



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Desenvolvimento de competências auditivas harmónicas através do repertório do século XVIII: Propostas de estratégias para a Formação Musical no 2º ciclo

Mariana Ferreira Baltazar

Orientadores

Pedro Miguel Reixa Ladeira

João Pedro Martins Delgado

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica dos Professores Pedro Miguel Reixa Ladeira e João Pedro Martins Delgado, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fevereiro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho
Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Doutora Cristina Isabel Capello Brito da Cruz
Professora Adjunta na Escola Superior de Música de Lisboa

Professor João Pedro Martins Delgado
Assistente Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

A Alfredo e João Baltazar...
Músicos de alma e coração.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que colaboraram e me ajudaram para que o objectivo fosse cumprido, particularmente aos Professores Pedro Ladeira e João Pedro Delgado pela orientação e conhecimentos transmitidos, e ainda aos colegas professores de Formação Musical que cederam um pouco do seu tempo para participar neste estudo.

Resumo

O presente relatório incide sobre a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida na Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos, e sobre a unidade curricular de Projecto de Ensino Artístico.

Em relação à primeira é realizada uma contextualização do meio escolar e das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, seguindo-se algumas reflexões de aulas observadas, e planificações e reflexões de aulas leccionadas. Esta parte do relatório termina com uma reflexão sobre outras actividades realizadas na SAMP, assim como com uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Em relação à unidade curricular de Projecto de Ensino Artístico foi desenvolvido um projecto cujo objectivo principal foi a criação de um Guia de Estratégias que contempla actividades para a aprendizagem de conteúdos harmónicos, na disciplina de Formação Musical, no 2º ciclo, com base na audição de obras do século XVIII.

A fim de fundamentar teoricamente a escolha das estratégias, assim como perceber a importância que os momentos de escuta musical têm nesta fase da aprendizagem, foi feita uma pesquisa em torno de diversos autores, como Gordon, Swanwick, Willems, Ramaeu, Schoenberg, entre outros.

Trata-se de uma investigação-acção que visa compreender se os momentos de escuta musical ajudam os alunos durante a aprendizagem de conteúdos teóricos relacionados com harmonia. O guia foi aplicado por sete professores durante seis semanas. Antes e depois da aplicação do guia foram realizados inquéritos por questionário a professores e alunos de Formação Musical, do 2º ciclo.

Por último foram retiradas as conclusões do estudo, onde são apontadas as suas limitações, assim como os aspectos positivos da investigação realizada.

Palavras chave

Formação Musical; audição; harmonia; repertório do século XVIII; e estratégias.

Abstract

This report focuses on the curricular unit of Supervised Teaching Practice, developed at the Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos, and on the curricular unit of Artistic Teaching Project.

As far as the first one is concerned, a contextualization of the school environment and of the disciplines of Musical Formation and Class of Musical Ensemble was carried out. Afterwards, were made some reflections of observed classes, and planning and reflections of classes taught. This part of the report ends with a reflection on other activities carried out at SAMP, as well as a final reflection on the Supervised Teaching Practice.

With regard to the curricular unit of Project of Artistic Teaching, was developed a project whose main objective was the creation of a Strategies Guide that contemplates activities for the learning of harmonic contents, in the discipline of Music Formation, in the 2nd cycle, based on the hearing of works of the eighteenth century.

In order to theoretically justify the choice of strategies, as well as to understand the importance of the moments of musical listening at this stage of learning, a research was made around several authors, such as Gordon, Swanwick, Willems, Ramaeu, Schoenberg, among others.

It is an action-investigation, which aims to understand if the moments of musical listening help students during the learning of theoretical contents related to harmony. The guide was applied by seven teachers for six weeks. Before and after the application of the guide, questionnaire surveys were carried out for teachers and students of Musical Education, 2nd cycle.

Finally, the conclusions of the study were drawn up, where its limitations are pointed out, as well as the positive aspects of the research carried out.

Keywords

Musical Formation; hearing; harmony; repertoire of the XVIII century; and strategies.

Índice geral

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	5
1. Sociedade Artística Musical dos Pousos.....	7
1.1 Caracterização geográfica e histórica da freguesia dos Pousos.....	7
1.2 Caracterização da escola.....	8
1.3 Ensino.....	9
1.4 Saúde com Arte.....	10
1.5 Projecto Educativo	11
2. Disciplina de Formação Musical – Curso Básico	13
2.1 Objectivos gerais da disciplina de Formação Musical	13
2.2 Conteúdos específicos para a Formação Musical no 5ºGrau:.....	14
2.3 Planificação Anual – 9ºA.....	17
2.4 Matriz e Critérios de Avaliação da disciplina: Prova Global de 5º grau e Prova de Acesso ao 6º grau.....	18
3. Disciplina de classe de conjunto.....	19
3.1 Metodologia	19
3.2 Objectivos gerais da disciplina de Classe de Conjunto.....	19
3.3 Objectivos específicos da Classe de Coro	20
3.4 Critérios de avaliação da disciplina.....	20
4. Perfil da turma de 5º grau (9ºA)	21
4.1 Quadro geral de aulas observadas e leccionadas – turma 9ºA	23
5. Reflexões e planificações da turma 9ºA	25
5.1 Reflexão de uma aula observada no 1º Período	25
5.2 Reflexão de uma aula observada no 2º Período	27
5.3 Reflexão de uma aula observada no 3º Período	29
5.4 Planificação e reflexão da aula leccionada no 1º Período.....	31
5.5 Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 2º Período.....	34
6. Perfil da turma de 2º grau (6ºA)	38
6.1 Quadro geral de aulas observadas e leccionadas – turma 6º A	40
7. Reflexões e planificações da turma 6ºA	42
7.1 Reflexão de uma aula observada no 1º Período	42
7.2 Reflexões de uma aula observada no 2º Período	44
7.3 Reflexão de uma aula observada no 3º Período	45

7.4	Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 1º Período	46
7.5	Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 2º Período	48
7.6	Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 3º Período	50
8.	Reflexões finais	53
8.1	Formação Musical	53
8.2	Classe de Conjunto	54
9	Actividades extra-curriculares.....	56
9.1	Seminário de professores.....	56
9.2	Encontro Internacional Saúde com Arte	57
9.3	Músicos de Fraldas.....	58
10.	Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	60
Parte II – Projecto de Ensino Artístico		61
1.	Problemática e questões de investigação.....	63
2.	Objectivos e Metodologias de investigação	65
3.	Enquadramento legislativo do Ensino da Música em Portugal	66
3.1	O Ensino Artístico Vocacional em Música no Sistema de Ensino Português.....	66
3.2	A Formação Musical no Currículo do Ensino Especializado e programas da disciplina em vigor:	67
4.	A Música na Educação.....	69
5.	Projecto de Investigação – Enquadramento Teórico.....	71
5.1	Importância do guia como recurso pedagógico do professor	71
5.2	A Audição.....	72
5.2.1	Natureza da audição.....	72
5.2.2	Abordagens Educativas.....	72
5.2.3	Importância da audição de obras musicais durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos e orientações para uma escuta eficaz.....	75
5.3.	Harmonia.....	78
5.3.1	Competências a atingir no final do 2º ciclo	78
5.3.2	Compreensão do conceito	79
5.3.3	Compreensão teórica	80
5.3.4	Domínio de conteúdos harmónicos: compreensão auditiva e sensorial	97
5.4	Música no séc. XVIII.....	98
5.4.1	Caracterização geral e compositores principais.....	98
5.4.2	Harmonia no século XVIII.....	100

6. Plano de aula-modelo com recurso ao Guia de Estratégias	102
7. Técnicas de recolha de dados	106
7.1 Inquéritos por questionário	107
7.2. Análise e tratamento dos resultados	108
7.2.1. Inquérito por questionário nº 1 a alunos	108
7.2.2. Inquérito por questionário nº 1 a professores	113
7.2.3. Inquérito por questionário nº 2 a alunos	124
7.2.4. Inquérito por questionário nº 2 a professores	129
8. Limitações e motivações do estudo	153
9. Reflexão da investigação	154
Conclusão	155
Referências Bibliográficas	157
Anexo 14 – Guia de Estratégias	167

Índice de figuras

- Figura 1** – Objectivos específicos para o 5º grau da Escola de Música SAMP – **página 17**
- Figura 2** – Vibração de uma onda sonora por secções (Benward & Saker, 1977, p. 15). – **página 81**
- Figura 3** – Série dos harmónicos a partir da nota Sol 2 (fonte: elaboração da autora) – **página 81**
- Figura 4** – Acorde resultante da série dos harmónicos a partir da nota Sol 2 (fonte: elaboração da autora) – **página 82**
- Figura 5** – Intervalo melódico (fonte: elaboração da autora) – **página 83**
- Figura 6** – Intervalo harmónico (fonte: elaboração da autora) – **página 83**
- Figura 7** – Intervalo ascendente (fonte: elaboração da autora) – **página 83**
- Figura 8** – Intervalo descendente (fonte: elaboração da autora) – **página 83**
- Figura 9** – Contagem de um intervalo de 5ª (fonte: elaboração da autora) – **página 84**
- Figura 10** – Intervalo simples (fonte: elaboração da autora) – **página 84**
- Figura 11** – Intervalo composto (fonte: elaboração da autora) – **página 82**
- Figura 12** – Intervalo de meio-tom cromático e 2ª menor (fonte: elaboração da autora) – **página 84**
- Figura 13** – Unísono (fonte: elaboração da autora) – **página 84**
- Figura 14** – Notas enarmónicas (fonte: elaboração da autora) – **página 84**
- Figura 15** – Escala cromática (fonte: elaboração da autora) – **página 85**
- Figura 16** – Graus da escala diatónica (fonte: elaboração da autora) – **página 87**
- Figura 17** – Ciclo das 5ªs (fonte: elaboração da autora) – **página 87**
- Figura 18** – Estrutura da escala maior (fonte: elaboração da autora) – **página 88**
- Figura 19** – Estrutura da escala menor natural (fonte: elaboração da autora) – **página 89**
- Figura 20** – Estrutura da escala menor harmónica (fonte: elaboração da autora) – **página 89**
- Figura 21** – Estrutura da escala menor melódica (fonte: elaboração da autora) – **página 89**
- Figura 22** – Escala maior e menor – diferença na estrutura (fonte: elaboração da autora) – **página 90**
- Figura 23** - Acorde de três sons (fonte: elaboração da autora) – **página 91**
- Figura 24** – Estrutura do acorde PM e Pm (fonte: elaboração da autora) – **página 91**

Figura 25 – Estrutura do acorde diminuto e aumentado (fonte: elaboração da autora) – **página 91**

Figura 26 – Estrutura do acorde sétima da dominante (fonte: elaboração da autora) – **página 92**

Figura 27 – Cifra do acorde sétima da dominante (fonte: elaboração da autora) – **página 92**

Figura 28 – Cifra do acorde no Estado Fundamental (fonte: elaboração da autora) – **página 93**

Figura 29 – Cifra do acorde na 1ª inversão (fonte: elaboração da autora) – **página 93**

Figura 30 – Cifra do acorde na 2ª inversão (fonte: elaboração da autora) – **página 93**

Figura 31 – Triângulo dos acordes invertidos (Rameau, 1722, p. 36) – **página 94**

Figura 32 – Triângulo da hierarquia das funções tonais (Bochmann, 2003, p. 18) – **página 94**

Figura 33 – Funções tonais no modo maior (fonte: elaboração da autora) – **página 95**

Figura 34 – Funções tonais no modo menor harmónico (fonte: elaboração da autora) – **página 95**

Figura 35 - Idade dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores – **página 129**

Figura 36 - Cursos frequentados pelos professores - Questionário nº 2 a professores – **página 130**

Figura 37 - Número total de alunos da turma - Questionário nº 2 a professores – **página 132**

Índice de tabelas

Tabela 1 - Objectivos gerais para a Formação Musical no nível básico, na Escola de Música SAMP – **página 13**

Tabela 2 - Matriz e Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical de 5º grau e Acesso ao 6º grau, da Escola de Música SAMP – **página 18**

Tabela 3 - Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - turma 9ªA – **página 23**

Tabela 4 - Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - Turma 6º A – **página 40**

Tabela 5 - Carga horária para o 2º e 3º ciclo – **página 67**

Tabela 6 - Compositores do século XVIII – **página 99**

Tabela 7 - Limitações e motivações do estudo - **página 153**

Índice de gráficos

- Gráfico 1** – Idade dos alunos da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 21**
- Gráfico 2** – Morada dos alunos da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 21**
- Gráfico 3** - Agregado Familiar dos alunos da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 21**
- Gráfico 4** – Instrumentos tocados pelos alunos da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 22**
- Gráfico 5** – Número de alunos que frequentaram aulas de Iniciação da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 22**
- Gráfico 6** – Idade dos alunos da turma 6^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 38**
- Gráfico 7** – Morada dos alunos da turma 6^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 38**
- Gráfico 8** - Agregado familiar dos alunos da turma 9^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 38**
- Gráfico 9** – Número de alunos que frequentaram aulas de Iniciação na SAMP da turma 6^ªA (Fonte: elaboração da autora) – **página 39**
- Gráfico 10** – Instrumentos tocados pelos alunos da turma 6^ªA (fonte: elaboração da autora) – **página 39**
- Gráfico 11** - Idade dos alunos inquiridos - Questionário nº 1 – **página 108**
- Gráfico 12** - Género dos alunos inquiridos - Questionário nº 1 a alunos – **página 108**
- Gráfico 13** - Grau que frequentam os alunos - Questionário nº 1 a alunos – **página 109**
- Gráfico 14** - Instrumento estudado pelos alunos - Questionário nº 1 a alunos – **página 109**
- Gráfico 15** - Questão 1 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 110**
- Gráfico 16** - Questão 2 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 110**
- Gráfico 17** - Questão 3 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 111**
- Gráfico 18** - Questão 4 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 111**
- Gráfico 19** - Questão 5 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 112**
- Gráfico 20** - Questão 6 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos – **página 112**
- Gráfico 21** - Idade dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores – **página 113**
- Gráfico 22** - Género dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores – **página 113**
- Gráfico 23** - Curso frequentado pelos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores – **página 114**
- Gráfico 24** - Ano de conclusão do curso dos professores - Questionário nº 1 a professores – **página 115**

Gráfico 25 - Tempo de serviço dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores – **página 115**

Gráfico 26 - Professores profissionalizados – Questionário nº 1 a professores – **página 116**

Gráfico 27 - Questão 1- Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 116**

Gráfico 28 - Questão 2 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 117**

Gráfico 29 - Questão 3 - Parte II – Questionário nº 1 a professores – **página 118**

Gráfico 30 - Questão 4 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 118**

Gráfico 31 - Questão 5 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 119**

Gráfico 32 - Questão 6 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 119**

Gráfico 33 - Questão 7 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 120**

Gráfico 34 - Questão 8 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 120**

Gráfico 35 - Questão 9 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 121**

Gráfico 36 - Questão 10 - Parte II – Questionário nº 1 a professores – **página 121**

Gráfico 37 - Questão 11 - Parte II – Questionário nº 1 a professores – **página 122**

Gráfico 38 - Questão 12 - Parte II - Questionário nº 1 a professores – **página 122**

Gráfico 39 - Questão 13 - Parte II – Questionário nº 1 a professores – **página 123**

Gráfico 40 - Idade dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos – **página 124**

Gráfico 41 - Género dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos – **página 124**

Gráfico 42 - Grau dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos – **página 124**

Gráfico 43 - Questão 1 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 125**

Gráfico 44 - Questão 2.1 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 125**

Gráfico 45 - Questão 2.2 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 126**

Gráfico 46 - Questão 2.3 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 126**

Gráfico 47 - Questão 2.4 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 127**

Gráfico 48 - Questão 2.5 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 127**

Gráfico 49 - Questão 2.6 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 128**

Gráfico 50 - Questão 3 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos – **página 128**

Gráfico 51 - Género dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores – **página 129**

Gráfico 52 - Ano de conclusão do curso dos professores - Questionário nº 2 a professores – **página 130**

Gráfico 53 - Tempo de serviço dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores – **página 131**

Gráfico 54 - Professores profissionalizados - Questionário nº 2 a professores – **página 131**

Gráfico 55 - Grau das turmas - Questionário nº 2 a professores – **página 132**

Gráfico 56 - Questão 1.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 133**

Gráfico 57 - Questão 2.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 133**

Gráfico 58 - Questão 2.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 134**

Gráfico 59 - Questão 2.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 134**

Gráfico 60 - Questão 2.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 135**

Gráfico 61 - Questão 2.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 135**

Gráfico 62 - Questão 3.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 135**

Gráfico 63 - Questão 3.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 136**

Gráfico 64 - Questão 3.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 136**

Gráfico 65 - Questão 3.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 137**

Gráfico 66 - Questão 3.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 137**

Gráfico 67 - Questão 4.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 137**

Gráfico 68 - Questão 4.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 138**

Gráfico 69 - Questão 4.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 138**

Gráfico 70 - Questão 4.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 139**

Gráfico 71 - Questão 4.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 139**

Gráfico 72 - Questão 5.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 139**

Gráfico 73 - Questão 5.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 140**

Gráfico 74 - Questão 5.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 140**

Gráfico 75 - Questão 5.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 141**

Gráfico 76 - Questão 5.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 141**

Gráfico 77 - Questão 6.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 141**

Gráfico 78 - Questão 6.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 142**

Gráfico 79 - Questão 6.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 142**

Gráfico 80 - Questão 6.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 143**

Gráfico 81 - Questão 6.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 143**

Gráfico 82 - Questão 7.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 143**

Gráfico 83 – Questão 7.2 Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 144**

Gráfico 84 – Questão 7.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 144**

Gráfico 85 – Questão 7.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 145**

Gráfico 86 – Questão 7.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 145**

Gráfico 87 – Questão 8.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 145**

Gráfico 88 – Questão 9.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 146**

Gráfico 89 – Questão 9.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 146**

Gráfico 90 – Questão 9.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 147**

Gráfico 91 – Questão 9.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 147**

Gráfico 92 – Questão 9.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 147**

Gráfico 93 – Questão 10.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 148**

Gráfico 94 – Questão 10.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 148**

Gráfico 95 – Questão 10.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 149**

Gráfico 96 – Questão 10.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 149**

Gráfico 97 – Questão 10.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 149**

Gráfico 98 – Questão 11.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 150**

Gráfico 99 – Questão 11.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 151**

Gráfico 100 – Questão 11.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 151**

Gráfico 101 – Questão 11.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 151**

Gráfico 102 – Questão 11.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 152**

Gráfico 103 – Questão 12.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores – **página 152**

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos

PM – Perfeito Maior (acorde)

Pm – Perfeito menor (acorde)

D. – Diminuto (acorde)

A. – Aumentado (acorde)

E.F. – Estado Fundamental (acorde)

M – Maior (intervalo, exemplo: 2^aM)

m – menor (intervalo, exemplo: 2^am)

A – aumentado (intervalo, exemplo: 4^aA)

D – diminuto (intervalo, exemplo: 5^a D)

CLASP – *Composition Literature Audition Skills Performance*

Lista de anexos

Anexo 1 – Projecto Educativo SAMP

Anexo 2 - Decreto-lei nº 691/2009, de 25 de Julho. *Diário da República nº 121 -1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação

Anexo 3 - Decreto-lei nº 107/2012, de 30 de Julho. *Diário da República nº 146 – 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação

Anexo 4 – Critérios de Avaliação da Formação Musical do 2º ciclo – Conservatório Nacional

Anexo 5 - Programa de Formação Musical para Escola Metropolitana de Música de Lisboa e Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa

Anexo 6 – Planificação anual da disciplina de Formação Musical – 1º grau – Instituto Gregoriano de Lisboa

Anexo 7 - Programa de Formação Musical - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Anexo 8 – Formação Musical – Currículo e Sistema de Avaliação - SAMP

Anexo 9 – Escola de Música do Orfeão de Leiria Conservatório de Artes – Currículo de Formação Musical

Anexo 10 – Inquérito por questionário nº 1 a professores

Anexo 11 - Inquérito por questionário nº 2 a professores

Anexo 12 - Inquérito por questionário nº 1 a alunos

Anexo 13 - Inquérito por questionário nº 2 a alunos

Anexo 14 – Guia de Estratégias

Anexo 15 – CD “Pasta do Professor”

Nota: Todos os anexos, excepto o anexo 14 (Guia de Estratégias), se encontram em formato digital, no CD que acompanha este relatório.

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Classe de Conjunto. Encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira é relativa à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola de Música da Sociedade Artística Musical dos Pousos, em Leiria, desenvolvida nas disciplinas de Formação Musical, numa turma de 5º grau, e Classe de Conjunto Coral, numa turma de 2º grau.

A primeira parte do relatório inicia com uma caracterização geográfica e histórica da freguesia dos Pousos, uma caracterização da Escola de Artes SAMP, do seu Projecto Educativo e de todos os projectos realizados ao longo do ano lectivo 2016/2017. De seguida são apresentados os objectivos gerais e específicos para as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, assim como os critérios de avaliação para ambas as disciplinas. Depois são apresentadas as turmas onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, e para cada uma das turmas é apresentado um quadro geral de aulas observadas e leccionadas, com o devido sumário escrito pelas docentes das disciplinas.

De seguida são apresentadas para cada turma duas aulas de cada período, uma observada e outra leccionada. As reflexões de aulas observadas são apresentadas sob forma de tabela, onde são enunciados os recursos pedagógicos, os conteúdos, as estratégias e metodologias utilizadas pelas professoras, assim como as dificuldades sentidas pelos alunos e outras observações que considere pertinentes. As planificações das aulas leccionadas também são apresentadas sob forma de tabela, e contemplam os recursos pedagógicos utilizados durante a aula, os objectivos, conteúdos, estratégias e metodologias utilizadas, o tempo previsto para cada parte, assim como os materiais e recursos e a avaliação, que na maioria das aulas foi feita por observação directa. Depois de cada planificação é realizada uma reflexão onde são apresentados os aspectos positivos e negativos de cada aula leccionada.

A primeira parte do relatório finda com as reflexões finais para cada disciplina leccionada, uma reflexão para cada actividade extracurricular realizada na SAMP, e uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada, onde procurei reflectir sobre a experiência vivida na SAMP, seja ao nível do estágio, como das actividades extracurriculares realizadas ao longo do ano lectivo 2016/2017.

Por motivos profissionais e incompatibilidade de horários, o Projecto de Ensino Artístico não foi aplicado durante a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte deste relatório diz respeito ao Projecto de Ensino Artístico, cujo tema é “Desenvolvimento de competências auditivas harmónicas através do repertório do século XVIII: propostas de estratégias para a Formação Musical do 2º ciclo”, onde o objectivo principal é a criação de um Guia de Estratégias, para professores de Formação Musical do 2º ciclo, que tem como objectivo potenciar a

aprendizagem de conteúdos harmónicos através da escuta de obras musicais do século XVIII.

Esta parte encontra-se dividida em nove capítulos, iniciando com a problemática, as questões de investigação, e ainda os objectivos e metodologias de investigação. Continuamos com um enquadramento legislativo do Ensino em Portugal, onde é feita uma reflexão sobre o Ensino Artístico Vocacional em Música no Sistema de Ensino Português, e sobre a Formação Musical no currículo do Ensino Especializado, assim como os programas da disciplina em vigor em algumas instituições do país. De seguida é apresentado um capítulo sobre o papel da Música na Educação, onde também é mencionada a motivação como elemento de grande importância para a aprendizagem musical.

No que diz respeito ao Enquadramento Teórico do projecto de investigação, começamos por salientar a importância do guia como recurso pedagógico do professor. Seguimos com um capítulo sobre a audição, onde reflectimos sobre a sua natureza, sobre diversas abordagens de pedagogos musicais e ainda sobre a importância da audição de obras musicais durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos.

O capítulo seguinte diz respeito à Harmonia. Neste capítulo são apresentadas as competências a atingir pelos alunos no final do 2º ciclo, diversas definições de harmonia a fim de que o conceito seja claro e ainda é realizada uma compreensão teórica de todos os conteúdos abordados nas estratégias apresentadas no guia proposto. Este capítulo termina com uma reflexão sobre a forma como os alunos aprendem e dominam os conteúdos harmónicos.

O repertório utilizado nas estratégias é exclusivamente de compositores que viveram durante o século XVIII, por isso achamos importante que seja realizada uma caracterização geral da música no século XVIII e que sejam apresentados os seus compositores principais. Este capítulo contempla ainda uma apresentação dos aspectos principais da harmonia do século XVIII.

Como este projecto não foi aplicado durante a Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano lectivo 2016/2017, nem na escola onde lecciono durante este ano lectivo (2017/2018), onde não me foram atribuídas turmas do 2º ciclo, não tive oportunidade de aplicar as estratégias do guia durante os anos lectivos 2016/2017 e 2017/2018, em turmas do ensino artístico vocacional. Assim, é apresentado um plano de aula modelo com recurso ao Guia de Estratégias, a fim de mostrar como é que estas estratégias podem ser aplicadas na prática. Este plano de aula modelo encontra-se no capítulo 6 da Parte II.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, foram realizados quatro inquéritos por questionário, dois a professores de Formação Musical de 2º ciclo, e dois a alunos do 2º ciclo (e 3º ciclo, no caso do questionário nº 1). Os questionários nº 1 foram realizados antes da aplicação das estratégias e os questionários nº 2, depois da aplicação das mesmas.

O guia proposto em anexo foi aplicado por sete professores de Formação Musical do 2º ciclo, em turmas de 1º e 2º grau, durante seis semanas, no 2º período do presente ano lectivo (2017/2018). Os professores foram convidados a seleccionar as estratégias que considerassem possíveis de aplicar na sua planificação trimestral. Depois de aplicadas as estratégias, os professores e alunos responderam a um inquérito por questionário (Questionário nº 2).

O relatório termina com uma reflexão sobre as limitações do estudo, uma reflexão sobre a investigação realizada e com as conclusões gerais sobre todo o relatório.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Sociedade Artística Musical dos Pousos

1.1 Caracterização geográfica e histórica da freguesia dos Pousos

A localidade dos Pousos pertence à União de Freguesias das antigas freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, desde 2013. Esta União de Freguesias é composta por 58 lugares e conta com 31 775 residentes (censos de 2011), num total de 13 051 famílias.

Etimologicamente, “Pousos” é a palavra proveniente de “Pousadores” que evoluiu para “Pousadouros”, local onde se pousava e descansava de uma caminhada longa. Neste lugar recompunham-se as forças antes da última parte do caminho até à cidade de Leiria.

Na freguesia existem 4 infantários, 7 escolas do 1.º ciclo, uma escola básica 2,3, uma escola profissional e 1 estabelecimento do ensino superior, o ISLA. Ao nível dos serviços é na Freguesia dos Pousos que está sediado o Hospital Distrital de Santo André, e a sede da Polícia Judiciária do Distrito.

Quanto às artes e à música, Leiria conta com três salas de espectáculo principais: Sala Jaime Salazar Sampaio (sede do grupo de teatro TE-ATO), Teatro José Lúcio da Silva e Teatro Miguel Franco. Esta região é caracterizada por uma grande diversidade de práticas musicais não académicas, de onde emergem as bandas filarmónicas (11 no concelho), os ranchos folclóricos (26 no concelho), coros amadores (6 na cidade), coros paroquiais (72 na diocese), grupos de música tradicional (4 no concelho), artistas populares (mais de uma dezena com projecção regional), conjuntos de baile (mais de 30 na região), e um número igualmente significativo de jovens bandas que praticam linguagens musicais como o Pop, Metal, Rock, Alternativo, Industrial, etc.

Em Leiria os movimentos orfeónicos, com origem no início do século XX, para além de se perpetuarem nos muitos coros actualmente existentes em toda a região, foram a origem daquela que é a mais importante instituição musical da cidade, o Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes.

As escolas de música com ensino oficial mais próximas são a Escola de Música do Orfeão de Leiria, a 4 Km, e os Conservatórios de Coimbra, Caldas da Rainha, Ourém, Alcobaça, Torres Novas, Minde, Figueira da Foz e Tomar. Contudo, o ensino da música também é ministrado na região através das escolas das bandas filarmónicas, escolas e professores particulares, casas comerciais de instrumentos e grupos de música tradicional.

1.2 Caracterização da escola

A origem histórica da Sociedade Artística Musical dos Pousos está na Banda Filarmónica, cuja actividade permanece ininterrupta desde 1873. Nos últimos anos foram particularmente marcantes na história da Banda Filarmónica os maestros António Cordeiro Gonçalves, Joaquim Lopes e Alberto Roque. Este departamento da SAMP procura permanentemente desenvolver novas práticas musicais e novos repertórios, em complementaridade com a tradição histórica das bandas filarmónicas.

Actualmente a SAMP possui três formações corais: o Coro SAMP, dirigido pela maestrina Carolina Carreira, o Coro Juvenil SAMP e o Coro Infantil SAMP, ambos dirigidos pela maestrina Oxana Khurdenko.

A SwingSamp é outro dos departamentos desta casa, sendo que a formação mais recente remonta à década de 80 do século XX. Fundada e dirigida por Paulo Lameiro, actual director artístico da SAMP, até 1992, passa então à sua fase de autêntica Big Band. A SwingSamp dedica-se exclusivamente ao repertório Swing, sendo constituída maioritariamente por músicos de várias filarmónicas da região de Leiria. O maestro Bruno Homem é o seu director musical actual.

A Escola de Artes SAMP foi criada em 1992, e obteve paralelismo pedagógico deste Junho de 2002 vinculada ao Conservatório de Música de Coimbra. Este é o departamento da SAMP que envolve mais recursos humanos e materiais.

“Berço das Artes” é o programa de base do projecto educativo da SAMP, que se julga único no país e na Europa. Trata-se de um plano de estudos no âmbito do ensino vocacional das artes para a primeira infância, e dele decorrem outros projectos como, “Músicos de Fraldas” e “Concertos para Bebés”. Este programa é dedicado a crianças entre as 3 semanas e os 6 anos de idade, e procura um desenvolvimento equilibrado das aptidões expressivas de cada criança através da Música, Dança e Teatro. As sessões decorrem semanalmente durante todo o período escolar, e são conduzidas por dois profissionais de áreas distintas.

O “Jardim das Artes” é um programa em torno da Música, Teatro e Dança, disponibilizado pela SAMP em Creches e Jardins de Infância. Tem por base os planos de estudos do Berço desenvolvidos na Escola de Artes, que leva a cada Jardim todo o equipamento necessário para cada sessão, com 45 minutos de duração.

1.3 Ensino

Na Escola de Artes SAMP os alunos poderão frequentar cursos nos regimes supletivo, articulado e livre, sendo que este último contempla o “Berço das Artes”, os “Piccolini”, os “Piccolini Filarmónicos” e os Cursos Livres.

No ano lectivo 2016/2017 as classes de Instrumento disponíveis foram: Acordeão, Carrilhão, Clarinete, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Violeta, Violino e Violoncelo.

A carga horária dos alunos de Iniciação foi a seguinte durante este ano lectivo:

- Formação Musical: 50 minutos
- Classe de Conjunto: 50 minutos
- Instrumento: 60 minutos (com dois alunos).

Os alunos do Ensino Básico, do 1º ao 5º grau tiveram:

- Formação Musical: 90 minutos
- Classe de Conjunto: 90 minutos + 45 minutos
- Instrumento: 45 minutos individual ou 90 minutos com 2 alunos.

A carga horária dos alunos de Secundário foi a seguinte (os alunos terão de ter na matrícula no mínimo quatro disciplinas, a saber):

- Formação Musical: 90 minutos para o 6º e 8º grau, 90 minutos + 45 minutos para o 7º grau
- Classe de Conjunto: 90 minutos + 45 minutos
- Instrumento: 45 minutos + 45 minutos
- Análise e técnicas de Composição (3x45 minutos) ou História e Cultura das Artes (3x45 minutos)
- No 7º e 8º grau os alunos ainda podem frequentar uma disciplina de Opção: 45 minutos

“Piccolini Filarmónicos” é um projecto de prática instrumental e vocal para pais e filhos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, que procura responder a três objectivos: permitir a continuidade dos encarregados de educação nos estudos musicais dos seus filhos, estimular um processo de aprendizagem centrado nas práticas musicais em concreto e não nas tradicionais “aulas de instrumento”, e partilhar com os encarregados de educação o ensino de instrumento dos seus próprios filhos. Consiste em ensaios semanais de uma hora de instrumento e uma hora de coro.

A oficina de “Teatro Pais e Filhos” pode ser integrada em quatro modalidades: nas classes de Berço, como oficina para os Piccolini, como oficina teatral para crianças e seus pais, com o professor David Ramy, ou como classe de Conjunto no sistema de

ensino oficial ou livre. Tem um ensaio semanal de 1h30, e aceita alunos com mais de 7 anos de idade.

Desde 2008, que o programa “Guitarra para Todos” tem como principal objectivo utilizar a Guitarra em momentos de convívio e também de prazer pessoal, e ainda fornecer aos iniciantes algumas dicas fundamentais para um bom começo no instrumento. O público-alvo é qualquer pessoa que queira aprender entre os 6 e os 97 anos de idade. Cada sessão semanal tem a duração de 45 minutos.

1.4 Saúde com Arte

A SAMP desenvolve desde 2004 vários programas no âmbito dos efeitos terapêuticos da Arte coordenados pelo seu Núcleo Saúde com Arte. Este núcleo envolve vários projectos como:

- “Allegro Pediátrico”: programa que surgiu no âmbito da terapia pela Música e pelo Som; dirigida a bebés e crianças hospitalizadas em situação de internamento ou consulta; as sessões semanais têm a duração de 1h30, duas vezes por semana;

- “Amar os Sons”: programa inserido nas duas unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência do Agrupamento Correia Mateus, em Leiria; tem como objectivo o desenvolvimento de competências através da experiência e partilha de artes, descobrindo outras formas de comunicação;

- “Caixinha de Artes”: programa especialmente dedicado a crianças com necessidades educativas especiais entre os zero e os seis anos de idade; cada sessão semanal tem a duração de 45 minutos;

- “Consentir o Som”: programa de intervenção ao nível dos efeitos terapêuticos do som e da música em Doentes Mentais Agudos, implementado no serviço de psiquiatria e doença mental do Hospital de Santo André, Leiria;

- EISA – Encontro Internacional Saúde com Arte: espaço de encontro para reflexão e formação em torno do papel terapêutico da Arte no Ser Humano. É destinado a todos os profissionais com interesse pela relação Arte e Saúde, sejam artistas, profissionais de saúde, educadores e professores de ensino especial, médicos, músicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais e animadores socioculturais;

- Musicoterapia: os objectivos podem ser educacionais, recreativos, de reabilitação, preventivos ou psicoterapêuticos, podendo assim responder a necessidades físicas, emocionais, intelectuais ou sociais do paciente. Qualquer pessoa é susceptível de beneficiar de musicoterapia, desde o ventre materno até à 3ª idade. As sessões podem decorrer em contexto individual ou de grupo, de acordo com as necessidades terapêuticas dos pacientes;

- “Novas Primaveras”: Projecto de Saúde dedicado à terceira idade e cuidados paliativos. Realiza-se diariamente em mais de 25 instituições dos concelhos de Leiria, Batalha, Pombal e Fátima. Mais que ver e ouvir, os idosos em *Novas Primaveras* têm oportunidade de praticar artes;

- “Ópera na Prisão: D. Giovanni 1003 – Leporello 2015”: programa no âmbito da Música Erudita desenvolvido numa parceria entre a SAMP e o Estabelecimento Prisional de Leiria – Jovens. O objectivo principal é potenciar a auto-estima, o autocontrolo e a formação pessoal e cívica dos reclusos. Na continuidade deste objectivo dirigido pessoalmente a cada recluso, promover a sua integração social nas comunidades a que pertencem, envolvendo estruturas artísticas locais;

- “100 Limites ao Som”: programa a decorrer na Unidade de Doentes Mentais de Internamento prolongado no Hospital de Santo André, em Leiria.

A SAMP tem promovido diversos Eventos como: Pinhal das Artes, Castelo de Sons, Sessão de Berço das Artes na Fnac, Pequenos Artistas na Arquivo, Catedral de Sons, Recitais com Ciência, Visitas de Estudo “Vamos ao Órgão”, Visitas de Estudo à Casa da Música e a Serralves, Vamos à Ópera, Dia Mundial da Criança e Projecto – Aqui Há Génio; para além das Oficinas de Férias, realizadas anualmente no mês de Julho.

1.5 Projecto Educativo

O Projecto Educativo mais recente da Escola de Artes da SAMP é constituído por doze partes, a primeira, onde é apresentada a Escola de Artes como Departamento da Sociedade Artística Musical dos Pousos, na segunda parte é feita uma caracterização do meio, principalmente ao nível musical. Na terceira parte são citados os objectivos gerais e específicos da Escola de Artes, de onde realço os pontos (3.2.3) “Fomentar as artes em geral e a Música em particular como ferramentas também terapêuticas, procurando desenvolver e implementar projectos de parceria com outras instituições interessadas” e (3.2.4) “Detectar, o mais cedo possível, aptidões específicas no domínio das áreas artísticas, em particular na música”. Na parte 4 são expostas as Estratégias de Desenvolvimento, que passam essencialmente em investir no ensino pré-escolar, articulando a música com outras expressões como a dança e teatro, fora e dentro da escola. De seguida, a quinta parte do Projecto Educativo refere-se às Bandas Filarmónicas, onde a Escola de Artes SAMP se propõe programar com regularidade acções de formação para maestros destas formações.

A Organização Curricular da Escola de Artes encontra-se na parte 6, onde são apresentadas todas as modalidades, e na sétima parte é apresentado o perfil dos alunos para cada modalidade.

As actividades de complemento pedagógico (parte 8) ocupam um lugar importante no Projecto Educativo da Escola de Artes SAMP, já que esta é uma escola

que “pretende romper com práticas rotineiras e, ao mesmo tempo, mobilizar todos os elementos da comunidade educativa em torno de um projecto comum”, são elas: a formação de professores, realização de concursos anuais, realização de Cursos de Férias, produção e apresentação de Espectáculos Multidisciplinares, realização regular de Visitas de Estudo e promoção de intercâmbios com outras escolas de música.

A parte 9 é dedicada aos Professores e a parte 10 ao Plano Anual de Actividades. A parte seguinte refere-se ao já apresentado Regulamento Interno, e por último, a parte 12, menciona a forma como o Projecto Educativo deverá ser avaliado e revisto.

O Projecto Educativo da Escola de Artes SAMP encontra-se em anexo (anexo 1).

2. Disciplina de Formação Musical - Curso Básico

2.1 Objectivos gerais da disciplina de Formação Musical

O aluno deverá, em cumprimento dos respectivos conteúdos, ser capaz de:

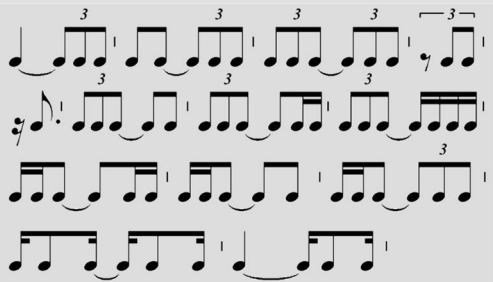



Tabela 1 - Objectivos gerais para a Formação Musical no nível básico, na Escola de Artes SAMP

Melódicos	Interpretar melodias:	<ul style="list-style-type: none"> - em vários estilos - com e sem nome de notas - com texto ou sílaba neutra - com e sem apoio de acompanhamento - instrumentando com percussão
	Revelar sentido de:	<ul style="list-style-type: none"> - afinação - contorno melódico - articulação motívica e frásica, respiração - estrutura parcial – motivos, frases – e global – secções. - agógica e dinâmica
	Realizar as melodias aos níveis de:	<ul style="list-style-type: none"> - imitação - leitura - escrita - improvisação - composição
Rítmicos	Interpretar ritmos:	<ul style="list-style-type: none"> - nas métricas respectivas - com texto ou sílabas fluentes - percutindo no corpo ou em instrumentos
	Revelar sentido de:	<ul style="list-style-type: none"> - pulso estável - precisão rítmica - movimentos, direcção - estrutura - fraseio, articulação - coordenação e independência entre voz e percussão corporal - agógica e dinâmica - mensuração em compassos, quando é o caso
	Realizar ritmos aos níveis de:	<ul style="list-style-type: none"> - imitação - leitura - escrita - improvisação - composição
Harmónicos	Identificar acordes:	<ul style="list-style-type: none"> - enquanto entidades absolutas - em progressão - em cadência - com relação ao seu estado (Fundamental, 1ª inversão, etc.)
	Realizar harmonicamente:	<ul style="list-style-type: none"> - identificando e cantando as fundamentais - identificando e cantando cada uma das funções acordais (Fundamental, 3ª, 5ª, etc.) - arpejando os acordes - improvisando com base harmónica - analisando em partitura as notas constituintes dos acordes - compondo melodias subordinadas a progressões harmónicas dadas

(Fonte: Formação Musical - Currículo e Sistema de Avaliação - SAMP - Anexo 10)

2.2 Conteúdos específicos para a Formação Musical no 5ºGrau:

MELODIA	Conteúdos
<i>Âmbito</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alargado para além da 8ª - tónica - tónica
<i>Movimento/Saltos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Graus conjuntos • Saltos sobre qualquer um dos graus harmónicos relativos aos conteúdos harmónicos do 5º Grau • Cromatismos, notas ornamentais e notas com função de modulação ou tonicização
<i>Contexto tonal/atonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modo Maior • Modo menor [utilizando as escalas harmónica, natural e melódica] • Escala Hexáfona • Modos antigos [Dórico, Frígio, Lídio e Mixolídio] • Modulação e tonicização às tonalidades próximas de IV e V e às tonalidades relativas [Maior-menor; menor-Maior] • Melodias atonais à base da 2ª M e 2ªm
<i>Contexto rítmico/Ritmo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Métrica binária e ternária • Aplicação dos conteúdos rítmicos relativos ao 5ª Grau
<i>Contexto harmónico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos harmónicos definidos par o 5º Grau
<i>Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura por relatividade • Leitura por absoluto até cinco alterações • Leitura por absoluto em todas as claves
<i>Escrita</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita com o conteúdos definidos para o 5º Grau, a uma e duas vezes

RITMO	Conteúdos – células rítmicas
<p><i>Leitura.....</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <p>Binário ♩ = 1 <i>acrescentar às dos Graus precedentes:</i></p>  <p>Ternário ♩ = 1 <i>acrescentar às dos Graus precedentes:</i></p>  <p>Frases a uma e a duas partes com mudança de compasso, mantendo a métrica e a unidade de tempo (ex: 2_4 3_4) Também com diversas unidades de tempo. A duas partes com ligaduras e pausas, tercina ou dúina (sem confrontar 2 contra 3)</p>
<p><i>Escrita.....</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <p>Binário ♩ = 1 <i>acrescentar às dos Graus precedentes:</i></p>  <p>Ternário ♩ = 1 <i>acrescentar às dos Graus precedentes:</i></p>  <p>Escrita a uma e a duas partes. A duas partes com ligaduras e pausas, tercina ou dúina (sem confrontar 2 contra 3)</p>

HARMONIA	Conteúdos
<i>Acordes enquanto entidades absolutas.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) de 3 sons: <ul style="list-style-type: none"> • PM, Pm, aumentado e diminuto b) de 4 sons: (tomando C como modelo) <ul style="list-style-type: none"> • C⁷ e C^{o7} • Estados dos acordes de 3 sons
<i>Acordes em progressão.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Várias combinações possíveis de: <ul style="list-style-type: none"> a) no modo Maior I – ii – iii – IV – V – vi b) no modo menor: i – III – iv – V – VI – VII_b [ou vii^{o7}] • Modulação ou tonicização: V⁷/IV; V⁷/V; tons relativos [V⁷/vi em modo Maior; V⁷/III em modo menor]
<i>Cadências.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeita • À Dominante • Plagal • Picarda • Interrompida • Imperfeita

Teoria/Área conceptual – Objectivos

O aluno deve:	Conteúdos
<i>Assimilar os conceitos de.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acordes: os tipos de acordes sobre cada uma dos graus das escalas Maior e menores • Intervalo: sua classificação quantitativa e qualitativa entre qualquer um dos graus das escalas Maior, mh, mn e mm • Compassos: $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{6}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{12}{8}$ • Cromatismo • Modulação e tonicização • A função dos acordes V⁷ e vii^o • Ornamentos melódicos e abreviaturas: mordentes, apogiaturas, grupetos, etc. • Harmonia clássica como harmonia funcional • Cifra barroca para os três estados dos acordes de três sons [ou 5 ou $\frac{5}{3}$]; [6 ou $\frac{6}{3}$]; [$\frac{6}{4}$] e 4 sons (7, $\frac{6}{5}$, $\frac{4}{3}$, 2) • Cifra de Jazz • Série dos harmónicos • Modos antigos: dórico, frígio, lídio e mixolídio • Escala hexáfona • Atonalismo
<i>Efectuar os raciocínios ao nível da escrita.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas Maior/menor até cinco alterações • Escalas cromáticas • Escalas hexáfonas • Modos antigos • Encadeamento harmónico

<i>Efectuar os raciocínios ao nível da leitura.....</i>	<ul style="list-style-type: none">• Construção de acordes a partir de cifra barroca; escrita da cifra a partir dos acordes• Construção de acordes a partir de cifra de Jazz; escrita de cifra a partir dos acordes• Análise de partitura [funções harmónicas, cadências, ornamentos, forma, instrumentos transpositores, constituição frásica, etc.• Claves alternadas
---	---

Figura 1 - Objectivos específicos para o 5º grau da Escola de Artes SAMP
(Fonte: Formação Musical - Currículo e Sistema de Avaliação - SAMP - Anexo 8)

2.3 Planificação Anual - 9ºA

A planificação anual realizada pela docente da turma, respeitou os conteúdos programáticos enunciados anteriormente, excepto os seguintes conteúdos:

- Modos Antigos;
- Modulações a tonalidades próximas;
- Cifra de jazz;
- A série dos harmónicos;
- Ornamentos melódicos e abreviaturas.

2.4 Matriz e Critérios de Avaliação da disciplina: Prova Global de 5º grau e Prova de Acesso ao 6º grau

Tabela 2 - Matriz e Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical de 5º grau e Acesso ao 6º grau, da Escola de Artes SAMP

Itens da prova	Objecto de Avaliação	Cotação %
PROVA ESCRITA		
Classificação de todos os intervalos e identificação dos mesmos (em claves alternadas)	Conhecimentos teóricos de intervalos e capacidade de os reconhecer auditivamente	10%
Identificação auditiva e construção de escalas: todas as anteriores acrescidas dos modos e das escalas mistas.	Conhecimentos teóricos a nível da construção de escalas e capacidade de as reconhecer auditivamente.	12%
Escrita integral de uma melodia simples a partir da memorização	Capacidade de memorizar uma melodia e escrevê-la posteriormente; audição interior e conhecimento da estrutura tonal	18%
Ditado polifónico a duas vozes	Capacidade auditiva de separar os dois sons simultâneos e escrever as notas a que correspondem	20%
Ditado rítmico a duas partes	Capacidade de compreender e escrever o ritmo de duas partes em simultâneo	20%
Progressão harmónica com todos os graus excepto o VII; construção dos acordes e suas inversões; identificação da cadência	Capacidade de reconhecer auditivamente as diferentes funções harmónicas e as cadências; conhecimento teórico da tonalidade do exercício completando os acordes devidos	20%
PROVA ORAL		
Leitura solfejada em claves alternadas	Capacidade de leitura nas diferentes claves, associando o nome da nota com as células aprendidas ao nível da leitura	20%
Leitura rítmica a duas partes	Capacidade de leitura vertical do ritmo; coordenação motora e rigor rítmico	20%
Leitura melódica	Capacidade de ler e cantar sons e ritmos, tendo em conta a interpretação, afinação e musicalidade	20%
Leitura vertical (estilo coral)	Capacidade de leitura e conhecimento harmónico; audição interior e afinação	20%
Leitura atonal simples	Capacidade de ouvir interiormente determinados intervalos e reproduzi-los correctamente	20%

Nota: Na prova oral do 5º grau todos os conteúdos são à primeira vista.

(Fonte: Matrizes e Provas Globais da Escola de Artes SAMP)

3. Disciplina de classe de conjunto

A Escola de Artes SAMP oferece as seguintes modalidades de Classe de Conjunto: Classe de Coro, Grupo Instrumental, Música de Câmara, Banda Filarmónica, Coro SAMP, Orquestra *SwingSamp* e Coro de Câmara.

Cada classe de conjunto pode ter regulamento e conteúdos próprios, em função dos seus objectivos e do nível de alunos que admite. A carga horária mínima é de uma hora semanal, podendo ir até quatro horas semanais. Nas classes com regulamento próprio como a Banda Filarmónica, Classe de Coro ou o Coro SAMP, é possível ter cargas horárias e regimes de trabalho adaptados a cada um dos projectos.

3.1 Metodologia

A disciplina de Classe de Conjunto deverá ter sempre como objectivo primordial oferecer ao aluno uma formação musical o mais estável possível, com um plano de trabalho agendado para cumprir, e um número definido de apresentações públicas em audição ou concerto. Dependendo das classes é possível haver mistura de níveis dentro do mesmo agrupamento.

