

Cátia Sofia Lopes  
de Freitas Borges

**A audição musical:  
estratégias para o seu desenvolvimento**

**MEM | junho 2016**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de Música

Cátia Sofia Lopes  
de Freitas Borges

**A audição musical:  
estratégias para o seu desenvolvimento**

**MEM | junho 2016**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de Música

Sob orientação e supervisão  
Doutor Jorge Alexandre Costa  
Mestre Rosa Maria Barros



Dedico este trabalho à minha família e amigos pelo incansável apoio.



## **agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, irmão e cunhada, pela paciência e apoio que não têm fim, por acreditarem sempre em mim (mais do que eu própria) e porque foi muito graças a eles que cheguei aqui.

À Andreia, ao Luís, à Francisca, à Marlene, à Carina, à Ana, à Dani e a Joana, pela amizade e pela constante preocupação e apoio sobretudo nos últimos e derradeiros momentos.

Aos meus colegas, sobretudo à Carina Reis, companheira de um percurso, por toda a amizade e companheirismo.

Aos professores cooperantes, Jacinta Pereira e Rui Vieira, pelo acompanhamento durante o processo da prática supervisionada.

Aos professores orientadores, por todas as horas dispendidas a ouvir-me e a orientar o meu trabalho.

Por último, mas não menos importante, ao Jaime, pela paciência e compreensão da ausência, bem como por todas as ajudas durante este processo.



**palavras-chave**

**Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Estratégias de para o desenvolvimento Auditivo.**

**resumo**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música, ramo de Formação Musical.

O primeiro capítulo é constituído por uma breve passagem pela evolução do ensino especializado da música e da disciplina de Formação Musical, desde o início do séc. XX. É incluído neste relatório, uma apresentação da instituição que aceitou ser a anfitriã da prática de ensino supervisionada – Conservatório de Música de Paredes.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa desenvolvida, tendo por base a experiência adquirida durante as aulas observadas e lecionadas. Paralelamente, aqui também é feita uma abordagem a autores que são referências importantes no âmbito da didática e da pedagogia.

Por último, o terceiro capítulo apresenta-se com o projeto de investigação desenvolvido ao longo do presente ano letivo, tendo como tema “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”. O referido projeto tem como objetivo investigar estratégias de audição musical e analisar o efeito da sua aplicação no desenvolvimento das competências necessárias para uma proficiência auditiva eficaz. A investigação incidiu sobre uma turma de 6º grau (10º ano) do ensino articulado, do Conservatório de Música de Paredes e trata-se de uma investigação-ação. Pretende-se, assim, fundamentar as ideias defendidas através da execução e análise de testes auditivos, da aplicação de possíveis estratégias facilitadoras do desenvolvimento auditivo, de uma observação direta e, ainda, da aplicação de inquéritos por questionário aos alunos. Os resultados obtidos mostram alguma evolução das competências auditivas dos alunos, desde a aplicação das estratégias de audição musical.



**keywords****Ear training, Supervised Teaching Practice, Musical Training Strategies.****abstract**

This report was developed within the scope of curricular unit of Supervised Teaching Practice in the Master of Music Education, in the field of Music Formation.

The first chapter consists of a brief passage through the evolution of music specialized education and the discipline of ear training, in the last century. It also includes the presentation of the institution, which has agreed to be the host of supervised teaching practice – Conservatory of Music in Paredes.

The second chapter presents a detailed reflection about the practice teaching, based on the experience acquired during the observed and taught classes. There has also been made a parallel approach with authors which are important references within the scope of Didactics and Pedagogy.

Lastly, in the third chapter, we present a research project developed during the present school year, taking as its theme “Music listening – strategies for its development”. This project aims to investigate strategies for musical listening and analyse the effect of its application in development of skills needed for effective listening proficiency. The investigation has considered, 6<sup>th</sup> grade students (10<sup>th</sup> grade) of Articulate Education, from Conservatory of Music in Paredes and it’s a research action. This is to substantiate the exposed ideas through the execution and analysis of listening tests, by applying possible facilitative strategies of listening development, of a direct observation and also, by applying questionnaire surveys to students. The results that have been achieved show some progress of listening skills of students, since the application of music listening strategies.



**índice**

<b>v</b>	<b>Agradecimentos</b>
<b>vii</b>	<b>Resumo</b>
<b>ix</b>	<b>Abstract</b>
<b>xi</b>	<b>Índice</b>
<b>xiii</b>	<b>Índice de Figuras</b>
	<b>Índice de Gráficos</b>
<b>xv</b>	<b>Índice de Tabelas</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO I   Contextualização do ensino da música</b>
<b>6</b>	1.1. A evolução do Ensino Especializado da Música em Portugal nos últimos cem anos
<b>8</b>	1.2. A disciplina de Formação Musical
<b>10</b>	1.2.1. Pedagogias no Ensino da Música
<b>11</b>	1.2.2. A Formação Musical atenta aos avanços tecnológicos
<b>14</b>	1.2.3. A audição musical na Formação Musical
<b>20</b>	1.3. O Conservatório de Música de Paredes
	1.3.1. Contextualização regional e física da instituição
<b>21</b>	1.3.2. Caraterização educativa
	<i>Oferta educativa</i>
	<i>Caraterização da comunidade educativa</i>
<b>22</b>	<i>Projeto Educativo da Escola</i>
<b>23</b>	<i>A disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música de Paredes</i>
<b>24</b>	1.3.3. Caraterização das turmas da Prática de Ensino Supervisionada
	<i>Ensino básico (3º grau)</i>
<b>25</b>	<i>Ensino secundário (6º grau)</i>
<b>27</b>	<b>CAPÍTULO II   Prática de Ensino Supervisionada</b>
<b>28</b>	De passagem pela prática de ensino supervisionada
	<i>O poder da observação</i>
<b>31</b>	<i>O poder da planificação</i>
<b>35</b>	<i>Da teoria à prática...</i>
<b>39</b>	<i>Uma prática reflexiva</i>

<b>43</b>	<b>CAPÍTULO III   Projeto de Investigação</b>
<b>44</b>	3.1. Um primeiro passo antes de começar...
<b>45</b>	3.2. Entre o ouvido e a audição musical
	Um olhar sobre o ouvido
<b>46</b>	A educação do ouvido para a música
<b>49</b>	3.3. Três autores para uma reflexão informada sobre a proficiência auditiva
	<i>Edgar Willems</i>
<b>50</b>	<i>Edwin Gordon</i>
<b>52</b>	<i>Gary karpinski</i>
<b>54</b>	3.4. Metodologia de investigação
	3.4.1. Problematização do estudo
<b>55</b>	3.4.2. Caraterização do estudo
	A investigação-ação
<b>57</b>	Instrumentos de recolha de dados
<b>61</b>	3.4.3. Caraterização da amostra
<b>62</b>	3.5. Descrição e análise dos resultados
	3.5.1. Análise comparativa entre a prova auditiva A e a prova auditiva B
<b>65</b>	3.5.2. Análise dos dados dos questionários
<b>67</b>	3.6. Reflexão final
<b>69</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>
<b>73</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>
<b>77</b>	<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>
<b>79</b>	<b>ANEXOS</b>

<b>Índice de figuras</b>	<b>20</b>	<b>Figura 1.</b> Imagem do Conservatório de Música de Paredes
	<b>45</b>	<b>Figura 2.</b> Sistema auditivo
	<b>56</b>	<b>Figura 3.</b> Etapas da Investigação-Ação
	<b>58</b>	<b>Figura 4.</b> Competências a desenvolver para uma proficiência auditiva eficaz
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>25</b>	<b>Gráfico 1.</b> Classe de instrumento dos alunos do 3º grau - 7º K
	<b>65</b>	<b>Gráfico 2.</b> Respostas obtidas à questão 1.1., relativa ao contributo das estratégias/ atividades aplicadas



<b>Índice de Tabelas</b>	<b>22</b>	Tabela 1. Evolução do nº de alunos matriculados no Conservatório de Música de Paredes, desde o ano letivo 2009/2010
	<b>56</b>	Tabela 2. Fases e planeamento da Investigação-ação
	<b>59</b>	Tabela 3. Atividades e estratégias propostas para o desenvolvimento da proficiência auditiva
	<b>60</b>	Tabela 4. Designação atribuída a cada uma das estratégias aplicadas
	<b>62</b>	Tabela 5. Pontuações obtidas, pelos alunos, na prova auditiva A (absoluta e relativa)
		Tabela 6. Pontuações obtidas, pelos alunos, na prova auditiva B (absoluta e relativa)
	<b>63</b>	Tabela 7. Diferença das pontuações obtidas, pelos alunos, entre a prova auditiva A e a prova auditiva B
		Tabela 8. Percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva A
	<b>64</b>	Tabela 9. Percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva B
		Tabela 10. Evolução da percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, entre a prova auditiva A e a prova auditiva B
	<b>66</b>	Tabela 11. Resultados obtidos na questão 1.2., relativa à ordem de preferência das estratégias/atividades aplicadas (de forma ascendente, de 1 a 7)



## INTRODUÇÃO

---

“Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, perceber as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos”. (Caspurro, 2006: 29)

Tendo por base a ideia defendida por Caspurro (2006), entende-se que a audição musical constitui um importante elemento no processo de aprendizagem musical. Contudo, são escassas as investigações referentes às estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da audição musical, isto é, que procurem garantir que esta seja construída de forma consciente e significativa, de modo a permitir uma melhor compreensão da música. Esta representa, assim, a temática que irá constituir o objeto de estudo da investigação desenvolvida.

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo de Formação Musical, ministrado na Escola Superior de Educação e na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo, do Instituto Politécnico do Porto. Assume-se como sendo um trabalho individual, de carácter reflexivo e investigativo, pretendendo descrever sucintamente a prática de ensino supervisionada desenvolvida no decorrer do período de estágio.

No que respeita à estrutura do relatório, este está organizado em três capítulos: I. Contextualização do Ensino da Música, II. Prática de Ensino Supervisionada e III. Projeto de Investigação.

O primeiro capítulo aborda a evolução do ensino especializado da música e da disciplina de Formação Musical, nos últimos cem anos, bem como a sua posição no ensino e as dificuldades que tem enfrentado (Palheiros, 1993; Pedroso, 2003; Vieira, 2006; Santos, 2013). Desta forma, este capítulo trata várias questões consideradas importantes e que têm conduzido à problematização da Formação Musical, nomeadamente os seus objetivos, a sua posição no sistema geral de ensino e no ensino especializado da música (Pedroso, 2003; Fernandes *et.al*, 2007; Neves, 2007). No seio da temática da Formação Musical, serão retratadas, muito brevemente, a evolução e a situação mais recente das pedagogias do ensino da música, desde o séc. XX (Amado, 1999; Penna, 2013; Porto, 2013). Tendo por base a evolução da disciplina, será feita uma breve abordagem aos avanços tecnológicos que foram surgindo ao longo dos últimos anos, bem como o seu papel e a sua aplicação na Formação Musical (Arends, 2008; Bauer, 2014; Carneiro, 2014; Chen, 2014). Por último, será fornecido um panorama geral sobre a audição musical, realçando-se a importância desta para a Formação Musical dos alunos, bem como os elementos que a constituem, remetendo para a temática do projeto de investigação (Pedroso, 2003; Caspurro, 2006; Portela, 2011; Araújo, 2014). Para além disso, será realizada uma descrição sucinta da instituição em que se inseriu a prática de ensino supervisionada – Conservatório de Música de Paredes. Neste sentido, consiste numa abordagem aos aspetos regionais, institucionais e educativos, tendo por base o projeto educativo fornecido pela instituição. Ainda neste capítulo, é apresentada uma breve caracterização das turmas sobre as quais incidiu a prática de ensino supervisionada.

No segundo capítulo, será elaborada uma reflexão fundamentada sobre a observação, as planificações, e a lecionação de aulas durante a Prática de Ensino Supervisionada, bem como a importância desta prática e da reflexão para o desenvolvimento profissional dos mestrandos. Neste sentido, Vieira *et.al* (2013) defendem uma formação de professores baseada na prática reflexiva e crítica, através da investigação pedagógica inserida num estágio supervisionado, que culmina com a realização de um relatório final, posteriormente defendido. Torna-se essencial, portanto, que os professores tenham uma formação reflexiva e crítica.

Na mesma linha de ideias, Angel Pérez Gómez afirma que “quando [...] reflecte na e sobre a acção [o professor] converte-se num investigador dentro da sala de aula” e que “a prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real” (1992: 106-112).

O terceiro capítulo consiste na apresentação de um projeto de investigação, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação, que se intitula “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

A audição musical é considerada, por inúmeros autores, um fenómeno de suma importância no percurso do estudo da música e essencial a toda a prática musical. Sendo a educação do ouvido uma das principais vertentes da formação musical e que consiste no “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita de sons ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons escritos” (Pedroso: 2003: 83), esta deve ser uma das principais competências a ser desenvolvida. A ideia de que só depois de uma audição consciente é que se poderá partir para a escrita, leitura, ou outras atividades, é defendida por diversos autores.

Posto isto, o principal objetivo do projeto passa por abordar a temática da audição musical, procurando perceber de que forma é que esta se desenvolve e quais as estratégias adequadas para o seu desenvolvimento. Assim, pretende-se investigar, essencialmente, estratégias que contribuam para uma prática auditiva consciente e a longo prazo, isto é, uma prática auditiva que não se torne algo meramente mecânico e que se adquira momentaneamente.

Este capítulo irá comportar cinco tópicos principais: introdução, enquadramento teórico, metodologia de investigação, análise e discussão dos resultados/dados e, por fim, conclusão.

No decorrer do enquadramento teórico, será realizado um cruzamento de ideias de diversos autores acerca da audição musical e serão, ainda, abordadas as estratégias propostas por reconhecidos autores do ensino da música que visam o desenvolvimento das capacidades auditivas. As referidas estratégias irão constituir uma parte do plano de ação deste estudo, procurando-se entender se a sua aplicação permite ou não o desenvolvimento de competências que permitam uma proficiência auditiva eficaz.

No que respeita à aplicação prática deste estudo, optou-se pelo desenvolvimento de uma investigação-ação, por se considerar ser a mais adequada a esta investigação. Assim, tendo por base a literatura cuidadosamente consultada, pretende-se concretizar este estudo através da realização e análise de testes auditivos (pré e pós aplicação das estratégias), da aplicação de possíveis estratégias facilitadoras do desenvolvimento auditivo e de uma observação direta do desempenho, das reações e da motivação dos alunos. Para além disso, serão realizados inquéritos por questionário, aos alunos, de modo a perceber qual o seu parecer relativamente às estratégias utilizadas. A presente investigação incidirá em quatro alunos do

6º grau (10º ano), com 16 anos, do ensino articulado do Conservatório de Música de Paredes, polo de estágio da prática de ensino supervisionada. Posteriormente, será elaborada uma análise dos resultados obtidos.

Por último, como forma de conclusão do presente relatório, será efetuada uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido, quer no âmbito da prática pedagógica, quer no âmbito do projeto de investigação. Pretende-se, assim, interligar as aprendizagens adquiridas no decorrer de ambos, considerando a sua pertinência para a formação dos professores e o seu contributo para a prática docente.



**Capítulo I | Contextualização do Ensino da Música**

---

## 1.1. A evolução do Ensino Especializado da Música em Portugal nos últimos anos

O Ensino Especializado da Música em Portugal nem sempre foi como o conhecemos nos dias de hoje. Ao longo do tempo, um conjunto de reestruturações e progressos, por parte do Ministério da Educação, marcaram o ensino da música no último século. Fatores como a construção de políticas específicas para o ensino da música, o reconhecimento da importância deste tipo de ensino para a sociedade, questões curriculares, estruturais e financeiras têm sido o pano de fundo de grande parte das reformas implementadas em Portugal, no âmbito do ensino da música.

Neste tópico, tendo por base a legislação e a literatura existentes, pretende-se fazer uma breve abordagem da situação do ensino especializado da música em Portugal, tendo como ponto de partida meados do séc. XX.

O ano de 1919 ficou marcado por uma reforma levada a cabo por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, que permitiu alargar o ensino da música através da criação de um “currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores” (Palheiros, 1993: 39).

Contudo, face à situação política e económica da época, foi criada uma reforma, cujas alterações veiculadas conduziram a um retrocesso, rompendo com as inovações da reforma de 1919. Neste contexto, o Decreto nº 18/881/1930, de 25 de setembro, “(...) implementa um modelo curricular que passa a ser adoptado pelo Conservatório Nacional e pelas escolas de música particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico e haveria de vigorar durante mais de cinquenta anos” (Ribeiro & Vieira, 2010: 1426). Este modelo curricular esteve em vigor até 1971, altura em que o Conservatório Nacional é colocado em regime de Experiência Pedagógica, o que traria mais mudanças para o ensino da música. Assim, os seus programas e planos de estudo passariam a ser organizados com base nesse regime (Vieira, 2006).

Neste momento, a disciplina “Solfejo” passa a chamar-se de “Educação Musical”. Esta constitui uma disciplina que nos dias de hoje conhecemos como “Formação Musical” e que já se havia chamado de “Preparatórios e Rudimentos” (1835) e “Rudimentos, Preparatórios e Solfejos” (1838) (Pedroso, 2003).

O reconhecimento da importância da disciplina de “Educação Musical” continuava a não se concretizar uma vez que, segundo Pedroso, “faz parte de um conjunto de disciplinas designadas como ‘Anexas’, pressupondo um certo estatuto de disciplinas de segunda categoria” (*idem*: 56). A mesma autora refere que:

“Parece assim que se passa de uma disciplina – Solfejo – cujo fim principal era dotar os alunos de ferramentas básicas que lhes permitissem decifrar o código musical nas aulas de instrumento, para outra – Educação Musical – que, além disso, pretende dar aos alunos uma cultura e compreensão musicais mais globais e atuais. Na prática, porém, as indicações a isso conducentes parecem ter sido muito esquecidas ou mesmo postas de parte, em favor de exercícios à imagem e semelhança daqueles que os alunos tinham que realizar nos exames”. (Pedroso, 2003: 61)

Alguns anos depois, continuam a surgir reformas na política educativa e na regulação do ensino vocacional da música. Em 1983, a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, constituiu um importante marco na política educativa do ensino vocacional da música, da dança, do teatro e do cinema.

Este preconizou: a “Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino;” a “Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário;” e a “Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico” (DL n.º 310/1983).

As escolas do ensino especializado da música, segundo o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, têm como objetivo a “formação de músicos, assim como uma preparação específica para o exercício de outras profissões ligadas a esta área artística” (DL n.º 310/1983).

De acordo com Fátima Pedroso, “com este Decreto (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho) a disciplina de Educação Musical passa a designar-se Formação Musical” e assim se mantém, até aos dias de hoje (2003: 63).

Em 1990 deu-se, através do Despacho n.º 65/90, de 23 de outubro, a implementação definitiva do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, apresentando um novo plano de estudos para os cursos complementares de Música, em regime articulado e supletivo. Ainda neste ano, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, foram estabelecidas as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar (DL n.º 344/1990). Com a recolha destes objetivos, pode-se afirmar que encontramos, assim, uma educação equilibrada que fornece, à criança, diversas oportunidades de escolha e que lhe permite participar em múltiplas experiências ao nível cultural e artístico. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, a Educação Musical adquire uma maior importância.

Nos anos seguintes, outros decretos foram promulgados, sendo que em alguns foram feitos, apenas, ajustes aos decretos já publicados.

No início do séc. XXI, o ensino vocacional da música não contou com grandes alterações legislativas. Salienta-se, apenas, as alterações efetuadas em 2002 e a reforma de 2008/2009.

Em 2002 entrou em vigor a portaria n.º 1550/02, de 26 de dezembro, que veio reajustar o plano de estudos do regime articulado básico. Neste contexto, a sua intenção prendia-se pela articulação entre as escolas especializadas e as escolas regulares, no que respeita: à constituição das turmas, aos horários dos alunos e à preferência por que a disciplina de Área de Projeto fosse lecionada na escola de ensino especializado. Este documento aborda, ainda, a necessidade de um maior rigor na admissão, frequência e avaliação dos alunos em regime articulado. Apesar destas inovações, a articulação entre as escolas de ensino especializado e as escolas regulares ainda pouco se realizou.

No ano letivo 2008/2009, com um novo olhar sobre a Educação Artística, o Ministério da Educação pretendia, essencialmente, inserir o ensino artístico numa “lógica de educação de qualidade”, ajustando as prioridades do Ministério da Educação: aumentar o número de alunos, alargar o número de cursos de iniciação, promover a oferta do regime articulado, regular as condições de matrícula do regime supletivo e o financiamento das escolas (Santos, 2013: 41).

Ao longo desse ano letivo, os objetivos a que se propuseram foram cumpridos (Rodrigues, *apud* Santos, 2013).

Factos como a separação do ensino artístico das restantes disciplinas e a visão deste como um mundo à parte, têm barrado o merecido destaque que lhe deve ser dado para que se perceba qual a sua importância para a formação dos alunos. Como referem Folhadela *et.al*, verifica-se uma “falta de valorização do ensino vocacional” (*apud* Pedroso, 2003: 70). Contudo, a ineficácia do ensino genérico na formação musical

conduz a uma maior procura do ensino vocacional, por várias pessoas, ainda que muitas apenas para obterem alguma formação na área.

Conclui-se, assim, que o processo de reestruturação e o percurso da Formação Musical têm sido longos e cheios de controvérsias, e certamente não irão ficar por aqui.

## 1.2. A disciplina de Formação Musical

Antes de ser abordada a instituição da prática educativa, importa refletir sobre a disciplina de Formação Musical, o seu papel e o seu lugar no currículo do ensino especializado da música, bem como o papel do professor no ensino da Formação Musical. Pretende-se, ainda, abordar os avanços tecnológicos existentes no ensino em geral e no ensino da música, bem como a importância e o lugar da audição musical na disciplina de Formação Musical.

Assim como o ensino especializado da música no geral, a Formação Musical nem sempre foi como a conhecemos nos dias de hoje. Como nos é dito por vários teóricos, nos seus estudos, é evidente que a disciplina de Formação Musical foi sempre alvo de muitos debates. Embora por vezes tida como “desmoralizadora (...) [e] irrelevante para a actividade musical real”, a Formação Musical tem vindo a conquistar o seu lugar, ao longo dos anos, procurando um maior protagonismo (Pedroso, 2003: 85). Uma das questões mais levantadas prende-se com uma maior valorização simbólica, visível na constante mudança da designação da disciplina. Conforme referido no tópico anterior, a disciplina que hoje conhecemos como “Formação Musical” e cuja designação entrou em vigor em 1983, já possuiu a designação de: Preparatórios e Rudimentos (1835); Rudimentos, Preparatórios e Solfejos (1838); Solfejo (1919) e Educação Musical (1971) (*ibidem*).

Não obstante as mudanças que tem sofrido, a falta de reconhecimento do papel da Formação Musical na formação dos alunos continua a constituir uma das suas grandes problemáticas. Segundo Neves:

“A disciplina de Formação Musical é vista, empiricamente (entre os profissionais da área) como aquela na qual existem diversos problemas que dizem respeito, sobretudo, a alguma falta de reconhecimento do seu importante papel na formação dos alunos do ensino especializado”. (Neves, 2007: 2)

Fátima Pedroso menciona que o objetivo da disciplina de Formação Musical no ensino especializado de música passa por “dotar os alunos das “bases gerais de formação musical”, no curso básico (artº 4º) e permitir “o aprofundamento da educação musical”, no curso complementar (artº 4º)” (2003: 70). Contudo, refere que a solidificação destes objetivos é da responsabilidade dos professores envolvidos, sobretudo das escolas públicas, através da criação de programas da disciplina (*ibidem*).

Levanta-se, assim, a questão do programa que, segundo Pacheco, entende-se como ““um documento de orientação de actividades”, constituído por “uma selecção de conteúdos”” (*apud* Pedroso, 2003: 70).

Considerando a problematização da disciplina e a persistência da falta de valorização da mesma, não se pode deixar de considerar as questões curriculares. O papel da formação no currículo do ensino especializado da música constitui uma das grandes problemáticas da disciplina de Formação Musical.

Embora não exista, ainda, um consenso acerca do verdadeiro significado de currículo, são várias as concepções existentes. Roldão menciona que o currículo é o conjunto de aprendizagens que acontecem num determinado contexto e “com uma estruturação coerente e uma sequência organizadora, bem como os mecanismos adaptados para o concretizar ou desenvolver e cuja implementação é da responsabilidade da escola” (*apud* Pedroso, 2003: 72).

Na mesma linha de ideias, Leite entende o currículo como “tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar”, bem como:

“(…) nas relações que se estabelecem entre os diferentes atores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da ação, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social”. (Leite, *apud* Pedroso, 2003: 72)

Domingos Fernandes *et.al* (2007), refere-se aos currículos e programas das escolas do ensino especializado da Música como desatualizados e, alguns, antiquados. Desta forma, entende-se que as questões curriculares e os seus disfuncionamentos constituem um prejuízo para a qualidade de ensino que se pretende.

De um modo geral, existem alguns aspetos essenciais que deveriam ter-se em conta, tais como: o estabelecimento de relações entre as várias áreas, o fomento da compreensão pelos alunos das informações e dos conceitos (não apenas memorização dos mesmos), permitir que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, facilitar a construção de uma identidade baseada no contacto com a cultura a que pertencem (e outras) e com a experimentação por eles próprios.

Com a concretização destes aspetos, permitir-se-á, aos alunos, que desenvolvam uma identidade própria, com os seus conhecimentos e significados adquiridos, permitindo que não se crie uma cultura “enlatada”. Bruner, afirma que “a criança deveria ‘conhecer’, ‘sentir’ os mitos, as histórias, os contos populares, as histórias convencionais da sua cultura (ou culturas). Tudo isto enquadra e fomenta uma identidade” (*apud* Pedroso, 2003: 73).

Neste sentido, segundo Almeida, os objetivos básicos de uma formação musical sustentada deverão ser os seguintes:

“(…) desenvolver a acuidade auditiva; desenvolver a capacidade de memorizar e de ouvir interiormente; desenvolver a capacidade de sentir e manter a pulsação; desenvolver o sentido de afinação; desenvolver a capacidade de se exprimir musicalmente (tendo em conta a época, o estilo e o compositor; o carácter, o andamento e o compasso; a dinâmica, a articulação, entre outras características de determinada obra musical); contribuir para o enriquecimento da cultura musical dos alunos; desenvolver a capacidade de fazer música individualmente e em grupo; desenvolver a capacidade de ouvir e ouvir-se”. (Almeida, 2014: 12)

Desta forma, cabe ao professor fomentar esses objetivos e, para o efeito, procurar as melhores estratégias e que vão ao encontro dos progressos que vão surgindo nos dias de hoje.

### 1.2.1. Pedagogias no Ensino da Música

Os professores, como profissionais reflexivos que devem ser, necessitam de estar em constante processo de avaliação da sua prática educativa, permitindo analisar as diversas possibilidades existentes para concretizar os objetivos previstos. Essas possibilidades dizem respeito, portanto, à forma de ensinar e aos métodos utilizados (Penna, 2013).

No ensino da música, em Portugal, os métodos de ensino aplicados variaram muito, ao longo do tempo, derivando da formação dos professores.

Segundo Bru, “Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa” (*apud* Penna, 2013: 16).

A maioria dos professores que teve uma ação importante na educação musical, no passado, não criou os seus próprios métodos, dando seguimento aos ensinamentos desenvolvidos nos métodos de pedagogos estrangeiros (Amado, 1999).

Salienta-se a exceção do Padre Tomás Borba, que é considerado o “introdutor duma nova pedagogia da educação musical em Portugal” (Amado, 1999: 38). Este foi “o grande impulsionador do canto coral nas escolas, tanto de ensino primário como de ensino secundário” (*ibidem*). Para além das mudanças que trouxe para o canto coral, Tomás Borba criou um novo método de solfejo entoado, substituindo o solfejo rezado e produziu obras que permitiram desenvolver atividades centradas na prática vocal (*ibidem*).

No século XX, procurando substituir os métodos mais teóricos e intelectuais do ensino da música, foram surgindo autores como Jacques Dalcroze, Justine Ward, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Sinichi Suzuki, Murray Schafer, John Paynter, Keith Swanwick, Edwin Gordon e Jos Wuytack (*ibidem*).

Cada um destes autores, segundo Penna “no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e “conservatoriais”, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defendendo a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato” (2013: 17).

Os autores mencionados, além de centrarem o seu trabalho na criança, partilham da ideia comum de que “a educação musical é acessível a todos” (Penna, 2013: 39). Neste sentido, e atribuindo uma grande importância à criança, desenvolveram os seus métodos com base na valorização das fases de desenvolvimento, nos interesses e nas necessidades das crianças. Embora tenham como objetivo comum a elaboração de propostas de “como desenvolver uma prática de educação musical”, os referidos métodos são bastante diferentes:

“(…) alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastantes fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como Willems, 1963 [1956]), enquanto outros são divulgados em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, de relatos de experiências (como no caso de Paynter e Schafer)”. (Penna, 2013: 17)

Para além das diferenças estruturais e organizacionais destes métodos, as temáticas e conteúdos abordados também diferem de uns métodos para os outros, salientando-se a prática vocal e coral como um aspeto maioritariamente comum a todos. Salienta-se, ainda, uma preocupação muito comum aos autores mencionados, que passa pelo desenvolvimento musical a partir de uma escuta ativa. Susana Porto refere que “O desenvolvimento musical através da escuta activa é defendido por vários pedagogos, que iniciaram os seus estudos no início do século XX e cujas premissas ainda se mantêm na actualidade” (Porto, 2013: 82).

Com base nas propostas pedagógicas mencionadas o professor pode, segundo Penna, construir “um ‘arsenal’ de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivamente sua prática, conforme a necessidade” (*apud* Penna, 2013: 20).

### **1.2.2. A Formação Musical atenta aos avanços tecnológicos**

Do mesmo modo que existiram reformas educativas que trouxeram mudanças estruturais e de funcionamento ao ensino da música, também os avanços tecnológicos trouxeram várias mudanças para o ensino em geral e para o ensino da música, no que respeita às estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

A evolução e a expansão das tecnologias de informação têm constituído importantes avanços para a ensino, não sendo exceção a este panorama o ensino da música. O sistema de ensino português tem procurado integrar-se nesse desenvolvimento. Em 2012, com o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho, o Ministério da Educação e Ciência salientou a importância da “Utilização das tecnologias da informação e comunicação nas diversas componentes curriculares” (DL n.º 139/2012). Segundo Bauer:

“Technology is the making, modification, usage, and knowledge of tools, machines, techniques, crafts, systems, methods of organization, in order to solve a problem, improve a preexisting solution to a problem, achieve a goal or perform a specific function. It can also refer to the collection of such tools, machinery, modifications, arrangements and procedures”. (2014: 4)

O desenvolvimento tecnológico proporcionou, aos professores e aos alunos, um conjunto alargado de recursos que serviriam como materiais complementares, nas aulas e fora delas. Possibilitando o desenvolvimento de uma educação mais centrada no aluno, estes recursos permitem que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico e, conseqüentemente, mais motivador (Carneiro, 2014). As escolas enfrentam, assim, o desafio de preparar os alunos para uma sociedade em constante desenvolvimento.

Nesta que é considerada a “era digital”, o computador, a internet, os quadros interativos, bem como outros recursos tecnológicos são “tão comuns na sala de aula como os livros e cadernos escolares” (Lagarto *apud* Carneiro, 2014: 40). Desta forma, “o desafio que se coloca hoje à escola será o de utilizar corretamente todas estas ferramentas em favor do processo de ensino e aprendizagem” (Carneiro, 2014). De acordo com Earle:

“Integrating technology is not about technology - it is primarily about content and effective instructional practices. Technology involves the tools with which we deliver content and implement practices in better ways. Its focus must be on curriculum and learning. Integration is defined not by the amount or type of technology used, but by how and why it is used”. (Earle, *apud* Bauer, 2014: 11)

Neste sentido, para que a inclusão destas ferramentas no processo de ensino tenha um efeito positivo e rentável, o papel do professor e a forma como as tecnologias são utilizadas são essenciais. Segundo Bauer, “For teachers to effectively integrate technology into teaching and learning, they would have to have knowledge of technology” (2014: 11). Este deve, portanto, conhecer as ferramentas utilizadas na sua área de ensino, para que possa aplicá-las, e manter-se, sempre que possível, informado dos desenvolvimentos tecnológicos. Contudo, o professor não deve desenvolver uma prática educativa unicamente baseada nos recursos tecnológicos (Santrock, *apud* Arends, 2008).

No que respeita ao papel do professor, Gohn refere que “(...) a figura do professor-educador está envolvida nesse processo como o produtor-organizador do material que servirá de mediação para o aprendiz, seja este um texto, um vídeo, um *website* ou qualquer outro meio” (2003: 13).

Na visão de Arends, “os professores podem melhorar as suas exposições e torná-las mais interessantes e compreensíveis através de computadores e multimédia interativa” (2008: 276). A título de exemplo, através da utilização do computador ou do quadro interativo, durante a exposição de um determinado conteúdo, o professor possibilita um maior envolvimento do aluno na aprendizagem. Estes são, também, instrumentos que permitirão que os alunos possam dar seguimento à aprendizagem e enriquecê-la fora da sala de aula.

Por sua vez, a internet, pela facilidade de acesso a todo o tipo de informação, constitui uma importante ferramenta pedagógica e um suporte à aprendizagem do aluno. Contudo, é necessário haver uma orientação da parte do professor (Bissel *et.al*, *apud* Arends, 2008).

No âmbito da utilização de *softwares* educativos, Arends (2008) faz referência à existência de dois tipos de programas: programas de exercício e prática e programas de tutoria. Os programas de exercício e prática têm como objetivo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, através da realização de exercícios. O mesmo autor menciona que estes “*softwares* de exercícios-e-prática foram criados para serem mais interessantes e motivantes do que as folhas de trabalho tradicionais, com papel e lápis, proporcionando assim uma vantagem única no ensino de competências que de outra forma poderiam não despertar qualquer interesse nos alunos” (*idem*: 299). Relativamente aos programas de tutoria, estes são utilizados para ensinar e orientar o estudo dos alunos.

Arends (2008) aborda a questão da motivação dos alunos como consequência da utilização das tecnologias no seu processo de aprendizagem. Desta forma, destaca um estudo que concluiu que “os alunos das aulas em que as tecnologias são largamente utilizadas trabalhavam mais vezes em conjunto e, conseqüentemente, tinham mais interesse na escola. (...) excediam as expectativas (...) e muitas vezes escolhiam explorar tópicos e projetos durante o seu tempo livre” (*idem*: 145).

No caso específico do ensino da música, o desenvolvimento tecnológico tem permitido um conjunto de mudanças no que diz respeito à concretização de algumas atividades de aprendizagem.

A tecnologia tem desenvolvido formas de interagir e experienciar a música que não era possível anteriormente. Bauer refere que:

“Technology is an integral part of the way much music on today's is created, performed, preserved, and consumed, and it can be an authentic aspect of the expression of individual musicianship. Performing musicians use instruments, both digital and otherwise, that have been enhanced through technology”.  
(2014: 6)

A internet, mencionada anteriormente, é um dos recursos mais explorados na área do ensino da música, desde a procura de gravações de excertos musicais, à procura de partituras. A sua facilidade de acesso e de transferência de dados constitui mais um grande benefício deste recurso para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Brown, *apud* Carneiro, 2014). Nos dias de hoje, o facto de não se ter o CD “x” ou a partitura “y” já não serve de desculpa para não ouvir ou tocar música.

Mota & Coutinho abordam, também, a existência de *blogs* que partilham exercícios relacionados com os conteúdos da disciplina de Formação Musical, servindo como um recurso didático ao estudo individual, fora da sala de aula (*apud* Carneiro, 2014). Como refere William Bauer, “Through blogs, podcasts, wikis, and websites, anyone can learn about and listen to music of diverse styles and genres in the comfort of home” (2014: 7).

A audição é um aspeto bastante privilegiado com os avanços tecnológicos que surgiram. O uso exclusivo do piano para o treino auditivo e para a reprodução de excertos musicais tem sido complementado com o computador e o leitor de CD's. Também através de dispositivos como *iPod* e até muitos *smartphones*, juntamente com serviços de música como o *Spotify*, é possível aceder a uma biblioteca de músicas que podem ser ouvidas sem qualquer restrição (*ibidem*). Também Leong e Nardo “vêm realçar outros importantes aspetos do desenvolvimento tecnológico que se verificam pelo acesso e pelo uso de recursos como o MP3, o *Ipod*, a internet, as redes sociais, os *blogs*, os dispositivos móveis, como os *tablets* e os *smartphones*” (*apud* Carneiro, 2014: 44). Contudo, torna-se importante ter em consideração a questão da escolha de gravações de qualidade.

Na opinião de Bauer, “Other software packages and mobile computing apps also provide assistance to individuals in developing their musical skills and understanding” (2014: 7). É o caso da utilização de *softwares* (programas) específicos para o treino auditivo e também teórico que, segundo Brown, tem a vantagem de fornecer, ao aluno, um *feedback* imediato dos exercícios realizados. Para além disso, estes *softwares* permitem a seleção dos conteúdos que se pretende trabalhar. Neste sentido, o aluno pode identificar as suas maiores dificuldades e, então, ultrapassá-las com uma prática mais intensiva e direcionada (Brown, *apud* Carneiro, 2014).

A título de exemplo, deparamo-nos com vários tipos de *softwares*, desde programas de treino auditivo e teórico, como o EarMaster, programas de escrita musical, como o Finale, o Sibelius e o MuseScore e, também, programas de edição musical, como o Audacity.

Os alunos, segundo Mark e Madura, “can benefit from computer-aided instruction in practicing sight-reading, ear-training, listening, improvising and composing skill” (*apud* Carneiro, 2014: 44).

Brown faz referência a um trabalho sonoro facilitado pela utilização das tecnologias de multimédia, “através da produção e gravação de som, através da integração do som com imagens e vídeo, através da

integração de som, imagens e vídeo em apresentações multimédia, etc...” (apud Carneiro, 2014: 44). Nos dias de hoje, também através da utilização de *softwares* e *hardwares*, que permitem que o som seja capturado, as performances musicais podem ser facilmente gravadas (Bauer, 2014).

Ainda no que respeita ao desenvolvimento auditivo, Chen (2014) desenvolveu um estudo que pretendia investigar a eficácia da utilização de dispositivos móveis para o desenvolvimento das habilidades auditivas, tendo por base a aplicação “Auralbook”, e abordando também questões como a motivação e a musicalidade. Esta aplicação foi projetada em 2011, por um engenheiro/músico, na empresa Playnote Limited, em Hong Kong. Através desta, os alunos podem cantar, gravar, bater palmas e responder a perguntas geradas pela aplicação. Já com mais de 100.000 utilizadores, a “Auralbook” permite que se desenvolvam habilidades auditivas e que se observe o progresso de aprendizagem. O estudo levado a cabo por Chen (2014) comprovou a eficácia desta aplicação e de outros dispositivos móveis, bem como o desenvolvimento da motivação e da musicalidade. Estando os alunos mais envolvidos nas atividades, a motivação vai aumentar e, por consequência, a musicalidade também melhora.

Todos estes recursos constituem importantes ferramentas potenciadoras da aprendizagem dos alunos. Por ação destes, a aprendizagem musical torna-se mais eficiente, interativa e motivadora, ultrapassando os modelos tradicionais de ensino. Nesta linha de ideias, Bauer refere que “It would seem logical, then, that schools would utilize technology for student learning and that music educators would incorporate appropriate technologies into music pedagogy” (2014: 7).

Embora o professor seja o principal mediador entre o processo de ensino-aprendizagem e o aluno, o tempo de trabalho entre o aluno e o professor, em sala de aula, não é suficiente para que os alunos tenham um bom desempenho. Por este motivo, todo o trabalho realizado fora da sala de aula constitui um importante potenciador do desenvolvimento das competências dos alunos. O desenvolvimento tecnológico veio confirmar este facto.

Como refere Gorow “every musician knows that music classes in theory, performance, history, etc., cannot provide all that is necessary for you to become a complete musician” (apud Carneiro, 2014: 44).

### **1.2.3. A audição musical na Formação Musical**

De acordo com a literatura existente na área da música, a audição musical ocupa um lugar fundamental na aprendizagem musical e contribui para uma verdadeira formação de músicos.

Para Jos Wuytack, esta importância atribuída à audição musical deve-se ao facto de, por um lado, esta ser “a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as actividades musicais. Por outro lado, porque contribui para o desenvolvimento musical do indivíduo.” (apud Chagas, 2013: 26).

Nesta linha de ideias, João Araújo corrobora as ideias anteriormente defendidas, fazendo referência à audição musical como “o aspeto mais fundamental da música e a sua finalidade primordial” (2014: 23).

Neste sentido, segundo Jos Wuytack, a audição musical tem as seguintes finalidades:

“(…) desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o

sentido estético, de modo a levar o aluno a descobrir o “belo”; estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multicultural; estimular o conhecimento das fontes sonoras, com destaque para os timbres dos instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música ao vivo”. (Wuytack, *apud* Chagas, 2013: 26)

Não obstante que muitos planos curriculares dediquem pouco tempo às atividades de audição musical, no ensino da música, como Bundra atestou, as “crianças da sociedade contemporânea estão rodeadas por uma abundância de oportunidades para ouvirem música” (2006: 6). Contudo, verifica-se uma “dissonância cultural” entre a música que os alunos abordam na escola e a que ouvem em casa ou nas suas atividades de lazer (Palheiros & Hargreaves 2001; North, Hargreaves & O’Neill, 2000). Para além desta diferença relativamente aos estilos musicais, Palheiros & Hargreaves (2001) salientam uma grande discrepância entre as funções associadas a cada um dos contextos, isto é, entre as funções valorizadas no momento da audição dos alunos, fora da escola, e as funções abordadas no ensino da música. Tendo por base um estudo desenvolvido pelos autores suprarreferidos, conclui-se que a música ouvida fora da escola está relacionada com a “fruição e o entretenimento, os estados emocionais e as relações sociais” (Palheiros & Hargreaves, 2001: 47). Por sua vez, a música ouvida na escola está ligada à aprendizagem e à aquisição de competências, não sendo atribuída, geralmente, muita importância às emoções (*ibidem*).

Embora a importância da audição musical seja comumente reconhecida por diversos autores, as atividades que a envolvem são, muitas vezes, relegadas para segundo plano, não lhe sendo atribuída a devida importância. Carla Portela partilha dessa opinião, mencionando que “O ensino da música no Ensino Vocacional geralmente não desenvolve hábitos de uma audição musical consciente, nem fomenta a motivação pela análise auditiva” (2011: 1).

Contudo, “apesar da constatação acerca da falta de atenção dirigida para a audição musical, referida por diversos autores, a verdade é que nas últimas décadas, têm surgido um número considerável de estudos e reflexões sobre a temática” (Araújo, 2014: 23).

São diversos os casos conhecidos de alunos que dizem que não têm “ouvido”. Na verdade, estas dificuldades no campo da audição devem-se, sobretudo, à ausência de um treino auditivo e da aplicação de estratégias para promover um correto desenvolvimento da audição. Este facto, que tem sido alvo de diversas reflexões, contribui para o insucesso escolar e para a desmotivação dos alunos.

Dado que “o desenvolvimento musical da criança [se] processa principalmente através das interações sensoriais”, a vivência sensorial deve anteceder as restantes etapas de leitura e escrita (Ferrão & Rodrigues, *apud* Almeida, 2014: 10). Na mesma linha de pensamento, João Pinheiro refere que “na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter prioridade sobre o ler e o escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual” (1999: 20). Assim, através de uma analogia entre a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem musical, o autor defende que, tal como a aprendizagem da língua materna se processa através dos atos de ouvir e falar, só depois dos atos de ler e escrever, também a aprendizagem musical deve processar-se da mesma forma – ouvir, vivenciar, ler e escrever (*ibidem*).

Fátima Pedroso, tendo por base as ideias de Priest (1993), partilha da mesma opinião, mencionando que “sobretudo ao nível das crianças, é fundamental que não se substitua o princípio de que “o som deve vir antes do símbolo” pela ideia de que “a exemplificação do som deve vir antes do seu inevitável e

obrigatório símbolo” (*apud* Pedroso, 2003: 92). Como menciona Priest, “os sons devem ser apreciados, trabalhados, escolhidos e arranjados independentemente de quaisquer símbolos, até as crianças sentirem a necessidade de fixar as suas ideias graficamente” (*apud* Pedroso, 2003: 92).

