Estas estratégias são reforçadas também pelo modelo CLASP (Composição, Literatura, Audição, Skills e Performance), e em particular pelos pilares CAP (Composição, Audição e Performance), proposto por Keith Swanwick (1988), que defende que compor, praticar, trabalhar com diferentes formações instrumentais ou vocais, etc., são diferentes formas de fazer música, pelo que ajudar os alunos a envolverem-se de forma mais ativa e encontrar na sua experiência respostas mais positivas deverá ser uma preocupação do professor. Devemos aceitar que o papel do professor envolve a preocupação de fortalecer a relação estabelecida entre o aluno e a música, muitas vezes a partir de uma gama de estilos e conceitos bastante diversos.

Outra das questões que se pode colocar passará pela eficácia deste tipo de estratégias. No meu ponto de vista, tendo em conta a população estudantil dos dias de hoje, é urgente encontrar alternativas para inverter um tipo de ensino que é cada vez mais em pirâmide, isto é, cujo número de alunos é menor à medida que vão sendo mais velhos. A criação de estratégias que os envolvam nas atividades da aula de formação musical e conseqüentemente os façam aprender e evoluir no instrumento, como foi assinalado por alguns deles, tornar-se-á um bom ponto de partida para a continuação dos seus estudos musicais.

Assim, à medida que o ano letivo foi avançando, pude verificar que estes alunos se mostraram sempre motivados, interessados e empenhados nas diferentes atividades propostas, revelando uma envolvimento e resultados obtidos muito positivos. Todos eles já tinham sido meus alunos no ano letivo anterior e denotaram, agora, um grau de interesse e nível de aprendizagem muito mais positivo, atingindo os objetivos propostos para a disciplina sem dificuldades de maior.

4.2 - Classe de Conjunto

São apresentados, de seguida, os sumários, as planificações e respetivas reflexões referentes à turma de classe de conjunto.

4.2.1 - Sumário das aulas lecionadas.

Tabela 8. Sumários referentes aos 1º, 2º e 3º períodos de todas as aulas dadas

Data / Lições	Sumário
1º Período	
07-10-2015 Lições nº 1	Apresentação. Diálogo com as alunas sobre os objetivos da disciplina e a avaliação. Aquecimento. Escolha de repertório.
14-10-2015 Lições nº 2	Aquecimento. <i>Allegro e Minueto - 1º andamento (Allegro)</i> de Beethoven.
21-10-2015 Lições nº 3	Aquecimento. Continuação do trabalho do 1º andamento da última aula.
28-10-2015 Lições nº 4	Aquecimento. Conclusão do estudo do 1º andamento.
04-11-2015 Lições nº 5	Aquecimento. Início ao estudo do segundo andamento da obra <i>Allegro e Minueto</i> de Beethoven.
11-11-2015 Lições nº 6	Aquecimento. Trabalho por secções do 2º andamento da obra da aula anterior.
18-11-2015 Lições nº 7	Aquecimento. Trabalho de algumas secções identificadas anteriormente como mais problemáticas. Execução da obra <i>Allegro e Minueto</i> de Beethoven de início a fim.
25-11-2015 Lições nº 8	Aquecimento – exercícios em uníssono, em terceiras, quartas e quintas. Execução da obra <i>Allegro e Minueto</i> de Beethoven de início a fim.
02-12-2015	Aquecimento.

Lições nº 9	Execução da obra <i>Allegro e Minueto</i> de Beethoven, de forma a consolidar o seu estudo. Início ao estudo da obra <i>Der getreue music meister TWV 40: 107</i> de Telemann – primeira leitura.
09-12-2015	Aquecimento.
Lições nº 10	Continuação do estudo da obra de Telemann.
16-12-2015	Aquecimento.
Lições nº 11	Avaliação das obras trabalhadas até então. Diálogo com as alunas acerca da avaliação.
2º Período	
06-01-2016	Trabalho de aquecimento: dinâmica, sonoridade e afinação.
Lições nº 12	Duo: <i>Der getreue musikmeister TWV 40: 107</i> de Telemann - 1º andamento – <i>Affettuoso</i> .
13-01-2016	Trabalho de aquecimento: dinâmica, sonoridade e afinação.
Lições nº 13	Duo – continuação do trabalho – 2º e 3º andamentos.
20-01-2016	Aquecimento.
Lições nº 14	Duo: <i>Der getreue musikmeister TWV 40: 107</i> de Telemann.
27-01-2016	Aquecimento.
Lições nº 15	Continuação do trabalho de preparação para a apresentação pública <i>Às Quintas Com Música (Duo: Allegro e Minueto</i> de Beethoven) – revisão da obra.
03-02-2016	Preparação para a audição – audição do repertório a interpretar na audição.
17-02-2016	Audição.
Lições nº 17	
24-02-2016	Aquecimento.
Lições nº 18	Escolha de repertório para o restante ano letivo.
02-03-2016	Aquecimento.
Lições nº 19	Escolha de repertório para o restante ano letivo.
09-03-2016	Aquecimento.
Lições nº 20	Início à leitura da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de W. F. Bach
16-03-2016	Aquecimento.
Lições nº 21	Continuação do estudo da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de W. F. Bach Diálogo com as alunas sobre a avaliação. Autoavaliação.
3º período	
06-04-2016	Aquecimento.
Lições nº 22	Continuação do trabalho da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de W. F. Bach.
13-04-2016	Aquecimento.

Lições nº 23	Conclusão do estudo do 1º andamento da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
20-04-2016	Aquecimento.
Lições nº 24	Início ao estudo do 2º andamento da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
27-04-2016	Aquecimento.
Lições nº 25	Continuação do trabalho do 2º andamento da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
04-05-2016	Aquecimento.
Lições nº 26	Continuação do trabalho do 2º andamento da obra <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
11-05-2016	Aquecimento.
Lições nº 27	Duo: <i>Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
18-05-2016	Aquecimento
Lições nº 28	Conclusão do trabalho da última aula: <i>Duo Seis Duos (nº1) para duas flautas</i> de <i>W. F. Bach</i> .
25-05-2016	Audição.
Lições nº 29	
01-06-2016	Autoavaliação.
Lições nº 30	Diálogo com as alunas sobre a avaliação final

4.2.2 - Exemplos de planificações e reflexões de aula

4.2.2.1 - Lições nº 2 (14.10.2015)

Tabela 9. Planificação da aula da lição nº 2

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/ Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Classe de Conjunto	8º Grau (curso secundário de música - supletivo)	14-10-2015 Lições nº 2	45'

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Aquecimento	Desenvolver técnicas de aquecimento; Trabalhar a homogeneidade do grupo.	Tocar uma escala em semibreves em uníssonos; Tocar a escala à distância de terceiras e com diferentes articulações.	Afinador; Lápis; Estante; Exercícios criados pela professora.	Avaliação por observação direta.	15'
Duo: <i>Allegro e Minueto</i> <i>1º andamento (Allegro)</i>	Executar com rigor o 1º andamento da obra.	Compreender a linguagem musical da obra e respetiva forma; Trabalhar o 1º andamento da obra por secções; Conseguir um bom equilíbrio de sonoridade.	Estante; Lápis; Partituras;		30'
Sumário: Aquecimento. <i>Allegro e Minueto - 1º andamento (Allegro)</i> de Beethoven.					

Reflexão da aula:

A planificação elaborada para esta aula foi executada conforme o tempo previsto, apesar de, no fim do aquecimento, termos conversado um pouco sobre a linguagem musical na qual se insere o compositor e a forma de abordar musicalmente este duo. As alunas têm já bastante maturidade musical, pelo que foi fácil compreenderem o estilo de execução e podermos trabalhar neste sentido.

Apesar disto, o trabalho de equilíbrio de sonoridade foi mais demorado. O duo é, originalmente, escrito para duas flautas, pelo que a fusão tímbrica do oboé com a flauta transversal levou-nos algum tempo. As alunas foram alertadas para este facto, sendo que achei importante pedir à Bárbara (oboísta) que não optasse por uma articulação tão incisiva e tão marcada, para ir mais ao encontro da articulação pedida pelo compositor e executada pela sua colega Patrícia (flautista).

4.2.2.2 – Lições nº 4 (28.10.2015)

Tabela 10. Planificação da aula da lição nº 4

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/ Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Classe de Conjunto	8º Grau (curso secundário de música - supletivo)	28-10-2015 Lições nº 4	45'

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Aquecimento	Desenvolver técnicas de aquecimento; Tocar de forma afinada; Conseguir uma articulação mais próxima;	Tocar uma escala em semibreves em unísono; Trabalho de articulações, usando as mesmas articulações da obra a trabalhar.	Afinador; Lápis; Estante; Exercícios criados pela professora.	Avaliação por observação direta.	15'
Duo: <i>Allegro e Minueto</i> <i>1º andamento (Allegro)</i>	Executar com rigor o 1º andamento da obra;	Trabalhar algumas secções do 1º andamento da obra; Executar o 1º andamento de início ao fim.	Estante; Lápis; Partituras;		30'
Sumário: Aquecimento. Conclusão do estudo do 1º andamento.					

Reflexão da aula:

Hoje o trabalho de aquecimento foi destinado a trabalhar algumas secções do 1º andamento da obra, que ainda requeriam um trabalho mais cuidado ao nível da equidade da articulação. O grande objetivo, que consistia em conseguir não só uma articulação mais precisa, como também, o mais próxima possível, foi conseguido, apesar de termos levado mais do que quinze minutos a fazê-lo. Como esta tarefa levou mais algum tempo, o restante tempo da aula foi usado para relembrar algumas secções

do 1º andamento. Por já estar mais consistente, não achei que houvesse necessidade de repetir mais vezes e passámos diretamente à execução deste de início a fim.

Chamámos alguns alunos e professores que estavam na escola neste horário e este vieram assistir à performance das alunas. No final, todos acharam que esta performance foi positiva e correu bastante bem.

4.2.2.3 – Lições nº 15 (27.01.2016)

Tabela 11. *Planificação da aula da lição nº 15*

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Classe de Conjunto	8º Grau (curso secundário de música - supletivo)	27-01-2016 Lições nº 15	45'
AULA ASSISTIDA PELO PROFESSOR SUPERVISOR					

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Aquecimento	Executar com acuidade de dinâmica e sonora; Tocar de forma afinada;	Tocar uma escala em notas longas em unísono; Executar a mesma escala com diferentes células rítmicas; Tocar a escala: uma aluna mantém a tónica e a outra executa sucessivamente as diferentes notas da escala.	Exercícios criados pela professora;	Avaliação por observação direta.	15'
Duo: Allegro e Minueto de Beethoven	Executar a obra seguindo a linguagem estilística do compositor.	Relembrar os pontos mais frágeis do 2º andamento; Tocar o 2º andamento; Rever algumas secções mais problemáticas do 1º andamento; Tocar o 1º andamento.	Lápis; Estante; Partitura;	Avaliação por observação direta;	30'

<p>Sumário: Aquecimento. Continuação do trabalho de preparação para a apresentação pública <i>Às Quintas Com Música (Duo: Allegro e Minueto de Beethoven)</i> – revisão da obra.</p>

Reflexão da aula:

Nesta aula todos os exercícios foram realizados conforme previsto na planificação.

As alunas revelaram grande empenho e dedicação durante toda a aula e foram melhorando as diferentes secções à medida que iam tocando e repetindo diferentes partes da obra. Este trabalho de secções ajudou a compreender melhor a alternância das linhas melódicas e o diálogo que se estabelece entre os dois instrumentos, pelo que o resultado foi bastante positivo. A execução dos dois andamentos, de princípio ao fim, foi bastante melhor que nas aulas anteriores.

4.2.2.4 – Lições nº 18 (24.02.2016)

Tabela 12. *Planificação da aula da lição nº 18*

Ano Letivo	Professora	Disciplina	Grau	Data/ Lição	Duração
2015/2016	Nádia Gomes	Classe de Conjunto	8º Grau (curso secundário de música - supletivo)	24-02-2016 Lições nº 18	45'

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Metodologias	Recursos	Avaliação	Tempo
Aquecimen-to	Executar com acuidade de dinâmica e sonora; Desenvolver técnicas de aquecimento; Tocar de forma afinada.	Tocar uma escala em semibreves em uníssono; Tocar a escala à distância de terceiras e com diferentes articulações.	Afinador; Lápis; Estante; Exercícios criados pela professora.	Avaliação por observação direta.	10'
Repertório	Escolher o repertório a executar durante o final do 2º período e 3º período. Trabalhar a leitura à primeira vista.	Executar algum repertório contrastante de forma a escolher o repertório preferido pelas alunas para executar até ao final do ano letivo.	Lápis; Estante; Repertório diversificado;		30'
Sumário: Aquecimento. Escolha de repertório para o restante ano letivo.					

Reflexão da aula:

Na aula de hoje os exercícios de aquecimento foram simples para explicar às alunas como não de fazer se tiverem de ensinar alunos mais novos. A vertente pedagógica do aquecimento de hoje revelou-se uma mais-valia, já que num grau tão avançado às vezes os alunos esquecem-se que linguagem e exercícios podem usar com crianças a quem têm de ensinar.

Em relação à escolha de repertório, trabalhou-se, sobretudo, a leitura à primeira vista, pelo que continuaremos a ler partituras na próxima aula, de forma a escolher a(s) obra(s) que entendermos mais adequada(s) para esta formação instrumental. Na verdade, foi necessário ter em atenção que nenhuma das peças é original para flauta transversal e oboé, pelo que devemos ter isso sempre em conta.

4.2.3 - Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de classe de conjunto

No início do ano letivo, quando apresentei a proposta de estágio pedagógico à escola, foi-me atribuído este grupo de música de câmara, que desde cedo se revelou um desafio para mim. Este facto prende-se com inúmeras razões, entre as quais o desafio de trabalhar com duas alunas em final de curso, com uma maturidade musical elevada e a necessitar de ideias novas, para que o funcionamento desta aula não se tornasse, de todo, um entrave ou mais uma hora no seu horário, já tão sobrecarregado.

Na generalidade das aulas, as alunas mostraram-se motivadas e empenhadas, apresentando o repertório estudado tecnicamente, pelo que o fluir das ideias musicais, que lhes fui apresentando, se tornou mais fácil. É importante salientar também que as próprias alunas foram apresentando sugestões de melhoria do trabalho realizado, tornando a dinâmica da aula mais fácil e os resultados obtidos fruto de uma aprendizagem mútua.

Pelo empenho, dedicação, prontidão de resposta e envolvimento com a aula, estas alunas foram revelando, progressivamente, uma maturidade musical maior e uma performance mais completa, explorando as diferentes áreas trabalhadas ao longo do ano letivo: dinâmicas, fraseado, articulação, fusão de grupo, linguagens musicais, etc.

É importante referir que as duas audições realizadas foram, de nível bom, sendo sinónimo da dedicação e envolvimento que revelaram durante todo o ano letivo.

Assim, ao longo do ano letivo foi possível verificar uma evolução e motivação sempre presentes, quer nas aulas, quer nas diferentes atividades propostas, demonstrando sempre interesse pelo repertório escolhido para tocar. A progressão da qualidade musical foi sendo estimulada e a expressividade e o fraseado foram crescentes, pelo que foi notória a passagem do plano técnico para os planos da expressão e da forma, tal como sugere Swanwick (1988) na sua espiral de desenvolvimento musical.

Foi ainda de assinalar a excelente relação de ensino/aprendizagem que se estabeleceu entre as alunas e a professora. Tal como referem Barbosa e Canalli (2011), são muitas as questões levantadas sobre o papel da escola na educação dos jovens hoje em dia. Na verdade, segundo os autores, “a escola necessita ser pensada como preparação para a vida, na função de preparar os cidadãos para o mundo” e foi exatamente essa a conclusão que foi possível tirar destas aulas. As alunas revelaram sentir-se mais alerta para determinadas situações musicais, que nas suas aulas individuais não tinham verificado, e que são, agora, possíveis de aplicar em atividades musicais que possam desenvolver futuramente.

PARTE B: INVESTIGAÇÃO - “A FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGENS”

1. Introdução

Este estudo incide sobre a disciplina de formação musical no ensino especializado da música e orienta-se para a análise de diferentes estratégias de motivação dos alunos, que propiciem uma aprendizagem musical mais sólida e uniforme. Segundo Swanwick (1979), citado por Romão (2012), “o conhecimento da música não pode passar apenas pela audição da mesma, mas sim, pelo envolvimento com esta”.

No caso específico deste estudo, as diferentes estratégias foram aplicadas a uma turma do ensino articulado da música, 2º grau, cuja média de idades é 11 anos, a partir da tomada de consciência de que a maioria destes alunos, quando ingressou no ensino da música e quando iniciou a aprendizagem de um instrumento musical, não estaria alerta para a especificidade e complexidade do trabalho a realizar. Verdadeiramente, grande parte destes alunos não tinha noção que esta escolha requeria uma quantidade de trabalho maior, quer no instrumento, quer na formação musical, pelo que a última representa para a maior parte deles um obstáculo inicial imediato e que tende a manter-se e a fazê-los desmotivar.

Alguns fatores parecem estar na base desta desmotivação e do insucesso de muitos alunos, sobretudo quando se verifica alguma falta de ligação entre a teoria e a prática e elevados níveis de abstração que são estimulados pela formação musical. Regra geral, pretende-se, que o pensamento musical se desenvolva longe das ações concretas com os objetos reais. Outro aspeto parece estar ligado ao facto de muito trabalho realizado em contexto da disciplina de formação musical não estar diretamente ligado a repertórios próximos dos alunos ou mesmo a práticas musicais informalmente desenvolvidas por eles.

A verdade é que, embora sejam muitos os alunos que iniciam o estudo da música nos conservatórios, todos os anos, apenas uma pequena parte termina este curso. Conseguir identificar o que motiva os alunos a continuar estes estudos foi a preocupação de Pinto (2006). A autora defende que conseguir identificar as potencialidades de cada aluno e a forma de maximizá-las poderá representar um papel chave no desenvolvimento musical destes. O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual podemos sedimentar toda a sua aprendizagem musical. Para poder usufruir plenamente do apoio prestado pelos diferentes agentes de motivação, o aluno terá, primeiro, de querer estudar música, razão esta que advém do prazer que obtém ao realizar a atividade musical e do sentimento de ser capaz de a realizar com sucesso, sentindo-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir do levantamento das problemáticas anteriores, são estabelecidos neste estudo um conjunto de objetivos que visam propor soluções para estes problemas, não só com o intuito de motivar os alunos, como fundamentalmente propiciar-lhes uma aprendizagem mais sólida, coerente e desafiante. Os objetivos estabelecidos são de dois tipos, de intervenção e de investigação.

No primeiro caso, pretendeu-se: desenvolver atividades de formação musical que articulem a audição com a execução e a criação musical, promovendo, assim, uma compreensão do fenómeno musical de diferentes perspetivas; promover a articulação de diferentes modos percetivos na experiência musical, estimulando, assim, uma ativação mental abrangente e significativa; utilizar repertórios oriundos de diferentes fontes e estilos musicais e estimular práticas musicais informais que os alunos utilizam fora do contexto da sala de aula, de modo a potenciar os sentidos nas atividades de formação musical. De acordo com estes objetivos de intervenção, foram, desenhadas diferentes estratégias de experiência musical, que incluíram: a utilização de repertórios provenientes das aulas de instrumento; atividades articuladas de audição, execução e criação; interpretação de pequenos textos musicais; composição em torno de elementos musicais analisados ou interpretados; atividades musicais multimodais, como atividades de movimento e música; audição musical participada; utilização de equipamento e *software* musical e projeção para toda a classe.

No caso dos objetivos de investigação, estes passam por: verificar os efeitos das estratégias utilizadas na motivação dos alunos; acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do processo; e analisar as perceções dos alunos sobre as aulas de formação musical.

Deste modo, esta parte B está organizada em cinco capítulos, em que o primeiro é a introdução e o último a conclusão. Depois da introdução e antes da conclusão, pretende-se enquadrar teoricamente o tema, passando pelos três pilares fundamentais deste estudo: a motivação, os significados musicais e a multimodalidade, enquadrados nas opiniões e estudos efetuados por diferentes teóricos e pedagogos. Nos capítulos três e quatro descrevem-se as metodologias utilizadas, objetivos e técnicas de recolha de dados, enquadrando-os teoricamente e descrevendo o procedimento efetuado, bem como abordando toda a intervenção e investigação.

Assim, partindo do pressuposto de que a formação musical é uma área fundamental para uma aprendizagem musical mais sólida, mas compreendendo que esta tem vindo a ser encarada de forma pouco clara e motivante por parte dos alunos, pretende-se com este estudo responder à pergunta *Que aprendizagens e motivações podem ser potenciadas e adquiridas na aula de formação musical, a partir da utilização de estratégias e exercícios de estimulação diversificada?*

2. Enquadramento teórico

A educação deve ser vista como um processo integral, gradual e contínuo em que o seu aperfeiçoamento se apoia nos diversos estudos sobre o tema, fundamentando as diferenças individuais, a diversidade e as condições ambientais inerentes a cada aluno (Romão, 2012).

Tendo em conta a educação musical, esta é um campo importante da formação integral do aluno ao longo da vida, particularmente no que diz respeito às etapas iniciais do período de escolaridade obrigatória, momento em que esta contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicológicas, físicas, estéticas, afetivas e sociais da pessoa (Gravito, 2015, citando Hallam, 2010; Schellenberg, & Weiss, 2013; Luiz & Coimbra, D. 2008, 2009).

A música visa potenciar nas crianças autonomia, criatividade, expressividade e autoconfiança. (Canto, 2010, citado em Romão, 2012, p. 8)

À luz de Romão (2012), a música é promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares e únicos, que constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento. O autor refere, também, que esta é fundamental na enorme diversidade da educação e nas suas variadíssimas dimensões, sejam elas estéticas, sociais, criativas ou formativas.

Todos os alunos que ingressam no ensino da música o fazem com vista à aprendizagem de um instrumento musical. Porém, a maioria não está alerta para a quantidade de trabalho inerente a esta escolha, não só ao nível da prática instrumental, como também ao nível da formação musical. Esta disciplina representa para a maioria destes alunos o primeiro, e contínuo, obstáculo à sua formação e grande parte começa logo a encará-la da pior forma. Quando são confrontados com a necessidade de ler (solfejo, ritmo ou melodia) com frequência, de praticar escalas ou intervalos com regularidade ou de classificar auditivamente sequências de sons ou de acordes, a maioria destas crianças desmotiva rapidamente e questiona, muitas vezes, o professor acerca da necessidade de frequentar estas aulas. Gravito (2015) é da mesma opinião ao referir que a necessidade de frequência desta disciplina e o seu carácter obrigatório poderão ser aspetos pouco apreciados pelos alunos, pelo que, poderá não existir um verdadeiro reconhecimento da importância da mesma no currículo artístico.