O aluno é convidado a integrar um grupo de trabalho, grande ou pequeno, define com os restantes elementos do grupo e o professor os objectivos para esse ano lectivo, participando na escolha do repertório e agendando a temporada de apresentações, e todo o trabalho seguinte deverá ser o mais próximo possível da preparação para um concerto por parte de um grupo de profissionais.

É no processo normal de ensaio de um grupo profissional, que o professor vai oferecendo todo o conjunto de regras e técnicas inerentes à Música em Conjunto.

3.2 Objectivos gerais da disciplina de Classe de Conjunto

- Desenvolver noções elementares de música de conjunto;
- Iniciar os alunos nas dinâmicas do trabalho musical em grupo;
- Apresentar e desenvolver a problemática da afinação;
- Iniciar regras básicas de tocar sob direcção;
- Promover o interesse pela escolha do repertório;
- Promover hábitos de ensaio;
- Proporcionar realizações que motivem os alunos para o estudo e conhecimento do repertório;

- Desenvolver a capacidade de compreender e reagir à direcção do maestro;
- Desenvolver o domínio mínimo de técnica vocal;
- Promover os principais géneros e formações musicais de conjunto;
- Contribuir para o desenvolvimento das capacidades expressivas dos intérpretes;
- Proporcionar um conhecimento de outros instrumentos musicais, que não os tocados pelo aluno;
- Proporcionar aos alunos a realização de grandes obras que envolvam o maior número possível de classes;
- Proporcionar a apresentação pública do trabalho desenvolvido na Escola de Artes;
- Reforçar o espírito de grupo entre todos os agrupamentos da instituição.

3.3 Objectivos específicos da Classe de Coro

As classes de coro são constituídas por um máximo de 20 alunos, têm como objectivos proporcionar a prática de música vocal como elemento estruturante da formação de qualquer instrumentista e a produção de programas corais/instrumentais com repertório de referência.

3.4 Critérios de avaliação da disciplina

A avaliação na disciplina de Classe de Conjunto é realizada da seguinte forma:

NF= Nota final

P1= Nota do 1º período

P2= Nota do 2º período

AC= Avaliação Contínua

$$NF = \frac{P1+P2+AC}{3}$$

(Segundo a legislação em vigor, a SAMP não realiza prova de passagem.)

4. Perfil da turma de 5º grau (9ºA)

O estágio foi realizado na turma 9ºA, da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Doutor Correia Mateus, mas apenas no segundo turno, cuja aula de Formação Musical decorria às Quartas-feiras, entre as 13h45 e as 15h15. Esta turma é composta por dezanove alunos, sendo que o segundo turno conta com nove.

Ao observar os gráficos abaixo apresentados, verifico que a maioria dos alunos tem 14 anos, apenas um aluno tinha completado 15 anos quando o inquérito foi realizado. Os alunos vivem maioritariamente na freguesia de Leiria, apenas um aluno vive no concelho da Batalha. O agregado familiar destes alunos é essencialmente composto pelos pais e um irmão ou irmã, ou seja composto por quatro pessoas.

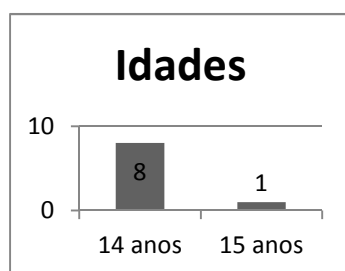


Gráfico 1 - Idade dos alunos da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

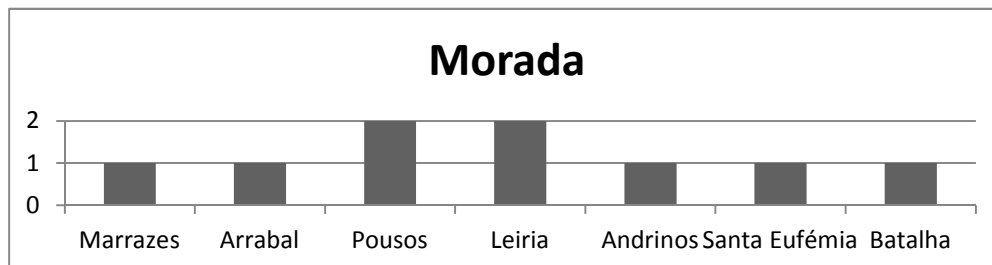


Gráfico 2 - Morada dos alunos da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

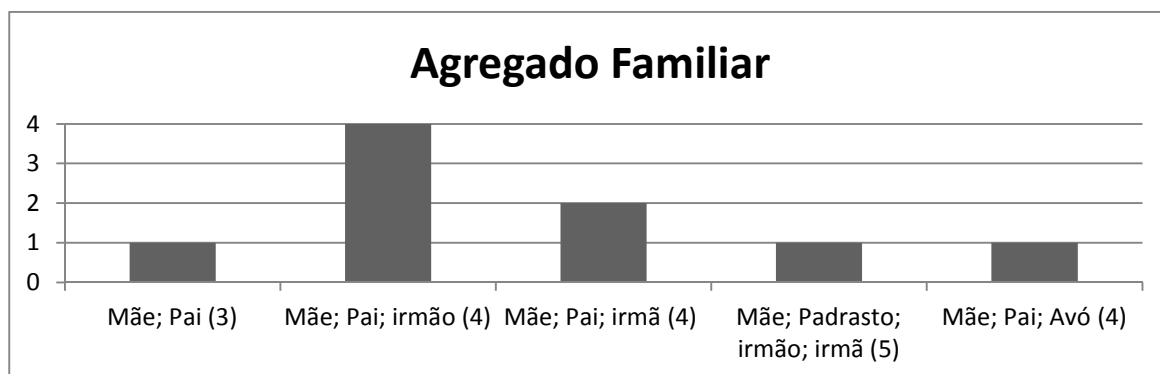


Gráfico 3 - Agregado Familiar dos alunos da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

O órgão é o instrumento mais representado nesta turma, contando com três alunos na classe, segue-se a Flauta Transversal com dois alunos, e Violino, Saxofone, Piano e Oboé, com um aluno cada.

Num total de nove alunos, cinco frequentaram aulas de Iniciação na SAMP, os restantes alunos não frequentaram aulas de Iniciação, porém, dois alunos frequentaram aulas de *Berço*, desses dois alunos um frequentou aulas de Iniciação e o outro não.

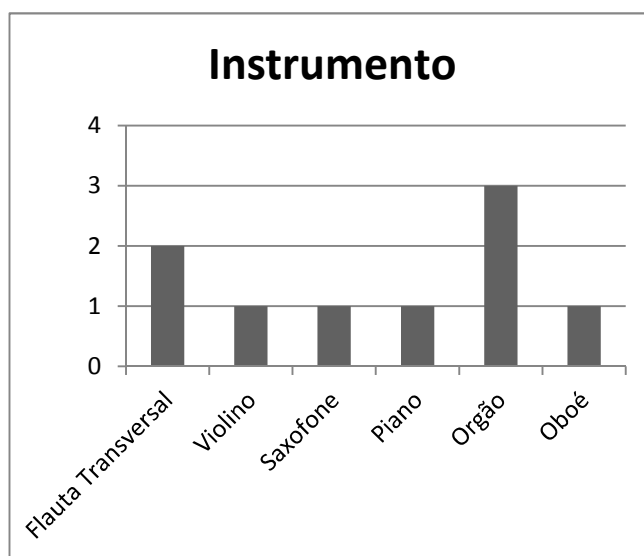


Gráfico 4 - Instrumentos tocado pelos alunos da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

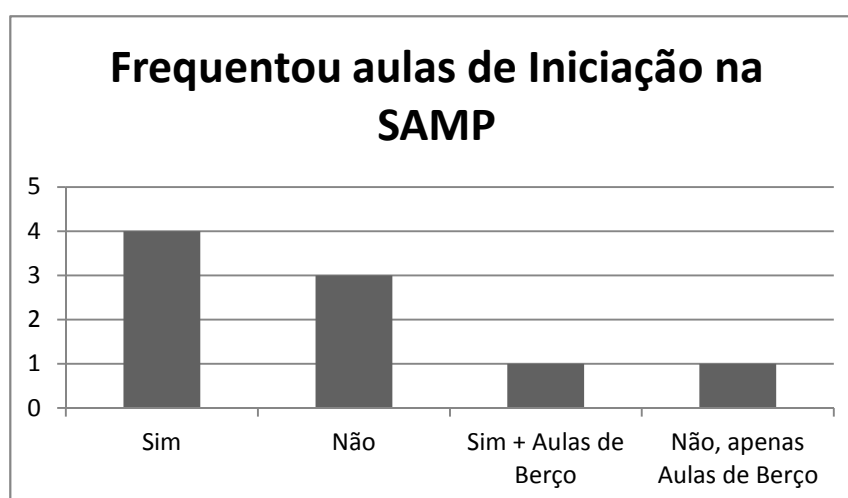


Gráfico 5 - Número de alunos que frequentaram aulas de Iniciação da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

4.1 Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - turma 9ºA

Tabela 3 - Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - turma 9ºA

	Nº de aula	Data	Tipo de intervenção	Sumário
1º Período	1	12/10/2016	Observação	Ditado melódico a duas vozes: ré maior. Progressão harmónica em Ré maior e cadência plagal. Avaliação das leituras rítmicas a duas partes: 7F. Leitura rítmica 8G e H. Ritmos alternados em métrica simples e composta.
	2	19/10/2016	Observação	Ditado rítmico a duas partes em binário composto. Revisão dos compassos.
	3	26/10/2016	Observação	Intervalos: identificação e construção em claves alternadas. Ditado atonal. Progressão harmónica. Leitura melódica.
	4	02/11/2016	Observação	Teste de avaliação.
	5	09/11/2016	Observação	Teste oral.
	6	16/11/2016	Observação	Entrega e correcção dos testes. Intervalos.
	7	23/11/2016	Leccionação	Lied de Johannes Brahms: análise harmónica. Exercício CLASP.
	8	30/11/2016	Observação	Leituras melódicas não preparadas e análise harmónica. Revisão teórica: compassos, escalas, harmonia.
	10	14/12/2016	Observação	Auto-avaliação. Actividade CLASP.
2º Período	11	04/01/2017	Observação	Ditado melódico através de gravação: Sonata para violino e piano de Johannes Brahms. Leituras em clave de sol e dó. Progressão harmónica.
	12	18/01/2017	Observação	Identificação e construção de intervalos. Identificação e construção de acordes e inversões. Continuação do ditado melódico.
	13	25/01/2017	Observação	Leitura à primeira vista de melodias a partir de peças corais.
	14	01/02/2017	Observação	Progressão harmónica. Ditado rítmico em tempo simples e composto, a duas partes.
	15	08/02/2017	Observação	Teste de avaliação.
	16	15/02/2017	Observação	Entrega e correcção do teste.
	17	22/02/2017	Leccionação	Ditado melódico a uma voz: Excerto do 3º andamento, de "Histoire du Tango", de Astor Piazzolla. Apresentação da peça e do compositor. Audição do 3º Andamento: análise auditiva da forma. Classificação de acordes, por escrito. Classificação auditiva de acordes.
	18	08/03/2017	Leccionação	Leitura da peça "Tico tico", de Zequinha de Abreu e ditado de sons. Análise harmónica do "Baba yetu", de Christopher Tin. Exercício para avaliação.
	19	15/03/2017	Observação	Análise harmónica do "Tico-tico", de Zequinha de Abreu: introdução às dominantes secundárias (V/V). Escalas pentatónicas: ditado melódico de um excerto da peça "Jade" de Pierre-Octave Ferroud. Leituras de algumas peças para a audição.
	20	22/03/2017	Observação	Teste de avaliação.

3º Período	21	26/04/2017	Observação	Teste oral.
	22	10/05/2017	Observação	Identificação, classificação e construção de intervalos melódicos. Ditado de sons. Transposição da melodia do "Baba yetu", de Christopher Tin, para fá maior (por memória).
	23	17/05/2017	Observação	Leitura vertical de corais. Progressão harmónica. Ditado rítmico.
	24	24/05/2017	Observação	Prova Global.
	25	31/05/2017	Observação	Prova Global - Oral.

Nota: À excepção dos sumários das aulas nº 17 e 18, todos os sumários foram elaborados pela docente da disciplina.

5. Reflexões e planificações da turma 9ºA

5.1 Reflexão de uma aula observada no 1º Período

Data: Aula nº 1 – 12/10/2016

Tipo de aula: Observada

Sumário: Ditado melódico a duas vozes: ré maior. Progressão harmónica em Ré maior e cadência plagal. Avaliação das leituras rítmicas a duas partes: 7F. Leitura rítmica 8G e H. Ritmos alternados em métrica simples e composta.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Ditado melódico a duas vozes (composto pela professora)	Treino auditivo; relação intervalar.	<p>Antes de iniciar o ditado os alunos cantaram a escala de Ré Maior com o objectivo de estarem contextualizados com esta tonalidade. De seguida a Professora tocou o ditado todo do início ao fim. Depois de terem ouvido todo o ditado, foi tocado apenas o primeiro compasso 4 vezes para que os alunos prestassem atenção à voz do baixo e mais 4 vezes para que prestassem atenção à voz do soprano.</p> <p>O 2º e 3º compassos foram tocados 4 vezes para que os alunos prestassem atenção ao baixo, sendo que à quarta vez estes cantaram esta mesma voz. De seguida a professora tocou mais 3 vezes para que, desta vez, os alunos prestassem atenção à voz do Soprano, assim como aconteceu anteriormente, à 3ª vez, os alunos cantaram a voz mais aguda. Terminado o ditado, a professora inquiriu os alunos acerca da cadência deste excerto, sendo que um dos alunos inquiridos identificou sem dificuldade (Resposta: Cadência Perfeita).</p> <p>Ao ouvir o acorde do V grau, uma das alunas percebeu que se tratava do acorde de 7ª da Dominante. Por fim, em conjunto, as raparigas cantaram a voz superior e os rapazes a voz inferior; enquanto cantavam, notava-se alguma dificuldade por parte dos rapazes em executar a voz do baixo em conjunto com a voz dos sopranos.</p>	<p>Ao perguntar que graus constituem esta cadência, uma das alunas teve alguma dificuldade em responder (V-I), então foi outra aluna quem deu a resposta correcta.</p> <p>Para além da aluna enunciada anteriormente com dificuldades, mais nenhum aluno teve dificuldade em resolver esta tarefa.</p>	Todos os alunos se mostraram concentrados durante a resolução do exercício.

<p>Ditado de progressão harmónica (previamente preparado pela professora): (I - I₆ - V⁷ - IV - I)</p>	<p>Treino auditivo; relação entre as diferentes funções tonais; acorde de sétima da dominante; acorde na primeira inversão; cadência Plagal.</p>	<p>Esta progressão foi tocada 4 vezes. Depois de ouvir, alguns alunos identificaram as notas que ouviam no baixo, sem qualquer tipo de dificuldade. Uma das alunas identificou sem problema a 1^ª inversão do acorde do I grau, assim como outro aluno que identificou que o 3^º acorde tocado foi de 7^º da Dominante, por fim uma aluna identificou os últimos dois acordes. No final a professora explicou que se tratava de uma cadência Plagal (IV - I), cadência que ainda não tinha sido abordada.</p>	<p>A aluna mencionada anteriormente não conseguiu identificar o grau a que correspondia a nota Ré, no baixo. Os restantes alunos não mostraram dificuldade em responder às perguntas da professora.</p>	<p>Todos os alunos se mostraram concentrados durante a resolução do exercício.</p>
<p>Leituras 7.F e 8.H, do método <i>Studyng Rythm</i>, da autora Anne Carothers Hall</p>	<p>Leitura rítmica a duas partes; independência de vozes.</p>	<p>Para combater algumas dificuldades, os alunos executaram alguns exercícios de coordenação rítmica e motora, a partir de algumas células rítmicas que estavam nas leituras.</p>	<p>Os alunos mostraram dificuldades em executar algumas células rítmicas.</p>	<p>Após a realização destes exercícios os alunos repetiram as leituras com menos dificuldade, apesar de se notar uma ligeira tendência em acelerar a pulsação.</p>
<p>Leitura recitada, nº1, do método <i>Jeux de Rythmes</i>, de Jean-Clément Jollet</p>	<p>Leitura de ritmos, leitura de notas (solfejo).</p>	<p>Esta actividade tinha sido proposta aos alunos para trabalho de casa. Em conjunto, todos executaram a leitura de uma forma positiva.</p>	<p>Nenhuma dificuldade aparente.</p>	<p>No geral, os alunos mostraram algum estudo realizado em casa.</p>
<p>Leituras rítmicas a uma parte</p>	<p>Leitura de ritmos em métrica simples, cujas algumas células são típicas da métrica composta.</p>	<p>O exercício teve que ser repetido algumas vezes, até colmatar as dúvidas existentes.</p>	<p>Os alunos mostraram dificuldade na mudança de métrica (simples para composta)</p>	<p>Após algumas repetições os alunos conseguiram superar as dificuldades e automatizar a mudança da métrica simples para a métrica composta.</p>
<p>Ditado rítmico a duas partes (5 pulsações) previamente preparado pela professora</p>	<p>Treino auditivo, reconhecimento de figuras e células rítmicas, métrica composta</p>	<p>A professora tocou (primeira voz, cantada e segunda voz, percutida) o ditado 8 vezes. Após a realização do ditado, uma aluna tomou a iniciativa de corrigir o mesmo.</p>	<p>Uma das alunas teve um pouco de dificuldade em resolver a 4^ª pulsação, pois não conseguia associar o ritmo que ouvia a qualquer figura.</p>	<p>Depois de alguma insistência a aluna em causa conseguiu chegar à resposta correcta. No geral todos conseguiram resolver o exercício sem grandes dificuldades.</p>

5.2 Reflexão de uma aula observada no 2º Período

Data: Aula nº 11 – 04/01/2017

Tipo de aula: Observada

Sumário: Ditado melódico através de gravação: Sonata para violino e piano de Brahms. Leituras em clave de sol e dó. Progressão harmónica.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Sonata para Violino e Piano, nº2, 3º andamento, de Johannes Brahms	Tonalidade; compasso; treino auditivo; relação intervalar; identificação de intervalos	Em primeiro lugar os alunos identificaram a tonalidade e o compasso deste excerto, fazendo-o sem dificuldade. De seguida, enquanto ouviam o excerto da sonata, os alunos batiam a pulsação. O objectivo era que os alunos completassem os espaços vazios na voz do violino, assim, os alunos ouviram cerca de 5 vezes cada secção (compassos 1-4; 5-8; 9-12). Sempre que tinham dificuldade em identificar um intervalo, a professora propunha que cantassem a frase, a fim de perceberem e sentirem o intervalo. Quando completaram o ditado, cantaram-no com nome de notas, do início ao fim. O exercício seguinte foi de identificação de intervalos (assinalados com as letras A,B,C,D e E: 5ªP, 6ªM, 7ªm, 7ªDim., 6ªm, respectivamente).	Inicialmente, os alunos revelaram dificuldades em sentir a pulsação a tempo, fazendo-o a contratempo, devido à linha do piano que os induzia a tal. Alguns alunos revelaram dificuldades em identificar alguns intervalos. Os intervalos que causaram mais dificuldade foram o B, C e D, devido à falta de atenção para com a armação de clave.	Os alunos mostram-se concentrados e empenhados em resolver as tarefas propostas.
Leitura nº18, do método "Traité Pratique du Rythme Mesuré", de Fernand Fontaine	Leitura de notas em clave de Sol e Fá; ritmo.	Depois de estabilizar uma pulsação confortável, os alunos solfejaram a leitura proposta, em clave de sol. De seguida repetiram o exercício, mas em clave de Fá. Aqui a pulsação teve que ser mais lenta que a anterior, pois os alunos não se sentiam tão à vontade com esta clave. Dadas as dificuldades, a professora pediu que lessem nota a nota, seguindo a pulsação.	A professora pediu várias vezes que repetissem algumas secções devido à dificuldade sentida por parte de alguns, quando apareciam grandes intervalos.	Os alunos estavam um pouco desconcentrados e ruidosos. Dadas as dificuldades, a professora marcou avaliação desta leitura, em clave de Sol e Fá, para a próxima semana.

<p>Ditado de progressão harmónica, em Ré M (previamente e preparado pela professora) (V-I-IV-V-I-vi-V-I)</p>	<p>Treino auditivo; relação entre as diferentes funções tonais; cadência perfeita.</p>	<p>A professora tocou uma progressão harmónica ao piano. O objectivo era que os alunos identificassem primeiramente a nota mais grave assim como a função harmónica. Para ajudar na identificação de alguns intervalos, os alunos cantaram a voz mais grave.</p> <p>Depois de cantar a voz mais aguda, os alunos identificaram as notas desta voz. De seguida voltaram a cantar a voz do baixo e do soprano, uma voz de cada vez.</p> <p>Assim que identificaram a função, a voz mais grave e a mais aguda, foi proposto aos alunos que completassem os acordes com as notas que faltavam.</p> <p>Por último os alunos cantaram este ditado verticalmente.</p>	<p>As principais dificuldades foram identificar as notas de cada voz, ou seja, sentir os diferentes intervalos.</p> <p>Os alunos não tiveram grande dificuldade em completar os acordes, porém sentiram menos facilidade em cantá-los.</p>	<p>Alguns alunos revelaram-se mais distraídos o que se reflectiu numa maior dificuldade em resolver a tarefa.</p>
---	--	--	--	---

5.3 Reflexão de uma aula observada no 3º Período

Data: Aula nº 21 – 26/04/2017

Tipo de aula: Observada

Sumário: Teste Oral.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Leitura solfejada nº 2 da página nº 7, do método “Jeux de Rythmes jeux de clés”	Ritmo, leitura de notas na clave de sol, nova célula rítmica (tercina de semicolcheia + colcheia)	1º: os alunos leram apenas o ritmo. O exercício contém uma nova célula: tercina de semicolcheia + colcheia. 2º: marcando a pulsação, os alunos solfejaram	Solfejar com a nova célula aprendida.	Os alunos mostraram-se concentrados durante a realização do exercício.
Leitura alternada (solfejo e ritmo) nº 3 da página nº 7, do método “Jeux de Rythmes jeux de clés” de Jean-Clément Jollet	Ritmo, leitura de notas na clave de sol	1º: o exercício foi realizado do início ao fim. Depois de ver onde tinham tido mais dificuldade, o exercício foi repetido.	Os alunos confundiram algumas células rítmicas básicas, como colcheias, confundidas com semicolcheias. Dificuldade em manter a pulsação.	Quando a professora deixava de marcar a pulsação, alguns alunos não conseguiam manter a mesma pulsação do início ao fim.
Leitura solfejada com alternância de métrica – leitura nº 1, da unidade 22, da página 32 do método “Jeux de Rythmes jeux de clés” de Jean-Clément Jollet	Ritmo, leitura de notas na clave de sol, métrica simples e métrica composta.	Os alunos leram apenas o ritmo, mantendo sempre a mesma pulsação (exercício de tempo = a tempo), mas alternando a métrica quando estava assinalado no exercício. O exercício não tem indicações de compasso, mas sim indicação de unidade de tempo (semínima para a métrica simples, semínima com ponto para a métrica composta);	Dificuldade em algumas células da métrica composta (ex.: colcheia com ponto + semicolcheia + colcheia)	A professora interrompeu o exercício para explicar a diferença de exercícios em que apesar de a métrica mudar o tempo é igual a tempo, e noutros em que, apesar da métrica a colcheia é igual à colcheia.

<p>Leitura solfejada com alternância de métrica – leitura nº 2, da unidade 22, da página 32 do método “Jeux de Rythmes jeux de clés” de Jean-Clément Jollet</p>	<p>Ritmo, leitura de notas na clave de sol, compasso ternário simples e compasso ternário composto.</p>	<p>Os alunos leram apenas o ritmo, mantendo sempre a mesma pulsação (exercício de tempo = a tempo), mas alternando a métrica quando o compasso mudava. Este exercício já tem indicações de compasso, alternando entre compasso ternário simples e compasso ternário composto.</p>	<p>Os alunos tiveram mais dificuldade em ler o ritmo desta leitura do que a leitura anterior, que era semelhante. Mais uma vez os alunos revelaram dificuldade em células de pouca dificuldade da métrica simples, assim como da composta</p>	<p>As dificuldades sentidas aconteceram devido a alguma falta de concentração. A professora sugeriu aos alunos que marcassem um gesto mais “quadrado”, mais “recto” nos compassos de métrica simples, e um gesto mais “redondo” em compassos de métrica composta.</p>
<p>Exercício de Funções Harmônicas previamente preparado pela professora</p>	<p>Tonalidade de sol menor (harmónica); construção de acordes PM, Pm, aumentados e diminutos</p>	<p>Primeiramente a professora pediu aos alunos que construíssem a escala de Sol menor harmónica. De seguida para cada grau da escala, os alunos construíram o acorde. De seguida, a professora escreveu a primeira sequência (i-iv-V-V⁷-i) de acordes (apenas a cifra) e os alunos construíram os acordes, sendo que na clave de fá escreveram apenas a fundamental, e na clave de sol construíram o acorde. A segunda sequência realizada, contava com um acorde invertido (i-i_{6/4}-VI-III-V⁷-I), assim como a terceira sequência (i-VI-iv-i₆-V). Depois de construir as sequências, os alunos cantaram as notas do baixo, acompanhados pela professora ao piano. De seguida identificaram as cadências (picarda e suspensiva) e ainda cantaram verticalmente cada acorde.</p>	<p>Alguns alunos sentiram muita dificuldade em perceber de que acorde se tratava, assim como identificar a cadência (Perfeita). Os alunos mostraram-se confusos por o acorde do V ser de sétima da dominante. Durante a realização das duas sequências pedidas os alunos inquiridos, não mostraram dificuldade em realizar o mesmo.</p>	<p>Alguns alunos mostraram-se distraídos e desconcentrados, mas nada que perturbasse muito a realização dos exercícios.</p>
<p>Ditado de Funções harmônicas em Sol menor, previamente preparado pela professora (i-iv-III-i-V)</p>	<p>Tonalidade de sol menor; identificação auditiva de funções harmônicas, construção de acordes</p>	<p>Depois de ouvirem o ditado quatro vezes, os alunos cantaram apenas as notas do baixo acompanhados da professora ao piano. Um a um os alunos identificaram, primeiro as notas do baixo e de seguida a função harmónica.</p>	<p>Os alunos revelaram dificuldade em perceber auditivamente quais as funções harmônicas que estavam a ouvir.</p>	<p>No final da aula, os alunos mostraram-se um pouco irrequietos e desconcentrados.</p>
<p>Identificação auditiva de 7 cadências, previamente preparados pela professora</p>	<p>Cadências: Perfeita, Imperfeita; Plagal; Picarda; Suspensiva e Interrompida</p>	<p>Ao piano a professora tocou dez cadências, que os alunos deveriam identificar. Assim, a primeira cadência tocada era Suspensiva, a segunda Picarda, a terceira Perfeita, a quarta Imperfeita, a quinta Plagal, a sexta Picarda, a sétima Interrompida, a oitava Suspensiva, a nona Perfeita e a décima Imperfeita.</p>	<p>Apenas um aluno errou uma das cadências, a Imperfeita, confundindo-a com a Plagal.</p>	<p>Nenhuma observação adicional.</p>

5.4 Planificação e reflexão da aula leccionada no 1º Período

Data: Aula nº 7 – 23/11/2016

Tipo de aula: Leccionada

Tempo: 90 minutos

Sumário: Lied de Johannes Brahms: análise harmónica. Exercício CLASP.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	TEMPO PREVISTO	MATERIAIS E RECURSOS	AVALIAÇÃO
Lied I, “Fünf Lieder”, op. 105, de Johannes Brahms	Apresentar o compositor e a obra.	Vida e obra de Brahms; época histórica em que viveu o compositor; apresentação da obra “Fünf Lieder”; o lied	<p>1- Apresentar o compositor (Brahms): nacionalidade e obras principais;</p> <p>2- Apresentar a forma musical <i>Lied</i>.</p> <p>3- Apresentar a obra que servirá de ponto de partida para o desenrolar da aula: “Fünf Lieder”, Lied I;</p>	10 minutos	Quadro e material de escrita	Conhecimento das diferentes épocas da história da música; conhecimento sobre Brahms e outros compositores; Conhecimento sobre a forma musical <i>Lied</i> . (Avaliação por observação directa)
Lied I, “Fünf Lieder”, op. 105, de Johannes Brahms	Identificar a métrica e o modo do lied (Maior ou menor)	Métrica binária ou simples; modo maior.	1- Identificar a métrica (simples ou composta) e o modo (Maior ou menor) em que se encontra o <i>lied</i> , através da audição da obra.	5 minutos	Computador; colunas.	Percepção auditiva; Identificação auditiva da métrica e modo; O nível de concentração durante a audição. (Avaliação por observação directa)

<p>Lied I, “Funf Lieder”, op. 105, de Johannes Brahms (partitura)</p>	<p>Identificar o compasso, unidade de tempo e tonalidade; identificar as funções dos acordes assinalados com as letras “A, B, C, D e E”; improvisar sobre uma progressão harmónica.</p>	<p>Compasso binário; unidade de tempo: mínima; tonalidade: Lá maior; funções dos acordes: A-I, B-IV, C-V/V, D-V, E-I; Dominante secundária; improvisação.</p>	<p>1-Observar a partitura, identificar o compasso, a unidade tempo, a tonalidade e as funções dos acordes assinalados. Os acordes estão assinalados de forma a ordená-los e formar uma progressão harmónica.</p> <p>2-Depois de identificar as funções tonais e de as ordenar, formando uma progressão harmónica, tocar essa mesma progressão, para que os alunos se ambientem à mesma. De seguida, improvisar individualmente uma melodia sobre a progressão.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Computador; colunas; quadro pautado; material de escrita; partitura; lápis e borracha; piano.</p>	<p>Conhecimento sobre o compasso, a unidade tempo, a tonalidade e as funções tonais assinaladas; Percepção auditiva; Improvisação.</p> <p>(Avaliação por observação directa)</p>
<p>Lied I, “Funf Lieder”, op. 105, de Johannes Brahms (partitura)</p>	<p>Transpor a progressão harmónica a Ré Maior; Compor uma melodia sobre essa mesma progressão.</p>	<p>Transposição; composição de uma melodia de 4 compassos, em compasso binário, simples, cuja unidade de tempo é a mínima; leitura de notas, ritmo e alturas.</p>	<p>1-Tendo em conta os graus da escala de Ré M, transpor a progressão harmónica anterior a Ré Maior, tendo em especial atenção o acorde do V/V.</p> <p>2- Em grupos, compor uma melodia sobre essa progressão transposta, recorrendo sempre que possível a graus conjuntos, arpejo, e às notas que formam os acordes.</p> <p>3- Por último, cada grupo interpretou, cantando, a sua composição.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Folhas pautadas; partitura; lápis e borracha; piano.</p>	<p>Capacidade de transposição; capacidade de composição; trabalho em grupo; interpretação (leitura).</p> <p>(Avaliação por observação directa)</p>

A aula começou com um atraso de 5 minutos, devido a um problema técnico com as colunas da sala de aula.

Ao questionar os alunos sobre o compositor da obra, estes mostraram alguma hesitação em relação à sua nacionalidade, porém depois de a conhecerem, foi mais fácil identificar mais dois compositores alemães igualmente marcantes na história da música: Bach e Beethoven.

Os alunos também não conheciam o *lied* como forma musical, pelo que lhes foi explicado que se tratava de uma canção lírica, cuja letra é geralmente um poema, que surgiu na época clássica mas foi desenvolvida na época romântica, entre outros aspectos. Os alunos mostraram-se atentos e participativos. De seguida, depois de ouvir a obra sugerida, os alunos identificaram, auditivamente, sem dificuldade a métrica e o modo em que se encontrava o *lied*.

De seguida foi sugerido aos alunos que observassem a partitura, a fim de identificar o compasso, a unidade tempo, a tonalidade e as funções dos acordes assinalados. A função tonal assinalada com a letra C era uma dominante secundária, conteúdo que ainda não foi abordado pela professora. Porém, depois de uma explicação muito breve sobre esta função, os alunos perceberam por que razão se tratava de um acorde de V/V e não se mostraram confusos. Sublinho a falta de comunicação com a professora, pois não sabia que este conteúdo ainda não tinha sido abordado. As restantes funções foram identificadas sem problema. Depois de as ordenar, foi sugerido que as ouvissem atentamente, pois teriam que improvisar sobre as mesmas. Os alunos mostraram-se atentos, e imediatamente a seguir começou o momento de improvisação. Cada um improvisou sobre o encadeamento: I-IV-V/V-V-I; uns revelaram mais facilidade em improvisar que outros, o que revela uma melhor percepção auditiva.

Seguidamente foi proposto aos alunos que transpusessem a progressão anterior para Ré M. Observando os graus da escala de Ré M, os alunos não mostraram dificuldade em transpor a progressão nesta mesma tonalidade, nem mesmo em pensar qual seria o acorde de V/V na nova tonalidade.

Em grupos, os alunos elaboraram uma composição melódica. Inicialmente os alunos não sabiam como começar, por isso aconselhei-os a que estivessem atentos às notas que formam cada acorde pertencente à progressão harmónica, aconselhei-os também a utilizar sobretudo graus conjuntos, intervalos de 3ª, 4ª, 5ª e 8ª, por serem os mais fáceis de cantar, pois de seguida eles teriam que interpretar a sua composição. Depois destas indicações, os alunos conseguiram concluir as suas composições, apesar de o terem feito de forma um pouco ruidosa. Por fim, cada grupo interpretou a sua composição, cantando a linha melódica em conjunto. Apenas um grupo teve mais dificuldade, os restantes conseguiram alcançar o objectivo proposto.

Os alunos mostraram receptividade aos métodos e estratégias utilizados, assim como concentração e motivação para alcançar os objectivos propostos. A aula desenrolou-se de forma positiva, porém a falta de troca de informações com a professora titular trouxe uma desvantagem: a abordagem de um conteúdo ainda não leccionado.

5.5 Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 2º Período

Data: Aula nº 17 – 22/02/2017

Tipo de aula: Leccionada

Tempo: 90 minutos

Sumário: Ditado melódico a uma voz: excerto do 3º andamento, da obra “Histoire du Tango”, de Astor Piazzolla. Apresentação da peça e do compositor. Audição do 3º andamento: análise auditiva da forma. Classificação de acordes, por escrito. Classificação auditiva de acordes. Construção de intervalos – exercício para avaliação.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	TEMPO PREVISTO	MATERIAIS E RECURSOS	AValiação
Excerto do III andamento “Nightclub 1960”, da obra “Histoire du Tango”, de Astor Piazzolla, voz da flauta transversal (partitura retirada do livro “La dictée en musique”, volume 5, de Pierre Chépélov e Benoit Menut e gravação ¹ (minuto 1.29 a 2.00)	Reconhecer diferentes intervalos e os mais comuns, reconhecer as várias frases que constituem o ditado, reconhecer o ritmo.	Ditado melódico, relação intervalar, ritmo, compasso quaternário simples.	1-Depois de ouvir o excerto várias vezes, os alunos deverão completar o ditado melódico, tendo em atenção o padrão rítmico e os intervalos mais comuns, assim como reconhecer partes contrastantes.	30 minutos	Quadro com pautas musicais; giz; material de escrita; folha pautada; computador; colunas	Avaliação por observação directa.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=R_k6jMNCmCw, consultado a 19 de Fevereiro de 2017

Pesquisa previamente preparada sobre a obra "Histoire du Tango", de Astor Piazzolla.	Conhecer a obra e o compositor.	Vida e obra de Astor Piazzolla; informações principais sobre a obra em estudo	1- Depois de completar e analisar o ditado, será brevemente apresentada a obra e o compositor: - "Histoire du Tango": obra de Astor Piazzolla, compositor argentino, de Jazz e Tango, nascido em 1921, ano de morte 1992; período de actividade: 1940 a 1990; a obra retrata as transformações do Tango ao longo das décadas e vários ambientes, daí que os seus andamentos se intitulem: "Bordel 1900", "Café 1930", "Nightclub 1960" e "Concert d'aujourd'hui", composta em 1986.	3 minutos	Quadro; giz.	Sem elementos de avaliação
Gravação do III andamento, da obra "Histoire du Tango", de Astor Piazzolla.	Reconhecer a forma do andamento, quantas partes contrastantes o constituem.	Forma ABCA'B'C'.	1- Depois de ouvir o III andamento, os alunos deverão identificar quantas partes contrastante ouviram, para assim perceber qual a forma do andamento.	10 minutos	Computador; colunas, quadro e giz.	Avaliação por observação directa.
Excerto do III andamento "Nightclub 1960", da obra "Histoire du Tango", de Astor Piazzolla, voz da guitarra, compasso 44, 45 e 46	Classificar três acordes.	Acordes Pm; A. e PM ^{6/4}	1- Observando três acordes executados pela guitarra, nos compassos, os alunos deverão classificá-los.	2 minutos	Computador, Projector	Avaliação por observação directa.
Sequência de acordes previamente preparada.	Identificar auditivamente acordes PM (EF, 1ª inv. e 2ª inv.); Pm (EF, 1ª inv. e 2ª inv.); diminutos; aumentados e acordes de 7ª da dominante.	Acordes PM (EF, 1ª inv. e 2ª inv.); Pm (EF, 1ª inv. e 2ª inv.); diminutos; aumentados e acordes de 7ª da dominante.	1- A estratégia principal será demonstrar que cada acorde nos transmite uma sensação diferente e que a identificação auditiva de acordes poderá partir da sensação que o acorde nos transmite. Por exemplo, os acordes diminutos e aumentados são muito distintos, o primeiro transmite a sensação de algo "curto" e o segundo de algo "extenso", maior. Para os acordes invertidos, os alunos deverão perceber que se tratam de acordes mais "instáveis" do que os acordes no Estado Fundamental, e que para distinguir a 1ª inversão da 2ª, os alunos devem ter em atenção onde é que ouvem um intervalo de 4ª, se da nota mais grave do acorde para a nota seguinte, se da 2ª nota do acorde para a 3ª nota.	15 minutos	Piano.	Avaliação por observação directa.

Exercício para avaliação previamente preparado	Construir acordes PM, Pm, Aum. e Dim, nas diferentes inversões.	Acordes PM, Pm, Aum. e Dim, nas diferentes inversões.	1 -Individualmente, os alunos deverão construir oito acordes (PM, Pm, Dim. e Aum.) na 1ª e 2ª inversão. Nos quatro primeiros é indicada a fundamental do acorde e nos quatro seguintes é indicada a nota mais grave do acorde.	20 minutos	Material de escrita e folha pautada.	Avaliação escrita (a acumulação de tarefas realizadas no final de cada aula terá um peso na avaliação final de cada aluno)
Progressão Harmónica em modo Maior, previamente preparada. (I-ii-IV-I-V-vi-IV-I)	Reconhecer cada função harmónica tocada; cantar a fundamental de cada acorde; improvisar sobre o encadeamento harmónico.	Progressão harmónica em modo maior; treino auditivo; relação entre as diferentes funções tonais; cadência plagal.	1 -Primeiramente os alunos irão ouvir uma progressão de acordes, em modo maior, na segunda vez que ouvirem deverão cantar as fundamentais de cada acorde, de seguida deverão perceber que funções harmónicas estão a ser tocadas. 2 -Em pares, deverão improvisar entoando sobre a progressão, sendo que o primeiro aluno deverá fazê-lo sobre os primeiros quatro acordes da progressão e o segundo aluno sobre os quatro últimos.	10 minutos	Piano.	Avaliação por observação directa.

Tal como previsto a aula iniciou com um ditado melódico a uma parte. Os alunos demoraram algum tempo a escrever as frases melódicas que ouviam, sendo que este ponto da aula se alongou mais do que previsto. Durante a realização do exercício fui alertando os alunos para os intervalos que se repetiam e o quão importante é desenvolver a memória para este tipo de exercícios.

Depois de apresentar brevemente a vida e obra do compositor, assim como uma breve nota sobre a obra em estudo (“Histoire du Tango”), os alunos ouviram atentamente todo o andamento (III), demonstrando interesse pela obra. Maioritariamente, os alunos conseguiram perceber que haviam essencialmente três partes contrastantes no andamento, sendo que na segunda estas secções contrastantes se voltavam a repetir, mas com algumas alterações, ao nível rítmico, melódico ou harmónico, daí que a forma do III andamento fosse: ABCA’B’C’. Logo de seguida projectei outra secção do III andamento, mas desta vez, os alunos deveriam classificar os três acordes assinalados executados pela guitarra. Os alunos executaram o exercício sem qualquer tipo de dificuldade.

Porém, classificar acordes auditivamente revela-se uma actividade bem mais difícil para estes alunos, daí que dedicasse a parte seguinte da aula a alertá-los para as diferentes sonoridades e sensações que nos transmite cada acorde. O exercício seguinte foi de classificação auditiva de acordes; cada aluno, individualmente deveria classificar o acorde, tocado por mim ao piano. Maioritariamente os alunos acertaram, apenas revelaram mais hesitação ao ouvir acordes na primeira e segunda inversão. Por isso, alertei-os para que tomassem atenção ao intervalo de quarta que se ouve ou da nota mais grave do acorde para a segunda nota (2ª inversão), ou da segunda nota para a terceira nota do acorde (1ª inversão).

De seguida foi realizado um exercício para avaliação, a pedido da professora titular. O objectivo era que os alunos construíssem oito acordes de 3 sons, nas inversões pedidas. Depois de corrigir e analisar a prestação dos alunos, verifico que ainda há alguns que confundem a primeira inversão com o acorde no estado fundamental. Apenas um aluno acertou todos os acordes, nos restantes verifiquei alguns erros de distração como a falta de alguns acidentes, por exemplo; um aluno errou todos os acordes, e outro acertou apenas um; os restantes erraram uma média de 2 a 3 acordes.

O último ponto programado não foi realizado por falta de tempo, já que os alunos se alongaram na realização do ditado e também na realização do exercício para avaliação.

6. Perfil da turma de 2º grau (6ºA)

O estágio foi realizado na turma 6ªA, da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Doutor Correia Mateus, cuja aula de Coro decorria às Quartas-feiras, entre as 15h15 e 16h. Esta turma é composta por vinte e cinco alunos.

Ao observar os gráficos abaixo apresentados, verifico que a maioria dos alunos tem 11 anos, apenas uma aluna tem 12 anos, por ser repetente, e ainda que os alunos residem todos na freguesia de Leiria. O agregado familiar destes alunos é essencialmente composto pelos pais e um irmão ou irmã, ou seja composto por quatro pessoas.

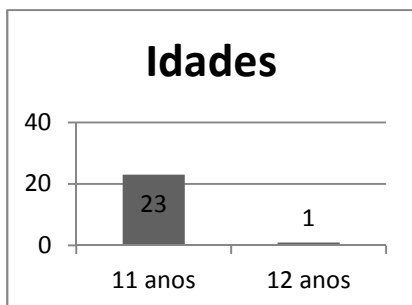


Gráfico 6 - Idade dos alunos da turma 6ªA (fonte: elaboração da autora)

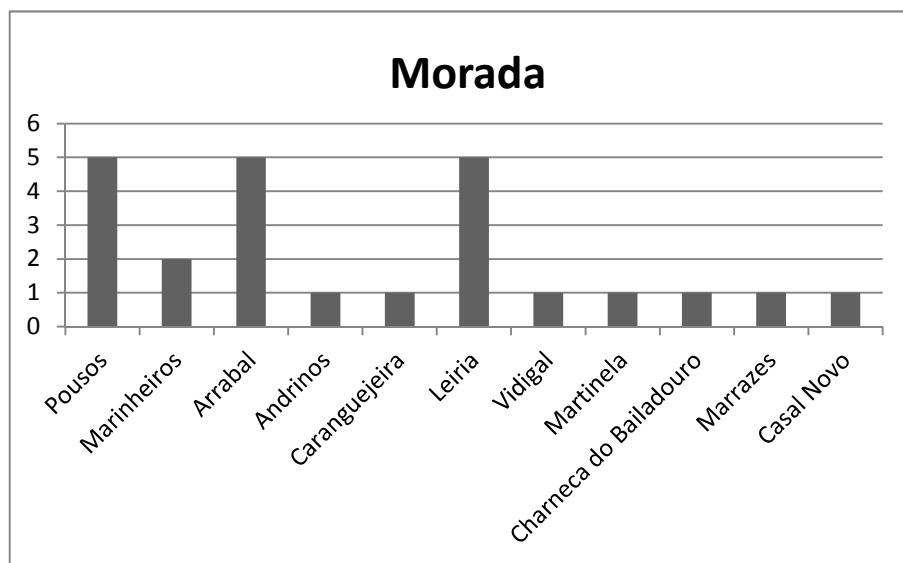


Gráfico 7 - Morada dos alunos da turma 6ªA (fonte: elaboração da autora)

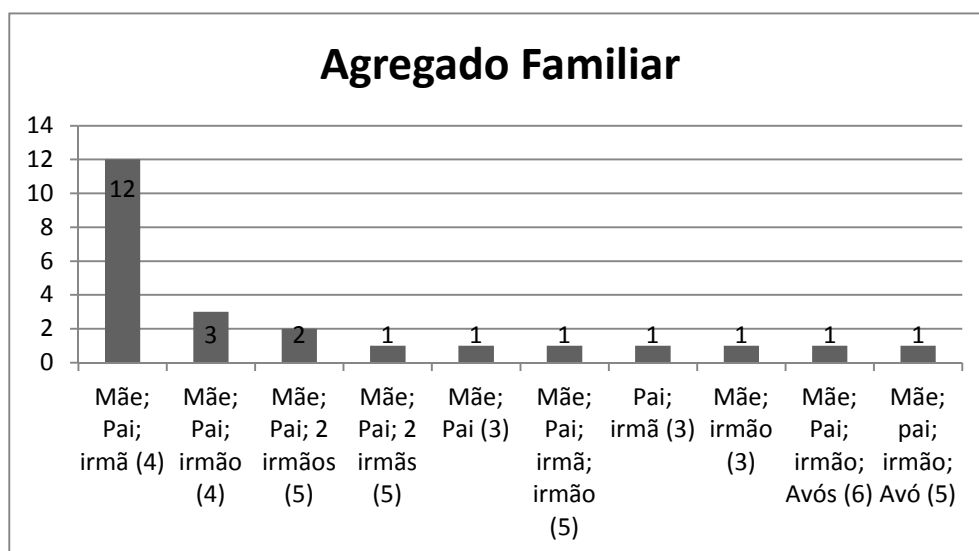


Gráfico 8 - Agregado Familiar dos alunos da turma 9ªA (fonte: elaboração da autora)

A Guitarra Clássica é o instrumento mais representado nesta turma, contando com cinco alunos na classe, segue-se a Flauta Transversal com quatro alunos, Piano, Violino e Órgão com três alunos, Eufônio com dois, e Oboé, Fagote, Percussão e Trompete com um aluno cada.

Num total de vinte e cinco alunos, sete frequentaram aulas de Iniciação na SAMP, os restantes alunos não frequentaram aulas de Iniciação.

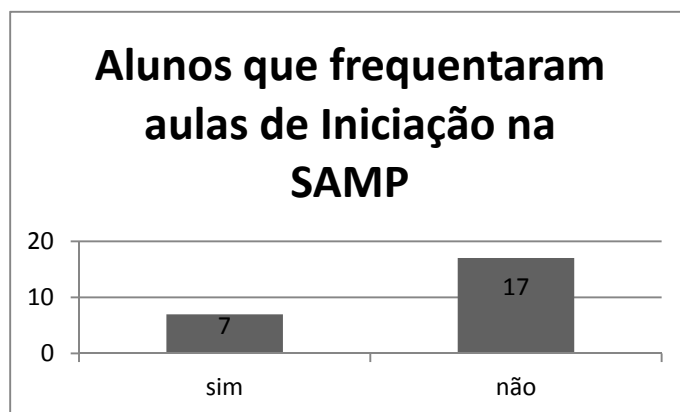


Gráfico 9 - Número de alunos que frequentaram aulas de Iniciação na SAMP da turma 6ªA (Fonte: elaboração da autora)

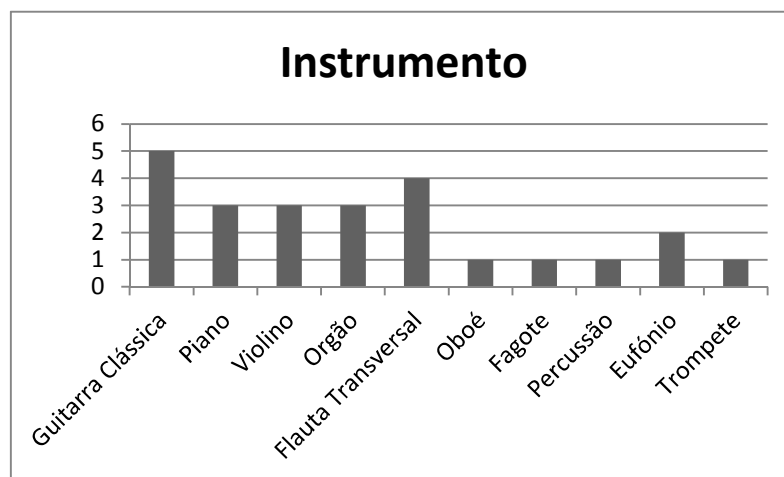


Gráfico 10 - Instrumentos dos alunos da turma 6ªA (fonte: elaboração da autora)

6.1 Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - turma 6º A

Tabela 4 - Quadro geral de aulas observadas e leccionadas - Turma 6º A

	Nº de aula	Data	Tipo de intervenção	Sumário
1º Período	1	12/10/2016	Observação	Finalização da peça "The Lord bless you and keep you", de John Rutter.
	2	19/10/2016	Observação	"Christmas in about 3 minutes", arr. de Mark Weston.
	3	26/10/2016	Observação	"Christmas in about 3 minutes", arr. de Mark Weston.
	4	02/11/2016	Observação	Teste de avaliação.
	5	09/11/2016	Observação	Glória in excelsis Deo - Taize. Revisão do repertório dado até então.
	6	16/11/2016	Observação	"Ah! Vinde todos à porfia" (2 vozes).
	7	23/11/2016	Leccionação	Aula dada por Mariana Baltazar no âmbito do Mestrado."Glória" de Taize.
	8	30/11/2016	Observação	Ensaio para o Concerto de 6ªfeira.
	9	07/12/2016	Observação	Teste de avaliação.
	10	14/12/2016	Observação	Visualização dos vídeos da Audição.
2º Período	11	04/01/2017	Observação	Aquecimento. Técnica Vocal. "Voi sur ton chemin", de Bruno Coulais.
	12	11/01/2017	Leccionação	Aquecimento. Música "Vois sur ton chemin", de Bruno Coulais, do filme "Les Choristes": letra da segunda estrofe; leitura das duas primeiras secções, a duas vozes.
	13	18/01/2017	Observação	"Vois sur ton chemin", de Bruno Coulais.
	14	25/01/2017	Observação	Avaliação "Voi sur ton chemin".
	15	01/02/2017	Observação	Continuação e finalização do trabalho «Toca a Compor».
	16	08/02/2017	Observação	Visita de estudo.
	17	15/02/2017	Observação	Teste de avaliação.
	18	22/02/2017	Leccionação	"Voi sur ton chemin", de Bruno Coulais. Medley "The Lion King".
	19	08/03/2017	Leccionação	"Cirandeiro", arr. de Brad Green.
	20	15/03/2017	Observação	Medley "Rei Leão".
	21	22/03/2017	Observação	Revisões para o concerto de dia 24/03.
	22	29/03/2017	Observação	Ensaio das obras para o "Encantar".