Num ensino que se debruce, logo de início, ou apenas sobre a leitura e escrita da notação musical pode gerar uma dependência do código musical escrito. Como nos diz Pinheiro, o “código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante” (1999: 20). Na realidade, “muito antes de existirem composições musicais havia actividade musical no sentido de cantar e tocar interpretações e improvisações memorizadas” (Elliot, *apud* Pedroso, 2003: 91). Parece, assim, que o aparecimento das partituras veio retirar alguns dos preciosismos da música.

Entende-se, portanto, que para que não se produza um conhecimento artificial, a percepção auditiva não deve desenvolver, apenas, a capacidade de identificação de elementos isolados, como a altura e a duração dos sons escutados. Esta deve, também, desenvolver “a capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas e contextuais” (Panaro, 2010: 8). Neste sentido, deve permitir que o aluno desenvolva capacidades de análise e de compreensão da obra musical como um todo, e não apenas a aprendizagem dos seus elementos, isolados.

Na opinião de Bueno, a “educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas..., que se aprecie mas também que se conheça a sua estrutura, que seja crítico” (*apud* Pedroso, 2003: 81).

O pedagogo Jos Wuytack defende que:

“Para se compreender a linguagem musical, é necessário escutar; o que é realmente, “escutar”? O fenómeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designado por audição musical; a sensação auditiva (recepção e codificação e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-a uma vivência”. (Wuytack, *apud* Chagas, 2013: 28)

Entende-se, assim, que a audição musical diz respeito a muito mais do que um simples estímulo a um som, diz respeito ao ato de escutar algo que é compreendido, experienciado e vivenciado. Torna-se essencial, desta forma, o desenvolvimento de uma prática musical que privilegie a audição e, neste sentido, uma prática auditiva significativa e que permita aos alunos uma maior compreensão daquilo que ouvem.

Muitos autores têm desenvolvido estudos em torno da compreensão auditiva e da percepção interna do som (audição interior e *audiação*), aspetos que serão aprofundados mais adiante neste trabalho.

Embora o ouvido humano seja o órgão responsável pela captação dos estímulos sonoros, é a nossa mente que nos permite compreender os sons escutados. Segundo Sisley, “We ear with our ears and listen with our minds” (*apud* Portela, 2011: 6). Esta capacidade de ouvir música interiormente, imaginando-a sem nenhum som presente, tem sido alvo de vários estudos. Na opinião de Helena Caspurro,

“Audição interior, thinking in sound, apreensão, são alguns dos exemplos que mais não traduzem do que uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro

exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical”. (2006: 33)

Segundo Fátima Pedroso, “os dois objectivos principais do treino auditivo têm sido desenvolver a “audição interior” e melhorar a performance” (Radocy; Martin-Córdova, *apud* Pedroso, 2003: 84).

O conceito de *audição interior* tem sido desenvolvido com vista a solucionar o problema da compreensão dos fenómenos sonoros. Desta forma, “mais do que fazer música”, pretende-se entender “como é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito” (Caspurro, 2006: 33).

Por sua vez, Gordon, defendendo que “não se pode apreciar a música sem a compreender”, criou o conceito de *audiação*, que aborda essencialmente a compreensão auditiva da sintaxe da música (2000: 49). Este conceito foi concebido, segundo Helena Caspurro, em virtude da “ideia de que a qualidade dos produtos de desempenho de um músico está dependente da qualidade dos processos de atribuição de significado musical aos sons que apreende e experiência” (2006: 41-42).

Face ao exposto, e tendo em consideração a necessidade de ensinar os alunos a “ouvir melhor”, é crucial que se desenvolvam atividades com o objetivo de aproximar os alunos da realidade musical e que permitam uma maior compreensão e envolvimento nas experiências, proporcionando uma prática proveitosa. Não se trata, portanto, da necessidade de um maior número de atividades de audição musical, mas sim de atividades que permitam uma aprendizagem significativa e a longo prazo.

João Almeida menciona que um “dos princípios que devem orientar as planificações é a diversificação de estratégias” (2014: 12). Segundo o autor, para atingirmos um determinado objetivo devemos procurar utilizar uma grande diversidade de atividades e estratégias, de modo que as aulas se tornem mais interessantes e motivadoras. Desta forma, o papel do professor é muito importante, visto que a preparação e organização das atividades de audição musical “pode desempenhar um papel preponderante para o sucesso da missão, estando comprovado que a natureza das atividades de audição musical pode influenciar a forma como as crianças processam a música” (Todd & Mishra; McAnally; Johnson; Sims, *apud* Araújo, 2014: 24).

Embora o desejado seja a implementação de atividades e estratégias que permitam o desenvolvimento de uma audição musical consciente e significativa, a disciplina de Formação Musical no ensino vocacional nem sempre “desenvolve hábitos de uma audição musical consciente, nem fomenta a motivação pela análise auditiva.” (Portela, 2011: 1).

Apesar de a capacidade de percepção auditiva ser desenvolvida através do treino auditivo, muitos alunos consideram que de pouco lhes serviu o treino auditivo que fizeram durante a sua formação. Como refere Pedroso (2003), esta prática utiliza, por vezes, exercícios pouco musicais, tornando-o muito redutor.

Os planos de treino auditivo que se afigurem muito limitados acabam, mesmo, por dificultar o desenvolvimento da consciência e das capacidades auditivas. Segundo Pratt:

“Somos ensinados a focar tão quase exclusivamente nas alturas e ritmos de melodias tonais que muitos músicos empenhados acham difícil identificar pontos de contacto com a música ocidental contemporânea ou com as riquezas de outras culturas musicais que não têm tais tipos de melodias. Para muitos, a doutrinação implícita de que a música consiste em melodias tonais e/ou modais transporta

consigo o corolário de que se estas não existem então não pode ser música correcta”. (Pratt, *apud* Pedroso, 2003: 85)

Conforme abordado anteriormente, para que tal não aconteça, é necessário que as aulas não se baseiem na escrita de notas e ritmos de melodias aleatórias ou mesmo inventadas, “sem uma estrutura coerente e desligadas do contexto musical dos alunos”, o que torna os exercícios “descontextualizados e desinteressantes” (Portela, 2011: 1-2). O mesmo acontece com os exercícios de identificação de intervalos, de acordes e os exercícios rítmicos que, sendo tratados de forma isolada, podem ser encarados de forma negativa. Se os alunos não perceberem a sua função e aplicabilidade, poderá conduzir à sua desmotivação e, conseqüentemente, ao insucesso escolar. Entende-se, portanto, que proporcionar uma vivência significativa da música, através da audição, constitui um importante veículo para o sucesso escolar dos alunos.

Clemens Kühn refere que a “capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso” (*apud* Pedroso, 2003: 86-87). Neste sentido, é necessário “disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos” (Pedroso, 2003: 87).

Contudo, segundo Portela, as aulas onde não são desenvolvidos hábitos de uma audição musical consciente “[...] não utilizam as obras excertos musicais como estratégia para a formação auditiva” (2011: 1). Contrariamente, Fátima Pedroso defende que a utilização de verdadeiras obras musicais, da literatura musical, traz duas vantagens (2003: 96). Por um lado, “a utilização de exemplos de literatura musical permite uma abordagem prática dos conceitos teóricos e, portanto, uma melhor compreensão dos mesmos; por outro lado, o conhecimento de questões teóricas permite uma melhor compreensão do que se ouve” (*ibidem*). A mesma autora reforça esta ideia mencionando que “a utilização de verdadeiras obras musicais proporciona um trabalho, um desenvolvimento auditivo e uma consciência musicais muito maiores e mais profundas” (*idem*: 87).

Outro fator que, por vezes, dificulta o desenvolvimento da audição, é o uso exclusivo do piano. A autora Fátima Pedroso considera importante que se familiarize os alunos com outros instrumentos que não o piano, pois só assim poderemos construir uma educação auditiva ampla e com o conhecimento de diferentes timbres e variáveis sonoras. No entanto, no caso específico dos pianistas, por estarem habituados ao piano, pode tornar-se difícil a compreensão e distinção do que escutam, se for reproduzido por outro instrumento. Assim, o uso do piano pode facilitar a aprendizagem destes alunos (Pratt, *apud* Pedroso, 2003: 88).

Segundo Kühn, uma audição consciente e inteligente só poderá ser conquistada através “da relação de vários conhecimentos e entre quatro componentes da ciência musical: o domínio da escrita musical, os conhecimentos teóricos e composicionais, a influência do conhecimento do repertório e a prática musical (ou seja, os vários tipos de leitura musical)” (*apud* Portela, 2011: 4). Para que tal aconteça, é necessário que se fomente a interdisciplinaridade, para que o aluno perceba a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos e, ao mesmo tempo, desenvolva a sua cultura musical (*ibidem*). A opinião de Pratt vai ao encontro das ideias defendidas, mencionando a necessidade de intercâmbio das diversas áreas de formação, em música, e sugerindo a troca de informações entre as aulas de Instrumento, de Composição e Análise e de História (*apud* Pedroso, 2003: 96).

De acordo com a literatura existente, a leitura entoada é vista como uma ferramenta útil no desenvolvimento das capacidades auditivas (Goldemberg, 1995; Almeida, 2014). Segundo Goldemberg (1995), a leitura musical cantada constitui um instrumento que permite, para além de desenvolver as habilidades auditivas, analisar o grau de compreensão auditiva do aluno. A leitura entoada é, também, considerada uma das formas de exteriorizar o pensamento musical. Segundo Knuth, a “leitura cantada é a expressão vocal do ‘pensamento musical’ a partir da sua notação. Envolve um reconhecimento mental preciso da notação musical e é seguido pelo ato físico de cantar” (*apud* Goldemberg, 1995: 1).

A entoação à primeira vista é um meio muito utilizado para o desenvolvimento do ouvido interno, pois segundo Portela “cantar motivos e canções familiares, lendo partituras sem as ter ouvido previamente pode desenvolver a *audiação*” (2011: 6).

Tendo em vista o desenvolvimento de atividades significativas para os alunos, o envolvimento ativo destes nas experiências musicais constitui um fator muito importante. Neste sentido, segundo Araújo (2014), são vários os autores que fazem referência à utilização do movimento corporal, durante a audição musical. Dalcroze reflete sobre a importância do uso do corpo, dizendo que “eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre os sons e nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos” (*apud* Mariani, 2013: 31). Este envolvimento corporal e ativo do aluno permite, assim, uma sólida percepção auditiva.

Sendo o desenvolvimento da musicalidade o grande objetivo da educação musical, esta não deverá ser apenas uma preocupação com o presente, mas sobretudo com o futuro (Elliot, *apud* Pedroso, 2003: 82). Deve-se procurar, portanto, ensinar aos alunos “como continuar a desenvolver a sua musicalidade no futuro” (Pedroso, 2003: 82).

Em suma, e em concordância com Almeida, entende-se que o “professor de música deverá ter sempre em conta o seguinte objetivo a longo prazo: contribuir para uma cada vez maior autonomia (do aluno) na abordagem/estudo de uma obra musical” (2014: 12). Neste sentido, deve procurar-se estratégias que permitam desenvolver essa autonomia.

Os termos *audiação* e *audição interior*, brevemente mencionados neste capítulo, serão desenvolvidos e aprofundados mais à frente, no capítulo III. Reconhecendo-se a necessidade de desenvolvimento de uma audição ativa e consciente, serão abordadas possíveis estratégias, da literatura, utilizadas para o desenvolvimento das capacidades auditivas.

### 1.3. O Conservatório de Música de Paredes



**Figura 1.** Imagem do Conservatório de Música de Paredes, retirada do Projeto Educativo, 2014-2017.

#### 1.3.1. Contextualização regional e física da instituição

O Conservatório de Música de Paredes, instituição de ensino da prática pedagógica, situa-se no centro da cidade de Paredes, mais especificamente na Rua Dr. José Magalhães. O concelho de Paredes, conhecido como a “Rota dos Móveis”, é um concelho que pertence à região do Vale do Sousa, bem como os concelhos de Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira e Penafiel.<sup>1</sup>

A instituição é constituída por dois edifícios: o edifício central, propriedade da Junta de Freguesia de Paredes, e o edifício complementar, pertencente à Câmara Municipal de Paredes. No total possui 14 salas de aula e um auditório com capacidade para 100 pessoas, onde se realizam as audições de classe e os concertos. Usufriui, ainda, de um corredor à entrada que dá acesso aos serviços administrativos (secretaria), à sala da direção pedagógica e à sala dos professores.<sup>2</sup>

Atualmente, o Conservatório designa-se como uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música com autonomia pedagógica que, desde a sua fundação, esteve ligada ao Conservatório de Música do Porto. Ainda hoje, este constitui uma grande referência para o Conservatório de Música de Paredes, como se pode verificar através dos programas de Formação Musical, cuja distribuição dos conteúdos pelos graus de ensino é feita à semelhança dos programas do Conservatório de Música do Porto.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (2014-2017) - ver anexo 1.

<sup>2</sup> Ver nota anterior.

<sup>3</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (2014-2017) - ver anexo 1.

### **1.3.2. Caraterização educativa**

#### *Oferta educativa*

Atualmente, os cursos disponíveis no Conservatório são: o curso básico de instrumento, o curso complementar de instrumento, o curso complementar de Canto e o curso complementar de Formação Musical. Os cursos de instrumento autorizados a serem ministrados são os seguintes: acordeão, canto (curso secundário), clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, saxofone, trompa, trompete, trombone, tuba, viola d'arco, violino e violoncelo.<sup>4</sup>

De acordo com o artigo 3º da Portaria nº 691/09, de 25 de junho, a frequência nos cursos de ensino especializado de música pode ser feita em regime articulado ou supletivo. Em regime articulado, as disciplinas de formação geral são lecionadas num estabelecimento de ensino básico ou secundário, enquanto as disciplinas de formação específica ou vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado. Em regime supletivo, a formação específica e vocacional é ministrada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações dos alunos.

O plano de estudos do Curso Básico de Música compreende, para além da componente de formação geral, as disciplinas de formação vocacional: Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto. Esta última constitui, no caso do Conservatório de Música de Paredes, a um vasto leque de ofertas: Orquestra de Sopros do 1º e do 2º ciclo, Orquestra de Cordas, Ensemble de Guitarras, Ensemble de Flautas e Coro.<sup>5</sup>

Por sua vez, o plano de estudos do Curso Secundário/Complementar de Música comporta, para além da componente de formação geral, as disciplinas de formação específica (Formação Musical, História da Música, Análise e Técnicas de Composição, Acústica Musical, Práticas ao Teclado, Coro/Orquestra ou Conjuntos vocais e/ou Instrumentais) e de formação vocacional (Instrumento principal) (Ribeiro, 2013).

#### *Caraterização da comunidade educativa*

Como se pode verificar através da tabela 1, baseada no projeto educativo do conservatório e completada com o auxílio de uma funcionária da secretaria, entre o ano letivo 2019/2010 e o ano letivo 2014/2015 existiu um significativo aumento no total do nº de alunos matriculados no conservatório, algo que não aconteceu no último ano. Desde 2015, verificou-se uma diminuição do nº total de alunos matriculados, bem como do nº de alunos inscritos no 1º ciclo e em curso livre.

---

<sup>4</sup> Ver nota anterior.

<sup>5</sup> Ver nota anterior.

Curso	Ano Letivo							
	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	
<b>Pré-iniciação</b>	0	0	0	0	8	0	10	
<b>1º Ciclo</b>	34	44	30	15	17	30	28	
<b>Curso Básico</b>	<i>Articulado</i>	61	113	126	130	168	180	150
	<i>Supletivo</i>	30	23	12	9	4	6	10
<b>Curso Complementar</b>	<i>Articulado</i>	1	1	2	2	4	5	8
	<i>Supletivo</i>	12	8	7	2	1	1	1
<b>Curso livre</b>	6	19	25	18	27	19	11	
<b>Total</b>	144	208	207	186	229	241	218	

**Tabela 1.** Evolução do nº de alunos matriculados no Conservatório de Música de Paredes, desde o ano letivo 2009/2010

No presente ano letivo, encontram-se matriculados 218 alunos, dos quais 10 estão no curso de pré-iniciação, 28 no 1º ciclo, 160 no curso básico, 9 no curso complementar e 11 em curso livre.

Dos 218 alunos matriculados, 210 estão inscritos na disciplina de instrumento. Relativamente ao corpo docente, o Conservatório de Música de Paredes é constituído, atualmente, por 20 docentes, distribuídos pelas diversas disciplinas. Na área específica da Formação Musical, conta apenas com uma professora, que é responsável por todas as turmas e que está a ser substituída durante o período de licença de maternidade. No que respeita ao corpo não docente, o Conservatório conta com duas funcionárias: uma assistente operacional e uma assistente administrativa.<sup>6</sup>

### ***Projeto Educativo de Escola***

O projeto educativo de escola constitui um dos instrumentos fundamentais para a concretização da autonomia da Escola.

Segundo o decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (DL 43/1989).

O projeto educativo assume-se como um documento, criado para um horizonte de três anos, que pretende dar a conhecer a missão, os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõem a cumprir. Assume-se, assim, segundo o decreto-lei n.º 137/12, de 2 de julho, artigo 9º, como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (DL 137/2012).

O Conservatório de Música de Paredes entende o Projeto Educativo como “um documento de natureza prognóstica, pelo que deve organizar intenções a partir da avaliação formulada pela comunidade educativa,

<sup>6</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (2014-2017) - ver anexo 1.

tendo em consideração que cada Escola é uma realidade singular que implica a articulação entre projetos individuais e organizacionais associados às preocupações de eficácia, eficiência e qualidade”.<sup>7</sup>

O Projeto Educativo do Conservatório constitui um documento onde são reunidos os seguintes tópicos: enquadramento regional, institucional e educativo; Organização (Organigrama funcional e de conteúdo); Análise *SWOT* (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças/ constrangimentos; plano de intervenção e, por último avaliação do projeto educativo. Tendo em conta a necessidade de constante avaliação e reformulação do projeto educativo, este é revisto de três em três anos. Neste mesmo documento, o conservatório assume como missão:

“Consolidar a qualidade do ensino da música e defender a sua dignificação, ajustando-a às necessidades atuais, através da otimização do funcionamento da instituição e da motivação de todos os agentes, bem como da preparação do futuro dos alunos, por meio de uma formação musical de excelência, orientada não só para o prosseguimento dos estudos, mas também para a entrada no mercado de trabalho e, ainda, para o desenvolvimento cultural do indivíduo”.<sup>8</sup>

Sendo a sua visão “ser uma referência na região, no campo do ensino da música por excelência”, o Conservatório de Música de Paredes foca o seu plano de intervenção na formação específica dos alunos, tendo como objetivos: a sólida formação técnica e instrumental; a aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; a elevada capacidade de leitura musical; o domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais; a familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução; a prática continuada de música de conjunto; e a experiência de trabalho em áreas de opção, de entre um conjunto alargado de possibilidades.

Todos os anos letivos, a referida instituição de ensino elabora um Plano Anual de Atividades (ver anexo 2) que, apesar de estar sujeito a alterações, orientará os professores, alunos, pais e encarregados de educação relativamente às atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Deste documento constam: reuniões, concertos, audições, testes escritos e testes orais, provas de avaliação e cursos de aperfeiçoamento.

### ***A disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música de Paredes***

A ausência de um programa ou currículo nacional da disciplina constitui uma das problemáticas existentes no seio da formação musical. Não existindo, assim, um programa nacional da disciplina de formação musical, cabe a cada instituição a elaboração de um programa/planificação da disciplina.

Fátima Pedroso menciona que o objetivo da disciplina de formação musical no ensino especializado de música é “dotar os alunos das “bases gerais de formação musical”, no curso básico (artº 4º) e permitir “o aprofundamento da educação musical”, no curso complementar (artº 4º)” (2003: 70). A mesma autora entende, assim, que a concretização destes objetivos é da responsabilidade dos professores das escolas, através da criação dos programas da disciplina.

---

<sup>7</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (2014-2017) - ver anexo 1.

<sup>8</sup> Ver nota anterior.

Levanta-se, assim, a questão do programa que, segundo Pacheco, constitui “um documento de orientação de actividades”, constituído por “uma selecção de conteúdos” (*apud* Pedroso, 2003: 70).

Não obstante ainda não existir um consenso acerca do verdadeiro significado do mesmo, são várias as concepções de currículo existentes. Roldão propõe que o “currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999: 24). Conforme promulgado no Decreto-Lei nº 139/12, de 5 de Julho, o termo “currículo” é compreendido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DL 139/2012).

No Conservatório de Música de Paredes, é concebida uma planificação anual da disciplina de Formação Musical, para cada grau de ensino, onde se reúnem os seguintes elementos: objetivos/conteúdos, competências, metodologia e avaliação (ver anexo 2). Como se poderá verificar nas planificações da disciplina de formação musical, do 3º e 6º grau (ver anexo 3), são definidos vários parâmetros que irão influenciar e, no seu conjunto, constituir a avaliação: sentido de responsabilidade, autonomia, participação e cooperação, espírito crítico, capacidade auditiva nas vertentes: rítmica, melódica e harmónica, capacidade de leitura melódica e rítmica, avaliação contínua, testes escritos e orais.

Para além da planificação anual da disciplina são elaboradas, também, sebatas do aluno, para cada um dos graus de ensino. Desta forma, a coordenadora da disciplina reúne, nas referidas sebatas, um espaço onde poderão tirar apontamentos das aulas, bem como escrever os sumários de cada aula e, ainda, um espaço para realizar exercícios auditivos, como ditados rítmicos com notas dadas, ditados melódicos e ditados de preenchimento de espaços e de deteção de erros.

### **1.3.3. Caracterização das turmas da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste tópico pretende-se dar a conhecer as turmas inseridas na prática pedagógica, cuja seleção foi realizada tendo em conta a oferta educativa da escola, bem como as disponibilidades da professora cooperante e da professora estagiária. Desta forma, optou-se por uma turma do 3º grau, no ensino básico, e por uma turma do 6º grau, no ensino secundário.

#### ***Ensino Básico (3º grau)***

A prática de ensino supervisionada e as aulas observadas, no ensino básico, incidiram numa turma de 3º grau (7º K), inserida no curso básico de música em regime articulado.

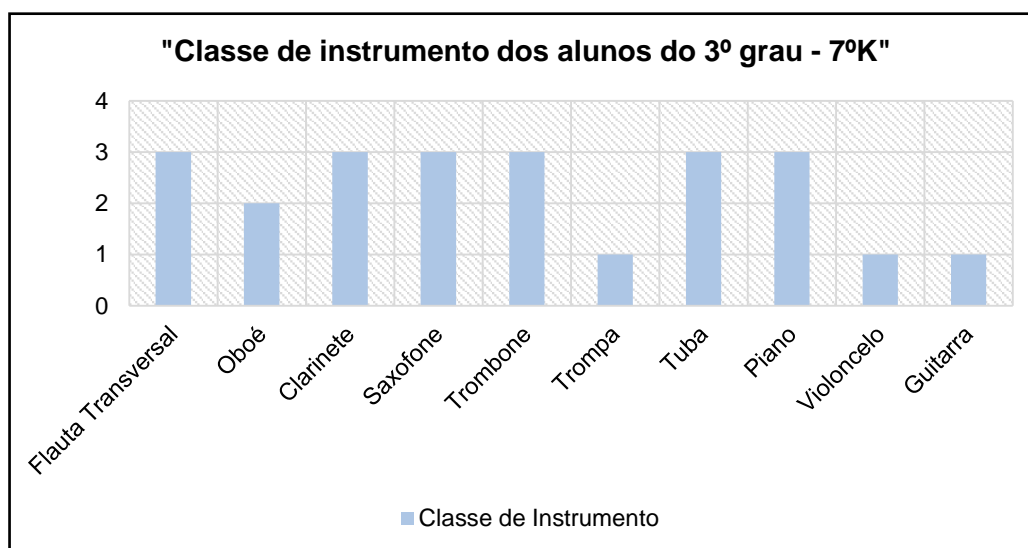
O 7º K é uma turma composta por 23 alunos, entre os quais 19 rapazes e 4 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Para além dos 23 alunos da turma, por vezes faziam parte das aulas mais três alunas do 4º grau que a professora cooperante considerou que necessitavam de melhorar algumas competências. Constata-se que é uma turma bastante heterogénea, no que respeita às classes de instrumentos que frequentam, como se pode verificar através do gráfico 1.

De uma forma geral, esta é uma turma muito dinâmica, participativa e motivada, demonstrando interesse na realização das atividades propostas quer pelos professores cooperantes, quer pela professora estagiária. Contudo, evidencia-se, por parte de alguns dos alunos, alguma falta de concentração e um comportamento pouco adequado à sala de aula.

Não obstante o comportamento, por vezes, inadequado, verificou-se uma relação professor-aluno muito boa, onde o respeito e a preocupação foram uma constante.

No que concerne ao aproveitamento escolar, os resultados obtidos ao longo do ano foram razoáveis, na generalidade da turma, apesar de existirem alguns resultados negativos. Verificaram-se melhores resultados na componente oral da avaliação, em detrimento das componentes auditiva e teórica.

Um aspeto negativo a destacar nesta turma é o facto de ser uma turma numerosa, ultrapassando o número de alunos que seria desejável para uma turma. Deste facto advém a dificuldade de disposição dos alunos na sala de aula, a dificuldade de realização de determinadas atividades que exijam espaço e, ainda, a dificuldade em chegar a todos os alunos de forma igual, o que pode resultar num baixo rendimento. No entanto, verificou-se uma enorme preocupação, da parte da professora cooperante, em atender às dificuldades de todos os alunos, sobretudo dos alunos com mais dificuldades. Desta forma, percebe-se a boa relação existente entre a professora e os alunos. Neste sentido, tendo em conta as dificuldades de alguns alunos e o facto de a carga horária (90 minutos semanais) não ser suficiente para colmatá-las, no segundo período, a professora disponibilizou-se para lecionar algumas aulas de apoio para os alunos que tinham obtido classificação negativa. O mesmo aconteceu no terceiro período, com o professor cooperante substituído.



**Gráfico 1.** Classe de instrumento dos alunos do 3º grau - 7º K

### ***Ensino Secundário (6º grau)***

No que respeita à prática de ensino supervisionada e às aulas observadas, no ensino secundário, estas incidiram numa turma de 6º grau/ 10º ano, inserida no curso secundário de música em regime articulado.

A turma em questão é composta por quatro alunos, entre os quais dois rapazes e duas raparigas, com 15 anos de idade. No que diz respeito à classe de instrumento dos referidos alunos, a turma é constituída por: uma aluna de oboé, uma aluna de guitarra, um aluno de trompete e um aluno de flauta transversal.

Esta assume-se como uma turma constituída por alunos que se revelaram pontuais, participativos, motivados, que demonstram um grande respeito pelos professores envolvidos e um grande interesse na realização das atividades propostas, quer pelos professores cooperantes, quer pela professora estagiária.

Verificou-se, assim, uma relação professor-aluno muito boa, com respeito mútuo, compreensão e constante preocupação.

Relativamente ao aproveitamento escolar, de uma forma geral, os resultados obtidos ao longo do ano letivo foram razoáveis, existindo uma homogeneidade nos mesmos. Verificaram-se, ao longo de todo o período de estágio, bastantes dificuldades e receio no respeito à entoação, possivelmente resultante do facto de nunca terem tido a disciplina de coro.

No que concerne ao número de alunos, o facto de ser uma turma pouco numerosa pode tornar a aula um pouco monótona e, por vezes, aborrecida. No entanto, ao contrário da turma do 3º grau, o facto de serem apenas quatro alunos pode conduzir a um rendimento elevado, permitindo que haja um apoio individual e que tenha em atenção as dificuldades de cada aluno.

**Capítulo II | Prática de Ensino Supervisionada**

---

## **De passagem pela prática de ensino supervisionada**

O processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores é considerado, por diversos autores, complexo, sendo condicionado pelas experiências, vivências e aprendizagens do docente. Desta forma, neste capítulo, pretende-se abordar a temática da formação de professores, tendo por base um desenvolvimento profissional alicerçado na observação, planificação, lecionação e reflexão, aspetos que conduzem ao desenvolvimento de uma prática educativa sustentada e de qualidade.

### **O poder da observação**

“Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar [...]”.  
(Estrela, 1994: 26)

A observação constitui, na opinião de diversos autores, parte integrante do processo de formação de professores. Vieira *et.al* (2013) defendem uma formação baseada na prática reflexiva e crítica, através da investigação pedagógica inserida num estágio supervisionado, que origina a realização de um relatório final, posteriormente defendido. No processo da prática supervisionada, a observação revela-se, assim, a primeira etapa a ser tomada por qualquer aluno-professor (Estrela, 1994). Considerada uma estratégia essencial na formação, a observação comporta um “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007: 39). Neste sentido, a observação desempenha um papel muito importante “na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011: 11).

Alarcão e Tavares referem-se à observação como “o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa e noutra das variáveis em foco” (2003: 86). Por sua vez, Natércio Afonso entende a observação como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (2005: 91).

As autoras Damas & Le Ketele (*apud* Dias, 2009: 178) referem a existência de cinco funções da observação: a função descritiva, que “descreve os fenómenos, os comportamentos ou a situação”; a função formativa, que “resulta da retroacção da observação”; a função avaliativa, que “reside no contributo para a tomada de decisão para a acção”; a função heurística, que “resulta da provável emergência de hipóteses pertinentes”; e a função de verificação, que “consiste na observação que permite verificar uma hipótese no campo da prática”.

No caso específico da investigação em educação musical, segundo Yarbrough, a opção pela observação como metodologia de investigação acontece “quando o objectivo é descrever as condições

normais em que se manifestam a natureza musical de um grupo de pessoas, um determinado número de objectos musicais ou a um tipo de acontecimentos também musicais” (1995: 87). Nestes estudos, este tipo de investigação pretende descrever as condições e os comportamentos de uma pessoa ou grupo em situações musicais, sendo que os acontecimentos são descritos ao momento tempo que ocorrem (Yarbrough, 1995).

Observar é, portanto, recolher informações sobre o objeto que se pretende analisar. Neste sentido, o professor “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994: 27).

Segundo Estrela, a observação implica: a “*delimitação do campo de observação* – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.”, a “*definição de unidades de observação* – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos” e o “*estabelecimento de sequências comportamentais* – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.” (1994: 29). Assim, o campo e as unidades de observação, isto é, o que se observa, vão depender dos projetos de pesquisa realizados (*ibidem*).

A falta de rigor nos registos descritivos constitui um dos principais problemas da utilização da observação como metodologia de investigação. Durante o registo de notas, o observador deve, portanto, procurar descrever o que observou e não, pelo contrário, mencionar deduções daí provenientes (Afonso, 2005). Observar deverá ser, portanto, uma ação através da qual se atribui uma atenção ao que se está a observar, de forma a conhecer melhor essa realidade.

Pedro Reis menciona que:

“No contexto internacional, a observação de aulas assume diferentes tipologias – informais ou formais -, de acordo com a cultura de cada instituição e os processos estabelecidos para o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho dos professores. Existem situações de observação e feedback com carácter informal (resultantes de visitas de curta duração e sem aviso prévio às aulas dos professores ou de conversas diárias estabelecidas entre estes e o mentor ou supervisor), e com carácter formal (orientadas por determinadas regras negociadas entre o mentor ou supervisor e os professores, relativamente à frequência, calendarização, duração, focagem, aos participantes e às formas de concretização)”. (2011: 12-13)

Segundo Estrela (1986), a observação subdivide-se em três tipos: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. Na experiência como observadora, a mestranda partiu da observação naturalista, não participante, para observar os comportamentos e atitudes dos indivíduos em questão, bem como a sua relação com o contexto em que estavam inseridos. Desta forma, procurou-se não intervir nas actividades realizadas pelos professores cooperantes, assumindo-se uma posição de observador distanciado da realidade observada, através da qual foi possível observar as condições nas quais se encontrava inserida.

A observação naturalista consiste numa descrição de comportamentos de indivíduos, em meio natural, isto é, na sua vida quotidiana, sendo aplicada de forma organizada (Estrela, 1994). Como refere Estrela, “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, no entanto, as perspectivas actuais da sua utilização implicam uma ruptura metodológica” (1990: 61).

Albano Estrela (1994) considera que não existe um modelo ideal de professor, mas sim vários, cuja interação formam um estilo pessoal.

A rutura metodológica referida comporta a existência de uma divergência entre a teoria e a prática, isto é, “entre o que se prega e o que se pratica continua” (Martins, 2011: 21). Segundo o mesmo autor, esta “não é uma observação selectiva”. Isto é, o observador reúne um aglomerado de informações, por acumulação, e não por seleção (*ibidem*). A “*precisão da situação*” constitui outra das suas preocupações. Esta concretiza-se com uma recolha de dados específicos, como comportamentos e atitudes dentro de uma determinada situação, de forma a não se confundir a sua interpretação (*ibidem*).

Dando continuidade à visão de Albano Estrela, a observação naturalista tem como objetivo responder a questões como “o *porquê* e o *quê*, através do *como*” (1994: 47). O registo ocorre durante um determinado período de tempo e o observador pretende absorver o máximo de informações acerca daquilo que está a observar, procurando não se deixar influenciar pela sua apreciação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Este tipo de observação é realizado segundo duas etapas. Na primeira, o observador começa por criar as suas próprias notas de campo, através da escrita ou de uma gravação áudio (durante ou depois da observação). A partir dessas notas de campo, passa à segunda etapa, isto é, de elaboração de um relatório de cariz mais reflexivo acerca daquilo que foi observado (Afonso, 2005). Neste sentido, a grelha de observação constitui um instrumento de diagnóstico. Marcel Postic menciona que, “para os professores em formação, a grelha de observação serve para mostrar um estágio em comparação com os objectivos visados” (1979: 31). Esta grelha das ações pedagógicas proporciona, ao professor observador, uma atitude motivadora e reflexiva e a constante busca por novas formas de ação educativa. Desta forma, neste contexto e após cada uma das observações, realizou-se uma reflexão, que procurava responder a essas questões através da descrição pormenorizada das dificuldades encontradas e as metodologias utilizadas pelos professores cooperantes nas aulas, bem como os comportamentos, atitudes e reações dos alunos.

Para além da observação realizada às aulas dos professores cooperantes, a mestranda partiu, também, da observação participante, para uma melhor compreensão da situação global, das dificuldades e da evolução dos alunos da turma alvo do projeto de investigação. A observação participante ocorre quando “o observador pode participar, de algum modo, na actividade do observado, sem contudo perder a integridade do seu papel de observador” (Dias, 2009: 179). Esta pode, assim, ser passiva ou ativa: a “*observação participante passiva* será aquela que exigindo flexibilidade, humor e paciência, permite ao observador manter-se íntegro na observação de um *mundo estranho*”, enquanto a “*observação participante activa* será aquela em que o observado desempenha funções susceptíveis de modificar efectivamente certos aspectos da interacção na situação” (*ibidem*).

No que concerne à utilização da observação como estratégia de formação, segundo Estrela (1994), esta tem sido vista como fundamental para a transformação do professor enquanto aluno. Assim, este deve apoiar-se numa aprendizagem que, tendo por base a reflexão realizada na ação e posterior a esta, conduza à mudança da sua prática educativa. Neste sentido, o mesmo autor refere que a observação poderá auxiliar o professor a: “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e prática” (*idem*: 58).

Segundo Allwright, Richards e Day, os objetivos da observação de aulas são os seguintes:

“(…) - ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino; - desenvolver, através de actividades que saem do mero “treino” de destrezas, o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas; - adquirir “conhecimento científico-pedagógico” (...), que consiste na forma de conhecimento-base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão. (...); - obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho; - reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica; - passar gradualmente, do supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo a que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula; - ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas”. (Allwright, Richards e Day *apud* Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 110)

Nesta linha de ideias, considera-se que, a partir do ato de observação, o professor torna-se capaz de modificar a sua prática educativa, procedendo a uma articulação entre os novos e os velhos modelos de ensino. Assumindo um papel preponderante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a observação constitui, ainda, um modo de construção de uma reflexão crítica e de consciencialização das próprias práticas.

O processo de observação, por parte da mestranda, constituiu um aspeto muito importante para o desenvolvimento da sua identidade profissional. As metodologias, estratégias e formas de gestão das aulas utilizadas pelos professores cooperantes contribuíram fortemente e serviram como base e auxílio para a prática educativa da professora estagiária.

### **O poder da planificação**

Assim como a observação, também a importância da planificação na prática supervisionada é indiscutível. Na área da didática, a planificação constitui um suporte muito importante para a concretização do estágio e consequentemente para a formação do professor (Vieira, 1993).

Tavares & Alarcão entendem por planificação “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (2005: 158-159). Os mesmos autores referem, ainda, que esta possibilita “dar um rumo às atividades pedagógicas e gerir eficazmente seu tempo de interação com os alunos” (*ibidem*).

Por sua vez, Miguel Zabalza (1997: 48) refere-se à planificação como “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Na opinião de Flávia Vieira, “o conceito de *planificação* abrange qualquer momento de tomada de decisões de valor prospectivo face à prática pedagógica” (1993: 127).

No decorrer da prática educativa da mestranda a planificação funcionou, assim, como um guião, no qual foram definidas e sequenciadas as atividades ou tarefas a realizar em cada aula, tendo em vista o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos.

Clark e Peterson indicam duas visões diferentes da forma como a planificação é concebida pelos professores: uma conceção cognitiva, na qual “a planificação é uma actividade mental interna do professor” e uma conceção mais externa e que se refere “aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação” (*apud* Zabalza, 1997: 48). Na primeira conceção, o centro das atenções é o pensamento do professor, enquanto na segunda conceção é na sucessão de condutas que a atenção se encontra focada (*idem*).

A seleção das tarefas e dos conteúdos, bem como das estratégias a utilizar, deve ser organizada através de “um plano de acção, traçado mentalmente ou em papel, sob forma de grelha ou não” (Vieira, 1993: 127).

Quando se fala do termo “planificação”, as questões que se colocam estão relacionadas “com o *para quê* com o tipo de *recursos*” utilizados neste plano (Zabalza, 1997: 48). Segundo Arends (2008), uma das tarefas mais complicadas no processo de elaboração de uma planificação passa por decidir o que ensinar, isto é, pela escolha dos conteúdos curriculares. Embora o formato das planificações possa ser diferente, “um bom plano inclui uma declaração clara dos objectivos, uma sequência das actividades de aprendizagem, e um meio de avaliar a aprendizagem dos alunos” (*idem*: 130). Neste sentido, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada procurou-se abordar os conteúdos programáticos específicos previstos para cada turma, que constam nos programas da disciplina de Formação Musical do polo de estágio, tendo em vista o desenvolvimento das competências a estes conducentes.

O processo de planificação, segundo Arends, diz respeito a três fases da instrução: antes da instrução, durante a instrução e após a instrução. A primeira refere-se às decisões tomadas relativamente aos conteúdos e à duração, a segunda inclui as questões a realizar e as orientações específicas e, por último, a terceira diz respeito à avaliação do progresso do aluno (Arends, 2008).

A avaliação também constitui uma parte importante no processo de planificação, uma vez que permite ao professor fazer um balanço do efeito das atividades propostas, acompanhando os alunos no processo de aprendizagem (Roldão, 2005). Durante a prática de ensino supervisionada, a professor estagiária efetuou a avaliação através da realização de fichas de trabalho e, ainda, da observação dos comportamentos, das reações e do empenho dos alunos.

No que respeita aos ciclos da planificação, estes variam ao longo do ano letivo (Arends, 2008). Neste sentido, os professores têm a oportunidade de elaborar planificações a curto, médio ou longo prazo, que se podem intitular de: planificação diária, planificação por semanas e por unidades ou planificações anuais. As planificações diárias são constituídas pelos conteúdos, pelos processos de avaliação, pelas estratégias, metodologias e materiais utilizados, bem como pela descrição dos passos a seguir. As planificações por semanas e por unidades comportam “uma variedade de finalidades, conteúdos e actividades que o professor tem em mente” (Arends, 2008: 118-119). Por sua vez, as planificações anuais “devido à incerteza e complexidade da maioria das escolas, não podem ser elaboradas com tanta precisão como as planificações de unidades ou diárias” (*idem*: 120). Quer se trate de uma planificação a curto, longo ou médio prazo, Bento (2003) menciona que, sem se ter em consideração o ensino anterior, isto é, os conhecimentos adquiridos previamente, não se pode planificar ou elaborar uma aula de qualidade e que permita o desenvolvimento

integral dos alunos. Face ao exposto, entende-se que a elaboração de planificações de aulas permite, de um modo geral, uma melhoria dos resultados e proporciona um auxílio quer para o professor, quer para o aluno (Arends, 2008). O mesmo autor refere que “Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm que cumprir” (*idem*: 95).

Segundo o Decreto-Lei nº 241/01, o professor deve elaborar a sua planificação “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (DL 241/2001). Neste sentido, cada vez menos se defende a elaboração de uma planificação rígida e previsível e que se afigure muito reduzida. Este modo limitado e rígido de construção do plano de ação deve-se, muitas vezes, a questões administrativas, no início do ano letivo, o que mais tarde reflete a emergência de uma adaptação às características dos alunos (Zabalza, 1997).

Como defende o documento supramencionado, embora a planificação forneça alguma segurança e certeza ao professor, bem como uma orientação e uma melhor gestão da aula, esta deve ser realizada de forma flexível. Deste modo, ainda que se possa orientar pelo plano elaborado, o professor deve adotar uma postura moldável e ter a capacidade de contornar situações que possam surgir e que alterem a sequência de atividades planificadas. Na opinião de Link, o “currículo inconcluso” parece ser o mais adequado, uma vez que permite que a planificação seja alterada e melhorada, de acordo com as condições existentes, alternando estratégias e conteúdos (*apud* Zabalza, 1997). Por sua vez, Zahorik acredita que os professores que se dedicam à elaboração prévia e rigorosa de uma planificação não privilegiam as opiniões dos alunos (*apud* Zabalza, 1997: 55). Neste sentido, como referem Tavares & Alarcão, “tal como acontece na vida também aqui o professor deve estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los se algum fator, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir” (2005: 159).

Arends defende que os “planos elaborados num dia particular são influenciados pelo que aconteceu antes e irão influenciar os planos futuros” (2008: 129). Este foi um aspeto que se verificou no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Embora durante a prática desenvolvida se tenha elaborado uma planificação para cada uma das aulas, procurou-se que a gestão da planificação fosse feita de forma adaptável, tendo em conta a possibilidade de acontecimentos que pudessem alterar a ordem de conteúdos e atividades previamente definida. Contudo, foram várias as aulas em que, situações como a persistência em determinado conteúdo ou a necessidade de abordagem de conteúdos não previstos levaram à alteração da estrutura da planificação, pelo que a gestão flexível desta se demonstrou essencial. Nesta linha de ideias, alguns investigadores têm abordado a questão das dificuldades dos professores inexperientes no momento da elaboração da planificação. Segundo Richard Arends, uma das “perspectivas que tem vindo a ganhar peso nos últimos anos defende que é difícil aprender com os professores experientes, não só porque pensam de forma diferente sobre a planificação, mas também porque abordam a planificação e a tomada interactiva de decisões de uma maneira diferente” (Arends, 2008: 96). Considerando a planificação um processo complexo, o mesmo autor defende que o professor principiante deve compreender e dominar os pormenores da planificação (*idem*).

Face à problemática apresentada, e de forma a ultrapassar as dificuldades de elaboração de uma planificação procurou-se, desde o início, contactar com os professores cooperantes, de modo a debater as melhores formas de preparação das aulas, bem como dos conteúdos que deveriam ser abordados. Isto só foi

possível graças à boa relação pedagógica desenvolvida entre a professora estagiária e os professores cooperantes, que será abordada mais à frente neste documento.

A gestão do tempo e do espaço de aula constitui outro aspeto importante na elaboração da planificação e, de um modo geral, na concretização das aulas. Embora pareça uma tarefa fácil, a gestão do tempo destinado a cada atividade é um assunto complexo. Ensinar os conteúdos no menor tempo possível é pensado, muitas vezes, como uma utilização eficaz do tempo. Contudo, este pensamento é considerado errado, visto que a aprendizagem por parte dos alunos se torna muito reduzida e limitada (Arends, 2008). Na opinião de Bento, “a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos” (2003: 60).