Deste modo, a legislação da introdução da música no ensino obrigatório deu a todos os alunos a igualdade de acesso à aprendizagem musical. Porém, considerando a música uma comunicação escrita por símbolos, que transmite sensações, esta tem simultaneamente um carácter marcadamente social, e geralmente desencadeia a convicção de que os nossos alunos podem expor e assumir as suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas.

Ao longo do tempo, foi introduzida e melhorada, legislação acerca da política educativa, com vista a melhorar o processo de aprendizagem musical. O Decreto-Lei nº 310/83 é um marco importante na mudança efetuada na política educativa seguida em Portugal no âmbito do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema). Esta política passa, agora, a conceber a inserção do ensino artístico no sistema geral de ensino, coincidente com a escolaridade obrigatória a partir do 2º ciclo. É especificado onde o ensino da música pode ser ministrado, os planos de estudos, bem como a autonomia dada às escolas em termos de organização e planos de estudo e programas a adotar (planos de estudo próprios ou do ensino público). Se estas condições estivessem reunidas, era concedido o paralelismo pedagógico às escolas. A criação dos cursos supletivos aconteceu com o Despacho 76/SEAM/85 e o Despacho 4.B/SESE/91, do Gabinete do Secretário de Estado do Sistema Educativo, constituiu a disciplina de coro do curso básico supletivo como classe de conjunto. Foram sendo feitas algumas alterações, até que em a Portaria 225/2012 prevê os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, maior flexibilidade das atividades letivas (duração, tempo a atribuir a cada disciplina – mínimo e total de carga horária curricular).

Assim, durante anos os investigadores e pedagogos debruçaram-se sobre os diversos assuntos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem musical. Vasconcelos (2002), citado por Gravito (2015), refere, a título de exemplo, a preocupação de uma docente de um conservatório português a respeito das dificuldades de leitura e entoação reveladas pelos alunos de instrumento. Esta docente menciona que deve haver uma maior ligação e diálogo entre os professores das diferentes áreas específicas (instrumento e formação musical), no sentido de minimizar e resolver estes problemas.

Por esta razão, fazendo face à legislação implementada e à necessidade de respeitar os currículos e alterações impostos pela legislação, mas sobretudo tendo em mente a preocupação de que todos os nossos alunos devem, efetivamente, aprender, é necessário ter em conta fatores motivacionais, diferentes estratégias que propiciem esta motivação e o processo de aprendizagem propriamente dito.

2.1 - Motivação

A motivação é uma das áreas mais estudadas pela psicologia, na tentativa de compreender e explicar os mecanismos que orientam o comportamento humano e as razões pelas quais as pessoas apresentam determinados comportamentos, pelo que é vastíssimo o número de teorias nesta área de orientação do conhecimento (Fonseca, 2014). Desta forma, quando se fala em aprendizagem e rendimento académico, uma

das variáveis mais apontadas na explicação do conhecimento e sucesso escolar é, exatamente a motivação.

A motivação é concebida como o aspeto dinâmico do comportamento através do qual se procura compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objetos preferidos. (Lemos, 1993, citado em Fonseca, 2014, p. 19).

Deste modo, a motivação assume um papel de destaque na explicação da diversidade de resultados escolares dos alunos (Miranda e Almeida, 2011), pelo que esta tem sido assumida como um fator decisivo na explicação do comportamento escolar destes, em particular naquilo que diz respeito à aprendizagem associada ao conceito de realização. Quanto maior a motivação, maior será a permanência do aluno na tarefa e o retorno afetivo que sente face aos resultados obtidos.

É importante, no entanto, fazer a distinção entre motivação e interesse. Segundo Verdelho (2014), as coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez não possuam a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que se deseja, enquanto a motivação, porém, com a energia suficiente, vence os atritos que dificultam a execução do ato.

A motivação integra, assim, diferentes aspetos, que abarcam áreas afetivas, cognitivas e comportamentais, organizados de forma mais global, como por exemplo em torno de metas ou objetivos de realização ou de perceções pessoais de competência. Um comportamento deste género, mais proactivo, reforçará a ideia de autorregulação do comportamento, sugerida por Bandura (2009), e o compromisso com a própria realização, pelo que, comportamentos de aprendizagem e realização encontram-se grandemente associados aos níveis de motivação. A autorregulação é um processo consciente e voluntário, que possibilita a gestão dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos (Polydoro e Azzi, 2009). Permite ao individuo identificar o seu próprio comportamento, na amplitude das várias dimensões do desempenho, que segundo os mesmos autores são a qualidade, a quantidade, a originalidade, a sociabilidade, a moralidade e o desvio. Para Zimmerman e Barry (1997), citados em Polydoro e Azzi (2009), os estudantes que tiverem a oportunidade de autorregular a sua aprendizagem, estarão mais aptos a assumir responsabilidade pela sua ascensão académica, assumindo, também, competências mais duradoras. Este tipo de alunos não se distingue somente pela sua orientação proactiva e pela performance, mas também pela auto motivação que, direccionada às suas capacidades, propicia um tipo de estudante que controla e regula o próprio processo de aprendizagem em direcção aos objetivos e metas que traçou (Montalvo e Torres, 2004, cit. Em Polydoro e Azzi, 2009). Ao conceito de autorregulação da aprendizagem, Bandura associa o de autoeficácia, sugerindo a existência de uma motivação máxima apenas se as crenças de autoeficácia

se encontrarem no seu nível máximo, sendo fortes e relacionadas com tarefas desafiantes, para que o indivíduo se sinta estimulado.

O conceito de abordagens à aprendizagem é um dos conceitos que pode ser definido como parte integrante do processo de aprendizagem dos alunos, combinando as estratégias utilizadas com a motivação experimentada pelos mesmos (Anastácio, 2013). Referindo Marton e Säljö (1976), a autora afirma que existem duas grandes abordagens, utilizadas por todos os alunos: as abordagens de superfície e as abordagens de profundidade, diretamente ligadas à motivação extrínseca e intrínseca dos alunos, respetivamente. No primeiro caso, os alunos centram-se, somente, na memorização dos conteúdos lecionados, não dando importância a detalhes e fazendo por corresponder apenas às exigências académicas, não tirando nenhum significado daquilo a que são expostos, isto é, investem o mínimo na aprendizagem, apenas de forma a evitar o insucesso. Desta forma, os fatores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas estão, essencialmente, dependentes de contingências alheias ao sujeito, cuja ação não é guiada pelo interesse genuíno deste, mas vista como meio para atingir um determinado fim (Fonseca, 2014). No segundo caso, os alunos sentem a necessidade de retirar algum partido da aprendizagem, pesquisando de forma mais avançada sobre a matéria apresentada. Este tipo de motivação está relacionado com o interesse suscitado pelas características inerentes à atividade ou tarefa, requer autonomia e desenvolve dimensões sociais como a autodeterminação e escolhas pessoais, o interesse e curiosidade, o envolvimento cognitivo e a autorresponsabilização. É o tipo de motivação mais valorizado, por ser mais difícil de alcançar. Anastácio (2013) refere, também, que numa pesquisa mais avançada e aprofundada sobre o tema, Biggs (1987) cita a existência de uma terceira abordagem, chamada de abordagem de sucesso, na qual os alunos organizam o seu tempo e estudo de forma a obter melhores resultados académicos. É, muitas vezes, compreendida como a procura de boas classificações através da organização do estudo. Claramente que estas diferentes abordagens estarão sujeitas à influência de diversos fatores, a maioria exteriores ao aluno, entre os quais a autora destaca o contexto de aprendizagem e a conceção que o aluno tem desse mesmo contexto, bem como a tarefa a desempenhar (Richardson, 2005, cit. em Anastácio 2013). Mais recentemente, Cano (2007) refere que o ambiente familiar é um fator fundamental. O incentivo dado pela família, a discussão e o interesse, tenderão a predispor os alunos ao uso de uma abordagem mais significativa, e por isso de profundidade, pelo que se acontecer o contrário, esta abordagem tenderá a ser de superfície. Anastácio (2013) sugere, ainda, que a motivação é parte fundamental das abordagens à aprendizagem. Citando Mart (2011), refere que muitas vezes a motivação não é fácil de estimular, cabendo ao professor a motivação dos seus alunos. São estes que devem incutir, através de um método de ensino adequado, uma abordagem de profundidade de modo a que os estudantes possam obter melhores resultados.

Assim, a motivação afigura-se como parte fundamental da aprendizagem dos alunos, ligando-se não só ao desempenho académico como também à autoestima, ao

ajustamento social, à satisfação com a escola e a uma menor taxa de desistência, por exemplo.

Quando se fala em aprendizagem da música, e tendo noção da sua especificidade por abarcar um conjunto complexo de competências (auditivas, motoras, etc.), este tipo de aprendizagem requer ainda um nível maior de motivação (Cardoso 2007, citado por Anastácio, 2013). No ensino especializado a existência de um programa que inclui a prática do instrumento e a classe de conjunto, leva a que a motivação seja maior e os gostos dos alunos sejam, de certo modo, tidos mais em consideração. Ainda assim, não devem ser descurados casos de insucesso, pois a obrigação do estudo de três disciplinas leva, por vezes, ao desinteresse numa destas áreas (Gravito, 2015).

Todos os estímulos a que os alunos são sujeitos, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo e musical, estão também dependentes de fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, uma vez que estes irão proporcionar uma assimilação mais rápida e eficaz e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de competências que se preveem ser adquiridas (Fonseca, 2014).

Hallam (2009), citada por Anastácio (2013) faz referência a um conjunto de fatores individuais que influenciam a motivação: as características individuais de cada indivíduo, a necessidade de realização pessoal, a curiosidade e a auto atualização, a necessidade de indução emocional proveniente da música, assim como a necessidade de reconhecimento social que esta oferece. Segundo a autora, é importante considerar também as características cognitivas de cada aluno, mas também o ambiente em que este está inserido, cabendo, mais uma vez, aos professores fortalecer a motivação dos seus estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua identidade como músicos.

A busca pelos objetivos e projetos pessoais é uma forma de motivação intrínseca, caracterizada pela necessidade inata de competência e autodeterminação. A outra forma de motivação, a extrínseca, caracteriza-se pela realização de uma tarefa com o objetivo de obter uma recompensa externa ou independente da tarefa. (Hallam, 2002, citado em Fonseca, 2014, p. 35).

No início da aprendizagem de um instrumento musical é normal as crianças reportarem uma motivação externa, a partir da qual, com o passar do tempo, tendem a desenvolver e a usar uma motivação mais interna, importantíssima para a continuação dos seus estudos musicais, pelo que para McPherson (2001) e Maehr et al (2002), para que a continuação dos estudos musicais aconteça realmente, a motivação facilita também a aprendizagem de um instrumento musical, tornando-a mais eficiente. Este conceito está, então, relacionado com as metas e os objetivos de realização a que os alunos se propõem quando motivados, investindo e prosseguindo as atividades de estudo e demonstrando competências nas diferentes situações de aprendizagem e realização escolar. No início deste processo, professores e pais têm um papel

fundamental para que o aluno se torne um agente ativo na sua própria aprendizagem, estimulando o gosto e a vontade de aprender, bem como a continuação dos estudos musicais.

Segundo Vasconcelos (2002), “a qualidade da relação que o aluno tem com os adultos que o encorajam, isto é, pais e professores, é de extrema importância para determinar o investimento que fará na aprendizagem musical. Um aluno que beneficia de um acompanhamento carinhoso por parte dos professores, e de apoio por parte dos pais tem mais probabilidades de evoluir musicalmente”. (Vasconcelos, 2002, citado em Gravito, 2015).

Deste modo, é fundamental que haja um equilíbrio entre a dificuldade da tarefa ou o desafio, e as competências do aluno, impedindo, assim, o desinteresse perante uma tarefa demasiado fácil ou a ansiedade perante uma tarefa demasiado difícil. Pinto (2006) refere, neste sentido, que em vez de identificar as potencialidades de cada aluno, a sua maximização pode representar um papel chave no desenvolvimento musical de cada um deles. A autora realça o ambiente envolvente da aprendizagem, alertando para o facto de este influenciar positivamente a perceção dos alunos relativamente às causas do seu sucesso/insucesso na música.

A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes de motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender. (Whitehead, 1976, citado em Pinto, 2006, p. 41).

Csikszentmihalyi *et al.* (1993) conseguiu aferir os acontecimentos que levam um jovem a dedicar-se ao estudo da música em geral e de um instrumento musical em particular. No seu estudo, todos os participantes deviam usar um *pager* e ter sempre consigo um bloco de notas para realizar os seus relatórios individuais. Em intervalos de tempo aleatórios num período de duas horas, foram enviadas mensagens para o *pager* para que os voluntários preenchessem uma ficha do seu relatório. Estes registos potenciaram a identificação de pensamentos e atividades em momentos aleatórios. Citado por O’Neill (1999), Csikszentmihalyi afirma que os jovens músicos mais “talentosos” sentiam um nível de motivação mais elevado quando envolvidos em atividades musicais, do que aqueles alunos que eram considerados como possuidores apenas de competências musicais medianas.

2.2 - Ensino aprendizagem

A motivação para o estudo e aprendizagem da música está, com certeza, relacionada com diferentes estratégias que, em contexto de sala de aula, o professor pode utilizar para despertar nos alunos um interesse maior pela música. Swanwick (1979) refere que é difícil falar de música sem lhe associar mais algum conceito – técnica, estilo ou algum *background* histórico – no fundo, alguma coisa que a experiência nos dê e que nos permita dar uma resposta mais pessoal à mesma. Na verdade, esta experiência é de certa forma esquivada, porque a música se manifesta de muitas e diferentes formas, funcionando também de forma diferente quando realizada, pelo que é fundamental para quem está ligado ao ensino da música envolver uma visão clara e estável da interpretação dos nossos alunos. Compor, praticar, trabalhar com diferentes formações instrumentais ou vocais, etc., são diferentes formas de fazer música, pelo que a preocupação do autor passa por ajudar os alunos a envolverem-se de forma mais ativa e encontrar na sua experiência respostas mais positivas. Devemos aceitar que o papel do professor envolve a preocupação de fortalecer a relação estabelecida entre o aluno e a música, muitas vezes a partir de uma gama de estilos e conceitos bastante diversos. São necessárias múltiplas oportunidades para conhecer a música, de diferentes ângulos, para que os alunos tomem consciência da riqueza das suas possibilidades. Este envolvimento pode ser perspectivado a partir de três conceitos fundamentais, segundo um modelo que passa pela audição, criação e execução (CAP) como potencial gerador de experiências musicais. Composição, ou criação musical, inclui todas as formas de invenção musical. Improvisar é uma forma de compor sem o fardo ou as possibilidades da notação, até porque na educação musical não estamos a produzir compositores, mas a perceber a relação com a música na sua forma mais direta e particular. No caso concreto da audição, é desenvolvida alguma empatia com os executantes, num estado de contemplação, sem a necessidade de assistir a um concerto, por exemplo. Swanwick (1979), afirma que esta pode mesmo chegar a oferecer a vontade de estar ativamente mais envolvido com a música. A performance, ou execução musical, não pressupõe uma preparação prévia, nem a obrigação de criar um futuro musical para aquilo que a música envolve, somente sentido para quem ouve.

Estas três atividades são centrais na música, mas outras terão de ser tidas em consideração na aprendizagem musical, ajudando a desenvolver o processo anterior (*Skill acquisition e literature studies - CLASP*). Os alunos que conjugam estas cinco áreas tendem a ter uma experiência musical mais completa e a influenciar os outros, seguindo um modelo de educação, que serve unicamente como guia de experiências musicais mais amplas e que pressupõem um envolvimento mais ativo e eficaz do aluno. Estas experiências específicas procuradas pelos professores fazem-se através de uma vasta gama de atividades, relacionadas entre si e envolvendo mais os alunos musicalmente, sobretudo numa fase inicial da sua aprendizagem.

Quando oiço alguém tocar a minha música, é óbvio que a música deixou o seu criador e ganhou vida por ela própria. Mas o cerne da questão permanece... O que faz esta música – ou qualquer música – com a nossa sociedade atual, e o que penso eu que estou a fazer ao compô-la?¹ (Tippett, 1974, citado em Swanwick, 1979, p. 3)

As diferentes estratégias podem promover uma aprendizagem musical mais envolvente, entrelaçando significados, valores e experiências musicais, utilizando a música que os alunos conhecem melhor, em alternativa à área clássica (Green, 2012). A autora desenvolveu práticas e formas de levar os alunos a uma maior satisfação e a envolverem-se mais com a música. A utilização de práticas informais em contexto de sala de aula pode ajudar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem, permitindo aos alunos a aquisição dos significados inerentes à prática musical, libertando-os dos limites inerentes a esta aprendizagem.

Segundo Green (2013), estes significados podem ser inerentes ou delineados. No primeiro caso, verifica-se a isenção de conceitos ou conteúdos relacionados com o mundo exterior, mas é uma zona exclusivamente lógica ou teórica, incorporada dentro dos materiais musicais (Meyer, 1956, citado em Green, 2012). Este tipo de significados advém da capacidade humana de organizar um som em relação a outro, quando os alunos são expostos formal e informalmente à música e às atividades musicais. No caso dos significados delineados, estão envolvidos conceitos e conotações extramusicais (associações sociais, culturais, religiosas, políticas, etc.) que surgem ligados não apenas ao contexto original de produção musical, mas também ao seu contexto de distribuição e receção. Musicalmente, consistem num tipo de significado musical construído a partir de qualquer coisa que nos marca numa obra e a partir do qual podemos fundamentar a nossa opinião: o arranjo da peça, a melodia propriamente dita ou outro fator, que ultrapassa o simples gosto, sempre mais genérico e sem conotações musicais específicas. Na verdade, qualquer indivíduo pode responder positiva ou negativamente a ambos os significados. Respostas positivas tendem a acontecer quando o nível de familiaridade e compreensão musical são elevados e respostas negativas acontecem quando se verifica o contrário. O aluno pode estar alienado se responder negativamente a ambos os significados, mas é importante compreender que os significados musicais defendidos pela autora são apenas modos de comunicação.

Assim, como forma de construir significados mais positivos, o uso de estratégias menos formais, talvez até mais afastadas do currículo mais tradicional, tende a ser um

¹ Tradução do autor: “When I listen someone else performing my music it is clear the music has left its creator and has a life of its own. But the nub of the question remains ... ‘what does this music – or any music – do with in our present society, and what do I think I am doing by composing it?”

ótimo meio para conseguir uma proximidade musical mais coesa e enraizada no estudo dos nossos alunos.

Segundo a mesma autora, se a música mais próxima dos alunos, dita popular, estiver presente nas salas de aula, criar-se-á uma maior familiaridade com os significados construídos pelos alunos e estes aprenderão com mais facilidade e motivação, e progredirão mais rapidamente, estando aberto o caminho para uma aprendizagem plena de experiências individuais e em grupo, com um prazer e motivação maiores.

Provavelmente nenhuma sala com crianças com níveis de habilidades diversificados poderia tocar qualquer tipo de música. (...) Estas práticas costumam ser muito mais informais, profundamente localizadas dentro de redes familiares de músicos ou nas relações entre professor e aluno. Os jovens adquiriam as suas habilidades e conhecimentos imersos numa comunidade de prática adulta. (Green, 2006, p. 77)

Oliveira (2001), citado por Antunes e Passos, é da mesma opinião. Segundo o autor, as práticas musicais mais informais devem ser estimuladas. Aquelas que os alunos utilizam fora do contexto de sala, como a música que ouvem em casa, pode tornar a educação musical mais significativa.

Qualquer que seja o tipo de aprendizagem, formal ou informal, a questão base será, com toda a certeza, o repertório utilizado. Nas aulas de formação musical onde é seguido um currículo obrigatoriamente formal, há caminhos bem definidos a seguir, sem grande alternativa para a mudança do mesmo, ou para novas experiências. Porém, a criação dessas alternativas, através de um currículo mais informal é possível de concretizar, abrindo caminho através destas estratégias para a assimilação dos conceitos previstos no programa, que em escolas oficiais deve ser, sempre, respeitado. Esta aprendizagem informal, não respeitando um currículo tão rígido, possibilita a aprendizagem dos alunos entre si, trocando experiências entre pares. Seria um tipo de atividade que não requeria, à partida, um professor ou um orientador, já que todo o trabalho é gerido entre eles. Aplicando este tipo de aprendizagem ao contexto de sala de aula, e seguindo o modelo CAP, referido anteriormente, por exemplo, é possível para o professor fazer a gestão das diferentes estratégias, orientando os alunos e levando-os a criar individualmente, ou em grupo, para atingir os objetivos e conteúdos pretendidos.

Folkested (2006) considerou a relação entre a educação musical como *praxis* e pesquisa e a relação entre estas duas perspetivas de educação musical e a sociedade envolvente. Também este estudo é pertinente, ao realçar que a aprendizagem musical deve ser considerada num contexto mais abrangente. Há que mudar o foco de atenção, já que a maioria dos grandes músicos não aprende apenas em contexto de sala de aula, mas sobretudo fora dela, em situações em que não havia professor, onde o intuito da atividade não era aprender, mas apenas tocar, ouvir ou dançar. Zieh's (1982, citado em

Folkested, 2006) distingue dois tipos de aprendizagens: as comuns e as fora do comum, realçando as segundas, em que a aprendizagem se faz sem haver consciência disso, criando uma identidade pessoal e, simultaneamente mais holística e global.

Assim, estes e outros autores defendem um tipo de aprendizagem informal, que não seja ordenada pelo professor, mas sim em que é a própria atividade que se orienta a si própria, isto é, direciona a maneira como os alunos hão de tocar, trabalhar ou compor, num tipo de processo que se desenrola pela interação dos participantes envolvidos.

2.3 - Perceção e multimodalidade

Nos últimos anos, o desenvolvimento científico tem evidenciado a importância que a informação articulada tem ao nível do processamento mental. Esta articulação refere-se principalmente à intervenção coordenada de diferentes canais sensitivos e perceptivos na experiência da realidade.

Mcpherson (2005), citado em Gravito (2015), “refere que os jovens aprendizes deveriam ser expostos a uma série de habilidades performativas visuais, auditivas e criativas para os ajudar a expandir e desafiar formas, de modo a aprenderem como coordenar os seus ouvidos, olhos e mãos”.

A compreensão e a memória que fica registada mentalmente em cada experiência tende a ser mais forte e significativa. Desta forma, será mais eficaz um ensino que promova contextos de aprendizagem que estimulem a participação articulada de diferentes modos de sentir e perceber.