3º Período	23	19/04/2017	Observação	Aquecimento vocal; "Senhora Lua", de Mário Sousa Santos.
	24	26/04/2017	Observação	"Senhora Lua", de Mário Sousa Santos.
	25	03/05/2017	Observação	"I never saw a moor".
	26	10/05/2017	Leccionação	Aula dada para o Estágio – Revisões.
	27	17/05/2017	Observação	"Can you hear me?, de Bob Chilcot. Revisões.
	28	24/05/2017	Observação	"By the waters of Babylon". Revisões
	29	31/05/2017	Observação	Ensaio Pré-Geral para o Concerto.
	30	07/06/2017	Observação	Balanço da Audição de final de ano.

Nota: Todos os sumários foram elaborados pela docente da disciplina.

7. Reflexões e planificações da turma 6ºA

7.1 Reflexão de uma aula observada no 1º Período

Data: Aula nº 1 – 12/10/2016

Tipo de aula: Observada

Sumário: Finalização da peça "The Lord bless you and keep you", de John Rutter.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Filme "A fábrica da voz"	O funcionamento da voz	Cada aluno foi questionado sobre um determinado aspecto do funcionamento da voz cantada, falado durante a aula anterior, aquando a visualização do filme.	Nenhuma dificuldade aparente.	Todos os alunos realizaram a tarefa em casa, revelando assimilação de conhecimentos e consciência da importância de todas as dimensões do aparelho vocal.
Exercícios de técnica vocal	Exercícios de descontração muscular	- Descontração dos membros inferiores e superiores; - Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (Pescoço, ombros e bochechas); - Descontração dos músculos da língua e lábios.	Nenhuma dificuldade aparente.	A primeira fase do aquecimento foi orientada pela aluna nº 5, que mostrou confiança e desembaraço durante a realização dos exercícios, todos realizados por uma ordem específica.
	Exercícios de activação do diafragma, respiração e vocalizos	- Inspiração, sustentação e expiração com diferentes durações e consoantes - Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas e palavras (Ex.: "Zim")	Nenhuma dificuldade aparente.	Esta parte do aquecimento foi orientada pela professora. Durante a realização dos exercícios todos os alunos demonstraram concentração. Nota: Um aluno está em fase de mudança de voz.

<p>Peça “The Lord Bless You and Keep You”, de John Rutter</p>	<p>Linhas melódicas de cada voz; Expressividade e dinâmicas</p>	<p>Primeiramente foi vista a parte das soprano 1, seguidamente soprano 2 e contralto. Depois das duas vozes estarem equilibradas e seguras, a professora junto-as. Depois de ouvir as duas vozes a professora falou sobre algumas questões de expressividade e dinâmicas, sobretudo no que diz respeito ao <i>legatto</i> e <i>piano</i>. A professora alertou também para a importância das frases soarem perfeitamente ligadas e das vozes soarem como uma única voz.</p>	<p>Os alunos mostraram ainda alguma dificuldade em executar as dinâmicas escritas.</p>	<p>Os alunos mostram capacidade de cantar em grupo e afinado, principalmente o naipe das soprano 1, que mesmo em notas mais agudas conseguiram manter uma boa qualidade de som e afinação.</p>
--	---	---	--	--

7.2 Reflexões de uma aula observada no 2º Período

Data: Aula nº 11 – 04/01/2017

Tipo de aula: Observada

Sumário: Aquecimento. Técnica Vocal. "Voi sur ton chemin", de Bruno Coulais.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Exercícios de técnica vocal	Exercícios de descontração muscular	<ul style="list-style-type: none"> - Descontração dos membros inferiores e superiores; - Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (Pescoço, ombros e bochechas); - Descontração dos músculos da língua e lábios. 	Nenhuma dificuldade aparente.	A primeira fase do aquecimento foi orientada pela aluna nº 17, que revelou à vontade para executar a tarefa proposta, respeitando uma ordem correcta de exercícios.
	Exercícios de activação do diafragma, respiração e vocalizos	<ul style="list-style-type: none"> - Inspiração, sustentação e expiração com diferentes durações e consoantes - Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas e palavras (Ex.: "Brr"; "Zi-á"; "nim") 	Nenhuma dificuldade aparente.	Esta parte do aquecimento foi orientada pela professora. Durante a realização dos exercícios todos os alunos demonstraram concentração. Alguns alunos mostraram também capacidade em perceber o que estão a fazer de errado no exercício, auto corrigindo-se.
Peça "Voi sur ton Chemin", do filme "Les Choriste", de Bruno Coulais	Letra (em francês); ritmo; linhas melódicas de cada voz (duas vozes)	<p>Primeiramente foi apresentada umas das peças que a turma irá cantar este período e o filme da qual faz parte, de seguida, foi resumida a história do filme, assim como as suas ideias principais.</p> <p>A professora pediu aos alunos que imitassem a mesma durante a leitura da letra da peça. Depois traduziu a letra, dando algum espaço de discussão sobre o tema do filme.</p> <p>Através da sílaba "vi" a professora cantou por pequenas frases, o refrão de ambas as vozes, e os alunos imitaram-na. Por último, a professora pediu a ambas as vozes que cantassem o refrão, com a sílaba "vi", em simultâneo.</p>	Alguns intervalos na voz dois foram difíceis de assimilar e memorizar, mas os alunos não tiveram grandes dificuldades em entoar as diferentes frases melódicas.	Os alunos imitaram a professora, esforçando-se para articular bem as palavras em francês. Quando a professora juntou as duas vozes para cantarem o refrão, a maioria cantou bem, alguns não memorizaram as linhas melódicas o suficiente.

7.3 Reflexão de uma aula observada no 3º Período

Data: Aula nº 23 – 19/04/2017

Tipo de aula: Observada

Sumário: Aquecimento vocal; "Senhora Lua", de Mário Sousa Santos.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES
Exercícios de técnica vocal	Exercícios de descontração muscular	<ul style="list-style-type: none"> - Descontração dos membros inferiores e superiores; - Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (Pesçoço, ombros e bochechas); - Descontração dos músculos da língua e lábios. 	Nenhuma dificuldade aparente.	A primeira fase do aquecimento foi orientada pelo aluno Rodrigo da Silva, que revelou à vontade para executar a tarefa proposta, respeitando uma ordem correcta de exercícios.
	Exercícios de activação do diafragma, respiração e vocalizos	<ul style="list-style-type: none"> - Inspiração, sustentação e expiração com diferentes durações e consoantes, ex.: "Ft-cht-ss"; "bocejo seguido de ssssss" - Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas e palavras (Ex.: "Hummm"; "Brr"; "Zi-á"; "Zu") 	Nenhuma dificuldade aparente.	Esta parte do aquecimento foi orientada pela professora. Durante a realização dos exercícios todos os alunos demonstraram concentração. Alguns alunos mostraram também capacidade em perceber o que estão a fazer de errado no exercício, auto corrigindo-se.
Peça "Senhora Lua", de Mário Sousa Santos	Letra; ritmo; linhas melódicas de cada voz (peça a três vozes)	Primeiramente a professora ensinou o texto de toda a peça, e explicou o sentido do mesmo, de seguida começou por ensinar a linha melódica das duas primeiras frases ao naipe dos contraltos, seguidos do naipe dos sopranos 2, depois os napes anteriores juntaram-se para cantar as frases aprendidas. De seguida ensinou as mesmas duas primeiras frases ao naipe dos sopranos 1. Para terminar, em conjunto todos cantaram as frases aprendidas.	Dificuldade em memorizar o texto. Quando se juntaram todos os napes, o naipe dos sopranos 2 e dos contraltos tiveram alguma dificuldade em manter a sua melodia, devido à existências de algumas dissonâncias entre estas vozes.	Os alunos mantiveram-se concentrados e participativos durante a partilha de ideias sobre a Lua.

7.4 Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 1º Período

Data: Aula nº 7 – 23/11/2016

Tipo de aula: Leccionada

Sumário: Aula dada por Mariana Baltazar no âmbito do Mestrado. "Glória" de J. Berthier.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	TEMPO	MATERIAIS E RECURSOS	AVALIAÇÃO
Exercícios de técnica vocal	Relaxar, trabalhar a postura, aquecer as cordas vocais	Exercícios de descontração muscular; Exercícios de respiração; Exercícios de ressonância; Vocalizos.	1- Descontração dos membros (superiores e inferiores); 2- Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (pescoço, ombros e bochechas) 3- Inspiração e expiração com diferentes durações e consoantes fricativas, como "Cht-ft-ss" 4- Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas: "brrr", "i-ê-á"; "zim"; "zi-á"	25 minutos (previsto 15 minutos)	Teclado	Postura; Respiração; Afinação. (Avaliação por observação directa)
"Glória... et in terra pax", de J. Berthier	Trabalhar a obra do início ao fim, em <i>canon</i> a 4 vozes; Trabalhar algumas sílabas.	Ritmo; Linhas melódicas; Expressividade; Texto.	1-Dispor os alunos em semicírculo: no centro os alunos que iniciam o <i>canon</i> , de seguida, os que entram em segundo e assim sucessivamente até à parte mais exterior do semicírculo onde se situam os alunos que entram em último; 2-Cantar o <i>canon</i> do início ao fim, a quatro vozes; 3-Trabalhar as sílabas "Gló", da palavra "Glória", e "cel" da palavra "Excelsis"; 4-Voltar a cantar as linhas melódicas a uma voz, todos juntos.	20 minutos Previsto (30 minutos)	Teclado; partituras	Postura; Afinação; memorização; Independência de vozes (Avaliação por observação directa)

A aula iniciou 10 minutos depois do tempo previsto, pois foi difícil de regular a câmara digital, que serviria para gravar a aula.

Os pontos 1 e 2 dos exercícios de técnica vocal foram orientados pela aluna nº6, que se mostrou à vontade durante a realização dos exercícios, conseguindo realizá-los por uma ordem lógica. Àqueles exercícios realizados pela aluna, eu acrescentei dois exercícios, um de relaxamento muscular e outro de relaxamento do maxilar. Os alunos mostraram-se muito receptivos e concentrados. Os pontos 3 e 4 dos exercícios de técnica vocal foram orientados por mim. Realizei 5 exercícios: dois para activar a respiração e o diafragma, e três para aquecer as cordas vocais, sendo os dois primeiros mais relaxantes e o último de extensão. Os alunos mostraram-se muito concentrados, relaxados e empenhados em cantar com som de qualidade, sem qualquer esforço desnecessário. A postura, respiração e afinação foram avaliados de forma bastante positiva, porém esta parte da aula alongou-se mais do que previsto.

Para cantar a música “Gloria... et in terra pax” os alunos mostraram-se receptivos à disposição sugerida, colocando-se nos lugares sem qualquer ruído e agitação. Quando lhes foi pedido que cantassem o *canon* a quatro vozes, do início ao fim, os alunos mostraram alguma hesitação a partir do momento em que entraram a 3ª e 4ª voz, sendo que não conseguiram chegar ao final, talvez por falta de indicações da minha parte. No entanto, sabendo que com a orientação da professora, os alunos não mostram dificuldades nesse sentido, optei por trabalhar algumas sílabas que não estavam tão satisfatórias do ponto de vista da dicção. O “G” da palavra “Glória” estava pouco “explosivo”, desta forma, em conjunto, a palavra iria soar “Lória”. Assim, pedi aos alunos que cantassem “Klória”. A estratégia resultou, pois no final a palavra estava mais perceptível.

Quanto à palavra “Excelsis”, o “L” não tinha a leveza que deve ter no latim, mas estava carregado como na língua portuguesa, daí que sugerisse que os alunos dissessem a palavra “please”, pensando em encostar a ponta da língua aos dentes (parte superior). De seguida, assim como disseram a palavra “please”, os alunos deveriam dizer a palavra “excelsis”. Depois de alguma insistência, os alunos conseguiram chegar à leveza pretendida nesta palavra. Por último, os alunos cantaram a peça do início ao fim, a uma voz apenas, tendo em atenção todas as sugestões de melhoria.

Durante a segunda parte da aula, os alunos mostraram-se concentrados e empenhados em melhorar os aspectos apontados. O coro cantou de forma afinada, com uma postura correcta. As quatro frases melódicas da peça estavam bem memorizadas. Quanto à independência de vozes, os alunos mostraram que necessitam de alguma orientação e auxílio por causa das diferentes entradas.

7.5 Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 2º Período

Data: 11/01/2017

Tipo de aula: Leccionada

Sumário: Aquecimento. Música "Vois sur ton chemin", de Bruno Coulais, do filme "Les Choristes": letra da segunda estrofe; consolidação da melodia e letra da primeira estrofe; leitura das duas primeiras secções, a duas vozes.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	TEMPO	MATERIAIS E RECURSOS	AVALIAÇÃO
Exercícios de técnica vocal	Relaxar, trabalhar a postura, aquecer as cordas vocais	Exercícios de descontração muscular; Exercícios de respiração; Exercícios de ressonância; Vocalizos.	1- Descontração dos membros (superiores e inferiores); 2- Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (pescoço, ombros e bochechas) 3- Inspiração e expiração com diferentes durações e consoantes fricativas, como "Cht-ft-ss" 4- Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas: "brrr", "i-ê-á"; "zim"; "zi-á"	10 minutos	Teclado	Postura; Respiração; Afinação. (Avaliação por observação directa)
Peça "Vois sur ton chemin", de Bruno Coulais (do filme "Les Choristes")	Trabalhar a letra da segunda estrofe, melhorar a dicção, rever as linhas melódicas de ambas as vozes.	Texto, ritmo; Linhas melódicas; Expressividade.	1-Rever o texto da primeira estrofe e refrão: melhorar algumas sílabas, principalmente as que continham "u's" e "ou's", sendo a primeira mais fechada; 2- Rever a melodia de ambas as vozes: insistência no refrão na segunda voz, cujos intervalos não estão bem assimilados; 3- Cantar a duas vozes a primeira estrofe e refrão, em simultâneo; 4- Ensinar a letra da segunda estrofe para ambas as vozes: a estratégia a utilizar é a imitação, sendo corrigidas algumas sílabas, insistindo numa boa dicção das mesmas, principalmente as típicas sílabas mais	35 minutos	Teclado, partituras.	Texto; Postura; Afinação; memorização; Independência de vozes (Avaliação por observação directa)

			fechadas da língua francesa; 5- Entoação da segunda estrofe seguida do refrão, a duas vozes; 6- Entoação de todas as secções estudadas.			
--	--	--	---	--	--	--

Os pontos 1 e 2 dos exercícios de técnica vocal foram orientados pela aluna nº 8, que se mostrou à vontade durante a realização dos exercícios, conseguindo realizá-los por uma ordem lógica. Àqueles exercícios realizados pela aluna, eu acrescentei dois exercícios, um de relaxamento muscular e outro de relaxamento do maxilar. Os pontos 3 e 4 dos exercícios de técnica vocal foram orientados por mim. À semelhança da aula de 23 de Novembro de 2016, realizei 5 exercícios: dois para activar a respiração e o diafragma, e três para aquecer as cordas vocais, sendo os dois primeiros mais relaxantes e o último de extensão. Os alunos mostraram-se muito concentrados, relaxados e empenhados. A postura, respiração e afinação foram avaliados de forma bastante positiva.

Na primeira fase da segunda parte da aula, os alunos mostraram muito empenho em cantar correctamente as secções que já tinham aprendido (primeira estrofe e refrão), tendo cometido alguns erros de dicção, perfeitamente normais, visto que cantaram o que tinham memorizado das aulas anteriores. A voz dois foi a que demonstrou mais dificuldades no refrão, pois tanto a letra como alguns intervalos não estavam assimilados. Depois de juntar ambas as vozes na primeira estrofe e refrão, foi altura de aprender a segunda estrofe. Este foi o momento mais demorado da aula, pois insisti bastante para que os alunos dissessem o texto com uma boa dicção. Foi necessário repetir algumas palavras e frases, como por exemplo "tout au bout du chemin", onde se deve notar diferença nos dois tipos de "u's": "u" e "ou". Depois de bem assimilada a letra da segunda estrofe, os alunos cantaram várias vezes esta mesma secção seguida do refrão: notando-se algumas hesitações na letra, mas nada que prejudicasse o bom desempenho dos alunos. Por último, os alunos cantaram todas as secções aprendidas, tentando incluir algumas dinâmicas, e momentos de tensão e distensão, nas frases. A apreciação que faço desta aula é bastante positiva, os alunos mostraram-se concentrados e interessados do início ao fim.

7.6 Planificação e reflexão de uma aula leccionada no 3º Período

Data: Aula nº 26 – 10/05/2017

Tipo de aula: Leccionada

Sumário: Aula dada para o Estágio de Mariana Baltazar – Revisões.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIAS	TEMPO	MATERIAIS E RECURSOS	AValiaÇÃO
Exercícios de técnica vocal	Relaxar, trabalhar a postura, aquecer as cordas vocais	Exercícios de descontração muscular; Exercícios de respiração; Exercícios de ressonância; Vocalizos.	1- Descontração dos membros (superiores e inferiores); 2- Massagem dos músculos inerentes à prática do canto (pescoço, ombros e bochechas); 3- Inspiração e expiração com diferentes durações e consoantes fricativas, como “Cht-ft-ss”; 4- Utilização de diferentes intervalos, recorrendo a diferentes sílabas: “brrr”; “iáô”; “zi-á”; “Ping-ah..”	10 minutos	Teclado	Postura; Respiração; Afinação. (Avaliação por observação directa)
Peça “I never saw a moor...”, de Neil Ginsberg	Rever a obra do início ao fim, a duas vozes; trabalhar os aspectos menos bem interpretados	Ritmo; Linhas melódicas; Expressividade; Texto.	1-Os alunos serão dispostos em semicírculo, por naipes; 2-Os alunos deverão cantar a obra do início ao fim, sem interrupções, dirigidos por mim. (a obra não necessita de um apoio exclusivamente harmónico, mas sim de um apoio nas diferentes entradas dos naipes); 3-Depois de os ouvir serão trabalhados os aspectos menos bem assimilados, como por exemplo a afinação, a independência de vozes; as partes em <i>canon</i> e a articulação de algumas palavras na língua inglesa.	15 minutos	Teclado; partituras.	Postura; Afinação; Memorização; Independência de vozes (Avaliação por observação directa)
Peça “Senhora Lua”, de Mário Sousa Santos	Rever a obra do início ao fim, a três vozes; trabalhar os aspectos menos bem interpretados	Ritmo; Linhas melódicas; Expressividade; Texto.	1-Os alunos deverão cantar a obra do início ao fim, sem interrupções, dirigidos por mim; 2- Depois de os ouvir serão trabalhados os aspectos menos bem assimilados, sobretudo no que diz respeito à independência de vozes, em secções como os últimos 3 compassos da obra, por exemplo, onde prevejo alguns problemas com o naipe dos Contraltos.	15 minutos	Teclado; partituras.	Postura; Afinação; Memorização; Independência de vozes (Avaliação por observação directa)

Inquérito realizado no 1º período	Esclarecer algumas dúvidas em relação a algumas informações.	-----	No final da aula, serão esclarecidas algumas dúvidas relativas aos inquéritos que os alunos preencheram no início do 1º período sobre a sua caracterização.	5 minutos	Computador	Sem elementos de avaliação
--	--	-------	---	-----------	------------	----------------------------

Depois de reunir todos os alunos, a aula iniciou como previsto, com o aquecimento, onde são abordados os conteúdos acima descritos. Ao contrário das aulas anteriores, tanto observadas como leccionadas, não foi um aluno que realizou a primeira parte dos exercícios, fui eu, pela ordem planeada. Os alunos mostraram-se concentrados e atentos aos exercícios propostos. Os exercícios de respiração e ressonância também foram orientados por mim. A principal dificuldade desta parte da aula foi o último exercício do ponto 4, dos “Exercícios de Técnica vocal”: “Ping-ah..”. O objectivo deste exercício é os alunos sentirem que o palato sobe, ao subir a caixa de ressonância fica mais ampla e por isso a emissão de som é mais facilitada. Porém, notei que alguns alunos realizavam o exercício com ataques de glote, algo prejudicial à voz.

Depois do aquecimento foi pedido aos alunos que cantassem do início ao fim a peça “I never saw a moor...”, de Neil Ginsberg, a duas vozes. A peça estava memorizada, porém na secção que compreende os compassos 24 a 34, ainda resistiam algumas dúvidas, principalmente no que se refere à independência de vozes; os alunos conseguiam reproduzir a sua voz, mas quando cantavam em conjunto os alunos da voz Soprano 2 sentiam dificuldade. Dos aspectos que esperava trabalhar este foi aquele que mais se destacou.

Seguindo a planificação, os alunos cantaram do início ao fim a peça “Senhora Lua”, de Mário Sousa Santos, a três vozes. O problema que previa na voz dos contraltos não aconteceu. Foi a voz dos Sopranos 2 que mostrou algumas dificuldades em manter a independência da sua voz, em algumas secções. A minha principal dificuldade foi perceber que voz estava a errar a sua frase melódica, isto porque me sentia nervosa e não consegui perceber o que estava a acontecer de mal.

Apesar de alguns pormenores menos positivos consegui respeitar o tempo previsto na planificação e colmatar algumas dificuldades que os alunos sentiam, por isso faço uma avaliação positiva desta aula, principalmente no que se refere à postura e comportamento dos alunos, que se mostraram respeitosos e atentos.

8. Reflexões finais

8.1 Formação Musical

No decorrer do ano lectivo observei vinte e duas aulas de Formação Musical, em todas elas, salvo raras excepções, os alunos mostraram-se concentrados, silenciosos e empenhados em realizar as tarefas propostas pela professora. A meu ver é muito positivo a turma estar dividida em dois turnos, num ano decisivo (5º grau), pois desta forma, a professora tem mais oportunidades de auxiliar alunos com mais dificuldades. No final do ano lectivo, durante as provas teóricas, auditivas e orais, verifiquei que alguns alunos conseguiram progredir, principalmente ao nível da leitura e a nível auditivo.

A meu ver, os 90 minutos de aula foram distribuídos de forma equilibrada, em todas as aulas, ou na sua maioria, foram abordados conteúdos de leitura e conteúdos auditivos, porém não existiram momentos de improvisação, uma componente que considero bastante importante, pois revela a capacidade mais autêntica que o aluno tem de ouvir e compreender um conteúdo, principalmente conteúdos harmónicos. Por exemplo, se o aluno reproduzir uma melodia de forma afinada sobre um encadeamento harmónico, revela que, auditivamente, está consciente do “trajecto” que está a ouvir.

Para além da leitura e trabalho auditivo, a professora trabalhou pontualmente a vertente de composição, através de actividades CLASP e os alunos mostraram-se receptivos a este tipo de actividades, bastante importantes e pertinentes tendo em conta o grau em que os alunos estão e os conhecimentos que já adquiriram.

Durante os exercícios de leitura solfejada e leitura melódica verifiquei que as claves de Sol e Fá foram bastante trabalhadas, porém a clave de Dó na 3ª e 4ª linhas um pouco menos, assim como a leitura por relatividade, que nunca foi abordada, e que a meu ver desenvolve de forma bastante eficaz a capacidade de leitura, sem limitar os alunos a quatro claves, apesar de concordar que os alunos se devem focar nas claves que mais utilizam.

Nenhum tipo de exercício, recurso pedagógico ou metodologia constituiu uma novidade, pois utilizo e concordo com os recursos e estratégias utilizados pela professora. Verifiquei ainda que os testes escritos e orais foram, ao longo do ano, bastante abrangentes, de forma a preparar os alunos para as provas globais.

O ponto que considero menos positivo nas aulas que observei é o facto dos alunos quase não terem ouvido obras musicais durante as aulas, foram bastante raros os momentos de escuta musical, análise auditiva da forma, ou outros conteúdos, assim como a apresentação de estilos musicais e compositores. Tendo em conta que os alunos estão a concluir o nível básico, considero que é relevante terminarem esta

etapa com alguns conhecimentos sobre repertório mundialmente reconhecido, e todos os conhecimentos de história e estética da música que daí advêm.

Depois de reflectir sobre as aulas que leccionei destaco o facto de ter cumprido o objectivo a que me propus inicialmente, ou seja, em cada aula levar uma obra musical e a partir da mesma, trabalhar conteúdos, teóricos, de leitura, auditivos ou de improvisação. Porém, no início do ano lectivo, um pouco devido à falta de partilha com a professora sobre os conteúdos já abordados, acabei por abordar um conteúdo que ainda não estava assimilado pelos alunos, o que dificultou um pouco a tarefa proposta, apesar de esta ter sido concluída com sucesso pelos alunos (na aula de 23 de Novembro de 2016). Durante as aulas que leccionei destaco também a concentração e empenho dos alunos em cumprir as tarefas propostas, mesmo aquelas que têm menos hábito de realizar, como a improvisação, por exemplo.

O aspecto menos positivo foi o facto de o momento de aula supervisionada constituir uma situação de *stress* e nervosismo, que limitou a fluência do meu discurso e a proximidade com os alunos, assim como a capacidade de resolver os problemas que surgiram ao longo da realização dos exercícios. Ainda assim, auto-avalio as aulas que leccionei de forma positiva, pois consegui cumprir os objectivos planificados.

8.2 Classe de Conjunto

Ao longo do ano lectivo observei vinte e seis aulas e leccionei quatro. Nas aulas observadas verifiquei que esta turma apesar de numerosa, não tinha quaisquer problemas de comportamento e concentração, à excepção de um aluno, que não revelou esforço nem estudo em casa, ao longo do ano lectivo, e que por isso foi penalizado nas avaliações.

Aula após aula, notei nos alunos muito entusiasmo e rigor em cantar de forma correcta o repertório proposto. O repertório foi totalmente ao encontro das capacidades e gosto dos alunos, um factor muito importante para que a turma tivesse sucesso ao longo do ano lectivo.

Infelizmente, por motivos profissionais, só consegui assistir à audição do 1º período, uma audição realizada em conjunto com a turma 5ºA, que juntou cerca de 50 alunos em palco, acompanhados por uma pianista, e dirigidos pela professora de Classe de Conjunto. Para além da qualidade musical, durante a audição, os alunos mostraram bastante concentração e muita satisfação em apresentar o trabalho realizado aos seus Encarregados de Educação e público em geral.

O ponto mais elevado destas aulas, a meu ver, foi o método de trabalho e de avaliação da professora, já que incutiu nos alunos a consciência da importância desta disciplina, assim como métodos de estudo em casa, já que todos os períodos, os

alunos foram sujeitos a provas individuais com todo o repertório aprendido. Notei na maioria dos alunos um sentido de responsabilidade em conhecer e dominar o repertório, e ainda em ter as partituras organizadas no portefólio. Esta é, a meu ver, uma aprendizagem muito importante, pois o facto de desenvolverem métodos de trabalho, estudo e organização, irá ajudar os alunos, não só durante o seu percurso musical, mas também no seu percurso escolar e profissional.

Em relação às aulas leccionadas, os alunos continuaram, como habitualmente, concentrados e respeitosos pelo meu trabalho, seguindo sempre as indicações propostas. De forma geral, cada aula leccionada serviu para melhorar um aspecto menos bem assimilado, na maioria dos casos em relação ao texto e à dicção. Porém, devido à falta de tempo, já que a aula tinha a duração de 45 minutos, e três delas iniciaram com um atraso de 10 minutos, não consegui trabalhar alguns conteúdos planificados.

O ponto menos positivo ao longo das aulas leccionadas/supervisionadas, foi, à semelhança das aulas de Formação Musical, o facto de estar ansiosa, o que resultou numa menor concentração e capacidade de resolução de problemas, como por exemplo, em perceber que voz estava a cantar incorrectamente a sua linha melódica.

Apesar destes factores menos positivos, considero que alcancei os objectivos pretendidos para este estágio.

9 Actividades extra-curriculares

9.1 Seminário de professores

Todos os anos, na Escola de Artes SAMP, o ano lectivo inicia com um seminário para professores. Assim, o 1º Seminário de 2016/2017 realizou-se no dia 5 de Setembro de 2016 e iniciou pelas 10h. Durante cerca de 30 minutos foram dadas algumas informações sobre o arranque do ano lectivo e de seguida foi feita uma reflexão e rebate sobre a temática das audições e da sua finalidade. Após uma curta pausa foi apresentado o Plano Anual de Actividades. Depois da pausa para almoço, os professores presentes partilharam a sua opinião à volta da ideia “Como eu motivo os alunos para o estudo”.

Ano após ano, a SAMP tem a preocupação de convidar um orador para participar no seminário; este ano o orador convidado foi Vasco Gouveia, professor de Flauta Transversal. Vasco Gouveia trouxe o tema “Motivação dos alunos para o estudo: estratégias e recursos para manter os alunos focados no objectivo”. Começou por realçar que antes de tentar motivar os alunos, todos os intervenientes (direcção, equipa técnica, professores, etc.) devem estar conscientes e ter bem definidos os objectivos da escola, e depois partir para a motivação dos alunos.

Uma das formas de motivar os alunos, segundo Vasco Gouveia, poderá ser mostrar exemplos de qualidade e estabelecer pontos de comparação entre um exemplo com um bom nível de qualidade e um exemplo de menor qualidade. Criar concursos internos, entre alunos da mesma classe, realizar audições com outras classes e usar tecnologias (por exemplo: os alunos podem ter as faixas de acompanhamento no telemóvel ou *tablet*), podem ser formas de motivar os alunos.

A propósito das audições, Vasco Gouveia defende que o tempo da audição deve ser gerido em função do tempo do repertório dos alunos, para que as audições não se tornem demasiado maçadoras e angustiantes para os alunos. Face a alunos mais ansiosos, antes da audição, a respiração deve ser activada e deve haver uma preparação mental para o que se segue.

O professor defende ainda que é essencial que os alunos cantem em coro nos primeiros anos de aprendizagem musical, pelos resultados imediatos que oferece e pela noção de afinação e sonoridade que os alunos interiorizam.

A palavra mais usada por Vasco Gouveia ao longo do seu discurso foi “intensidade”. Viver a música de forma intensa, ser intenso e fomentar essa intensidade nos alunos, irá ajudar os alunos a manterem-se motivados. Na prática essa intensidade pode ser aplicada na articulação das notas e/ou das palavras, por exemplo.

9.2 Encontro Internacional Saúde com Arte

Nos dias 7 e 8 de Abril, no edifício principal da SAMP, decorreu o Encontro Internacional Saúde com Arte de 2017. Neste encontro estiveram presentes dezassete oradores, das mais diversas áreas relacionadas com a arte e saúde.

O tempo foi dividido entre palestras, da parte da manhã e oficinas, depois da pausa para almoço.

Depois de uma recepção calorosa, em forma de “Olá que bom é estar aqui”, no dia 7 os oradores convidados foram Antoni Acevez Diaz, Director de los Cursos y Posgrados de Musicoterapia en la Fundación de la Universidad de Girona, cujo tema foi “Musicoterapia y comunicación no verbal con la persona en estado de coma”, centrado na Terapia não verbal de Benenzon; de seguida Ana Esperança, Presidente da Associação Portuguesa de Musicoterapia, que falou sobre “Musicoterapia nos cuidados paliativos e fim de vida”. Depois de uma pausa Maria Guarino e Maria Dixe, da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, apresentaram o tema “STOPain – avaliação e medida na pessoa com dor crónica”, Rute Martins, professora de Órgão e Formação Musical na SAMP apresentou um estudo de caso de uma aluna com autismo (“Adriana: um estudo de caso para o ensino artístico vocacional”), e por último Raquel Gomes e David Ramy, do núcleo Saúde com Arte SAMP, apresentaram a história de Daniel, um paciente que ambos acompanharam durante a fase final da sua vida (“Daniel: uma viagem até ao íntimo do ser”).

Depois da pausa para almoço o grupo de participantes foi dividido pelas três oficinas, onde pudemos observar e experimentar algum do trabalho realizado pela SAMP nas diferentes instituições com que trabalha. De entre as três oficinas disponíveis (“Juntos 100 limites ao Som: viagem musical com doentes de evolução prolongada do Serviço de Psiquiatria e saúde mental do CHL – Andrinós”, “Com as Novas Primaveras: Um passeio sonoro ao Lar da Misericórdia – Leiria” e “Vamos cantar com o senhor doutor: Unidade de Cuidados de Saúde Primários Dr. Arnaldo Sampaio – Marrazes”) participei na primeira, “Juntos 100 limites ao Som: viagem musical com doentes de evolução prolongada do Serviço de Psiquiatria e saúde mental do CHL – Andrinós”. Durante a nossa “visita”, os pacientes do Serviço de Psiquiatria e Saúde Mental do CHL, mostraram-nos a sua “casa” através da música. Juntos, nas diferentes partes do Serviço (como por exemplo a capela), cantámos e partilhámos canções e músicas de todos os estilos, para além de música foram partilhadas também muitas emoções.

O dia terminou com uma sessão de improvisação entre todos os participantes do EISA, e à noite, pelas 21h30 vários profissionais da SAMP e do Hospital Santo André de Leira, reuniram-se para apresentar um concerto, no edifício das consultas externas.

No dia seguinte, Milena Hiessl, da Foundation EME, da Philharmonie Luxembourg, apresentou-nos o tema “Listen to understand each other better – Projects for people

without any access to music”, de seguida Hugo Seabra e Paulo Teixeira, da Fundação Calouste Gulbenkian e Logframe, vieram falar-nos de avaliação de projectos como, por exemplo, “Ópera na Prisão” promovido pela SAMP (“Avaliação de projectos centrados em práticas artísticas para a inclusão social – o caso do programa PARTIS”).

Após uma curta pausa, Américo Peças, do Chapitô, falou-nos sobre “Engenhos e Artes para nos fazermos melhores humanos”, e Teresa Santos, da Associação Nova Aurora apresentou o tema “Não há saúde sem... Contratempo(s)”. Por último o fotógrafo Luís Rocha, do Movimento de Expressão Fotográfica, apresentou o tema “Olhar sobre o nada – Que percepção terá da fotografia uma pessoa que não vê ou que vê muito pouco”.

À semelhança do dia anterior, a parte da tarde foi dedicada às oficinas mas orientadas por três oradores, porém, por motivos profissionais não tive oportunidade de participar. As oficinas disponíveis eram: “Terapia No Verbal Benenson com el paciente en coma (Roll Playing)”, com Antoni Acevez Diaz, “Singing Bodypercussion and Movement”, com Milena Hiessl, e “Imagens do Sentir”, com Luís Rocha.

9.3 Músicos de Fraldas

Músicos de Fraldas é um programa de formação no âmbito da música para a primeira infância que Paulo Lameiro realiza anualmente na Escola de Artes SAMP. Esta formação está dividida em cinco níveis, sendo que o nível I se realiza todos os anos, a formação termina no nível V, com uma certificação final, depois de um estágio e supervisão.

O Curso Músicos de Fraldas tem os seguintes objectivos:

- Partilhar a filosofia e o modelo de trabalho da Escola de Artes SAMP nos seus programas com bebés e famílias, com especial destaque para o Berço;
- Oferecer um espaço de reflexão e formação para os profissionais SAMP e das suas instituições parceiras;
- Estimular o ensino artístico especializado na primeira infância;
- Promover a formação musical de todos os profissionais que trabalham com crianças dos 0 aos 5 anos;
- Oferecer ferramentas de trabalho que estimulem a criatividade artística desde a primeira infância.

Este ano (2017) a formação *Músicos de Fraldas* decorreu entre os dias 16 e 21 de Maio, nas instalações do Berço das Artes, da SAMP. Participei no nível I desta

formação, pois esta é uma faixa etária que desperta muito o meu interesse e curiosidade, porém por questões profissionais não pude participar nos dias 20 e 21.

A formação iniciou com o tema “Ser bebê em sociedade ou a educação na primeira infância: o que são aulas de música para bebês?”, depois de uma pequena pausa foi tempo de reflectir sobre o tema “São 4 as ideias: Berço das Artes SAMP – as aulas, Músicos de Fraldas – a formação, Concertos para Bebês – a fruição, e Pinhal das Artes, o festival. Apresentação e problemáticas”.

O segundo dia foi dedicado à importância da música antes do nascimento, com o tema “Auditório I: O que somos e a música que ouvimos desde o primeiro ano antes do nosso nascimento. O ventre materno como o mais perfeito de todas as salas de concerto”, e após uma pausa foi-nos proporcionada a oportunidade de assistir a uma sessão musical para grávidas.

No dia 18 Paulo Lameiro explicou os aspectos principais da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, e após uma pausa participámos numa aula modelo de Música e Dança. Depois da aula, em conjunto com as professoras, partilhámos e reflectimos sobre os aspectos mais importantes vividos durante a sessão.

No dia seguinte, a primeira parte da tarde foi dedicada ao “Repertório Instrumental e vocal para Bebês”, e depois de uma pausa assistimos a uma aula modelo de Teatro – Instrumento; tal como no dia anterior, após a sessão, em conjunto com os professores, partilhámos e reflectimos sobre os aspectos mais importantes vividos.

No dia 20 não pude estar presente, mas durante a manhã as formandas puderam assistir às diversas aulas das várias turmas que frequentam o Berço das Artes, e durante a tarde compuseram e gravaram repertório vocal, o dia terminou com uma avaliação do dia partilhada por todos.

No dia 21, em Sintra decorreram duas sessões do Concerto para Bebês “Embalos do Japão”, com a solista convidada Yumiko Ishizuka.

10. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Terminado o estágio na Escola de Artes da Sociedade Artística Musical do Pousos, posso concluir que realizar estágio por observação foi extremamente benéfico, dada a pouca experiência profissional que tenho, assim pude observar novos métodos de trabalho, nomeadamente na área da música de conjunto.

As aulas leccionadas foram reduzidas, mas mantive sempre a preocupação em planificá-las de forma bem estruturada, procurando um ponto de ligação entre os conteúdos, particularmente nas aulas de Formação Musical, em que as obras musicais eram o elemento principal para a realização dos exercícios, para além da preocupação em planificar as aulas para que a aula decorresse de forma fluente para os alunos.

Da experiência vivida na SAMP destaco a preocupação em manter uma relação de amizade entre todos intervenientes (professores, alunos, funcionários, dirigentes, etc). Como Vasco Gouveia disse no Seminário de Professores, em Setembro, como todos estão conscientes do objectivo principal da instituição, todos estão motivados para realizar o melhor trabalho possível.

Para além das aulas de estágio, tentei participar noutras actividades promovidas pela SAMP, como o EISA e o Músicos de Fraldas, uma dedicada à musicoterapia e outra à música para a primeira infância, dois dos focos principais dos projectos da SAMP. Participar nestas actividades revelou-se uma confirmação que são duas áreas que pretendo aprofundar, aprender e trabalhar futuramente. A partilha de ideias e conhecimentos entre oradores, formadores e participantes foi o mais gratificante ao longo destes dias.

Parte II - Projecto de Ensino Artístico

1. Problemática e questões de investigação

A escolha do tema “Desenvolvimento de competências auditivas harmónicas através de repertório do século XVIII: propostas de estratégias para a Formação Musical no 2º ciclo” advém de um problema com que me deparei durante os primeiros anos da minha formação, enquanto aluna da disciplina de Formação Musical: a falta de audição de obras musicais durante as aulas. Entendia os conteúdos, porém faltava criar um ponto de ligação com um exemplo musical concreto, no qual eu pudesse ouvir aquilo que aprendia, para melhor entender o conteúdo.

A meu ver, é graças às actividades de escuta musical que os alunos descobrem a variedade de géneros e estilos nas diferentes épocas e culturas. A prática da escuta ajuda igualmente a desenvolver a sensibilidade artística e as capacidades de concentração e memória do aluno.

De forma a tornar a selecção de obras mais objectiva, foram definidos alguns objectivos, como os anos de escolaridade, a partir do qual se escolhem os conteúdos e para o qual foram delimitadas as estratégias - **1º e 2º graus, do 2º ciclo** -, o tipo de conteúdos - **Harmonia** -, e os exemplos musicais - **obras do século XVIII**-. Tendo em conta a selecção destes critérios serão apresentadas estratégias, que visam desenvolver a aprendizagem dos conteúdos programáticos, assim como dar a conhecer algum repertório do século XVIII e despertar o gosto pela escuta de obras eruditas.

Uma das temáticas mais abordadas nestes primeiros anos e que causa maior dificuldade nos alunos é a harmonia, daí que esta tenha sido escolhida como elemento principal do projecto. As épocas barroca e clássica são muito ricas em conteúdos harmónicos comuns aos conteúdos programáticos do 2º ciclo, por isso, a música do século XVIII é outro dos elementos escolhidos, na altura de apresentar exemplos musicais que auxiliem a compreensão dos conteúdos. Assim, surge uma das principais questões de investigação: de que forma é processada a aprendizagem dos conteúdos harmónicos? Teórica ou sensorialmente?

A seguinte questão de investigação prende-se com a atenção que é dada à prática da audição de repertório erudito nas aulas de Formação Musical, no ensino vocacional.

Durante os primeiros anos de formação os alunos aprendem os conteúdos programáticos de forma muito abstrata, sem conseguir criar uma ligação entre o que tocam e o que aprendem. Isto leva-nos às principais questões de investigação do projecto: como poderemos desenvolver competências harmónicas de forma sensorial, antes de o fazer de forma teórica e abstrata? Como fazê-lo através de uma abordagem auditiva ao repertório, por forma a potenciar a relação entre o conhecimento musical e o reconhecimento sensorial dos procedimentos harmónicos?

Este projecto também visa despertar a atenção para um factor que considero importante: os professores de Formação Musical não devem pensar que só estão a formar futuros intérpretes, mas também estão a formar futuros ouvintes, por isso as estratégias foram pensadas não só para a aprendizagem de conteúdos, mas também para motivar os alunos a ouvir música erudita e assistir a concertos.

2. Objectivos e Metodologias de investigação

Este projecto tem como objectivo principal a criação de um guia com sugestões de estratégias pedagógicas para o estudo da harmonia, com um ou mais exemplo musical, do séc. XVIII, para cada estratégia. A par disso, achamos fundamental perceber se o guia proposto melhorou a compreensão dos conteúdos programáticos e ainda se os alunos, ao ouvirem mais exemplos musicais, mostraram mais interesse e motivação em ouvir música e conhecer compositores.

A fim de sustentar teoricamente as melhores ferramentas pedagógicas utilizadas, perceber a importância que a audição de obras musicais tem numa aula de Formação Musical, como é que esta deve ser orientada, e ainda quais as melhores estratégias a adoptar para leccionar conteúdos harmónicos, foi desenvolvida uma pesquisa em volta de alguns pedagogos e teóricos musicais.

Foram seleccionados os conteúdos programáticos que se leccionam nestes níveis, com base numa pesquisa em torno dos programas de Formação Musical (2º ciclo) de algumas instituições de ensino vocacional em Portugal, sendo elas o Conservatório Nacional, cujos critérios de avaliação da Formação Musical do 2º ciclo são apresentados em anexo (Anexo 4), o Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa (Anexo 5), Instituto Gregoriano de Lisboa (Anexo 6), Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (Anexo 7), Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos (Anexo 8) e Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes (Anexo 9).

É essencial perceber se os alunos consideram que ouvem música suficiente, se têm hábitos de escuta musical, assim como perceber se faz parte da rotina dos professores mostrar exemplos de obras musicais durante as aulas de Formação Musical, se consideram importante conhecer repertório erudito, e se acham importante que os alunos ouçam um exemplo musical aquando a leccionação de determinado conteúdo. Em relação aos conteúdos harmónicos é importante perceber se alunos e professores consideram que estes conteúdos são ensinados e aprendidos de forma teórica ou sensorial, e por que razão isso acontece.

Para apurar respostas o mais objectivas possível em relação às questões de investigação foi realizado um questionário de resposta fechada a alunos e professores de Formação Musical, do 2º e 3º ciclos (Questionário nº 1).

Posteriormente foi elaborado o guia apresentado anteriormente. Depois de elaborado foi proposto a sete professores de Formação Musical do 2º ciclo, meus colegas de curso e trabalho, que utilizassem o guia durante seis semanas, do 2º período do ano lectivo 2017/2018. Após a utilização do guia foi realizado um novo questionário (Questionário nº 2) a professores e alunos, para perceber a eficácia da utilização do Guia de Estratégias.

3. Enquadramento legislativo do Ensino da Música em Portugal

3.1 O Ensino Artístico Vocacional em Música no Sistema de Ensino Português

A 25 de Junho de 2009, a Portaria nº 691/2009 define os princípios orientadores da organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino especializado, sendo eles: “existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo.” Porém continua a não deixar clara uma matriz de funcionamento comum a todas escolas de ensino especializado, como é sugerido no Estudo de Ensino Artístico realizado em 2007: “As escolas do ensino artístico especializado, em cada área artística, devem funcionar, sob todos os pontos de vista, de acordo com uma matriz orientadora comum que, sem pôr em causa a sua autonomia e o seu projecto educativo, contribua para a sua regulação e auto-regulação em matérias tais como o currículo, os planos de estudo e os programas, a avaliação e a certificação, assim como os regimes de transição, retenção e de conclusão, o regime de frequência dos alunos, que deverá ser obrigatória e essencialmente integrado e o regime de contratação de professores.” (Fernandes & Ferreira, 2007, p. 26)

Em 2009, o Artigo 3º da Portaria nº 691/2009 define os regimes de frequência dos cursos básicos e secundários / complementares: “1- os cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música podem ser frequentados em regime integrado ou articulado, (...). 2- os cursos básicos e secundários/complementares de Música podem ser frequentados em regime supletivo, sendo os seus planos de estudo constituídos, exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes (...)”.

Em relação à carga horária para o 2º e 3º ciclos, o Decreto-Lei nº 146 de 30 de Julho de 2012, no Anexo III e IV define o seguinte:

Tabela 5 - Carga horária para o 2º e 3º ciclo

Disciplina/ Ano de escolaridade	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Formação Musical	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)
Instrumento	2 tempos de 45 minutos	2 tempos de 45 minutos	2 tempos de 45 minutos	2 tempos de 45 minutos	2 tempos de 45 minutos
Classe de Conjunto	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)	2 tempos de 45 minutos (3 tempos)

(Fonte: Decreto-Lei nº 146 de 30 de Julho de 2012)

Mas se a maioria dos alunos de hoje não querem seguir música, qual a função do ensino vocacional? Actualmente, vários profissionais da área da Formação e Educação Musical concordam que o ensino oficial da música não serve apenas para formar futuros músicos e intérpretes, mas também futuros ouvintes, “ouvintes informados” (Pedroso, 2004).

3.2 A Formação Musical no Currículo do Ensino Especializado e programas da disciplina em vigor:

Em 2007 é apresentado o mais recente Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, este revela que “O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos.” É importante salientar que alguns dos programas em vigor datam de 1930, e que, apesar de algumas escolas se esforçarem por fazer alguns acertos nos programas, não existe articulação entre as várias instituições de ensino artístico do país: “No domínio do currículo, dos programas de estudo e da sua gestão há uma situação que se pode considerar de desregulação e de desarticulação entre as diferentes escolas cujos reais contornos não puderam ser avaliados” (Fernandes & Ferreira, 2007, p. 47).

Quanto à disciplina de Formação Musical este estudo diz-nos que os conteúdos leccionados actualmente “estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que a uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável actualmente” (Fernandes & Ferreira, 2007, p. 47).