A título de exemplo, a mestranda deparou-se várias vezes com a problemática da gestão do tempo de aula. No início de cada aula, o tempo que parecia muito, rapidamente se tornava escasso. Neste sentido, ao longo do período de estágio foi-se ultrapassando essa dificuldade, procurando ter o cuidado de melhor organizar o tempo dedicado a cada uma das atividades propostas.

No que respeita ao espaço, a disposição da sala de aula constitui, também, um aspeto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a tomada de decisões diárias, por parte do professor. Na visão de Richard Arends, “A disposição dos alunos, das carteiras, e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos” (Arends, 2008: 127).

De acordo com as ideias referidas, entende-se que o espaço físico, o tempo, os recursos e as estratégias utilizadas podem contribuir positivamente para o sucesso da aprendizagem se forem devidamente adaptados ao contexto e às características dos alunos.

Tendo em consideração que o aluno é o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, é essencial que o ensino e a elaboração das planificações das aulas/unidades se centrem nele e na sua aprendizagem. Para o efeito, Weimer considera que devem ser alterados alguns aspetos:

“(1) a balança do poder deve passar dos professores para os alunos, (2) o conteúdo deve mudar de algo a ser apenas dominado para uma ferramenta que desenvolva capacidades de aprendizagem, (3) o paradigma deve mudar, não devem ser os professores os únicos a criar toda a planificação a realizar uma boa pedagogia mas devem ser orientadores e facilitadores, (4) a responsabilidade de aprender deve mudar do professor para o aluno com o objectivo de ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autónomos, e (5) a avaliação deve ser utilizada para dar informações sobre o desempenho e criar aprendizagem enfatizando fortemente a participação do aluno na própria avaliação”. (Weimer, *apud* Arends, 2008: 127)

Através da planificação o professor pode, também, individualizar o ensino, de forma a ir ao encontro das necessidades de cada aluno. Desta forma, e tendo por base uma planificação realizada cuidadosamente, o mesmo pode permitir mais oportunidades de aprendizagem aos alunos com mais dificuldades, ao mesmo tempo que proporciona atividades diversificadas aos restantes alunos, sem dificuldades (Arends, 2008).

Em suma, entende-se que a planificação e as decisões acerca do que ensinar e como ensinar constituem dois dos aspectos mais importantes do ensino (*idem*). Neste sentido, torna-se essencial que o professor prepare as suas aulas, de forma flexível, tendo em conta os conhecimentos prévios e as características dos alunos. Só assim será possível fomentar-se um ensino mais eficaz e que procure, através de atividades e estratégias variadas, contribuir para o progresso das capacidades dos alunos.

### **Da teoria à prática...**

Após uma fase de reflexão sobre as práticas observadas, importa que se passe à fase de experimentação, isto é, à prática da lecionação.

Diversos autores defendem que a concretização de toda a profissão é prática, tratando-se de “aprender a fazer “algo” ou “ação”” (Pimenta & Lima, 2004: 35). Assim, como referem as mesmas autoras, “O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria” (*idem*: 33). Contudo, a teoria não deve ser substituída pela prática. Devem, sim, atuar como complemento uma da outra. Na opinião de Dewey, a prática pedagógica só deve ser realizada após um sólido desenvolvimento da componente teórico-prática pois, caso contrário poderia adquirir “habits of work which have an empirical, rather than a scientific, sanction” (*apud* Alarcão & Tavares, 1987: 23). Nesta ordem de ideias, Dewey defende que a componente prática na formação de professores deve ter em vista os seguintes objetivos: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvam as «ferramentas» (5) necessárias à execução da sua profissão” (*apud* Alarcão & Tavares, 1987: 22).

Na opinião de Amaral, Moreira e Ribeiro, o “estágio deverá ser um momento em que os estagiários actuem e se envolvam activamente no processo de desenvolvimento” (1996: 108).

Por sua vez, Caires e Almeida mencionam que o estágio deve ter como objetivos:

“ (1) permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática”. (Caires & Almeida, *apud* Jesus, 2011: 18)

Considera-se que o estágio é muito importante para a construção da identidade profissional do docente, uma vez que “permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional” (Alegria *et.al*, *apud* Jesus, 2011: 18).

Para além da inclusão da componente prática no estágio, vários autores defendem que este deve ser teórico-prático. Neste sentido, entende-se que a teoria é inseparável da prática e deve, portanto, acompanhá-la sempre. Face ao exposto, Alarcão & Tavares (1987) defendem um estágio baseado na teoria e na prática, e não na teoria ou na prática.

A ação docente é vista como uma prática social que consiste numa “forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino” (*ibidem*: 41). Nesta linha de ideias, a teoria, por sua vez, tem como objetivo “iluminar e oferecer

instrumentos e esquemas que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (*idem*: 43). Como refere García, “é necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que se tem designado por “conhecimento didático do conteúdo”, isto é, um conhecimento que se alcança à medida que se aplica (*apud* Jesus, 2011: 19).

Durante a prática educativa, deveriam ser desenvolvidas as seguintes capacidades, nos formandos:

“a) espírito de auto-formação e desenvolvimento; b) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; c) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; d) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; e) capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; f) consciência da responsabilidade que coube ao formando (professor ou educador) no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; g) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; h) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo”. (Alarcão & Tavares, 2003:72)

O início do estágio profissional constitui o chamado “choque com a realidade” (Silva, 1997: 54). Esta expressão está associada à dificuldade da passagem de aluno para professor. Na visão de Maria Silva:

“O choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser momentâneo (...) parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia a dia quantas vezes dramático”. (1997: 57)

Richard Arends (2008) refere-se a esta fase de iniciação da prática profissional como a “fase da sobrevivência”, na qual os professores estagiários se questionam e se preocupam bastante com as suas competências, com a imagem que irão passar para os alunos e orientadores, bem como com a gestão da aula e o controlo dos alunos.

Após uma abordagem dos aspetos relacionados com a inserção da componente prática na formação de professores, considera-se essencial esclarecer os sujeitos envolvidos neste processo, bem como o seu papel e função: o supervisor e o professor cooperante. Estes constituem duas importantes figuras no contexto da formação de professores, como se poderá verificar de seguida.

A supervisão, no contexto referido, é vista como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993: 28). Partindo desta definição, Flávia Vieira menciona que: “A. o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor”; “B. a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática”; “C. os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (*ibidem*).

Na opinião de Mintzberg, a:

“supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o

atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico”. (*apud* Alarcão & Tavares, 2003: 45)

Por sua vez, Amaral, Moreira & Ribeiro referem que supervisionar deverá “ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor” (1996: 94).

A tarefa da supervisão é, então, exercida pelo supervisor ou orientador pedagógico, que tem a função de orientar o processo de formação do professor estagiário (Vieira, 1993). O supervisor terá que ter, segundo Flávia Vieira, um conjunto de características essenciais, entre as quais: “qualidade de ser professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação” (*idem*: 29).

Contudo, por desempenhar um papel fundamental no contexto da formação de professores, para além das suas características pessoais, o supervisor terá que ter em conta, segundo Mosher e Purpel, aspetos como a sensibilidade, a capacidade de análise, a capacidade de comunicação, a responsabilidade social e as competências relacionadas com o desenvolvimento curricular e o relacionamento interpessoal (*apud* Alarcão & Tavares, 2003: 73).

Tendo por base a investigação de Glickman, os mesmos autores identificaram dez aspetos considerados fundamentais e que devem estar subjacentes a uma relação de supervisão pedagógica:

“1) Prestar atenção. O supervisor atende ao que o aluno estagiário (professor ou educador) lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não verbais. 2) Clarificar. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do estagiário. 3) Encorajar. O supervisor manifesta interesse em que o estagiário continue a falar ou a pensar em voz alta. 4) Servir de espelho. O supervisor parafraseia ou resume o que o estagiário disse a fim de verificar se entendeu bem. 5) Dar opinião. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido. 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções. 7) Negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas. 8) Orientar. O supervisor orienta as ações do estagiário. 9) Estabelecer critérios. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações. 10) Condicionar. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das suas orientações”. (Alarcão & Tavares, 2003: 74)

Nesta linha de ideias, também Flávia Vieira (1993) apresenta cinco funções importantes do supervisor: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. A primeira refere-se a um supervisor informado e à importância da partilha de informação entre o supervisor e o aluno estagiário. A função “questionar” diz respeito à capacidade de problematização do saber e das experiências adquiridas procurando, através de uma prática reflexiva, encorajar o aluno estagiário a assumir também uma postura reflexiva. Tendo por base as funções anteriores, surge a de sugestão de ideias, práticas e soluções, que não significa, de todo, uma imposição, mas sim uma proposta. A quarta função está relacionada com a relação interpessoal do supervisor e do aluno estagiário, realçando a importância do encorajamento para o sucesso da prática educativa. Por último, a função de avaliação é considerada indispensável no processo de formação

profissional. Tendo um caráter formativo e não de classificação, esta deve constituir um fator de abertura e clarificação (*ibidem*).

Segundo Isabel Alarcão e José Tavares (2003), existem vários tipos de supervisores: não diretivo, de colaboração e diretivo. O supervisor não diretivo é aquele que privilegia as necessidades do aluno estagiário, procurando escutá-lo. O segundo tipo de supervisor realiza sínteses dos problemas ocorridos e ajuda a solucioná-los. Por sua vez, o supervisor diretivo foca-se na orientação, estabelecimento de critérios e condicionamento das atitudes do aluno estagiário (*ibidem*). O supervisor tem, ainda, a função de “mediador educativo”, “entre os seus estagiários, os cooperantes com quem trabalha e os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação, de forma a estes poderem apoiar as dificuldades dos alunos” (Formosinho, *apud* Jesus, 2011: 25).

O professor cooperante deve, segundo Pedro Jesus, intervir de forma a “auxiliar no processo de resolução dos problemas ou situações problemáticas mediante uma negociação prévia e envolvendo os alunos estagiários, num processo de compromisso de reflexão na ação” (2011: 29). O mesmo autor faz referência aos dez desafios colocados aos professores cooperantes, propostos por Perrenoud, de modo que este tenha um contributo significativo no processo de formação de professores: “trabalhar o sentido e as finalidades da escola”; “trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência”; “trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas”; “trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os pares”; “trabalhar os «não-ditos» e as contradições da profissão e da escola sem dececionar a todos”; “partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar”; “ajudar a construir competências e a exercer a mobilização dos saberes”; “combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las”; “trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas”; e “articular enfoques sistémicos e didáticos mantendo uma visão sistémica” (*apud* Jesus, 2011: 29).

O professor cooperante tem, também, um papel fundamental na articulação dos conhecimentos do aluno estagiário. Neste sentido, segundo Formosinho, “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...)” (*apud* Jesus, 2011: 29).

O estágio constituiu, para a mestranda, um espaço de experimentação e de construção/renovação da sua própria identidade profissional. Os acontecimentos ocorridos e as dificuldades encontradas conduziram a uma constante modificação e adaptação da prática educativa, bem como da postura adotada perante os alunos. Através desta prática, a professora estagiária teve a oportunidade de observar, experimentar e medir a aplicabilidade de dadas estratégias ou atividades, tendo sempre em vista o desenvolvimento de determinadas competências. Desta forma, gera-se a possibilidade de um contacto com a realidade profissional, tendo em conta as limitações e dificuldades do futuro professor, antes mesmo de se entrar no mercado de trabalho.

Em suma, como referem Pimenta e Gonçalves, “a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (*apud* Pimenta & Lima, 2004: 45).

## Uma prática reflexiva

Os conceitos de *professor reflexivo* e *ensino reflexivo* têm sido alvo de diversos estudos relacionados com o processo de formação de professores.

Na opinião de Day, o “desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (*apud* Franco, 2012: 15).

Selma Pimenta & Maria Lima referem que o “estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (2004: 61). Sendo o estágio um espaço, naturalmente, de reflexão, este é considerado por Buriolla como “o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (*apud* Pimenta & Lima, 2004: 62).

John Dewey vê o pensamento reflexivo como a melhor forma de pensar, referindo que este é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (*apud* Lalanda & Abrantes, 1996: 45). Em oposição a este tipo de pensamento, Dewey menciona que, ainda que o pensamento automático e o pensamento imaginativo contribuam “para uma satisfação recreativa e/ou emocional, não podem ser adoptados como base de uma realização intelectual de cariz funcional” (*ibidem*). Concordando com esta visão, segundo Zeichner, a prática reflexiva reconhece que “o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (1993: 17).

Sendo o professor um sujeito que reflete, que toma decisões e que emite juízos para o seu desenvolvimento profissional, os seus pensamentos assumem um papel importante, uma vez que orientam a sua prática educativa (Vilar, 1994). Segundo o mesmo autor, “os processos de pensamento dos professores influenciam a sua conduta e, inclusivamente, acabam por determiná-la, do mesmo modo que a própria conduta configura o tipo de pensamento dos professores” (*idem*: 61). Na opinião de Dewey, através do desenvolvimento da capacidade de pensamento, será possível produzir bons juízos (Lalanda & Abrantes, 1996). Nesta ordem de ideias, as mesmas autoras mencionam que o pensamento reflexivo contribui para o progresso, proporcionando uma orientação “da acção no sentido de uma finalidade consciente”, uma preparação das “condições conducentes à invenção sistemática” e, ainda, um enriquecimento do “sentido das coisas” (*idem*: 54).

Tendo por base as ideias de Schon, Zeichner (1993) menciona que a reflexão constitui um processo que ocorre antes e depois da acção e, até mesmo, durante a acção. Segundo Gómez, esta “(...) é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta, podendo considerar-se como o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (*apud* Franco, 2012: 17).

Lampert faz referência à questão da complexidade do ensino e à importância da reflexão neste, mencionando que:

“Uma das razões pela qual o ensino é uma prática complexa, é que muitos dos problemas que um professor tem de resolver para fazer com que os alunos aprendam não acontecem sequencialmente, mas em simultâneo. Assim sendo, uma única acção deve resolver vários problemas ao mesmo tempo. E as acções de um professor são realizadas de forma independente: ele interage com os alunos, individualmente ou em grupo. Os professores agem em alturas diferentes, e com níveis de pensamento distintos, de acordo com os indivíduos, grupo ou turma, para tornarem cada aula uma lição coerente”. (apud Arends, 2008: 27)

Por sua vez, Richard Arends (2008) aborda o conceito de professor eficaz, defendendo que este deve centrar-se na reflexão da sua própria prática, de forma a ser capaz de encarar as situações de ensino com uma atitude de resolução de problemas. Esta capacidade constitui, segundo o autor, um dos atributos dos professores eficazes. Neste sentido, refere que estes “ [consideram] a aprendizagem do ensino um *processo ao longo da vida*, conseguindo diagnosticar situações e adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada, para favorecer a aprendizagem dos alunos e melhorar as escolas” (*idem*: 19). Entende-se, portanto, que só através da reflexão é que é possível questionar a realidade que nos rodeia. Segundo Cardoso *et.al*, a “reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (1996: 82-83). Na opinião de Gómez, “ (...) quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção” (apud Franco, 2012: 17). Embora a rotina seja fundamental para o ser humano e para o professor, uma vez que lhe transmite segurança, esta é conduzido por um hábito ou tradição (Zeichner, 1993). Pelo contrário, a reflexão:

“(…) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano”. (Alarcão, 1996: 175)

Na mesma linha de ideias, Kenneth Zeichner refere que, em oposição ao professor reflexivo, o professor que não reflete aceita “automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (1993: 18). Assim, este tipo de professor acaba por tornar-se um agente de terceiros, pois não reconhece a existência de várias realidades e opções dentro de um determinado contexto.

Na opinião de Alarcão:

“O objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem”. (apud Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 98)

A prática reflexiva consiste, na visão de Schön, numa “*reflexão na acção* e, para além disso, numa reflexão sobre a acção” (*apud* Cardoso *et.al*, 1996: 83). Tendo em vista uma prática profissional reflexiva, Schön faz referência a aspetos como: o *conhecimento na acção*, a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*. O primeiro diz respeito ao conhecimento que os professores demonstram no momento da acção. Por sua vez, a reflexão na acção acontece quando o professor reflete durante a acção, adaptando-se aos acontecimentos que vão surgindo. A reflexão sobre a acção refere-se a uma construção mental da acção, de forma a relembrá-la e perceber o que aconteceu e como ultrapassou as situações que foram surgindo. Por último, a reflexão sobre a reflexão na acção constitui um processo que contribui para o progresso profissional do professor, conduzindo ao desenvolvimento de novas formas de pensar e de agir (*apud* Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Relativamente à reflexão na acção, Zeichner refere que esta ocorre quando “os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir as respostas mais adequadas” (1992: 126). No que respeita à reflexão sobre a acção, salienta-se “não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema” (Gómez, *apud* Franco, 2012: 17).

John Dewey apresenta três atitudes necessárias para a prática reflexiva: a abertura de espírito, que implica ter em atenção um conjunto amplo de possibilidades e opiniões; a responsabilidade, que se refere a uma ponderação das consequências das ações; e a sinceridade, considerada indispensável para se concretizar as anteriores (*ibidem*).

Entende-se, assim, que os professores reflexivos desenvolvem a capacidade de, através de uma reflexão sobre a acção e na acção, criticar e fortalecer as teorias sobre a prática. Neste sentido, pode dizer-se que uma prática reflexiva “leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 99).

O conceito de escola reflexiva é referenciado por Alarcão, que a entende como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (2001: 16).

Segundo Kenneth Zeichner (1993), o conceito de professor reflexivo atribui uma grande importância às experiências práticas dos professores. Na mesma linha de ideias, Amaral, Moreira & Ribeiro referem que um “ensino reflexivo (...) deve valorizar a experiência pessoal, as convicções os valores e diferentes saberes dos formandos, enquanto sujeitos com uma individualidade própria, portadores de uma cultura que é importante consciencializar, preservar e alargar” (1996: 100).

António Nóvoa (1999) faz referência a uma necessidade de reforço das práticas pedagógicas através de uma reflexão sobre a experiência profissional. Por sua vez, Alarcão e Tavares, mencionam que “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (2003: 23). Desta forma, entendendo-se a possibilidade do contributo do professor para a mudança da escola e da sociedade, através de uma prática reflexiva, Pimenta & Lima enumeram cinco pontos da reflexão no estágio:

“1) Para os alunos estagiários que já exercem (...), a reflexão pode ser ancorada na análise das relações de trabalho às quais se encontram submetidos, na análise das dificuldades que enfrentam para realizar um bom trabalho e, ao mesmo tempo, no levantamento das possibilidades do professor em seu cotidiano e da escola como organização. 2) A reflexão se faz no diálogo entre pares, com os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais (...). 3) A consciência de que os professores se formam também na relação com os seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mas uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas. 4) A reflexão tem como objeto de estudo a vida e o trabalho do professor nas escolas e seus resultados na formação dos alunos. 5) (...) a vida, o trabalho, o desenvolvimento profissional, a escola como organização, as experiências e todas as demais relações ocorridas entre a docência e a sociedade acabam compondo um mosaico de partes diferentes da reflexão docente”. (2004: 132)

Durante a supervisão de um estágio, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), o professor supervisor deve proporcionar, ao professor estagiário, situações onde este possa pôr em prática e defrontar os problemas através da reflexão. Partindo desta ideia, o “papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção” (*ibidem*: 98).

Na opinião da mestranda, a prática reflexiva assumiu uma grande importância durante a Prática de Ensino Supervisionada. A reflexão acerca da prática educativa, bem como das aulas observadas possibilitou uma descoberta de formas de lidar com determinadas situações e constrangimentos que foram surgindo. Desta forma, refletindo sobre a sua própria prática e sobre as problemáticas a ela conducentes, a professora estagiária modificou, ao longo da prática de ensino supervisionada, as suas metodologias, formas de abordar os alunos e de tratar determinados conteúdos, de forma a ultrapassar as dificuldades encontradas. Assim, entende-se que, através de uma prática reflexiva, o professor poderá refletir sobre diferentes práticas educativas, estratégias e metodologias de ensino que irão formar a sua própria identidade profissional e moldar a sua prática educativa futura.

Conclui-se, portanto, que o processo de formação de um professor deve assentar, necessariamente, numa prática de ensino supervisionada baseada nos quatro elementos referidos – observação, planificação, lecionação e reflexão. Através da articulação destes quatro aspetos, proporciona-se o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, eficaz e de qualidade e, conseqüentemente, de uma prática crítica e reflexiva.

De uma forma geral, a Prática de Ensino Supervisionada permitiu, à mestranda, identificar os seus próprios desafios de ensino, as suas limitações, ultrapassar a barreira entre a teoria e a prática e, por conseguinte, refletir sobre as dificuldades sentidas, de forma a enriquecer-se enquanto futura docente.



### 3.1. Um primeiro passo antes de começar...

A presente investigação, intitulada de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”, tem como objeto de estudo a temática da audição musical, tendo em conta a importância desta para o desenvolvimento musical dos alunos. A opção por este tema surgiu por se acreditar num desenvolvimento auditivo eficaz e que não seja apenas momentâneo, mas sim a longo prazo. Este ponto de vista surgiu do contacto da mestrandia com esta problemática, quer enquanto aluna, quer enquanto professora estagiária durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Este capítulo está, assim, organizado em três partes: enquadramento teórico, metodologia de investigação utilizada e descrição e análise dos resultados.

A educação do ouvido constitui uma das principais vertentes da Formação Musical, consistindo no “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita de sons ouvidos, bem como a capacidades de imaginar/ouvir os sons escritos” (Pedroso, 2003: 83).

Para melhor compreender o fenómeno da audição musical, na primeira parte do enquadramento teórico, aborda-se superficialmente a estrutura e o funcionamento do ouvido humano, realçando-se a importância que lhe é reconhecida.

Com o surgimento dos métodos pedagógicos ativos, no século XX, a educação musical passou a ser vista de forma diferente, sendo atribuída uma maior importância à questão da audição musical. Autores como Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Maurice Martenot, Murray Schafer, John Paynter, Keith Swanwick e Jos Wuytack tiveram uma importante influência neste processo, desenvolvendo atividades centradas na participação ativa do aluno no seu próprio desenvolvimento. Tendo por base as ideias defendidas por estes autores pretende-se, assim, fornecer uma visão geral acerca da importância cedida à audição musical.

Contudo, apesar da importância atribuída à prática da audição musical, esta nem sempre é desenvolvida de forma consciente e que propicie uma verdadeira compreensão e assimilação dos fenómenos sonoros. Tendo por base a literatura existente, verifica-se que são escassas as investigações acerca das melhores estratégias para desenvolver a audição musical. A necessidade de compreender esta temática determinou a seguinte questão de partida: “Quais as competências fundamentais que um aluno deve desenvolver para uma proficiência auditiva eficaz e através de que estratégias?”. Identifica-se, assim, como principal objetivo desta investigação, a procura de possíveis estratégias que propiciem o desenvolvimento de uma capacidade auditiva eficaz e, essencialmente, duradoura. Neste sentido, são abordadas, na terceira parte do enquadramento teórico, as perspetivas de três autores de renome no que respeita a esta temática: Edgar Willems, Edwin Gordon e Gary Karpinski. Estes autores, embora de gerações diferentes, contribuíram com conjunto de estratégias que, adequadamente aplicadas, poderão permitir o desenvolvimento de competências auditivas que conduzam a uma proficiência auditiva eficaz.

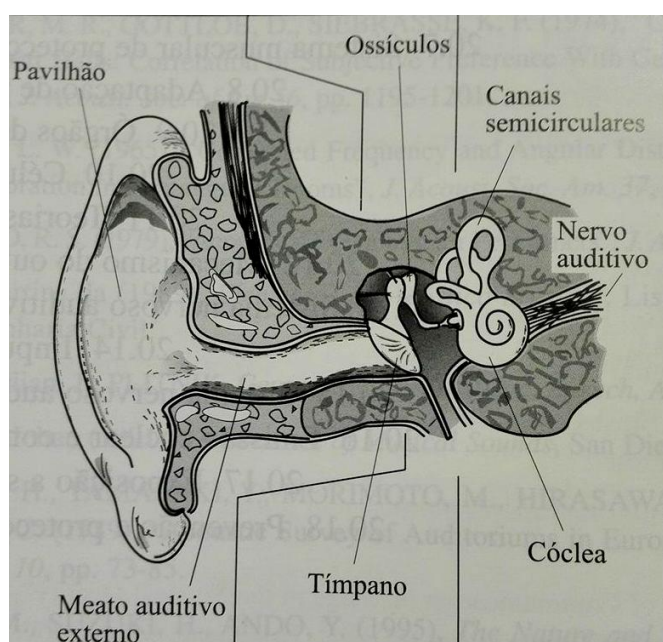
A segunda parte deste capítulo comporta uma abordagem e descrição da metodologia de investigação utilizada para a concretização deste estudo. Por último, é apresentada uma análise dos resultados derivados do estudo efetuado, bem como as conclusões obtidas de todo o estudo, através de uma articulação entre os dados recolhidos e a Prática de Ensino Supervisionada.

### 3.2. Entre o ouvido e a audição musical

#### Um olhar sobre o ouvido...

O ouvido humano constitui o segundo dos principais aspetos fisiológicos da música, sendo o primeiro o movimento corporal (Willems, 1970). Este órgão é capaz de captar sons na gama de frequências de 16 a 20000 Hz e de ouvir sons com intensidades diferentes (Henrique, 2002). Considerado o órgão responsável pela audição, o ouvido divide-se em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. Estas partes, apesar de terem funções diferentes, funcionam em conjunto para que ouçamos os sons que nos rodeiam. Contudo, apenas o ouvido interno interfere diretamente na audição (Willems, 2001).

Como forma de melhor se localizar cada uma das partes, será feita uma breve descrição, complementada pela visualização da figura 2.



**Figura 2.** Sistema auditivo (Henrique, 2002: 810)

O ouvido externo é composto pelo pavilhão auricular e pelo meato (canal) auditivo externo. O pavilhão capta e amplia o som, permitindo ainda identificar a sua fonte de emissão. O meato auditivo externo corresponde ao canal por onde o som passa, até ao ouvido médio, após ter sido captado pelo pavilhão auricular (Henrique, 2002; Blitzer *et. al*, 2008).

Também conhecido como caixa do tímpano, o ouvido médio é uma cavidade óssea que contém ar que está separada do ouvido externo pela membrana do tímpano. Da caixa do tímpano parte a trompa de Eustáquio, “um canal estreito e comprido”, que “termina na nasofaringe (cavidade nasal), estabelecendo portanto a comunicação entre o ouvido médio e o nariz” (Henrique, 2002: 815). Esta parte do ouvido tem como função, além da transmissão do som, a transformação das vibrações da onda sonora em estímulos mecânicos que são detetados por recetores ao nível do ouvido interno (*ibidem*). “O ouvido médio comunica com o ouvido interno através de duas aberturas, a janela oval e a janela redonda, ambas tapadas por membranas” (*ibidem*: 811).

O ouvido interno, por sua vez, situa-se numa cavidade óssea designada labirinto ósseo. Graças à complexidade deste, é possível proteger o ouvido “contra perturbações exteriores e possíveis traumatismos”, bem como “evitar a ressonância a uma determinada frequência, o que poderia destruir o ouvido interno” (Henrique, 2002: 815). O ouvido interno é composto por duas porções: a porção vestibular, que em conjunto com outros sistemas (como é o caso da visão) é responsável pela nossa capacidade de manutenção do equilíbrio; e a cóclea (ou caracol), que é responsável pela audição, uma vez que tem recetores através dos quais conseguimos detetar os vários sons e a sua altura (Henrique, 2002; Blitzer *et.al*, 2008).

Edgar Willems, um pedagogo de suma importância na educação musical, enumerou citações de compositores que atribuem uma grande importância ao ouvido musical. “O material da música é o som; ele age sobretudo sobre o ouvido” (Schoenberg); “O que soa bem despreza toda a gramática, assim como o que é belo despreza toda a estética... O mais importante é a educação do ouvido” (Schumann); “Digo-o a tremer, creio bem que a música tem estado baseada até aqui sobre um princípio falso. Procura-se demasiadamente escrever, faz-se música para o papel, ao passo que ela é feita para o ouvido” (Debussy) (Willems, 1970: 55). Contudo, segundo o mesmo autor, “a educação sensorial nem sempre tem o lugar que lhe pertence. Para o psicólogo, a importância do ouvido na música não se discute” (*ibidem*: 56).

Na visão do mesmo autor, ainda que o órgão auditivo, na sua estrutura biológica, não possa ser alterado nem influenciado pela educação auditiva do indivíduo, a sua capacidade auditiva pode sofrer alterações. Neste sentido, é essencial que se desenvolva uma prática educativa que promova a acuidade auditiva.

### **A educação do ouvido para a música**

Neste subcapítulo, pretende-se fornecer uma visão panorâmica e refletir sobre as propostas de autores que, através das suas ideias, têm contribuído para a compreensão do fenómeno sonoro.

Com a substituição dos métodos mais teóricos, que cediam uma importância quase exclusiva ao “solfejo rezado”, pelos “métodos de pedagogia ativa”, no século XX, pedagogos e teóricos como Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Maurice Martenot, Murray Schafer, John Paynter, Keith Swanwick e Jos Wuytack desenvolveram métodos de ensino que atribuem uma grande importância à audição musical (Amado, 1999).

Sendo a audição musical uma das principais competências a ser desenvolvida no âmbito da Formação Musical, conforme abordado anteriormente, são vários os autores que consideram que só depois de uma audição consciente é que se poderá partir para a escrita, leitura ou outras atividades. Nesta linha de ideias, Helena Caspurro evidencia “uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical” (2006: 33).

Nas suas propostas, os autores suprarreferidos defendem o desenvolvimento musical através de uma escuta e participação ativa do aluno. Neste sentido, permitem que a criança crie e experiencie a música, mesmo antes de conhecer a notação musical e partindo dessa experiência para chegar aos conhecimentos teóricos (Penna, 2013). Apesar de estas propostas pedagógicas terem como objetivo o desenvolvimento musical do aluno, as diferenças estruturais são bastante visíveis, embora haja aspetos muito comuns.

No que respeita à participação ativa da criança na música, Jos Wuytack baseia-se no provérbio chinês “Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo; envolve-me, eu compreendo” e parte do princípio de que a criança deve aprender música fazendo música (Palheiros & Bourscheidt, 2013: 307). Desta forma, entende que a criança deve ser estimulada a experimentar a música e a participar ativamente na experiência musical (*ibidem*).

Numa experiência musical em que a criança tem um papel ativo, é importante que esta desenvolva uma escuta atenta. Este aspeto é abordado por Murray Shafer, John Paynter e Keith Swanwick. A abordagem de Murray Shafer salienta a importância e a “necessidade da preparação prévia do ouvido como condição para qualquer escuta e para toda a execução musical” (Amado, 1999: 48). Desta forma, o autor propõe que se deva despertar, nos alunos, a atenção e a consciência auditiva para os sons que vão escutar, bem como estimular a criatividade destes.

John Paynter, por sua vez, atribuiu uma grande importância à criatividade, na educação musical e defende “que a música se experimenta escutando” (*apud* Mateiro, 2013: 262). Escutar, ao contrário de ouvir, que pressupõe uma escuta passiva e sem qualquer esforço, necessita de atenção e criatividade. Segundo Mateiro (2013: 263), “escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte”. Neste sentido, Paynter refere que o desenvolvimento da capacidade auditiva dos alunos é da responsabilidade do professor (*apud* Mateiro, 2013).

Na metodologia de Keith Swanwick, “a audição consiste em assistir à apresentação de uma música sentindo-se membro de uma «audiência» e não apenas como simples ouvinte” (Amado, 1999: 50). Assim, tendo por base a ideia de que “*Audition is the central reason for the existence of music (...)*” (Swanwick, 1985: 44-45), para o autor, o ouvinte deve ter uma posição ativa e atenta durante o processo de audição.

Jacques Dalcroze, considerado o pioneiro dos métodos ativos, defendia o estudo da música e uma educação auditiva através de uma escuta ativa (Amado, 1999). A sua proposta surgiu devido à constatação de que os seus alunos não eram capazes de ouvir interiormente os sons que escreviam. Com a criação do sistema de educação musical *Euritmia*, o autor sugere que o aluno se relacione com a música através do movimento. Para além disso, “tendo em conta que o movimento e a voz são os primeiros «instrumentos» musicais de que a criança dispõe”, atribui uma grande importância à utilização de jogos e do canto para desenvolver a acuidade auditiva (Amado, 1999: 40). Desta forma, Dalcroze pretendia propor “o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo” (Mariani, 2013: 31).

A utilização do movimento corporal é um aspeto também abordado por Jos Wuytack. Este “defende a preparação de uma audição através da expressão verbal, do canto, da percussão corporal/instrumental e do movimento corporal, permitindo assim a percepção de temas e estrutura de obras” (Porto, 2013: 90).

Kodály e Martenot seguiram os passos de Dalcroze no que respeita à importância atribuída à voz para o desenvolvimento musical. Kodály, baseado no princípio de que “*La música pertenece a todos*”, desenvolveu uma proposta pedagógica que visava, essencialmente, a educação do ouvido e a educação da voz para o canto coral (Subirats, 2007: 66). Uma das principais características da sua pedagogia passava pela utilização de “canções e jogos infantis cantados na língua materna”, “melodias folclóricas nacionais” e “temas derivados do repertório erudito ocidental” (Silva, 2013: 57). Segundo Kodály, através das canções

folclóricas e populares apropriadas às crianças, os valores musicais formavam-se e, desta forma, a criança desenvolvia a sua identidade (*ibidem*). Por sua vez, Martenot, para além de se preocupar com uma educação auditiva perfeita, valorizava uma boa educação vocal em detrimento do uso da percussão corporal. Desta forma, defendia que “interessa mais educar os músculos do aparelho verbal posto em acção no canto, do que os dos braços, dos dedos ou da mão” (*apud* Amado, 1999: 47).

Embora algumas propostas pedagógicas ainda se prendam muito aos métodos tradicionais, como é o caso de Dalcroze, segundo Susana Porto, “[um] dos sinais de ruptura entre o século XIX e o século XX foi precisamente a procura do novo no que concerne à produção sonora. Não só foram inventados novos instrumentos como também se procuraram novas formas de execução dos instrumentos já existentes” (2013: 84).

A utilização de novas sonoridades constitui, sem dúvida, um dos princípios da música contemporânea. Maurice Martenot, Murray Schafer e John Paynter são exemplo desta procura por novas sonoridades, valorizando os sons do meio ambiente. Martenot criou um instrumento eletrónico chamado *Ondes Musicales*, que “produz um som ondulante com válvulas eletrônicas de frequência oscilatória”, com o propósito de criar um instrumento “versátil, que fosse, de certa forma, familiar aos instrumentos de orquestra” (Fialho & Araldi, 2013: 168-169). Segundo Susana Porto, este permitia “que os seus alunos escutassem as pulsações internas do ser humano” (Porto, 2013: 84).

Schafer, por sua vez, baseando-se na estética contemporânea, procurou “despertar nos seus alunos a consciência auditiva para os sons produzidos por eles próprios e pelo meio ambiente” (Porto, 2013: 87). Paynter, à semelhança de Schafer, baseou-se na estética contemporânea, procurando criar possibilidades para que os seus alunos pudessem expressar-se através de diferentes fontes sonoras (Mateiro, 2013).

Vários autores salientam, também, a repetição e a imitação como fundamentais para o progresso musical dos alunos. Martenot e Suzuki são dois autores que defendem o uso da repetição como uma estratégia para o desenvolvimento de uma audição apurada (Fialho & Araldi, 2013; Ilari, 2013).

Assim como no que respeita ao uso da repetição, os mesmos autores também atribuem uma grande importância à imitação. Martenot destaca a imitação como um aspeto importante na aprendizagem musical. Neste sentido, o autor desenvolve a memória musical através da imitação de jogos e da imitação vocal (Fialho & Araldi, 2013). A proposta pedagógica desenvolvida por Shinichi Suzuki, intitulada de “Educação do Talento” e específica para o ensino de violino, atribui uma grande importância à audição musical e à aprendizagem por imitação. O autor defende uma aprendizagem através da memória e que a criança deve, portanto aprender da seguinte forma: ouvir, olhar e tocar (Bossuat, 2007; Ilari, 2013).

O trabalho baseado na voz, no movimento corporal, na experiência musical de novas realidades sonoras, na escuta atenta, na imitação e na repetição constitui um conjunto de aspetos que concebeu uma educação musical para todos e que, de certo modo, foi alterando a forma como a audição é vista.

Face ao exposto, verifica-se que a intervenção de autores como os referenciados, ao longo dos anos, tem elevado a importância da audição musical.

### 3.3. Três autores para uma reflexão informada sobre a proficiência auditiva

Para o enquadramento teórico, neste subcapítulo, serão abordados os autores Edgar Willems, Gary Karpinski e Edwin Gordon. A opção por estes autores surgiu do facto de serem representativos de três gerações diferentes, que atravessam todo o século XX e, ainda, por desenvolverem um trabalho centrado na audição musical e na compreensão auditiva, aspetos que constituem verdadeiramente a temática deste trabalho. Desta forma, serão apresentadas as estratégias propostas por estes autores para o desenvolvimento de competências que permitam uma proficiência auditiva eficaz.

#### *Edgar Willems*

Para Edgar Willems, a cultura auditiva deve ser fomentada desde idades precoces, mesmo antes de se iniciar o ensino de um instrumento musical. Neste sentido, refere que a criança “reage em geral melhor que o adulto do ponto de vista sensorial; e não é raro até que a criança nos espante e nos forneça elementos novos, preciosos para o estudo psicológico do desenvolvimento auditivo. É portanto a idade por excelência para desenvolver a sensorialidade” (Willems, 1970: 19).

Considerando o facto de que a “ciência confirma o triplo aspecto da audição: sensorial, afetivo e mental”, o autor estuda a audição a partir de três aspetos: a sensorialidade auditiva, a afetividade auditiva e a inteligência auditiva. Apesar desta dissociação, o autor acredita que não existe uma separação entre os três domínios e que estes estão estreitamente ligados entre si. Na música, atividade sintética, os três aspectos estariam indissolivelmente unidos (Willems, *apud* Fonterrada, 2003: 127).

Nesta linha de ideias, Willems (1970) defende a existência de três qualidades da audição que, analogicamente, corresponderiam e explicariam os três domínios da audição. “Poder-se-ia dizer: *ouvir* para designar a função sensorial do órgão auditivo (...); *escutar* para indicar que se toma interesse pelo som (...); *entender*, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou” (*ibidem*: 56).

Esta exposição do autor remete-nos para a problemática da distinção entre “ouvir” e “escutar”. “Ouvir” entende-se como o ato fisiológico de ouvir, enquanto “escutar” implica entender o que se ouve. Como refere Mathay, “There is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves - by the hour - to hear musical sounds without listening to them” (*apud* Caspurro, 2007: 18).

A sensorialidade auditiva é considerada o ponto de partida e a base material da música permitindo, ao indivíduo, apreciar e aceitar outros tipos de organizações sonoras, sem pré-julgamentos. Willems utilizava, sistematicamente, exercícios que integravam o espaço intratonal (termo criado por si, em 1931), utilizando: jogos de sinos intratonais, diapasões, apitos, ruídos da natureza, sons produzidos por máquinas, gritos humanos e animais, entre outros (Fonterrada, 2003).

No que respeita à afetividade auditiva, esta acontece quando se passa do ato objetivo e passivo (sensorial) de “ouvir”, para o ato subjetivo e ativo “escutar”. As características da afetividade auditiva são visíveis, segundo Willems, “nas reacções ao som isolado, ao movimento sonoro, aos intervalos melódicos, à melodia, aos intervalos harmónicos, aos acordes e à harmonia” (Willems, 1970: 68). Neste sentido, pode dizer-se que a afetividade auditiva se concretiza com a reação a um determinado som. Contudo, o autor considera que são os elementos melódicos que estimulam as reacções afetivas (*ibidem*).

A inteligência auditiva, por sua vez, permite-nos tomar consciência da sensibilidade auditiva e da afetividade auditiva. Assim, tendo por base a palavra "compreender", a inteligência auditiva pode ser considerada uma síntese das experiências sensoriais e afetivas (Willems, 1985). Esta capacidade de compreensão fomenta, segundo Maria Fonterrada (2003), a imaginação e a criatividade.

Face ao exposto, entende-se que os aspetos sensorial, afetivo e mental, que foram mencionados, fazem parte da audição interior (Willems, 1985).

Na visão de Willems, a audição interior não diz respeito, apenas, a imaginar sons, mas sim a "escutar" e "receber" sons da imaginação, isto é, refere-se à capacidade de interiorização dos sons. Esta, segundo o autor, consiste em: "ouvir interiormente os sons absolutos"; "dominar a ordenação dos sons pela audição relativa"; "ouvir ou criar melodias"; "conceber simultaneidade de sons, acordes ou agregados"; e "ouvir ou criar encadeamentos harmónicos ou polifónicos" (Willems, 1970: 91). Como forma de desenvolver estas competências, o professor deve utilizar e desenvolver a audição interior e, ainda, permitir que o aluno tome consciência desta. Posteriormente, como forma de exteriorização dos sons escutados, deve "utilizá-la para fins práticos: leitura, escrita, improvisação e, nos graus superiores, improvisação instrumental e composição" (*ibidem*). Segundo Willems, "(...) pelas diferentes durações, o som introduz o domínio do ritmo; (...) A altura, pelo contrário, constitui o elemento melódico e dá as possibilidades harmónicas" (1970: 45).

Considerada um elemento simples e reproduzido, muitas vezes, instintivamente, a escala "fornece exercícios para dominar a ordenação dos sons, dos nomes e dos graus", assim como "ajuda ao conhecimento da hierarquia dos intervalos" (*idem*: 78). Neste sentido, o autor faz referência ao canto (melodia, ritmo e harmonia) como uma ferramenta essencial para desenvolver a audição interior, que considera ser a uma forma de "introdução inconsciente ao mundo harmónico" (*idem*: 26) e, sobretudo, a "chave de toda a verdadeira musicalidade" (*idem*: 23).

Considerando uma necessidade de estimular a audição interior, o autor refere que:

"Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; Os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; Os músicos medianos ouvem o que tocaram; Apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar. (...) os músicos artistas ouvem como irão tocar ou cantar aquilo que eles ouvem interiormente". (Willems, 1970: 97)

### ***Edwin Gordon***

Edwin Gordon (2000) desenvolveu a *Teoria da Aprendizagem Musical*, onde pretende mostrar que é possível ensinar os alunos a compreenderem aquilo que ouvem ou ouviram. Desta forma, considera o ato de aprender música mais importante do que o ato de aprender acerca da música.

No seio da sua teoria, o autor concebeu o conceito de *audição*, que "ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente", isto é, a interiorização dos sons escutados (Gordon, 2008: 29). Isto é, esta acontece quando ocorre a compreensão auditiva dos fenómenos sonoros: quer seja da música que se ouviu executar, quer seja da música que ainda não se ouviu, mas cuja notação se visualizou. Contudo, Gordon (2000) refere que só

somos capazes de audiar um som, verdadeiramente, depois de o compreendemos auditivamente. Isto é, só à medida que ouvimos um determinado som e lhe atribuímos um significado é que estamos a audiar.

Através de uma analogia entre a linguagem e a música, Edwin Gordon refere que “o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala” (2000: 18).

No processo de desenvolvimento da capacidade de *audiação*, o papel do professor é indiscutível. Este, por meio de experiências adequadas, mostra-se capaz de ensinar aos alunos como usar essa capacidade, isto é, ensinar aos alunos a audiar (*idem*).

Embora se considere a imitação, a memória e o reconhecimento como parte integrante do processo de *audiação*, estes não constroem a *audiação* isoladamente. Não obstante o facto de a imitação ser “o primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial da *audiação*”, esta opõe-se à *audiação*. Neste sentido, entende-se a *audiação* como um processo, que é realizado “através dos nossos próprios ouvidos”, enquanto a imitação constitui um produto, que consiste em “aprender através dos ouvidos de outrem” (Gordon, 2000: 22-23).

Na visão de Gordon (2000), quando temos em atenção aspetos como a tonalidade, a métrica, a progressão dos acordes, a forma e o estilo da música ao mesmo tempo que escutamos um excerto, é feita uma *audiação* da sintaxe. Assim, “Quando os músicos recordam música através da *audiação*, o que é uma questão de memória e não de memorização mecânica, não há dúvida de que estão a atribuir à música um significado sintáctico” (*idem*: 26). Isto é, para atribuímos significado a uma música, é necessário compreender a sua estrutura.