A performance musical é a construção e articulação de significado musical, no qual todos os atributos cerebrais, corporais, sociais e históricos do intérprete convergem² (Clarke, 2002, citado em Botelho, 2015, p. 6)

Tendo em conta que os alunos, quando chegam à idade escolar, já têm muitos conceitos adquiridos previamente na sua estrutura cognitiva, o uso destes influencia a maneira como encaram os novos conteúdos, formando representações mentais. Estas representações mentais podem ser conscientes ou inconscientes, permitindo-lhes representar determinada ideia ou objeto na ausência deste (Zompero e Laburú, 2010). Envolvem a compreensão de determinados conceitos básicos, entre os quais o

² Tradução do autor: “Musical performance is the construction and articulation of musical meaning, in which the cerebral, bodily, social and historical attributes of a performer all converge”

fenómeno da multimodalidade, isto é, o uso de diferentes modos representacionais que são compreendidos como recursos perceptivos.

Susan Hallam (2001) é da mesma opinião ao afirmar que o indivíduo traz para a nova aprendizagem um conjunto de experiências musicais anteriores, maioritariamente inconscientes, aprendidas desde o útero materno. Estas experiências podem abarcar um conjunto diversificado de estímulos, motivações, estratégias e até a autoestima.

Deste modo a aprendizagem musical é multifacetada (Hallam, 2001). Depende de uma série de fatores, muitos dos quais estão fora do nosso controlo enquanto professores e são determinados antes do aluno iniciar uma aprendizagem musical formal. Alguns alunos podem ter uma vasta bagagem de conhecimento musical, outros podem estar familiarizados com a música erudita ou, até, com diferentes tipos de música.

É necessário que os professores redefinam os resultados de uma aprendizagem de sucesso. Estes são suscetíveis de variar conforme o instrumento aprendido, o género as aspirações do aluno e as oportunidades disponíveis de uma envolvimento mais duradora com a música. (Susan Hallam, 2006, p. 117)

Assim, é necessário ter algum cuidado com as estratégias de ensino para este tipo de alunos, para que não se verifique qualquer tipo de desmotivação, nem frustração. O professor de música deve desenvolver esquemas de trabalho e formas de ensinar que conciliem estes aspetos tão diversos, como a satisfação física, que passe pelo movimento por exemplo, a satisfação intelectual, emocional ou até espiritual.

A Audição Musical Participada (AMP), enquanto momento de audição de peças musicais orientadas para a fruição, apreciação e enriquecimento cultural tem sido um fator importante na procura de altos níveis de interesse por parte dos alunos, que favorecem a memória, compreensão e análise musical (Godinho, 2015). Deste modo, a utilização de excertos musicais gravados, em contexto de sala de aula, é cada vez mais uma prática comum nos diferentes tipos de ensino e aprendizagem musical, quer ao nível do repertório erudito, quer ao nível de diferentes áreas como o jazz, o pop ou o rock. O valor desta estratégia reside na contextualização da audição, impedindo que os alunos ouçam música afastada do seu universo sonoro em silêncio, criando situações desprovidas de significado e conseqüente alheamento. Este tipo de atividade, por ativar os alunos física e mentalmente em simultâneo, reside num trabalho de análise musical, de forma a criar ritmos ou gestos corporais, favorecendo a articulação mental e, deste modo, a memória, a compreensão, a análise e o prazer estético que potencia a fruição da obra.

As crianças que escutaram as peças de música gravada e que, simultaneamente, tocaram ritmos em percussão ou realizaram mímicas a partir de histórias mostraram conservar imagens musicais mentais mais resistentes e organizadas do que as das crianças que escutaram em silêncio (Godinho, 2015, pá. 30).

Estas experiências têm a capacidade de ativar os alunos mentalmente, proporcionando-lhes experiências multimodais, já que estimulam percepções e sensações através de múltiplos canais sensitivos e perceptivos. Consistem num tipo de ações que implicam uma compreensão musical assente não só em elementos auditivos mas também em elementos visuais, táteis, emotivos, ou verbais, que, coexistentes e articulados entre si, interagem no momento da experiência perceptiva e contribuem para a construção articulada de significados.

Neste estudo é assumido o compromisso entre as diferentes estratégias utilizadas e a procura de significados que possam envolver positivamente os alunos e, desta forma, deixá-los mais motivados para a aprendizagem musical. Este projeto procurará criar situações motivacionais, intrínsecas ou extrínsecas, através de estratégias que equilibrem a aprendizagem formal e um tipo de exercícios potenciadores de uma maior significação.

O próximo capítulo descreverá, então, com maior pormenor, os objetivos e as metodologias adotadas neste projeto.

3. Metodologia: Intervenção.

Este capítulo descreve a intervenção feita no âmbito da formação musical em torno de um conjunto de estratégias de favorecimento da motivação e aprendizagens. Far-se-á uma caracterização da investigação-ação, bem como da problemática, apresentando os objetivos propostos, de intervenção e investigação. De seguida são, ainda, descritas as fases da intervenção.

3.1 - Investigação-ação

Ao longo dos tempos, diferentes autores foram contribuindo para uma definição mais clara do conceito de investigação-ação, bem como quais os seus propósitos e contributos. Segundo Latorre (2003), citado em Verdelho (2014), “(...) a Investigação-Ação é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos”, porém, segundo Simões (1990), citado no mesmo autor, “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores”.

Desta forma, tornou-se pertinente adotar uma metodologia deste género neste projeto. Foi atribuído relevo às fases da planificação, ação, observação e reflexão que a caracterizam, completando assim, um ciclo de uma espiral que se inicia com a formação para a profissionalização na área da formação musical (Coutinho et al., 2009, citado em Gravito, 2015). Face ao problema identificado, foi traçado um plano de intervenção, cujos efeitos foram avaliados através de processos técnicos controlados de recolha e análise de dados.

Esta investigação inscreve-se no paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), citados em Carmo e Ferreira (2008), um tipo de investigação deste género não pressupõe saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados. Segundo os autores, as técnicas mais utilizadas são a observação participativa, a entrevista e a análise documental.

Conforme as ideias e fundamentos teóricos expostos anteriormente na introdução e no enquadramento teórico, este capítulo descreve os modos de operacionalização respeitantes ao projeto propriamente dito. Salienta os aspetos práticos relacionados com a intervenção ocorrida no âmbito do estágio profissional, nomeadamente onde foram dinamizadas um conjunto de estratégias propiciadoras de uma melhor motivação e conseqüente aprendizagem musical. É, aqui, apresentada uma descrição sequencial concreta e específica das diferentes etapas e respetivos procedimentos, para que todo o trabalho desenvolvido possa ser compreendido com maior facilidade.

Assim, num primeiro momento, é dada particular atenção à caracterização geral do projeto, onde é referida a sua contextualização e objetivos. Num segundo momento é elaborada a descrição das metodologias desenvolvidas.

3.2 - Descrição da Intervenção

3.2.1 - Contexto e sujeitos da investigação

Este projeto foi desenvolvido no Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, em Tomar, no âmbito da disciplina de Formação Musical, com uma turma de segundo grau do ensino articulado da música, constituída por onze alunos, dos quais seis são rapazes e cinco são raparigas. O trabalho foi realizado durante todo o ano letivo, no decorrer destas aulas, de noventa minutos cada

O projeto teve por base a elaboração de diferentes exercícios, distintos dos convencionais, com utilização de repertório diversificado, diferentes metodologias e recursos, pelo que para este efeito, foram estabelecidos um conjunto de objetivos de intervenção.

3.2.2 - Objetivos

Partindo do pressuposto que os alunos quando ingressam no ensino especializado da música não têm consciência da quantidade de trabalho inerente a esta escolha e que todos eles o fazem apenas para aprender um instrumento musical, tomou-se consciência de que a desmotivação associada à disciplina de formação musical rapidamente acontece. É exatamente esta desmotivação que se pretende contrariar com este estudo, propiciando uma aprendizagem mais motivante, mais sólida e mais próxima da realidade musical dos alunos. Para que tal possa acontecer, foram estabelecidos dois tipos de objetivos: de intervenção e investigação.

3.2.2.1 - Objetivos de intervenção

Desenvolver atividades de formação musical que articulem a audição com a execução e a criação musical, promovendo, assim, uma compreensão do fenómeno musical de diferentes perspetivas;

Promover a articulação de diferentes modos perceptivos na experiência musical, estimulando, assim, uma ativação mental abrangente e significativa;

Utilizar repertórios oriundos de diferentes fontes e estilos musicais;

Promover práticas musicais informais que os alunos utilizam fora do contexto da sala de aula, de modo a potenciar os sentidos nas atividades de formação musical;

De acordo com o objetivo de intervenção estabelecido, foram desenhadas diferentes estratégias de experiência musical, que incluíram:

- a) Utilização de repertórios provenientes das aulas de instrumento;
- b) Atividades articuladas de audição, execução e criação: audição e análise de diferentes obras; interpretação de pequenos textos musicais; composição em torno de elementos musicais analisados ou interpretados;
- c) Atividades musicais multimodais: Atividades de movimento e música; audição musical participada; utilização de equipamento e *software* musical e projeção para toda a classe;

3.2.2.2 - Objetivos de investigação:

- Verificar os efeitos das estratégias utilizadas na motivação dos alunos;
- Acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do processo;
- Analisar as perceções dos alunos sobre as aulas de formação musical;

3.3 - Fases da Intervenção

Numa primeira fase, conhecendo já a turma que motivou este estudo desde o ano letivo anterior, e partindo do pressuposto da sua desmotivação e dificuldades de compreensão deste tipo de matéria tão teórica e abstrata, começou-se por pensar na adequação dos exercícios desta disciplina a repertórios menos eruditos e mais próximos musicalmente dos alunos: música pop, música rock e popular ou o repertório da aula de instrumento. Este repertório serviu de base à compreensão da matéria teórica, partindo sempre da prática para a teoria e não do contrário.


Assim, uma das estratégias consistiu em (a) **criar exercícios teóricos, rítmicos e melódicos a partir do repertório abordado na aula de instrumento**. Foi pedido a cada um dos professores que escolhesse uma peça que o aluno estaria a tocar e, a partir desta, foram trabalhados intervalos e acordes, auditiva e teoricamente, ditados melódicos e rítmicos, escalas e outros exercícios presentes no programa da disciplina.

Esta adequação dos exercícios pretendeu estimular o interesse e a motivação dos alunos, com vista a uma aprendizagem mais eficaz e mais próxima da sua realidade musical, propiciando também, um maior conhecimento do repertório dos restantes colegas. O tipo de exercícios criados é visível nas imagens seguintes e a metodologia adotada para a realização de cada um deles, bem como os materiais utilizados, encontram-se na parte A deste projeto, no ponto 3.1, nas respetivas planificações.

FICHA DE TRABALHO Nº 6

Meiody (Oboé)

Beethoven (1770-1827)



2. Lettura meiodica;

3. Memorização melódica (até ao compasso 8).

4. A partitura dos exercícios anteriores foi escrita por Beethoven, um compositor alemão que viveu entre 1770 e 1827 e pertence à obra *¡G!* *Liebe Dich!*

Tendo em conta a partitura, faz corresponder a cada um dos símbolos que se segue a respetiva definição.

p _____ *mf* _____

f _____ *pp* _____

rit. _____ *al. tempo* _____

rit. _____ *rit.* _____

5. Ainda tendo em conta a partitura anterior, qual é a tonalidade desta melodia? Constrói a respetiva escala.

Tonalidade: _____

Escala: _____

Figura 13. Exemplo de exercício criado a partir do repertório do instrumento

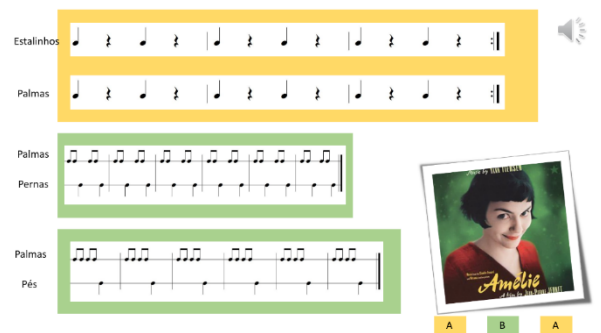
Outra das estratégias utilizadas, para uma melhor compreensão da matéria, consistiu na (b) **utilização inicial de repertório não erudito** e, à partida, mais próximo do gosto musical dos jovens nestas idades (Exemplo: Jessie J; John Legend; etc.). Cativando o interesse dos alunos para este tipo de exercícios, foi fácil ir adicionando, progressivamente, repertório erudito (Bach; Yan Tierson, etc.) com vista a um conhecimento musical mais aprofundado. A partir deste tipo de repertório foi possível criar exercícios para serem executados na aula, trabalhando os conteúdos incluídos no programa da disciplina.

Audição de uma obra musical e execução simultânea com ritmos corporais



J'y suis jamais allé
Le fabuleux destin d'Amélie Poulain - Yann Tierson

Figura 14. Exemplo de exercício criado a partir da utilização de repertório não erudito - *Fabuloso destino de Amélie Poulain*



Estalinhos

Palmas

Palmas
Pernas

Palmas
Pés

A B A



Figura 15. Exemplo de exercício criado a partir do repertório não erudito - John Legend, *All of Me*

À medida que as aulas se iam sucedendo, o interesse demonstrado pelos alunos foi passando, cada vez mais, pelo exercício criado e projetado, e não pela música utilizada, como acontecia inicialmente. Estes exercícios foram projetados utilizando cores e imagens apelativas, usando um PowerPoint em alternativa às tradicionais fichas de trabalho em papel. Esta estratégia de (c) **utilização de recursos multimodais** constituiu-se como uma importante ferramenta, não só de motivação, mas também, de aprendizagens significativas, a partir de perceções articuladas.



Figura 16. Utilização de materiais de apoio à aula, projetados para toda a turma



Figura 17. Realização de exercício rítmico enquanto o mesmo está a ser projetado para toda a turma

Para lá desta estimulação diversificada dos alunos, foi também utilizada uma estratégia de (d) **participação ativa associada aos momentos de audição**. A escuta musical passou, assim, a integrar uma atividade física quer seja ao nível do canto quer seja ao nível da execução instrumental simples em xilofones. Foram realizados, ainda, alguns exercícios de movimento, a partir da tomada de consciência de que a pulsação regular é sempre um assunto trabalhoso e delicado nos alunos nestas idades. A possibilidade de poder explorar o espaço, não estar os noventa minutos sentados e/ou a percutir o ritmo na mesa, pretendia mostrar aos alunos a importância da regularidade da pulsação.



Figura 18. Exemplo de exercício de movimento



Figura 19. Exemplo de exercício de movimento

Num segundo momento deste estudo pretendeu-se recolher dados sobre as aprendizagens e as diferentes estratégias utilizadas, bem como as suas perceções sobre todo o projeto. A recolha destes dados baseou-se, sobretudo, em entrevistas realizadas aos alunos para aferir as suas opiniões, mas também no registo de notas de campo efetuadas pela docente durante as aulas de formação musical.

Assim, são estas diferentes estratégias, trabalhadas durante todo o ano letivo, que visaram propiciar uma aprendizagem mais sólida e consistente, com vista à tentativa de resposta à questão colocada inicialmente no levantamento desta problemática: *Que aprendizagens e motivações podem ser potenciadas e adquiridas na aula de formação musical, a partir da utilização de estratégias e exercícios de estimulação diversificada?*

4. Metodologia: Investigação

Esta secção orienta-se para a descrição e justificação da metodologia orientadora da intervenção. Com o objetivo da aquisição de resultados fiáveis, utilizaram-se diferentes técnicas de recolha de dados com o propósito de compreender melhor a investigação propriamente dita. Assim que o objeto de estudo foi traçado, “cabe ao orientador orientar e reger o seu trabalho de pesquisa, tornando-se este num ponto de partida” (Verdelho, 2014).

Deste modo, tendo em conta as diferentes fases da intervenção e respetivos objetivos, descritos anteriormente, com vista à motivação e à vontade e gosto de aprender através de diferentes estratégias de ensino da formação musical, foram utilizadas um conjunto de técnicas de recolha e análise de dados, propiciadoras da possível retirada de conclusões ao nível da temática em estudo.

4.1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na realização deste projeto de investigação foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre os quais: registo de notas de campo e registos de vídeo e realização de entrevistas, para as quais foi elaborado um guião com categorias criadas *a priori*. As entrevistas constituem-se como importantes momentos de recolha da informação por parte do professor e investigador, mas também como momentos de reflexão e autoavaliação. Segundo Fraile, 1998, citado em Verdelho, 2014, pág. 46, “saber avaliar uma aprendizagem num grupo e encontrar os meios corretos de avaliação é fundamental para que a criança se motive e valorize as características próprias do seu trabalho, pois, a avaliação deve contemplar não só as aprendizagens desenvolvidas no processo, mas também o resultado da tarefa”.

4.1.1 - Notas de Campo

As notas de campo afiguram-se como uma das técnicas de recolha de dados mais útil e fidedigna. A informação obtida através desta técnica não está condicionada, como no caso das entrevistas, mostrando o ponto de vista dos alunos, revelado de uma forma espontânea. Estes aspetos podem verificar-se na afirmação feita por Correia (2009), citado em Vitorino, (2014), pág. 40, onde este “destaca que os objetivos da observação participante vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento”.

No caso específico deste projeto de investigação, as notas de campo foram recolhidas ao longo das diferentes aulas de formação musical, nas quais foram feitas algumas transcrições de comentários proferidos pelos alunos durante as mesmas. Cozby (1989), citado em Verdelho (2014), pág.47, refere que a observação e a sua condução ocorrem no próprio contexto, tendo em conta os padrões das relações entre as pessoas e o modo como reagem aos eventos que ocorrem.

4.1.2 - Registos de Vídeo

Neste projeto de investigação foram, também, realizados alguns registos de vídeo, cujo objetivo estava centrado fundamentalmente na tentativa de registar as diferentes estratégias implementadas e a reação dos alunos às mesmas.

Koshy (2005), citado em Vitorino (2014), pág. 40 “realça que, ao visionar as gravações, podem ser analisados diferentes aspetos da atividade realizada e identificadas situações inesperadas, que podem ser significativas”. Na verdade, a mesma autora defende, ainda, que a informação recolhida através desta técnica de recolha de dados permite tirar conclusões acerca da participação e das atitudes dos alunos.

O registo de vídeo, não só das aulas, como também das entrevistas constituiu-se como fator importante neste estudo, já que através destes registos audiovisuais foi possível aferir não só dados sobre as reações dos alunos, como também tirar conclusões acerca das suas opiniões e reações às diferentes estratégias.

4.1.3 - Entrevistas

Na última fase deste estudo foram realizadas entrevistas aos alunos. Nas diferentes investigações na área da educação, a recolha de dados através de entrevistas é uma das técnicas mais utilizadas. Segundo Afonso (2005) pág. 97, citado em Verdelho (2014), pág. 48, uma entrevista consiste “numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de telefone”. Assim, torna-se importante compreender que a realização destas entrevistas consistiu num ato orientado, com uma relação pessoal estabelecida previamente entre a professora e os diferentes alunos, com vista ao conhecimento dos diferentes pontos de vista dos mesmos.

Os alunos foram questionados, um a um, sobre as diferentes estratégias, manifestando a sua opinião e assinalando aquilo que gostaram mais e que gostaram menos durante este processo. Foram entrevistados sete dos onze alunos que constituem a turma, sendo que não foram realizadas entrevistas aos alunos que não se

mostraram disponíveis para tal, apesar da autorização por parte do encarregado de educação.

As entrevistas realizadas organizaram-se em três categorias principais: CAP (articulação das atividades de composição, audição e performance), Significados Musicais e Multimodalidade, antecedidas pela análise das perceções gerais reveladas pelos alunos. A tabela 1 apresenta o guião que apoiou a realização das entrevistas.

Tabela 13. *Guião de entrevista aos alunos*

CAP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diz-me o que gostaste mais nas diferentes atividades das aulas de formação musical. 2. Diz-me o que gostaste menos nas atividades das aulas de formação musical. 3. Em qual destas atividades sentes que aprendeste mais? 4. E menos? 5. Dá-me a tua opinião acerca dos exercícios de leitura feitos em simultâneos com músicas gravadas. 6. Que vantagens ou desvantagens vês em fazer isso com e sem música gravada? (Por exemplo: fazeres um ritmo ou cantar uma melodia)
SIGNIFICADOS MUSICAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a tua opinião sobre a utilização do repertório dos diferentes instrumentos na aula de formação musical? 2. O que é que sentiste quando se utilizou a partitura do teu instrumento? 3. Qual a tua opinião sobre a utilização de diferentes estilos de música nas aulas de formação musical? Música pop, clássica, etc. Porquê? 4. De todas as peças que trabalhamos, não só as do instrumento, mas também as gravadas, qual gostaste mais? E em qual aprendeste mais? 5. Das peças que trabalhamos qual gostaste menos? E em qual aprendeste menos?
MULTIMODALIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dá-me a tua opinião sobre a visualização dos exercícios com o projetor? 2. O que podíamos ter melhorado nos esquemas e fichas de trabalho que usámos e projetámos? 3. Qual a tua opinião sobre os exercícios de movimento corporal? 4. Qual a atividade de movimento que gostaste mais? E onde aprendeste mais?

4.2 - Técnicas e instrumentos de tratamento de dados

Depois de recolhidos todos os dados, utilizando as técnicas de recolha expostas anteriormente, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Esta análise de conteúdo foi feita com base num conjunto de categorias estabelecidas *a priori* e em subcategorias identificadas *a posteriori*, depois da transcrição das entrevistas realizadas aos alunos e

da análise das mesmas. A criação destas subcategorias foi possível, através de um processo de triangulação dos dados recolhidos, não só nas entrevistas, mas também nas notas de campo registadas durante todo o período da intervenção. Na Tabela 14 é possível observar um pequeno excerto da tabela com processo de categorização e subcategorização, bem como a triangulação de dados de diferentes naturezas (indicadores de resposta), que conduziram à interpretação dos sentidos contidos nessas respostas (sentidos de resposta).

Tabela 14. *Exemplo de tabela organizativa de categorias, subcategorias, sentidos e indicadores de resposta*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SENTIDOS DE RESPOSTA	INDICADORES DE RESPOSTA
Perceções gerais	Atividades valorizadas ou preferências	São valorizadas de forma espontânea as atividades de execução simultânea, de composição e os apoios visuais projetados.	“(Gostei mais de) cantar enquanto tocava” (E_A01) “(Gostei mais da composição...” (E_A08) “(Gostei mais de) a parte dos PowerPoint...” (E_A11) “(Gostei muito, foi uma experiência diferente daquilo que eu tinha feito” (E_A07) “(Gostei mais da) Jessie J porque é uma forma nova de aprender e decorar as coisas” (E_A05) “Quando é que fazemos os outros exercícios novamente? Era mais divertido” (NC_A05) “Assim a sala está melhor” (NC_A11)

4.3 - Apresentação e discussão dos resultados

Após a recolha e tratamento de dados, é possível analisar e discutir os resultados, organizados em função das categorias principais de perceções gerais, CAP, significados musicais e multimodalidade e das respetivas subcategorias.