No seu artigo “A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais de Música”, Fátima Pedroso ajuda-nos a reflectir sobre o papel da disciplina de Formação Musical no Currículo do Ensino Especializado. Assim, é essencial ter em consideração aspectos como o facto do ensino especializado em

música estar a “fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos e formação de músicos amadores e/ou públicos”. É fundamental que os alunos participem activamente ao longo do processo de aprendizagem, que desenvolvam “ a capacidade de conseguir uma audição consciente” e que recorram a obras musicais: “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação musical deverá ser a própria música” (Pedroso, 2004, p. 16).

Não existe um programa oficial para o ensino da Formação Musical, porém a opinião de diversos profissionais é que esta disciplina também se destina a futuros ouvintes e que por isso, “o recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objectivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real” (Pedroso, 2004, p. 16). Além de ouvir, cantar deverá ser outro ponto central neste tipo de aulas, pois permite “vivenciar e sentir a música”. Em suma, os professores de Formação Musical devem preocupar-se em “dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, formar musicalmente, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz.” (Pedroso, 2004, p. 16).

Quanto aos programas existentes, João Carlos Pinho de Almeida, na sua tese “O Repertório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical”, apresenta uma síntese dos programas da disciplina de Formação Musical de cada uma das escolas públicas enunciadas anteriormente. Da sua análise, destaco o facto de a única actividade criativa enunciada nos programas da maioria das instituições ser a improvisação, e desta ser feita de forma limitada: “é aplicada quase sempre da mesma maneira: improvisação de uma frase musical sob a forma de pergunta/resposta, improvisação de uma melodia sobre um ritmo dado, entre outras actividades semelhantes”. Nenhuma destas actividades inclui por exemplo, utilizar o seu próprio instrumento. A falta de actividades que despertem a criatividade dos alunos pode estar ligada ao facto de, como nos diz o autor, “a possível urgência em leccionar conteúdos programáticos aparentemente mais necessários ou práticos recorrendo a estratégias que apelam menos ao sentido criativo tem limitado as práticas que conduzem ao desenvolvimento criativo.”, o que, para nós, é bastante contraditório, pois são as actividades criativas que ajudam os alunos a assimilar conteúdos importantes.

Dos programas consultados, apenas um refere claramente a importância de ouvir, de forma atenta, repertório de diferentes épocas, excluindo, como nos lembra João Carlos Pinho de Almeida, obras musicais dos séculos XX e XXI (Almeida, 2009).

4. A Música na Educação

Antes de nos debruçarmos sobre o papel da música na educação, vejamos algumas perspectivas pedagógicas sobre o ensino, em geral.

Na sua obra “Aprender a Ensinar”, Richard Arends (2007) ajuda-nos a compreender a finalidade do ensino: “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados” (Arends, 2007, p. 17). O autor quer com isto dizer que o conhecimento deve ser construído de forma activa, através da vivência e transmissão de experiências sociais e pessoais. Mais importante ainda, é o professor que deve despertar no aluno um constante interesse e motivação em aprender cada vez mais, providenciando as ferramentas necessárias, ou seja “todos os alunos devem aprender *é como aprender*” (Arends, 2007, p. 17).

Atendendo ao que foi descrito anteriormente, Jacques Delors (1996) fala-nos daquilo que considera essencial durante o processo pedagógico: “forte relação estabelecida entre o professor e aluno” (Delors, 1996, p. 134). O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade do aluno, principalmente no que respeita ao seu sentido crítico: “A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até reconhecer os seus próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo.” (Delors, 1996, p. 135).

Através das ideias dos autores citados anteriormente, podemos depreender que a acção do professor é determinante na motivação do aluno, que passa pela escolha de recursos pedagógicos adequados ao conteúdo leccionado, pela formulação de perguntas que despertem a curiosidade do aluno pelo conteúdo, por exemplo.

A motivação pode ser vista como o “conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (Arends, 2007, p. 138). Mas o que poderá motivar o aluno a aprender música? Segundo Fernando Lopes Graça, citado por Jorge Alves (2012), o problema da educação “consiste precisamente em tornar a música familiar à criança” (Alves, 2012, p. 284). O autor “propõe que se encontre uma música adequada às capacidades de fruição e interesse da criança mas que não seja desprovida da sua condição de obra de arte – grande música” (Alves, 2012, p. 286).

Quanto ao papel da música na educação, é importante começar por tomar consciência que a música está ligada ao Homem desde o início da sua existência. É vista por muitos como linguagem universal, e nas crianças, funciona como fonte de energia, actividade e movimento (Pilar Mejía, 2006).

É consenso geral que a música ajuda a desenvolver capacidades como a imaginação, sensibilidade e inteligência, além de aumentar o nível académico dos alunos, de forma geral: “Cuando en los primeros años se recibe una formación

rítmica correcta, los niños plantean menos problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura” (Pilar Mejia, 2006, p. 53).

Porém, não é dada a devida importância à música enquanto elemento fundamental da educação, e nas escolas do nosso país a música é vista como um adereço, algo secundário e não como verdadeira necessidade. O que deveria ou poderá ainda vir a ser feito? É dever da escola proporcionar momentos e experiências musicais de qualidade, que despertem no aluno desejo de continuar a ouvir e aprender. (Cruz, 1988).

Swanwick diz-nos que “há uma obrigação educacional (...) de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de se empenharem e de darem resposta à música. (...) a música tem as suas próprias formas para criar novos valores, transcendendo-se a si própria e à cultura social” (Swanwick, 1990, p. 10).

Willems considera que a música favorece a maioria das capacidades do ser humano, e que estas capacidades podem ser desenvolvidas a partir de canções, introduzindo aspectos e conceitos como o som, o ritmo, e mais tarde, a melodia, audição interior absoluta e relativa, harmonia e memória musical (Gonzalez, 2012).

Podemos concluir que a música apresenta inúmeras vantagens na educação e desenvolvimento da criança, tanto ao nível psicomotor, como a nível linguístico, cognitivo e emocional. Através da estimulação musical, o aluno aumenta o desenvolvimento da linguagem, aumenta conexões cerebrais e estimula capacidades verbais; organiza o pensamento, expressa ideias e sentimentos e trabalha a capacidade de comunicação, espírito crítico, concentração e memória (Mejía, 2006).

5. Projecto de Investigação - Enquadramento Teórico

5.1 Importância do guia como recurso pedagógico do professor

O guia de estratégias apresentado em anexo pode ser visto como um manual do professor, no sentido em que este é vulgarmente chamado de “guia pedagógico” (Santo, 2006). Como nos indica Esmeralda Maria Santo (2006) “Não é a sua terminologia que permite uma identificação, mas as orientações que contém”. Assim sendo, será feita uma breve reflexão sobre que importância poderá ter o guia de estratégias apresentado para o professor de Formação Musical do 2º ciclo.

O manual escolar, tanto o manual do aluno, como o manual do professor, funciona como ferramenta essencial durante o processo de ensino aprendizagem, tendo um papel informativo, de estruturação e organização do processo de ensino-aprendizagem (Balula, Gomes & Rego, 2010).

A principal função de um manual ou guia é desenvolver as competências do aluno, e não simplesmente, transmitir conhecimentos. Esmeralda Maria Santo enuncia aquelas que deverão ser as sete funções essenciais do manual ou guia: “a 1) Função de transmissão de conhecimentos; a 2) Função de desenvolvimento de capacidades e de competências; a 3) Função de consolidação das aquisições e aprendizagens; a 4) Função de avaliação das aquisições; a 5) Função de ajuda na integração das aquisições e a 6) Função de educação social e cultural” (Santo, 2006, p. 107). Para além destas funções, o manual ou guia do professor deve funcionar como auxílio na gestão das aulas, ajudando o professor durante a planificação e leccionação da aula (Gonçalves, 2011).

É importante salientar que, face ao manual ou guia, o professor deve tomar uma atitude interventiva e reflexiva e não apenas de transmissão de conhecimentos (Gonçalves, 2011). Estes conhecimentos devem ser trabalhados, adquiridos e compreendidos pelos alunos. Para que isso aconteça, cabe ao professor procurar a melhor forma de transmitir o que sugere o manual ou guia, apoiando-se nos recursos disponibilizados. (Vaz, 2014).

O Guia de Estratégias que apresentamos tem como objectivos principais auxiliar o professor na planificação de conteúdos e na escolha de obras musicais e exercícios. Estes exercícios podem vir a ser adaptados, dependendo de factores, como o tipo de dificuldades que a turma possa apresentar. O professor poderá utilizar este Guia durante todo o ano lectivo ou recorrer apenas às estratégias que melhor se enquadrem na sua planificação geral. Daí que este documento funcione sobretudo como material de apoio às aulas de Formação Musical de 2º Ciclo.

5.2 A Audição

5.2.1 Natureza da audição

Apesar de a generalidade dos especialistas considerar que o feto só ouve totalmente a partir da vigésima primeira semana de gestação, muitos investigadores defendem que todos os sistemas sensoriais estão funcionais a partir da décima sétima semana de gestação, e que a partir da sétima semana o feto já consegue ouvir. Ao longo da gestação o feto vai-se apercebendo de vibrações, e desenvolve uma memória auditiva, apesar de não compreender o que ouve (Mejía, 2006).

Ao longo do crescimento, mas sobretudo nas primeiras etapas da vida, a capacidade auditiva vai-se desenvolvendo a par da expressão verbal, vocal e corporal. Por isso, “é importante acostumar as crianças a escutar, brincar com os sons, perceber os seus parâmetros, eleger entre sons agradáveis e desagradáveis, sons do nosso corpo e do exterior, e a escutar o silêncio de forma a que fomentem na criança todas as suas capacidades sensoriais”² (Mejía, 2006, p. 164).

Pilar Mejía apresenta-nos sucintamente o parecer de Aaron Copland sobre a audição musical. Segundo o autor a escuta desenvolve-se em três planos, cujo primeiro é sensual, onde escutar é apenas “puro prazer, satisfação e evasão”, trata-se do estágio mais simples da audição musical. O segundo plano é onde se atribuem significados à música que não se conseguem expressar por palavras, por isso é um plano expressivo, onde a música é essencialmente descritiva. O terceiro e último plano da audição é apenas musical, diz respeito à melodia, timbre e harmonia, e à sua manipulação. Assim, Aaron Copland defende que o primeiro elemento da música a ser entendido é o ritmo, depois a melodia, depois os aspectos dinâmicos e por último a harmonia (Mejía, 2006).

5.2.2 Abordagens Educativas

A fim de delinear as estratégias, apresentadas em anexo, de forma correcta do ponto de vista pedagógico, foram analisadas as abordagens educativas, sobre a audição, de pedagogos e autores como Edwin Gordon, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Keith Swanwick, Jos Wuytack, Pilar Mejía e Ana Lúcia Frega.

Na sua obra *Teoria de Aprendizagem Musical*, Edwin Gordon apresenta-nos o conceito de “Audição”. Esta corresponde “ao momento em que assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento passado” (Gordon, 2000, p. 16).

² Tradução própria.

Também é possível *audiar* quando lemos música, compomos ou improvisamos. Este fenómeno pode acontecer mesmo quando os acontecimentos sonoros não estão a ocorrer no preciso momento em os ouvimos. Para o autor, o “Som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da *audiação*, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (Gordon, 2000, p. 18). Assim, enquanto *audiamos* estamos a partir de padrões musicais acabados de ouvir, de forma a antecipar o que vem a seguir. Só ouvindo música podemos perceber auditivamente o som (Gordon, 2000).

O autor alerta-nos para o facto de a *audiação* não poder ser confundida com a imitação, apesar de esta ser o primeiro passo da aprendizagem. Para além da imitação, no processo de *audiação*, fazem parte a memória e o reconhecimento (Gordon, 2000). Em relação à memória, o autor apresenta-nos um exemplo que mostra que a memória pode ser independente da *audiação*: “A memorização da música através de um instrumento relaciona-se, antes de mais, com as dedilhações e outros pormenores técnicos, e não com a *audiação* da própria música” (Gordon, 2000, p. 25).

Em relação à notação musical, Edwin Gordon apresenta uma metáfora que distingue a notação da *audiação*: “A notação é uma «janela» através da qual se espreita; a *audiação* é o que está do outro lado. Um músico que consegue audiar é capaz de dar significado musical à notação” (Gordon, 2000, p. 21). Podemos então concluir, que qualquer um pode ler e escrever, porém, *audiar* aquilo que se lê e escreve é uma tarefa mais complexa. O que acontece em muitos casos é que a *audiação* é substituída pelo ensino isolado da notação e da teoria musical. Isto acontece pois alguns professores não reflectem sobre o que é *audiação*, e assim, não podem ensiná-la (Gordon, 2000). É nesta ideia de Gordon que está o foco deste relatório e da construção das estratégias: a importância de compreender o que se toca, o que se ouve, o que se estuda e escreve, ouvindo exemplos musicais e dando significado ao que se ouve, estabelecendo assim, uma relação com os conteúdos teóricos e até com o próprio instrumento.

Assim, o ideal será facultar às crianças o conhecimento e as experiências certas, para que saibam como *audiar* e maximizar a sua aptidão e desempenho musical (Gordon, 2000).

O som tem uma grande influência sobre as crianças, pois estas são muito emotivas, ora, o som exerce uma poderosa acção de afectividade. Willems defende que o professor ou pedagogo deve utilizar a sensibilidade da criança em proveito da sua educação. Deve unir os conhecimentos musicais, à pedagogia e à psicologia infantil. Os resultados serão mais rápidos se houver uma maior atenção para com a sensibilidade da criança, apesar da dificuldade em desenvolver a inteligência e o lado emotivo do aluno, ser uma realidade. (Willems, 2001).

O professor deve preocupar-se em oferecer ao aluno numerosas experiências sonoras, as mais completas possível, e guiar as suas experiências auditivas,

essencialmente sensoriais (Willems, 2001). O trabalho de teoria e notação musical também é muito importante, mas uma aula não se pode limitar apenas a estes dois aspectos da música. Ao nível da harmonia, a notação musical constitui um bom meio de aprendizagem, visto que se não atribuirmos nenhum nome às diferentes sensações que vivemos quando ouvimos, podemos ficar limitados apenas à emoção, sem concretizar nada em específico (Willems, 2001). Este pedagogo associava a vida fisiológica ao ritmo, a vida afectiva à melodia e a vida mental à harmonia, realçando a ideia de que “a música faz parte do ser humano” (Amado, 1999, p. 43).

Dalcroze centrava a aprendizagem no movimento, assim proporcionava momentos de escuta musical de grandes compositores onde os alunos pudessem ouvir e mover-se livremente, de acordo com as sensações que a música lhes despertava (Amado, 1999).

O conceito de “audição activa” foi muito defendido por Jos Wuytack, pedagogo belga, que utilizava diversas técnicas e recursos para promover um maior envolvimento dos alunos, baseando-se em aspectos externos à audição, como aspectos anedóticos, culturais, históricos do compositor ou da obra, o movimento corporal, como a dança, a dramatização, a instrumentação (acompanhamento da audição com instrumentos musicais e corporais), musicograma e expressão gráfica, que permite “aprender a ver com os ouvidos e escutar com os olhos”, e por último, utilizar meios audiovisuais (Mejía, 2002, pp. 313 - 318).

Por último, apresentamos a metodologia de Keith Swanwick que privilegia, além dos momentos de composição, criatividade e performance, os momentos de apreciação musical, podendo estes funcionar como um ponto de partida para ensinar um novo conteúdo, mas também como um ponto de chegada, depois de abordar esse mesmo conteúdo. O autor defende que ouvir deve ser a “razão central para a existência da música e um objectivo constante na educação musical” (França & Swanwick, 2002, p. 12). O método de Swanwick passa por centralizar a aprendizagem musical em três tipos de actividades principais: composição, apreciação e *performance*, e a par destas desenvolve actividades com base nas habilidades do aluno (*skills*) e conhecimento musical (*literature studies*). Estes parâmetros devem ser trabalhados de forma equilibrada, para que uma actividade seja consequência da outra e que todos os conhecimentos e experiências se interliguem (França & Swanwick, 2002). Para o autor é a apreciação musical que permite ao aluno alcançar novos horizontes musicais e expandir a sua compreensão. É importante relembrar que esta é a actividade musical mais acessível à maioria das pessoas, e mesmo para os intérpretes, é através desta que conseguem expandir a sua “herança musical” (França & Swanwick, 2002, p. 12).

No seu livro “Música para Professores”³, no capítulo dedicado à “Audição”, Ana Lucía Frega realça o facto de a audição constituir “a verdadeira chave do processo de

³ Tradução própria

educação musical”, e apresenta os objectivos para o final de cada ciclo de escolaridade, relativamente à audição. No final do primeiro ciclo, os alunos deverão “reconhecer e dominar a qualidade dos sons, aprender a escutar, reconhecer organizações sonoras, identificar canções através do seu tema melódico ou rítmico, diferenciar as qualidades expressivas dos temas que escuta e interpreta e reconhecer os instrumentos da orquestra”⁴ (Frega, 1996, p. 70). No final do segundo ciclo, o aluno deverá ser capaz de “identificar organizações modais e tonais, identificar texturas tímbricas diferentes, reconhecer partes em formas simples, binária e ternária, diferenciar vozes e instrumentos através do seu timbre e registo, conhecer grandes compositores através das suas obras, diferenciar géneros vocais e instrumentais, diferenciar compassos de dois, três e quatro tempos, identificar a métrica dos motivos rítmicos que escuta, identificar e medir a duração dos sons, reconhecer as divisões binária e ternária do tempo, reconhecer intervalos, reconhecer o começo do compasso através da sua acentuação, descobrir auditivamente o centro tonal, representar graficamente o que percebe e aplicar noções de altura”⁵ (Frega, 1996, p. 71).

5.2.3 Importância da audição de obras musicais durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos e orientações para uma escuta eficaz

Numa fase de aprendizagem inicial é fundamental despertar o interesse pela escuta de pequenos fragmentos musicais, desenvolvendo hábitos de atenção e, aos poucos, formando o leque vasto de obras musicais (Niño & Vásquez, 2000). Além disto, ao nível cognitivo este tipo de actividade tem grande relevância, pois permite desenvolver capacidades básicas de comparação, selecção, análise, síntese e criatividade (Mejía, 2006).

Durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos é essencial que o aluno mantenha contacto com obras musicais que o ajudem a assimilar os mesmos. Este processo pode passar por examinar a construção harmónica de uma obra e as relações de equilíbrio entre os acordes e as suas sucessões harmónicas, como nos sugere Schoenberg (Schoenberg, 1999). As actividades de apreciação musical podem ainda, como exemplificam Cecília Cavalieri França e Keith Swanwick, levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados (França & Swanwick, 2002).

A harmonia é considerada a mais difícil de ouvir, numa fase inicial, “corresponde ao plano mais intelectual da música” (Mejía, 2002, p. 303). Se o aluno ouvir e analisar a obra com o devido acompanhamento e ajuda do professor, irá compreender melhor o conteúdo em causa.

⁴ *idem.*

⁵ *Idem.*

Quanto mais regular for a prática da escuta musical durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos, mais rapidamente o aluno vai perceber que, na música ocidental, os padrões auditivos se repetem desde o Barroco à música do século XXI, e irá notar uma certa sensação de previsibilidade quando ouvir determinados encadeamentos harmónicos. O aluno deve perceber que as sensações que lhe desperta um determinado excerto ou momento musical, devem ser “catalogadas”, a cada sensação deve ser atribuído um nome, como acontece com os acordes, as funções ou as cadências, por exemplo (Gonçalves, 2013).

Existem dois objectivos principais para o treino auditivo: desenvolver a “audição interior” e melhorar a performance. Para isso é necessário valorizar, para além de duas qualidades do som (altura e duração), o timbre, a dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura, entre outros. Assim, o treino auditivo tornar-se-á mais completo (Pedroso, 2004).

Ao longo da sessão de escuta o professor deverá ter em conta a imaginação, as motivações e sentimentos do aluno, pois estes irão influenciar a forma como este escuta uma obra, como nos diz Pilar Mejía “Cada uno, en definitiva, escucha una música en función de sus coordenadas socio-culturales” (Mejía, 2002, p. 300). O professor deve ainda ter em conta critérios como a qualidade artística dos excertos propostos, já que hoje em dia existem numerosas interpretações disponíveis que permitem propor versões de qualidade, que saberão corresponder à sensibilidade dos alunos, deve ainda estar atento se o excerto escolhido contém de forma clara os elementos característicos do conteúdo escolhido, ou seja, a escuta de um determinado excerto deve ter um objectivo muito claro e específico para a aula. A fim de memorizar bem os conteúdos e elementos importantes da aula, os alunos deverão ouvir excertos ainda mais curtos, apenas com uma determinada passagem, por exemplo; o professor deve também escolher obras de referência, já que a prática de escuta de obras de referência não é muito comum entre as crianças e famílias, por isso a escola pode ser o único local onde as crianças contactam com este tipo de repertório, por isso, não devemos hesitar em escolher obras mais conhecidas e consideradas de referência (“L’écoute musicale en classe”, n.d., p.1).

Em relação às condições de escuta é importante perceber que o tempo de escuta musical é um momento de prazer mas requer também concentração. Uma disposição dos alunos na sala diferente do habitual, de forma confortável, poderá favorecer o momento de partilha de ideias. Também é conveniente organizar sessões de escuta que fomentem apenas o prazer de ouvir música. Estas sessões podem ir ao encontro dos vários sentimentos sentidos ao longo da audição da obra (“L’écoute musicale en classe”, n.d., p.1).

Há ainda que ter em conta que escutar e compreender uma obra musical é mais difícil para o aluno do que analisar um quadro, por exemplo, pois a música para além de percorrer o espaço percorre o tempo. Ora cada aluno, tem a sua própria velocidade de análise e compreensão. É importante saber reconhecer algo que já se conhece e se

estuda, daí que a audição de obras musicais seja um aspecto muito importante na formação musical do aluno, em particular na aprendizagem de conteúdos harmônicos (Mejía, 2002).

5.3. Harmonia

5.3.1 Competências a atingir no final do 2º ciclo

A fim de perceber que conteúdos são abordados, ao nível da Harmonia, para o 2º ciclo, de forma geral nas instituições de ensino artístico do país, foram analisados os programas de Formação Musical das seguintes instituições: Conservatório Nacional, Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Instituto Gregoriano de Lisboa, Escola de Artes da Sociedade Artística Musical dos Pousos, e Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes.

No seu livro “Música para Professores”⁶, Ana Lucía Frega sugere que no final do 2º e 3º ciclo, o aluno deve atingir as seguintes competências ao nível harmónico: “compreender a tonalidade, compreender o sentido modal, identificar auditivamente a importância tonal da Tónica, improvisar motivos melódicos em âmbitos sonoros dados, reconhecer e descrever a diferença entre tom e meio-tom, identificar intervalos”⁷ (Frega, 1996, p.55).

Assim, consideramos que os alunos, no final do 2º ciclo, deverão ser capazes de **distinguir auditivamente o modo maior do modo menor** (que pressupõe a ideia de Ana Lucía Frega, quando nos propõe que o aluno deve “Compreender a tonalidade” e “Identificar auditivamente a importância tonal da Tónica” (Frega, 1996, p. 55)), **reconhecer auditivamente os acordes Perfeito Maior (PM), Perfeito menor (Pm), Diminuto (D.) e Aumentado (A.), no Estado Fundamental (E.F.), 1ª e 2ª inversões**, e ainda **o acorde de Sétima da Dominante, reconhecer na escrita acordes PM, Pm, A. e D., no E.F., construir acordes PM, Pm, A. e D., no E.F., 1ª e 2ª inversões, identificar auditivamente acordes em progressão** (várias combinações possíveis: I-ii-IV-V, no Modo Maior e i-iv-V, no Modo menor (V com ou sem 7ª)), **improvisar motivos melódicos com base numa progressão harmónica dada, identificar auditivamente cadências** (Perfeita; à Dominante; Plagal e Picarda), **reconhecer na escrita e auditivamente intervalos** de 2º Maior (M)/menor (m); 3ª M/m; 4ª Perfeita (P); 5ª P; 6ª M/m; 7ª M/m e 8ª P.

Analisando os programas das instituições atrás mencionadas, observo que apenas o Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, cujo Programa de Formação Musical está em anexo (Anexo 5), faz referência a momentos de escuta e análise auditiva, durante a aprendizagem de conteúdos harmónicos: “Funções harmónicas: Reconhecer auditivamente as funções de Tónica, Dominante e VI grau em excertos/obras/canções com diferentes características harmónicas, melódicas, instrumentais, ao nível da textura, ao nível da velocidade de pulsação, ao nível dos

⁶ Tradução própria.

⁷ *idem*

compassos utilizados” (Programa de Formação Musical da escola de Música do Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, p. 55). Nenhuma outra instituição refere, nos seus currículos e/ou programas de Formação Musical, momentos de audição e análise musical, como sendo uma estratégia básica para a aprendizagem de conteúdos harmónicos, ou outros.

Desta forma, as estratégias propostas no Guia de Estratégias em anexo terão por base os pontos enunciados anteriormente.

5.3.2 Compreensão do conceito

A palavra *harmonia* manteve-se inalterável desde o original grego: *harmonia*. Na Antiguidade Clássica consistia na combinação ou justaposição de elementos díspares ou contrastantes – a título de exemplo, uma nota aguda ou grave, ou ritmos rápidos e lentos (Sadie & Tyrrell, 2000).

Ao longo da história não foi o significado do termo que mudou, mas sim o material a que se aplicou e as explicações dadas para a sua manifestação na música. Durante a Idade Média, na acepção musical da palavra *harmonia* era a combinação de intervalos numa oitava e referia-se a duas notas que soavam ao mesmo tempo; já na Renascença referia-se pelo menos a três. Desta forma, a harmonia é um princípio estrutural e uma parte intrínseca da música da antiguidade, medieval e renascentista, assim como a partir do princípio da ideia de tonalidade. A escala de qualquer tonalidade é hoje vista como resultado da redução dos principais três acordes, o da tónica, dominante e subdominante (Sadie & Tyrrell, 2000).

No seu *Traité de l’Harmonie, redui à ses Principes naturelles*, Jean-Philippe Rameau define *harmonia* como sendo “a junção de vários sons, que afectam agradavelmente o ouvido. A harmonia faz-se sentir nos primeiros instantes de cada compasso. A melodia vem da harmonia”⁸ (Rameau, 1722, p. 13). Podemos completar a definição de Jean-Philippe Rameau com a ideia de Henri Reber, onde “a harmonia, no sentido da sua aplicação na arte, não pode passar sem ritmo ou melodia, (...); já que assim que há uma mutação qualquer nos sons, daí resulta um ritmo e uma melodia. Assim, a harmonia, na aceitação da sua palavra, abraça a música por inteiro; mas de facto, ela forma um ramo distinto e especial na arte; trata particularmente das condições e das leis que regem a concordância dos sons”⁹ (Reber, 1880, p. 7).

Em suma, “harmonia” é o resultado musical de sons que soam em simultâneo, se a melodia implica o aspecto horizontal da música, a *harmonia* é hoje vista como constituindo a sua dimensão vertical. Esta combinação de sons tocados em simultâneo manipula emocionalmente o ouvinte, conduz a dicotomia

⁸ Tradução própria.

⁹ *idem*

tensão/distensão da música, e deve seguir as normas ou leis deixadas pelos compositores ao longo da história: “Essas leis são herança de compositores do passado que, a partir da sua experiência pessoal e do seu génio fizeram, cada um na sua época avançar a linguagem musical, criando, por sua vez, novas leis. Assim, a música progride e avança no tempo, influenciada pelos nossos antepassados e continuará a evoluir através de futuros compositores”¹⁰ (Pstrokonsky-Gauché, n.d., p. 2).

5.3.3 Compreensão teórica

Ao longo deste capítulo serão apresentados os conceitos abordados no Guia de Estratégias em anexo, assim como as estratégias e recursos utilizados. Estes conceitos são ramificados até ao seu nível mais simples para uma construção adequada de estratégias.

O som – Vibração, ressonância e harmónicos: Estratégia nº 1

No seu tratado, Schoenberg (1999) diz-nos que “O material da música é o som, o qual atua directamente sobre o ouvido. A percepção sensível provoca associações e relaciona o som, o ouvido e o mundo do sensorial. Da acção conjunta destes três factores depende tudo o que em música existe de arte” (Schoenberg, A., 1999, p. 56).

Para estudar harmonia, é essencial perceber como funciona o som e até que ponto os aspectos físicos do mesmo influenciam o compositor quando compõe uma obra musical. Como veremos de seguida, o estudo da harmonia baseia-se no estudo do som e das suas características principais, nomeadamente a série dos harmónicos.

É nesta perspectiva que se baseia a Estratégia nº 1: entender como se produz e propaga o som e o que acontece depois deste ser produzido. Para isso são introduzidos conceitos que consideramos importantes para o estudo das estratégias seguintes, como a série dos harmónicos. Esta estratégia não tem exemplo de obra musical, mas tem como recurso sonoro a gravação de um sino, onde é possível perceber o segundo harmónico.

Luís Henriques alerta-nos para o facto de se considerar que não existe um “som puro”, este som “teria de começar com o *Big Bang* e continuar para sempre” (Henriques, 2007, p. 177). Hoje um som puro pode ser produzido electronicamente (Hindemith, 1984). Se os sons puros são constituídos por uma única frequência, os sons ditos “complexos”, são constituídos por mais do que uma. Mas qual a ordem destas frequências? Pois bem, a natureza encarregou-se de nos dar essa ordem. Assim como os nossos olhos são capazes de distinguir os vários tons da luz solar, os nossos

¹⁰ Tradução própria.

ouvidos também são capazes de distinguir as frequências que compõem um som (Hindemith, 1984). Cada uma destas frequências denomina-se componente ou parcial. O primeiro parcial é denominado de “som fundamental” e os restantes denominam-se “harmônicos” (Henriques, 2007, p. 178).

Nesta linha de pensamento, Reber explica-nos que o princípio físico e material da música é a ressonância de uma corda ou um tubo (Reber, 1880). Assim, quando fazemos vibrar uma nota grave, por exemplo um Sol 2¹¹ (exemplo utilizado na estratégia), em qualquer instrumento, e aproximarmos o ouvido e escutarmos atentamente, percebemos que a ressonância do som grave nos leva a ouvir outros sons secundários, integrantes do principal, que se chamam “harmônicos”. (Reber, 1880). Este fenómeno acústico existe porque o corpo vibra em secções, bem como numa única unidade. Uma corda vibra em todo o seu comprimento, bem como em metades, terços, quartos, e assim por diante, como nos mostra a figura 2 (Benward, & Saker, 2009).

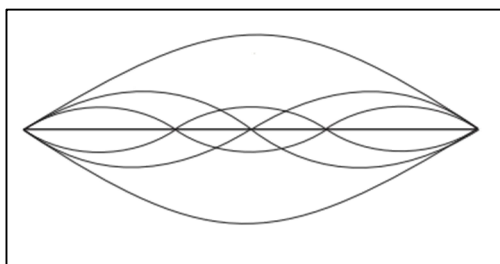


Figura 2 - Vibração de uma onda sonora por secções (Benward & Saker, 1977, p. 15).

A Experiência nº 2 desta estratégia pretende tornar visual para os alunos a forma como vibra uma onda sonora. Para delinear esta experiência o principal recurso foi o vídeo *Como ouvir com os olhos (Experiência do Prato de Chladni)*, recuperado em <https://www.youtube.com/watch?v=xjQH9Zx-jsY>.

Um ouvido minimamente treinado conseguirá distinguir várias frequências produzidas por uma ressonância natural, à medida que a vibração da corda se torna mais fraca. Enquanto avançamos na série os intervalos vão-se tornando cada vez mais curtos. Podemos distinguir a 8ª, a 12ª ou 5ª Perfeita, a 17ª ou 3ª Maior, de seguida a 7ª menor e por fim a 9ª Maior.

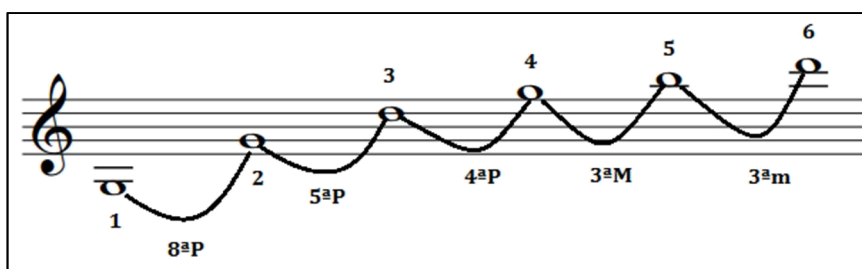


Figura 3 - Série dos harmônicos a partir da nota Sol 2 (fonte: elaboração da autora)

¹¹ Considerando o Dó 3 como Dó central

Para melhor compreender o fenómeno podemos formar o acorde na disposição seguinte (figura 4):



Figura 4 - Acorde resultante da série dos harmónicos a partir da nota Sol 2 (fonte: elaboração da autora)

Conclui-se que a harmonia está fundada nas notas resultantes desta ressonância natural de um corpo sonoro, à qual se chama “Harmonia Natural” (Pstrokonsky-Gauché, n.d.).

É interessante verificar que os primeiros harmónicos – logo os mais audíveis – não nos levam ao modo menor, porém o nosso ouvido está tão acessível a escutar o modo menor como o modo maior. Porém, o modo maior é o que se aproxima mais da sonoridade natural (Reber, 1880).

Monique Pstrokonsky-Gauché, no seu método *Comment Commencer l'harmonie – volume 1 l'Harmonie Consonante* (n.d.) apresenta-nos dois tipos de harmonia:

- **Harmonia Consonante:** é aquela que utiliza os seis primeiros sons resultantes da ressonância, ou seja, os seis primeiros harmónicos, que formam um acorde perfeito maior, procurando um efeito de estabilidade sonora e de consonância perfeita, daí o nome de *acorde perfeito maior* (Pstrokonsky-Gauché, n.d.). Schoenberg diz-nos que “a consonância mais perfeita (depois de um uníssonos) é a oitava, que ocorre mais cedo na série dos harmónicos. Logo tem mais força sonora. Segue-lhe a 5ª e depois a 3ª maior” (Shoenberg, 1999, p. 60);

- **Harmonia Dissonante:** acontece assim que são utilizados os sons posteriores da série dos harmónicos (sons que aparecem depois do 6º harmónico), sobrepondo uma terceira ou mais aos sons do acorde perfeito maior, acrescentando um efeito de dissonância que, na música tonal, suscita a necessidade de resolução para a consonância (Pstrokonsky-Gauché, n.d.).

Esta ressonância pode produzir-se em todos os graus de uma escala, contendo assim as notas dos principais acordes que servem de base à escrita musical. Como

Monique Pstrokonsky-Gauché afirma, “a harmonia consiste em encadear, dentro das regras, os diferentes acordes”¹² (Pstrokonsky-Gauché, n.d., p. 2).

Os conteúdos abordados anteriormente são apresentados logo na primeira estratégia do Guia de Estratégias, pois consideramos importante que o aluno tenha noções básicas de acústica desde os primeiros anos de aprendizagem. Esta estratégia está pensada de forma muito simples para que ao executar diversas “experiências científicas”, o aluno possa, de forma lúdica, perceber as bases do estudo da Harmonia.

Intervalos: Estratégias nº 2 e 3

No guia apresentado em anexo é proposto que o estudo dos intervalos inicie com a percepção auditiva de intervalos consonantes e dissonantes, relacionando-os com os intervalos da série dos harmônicos. O tipo de estratégias utilizadas são a análise de obras auditivamente e através de partituras e a composição (*CLASP*).

A unidade básica com que se constroem escalas é o intervalo musical, que é a distância entre duas notas musicais ouvidas separadamente (intervalo melódico – figura 5) ou em simultâneo (intervalo harmônico – figura 6) (Henriques, 2007; Pstrokonsky-Gauché, n.d).



Figura 5 - Intervalo melódico
(fonte: elaboração da autora)



Figura 6 - Intervalo harmônico
(fonte: elaboração da autora)

Os intervalos melódicos podem ouvir-se de forma ascendente (figura 7), ou seja, quando a última nota a ser ouvida é a mais aguda, ou de forma descendente (figura 8), ou seja, quando a última nota ouvida é a mais grave (Zamacois, 2009).



Figura 7 - Intervalo ascendente
(fonte: elaboração da autora)



Figura 8 - Intervalo descendente
(fonte: elaboração da autora)

¹² Tradução própria

Para calcular um intervalo o aluno deve percorrer as notas sucessivamente desde a primeira nota do intervalo até à segunda, para que as duas façam parte da contagem (Zamacois, 2009), como nos mostra a figura 9:

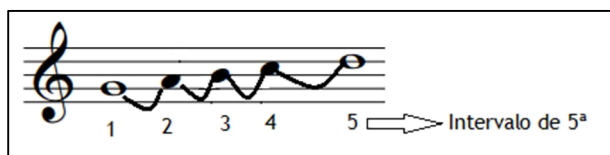


Figura 9 - Contagem de um intervalo de 5ª (fonte: elaboração da autora)

Um intervalo **simples** é aquele que não ultrapassa a oitava, ao inverso do intervalo **composto**, como podemos visualizar nas figuras 10 e 11.



Figura 10 - Intervalo simples (fonte: elaboração da autora)



Figura 11 - Intervalo composto (fonte: elaboração da autora)

Ainda podemos juntar o intervalo de **meio-tom cromático**, frequentemente confundido pelos alunos com o intervalo de 2ª menor (figura 12); o **unísson** (figura 13); e a **enarmonia**, cujas notas são diferentes na partitura, mas auditivamente produzem o mesmo som, como mostra o figura 14, onde a segunda nota é enarmónica da primeira.



Figura 12 - Intervalo de meio-tom cromático e 2ª menor (fonte: elaboração da autora)



Figura 13 - Unísson (fonte: elaboração da autora)



Figura 14 - Notas enarmónicas (fonte: elaboração da autora)

No sistema ocidental, a partir do século XVIII todos os intervalos aumentados e diminutos passam a ser tratados de forma equivalente, em termos auditivos, aos intervalos perfeitos, maiores e menores, à excepção da 4ª aumentada ou 5ª diminuta, frequentemente chamada de trítone, que não tem equivalência sonora (Lampel, 2006).

Existem intervalos que nos proporcionam uma sensação de estabilidade e outros, pelo contrário, de instabilidade. Aos primeiros chamamos de intervalos consonantes e aos segundos de dissonantes. Esta sensação é percebida

principalmente quando ouvimos os intervalos em simultâneo, ou seja, quando ouvimos intervalos harmônicos. Assim, podemos enumerar os seguintes intervalos como sendo intervalos consonantes: uníssono, 8ª perfeita, 5ª perfeita, 4ª perfeita, 3ª maiores e menores e 6ª maiores e menores. Os restantes, ou seja, os intervalos de 2ª, 7ª e todos os intervalos diminutos e aumentados, proporcionam-nos uma sensação de instabilidade e por isso, são considerados dissonantes (Aldwell, & Schachter, 2002).

Escalas: Estratégia nº 4

A estratégia relativa às escalas diatónica e cromática começa por despertar a sensação de ascendência através da audição dos primeiros compassos do quarto andamento da Sinfonia I de Beethoven. Esta estratégia, para além de contemplar elementos gráficos, para que a sensação produzida quando o aluno ouve uma escala se torne mais evidente, contempla ainda a audição e a análise de partituras.

A palavra escala deriva do latim – *scala* -, que significa escada. No seu livro *Acústica Musical*, Luis Henriques define escala como sendo a “sequência de notas ordenadas da mais grave para a mais aguda” (Henriques, 2007, p. 946).

Luís Henriques lembra-nos ainda que o ouvido humano tem a capacidade de distinguir centenas de alturas diferentes numa oitava e que de todos estes sons o homem escolheu apenas alguns e organizou-os em sequências, para que fosse permitido ouvir o máximo de consonâncias e o mínimo de dissonâncias, quando duas ou mais notas fossem ouvidas em simultâneo (Henriques, 2007).

A escala cromática apresenta uma oitava dividida em 12 partes iguais, por intervalos de meio-tom (cromático e diatónico).



Figura 15 - Escala cromática (fonte: elaboração da autora)

A música ocidental baseia-se na escala diatónica formada por sete sons (a que se adiciona a oitava, já que a tónica se repete) e é constituída por tons e meios-tons, que constituem a unidade de medida dos intervalos entre os sons de uma escala (Henriques, 2007).

As escalas diatónicas maiores e menores que usamos no nosso sistema musical ocidental derivam dos modos gregorianos (Henriques, 2007), que se foram modificando e aperfeiçoando ao longo da história da música, perdendo as suas características individuais e reagruparam-se em dois modos principais: o modo Maior (com uma 3ª e 6ª maiores) e o modo menor (com uma 3ª e 6ª menores) (Bochmann, 2003). Estas escalas não são para uso exclusivo na melodia, são essenciais para a organização harmónica de uma obra (Hindemith, 1984).

Para que o aluno entenda a origem histórica dos modos maior e menor, a Estratégia nº 6 aborda os modos gregorianos, através de uma história e representação gráfica da estrutura de cada modo. Desta forma o aluno poderá perceber a origem dos modos que aplica hoje no seu instrumento e nas aulas de Formação Musical, assim como conhecer a origem do nome das notas musicais.

Tonalidade: Estratégia nº 5

Na estratégia nº 5 o recurso principal é a ligação a outra forma de arte: a pintura. Através da análise de três telas e de três obras musicais, o aluno poderá perceber que tanto numa forma de arte como noutra há sempre um tom/cor ou som que domina e rege o funcionamento da obra.

Chamamos *tonalidade* ao conjunto de sons que constituem um sistema, em que o som principal é a *tónica*, e a partir desta é constituído um eixo que rege o funcionamento de todos os outros sons (Zamacois, 2009).

Pesquisando o significado da palavra *tonalidade*, o Dicionário Online Português diz-nos que é “a qualidade de um trecho musical composto em um tom determinado: a tonalidade é indicada pela armação de clave”. Além desta definição, o Dicionário Online Português diz-nos ainda que se trata da “matiz” ou seja da “gradação de uma cor”. Devido a esta dupla definição de tonalidade, a Estratégia nº 5 começa por fazer a relação do “tom/ cor dominante” numa tela, com o “som dominante” numa obra ou excerto musical. Alerto para o facto de, nesta estratégia, se considerar “som dominante” aquele que rege o funcionamento de todo os outros sons no excerto ou obra, ou seja, a Tónica. Não deve ser confundido com a Dominante de uma tonalidade (V grau).

Em música, a tonalidade está baseada em sete graus, que correspondem aos sete nomes das notas que formam a escala, e contam-se a partir da tónica. A importância e a função que cada grau exerce numa tonalidade varia (Zamacois, 2009). Os graus de uma tonalidade são geralmente numerados com numeração romana de 1 a 7, ou seja de I a VII. Cada nota da escala tem um nome, de acordo com a sua função, e está susceptível a servir de base a um futuro acorde. O exemplo que se segue (Figura 16) mostra os graus da tonalidade de Dó Maior, assim como os nomes de cada grau (Pstrokonsky-Gauché, n.d.).

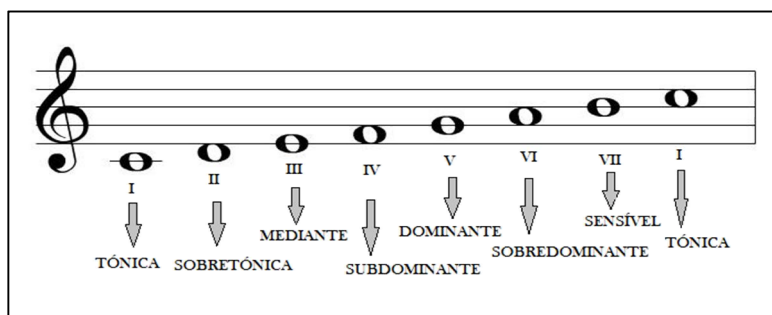


Figura 16 - Graus da escala diatónica (fonte: elaboração da autora)

Dó Maior é a única tonalidade maior que não necessita de qualquer alteração, porém para que a estrutura original do modo maior seja mantida, se a tonalidade mudar, será necessário acrescentar alterações: sustenidos (#) para subir meio-tom, e bemóis (b) para descer meio-tom.

Na armação de clave os sustenidos são colocados pela seguinte ordem: fá-dó-sol-ré-lá-mi-si, ou seja, por intervalos de 5ª ascendentes; os bemóis são colocados pela ordem contrária: si-mi-lá-ré-sol-dó-fá, ou seja, por intervalos de 5ª descendente (Zamacois, 2009).

É possível encontrar uma relação entre todas as tonalidades através do **Ciclo das Quintas**, onde verificamos que há uma relação de 5ª Perfeita entre as várias tonalidades, ou seja, se começarmos em Dó Maior, e contarmos uma 5ª Perfeita ascendente, chegaremos a Sol Maior, que tem uma alteração na armação de clave (Fá#), seguidamente, se contarmos mais uma 5ª Perfeita ascendente a partir de Sol Maior, iremos chegar a Ré Maior, que contém duas alterações na armação de clave (Fá#; Dó#), e assim sucessivamente. Se por outro lado, contarmos uma 5ª Perfeita descendente a partir de Dó Maior, chegaremos a Fá Maior que contém uma alteração na armação de clave (si b), seguidamente, se contarmos mais uma 5ª Perfeita descendente a partir de Fá Maior, chegaremos a Si bemol Maior, que contém duas alterações na armação de clave (si b; mi b), e assim sucessivamente, como nos mostra a figura 17.

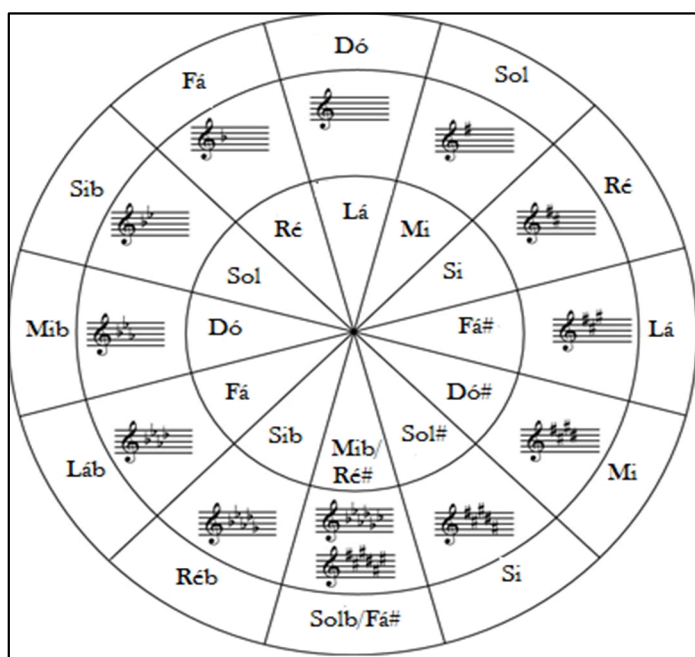


Figura 17 - Ciclo das 5ªs (fonte: elaboração da autora)

Depois de perceber as diferenças entre os modos maior e menor, procuraremos explicar o significado de tonalidades relativas.

É importante enunciar estas características básicas que regem as escalas e a tonalidade, pois é através destas unidades mais simples, que se irão estruturar as estratégias pedagógicas.

Nota: a **Estratégia nº 6** foi eliminada do Guia de Estratégias durante fase de correcção do documento, que foi posterior à Prova de Mestrado em Ensino de Música.

O Modo Maior – Estratégia nº8

O modo maior deriva de um modo antigo, o modo de Dó (Schoenberg, 1999). Assim, para trabalhar pedagogicamente o modo Maior, o melhor exemplo será a escala de Dó Maior, também porque não necessita de qualquer alteração. Assim, ao observar a escala da tonalidade de Dó Maior, observamos que existe meio-tom entre o III e IV graus, assim como entre o VII e I (ou VIII). É a estrutura de **Tom-Tom-1/2 tom -Tom-Tom-Tom-1/2 tom** que caracteriza o modo maior. Podemos constatar que neste modo existe meio-tom do VII para o I grau, o que cria uma atracção muito forte deste VII grau, a sensível, para o I, a tónica (Lampel, 2006). Podemos verificar essa estrutura na figura 18:

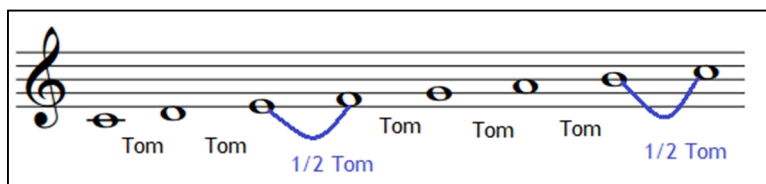


Figura 18 - Estrutura da escala maior (fonte: elaboração da autora)

No capítulo sobre acordes abordaremos os acordes próprios do modo maior.

O Modo menor – Estratégia nº 9

O modo menor deriva do modo de Lá (Schoenberg, 1999), por isso, para explicar o modo menor será utilizada a tonalidade de Lá menor.