Neste sentido, a teoria de Gordon (2000) propõe um método pedagógico que inclui a realização de atividades sequenciais para a aprendizagem de determinados conteúdos. A aprendizagem desses conteúdos é realizada segundo uma sequência de aprendizagem de competências: por discriminação ou por inferência. Assim, “Na aprendizagem por discriminação, os alunos *reconhecem* o que é lhes *familiar*, enquanto na aprendizagem por inferência estão prontos para *identificar* o que não é familiar, baseando-se no que já lhes é familiar” (*idem*: 167). A título de exemplo, por um lado, quando é dito aos alunos como aprender e o que aprender, através da imitação e da memória, estes estão a aprender por discriminação. Por outro lado, quando conseguem identificar padrões não-familiares através da comparação com outros padrões que já conhecem, estão a aprender por inferência.

Uma das atividades sequenciais de aprendizagem propostas por Gordon para o desenvolvimento da compreensão da sintaxe tonal baseia-se no estudo e prática de padrões tonais que, segundo Gordon, desenvolve “capacidade de *audiação* dos alunos” (2000: 277). Cada padrão tonal é constituído por dois, três, quatro ou cinco sons de diferentes alturas, numa determinada tonalidade e que são ouvidos de forma sequencial, formando um todo. Os padrões tonais podem ser arpejados ou diatónicos. Os primeiros distanciam-se, entre si, por terceiras, enquanto os padrões diatónicos distanciam-se por meio-tom ou um tom inteiro (*idem*).

Os padrões tonais, segundo Gordon, devem ser aplicados tendo em conta as fases da aprendizagem de competências. Desta forma, na aprendizagem por discriminação, de carácter formativo, o professor reproduz o padrão tonal na sílaba neutra “bam” e, após uma pequena pausa, este é reproduzido pelo professor e pelo aluno (em “eco”). Na aprendizagem por inferência, de carácter avaliativo, após uma pequena pausa entre a

aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, o aluno responde, reproduzindo o padrão a solo (Gordon, 2000).

O autor faz outra analogia entre a linguagem e a música, mencionando que “(...) tal como acontece com as palavras que se agrupam em frases com significado na linguagem, é quando as alturas individuais se agrupam em padrões tonais e os padrões tonais se agrupam em séries que conseguimos atribuir uma sintaxe a uma peça de música” (*idem*: 197).

Neste sentido, Gordon faz referência ao canto e à entoação como ferramentas fundamentais para “dar a conhecer às crianças tonalidades e métricas específicas como preparação para as ensinar a audiar padrões tonais e padrões rítmicos nessas tonalidades e métricas nas actividades de aprendizagem sequencial”, isto é, para desenvolver o sentido harmónico (2008: 131). Face ao exposto, quanto mais padrões tonais possuímos no nosso vocabulário sonoro, mais facilmente conseguimos identificar a tonalidade de uma determinada peça musical (Gordon, 2000). Uma vez que, separados de um contexto tonal, os padrões tonais não têm qualquer significado, estes não podem ser ensinados sem uma tonalidade. Por outras palavras, o conteúdo não pode ser ensinado isolado de um contexto (*idem*).

Ainda relativamente ao canto, Gordon salienta a importância de cantar, sobretudo em grupo, para os cantores inexperientes. Segundo o autor, estes:

“Podem aprender melhor a corrigir os seus problemas escutando um colega que é bom cantor do que escutando um adulto; por outro lado, como a qualidade sonora duma voz de canto jovem é diferente duma voz de canto mais velha, os alunos conseguem misturar melhor as suas vozes com um grupo de colegas do que com um adulto” (Gordon, 2000: 334).

Nesta linha de ideias, Gordon coloca o canto em grupo em pé de igualdade com o canto individual. Contudo, um aluno só será capaz de cantar afinado se cantar sozinho, pois só assim aprendem a escutar e a audiar.

### ***Gary Karpinski***

Gary Karpinski (2000) aborda, nas suas obras, as várias competências envolvidas na audição, na leitura e na execução e investiga através de que formas se adquirem essas habilidades.

Considerando que a música existe fundamentalmente no domínio auditivo, Karpinski assume as habilidades auditivas como essenciais para um músico. Como tal, defende que “It is important that musicians develop musical listening skills” e que “training in music listening should be considered a central part of musical development” (Karpinski, 2000: 6). Na mesma linha de ideias, faz referência a Gromko, que refere que “Perception of musical sound should be a primary purpose of music teaching” (*apud* Karpinski, 2000: 6).

Para o autor, a capacidade de *thinking in music* (pensar na música) constitui uma meta importante no desenvolvimento das habilidades musicais. Citando Elliot, bem como outros autores, Karpinski (2000) expõe a ideia de que quem entende o que ouve, pensa na música, assim como quem entende e ouve o que lê, pensa na música. Contudo, acredita que “It is possible to think about music, discuss music, and express ideas about music without ‘understanding’ music” (Elliot *apud* Karpinski, 2000: 4). Posto isto, defende que

sem uma preparação prévia e apropriada das habilidades auditivas, os músicos são sujeitos a pensar sobre a música sem aprenderem a pensar na música.

Face ao exposto, entende-se que, mais do que transcrever a notação musical e a respetiva duração (exteriorização do escutado), é essencial compreender os sons e ter a capacidade de imaginar como estes irão soar (interiorização da escuta). Assim, para Karpinski (*apud* Carneiro, 2014), a representação interna dos sons de um determinado excerto a trabalhar deveria ser a base de qualquer leitura musical. Como tal, o autor privilegia a realização de atividades que permitam que o aluno compreenda o contexto das notas, numa determinada melodia, em detrimento da abordagem dos conteúdos isolados, como a leitura por intervalos (Karpinsky, 2000).

Os ditados melódicos, polifónicos e ditados de deteção e correção de erros afiguram-se, assim, essenciais para desenvolver a capacidade de audição interior e a capacidade de compreensão auditiva. Estes, para além do conhecimento teórico, implicam outras competências. Segundo o autor, “dictation hones focused listening, short-term musical memory, extractive memory, pulse inference, meter perception, categorical rhythmic understanding, tonic inference, scale degree perception, melodic chunking, holistic perception, and notation” (Karpinski, *apud* Carneiro, 2014: 26).

Em atividades pedagógicas como o ditado musical (exteriorização através da escrita), Karpinski defende que deve seguir-se o seguinte processo: audição, memorização, compreensão e escrita. A primeira etapa corresponde à audição do excerto, a segunda consiste em recordar o que foi escutado, a terceira está relacionada com a compreensão do que foi escutado (através da entoação) e, por último, a quarta etapa diz respeito à escrita da notação musical (Karpinski, 2000). Entende-se, assim, que as duas primeiras etapas correspondem à capacidade de interiorização dos sons escutados, enquanto as duas últimas etapas dizem respeito à capacidade de exteriorização dos sons escutados.

Durante o processo de realização de um ditado musical, o mesmo autor menciona a importância de cantar, depois de ouvir o excerto e antes de passar para a transcrição da notação musical. Nesta linha de ideias, entende-se que “The student should not be allowed to write the notation until he can sing back the exercise on a neutral syllable” (McHose, *apud* Karpinski, 2000: 70). De um modo geral, Karpinski (2000) considera que a voz é uma ferramenta que todos os alunos deveriam aprender a usar.

No caso específico do ditado melódico, Karpinski faz referência a duas estratégias que permitem desenvolver a memória a curto prazo: “*extractive listening*” e “*chuncking*”. A primeira diz respeito à capacidade de extrair uma parte da melodia e focar a atenção apenas nesse segmento. Desta forma, além de permitir um melhor desempenho na realização do ditado, possibilita um desenvolvimento das competências auditivas e da acuidade auditiva. A segunda estratégia consiste em, ao mesmo tempo que se ouve, ter a capacidade de fracionar a frase melódica em pequenos segmentos, atribuindo-lhes um significado musical, o que, conseqüentemente, facilita a memorização (Karpinski, 2000).

Relativamente ao ditado polifónico, sendo uma atividade que envolve simultaneidade de sons, Karpinski menciona faz uma analogia entre o ditado e o efeito “*cocktail party*”. Desta forma, assim como na vida quotidiana o efeito “*cocktail party*” diz respeito à capacidade de filtrar e extrair o significado de uma de várias conversas simultâneas, no ditado polifónico este refere-se à capacidade de extrair uma das vozes escutadas (*idem*).

No que concerne aos ditados de deteção e correção de erros, Karpinski refere que este é uma ferramenta indispensável. Para o autor:

“It is possible to integrate in error correction into the earliest phases of aural skills training. As soon as some form of music notation - even if only protonotation - has been presented, students can begin to correlate that notation with musical sound in real time, in the form of identifying and "correcting" discrepancies between the two”. (Karpinski, 2000: 131)

Como forma de conclusão, Karpinski defende que: “*Dictation and* concomitant many activities that can improve and increase short-term musical memory go a long way also to improve musicianship in general” (2000: 77). Neste sentido, o mesmo autor considera que o fomento da audição musical deve ser considerado uma parte central do desenvolvimento musical.

Tendo por base as ideias defendidas por estes três autores, e que se procurou incluir nas estratégias aplicadas, realizou-se um estudo que pretendia atestar o seu efeito no desenvolvimento das capacidades auditivas dos alunos. Neste sentido, os diferentes conceitos de interiorização, de exteriorização, de *audição interior*, de *audiação* e de memorização serão, novamente, abordados no seguinte subcapítulo.

### **3.4. Metodologia de investigação**

#### **3.4.1. Problematização do estudo**

Nos pontos anteriores deste projeto foi elaborada uma abordagem a aspetos concetuais e a conceções pedagógicas de diversos pedagogos e teóricos da educação musical, sobretudo no domínio da audição musical. Procurou-se, assim, identificar as estratégias/atividades propostas pelos autores no que respeita ao desenvolvimento da audição musical. Neste subcapítulo pretende-se dar a conhecer a investigação conduzida pela mestranda, incluindo as questões e o método de investigação utilizado, bem como os resultados obtidos nesta.

O termo “investigação” deriva da palavra latina *Investigatio* (in + vestigium), que significa a ação de entrar (“in”) num vestígio ou marca (“vestigium”) (Sousa, 2009). Rosa refere que “Vestigium é a pegada, a marca do pé, o vestígio de alguma coisa que aconteceu num certo lugar e num certo tempo e aí deixou marcas e sinal de si” (*apud* Sousa, 2009: 11). O ato de investigar refere-se, então, a entrar nos referidos vestígios e “procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou” (*ibidem*). Na visão de Sousa, uma investigação “é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja, o que é que se vai procurar. A formulação do problema é a definição daquilo que se procura: a resposta para esse problema” (2009: 44). Segundo vários autores, o problema é o ponto de partida e o objetivo de qualquer investigação, constituindo a questão ou questões às quais se pretende dar resposta. Corresponde, assim, à questão estabelecida e para a qual se pretende dar uma resposta. Por sua vez, a investigação é o processo de procura por essa resposta (*ibidem*).

Partindo da literatura existente e dos pressupostos teóricos, apresenta-se como problemática deste estudo a aplicação das estratégias recolhidas dos três principais autores abordados. Pretende-se, deste modo, perceber os efeitos que estas têm no desempenho dos alunos em estudo e se, por conseguinte, são viáveis

para um correto desenvolvimento da audição musical. Para além disso, considera-se importante perceber a opinião dos alunos relativamente às referidas estratégias, bem como as que consideram ser as mais pertinentes e que lhes permitiram um melhor desempenho. Desta forma, identificaram-se as seguintes questões de investigação: a) Quais as competências fundamentais que um aluno deve desenvolver para uma proficiência auditiva eficaz?; b) Que atividades e estratégias utilizar para adquirir essas competências?; c) Quais os efeitos da aplicação de estratégias para o desenvolvimento da audição musical?; d) Quais as limitações ou desvantagens da utilização das estratégias/atividades?; e) Quais as estratégias utilizadas que mais motivam os alunos?; f) Permitirão, estas, uma proficiência auditiva a longo prazo?.

### **3.4.2. Caraterização do estudo**

#### **A Investigação-Ação**

A Investigação-Ação foi a abordagem selecionada para o desenvolvimento da presente investigação. Esta opção prendeu-se por se considerar ser apropriada, tendo em conta o objetivo deste estudo. Métodos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes e valores, formação contínua de professores, treino e controlo e administração são exemplos de áreas onde a Investigação-Ação atua (Cohen e Manion, *apud* Sousa, 2009).

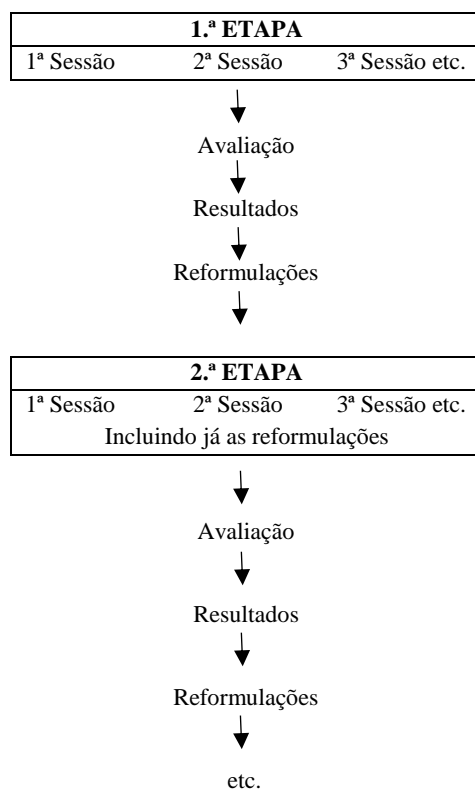
Na opinião de Halsey a Investigação-Ação é “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (*apud* Sousa, 2009: 95). Esta tem um carácter participativo e é aplicada, geralmente, por alguém que necessita de obter informações sobre um determinado assunto, pretendendo agir e encontrar uma solução para o mesmo (Esteves, 1986).

Judith Bell (2004) considera que a IA não é um método nem uma técnica. Entende, assim, que esta consiste “numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (...) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*” (*idem*: 21).

Neste sentido, entende-se que a IA trata-se de uma investigação situacional, cujos objetivos são específicos e aportam problemáticas da educação. Possui, conforme referido anteriormente, um carácter participativo e motivador, na medida em que envolve a participação do professor e dos alunos, cujos trabalhos realizados em contexto escolar são observados. Outra vantagem da IA passa pela constante realização de avaliações acerca das situações, permitindo procurar estratégias mais eficazes à medida que se vai desenvolvendo o estudo. Por outro lado, a falta de rigor científico, a restrição da amostra, a falta de controlo das variáveis independentes e os resultados não generalizáveis constituem desvantagens da utilização desta abordagem (Sousa, 2009).

Sendo a Investigação-Ação planeada de forma organizada, são vários os autores que mencionam, como partes integrantes do processo de investigação-ação, as seguintes tarefas: planificação, ação, avaliação/reflexão e replanificação.

Sousa (2009: 97) utiliza o seguinte esquema, para explicar o plano de atuação da Investigação-Ação:



**Figura 3.** Etapas da Investigação-Ação (Sousa, 2009: 97)

Com base no referido esquema, o autor menciona a construção de uma planificação de ações (sessões) que contém determinados conteúdos programáticos e uma calendarização organizada em etapas. No final de cada etapa (constituída por uma ou mais sessões) é realizada uma avaliação que produz determinados resultados e que poderá conduzir a reformulações. O mesmo autor faz referência à realização de um diário de bordo, da parte do professor, refletindo sobre cada uma das sessões. Por sua vez, Esteves estabelece uma sequência de fases e planeamento, através da qual se adaptou a seguinte tabela:

FASES	ATIVIDADE/AÇÃO
<i>1. Fase exploratória</i>	a) Construção de uma estrutura coletiva de investigação e ação;
	b) Contacto com a população selecionada para o estudo;
	c) Elaboração de um diagnóstico introdutório;
	d) Preparação da metodologia de participação.
<i>2. Fase intermédia</i>	a) Elaboração do plano de intervenção;
	b) Execução do plano de intervenção;
	c) Acompanhamento;
	d) Avaliação;
	e) Reformulação.
<i>3. Fase final</i>	- Elaboração de um relatório final e reflexão sobre as dificuldades encontradas.

**Tabela 2.** Fases e planeamento da Investigação-ação (adaptado de Esteves, 1986)

Em suma, esta abordagem metodológica constitui um grande contributo para a melhoria da prática pedagógica do professor, na medida em que exige uma reflexão, ação e transformação constantes. Neste sentido, permite tomar consciência das problemáticas existentes no seio da prática educativa e, assim, refletir e atuar sobre elas, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

### **Instrumentos de recolha de dados**

A concretização deste estudo teve por base a proposta de Esteves (1986), seguindo a sequência de fases e planeamento elaborada pelo autor. Desta forma, o estudo foi dividido em três fases: fase exploratória, fase intermédia e fase final, que serão descritas de seguida.

#### *Fase exploratória*

Nesta fase, com base no contacto com os alunos na atividade de observação da prática supervisionada, foi identificada a problemática na qual incide o presente estudo. Posteriormente, aquando do início da lecionação no ensino complementar, na referida turma, realizou-se uma prova auditiva A (pré-teste), com vista a diagnosticar as capacidades auditivas dos alunos, antes da aplicação do plano de ação.

No que respeita aos testes, Sousa refere que estes “são geralmente empregues em investigação em educação para medir capacidades, aquisições, comportamentos e competências” (2009: 204).

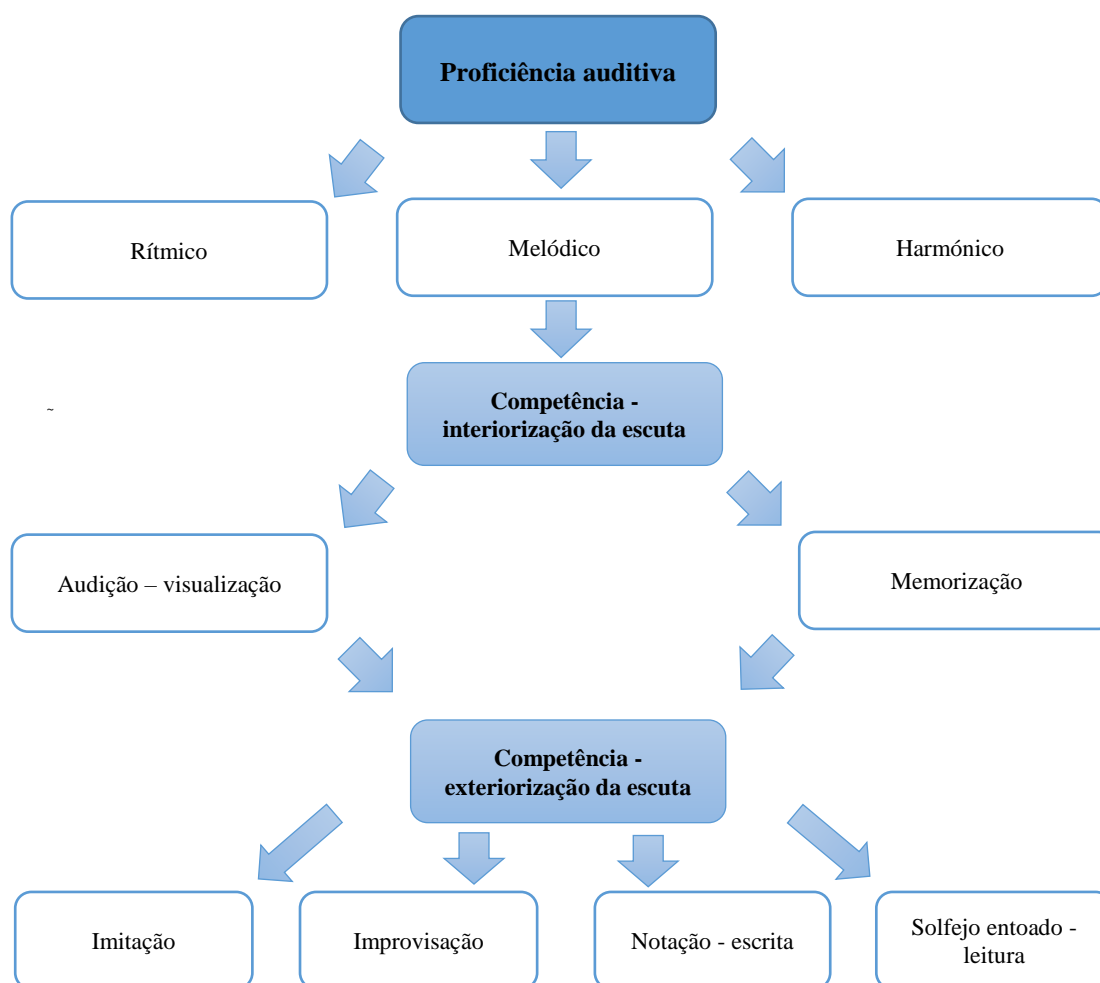
A referida prova designou-se “Prova auditiva A” (ver anexo X) – pré-ação – e teve a duração de, aproximadamente, 60 minutos. Baseando-se em conteúdos programáticos como o dodecafonismo, monodia, polifonia e organizações sonoras, a prova é composta por cinco exercícios: 1) ditado dodecafónico; 2) ditado melódico-rítmico a uma voz; 3) ditado polifónico a quatro vozes, baseado num coral de J. S. Bach, para os alunos escreverem as vozes extremas (soprano e baixo), sendo dadas as vozes intermédias (contralto e tenor) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio; 4) entoação modal com percussão, no modo de Ré, sendo dada a primeira nota da melodia; 5) leitura entoada à primeira vista, sendo dado apenas o acorde da tonalidade correspondente e a primeira nota de cada melodia, como recurso auditivo. Ao longo da realização dos exercícios, não foram dadas quaisquer indicações de estratégias de audição a ter em conta. Como tal, foram dadas apenas indicações de contextualização auditiva com a tonalidade/modo em questão. Para a realização dos dois últimos exercícios, foi dado um minuto para cada um deles, de modo a poderem fazer uma leitura geral dos exercícios.

A seleção dos exercícios da prova teve em consideração o patamar de dificuldade exigido, bem como os conteúdos programáticos abordados no grau em que os alunos estão inseridos. Procurou-se, ainda, que os exercícios fossem diversificados, abrangentes e que focassem o problema deste estudo. Desta forma, os todos os exercícios pretendiam analisar as capacidades de interiorização (audição) e de exteriorização (escrita da notação e entoação) auditiva dos alunos. Relativamente ao exercício 4 e 5, estes serviram de base para entender, numa fase mais avançada, em que medida é que um correto desenvolvimento da audição musical poderá, também, melhorar as capacidades vocais dos alunos.

### *Fase intermédia*

Face ao exposto e de modo a agir para obter as melhorias desejadas, iniciou-se a *fase intermédia*. Esta comportou a elaboração e execução de um plano de ação, o acompanhamento dos alunos e a avaliação final (prova auditiva B – pós-teste). Nesta fase, tendo por base a primeira prova realizada, foi posto em prática o plano de ação durante o período de tempo correspondente a oito aulas, sendo que a primeira e a oitava aula foram utilizadas para realização da prova auditiva A e da prova auditiva B, respetivamente.

Após uma recolha da informação necessária e tendo por base os três autores selecionados, passou-se à aplicação de atividades, baseadas nas estratégias defendidas pelos autores, e que pareceram ser as mais adequadas para dar resposta à problemática do estudo. Neste sentido, considera-se que as competências musicais fundamentais, ao nível melódico, rítmico e harmónico, que um aluno deve desenvolver para uma proficiência auditiva eficaz, realizam-se através de uma primeira capacidade de interiorização da escuta (audição-visualização/ memorização) e de uma segunda capacidade de exteriorização do escutado por meio da imitação, da improvisação, da notação (da escrita musical), do solfejo entoado (da leitura musical), como se pode verificar através da figura 4. Contudo, dada a turma em estudo, embora se considere a improvisação e a imitação importantes competências a desenvolver, estas não foram aplicadas no decorrer das aulas, atendendo à faixa etária dos alunos e à escassez de tempo.



**Figura 4.** Competências a desenvolver para uma proficiência auditiva eficaz

De modo a possibilitar a aquisição dessas competências, procurou-se realizar um conjunto de atividades, através de determinadas estratégias, considerando-se a influência dos autores anteriormente referidos, sumariadas na seguinte tabela:

Proficiência Auditiva			
		Atividades	Estratégias <sup>9</sup>
Exteriorização da escuta	Notação (escrita)	Ditado dodecafônico Ditado melódico-rítmico Ditado polifônico	Deteção de erros (Karpinski) Audição-memorização-entoação-escrita (Karpinski) Entoação de intervalos (Willems) Entoação de escalas numa dada tonalidade (Willems) Entoação de escalas por terceiras (Willems) Entoação de padrões tonais (Gordon)
	Solfejo entoado (leitura)	Reprodução de melodias Reprodução de padrões tonais Reprodução de progressões harmónicas	Entoação de intervalos (Willems) Entoação de escalas numa dada tonalidade (Willems) Entoação de escalas por terceiras (Willems) Entoação de funções tonais (Gordon)
		Interiorização da escuta	

**Tabela 3.** Atividades e estratégias propostas para o desenvolvimento da proficiência auditiva

Para a aplicação das referidas estratégias/atividades, procurou-se utilizar “verdadeiras obras musicais” que, como já foi referido, contribui para o desenvolvimento auditivo (Pedroso, 2003). Para além disso, teve-se o cuidado de selecionar excertos musicais de autores variados e com diferentes orquestrações, procurando não cingir o trabalho ao uso exclusivo do piano e alargar o conhecimento de repertório de música erudita dos alunos.

Por fim, foi realizada a prova auditiva A, mas desta vez intitulada de “Prova auditiva B” (pós-ação). Os conteúdos e os exercícios foram exatamente os mesmos realizados anteriormente, de modo a avaliar o progresso dos alunos desde então. Contudo, nesta prova, procurou-se dar indicações iniciais aos alunos, de forma a lembrarem todo o trabalho realizado ao longo das aulas com a professora estagiária.

#### *Fase final*

Recolhida a informação necessária e experimentadas as estratégias propostas, foi elaborada uma reflexão acerca dos resultados obtidos – *fase final*. Tendo por base uma analogia entre a prova A e a prova B, bem como os dados recolhidos ao longo das aulas pretende-se, assim, analisar a evolução dos alunos no que respeita às competências propostas.

<sup>9</sup> Apesar da referência aos autores Willems, Gordon e Karpinski, como fundamento das estratégias mencionadas, não significa que estas não sejam propostas por outros autores.

Uma das limitações deste trabalho prende-se com o seu reduzido poder para generalizar os resultados obtidos, dada a dimensão da amostra e a duração da aplicação prática do estudo, uma vez que a intervenção decorreu apenas numa turma com um número reduzido de alunos (quatro) e durante um número reduzido de aulas (oito). Assim, como forma de complementar o estudo efetuado, foram aplicados questionários aos alunos, de modo a perceber qual a opinião destes quanto aos efeitos das estratégias implementadas (ver anexo 11). A utilização desta técnica de recolha de dados afigurou-se um modo fácil e eficaz de acesso às opiniões dos alunos, exigindo pouco tempo de recolha e análise dos dados e encorajando a sinceridade, pelo facto de ser garantido o total anonimato. Embora uma das desvantagens deste método seja a dificuldade de interpretação das questões, procurou-se utilizar uma linguagem clara e questões simples, diretas e específicas, de modo a facilitar a sua compreensão (Cohen & Manion, 1994; Robson, 1993).

Para a realização dos questionários, considerou-se pertinente a elaboração de questões que permitissem entender: em que medida é que as estratégias/atividades implementadas contribuíram para uma melhoria das suas competências auditivas; quais as estratégias que os alunos consideram mais eficientes; se já tinham contactado, anteriormente, com as estratégias/atividades desenvolvidas pela professora estagiária; qual o impacto destas na motivação dos alunos; o ponto de vista dos alunos quanto a possíveis limitações ou desvantagens; se os alunos consideram que uma aplicação sistemática dessas estratégias/atividades poderá contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo.

As estratégias/ atividades referenciadas foram as trabalhadas ao longo das aulas, com a professora estagiária. Posteriormente à realização do questionário, foi atribuído um número a cada estratégia, pela ordem disposta no questionário, de forma a facilitar a interpretação dos resultados, como se pode verificar na tabela 4.

<b>ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE</b>	<b>DISPOSIÇÃO</b>
<b>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vozes</b>	Estratégia 1 (E1)
<b>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</b>	Estratégia 2 (E2)
<b>Estratégia de “audição – memorização – entoação – escrita”, no trabalho musical</b>	Estratégia 3 (E3)
<b>Realização de ditados dodecafónicos com um forte apelo à audição interior antes da sua execução</b>	Estratégia 4 (E4)
<b>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</b>	Estratégia 5 (E5)
<b>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</b>	Estratégia 6 (E6)
<b>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</b>	Estratégia 7 (E7)

**Tabela 4.** Designação atribuída a cada uma das estratégias aplicadas

No que respeita à primeira questão, a sua elaboração teve por base as escalas de Likert, sendo utilizados cinco níveis para avaliar o grau de evolução das capacidades auditivas dos alunos: nada, pouco, moderadamente, muito, muitíssimo (Afonso, 2005). Por sua vez, na segunda questão solicitou-se, aos alunos, que ordenassem as estratégias/atividades de acordo com o seu grau de eficácia. Tendo em conta a natureza dos aspetos a avaliar foram elaboradas, também, questões que tinham como possibilidade de resposta “sim”, “não” e “sem opinião”. Perante uma resposta afirmativa, nas questões 2 e 4, foi dada a hipótese de clarificar a sua resposta.

Importa ainda referir que, neste estudo, também foram consideradas as informações recolhidas pela mestranda enquanto observadora participante. Esta pretendia observar as atitudes, reações e motivação dos alunos perante as estratégias e as atividades realizadas para desenvolver as competências auditivas dos alunos. Quanto a esta técnica de recolha de dados, o principal instrumento de observação é o investigador. Como parte integrante do meio em estudo, o investigador/observador tem a possibilidade de acesso a informações que outros não teriam (Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia possibilitou, assim, uma avaliação constante da adequabilidade e eficácia das estratégias aplicadas, permitindo avaliar as reações, dificuldades e evolução dos alunos em tempo real.

### **3.4.3. Caraterização da amostra**

O presente estudo incidiu sobre uma turma do 6º grau/ 10º ano, inserida na Prática de Ensino Supervisionada, do Conservatório de Música de Paredes. A amostra é composta por quatro alunos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com 16 anos.

No que respeita ao tipo de amostragem, trata-se de uma amostragem não-probabilística, visto que depende exclusivamente dos critérios e da conveniência do investigador. A seleção da amostra prendeu-se, então, pelo facto de ser uma turma integrante da Prática de Ensino Supervisionada e, ainda, por constituir uma turma com algumas lacunas no que concerne às capacidades auditivas e à leitura entoada.

Relativamente à dimensão da amostra, pelo facto de ser reduzida, entende-se que os resultados não poderão ser generalizados. Assim, ainda que este tipo de amostragem e a pequena dimensão da amostra possam pôr em causa a validade dos resultados, considera-se que este seja um tipo de amostragem adequado ao estudo.

Segundo Alberto Sousa:

“[nas] investigações em que o investigador não pretende generalizar os seus resultados para além da amostra, quando se trata de investigações que se destinam a abrir caminho a outras de maior envergadura ou quando não passam de simples aplicações-piloto de instrumentos, a amostragem não-probabilística satisfaz perfeitamente as exigências requeridas”. (2009: 70)

### 3.5. Descrição e análise dos resultados

No texto que se segue serão apresentados os dados recolhidos durante o processo de investigação, tendo por base a sequência de fases e planeamento anteriormente exposta: fase exploratória, fase intermédia e fase final.

#### 3.5.1. Análise comparativa entre a prova auditiva A e a prova auditiva B

A tabela 5 refere-se às pontuações obtidas pelos alunos na prova auditiva A. Apresenta-se, nesta tabela, a pontuação absoluta (e relativa, face à cotação global do teste) obtida por cada aluno, em cada exercício. Na linha final é apresentada a média dos resultados.

PROVA AUDITIVA A							
EXERCÍCIOS	COMPONENTE ESCRITA			COMPONENTE ORAL		PONTUAÇÃO TOTAL	
	DITADO DODECAFÓNICO	DITADO MELÓDICO	DITADO POLIFÓNICO	ENTOAÇÃO MODAL COM PERCUSSÃO	ENTOAÇÃO MELÓDICA À PRIMEIRA VISTA		
	Pontuação obtida (0 - 30)	Pontuação obtida (0 - 50)	Pontuação obtida (0 - 60)	Pontuação obtida (0 - 30)	Pontuação obtida (0 - 30)	(0-200)	%
ALUNO 1	20,0	32,0	45,6	25,0	20,0	142,6	71,3
ALUNO 2	2,5	20,4	31,9	10,0	10,0	74,8	37,4
ALUNO 3	27,5	33,6	39,4	20,0	15,0	135,5	67,8
ALUNO 4	5,0	42,2	40,0	15,0	15,0	117,2	58,6
MÉDIA	13,8	32,1	39,2	17,5	15,0	117,5	63,2

**Tabela 5.** Pontuações obtidas, pelos alunos, na prova auditiva A (absoluta e relativa)

Por sua vez, a tabela 6 diz respeito às pontuações obtidas pelos alunos na prova auditiva B. Assim como na tabela 5, apresenta-se, nesta tabela, a pontuação absoluta (e relativa, face à cotação global do teste) obtida por cada aluno, em cada exercício e, na linha final, a média dos resultados.

PROVA AUDITIVA B							
EXERCÍCIOS	COMPONENTE ESCRITA			COMPONENTE ORAL		PONTUAÇÃO TOTAL	
	DITADO DODECAFÓNICO	DITADO MELÓDICO	DITADO POLIFÓNICO	ENTOAÇÃO MODAL COM PERCUSSÃO	ENTOAÇÃO MELÓDICA À PRIMEIRA VISTA		
	Pontuação obtida (0 - 30)	Pontuação obtida (0 - 50)	Pontuação obtida (0 - 60)	Pontuação obtida (0 - 30)	Pontuação obtida (0 - 30)	(0-200)	%
ALUNO 1	30,0	47,1	52,1	27,0	25,0	181,2	90,6
ALUNO 2	27,5	46,5	31,9	12,5	15,0	133,4	66,7
ALUNO 3	22,5	47,7	53,0	22,0	20,0	165,2	82,6
ALUNO 4	22,5	48,0	46,3	20,0	20,0	156,8	78,4
MÉDIA	25,6	47,3	45,8	20,4	20,0	159,1	79,6

**Tabela 6.** Pontuações obtidas, pelos alunos, na prova auditiva B (absoluta e relativa)

A tabela 7 apresenta a diferença da pontuação total obtida, bem como a diferença da média da pontuação total entre as provas A e B, por cada aluno.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	PONTUAÇÃO OBTIDA NA PROVA A	PONTUAÇÃO OBTIDA NA PROVA B	DIFERENÇA DE PONTUAÇÃO (PROVA B - PROVA A)
ALUNO 1	142,6 (71,3%)	181,2 (90,6%)	38,6 (19,3%)
ALUNO 2	74,8 (37,4%)	133,4 (66,7%)	58,6 (29,3%)
ALUNO 3	135,5 (67,8%)	165,2 (82,6%)	29,7 (14,8%)
ALUNO 4	117,2 (58,6%)	156,8 (78,4%)	39,6 (19,8%)

**Tabela 7.** Diferença das pontuações obtidas, pelos alunos, entre a prova auditiva A e a prova auditiva B

Com base nas tabelas anteriores, constata-se que houve uma melhoria na pontuação obtida nas provas, passando-se de uma média de 117,5 (63,2%) para uma média de 159,1 (79,6%). Apesar de a média nos dar importantes informações sobre o panorama geral da turma, ainda mais importante é verificar que houve melhoria nos resultados obtidos por parte de todos os alunos, sem exceção. Essa melhoria foi de 29,7 pontos (14,8%) no aluno com menor melhoria e de 58,6 pontos (29,3%) no aluno com maior melhoria, com uma melhoria média de 41,6 pontos (16,4%). O valor da nota mínima obtida nas provas A e B aumentou, passando de 74,8 (37,4%) para 133,4 (66,7%), tendo acontecido o mesmo com a nota máxima, que aumentou de 142,6 (71,3%) para 181,2 (90,6%).

Numa visão mais detalhada, a tabela 8 apresenta a percentagem correspondente aos resultados obtidos, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva A, bem como a média destes.

PROVA AUDITIVA A					
EXERCÍCIOS	COMPONENTE ESCRITA			COMPONENTE ORAL	
	DITADO DODECAFÔNICO	DITADO MELÓDICO	DITADO POLIFÔNICO	ENTOAÇÃO MODAL COM PERCUSSÃO	ENTOAÇÃO MELÓDICA À PRIMEIRA VISTA
	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta
ALUNO 1	66,7	64,0	76,0	83,3	66,7
ALUNO 2	8,3	40,8	53,2	33,3	33,3
ALUNO 3	91,7	67,2	65,7	66,7	50,0
ALUNO 4	16,7	84,4	66,7	50,0	50,0
MÉDIA	45,8	64,1	65,4	58,3	50,0

**Tabela 8.** Percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva A

Na prova auditiva A, verifica-se que os alunos obtiveram, em média, piores resultados no ditado dodecafônico e melhores resultados no ditado polifônico. Em relação à variação da percentagem de acertos em cada exercício, verifica-se que: no ditado dodecafônico, a menor percentagem de acertos foi de 8,3% e a maior percentagem de acertos foi de 66,7%, com uma média de acertos de 45,8%; no ditado melódico-rítmico, a menor percentagem de acertos foi de 40,8% e a maior percentagem de acertos foi de 84,4%, com uma média de acertos de 64,1%; no ditado polifônico, a menor percentagem de acertos foi de 53,2% e a maior percentagem de acertos foi de 76%, com uma média de acertos de 65,4%; na entoação modal com percussão, a menor percentagem de acertos foi de 33,3% e a maior percentagem de acertos foi de 83,3%,

com uma média de acertos de 58,3%; na entoação melódica à primeira vista, a menor percentagem de acertos foi de 33,3% e a maior percentagem de acertos foi de 67,7%, com uma média de acertos de 50%.

A tabela 9 apresenta a percentagem correspondente aos resultados obtidos, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva B, bem como a média dos resultados obtidos em cada exercício.

PROVA AUDITIVA B					
EXERCÍCIOS	COMPONENTE ESCRITA			COMPONENTE ORAL	
	DITADO DODECAFÔNICO	DITADO MELÓDICO	DITADO POLIFÔNICO	ENTOAÇÃO MODAL COM PERCUSSÃO	ENTOAÇÃO MELÓDICA À PRIMEIRA VISTA
	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta	% do exercício com resposta correta
ALUNO 1	100,0	94,2	86,8	90,0	83,3
ALUNO 2	91,7	93,0	53,2	41,7	50,0
ALUNO 3	75,0	95,4	88,3	73,3	66,7
ALUNO 4	75,0	96,0	77,2	66,7	66,7
MÉDIA	85,4	94,7	76,4	67,9	66,7

**Tabela 9.** Percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, em cada exercício da prova auditiva B

Ao contrário da prova auditiva A, nesta prova verifica-se que, em média, os piores resultados foram obtidos na entoação melódica à primeira vista, ao passo que os melhores resultados estão presentes no ditado melódico-rítmico. No que respeita à variação da percentagem de acertos em cada exercício, os resultados referem que: no ditado dodecafónico, a menor percentagem de acertos foi de 75% e a maior percentagem de acertos foi de 100%, com uma média de acertos de 85,4%; no ditado melódico-rítmico, a menor percentagem de acertos foi de 93% e a maior percentagem de acertos foi de 96%, com uma média de acertos de 94,7%; no ditado polifónico, a menor percentagem de acertos foi de 53,2% e a maior percentagem de acertos foi de 88,3%, com uma média de acertos de 76,4%; na entoação modal com percussão, a menor percentagem de acertos foi de 41,7% e a maior percentagem de acertos foi de 90%, com uma média de acertos de 67,9%; na entoação melódica à primeira vista, a menor percentagem de acertos foi de 50% e a maior percentagem de acertos foi de 83,3%, com uma média de acertos de 66,7%. Os resultados mostram que houve, de facto, uma evolução positiva na percentagem de respostas corretas, em cada exercício, entre a prova auditiva A e a prova auditiva B, como se pode verificar na tabela 10.

EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM (%) DE RESPOSTAS CORRETAS EM CADA EXERCÍCIO (PROVA B - PROVA A)					
EXERCÍCIOS	PARTE ESCRITA			PARTE ORAL	
	DITADO DODECAFÔNICO	DITADO MELÓDICO	DITADO POLIFÔNICO	ENTOAÇÃO MODAL COM PERCUSSÃO	ENTOAÇÃO MELÓDICA À PRIMEIRA VISTA
ALUNO 1	33,3	30,2	10,8	6,7	16,6
ALUNO 2	83,4	52,2	0,0	8,4	16,7
ALUNO 3	16,7	28,2	22,7	6,7	16,7
ALUNO 4	58,3	11,6	10,5	16,7	16,7
MÉDIA	47,9	30,6	11,0	9,6	16,7

**Tabela 10.** Evolução da percentagem correspondente às pontuações obtidas, pelos alunos, entre a prova auditiva A e a prova auditiva B

A melhoria da percentagem de acertos verifica-se em todos os exercícios, à exceção do ditado polifónico, no caso do aluno 2, que obteve a mesma pontuação nas duas provas.

Em média, os alunos tiveram uma evolução no número de acertos mais significativa no caso do ditado dodecafónico (47,9%), tendo sido a evolução no número de acertos menos significativa na entoação modal com percussão (9,6%). Tendo em conta os resultados de cada aluno, estes demonstram que a melhoria da percentagem de acertos foi mais significativa para o ditado dodecafónico em todos os alunos (entre 33,3 e 84%), à exceção do aluno 3, que teve uma melhoria mais significativa no ditado melódico (28,2%). Por sua vez, a melhoria da percentagem de acertos foi menos significativa para a entoação modal com percussão no caso dos alunos 1 e 3 (6,7% em ambos os casos) e no ditado polifónico nos alunos 2 e 4 (0% e 10,5%, respetivamente).

### 3.5.2. Análise dos dados dos questionários

O gráfico 2 representa as respostas dadas, pelos alunos, à questão 1.1. do questionário aplicado. Para a análise dos dados recolhidos, foi atribuído um número a cada estratégia, como já foi referido anteriormente.

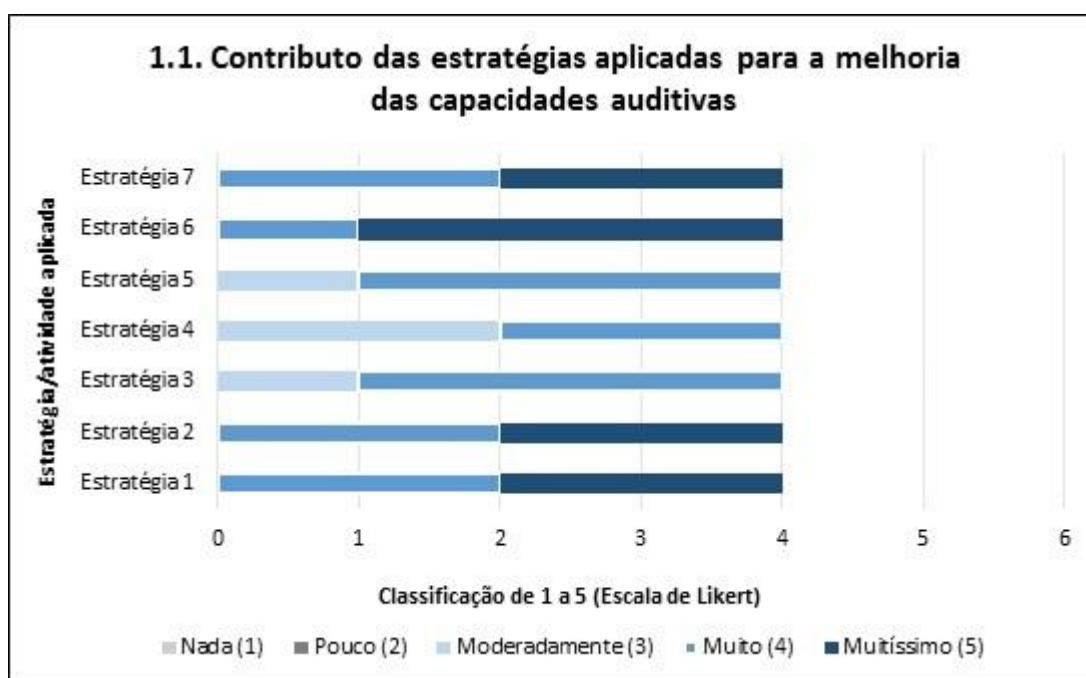


Gráfico 2. Respostas obtidas à questão 1.1., relativa ao contributo das estratégias/ atividades aplicadas

Nesta questão verifica-se que os alunos consideram que nenhuma das estratégias/ atividades aplicadas contribuiu nada ou pouco para a melhoria das suas capacidades auditivas. Desta forma os resultados obtidos mostram que: nas estratégias 1 e 2, dois alunos consideram que estas contribuem muito e dois alunos muitíssimo; na estratégia 3, um aluno refere que contribui moderadamente e três alunos muito; o contributo da estratégia 4 é referido, por dois alunos, como moderadamente e por dois como muito; na estratégia 5, um aluno assinalou moderadamente e três muito; na estratégia 6, um aluno indicou que esta ajuda muito e três muitíssimo; por último, na estratégia 7, dois alunos consideram que esta contribui muito e dois muitíssimo.