PERCEÇÕES GERAIS

Na categoria perceções gerais, embora todas as estratégias musicais utilizadas tenham sido valorizadas pelos alunos, existem algumas que são valorizadas espontaneamente pelos mesmos. Assim, nesta categoria inicial, e na subcategoria

atividades que foram mais valorizadas e sobre as suas preferências, denota-se uma **valorização espontânea das atividades de execução simultânea e de composição**, bem como uma **valorização da utilização dos apoios visuais projetados**. Estes sentidos de resposta são verificáveis em afirmações como: “(Gostei mais de) cantar enquanto tocava (...)” (E_A01); “Gostei mais da composição...” (E_A08); “(Gostei mais de) a parte dos PowerPoint...” (E_A11); “Gostei muito, foi uma experiência diferente daquilo que eu tinha feito” (E_A07); “(Gostei mais da) Jessy J porque é uma forma nova de aprender e decorar as coisas” (E_A05).

Para além das entrevistas, foi possível verificar o mesmo sentido de respostas nas notas de campo que foram sendo registadas ao longo das aulas: “Quando é que fazemos os outros exercícios novamente? Era mais divertido” (NC_A05); “Assim a sala está melhor” (NC_A11).

Dentro da mesma categoria de perceções gerais, é possível assinalar outra subcategoria, onde os alunos assinalaram as atividades com maior valorização da aprendizagem, sendo **valorizada a utilização do repertório do instrumento como estratégia para uma melhor aprendizagem**: “Aprendi mais com o repertório do instrumento porque fiquei a ver como eram os outros instrumentos” (E_A04). Outro dos sentidos de resposta evidenciados passa pela **importância do movimento na tomada de consciência rítmica**: “O movimento ajudou-me a sentir a pulsação da música que estava a ouvir” (E_A01); “Aprendi mais um bocadinho porque com este método nós conseguimos aprender melhor a pulsação” (E_A08). Ainda dentro desta subcategoria, outro sentido de resposta passa por **assinalar os exercícios de audição participada como componente importante para a aquisição de conteúdos teóricos como acordes, frases musicais ou identificação de intervalos**: “John Legend” (E_A05) (E_A07); “Senhora Maria” (E_A07); “A parte de identificar os sons, a parte auditiva” (E_A11). Este sentido de resposta é verificado também quando são analisados os diferentes vídeos gravados durante as aulas em expressões como: “É melhor fazer com a música” (V3_A6); “O ritmo da música ajuda” (V3_A5); “Percebemos algumas dinâmicas” (V3_A11).

CAP (Composição, Audição e Performance)

No que concerne à categoria CAP, Os alunos destacaram a audição com execução simultânea. **É declarado que a execução em simultâneo com a audição ajuda a sentir melhor a música e o ritmo** em expressões como: “Com a música a tocar é melhor porque assim sentimos melhor a pulsação e como é o ritmo” (E_A01); “Assim conseguimos fazer o ritmo” (E_A04); “Conseguimos meter-nos na música ao mesmo tempo que aprendemos a dizer as figuras rítmicas e os sons” (E_A08); “Sem música não compreendemos tão bem o ritmo que estamos a fazer” (E_A11); “Sem música é mais difícil manter o ritmo” (E_A05); “É mais fácil sentir a música e o ritmo” (E_A02). De igual forma **as atividades de leitura ganham significado pela execução em**

simultâneo com a audição em expressões como: “É melhor com a música porque podemos sentir o ritmo e como tenho alguns problemas com o ritmo (...) isso fez-me sentir mais o ritmo e pôr as pulsações no sítio” (E_A07); “É mais fácil ler com a música porque conseguimos (...) ver qual é o compasso e o respetivo número” (E_A04); “Agora com as leituras e com a música é mais divertido” (E_A08).

Dentro da mesma subcategoria – audição com execução simultânea – é **valorizada a leitura simultânea com a audição de música gravada como estratégia de motivação e de aprendizagem**. Este facto é verificável em expressões como: “Ajudou-nos a perceber melhor a matéria” (E_A01); “Estava mais motivada por isso aprendi melhor” (E_A02); “Foi útil porque podíamos estar a aprender com a música a acompanhar ao mesmo tempo” (E_A05); “Podemos aprender sem estar sempre a olhar para o quadro e a escrever no caderno” (E_A05); “Para cantar também é importante porque ajudou a perceber melhor as notas” (E_A01); “Com música é mais fácil compreender a matéria” (E_A11); “Foi bom, eu gostei porque foi mais divertido” (E_A02); “Para afinar também é mais fácil” (E_A02); “Assim é mais divertido. Das outras vezes eu achava um bocadinho seca, só no papel” (E_A08); “Gostei muito” (E_A07).

Ainda dentro da categoria CAP, é possível estabelecer uma segunda subcategoria, que diz respeito às atividades de composição e improvisação. Neste caso, é **valorizada a expressão pessoal nas atividades de composição** em expressões como “Gostei mais da composição porque podemos criar a nossa própria música. A professora deixou-nos inspirar na música para fazermos aquilo que nós não sabíamos fazer” (E_A08) e “Temos de escrever ritmos mais longos quando a música é rápida, se não, não dá para tocar” (NC_A08).

SIGNIFICADOS MUSICAIS

No que diz respeito à categoria de significados musicais, a primeira subcategoria identificada nas respostas dadas pelos alunos refere-se à utilização do repertório dos instrumentos nas aulas de formação musical, já que **os alunos valorizam a utilização do repertório dos diferentes instrumentos**. Ao serem questionados sobre este assunto, os alunos valorizam este aspeto em respostas como: “É bom nós podermos ver o que os outros estão a tocar, aprender coisas que não sabíamos através disso. Aprender coisas novas” (E_A07); “É bom porque assim cada um pode saber o que é que o outro toca, as diferenças entre os instrumentos, notas e acordes” (E_A05); “Acho que se devia fazer em todos os anos porque podíamos ouvir um bocado de cada música, em vez de só sabermos as músicas do nosso instrumento” (E_A08); “Acho que é importante” (E_A08); “Começamos a conhecer melhor os instrumentos dos colegas e como é que eles funcionam, como são feitos os sons” (E_A11); “Gostei muito da peça do saxofone” (E_A11); “O repertório do saxofone gostei muito” (E_A08).

O repertório da aula de instrumento é apontado como uma estratégia de aprendizagem importante e motivadora do próprio instrumento e é outro dos

sentidos de resposta verificado: “Ajuda-nos a estudar melhor” (E_A02); “Não estava a conseguir muito bem (...) e quando vimos na aula de formação musical fiquei a fazer melhor. Melhorei nos ritmos e ainda não tinha dado a clave de fá e fiquei melhor” (E_A04); “Senti-me contente e gostei porque também gostava que os outros soubessem o que é que eu tenho de fazer” (E_A05); “Eu acho que melhorei muito a partir daí. Antes enganava-me sempre e a partir daí comecei a acertar melhor as notas e o ritmo. Agora ficou bom” (E_A07); “Isso fez-me melhorar” (E_A08).

É, ainda, **declarada uma aplicação concreta no estudo do próprio instrumento**, verificada na resposta “Ajudou-me depois a tocar a música, fiquei a saber as notas e assim quando cheguei a casa já foi mais fácil porque já sabia melhor o ritmo, a pulsação e as notas” (E_A01).

Dentro da mesma categoria de significados musicais, é possível assinalar a subcategoria Estilos de Música, que pelas respostas dos alunos mostra que **é dado valor à utilização de repertório diversificado**: “Gosto muito de usar essas músicas todas. Eu acho que gostei de todas e aprendi com todas” (E_A07); “É importante porque variamos nos tipos de música” (E_A01); “É bom para não estarmos sempre a repetir o mesmo estilo porque se fosse sempre o mesmo estilo também se tornava um bocadinho chato” (E_A05); “Tudo foi bom para aprender” (E_A11); “Foi giro, diferentes músicas. Algumas gostei e pensava que determinado estilo era só para aquilo mas não” (E_A04).

Esta subcategoria é verificada, também, no registo da seguinte afirmação feita por um aluno durante uma aula: “Isto assim é melhor que as aulas normais de formação musical” (NC_A08).

MULTIMODALIDADE

Na categoria de multimodalidade pode destacar-se, em primeiro lugar, a subcategoria dos apoios audiovisuais. Neste caso, **é valorizada a utilização de diferentes estratégias audiovisuais e a representatividade deste aspeto na aprendizagem** como sentido de resposta: “(Gostei mais de) a parte dos PowerPoint e de estarmos todos reunidos a fazer alguns exercícios. Ajudou-nos a aprender e compreender melhor” (E_A11); “É melhor porque não perdemos tanto tempo a escrever” (E_A07); “Acho melhor porque é mais divertido, aprende-se com mais entusiasmo, é melhor que no quadro” (E_A01); “É mais fácil de fazer os exercícios e de compreendê-los” (E_A02); “É uma boa forma de não estar sempre a escrever e a olhar para o quadro. É mais fácil, sempre fica mais alegre com as cores. Mais motivante.” (E_A05); “É melhor porque não perdemos tanto tempo a escrever” (E_A07); “Só com o papel, quando tínhamos de estudar, parecia que não queríamos muito porque líamos sempre a mesma coisa, mas acho que com o projetor e os PowerPoint foi mais divertido” (E_A08); “Fica mais simples e explícito. Aqui é mais fácil expressar as coisas. Assim percebo melhor” (E_A11).

Este sentido de resposta foi assinalado por alguns alunos também no decorrer das aulas: “É mais divertido trabalhar assim [com projetor] (NC_A08)”; “Assim até gosto mais destas aulas de formação musical [a propósito dos exercícios com projetor] (NC_A11)”.

Em segundo lugar é possível destacar a subcategoria do movimento, na qual **o movimento é valorizado como uma ferramenta eficaz para melhor sentir o ritmo**: “Foi muito divertido. Aprendi a sentir melhor a pulsação. Vou melhorar muito o meu ritmo a partir daqui” (E_A07); “Achei divertido e bom porque nos ajudou a perceber o ritmo, e a pulsação das músicas” (E_A01); “Foi engraçado porque é diferente e pareceu-me importante. Senti melhor a pulsação” (E_A02); “Gostei porque conseguimos manter os ritmos” (E_A04); “Uma forma diferente de aprender as coisas sem termos de estar sentados” (E_A05); “Agora sinto-me mais à vontade com a pulsação” (E_A08).

Após a apresentação e discussão destes resultados, interessa, agora, tecer elações e considerações gerais que permitam retirar algumas conclusões sobre a aplicação das estratégias de estimulação diversificada, bem como as implicações que o presente trabalho poderá ter a níveis pessoais e organizacionais. É sobre estes aspetos que incide o último capítulo deste relatório.

5. Conclusão

5.1 - Considerações gerais

Este projeto utilizou a metodologia de investigação-ação com vista à identificação das aprendizagens e motivações potenciadas e adquiridas na aula de formação musical, a partir da utilização de estratégias e exercícios de estimulação diversificada. As estratégias inseriram-se em três categorias criadas inicialmente – **CAP, Significados Musicais e Perceção e Multimodalidade**. A primeira das estratégias utilizadas passou pela **criação de exercícios teóricos, rítmicos e melódicos a partir do repertório abordado na aula de instrumento**, por ser um repertório mais próximo do aluno e pela tomada de consciência do estreitamento de ligação que deve ser feito entre estas duas disciplinas. A expectativa em torno desta estratégia era positiva, já que a utilização de excertos de sonatas ou concertos, seria um natural acréscimo ao repertório de *lieder* que já faz parte dos programas de formação musical, mas com significados acrescidos para os alunos. O ponto de partida foi sempre a motivação, compreendida como uma componente fundamental da aprendizagem, ligando-a não só ao desempenho académico dos alunos, como também à sua autoestima. Os alunos foram demonstrando que os exercícios criados a partir destes repertórios podiam ser um excelente estímulo para a sua aprendizagem, identificando-se com as tarefas realizadas e querendo continuar a aprender, o que é fundamental. Esta utilização abrangente de repertório é uma forma de utilizar peças de música que têm múltiplos significados para os alunos, não só o repertório erudito da aula de instrumento, como também outro tipo de repertório, não erudito, e por isso mais próximo do dia-a-dia dos alunos. Outra das estratégias aplicada está ligada à **utilização inicial de repertório não erudito** nestas aulas de formação musical, com vista à posterior audição de repertório erudito. Para muitos professores, esta será uma questão discutível já que passa, exatamente, pelo afastamento, criado *a priori*, dos padrões auditivos para os quais os alunos trabalham neste tipo de ensino. Porém, à semelhança do que dizem autores como Swanwick (1979), a música manifesta-se de muitas e diferentes formas, funcionando também de forma diferente quando realizada e os alunos estão mais próximos desta, num tipo de repertório que lhes permite envolver-se mais com estes estilos e conceitos. Green (2012) manifesta o mesmo parecer quando defende que a aprendizagem musical poderá ser mais envolvente, quando é explorada em alternativa à área clássica. Foi exatamente isto que os alunos envolvidos neste projeto demonstraram, a aquisição de significados inerentes à sua prática musical, com utilização de estratégias menos formais, afastadas do currículo tradicional, mas que funcionaram como uma ótima ponte para este. Os significados criados e manifestados na fase final da investigação, com as respostas dadas à entrevista, denotaram que a aprendizagem foi facilitada pela familiaridade com este tipo de repertório, pelo que a introdução de repertório erudito em alguns exercícios não se apresentou como algo estranho.

A **utilização de recursos multimodais** foi outra das estratégias trabalhadas nestas aulas e apresentou-se como um importante fator de motivação e estimulação a diferentes níveis. Estes recursos consistiram sobretudo na projeção dos exercícios, em alternativa ao uso tradicional das fichas de trabalho, papel e lápis para a realização dos mesmos. Foram criados PowerPoint com cores e imagens alusivas ao repertório que estava a ser trabalhado e foram destacados, com caixas de texto com cores, os pontos fundamentais dos exercícios projetados. Este tipo de apresentação dos diferentes exercícios não seria possível em condições normais, já que seria muito dispendioso utilizar fotocópias a cores e a disciplina de formação musical também não tem quaisquer manuais escolares editados em português. Foram, assim, estimulados diferentes canais percetivos, proporcionando aos alunos não só a audição em simultâneo com a visão, como também a visualização dos exercícios com cores e imagens que visassem uma maior motivação e proporcionassem uma aprendizagem mais consistente e eficaz. É importante ter em conta que os conservatórios não têm, na sua maioria, feito uma adaptação muito eficaz às novas tecnologias proporcionadas pelo século XXI. Já que, nos últimos anos, o desenvolvimento científico tem evidenciado a importância que a informação articulada tem ao nível do processamento mental, tornar-se-ia importante apostar num tipo de ensino que passasse cada vez mais pelo uso da tecnologia, em alternativa às metodologias e esquemas tradicionais. Esta articulação refere-se principalmente à intervenção coordenada de diferentes canais sensitivos e percetivos na experiência da realidade. A compreensão e a memória que fica registada mentalmente em cada experiência tende a ser mais forte e significativa, pelo que, desta forma, será mais eficaz um ensino que promova contextos de aprendizagem que estimulem a participação articulada de diferentes modos de sentir e perceber. Por esta razão, e com base nos resultados apresentados, é notória a valorização que os alunos fazem deste tipo de estratégia.

Por último, a **participação ativa associada aos momentos de audição** também foi uma estratégia utilizada e articulada com as estratégias anteriores. Tendo em conta as diferentes formas como a música se apresenta e pode ser apresentada aos alunos, funcionará também de forma diferente, consoante seja ou não realizada em simultâneo à sua audição (Swanwick, 1979). Foram propostos a estes alunos um conjunto de exercícios rítmicos, melódicos e de movimento para serem executados enquanto a música estava a tocar e na verdade verificou-se que a envolvência dos alunos era maior do que quando realizavam uma leitura rítmica (por exemplo) sem qualquer suporte musical. A questão do movimento foi entendida por eles como uma excelente forma de marcar e manter a pulsação da obra, erudita ou não, que estavam a ouvir, de identificar frases associadas a movimentos diferentes ou tonalidades maiores e menores.

Na generalidade das estratégias utilizadas, os alunos foram revelando uma motivação e aprendizagem crescentes, demonstrando envolvência com a disciplina, gosto pela mesma e manifestando vontade de continuar a estudar no ensino artístico depois de concluírem o segundo ciclo. Revelaram também um estreitamento de relação entre esta aula e a aula de instrumento, compreendendo que as duas aulas não

funcionariam em separado e conseguindo, muitas vezes, fazer a aplicação dos conceitos da formação musical na sua aula prática. Tornou-se, porém, claro que nenhuma delas funcionaria como a estratégia ideal, já que é preciso ter alguma cautela com o repertório utilizado e com o tempo que alguns exercícios levaram a realizar. As aulas de formação musical são, apenas, de noventa minutos e um uso exagerado de exercícios menos formais ou diferentes dos exercícios tradicionais, pode levar ao incumprimento do programa na sua totalidade ou a privilegiar-se determinados conteúdos em detrimento doutros.

O cumprimento do programa está associado a esquemas de avaliação (testes), fixos e exigentes, e a exercícios modelo que não são propriamente comparáveis a estas estratégias utilizadas. Tudo isto precisa de tempo, pelo que, a continuar com estas estratégias, as mesmas têm de ser equilibradas com outras para atingir as exigências da avaliação.

5.2 - Limitações e implicações do estudo

Todas as estratégias desenvolvidas neste estudo visaram uma maior motivação dos alunos, a par com uma aprendizagem sólida e consistente. No final é possível concluir que é notória a motivação por parte destes, porém é preciso ter em atenção que todas estas estratégias devem ser exploradas com maior atenção e mais tempo e merecem mais investigação. Talvez apenas um ano letivo e apenas uma turma possam não ter a representatividade necessária ou representar uma amostra digna de conclusões mais precisas, porém, cada vez mais é possível verificar que as metodologias que devemos utilizar na formação musical devem ir ao encontro das expectativas dos novos alunos.

Não podemos estar alheios aos meios de informática e à música, não querendo que o nosso ensino da música se desligue deste circuito simultaneamente cultural e tecnológico que nos envolve. É fundamental compreender que o acesso à tecnologia é cada vez maior e mais abrangente e que devemos fazer uso dela, numa perspetiva que aproxima cada vez mais os alunos e o ensino da música da realidade atual.

Assim, este estudo foi, apenas, uma primeira aproximação. Seria preciso mais tempo para ter garantias efetivas de efeitos destas estratégias na aprendizagem dos alunos. A motivação pareceu alterar-se, mas mais investigação será necessária para clarificar estas ideias.

6. Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, SA.

Anastácio, S. (2013). *Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música*. Dissertação de mestrado integrado em psicologia. Universidade de Lisboa. Acedido em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10466/1/ulfpie046379_tm.pdf

Bandura, A. (2009). *Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. Handbook of principles of organization behavior*. (2nd Ed.). New York: Wiley.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australia: Australian Council for Educational Research Limited.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (colecção Ciências da Educação). Porto: Porto Editor.

Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(2), 131-151.

Canto, H. M. P. (2010), *Educação Musical e Animação Socioeducativa no 1º Ciclo no Âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Acedido em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4311/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Duarte%20Rom%C3%A3o.pdf>

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista de Educação Musical*, 127 (janeiro a março), 11-15.

Carmo, H. e Ferreira. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 12(2), 30-36.

Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance. In J. Rink (Ed.) *Musical Performance*. Cambridge University Press, pp. 59-72

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. e Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2), 355-379. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Cozby, P., Brown, K., Kee, D. e Worden, P. (1989). *Research Methods in Human Development*. Califórnia: Mayfield Publishing Company.

Csikszentmihalyi, M., Ratmunde, K. e Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*. 23 (2), 135-145. Cambridge University Press.

Fonseca, J. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: estudo de caso no conservatório de música de Barcelos*. Relatório de Estágio Profissional. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em:

http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2736/1/TM_JOANA_FONSECA.pdf

Fraile, C.L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.

Godinho, J. (2015). Audição Musical Participada: Efeitos na compreensão musical e na competência argumentativa em juízos de valor espontâneos. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. 5, 27-43.

Gravito, M. (2015). *Estratégias para o sucesso no ensino da formação musical*. Relatório de Estágio Profissional. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Green, L. (2006). Popular Music Education in and for itself, and for “other” Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*.

Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis. 61-75.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4, 225-244.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London: Bedford Way Papers.

Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: 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. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.

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

Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em:

<http://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/17929>.

Luiz, C. e Coimbra, D. (2009) O impacto do ensino especializado da Música no desempenho académico. In M. Molina e F. Rasmos (eds) *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. p. 135-138. Center for Intercultures Music Arts. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Maehr, M., Pintrich P. e Linnebrink, E. (2002). Motivation and Achievement in Richard Colwell and Carol Richardson (eds.). *The new Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Mart, C. (2011). *How to Sustain Students Motivation in a Learning Environment*. Arbil, Iraque: Ishik University. Acedido em:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519165.pdf>

Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) edition, (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning na instrument. *Psychology of music*, 33, 5-35. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

MEYER, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

Miranda, L. e Almeida, L. (2011). Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 15, (2). Acedido em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16417/1/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20rendimento%20acad%C3%A9mico.pdf>

Montalvo, F. e Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação* (1), 35-43. Acedido em:

http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3119/1/ART_SusanOneill_1999.pdf

Pinto, A. (2006). Motivação para o estudo da música: factores de persistência. *Música, Psicologia e Educação* (6), 33-44. Acedido em:

<https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>

Polydoro, S. e Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspetiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*. 29. Acedido em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>

Richardson, J. (2005). Student's approaches to learning and teacher's approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.

Romão, D. (2012). *A braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: estudo sobre motivações e aprendizagens*. Relatório final de estágio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4311/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Duarte%20Rom%C3%A3o.pdf>

Schellenberg, E. G., e Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (3rd ed., pp. 499–550). Amsterdam. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company

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

Simões, A. (1990). A investigação-ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 24, 39-51.

Tippett, M. (1974). *Moving Into Aquarius*. Colorado: Paladin.

Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, M.E. Acedido em:

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3146/1/TESE%20FINAL%20-%20MARGARIDA%20-%20entregue.pdf>

Verdelho, R. (2014). *Interpretação e gravação musical em estúdio: aprendizagens e perceções em crianças do 1º ciclo*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6490/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Ricardo%20Verdelho.pdf>

Vitorino, L. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação: aprendizagens musicais e sociais em jovens do 2º ciclo*. Relatório do Projeto de Investigação. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em:

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6489/1/LuisVitorino_RelatorioMestrado_abril2014.pdf

Whitehead, J. (1976). *Motivation and Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Zompero, A. e Laburú, C. (2010). As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais. *Revista Ensaio*. Volume 12, p. 31 a 40. Belo Horizonte. Acedido em:

<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00031.pdf>

Decretos-Lei

Decreto-Lei nº 310/83, 1ª Série, Nº 149, Diário da República (1983, 1 de julho). [Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema]. Acedido em:

https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/02/03_decretolei310-83.pdf

Despacho 76/SEAM/85, 2ª Série, Nº 232, Diário da República (1985, 9 de outubro). [Define o plano de estudos do curso básico e do curso complementar de música em regime supletivo].

Despacho 4.B/SESS/91, 2ª Série, Nº 5, Diário da República (1991, 7 de janeiro). [Determina que a disciplina de coro do curso básico de música em regime supletivo passa a ter a designação de classe de conjunto]. Acedido em:

https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/DespachoNormativo_7B_2015.pdf

Portaria 225/2012, 1ª Série, Nº 146, Diário da República (2012, 30 de julho). [Cria o Curso Básico de Música, Dança e Canto Gregoriano, do 2º e 3º ciclos, aprova os respetivos planos de estudos, estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e organização dos cursos referidos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música do 1º ciclo do Ensino Básico] Acedido em: http://www.sg.mai.gov.pt/AdministracaoEleitoral/EleicoesReferendos/Regionais/Documentos/ALRAA2012/Decreto%20Marcacao%20Eleicao_ALRAA2012.pdf

7. Anexos

ANEXO A1 - Testes de Formação Musical

TESTE ESCRITO 1º PERÍODO (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pava
8º D.D.MAI* – Ensino Articulado
28.11.2015

TESTE ESCRITO DE FORMAÇÃO MUSICAL

Nome: _____	Professora: _____
Avaliação: _____	Enc. Educ.: _____

Responde às questões que se seguem com a máxima atenção.

PARTE A – PARTE AUDITIVA

1. Identificação auditiva de intervalos (2ª M ou m; 3ª M ou m; 4ª, 5ª e 8ªP)

1.	2.	3.	4.	5.	6.

_____/7.5

2. Identificação auditiva de acordes (Maior, menor ou Outros).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

_____/7.5

3. Ditado melódico.



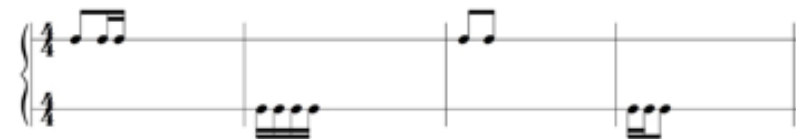
_____/15

4. Ditado de frases rítmicas a uma parte.

Unidade de tempo = Semínima	Unidade de tempo = Semínima com ponto

_____/12.5

5. Ditado de frases rítmicas a duas partes em alternância



_____/10

6. Ordenação de frases rítmicas.

	Unidade de tempo = 8ªminima		Unidade de tempo = 8ªminima com ponto

____/15

7. Questionário analítico auditivo e teórico.

Concerto para e orquestra - K. 417 2º andamento
W. A. Mozart (1756-1791)

7.1 – Qual o instrumento solista?

Trompa / Fagote / Violoncelo

7.2 – A que família pertence?

Sopros de madeira / Sopros de metal / Cordas

7.3 – Qual o andamento mais adequado?

Andante / Allegro Vivace / Adagio

7.4 – Qual a dinâmica inicial?

p / *mf* / *f*

____/15

PARTE B – PARTE ESCRITA

8. Constrói as seguintes escalas:

8.1 – Mi bemol maior.



8.2 – Lá menor harmónica (relativa de: ____ M)



8.3 – Si menor melódica (relativa de: ____ M)

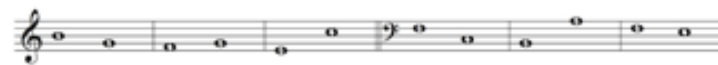


8.4 – Relativa menor natural de Sol maior (____ m)



____/10

9. Classifica os seguintes intervalos.



____/7.5



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaspar Pires
 8º D.D.N.M.º – Curso Articulado
 26.11.2015

TESTE ESCRITO DE FORMAÇÃO MUSICAL

Nome: _____	Professora: _____
Avaliação: _____	Enc. Educ.: _____

Responde às questões que se seguem com a máxima atenção.

PARTE A – PARTE AUDITIVA

1. Identificação auditiva de intervalos (2ª M ou m; 3ª M ou m; 4ª, 5ª e 8ªP)

1.	2.	3.	4.	5.	6.

_____/7,5

2. Identificação auditiva de acordes (Maior, menor ou Outros).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

_____/7,5

3. Ditado melódico.

_____/15

4. Ditado de frases rítmicas a uma parte.

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto

_____/12.5

5. Ditado de frases rítmicas a duas partes em alternância

_____/10

6. Ordenação de frases rítmicas.

	Unidade de tempo = semínima		Unidade de tempo = semínima com ponto
			
			
			
			
			
			

____/15

7. Questionário analítico auditivo e teórico.

Concerto para e orquestra - K. 417 2º andamento
W. A. Mozart (1756-1791)

7.1 – Qual o instrumento solista?

Trompa / Fagote / Violoncelo

7.2 – A que família pertence?

Sopros de madeira / Sopros de metal / Cordas

7.3 – Qual o andamento mais adequado?

Andante / Allegro Vivace / Adagio

7.4 – Qual a dinâmica inicial?

p / *mf* / *f*

____/15

PARTE B – PARTE ESCRITA

8. Constrói as seguintes escalas:

8.1 – Mi bemol maior.



8.2 – Lá menor harmónica (relativa de: ____ M)



8.3 – Si menor melódica (relativa de: ____ M)

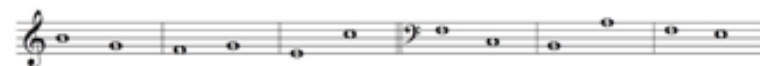


8.4 – Relativa menor natural de Sol maior (*_____* m)



____/10

9. Classifica os seguintes intervalos.



____/7.5

TESTE ORAL 1º PERÍODO (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gasdém Pires
8º D.MAI* – Exame Articulado
03.12.2013

TESTE ORAL DE FORMAÇÃO MUSICAL

1. Leitura sofejada na clave do instrumento dos alunos.

25 pontos

2. Leitura rítmica a uma parte.

25 pontos

3. Leitura rítmica a duas partes em alternância

Alterné

118

25 pontos

4. Leitura melódica

4.1 – Clave de sol

4.2 – Clave de fá

25 pontos

TESTE INTERCALAR (Clave de sol e Clave de fá)



TESTE INTERCALAR

Formação Musical

Data de realização:	18 de fevereiro de 2016
Ano / Turma:	6º Ano
Conteúdos:	Ritmo; Melodia; Teoria
Nº de questões:	Doze
Cotação:	100%
As Professoras:	Nádia Gomes / Sónia Oliveira

Atenção do Aluno

- Antes de começares a responder às questões, lê atentamente todo o enunciado do teste.
- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Antes de terminar o tempo para realização do teste, lê atentamente cada pergunta e a respectiva resposta elaborada por ti.

Número / Nome do aluno: _____ / _____

Ass. Jdnt: _____

Parte A – Reconhecimento Auditivo

1 – Identificação auditiva de acordes (Paralelo **M**aior; Paralelo **m**enor e Quírtas).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2 – Identificação auditiva de intervalos (Uníssono; 2ª m/m; 3ª m/M; 4ª 1ª; 5ª 1ª e 5ª 1ª).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

3 – Ditado melódico de espaços.



4 – Ditados rítmicos.

4.1. Ditado rítmico de espaços em alternância.



4.2. Ditado de frases rítmicas.

Unidade de tempo = Semínima	Unidade de tempo = Semínima com ponto

5 – Ordenação de frases rítmicas.

Divisão Binária	Divisão Ternária

Parte B – Questionário Analítico Auditivo e Teórico

6 – Ouve com atenção o excerto musical e responde às questões que se seguem.

Tosca
 Acto III - E tu van la stelle: Aria
 (excerto)
 Giacomo Puccini (1858-1924)

6.1. Indica qual o instrumento solista no início do excerto musical? _____

6.1.1. A que família pertence o instrumento solista? _____

6.1.2. Indica o nome de dois instrumentos que façam parte da família do instrumento solista.

6.2. Qual a dinâmica inicial? _____

6.3. Qual o andamento mais adequado ao excerto musical $\frac{6}{8}$?

Allegro / Andante lento / Presto Vivace

$\frac{6}{8}$ Sublinha a resposta correta

Nome: _____

7 – Verdadeiro (V) ou Falso (F).

7.1. A clave de Sol coloca-se na segunda linha da pauta musical.	
7.2. O compasso que se representa pela letra C tem três tempos.	
7.3. O intervalo de 4ª A não tem meios-tons.	
7.4. O Oboé é um instrumento da família dos sopros de madeiras.	
7.5. Os intervalos de 4ª, 5ª e 8ª podem designar-se por <i>perfeitos</i>	
7.6. Os ritmos compostos são de divisão binária.	

8 – Riscar a palavra errada.

- 8.1. O sustenido é um sinal que sobe / baixa meio-tem ao som de uma nota.
- 8.2. A mínima pode ter dois / três tempos.
- 8.3. O compasso binário tem três / dois tempos.
- 8.4. A pauta musical tem quatro / cinco espaços iguais entre si
- 8.5. As escalas menores têm uma / meio variantes.
- 8.6. A unidade de tempo do compasso 4/4 é a seminíma / mínima.
- 8.7. As pausas são sinais que indicam o som / silêncio.

9 – Sublinha a resposta correta.

9.1. Nas escalas menores harmónicas alteramos:

- a) O 6.º e 7.º grau b) Nenhum c) O 7.º grau

9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:

- a) Uma 3ª M e uma 3ª m b) Duas 3.ªs M/maiores c) Uma 3ª m e uma 3ª M

9.3. O compasso 6/8 é um compasso:

- a) Simples b) Composto c) Misto

9.4. A unidade de tempo do compasso 6/8 é:

- a) Colcheia b) Seminíma com ponto c) Mínima com ponto



9.5. A unidade de compasso do compasso 2/4 é:

- a) Semínima
- b) Semínima com ponto
- c) Mínima

9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terceiros e toadas simultaneamente chama-se:

- a) Arpejo
- b) Escala
- c) Acorde

10 – Classificação de intervalos.

A musical staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The notes are: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Below the staff is a blue wavy line and four blank lines for classification.

11 – Classificação de acordes.

A musical staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The chords are: C major (C4, E4, G4), D minor (D4, F4, A4), E major (E4, G4, B4), F# major (F#4, A4, C5), G major (G4, B4, D5), and A minor (A4, C5, E5). Below the staff is a blue wavy line and four blank lines for classification.

12 – Construção de escalas.

12.1. Mi Maior

12.2. Dó menor melódica (relativa de _____ Maior)

12.3. Mi menor harmónica (relativa de _____ Maior)

Bom Trabalho!

6 – Ordenação de frases rítmicas.

Divisão Binária	Divisão Ternária

Parte B – Questionário Analítico Auditivo e Teórico

6 – Ouve com atenção o excerto musical e responde às questões que se seguem.

Tosca
 Acto III - "E tu scendi in gloria": Aria
 (excerto)
 Giacomo Puccini (1858-1924)

- 6.1. Indica qual o instrumento solista no início do excerto musical? _____

 6.1.1. A que família pertence o instrumento solista? _____

 6.1.2. Indica o nome de dois instrumentos que façam parte da família do instrumento solista.

 6.2. Qual a dinâmica inicial? _____

 6.3. Qual o andamento mais adequado ao excerto musical $\frac{6}{8}$?
 Allegro / Andante lento / Presto / Vibece
 Sublinha a resposta correta
- Nome: _____

7 – Verdadeiro (V) ou Falso (F).

7.1. A clave de Sol coloca-se na segunda linha da pauta musical.	
7.2. O compasso que se representa pela letra C tem três tempos.	
7.3. O intervalo de 4ª A não tem meios-tons.	
7.4. O Oboê é um instrumento da família dos sopros de madeiras.	
7.5. Os intervalos de 4ª, 5ª e 8ª podem designar-se por <i>perfeitos</i>	
7.6. Os ritmos compostos são de divisão binária.	

8 – Risca a palavra errada.

- 8.1. O sustenido é um sinal que coba / baixa meio-tem ao som de uma nota.
 8.2. A mínima pode ter dois / três tempos.
 8.3. O compasso binário tem três / dois tempos.
 8.4. A pauta musical tem quatro / cinco espaços iguais entre si
 8.5. As escalas menores têm uma / mais variantes.
 8.6. A unidade de tempo do compasso 4/4 é a Seminima / Mínima.
 8.7. As pausas são sinais que indicam o som / silêncio.

9 – Sublinha a resposta correta.

- 9.1. Nas escalas menores harmónicas alteramos:
 a) O 6.º e 7.º grau b) Nenhum c) O 7.º grau
- 9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:
 a) Uma 3ª M e uma 3ª m b) Duas 3.ªs Menores c) Uma 3ª m e uma 3ª M
- 9.3. O compasso 6/8 é um compasso:
 a) Simples b) Composto c) Misto
- 9.4. A unidade de tempo do compasso 6/8 é:
 a) Colcheia b) Seminima com ponto c) Mínima com ponto



Ano letivo 2015/2016

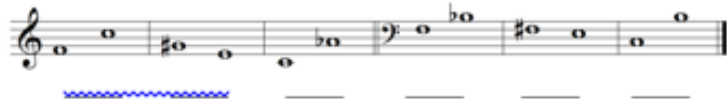
9.5. A unidade de compasso do compasso 2/4 é:

- a) Semínima b) Semínima com ponto c) Mínima

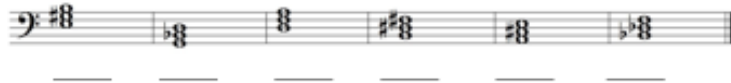
9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terceiros e tocadas simultaneamente chama-se:

- a) Arpejo b) Escala c) Acorde

10 – Classificação de intervalos.



11 – Classificação de acordes.



12 – Construção de escalas.

12.1. Mi Maior



12.2. Dó menor melódica (relativa de ____ Maior)



12.3. Mi menor harmónica (relativa de ____ Maior)



Bom Trabalho!

TESTE ESCRITO 2º PERÍODO (Clave de sol e Clave de fá)



GOVERNO DE PORTUGAL
 ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE

Ano letivo 2015/2016



Teste Escrito de Formação Musical

Data de realização:	03 de fevereiro de 2016
Ano:	8º Ano
Conteúdos:	Ritmo; Melodia; Teoria
Nº de questões:	Doze Questões
Cotação:	100%
As Professoras:	Nádia Gomes

ATENÇÃO DO ALUNO

- Antes de começares a responder às questões, lê atentamente todo o enunciado do teste.
- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Antes de terminar o tempo para realização do teste, lê atentamente cada pergunta e a respetiva resposta elaborada por ti.

Número / Nome do aluno: _____ / _____

Classificação: _____

Ass. Prof.: _____

Ass. Eno. Ed.: _____

Parte A – Reconhecimento Auditivo

1 – Identificação auditiva de acordes (Perfeito Maior, Perfeito Menor e Quírtos).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2 – Identificação auditiva de intervalos (Uníssono; 2ª m/m; 3ª m/m; 4ª 1ª; 5ª 1ª e 6ª 1ª).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

3 – Ditado melódico de espaços.

4 – Ditados rítmicos.

4.1. Ditado rítmico de espaços em alternância.



Ano letivo 2015/2016

8 – **Risca** a palavra errada.

- 8.1. O bemol é um sinal que **sobe** / **baixa** meio-tem ao som de uma nota.
- 8.2. A semínima pode ter **um** / **três** tempos.
- 8.3. O compasso ternário tem **três** / **dois** tempos.
- 8.4. As pausas são **cinco** / **sete**.
- 8.5. As escalas menores têm **uma** / **mais** variaçã(o)s.
- 8.6. A unidade de compasso do compasso 2/4 é a **semínima** / **Mínima**.
- 8.7. As pausas são sinais que indicam o **som** / **silêncio**.

9 – **Sublinha** a resposta correta.

9.1. Nas escalas menores melódicas alteramos:

- | | | |
|---------------------|----------------|---------------|
| a) O 6.º e 7.º grau | b) Nenhum grau | c) O 7.º grau |
|---------------------|----------------|---------------|

9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:

- | | | |
|------------------------|----------------------|------------------------|
| a) Uma 3ª M e uma 3ª m | b) Duas 3.ªs Maiores | c) Uma 3ª m e uma 3ª M |
|------------------------|----------------------|------------------------|

9.3. O compasso 3/4 é um compasso:

- | | | |
|------------|-------------|----------|
| a) Simples | b) Composto | c) Misto |
|------------|-------------|----------|

9.4. A unidade de tempo do compasso 8/8 é:

- | | | |
|-------------|-----------------------|---------------------|
| a) Colcheia | b) Semínima com ponto | c) Mínima com ponto |
|-------------|-----------------------|---------------------|

9.5. A unidade de compasso do compasso 4/4 é:

- | | | |
|-------------|-----------------------|--------------|
| a) Semínima | b) Semínima com ponto | c) Semibreve |
|-------------|-----------------------|--------------|

9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terceiras e tocadas uma após a outra chama-se:

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| a) Arpejo | b) Escala | c) Acorde |
|-----------|-----------|-----------|

10 – Classificação de intervalos.

11 – Classificação de acordes.

12 – Construção de escalas.

12.1. Ré b Maior

12.2. Ré menor melódica (relativa de _____ Maior)

12.3. Si menor harmónica (relativa de _____ Maior)

Bom Trabalho!



Ano letivo 2015/2016



Teste Escrito de Formação Musical

Data de realização:	03 de fevereiro de 2016
Ano:	6º Ano
Conteúdos:	Ritmo; Melodia; Teoria
Nº de questões:	Doze Questões
Cotação:	100%
As Professoras:	Nádia Gomes

ATENÇÃO DO ALUNO

- Antes de começares a responder às questões, lê atentamente todo o enunciado do teste.
- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Antes de terminar o tempo para realização do teste, lê atentamente cada pergunta e a respetiva resposta elaborada por ti.

Número / Nome do aluno: _____ / _____

Classificação: _____

Ass. Prof.: _____

Ass. Enq. Ed.: _____

Parte A – Reconhecimento Auditivo

1 – Identificação auditiva de acordes (Perfeito **M**aior; Perfeito **m**enor e **Qu**arta).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2 – Identificação auditiva de intervalos (Uníssono; 2ª m/m; 3ª m/m; 4ª 1ª; 5ª 1ª e 8ª 1ª).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

3 – Ditado melódico de espaços.

The image shows two staves of musical notation in bass clef. The first staff contains two measures of music. The first measure has a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The second measure has a quarter note, an eighth note, a quarter note, and a half note. The second staff contains two measures of music. The first measure has a quarter note, an eighth note, a quarter note, and a half note. The second measure has a quarter note, an eighth note, a quarter note, and a half note.

4 – Ditados rítmicos.

4.1. Ditado rítmico de espaços em alternância.

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains two measures of music. The first measure has a quarter note followed by an eighth note. The second measure has a quarter note followed by an eighth note. The second staff contains two measures of music. The first measure has a quarter note followed by an eighth note. The second measure has a quarter note followed by an eighth note.



Ano letivo 2015/2016

8 – **Riscar** a palavra errada.

8.1. O bemoil é um sinal que **cobe** / **baixa** meio-fon ao som de uma nota.

8.2. A semínima pode ter **um** / **três** tempos.

8.3. O compasso ternário tem **três** / **dois** tempos.

8.4. As pausas são **olneo** / **sefe**.

8.5. As escalas menores têm **uma** / **mais** variaçõe(s).

8.6. A unidade de compasso do compasso 2/4 é a **semínima** / **Minima**.

8.7. As pausas são sinais que indicam o **som** / **silêncio**.

9 – Sublinha a resposta correta.

9.1. Nas escalas menores melódicas alteramos:

- a) O 6.º e 7.º grau b) Nenhum grau c) O 7.º grau

9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:

- a) Uma 3ª M e uma 3ª m b) Duas 3.ªs Maiores c) Uma 3ª m e uma 3ª M

9.3. O compasso 3/4 é um compasso:

- a) Simples b) Composto c) Misto

9.4. A unidade de tempo do compasso 8/8 é:

- a) Colcheia b) Semínima com ponto c) Mínima com ponto

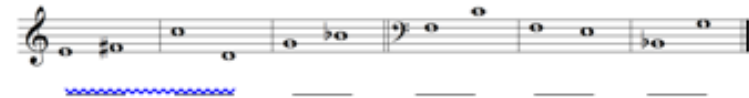
9.5. A unidade de compasso do compasso 4/4 é:

- a) Semínima b) Semínima com ponto c) Semibreve

9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terças e tocadas uma após a outra chama-se:

- a) Arpejo b) Escala c) Acorde

10 – Classificação de intervalos.



11 – Classificação de acordes.



12 – Construção de escalas.

12.1. Ré b Maior



12.2. Ré menor melódica (relativa de ____ Maior)



12.3. Si menor harmónica (relativa de ____ Maior)



Bom Trabalho!

TESTE ORAL 2º PERÍODO (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Pasa
8º Ano – Ensino Articulado
18.03.2018

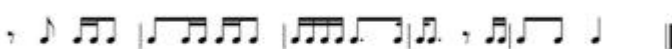
TESTE ORAL DE FORMAÇÃO MUSICAL

1. Leitura solfejada na clave do instrumento do aluno (exercício à 1ª vista.)



2. Leitura rítmica a uma parte:

2.1 – Unidade de tempo = semínima.



10%

2.2 – Unidade de tempo = Semínima com ponto.



10%

3. Leitura rítmica a duas partes em alternância.

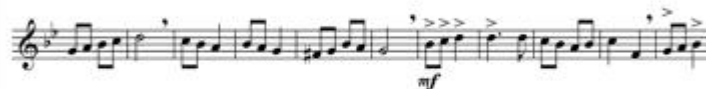


20%

1.

4. Leitura melódica **memorizada** – Os alunos devem cantar de cor, **apenas até ao compasso 16**.

Alunos de clave de sol



Alunos de clave de fá



20%

2.

5. Leitura melódica.

Alunos de clave de sol

Musical notation for students of the soprano clef (clave de sol). It consists of three staves of music in 3/4 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The third staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The music is a melodic exercise with various rhythmic patterns and intervals.