A **escala menor natural** é aquela que em tudo se assemelha com o modo eólio, que lhe deu origem, ou seja a sua estrutura contém meio-tom do II para o III e do V para o VI graus, como mostra a figura 19:

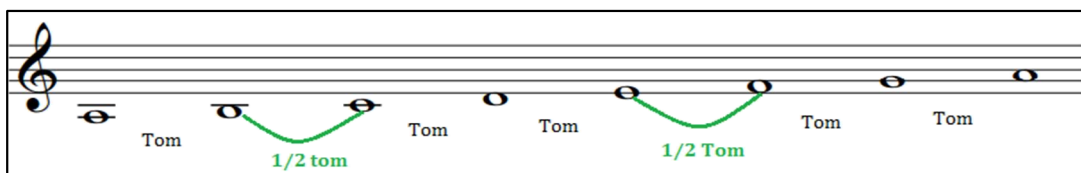


Figura 19 - Estrutura da escala menor natural (fonte: elaboração da autora)

Verificamos então, que esta escala não contém sensível (sétimo som da escala que se encontra à distância de meio-tom da tónica). A fim de produzir a mesma atracção da sensível para a tónica, verificada no modo Maior, é necessário subir o VII grau. Neste caso subimos o VII grau através de um sustenido (Lampel, 2006). Esta alteração leva-nos à escala menor harmónica, cuja estrutura é de meio-tom do II para o III, do V para o VI e do VII para o I, além disso existe também um intervalo aumentado do VI para o VII, como nos mostra a figura 20:

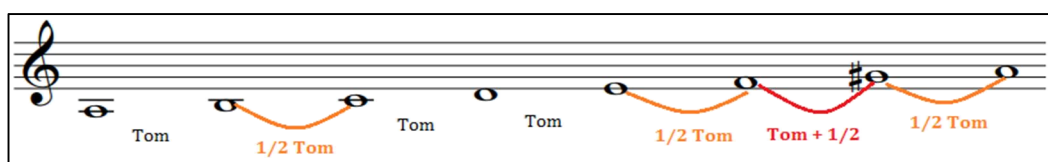


Figura 20 - Estrutura da escala menor harmónica (fonte: elaboração da autora)

Subindo o VII grau, afastamo-lo do VI, obtendo um intervalo aumentado do VI para o VII. Para preencher este “vazio”, guardando a sensível (meio-tom do VII para o I), subimos o VI grau, criando uma terceira escala menor: a escala menor melódica ascendente (Schoenberg, 1999; Lampel, 2006).

No sentido descendente a sensível já não é necessária pois o VII grau não é atraído pelo I, ora na escala menor melódica ascendente as alterações anteriores (do modo harmónico e modo melódico ascendente) são retiradas, e a escala volta ao seu estado natural, e à estrutura original (meio-tom do VI para o V e do III para o II) (Lampel, 2006). Vejamos a figura 21:

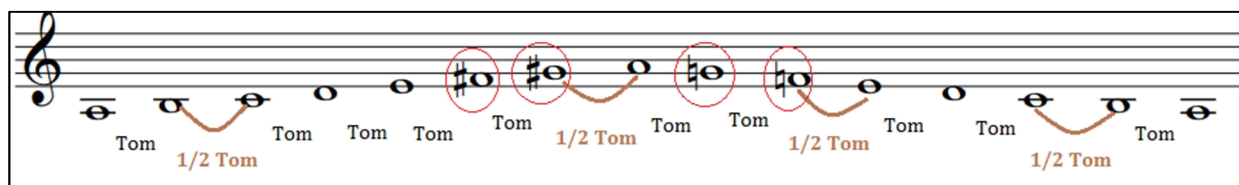


Figura 21 - Estrutura da escala menor melódica (fonte: elaboração da autora)

O modo de uma obra não está indicado na sua armação de clave, esta indica sempre as alterações do modo maior. É ao longo da obra que é necessário verificar se há alterações suplementares à armação de clave, que podem indicar que a obra está no modo menor (Pstrokonsky-Gauché, n.d).

Como vimos nos exemplos anteriores, Dó Maior e Lá menor, têm a mesma armação de clave, ou seja, ambas não têm alterações na armação de clave, são por isso **tonalidades relativas**: tonalidades que partilham a mesma armação de clave. Assim que o V grau de uma tonalidade menor estiver alterado - subido de meio-tom - (exemplo: em Dó Maior, o V grau é Sol, ou seja se tiver Sol sustenido), indica que a tonalidade não é Dó Maior, mas sim Lá menor, já que o Sol sustenido é a sensível de Lá menor (Pstrokonsky-Gauché, n.d).

Para cada escala maior existe uma escala relativa menor, estas contêm as mesmas notas, mas com uma tónica e uma sensível diferentes. Tal como Dó Maior e Lá menor, todas as escalas relativas se encontram à distância de 3ª menor (**Dó-si-lá= 3ª menor**) (Zamacois, 2009).

Podemos distinguir os dois modos verificando que no modo Maior a Terceira e Sexta são sempre intervalos maiores, e no modo menor estes mesmos intervalos são menores (Pstrokonsky-Gauché, M., n.d), como ilustra a figura 22:

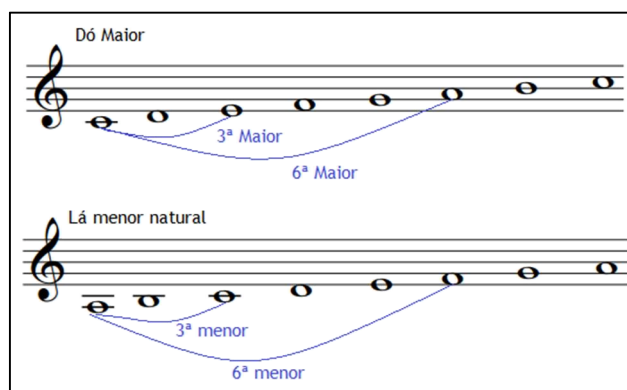


Figura 22 - Escala maior e menor - diferença na estrutura (fonte: elaboração da autora)

Acordes: Estratégia nº 7

O principal recurso utilizado na Estratégia nº 7 é a análise auditiva de obras musicais e de partituras. Para cada tipo de acorde é apresentada uma obra diferente. São também propostas actividades de composição, improvisação, entoação e resolução de fichas de trabalho.

Um acorde consiste na emissão simultânea de várias notas. De base os acordes são formados por três (tríades) ou mais notas à distância de 3ª Maiores ou menores. O acorde de 3 sons é composto pela Fundamental, a 3ª e a 5ª (Pstrokonsky-Gauché, n.d), como vemos na figura 23:

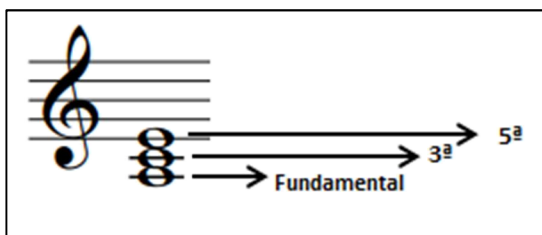


Figura 23 - Acorde de três sons (fonte: elaboração da autora)

As três primeiras notas do acorde perfeito maior derivam dos primeiros cinco harmônicos da série dos harmônicos (Bochmann, 2003), o que nos leva a concordar com Hindemith, quando nos diz que um acorde perfeito maior é um fenômeno tão natural como a chuva, a neve e o vento. Assim, a música tem como ponto de partida e chegada o acorde perfeito maior, “o músico não lhe pode escapar, assim como um pintor pode escapar às cores primárias” (Hindemith, 1984). Na música tonal a tríade maior corresponde à força da gravidade, é por isso o nosso guia (Hindemith, 1984).

Os acordes formados pelos cinco primeiros harmônicos são considerados como acordes consonantes, assim, como nos diz Bochmann (2003), “um acorde tonal consonante é composto por uma fundamental (primeira nota da série harmônica) e, a partir desta, uma 5ª (terceira nota da série) e uma 3ª (quinta nota da série)” (Bochmann, 2003, p. 14).

Podemos construir um acorde para cada grau de uma escala, porém nem todos os acordes têm a mesma relação intervalar entre a Fundamental e a 3ª e a Fundamental e a 5ª. Nos acordes de três sons, a 3ª pode ser Maior ou menor e a 5ª pode ser Perfeita, Diminuta ou Aumentada. A 5ª aumentada é a única que não é “natural” dentro do modo Maior e menor, é o facto de se acrescentar uma sensível no modo menor que se cria um intervalo aumentado (Lampel, 2006). Assim, apresentamos um exemplo para cada tipo de acorde (figuras 24 e 25), assim como a cifragem correspondente:



Figura 24 - Estrutura do acorde PM e Pm (fonte: elaboração da autora)

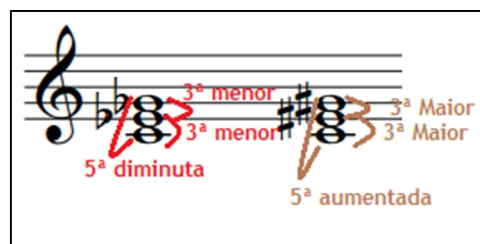


Figura 25 - Estrutura do acorde diminuto e aumentado (fonte: elaboração da autora)

Acorde de sétima da dominante (V⁷)

Os acordes de sétima têm origem no uso de dissonâncias ornamentais (Bochmann, 2003). São acordes de quatro sons, por isso todos estes acordes contêm um intervalo de sétima em relação à tónica. Na música tonal, estes acordes são frequentemente associados à dissonância (Aldwell, & Schachter, 2002). Podemos encontrar este acorde no modo maior, menor harmónico e menor melódico ascendente (Benward & Saker, 2009).

Este acorde é formado por uma 3^a Maior, seguida de duas 3^a menores, ou seja, forma um trítono (intervalo de 5^o diminuta) entre a 3^a e a 7^a do acorde (Neto & Pascoal, n.d.).

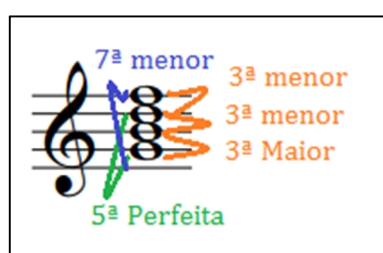


Figura 26 - Estrutura do acorde sétima da dominante (fonte: elaboração da autora)

Para representar um acorde de sétima, acrescenta-se um “7” ao número romano (Bochmann, 2003).

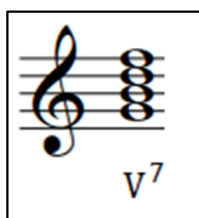


Figura 27 - Cifra do acorde sétima da dominante (fonte: elaboração da autora)

Estados dos acordes de três sons: Estratégia nº 12

Para os acordes de três sons distinguem-se três estados: estado fundamental, 1^a inversão e 2^a inversão. Reconhecemo-las através da nota mais grave do acorde.

Assim, quando a nota mais grave do acorde é a fundamental dizemos que o acorde se encontra no **Estado Fundamental** e atribuímos os símbolos que vemos na figura 31:

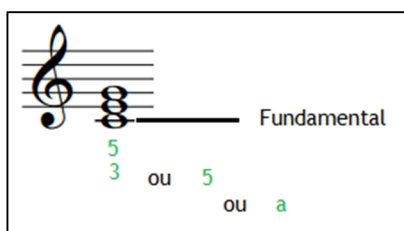


Figura 28 - Cifra do acorde no Estado Fundamental (fonte: elaboração da autora)

Quando a nota mais grave é a 3ª do acorde dizemos que o acorde se encontra na **1ª inversão** e atribuímos os símbolos que vemos na figura 29:

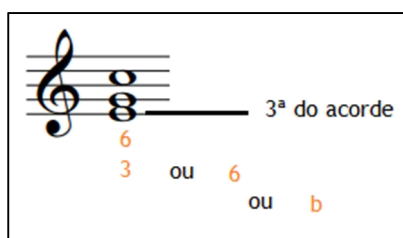


Figura 29 - Cifra do acorde na 1ª inversão (fonte: elaboração da autora)

Quando a nota mais grave é a 5ª do acorde é a nota mais grave dizemos que o acorde está na **2ª inversão** e atribuímos os símbolos que vemos na figura 30:

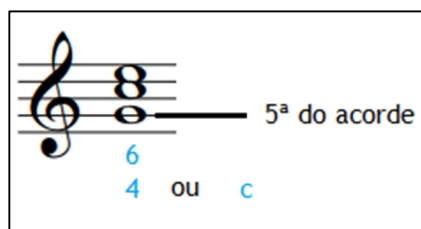


Figura 30 - Cifra do acorde na 2ª inversão (fonte: elaboração da autora)

Bochmann (2003) ajuda-nos a perceber as características a ter em conta quando analisamos um acorde invertido, sendo elas a Tónica, a Fundamental e a nota mais grave do acorde. Assim, “relacionando a fundamental com a tónica, descobriremos o Grau do acorde e relacionando a nota mais grave com a Fundamental, descobriremos o Estado do acorde” (Bochmann, 2003, p. 16).

O triângulo criado por Jean Philippe Rameau (1772) no seu Tratado de Harmonia ajuda-nos, de forma esquemática, a entender as inversões de um acorde de três sons. Na estratégia nº 12, que trata este tema, foi feita uma adaptação deste mesmo triângulo.

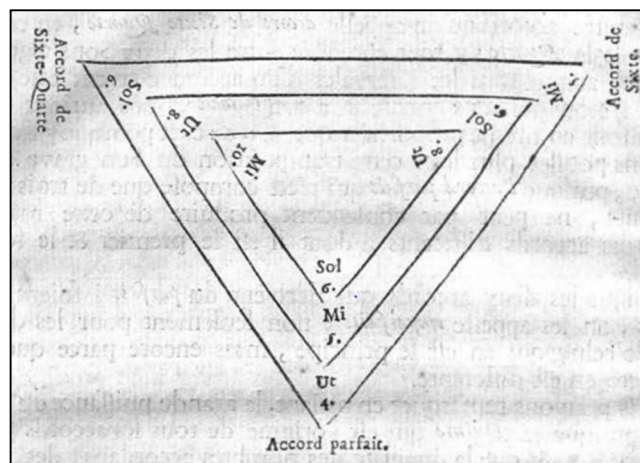


Figura 31 - Triângulo dos acordes invertidos (Rameau, 1772, p. 36)

Acordes em progressão: Estratégia nº 10

Para realizar uma progressão de acordes existem dois aspectos a ter em conta: o aspecto harmónico, ou seja, a relação que existe entre os acordes, e a condução de vozes, ou seja, o movimento melódico de uma ou mais vozes. Apesar de podermos entender estes dois aspectos independentemente, o movimento de mais do que uma linha melódica pode dar origem a certos acordes e é difícil criar uma progressão de acordes sem estar uma linha melódica implícita ou explícita. Assim, podemos concluir que estes dois aspectos se influenciam um ao outro (Aldwell, & Schachter, 2002). Historicamente, a condução de vozes antecede a harmonia moderna.

Dentro de uma tonalidade, os acordes de cada grau obedecem a uma hierarquia. E de acordo com a sua função dentro da tonalidade, cada grau recebe uma denominação diferente, como vimos anteriormente.

Depois do acorde da Tónica, os acordes que nos transmitem mais estabilidade são aqueles que formam um intervalo de 4ª ou 5ª com a tónica, ou seja o acorde do V (5ª ascendente) e do IV (5ª descendente). A ordem dos restantes acordes tem uma relação de 5ª em direcção à tónica (Bochmann, 2003).

Bochmann (2003) apresenta-nos um esquema que demonstra esta relação hierárquica entre os graus de uma tonalidade:

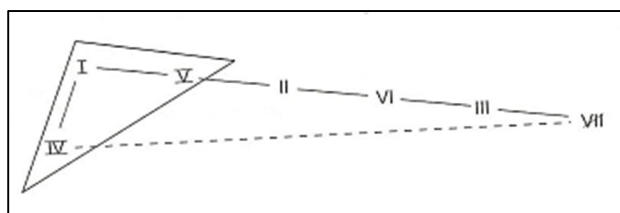


Figura 32 - Triângulo da hierarquia das funções tonais (Bochmann, 2003, p. 18)

É com base no esquema apresentado por Bochmann que propomos o esquema apresentado na estratégia nº 10.

O acorde do V é mais instável do que o do IV, pois contém a sensível que, como já foi explicado, exerce uma forte atracção sobre a tónica.

Assim, podemos ordenar os acordes de acordo com a sua hierarquia da seguinte forma: I V IV ii vi iii ~~vii~~ (Bochmann, 2003).

O acorde da tónica (I) pode ser representado para os alunos como um ponto de partida e/ ou chegada, e como ponto de estabilidade. O acorde da Dominante (V) como sendo um ponto de tensão, de contraste, e movimento que se dirige à Tónica. E o acorde da Subdominante (IV) poderá ser entendido como um acorde que sai da tónica, e que muitas vezes caminha para a Dominante, também é contrastante e sugere movimento.

Nas tonalidades maiores os acordes principais são os acordes maiores, e nas tonalidades menores são os acordes menores, à excepção do acorde de V que é sempre Maior, por alteração cromática do sétimo grau.

Os exemplos que se seguem mostram quais os acordes maiores, menores e diminutos no modo maior (figura 33) e menor (figura 34):

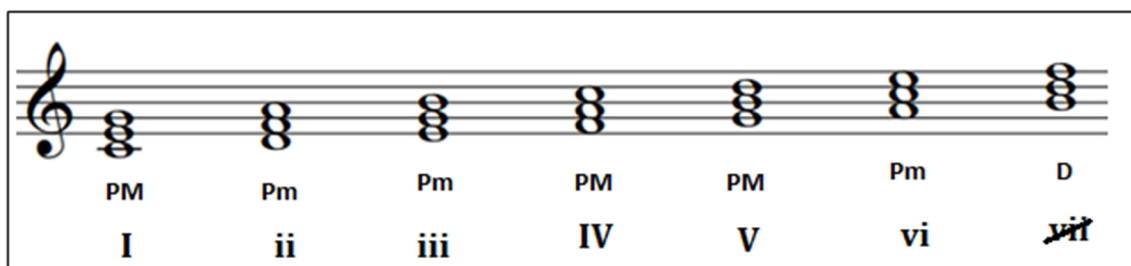


Figura 33 - Funções tonais no modo maior (fonte: elaboração da autora)

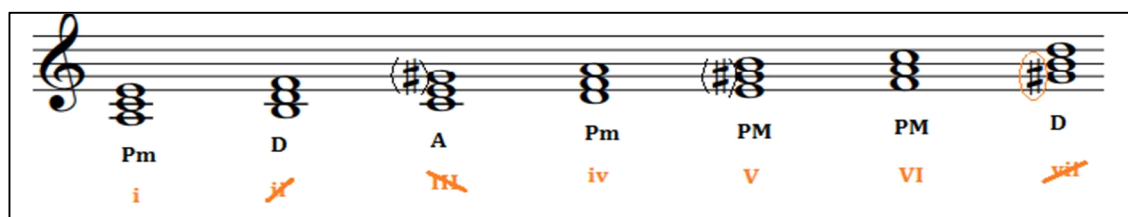


Figura 34 - Funções tonais no modo menor harmónico (fonte: elaboração da autora)

De acordo com os programas de Formação Musical consultados, numa primeira fase da aprendizagem da harmonia, os alunos do 2º ciclo deverão saber ouvir, identificar e distinguir as funções harmónicas do modo maior e menor, em progressão, principalmente os acordes que sugerem mais ou menos estabilidade dentro da tonalidade, particularmente os acordes de I, ii, IV e V, em tonalidades maiores, e o i, iv e V em tonalidades menores.

Cadências: Estratégia nº 11

Nesta estratégia, além da análise da partitura e análise auditiva de obras musicais, é feita uma ligação a outra forma de arte: a literatura. Assim, é apresentado um excerto de uma obra de António Mota, “Pedro Alecrim”, obra que se insere no programa da disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ano de escolaridade.

Como vimos anteriormente, no 2º ciclo os alunos devem aprender pelo menos as cadências Perfeita, à Dominante, Plagal e Picarda, daí que no Guia de Estratégias em anexo só tenham sido desenvolvidas estratégias de aprendizagem para estas cadências.

O termo cadência deriva do latim *cadere*, que significa cair. “Designa o momento em a música atinge um ponto de repouso” (Bochmann, 2003, p. 19). Sendo a música uma forma de linguagem, também é constituída por frases. Estas começam e terminam, o momento em que terminam denomina-se de cadência. Estes finais de frase podem ser conclusivos, em que o ouvinte tem uma sensação de repouso, ou podem ser suspensivos, em que o ouvinte tem a sensação que a frase ainda não terminou (Lampel, 2006).

A **cadência perfeita** é conclusiva e é a mais frequentemente utilizada em obras musicais do sistema tonal. Consiste em encadear os dois acordes mais importantes do sistema, a dominante a tónica, ambos no estado fundamental do acorde.

A **cadência plagal** é uma cadência conclusiva e consiste no encadeamento do acorde de IV (Subdominante) seguido do acorde do I (Tónica) ambos no estado fundamental.

A cadência picarda é característica das tonalidades menores e ocorre quando a obra ou frase musical, que está no modo menor, conclui no modo maior. Nesta cadência são encadeados os acordes de V-I ou iv-I, sendo o último um acorde maior.

A cadência à dominante ou suspensiva é, como o nome indica, uma cadência que sugere algo inacabado, suspenso. Termina no acorde da Dominante (V), dá a sensação ao ouvinte que a cadência perfeita ficou a meio e por terminar.

5.3.4 Domínio de conteúdos harmónicos: compreensão auditiva e sensorial

A compreensão auditiva e sensorial da música, em especial da harmonia, constitui um dos principais problemas de aprendizagem, já que a sensação produzida pela audição de dois ou mais sons em simultâneo pode variar de acordo com factores, como a aculturação musical da pessoa, o contexto onde se insere e o gosto pessoal (Gomes, 2015; Gonçalves, 2013). Infelizmente é muito frequente os alunos estudarem harmonia sem escutar o que escrevem, isto porque podemos conhecer a estrutura de acorde e qual a sua função, sem o ouvir, ou mesmo sem procurar qualquer tipo de sensação ou emoção ao ouvi-lo (Willems, 2001).

Apesar dos factores externos enunciados, a audição de dois sons em simultâneo provoca essencialmente uma sensação de consonância ou de dissonância, devido aos harmónicos presentes nos sons escutados, como nos explica Rui David Duarte Gonçalves no seu Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, “Num som dissonante os parciais estão muito próximos e provocam flutuações na resposta dos neurónios e com isso surge a percepção de desagrado e dissonância” (Gonçalves, 2013, p. 64).

Na música ocidental cada acorde adquire uma função, de acordo com o contexto em que está inserido, o que significa que os acordes não têm todos a mesma importância, ou seja, são hierarquizados, como explicado no capítulo anterior. É esta hierarquia tonal que permite aos ouvintes perceberem os diversos parâmetros de uma obra musical (Gonçalves, 2013).

Nas aulas de Formação Musical, de forma geral, sente-se que há uma tendência para assumir a harmonia apenas no seu sentido vertical, ou seja, estudar individualmente cada tipo de acorde e as suas características, ignorando a progressão harmónica (Gomes, 2015).

Concordando com Sílvia Gomes que, no seu Relatório de Estágio para a obtenção de grau de Mestre em Ensino da Música, nos relembra que um estudante de música não deve apenas dominar as notas de uma tríade, reconhecer uma armação de clave de uma tonalidade, entre outros aspectos, mas sim entender os princípios que estão na sua origem. Só depois de entendidas as questões e fundamentos é que os alunos poderão memorizar os conteúdos (Gomes, 2015).

Para Schoenberg o principal objectivo da harmonia é “unir os acordes em sucessões tendo em conta suas particularidades, de maneira que tais sucessões sejam eficazes” (Schoenberg, 1999, p. 51), ora, para chegar a este objectivo, o professor poderá partir de frases simples e ir desenvolvendo os conteúdos de forma progressiva, assim o aluno poderá não só compreendê-los, mas também a utilizá-los correctamente (Schoenberg, 1999).

Numa fase inicial, o ensino da harmonia deve excluir factores rítmicos e melódicos, já que combinar todas as opções rítmicas e melódicas com as funções harmónicas, seria demasiado complexo para os alunos (Schoenberg, 1999).

5.4 Música no séc. XVIII

5.4.1 Caracterização geral e compositores principais

O século XVIII é partilhado por duas épocas da História da Música: época barroca e época clássica.

No século anterior, durante o período Barroco o mundo assistiu ao nascimento da ópera, ao crescimento das orquestras e ao progresso na música instrumental. Este período foi marcado por novas tendências, e no final deste período começam a notar-se estilos nacionais diferenciados (Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005).

Ainda na época barroca, no início do século XVIII, os compositores começaram a ganhar controlo sobre o que se viria a chamar “tonalidade”. Este controlo foi, em parte responsável, pelo sentimento de segurança e inevitabilidade da música desta época. Exemplo disso foram os compositores Johann Sebastian Bach e George Friedrich Haendel (Craft, 2003).

O início do século XVIII é marcado pela construção do primeiro pianoforte, por Bartolomeu Cristofori, em 1709. Cerca de uma década depois, em 1722, Jean Philippe Rameau publica o seu *Tratado de Harmonia* (Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005). Nesta década os compositores mais jovens consideravam o contraponto barroco muito rígido, preferindo uma expressão musical mais espontânea. Assim, a reacção contra o estilo barroco começa a assumir formas diferentes na França, Alemanha e Itália (Craft, 2003).

A partir de meados do século XVIII, compositores como Haydn, Mozart e Beethoven, começam a desenvolver um estilo musical mais claro e de maior equilíbrio. Nas suas obras, os compositores de então, procuravam uma melodia simples acompanhada de progressões harmónicas (Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005).

A música instrumental tornou-se mais popular que a música vocal, por isso algumas formas musicais sofreram alterações. A sinfonia, a sonata, o concerto e o quarteto de cordas seguiram padrões similares. Eram compostos em três ou quatro andamentos, um dos quais estava em forma sonata (estrutura musical constituída por três secções) (Craft, 2003).

Foi reconhecida a importância e potencialidade da orquestra sinfónica, e com a sua sonoridade mais completa, o papel do baixo contínuo foi gradualmente abandonado (Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005).

A ópera do século XVIII também sofreu mudanças, “a música era escrita para servir o drama em vez de o decorar” (Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005, p. 129). Os compositores introduziam mais acompanhamentos instrumentais, faziam

maior uso do canto coral e variavam mais na escolha de formas e estilos das árias (Craft, 2003).

Podemos resumir as características principais da música deste século através de uma citação de Grout e Palisca (1988), na sua obra “História da Música Ocidental: “A música que seria considerada ideal em meados e segunda metade do século XVIII pode, portanto, ser descrita como se segue: a sua linguagem deveria ser universal, não limitada pelas fronteiras nacionais; devia ser ao mesmo tempo nobre e agradável; devia ser expressiva, mas dentro dos limites do decoro; devia ser «natural», ou seja, despojada de complexidades técnicas inúteis e capaz de cativar imediatamente qualquer ouvinte de sensibilidade mediana” (Grout & Palisca, 1988, p. 480).

Ao longo do século XVIII, muitos foram os compositores que se destacaram tanto na música instrumental, como na música coral e vocal. Podemos destacar:

Tabela 6 - Compositores do século XVIII

Alemanha	Johann Pachelbel (1653-1706) Georg Philipp Telemann (1681-1767) George Friedrich Haendel (1685-1759) Johann Sebastian Bach (1685-1750) Christoph von Gluck (1717-1787) Carl Philippe Emanuel Bach (1714-1788) Johann Adolph Hasse (1699-1783) Leopold Mozart (1719-1787) Johann Christian Bach (1735-1782) Carl Stamitz (1745-1801) Ludwig van Beethoven (1770-1827) Louis Spohr (1784-1859)
Áustria	Heirich Ignoz Franz van Biber (1644-1704) Franz Joseph Haydn (1732-1809) Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)
França	Marin Marais (1656-1728) François Couperin (1668-1733) Jean-Philippe Rameau (1683-1764) Jean Paul Martini (1741-1816)
Inglaterra	John Blow (1648-1708) Jeremiah Clarke (1674-1707) William Boyce (1711-1779) Samuel Wesley (1766-1837)
Itália	Arcangelo Corelli (1653-1713) Alessandro Scarlatti (1660-1725) Alessandro Marcello (1669-1747) Tomaso Giovanni Albinoni (1671-1750) Francesco Geminiani (1687-1762) António Vivaldi (1678-1741) Domenico Scarlatti (1685-1752) Giovanni Batista Pergolesi (1710-1736) Guiseppe Tartini (1692-1770) Giovanni Paisiello (1740-1816) Luigi Boccherini (1743-1805)

	Domenico Cimarosa (1749-1801) Muzio Clementi (1752-1832) Antonio Salieri (1750-1825) Luigi Cherubini (1760-1842)
Irlanda	John Field (1782-1837)
República Checa	Johann Wenzel Anton Stamitz (1717-1757) Jan Ladislav Dussek (1760-1812)

(Fonte: Henley, Reed, Skudek & Wilkinson, 2005, pp. 81-164)

De entre os compositores enunciados, foram utilizados no Guia de Estratégias em anexo, obras dos seguintes compositores: Johann Pachelbel, Alessandro Scarlatti, Antonio Vivaldi, Domenico Scarlatti, George Friedrich Haendel, Johann Sebastian Bach, Franz Joseph Haydn, Muzio Clementi, Luigi Cherubini, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven.

5.4.2 Harmonia no século XVIII

Durante o século XVII e parte do século XVIII, a composição de música tonal (que utilizava acordes) foi evoluindo e, gradualmente os compositores foram abandonando a música modal, composta através de intervalos. A partir do século XVIII, o estilo contrapontístico horizontal é substituído pela escrita harmónica vertical. Antes a harmonia era determinada pela linha do baixo e não pela progressão harmónica. (Sadie & Tyrrell, 2000).

O percurso tonal da música barroca centrava-se no movimento de Tónica-Dominante- relativa da Tónica- (Subdominante)-Tónica. Este percurso era adaptado às diferentes formas que caracterizavam o Barroco (Bochmann, 2003). Nesta época os compositores baseavam-se num tema melódico-rítmico, que era apresentado de início, e este era desenvolvido ao longo da obra. Geralmente as obras apresentavam uma mudança de motivos melódico-rítmicos que eram explorados e acompanhados de Baixo Contínuo (Grout e Palisca, 1988).

Ao entrar no século XVIII o ritmo harmónico das obras começa a desacelerar, originando um estilo de composição mais simples, por oposição ao Barroco. Há uma maior clareza e continuidade na estrutura harmónica, que serve como “pano de fundo” para a música (Sadie & Tyrrell, 2000).

O percurso harmónico das obras passa essencialmente pela Tónica e Dominante. Surge a utilização de tonalidades mais afastadas, ou seja, “aquelas cujas tónicas formam um intervalo de 3ª com a tónica principal e cujos acordes de tónica apresentam pelo menos um cromatismo em relação à tonalidade principal” (Bochmann, 2003, p. 146). Bochmann diz-nos ainda que “a relação tonal entre andamentos de uma obra clássica baseia-se nas tonalidades próximas, mas

demonstra uma crescente tendência para extrapolar limites.” (Bochmann, 2003, p. 148).

São os compositores da Escola Vienense – Haydn, Mozart e Beethoven – que começaram por estudar as relações da harmonia tonal, verificando que as funções tonais não existem por si, resultam das diferentes forças que cada acorde exerce (Sadie & Tyrrell, 2000).

Por oposição ao estilo anterior, “a melodia desenvolve-se sobre uma harmonia relativamente lenta e convencional, e as mudanças harmônicas importantes coincidem quase sempre com os tempos fortes” (Grout & Palisca, 1988, p. 483).

O século XVIII traz consigo um processo simples para harmonizar as obras musicais: o Baixo de Alberti, que consiste em “quebrar cada um dos acordes subjacentes num padrão simples de notas breves que, incessantemente repetido, cria uma ondulação discreta como pano de fundo, pondo em evidência a melodia” (Grout & Palisca, 1988, p. 483). Este processo foi utilizado por muitos compositores até ao século XIX.

6. Plano de aula-modelo com recurso ao Guia de Estratégias

Como foi mencionado na Introdução deste relatório, seja enquanto professora estagiária na Escola de Música SAMP, durante o ano lectivo 2016/2017, seja como professora de Formação Musical do 2º ciclo do Ensino Artístico Vocacional noutra escola durante o ano lectivo 2017/2018, não tive oportunidade de aplicar o Guia de Estratégias, em turmas do 2º ciclo. Por isso, apresentamos um plano de aula-modelo com recurso ao Guia, para que se possa entender de que forma as estratégias podem ser aplicadas e aproveitadas para outros conteúdos, como por exemplo, conteúdos rítmicos, com base nas obras musicais escutadas (Parte D da planificação).

O plano é de **90 minutos**, encontra-se dividido em quatro partes e é destinado a uma turma de **1º grau**, no **início do ano lectivo** (1º período).

Os tempos mencionados são apenas sugestões, que estão sujeitas a alterações dependendo das capacidades da turma, podendo alguma das partes ficar para a aula seguinte.

Este plano de aula-modelo é baseado na **Estratégia nº 5**, do Guia de Estratégias, em anexo.

Parte A:

Conteúdo: Tónica e Tonalidade

Tempo: 20 minutos

Materiais e recursos: piano; material de escrita; quadro pautado; suporte áudio; computador e projector

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a Tónica de um excerto musical, auditivamente e ao analisar a partitura; - Perceber o papel da tónica dentro de uma tonalidade; - Conhecer o nome de cada grau da escala.
Estratégias	<p>a) Relacionar o estudo da tónica e tonalidade com outra forma de arte: a pintura (seguir os pontos 1 e 2 da Estratégia nº 5);</p> <p>b) Explicar que a tónica funciona como ponto de partida para saber que função vai ter cada nota na tonalidade (ponto 3);</p> <p>c) Ouvir obras musicais cuja tónica é de fácil identificação auditiva (pontos 4 a 8). Cada excerto musical poderá ser ouvido mais que uma vez, para que os alunos se foquem no som que sentem como sendo o mais importante/dominante.</p> <p>d) Explicar a razão pela qual as obras em Sol Maior e Fá Maior têm um sustenido e um bemol, respectivamente, ou seja, verificar que servem para que a estrutura de uma escala maior se mantenha.¹³</p>

¹³ Os alunos já conhecem a estrutura da escala diatónica maior pois já exploraram a estrutura da escala de Dó Maior em aulas anteriores.



Recursos pedagógicos	- Guia de Estratégias – Estratégia nº 5: “Tonalidade” - Faixas nº 9, 10 e 11 da “Pasta do Professor”; - Imagens B, C e D e figuras 17, 18, 19 e 20 da “Pasta do Professor”
Avaliação	<u>Observação directa</u> da capacidade de: - Identificar a tónica de um excerto (auditivamente e analisando uma partitura); - Identificar a tonalidade de um excerto; - Identificar a armação de clave de uma tonalidade.

Parte B:



Conteúdo: Ciclo das Quintas

Tempo: 20 minutos

Materiais e recursos: material de escrita; quadro pautado; computador e projector

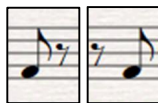
Objectivos	- Perceber a relação entre as várias tonalidades.
Estratégias	a) Construir, no quadro pautado, o esquema do Ciclo das Quintas à medida que se vai explicando e questionando os alunos sobre a relação intervalar entre cada tonalidade e o que daí resulta - aplicação dos respectivos acidentes – (ponto 9) ; b) Mostrar e fornecer a cada aluno em suporte de papel a Figura nº 21, que mostra de forma clara o nome de cada tonalidade e a sua armação de clave; c) Realizar exercícios teóricos de forma a consolidar o que aprenderam anteriormente. Identificar a tonalidade das seguintes armações de clave, recorrendo ao ciclo das quintas: 1-  2- 
Recursos pedagógicos	- Guia de Estratégias – Estratégia nº 5: “Tonalidade”; - Figura 21 da “Pasta do Professor”.
Avaliação	Observação directa da capacidade de: - Perceber a relação intervalar entre as várias tonalidades e o que daí resulta (aplicação dos respectivos acidentes).

Parte C:**Conteúdo:** Identificação de tonalidade – estratégias**Tempo:** 30 minutos**Materiais e recursos:** material de escrita; quadro pautado; computador e projector

Objectivos	- Identificar de forma rápida a tonalidade face a uma armação de clave e vice-versa.
Estratégias	<p>a) Explicar passo a passo, como descrito no ponto 10, da estratégia nº 5, como se pode identificar o nome da tonalidade ou a armação de clave de uma tonalidade de forma rápida;</p> <p>b) Aplicar as estratégias às tonalidades já trabalhadas durante a aula, nas partes A e B (Sol M, Ré M e Si \flat M), realizando exercícios teóricos de identificação de tonalidade e identificação de armação de clave. Explicar que Fá M é a única que não é possível identificar através destas estratégias.</p> <p>c) Identificar a tonalidade da armação de clave seguinte:</p>  <p>d) Identificar a armação de clave de Mi \flat M. Resposta:</p>  <p>c) Salientar que estas são apenas estratégias para que a identificação seja rápida. A verdadeira explicação para a aplicação de acidentes nas várias tonalidades maiores é a necessidade de respeitar a estrutura de uma escala maior (T-T-1/2T-T-T-T-1/2T).</p>
Recursos pedagógicos	- Guia de Estratégias – Estratégia nº 5: “Tonalidade”
Avaliação	<p>Observação directa da capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o nome de uma tonalidade; - Identificar a armação de clave de uma tonalidade.





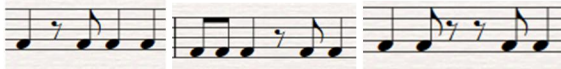
Parte D:

Conteúdo: células rítmicas



Tempo: 10 minutos

Materiais e recursos: material de escrita; quadro pautado; suporte áudio; computador e projector

Objectivos	- Dominar a leitura e identificação auditiva das células: 
Estratégias	<p>a) Ouvir de novo o excerto da faixa 9;</p> <p>b) Analisar o ritmo os compassos 1 a 6, da voz da mão direita do pianista e verificar que as principais células utilizadas são as enunciadas anteriormente + </p> <p>c) Trabalhar a partir das duas colcheias e questionar os alunos sobre o que aconteceu nesta célula que originou as novas células </p> <p>Os alunos deverão concluir que na primeira célula, a pausa substitui a primeira colcheia e na segunda célula substitui a primeira.</p> <p>d) Executar ritmicamente os seis primeiros compassos do excerto;</p> <p>e) Executar a leitura rítmica seguinte, para complementar e consolidar as novas células aprendidas:</p>  <p>f) Realizar um exercício de reconhecimento rítmico com base em padrões de 4 pulsações com as células rítmicas aprendidas. Por exemplo:</p> 
Recursos pedagógicos	- Figura 17 da “Pasta do Professor” - Faixa 9 da “Pasta do Professor”
Avaliação	Observação directa da capacidade de: - Ler e reconhecer auditivamente as células rítmicas aprendidas.

Trabalho de casa: Ouvir o I andamento da Sonata para piano nº 50 de Haydn, atribuir uma cor ao som dominante (tónica) e, com base nessa cor, criar um desenho que represente o andamento, de acordo com o que o aluno sente ao ouvir a obra (primeira proposta das tarefas para casa da Estratégia nº 5, do Guia de Estratégias).

7. Técnicas de recolha de dados

Este estudo enquadra-se numa Investigação-Acção. Watts (1985), citado por Coutinho (2015, p. 363), refere que “a Investigação-Acção é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”. Completando a ideia anterior, Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa & Vieira (2009, p. 356) afirmam que a Investigação-Acção é “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção”.

Segundo Zuber-Skerrit (1996), citado por Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa & Vieira (2009, p. 363), “fazer Investigação-Acção implica planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das práticas acerca das suas práticas”. Durante a realização deste estudo procurámos entender que práticas pedagógicas eram utilizadas ao nível da escuta de repertório musical nas aulas de Formação Musical, tentando intervir em pequena escala e analisando os efeitos dessa intervenção, como nos sugere Cohen & Manion (1994), citado por Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa & Vieira (2009).

Apesar de não ter aplicado as estratégias do Guia para a realização deste estudo, foram solicitados professores e alunos do Ensino Básico entre os anos lectivos 2016/2017 e 2017/2018 para responderem a dois questionários antes e após a aplicação do Guia de Estratégias. O resultado dessa prática é analisado nos seguintes inquéritos por questionário:

- ✓ **Questionário nº 1 a professores:** respondido antes da aplicação das estratégias, por professores de Formação Musical do Ensino Básico;
- ✓ **Questionário nº 2 a professores:** respondido depois da aplicação das estratégias, por professores de Formação Musical do 2º ciclo (1º e 2º grau) do Ensino Básico;
- ✓ **Questionário nº 1 a alunos:** respondido antes da aplicação das estratégias, por alunos de Formação Musical do Ensino Básico;
- ✓ **Questionário nº 2 a alunos:** respondido depois da aplicação das estratégias, por alunos de Formação Musical do 2º ciclo (1º e 2º grau) do Ensino Básico.

7.1 Inquéritos por questionário

O primeiro questionário a professores foi realizado com 20 professores e pretende apurar se é dada atenção à prática da audição de repertório erudito nas aulas de Formação Musical, no ensino vocacional, perceber se os alunos processam a aprendizagem de conteúdos harmónicos de forma subjectiva ou objectiva, e por último perceber se a prática de audição de obras musicais do séc. XVIII poderá auxiliar na compreensão de conteúdos harmónicos. Este questionário encontra-se em anexo (anexo 10).

O segundo questionário a professores diz respeito à aplicação do Guia de Estratégias proposto e pretende essencialmente verificar a sua eficácia como recurso pedagógico de apoio à leccionação de conteúdos harmónicos neste nível de ensino. Os questionários a professores foram respondidos *on-line*, na plataforma *Google-forms*. Este questionário encontra-se em anexo (anexo 11).

O primeiro questionário a alunos foi realizado com 18 alunos do 2º e 3º ciclo. O objectivo principal deste questionário é perceber se os alunos têm tido hábitos de escuta de obras musicais durante as aulas de Formação Musical, e se estes momentos os ajudam na compreensão de conteúdos. Este questionário encontra-se em anexo (anexo 12).

O segundo questionário a alunos diz respeito à aplicação do Guia de Estratégias e pretende essencialmente verificar se a audição de obras musicais durante a aprendizagem os ajudou a perceber melhor os conteúdos abordados durante a aplicação das estratégias. Os questionários a alunos foram respondidos de forma tradicional, em formato de papel. Este questionário encontra-se em anexo (anexo 13).

7.2. Análise e tratamento dos resultados

7.2.1. Inquérito por questionário nº 1 a alunos

Parte I - Descrição do aluno:

1 - Faixa etária dos alunos:

Analisando o gráfico 11 verificamos que a maioria dos alunos inquiridos tem 11 anos de idade.

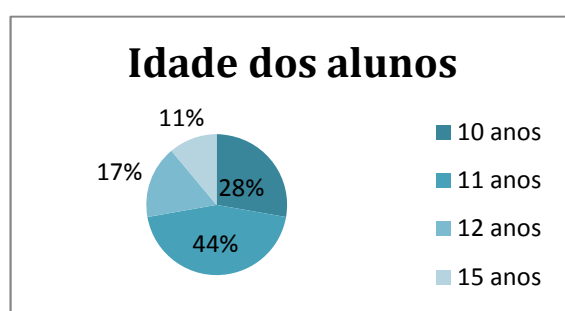


Gráfico 11 - Idade dos alunos inquiridos - Questionário nº 1

2- Género:

Ao analisar o gráfico 12 verificamos que a maioria dos alunos inquiridos era do género feminino.

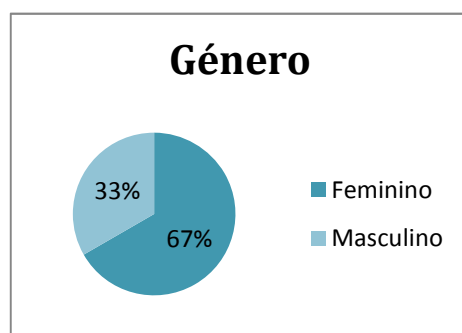


Gráfico 12 - Género dos alunos inquiridos - Questionário 1 a alunos

3- Grau:

A maioria dos alunos inquiridos frequentam o 2º grau, ou seja o 6º ano de escolaridade, como é possível verificar no gráfico 13:

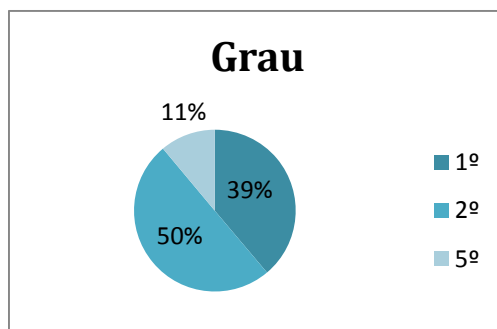


Gráfico 13 - Grau que frequentam os alunos - Questionário nº 1 a alunos

4- Instrumento:

No que respeita ao instrumento estudado pelos alunos inquiridos, 28% estudam Piano, os instrumentos mais estudados de seguida são Cravo, Percussão e Flauta Transversal, com 11% cada.

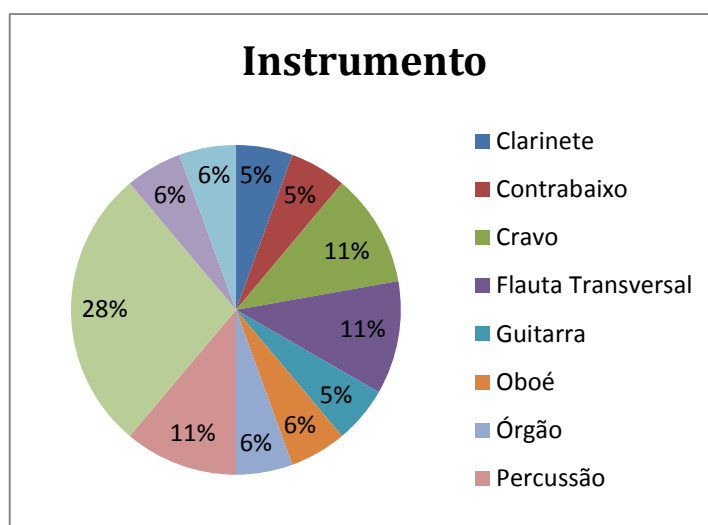


Gráfico 14 - Instrumento estudado pelos alunos - Questionário nº 1 a alunos

Parte II:**1- Achas que a disciplina de Formação Musical te ajuda no estudo do instrumento?**

Ao analisar o gráfico 15, podemos verificar que a maioria dos alunos considera a disciplina de Formação Musical essencial para a sua formação enquanto instrumentista.

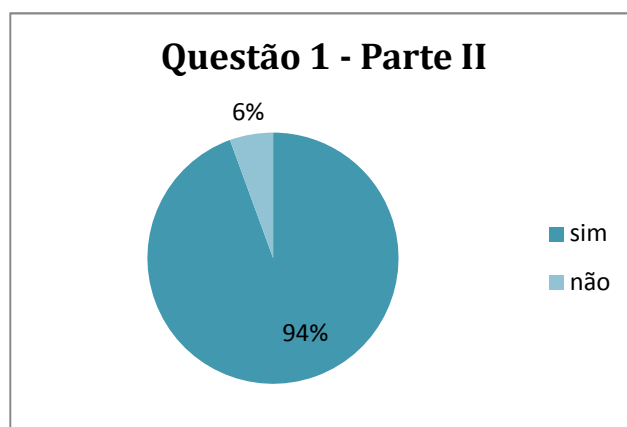


Gráfico 15 - Questão 1 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

2- Com que frequência ouves exemplos de obras musicais nas aulas de Formação Musical?

Apenas uma minoria dos alunos respondeu que raramente ouve exemplos musicais e nenhum dos alunos inquiridos respondeu que nunca ouve, o que se revela bastante positivo, significa que os alunos inquiridos estão familiarizados com o repertório erudito e têm hábitos de escuta musical nas aulas.

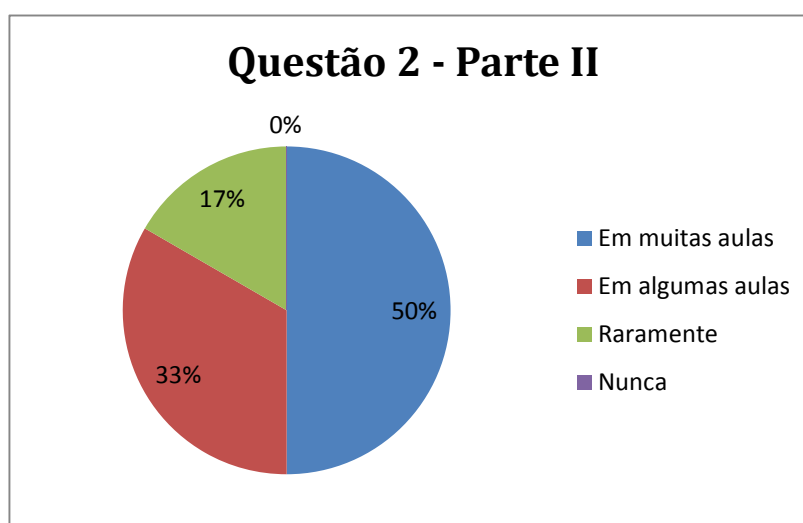


Gráfico 16 - Questão 2 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

3- *Gostas dos momentos de audição de obras musicais nas aulas de Formação Musical?*

Nesta questão a opinião dos alunos é unânime, todos apreciam os momentos de escuta de obras musicais nas aulas de Formação Musical.