Referente à questão 1.2., a tabela 11 apresenta a ordem de preferência das estratégias/ atividades propostas quanto ao grau de eficácia das mesmas, para cada aluno. Nesta tabela, para facilitar a disposição dos dados, as estratégias supramencionadas estão designadas através da inicial e do número correspondente: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES APLICADAS						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
ALUNO 1	E7	E4	E6	E5	E3	E2	E1
ALUNO 2	E3	E4	E1	E5	E2	E7	E6
ALUNO 3	E2	E5	E7	E4	E3	E6	E1
ALUNO 4	E5	E1	E4	E3	E6	E7	E2

**Tabela 11.** Resultados obtidos na questão 1.2., relativa à ordem de preferência das estratégias/atividades aplicadas (de forma ascendente, de 1 a 7)

A tabela 11 mostra-nos uma grande variabilidade das preferências pelas estratégias/ atividades aplicadas. A título de exemplo, podemos ter perceção disto ao observar que apesar de certas estratégias serem as estratégias mais preferidas por um dos alunos, estas são também as menos preferidas por outro aluno, como acontece na estratégia 2, no caso dos alunos 3 e 4, respetivamente. Não obstante, ao analisar a tabela verifica-se que uma determinada estratégia tem o mesmo grau de preferência em mais do que um aluno, o que acontece no caso da estratégia 4 (a segunda estratégia preferida, nos alunos 1 e 2), da 5 (a quarta estratégia preferida, nos alunos 1 e 2), da 3 (a quinta estratégia preferida, nos alunos 1 e 3), da 7 (a sexta estratégia preferida, nos alunos 2 e 4) e da 1 (a estratégia menos preferida, nos alunos 1 e 3).

As estratégias 4 e 5 são duas das mais preferidas pelos alunos, já que são as únicas mencionadas por todos os alunos quando se observa as quatro que cada aluno mais prefere. Por outro lado, não há uma estratégia que seja comum no conjunto das quatro atividades menos preferidas por cada aluno. Contudo, salienta-se o caso de dois alunos (alunos 1 e 3), cuja estratégia menos preferida foi a 1, da mesma forma que a estratégia 2 esteve entre as três menos preferidas dos alunos 1, 2 e 4, embora seja a preferida do aluno 3.

Na questão 2, todos os alunos responderam “sim”, mencionando que já tinham tido contacto com a atividade “Entoação melódica a uma, duas, três ou quatro vozes”. Relativamente às questões 3 e 5, todos os alunos responderam “sim” e “não” à questão 4.

Após a apresentação dos dados recolhidos, importa realizar um cruzamento dos resultados obtidos nas provas e nos questionários aplicados aos alunos, para melhor esclarecer o objetivo a que este projeto pretende dar resposta.

### 3.6. Reflexão final

Tendo por base a evolução significativa dos resultados obtidos, entre as duas provas realizadas, e os dados recolhidos através dos questionários, verifica-se que a aplicabilidade das estratégias implementadas poderá ter contribuído para uma proficiência auditiva eficaz. Neste sentido, corrobora-se as ideias defendidas pelos três autores no que respeita à utilização das referidas estratégias para o desenvolvimento das competências de interiorização e exteriorização da escuta.

Contudo, tendo em consideração a impossibilidade de generalização dos resultados, pelo reduzido tamanho da amostra e do tempo de aplicação do estudo, esclarece-se que esta é uma conclusão a retirar apenas no que respeita à amostra investigada.

O ideal, em termos metodológicos, para comprovar o contributo das referidas estratégias, seria a realização das provas auditivas por outra turma do 6º grau do Conservatório de Música de Paredes, que não tivesse tido contacto com as estratégias aplicadas neste projeto, tendo apenas contacto com os métodos tradicionalmente usados. No entanto, tal não foi possível, devido à inexistência de outras turmas do 6º grau no Conservatório.

Não obstante o facto de os alunos nunca terem tido contacto com as estratégias implementadas pela professora estagiária, à exceção da estratégia 1 (entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vozes), verificou-se uma grande recetividade, empenho e curiosidade por algo que lhes era estranho e nada comum à prática a que estavam habituados.

Fazendo uma análise transversal dos resultados obtidos, verifica-se que houve uma maior evolução nas atividades de exteriorização da escuta por meio da notação (escrita).

No decorrer das aulas, os alunos insistiram para que não fossem realizados ditados polifónicos, pois consideravam-nos difíceis e muito extensos. Contudo, este desagrado não se sentiu nas provas, se observarmos que este foi o exercício no qual se obtiveram melhores resultados na prova auditiva B. Uma situação semelhante verifica-se no caso do ditado dodecafónico que, embora tenha obtido os piores resultados na prova auditiva A, é o exercício ao qual pertence a maior percentagem de evolução (47,9%) e, ainda, uma das estratégias mais preferidas pelos alunos, juntamente com a estratégia 5 (deteção de erros).

Embora as atividades de entoação constituam, em média, duas das que obtiveram piores resultados em ambas as provas, a capacidade de entoação dos alunos evoluiu bastante, desde a primeira aula, considerando as grandes dificuldades que tinham. Este facto está presente, também, nos dados recolhidos nos questionários, onde os alunos assinalaram que esta contribui “muito” ou “muitíssimo” para a melhoria das capacidades auditivas.

A última questão vem fazer face às limitações deste estudo, anteriormente referidas, uma vez que todos os alunos concordaram que a aplicação sistemática das estratégias propostas pode conduzir a uma melhoria da audição musical a longo prazo.

Apesar deste estudo não pretender fazer uma separação entre as estratégias aplicadas, referindo qual a melhor, pode dizer-se que todos os exercícios podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas.

Conclui-se, portanto, que a utilização dos três autores anteriormente referenciados permitiu construir um pequeno modelo que parece ter qualidades para ajudar a melhorar e a perspetivar as práticas

pedagógicas. Este cruzamento de vários autores constituiu, assim, uma mais-valia, permitindo que a experiência do professor não se torne reduzida. Neste sentido, o presente projeto contribuiu para um grande enriquecimento dos conhecimentos e da prática educativa da professora estagiária no que respeita à realidade estudada.

Nesta linha de ideias defende-se, assim, a pertinência da continuidade deste estudo numa amostra maior e durante um período de tempo superior, uma vez que, caso as melhorias obtidas na amostra alvo desta investigação possam reproduzir-se em amostras maiores, a implementação destas estratégias poderá, possivelmente, produzir um efeito sustentado do desenvolvimento da audição musical.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A elaboração do presente relatório constituiu uma importante base de reflexão sobre aspetos fundamentais e que estão subjacentes à prática profissional.

O estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada permitiu um contacto com a realidade da profissão docente, onde se teve a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos, procurando-se sempre articular ambos os aspetos no sentido de fomentar uma aprendizagem equilibrada. Esta prática contribuiu para a construção de um novo olhar sobre a Formação Musical, o ensino em geral e o processo de formação de professores.

Todo o percurso de formação, o estágio, as aprendizagens e experiências vivenciadas conduziram à adoção de uma atitude reflexiva perante as questões abordadas e as situações ocorridas, contribuindo para um grande enriquecimento pessoal e profissional, bem como para uma construção da identidade da mestranda enquanto futura docente.

A Formação Musical afigura-se uma disciplina que, mais do que formar músicos para tocar um instrumento, pretende formar músicos que, embora não prossigam os seus estudos, adquiram competências que não sejam apenas momentâneas, mas sim desenvolvidas para uma aplicabilidade no seu dia-a-dia, a longo prazo.

Tendo por base a importância de um ensino que vise uma aprendizagem de qualidade, procurou-se desenvolver uma prática educativa centrada no aluno e, sobretudo, que produzisse experiências musicais significativas, bem como uma verdadeira compreensão e assimilação dos conteúdos abordados. Face ao exposto, emerge a necessidade de compreender como é que os alunos aprendem e quais as melhores estratégias para a abordagem de um determinado conteúdo. É necessário, portanto, que os professores aprendam a ensinar os seus alunos, de forma sustentada e através de um ensino eficaz. Esta forma de ensino fomenta uma aprendizagem ao longo da vida e que permita adquirir conhecimentos e capacidades duradouros, negando uma aprendizagem mecânica.

Partindo desta visão, o projeto de investigação realizado pela mestranda surgiu da necessidade de implementação de uma aprendizagem significativa no que diz respeito, especificamente, à temática da audição musical. Tendo em consideração a escassa valorização dada, por vezes, à prática de uma audição musical consciente e que propicie, ao aluno, o desenvolvimento de uma proficiência auditiva eficaz, pretendeu-se fornecer um panorama da audição musical, que se assume como uma verdadeira problemática no âmbito da Formação Musical. A necessidade de compreensão desta problemática motivou a abordagem da perspectiva de três autores de referência sobre este assunto, nomeadamente Willems, Gordon e Karpinski. Procurou-se, assim, compreender de que forma é que as estratégias sugeridas pelos autores podem ser aplicadas para contribuir para o desenvolvimento da acuidade auditiva, colocado em prática estratégias e atividades baseadas nos princípios teóricos advogados pelos referidos autores. Perante as estratégias implementadas durante o período de estágio conclui-se que, embora não seja possível determinar qual a melhor estratégia aplicada para o efeito, todos os exercícios realizados constituem ferramentas que contribuem para o desenvolvimento auditivo.

Conforme referido ao longo do projeto de investigação, uma proficiência auditiva eficaz pressupõe o desenvolvimento das competências de interiorização e de exteriorização da escuta. Contudo, estas

competências nem sempre se desenvolvem de igual modo. Muitos alunos, embora consigam interiorizar os sons escutados, não têm a capacidade de exteriorizá-los. Por outro lado, existem alunos em que se verifica o contrário. Isto é, embora tenham a capacidade de exteriorizar os sons ouvidos, não conseguem representá-los/ imaginá-los interiormente, pelo que não sejam capazes de compreender o contexto dos sons numa determinada tonalidade. De facto, não é possível obter-se um desenvolvimento adequado da proficiência auditiva sem promover a evolução quer da interiorização quer da exteriorização da escuta. Possivelmente, só o desenvolvimento de ambas as competências de escuta em paralelo permite, ao músico, um crescimento harmonioso e sustentado a nível musical.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, foi estabelecida uma boa relação pedagógica com os professores cooperantes, que se mostraram disponíveis para o acompanhamento da professora estagiária, relativamente à pertinência das planificações elaboradas, bem como dos conteúdos a abordar. O mesmo aconteceu com os alunos com os quais se teve contacto, que se mostraram receptivos a uma nova professora e a diferentes metodologias de ensino. Para além disso, estes mostraram-se disponíveis para o debate de ideias, de dificuldades e de estratégias de aprendizagem. Esta partilha mútua conduziu a um duplo papel do processo de ensino-aprendizagem, onde os próprios alunos contribuíram para a formação profissional da mestranda.

Um dos desafios com os quais a mestranda se deparou durante a prática supervisionada passou pela necessidade de desenvolvimento de práticas que motivassem os alunos para a aprendizagem da Formação Musical. Esta necessidade surgiu, no caso da turma do 6º grau, devido ao horário em que decorriam as aulas (8h30 da manhã), tornando-se difícil captar a atenção dos alunos. No que respeita à turma do 3º grau, este facto pode dever-se à faixa etária em que esta se insere, sendo notoriamente reconhecida a distratibilidade fácil por parte dos adolescentes no seu dia-a-dia.

Uma das principais dificuldades sentidas pela professora estagiária, ao longo da experiência na prática supervisionada, passou pela gestão do tempo estimado para desenvolver cada atividade. Na origem desta dificuldade, salientam-se vários fatores como a inexperiência prévia como docente e a imprevisibilidade de circunstâncias que acabam por acontecer nas aulas, devido às maiores ou menores dificuldades para a aprendizagem e compreensão dos conteúdos lecionados, específicas de conteúdo para conteúdo e de turma para turma. De acordo com a vivência da prática supervisionada, considera-se que a melhor maneira de colmatar este obstáculo de percurso será pelo acumular de experiência de ensino, bem como pelo conhecimento dos alunos que compõem a turma e das suas necessidades em termos de aprendizagem, quer em termos individuais, quer em termos da turma.

A literatura na área da formação musical refere que o uso exclusivo do piano para trabalhar a parte auditiva limita o desenvolvimento de uma educação auditiva ampla e diversificada. Ora, de modo a contornar esta desvantagem propõe-se, por exemplo, o uso de gravações de excertos interpretados por instrumentos de diferentes timbres, de modo a promover o contacto com diferentes timbres e, mais especificamente, o desenvolvimento de uma proficiência auditiva eficaz, independentemente do timbre com o qual a audição musical seja posta à prova. Esta aprendizagem baseada em diferentes timbres e associada a métodos de ensino comprovadamente enriquecedores do desenvolvimento auditivo do aluno, poderão permitir alcançar uma capacidade auditiva e musical abrangente, não se limitando ao reconhecimento de um ou dois timbres. Tal afigura-se tão importante como ver todas as cores: torna-se difícil conhecer o

mundo se este não puder ser visto com todas as suas cores, tal como não se poderá conhecer a música se não se puderem ouvir todos os seus timbres.

Por fim, a mestrandia gostaria de partilhar, com os leitores deste relatório, a emoção com que olha para o trabalho desenvolvido. Neste momento, é uma sensação gratificante e extremamente motivadora, no âmbito da formação musical, pensar no possível contributo do projeto para um desenvolvimento musical dos alunos mais eficiente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. C. (2014). Princípios orientadores de uma formação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 10-13.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão”. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. P. de (2014). *Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanã, S.A.U.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today. Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press.
- Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blitzer, A. et.al (2008). *Oxford American Handbook of Otolaryngology*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Bossuat, C. (2007). “Shinichi Suzuki”. In Díaz, Maravillas & Giráldez, Andrea (coords). *Apportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bundra, J. I. (2006). A community of scholars investigates music listening. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 5-13.
- Cardoso, A. M. et.al (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, H. F. G (2014). *A Integração de Recursos Tecnológicos na Disciplina de Formação Musical: Uma Nova Abordagem às Atividades de Transcrição e de Leitura Melódica*. Dissertação de Mestrado, Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. Tese de Doutoramento, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Caspurro, Helena (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (127), 16-27.

- Chagas, M. A. S. (2013). *A aula de Educação Musical. Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Chen, C. W. J. (2014). Mobile learning: using application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education*, 1-16.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª d.). Porto: Porto Editora.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. et.al (coord.) (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*.
- Fialho, V. M. & Araldi, J. (2013). Maurice Martenot. Educando com e para a música. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Fonterrada, M. (2003). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Franco, A. (2012). *Modelos e práticas de desenvolvimento dos professores. Análise de um percurso*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Gohn, D. M. (2003). *Auto-aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablumme.
- Goldemberg, R. (1995). *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. L. (2002). *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ilari, B. (2013). Shinichi Suzuki. A educação do talento. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Jesus, P. M. M. de (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo: concepções de professores supervisores e professores cooperantes*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition - The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, Maria M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Mariani, S. (2013). Émile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Relatório de estágio, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

- Mateiro, T. (2013). John Paynter. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Neves, H. M. (2007). *A Auto-eficácia na Formação Musical no ensino especializado da música*. Lisboa: FCSH/UNL.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 255-272.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Palheiros, G. (1993). Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*.
- Palheiros, G. B., & D. J. Hargreaves. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.
- Palheiros, G. B. & Bourscheidt, L. (2013). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Penna, M. (2013). Introdução. In Mateiro, T. & Ilari, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Pedroso, Fátima (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do Ensino Especializado da Música (Básico e Secundário)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento crítico do professor. In. Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação musical: o necessário e o suficiente. Uma abordagem diferente. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 19-25.
- Portela, C. (2011). *Excertos musicais como estratégia rítmica de formação auditiva*. Dissertação de mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Porto, S. (2013). *A estética contemporânea e a educação musical da criança. Uma Investigação-Ação sobre a Actualidade da Música Erudita em Contextos Artístico-Pedagógicos*. Tese de doutoramento, Departamento de Didática da Expressão Musical, Plástica e Corporal da Universidade de Extremadura, Extremadura.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP – 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. J. P. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. G. L. (2010). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Goiânia: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competência. As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Silva, M. C. M. da (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, Maria T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, W. M. (2013). Zoltan Kodály. Alfabetização e habilidades musicais. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Subirats, M. dels À. (2007). Zoltán Kodály. In Díaz, Maravillas & Giráldez, Andrea (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, M. H. G. L. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vieira, F. et.al (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Suíça: Edições Pro-Música.
- Willems, E. (1985). *L'oreille musicale*. Suíça: Edições Pro-Música.
- Willems, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yarbrough, C. (1995). Investigação por observação. In Kemp, A. E (ed.). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zeichner, K. M. (1993). *Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. A. (1989). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

---

Decreto-Lei nº 18/881, de 25 de setembro – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho nº 65/90, de 23 de outubro – Determina que os Conservatórios de Lisboa e do Porto sejam excepcionalmente autorizados a emitir certificados dos cursos gerais de Canto e de Instrumento aos alunos que os tenham concluído até ao ano lectivo de 1989-1990.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto – Perfil específico de desempenho do Educador de Infância.

Portaria nº 1550/02, de 26 de dezembro – Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música. Revoga as Portarias n.os 294/84, de 17 de Maio, 815/85, de 26 de Outubro, e 1197/92, de 22 de Dezembro

Portaria nº691/2009, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Decreto-Lei n.º 137/12, de 2 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 139/12, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.



## **ANEXOS**

---

1. Projeto Educativo do polo de estágio – Conservatório de Música de Paredes
2. Plano anual de atividades – Conservatório de Música de Paredes
3. Planificações anual (3º e 6º grau) – Conservatório de Música de Paredes
4. Cronograma de estágio
5. Observações do ensino básico
6. Planificações do ensino básico
7. Observações do ensino secundário
8. Planificações do ensino secundário
9. Prova auditiva A
10. Prova auditiva B
11. Questionários



Conservatório de Música de Paredes

# PROJETO EDUCATIVO

2014 - 2017



## INTRODUÇÃO

O ato de educar e de aprender constitui uma das funções da Escola. Se a função da escola é contribuir para o desenvolvimento dos alunos/estudantes, e se este requer uma atenção específica para o desenvolvimento pessoal e social, é fundamental que se proceda a uma educação correta, assim como uma aprendizagem adequada.

Devido às alterações sociais e políticas que o nosso país, nos últimos tempos, tem atravessado, o conceito de Escola passou a suportar competências, conseqüentes das complexidades e fenômenos sociológicos com que passou a interagir.

Por estes motivos, o projeto educativo é o documento que nos conduz para a implementação de conceitos relacionados com a coerência, clareza e unidade no trabalho a ser desenvolvido, sempre em torno dos objetivos pedagógicos, proporcionando e mobilizando formação e educação a todos os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, encarregados de educação, comunidade escolar).

Compreender a educação revela-se, cada vez mais nos nossos dias, uma exigência ética tornando o indivíduo num ser formado, construído, com responsabilidade solidária para com a sua sociedade e o meio que o envolve, tornando-o assim autónomo e capaz. Verifica-se assim que a educação é o fator essencial e indispensável para capacitar os indivíduos de princípios que os orientem na sua formação pessoal e profissional, estando assim a relação entre ética e educação em uníssono para que se consiga manter em harmonia a validação de princípios morais que são pressupostos para se viver em comunidade.

A Escola para além da dimensão dos saberes, passou a abarcar as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir, do viver e conviver, da cidadania, da pertença a uma comunidade. Segundo Cosme e Trindade *“(...) principal finalidade da Escola, a qual poderá ser definida em função do seu contributo para a apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens no seio da sociedade em que vivemos.”* (2010, p: 29)<sup>1</sup>.

Atendendo às necessidades/exigências da sociedade em que estamos inseridos, é cada vez mais importante repensarmos o papel/ação do professor no contexto de sala de aula, mas também na própria escola, para que este deixe de ser um mero transmissor de conhecimento e passe assim a

---

<sup>1</sup> Cosme, A. & Trindade, R. (2010): *Educar e Aprender na Escola*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

promover mais interação, reflexão, partilha e sobretudo que demonstre um papel decisivo de orientação na preparação dos alunos para a vida futura.

Tendo em conta o desenvolvimento do indivíduo é importante adotar uma “estratégia”, que valorize as especificidades e individualidades de cada um dando espaço à partilha das suas experiências como contributo de aprendizagem.

O Projeto Educativo é um documento de natureza prognóstica, pelo que deve organizar intenções a partir da avaliação formulada pela comunidade educativa, tendo em consideração que cada Escola é uma realidade singular que implica a articulação entre projetos individuais e organizacionais associados às preocupações de eficácia, eficiência e qualidade.

## I. ENQUADRAMENTO REGIONAL, INSTITUCIONAL E EDUCATIVO

### 1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E SOCIODEMOGRÁFICO

#### 1.1.1. MEIO ENVOLVENTE

O Conservatório de Música de Paredes está situado no centro da cidade de Paredes, sede de um concelho de grande beleza natural e paisagística e de inúmeras potencialidades socioeconómicas que definem a sua importância capital na região onde se insere (Vale do Sousa), criado em 1836. É uma cidade com enormes capacidades de acesso devido à rede viária privilegiada (A4) e ferroviária (caminho de ferro), com fluxo de tráfego de 40 em 40 minutos para o Porto.

Tem cerca de 86 854 mil habitantes distribuídos por uma área total de 156,3 Km<sup>2</sup>, uma localização geoestratégica e acessibilidades privilegiadas.

Geograficamente, o concelho de Paredes faz fronteira a norte com o concelho de Paços de Ferreira, a nordeste com Lousada, a este com Penafiel, a sudoeste com Gondomar e a oeste com Valongo. Pertence à Área Metropolitana do Porto e incorpora a *Rota do Românico do Vale do Sousa*.

Como salienta a *Carta Educativa de Paredes*, «Em termos demográficos, o Concelho de Paredes registou um aumento de população residente de 14.2%, entre 1991 e 2001, tendo a densidade populacional registado um incremento semelhante. Também o índice de envelhecimento sofreu um agravamento, passando de 26.8% para 41.6%, no último recenseamento. Quando comparados com os indicadores nacionais denota-se que a dinâmica demográfica de Paredes é muito positiva: o seu crescimento demográfico foi acima da média; e o índice de envelhecimento encontra-se muito abaixo do valor médio nacional de 105.5%. Outro aspecto bastante significativo é o aumento em 317.1% da população com ensino superior completo entre 1991 e 2001, e que perfaz presentemente 2.4% da população total residente.» Demograficamente, Paredes é o concelho mais jovem do país e um dos que apresenta maior crescimento natural.

Este Concelho está inserido no Agrupamento de Municípios do Vale do Sousa, do qual fazem parte Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira e Penafiel, devido à sua proximidade geográfica e homogeneidade económico-social partilhada com os restantes Concelhos, como se refere na ficha técnica A rede social no Conselho de Paredes, estudo promovido pela Câmara Municipal de Paredes.

### 1.1.2. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Ao nível económico, é o maior centro produtor de mobiliário do país (concentra cerca de 65% da produção nacional). Atualmente, Paredes afirma-se como a *Rota dos Móveis*, apresentando a excelência da qualidade do mobiliário produzido no concelho, que apesar de fortemente industrializado, sempre soube preservar uma admirável atmosfera rural, produzindo afamados vinhos verdes.

Paredes tem a segunda maior mancha florestal do distrito do Porto e cerca de 45% da área concelhia é arborizada. Em matéria de serviços, é um dos concelhos do Vale do Sousa melhor equipado. Sempre preservou o seu rico património cultural, relevando-se o Mosteiro de Cête, um dos mais antigos de Portugal, e o Mosteiro de Vilela, datado do século XI.

Olhando para o enquadramento social do concelho de Paredes, tendo em conta o estudo publicado pela Câmara Municipal de Paredes, *Diagnóstico Social – Rede Social do Concelho de Paredes*, «Da análise da população residente, segundo grupo sócio-económico conclui-se que para além dos 41190 inactivos (dos quais 16591 são homens e 24599 são mulheres; 49,67%), o grupo sócio-económico que mais se evidencia é o dos operários qualificados e semi-qualificados (14520 homens e 6186 mulheres) representando 25% da população Concelhia.

Dos grupos sócio-económicos que apresentam valores menos expressivos, destacam-se os empregados administrativos do comércio e serviços (5899; 7,1%), os trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados (3344; 4,03%), os quadros técnicos intermédios (1641; 1,9%) e os pequenos patrões da indústria (1569; 1,8%).

É nos operários qualificados e semi-qualificados, nos pequenos patrões da indústria, nos trabalhadores industriais e artesanais independentes e nos directores e quadros dirigentes do estado e empresas que o sexo masculino se destaca em relação ao sexo feminino.

Nos grupos sócios-económicos dos empregados administrativos do comércio e serviços, trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados, operários não qualificados e quadros intelectuais e científicos é o sexo feminino que mais se evidencia.»

Em suma, é uma fonte de riqueza material e humana inesgotável que torna um verdadeiro privilégio viver no concelho de Paredes e obrigatório conhecê-lo.

## 1.2. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PAREDES

### ASPETOS FÍSICOS

O Conservatório de Música de Paredes fica localizado na Rua Dr. José Magalhães, em Paredes. Funciona num conjunto patrimonial constituído por dois edifícios. A parte central está integrada no edifício arquitetónico que acolheu, durante muito tempo, os Paços do Concelho, um belo edifício do século XVIII (datado de 1780, ampliado em 1860), que é propriedade da Junta de Freguesia de Paredes. Uma parte complementar, propriedade da Câmara Municipal de Paredes, está inserida no edifício da antiga Biblioteca Municipal de Paredes (edifício datado de 1866, construído a expensas de Joaquim de Ferreira dos Santos, Conde de Ferreira, então designada de Biblioteca Popular de Paredes).

Este edifício possui, no conjunto, 14 salas de aula e um auditório com lotação para 100 pessoas, onde são realizados muitos concertos.

## 1.3. RECURSOS HUMANOS

### 1.3.1. ALUNOS

O Conservatório de Música de Paredes teve, no ano letivo 2013/2014, 229 alunos. A tendência verificada desde 2009 é a de aumento de alunos, como se pode verificar pela tabela a seguir apresentada.

		2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Pré-iniciação		0	0	0	0	8
1.º ciclo		34	44	30	25	17
Curso Básico	articulado	61	113	126	130	168
	supletivo	30	23	12	9	4
Curso Complementar	articulado	1	1	2	2	4
	supletivo	12	8	7	2	1
Cursos livres		6	19	25	18	27
Totais		144	208	207	186	229

### 1.3.2. PROFESSORES

O Conservatório de Música de Paredes possui atualmente 22 professores, que se distribuem pelas classes a seguir indicadas.

<b>NOME COMPLETO DO PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>
Alessandra Bencini	Italiano
Ana Sofia Neto Cunha	Oboé
Ana Sofia de Almeida Cavaleiro Vila Franca	Flauta Transversal
André Nascimento Rodrigues	Análise e Técnicas de Composição Acústica
António Alberto de Jesus Coelho da Silva	Violino
Daniel Joaquim Ferreira Lemos	Guitarra
Daniel António Gomes Seabra	Trombone
Fabiana Pereira Magalhães	Canto Coro
Frederic da Silva Cardoso	Clarinete Orquestra de Sopros do 2º Ciclo
Jacinta Lúcia Souto Pereira	Formação Musical
Joana Maria Sousa Moreira	Piano
João Daniel Magalhães Ferreira	Flauta Transversal
José Rui Teixeira Gomes da Silva	Acordeão
Lúcio de Jesus Monteiro	Saxofone
Marco Paulo Pinto Maia	Trompa
Maria Paula do Valle Moura da Costa Magalhães Dias	Prática ao Teclado
Nelson Fernando Moreira Carvalho	Tuba Orquestra de Sopros do 3º Ciclo
Rui Fernando Pais da Silva Soares	Órgão
Sandra Filipa Costa Barbosa	Alemão
Sérgio Alexandre Casais Calisto	Violoncelo Orquestra de Cordas
Sérgio Filipe Rocha Pereira	Trompete
Sílvio Fernando de Jesus Cortez	História da Cultura e das Artes História da Música

### 1.3.3. NÃO DOCENTES

O Conservatório de Música de Paredes tem atualmente duas assistentes. Uma assistente operacional e uma assistente administrativa.

## 1.4. OFERTA FORMATIVA NO ÂMBITO DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA

### 1.4.1. CURSOS

Atualmente, os cursos em funcionamento no Conservatório de Música de Paredes são:

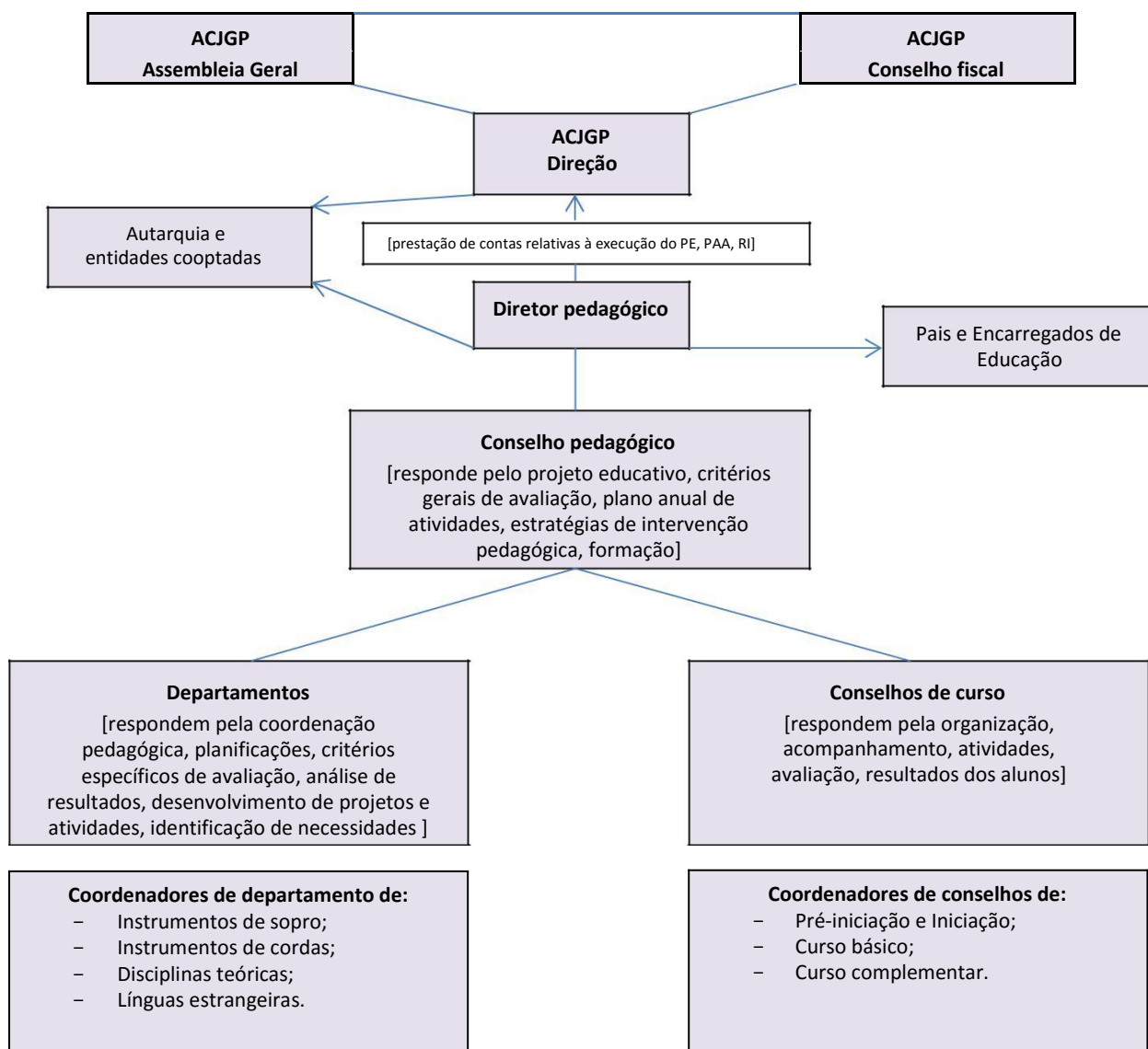
- Cursos Básicos de Instrumento
- Cursos Complementares de Instrumento
- Curso Complementar de Canto
- Curso complementar de Formação Musical

Os cursos de Instrumento autorizados são os seguintes:

Acordeão	Piano
Canto (Curso Secundário)	Saxofone
Clarinete	Trombone
Fagote	Trompa
Flauta de Bisel	Trompete
Flauta Transversal	Tuba
Guitarra	Viola d'Arco
Oboé	Violino
Órgão	Violoncelo

## II. ORGANIZAÇÃO

### 2.1. ORGANIGRAMA FUNCIONAL E DE CONTEÚDO



### III. ANÁLISE SWOT

<p style="text-align: center;"><b>PONTOS FORTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tradição no concelho de Paredes.</li><li>▪ Qualidade, exigência e rigor do ensino.</li><li>▪ Motivação de um corpo docente altamente qualificado.</li><li>▪ Diversidade do leque de instrumentos em oferta educativa.</li><li>▪ Excelência no desempenho musical dos alunos, reconhecida pelos prémios obtidos em concursos.</li><li>▪ Abertura da escola à comunidade através de um intenso programa cultural.</li><li>▪ Qualidade da relação interpessoal dos diversos elementos da comunidade educativa.</li><li>▪ Eficácia da gestão pedagógica em diferentes setores (horários, gestão de espaços, oportunidades de aumento de inscrições, aposta nas classes de conjunto, relação com entidades exteriores, entre outras).</li><li>▪ Localização do edifício em que funciona a escola.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>PONTOS FRACOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Condições físicas das instalações e do mobiliário escolar, nomeadamente, fraca acústica das salas, ausência de climatização e de insonorização, ligação não protegida entre os dois edifícios que compõem as instalações, mobiliário escolar antigo e insuficiente (cadeiras, mesas).</li><li>▪ Ausência de um estatuto específico de um pianista acompanhador.</li><li>▪ Ausência de recursos materiais essenciais ao ensino, concretamente: ausência de Internet nas salas, estantes, livros, instrumentos para alunos de iniciação.</li><li>▪ Ausência de um espaço que funcione como biblioteca e mediateca.</li><li>▪ Instabilidade laboral.</li><li>▪ Instabilidade do corpo docente.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>OPORTUNIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formação musical e motivação dos pais para a criação de um coro de pais.</li><li>▪ Protocolos e parcerias existentes com diversas entidades escolares e autárquicas.</li><li>▪ Existência de divulgação através de diferentes meios (redes sociais, jornais).</li><li>▪ Potencialidades da articulação desta instituição com outras instituições de ensino do concelho.</li><li>▪ Potencialidades para o desenvolvimento de um modelo de autofinanciamento.</li><li>▪ Mudança dos órgãos sociais da ACJGP e, conseqüentemente, da administração do Conservatório de Música de Paredes.</li><li>▪ Elevada procura de cursos complementares.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>AMEAÇAS/CONSTRANGIMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Modelo de financiamento totalmente dependente de entidades externas e públicas.</li><li>▪ Conjuntura económica nacional de recessão.</li><li>▪ Desmotivação dos professores mais afetados pela conjuntura económica recessiva.</li><li>▪ Insegurança laboral.</li><li>▪ Insegurança relativamente à viabilidade do Conservatório de Música de Paredes.</li></ul>

## IV. VISÃO E MISSÃO

### MISSÃO

Consolidar a qualidade do ensino da música e defendê-la sua dignificação, ajustando-a às necessidades atuais, através da otimização do funcionamento da instituição e da motivação de todos os agentes, bem como da preparação do futuro dos alunos, por meio de uma formação musical de excelência, orientada não só para o prosseguimento de estudos, mas também para a entrada no mercado de trabalho e ainda, para o desenvolvimento cultural do indivíduo.

### VISÃO

Ser uma referência na região, no campo do ensino da música por excelência.

## V. PLANO DE INTERVENÇÃO

Para o cumprimento da missão sobre a qual constrói a sua identidade de escola de ensino especializado da música, o Conservatório de Música de Paredes investe todo o seu potencial de organização escolar na formação específica do aluno no sentido de um conhecimento e domínio de áreas da sua formação musical, que contempla as dimensões a seguir mencionadas:

sólida formação técnica e instrumental;

aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais;

elevada capacidade de leitura musical;

domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais;

familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução;

prática continuada de música de conjunto;

experiência de trabalho em áreas de opção, de entre um conjunto alargado de possibilidades.

São objetivos prioritários deste projeto:

1. Construir soluções que corrijam os constrangimentos funcionais provocados pela reforma de 1930, no sentido do cumprimento da vocação essencial do Conservatório: a formação de futuros profissionais dos vários ramos da atividade musical;

2. Enquanto não for efetuada uma profunda revisão dos planos curriculares do ensino especializado de música que contemple a necessária diversidade no que respeita às idades mais convenientes para o acesso aos vários cursos, o nível preparatório tem-se mostrado indispensável, pelo que continuará a merecer a maior atenção no sentido do seu constante aperfeiçoamento.

## DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO E OBJETIVOS

### DOMÍNIO I. CONTEXTO EDUCATIVO

**Objetivo central** – Promover uma cultura de organização educativa e artística baseada na confiança, na responsabilidade e no comprometimento com vista a uma harmonização de interações e de procedimentos.

#### Subdomínio: recursos humanos

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Professores	<b>I.1.</b> Estabilizar e consolidar o corpo docente.		Relatório (constituição do corpo docente, número de anos de serviço no CMP, estatuto e vínculo)	Diretor pedagógico Direção administrativa
Assistentes	<b>I.2.</b> Valorizar o papel do pessoal não docente na dinâmica da Escola.		Relatório	Diretor pedagógico Direção administrativa
Encarregados de educação	<b>I.3.</b> Consciencializar os encarregados de educação para o papel que desempenham no processo educativo mediante ações de sensibilização (incentivo à presença nas audições, convites para integração de coro, convites para concertos, diálogo com os pais e encarregados de educação, entre outras).	Número de presenças (público) nas audições, nos concertos e noutras ações	Relatório	Diretor pedagógico Professores

**Subdomínio: participação e responsabilidade partilhada**

<b>Áreas de intervenção</b>	<b>Metas a atingir</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Meios de verificação</b>	<b>Estruturas participantes</b>
Envolvimento	<b>I.4.</b> Envolver a comunidade educativa na estratégia de escola melhorando a participação de todos nas atividades.	Número de professores e de assistentes presentes nas atividades do CMP	Relatório	Diretor pedagógico
Decisão colegial	<b>I.5.</b> Incentivar formas de participação no funcionamento e gestão pedagógica (i) Aumentar a auscultação e a negociação com o pessoal docente e não docente mediante reuniões, pareceres, questionários, entre outros; (ii) Envolver as estruturas intermédias de coordenação pedagógica nas decisões pedagógicas.	Propostas de melhoria de iniciativa de docentes, de departamento e de conselhos de curso	Atas de reuniões deliberativas	Diretor pedagógico Coordenadores de departamento Coordenadores de conselhos de curso
Canais de comunicação	<b>I.6.</b> Melhorar processos e canais de comunicação, de modo a manter um nível adequado de informação.	Moodle	Informação arquivada no Moodle	Diretor pedagógico

**Subdomínio: recursos financeiros**

<b>Áreas de intervenção</b>	<b>Metas a atingir</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Meios de verificação</b>	<b>Estruturas participantes</b>
Sustentabilidade	<b>I.7.</b> Desenvolver condições para a criação de uma escola sustentável, ao nível da gestão de recursos. (i) Incrementar formas de autofinanciamento através de concertos e outros eventos.	Número de eventos com financiamento próprio	Relatório	Diretor pedagógico Direção administrativa Professores
Espaços de aprendizagem	<b>I.8.</b> Proporcionar partituras, material para suporte auditivo, literatura musical e outros bens necessários ao desenvolvimento artístico do aluno.	Inventário anual do Conservatório de Música de Paredes	Inventário atualizado	Diretor pedagógico Direção administrativa
Gestão orçamental	<b>I.9.</b> Assegurar eficácia na gestão do orçamento. (i) Ter menos gastos com consumo e encargos de funcionamento. (ii) Aumentar receitas (candidaturas a projetos, receitas com “empréstimo” de instalações para promoção cultural)	Níveis de consumo Valor das receitas	Relatório	Direção administrativa Diretor pedagógico

## DOMÍNIO II. SUCESSO EDUCATIVO

**Objetivo central** – Desenvolver as capacidades culturais e artísticas dos alunos, através do aperfeiçoamento técnico e interpretativo e do estudo regular da música.