Alunos de clave de fá

Musical notation for students of the alto clef (clave de fá). It consists of three staves of music in 3/4 time. The first staff starts with an alto clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff starts with an alto clef and a key signature of one flat (Bb). The third staff starts with an alto clef and a key signature of one flat (Bb). The music is a melodic exercise with various rhythmic patterns and intervals.

20%

PROVA FINAL ESCRITA (CLAVE DE SOL E CLAVE DE FÁ)



Ano letivo 2015/2016

Prova Final de Formação Musical

Data de realização:	02 de Junho de 2016
Ano:	6º Ano
Conteúdos:	Ritmo; Melodia; Teoria
Nº de questões:	Doze Questões
Cotação:	100%
As Professoras:	Nádia Gomes

ATENÇÃO DO ALUNO

- Antes de começar a responder às questões, lê atentamente todo o enunciado do teste.
- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Antes de terminar o tempo para realização do teste, lê atentamente cada pergunta e a respetiva resposta elaborada por ti.

Número / Nome do aluno: _____ / _____

Classificação: _____

Ass. Juri: _____



Parte A – Reconhecimento Auditivo

1 – Identificação auditiva de acordes (Perfeito Maior; Perfeito menor e Quínta).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

7.5/

2 – Identificação auditiva de intervalos (Uníssono; 2ª m/m; 2ª m/M; 4ª Iª; 5ª Iª e 5ª IIª).

1.	2.	3.	4.	5.	6.

5/

3 – Ditado melódico de espaços.

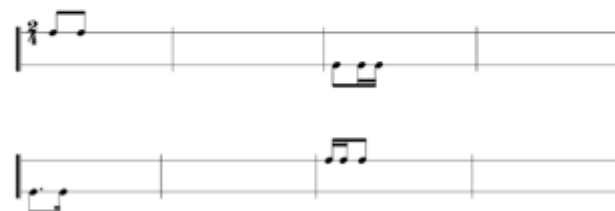
Le Long de La Volga



15/

4 – Ditados rítmicos.

4.1. Ditado rítmico de espaços em alternância.





Ano letivo 2015/2016

15/ _____

4.2. Criado de frases rítmicas.

Unidade de tempo = Semínima	Unidade de tempo = Semínima com ponto
_____	_____

10/

5 – Ordenação de frases rítmicas.

Divisão Binária	Divisão Ternária

10/

Nome: _____

3

Parte B – Questionário Analítico Auditivo e Teórico

6 – Questionário analítico auditivo.

Sonata KV 545 – "Fácil"

W. A. Mozart (1756-1791)

6.1 – Qual é o instrumento solista? _____

6.1.1 – A que família pertence esse instrumento?

6.1.2 – Dá exemplo de outros dois instrumentos da mesma família.

6.2 – Qual o andamento mais adequado?

Allegro / Adagio / Largo *

6.2.1 – Dá exemplo de um andamento:

a) Mais rápido: _____ b) Mais lento: _____

6.3 – Qual a dinâmica inicial?

* Sublinha a resposta correta.


7 – Verdadeiro (V) ou Falso (F).

7.1. A clave de fá coloca-se em qualquer linha da pauta musical.	<input type="checkbox"/>
7.2. O compasso que se representa pela letra C tem quatro tempos.	<input type="checkbox"/>
7.3. O intervalo de 3^{ra} não tem meios-tons.	<input type="checkbox"/>
7.4. O saxofone é um instrumento da família dos sopros de metais.	<input type="checkbox"/>
7.5. Os intervalos de 2 ^a e 3 ^a podem ser maiores ou menores.	<input type="checkbox"/>
7.6. Os ritmos simples são de divisão binária.	<input type="checkbox"/>
7.7. A semibreve equivale à soma de uma semínima, duas colcheias e oito semicolcheias.	<input type="checkbox"/>
7.8. A ordem dos bemóis na pauta é: Si, Mi, Lá, Ré, Sol, Fá, Dó.	<input type="checkbox"/>
7.9. O Violino é um instrumento de Cordas friccionadas.	<input type="checkbox"/>

8 – **Rico** a palavra errada.

8.1. O bemol é um sinal que **sobe** / **baixa** meio-tem ao som de uma nota.

8.2. A semínima pode ter **um** / **três** tempos. 4


Ano letivo 2015/2016

8.3. O compasso ternário tem **três / dois** tempos.

8.4. As pausas são **cinco / sete**.

8.5. As escalas menores têm **uma / mais** **vacilante(s)**.

8.6. A unidade de compasso do compasso 2/4 é a **semínima / Mínima**.

8.7. As pausas são sinais que indicam o **com / silêncio**.

9 – **Sublinha** a resposta correta.

9.1. Nas escalas menores melódicas alteramos:

a) O 6.º e 7.º grau. b) Nenhum grau. c) O 7.º grau.

9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:

a) Uma 3ª M e uma 3ª m. b) Dois 3.ª M (maiores). c) Uma 3ª m e uma 3ª M.

9.3. O compasso 3/4 é um compasso:

a) Simples. b) Composto. c) Misto.

9.4. A unidade de tempo do compasso 8/8 é:

a) Colcheia. b) Semínima com ponto. c) Mínima com ponto.

9.5. A unidade de compasso do compasso 4/4 é:

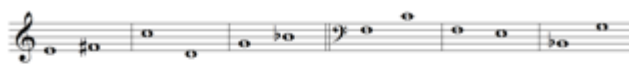
a) Semínima. b) Semínima com ponto. c) Semibreve.

9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terças e todas uma após a outra chama-se:

a) Arpejo. b) Escala. c) Acorde.


15/

10 – Classificação de intervalos.



7,5/


11 – Classificação de acordes.




5/

12 – Construção de escalas.


12.1. Ré b Maior



12.2. Ré menor melódica (relativa de Maior)



12.3. Si menor harmónica (relativa de Maior)



10/

Bom Trabalho!



Prova Final de Formação Musical

Data de realização:	02 de Junho de 2016
Ano:	8º Ano
Conteúdos:	Ritmo; Melodia; Teoria
Nº de questões:	Doze Questões
Cotação:	100%
As Professoras:	Nádia Gomes

ATENÇÃO DO ALUNO

- Antes de começar a responder às questões, lê atentamente todo o enunciado do teste.
- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Antes de terminar o tempo para realização do teste, lê atentamente cada pergunta e a respetiva resposta elaborada por si.

Número / Nome do aluno: _____ / _____

Classificação: _____

Ass. Alim: _____

Parte A – Reconhecimento Auditivo

1 – Identificação auditiva de acordes (Perfeito Maior, Perfeito menor e Quínta).

1.	2.	3.	4.	5.	6.	8.

7,5/

2 – Identificação auditiva de intervalos (Uníssono; 2ª m.m.; 2ª m.M.; 4ª l.; 5ª l. e 6ª l.).

1.	2.	3.	4.	5.	6.	8.

5/

3 – Ditado melódico de espaços.

Le Long de la Voie

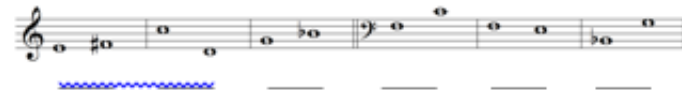
4.1. Ditado rítmico de espaços em alternância.



- 8.2. A semínima pode ter **um / três** tempos.
- 8.3. O compasso ternário tem **três / dois** tempos.
- 8.4. As pausas são **olho / sete**.
- 8.5. As escalas menores têm **uma / mais** variação(s).
- 8.6. A unidade de compasso do compasso 2/4 é a **Seminima / Mínima**.
- 8.7. As pausas são sinais que indicam o **com / silêncio**.
- 9 – **Sublinha** a resposta correta.
- 9.1. Nas escalas menores melódicas alteramos:
- | | | |
|---------------------|----------------|---------------|
| a) O 2.º e 7.º grau | b) Nenhum grau | c) O 7.º grau |
|---------------------|----------------|---------------|
- 9.2. Um acorde Perfeito menor é constituído por:
- | | | |
|------------------------|----------------------|------------------------|
| a) Uma 3ª M e uma 3ª m | b) Duas 3.ªs Maiores | c) Uma 3ª m e uma 3ª M |
|------------------------|----------------------|------------------------|
- 9.3. O compasso 3/4 é um compasso:
- | | | |
|------------|-------------|----------|
| a) Simples | b) Composto | c) Misto |
|------------|-------------|----------|
- 9.4. A unidade de tempo do compasso 9/8 é:
- | | | |
|-------------|-----------------------|---------------------|
| a) Colcheia | b) Semínima com ponto | c) Mínima com ponto |
|-------------|-----------------------|---------------------|
- 9.5. A unidade de compasso do compasso 4/4 é:
- | | | |
|-------------|-----------------------|--------------|
| a) Semínima | b) Semínima com ponto | c) Semibreve |
|-------------|-----------------------|--------------|
- 9.6. Ao conjunto de três ou mais notas ordenadas por terças e foadas uma após a outra chama-se:
- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| a) Arpejo | b) Escala | c) Acorde |
|-----------|-----------|-----------|

15/

10 – Classificação de intervalos.



7.5/

11 – Classificação de acordes.



5/

12 – Construção de escalas.

12.1. Ré b Maior



12.2. Ré menor melódica (relativa de Maior)



12.3. Si menor harmónica (relativa de Maior)



10/

Bom Trabalho!

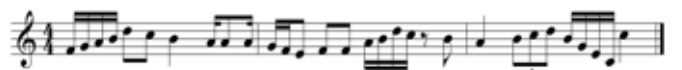
PROVA FINAL ORAL



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaslind'Ana
8º Ano – Instrumento Articulado
03.06.2016

EXAME ORAL DE FORMAÇÃO MUSICAL

1. Leitura solfejada na clave do instrumento (exercício à 1ª vista).



20 pontos

2. Leitura rítmica a uma voz.

2.1 – Unidade de tempo = Semínima



10 pontos

2.2 – Unidade de Tempo = Semínima com ponto



10 pontos

3. Leitura rítmica a duas partes em alternância.



20 pontos

4. Leitura melódica memorizada

Alunos de clave de sol



Alunos de clave de fá



20 pontos

5. Leitura melódica.

Alunos de clave de sol



2

20 pontos



Alunos de clave de fá

ANEXO A2 - Fichas de Trabalho de Formação Musical

FICHA DE TRABALHO Nº 1 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Pava
8º ID, Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

2015/2016

15/10/2015

FICHA DE TRABALHO Nº 1

1. Reconhecimento auditivo de acordes (Maior, menor ou Outros)

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Reconhecimento auditivo de intervalos (2ª e 3ª M ou m; 4ª, 5ª e 6ª P)

ATENÇÃO: Vamos juntar aos intervalos que já conheças do 5º ano a 4º P.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

3. Ditado melódico.

Senhora Maria

Melodia Tradicional
Vitorino



4. Questionário analítico auditivo.

Divertimento em Ré Maior, K. 130

W. A. Mozart

- 4.1 – Quais são os instrumentos que estás a ouvir? _____

- 4.2 – A que família de instrumentos pertencem? _____

- 4.3 – Qual o andamento mais adequado? *

Allegro Vivace / Adagio / Moderato

- 4.4 – Qual a dinâmica inicial? *

p / mf / f

* Sublinha a resposta correta!

A formação instrumental que ouviste tem um nome específico. Chama-se _____ e foi criada pelo compositor Joseph Haydn (1732-1809). A partitura inicial tem o seguinte aspeto:



Com a ajuda da tua professora, escreve atrás de cada uma das linhas o instrumento correspondente.



FICHA DE TRABALHO Nº 1

1. Reconhecimento auditivo de acordes (Maior, menor ou Outros)

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Reconhecimento auditivo de intervalos (2ª e 3ª M ou m; 4ª, 5ª e 8ª P)

ATENÇÃO: Vamos juntar aos intervalos que já conhecia do 5º ano a 4ª P.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

3. Ditado melódico.

Senhora Maria

Melodia Tradicional
 Vitorino



4. Questionário analítico auditivo.

Divertimento em Ré Maior, K. 130

W. A. Mozart

4.1 – Quais são os instrumentos que estás a ouvir? _____

4.2 – A que família de instrumentos pertencem? _____

4.3 – Qual o andamento mais adequado? *

Allegro Vivace / Adagio / Moderato

4.4 – Qual a dinâmica inicial? *

p / mf / f

* Sublinha a resposta correta.

A formação instrumental que ouviste tem um nome específico. Chama-se _____ e foi criada pelo compositor Joseph Haydn (1732-1809). A partitura inicial tem o seguinte aspeto:



Com a ajuda da tua professora, escreve atrás de cada uma das linhas o instrumento correspondente.

FICHA DE TRABALHO Nº 2



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Paz
8º D.D. Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

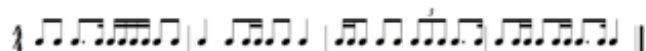
2015/2016

22/10/2015

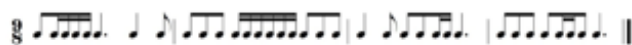
FICHA DE TRABALHO Nº 2

1. Leituras rítmicas a uma parte.

1.1 – Unidade de tempo = Semínima.

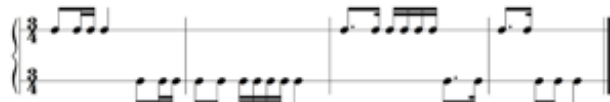


1.2 – Unidade de tempo = Semínima com ponto.



2. Leituras rítmicas a duas partes em alternância.

2.1 – Unidade de tempo = Semínima.



2.2 – Unidade de tempo = Semínima com ponto.

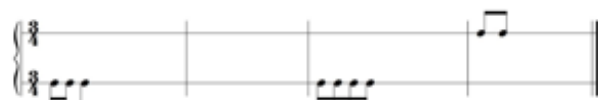


3. Ditado de frases rítmicas a uma parte.

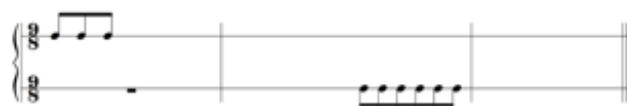
Unidade de tempo = Semínima	Unidade de tempo = Semínima com ponto

4. Ditado de frases rítmicas a duas partes em alternância.

4.1 – Unidade de tempo = Semínima.



4.2 – Unidade de tempo = Semínima com ponto.



FICHA DE TRABALHO Nº 3 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Cosliden Para
 8º D O. Nuno Álvaro Pereira
 Formação Musical

2019/2018

12/11/2015

FICHA DE TRABALHO Nº 3

1. Leitura rítmica.
2. Leitura solfejada.
3. Leitura melódica.
4. Divisão da turma em dois grupos:

Grupo I – Executa a leitura melódica;

Grupo II – Percute o ritmo seguinte:



5. Classifica os intervalos assinalados dentro do retângulo.

--	--	--	--





FICHA DE TRABALHO Nº 3

1. Leitura rítmica.
2. Leitura solfejada.
3. Leitura melódica.
4. Divisão da turma em dois grupos:
 Grupo I – Executa a leitura melódica;
 Grupo II – Percute o ritmo seguinte:

5. Classifica os intervalos assinalados dentro do retângulo.

--	--	--	--

FICHA DE TRABALHO Nº 4



2015/2016

17/12/2015

FICHA DE TRABALHO Nº 4

(Godinho, 2013)

Fazer o que ainda não foi feito Pedro Abrunhosa
 Arranjo J. C. Godinho

.....

1... 1234 1... 1234 1... 1234 1... 1234

1... 1.3. 1... 1.3. 123. 123.

1... 1.3. 1... 1.3. 123. 123.

1... 1234 1... 1234

1... 1.3. 1... 1.3. 1.3. 1... 123. 123.

12.. 12.. 12.. 12.. 123. 123. 1234 1234

12.. 12.. 12.. 12.. 123. 123. 1234 12

The Typewriter Leroy Anderson
 Arranjo J. C. Godinho

A

1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 Δ |

1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 4 | Δ 3 4 | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4

1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 Δ |

B 1 Δ | | 1 Δ | | 1 Δ | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4

1 Δ | | 1 Δ | | 1 Δ | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4

A |

1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 4 | 1 2 Δ | 1 2 3 |

1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 Δ |

MELODIA NO MODO DÓRICO

Dm Am G Dm F G

Am C Am Dm Am Dm

MELODIA PENTATÔNICA

C G G C

C G G C

FICHA DE TRABALHO Nº 5 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaslides P'ava
 8º D.D. Nuno Álvares Pereira
 Formação Musical

2015/2016

07/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 5

1. Reconhecimento auditivo de intervalos.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Depois de ouvires a escala da melodia, e tendo em conta a armação de clave que te é apresentada, constrói a respetiva escala.



3. Ditado melódico.



4. Tendo em conta a solução do ditado anterior, classifica os intervalos assinalados.

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

5. Leitura solfejada.

6. Leitura melódica.



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaslides P'ava
 8º D.D. Nuno Álvares Pereira
 Formação Musical

2015/2016

07/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 5

1. Reconhecimento auditivo de intervalos.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Depois de ouvires a escala da melodia, e tendo em conta a armação de clave que te é apresentada, constrói a respetiva escala.



3. Ditado melódico.



4. Tendo em conta a solução do ditado anterior, classifica os intervalos assinalados.

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

5. Leitura solfejada.

6. Leitura melódica.

FICHA DE TRABALHO Nº 6 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Pese
8º D D, Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

2015/2016

14/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 6

Melodia (Oboé)

Beethoven (1770-1827)

1. Leitura solfejada na clave do instrumento.
2. Leitura melódica;
3. Memorização melódica (até ao compasso 8).
4. A partitura dos exercícios anteriores foi escrita por Beethoven, um compositor alemão que viveu entre 1770 e 1827 e pertence à obra **Lições para Oboé**.

Tendo em conta a partitura, faz corresponder a cada um dos símbolos que se segue a respetiva definição.

	_____		_____		_____
	_____	a tempo	_____		_____
	_____		_____		_____

5. Ainda tendo em conta a partitura anterior, qual é a tonalidade desta melodia? Constrói a respetiva escala.

Tonalidade: _____

Escala: _____



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gasimil Pires
 8º D, Rua Álvaro Pereira
 Formação Musical

2015/2016

14/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 6

Melódica (Oboé)

Beethoven (1770-1827)

The musical score is written in bass clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. It contains 15 measures of music. The first measure starts with a piano (*p*) dynamic. The second measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third measure has a forte (*f*) dynamic. The fourth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The sixth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The seventh measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The eighth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The ninth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The tenth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The eleventh measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The twelfth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The thirteenth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourteenth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifteenth measure has a mezzo-forte (*mf*) dynamic.

1. Leitura solfejada na clave do instrumento.
2. Leitura melódica;
3. Memorização melódica (até ao compasso 8).
4. A partitura dos exercícios anteriores foi escrita por Beethoven, um compositor alemão que viveu entre 1770 e 1827 e pertence à obra de **Liebe Dich**.

Tendo em conta a partitura, faz corresponder a cada um dos símbolos que se segue a respetiva definição.

<i>p</i>	_____		_____	<i>ff</i>	_____
	_____	a tempo	_____	<i>ff</i>	_____
	_____		_____	,	_____

5. Ainda tendo em conta a partitura anterior, qual é a tonalidade desta melodia? Constrói a respetiva escala.

Tonalidade: _____

Escala: _____

FICHA DE TRABALHO Nº 7 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gasilém Paredes
8º IDA, Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

2015/2016

21/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 7

Duo (Violoncelo)

1. Leitura Solfejada na clave do Instrumento dos alunos.
2. Leitura melódica.



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gasilém Paredes
8º IDA, Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

2015/2016

21/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 7

Duo (Violoncelo)

1. Leitura Solfejada na clave do Instrumento dos alunos.
2. Leitura melódica.

FICHA DE TRABALHO Nº 8



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Casaldem Foz
E.P.D.C. Nuno Álvares Pereira
Formação Musical

2015/2016

26/01/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 8

Tendo em conta a partitura que te é apresentada realiza os seguintes exercícios:

1. Leitura sofejada na clave do instrumento dos alunos.
2. Questionário teórico:

2.1 – Relembra o significado dos seguintes símbolos musicais:

	_____		_____		_____
	_____	a tempo	_____		_____
	_____	3	_____		_____
	_____	4	_____		_____

2.2 – O que significa a indicação *Lento* e *Expressivo*? _____

2.3 – Conheces o compositor desta obra?

Na verdade estamos a falar de uma compositora que nasceu na Alemanha e morreu em França, onde fez a maior parte do seu percurso académico – Yvonne Desportes.

Escreveu mais de 300 obras musicais e ganhou imensos prémios ao longo da sua carreira como músico.



FICHA DE TRABALHO Nº 9 (Clave de sol e Clave de fá)



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Pass
 8º D A, Nuno Álvares Pereira
 Formação Musical

2015/2016

94922816

FICHA DE TRABALHO Nº 9

1. Reconhecimento auditivo de intervalos.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Ditado melódico.

Estudo para piano

L. Schitte

3. Classificação de intervalos retirados da obra.

4. Classificação de acordes retirados da obra.

5. Ouve com atenção um excerto da obra e responde às seguintes questões:

5.1 – Qual o andamento mais adequado? _____

5.2 – A tonalidade é maior ou menor? _____

5.3 – O que significa a indicação de compasso que já tiveste oportunidade de ver no exercício 2 e que agora também se percebe bem ao ouvir a obra?



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaaldem Pace
 1º D.D. Nuno Álvares Pereira
 Formação Musical

2019/2018

04/02/2018

FICHA DE TRABALHO Nº 9

1. Reconhecimento auditivo de intervalos.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

2. Ditado melódico.

Estudo para piano

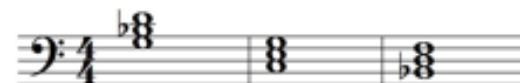
L. Schitte



3. Classificação de intervalos retirados da obra.



4. Classificação de acordes retirados da obra.



5. Ouve com atenção um excerto da obra e responde às seguintes questões:

5.1 – Qual o andamento mais adequado? _____

5.2 – A tonalidade é maior ou menor? _____

5.3 – O que significa a indicação de compasso que já tiveste oportunidade de ver no exercício 2 e que agora também se percebe bem ao ouvir a obra?

FICHA DE TRABALHO Nº 10



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gasparim Lameira
R. D. S. Mano Álvares Lameira
Formação Musical 2013/2016 14/03/2016

FICHA DE TRABALHO Nº 10

Les Indes Galantes - Rondeau

J. P. Rameau (1683-1764)

1. Questionário analítico auditivo.

1.1 – Qual o andamento mais adequado?

Andante / Presto / Largo

1.2 – Identifica dois instrumentos musicais e diz a que família de instrumentos pertence cada um deles.