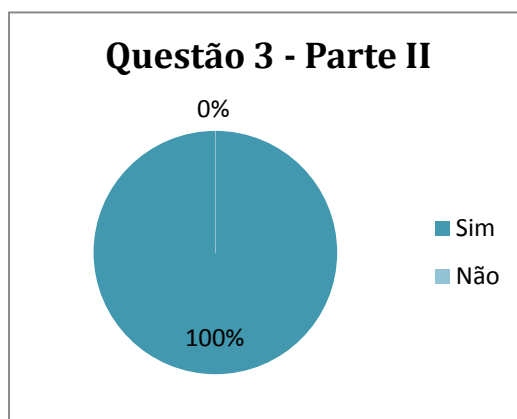


Gráfico 17 - Questão 3 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

4 - *Entendes melhor o conteúdo que foi abordado pelo professor quando te mostra um exemplo musical?*

Nesta questão, nenhum dos alunos respondeu negativamente, 56% dos alunos responderam que **nem sempre** entendem melhor o conteúdo quando o professor mostra um exemplo musical e 44% responderam positivamente à questão, o que revela que, para os alunos, é importante ouvir música quando se aborda um novo conteúdo.

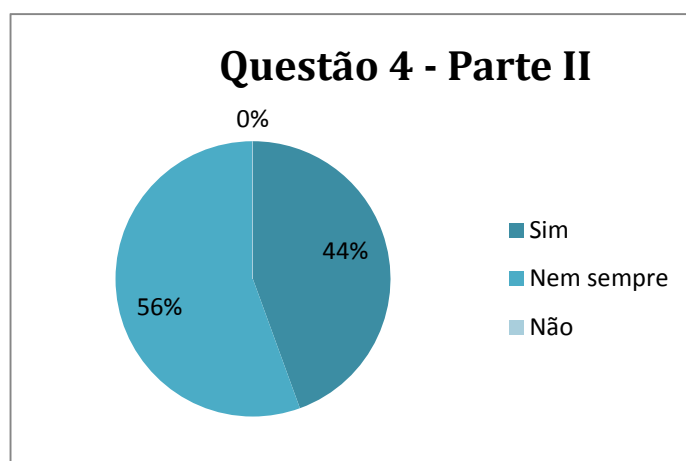


Gráfico 18 - Questão 4 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

5 - Quais os conteúdos que te causam mais dificuldade?

Nesta questão, 31% dos alunos inquiridos consideram os conteúdos relacionados com a Harmonia como sendo os mais difíceis de assimilar, seguindo-se a Leitura com 27% e os conceitos teóricos com 18%. Estes dados revelam que é importante encontrar estratégias que ajudem os alunos a melhor compreender os conteúdos relacionados com a Harmonia.

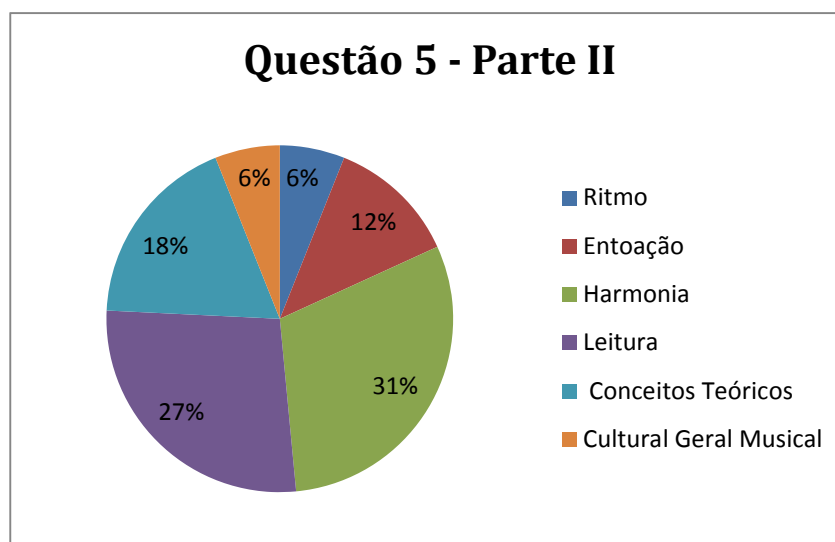


Gráfico 19 - Questão 5 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

6- Com que frequência assistes a concertos?

A maioria dos alunos inquiridos afirma assistir raramente a concertos, este dado é preocupante, tendo em conta que, assistir a concertos e espectáculos musicais é essencial para complementar a aprendizagem musical. Apenas 11% dos alunos referem que assistem a concertos musicais mensalmente.

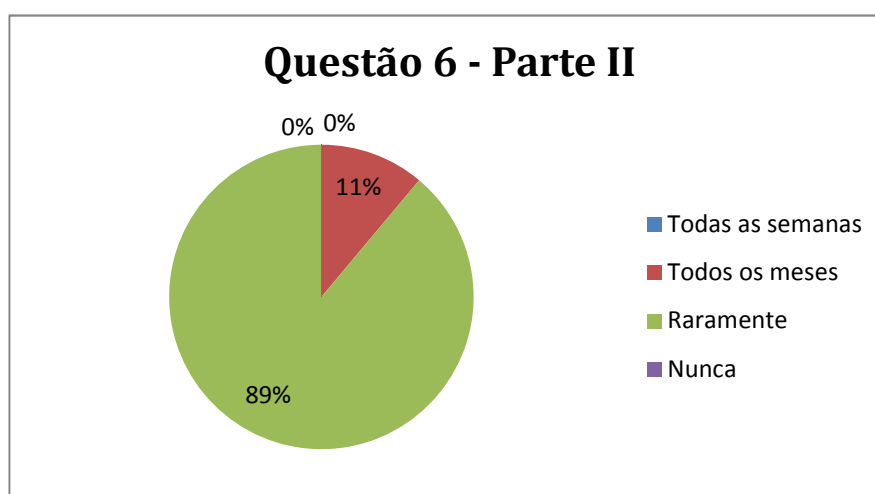


Gráfico 20 - Questão 6 - Parte II - Questionário nº 1 a alunos

7.2.2. Inquérito por questionário nº 1 a professores

Parte I – Descrição do Professor:

1 – Idade:

A idade dos professores inquiridos varia entre os 20 e os 58 anos.

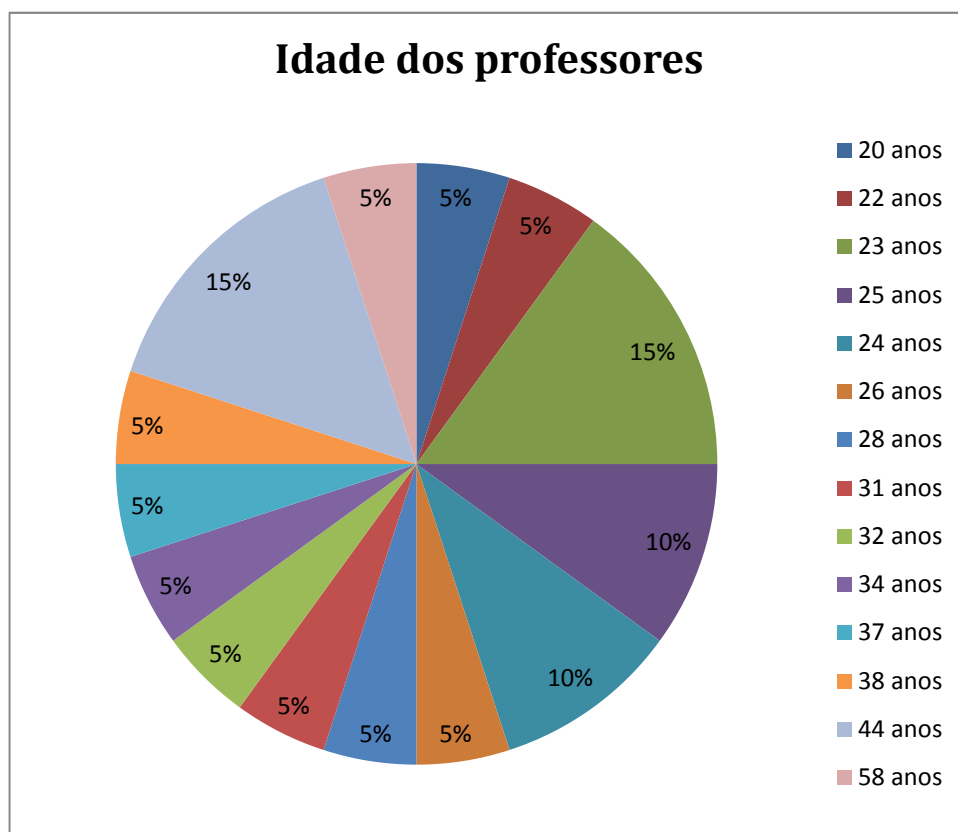


Gráfico 21 - Idade dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores

2 – Género:

60% dos professores inquiridos são do género feminino, como podemos verificar no gráfico seguinte:

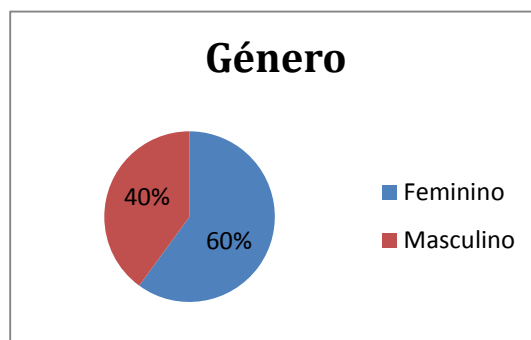
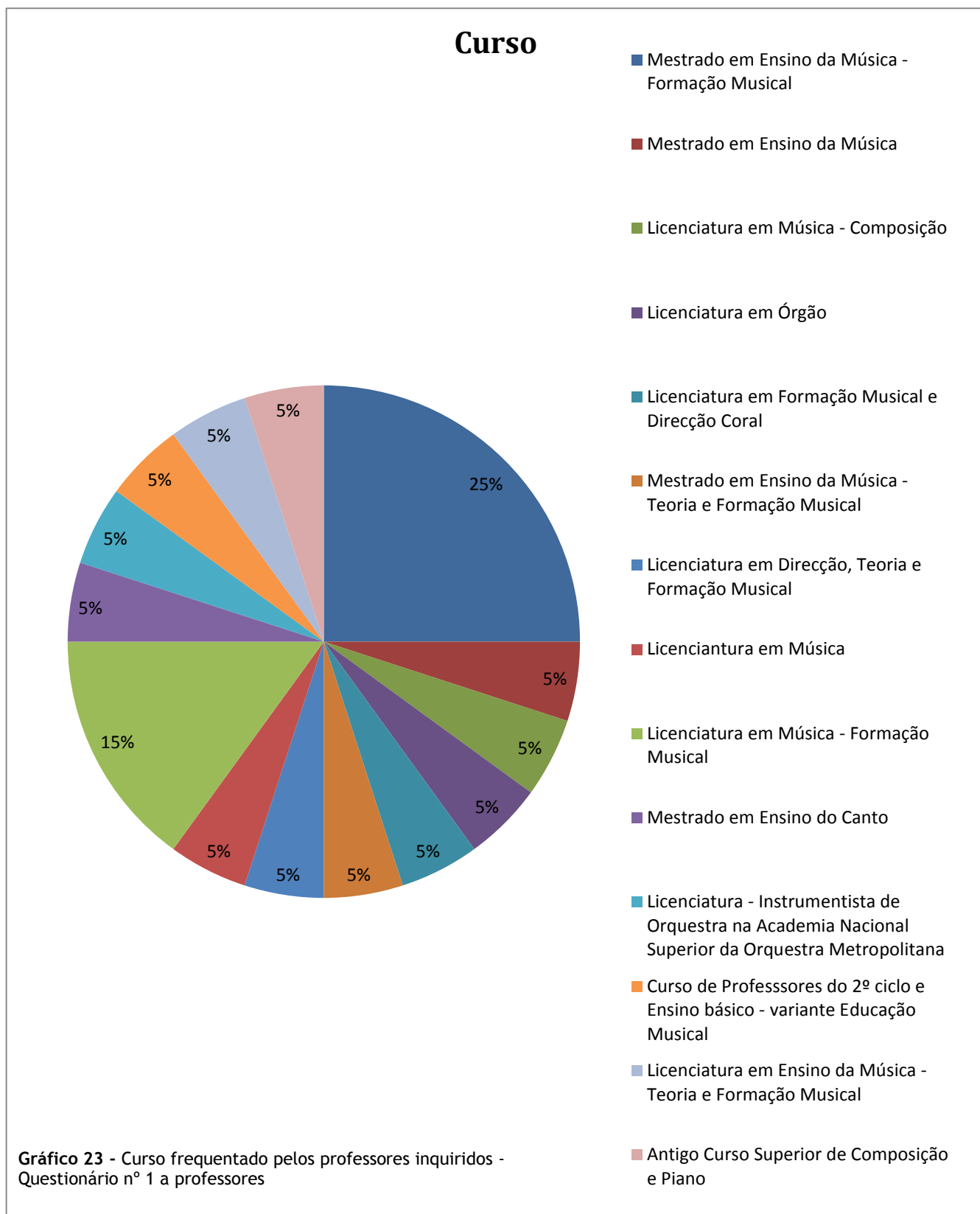


Gráfico 22 - Género dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores

3 – Curso:

Ao analisar o gráfico seguinte, podemos observar que 25% dos professores inquiridos tem mestrado em Ensino da Música, vertente de Formação Musical, e 15% são licenciados em Música, na variante de Formação Musical.



4 – Ano de conclusão:

Observando os dados do gráfico apresentado de seguida, observamos que 50% dos professores inquiridos terminaram os seus estudos nos últimos 3 anos (2015, 2016 e 2017).

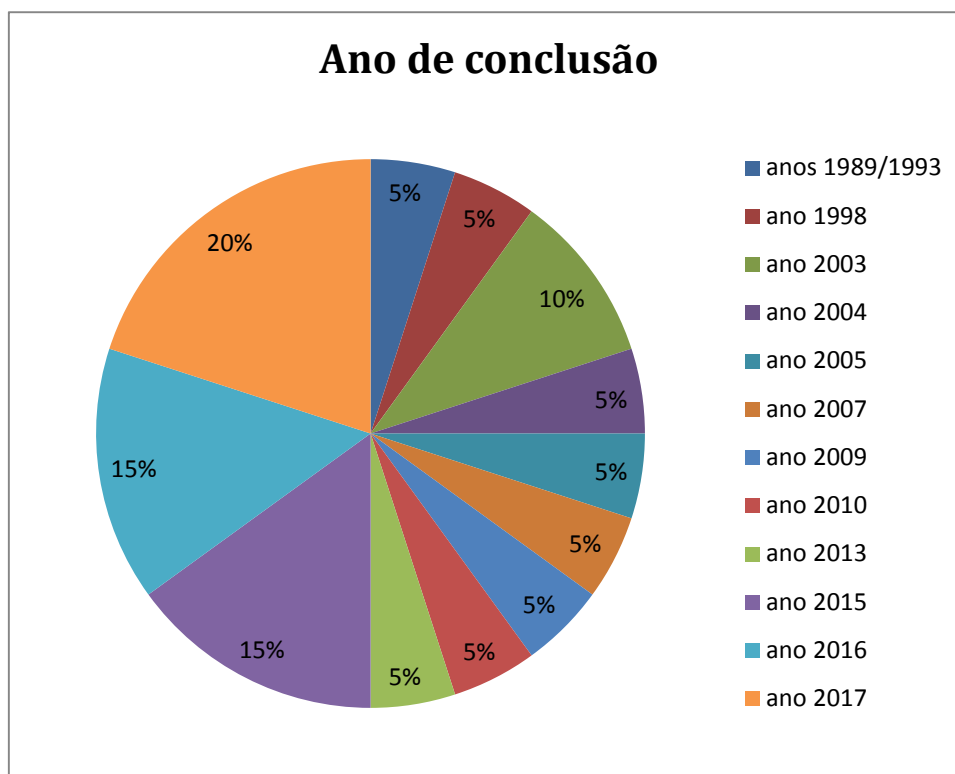


Gráfico 24 - Ano de conclusão do curso dos professores - Questionário nº 1 a professores

5 – Tempo de serviço:

Tedo em conta a informação do gráfico anterior, seria espectável que a maioria dos professores inquiridos tivesse um tempo de serviço entre 1 e 3 anos, como é possível ver no gráfico 25:

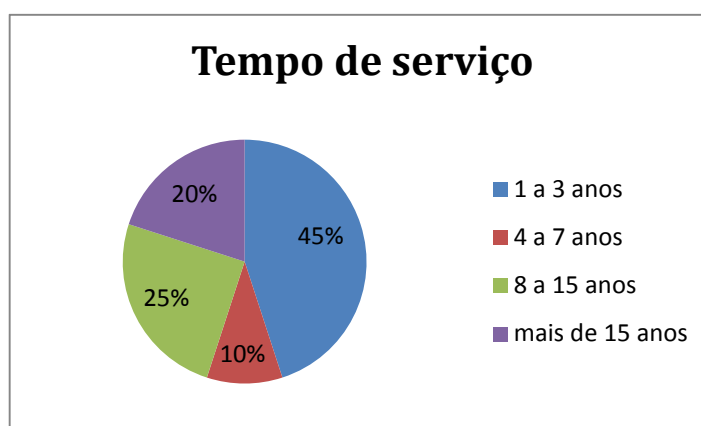


Gráfico 25 - Tempo de serviço dos professores inquiridos - Questionário nº 1 a professores

6 – Professores profissionalizados:

55% dos professores inquiridos são professores profissionalizados, como é possível verificar no gráfico 26:

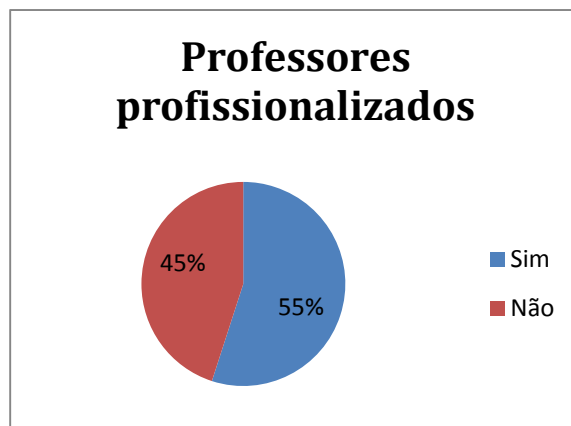


Gráfico 26 - Professores profissionalizados - Questionário nº 1 a professores

Parte II:

1 - *Considera que a disciplina de Formação Musical é vista como uma disciplina importante para a formação do aluno como instrumentista?*

Metade dos professores inquiridos considera que a disciplina de Formação Musical é vista como uma disciplina muito importante para a formação dos alunos como instrumentista. 20% dos professores consideram que é vista como uma disciplina pouco importante.

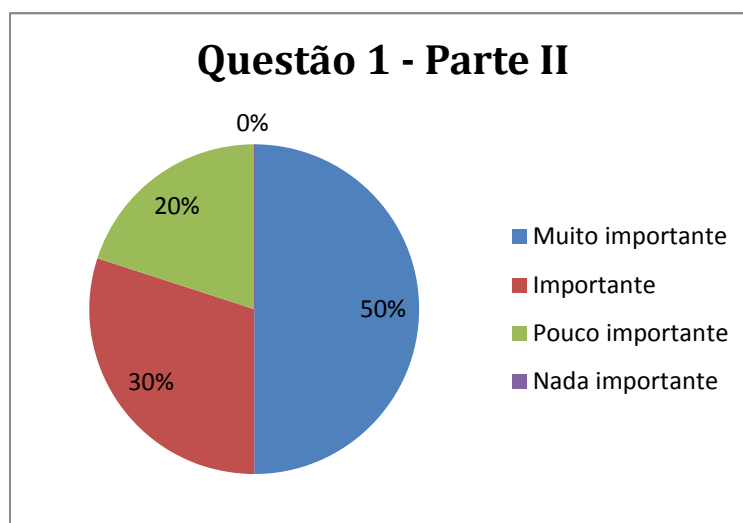


Gráfico 27 - Questão 1- Parte II - Questionário nº 1 a professores

2 - Considera que o ensino da Formação Musical deve ser transversal às restantes áreas do conhecimento musical ou que se deve centrar nas competências teóricas e de leitura?

Opção 1: Deve ser transversal às restantes áreas do conhecimento musical

Opção 2: Deve centrar-se nas competências teóricas e de leitura

Uma maioria significativa dos professores inquiridos considera que a disciplina de Formação musical deve ser transversal às restantes áreas do conhecimento musical.

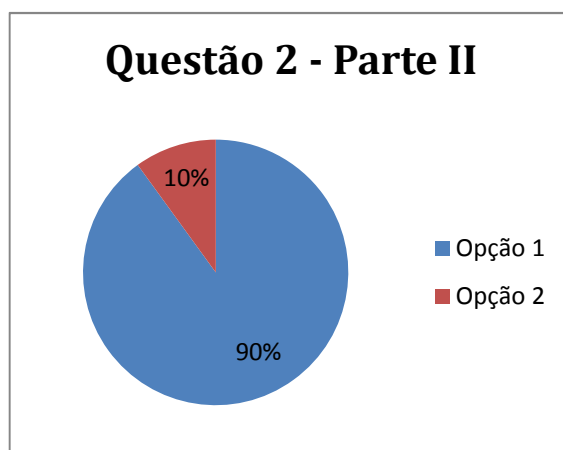


Gráfico 28 - Questão 2 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

3 - Tendo em conta que a maioria dos alunos não segue estudos musicais, considera que a disciplina de Formação Musical deve preocupar-se com a formação de ouvintes, para além da formação de intérpretes?

Opção 1: SIM, para serem bons instrumentistas os alunos também devem ouvir muita música.

Opção 2: SIM, pois os alunos não têm mais oportunidades de ouvir bons exemplos musicais sem ser nesta aula.

Opção 3: NÃO, a formação enquanto ouvinte deve ser uma responsabilidade do ensino regular, nas aulas de Educação Musical.

Opção 4: NÃO, a aula de Formação Musical deve centrar-se nas competências teóricas e de leitura, para formar bons intérpretes.

90% dos professores inquiridos consideram que a disciplina de Formação Musical deve preocupar-se também com a formação de ouvintes, pois ouvir música contribui para a própria formação como instrumentistas.

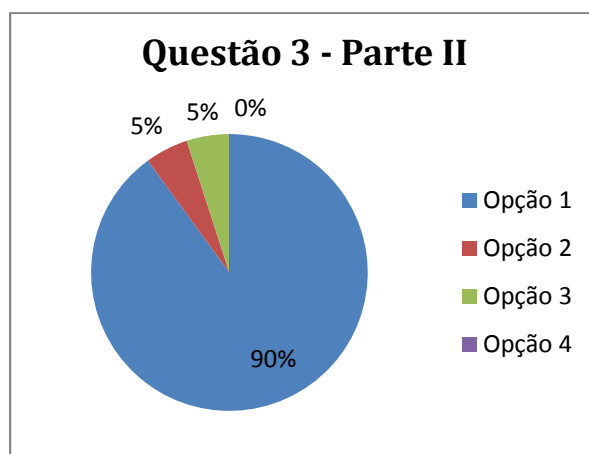


Gráfico 29 - Questão 3 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

4 - *Considera que a disciplina de Formação Musical deve desenvolver capacidades e hábitos de escuta e apreciação musical?*

Opção 1: SIM, desta forma irá despertar mais interesse em assistir a concertos e espectáculos musicais.

Opção 2: SIM, quantos mais exemplos os alunos ouvirem, mais referências irão criar para o estudo do seu instrumento.

Opção 3: NÃO, a Formação Musical deve preocupar-se principalmente em criar hábitos de estudo de leitura.

Opção 4: NÃO, os alunos não têm as competências teóricas necessárias para fazer uma boa escuta e apreciação musical.

Todos os professores inquiridos responderam afirmativamente a esta questão, sendo que a maioria considera que ao ouvir exemplos de obras musicais o aluno terá mais interesse em assistir a concertos e espectáculos musicais.

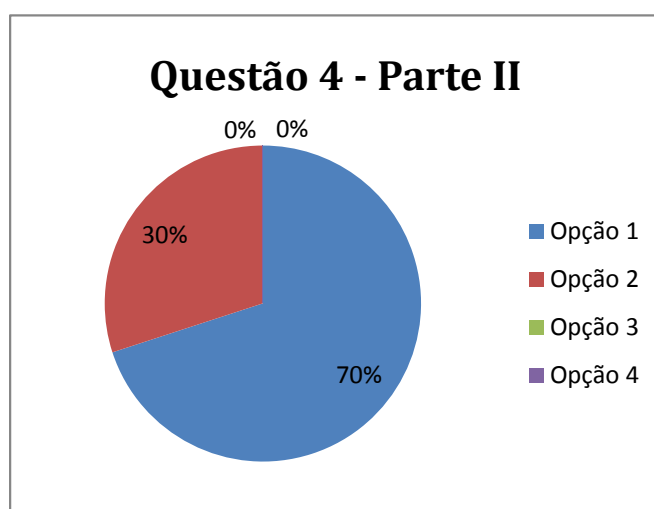


Gráfico 30 - Questão 4 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

5 - Com que frequência acha que é relevante trabalhar obras do repertório da Música Erudita Instrumental e Coral na disciplina de Formação Musical?

Apenas 5% dos professores considera que é relevante trabalhar obras do repertório da Música Instrumental e Coral Erudita na disciplina de Formação Musical **todas as aulas**, 85% considera que este tipo de actividade deve ser feita **frequentemente**, e 10% considera que pode ser feito apenas **raramente**.

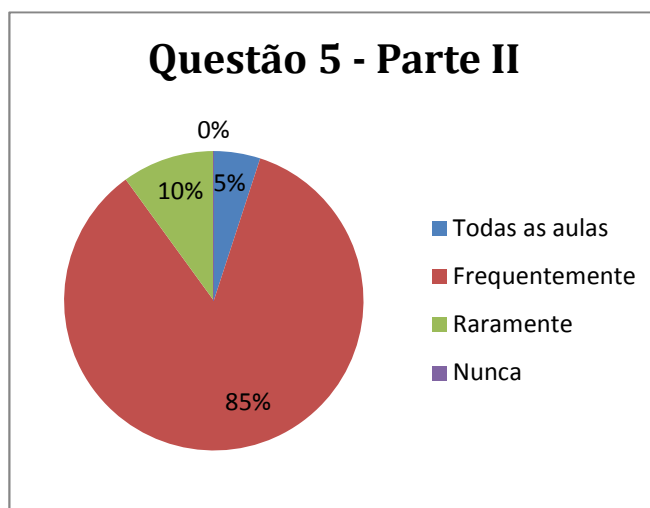


Gráfico 31 - Questão 5 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

6 - Com que frequência mostra exemplos musicais nas aulas de Formação Musical?

A maioria dos professores mostra frequentemente exemplos musicais nas suas aulas, 10% mostra todas as aulas e 10% mostra exemplos musicais raramente.

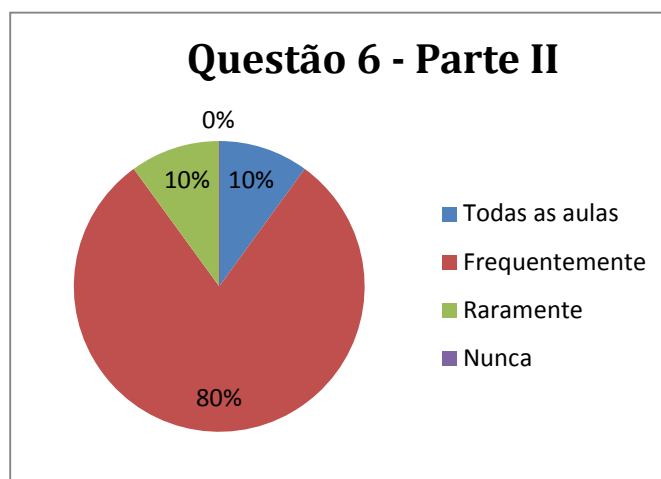


Gráfico 32 - Questão 6 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

7 - Sempre que aborda um novo conteúdo, mostra um exemplo musical aos seus alunos?

A maioria dos professores inquiridos mostra com frequência um exemplo musical quando aborda um conteúdo, 30% mostra sempre e 15% mostra raramente.

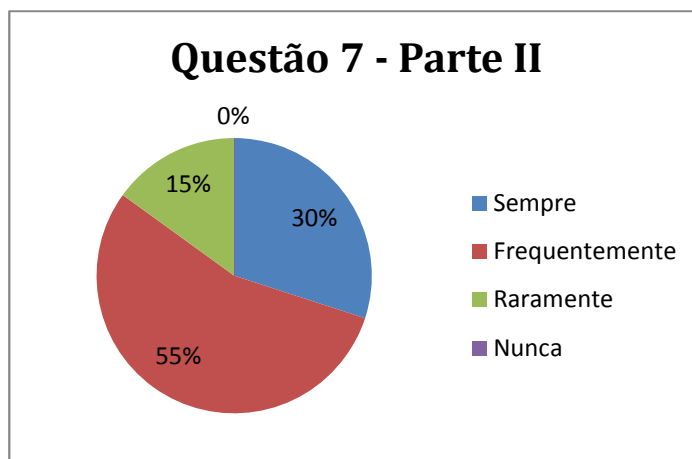


Gráfico 33 - Questão 7 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

8 - Considera que um conteúdo é melhor assimilado pelos seus alunos quando é dado um exemplo musical?

Alguns professores (10%) consideram que a escuta de exemplos musicais **não ajuda na assimilação de conteúdos**, porém os restantes (90%) consideram que **sim**, que é uma mais-valia.

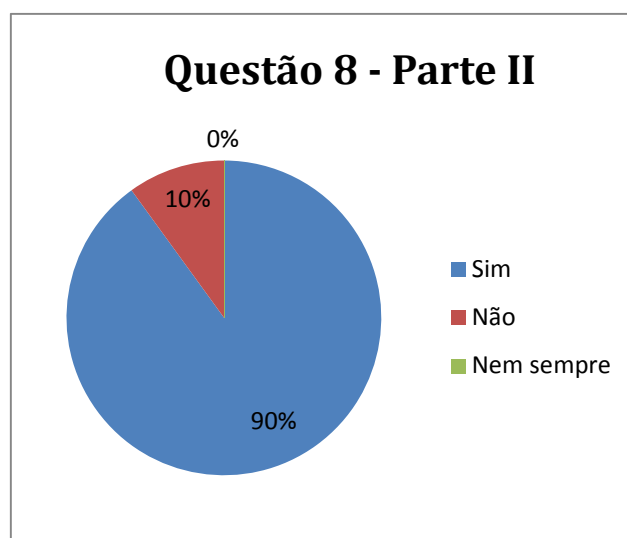


Gráfico 34 - Questão 8 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

9 - *Uma vez que o séc. XVIII é rico em conteúdos harmónicos leccionados nos primeiros anos de formação, até que ponto considera importante a abordagem e escuta de repertório deste século?*

Em relação ao repertório do século XVIII, metade dos professores inquiridos considera **importante** a escuta deste tipo de repertório nas aulas de Formação Musical. 45% dos professores considera **muito importante** e 5% **pouco importante**.

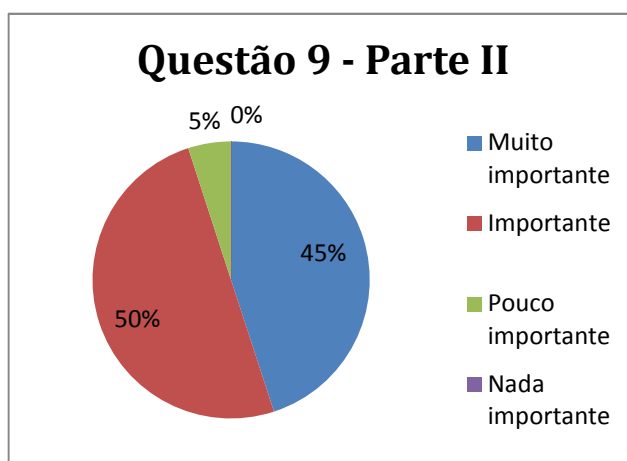


Gráfico 35 - Questão 9 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

10 - *Qual destes conteúdos considera que seja mais difícil de entender e assimilar pelos alunos no 2º ciclo? (selecione duas opções)*

Nesta questão a opinião dos professores é coincidente com a opinião dos alunos no questionário anterior, ambos consideram que a harmonia é o conteúdo mais difícil de assimilar, seguindo-se a Cultura Geral Musical e a Entoação.

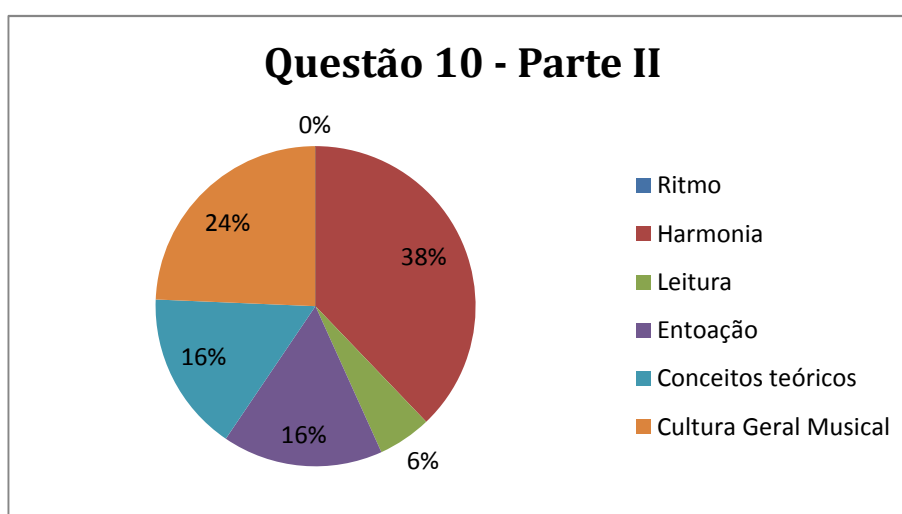


Gráfico 36 - Questão 10 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

11 - *Em que áreas do conhecimento musical considera mais importante utilizar exemplos auditivos de repertório no 2º ciclo? (selecione duas opções)*

As opções Harmonia (38%) e Entoação (21%) são as mais votadas pelos professores para a escuta de exemplos de obras musicais.

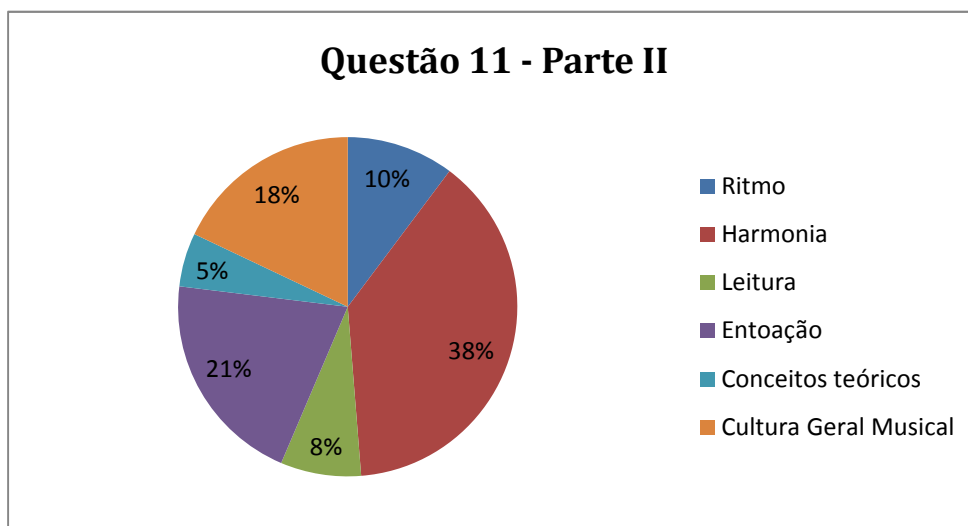


Gráfico 37 - Questão 11 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

12 - *Em que áreas do conhecimento musical utiliza mais exemplos auditivos de repertório no 2º ciclo? (selecione duas opções)*

Nesta questão a prática dos professores está repartida entre a Harmonia (27%), Entoação (23%) e Cultura Geral Musical (23%).

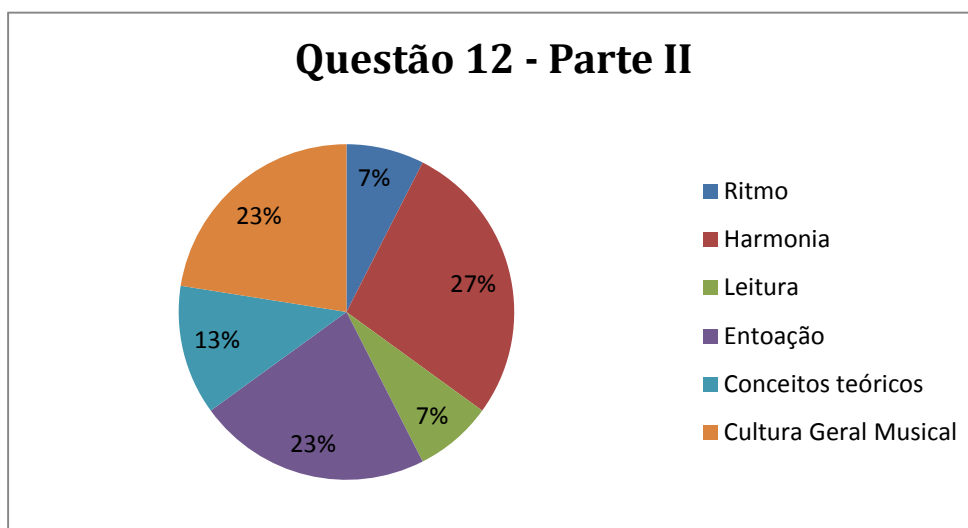


Gráfico 38 - Questão 12 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

13 - *Considera que os alunos do 2º ciclo entendem mais facilmente os conteúdos harmónicos de forma objectiva/teórica ou subjectiva/sensorial?*

Da totalidade dos professores inquiridos 60% considera que os alunos entendem mais facilmente os conteúdos harmónicos de forma subjectiva/sensorial, ou seja, através da sua própria experiência com a música e da sua sensibilidade.

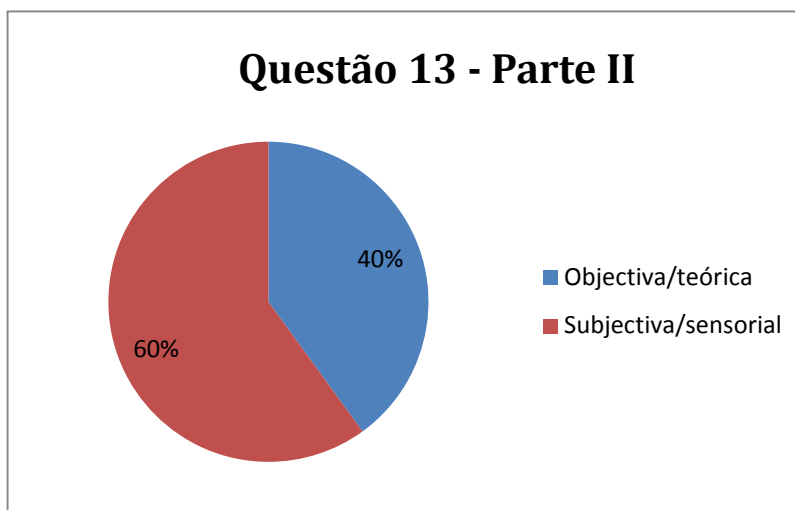


Gráfico 39 - Questão 13 - Parte II - Questionário nº 1 a professores

7.2.3. Inquérito por questionário nº 2 a alunos

Parte I – Descrição do aluno:

A maioria dos alunos inquiridos é do género feminino e têm 11 anos de idade, estando por isso a frequentar o 2º grau.

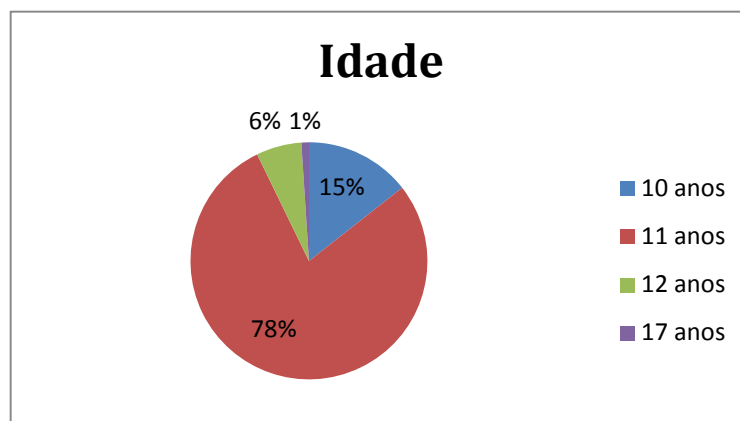


Gráfico 40 - Idade dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos

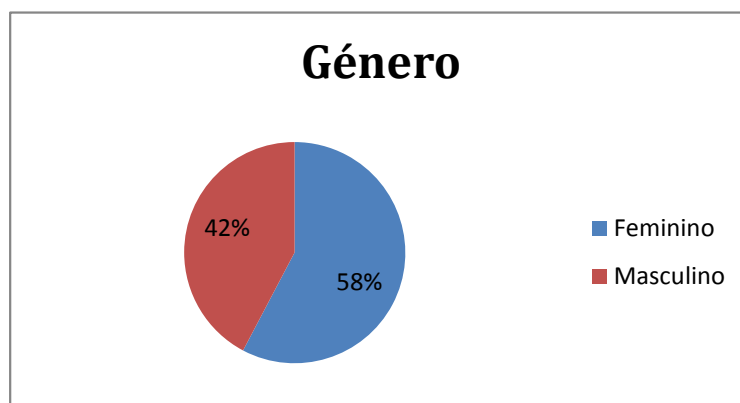


Gráfico 41 - Género dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos

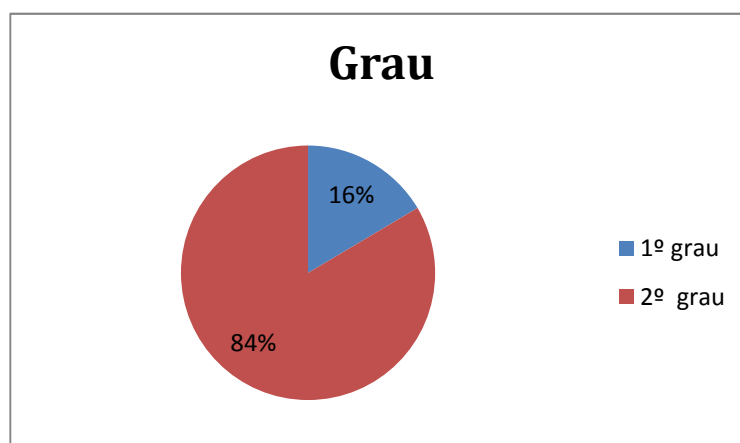


Gráfico 42 - Grau dos alunos inquiridos - Questionário nº 2 a alunos

Parte II – Aplicação do Guia de Estratégias:

1.Os momentos de audição de obras musicais nas aulas de Formação Musical ajudam-te a entender os conteúdos abordados pelo professor?

A opinião dos alunos está repartida entre a resposta “Sim” e “Nem sempre”, o que revela que, durante a escuta de obras musicais, poderão haver factores internos e externos ao aluno que dificultem a compreensão e associação do ouvem com o que aprendem. A meu ver, esses factores podem ser, por exemplo, o comportamento da turma, o nível de concentração do aluno, o interesse em ouvir música, a qualidade das faixas musicais ou ainda, a qualidade do material de som disponível na sala de aula.

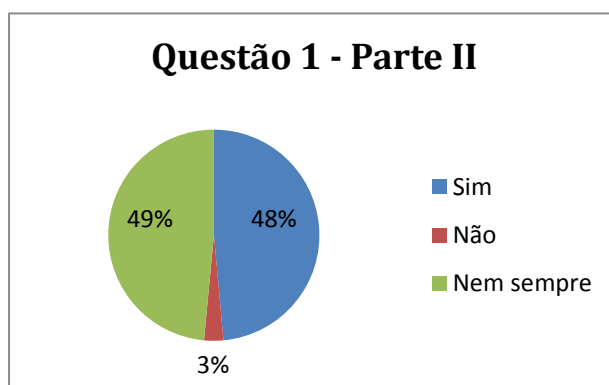


Gráfico 43 - Questão 1 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

2.Sentiste que a audição de gravações com exemplos musicais ajudou na compreensão dos conteúdos trabalhados?

2.1.Classificação de intervalos (Estratégias nº 2 e 3):

63% dos alunos contactou com as estratégias relativas à classificação de intervalos. Destes 23% consideram que a audição de gravações com exemplos musicais “Ajudou muito”, 16% consideram que “Foi essencial” e 13% consideram que “Não ajudou”.

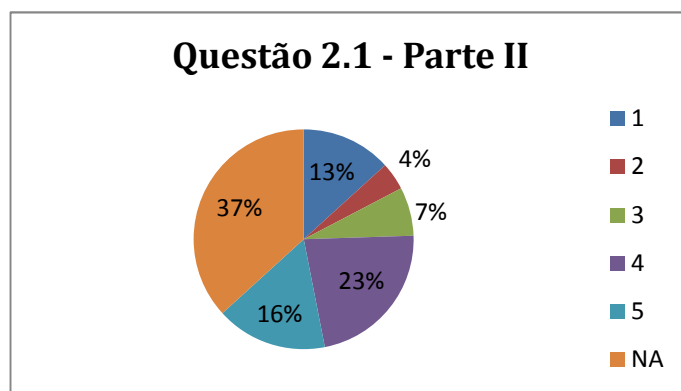


Gráfico 44 - Questão 2.1 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

2.2. Construção e identificação de escalas no modo maior (Estratégias nº 4, 5, 6 e 8):

58% dos alunos contactou com as estratégias relativas à identificação e construção de escalas, especificamente no modo maior. Destes, 29% consideram que “Ajudou muito”, 18% que “Foi essencial” e 7% considera que “Ajudou”.

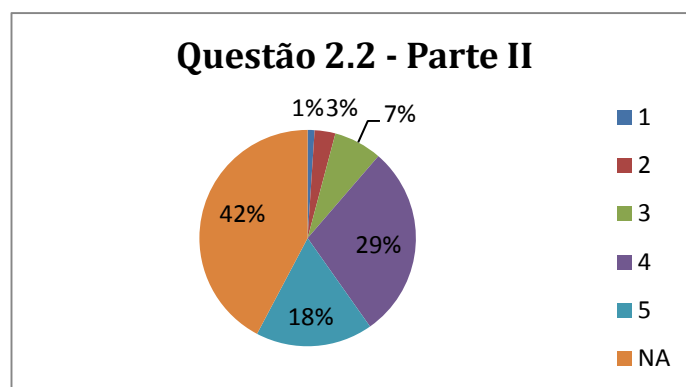


Gráfico 45 - Questão 2.2 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

2.3. Construção e identificação de escalas no modo menor (Estratégias nº 5, 6 e 9):

59% dos alunos contactou com as estratégias relacionadas com a construção e identificação de escalas no modo menor. 28% dos alunos considera que a aplicação destas estratégias “Ajudou muito” na compreensão dos conteúdos, 17% consideram que “Foi essencial” e 11% consideram que “Ajudou”.

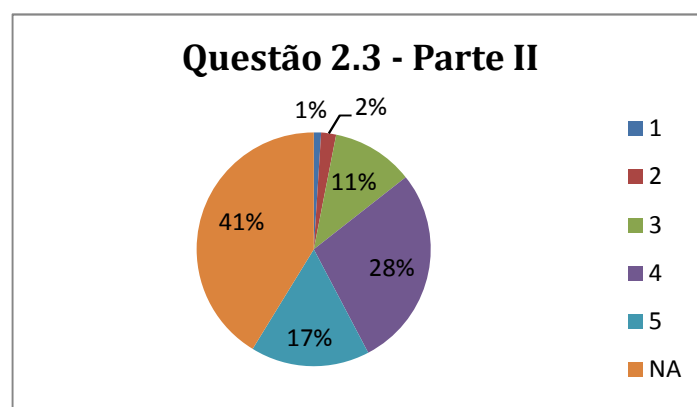


Gráfico 46 - Questão 2.3 - Parte II - Questionário nº2 a alunos

2.4. Identificação de cadências (Estratégia nº 11):

Apenas 22% dos alunos inquiridos contactaram com a Estratégia nº 11, relativa à identificação de cadências.

Destes, 10% consideram que a estratégia aplicada “Ajudou muito” na compreensão dos conteúdos, 6% considera que “Foi essencial” e 5% que “Ajudou”.