### Subdomínio: organização curricular

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Oferta própria	<b>II.1.</b> Promover o contacto formal da criança com a música antes do ingresso nos cursos oficiais (curso básico) (i) Aumentar o número de alunos nos cursos próprios de pré-iniciação (dos 3 aos 5 anos) e de iniciação (1.º ciclo do ensino básico).	Número de inscrições nos cursos de pré-iniciação e de iniciação	Relatório	Diretor pedagógico
Articulação curricular	<b>II.2.</b> Conciliar o horário dos alunos entre os estabelecimentos de ensino, para aumento da rendibilidade na aprendizagem. (i) Concertar o horário dos alunos com a EB 2, 3 de Paredes e com a Escola Secundária de Paredes. (ii) Conciliar o mapa de avaliações dos alunos em regime articulado com a instituição parceira.	Horário escolar dos alunos	Relatório	Diretor pedagógico
Programas das disciplinas	<b>II.3.</b> Proceder à revisão dos programas das disciplinas (i) Definição dos objetivos de aprendizagem a atingir em cada ano de escolaridade e em cada grau (competências, capacidades e conteúdos) (ii) Explicitar os conteúdos a adquirir pelos alunos (iii) Indicar as metas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação	Aprovação pelos conselho pedagógico das planificações, dos critérios e dos instrumentos de avaliação	Documentos pedagógicos de planificação e de avaliação de aprendizagens	Conselho pedagógico

**Subdomínio: desenvolvimento artístico**

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Oferta educativa	II.4. Diversificar a oferta formativa de acordo com as solicitações do meio envolvente	Número de cursos em oferta educativa	Relatório	Diretor pedagógico Direção administrativa
Orientação e seleção dos alunos	II.5. Aperfeiçoar os mecanismos que presidem à seleção dos alunos		Relatório	Diretor pedagógico Conselho pedagógico
Acompanhamento dos alunos	II.6. Acompanhar a evolução dos alunos incentivando a superação de algumas fragilidades.		Relatório ou ata do conselho de curso	Professores
Aperfeiçoamento	II.7. Dinamizar e promover aprendizagens em cursos de aperfeiçoamento técnico-interpretativo.	Oferta de cursos de aperfeiçoamento	Relatório	Diretor pedagógico

**Subdomínio: avaliação**

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Critérios	II.8. Desenvolver uma cultura de avaliação das aprendizagens dos alunos com base em critérios: (i) definir os parâmetros e os critérios gerais de avaliação a observar por todos os professores; (ii) definir os critérios de aprendizagem específicos; (iii) dar a conhecer os critérios de avaliação aos pais e encarregados de educação em reunião do início do ano letivo.	Documentos com os critérios de avaliação.	Documentos específicos	Diretor pedagógico Conselho pedagógico Estruturas intermédias de coordenação pedagógica Professores
Provas	II.9. Usar as provas realizadas pelos alunos como elemento de aprendizagem e fator de desenvolvimento, para o que se deve: (i) proceder à gravação das audições; (ii) visionar a gravação com os alunos para auto e heteroavaliação.	Gravações	Relatório das gravações	Direção administrativa Diretor pedagógico Professores

**Subdomínio: impacto e valorização das aprendizagens**

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Audições	II.10. Valorizar as audições e outras apresentações públicas pela importância que desempenham na formação dos alunos e na responsabilização dos encarregados de educação no aproveitamento dos alunos.			Estruturas intermédias de coordenação pedagógica Professores
Concursos	II.11. Dar continuidade à realização de concursos de música para promover o intercâmbio, a motivação e a excelência musical dos alunos.	Concurso do Conservatório	Relatório	Direção administrativa
Valorização dos alunos	II.12. Promover iniciativas de valorização integral do aluno: (i) fomentar o espírito de iniciativa e o desenvolvimento da criatividade; (ii) estimular aptidões específicas, desenvolvendo a autoestima e a autoconfiança; (iii) promover atividades internas como olimpíadas, concursos internos de instrumento e concertos para os alunos que mais se destacaram durante o ano letivo.		Relatório	Diretor pedagógico Professores

**Subdomínio: atividades extracurriculares**

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Atividades de natureza cultural	II.13. Apoiar a criação de núcleos de atividades que correspondam a necessidades da formação dos alunos.	Níveis de participação	Relatório	Diretor pedagógico Conselho pedagógico
Complemento curricular	II.14. Apoiar as atividades de complemento curricular tais como palestras, exposições, visitas de estudo, cursos de aperfeiçoamento, articuladas com as necessidades progressivas dos alunos.	Níveis de participação	Relatório	Diretor pedagógico Conselho pedagógico

**Subdomínio: interação com a comunidade**

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Parcerias pedagógicas	II.15. Promover a vivência musical nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, através de iniciativas didáticas por parte dos professores; poderão ser realizados concertos, e seminários sobre os vários instrumentos assim como outras áreas que contribuam para a sua sensibilização musical.	Número de iniciativas (n.º de alunos envolvidos)	Relatório	Professores
Projeção na sociedade	II.16. Projetar a escola na comunidade, como elemento interveniente e transformador da sociedade. (i) Criar a página de <i>Internet</i> do Conservatório de Música de Paredes. (ii) Criar e manter atualização a página do <i>Facebook</i> do Conservatório de Música de Paredes. (iii) Proporcionar à comunidade envolvente, atividades artístico-culturais e de convívio anual.	Página de Internet Página de Facebook Evento de final de ano letivo Concerto de Natal	Relatório	Diretor pedagógico Direção administrativa
Projetos	II.17. Promover projetos comuns com algumas instituições do concelho e fomentar as interações entre a academia e o meio em que se insere	Projetos	Relatório	Direção administrativa Diretor pedagógico

### DOMÍNIO III. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**Objetivo central** – Favorecer e valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional, partindo de planos de formação e fomentando uma cultura de aprendizagem e inovação pedagógica

#### Subdomínio: valorização profissional

Áreas de intervenção	Metas a atingir	Indicadores de avaliação	Meios de verificação	Estruturas participantes
Estatuto do pianista acompanhador	III.1. Elaborar uma proposta de definição do estatuto do pianista acompanhador (i) Incrementar uma reflexão partilhada em torno do estatuto do pianista acompanhador. (ii) Elaborar uma proposta.	Proposta	Relatório	Diretor pedagógico Coordenadores das estruturas intermédias de coordenação pedagógica Professores
Formação	III.2. Promover a participação dos professores e do pessoal não docente em atividades de formação contínua, de modo a melhorar a qualidade do seu desempenho profissional (i) Realizar cursos dirigidos a professores; (ii) Proporcionar contactos, intercâmbios e visitas de estudo de modo a partilhar experiências de trabalho;	Cursos	Relatório	Direção administrativa

## AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

Torna-se desejável e necessário que este projeto esteja em constante avaliação atendendo às alterações do meio envolvente, este deve ser difundido por todos os interessados e intervenientes no processo educativo, professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e representantes dos interesses socioeconómicos e culturais, de modo a que todos o possam conhecer e empenhar-se na sua correta aplicação.

A sua avaliação terá em conta os resultados obtidos relativamente a cada uma das metas definidas nos domínios do plano de intervenção. Cada uma dessas metas será avaliada quanto ao grau de consecução, atendendo também ao contributo de cada professor e de cada estrutura da instituição. Para tal, atender-se-á aos indicadores de avaliação previstos para cada meta. Pretende-se que, para cada um dos parâmetros avaliados, se extraiam conclusões e se apresentem propostas de aperfeiçoamento.

Este documento entrará em vigor após aprovação pela direção administrativa e será revisto de três em três anos.





CONSERVATÓRIO  
DE MÚSICA  
PAREDES

## PLANO ANUAL DE ATIVIDADES ANO LETIVO 2015 - 2016

	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
<b>1º Período</b> (21 de Setembro a 17 de Dezembro de 2015)	1 de Setembro	10h30: Reunião Geral de Professores
	21 de Setembro	Início do 1º período
	27 de Setembro	16h00: Concerto ADER-SOUSA Orquestra de Sopros 3º Ciclo – Casa de Juste (Lousada)
	1 de Outubro	18h00: Concerto Comemorativo Dia Mundial da Música (Orquestra de Sopros do 3º ciclo) – para todos os alunos do Conservatório de Música de Paredes assistirem (local a anunciar)
	7 de Outubro	21h00: Reunião Professores da disciplina de Classe de Conjunto
	26 a 30 de Outubro	Audições de Instrumento (hora e local a anunciar)
	9 a 13 de Novembro	Testes Escritos de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
	16 a 20 de Novembro	Audições de Instrumento (hora e local a anunciar)
	16 a 20 de Novembro	Testes Escritos de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição e Acústica (a realizar no horário da aula)
	22 de Novembro	17h00: Concerto de Santa Cecília [Alunos do Quadro de Honra do 3º período do ano letivo 2014-2015] (local a anunciar)
	23 a 27 de Novembro	Testes Orais de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
	30 de Novembro a 4 de Dezembro	Provas de Avaliação de Instrumento e de Classe de Conjunto (a realizar no horário da aula)
	14 a 18 de Dezembro	Concertos de Natal (hora e local a anunciar)
	10 de Dezembro	21h00: Reunião Geral de Professores   Avaliações do 1º período
<b>2º Período</b> (4 de Janeiro a 18 de Março de 2016)	1 a 5 de Fevereiro	Audições de Instrumento (hora e local a anunciar)
	6, 7 e 8 de Fevereiro	Cursos de Aperfeiçoamento Técnico-Interpretativo de Sopros
	10 de Fevereiro	15h e 18h: Concertos Didáticos (hora e local a anunciar)
	12 de Fevereiro	Concerto de Carnaval Orquestra de Sopros do 3º ciclo (hora e local a anunciar)
	15 a 19 de Fevereiro	Audições de Instrumento (hora e local a anunciar)
	15 a 19 de Fevereiro	Testes Escritos de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição e Acústica (a realizar no horário da aula)
	22 a 26 de Fevereiro	Testes Escritos de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
	29 de Fevereiro a 4 de março	Testes Orais de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
	7 a 11 de Março	Provas de Avaliação de Instrumento e de Classe de Conjunto (a realizar no horário da aula)
	14 a 18 de Março	Concertos da Páscoa (hora e local a anunciar)
	15 de Março	21h00: Reunião Geral de Professores   Avaliações 2º Período
	19, 20 e 21 de Março	Curso de Aperfeiçoamento Técnico-Interpretativo de Guitarra e Piano
	<b>3º Período</b> (4 de Abril a 3 de Junho [alunos do 9º, 11º e 12º anos] e 9 de Junho [restantes])	26 a 29 de Abril
2 a 6 de Maio		Provas Globais Orais de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
9 a 13 de Maio		Provas Globais de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição e Acústica (a realizar no horário da aula)
9 a 13 de Maio		Audições de Instrumento (hora e local a anunciar)
16 a 20 de Maio		Provas Globais Escritas de Formação Musical (a realizar no horário da aula)
23 a 27 de Maio		Provas Globais de Instrumento e de Classe de Conjunto [com exceção do 2º grau] (a realizar no horário da aula) Provas de Aptidão Artística [8º grau] (local e hora a anunciar)
30 e 31 de Maio		Provas Globais de Instrumento dos Alunos de 2º grau (local e hora a anunciar)
31 de Maio		21h00: Reunião Geral de Professores   Avaliação do 3º período
Junho Cultural		(Cartaz a anunciar)
25 de Junho		Concerto <i>Notas em Nós</i>

### INTERRUPÇÕES LETIVAS:

Natal: 18 a 31 de Dezembro de 2015

Carnaval: 8 a 10 de Fevereiro de 2016

Páscoa: 21 de Março a 1 de Abril de 2016



**PLANIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: FORMAÇÃO MUSICAL – ANO LETIVO 2015-2016**

**GRAU: 3º**

<b>OBJETIVOS / CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>AValiaÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o gosto fundamentado pela música nos seus mais diversos domínios</li> <li>• Consolidação dos conteúdos abordados nos graus anteriores</li> <li>• Construção de escalas</li> <li>• Construção de acordes e arpejos</li> <li>• Cadências conclusivas e não conclusivas</li> <li>• Barroco</li> <li>• Famílias dos instrumentos</li> <li>• Funções tonais I IV V em modo maior e menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, reproduzir e escrever frases rítmicas a uma e a duas partes em divisão binária e ternária</li> <li>• Escrever frases rítmicas de melodias ouvidas com apoio áudio ou não – sobre notas dadas</li> <li>• Preencher melódica ou ritmicamente espaços em falta em pequenos excertos de partituras.</li> <li>• Escrever melodias a uma e a duas partes em modo maior e menor recorrendo a competências de memorização auditiva</li> <li>• Improvisar pequenas frases rítmicas ou melódicas</li> <li>• Reconhecer auditivamente, classificar e construir acordes maiores, menores, no estado fundamental e nas inversões e aumentados e diminuto no estado fundamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência da música através da audição de obras de repertório</li> <li>• Explicação e execução do procedimento</li> <li>• Desenvolvimento da memória através de memorizações rítmicas e melódicas</li> <li>• Realização de leituras solfejadas extraídas de manuais ou de partituras com marcação de compassos</li> <li>• Realização de leituras rítmicas extraídas de manuais ou de partituras com marcação da pulsação</li> <li>• Realização de ditados</li> <li>• Realização de entoações</li> <li>• Realização de progressões harmónicas</li> <li>• Identificação de cadências</li> <li>• Realização de improvisações rítmicas e melódicas</li> <li>• Realização de exercícios teóricos: - Classificação de intervalos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de responsabilidade</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Participação e cooperação</li> <li>• Espírito crítico</li> <li>• Capacidade auditiva nas vertentes: rítmica, melódica e harmónica</li> <li>• Capacidade de leitura melódica e rítmica</li> <li>• Avaliação contínua</li> <li>• Testes escritos e orais</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entoar melodias com ou sem acompanhamento ao piano no modo maior e menor nas claves de sol, de fá e de dó na 3ª e na 4ª linha</li><li>• Transpor mentalmente, entoando, pequenas melodias ouvidas com o nome de notas</li><li>• Entoar, identificar auditivamente e classificar intervalos até 8ªP em todas as claves</li><li>• Construir e identificar escalas diatónicas maiores e menores na forma natural, harmónica e melódica, cromáticas e mistas em todas as claves aprendidas</li><li>• Identificar auditivamente o modo das obras musicais</li><li>• Reconhecimento auditivo das cadências, perfeita e suspensiva</li><li>• Vivenciar e identificar auditivamente as funções tonais de I IV V em excertos musicais no modo maior e menor</li><li>• Tons próximos diretos e indiretos</li><li>• Modulação</li><li>• Graus tonais e graus modais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Construção de acordes</li><li>- Construção de escalas</li></ul>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contextualizar historicamente o período Barroco, referindo as suas principais características e principais compositores e obras de referencia</li><li>• Forma ABA com modulação à dominante ou à relativa</li></ul>		
--	---	--	--

O/Os Professor/es da Disciplina: \_\_\_\_\_ Paredes, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## PLANIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: FORMAÇÃO MUSICAL – ANO LETIVO 2015-2016

### GRAU: 6º

OBJETIVOS / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o gosto fundamentado pela música nos seus mais diversos domínios</li> <li>• Consolidação dos conteúdos abordados nos graus anteriores</li> <li>• Cadências</li> <li>• Séc. XX</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, reproduzir e escrever frases rítmicas com alternância de andamento, compasso ou divisão (T=T, P=P, P=T e T=P)</li> <li>• Escrever frases rítmicas de melodias ouvidas com ou sem recurso a apoio áudio – sobre notas dadas</li> <li>• Escrever, ler ou percutir ritmos sem métrica ou com acentuações desfasadas</li> <li>• Preencher melódica ou ritmicamente espaços em falta em pequenos excertos de partituras a uma, a duas e a 3 vezes.</li> <li>• Reconhecer, entoar e escrever melodias em qualquer modo ou tonalidade, com ou sem acompanhamento de percussão</li> <li>• Escrever melodias modais, tonais ou atonais retiradas do repertório musical com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência da música através da audição de obras de repertório</li> <li>• Explicação e execução do procedimento</li> <li>• Desenvolvimento da memória através de memorizações rítmicas e melódicas</li> <li>• Realização de leituras solfejadas extraídas de manuais ou de partituras com marcação de compassos</li> <li>• Realização de leituras rítmicas extraídas de manuais ou de partituras com marcação da pulsação</li> <li>• Realização de ditados</li> <li>• Realização de entoações</li> <li>• Realização de progressões harmónicas</li> <li>• Identificação de cadências</li> <li>• Realização de improvisações rítmicas e melódicas</li> <li>• Realização de exercícios teóricos: - Classificação de intervalos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de responsabilidade</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Participação e cooperação</li> <li>• Espírito crítico</li> <li>• Capacidade auditiva nas vertentes: rítmica, melódica e harmónica</li> <li>• Capacidade de leitura melódica e rítmica</li> <li>• Avaliação contínua</li> <li>• Testes escritos e orais</li> </ul>

	<p>recurso a gravação áudio e á memorização</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escrever excertos musicais a 2, 3 vozes, retirados do repertório coral ou instrumental com ou sem recurso a áudio</li><li>• Identificar, entoar e escrever ritmos sem métrica ou com acentuações desfasadas</li><li>• Improvisar ritmicamente e melodicamente sobre estrutura métrica ou estrutura tonal definida</li><li>• Identificar auditivamente, classificar e construir acordes de sétima (da dominante, da sensível, diminuta, maior e menor) no estado fundamental</li><li>• Entoar melodias escritas em qualquer modo ou tonalidade com ou sem acompanhamento instrumental</li><li>• Entoar e escrever melodias atonais</li><li>• Entoar com nome de notas, transpondo mentalmente, melodias ouvidas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Construção de acordes</li><li>- Construção de organizações sonoras</li></ul>	
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entoar, identificar auditivamente e classificar intervalos compostos até 8ªP em todas as claves</li><li>• Construir e identificar modos antigos</li><li>• Identificar auditivamente o modo das obras musicais</li><li>• Reconhecimento auditivo de cadências perfeitas, imperfeitas, picardas, plagais, suspensivas, interrompidas e evitadas</li></ul>		
--	---	--	--

O/Os Professor/es da Disciplina: \_\_\_\_\_ Paredes, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_



### CALENDÁRIO DE ESTÁGIO 2015/ 2016

Conservatório de Música de Paredes | Professor/a cooperante: Jacinta Pereira e Rui Vieira | Mestranda: Cátia Borges

Novembro			Dezembro			Janeiro			Fevereiro			Março			Abril			Maio			Junho		
1	D		1	T		1	S		1	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	1	T		1	S		1	D		1	Q	
2	S	Observação 3º e 6º grau	2	Q		2	S		2	T		2	Q		2	S		2	S	Prova escrita 6º grau	2	Q	
3	T		3	Q		3	D		3	Q		3	Q		3	D		3	T		3	S	
4	Q		4	S		4	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	4	Q		4	S		4	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 6º grau	4	Q		4	S	
5	Q		5	S		5	T		5	S		5	S		5	T		5	Q		5	D	
6	S		6	D		6	Q		6	S		6	D		6	Q		6	S		6	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 6º grau
7	S		7	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	7	Q		7	D		7	S	Prova oral 3º grau Planificação 3º grau	7	Q		7	S		7	T	
8	D		8	T		8	S		8	S		8	T		8	S		8	D		8	Q	
9	S	Prova escrita 3º grau Prova escrita 6º grau	9	Q		9	S		9	T	Carnaval	9	Q		9	S		9	S	Prova escrita 3º grau Observação 6º grau Planificação 6º grau	9	Q	Fim 3º período
10	T		10	Q		10	D		10	Q		10	Q		10	D		10	T		10	S	
11	Q		11	S		11	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	11	Q		11	S		11	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 6º grau	11	Q		11	S	
12	Q		12	S		12	T		12	S		12	S		12	T		12	Q		12	D	
13	S		13	D		13	Q		13	S		13	D		13	Q		13	S		13	S	
14	S		14	S	Observação 3º e 6º grau	14	Q		14	D		14	S	Observação 6º grau Planificação 6º grau	14	Q		14	S		14	T	
15	D		15	T		15	S		15	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	15	T		15	S		15	D		15	Q	

16	S	Observação 3º e 6º grau	16	Q		16	S		16	T		16	Q		16	S		16	S	Prova oral 6º grau Planificação 6º grau	16	Q	
17	T		17	Q	Fim 1º período	17	D		17	Q		17	Q		17	D		17	T		17	S	
18	Q		18	S		18	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	18	Q		18	S	Fim 2º período	18	S		18	Q		18	S	
19	Q		19	S		19	T		19	S		19	S		19	T		19	Q		19	D	
20	S		20	D		20	Q		20	S		20	D		20	Q		20	S		20	S	
21	S		21	S		21	Q		21	D		21	S		21	Q		21	S		21	T	
22	D		22	T		22	S		22	S	Prova escrita 3º grau Prova escrita 6º grau	22	T		22	S		22	D		22	Q	
23	S	Prova oral 3º grau Prova oral 6º grau	23	Q		23	S		23	T		23	Q		23	S		23	S	Prova oral 3º grau Observação 6º grau Planificação 6º grau	23	Q	
24	T		24	Q		24	D		24	Q		24	Q		24	D		24	T		24	S	
25	Q		25	S	Natal	25	S	Observação 3º grau Planificação 3º grau	25	Q		25	S		25	S	Feriado	25	Q		25	S	
26	Q		26	S		26	T		26	S		26	S		26	T		26	Q		26	D	
27	S		27	D		27	Q		27	S		27	D	Páscoa	27	Q		27	S		27	S	
28	S		28	S		28	Q		28	D		28	S		28	Q		28	S		28	T	
29	D		29	T		29	S		29	S		29	T		29	S		29	D		29	Q	
30	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 3º grau	30	Q		30	S		30	Q		30	Q		30	S		30	S	Observação 3º e 6º grau Planificação 6º grau	30	Q	
			31	Q		31	D		31	Q		31	Q		31	T		31	T				

**Legenda:**

	Aulas só observadas
	Aulas lecionadas ao 3º grau e observadas ao 3º e ao 6º grau
	Aulas lecionadas ao 6º grau e observadas ao 3º e ao 6º grau



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 1

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 13 / 14 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 02/11/2015

**Registo de observação**

A referida aula iniciou-se, por volta das 14h15, com um pequeno diálogo entre a professora e os alunos, de forma a esclarecer dúvidas acerca dos conteúdos que iriam sair no teste a realizar-se na aula seguinte. Visto a aula seguinte ser de avaliação, a professora optou por fazer a revisão de alguns conteúdos para o teste.

Finda a colocação das dúvidas, a professora realizou a correção do trabalho de casa, que consistia na classificação de alguns acordes construídos pela professora na aula anterior, bem como as respetivas inversões. Aquando da correção do trabalho de casa, foi feita uma pequena revisão sobre as inversões dos acordes, de modo a explicar o conteúdo a um aluno que não esteve presente na aula anterior. Esta ação auxiliou a generalidade dos alunos à compreensão do mesmo, pois alguns tinham ficado com algumas dúvidas. Na aula anterior, a professora facultou aos alunos uma tabela que continha informações simples e sucintas, tais como: nos acordes Maiores e menores, as quintas

têm de ser perfeitas; as terceiras e as sextas, no estado fundamental e na segunda inversão, são Maiores ou menores dependendo do acorde que se pretende construir. Para além disso, a professora aconselhou, ainda, a construírem sempre primeiro a quinta e, só depois, a terceira e a quinta, de forma a simplificar a construção do acorde. Estas foram duas estratégias implementadas pela professora de forma a facilitar a apreensão dos conhecimentos relativos às inversões. Nesta perspetiva, entende-se que “o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos”. (Libâneo, 2002: 5) Isto é, deve atender-se a uma atitude que procure estratégias que permitam, aos alunos, compreender aquilo que lhes é dito e não apenas memorizar e debitar o que lhes é ensinado levando a que, mais tarde, não se recordem.

Após a correção do trabalho de casa e o esclarecimento das dúvidas existentes acerca dos acordes e respetivas inversões, foram realizados dois ditados rítmicos simples, com seis tempos. Para cada um dos ditados, a professora tocou ao piano 5 vezes do início ao fim, com um pequeno intervalo entre cada vez e dando, sempre, a pulsação com a mão direita no piano, de forma a facilitar a compreensão da métrica musical. Por fim, a professora realizou, juntamente com os alunos, a correção de cada ditado no quadro e, posteriormente, tentou perceber onde é que a maioria dos alunos errou. Vinha (2000) acredita que é importante que o professor permita ao aluno perceber onde errou e corrigir os seus próprios erros, mostrando que estes não devem ser temidos ou ocultados, mas sim enfrentados, e que fazem parte do processo de aprendizagem. Neste caso, o papel do professor é muito importante, devendo fazer com que os alunos deixem de temer o erro, pois o medo de errar pode bloqueá-los e inibi-los.

No final do primeiro ditado verificaram-se alguns erros a nível de compreensão do ritmo escutado, bem como na escrita das hastes das figuras rítmicas. No entanto, no segundo ditado houve uma melhora significativa, sendo que quase todos os alunos acertaram o ditado na íntegra. Esta melhoria terá acontecido, possivelmente, pelo facto de já terem alguma perceção visual daquilo que estavam a ouvir, após a correção do primeiro exercício. Segundo Wuytack & Palheiros (1995: 19), “A representação da estrutura dos acontecimentos auditivos por um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem os separar do conjunto”. Por último, de forma a solidificar o que haviam escutado e escrito, a professora solicitou a leitura dos dois ditados com a sílaba neutra “tá”, tendo-se notado que vários alunos “corriam” na tercina, em ambos os ditados, o que melhorou após a repetição dos exercícios. Quanto à repetição dos exercícios

---

como estratégia na aprendizagem musical, Vigotsky (1987: 106) refere que “Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planear a sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto.”

Em seguida, foram realizados dois ditados rítmicos compostos, com cinco tempos, onde foi utilizada a mesma metodologia dos ditados rítmicos simples. Os alunos responderam, maioritariamente, de forma positiva ao exercício.

Posteriormente, a professora realizou dois tipos de ditados de sons: um ditado composto por três sequências de cinco e seis sons para identificar, essencialmente, alterações (neste caso, identificar quando aparecia Si bemol ou Si natural); e um ditado de 15 sons sucessivos. No primeiro ditado, a professora tocou cada frase três vezes e, após a correção, notou-se uma significativa facilidade por parte dos alunos em identificarem as alterações.

No segundo ditado, a professora realizou, primeiramente, um pequeno exercício de aquecimento vocal e de interiorização da tonalidade, através da entoação da escola de Fá Maior e respetivo arpejo. Segundo Santos, Hentschke & Gerling (2003: 39), “o processo de leitura tem início com uma sondagem do exercício a ser solfejado, atendo-se, basicamente, a três aspectos: identificação da clave, da tonalidade e do compasso. A partir dessas verificações preliminares pode ser iniciada uma etapa de sensibilização do espaço tonal, escutando, primeiramente, a escala da tonalidade e o arpejo sobre a tónica, procurando então reproduzi-los.” Para além disso, indicou aos alunos uma sugestão que os poderiam auxiliar, que passava por identificar se o Fá (primeira nota) se repete, onde e escrevê-lo(s). Desta forma, facilitou a identificação e escrita dos sons escutados, pois permitiu-lhes ter o Fá como ponto de referência. Assim, volto a fazer referência à importância da aplicação, pelo professor, de estratégias que permitam aos alunos melhorar a apreensão de determinados conhecimentos.

Seguidamente, realizou-se um ditado rítmico com notas dadas, retirado de um áudio que a professora colocou e onde se verificou uma positiva facilidade de realização do exercício, na generalidade da turma.

Por último, a professora facultou, aos alunos, uma série de intervalos e de acordes para classificarem para trabalho de casa.

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

---

## Referências bibliográficas

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição de autor.

Santos, R. A. T., Hentschke, L. & Gerling, C. C. (2003). A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. (3). *Revista da associação brasileira de educação musical*, 9 (3), 29-41.

Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.

Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wuytack, J. & Palheiros, G. B. (1995). *Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 2

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 16 / 17 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 09/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 14h15, com a entrega dos testes a realizar, tendo-se começado pela parte auditiva, sendo os primeiros quatro exercícios dois ditados rítmicos simples e dois ditados rítmicos compostos. Nestes exercícios a professora tocou, ao piano, quatro vezes do início ao fim, sendo que à terceira vez leu, simultaneamente, com a sílaba neutra “tá”. Apesar de ser teste, a professora procurou criar um ambiente descontraído e que propiciasse aos alunos serenidade para a realização do mesmo pois, como refere Carneiro (2014: 26), “o ditado é várias vezes tido como causador de ansiedade e de decepção nos alunos por estes verificarem que nem sempre conseguem obter os resultados esperados a partir dos exercícios realizados (Horvit, Koozin & Nelson, 2009, p. xv)”.

O seguinte exercício foi um ditado rítmico com notas dadas, para o qual a professora utilizou um excerto da “Sonata em trio”, de Henry Purcell. Inicialmente, a professora referiu que era um exercício longo, mas que tinha muitas colcheias e aconselhou os alunos a marcarem o

---

compasso, o que simplificou o exercício para muitos alunos. Posteriormente, tocou seis vezes ao piano do início ao fim. Como conclui Carneiro (2014: 33), “A marcação de compasso aquando de um exercício de leitura é importante, pois permite, pelo seu gesto, definir o tempo e o espaço em que a leitura se situa dentro do próprio compasso.”

No que diz respeito aos exercícios melódicos, foi realizado um exercício de identificação auditiva de intervalos, um exercício de identificação auditiva de acordes (Maiores, menores, Aumentados e diminutos), um ditado de sons e um ditado de espaços com deteção de erros.

Para os exercícios de identificação auditiva de intervalos e acordes, a professora tocou duas vezes cada intervalo e acorde, harmónica e melodicamente.

No exercício de ditado de sons, a professora começou por tocar a escala de Fá Maior, para criar uma familiarização com a tonalidade e sugeriu que criassem um ponto de referência, como lhes explicou na aula anterior. Em seguida, tocou quatro vezes do início ao fim. Krueger (2011) propõe que cantar ou tocar a escala e o acorde são exercícios fundamentais para uma melhor contextualização auditiva da tonalidade a trabalhar.

Seguiu-se o exercício de ditado de espaços, tendo sido utilizado um excerto de “La Pastourelle”. Inicialmente, a professora colocou a gravação do excerto e indicou que teriam de completar os espaços e, na segunda parte, detetar os erros existentes e corrigir. Para tal, a ouviu-se a gravação do excerto mais dez vezes, sendo que foram sendo alternadas gravações ao dobro da velocidade. Neste exercício, bem como noutros exercícios do teste, a professora procurou tocar ao piano as vezes que os alunos precisavam, pois nem todos têm o mesmo ritmo.

No que concerne à parte teórica do teste, esta foi composta por um exercício de classificação de intervalos, um exercício de classificação de acordes e um exercício de classificação de escalas.

Relativamente à avaliação, esta é considerada muito importante para uma tomada de consciência da evolução dos alunos, dos seus conhecimentos e do seu desempenho. Para além disso e em concordância com Hentschke e Souza (2003, cit. in Andrade, 2008: 54), concluiu-se que “a condução da avaliação também é prevista como um meio para orientar a aprendizagem musical num processo contínuo e sistematizado.”

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

## Referências bibliográficas

Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica*, 3, 53-67.

Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

Krueger, C. (2011). *Progressive Sight Singing*. New York: Oxford University Press.

Teste escrito de Formação Musical – 3º grau – 1º Período

1º Período

Teste escrito de Formação Musical 3º Grau

Nome:..... Data:.....

Rub. Enc Ed:..... Rub. Prof.:..... Classificação:.....

1. Exercícios rítmicos:

1.1 Ditados rítmicos simples: (6t)

a) \_\_\_\_\_

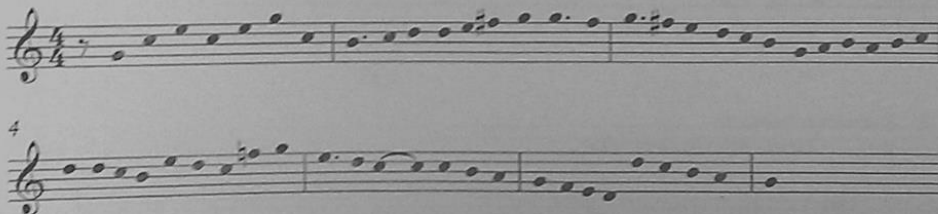
b) \_\_\_\_\_

1.2 Ditados rítmicos compostos: (6t)

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

1.3 Ditado rítmico com notas dadas: Sonata em trio de Henry Purcell



2. Exercícios melódicos:

2.1 Identificação auditiva de intervalos:

--	--	--	--	--	--

2.2 Identificação auditiva de acordes:

--	--	--	--	--	--

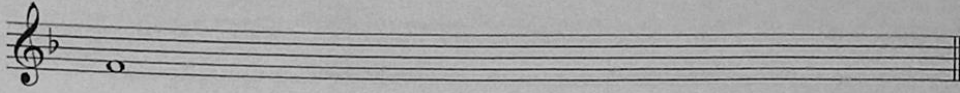
GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | PO | D | H | OR | EN | 1

## 1º Período

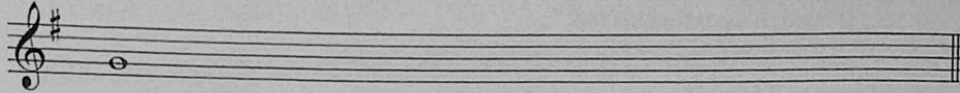


## 2.3 Ditado de sons:

a)



b)

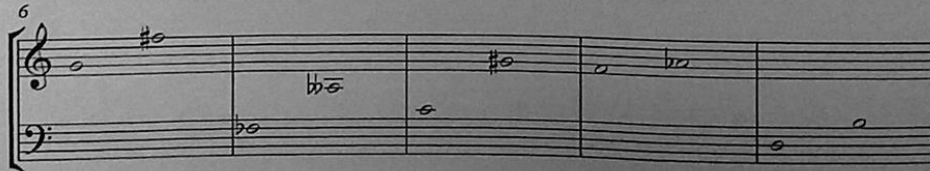
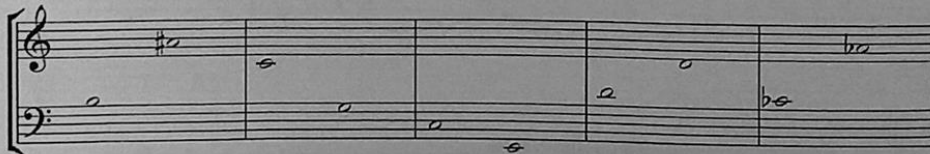


## 2.4 Ditado de espaços, com deteção de erros: La Pastourelle



## 3. Exercícios teóricos:

## 3.1 Classificação de intervallos:



1º Período



3.2 Construção de acordes:

Two musical staves showing chord construction exercises. The first staff (treble clef) contains four chords: M6 (4), A, m6, and d. The second staff (treble clef) contains four chords: M6, m6 (4), m, and m.

3.3 Construção de escalas:

Mibm harmónica

Musical staff for Mibm harmónica scale construction.

Sol#m natural

Musical staff for Sol#m natural scale construction.

Sibm melódica

Musical staff for Sibm melódica scale construction.

FáM

Musical staff for FáM scale construction.

Dó#m melódica

Musical staff for Dó#m melódica scale construction.

Boa Sorte!!!



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 3

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 18 / 19 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 16/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 14h15, com um diálogo sobre o teste escrito, em que a professora refere que a parte teórica está muito má, de um modo geral, embora a parte auditiva esteja boa. Referiu, ainda, que não percebe o porquê, pois fez um teste muito semelhante ao realizado no ano passado por esta altura, tendo apenas modificado algumas coisas.

Em seguida, a professora sugeriu a marcação de algumas aulas extras, tendo como objetivo melhorar os resultados de alguns dos alunos e assentando apenas na parte teórica. Neste momento verificou-se um grande interesse, por parte da professora, em que os seus alunos obtivessem melhores resultados. Parece correto que o educador tenha um papel ativo na educação dos seus alunos pois, como afirma Piaget (2007: 15), “o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”.

---

Posteriormente, a professora iniciou as revisões para o teste oral, através da leitura dos exercícios selecionados para o mesmo: três exercícios rítmicos a duas partes e quatro exercícios de solfejo.

Nos três exercícios rítmicos a duas partes, a professora solicitou a realização de duas vezes cada exercício, sendo que não houve, de um modo geral, falhas na execução dos mesmos. Apenas num dos exercícios é que a professora sentiu necessidade de sugerir que fizessem a contagem dos tempos baixinho, para facilitar.

No que concerne aos exercícios de solfejo, a professora sentiu que deveria dar mais indicações. No primeiro, terceiro e quarto exercícios não necessitou, pois foram muito realizados. No entanto, no segundo exercício o mesmo não se sucedeu, pois sentiram-se muitas dificuldades por parte dos alunos. No segundo exercício de solfejo, a professora começa por indicar que este é difícil e sugere que, ao estudarem em casa, comecem por estudar o ritmo, depois o ritmo com compasso, em seguida só as notas e, por último, tudo junto.

Em concordância com o referido pela professora cooperante, salienta-se a ideia de Wyatt et al (2005, cit. in Carneiro, 2014: 32) de que:

*“a leitura musical resulta de uma abordagem a um determinado excerto musical em três fases. Na primeira fase é dada especial atenção aos aspetos rítmicos, na segunda aos aspetos melódicos e, por fim, na terceira fase tem-se simultaneamente presente os aspetos rítmicos e melódicos.”*

A leitura do exercício na aula fez-se da seguinte forma: uma vez o primeiro sistema só ritmo com compasso, onde se notaram algumas dificuldades; em seguida, uma vez sem ligaduras, ainda com muitas dificuldades, por exemplo em alunos que não marcavam bem o compasso; uma vez tudo com nome de notas; uma vez tudo, verificando-se melhorias significativas em relação à primeira execução do exercício. Posteriormente, a professora explica que umas vezes as síncopas são escritas com ligaduras e outras vezes sem ligaduras devido às divisões de compasso. Partindo desta ideia, a professora dá indicação para pensarem na versão das síncopas com ligaduras, para simplificar a leitura destas. Em seguida, solicitou-se a leitura do ritmo do segundo sistema e depois, a professora perguntou se o compasso é simples ou composto (3/8), ao que a maioria respondeu que era composto, pois estavam a fazer confusão. Desta forma, a professora explicou que o número de cima

---

do compasso indica se ele é simples ou composto e, no caso do “3”, este indica que é simples. Assim, realizou-se a leitura do exercício mais duas vezes, pois os alunos estavam a ter dificuldades, onde se verificaram melhorias significativas. Para reforçar as melhorias obtidas e para certificar a compreensão do exercício, a professora pediu que lessem ritmo e nome de notas e, por último, realizou-se a leitura do exercício completo. Reconhece-se que, com realização deste exercício e com a constante busca por melhores estratégias, a professora procurou incitar nos alunos “(...) mais do que acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos”. (Pedroso, 2004: 6)

Concluiu-se, assim, que os alunos têm uma maior facilidade na realização de exercícios rítmicos do que na realização de exercícios de solfejo.

Após a realização dos exercícios rítmicos e de solfejo, a professora indica que duas aulas depois irá ouvir as entoações. Desta forma, pede aos alunos para tirarem o livro dos ditados e entoações, para realizarem um exercício de entoação. Inicialmente, a professora pergunta a tonalidade do exercício e, como forma de familiarização com a tonalidade, cantam todos juntos a escala. Para além do auxílio da escala para uma maior familiarização com a tonalidade, Willems (1970: 78) reconhece a importância desta como algo que “fornece exercícios para dominar a ordenação dos sons, dos nomes e dos graus; num estágio mais avançado ela ajuda ao conhecimento da hierarquia dos intervalos”.

Posteriormente, pediu que cantassem a melodia com nome de notas, enquanto tocava a melodia ao piano, verificando-se dificuldades em chegar às notas mais agudas. Em seguida, cantam mais duas vezes com o acompanhamento da professora ao piano, notando-se melhorias na generalidade da turma.

Por último, a professora chamou alunos aleatoriamente e pediu que executassem um dos exercícios de solfejo, o que permitiu corrigir as dificuldades de cada aluno, verificando-se ainda algumas dificuldades na marcação do compasso. A professora pede que leiam através de fragmentação dos compassos, isto é, ler apenas o primeiro tempo, ou o segundo, ou o terceiro, de cada vez e, por último, pede que todos realizem o exercício em conjunto.

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

## Referências bibliográficas

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*. 6, 6-18.
- Piaget, J. (2007). *Para onde vai a educação?*. 18ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pró-música.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 4

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 20 / 21 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 23/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 14h15.

Inicialmente, a professora fez o sorteio dos exercícios selecionados para o teste, através de papelinhos, através do qual definiu os quatro exercícios que cada aluno teria de realizar. Entre os exercícios sorteados estavam exercícios rítmicos e exercícios de solfejo. Desta forma, cada aluno teve de realizar um exercício rítmico, um exercício de solfejo em clave de sol, um exercício de solfejo em clave de fá e uma leitura alternada de claves.

Após o sorteio, a professora pergunta se alguém quer começar e, visto que ninguém se voluntariou, dá indicação a um número de aluno aleatório, para que comece o teste oral. Relativamente à avaliação dos alunos, Gordon (2000: 397) refere “o desempenho musical dos alunos,

---

assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar”.

Saliente-se que o teste oral foi feito com todos os alunos dentro da sala. Apesar de ser mais rentável em termos de tempo, na minha opinião, esta poderá não ser uma estratégia muito funcional numa turma de cerca de 26 alunos. Isto porque os restantes alunos que não estão a fazer o teste, mesmo estando a estudar baixinho, acabam por fazer algum ruído que pode desconcentrar o aluno que está a realizar o exercício.

O teste iniciou-se, assim, com a realização dos exercícios rítmicos a duas partes previstos para cada aluno, um a um. Notou-se um grande nervosismo nos alunos, natural do momento de avaliação em si. Vários são os teóricos/psicólogos que intitulam este nervosismo de *ansiedade de desempenho face à avaliação*. Segundo Hill e Wigfield (1984, cit. in Bzuneck & Silva, 1989: 195), a ansiedade de desempenho face a testes ou outro tipo de avaliações é vista como um “sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicas e comportamentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações”.

Finda a realização dos exercícios rítmicos, procedeu-se às leituras de solfejo em clave de sol, novamente um a um. Segundo Fernando Lopes-Graça (s/d: 122), “a base do ensino da música é o solfejo, que não deve, por princípio algum, ser comum aos dois ramos: vocal e instrumental” e cujo objetivo “é ensinar música, independentemente da sua aplicação a tal ou tal meio de a realizar”. Evidenciou-se, neste grupo de exercícios, uma grande dificuldade e hesitação na execução dos exercícios e a existência de muitas falhas, na generalidade da turma, entre as quais notas erradas e a marcação de compasso errada.

Posteriormente, todos os alunos realizaram, individual e aleatoriamente, as leituras de solfejo em clave de fá. Enquanto os exercícios se realizavam, um aluno voluntariou-se para, em silêncio, distribuir os testes escritos, para que pudessem ver o que erraram. Considero muito importante o contacto com o teste corrigido ou a correção, pois só assim os alunos podem ter plena consciência do que erraram e tentar perceber o porquê, para não voltarem a repetir.

Tal como nas leituras de solfejo em clave de sol, também nos exercícios de solfejo em clave de fá se notaram muitas dificuldades, mas não tantas como na clave de sol, estranhamente, talvez pela maior facilidade do ritmo nos exercícios de clave de fá.

---

Por último, e a pouco tempo do final da aula, a professora solicita a realização do exercício de alternância de claves. Notou-se uma grande vontade por todos em quererem executá-lo, no entanto, apenas alguns alunos conseguiram fazer o exercício, uma vez que a aula estava prestes a terminar. Verificou-se, portanto, uma grande facilidade na realização do mesmo, daí os alunos demonstrarem tanta vontade de realizá-lo.

Note-se que, ao longo de todo o teste, os alunos tiveram o apoio incondicional da professora, embora claro com postura de teste, bem como algumas brincadeiras para quebrar o clima pesado de teste. Em alguns casos, os alunos bloqueavam ou perdiam-se e a professora dava a possibilidade de repetir o que, por si só, já é um grande apoio. Saliento, também, o apoio e auxílio entre os alunos, que se verificou principalmente em alunos com mais dificuldades, que eram automaticamente auxiliados quando se perdiam, ou chamados à atenção pelo colega do lado. Relativamente a esta problemática, Pinto (2004: 38) refere que:

*“O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreatajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido”.*

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

## Referências bibliográficas

- Bzuneck, A., & Silva, R. (1989). *O problema da ansiedade nas provas: Perspectivas contemporâneas*. Semina, 10 (3), 190-195.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Gulbenkian.
- Lopes-Graça, F. (s/d). *A Música Portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação* (6).

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 5

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 22 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 30/11/2015

**Registo de observação**

A aula iniciou-se por volta das 14h15, com a continuação do teste oral.

Inicialmente, a professora distribuiu pelos alunos o exercício selecionado para leitura à primeira vista, que consistia num exercício rítmico, com marcação de pulsação.

Enquanto estudavam, a professora foi selecionando, dos alunos que ainda não tinham realizado o exercício de alternância de claves iniciado na aula anterior, um a um para fazer o exercício. Posteriormente, foi alternando com o exercício de leitura à primeira vista que todos tiveram de realizar.

Sentiram-se bastantes dificuldades no exercício de leitura à primeira vista, sobretudo no que diz respeito à coordenação entre a marcação da pulsação com a mão e a leitura do exercício, visto ter havido alunos que se confundiam bastante na realização das duas ações. Para além disso, notaram-se várias dificuldades na correta execução das tercinas.

No que concerne ao exercício de solfejo com alternância de claves, continuam a notar-se falhas na marcação do compasso, bem como na leitura em claves diferentes.

Conclui-se, após a realização dos exercícios suprarreferidos, que a marcação da pulsação constitui um elemento fulcral para uma correta realização dos exercícios, tal como atestado por Karpinski (2000: 20), “of all the abilities involved in temporal aspects of music listening, perception of the pulse is perhaps the most fundamental. From it derive the sensation of meter, the notion of beat, and measurement of rhythmic durations”

A professora terminou a parte da aula que lhe pertencia por volta das 15h10 e seguiu-se, então, a primeira aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

### Referências bibliográficas

Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition – The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 6

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 24 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 07/12/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 14h15, com um diálogo a aula seguinte, de dia 14 de dezembro, sendo que os alunos informaram a professora cooperante de que terão um peddy-paper na escola no mesmo horário da aula de Formação Musical, pelo que poucos alunos irão à aula.