1. _____
2. _____

1.3 – Qual a dinâmica inicial?

ff / *mf* / *pp*

1.4 Qual é a unidade de tempo mais adequada?

Seminima / Semínima com ponto

2. Ditados Rítmicos.

2.1 – Ditado Rítmico a duas partes em alternância.



2.2 – Ditado rítmico a uma parte (unidade de tempo = semínima; 8 pulsações)



2.3 – Audição participada |

ANEXO A3 - Exercícios de Audição Participada de Formação Musical

FABULOSO DESTINO DE AMELIE – EXERCÍCIO RÍTMICO

Audição de uma obra musical e execução simultânea com ritmos corporais



J'y suis jamais allé
Le fabuleux destin d'Amélie Poulin - Yann Tiersen

1

Estalinhos

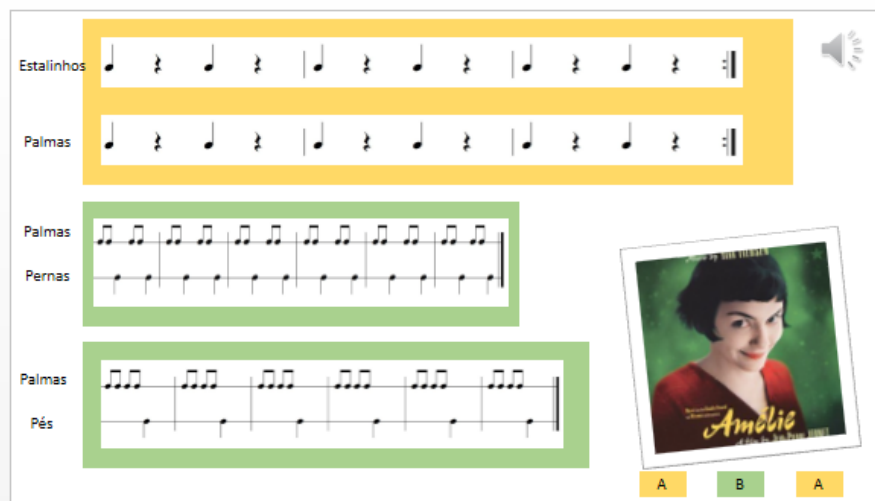
Palmas

Palmas

Pernas

Palmas

Pés



A B A

The image shows a musical exercise interface. It features three main sections of musical notation. The top section, highlighted in yellow, consists of two staves: 'Estalinhos' (clapping sticks) and 'Palmas' (clapping). The middle section, highlighted in green, consists of two staves: 'Palmas' and 'Pernas' (legs). The bottom section, also highlighted in green, consists of two staves: 'Palmas' and 'Pés' (feet). To the right of the notation is a speaker icon and a small movie poster for 'Amélie' featuring Amélie Poulin. At the bottom right, there are three colored buttons: a yellow 'A' button, a green 'B' button, and another yellow 'A' button.

2

J.S.BACH – CONCERTO PARA OBOÉ EM RÉ MENOR (BWV 1059) – 3º ANDAMENTO

J. S. BACH – Concerto para Oboé em Ré Menor (BWV 1059), 3.º Andamento

A Presto
sempre staccato

B

(Godinho, 2013)

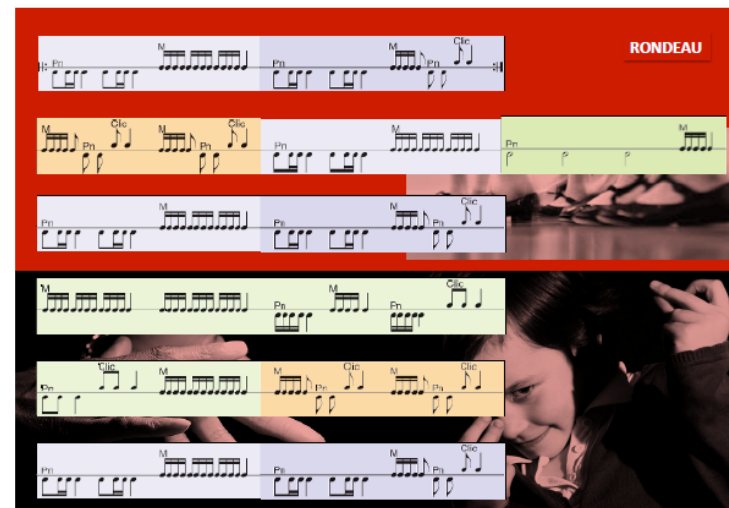
J.S.BACH – SUITE ORQUESTRAL Nº 2 – RONDEAU; MINUETO; BADINERIE



ORCHESTRAL SUITE NO.2


BACH

1. Ouverture
- 2. Rondeau**
3. Sarabande
4. Bourrée I/II
5. Polonaise
- 6. Menuet**
- 7. Badinerie**



RONDEAU

Musical notation for the Rondeau piece, showing various rhythmic patterns and dynamics (p, m, f) across several staves.



MENUET

Estalos
Palmas
Pernas 4 vezes

BADINERIE

A
Palmas
Pernas 2 vezes
Pés

B
2 vezes

(Godinho, 2016)

(Godinho, 2013)

JESSIE J – PRICE TAG

ACORDES

↓

Conjunto de 3 ou mais sons, tocados simultaneamente

Os acordes que vais estudar este ano podem ser:

- Perfeito Maior
- Perfeito menor

1



MAS O QUE DISTINGUE ESTES DOIS ACORDES AFINAL?



2



A diferença auditiva que já conheces é explicada pela seguinte maneira de os escrever:

Acorde Perfeito Maior:



CONCLUSÃO: Um acorde perfeito maior é aquele que tem um intervalo de 3ª M entre a tónica (nota mais grave) e a terceira do acorde (nota intermédia) e um intervalo de 3ª m entre a terceira e a quinta (nota mais aguda).

Agora é fácil compreender melhor o que acontece com o:

Acorde Perfeito menor:



CONCLUSÃO: Um acorde perfeito menor é aquele que tem um intervalo de 3ª m entre a tónica (nota mais grave) e a terceira do acorde (nota intermédia) e um intervalo de 3ª M entre a terceira e a quinta (nota mais aguda).

Para compreenderes melhor como se organizam estas sonoridades, toma atenção à seguinte sequência de acordes e canta cada uma das linhas de cada cor:

M m m M

5

Uma melodia pode ser acompanhada, alternadamente, por acordes maiores ou acordes menores.

↓

Isto acontece porque estes acordes fazem parte da escala que essa melodia está a utilizar e a própria escala, seja ela maior ou menor, tem acordes dos dois tipos também.

Repara:

6

★

Os acordes que cantaste anteriormente podem acompanhar a melodia que vais ouvir.

Experimenta cantar cada uma das linhas coloridas

DÓ	DÓ	→	RÉ	RÉ	
LÁ	LÁ		LÁ	→	SI b
FÁ	MI	←	FÁ	←	FÁ
M	m		m		M

7

Agora, enquanto um grupo canta a tónica de cada acorde, o outro grupo canta a melodia que é proposta para acompanhar a música que vais ouvir

8

Forma: **A B A B B**

Intro: 16 tempos

PRICE TAG **JESSIE J**

A  **3 vezes**

B  **2 vezes**



9

(Godinho, 2016)

JOHN LEGEND – ALL OF ME

Musical score for 'All of Me' showing guitar chords and bass lines. Section A is repeated 4 times, and section B is repeated 2 times.

1

Chord progression diagram for 'All of Me' with lyrics and a keyboard layout. It shows two versions of the progression: one for 4 repetitions and one for 2 repetitions.

4 Vezes

LÁ	LÁ	SOL	SOL
MI	FÁ	MI	RÉ
DÓ	DÓ	DÓ	SI

2 Vezes

LÁ	LÁ	LÁ	SOL
FÁ	FÁ	MI	RÉ
RÉ	RÉ	DÓ	SI

2 Vezes

SOL	SOL	LÁ	LÁ
MI	MI	MI	MI
DÓ	DÓ	DÓ	DÓ
LÁ	LÁ	SI	SI
FÁ	FÁ	SOL	SOL
RÉ	RÉ	RÉ	RÉ

Intro: 4 Comp 8 Comp

2

Ainda te lembras dos 4 primeiros acordes???

3

No teu caderno, compõe uma melodia que use as notas de cada acorde para depois cantares.

Atenção: Compasso 4
4

4

Agora, canta a melodia, enquanto os teus colegas executam a marcha harmónica nos instrumentos orff.

LÁ FÁ DÓ SOL 4 VEZES

5

PHARRELL WILLIAMS

Forma: **A B A B B**

Intro: 4 tempos

A

Clic
M

Section A musical notation: A vocal line with a melody starting on a whole note, followed by quarter notes, and a piano accompaniment line with a steady eighth-note pattern.

B

O. Esquerdo O. Direito

Ombro
M
Pn

Section B musical notation: A piano accompaniment line with a melody of eighth notes. The notation is split into two parts labeled 'O. Esquerdo' and 'O. Direito'.

HAPPY PHARRELL WILLIAMS

BECAUSE I'M HAPPY




4 vezes

(Godinho, 2016)

J.P.RAMEAU – LES INDES GALANTES

Audição de uma obra musical e execução simultânea




Rondeau
Les Indes Galantes – Jean Phillippe Rameau

1

2.3 – Audição com execução simultânea do seguinte esquema rítmico (a turma divide-se em dois grupos e executa o esquema com ritmos corporais):


Ponte



3

2.3 – Audição com execução simultânea do seguinte esquema rítmico (a turma divide-se em dois grupos e executa o esquema com ritmos corporais):


A



2


2.3 – Audição com execução simultânea do seguinte esquema rítmico (a turma divide-se em dois grupos e executa o esquema com ritmos corporais):

A



4

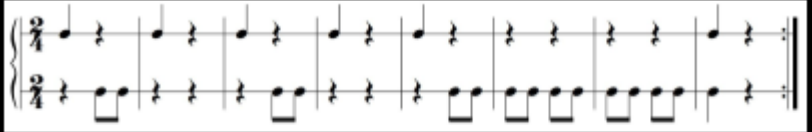
Ponte



Musical notation for slide 9, labeled "Ponte". It shows a piano accompaniment with a treble clef and a bass clef. The right hand has a series of eighth-note chords, and the left hand has a bass line with eighth notes. The piece ends with a double bar line.

9

A

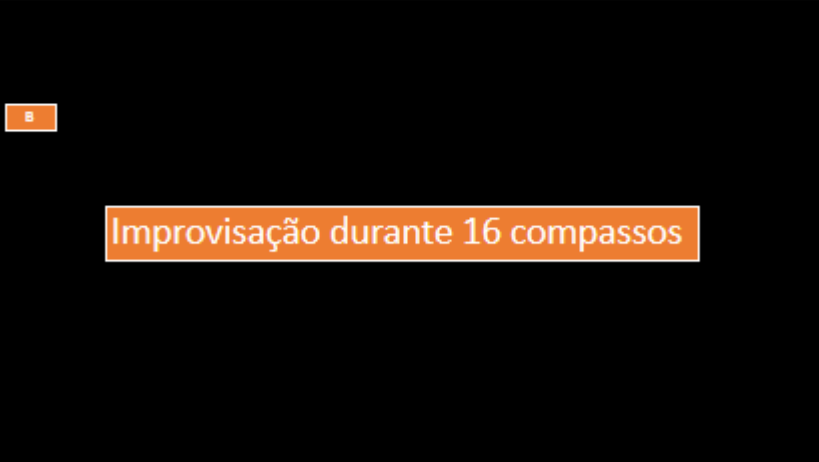


Musical notation for slide 10, labeled "A". It shows a piano accompaniment in 2/4 time. The right hand has a melody of quarter notes, and the left hand has a bass line of quarter notes. The piece ends with a double bar line.

10

B


Improvisação durante 16 compassos



Musical notation for slide 11, labeled "B". It shows a piano accompaniment in 2/4 time. The right hand has a melody of quarter notes, and the left hand has a bass line of quarter notes. The piece ends with a double bar line.

11

A



Musical notation for slide 12, labeled "A". It shows a piano accompaniment in 2/4 time. The right hand has a melody of quarter notes, and the left hand has a bass line of quarter notes. The piece ends with a double bar line.

12

VITORINO – SENHORA MARIA

Audição de uma obra musical e execução simultânea de movimento



Senhora Maria

Melodia Popular

Exercício 1:

Tendo em conta a audição da melodia executa o movimento sugerido pela tua professora de forma a tomares consciência de noções como macropulsação e micropulsação



1

Exercício 2:

Depois de ouvires novamente o excerto musical, responde às seguintes questões:

- 2.1 – Que instrumentos musicais estás a ouvir? _____
- 2.2 – A que família de instrumentos pertence cada um deles? _____
- 2.3 – Qual a divisão mais adequada? _____
- 2.4 – Qual o compasso mais adequado? _____
- 2.5 – Qual o andamento mais adequado? _____

2

ANEXO A4 - Matriz do 2º Grau de Formação Musical



Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica 'Gualdim Pava'
 8º D.O. Nuno Álvares Pereira
 Formação Musical 2015/2016

Matriz do Exame do 6º Ano

Prova escrita



Itens do exame	Objetivos de avaliação	Nota
- Classificação de todos os intervalos (nas claves de Sol/ Fá) e identificação auditiva de 6 intervalos (2ªm/N; 3ªm/M; 4ª P; 5ªP e 6ªP)	Conhecimentos técnicos de intervalos e a sua identificação auditiva.	15%
- Escrita de três escalas: Mixolídio e jónico	Conhecimentos técnicos a nível da construção de escalas.	10%
- Classificação e identificação de acordes perfeitos (Mín no E. F.)	Conhecimento das organizações tonais a nível harmónico.	10%
- Debedo melódico de espaços	Capacidade de relacionar a audição com os elementos fornecidos.	15%
- Ordenação de frases rítmicas (binária e ternária)	Capacidade de descobrir e ordenar corretamente a audição frases rítmicas dadas.	10%
- Debedo rítmico de espaços em alternância	Capacidade de preencher espaços vazios corretamente o som agudo e o grave (mão direita/esquerda).	15%
- Debedo de duas frases rítmicas (divisão binária e divisão ternária)	Capacidade de reconhecer auditivamente as cláusulas rítmicas de ambas as divisões.	10%
- Questionário analítico auditivo e escrito	Conhecimento de termos e conteúdos técnicos.	15%

Prova oral

Itens do exame	Objetivos de avaliação	Nota
- Leitura soltejada na clave do instrumento do aluno	Capacidade de ler a clave do instrumento, associando o nome da nota com as células aprendidas ao nível da leitura.	20%
- Leitura rítmica a uma voz (binária/ternária)	Capacidade de leitura de uma pequena frase rítmica com rigor.	20%
- Leitura rítmica em alternância	Capacidade de leitura vertical do ritmo; coordenação motora e rigor rítmico.	20%
- Canto de uma melodia memorizada	Capacidade de memória mental.	20%
- Leitura melódica	Capacidade de ler e cantar sons e ritmos, tendo em conta o rigor da interpretação, afinação e musicalidade.	20%

Nota: O exame oral do 6º Ano contém um conteúdo para ser realizado à 1ª vista (leitura soltejada), todos os outros conteúdos são estudados previamente.

ANEXO B - Partituras de Classe de Conjunto

BEETHOVEN – *Allegro e Minueto*

Allegro and Minuet

Beethoven

Allegro con brio

The image displays a musical score for two flutes and piano. The score is divided into seven systems, each with two staves. The first system is labeled 'Allegro con brio'. The second system starts at measure 7. The third system starts at measure 12. The fourth system starts at measure 17. The fifth system starts at measure 22. The sixth system starts at measure 27 and includes a 'pp' (pianissimo) dynamic marking. The seventh system starts at measure 33. The music is in 3/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, often with slurs and ties. The piano accompaniment consists of chords and rhythmic patterns that support the flute lines.

2

The image displays a musical score for two flutes (Fl) across seven systems. Each system consists of two staves, with the upper staff labeled 'Fl' and the lower staff labeled 'Fl'. The music is written in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs. Measure numbers 37, 40, 44, 47, 51, 54, and 60 are indicated at the beginning of their respective systems. The notation includes quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, often grouped with slurs. The lower staff frequently features sustained notes or chords, while the upper staff has more melodic lines.

63

FL

FL

66

FL

FL

69

FL

FL

p

72

FL

FL

p

79

FL

FL

86

FL

FL

90

FL

FL

4

93

FL

FL

This system contains measures 93 to 99. The upper staff (FL) features a melodic line with slurs and dynamic markings *p*, *mf*, and *f*. The lower staff (FL) provides a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes.

100

FL

FL

This system contains measures 100 to 105. The upper staff (FL) has a melodic line with a slur and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

106

FL

FL

This system contains measures 106 to 112. The upper staff (FL) has a melodic line with slurs and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

113

FL

FL

This system contains measures 113 to 118. The upper staff (FL) has a melodic line with slurs and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

119

FL

FL

This system contains measures 119 to 123. The upper staff (FL) has a melodic line with slurs and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

124

FL

FL

This system contains measures 124 to 128. The upper staff (FL) has a melodic line with slurs and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

129

FL

FL

This system contains measures 129 to 134. The upper staff (FL) has a melodic line with slurs and a dynamic marking *f*. The lower staff (FL) continues the accompaniment with eighth notes.

134

FL
FL

This system contains measures 134 to 139. The top staff (Flute 1) features a melodic line with eighth and sixteenth notes, often beamed together. The bottom staff (Flute 2) provides a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests. Both staves use slurs to indicate phrasing across several measures.

139

FL
FL

This system contains measures 139 to 143. The top staff continues the melodic line with slurs. The bottom staff maintains the accompaniment pattern. The notation includes various note values and rests, with slurs indicating the flow of the music.

144

FL
FL

This system contains measures 144 to 148. The top staff shows a more active melodic line with frequent sixteenth notes. The bottom staff continues with eighth-note accompaniment. Slurs are used to group notes in both parts.

149

FL
FL

This system contains measures 149 to 153. The top staff features a complex melodic pattern with many sixteenth notes. The bottom staff has a steady accompaniment. The system concludes with a double bar line.

Minuetto quasi allegretto

FL
FL

This system contains measures 1 to 4 of the 'Minuetto quasi allegretto'. The top staff begins with a melodic phrase, and the bottom staff starts with a rhythmic accompaniment. Slurs are used to indicate the phrasing of the first few measures.

5

FL
FL

This system contains measures 5 to 9. The top staff continues the melodic line with slurs. The bottom staff provides accompaniment. The notation includes various note values and rests.

10

FL
FL

This system contains measures 10 to 14. The top staff features a melodic line with slurs. The bottom staff continues the accompaniment. The system concludes with a double bar line.

6

The image displays a musical score for two flutes (Fl) across seven systems. Each system consists of two staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings. Measure numbers 15, 20, 24, 28, 33, 39, and 45 are indicated at the beginning of their respective systems. The score concludes with a 'Fine' marking at the end of the second staff in the fourth system. A 'Trio' section begins at measure 33, marked with a forte (*f*) dynamic, and a piano (*p*) dynamic is used later in the same system. The notation includes slurs over phrases and various note values.

The image shows a musical score for Flute (Fl) in two systems. The first system consists of two staves, both labeled 'Fl'. The top staff begins with a measure number '51'. The music features a melodic line with slurs and a rhythmic accompaniment. A dynamic marking 'f' (forte) is present in the second measure of the second staff. The second system also consists of two staves, both labeled 'Fl', starting at measure '57'. This system includes a dynamic marking 'p' (piano) in the second measure of the first staff. The score concludes with a double bar line at the end of the second system.

Minuetto da Capo

TELLEMANN – *Der gateue Music Meister*

G.Ph. Telemann
Duetto à Flauti traversi

Twv 43:107

Querflöte

Affettuoso

Querflöte

The image displays a musical score for piano, beginning with the tempo marking "Allegro". The score is organized into seven systems, each consisting of two staves. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, as well as rests. Trills are indicated by a vertical line with a wavy top, and triplets are marked with a "3" below the notes. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The piece concludes with a final cadence in the seventh system.

The image displays a page of musical notation for a piano piece, consisting of seven systems of two staves each. The music is in 2/4 time and G major. The first system shows a simple melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system introduces eighth-note patterns. The third system features a triplet in the right hand. The fourth system has a long melodic line in the right hand. The fifth system shows a more complex rhythmic pattern with sixteenth notes. The sixth system continues with eighth-note patterns. The seventh system concludes with a final melodic phrase in the right hand and a bass line in the left hand.

The image displays a musical score for piano, organized into seven systems, each consisting of two staves. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and ornaments. The word "Andante" is written in the first system. In the second system, there are asterisks and a "3" marking. The score is presented in a standard musical notation style.

The image displays a musical score for piano, marked "Presto". It consists of seven systems, each with two staves. The music is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The score features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are several asterisks (*) placed above specific notes in the upper staff of each system, likely indicating performance techniques or accents. The notation includes slurs, ties, and dynamic markings.

The image displays a musical score for piano, organized into six systems, each consisting of two staves. The music is written in a key signature with one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, as well as rests. The score features several dynamic markings, including a forte 'f' marking in the first system and a 'DC' (Da Capo) marking in the final system. The overall structure of the piece appears to be a short, rhythmic composition.

Seis Duos (nº1) para duas flautas de W. F. Bach

www.moliantegok.qc.ca/freeScores

Six duos - No 1

(1710-1784)
Wilhelm Friedemann BACH
ed. Jacques Laroque

- pour deux flûtes - [F. 54-59]

Allegro ♩ = 116

Flûte 1

Flûte 2

4

8

12

16

20

All rights reserved
© Copyright 2012 by PRODUCTIONS DU MOLIANTEGOK
ISBN 978-0-396073-31-7
MOL1 - 202001

Duo de flütes

The image shows a musical score for a Duo de flütes, consisting of six systems of two staves each. The music is in G major and 3/4 time. The systems are numbered 25, 30, 35, 39, 43, and 48. The score features various musical notations including eighth and sixteenth notes, rests, and triplets. There are some handwritten annotations in the lower systems, including a large 'W' and some scribbles.