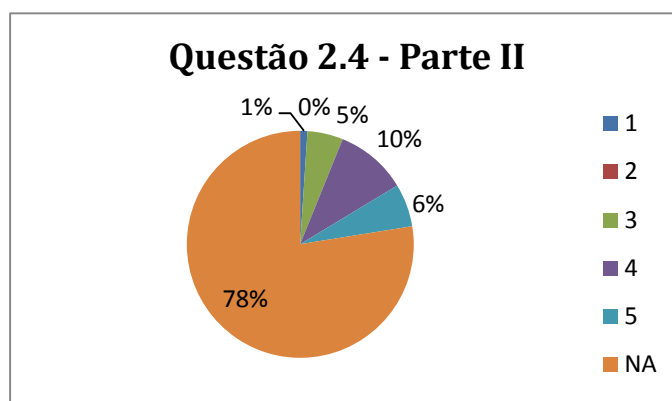


Gráfico 47 - Questão 2.4 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

2.5. Classificação de acordes no estado fundamental e nas inversões (Estratégia nº 7 e 12):

38% dos alunos inquiridos contactaram uma destas estratégias, sendo que 13% consideram que a aplicação das estratégias “Ajudou muito” na compreensão de conteúdos, 11% consideram que “Foi essencial” e 10% consideram que “Ajudou”.

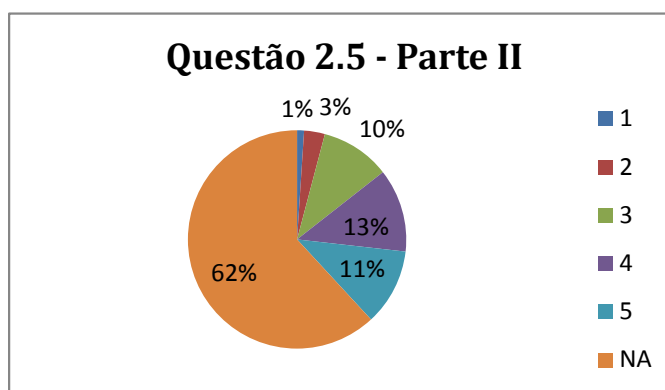


Gráfico 48 - Questão nº 2.5 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

2.6. Identificação de funções harmónicas e progressão de acordes (Estratégias nº 10):

42% dos alunos contactaram com esta estratégia, sendo que 16% dos alunos consideram que a audição de obras musicais “Foi essencial” na compreensão de conteúdos, 12% consideram que “Ajudou muito” e 10% consideram que “Ajudou”.

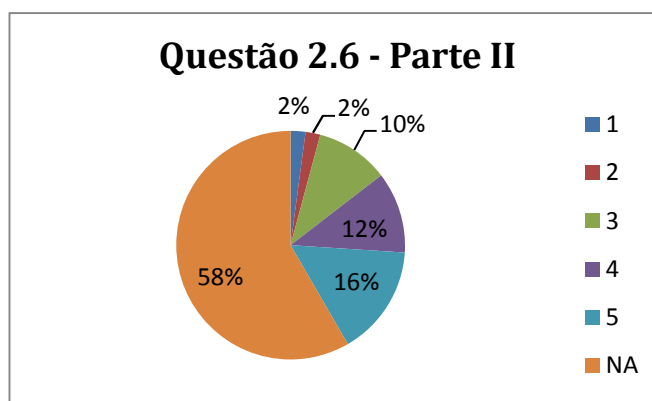


Gráfico 49 - Questão 2.6 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

3. A audição de obras musicais ao longo das estratégias despertou um maior interesse em ouvir música erudita e assistir a concertos?

A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, 26% respondeu que “Não” e 3% dos alunos não responderam à questão.

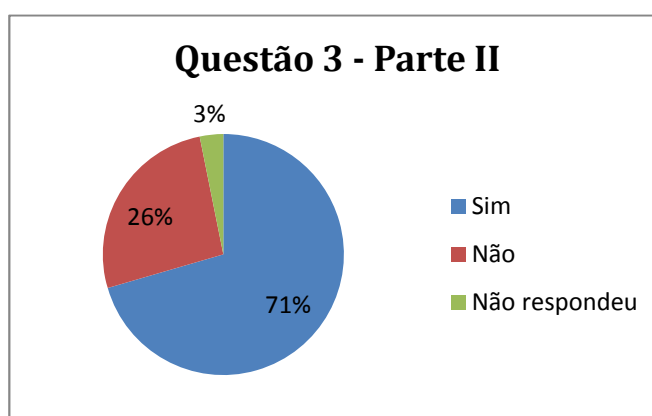


Gráfico 50 - Questão 3 - Parte II - Questionário nº 2 a alunos

7.2.4. Inquérito por questionário nº 2 a professores

Parte I – Descrição do Professor:

1 – Idade:

A idade dos professores inquiridos varia entre os 23 e os 58 anos.

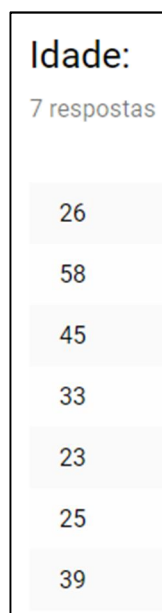


Figura 35 - Idade dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores

2- Género:

Dos sete professores inquiridos, 57,1% são do género masculino e os restantes 42,9% do género feminino.

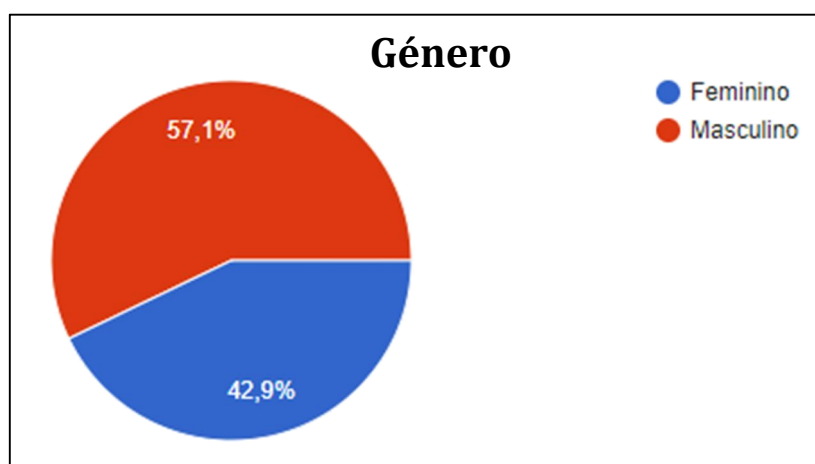


Gráfico 51 - Género dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores

3-Cursos frequentados:

Da análise das respostas dos professores inquiridos, podemos concluir que três deles frequentaram uma licenciatura em Música, na variante de Formação Musical.

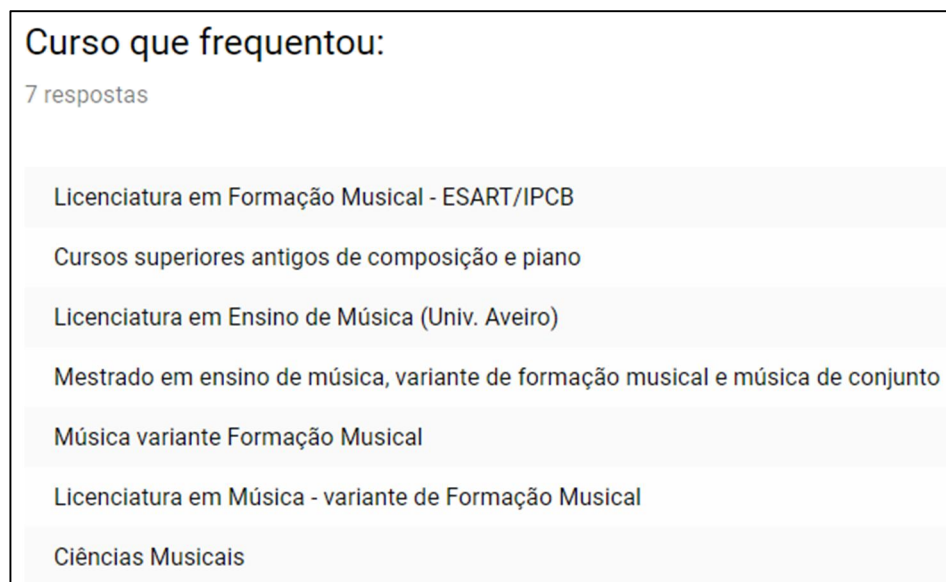


Figura 36 - Cursos frequentados pelos professores - Questionário nº 2 a professores

4-Ano de conclusão:

Dos sete professores inquiridos, quatro terminaram o curso recentemente, entre 2015 e 2017. Os restantes terminaram em 1989, 2003 e 2004, como podemos verificar no gráfico seguinte:

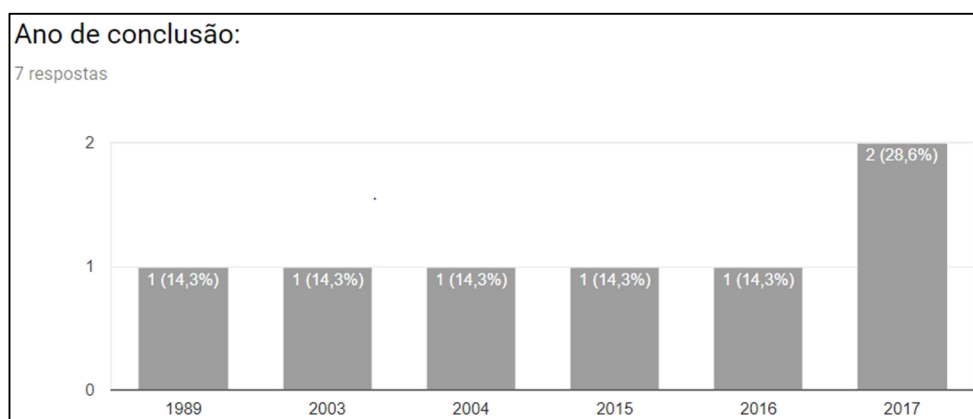


Gráfico 52 - Ano de conclusão do curso dos professores - Questionário nº 2 a Professores

5- Tempo de serviço:

Através da análise do gráfico seguinte podemos verificar que 42,9% dos professores inquiridos trabalha na área da Formação Musical há mais de 15 anos, 28,6% têm um tempo de serviço entre 8 e 15 anos, e 28,6% têm um tempo de serviço ainda curto, entre 1 a 3 anos.

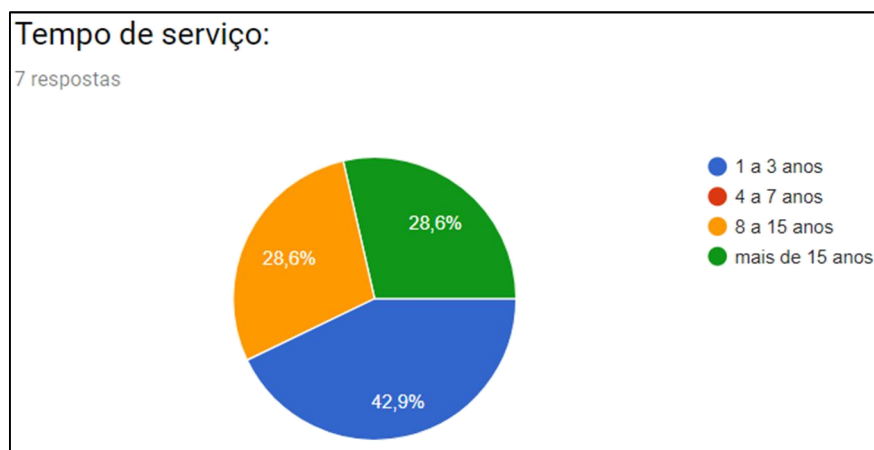


Gráfico 53 - Tempo de serviço dos professores inquiridos - Questionário nº 2 a professores

6-Professores profissionalizados:

57,1% dos professores inquiridos são profissionalizados, os restantes ainda não têm profissionalização.



Gráfico 54 - Professores profissionalizados - Questionário nº 2 a professores

Parte II – Descrição da turma:

1-Grau:

Através da análise do gráfico seguinte, podemos verificar que o Guia de Estratégias foi aplicado maioritariamente em turmas de 2º grau.

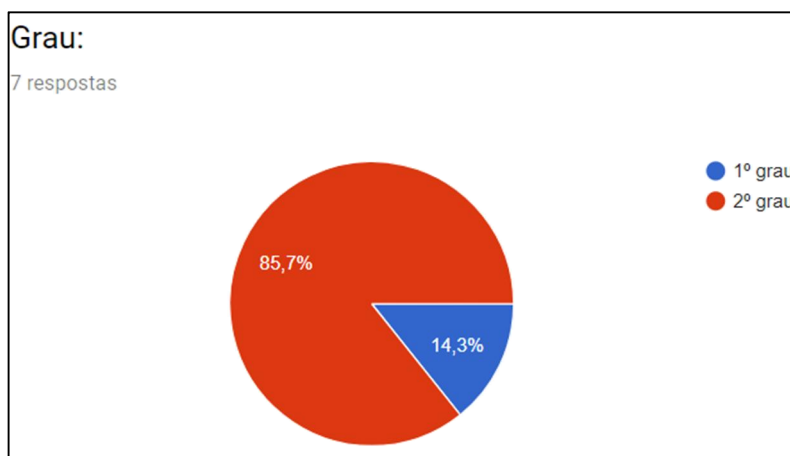


Gráfico 55 - Grau das turmas - Questionário nº 2 a professores

2-Número total de alunos das turmas:

O número de alunos por turma varia entre 3 e 26 alunos, o que significa que as turmas onde foi aplicado o Guia tinham características muito heterogéneas, como podemos verificar na figura seguinte:

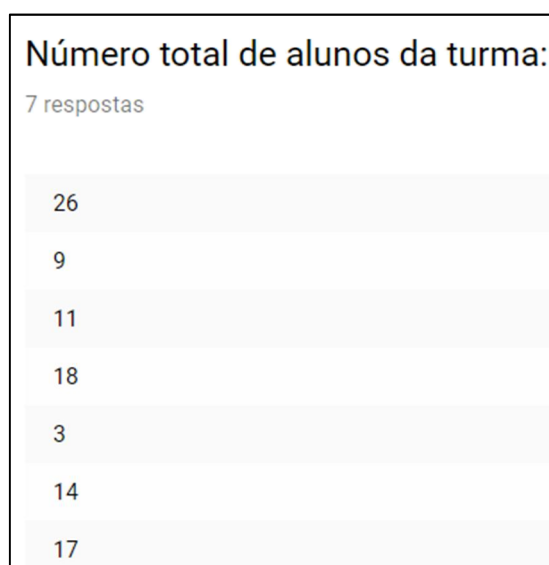


Figura 37 - Número total de alunos da turma - Questionário nº 2 a professores

Parte III – Aplicação do guia de Estratégias:

1. Estratégia 1 – “O som: vibração, ressonância e harmônicos”:

Nenhum professor utilizou a estratégia nº 1 do Guia de Estratégias.

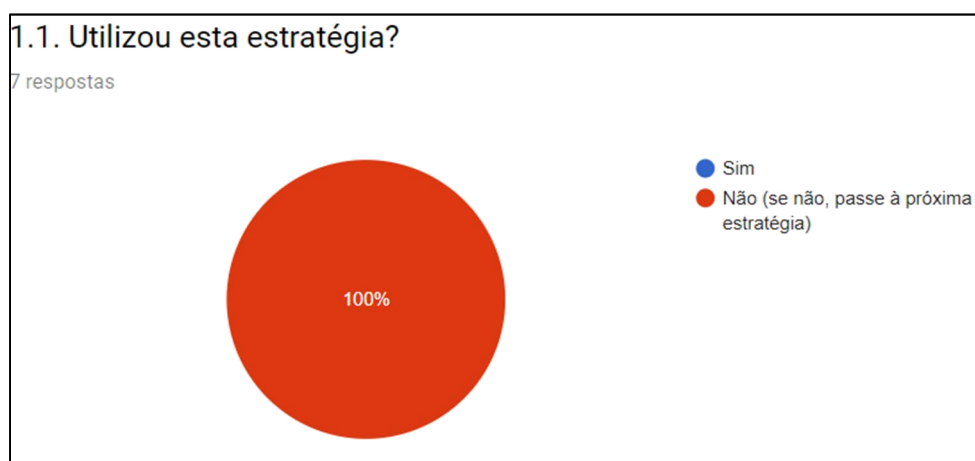


Gráfico 56 - Questão 1.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

2. Estratégia 2 – “Intervalos: consonância e dissonância”:

Relativamente à questão 2.1 do questionário, 85,7% dos professores inquiridos utilizaram esta estratégia.

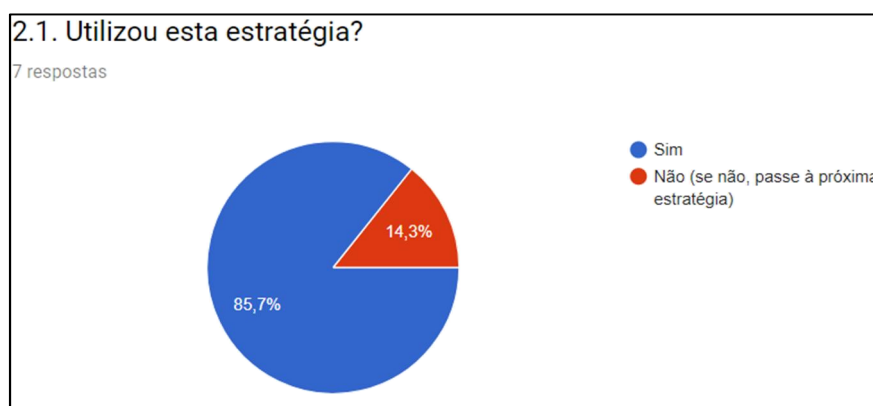


Gráfico 57 - Questão 2.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Destes, 50% consideram que antes da aplicação (Questão 2.2) a evolução dos alunos em relação a estes conteúdos era significativa, 33,3% consideram que era pouco significativa e 16,7% consideram que era muito significativa. Após a aplicação da estratégia (Questão 2.3), 83,3% consideram que a evolução dos

alunos foi muito significativa e 16.7% consideram que foi a evolução máxima espectável.

Quando questionados sobre a eficácia e adequação dos materiais pedagógicos utilizados (Questão 2.4), 66.7% dos professores inquiridos considera que foram “totalmente adaptáveis/eficientes”, e 33.3% consideram que foram “Muito adaptáveis/eficientes”.

Quando questionados sobre a aplicabilidade e aceitação da estratégia pela turma (Questão 2.5), 83.3% dos professores considera que a estratégia foi totalmente aceite pelos alunos, e 16.7% consideram que foi aceite pelos alunos.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

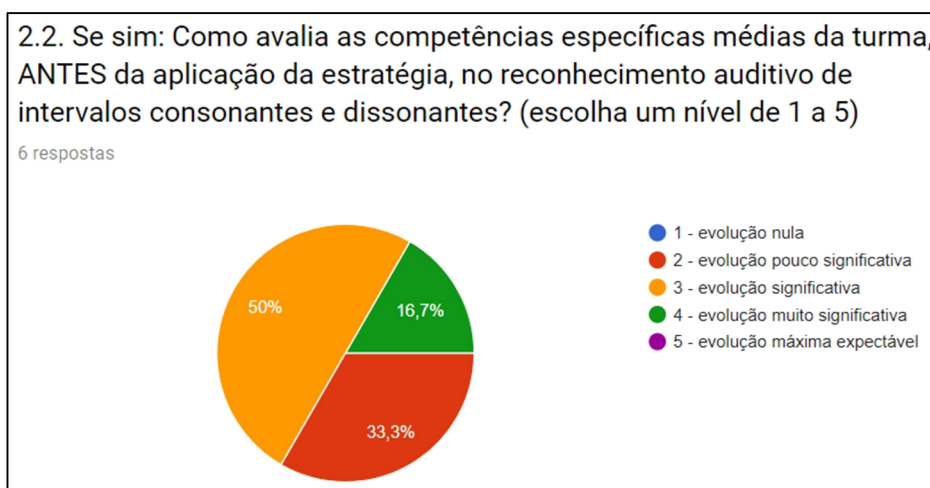


Gráfico 58 - Questão 2.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

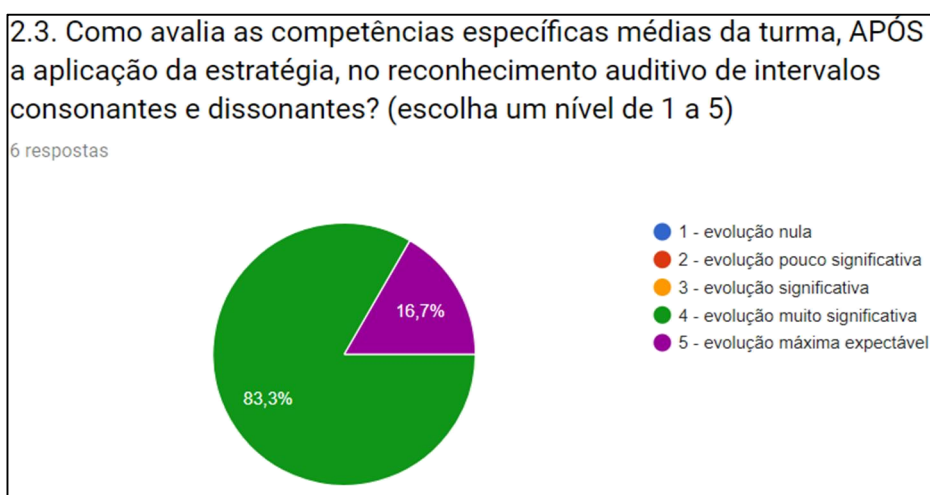


Gráfico 59 - Questão 2.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

2.5. Como avalia a aplicabilidade/ aceitação da estratégia na turma? (escolha um nível de 1 a 5)

6 respostas

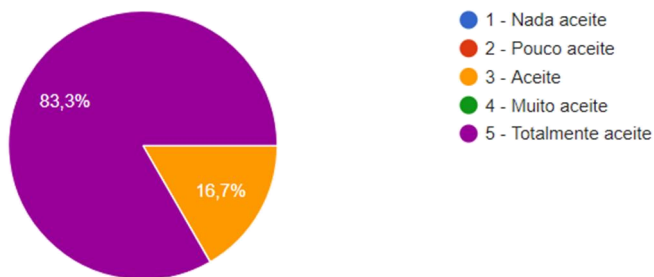


Gráfico 60 - Questão 2.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

2.4. Como avalia a eficácia/adequação dos materiais pedagógicos (guia, excertos áudio, imagens, etc.) utilizados nesta estratégia? (escolha um nível de 1 a 5)

6 respostas

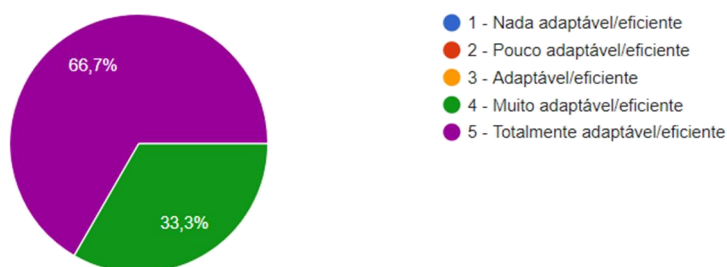


Gráfico 61 - Questão 2.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

3. Estratégia 3 – “Intervalos: classificação”:

Esta estratégia foi utilizada por 57.1% dos professores.

3.1. Utilizou esta estratégia?

7 respostas

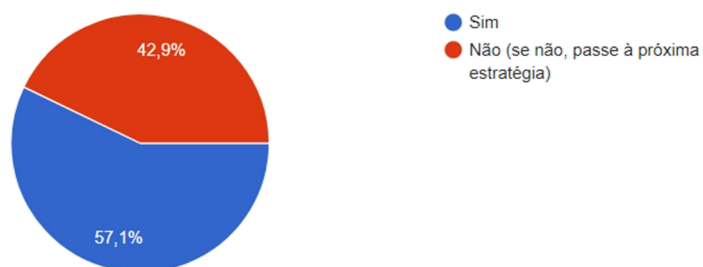


Gráfico 62 - Questão 3.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Dos professores que utilizaram esta estratégia 75% consideram que, antes da aplicação da mesma (Questão 3.2), a evolução dos alunos em relação a este conteúdo era pouco significativa e os restantes consideram que era significativa. Após a aplicação da estratégia (Questão 3.3), metade dos professores inquiridos consideram que a evolução foi muito significativa e os restantes consideram que continuou significativa.

Relativamente à eficácia e adequação dos materiais pedagógicos disponibilizados (Questão 3.4), metade dos professores considera que foi muito adaptável e eficiente, 25% consideram que foi adaptável e eficiente e os restantes 25% consideram que foi totalmente adaptável e eficiente.

Em relação à aplicabilidade e aceitação da estratégia pela turma (Questão 3.5), a totalidade dos professores considera que foi muito aceite.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

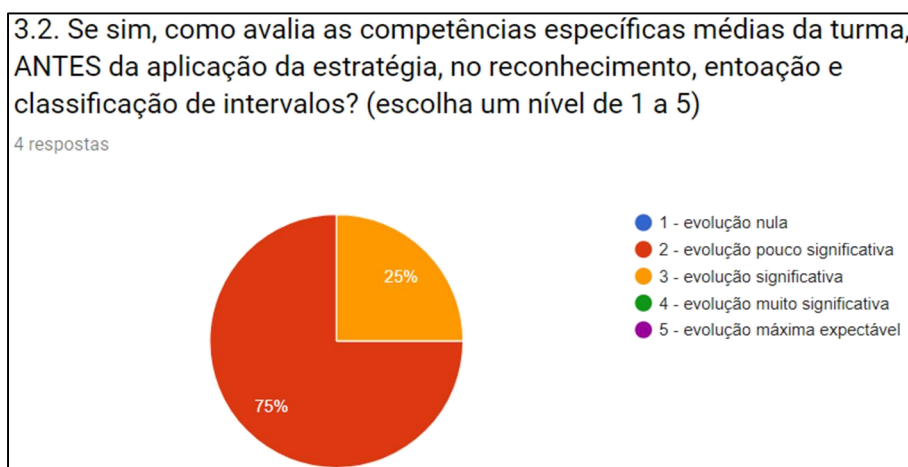


Gráfico 63 - Questão 3.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

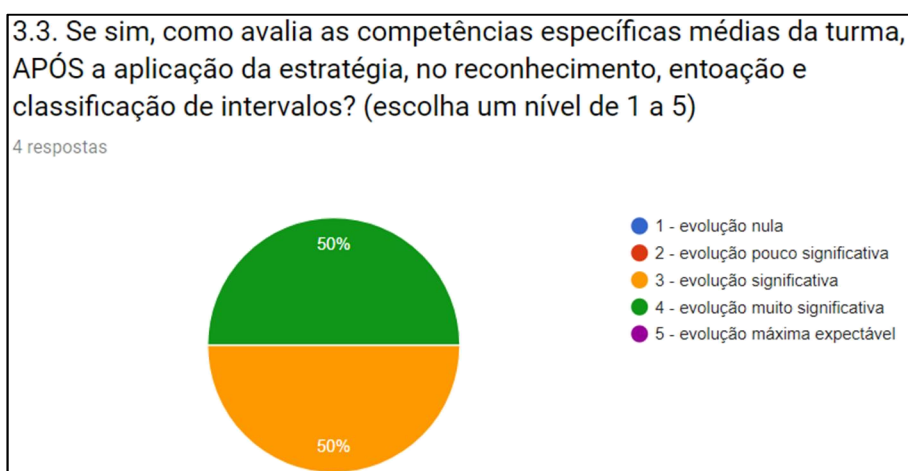


Gráfico 64 - Questão 3.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

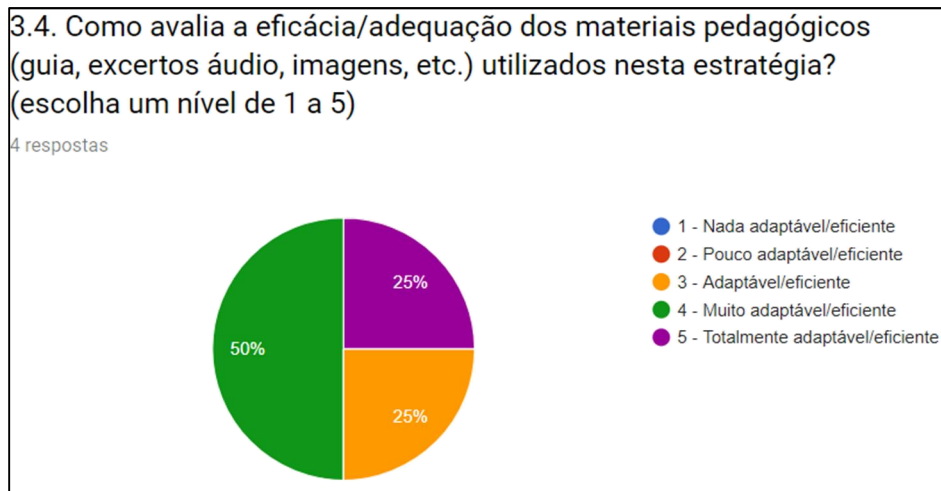


Gráfico 65 - Questão 3.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

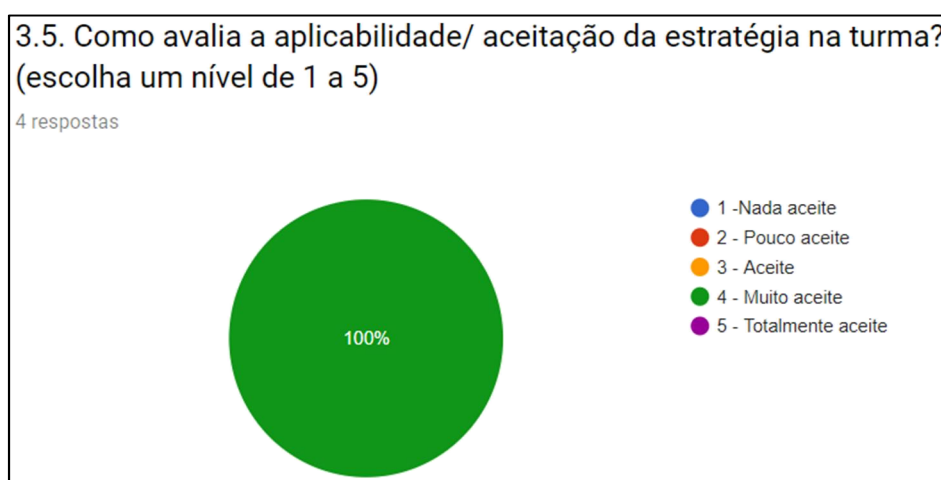


Gráfico 66 - Questão 3.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

4. Estratégia 4 – “Escalas: diatônica e cromática”:

Esta estratégia foi utilizada por 57.1% dos professores.

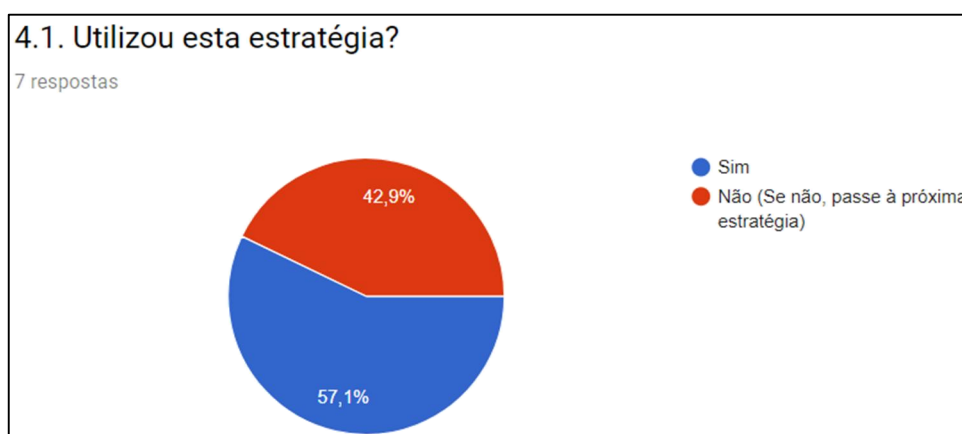


Gráfico 67 - Questão 4.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Antes da aplicação da estratégia (Questão 4.2), 50% dos professores que responderam positivamente à questão anterior responderam que a evolução dos alunos era significativa, e os restantes 50% responderam que antes da aplicação da estratégia nº 4 a evolução dos alunos era pouco significativa.

Para metade dos professores, após a aplicação da estratégia, a evolução das competências da turma relativamente a estes conteúdos (Questão 4.3), passou a ser muito significativa. 25% dos professores considera que foi uma evolução significativa e os restantes 25% considera foi a evolução máxima espectável.

75% dos participantes considera que a eficácia e adequação dos materiais pedagógicos utilizados nesta estratégia (Questão 4.4) foi totalmente adaptável e eficiente, os restantes consideram que foi muito adaptável e eficiente.

A estratégia foi totalmente aceite pelos alunos, segundo a totalidade dos professores inquiridos.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:



Gráfico 68 - Questão 4.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores



Gráfico 69 - Questão 4.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

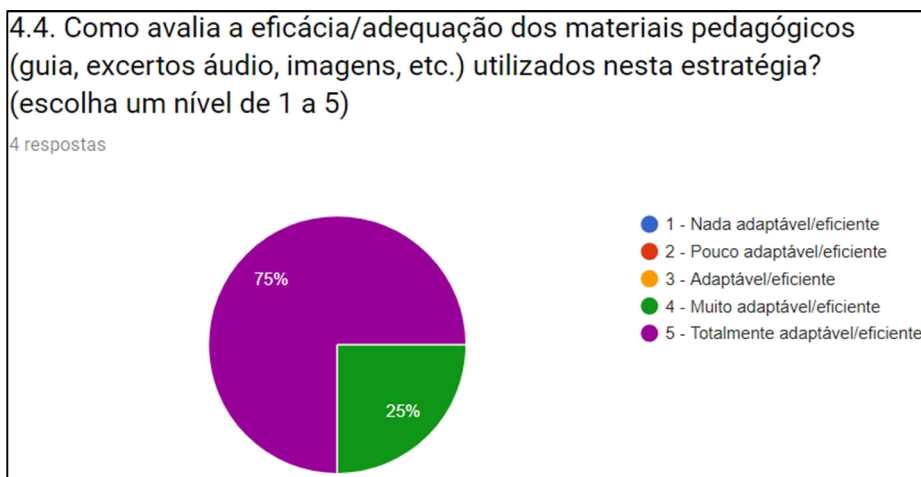


Gráfico 70 - Questão 4.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

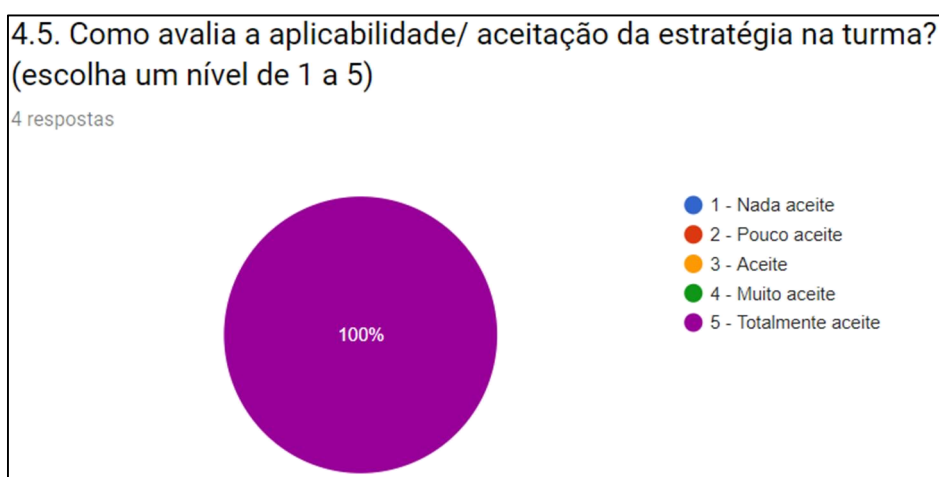


Gráfico 71 - Questão 4.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

5. Estratégia 5 – “Tonalidade”:

Esta estratégia foi utilizada por 42.9% dos professores.

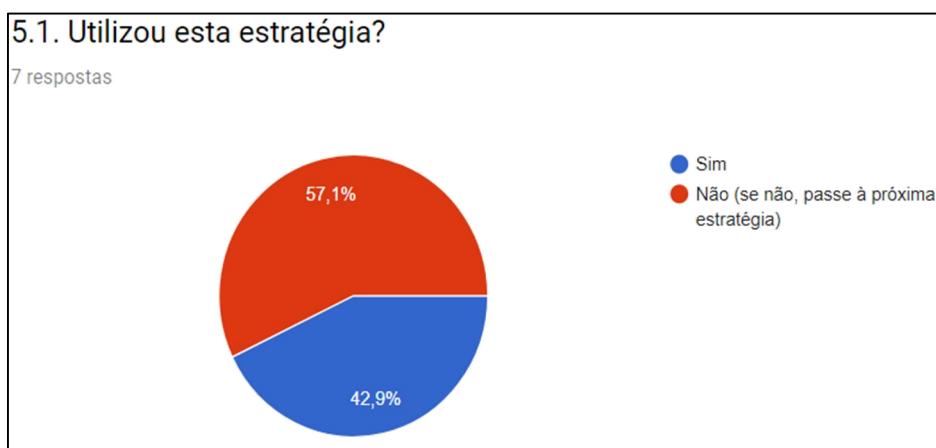


Gráfico 72 - Questão 5.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Dos três professores (42.9%) que utilizaram a estratégia, um considera que antes da aplicação da mesma (Questão 5.2), a evolução dos alunos relativamente a este conteúdo era significativa, outro professor considera que era pouco significativa e o último considera que a evolução era nula.

Após a aplicação da estratégia (Questão 5.3) a evolução dos alunos foi considerada como muito significativa por dois dos professores (66.7%) e significativa por um professor (33.3%).

A eficácia e adequação dos materiais (Questão 5.4) foram avaliadas como muito adaptáveis e eficientes pela totalidade dos professores que utilizaram a estratégia, assim como a aceitação e aplicabilidade da estratégia pela turma (Questão 5.5), que foi considerada pela totalidade dos professores como muito aceite.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

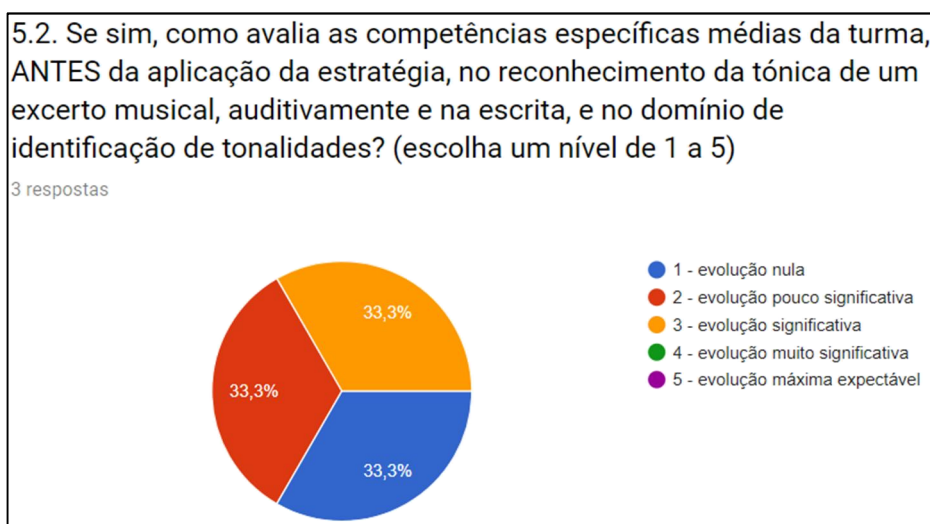


Gráfico 73 - Questão 5.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

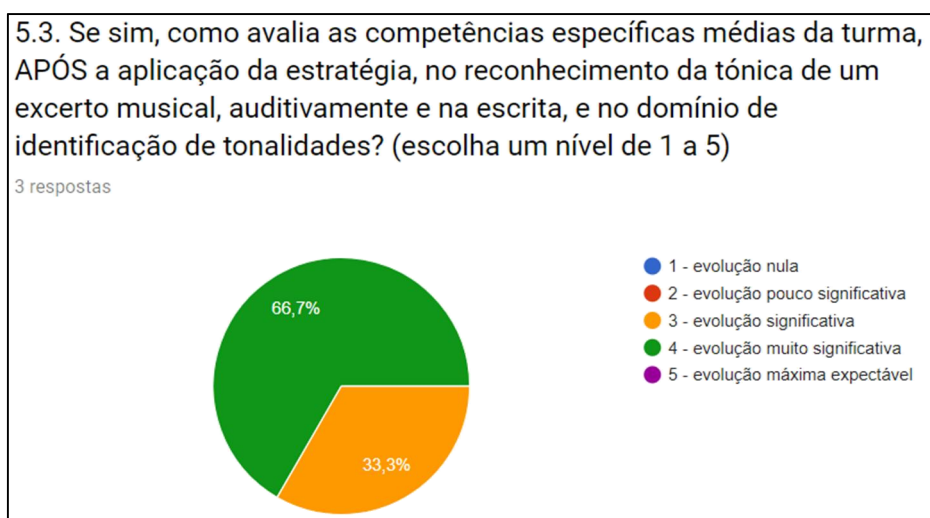


Gráfico 74 - Questão 5.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

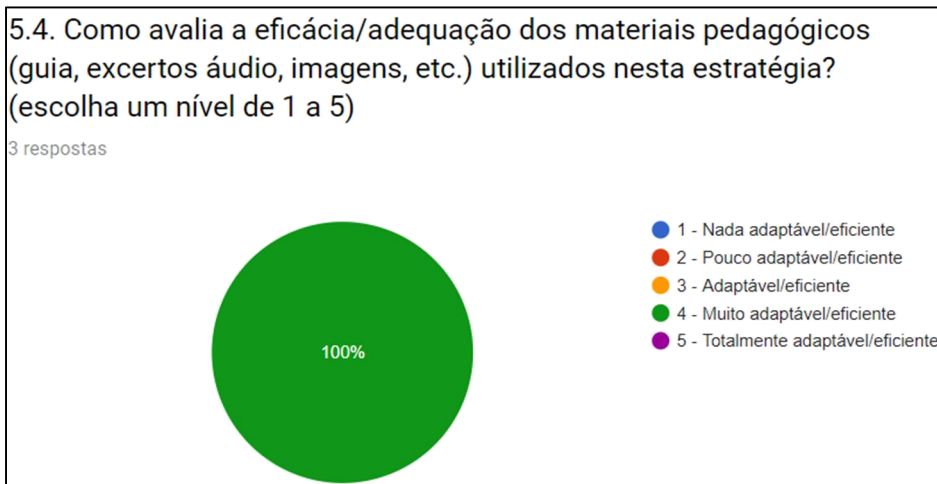


Gráfico 75 - Questão 5.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

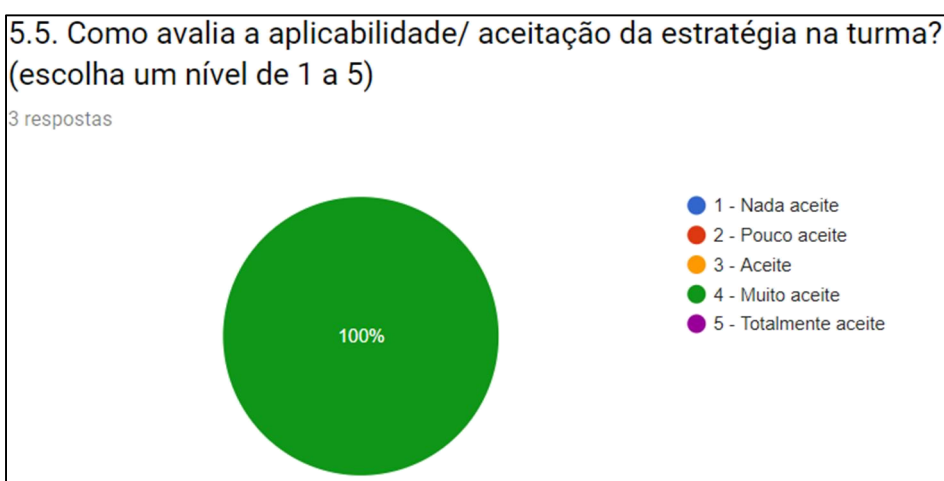


Gráfico 76 - Questão 5.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

6. Estratégia 6 – “Modos Maior e menor: origem”:

Nota: a Estratégia nº 6 foi eliminada do Guia de Estratégias durante fase de correcção do documento, que foi posterior à Prova de Mestrado em Ensino de Música.

28.6% dos professores utilizaram esta estratégia.

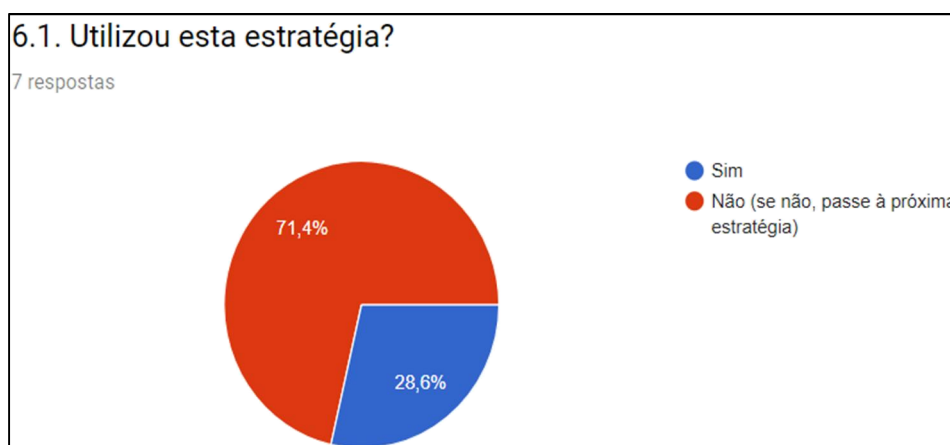


Gráfico 77 - Questão 6.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Um dos professores considera que antes da aplicação da estratégia (Questão 6.2), a evolução dos alunos em relação a este conteúdo era muito significativa e o outro professor considera que era significativa.

Após a aplicação da estratégia (Questão 6.3), um professor considera que a evolução se manteve muito significativa e o outro considera que evoluiu para muito significativa.

Um dos professores considera que os materiais pedagógicos disponibilizados (Questão 6.4) foram muito adaptáveis e eficientes, o outro professor considera que foram totalmente adaptáveis e eficientes.