Posto isto, a professora começou por indicar já os exercícios para fazerem ou estudarem em casa, durante as férias: três exercícios de classificação de intervalos, seis leituras solfejadas e três entoações. Para além dos exercícios referidos, a professora indicou exercícios de menor complexidade, para o caso dos alunos que têm dificuldades na marcação do compasso poderem praticá-la. Salienta-se a capacidade de organização da professora, tendo dado a volta à situação e, ainda, organizado uma série de exercícios que irão trabalhar as principais dificuldades dos alunos. Segundo Nóvoa (2011: 10), o bom professor é aquele que tem “a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos”.

Seguidamente, a professora procedeu à escrita dos sumários em atraso e, depois, ditou as notas do teste oral e escrito de cada aluno, bem como a média, para que estes escrevam no caderno para, posteriormente, a professora e o encarregado de educação assinarem, o que se torna importante para os encarregados de educação terem conhecimento.

A professora terminou a parte da aula que lhe pertencia por volta das 15h05 e seguiu-se, então, a segunda aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

### Referências bibliográficas

Nóvoa, A. (2011). "Pedagogia: a terceira margem do rio". In Assembleia da República (ed.). *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições, 39-49.

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

**OBSERVAÇÃO Nº 7**

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 26 / 27 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 14/12/2015

**Registo de observação**

A aula iniciou-se por volta das 14h15, com o preenchimento das fichas de auto avaliação, da disciplina de Formação Musical, de Instrumento e de Classe de Conjunto (ensemble de flautas, ensemble de guitarras, orquestra de sopros e coro).

A auto avaliação é um importante elemento de reflexão pessoal do processo educativo e de aprendizagem. Segundo Andrade, Weichselbaum e Araújo (2008: 58), “o sujeito, ao tentar se auto-avaliar, passa por um momento de reflexão no qual ficam explícitos os pontos do processo de aprendizagem que estão claros e onde há dúvida. É interessante que o professor desafie o aluno na sua auto-avaliação, provocando-o a uma análise sobre os passos tomados.”

Após dar algum tempo para o preenchimento das referidas fichas, a professora colocou alguns vídeos para os alunos visualizarem, tornando a aula mais lúdica mas, ao mesmo tempo, informativa. Os vídeos visualizados derivaram de autores como “The piano guys” e “Igudesman &

---

Joo”, do site “youtube”. Saliento um comportamento razoável da parte dos alunos, apesar de mostrarem alguma desconcentração por breves momentos.

Por último, a professora relembra os alunos para estudarem a parte teórica, bem como os exercícios selecionados para as férias, uma vez que terão teste escrito na primeira semana de aulas do 2º período e teste oral na segunda semana do 2º período.

Nesta aula não foi realizada prática de ensino supervisionada pela professora estagiária pois, pelos motivos referidos na observação da aula passada, a professora cooperante aconselhou a não planificar aula, sendo que grande parte dos alunos estaria no peddy-paper.

---

<b>Referência bibliográfica</b>
---------------------------------

Andrade, M. A., Weichselbaum A. S. & Araújo, R. C. (2008). Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. *Revista Científica/FAP*, 3, 53-67.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 8

Polo de Estágio: Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 28 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 04/01/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com um pequeno diálogo acerca das férias de Natal e, em seguida, acerca da chamada oral que, por falta de comunicação entre os alunos, terá de ser realizada na aula seguinte. A professora explica que esta chamada oral pretende avaliar se os alunos estudaram durante as férias. Desta forma, a professora lembrou, para os alunos que não estiveram na aula anterior, os exercícios que serão avaliados na chamada oral. Posteriormente, a professora procedeu à correção oral dos exercícios de classificação de intervalos solicitados para trabalho de casa durante as férias. Em seguida, solicitou um exercício de classificação de acordes, um exercício de construção de acordes e cinco exercícios de construção de escalas, para trabalho de casa. No exercício de construção de acordes inseriu o acorde de sétima da dominante, explicando a composição deste e como se constrói.

Exercício de classificação de acordes:



Exercício de construção de acordes:



Em seguida, a professora fez uma breve leitura de alguns dos exercícios de solfejo, ritmo e de entoação selecionados para a chamada oral, para permitir esclarecer possíveis dúvidas existentes. Notaram-se, assim, algumas dificuldades na marcação do tempo, nas síncopas, mas também na leitura com os nomes das notas. Para além disso, notou-se alguma falta de estudo e de concentração por parte de alguns alunos.

Salienta-se que, ao longo de toda a aula, os alunos tiveram total apoio da parte da professora, que procurou sempre esclarecer eventuais dúvidas. Strecht (1998) defende que a capacidade de um aluno depende, essencialmente, da capacidade que o professor tem para ensinar e, ainda, da qualidade de relação estabelecida entre o professor e o aluno.

A professora terminou a parte da aula que lhe pertencia por volta das 15h10 e seguiu-se, então, a terceira aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

## Referência bibliográfica

Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 9

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 31 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 11/01/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 15h05, após a quarta aula planificada para a prática de ensino supervisionada, com a realização da chamada oral. Desta forma, a professora começou por pedir a todos os alunos para executarem o exercício rítmico a duas partes.

Visto ter notado algumas dificuldades, a professora solicitou aos alunos que reproduzissem apenas a primeira frase do exercício, para que tivesse tempo de corrigir essas dificuldades no final. Assim, no final da realização do exercício, explicou que o objetivo desta chamada oral é corrigir algumas dúvidas, para que não existam quando chegarem ao teste final. Filho (2012) menciona que o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, de forma a conseguir perceber as dificuldades dos seus alunos, sendo que essa perceção pode ser tida através de um momento de avaliação.

Posteriormente, a professora mencionou que não iria ouvir mais nenhum exercício e que iriam, sim, trabalhar o exercício rítmico a duas partes, para voltarem a repetir na aula seguinte. Desta forma, solicitou que realizassem só a parte de cima do exercício, com auxílio do metrônomo e repetiram mais três vezes, até que ficasse bem. Posteriormente, enquanto os alunos fizeram a parte de cima com caneta, a professora leu a parte de baixo. Salienta-se a persistência e o empenho da professora na procura de melhores estratégias para uma melhor compreensão do exercício, por parte dos alunos. Segundo António Nóvoa (2011: 10), o bom professor é aquele que tem, para além de outras capacidades, “a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos”.

Por último, a professora procedeu à correção, no quadro, do exercício de classificação de acordes solicitado para trabalho de casa, onde se notaram algumas dificuldades.

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

### Referências bibliográficas

- Nóvoa, A. (2011). “Pedagogia: a terceira margem do rio”. In Assembleia da República (ed.). *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições, 39-49.
- Filho, J. A. da S. (2012). Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*. Paraíba: Realize Editora, 1-14.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 10

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 32 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 18/01/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a realização do (mini) teste escrito que, em conjunto com outro teste, corresponderá a metade da nota final do período. Este foi um teste constituído, apenas, por exercícios teóricos, entre os quais: dois exercícios de classificação de intervalos, um exercício de construção de intervalos, um exercício de classificação de acordes, um exercício de construção de acordes, um exercício de identificação de tonalidades e de preenchimento de armações de clave e, por último, um exercício de construção de escalas Maiores e menores. Antes de iniciar o teste, a professora fez uma breve explicação de cada exercício, de forma a esclarecer qualquer dúvida que pudesse existir.

O objetivo delineado pela professora cooperante, para este teste escrito, assenta na orientação futura para a prática educativa, bem como uma tomada de consciência do empenho e dos conhecimentos dos alunos. Andrade, Weichselbaum & Araújo (2008: 54) mencionam que a

---

“avaliação é um instrumento significativo para a orientação do processo educacional, pois por meio de uma ação contextualizada e recíproca, verifica a efetivação da aprendizagem pelo aluno [e] ao mesmo tempo fornece uma orientação do trabalho para o professor.

A aula terminou por volta das 15h15 e seguiu-se, então, a quinta aula planejada para a prática de ensino supervisionada.

---

<b>Referência bibliográfica</b>
---------------------------------

Andrade, M. A., Weichselbaum A. S. & Araújo, R. C. (2008). Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. *Revista Científica/FAP*, 3, 53-67.

---

Mini teste escrito de Formação Musical – 3º grau – 2º Período

2º Período


Teste escrito de Formação Musical 3º Grau

Nome:..... Data:.....


Rub. Enc Ed.:..... Rub. Prof.:..... Classificação:.....

1. Intervalos;


1.1 Classifica os seguintes intervalos:



1.2 Classifica os intervalos:



1.3 Constrói os seguintes intervalos:



1

2º Período

2. Acordes;

2.1 Classifica os seguintes acordes;

2.2 Constrói os acordes pedidos;

3. Escalas/Armação de clave

3.1 Completa a tabela:

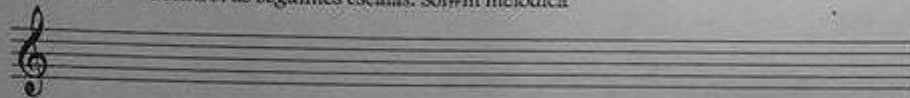
___ M	Fá#M	___ M	RebM	___ M
___ m	___ m	___ m	___ m	___ m

2º Período



___ M	MiM	___ M	SolM	___ M
___ m	___ m	___ m	___ m	F#m

3.2 Constrói as seguintes escalas: Sol#m melódica



F#m harmónica



SolM



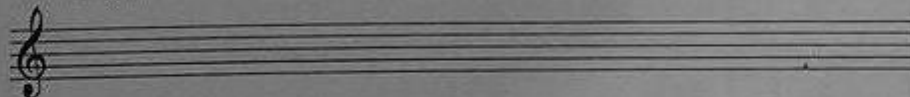
Ré#m melódica



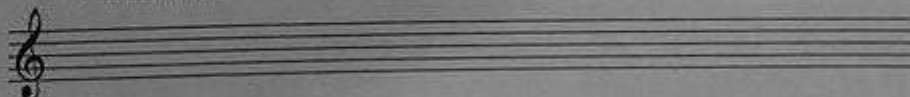
Mibm Melódica



MibM



Solm harmónica



Rém Natural



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 11

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 34 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 25/01/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a leitura de um exercício rítmico a duas partes trabalhado há duas aulas atrás. Tendo notado, ainda, algumas dificuldades, a professora pediu para reproduzirem a pulsação ao mesmo tempo que o metrónomo, aconselhando sempre o uso deste durante o estudo. Relativamente à estratégia do uso do metrónomo, Cerqueira, Zorzal & Ávila (2012: 101) defendem o uso deste como “aprimoramento da regularidade rítmica e automatização dos movimentos”.

O exercício foi realizado três vezes, tendo-se notado bastantes melhorias. Em seguida, explicou o porquê de estar a contar “1,2; 1,2” como sendo a subdivisão de cada tempo em duas partes, para facilitar a leitura do exercício. Posteriormente, a professora avaliou cada um dos alunos na leitura do referido exercício, com auxílio ao metrónomo, de forma a avaliar também se os alunos são capazes de manter a pulsação. Salientou, ainda, o facto de esta ser uma segunda oportunidade que lhes foi dada. Seguidamente, a professora referiu as notas de cada um

dos alunos, que foram bastante boas e melhores em relação à avaliação anterior. Notaram-se, assim, melhorias significativas em relação à avaliação realizada anteriormente. Verificou-se, também, alguma rigidez em manter a pulsação. Em seguida, a professora solicitou a leitura de outro dos exercícios marcados para estudo individual. Assim, foi realizada uma leitura apenas do ritmo, uma vez que era a primeira leitura do exercício que os alunos faziam. Tendo a professora notado que haviam bastantes falhas na leitura, solicitou uma nova leitura do exercício, explicando uma célula rítmica onde se notaram mais dificuldades. Destaca-se, nesta situação, a importância de um professor paciente e que procure sempre estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem ou a prática dos seus alunos. Estrela (2002, cit. in Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão & Veiga et. al, 2010: 240) refere que “o professor terá de ser um assistente e facilitador da aprendizagem, dinâmico, interventivo e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno”.

A última atividade da aula consistiu na realização de dois ditados rítmicos, um simples (seis tempos) e um composto (cinco tempos). Para tal, a professora tocou três vezes, ao piano, cada uma das frases e, à quarta vez, reproduziu cada frase vocalmente através da sílaba neutra “tá”. No final de cada correção, realizou uma leitura de cada uma das frases em conjunto com os alunos.

Salienta-se a realização de alterações da disposição da sala, pela professora, com base na utilizada na aula anterior, para o teste escrito que, de certa forma, poderá melhorar o comportamento de alguns alunos.

A aula terminou por volta das 15h05 e seguiu-se, então, a sexta aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

## Referências bibliográficas

Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (Eds.). (2010). *Psicologia da Educação*. Luanda e Maputo: Plural Editores.

Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C. & Ávila, G. A. de (2012). Considerações sobre a aprendizagem da performance. Belo Horizonte: *Per Musi – Revista Académica de Música*, 26, 94-109.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 12

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 36 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 18/01/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a entrega do teste escrito realizado anteriormente e, em seguida, a professora fez alguns comentários acerca das notas e do fraco desempenho de alguns alunos.

Posteriormente, a professora realizou a correção dos exercícios de intervalos inseridos no teste escrito, ao mesmo tempo que explicava alguns aspetos onde os alunos demonstraram mais dificuldades, fazendo uma breve revisão acerca dos intervalos.

Durante a revisão dos intervalos, a professora cedeu aos alunos a seguinte tabela e aconselhou a pensar inicialmente nos intervalos sem as alterações e, ainda, a guiarem-se por ela durante o estudo individual:

<b>Só tons</b>	2ª M	3ª M	----	----	----	----	----
<b>½ tom</b>	2ª m	3ª m	4ª P	5ª P	6ª M	7ª M	----
<b>½ tom + ½ tom</b>	-----	----	----	5ª D	6ª m	7ª m	8ª P

Em seguida, no exercício de classificação de intervalos com alternância de claves, a professora fez uma breve explicação acerca da clave de sol e de fá, bem como onde se situa o dó central em cada uma das claves.

Destaca-se, ao longo desta aula, a persistência da professora na busca de estratégias diferenciadas para facilitar a apreensão dos conteúdos e melhorar os resultados dos alunos. Como refere Ramos (2012: 14), “As estratégias usadas e a relação entre professor e aluno são fundamentais para a motivação das crianças.”

Por último, a professora procedeu à avaliação de um dos exercícios de solfejo selecionados para a prova oral. Assim, cada um dos alunos leu apenas o ritmo do exercício. A professora solicitou que estudassem, pois notaram-se bastantes falhas e dificuldades na realização do mesmo. A aula terminou por volta das 15h15 e seguiu-se, então, a sétima aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

### Referência bibliográfica

Ramos, T. D. M. (2012). Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento. *Dissertação de mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 13

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 39 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 15/02/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 15h00, após o término da 8ª aula planificada para a prática de ensino supervisionada, com a indicação das leituras que poderão ser avaliadas na prova oral.

Seguidamente, procedeu-se à entrega do mini teste escrito realizado há cerca de três aulas atrás. Com base neste, a professora realizou uma breve revisão dos acordes, referindo que a dificuldade que os alunos têm em construir acordes deriva da dificuldade que têm em construir intervalos e que, por isso, devem praticar muito. Assim, de forma a praticarem a construção de acordes, a professora realizou, em conjunto com os alunos, a correção dos exercícios de classificação e de construção de acordes do teste escrito (ver teste escrito em anexo). A professora procurou rever muito brevemente, ao longo dos exercícios, a constituição dos acordes. No seguimento da correção dos exercícios de acordes procedeu-se, ainda, à correção dos exercícios de identificação e construção de escalas do teste escrito. Assim como nos exercícios de acordes,

---

procurou-se rever estratégias para facilitar a identificação de escalas, quer para encontrar a tonalidade quando é dada a armação de clave, quer para encontrar a armação de clave quando é dada a tonalidade.

A opção pela correção dos referidos exercícios prendeu-se pelo facto de a professora cooperante ter notado bastantes dificuldades e falta de estudo, por parte dos alunos. Segundo Filho (2012), o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, de forma a conseguir perceber as dificuldades dos seus alunos, sendo que essa perceção pode ser tida através de um momento de avaliação. Neste caso específico, note-se que a professora utilizou o mini teste escrito como forma de perceber os principais focos das dificuldades dos alunos. Posteriormente procurou, através da correção dos exercícios e aprofundamento/revisão dos conteúdos, esclarecer as dúvidas ou dificuldades existentes, tentando que não se repitam.

Seguidamente, a professora realizou um ditado rítmico com notas dadas, cujo excerto foi retirado do “Menuet”, da Sonata em Sib Maior KV 31, de W. A. Mozart. Para tal, colocou a gravação do mesmo três vezes. Ao mesmo tempo, a professora procurou marcar a pulsação, de forma a facilitar a audição e, posterior, escrita da melodia. Em seguida, procedeu-se à correção e audição da melodia do ditado, verificando-se que não houve muitas dificuldades por parte dos alunos.

Por último, realizou-se um ditado de espaços, baseado na “Valse de la belle et la bête”, de E. J. Pendleton, no qual os alunos tinham que preencher os espaços com as notas corretas, sendo dado o ritmo. Inicialmente, a professora colocou a gravação apenas da melodia, depois a gravação da melodia e acompanhamento, novamente só da melodia, em seguida a gravação da melodia e acompanhamento e, por último, a gravação só da melodia. Após a realização do ditado, a professora fez a correção no quadro, em conjunto com os alunos e, para confirmar a correção, foi feita uma audição completa da melodia trabalhada.

Evidencia-se, assim, a estratégia de utilização de músicas reais no processo de ensino-aprendizagem como premissa para a apreciação da música de forma significativa. Nesta linha de ideias, segundo Ventura (2014: 5), “sendo que um dos objetivos gerais da disciplina é que a criança passe a encarar a música como algo significativo”, é importante que o professor baseie as suas atividades “em músicas reais, ou seja, recorra a excertos musicais retirados de obras existentes, podendo ser tanto eruditas como mais próximas das vivências musicais da criança.”

A aula terminou, então, por volta das 15h50.

## Referências bibliográficas

- Ventura, M. de D. C. R. (2014). Manual Para o 1º Grau de Formação Musical. *Relatório de Estágio Profissional*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Filho, J. A. da S. (2012). Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*. Parnaíba: Realize Editora.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 14

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 40 / 41 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 22/02/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a preparação da sala para a realização do teste escrito, distribuindo-se as mesas uniformemente pela sala.

No que concerne ao procedimento da avaliação, Tourinho e Oliveira (2003: 13, cit. in Andrade, 2008: 54) “acreditam na viabilidade da avaliação em música, e consideram que ela tem várias funções como: [...] avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região, ou, ainda coletar dados para o uso em pesquisas [...]”

Como se pode verificar no documento em anexo, o referido teste era composto por duas partes: auditiva e teórica. A parte auditiva era composta por dois ditados rítmicos simples e dois compostos, um ditado rítmico com notas dadas, um exercício de identificação auditiva de

---

intervalos, um ditado de sons, um ditado de espaços e deteção de erros e um exercício de identificação auditiva de acordes. A parte teórica, por sua vez, era composta por um exercício de classificação de intervalos, um exercício de construção de acordes, um exercício de identificação de tonalidades e de construção de armações de clave e, por último, um exercício de construção de cinco escalas.

A professora solicitou que realizassem, em primeiro lugar, a parte auditiva do teste. Assim, começaram por realizar os ditados rítmicos simples e compostos. Para cada um dos quatro exercícios, a professora tocou cinco vezes cada sequência rítmica, ao piano. Salienta-se a marcação da pulsação, pela professora, ao longo da realização dos ditados.

Em seguida, foi realizado o ditado rítmico com notas dadas, baseado num excerto do Quarteto nº 7, op. 2, nº 1, de J. Haydn. Para tal, a professora colocou a gravação do referido excerto uma vez e, para facilitar a audição, tocou ao piano três vezes. Por último, para os alunos verificarem, colocou novamente a gravação.

Posteriormente, procedeu-se à realização do exercício de identificação auditiva de intervalos, no qual a professora tocou duas vezes cada intervalo.

O exercício seguinte consistiu num ditado de sons. Inicialmente, a professora referiu que este era constituído por dezassete sons no total e, após os alunos identificarem que a tonalidade do ditado era Mib Maior, tocou a escala, de forma a criar uma familiarização com a tonalidade. Em seguida, tocou quatro vezes a sequência de dezassete sons do início ao fim.

Seguiu-se a realização do exercício de espaços e deteção de erros, baseado num excerto da obra “Herbstlied”, F. Schubert, no qual os alunos teriam de preencher os espaços e, onde indica, detetar três erros rítmicos ou melódicos. Sendo que havia dois tipos de gravações (uma só de piano e outra de piano com acompanhamento), a professora colocou as duas gravações alternadamente, cinco vezes cada.

Em seguida, foi realizado o exercício de identificação auditiva de acordes, no qual a professora tocou duas vezes cada um dos acordes.

Finda a parte auditiva do teste, a professora solicitou a realização da parte teórica.

Ao fim de cerca de 20 minutos, os alunos começaram a terminar, a entregar os testes e a sair. Antes de terminar a aula, a professora tocou os dois ditados rítmicos simples para um aluno que chegou atrasado.

---

---

Verificou-se, ao longo de todo o teste, um apoio incondicional da parte da professora, de forma a orientar os alunos, dando indicações para a realização de cada um dos exercícios. Carneiro (2014: 38) acredita que “cabe ao professor a função de orientar os alunos quanto aos procedimentos e tarefas a desenvolver em cada uma das audições do excerto a escrever.”

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

---

<b>Referências bibliográficas</b>
-----------------------------------

Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica/FAP*, 3, 53-67.

Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 15

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 45 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 07/03/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 15h10, após o final da 10ª aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

A professora cooperante começou com a distribuição dos testes escritos, para que os alunos tivessem conhecimento das suas notas. Contudo, explicou que não poderia, ainda, entregá-los.

Em seguida, escreveu no quadro a leitura rítmica à primeira vista, que ficou por realizar no teste oral, solicitando que estudassem individualmente durante alguns minutos.

Para a realização do exercício, a professora solicitou que reproduzissem o ritmo com a sílaba neutra “tá” e, ao mesmo tempo, marcassem a pulsação com a mão.

O exercício rítmico utilizado para avaliação da leitura à primeira vista foi o seguinte:



Entretanto, distribuí também as folhas de auto avaliação para os alunos irem preenchendo no correr da aula, à medida que iam realizando o exercício do teste oral que faltava realizar.

No que concerne à realização da auto avaliação, vários teóricos consideram que esta deve integrar o processo educativo pois, segundo Hoffmann (2001: 78) “...ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem [...] o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer”.

Após alguns minutos, a professora começou a avaliar a realização do exercício à primeira vista por cada um dos alunos e, no final, mencionou as notas de cada aluno.

Verificou-se, de um modo geral, notas bastante boas, havendo muitas notas a rondar os 70 e os 90 pontos. Contudo, também houve algumas notas baixas, quer no teste escrito, quer no teste oral.

---

Relativamente à realização da avaliação, segundo Rodrigues (2001: 14) esta “pretende verificar em que medida as ações que se efetuaram tendo em vista determinado fim, produziram os resultados esperados”. A avaliação é tida, assim, como uma importante referência para a tomada de consciência da evolução do aluno.

Por último, a professora recolheu os testes escritos e as folhas de auto avaliação e a aula terminou, então, por volta das 15h55.

---

<b>Referências bibliográficas</b>
-----------------------------------

Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical.

*Revista de la lista Electrónica Europea de Musica en la Educacion*, 8, 1-14.

Hoffmann, J. (2001) *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 16

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 46 / 47 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 04/04/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a apresentação do novo professor cooperante aos alunos. Como forma de se contextualizar relativamente à situação da turma, o professor questionou os alunos sobre quais os exercícios selecionados para o estudo individual.

Posteriormente, o professor solicitou a realização de um exercício de imitação rítmica, em divisão binária, sendo que cada sequência rítmica teria quatro pulsações. Inicialmente, realizou-se o exercício com palmas e, depois, vocalmente, em sílaba neutra “pam”. Ao longo do exercício procurou-se esclarecer dúvidas existentes relativamente a células rítmicas não tão familiares aos alunos. Para além disso, o professor realizou, também, uma breve revisão e abordagem à divisão binária e à divisão ternária, por considerar que importante que saibam diferenciar bem ambas as divisões. Ao mesmo tempo que realizava uma breve revisão acerca da divisão binária, exemplificou a sua subdivisão em duas partes

iguais através da palavra “tem-po”. O mesmo aconteceu ao rever a divisão ternária, para a qual utilizou a palavra “mú-si-ca” para exemplificar a sua subdivisão em três partes iguais.

Salienta-se, da parte do professor cooperante, uma constante busca por estratégias diferenciadas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, pretendendo “(...) mais do que acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos”. (Pedroso, 2004: 6)

Em seguida, o professor realizou outro exercício de imitação rítmica, mas recorrendo à estratégia de audição – memorização – entoação rítmica – escrita. Desta forma, o professor reproduziu uma sequência rítmica três vezes seguidas, duas vezes em “pam” e uma vez ao piano e solicitou a sua memorização. Depois terem memorizado, os alunos reproduziram vocalmente a sequência rítmica e, por último, escreveram. Carneiro (2014: 36) refere que a prática de cantar, associada à memorização do excerto a trabalhar, permite desenvolver as competências de escrita e as capacidades de audição.

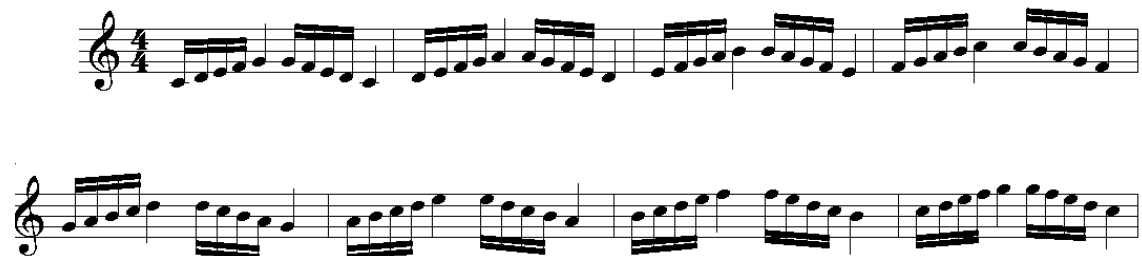
Uma vez que o professor notou algumas dificuldades, optou por colocar algumas questões e esclarecer algumas dúvidas, aos alunos, relativamente à unidade de tempo da divisão ternária (mencionando que será a figura que nos dá cada pulsação), à figura que nos dá a sua subdivisão em três partes iguais, à figura que dura duas pulsações e, ainda, à figura que nos permite subdividir em seis partes iguais. Para além disso, realizou-se uma abordagem a outras células rítmicas, como o galope e a duína.

No seguimento do esclarecimento referido, foi realizado um ditado rítmico de divisão ternária, com quatro pulsações. Para tal, o professor tocou quatro vezes a sequência rítmica, ao mesmo tempo que batia a pulsação com a mão esquerda. A sequência rítmica utilizada no ditado de divisão binária foi a seguinte:



Seguidamente, realizou-se um ditado rítmico de divisão binária, com oito pulsações, correspondendo a dois compassos quaternários. Desta forma, o professor tocou três vezes a sequência rítmica para os alunos escreverem as primeiras quatro pulsações. Inicialmente, solicitou-se



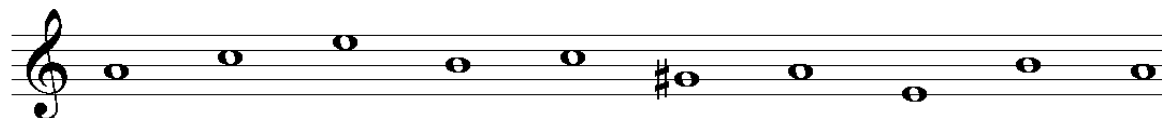
*2º Exercício:**3º Exercício:*

Para além do que se pode verificar nas imagens acima, o professor realizou os mesmos exercícios na forma descendente e, ainda, o último exercício nas tonalidades de Lá Maior e Lá menor harmónica.

Verificou-se, ao longo da realização destes exercícios, um grande envolvimento e entusiasmo da parte dos alunos, traduzindo-se num exercício bem-sucedido. Visto ter sido um exercício realizado com sucesso, a motivação dos alunos transportou-se para a concretização dos exercícios seguintes.

Salienta-se o trabalho de aquecimento vocal desenvolvido pelo professor, como forma de trabalhar as relações intervalares, a entoação de intervalos e os vários graus da escala. Willems (1970: 78), nesta linha de ideias, reconhece a importância da escala como algo que “fornece exercícios para dominar a ordenação dos sons, dos nomes e dos graus; num estágio mais avançado ela ajuda ao conhecimento da hierarquia dos intervalos”.

No seguimento dos exercícios efetuados, o professor solicitou a realização de um ditado de sons, em Lá menor, utilizando dez sons. O professor cooperante tocou duas vezes a sequência de sons, dando indicações ao longo do exercício, bem como pontos de referência. Em seguida, solicitou a entoação da sequência de sons, até ao quinto som e, depois, até ao fim. Por último, solicitou a sua correção no quadro:



O ditado de sons é considerado uma prática importante na educação do ouvido, permitindo o “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita de sons ouvidos, bem como a capacidades de imaginar/ouvir os sons escritos.” (Pedroso, 2003: 83)

Posteriormente, foi realizado um exercício de identificação de intervalos. Desta forma, o professor tocava um intervalo para cada aluno identificar, solicitando a utilização de estratégias como: cantar o percurso de um som ao outro, através de canções ou através de arpejo.

No que concerne às estratégias utilizadas para a realização de determinado exercício, Hoffmann (2001: 78) considera que, “...ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem [.....] o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer”.

Em seguida, o professor solicitou que os alunos entoassem arpejos Maiores e menores, sendo dada a fundamental do arpejo pretendido. Depois de entoarem vários arpejos completos, o professor dava a fundamental e a 5ª para os alunos entoarem a 3ª. Notaram-se algumas dificuldades na realização deste exercício, da parte dos alunos, principalmente na entoação da 3ª do arpejo.

Semelhante ao sucedido nos exercícios anteriores, o professor solicitou a entoação de intervalos, sendo dada a fundamental. Ao longo deste exercício não sentiram muitas dificuldades, tendo-se verificado que muitos alunos associavam os intervalos pedidos pelo professor a canções conhecidas.

Relativamente à estratégia utilizada para facilitar a entoação de intervalos, Simões (s.d., cit. in Silva, 2015: 77), menciona que “As canções de intervalos constituem uma introdução ao estudo auditivo dos intervalos musicais. Ao entoar os intervalos, a criança vive-os e torna-se sensível a eles.”

Dando seguimento ao exercício de entoação de intervalos, onde entoaram algumas terceiras, o professor realizou uma breve revisão acerca dos acordes, questionando os alunos acerca da constituição dos acordes que já conhecem (M, m, A, e dim), bem como as inversões possíveis (estado fundamental, 1ª e 2ª inversões).

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

### Referências bibliográficas

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Hoffmann, J. (2001) *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação.
- Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de Mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais da música. *Revista de Música, Psicologia e Educação*. 6, 6-18.

---

Silva, P. C. F. C. P. da (2015). A Utilização de Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical. *Dissertação de Mestrado*.

Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pró-música.

---

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 17

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 48 / 49 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 11/04/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h20, com a realização de um exercício de construção de acordes Maiores, menores, Aumentados e diminutos, nas várias inversões.

Finda a execução do exercício, o professor procedeu à correção, no quadro, procurando explicar e esclarecendo dúvidas ao mesmo tempo.

The image shows a musical staff with a treble clef and a 4/4 time signature. It contains eight chords, each represented by a circle with a number inside. Below each chord is its name: m6, M5, d, M6, m6, A, m6, and m5. The chords are: 1. m6 (F4, A4, C5), 2. M5 (C4, E4, G4), 3. d (B3, D4, F4), 4. M6 (C4, E4, G4), 5. m6 (F4, A4, C5), 6. A (C4, E4, G4, B4), 7. m6 (F4, A4, C5), 8. m5 (C4, E4, G4).

Posteriormente, o professor solicitou a realização de um ditado de preenchimento de espaços e deteção de erros, da sebeta de exercícios auditivos dos alunos, com base num excerto da obra "La Pastourelle", de François Couperin. Para tal, foi utilizada a seguinte metodologia: primeira audição da primeira parte da melodia (parte A), para identificação do compasso; identificação da tonalidade (Sol Maior); segunda audição, para memorizar a melodia; entoação da parte A e escrita da mesma; entoação, com marcação do compasso e continuação da escrita; entoação sem nome de notas, utilização da mão para indicar o movimento da melodia (ascendente ou descendente); entoação com nome de notas; correção oral. Utilizou-se a mesma metodologia para a segunda parte da melodia (parte B). Finda a escrita das duas partes da melodia, o professor solicitou a identificação dos erros assinalados e, em seguida, a entoação de todo o exercício, com nome de notas. Por último, realizou-se a correção oral dos erros assinalados e entoou-se o exercício completo e correto.

A partitura do excerto utilizada foi a seguinte:

## "La Pastourelle"

François Couperin

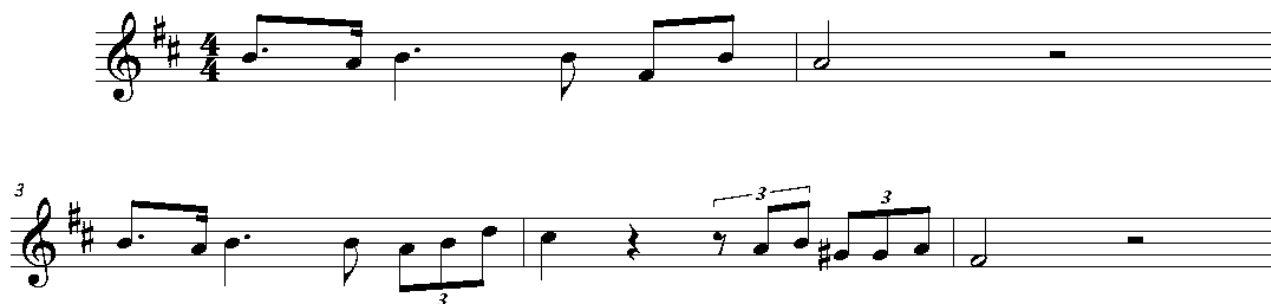
The musical score for "La Pastourelle" by François Couperin is presented in three staves. The first staff shows the beginning of the piece in G major (one sharp) and 6/8 time, starting with a quarter rest followed by a series of eighth notes. The second staff begins at measure 5 and includes a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.'). The third staff begins at measure 10 and is labeled "Deteção de erros (3)", indicating a section for error detection. The notation consists of eighth notes and quarter notes on a treble clef staff.

Posteriormente, realizou-se um ditado rítmico com notas dadas, com base num excerto do ato III de “Pelléas et Mélisande”, de Claude Debussy.

## "Pelléas et Mélisande"

### Acte III

Claude Debussy



Para o efeito, o professor colocou três vezes a gravação, para os alunos retirarem o ritmo do excerto. Seguidamente a uma entoação da melodia, o professor solicitou que escrevessem e, depois de terminarem, realizou-se a correção no quadro. Dando seguimento ao exercício, entoou-se a melodia do referido ditado, com marcação do compasso e acompanhamento do professor ao piano. Para finalizar, o professor solicitou a entoação, individual, por parte de alguns alunos, com acompanhamento do piano.

Como se pode verificar, é frequente a utilização de excertos musicais como base para a realização de determinados exercícios auditivos, o que é considerado, por vários teóricos, essencial para encarar a música como algo significativo. Ventura (2014: 5), menciona que é importante que o professor baseie as suas atividades “em músicas reais, ou seja, recorra a excertos musicais retirados de obras existentes, podendo ser tanto eruditas como mais próximas das vivências musicais da criança.”

A atividade seguinte consistiu na execução de um exercício de solfejo, da sebenta dos alunos. Inicialmente, realizou-se uma leitura à primeira vista em conjunto e, depois do esclarecimento de algumas dúvidas relativamente a notas e ritmo, o professor solicitou mais uma leitura do mesmo exercício.

Em seguida, realizou-se uma entoação melódica retirada da sebenta dos alunos, à primeira vista. Para tal, o professor tocou a escala da tonalidade, ao piano, para os alunos se familiarizarem com a mesma. Posteriormente, efetuou-se uma primeira leitura, mais uma vez com acompanhamento do professor ao piano. Apesar de ter sido uma leitura à primeira vista, esta foi realizada com sucesso, não se tendo sentido dificuldades por parte dos alunos.

Por último, o professor solicitou voluntários para entoarem o exercício, individualmente, procurando dar feedback positivo à medida que os alunos realizavam a entoação.

No que respeita ao feedback positivo dado pelo professor, este é considerado fulcral para estimular a motivação dos alunos. Segundo Hallam (2012: 33), o feedback positivo “eleva a auto-estima e aumenta a confiança.”

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

## Referências bibliográficas

Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 138, 29-34.

Ventura, M. de D. C. R. (2014). Manual Para o 1º Grau de Formação Musical. *Relatório de Estágio Profissional*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 18

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 54 / 55 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 09/05/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 14h15. O professor cooperante começou por distribuir os testes escritos, uma vez que não foi possível terminá-los na aula anterior. Assim, solicitou a realização dos exercícios que faltavam. O primeiro exercício consistiu num ditado polifónico, a duas vozes, baseado num excerto do “Menuet”, de Jean-Baptiste Lully. Para o efeito, o professor tocou uma vez o excerto do início ao fim, ao piano, quatro vezes a primeira frase, uma vez a transição da primeira para a segunda frase, quatro vezes a segunda frase, uma vez a voz do soprano completa e uma vez a voz do baixo completa. Por último, o professor tocou uma vez tudo do início ao fim.

Salienta-se a preocupação do professor em demonstrar clareza aos alunos e em dar indicações para facilitar a realização do ditado.

No final da realização do ditado, os alunos procederam à realização do exercício de construção de escalas, que também estava em falta.

---

Após a finalização e recolha dos testes escritos, o professor definiu, em conjunto com os alunos, os exercícios para a prova oral. Posteriormente, mencionou que realizariam uma revisão dos vários exercícios, de forma a esclarecerem possíveis dúvidas existentes.

Para tal, procedeu-se à realização de quatro leituras solfejadas, uma leitura solfejada com claves alternadas, uma leitura entoada e uma leitura rítmica a duas partes.

Nas leituras solfejadas, realizou-se primeiramente uma leitura simples, só com ritmo, sem nome de notas e, só à segunda e terceira leitura, uma leitura completa com nome de notas. Em algumas das leituras, solicitou-se a realização individual do exercício por parte de alguns alunos que estavam a demonstrar falta de concentração e a destabilizar a aula. Entre cada uma das leituras, o professor procurou esclarecer determinadas dúvidas relativamente a células rítmicas e ao compasso de alguns dos exercícios. Salienta-se, neste ponto, a importância do acompanhamento do professor ao longo da realização de todos os exercícios. Segundo Nóvoa (2010: 10), o bom professor é aquele que tem “a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos”.

Posteriormente, para a leitura entoada com percussão, procedeu-se a uma primeira leitura, sem a parte da percussão. Visto ter-se notado algumas dificuldades, o professor insistiu e solicitou que repetissem o exercício mais cinco vezes: uma vez sem percussão, uma vez com percussão (palmas), uma vez só rapazes, uma vez só raparigas e, por último, uma vez todos. Ao fim da repetição do exercício, sentiram-se bastantes melhorias. Juntamente com o progresso analisado, verificou-se também uma maior motivação da parte dos alunos, que prontamente demonstraram vontade de estudar mais e melhor os restantes exercícios.

Segundo Hallam (2012: 33), “Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, esta terá um impacto na auto-estima e na motivação, que será transportado para tarefas de aprendizagem posteriores.”

Por último, a leitura rítmica a duas partes foi realizada apenas uma vez e, visto que tinha bastantes falhas, o professor solicitou que trabalhassem bastante em casa.

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

## Referências bibliográficas

- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 138, 29-34.
- Nóvoa, A. (2011). “Pedagogia: a terceira margem do rio”. In Assembleia da República (ed.). *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições, 39-49.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 19

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 58 / 59 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 23/05/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a continuação da realização da prova oral.

Como tal, o professor solicitou, inicialmente, a realização do exercício de entoação, por todos os alunos, ao mesmo tempo que tinham a oportunidade de estudar a leitura à primeira vista.

Ao longo da execução do exercício, notou-se o caso de alguns alunos que, mesmo perdendo-se um pouco pelo meio do exercício, nunca perdiam o centro tonal, permitindo-lhes encontrar novamente a tónica, quando se enganavam.

De um modo geral, verificou-se um desempenho fraco da parte dos alunos, excetuando muito poucos, o que o professor cooperante considerou inadmissível, uma vez que este foi um exercício que tiveram a possibilidade de estudar em casa. Verificaram-se, mesmo, situações

em que os alunos liam os nomes das notas que entoavam no sentido oposto. Por exemplo, enquanto entoavam “sol lá si dó ré”, ao longo da melodia, liam “sol fá mi ré dó”.

A melodia entoada foi a seguinte:

Leitura melódica

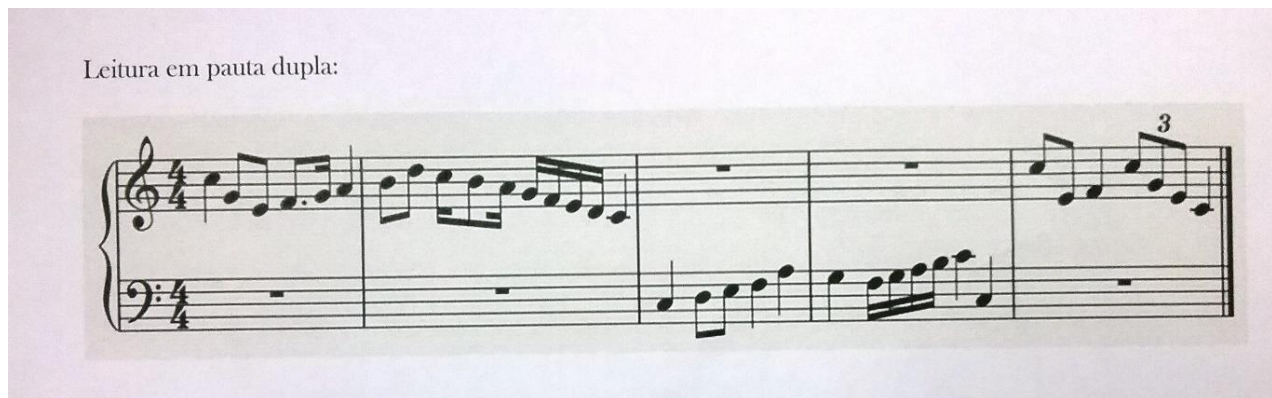
42

$\text{♩} = 60$

REALIZAÇÃO:  
- Idêntica à da leitura nº 12.

Finda a realização do exercício de entoação por todos os alunos, o professor solicitou a execução do exercício de leitura à primeira vista, que consistia num exercício de solfejo em pauta dupla.

O exercício de solfejo, de leitura à primeira vista foi o seguinte:



Em ambos os exercícios sentiu-se um grande nervosismo da parte dos alunos, o que poderá ter condicionado o seu desempenho. Segundo vários teóricos e psicólogos, este nervosismo é chamado de “ansiedade de desempenho face à avaliação”. Segundo Hill e Wigfield (1984, cit. in Bzuneck & Silva, 1989: 195), a ansiedade de desempenho face a testes ou outro tipo de avaliações é vista como um “sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicas e comportamentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações”.

No final da prova oral, o professor entoou, juntamente com os alunos, o exercício de entoação da prova. Depois de uma vez todos juntos, o professor solicitou a entoação do exercício só pelas raparigas, em seguida só pelos rapazes e, por último, por filas.

Posteriormente, uma vez que sentiu muitas dificuldades na realização do exercício de entoação, nomeadamente em determinados saltos, o professor solicitou que os alunos entoassem os vários graus da escala de Ré menor à medida que pedia, individualmente e em grupo e, ainda, com e sem nomes de notas e com números.