MOLLANTEGOK

202001 > W. F. BACH - Six duos, No 1

4

Deus de Deus

53

58

63

67

72

77

Duo de Flûtes

5

Larghetto $\text{♩} = 69$

MOLIANTEGOK

202001 > W. F. BACH - Six duos - No II

6

Dao de flütes

Vivace ♩ = 54

MOLLIANTECK

202001 > W. F. BACH - Six daas - No 1

Duo de flûtes

7

The image shows a musical score for two flutes, labeled 'Duo de flûtes'. The score is divided into six systems, each with two staves. The first system starts at measure 23 and ends at measure 25. The second system starts at measure 26 and ends at measure 29. The third system starts at measure 30 and ends at measure 33. The fourth system starts at measure 34 and ends at measure 37. The fifth system starts at measure 38 and ends at measure 41. The sixth system starts at measure 42 and ends at measure 44. The music is in a key with one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It features intricate melodic lines with many triplets and slurs. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

MOLIANTEGOK

303001 > W. F. BACH - Six dees - No 1

8

47

54

59

64

69

74

MOLIANTEBOOK

202001 © W. F. BACH - Six dances - No 1

Essa de flauta

Duo de Flötes

9

The image displays a musical score for a Duo de Flötes, consisting of six systems of two staves each. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and articulation marks. Measure numbers 79, 86, 92, 97, 102, and 107 are clearly marked at the beginning of their respective systems. The notation includes many triplets and slurs, indicating complex rhythmic patterns and phrasing. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth system.

MOLLANTBOCK

202001 > W. F. BACH - Six duos - No 2

ANEXO C - Guião de Entrevistas

A FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGENS

Guião de Entrevistas

CAP	<p>7. Diz-me o que gostaste mais nas diferentes atividades das aulas de formação musical.</p> <p>8. Diz-me o que gostaste menos nas atividades das aulas de formação musical.</p> <p>9. Em qual destas atividades sentes que aprendeste mais?</p> <p>10. E menos?</p> <p>11. Dá-me a tua opinião acerca dos exercícios de leitura feitos em simultâneos com músicas gravadas.</p> <p>12. Que vantagens ou desvantagens vês em fazer isso com e sem música gravada? (Por exemplo: fazeres um ritmo ou cantar uma melodia)</p>
SIGNIFICADOS MUSICAIS	<p>6. Qual é a tua opinião sobre a utilização do repertório dos diferentes instrumentos na aula de formação musical?</p> <p>7. O que é que sentiste quando se utilizou a partitura do teu instrumento?</p> <p>8. Qual a tua opinião sobre a utilização de diferentes estilos de música nas aulas de formação musical? Musica pop, clássica, etc. Porquê?</p> <p>9. De todas as peças que trabalhámos, não só as do instrumento mas também as gravadas, qual gostaste mais? E em qual aprendeste mais?</p> <p>10. Das peças que trabalhamos qual gostaste menos? E em qual aprendeste menos?</p>
MULTIMIDALIDADE	<p>5. Dá-me a tua opinião sobre a visualização dos exercícios com o projetor?</p> <p>6. O que podíamos ter melhorado nos esquemas e fichas de trabalho que usámos e projetámos?</p> <p>7. Qual a tua opinião sobre os exercícios de movimento corporal?</p> <p>8. Qual a atividade de movimento que gostaste mais? E onde aprendeste mais?</p>

ANEXO D - Tabela de análise de conteúdos e notas de campo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SENTIDOS DE RESPOSTA	INDICADORES DE RESPOSTA
Percepções gerais	Atividades valorizadas ou preferências	São valorizadas de forma espontânea as atividades de execução simultânea, de composição e os apoios visuais projetados.	“(Gostei mais de) cantar enquanto tocava” (E_A01) “(Gostei mais da composição...” (E_A08) “(Gostei mais de) a parte dos PowerPoint...” (E_A11) “(Gostei muito, foi uma experiência diferente daquilo que eu tinha feito” (E_A07) “(Gostei mais da) Jessy Jay porque é uma forma nova de aprender e decorar as coisas” (E_A05) “Quando é que fazemos os outros exercícios novamente? Era mais divertido” (NC_A05) “Assim a sala está melhor” (NC_A11)
	Onde aprendeste mais?	É valorizada a utilização do repertório do instrumento como estratégia de uma melhor aprendizagem	“Aprendi mais com o repertório do instrumento porque fiquei a ver como eram os outros instrumentos” (E_A04)
		É declarada a importância do movimento na tomada de consciência rítmica.	“O movimento ajudou-me a sentir a pulsação da música que estava a ouvir” (E_A01) “Aprendi mais um bocadinho porque com este método nós conseguimos aprender melhor a pulsação” (E_A08)

		São assinalados os exercícios de audição participada como componente importante para a aquisição de conteúdos teóricos, como acordes, frases musicais ou identificação de intervalos.	<p>“John Legend” (E_A05) (E_A07)</p> <p>“Senhora Maria” (E_A07)</p> <p>“A parte de identificar os sons, a parte auditiva” (E_A11)</p>
CAP	Audição com execução simultânea	É declarado que a execução em simultâneo com a audição ajuda a sentir melhor a música e o ritmo.	<p>“Com a música a tocar é melhor porque assim sentimos melhor a pulsação e como é o ritmo.” (E_A01)</p> <p>“... assim conseguimos fazer os ritmos...” (E_A04)</p> <p>“Conseguimos meter-nos na música ao mesmo tempo que aprendemos a dizer as figuras rítmicas e os sons” (E_A08)</p> <p>“Sem música não compreendemos tão bem o ritmo que estamos a fazer” (E_A11)</p> <p>“Sem música é mais difícil manter o ritmo” (E_A05)</p> <p>“É mais fácil sentir a música e o ritmo” (E_A02)</p>

		<p>As atividades de leitura ganham significado pela execução em simultâneo com a audição.</p>	<p>“É melhor com a música porque podemos sentir o ritmo e como tenho alguns problemas com o ritmo (...) isso fez-me sentir mais o ritmo e “pôr as pulsações no sítio” (E_A07)</p> <p>“É mais fácil ler com música porque conseguimos (...) ver qual é o compasso e o respetivo número” (E_A04)</p> <p>“Agora com as leituras e com a música é mais divertido” (E_A08)</p> <p>“É melhor fazer com a música” (V3_A6)</p> <p>“O ritmo da música ajuda” (V3_A5)</p> <p>“Percebemos algumas dinâmicas” (V3_A11)</p>
--	--	---	--

		<p>É valorizada a leitura simultânea com a audição como estratégia de motivação e de aprendizagem</p>	<p>“Ajudou-nos a perceber melhor a matéria” (E_A01) “Estava mais motivada por isso aprendi melhor” (E_A02) “Foi útil porque podíamos estar a aprender com a música a acompanhar ao mesmo tempo” (E_A05) “Podemos aprender sem estar sempre a olhar para o quadro e a escrever no caderno” (E_A05) “Para cantar também é importante porque ajudou a perceber melhor as notas” (E_A01) “Com música é mais fácil compreender a matéria” (E_A11) “Foi bom, eu gostei porque foi mais divertido” (E_A02) “Para afinar também é mais fácil” (E_A02) “Assim é mais divertido. Das outras vezes eu achava um bocadinho seca, só no papel” (E_A08) “Gostei muito” (E_A07)</p>
	<p>Composição e improvisação</p>	<p>É valorizada a expressão pessoal nas atividades de composição.</p>	<p>“Gostei mais da composição, porque podemos criar a nossa própria música. A professora deixou-nos inspirar na música para fazermos aquilo que nós não sabíamos fazer.” (E_A08) “Temos de escrever ritmos mais longos quando a música é rápida, se não, não dá para tocar” (NC_A08)</p>

<p>SIGNIFICADOS MUSICAIS</p>	<p>Repertório dos instrumentos</p>	<p>Os alunos valorizam a utilização do repertório dos diferentes instrumentos.</p>	<p>“É bom nós podermos ver o que os outros estão a tocar, aprender coisas que não sabíamos através disso. Aprender coisas novas”. (E_A07)</p> <p>“É bom porque assim cada um pode saber o que é que o outro toca, as diferenças entre os instrumentos, notas e acordes” (E_A05)</p> <p>“Acho que se devia fazer isso em todos os anos porque podíamos ouvir um bocado de cada música, em vez de só sabermos as músicas do nosso instrumento” (E_A08)</p> <p>“Acho que é importante” (E_A08)</p> <p>“Começamos a conhecer melhor os instrumentos dos colegas e como é que eles funcionam, como são feitos os sons” (E_A11)</p> <p>“Gostei muito da peça do saxofone” (E_A11)</p> <p>“O repertório do saxofone gostei muito” (E_A08)</p>
------------------------------	------------------------------------	--	--

		<p>O repertório do instrumento é apontado como uma estratégia de aprendizagem importante e motivadora do próprio instrumento</p>	<p>“Ajuda-nos a estudar melhor” (E_A02) “Não estava a conseguir muito bem (...) e quando vimos na aula de formação musical fiquei a fazer melhor. Melhorei nos ritmos e ainda não tinha dado a clave de fá e fiquei melhor” (E_A04) “Senti-me contente e gostei porque também gostava que os outros soubessem o que é que eu tenho de fazer” (E_A05) “Eu acho que melhorei muito a partir daí. Antes enganava-me sempre e a partir daí comecei a acertar melhor as notas e o ritmo. Agora ficou bom” (E_A07) “Isso fez-me melhorar” (E_A08)</p>
		<p>É declarada uma aplicação concreta no estudo do próprio instrumento.</p>	<p>“Ajudou-me depois a tocar a música, fiquei a saber as notas e assim quando cheguei a casa já foi mais fácil porque já sabia melhor o ritmo, a pulsação e as notas” (E_A01)</p>

	Estilos de música	É dado valor à utilização de repertório diversificado.	<p>“Gosto muito de usar essas músicas todas. Eu acho que gostei de todas e aprendi com todas.” (E_A07)</p> <p>“É importante porque variamos nos tipos de música” (E_A01)</p> <p>“É bom para não estarmos sempre a repetir o mesmo estilo de música porque se fosse sempre o mesmo estilo também se tornava um bocadinho chato” (E_A05)</p> <p>“Tudo foi bom para aprender” (E_A11)</p> <p>“Foi giro. Diferentes músicas. Algumas gostei e pensava que determinado estilo era só aquilo mas não” (E_A04)</p> <p>“Isto assim é melhor que as aulas normais de formação musical” (NC_A06)</p>
--	-------------------	--	--

<p>MULTIMODALID ADE</p>	<p>Apoios audiovisuais</p>	<p>É valorizada a utilização de diferentes estratégias audiovisuais e a repercussão disto na aprendizagem</p>	<p>“(Gostei mais de) a parte dos PowerPoint e de estarmos todos reunidos a fazer alguns exercícios. Ajudou-me a aprender e a compreender melhor.” (E_A11) “É melhor porque não perdemos tanto tempo a escrever” (E_A07) “Acho melhor porque é mais divertido, aprende-se com mais entusiasmo, é melhor que no quadro” (E_A01) “É mais fácil de fazer os exercícios e de compreendê-los” (E_A02) “É uma boa forma de não estar sempre a escrever e a olhar para o quadro. É mais fácil, sempre fica mais alegre, com mais cores. Mais motivante” (E_A05) “É melhor porque não perdemos tanto tempo a escrever” (E_A07) “Só com o papel, quando tínhamos de estudar, parecia que não queríamos muito porque líamos sempre a mesma coisa. Acho que com o projetor e os PowerPoint foi mais divertido” (E_A08) “Fica mais simples e explícito. Aqui é mais fácil expressar as coisas. Assim percebo melhor” (E_A11) “É mais divertido trabalhar assim [com projetor] ” (NC_A08) “Assim até gosto mais destas aulas de formação musical [a propósito dos exercícios com projetor]” (NC_A11)</p>
-----------------------------	----------------------------	---	--

	Exercícios de movimento	O movimento é valorizado como uma ferramenta eficaz para melhor sentir o ritmo.	<p>“Foi muito divertido. Aprendi a sentir melhor a pulsação. Vou melhorar muito o meu ritmo a partir daqui.” (E_A07)</p> <p>“Achei divertido e bom porque nos ajudou a perceber o ritmo e a pulsação das músicas” (E_A01)</p> <p>“Foi engraçado porque é diferente e pareceu-me importante. Senti melhor a pulsação” (E_A02)</p> <p>“Gostei porque conseguimos manter os ritmos” (E_A04)</p> <p>“Uma forma diferente de aprender as coisas sem termos de estar sentados” (E_A05)</p> <p>“Agora sinto-me mais à vontade com a pulsação. Antes tinha dificuldade” (E_A08)</p>
--	-------------------------	---	---

ANEXO E - Transcrição de entrevistas

**A FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA:
MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGENS**

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categoria	Questão	Alunos										
		Afonso Mourão (1)	Ana Sofia Coelho (2)	Bruna Costa (3)	Diogo Lorangeira (4)	Eliana Mota (5)	Gustavo Silva (6)	Inês Mendes (7)	João Fonseca (8)	José Santos (9)	Mariana Mota (10)	Miguel Rufino (11)
CAP	13. Diz-me o que gostaste mais nas diferentes atividades das aulas de formação musical (CAP).	Compor; O John Legend;	John Legend.		Ritmo John Legend	Jessy Jay porque é uma nova forma de aprender e decorar as coisas.		John Legend Senhora Maria (Vitorino)	Gostei mais da composição porque podemos criar a nossa própria música. A professora deixou-nos inspirar na música para fazermos aquilo que nós não sabíamos fazer.			A parte dos power point e de estarmos todos reunidos a fazer alguns exercícios. Ajudou-me a aprender e a compreender melhor.

14. Diz-me o que gostaste menos nas atividades das aulas de formação musical.	X	X		X	Nada, gostei de tudo.		Nada. Gostei de todas.	Gostei de tudo.			Nada. Gostei de tudo.
15. Em qual destas atividades sentes que aprendeste mais?	Performance do movimento porque ajudou-o a sentir a pulsação da música que estava a ouvir.	Não sei porque todas foram úteis.		Repertório do instrumento porque fiquei a ver como eram os outros instrumentos.	John Legend (Acordes)		John Legend Senhora Maria (Vitorino)	John Legend porque os acordes era uma coisa que eu não sabia bem. Aprendi mais um bocadinho porque com este método nós conseguimos aprender melhor a pulsação, os sistemas dos acordes			As que diziam respeito à parte teórica. A parte de identificar os sons; a parte auditiva Especificamente com a parte teórica (nenhum exercício em específico).
16. E menos?	X	x		X	Não porque é bem esclarecido		X	Nenhuma porque todas as experiências que fizemos ensinaram-me alguma coisa.			Nada.

	<p>17. Dá-me a tua opinião acerca dos exercícios de leitura feitos em simultâneos com músicas gravadas.</p>	<p>Foi bom; Ajudou-nos a perceber melhor a matéria;</p>	<p>Foi bom, eu gostei porque foi mais divertido. Estava mais motivada e por isso aprendi melhor.</p>		<p>Foi engraçado porque assim conseguimos fazer os ritmos com as músicas e tentar acompanhar.</p>	<p>Útil porque podíamos estar a aprender com a música a acompanhar ao mesmo tempo. Podemos aprender sem estar sempre a olhar para o quadro e a escrever no caderno.</p>		<p>Gostei. Foi uma experiência diferente daquilo que eu tinha feito. Gostei muito.</p>	<p>É bom porque conseguimos meter-nos na música ao mesmo tempo que aprendemos a dizer as figuras rítmicas, os sons.</p>		<p>Sem música não compreendemos tão bem o ritmo que estamos a fazer.</p>
	<p>18. Que vantagens ou desvantagens vêes em fazer isso com e sem música gravada?</p>	<p>Com a música a tocar é melhor porque assim sentimos melhor a pulsação e como é o ritmo; Para cantar também é importante porque ajudou a perceber melhor as notas, a pulsação e o ritmo.</p>	<p>É mais fácil de sentir a música e o ritmo. Por isso é melhor com música do que sem música. Para afinar também é mais fácil porque já conhecemos as músicas.</p>		<p>É mais fácil ler com música porque conseguimos, pela música, ver qual é o compasso e qual o respetivo número.</p>	<p>A música que está a acompanhar dá-nos o ritmo que consigamos perceber mais facilmente. Sem música é mais difícil manter o ritmo, enquanto que com música conseguimos recuperar mais um bocadinho.</p>		<p>É melhor com a música porque podemos sentir o ritmo e como tenho alguns problemas com o ritmo. Assim isso fez-me sentir mais o ritmo e "pôr as pulsações no sítio"</p>	<p>Assim é mais divertido. Das outras vezes eu achava um bocadinho seca, estar só ali no papel, mas agora com as leituras e com a música é mais divertido.</p>		<p>Com música é mais fácil compreender a matéria.</p>

SIGNIFICADOS MUSICAIS	1. Qual é a tua opinião sobre a utilização do repertório dos diferentes instrumentos na aula de formação musical?	É bom	Ajuda-nos a estudar melhor.		É bom.	É bom porque assim cada um pode saber o que é que o outro toca, as diferenças entre os instrumentos, notas e acordes.		É bom nós podermos ver o que os outros estão a tocar, aprender coisas que não sabíamos através disso. Aprender coisas novas.	Acho que se devia fazer isso em todos os anos porque podíamos ouvir um bocadinho de cada instrumento e saber um bocado de cada música, em vez de só sabermos as músicas do nosso instrumento. Acho que isso é um bocado importante.			Começamos a conhecer melhor os instrumentos dos colegas e como é que eles funcionam, como são feitos os sons. Ajudou a compreender melhor a diferença entre as peças de cada instrumento.
	2. O que é que sentiste quando se utilizou a partitura do teu instrumento?	Ajudou-me depois a tocar a música, fiquei a saber as notas e assim quando cheguei a casa já foi mais fácil porque já sabia melhor o ritmo, a pulsação e as notas			No meu caso eu não estava a conseguir muito bem com os ritmos e quando vimos na aula de formação musical fiquei a fazer melhor. Melhorei nos ritmos e ainda não tinha lido na clave de fá e fiquei melhor.	Senti-me contente e gostei porque também gostava que os outros soubessem o que é que eu tenho de fazer.		Eu acho que melhorei muito a partir daí. Antes enganava-me sempre e a partir daí comecei a acertar melhor as notas e o ritmo. Agora ficou bom.	Gostei muito porque é o meu instrumento e a música é bonita. Isso fez-me melhorar.			Não sei bem. Foi bom porque estivemos a ver como se compunha a música para a guitarra.

	<p>3. Qual a tua opinião sobre a utilização de diferentes estilos de música nas aulas de formação musical? Musica pop, clássica, etc. Porquê?</p>	<p>É importante porque variamos nos tipos de música. Cada música é diferente, do <i>pop</i> para o clássico. Também ajuda porque tem pulsação diferente.</p>	<p>É bom para nos habituarmos a outras músicas.</p>		<p>Foi giro. Diferentes músicas. Algumas gostei e pensava que determinado estilo era só aquilo mas não.</p>	<p>É bom para não estarmos sempre a repetir o mesmo estilo de música porque se fosse sempre o mesmo estilo (p ex. música pop) também se tornava um bocadinho chato. Assim vamos sempre variando.</p>		<p>Gosto muito de usar essas músicas todas. Eu acho que gostei de todas e aprendi com todas.</p>	<p>Repertório de saxofone gostei muito.</p>			<p>Gostei muito da do saxofone (Cantilene) Tudo foi bom para aprender.</p>
	<p>4. De todas as peças que trabalhámos, não só as do instrumento mas também as gravadas, qual gostaste mais? E em qual aprendeste mais?</p>	<p>Boss AC John Legend</p>	<p>Gostei muito de todas, por isso não sei. Senti que todas contribuíram para eu aprender.</p>		<p>John Legend (gostou e aprendeu mais)</p>	<p>Gostei de todas mas as que eu gostei mais foram as do vlc e do saxofone. John Legend</p>		<p>John Legend Aprendi mais com o Rameau (ritmo a duas partes)</p>	<p>Rameau - ritmo a duas partes.</p>			<p>Saxofone</p>

	5. Das peças que trabalhamos qual gostaste menos? E em qual aprendeste menos?	Nenhuma porque todas foram úteis.	Nenhuma.		X	Gostei de todas, não sei. Aprendi bem com todas. Estava bem esclarecido.		Eu acho que gostei de todas e aprendi com todas.	X			Não. Aprendi com todas (ritmo etc)
MULTIMODALIDADE	9. Dá-me a tua opinião sobre a visualização dos exercícios com o projetor?	Achou melhor porque é mais divertido. Aprende-se com mais entusiasmo. É melhor que no quadro.	É mais fácil de fazer os exercícios e de compreendê-los.		Não sabe	Via-se bem, mas é uma boa forma de não estar sempre a escrever e a olhar para o quadro. É mais fácil, sempre fica mais alegre com as cores. Mais motivante.		Eu acho que é bom. É melhor porque não perdemos tanto tempo a escrever.	É mais divertido e acho que nos influencia mais a fazer isso. Só com o papel quando tínhamos de estudar parecia que não queríamos muito porque líamos sempre a mesma coisa. Mas acho que com o projetor e os power points foi mais divertido.			Fica mais simples e explícito. Apesar de no papel exercitarmos a escrita aqui é mais fácil expressar as coisas. Assim percebo melhor.

	<p>10. O que podíamos ter melhorado nos esquemas e fichas de trabalho que usámos e projetámos?</p>	<p>Nada. Estava tudo bom.</p>	<p>Nada. Estava bom assim.</p>		<p>Não, acho que assim ficou giro</p>	<p>Nada</p>		<p>Estava muito bom.</p>	<p>Acho que estava tudo bom.</p>			<p>Nada.</p>
	<p>11. Qual a tua opinião sobre os exercícios de movimento corporal?</p>	<p>Achei divertido e bom porque nos ajudou a perceber o ritmo e a pulsação das músicas.</p>	<p>Foi engraçado porque é diferente e pareceu-me importante senti melhor a pulsação.</p>		<p>Também gostei porque conseguimos manter os ritmos</p>	<p>Fixe e engraçado. Uma forma diferente de aprender as coisas sem termos de estar sentados.</p>		<p>Foi muito divertido. Aprendi a sentir melhor a pulsação. Vou melhorar muito o meu ritmo a partir daqui.</p>	<p>Gostou por causa da pulsação. Agora sente-se mais à vontade com ela. Antes tinha dificuldade.</p>			<p>X</p>

	<p>12. Qual a atividade de movimento que gostaste mais? E onde aprendeste mais?</p>	<p>Gostou de todas mas a que gostou mais foi a da <i>Naragonia - Liliac</i>.</p> <p>Esta foi a que me fez aprender mais.</p>	<p>Aquela de passar a magia com a pulsação, mas não sei se aprendi mais com esta.</p> <p>Talvez caminhar com a pulsação também me tenha feito aprender mais.</p>		x	<p>Contradança</p> <p>Para ouvir e assinalar o ritmo e as frases.</p> <p>Aprendi mais com a Senhora Maria.</p>		<p>Gostei muito da última, mas não sei com qual aprendi mais. No geral foi tudo bom.</p>	<p>Naragonia</p> <p>Gostou da última aula.</p>			X
--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	---