A aplicabilidade e aceitação da turma em relação a esta estratégia (Questão 6.5) foi considerada como muito aceite e totalmente aceite por cada um dos professores.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

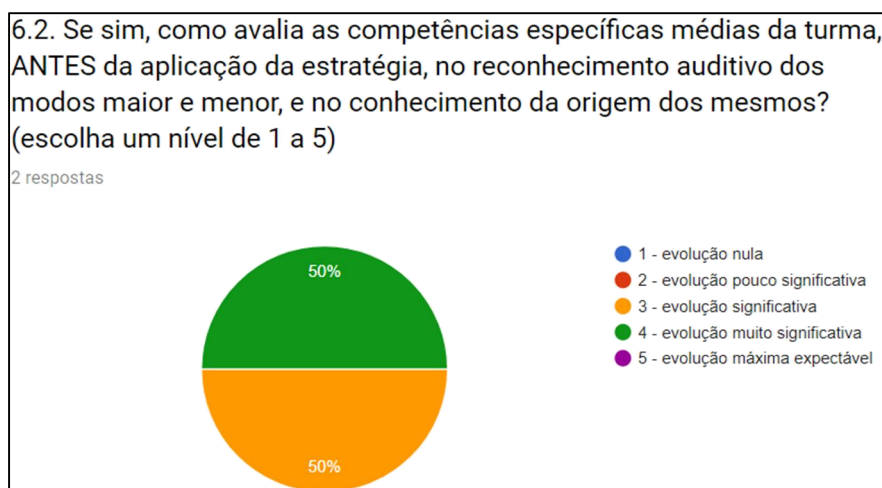


Gráfico 78 - Questão 6.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

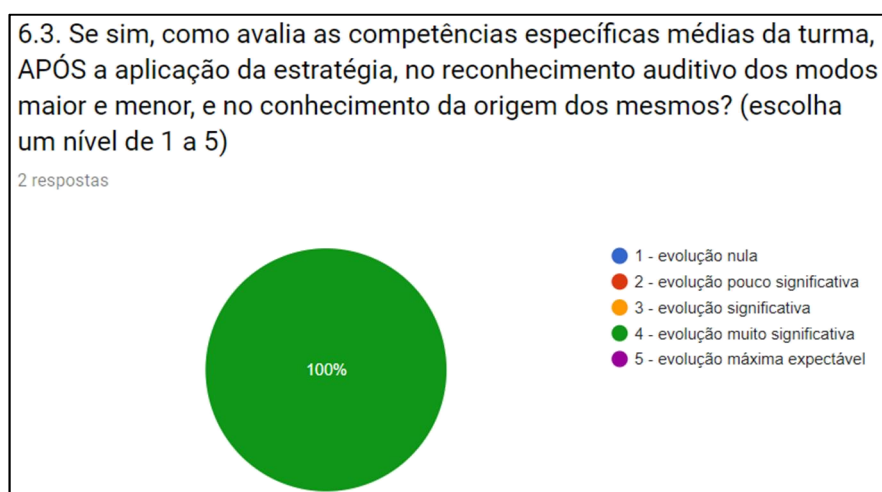


Gráfico 79 - Questão 6.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

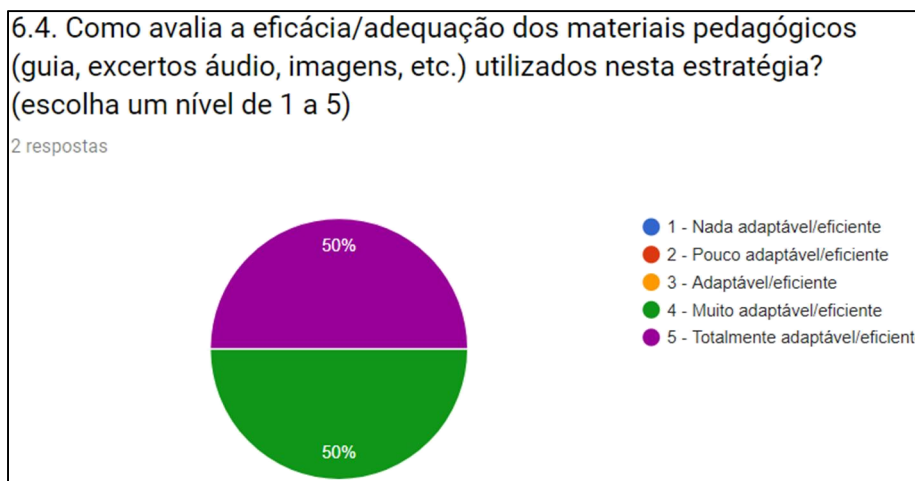


Gráfico 80 - Questão 6.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

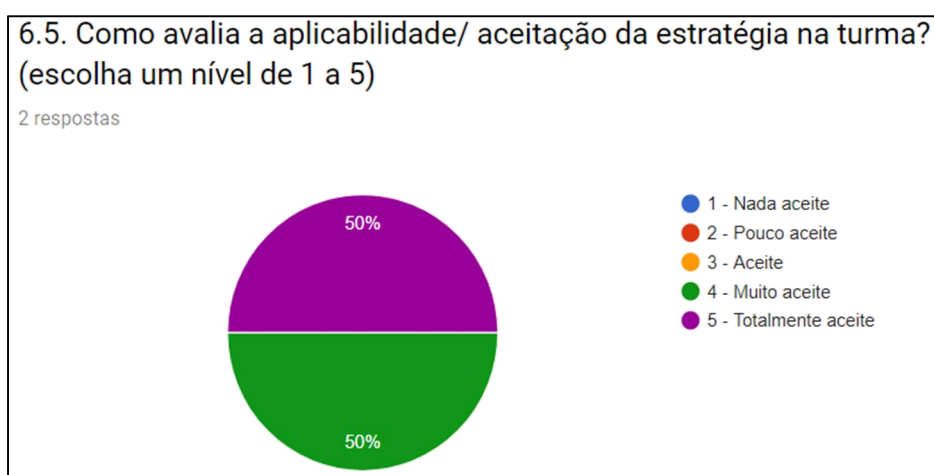


Gráfico 81 - Questão 6.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

7. Estratégia 7 – “Acordes: perfeito maior, perfeito menor, diminuto, aumentado e sétima da dominante”:

Esta estratégia foi utilizada por 42.9% dos participantes, ou seja, três professores.

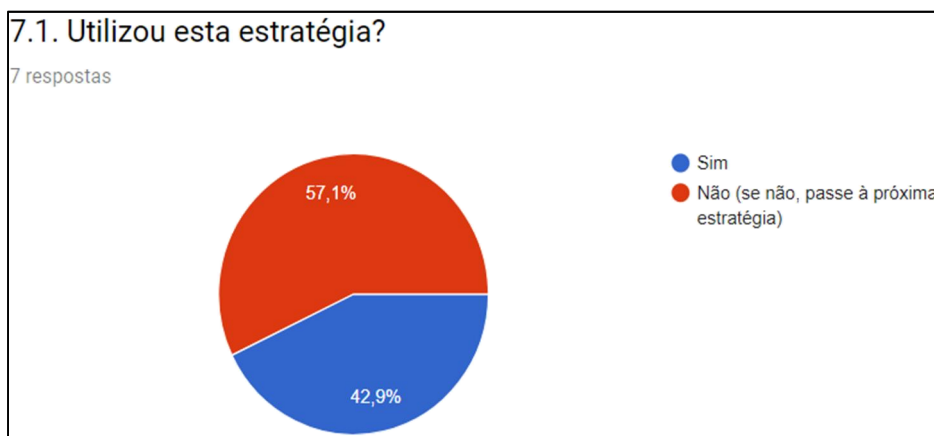


Gráfico 82 - Questão 7.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

66.7% dos professores considera que, antes da aplicação da estratégia (Questão 7.2) a evolução dos alunos em relação a estes conteúdos era pouco significativa, os restantes 33,3% consideram que era significativa.

Após a aplicação das estratégias (Questão 7.3), as competências dos alunos evoluíram para significativa, segundo 66.7% dos professores e muito significativa, segundo 33.3%.

Relativamente à eficácia e adequação dos materiais pedagógicos (Questão 7.4), dois dos professores inquiridos (66.7%) consideram que estes eram totalmente adaptáveis e eficientes, 33.3% considera que os materiais disponibilizados foram muito adaptáveis e eficientes.

Esta estratégia foi considerada como totalmente aceite pela turma de um professor (33.3%) e muito aceite pelos restantes (66.7%).

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

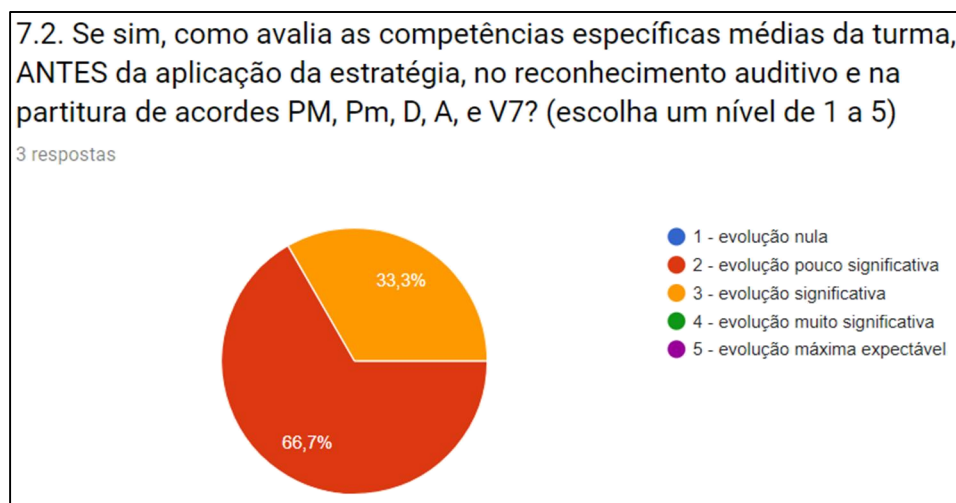


Gráfico 83 - Questão 7.2 Parte III - Questionário nº 2 a professores

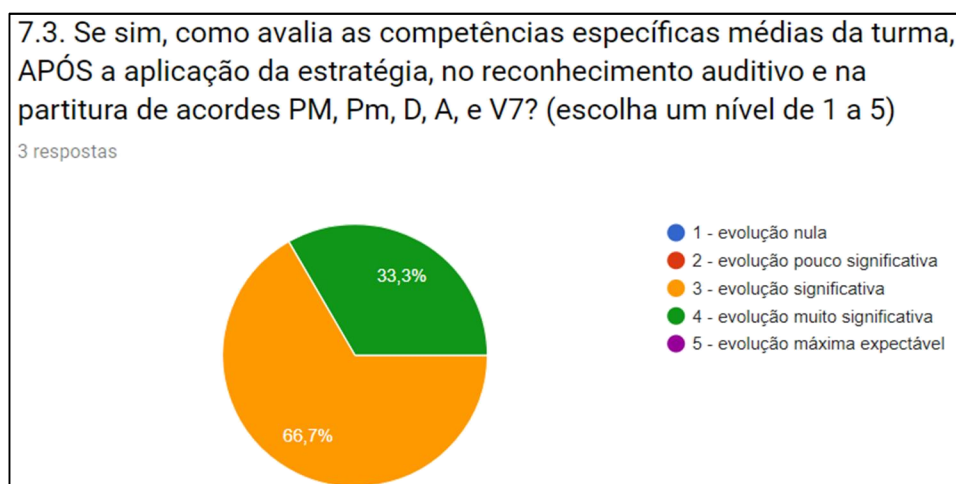


Gráfico 84 - Questão 7.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

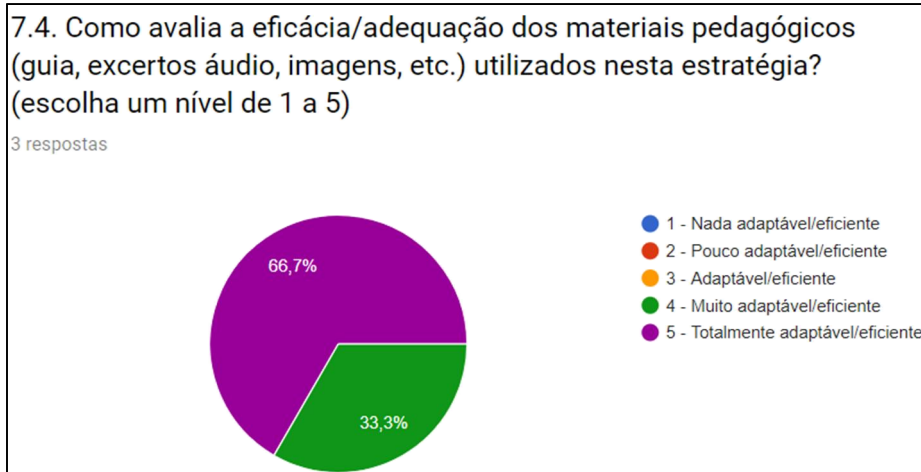


Gráfico 85 - Questão 7.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

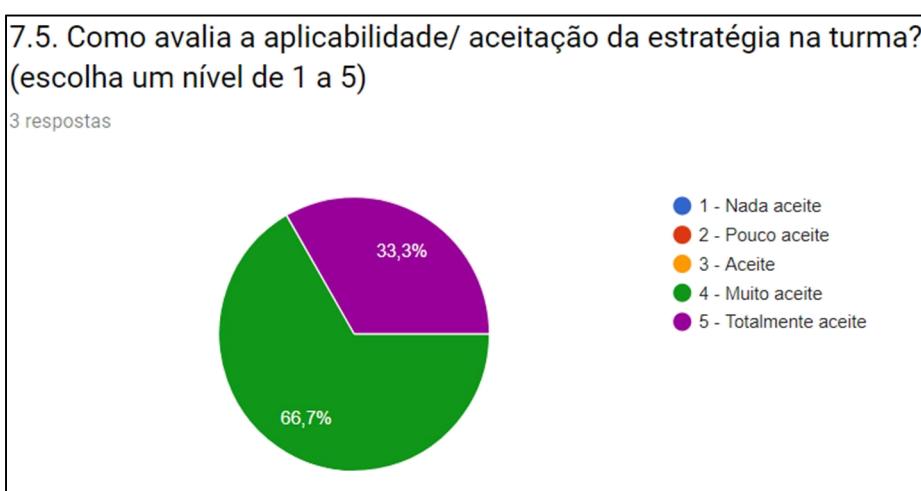


Gráfico 86 - Questão 7.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

8. Estratégia 8 – “Modo Maior”:

Nenhum professor utilizou esta estratégia.

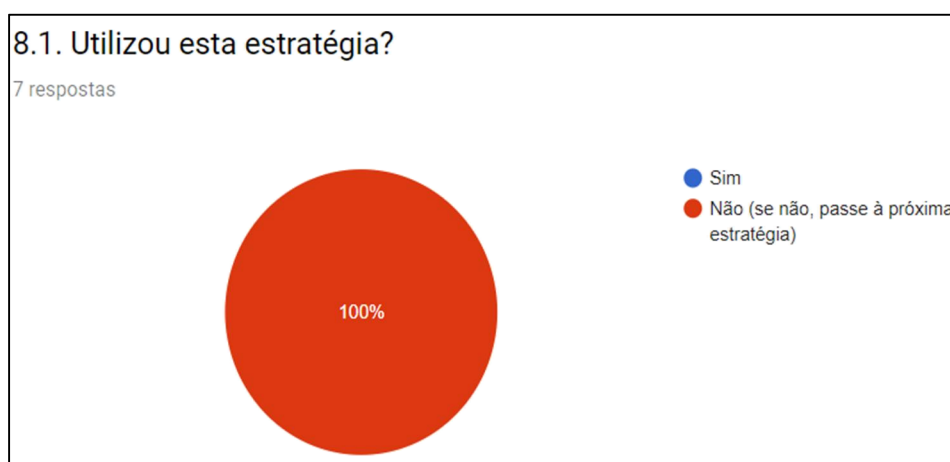


Gráfico 87 - Questão 8.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

9. Estratégia 9 – “Modo menor”:

Esta estratégia foi utilizada apenas por um dos participantes (14.3%).

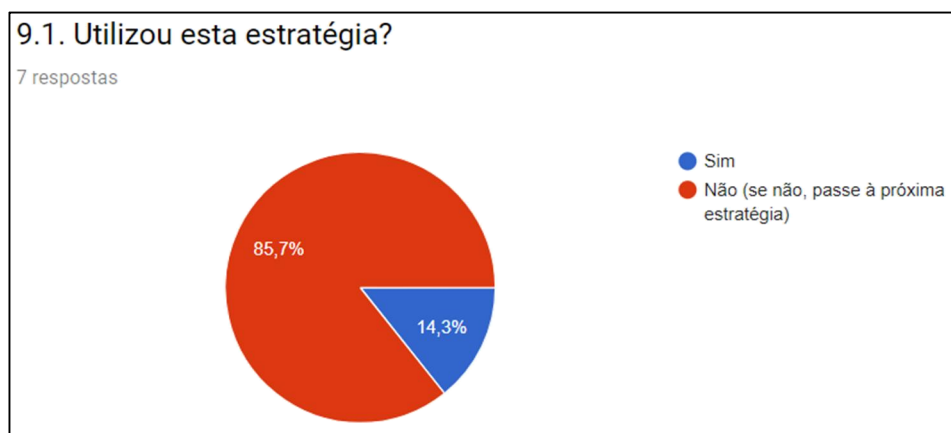


Gráfico 88 - Questão 9.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

O professor considera que antes da aplicação desta estratégia (Questão 9.2), a evolução da turma era pouco significativa em relação a este conteúdo. Após a aplicação (Questão 9.3) evoluiu para muito significativa.

A eficácia e adequação dos materiais pedagógicos (Questão 9.4) foi considerada adaptável e eficiente por parte deste professor, e a aplicabilidade e aceitação da turma (Questão 9.5) foi considerada como muito aceite.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

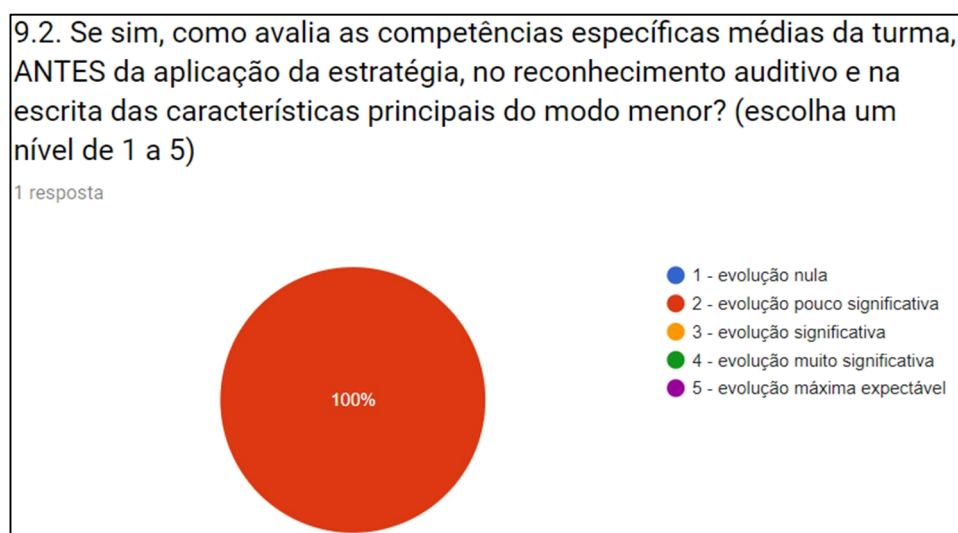


Gráfico 89 - Questão 9.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

9.3. Se sim, como avalia as competências específicas médias da turma, APÓS a aplicação da estratégia, no reconhecimento auditivo e na escrita das características principais do modo menor? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta

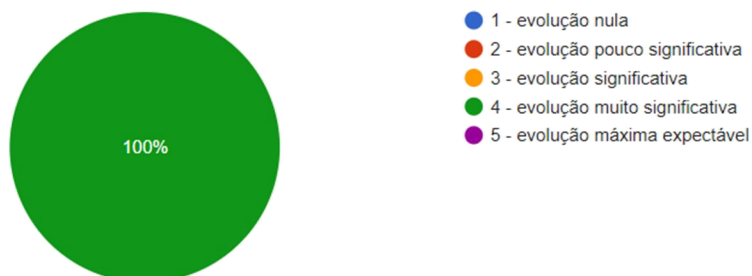


Gráfico 90 - Questão 9.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

9.4. Como avalia a eficácia/adequação dos materiais pedagógicos (guia, excertos áudio, imagens, etc.) utilizados nesta estratégia? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta

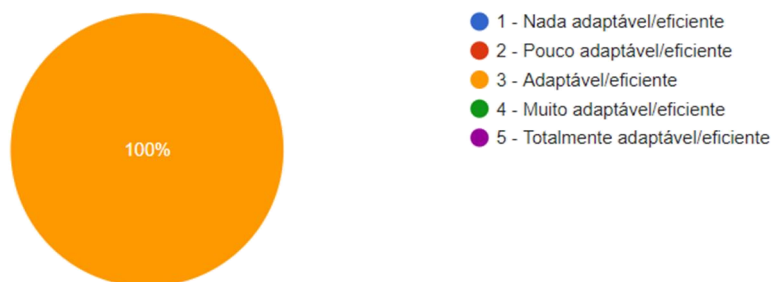


Gráfico 91 - Questão 9.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

9.5. Como avalia a aplicabilidade/ aceitação da estratégia na turma? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta

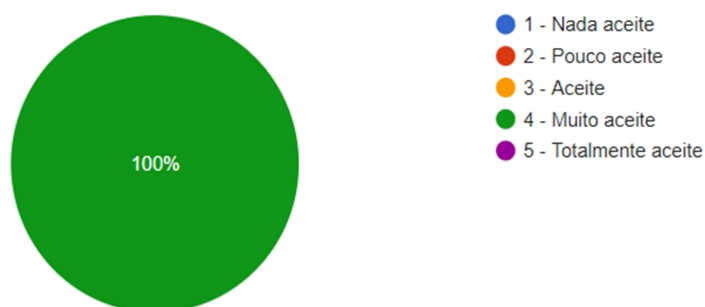


Gráfico 92 - Questão 9.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

10. Estratégia 10 – “Acordes em progressão”:

Tal como na estratégia anterior, apenas um dos professores participantes utilizou esta estratégia.

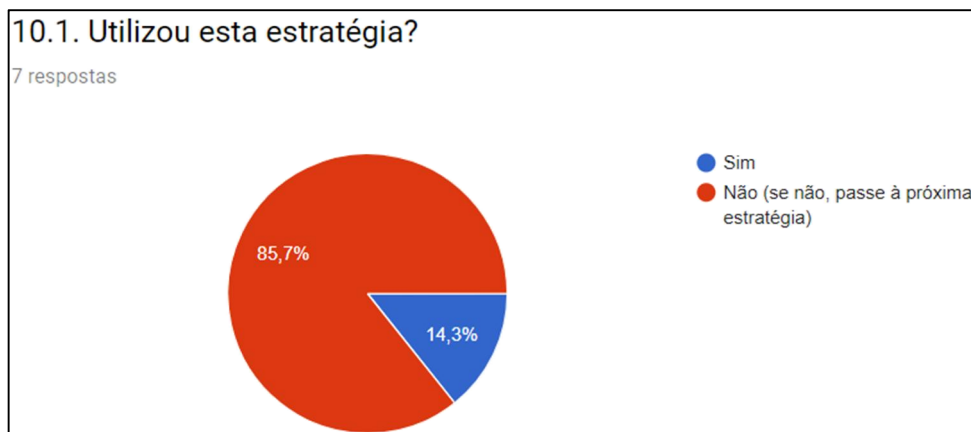


Gráfico 93 - Questão 10.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

O professor considera que antes da aplicação desta estratégia (Questão 10.2), a evolução da turma era significativa em relação a este conteúdo. Após a aplicação (Questão 10.3) evoluiu para máxima espectável.

A eficácia e adequação dos materiais pedagógicos (Questão 10.4) foi considerada totalmente adaptável e eficiente por parte deste professor, e a aplicabilidade e aceitação da turma (Questão 10.5) foi considerada como totalmente aceite.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

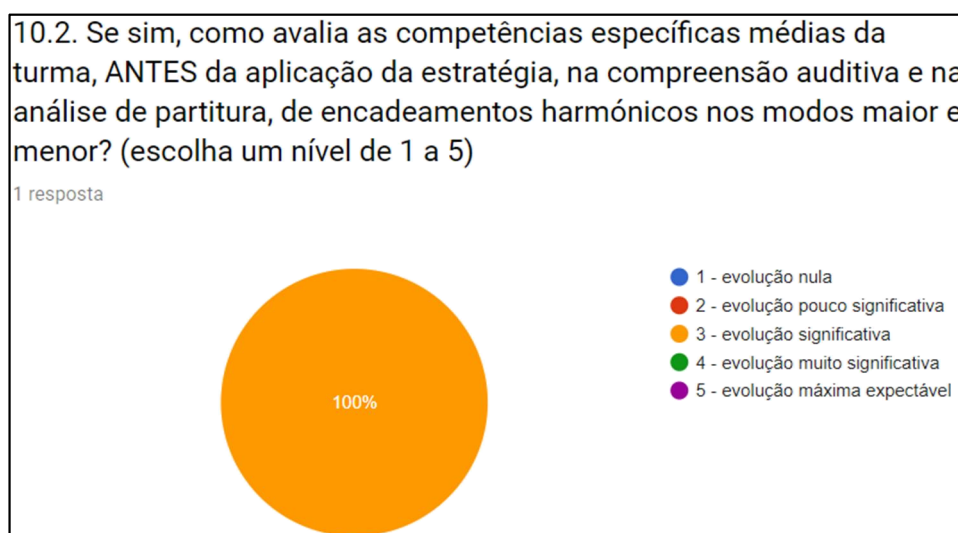


Gráfico 94 - Questão 10.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

10.3. Se sim, como avalia as competências específicas médias da turma, APÓS a aplicação da estratégia, na compreensão auditiva e na análise de partitura, de encadeamentos harmônicos nos modos maior e menor? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta

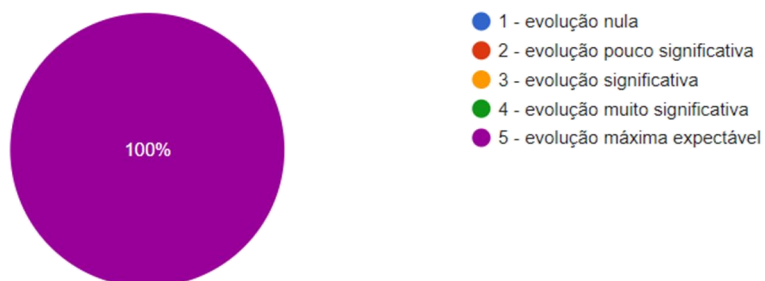


Gráfico 95 - Questão 10.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

10.4. Como avalia a eficácia/adequação dos materiais pedagógicos (guia, excertos áudio, imagens, etc.) utilizados nesta estratégia? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta

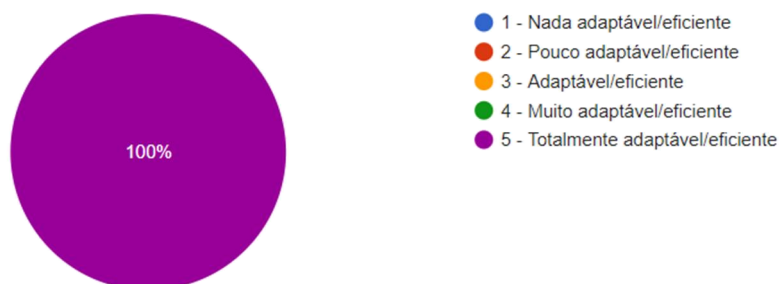


Gráfico 96 - Questão 10.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

10.5. Como avalia a aplicabilidade/ aceitação da estratégia na turma? (escolha um nível de 1 a 5)

1 resposta



Gráfico 97 - Questão 10.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

11. Estratégia 11 – “Cadências”:

Esta estratégia foi aplicada por 42.9% dos participantes, ou seja, por três professores.

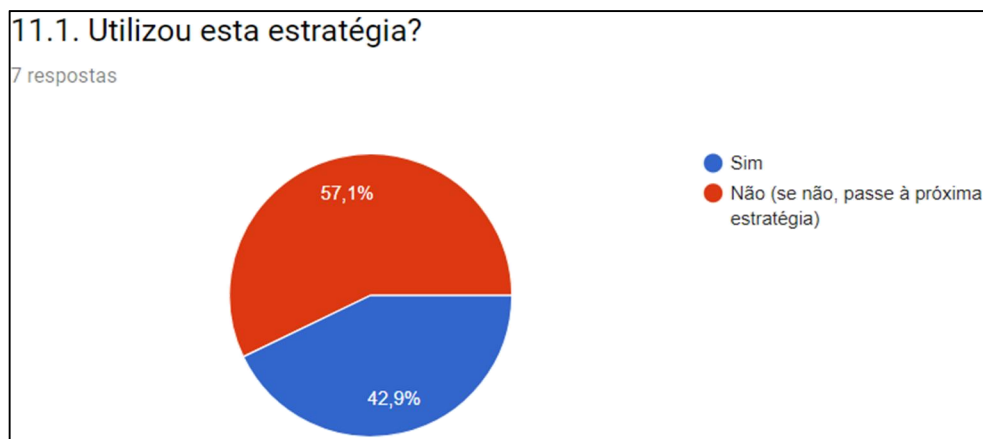


Gráfico 98 - Questão 11.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

Antes da aplicação da estratégia (Questão 11.2), a totalidade dos professores inquiridos consideram que a evolução dos alunos relativamente a este conteúdo era significativa. Após a aplicação da estratégia (Questão 11.3), 66.7% dos professores considera que a evolução passou a muito significativa, e 33.3% considera que a evolução verificada foi a máxima espectável.

Relativamente à eficácia e adequação dos materiais pedagógicos propostos (Questão 11.4), 66.7% dos professores considera que foram muito adaptáveis e eficientes, 33.3% consideram que foram totalmente adaptáveis e eficientes.

Por último, 66.7% dos professores inquiridos considera que a estratégia foi totalmente aceite pelos alunos, os restantes 33.3% considera que foi muito aceite.

De seguida são apresentados os gráficos que comprovam o que foi explicado anteriormente:

11.2. Se sim, como avalia as competências específicas médias da turma, ANTES da aplicação da estratégia, no reconhecimento auditivo e na escrita das cadências Perfeita, Plagal, à Dominante e Picarda? (escolha um nível de 1 a 5)

3 respostas

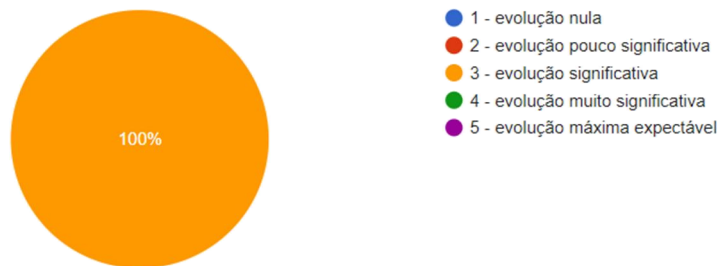


Gráfico 99 - Questão 11.2 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

11.3. Se sim, como avalia as competências específicas médias da turma, APÓS a aplicação da estratégia, no reconhecimento auditivo e na escrita das cadências Perfeita, Plagal, à Dominante e Picarda? (escolha um nível de 1 a 5)

3 respostas

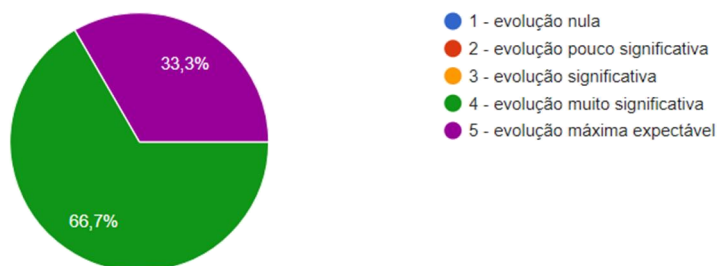


Gráfico 100 - Questão 11.3 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

11.4. Como avalia a eficácia/adequação dos materiais pedagógicos (guia, excertos áudio, imagens, etc.) utilizados nesta estratégia? (escolha um nível de 1 a 5)

3 respostas

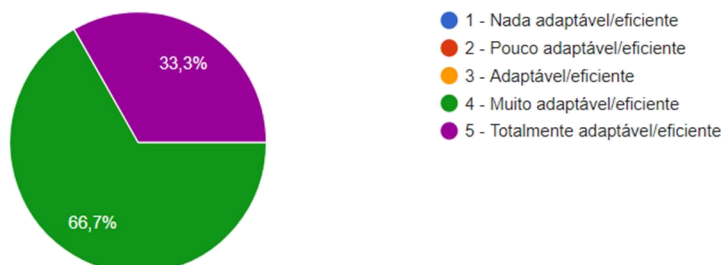


Gráfico 101 - Questão 11.4 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

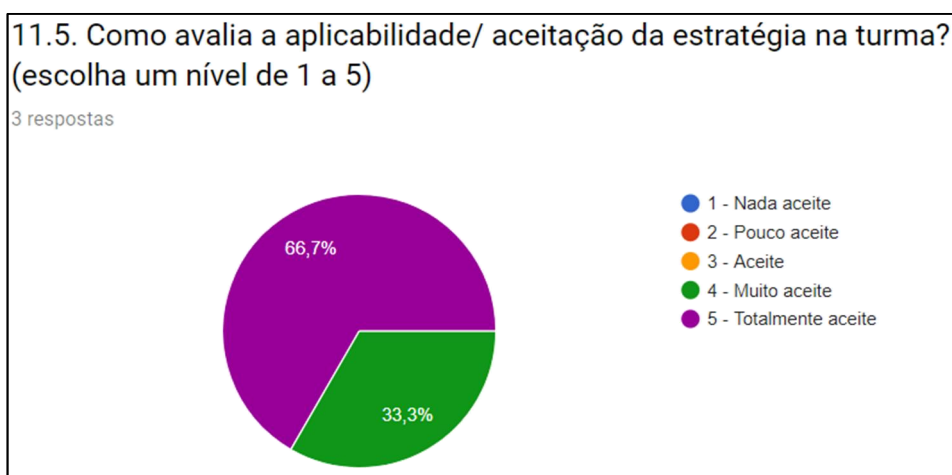


Gráfico 102 - Questão 11.5 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

12. Estratégia 12- “Estados dos acordes”:

Nenhum professor aplicou esta estratégia.

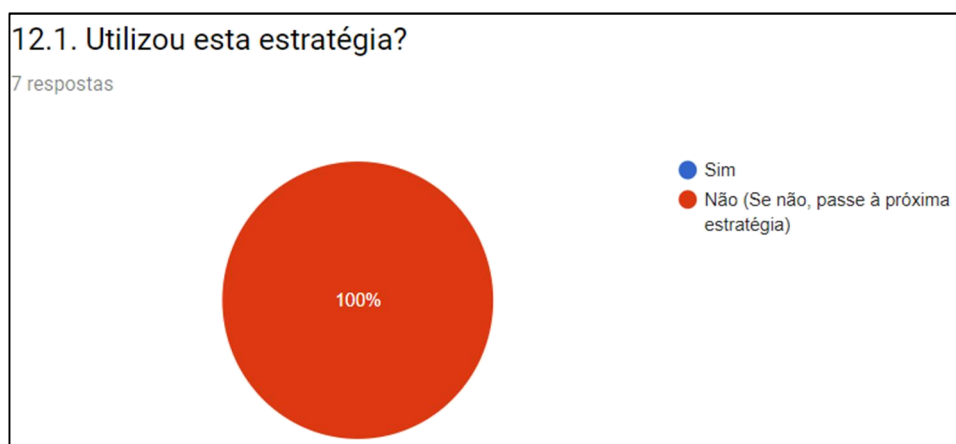


Gráfico 103 - Questão 12.1 - Parte III - Questionário nº 2 a professores

8. Limitações e motivações do estudo

As limitações e motivações gerais e particulares do estudo são apresentadas sob forma de tabela. Nela constam os principais aspectos analisados depois da aplicação do projecto.

Tabela 7 - Limitações e motivações do estudo

	Gerais	Particulares
Limitações	<p>-Nível dos alunos;</p> <p>-O material disponível nos estabelecimentos de ensino regular, no caso das turmas de articulado que têm aula na escola de ensino regular, pois é necessário um projector e material de som de boa qualidade.</p>	<p>-O projecto não foi aplicado durante a Prática de Ensino Supervisionada, no ano lectivo 2016/2017;</p> <p>-O projecto não foi aplicado pela autora durante o ano lectivo de 2017/2018;</p> <p>- O Guia foi aplicado maioritariamente em alunos de 2º grau, para estes a maioria dos conteúdos não constituía uma novidade;</p> <p>-As metodologias de investigação poderiam ter abrangido a entrevista a professores. Por falta de tempo, não foi possível aplicar outro tipo de metodologia;</p> <p>-Nem todas as estratégias foram utilizadas, pois os professores tiveram um tempo limitado para as aplicar.</p> <p>-Dificuldade em compilar os conteúdos para estes níveis de aprendizagem, por não haver um programa nacional de Formação Musical, ou pelo menos, objectivos mais específicos para a disciplina;</p>
Motivações	<p>-Demonstrar aos professores de Formação Musical que é possível incluir momentos de escuta sem descurar os momentos de teoria e leitura;</p> <p>-O Guia de Estratégias, que funciona como recurso pedagógico para o professor, encontra-se em português, contrariamente a muito do material disponível nesta área.</p>	<p>-As estratégias permitem que os alunos mantenham um contacto regular com obras musicais de compositores de referência;</p> <p>-As estratégias permitem uma experiência mais lúdica com os conteúdos;</p> <p>- As estratégias permitem um contacto com outras formas de arte;</p> <p>-Interdisciplinaridade: ligação às disciplinas de História e Língua Portuguesa;</p> <p>-Explicação da origem dos conteúdos. Estes não são apresentados sem contexto;</p> <p>-O Guia foi testado por sete professores de Formação Musical.</p>

(Fonte: elaboração da autora)

9. Reflexão da investigação

Após a realização deste projecto de investigação-acção confirmámos a ideia de que a aprendizagem de conteúdos harmónicos deve ser realizada de forma sensorial e subjectiva, procurando trabalhar a partir da sensibilidade de cada aluno, visto que os conteúdos harmónicos são os mais difíceis de assimilar pelos alunos.

Mas como desenvolver essas competências de forma sensorial antes de o fazer de forma teórica? A audição de obras musicais pode, como sugerido e comprovado por vários autores, ser uma estratégia para que os alunos aprendam através do que ouvem e do que a obra lhes transmite, sensorialmente. A audição de obras musicais e o contacto directo com as mesmas em concertos e espectáculos é um dos principais factores de ajuda na motivação dos alunos. Se estiverem predispostos a ouvir música, estarão preparados para compreender o que ouvem. Esta ideia reforça um dos problemas identificados no início da investigação: o facto de a disciplina de Formação Musical ter que se preocupar em formar ouvintes, para que haja futuros interpretes e ouvintes informados.

Nas aulas de Formação Musical, como pudemos verificar ao longo da realização do estudo, é dada atenção à prática de audição de repertório erudito, apesar destes momentos nem sempre ajudarem os alunos a compreender de forma mais eficaz os conteúdos. Este problema só será colmatado, entre turma, se o professor orientar a escuta para que os alunos compreendam o que ouvem, e ainda se o professor tiver os recursos pedagógicos certos para que isso aconteça. Este estudo revela que a aplicação do Guia de Estratégias, assim como de todo o material disponibilizado para a aplicação das mesmas, se revelou um possível recurso pedagógico eficaz e foi bem aceite pelos alunos envolvidos no estudo. Apesar de nem todas as estratégias terem sido testadas pelos sete professores participantes no estudo, posso concluir, que de forma geral, cada estratégia atingiu o objectivo proposto.

Conclusão

Finalizado o Relatório de Estágio, que contempla a Prática de Ensino Supervisionada e o Projecto de Ensino Artístico, posso salientar alguns aspectos como os factos do Projecto, ou seja o Guia de Estratégias, não ter sido aplicado durante o estágio. Apesar disso as aulas de Formação Musical leccionadas durante a Prática de Ensino Supervisionada incidiram sempre sobre a escuta de obras musicais, um dos objectivos do Projecto de Ensino Artístico.

Durante o estágio a supervisão dos professores cooperante e supervisor revelou-se muito importante para perceber os pontos positivos e negativos que ocorreram durante as aulas, e assim, repensar em estratégias que ajudem a melhorar futuramente.

O projecto de investigação revelou-se compensador por toda a pesquisa realizada, que permitiu analisar, comparar e reflectir sobre várias temáticas, que à partida, seriam independentes, mas que através deste projecto se interligaram. Trabalhar sobre a importância da audição de exemplos de obras musicais do século XVIII, de forma a potenciar a aprendizagem de conteúdos harmónicos no 2º ciclo do Ensino Artístico Vocacional, permitiu chegar a conclusões que, certamente, me irão auxiliar futuramente, mas sobretudo contribuir para uma aprendizagem mais sólida dos meus alunos.

É necessário repensar a forma como se leccionam os conteúdos na disciplina de Formação Musical, indo ao encontro do que poderá motivar os alunos, potenciando momentos musicais de qualidade, para que sejam criadas as melhores experiências, e assim, interpretes e ouvintes conscientes e informados.

Referências Bibliográficas

Legislação consultada:

Decreto-lei nº 691/2009, de 25 de Junho. *Diário da República nº 121 -1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-lei nº 107/2012, de 30 de Julho. *Diário da República nº 146 - 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia:

Aldwell, E. & Schachter, C. (2003) *Harmony & Voice Leading*. USA: Thomson Schirmer

Almeida, J. C. P. (2009). *O Repertório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Alves, J. (2012) “Que música se deve dar às crianças?”. *Pensar a Música*. GuimarãesMus: Congresso Musical de Guimarães. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/ Fundação Cidade de Guimarães, pp. 282-294:

Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Editorial Caminho, SA

Arends, R. I. (2008) *Aprender a Ensinar*. Nova Iorque: McGraw Hill

Benward, B. & Saker, M. (2009) *Music in Theory and Practice*. Higher Education

Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A. & Vieira, S. (2009) Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XIII, nº 2, pp. 355-380.

Bochmann, C. (2003) *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa

Coutinho, C. P. (2015) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Medina

Cruz, C. B. (1988) *Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*, Associação Portuguesa de Educação Musical

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA

Fernandes, D. O. J. & Ferreira, M. (2007). Estudo de avaliação do ensino artístico. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

França, C. e Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Vol. 13 (Nº. 21). pp. 12-18.

Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.

Gomes, S. C. M. S. (2015) *Audição Harmónica: Importância e Estratégias para um desenvolvimento auditivo integral*. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – ramo Formação Musical, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal

Gonçalves, J. M. L. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Relatório final para a obtenção do grau de mestre em Ensino da História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Gonçalves, R. D. D. (2013) *Relatório de Estágio*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal

Gonzalez, G. A. G. (2012), *Las bases psicológicas de la educación musical*, Pampedia, 8, 69-71.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1988) *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva

Henley, D., Reed, C., Skudek, A. & Wilkinson, B. (eds). (2005). *Música Clássica* (pp. 77-165) Porto: Dorling Kindersley

Henrique, L. (2007) *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hindemith, P. (1984) *The Craft of Musical Composition: Book 1*. Mainz: Schott

Lampel, D. (2006) *Manuel pratique d'harmonie tonale: les bases de l'écriture musicale*. Paris: Editions Henry Lemoine

Mejía, P. (2002) *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación, S.A

Mejía, P. P. (2006), *Didáctica de la Música para Educación Infantil*, Pearson Educación, S. A., Madrid

Niño, M. L. & Vásquez, J. (2000) *Didáctica de la Música – la expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe

Pedroso, F. (2004), *A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música*, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, 4, 5-18.

Pstrokonsky-Gauché, M. (n.d.) *Comment commencer l'harmonie: l'harmonie consonante*. Paris: Editions Jobert

Sadie, S. & Tyrrell, J. (eds), (2000). *The New Grove – Dictionary of Music and Musicians* (2nd ed, vol. 10. 858-864)

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, N^o8, pp. 103-115.

Schoenberg, A. (1999) *Harmonia*. (Maluf, M.. Trad.). São Paulo: Editora UNESP (obra originalmente publicada em 1922)

Swanwick, K. (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim 65, pp. 9-12

Vaz, B. M. S. A. F. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3^o ciclo*. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de mestre em Ensino da História e de Geografia no 3^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño* (Medina, M., C. Trad.) Barcelona: Paidós (obra original publicada em 1985)

Zamacois, J. (2009) *Teoria da Música*. Lisboa: Edições 70

Webgrafia:

Balula, J. P., Gomes, C. A. & Rego, B. (2010) A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In *XI Congresso da AEPEC*, da Universidade de Évora. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20%282010%29.pdf

Craft Jr., G. S. (2003), *Music, Western*, Acedido a 10 de Janeiro de 2018, em www.csus.edu/indiv/c/craftg/hrs135/hist%20music.doc,

http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/4/4f/IMSLP452990-PMLP733853-Aminor2_fugues_IMSLP02651-Pachelbel_-_Fugues.pdf, Acedido a 2 de Dezembro de 2017.

[http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/5/50/IMSLP12247-Handel - Passacaglia \(alt\).pdf](http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/5/50/IMSLP12247-Handel - Passacaglia (alt).pdf), Acedido a 2 de Dezembro de 2017.

<http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/7/7b/IMSLP318117-SIBLEY1802.26185.dcca-39087032500649score.pdf>, Acedido a 21 de Novembro de 2017.

http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/8/8d/IMSLP70205-PMLP01840-KV_309.pdf, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

<http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/9/95/IMSLP121475-WIMA.30fb-canticor.pdf>, Acedido a 3 de Dezembro de 2017.

<http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/9/9c/IMSLP00958-Beethoven - Sonatina in C.pdf>, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

<http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/a/a6/IMSLP376339-PMLP310488-Sibley1802.22722 - No. 3 - Sonata in C major, K. 159.pdf>, Acedido a 24 de Novembro de 2017.

http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/a/aa/IMSLP472031-PMLP01711-236_IMSLP463088-PMLP751942-sonatas.pdf, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

<http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/b/b5/IMSLP29868-PMLP06617-Clementi Op36 Schirmer.pdf>, Acedido a 15 de Novembro de 2017.

http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/c/c9/IMSLP22083-PMLP05900-wtc_2_book_2.pdf, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/d/d8/IMSLP456005-PMLP57559-Op3_comb.pdf, Acedido a 3 de Dezembro de 2017.

http://hz.imslp.info/files/imglinks/usimg/e/ef/IMSLP448576-PMLP629994-cherub_capric_typeset.pdf, Acedido a 25 de Novembro de 2017.

[http://hz.imslp.info/files/imgnks/usimg/f/f5/IMSLP25749-PMLP05554-Mozart Pf Concerto 21 K467 Andante.pdf](http://hz.imslp.info/files/imgnks/usimg/f/f5/IMSLP25749-PMLP05554-Mozart_Pf_Concerto_21_K467_Andante.pdf), Acedido a 11 de Novembro de 2017.

<http://imslp.nl/imgnks/usimg/c/c8/IMSLP440381-PMLP01582-Beethoven-Op021efs.pdf>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<http://ks.imslp.info/files/imgnks/usimg/d/d1/IMSLP00166-Haydn - Piano Sonata No 50 in C.pdf>, Acedido a 11 de Novembro de 2017.

[http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imgnks/usimg/a/a9/IMSLP56442-PMLP01855-Mozart Werke Breitkopf Serie 20 KV545.pdf](http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imgnks/usimg/a/a9/IMSLP56442-PMLP01855-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_20_KV545.pdf), Acedido a 21 de Novembro de 2017.

[http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imgnks/usimg/a/a9/IMSLP56442-PMLP01855-Mozart Werke Breitkopf Serie 20 KV545.pdf](http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imgnks/usimg/a/a9/IMSLP56442-PMLP01855-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_20_KV545.pdf), Acedido a 25 de Novembro de 2017.

<http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=26210>, Acedido a 14 de Outubro de 2017.

[https://imslp.nl/imgnks/usimg/4/47/IMSLP361449-PMLP29257-Gloria Vivaldi.pdf](https://imslp.nl/imgnks/usimg/4/47/IMSLP361449-PMLP29257-Gloria_Vivaldi.pdf), Acedido a 10 de Outubro de 2017.

<https://imslp.nl/imgnks/usimg/7/7b/IMSLP318117-SIBLEY1802.26185.dcca-39087032500649score.pdf>, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

[https://imslp.nl/imgnks/usimg/7/7b/IMSLP56314-PMLP01837-Mozart Werke Breitkopf Serie 20 KV283.pdf](https://imslp.nl/imgnks/usimg/7/7b/IMSLP56314-PMLP01837-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_20_KV283.pdf), Acedido a 14 de Outubro de 2017.

<https://imslp.nl/imgnks/usimg/f/f3/IMSLP01298-BWV1007.pdf>, Acedido a 11 de Novembro de 2017.

<https://imslp.nl/imgnks/usimg/f/f4/IMSLP01491-Mozart - Horn Concerto No.1.pdf>, Acedido a 10 de Outubro de 2017.

<https://www.soundjay.com/bell-sound-effect.html>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=1vDxlnJVvW8>, Acedido a 25 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=5Y4Fkxg7WcA>, Acedido a 11 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=7 YYQMv 96Q>, Acedido a 21 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=8hpuyr088hY>, Acedido a 21 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=9OSZP1SVsOg>, Acedido a 28 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=xjQH9Zx-jsY>, Acedido a 3 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=c4 R6z6FHeg>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=Cum0xwc-sMo&list=PLvGDbgpiKHgcdDUHgbpVjZ0rdtvdcl3kG&index=5>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=D2VKpV9im8g>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=e46TDqIHqKw>, Acedido a 23 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=f hFn18X8vQ>, Acedido a 28 de Novembro de 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=G5-kBY_zR3c, Acedido a 23 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=h1f0jsAkEr8>, Acedido a 27 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=j344jYmqtDw&pbjreload=10>, Acedido a 15 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=keAphDGM4do>, Acedido a 7 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=kxL65RHfYd8>, Acedido a 24 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=luwjdTgsuSk>, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=mGQLXRTl3Z0>, Acedido a 11 de Novembro de 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=-OCm4Nt_yc, Acedido a 3 de Dezembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=otkovXD1HBQ>, Acedido a 10 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=palsBp8z6pM>, Acedido a 28 de Novembro de 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=pFId1_7NFfs, Acedido a 3 de Dezembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=UhZs-KiKb18>, Acedido a 24 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=uVj-9HXk6k8>, Acedido a 14 de Outubro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=vFS8lKeycqs>, Acedido a 24 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=zBdK-ailioA>, Acedido a 15 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=zjywSnVcVtI>, Acedido a 27 de Novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=zThakQyuCj0>, Acedido a 8 de Dezembro de 2017.

L'ecoute musicale en classe, n.d, acedido a 15 de Maio de 2017, em [http://web40.ac-bordeaux.fr/fileadmin/pedagogie/artsetculture/artduson/L ecoute musicale en classe Musique Prim .pdf](http://web40.ac-bordeaux.fr/fileadmin/pedagogie/artsetculture/artduson/L%20ecoute%20musicale%20en%20classe%20Musique%20Prim.pdf),

Neto, A. P. & Pascoal, M. L. (n.d) *Estrutura Tonal: Harmonia*. Acedido a 10 de Abril de 2017, em https://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/teoria/harmonia_tonal.pdf

Rameau, J. P. (1722) *Traité de l'Harmonie, redui à ses Principes naturelles*, Acedido a 20 de Abril de 2016, em <http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/b8/IMSLP81588-PMLP166232-Trait%C3%A9.pdf>

Reber, H. (1880) *Traité d'Harmonie*, acedido a 20 de Abril de 2016, em <https://archive.org/stream/traitdharmonie00rebe#page/n7/mode/2up>

Tonalidade, Dicionário Online de Português, Acedido a 16 de Outubro de 2017, em <https://www.dicio.com.br/tonalidade/>:

Anexo 14 - Guia de Estratégias