De forma a auxiliar os alunos, o professor deu a hipótese de entoarem as escalas menor natural, menor harmónica e menor melódica, referindo que iria corresponder a um ponto da pontuação da prova oral.

Seguidamente, realizou-se um exercício de improvisação melódica, a partir da tonalidade de Ré menor. Para o efeito, o professor solicitou a improvisação por parte de todos os alunos, individualmente, e definiu um tema que seria entoado entre cada improvisação, por todos. Visto sentir alguma hesitação e constrangimento, por parte da maioria dos alunos, por outro lado, alguns alunos demonstravam bastante confiança na realização do exercício. Contudo, alguns não conseguiam entoar aquilo que pretendiam, sendo que o que entoavam não correspondia aos nomes das notas que diziam.

Salienta-se a constante preocupação do professor na busca por estratégias para ultrapassar as dificuldades dos alunos.

Segundo Filho (2012), é importante que o professor tenha uma prática reflexiva permitindo, desta forma, diagnosticar e identificar qualquer dificuldade que surja da parte dos alunos. O mesmo autor refere que esse diagnóstico pode ser concretizado com base na avaliação.

A aula terminou, então, por volta das 15h45.

### Referências bibliográficas

Bzuneck, A., & Silva, R. (1989). *O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas*. Semina, 10 (3).

Filho, J. A. da S. (2012). Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*. Parnaíba: Realize Editora.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 20

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 60 / 61 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 30/05/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a visualização de um filme escolhido pelo professor e pelos alunos. Para o efeito, o filme selecionado foi “Whiplash: Em busca da perfeição”, que retrata a realidade de muitos músicos nos dias de hoje.

Salienta-se um comportamento não muito adequado, da parte dos alunos, tendo o professor que chamar à atenção várias vezes para que não falassem durante o filme.

A aula terminou, então, às 15h45.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 21

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 7º ano - 3º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 62 / 63 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 06/06/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 14h15, com a continuação da visualização do filme “Whiplash: Em busca da perfeição”, visto que os alunos demonstraram um grande interesse em saber o fim da história.

Por último, o professor conversou com os alunos acerca do seu desempenho ao longo do período, referindo os pontos fortes e fracos da generalidade da turma e a aula terminou, então, por volta das 15h40.



## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 1

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 23

**Data:** 30/11/2015

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar o sentido harmónico.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Acordes
- Funções tonais básicas (I-IV-V)

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA****Acordes (cerca de 30 minutos)**

A aula iniciar-se-á com uma breve revisão acerca da constituição dos acordes abordados até então (Maiores, menores, Aumentados, diminutos e de sétima da dominante), bem como as inversões nas quais estes podem surgir e as respetivas cifras.

Seguidamente, será feito um exercício de construção de oito acordes, no estado fundamental e nas inversões existentes, sendo dada a nota base do acorde e a cifra do mesmo.

Para tal, será dada uma ficha de trabalho, onde terão de construir os acordes dados. Como forma de reforçar os conhecimentos já adquiridos, irá ser dado um exercício para realizar para trabalho de casa.

Os acordes e cifras selecionados para a realização do exercício na aula serão os seguintes:

M5    A    m6    m6<sub>4</sub>    d    M6<sub>4</sub>    7<sub>+</sub>    A

Após a realização do exercício no quadro, será feita a correção em conjunto com os alunos, sendo que a sua resolução é a seguinte:

M5    A    m6    m6<sub>4</sub>    d    7<sub>+</sub>    m5    A

Para o exercício que será solicitado que realizem em casa, foram selecionados os seguintes acordes e cifras:

m5    d    M6<sub>4</sub>    A    M5    m6<sub>4</sub>    d    M6

De forma a trabalhar a parte auditiva, serão tocados e entoados melódica e harmonicamente os vários tipos de acordes e inversões, ao piano. Como forma de consolidar o reconhecimento auditivo de acordes, será feito um exercício de identificação auditiva de oito acordes, tocados ao piano nas formas melódica e harmónica, cuja sequência será a seguinte:

M	m	A	M	d	A	m	M
---	---	---	---	---	---	---	---

Em seguida, será feita a correção em conjunto com os alunos.

**Progressões harmónicas (cerca de 15 minutos)**

No seguimento do trabalho dos acordes, irá fazer-se uma breve introdução sobre as funções tonais, uma vez que é um conteúdo novo para os alunos, abordando o seu papel e a constituição de cada função

tonal tendo por base os graus da escala modelo (Dó Maior). Referir-se-á, também, que o acorde formado a partir da tónica tem uma função muito importante, pois determina a tonalidade e o modo (Maior ou menor). Posteriormente mencionar-se-á que, sobre cada grau da escala da tonalidade a ser trabalhada, é constituído um acorde e que a sua cifra é escrita em numeração romana. Desta forma, o objetivo passa por construir em conjunto os acordes sobre cada grau da escala e será dito como se escreve cada cifra e porquê (acorde Maior, menor e diminuto, no caso do modo Maior).

Por último, a professora tocará várias progressões harmónicas e sequências das funções I-IV-V-I, I-V, I-IV, entre outras, para que os alunos tomem conhecimento auditivo das mesmas.

Antes de terminar a aula, a professora indicará o exercício número dois da ficha de trabalho como exercício para trabalho de casa.

## \_RECURSOS E FONTES

### **Recursos:**

- Piano
- Ficha de trabalho

### **Fontes:**

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação foi realizada através de ficha de trabalho, por questionário direto a alunos e por observação direta, com base na participação, empenho e reações dos alunos.

\_ANEXOS:

**Ficha de Trabalho nº 1**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Construção de acordes, nas respetivas inversões:

Musical staff in 4/4 time with notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5. Below the staff are chord labels: M5, A, m6, m6/4, d, 7+, m5, A.

2. Construção de acordes, nas respetivas inversões:

Musical staff in 4/4 time with notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5. Below the staff are chord labels: m5, d, M6/4, A, M5, m6/4, d, M6.

3. Identificação auditiva de acordes no estado fundamental:

--	--	--	--	--	--	--	--

Bom trabalho! 😊



Assinatura da Prof. Cooperante  
\_\_\_\_\_

## REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 1

A aula correu conforme planeado. Aquando da realização da planificação teve-se o cuidado de contactar com a professora cooperante, de forma a obter informações sobre o nível em que se encontra a turma, bem como os conteúdos já apreendidos e as dificuldades existentes. Desta forma, e também através dos resultados obtidos no teste escrito que realizaram, verificaram-se grandes dificuldades no que diz respeito aos acordes, daí ter-se centrado a aula nesse conteúdo.

Embora se tenha tido bastante cuidado e se tenha comunicado, anteriormente, com a professora cooperante acerca da seleção dos conteúdos a abordar, destaca-se uma falha da parte da professora estagiária, ao colocar num dos acordes a realizar na ficha de trabalho a cifra “7 +”. Só na aula, e após um dos alunos ter questionado sobre o que queria dizer aquela cifra, é que se verificou que ainda não tinham aprendido o acorde de sétima da dominante. Desta forma, pediu-se aos alunos que cortassem esse acorde.

A parte da aula da professora estagiária iniciou-se com um pequeno atraso, pois a finalização do teste oral iniciado na aula anterior prolongou-se mais dez minutos do que o previsto, o que por si só provocou um enorme nervosismo. No entanto, conseguiu-se abordar todos os conteúdos e realizar todas as atividades planificadas. De forma a rentabilizar o tempo de aula que se tinha e compensar os dez minutos de atraso, sentiu-se a necessidade de modificar a estratégia proposta para o exercício de construção de acordes, passando a ser realizado em conjunto com os alunos e, ao mesmo tempo, corrigindo-se dúvidas que foram existindo. Apesar de nem sempre todos os alunos estarem totalmente concentrados e focados nos exercícios desenvolvidos e de terem sido chamados à atenção por mim e pela professora cooperante no que respeita às conversas paralelas e ao barulho na aula, saliento um grande interesse da generalidade turma em dar resposta às questões que fui colocando ao longo da aula e em realizar os exercícios propostos.

Ao longo da execução dos exercícios propostos, ao contrário do que era esperado, não se notaram grandes dificuldades na realização dos mesmos. Considera-se que, no caso dos acordes, as dúvidas que tinham ficaram bem esclarecidas.

Um dos pontos a melhorar é o contacto ou comunicação com os alunos, uma vez que ainda não se tem conhecimento dos nomes de todos (só de alguns, ao longo das aulas observadas). Neste momento, após a aula, sente-se a necessidade de elaborar um mapa da sala de aula, com os nomes dos alunos e respetivos lugares, de forma a se conhecer cada um deles e chamá-los pelo nome, sempre que for necessário. Em suma, a aula correu bem e conforme o planeado, tendo-se obtido respostas positivas por parte dos alunos.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 2

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 25

**Data:** 07/12/2015

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

### \_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a leitura musical;
- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar a entoação.

### \_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Acordes Maiores, menores, Aumentados e diminutos;
- Compasso simples e compasso composto;
- Monodia;
- Claves.

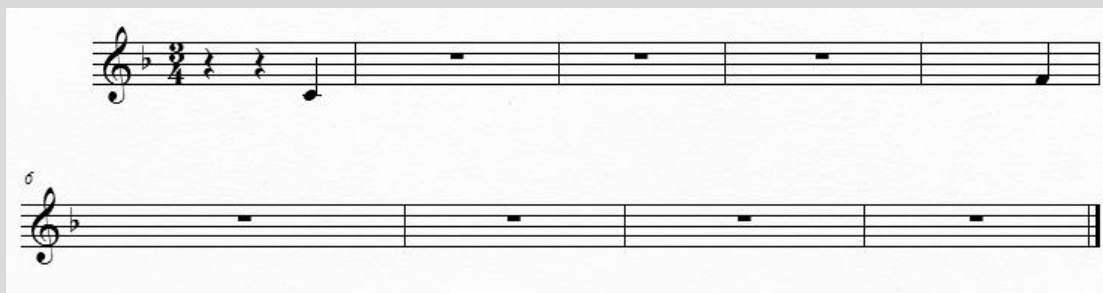
### \_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

#### **Acordes (cerca de 5 minutos)**

A professora inicia a aula com a correção do trabalho de casa, que consiste na construção de acordes Maiores e menores nas várias inversões e acordes Aumentados e diminutos no estado fundamental, cuja resolução é a seguinte:



A referida melodia foi subdividida em duas frases melódicas, para facilitar a audição e a escrita e, para a realização do ditado, serão dadas apenas as primeiras notas de cada frase, a tonalidade e o número de compassos, como se pode verificar na seguinte pauta:



Antes de iniciar o ditado, será entoada a escala de Fá Maior (tonalidade da melodia a trabalhar), o arpejo e a escala por terceiras, como forma de aquecimento vocal. Para a escrita das duas frases melódicas referidas, será utilizada a seguinte metodologia: primeira audição completa da melodia, tocada ao piano, para conhecimento da mesma na íntegra; segunda audição das duas frases a serem trabalhadas, tocadas ao piano pela professora; terceira audição apenas da primeira frase tocada ao piano, para retirar a respetiva melodia, sendo que a professora indica que ainda não é para escreverem; entoar a primeira frase melódica, com o auxílio da professora; quarta audição para escrever a primeira frase melódica; quinta audição novamente para escrever a primeira frase melódica; sexta audição apenas da segunda frase tocada ao piano, para retirar a respetiva melodia; entoar a segunda frase melódica; sétima audição para escrever a segunda frase melódica; oitava audição novamente para escrever a segunda frase melódica; nona audição das duas frases, para retificar.

Nota: Se for necessário, serão tocadas mais vezes para além das referidas.

#### **Entoação melódica (cerca de 5 minutos)**

De forma a solidificar as frases melódicas escritas, a professora solícita que se cante, com acompanhamento do piano, primeiramente, a melodia completa.

Por último, se houver tempo, a professora utiliza o exercício em questão para trabalhar o solfejo nas claves de Fá e de Dó na 3ª linha, pedindo aos alunos que solfejem.

## **\_RECURSOS E FONTES**

### **Recursos:**

- Piano
- Ficha de trabalho nº1

- Quadro
- Caderno do aluno

**Fontes:**

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.

**- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação foi realizada por questionário direto a alunos e por observação direta, com base na participação, empenho e reações dos alunos.

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 2

A aula não decorreu totalmente conforme o planeado.

Inicialmente, foi realizada a correção do trabalho de casa com sucesso, não se tendo notado dificuldades na construção dos acordes solicitada para trabalho de casa. Posteriormente, os ditados rítmicos também foram realizados com sucesso, verificando-se uma menor dificuldade na realização do segundo ditado (composto), em relação ao primeiro ditado (simples).

No entanto, as estratégias utilizadas para a realização do ditado melódico não foram suficientes, uma vez que os alunos tiveram algumas dificuldades em retirar a primeira frase da melodia escutada. Para tal, os alunos solicitaram a repetição da mesma mais vezes do que as previstas, o que fez com só fosse possível realizar e corrigir a primeira frase do ditado. Uma vez que se notaram dificuldades na perceção da melodia, optou-se por trabalhar melhor a primeira frase, de forma a perceber a origem das dificuldades. Posto isto, notou-se que a principal dificuldade assentava, essencialmente, na primeira célula rítmica do primeiro compasso, sendo que esta não estava a ser totalmente perceptível para os alunos.

Contudo, sentiu-se uma grande concentração por parte dos alunos no momento do aquecimento vocal, onde foi entoada a escala de Fá Maior, o arpejo e intervalos por terceiras. Não se sentiram quaisquer dificuldades na entoação dos intervalos por terceiras, ao contrário do que era previsto.

Devido às dificuldades na realização do ditado melódico, o que impossibilitou a conclusão do mesmo, não foram realizadas as atividades de solfejo previstas. Apenas foi solfeja a primeira frase da melodia.

Conclui-se, salientando a importância da busca por diferentes formas/estratégias para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, o que por vezes acaba por incapacitar o cumprimento da planificação.

A professora cooperante mencionou uma melhoria a ter em conta, referindo que os exercícios foram adequados, mas que não tiveram um elo de ligação entre eles.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 3

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 29

**Data:** 04/01/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar a entoação;
- Trabalhar a leitura musical.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Intervalos (Perfeitos, Maiores, menores, Aumentados e diminutos);
- Monodia;
- Claves.

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA****Intervalos (cerca de 10 minutos)**

A professora inicia a aula com a realização de um ditado de intervalos (Perfeitos, Maiores, menores, Aumentados e diminutos), sendo tocados duas vezes cada intervalo ao piano, pela professora. Para tal, opta-se por tocar, inicialmente, alguns intervalos ao piano, para os alunos entoarem e se familiarizarem.

**Ditado de sons (cerca de 10 minutos)**

Dando continuidade ao trabalho melódico, a professora realiza um ditado de sons, tendo por base a tonalidade de Fá Maior e procurando utilizar, na sequência, intervalos anteriormente trabalhados e

intervalos que incidirão na melodia a trabalhar de seguida. Previamente, antes de iniciar o ditado de sons, será entoada a escala de Fá Maior (tonalidade do ditado de sons e da melodia a trabalhar mais à frente), o arpejo e a escala por terças, como forma contextualização da tonalidade.

Inicialmente, dá indicações aos alunos, referindo que são onze sons no total e que irá tocar três vezes a sequência:



Em seguida, a professora realiza a correção no quadro e, em conjunto, entoam a sequência de sons.

#### Ditado melódico (cerca de 15 minutos)

Seguidamente, a professora faz referência ao ditado melódico iniciado na aula anterior, referindo que este será terminado na presente aula e lembrando que se trata de uma melodia simples, em compasso ternário e na tonalidade de Fá Maior, tocada ao piano. A partitura completa da melodia utilizada para o ditado é a seguinte:



Visto na aula anterior só ter sido possível realizar o ditado da primeira frase da melodia, por uma questão de falta de tempo, será solicitada a audição e escrita da segunda frase da mesma.

Novamente, para a segunda frase da melodia, para facilitar a audição e a escrita, as indicações dadas serão apenas sobre a primeira nota da segunda frase, a tonalidade e o número de compassos, como se pode verificar na seguinte pauta:



Assim como para a escrita da primeira frase, será utilizada a seguinte metodologia: primeira audição completa da melodia, tocada ao piano pela professora, para recordar a primeira frase e para conhecer a segunda frase; segunda audição frase a ser trabalhada, para retirar a respetiva melodia, sendo que a professora indica que ainda não é para escreverem; entoar a frase melódica, com o auxílio da professora; quarta audição para escrever a frase melódica em questão; quinta audição novamente para escrever a segunda frase melódica; sexta audição para retificar, caso necessário; sétima audição das duas frases.

Por último, será feita a correção oral do ditado, em conjunto com os alunos.

#### **Entoação melódica (cerca de 10 minutos)**

De forma a solidificar as frases melódicas escritas, a professora solicita que se cante, com acompanhamento do piano, a melodia completa.

### **\_RECURSOS E FONTES**

#### **Recursos:**

- Piano
- Quadro
- Caderno do aluno

#### **Fontes:**

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.

### **- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação foi sustentada por um questionário direto aos alunos e por observação direta, tendo por base a participação, empenho e reações dos alunos.

**Assinatura da Prof. Cooperante**

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 3

A aula decorreu conforme o planeado, apesar da existência de algumas dificuldades ao longo dos exercícios, que se tentou colmatar.

Inicialmente, no momento da entoação dos intervalos, sentiu-se alguma hesitação por parte dos alunos. Assim, de forma a tranquilizá-los, foi-lhes pedido que pensassem e entoassem intervalos através de canções que começassem com os intervalos solicitados, o que facilitou bastante. Verificou-se claramente, em vários alunos, a sensação de tranquilidade ao serem capazes de entoar os intervalos pedidos.

Posteriormente, realizou-se o ditado de intervalos que, de uma forma geral, revelou resultados bastante positivos por parte dos alunos. Pelo contrário, no ditado de sons, mesmo tendo um grau de dificuldade baixo, notaram-se algumas falhas, talvez por falta de concentração dos alunos.

Em seguida, deu-se continuidade ao ditado melódico iniciado na aula anterior. Tal como na aula anterior, verificaram-se algumas dificuldades. No final do ditado percebeu-se que a principal falha continuava a residir na primeira célula rítmica do primeiro compasso da frase a trabalhar. Verificou-se, ainda, que vários alunos erraram grande parte do ditado pelo facto de não terem acertado o primeiro intervalo, o que fez com que o restante ditado estivesse, quase na sua totalidade, errado.

Por último, quando se solicitou a entoação completa da melodia, notou-se receio por parte de alguns alunos em entoar a melodia solicitada, provavelmente por vergonha. Para tal, fez-se por colocar os alunos o mais à vontade possível, o que melhorou a forma e a precisão com que entoavam a melodia.

A professora cooperante mencionou, no final da aula, a necessidade de um pouco mais de pulso firme relativamente ao comportamento dos alunos.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 4

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 30

**Data:** 11/01/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar o sentido rítmico;
- Desenvolver a cultura musical;
- Trabalhar a audição musical.

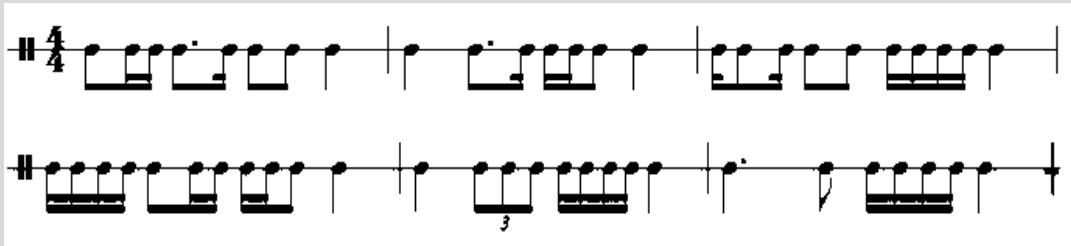
**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Figuras rítmicas de divisão binária e de divisão ternária;
- Compasso simples e composto.

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA****Exercícios rítmicos (cerca de 30 minutos)**

A professora inicia a aula com um exercício de imitação rítmica. Assim, reproduzirá seis padrões rítmicos simples através de palmas, com quatro tempos cada, com o objetivo de os alunos imitarem o padrão escutado. Cada padrão será repetido duas vezes, ou mais, dependendo da resposta dos alunos. Após a imitação dos padrões reproduzidos, a professora questionará os alunos acerca da constituição

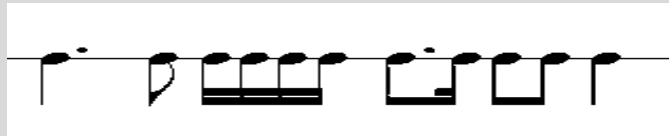
de cada padrão rítmico (ex. quatro semicolcheias, duas colcheias, colcheia com ponto, semicolcheia e semínima). Para tal, foram criados os seguintes padrões:



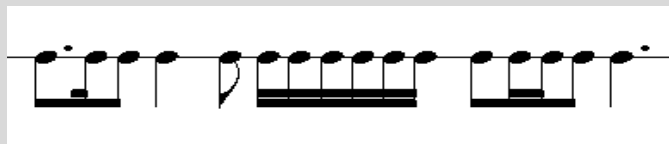
Em seguida, na mesma linha de ideias, proceder-se-á à realização de um exercício de improvisação rítmica. Para tal, a professora solicita que cada aluno improvise, individualmente, uma frase rítmica com quatro tempos, depois os restantes alunos reproduzem essa frase e assim sucessivamente até que todos tenham tido a oportunidade de improvisar uma frase rítmica.

Posteriormente, serão realizados dois ditados rítmicos (um simples e um composto), nos quais se terá em atenção a utilização de determinadas células rítmicas, como forma de preparação para o ditado rítmico com notas dadas a realizar mais à frente. As sequências rítmicas utilizadas serão as seguintes:

- simples (com 6 tempos):



- composto (com 5 tempos):



Para tal, a professora tocará ao piano cada frase rítmica cinco vezes, dando ao mesmo tempo a pulsação simples ou composta, dependendo do tempo de cada frase. No final do ditado e escrita de cada frase rítmica será feita a correção por um aluno aleatório no quadro e, posteriormente, uma leitura das mesmas em conjunto com os alunos.

#### **Ditado rítmico com notas dadas (cerca de 15 minutos)**

A atividade seguinte consiste num ditado rítmico com notas dadas, que terá por base um excerto do 2º andamento da Sonata nº 16 em Dó Maior, KW 545, de Wolfgang Amadeus Mozart.

Inicialmente, numa primeira audição, será solicitado aos alunos que identifiquem o compasso do excerto e, se houver tempo, far-se-á uma audição com marcação do compasso. Posteriormente, será mencionado qual o compositor do excerto a trabalhar, questionando apenas os alunos sobre o período da história da música a que este pertence.



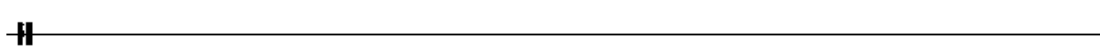
\_ANEXOS

- Ficha de Trabalho nº 2:

<b>Ficha de Trabalho nº 2</b> <b>Formação Musical</b>		
Nome: _____		
Nº de aluno: _____	Grau/Ano: _____	Data: ___/___/_____

1. Ditados rítmicos:

- a. Simples (6 tempos):



- b. Composto (5 tempos):



2. Ditado rítmico com notas dadas:

2º andamento da Sonata nº 16, em Dó Maior, KW 545, de W. A. Mozart

The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff contains a sequence of notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), followed by a whole rest. The second staff starts with a measure number '5' and contains: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), followed by a whole rest. A measure number '9' is placed above the staff at the end of the sequence.

Bom trabalho! 😊



- Partitura completa do excerto:

## Sonata Facile 2nd Movement

Wolfgang Amadeus MOZART  
(1756-1791)  
K545

Piano

*p dolce* *mp*

*p cresc.*

*mf* *p*

*mf*

*f* *dim.*

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À AULA Nº 4

A presente aula foi supervisionada pela professora cooperante e pelos professores orientadores e decorreu conforme o planificado, tendo os alunos apresentado respostas bastante positivas na realização dos exercícios propostos.

No primeiro exercício, de imitação rítmica, optou-se por utilizar apenas três dos padrões rítmicos integrantes da planificação, por questões de rentabilização de tempo. O exercício foi realizado com sucesso, tendo os alunos conseguido executar e identificar os padrões reproduzidos.

No exercício de improvisação rítmica, apesar de alguma hesitação e constrangimento inicial, os alunos acabaram por participar no exercício de forma ativa e criativa. Procurou-se, sempre, dar orientações e esclarecer dúvidas existentes relativamente aos tempos que teria que ter a improvisação, bem como outras.

Posteriormente, realizaram-se os ditados rítmicos (simples e composto), nos quais não se sentiram dificuldades significativas.

A última atividade planificada para a aula consistiu num ditado rítmico com notas dadas. Neste exercício, os alunos apresentaram-se bastante recetivos e empenhados tendo demonstrado, também, resultados positivos. Salienta-se um possível erro da parte da professora estagiária, considerando que deveria ter feito uma breve contextualização dos períodos da história da música, uma vez que estes não conseguiram identificar o período a que o compositor do excerto pertencia, provavelmente por falta de conhecimento do mesmo.

Por último, realizou-se uma leitura solfejada do excerto trabalhado no ditado rítmico composto, tendo-se notado algumas dificuldades. Desta forma, tentou-se colmatar essas dificuldades realizando o exercício mais lentamente e insistindo na marcação correta do compasso.

Conclui-se fazendo referência à importância, que se considera, em ter sempre em conta as dificuldades que vão surgindo. Para tal, no decorrer quer do ditado rítmico simples e composto, quer do ditado rítmico com notas dadas, procurou-se questionar os alunos acerca de possíveis dúvidas que tivessem que não lhes permitisse continuar a realização do exercício, sendo que alguns alunos aproveitaram esse momento para esclarecer determinadas dúvidas relacionadas com os exercícios.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 5

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 33

**Data:** 18/01/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a entoação;
- Desenvolver a cultura musical;
- Trabalhar a audição interior.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Escalas e arpejos maiores;
- Intervalos;
- Monodia.

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA****Escalas (cerca de 5 minutos)**

A professora inicia a aula com um exercício de entoação de escalas, como forma de aquecimento vocal. Para tal, será pedido aos alunos que entoem a escala de Dó Maior, Fá Maior e Sol Maior, bem como os respetivos arpejos.

**Intervalos (cerca de 5 minutos)**

Em seguida, será realizado um ditado de intervalos, tocados duas vezes ao piano, nas formas melódica e harmónica (3ªm, 5ªP, 6ªM, 8ªP, 2ªM e 6ªm). Inicialmente, de forma a trabalhar a relação

intervalar, solicitar-se-á aos alunos que entoem alguns intervalos, dando a nota base e, se necessário, fazendo referência à entoação de intervalos através de canções conhecidas, para facilitar a entoação dos mesmos. Depois do ditado de intervalos, será feita a respetiva correção, oralmente.

#### **Entoação melódica (cerca de 20 minutos)**

Posteriormente, será realizado um exercício de entoação tendo por base um excerto do 2º andamento do Quarteto de Cordas op. 76 nº 3 (“Quarteto do Imperador”), de Franz Joseph Haydn. Os alunos realizarão este exercício sem contacto visual com a partitura e através da memorização da mesma. No entanto, a partitura completa do excerto encontra-se em anexo nesta planificação.

Inicialmente, a professora colocará a gravação do excerto, interpretado pelo “Veridis Quartet”, para conhecimento do mesmo na íntegra. Posteriormente, mencionará qual é o compositor, abordando alguns aspetos importantes da sua história de vida, o período ao qual pertence e, ainda, algumas características e curiosidades da obra em estudo. Uma das curiosidades da obra a mencionar trata-se do facto de esta ter sido adotada pela Alemanha como hino nacional. Desta forma, será escutada uma gravação do hino alemão, para que os alunos conheçam.

Seguidamente, a professora questionará os alunos acerca da instrumentação da gravação, indicará que a tonalidade da obra é Sol Maior e, depois, solicitará a entoação, em conjunto, da escala da tonalidade do excerto, do arpejo e da escala por terceiras, como forma contextualização da tonalidade. De modo a que os alunos percebam e sintam corretamente a pulsação e o compasso do excerto (“C cortado”), será solicitado aos alunos que balancem segundo consoante o excerto escutado e a pulsação sentida. Caso seja necessário, será esclarecido aos alunos o conceito de compasso “C cortado”

Feita a devida contextualização histórica e auditiva, a professora coloca novamente a gravação do excerto, as vezes que forem necessárias, e solicita a audição e memorização da melodia: inicialmente apenas da primeira frase da melodia (até ao compasso oito), chamando à atenção para a repetição da mesma, em seguida da segunda frase (até ao compasso doze) e, por último, o excerto completo. Posteriormente, é realizada a entoação da mesma com a sílaba neutra “nô”. A entoação será repetida as vezes necessárias até que os alunos tenham memorizado.

Se necessário, caso os alunos não estejam a conseguir memorizar a melodia, o excerto será subdividido em mais partes.

#### **Ditado de preenchimento de espaços e de deteção de erros (cerca de 15 minutos)**

A última atividade consiste num ditado de espaços e de deteção de erros, melódicos e rítmicos, onde o excerto será escutado três vezes. Assim, no início da partitura, os alunos terão que completar as notas que faltam, sendo dado o ritmo na parte superior e, mais à frente, terão que identificar os erros, onde é indicado.

Para tal, a partitura cedida aos alunos será a seguinte:



A partitura com a deteção de erros, rodeados a vermelho, é a seguinte:



Para a realização do exercício, o excerto será escutado mais duas ou três vezes, dependendo das dificuldades sentidas. Em seguida, será realizada a correção do exercício, em conjunto com os alunos, para que percebam onde erraram e, por último, será realizada a entoação da melodia com nome de notas.

## \_RECURSOS E FONTES

### Recursos:

- Piano
- Computador
- Colunas
- Partitura completa do excerto
- Partitura do ditado de espaços e de deteção de erros

### Fontes:

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.  
Partitura retirada de <http://burrito.whatbox.ca:15263/imglnks/usimg/4/4b/IMSLP28079-PMLP57211-Op76No3.pdf>, em 14/1/2016.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação será feita através de um questionário direto aos alunos e observação direta realizada pela professora, tendo por base a participação, empenho e reações dos alunos.

## \_ANEXOS

- Partitura completa do excerto:

**Poco adagio; cantabile** **II**

The musical score is presented in four systems, each containing four staves (treble, alto, tenor, and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo and mood are indicated as 'Poco adagio; cantabile'. The first system begins with a 'p dolce' marking. The second system, starting at measure 10, features 'fz' markings. The third system, starting at measure 20, includes both 'p' and 'fz' markings. The piece concludes with a double bar line at the end of the fourth system.

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 5

A aula não correu exatamente de acordo com o planificado. A minha parte da aula iniciou-se com um atraso de quinze minutos, pois a finalização do teste escrito prolongou-se mais do que o previsto. Desta forma, por uma questão de tempo, não foi possível realizar os exercícios de preparação planificados: o exercício de entoação de escalas, o exercício de entoação de intervalos e o ditado de intervalos. Optou-se, assim, por realizar apenas um exercício de aquecimento vocal e de contextualização da tonalidade do excerto (entoação da escala, arpejo e escala por terceiras).

O exercício de entoação melódica por memorização foi realizado com o sucesso, tendo os alunos dado uma resposta positiva na realização do mesmo. Verificou-se uma adesão bastante positiva à estratégia dos balanços para sentir a pulsação, o que permitiu aos alunos percecionarem melhor a pulsação e identificar sem quaisquer dificuldades o compasso do excerto, ao contrário do que era esperado, uma vez que o compasso 2/2 pode ser facilmente confundido com o compasso 4/4.

Relativamente à memorização da melodia, apenas se notaram dificuldades na memorização do último compasso. No entanto, as dificuldades foram atingidas após repetida execução da melodia. Esta foi dividida em duas frases e, após a memorização de ambas as frases, solicitou-se a entoação da melodia completa, em conjunto.

Destaca-se um erro da parte da professora estagiária, tendo utilizado um áudio do Hino Nacional Alemão (aquando da contextualização da obra trabalhada) noutra tonalidade.

Devido ao atraso com que se iniciou a aula, também não foi possível realizar o ditado de espaços e de deteção de erros e a entoação da melodia trabalhada com nome de notas. Prevê-se a realização destes exercícios na aula seguinte.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 6

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 35

**Data:** 25/01/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

#### \_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a entoação;
- Trabalhar a audição interior;
- Trabalhar a leitura musical.

#### \_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escalas e arpejos maiores;
- Monodia;
- Claves.

#### \_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

##### **Entoação melódica (cerca de 10 minutos)**

A professora inicia a aula com a realização de um exercício de entoação do excerto trabalhado na aula anterior, baseado no 2º andamento do Quarteto de Cordas op. 76 nº 3 (“Quarteto do Imperador”), de Franz Joseph Haydn. Inicialmente, a professora colocará a gravação do excerto, interpretado pelo “Veridis Quartet”, para relembrar a melodia memorizada na aula anterior.

Seguidamente, a professora relembrará que a tonalidade da obra é Sol Maior e, depois, solicitará a entoação, em conjunto, da escala da tonalidade do excerto, do arpejo e da escala por terceiras, como

forma de aquecimento e de contextualização da tonalidade. De modo a que os alunos relembrem, percecionem e sintam corretamente a pulsação e o compasso do excerto (“C cortado”), será solicitado aos alunos que balancem segundo consoante o excerto escutado e a pulsação sentida. Após a contextualização da tonalidade e da pulsação, será entoada a melodia estudada.

#### Ditado de preenchimento de espaços e de deteção de erros (cerca de 15 minutos)

A atividade seguinte, que não foi possível realizar na aula anterior, consiste na realização de um ditado de espaços e de deteção de erros, melódicos e rítmicos, onde o excerto será escutado três ou quatro vezes. Assim, nos primeiros sete compassos da partitura, os alunos terão que completar as notas que faltam, sendo dado o ritmo na parte superior e, mais à frente, terão que identificar os erros onde é indicado.

Para tal, a partitura cedida aos alunos será a seguinte:



A partitura com a deteção de erros, rodeados a vermelho, é a seguinte:



Para a realização do exercício, o excerto será escutado mais duas ou três vezes, dependendo das dificuldades sentidas. Em seguida, será realizada a correção do exercício, em conjunto com os alunos, para que percebam onde erraram.

#### Entoação melódica (cerca de 5 minutos)

Seguidamente, será realizada a entoação da melodia com nome de notas, inicialmente em conjunto com todos os alunos. Em seguida, a turma será dividida em dois grupos que entoarão, à vez, a melodia e, posteriormente, novamente todos em conjunto.

**Leitura solfejada (cerca de 10 minutos)**

Por último, de forma a trabalhar a leitura nas diferentes claves, a professora distribuirá a partitura geral do quarteto em estudo e solicitará o solfejo das vozes do violino I e II em clave de Sol na 2ª linha, da viola na clave de Dó na 3ª linha e do violoncelo em clave de Fá na 4ª linha.

**\_RECURSOS E FONTES****Recursos:**

- Piano
- Computador
- Colunas
- Partitura completa do excerto
- Partitura do ditado de espaços e de deteção de erros

**Fontes:**

Partitura retirada de <http://burrito.whatbox.ca:15263/imglnks/usimg/4/4b/IMSLP28079-PMLP57211-Op76No3.pdf>, em 14/1/2016.

**- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação será realizada através de uma observação direta realizada pela professora, tendo por base a participação, empenho e reações dos alunos.

## \_ANEXOS

- Partitura completa do excerto:

Poco adagio; cantabile II

*p dolce*

10

*fz*

20

*p* *fz* *p* *fz* *p*

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 6

A aula decorreu conforme o planificado e considera-se que os objetivos foram, na sua grande maioria, atingidos.

Inicialmente, a entoação da melodia estudada na aula anterior foi realizada com sucesso. Notou-se uma grande facilidade, por parte dos alunos, quer em entoar a melodia, quer no solfejo, demonstrando que ainda se recordavam. Verificou-se, ainda, uma facilidade cada vez maior em entoar a escala por terceiras, o que nas aulas iniciais era uma grande dificuldade para alguns alunos.

A atividade seguinte consistia num ditado de espaços e de deteção de erros, sendo que os alunos tiveram de completar as notas que faltavam e, ainda, identificar os erros melódicos/rítmicos. Para tal, procurou-se tocar o excerto as vezes necessárias, com e sem erros, uma vez que os alunos estavam a ter algumas dificuldades, inicialmente, sobretudo na parte de deteção de erros. Tendo por base as referidas dificuldades procurou-se, desde o início do exercício, dar instruções e algumas dicas para a realização do mesmo. Contudo, no final do exercício, aquando da correção por um aluno no quadro, sentiu-se que essas dificuldades foram ultrapassadas, tendo-se obtido uma resposta bastante positiva da parte dos alunos. Pelo facto de ter-se tocado o excerto bastantes vezes, este demorou um pouco mais do que o previsto.

Posteriormente, de forma a consolidar a melodia estudada, foi realizada a entoação da mesma, com nome de notas. Inicialmente, todos juntos, depois por grupos e, em seguida, todos em conjunto.

Devido à escassez de tempo, não foi possível realizar a última atividade planificada na sua totalidade. Uma vez que apenas foi possível realizar uma breve leitura da voz do violino II, foi solicitado aos alunos que estudassem, para trabalho de casa, as restantes vozes. No entanto, através de uma chamada de atenção da professora cooperante, percebeu-se que ainda não tinha sido abordada a clave de dó. Desta forma, foi referido aos alunos que estudassem, apenas, as vozes em clave de sol e em clave de Fá, isto é, o violino I e II e o violoncelo.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 7

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 37

**Data:** 1/2/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Desenvolver a leitura musical nas diferentes claves.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Claves.

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA****Claves (cerca de 25 minutos)**

A professora inicia a aula com uma breve explicação acerca da importância das claves e o motivo da sua utilização, uma vez que é a primeira vez que estão a trabalhar com clave de Dó. Desta forma, explicará de que forma esta se lê e, posteriormente, solicitará a leitura de três pequenas (e simples) frases melódicas, em clave de Dó na 3ª linha, com diferentes características cada (um em compasso binário, um em compasso ternário e um em compasso quaternário). Inicialmente, realizar-se-á uma leitura de cada uma das frases, em conjunto com todos os alunos. Em seguida, a turma será dividida em dois grupos, que realizarão a leitura de cada frase à vez e, posteriormente, novamente todos em conjunto. O objetivo desta atividade passa pela prática da leitura em clave de Dó na 3ª linha. As frases melódicas, criadas para o efeito e cedidas aos alunos, serão as seguintes:



**Leitura solfejada (cerca de 10 minutos)**

Seguidamente, de forma a trabalhar a leitura nas diferentes claves, a professora solicitará o solfejo do excerto das vozes do violino I e II em clave de Sol na 2ª linha e do violoncelo em clave de Fá na 4ª linha, do 2º andamento do Quarteto de Cordas op. 76 nº 3 (“Quarteto do Imperador”), de Franz Joseph Haydn, que foram trabalhadas na aula anterior e que, devido à escassez de tempo, ficaram para trabalho de casa. Para além disso, será feita, ainda, a leitura da voz da viola na clave de Dó na 3ª linha.

A partitura geral do excerto do quarteto encontra-se em anexo nesta planificação.

**Entoação melódica (cerca de 10 minutos)**

Por último, se houver tempo, será realizada uma entoação melódica de cada uma das vozes, com nome de notas, inicialmente em conjunto com todos alunos, em seguida, por grupos e, posteriormente, novamente todos em conjunto.

**\_RECURSOS E FONTES****Recursos:**

- Piano
- Partitura completa do excerto

**Fontes:**

Partitura retirada de <http://burrito.whatbox.ca:15263/imglnks/usimg/4/4b/IMSLP28079-PMLP57211-Op76No3.pdf>, em 14/1/2016.

**- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação será realizada através de uma observação direta realizada pela professora, tendo por base a participação, empenho e reações dos alunos.

## \_ANEXOS

- Partitura completa do excerto:

Poco adagio; cantabile II

The musical score is presented in four systems, each containing four staves (treble, alto, tenor, and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo and mood are indicated as 'Poco adagio; cantabile'. The first system begins with a 'p dolce' dynamic. The second system, starting at measure 10, introduces a 'fz' dynamic. The third system, starting at measure 20, alternates between 'p' and 'fz' dynamics. The piece ends with a double bar line at the end of the fourth system.

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 7

A aula correu de acordo com o previsto na planificação. Desta forma, obteve-se uma resposta bastante positiva da parte dos alunos, que corresponderam às expetativas, alcançando os objetivos propostos.

Inicialmente, aquando da explicação da função e a forma de leitura das claves, foi dado especial destaque à clave de Dó na 3ª linha, uma vez que era a primeira vez que estavam a abordá-la. Notou-se, assim uma boa receptividade por parte dos alunos a este conteúdo, sobretudo da parte de um aluno que soube explicar claramente qual a função das claves.

Devido à escassez de tempo, não foi possível solfejar todas as vozes, pelo que apenas foram solfejadas a vozes da viola na clave de Dó na 3ª linha e do violoncelo em clave de Fá na 4ª linha. Contudo, apesar de alguma dificuldade inicial, notou-se uma grande facilidade por parte dos alunos na abordagem deste novo conteúdo, bem como na execução de ambas as claves.

Conclui-se, assim, que os objetivos foram atingidos e as atividades propostas realizadas com sucesso.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 8

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 38

**Data:** 15/02/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a entoação;
- Trabalhar a audição musical;

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Intervalos;
- Acordes.

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula tratar-se-á de uma aula de revisões dos conteúdos que serão avaliados no teste escrito, a realizar na aula seguinte.

**Aquecimento vocal (cerca de 5 minutos)**

Posto isto, a professora iniciará a aula com um breve aquecimento vocal, através da entoação da escala de Sol Maior, respetivo arpejo e escala por terceiras. A opção por esta tonalidade prende-se pelo facto de ser a tonalidade do ditado de sons a realizar posteriormente.

**Intervalos (cerca de 15 minutos)**

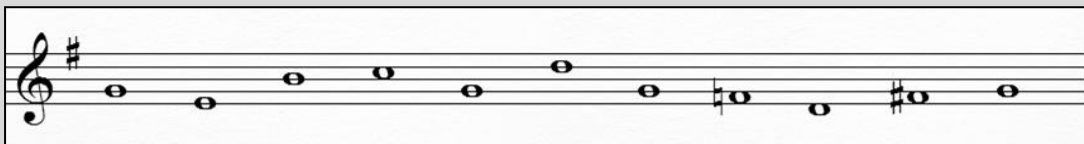
Após o aquecimento, de forma a praticar a entoação e, ao mesmo tempo, a audição de intervalos, solicitar-se-á que cada aluno entoe um determinado intervalo, selecionado pela professora, a partir de uma nota dada pela mesma no piano. No decorrer do exercício, a professora terá em conta possíveis dificuldades que possam surgir.

Posteriormente, de forma a rever e trabalhar a parte auditiva, será realizado um exercício de identificação auditiva de intervalos. Para tal, a professora tocará oito intervalos, duas vezes cada. A sequência de intervalos selecionada é a seguinte: 2ª m, 4ª P, 5ª dim., 6ª m, 3ª M, 5ª P, 6ª M, 8ª P. Terminado o ditado de intervalos, a professora realizará a sua correção e respetiva entoação, em conjunto com os alunos.

Seguidamente, de forma a rever e trabalhar a parte auditiva, será realizado um exercício de identificação auditiva de intervalos. Para tal, a professora tocará oito intervalos, duas vezes cada. A sequência de intervalos selecionada é a seguinte: 2ª m, 4ª P, 5ª dim., 6ª m, 3ª M, 5ª P, 6ª M, 8ª P. Terminado o ditado de intervalos, a professora realizará a sua correção e respetiva entoação, em conjunto com os alunos.

**Ditado de sons (cerca de 5 minutos)**

Em seguida, a professora realiza um ditado de sons, tendo por base a tonalidade de Sol Maior. Inicialmente, dará indicações aos alunos, referindo que está na tonalidade de Sol Maior, pelo que terá o Fá# na armação de clave e, ainda, que são onze sons no total. Posteriormente, tocará três vezes a seguinte sequência de sons:



Ao longo do exercício, a professora terá o cuidado de dar algumas indicações aos alunos (por exemplo, relativamente a notas que se repetem ou alterações que possam surgir), no caso de estes terem dificuldades na realização do mesmo. Seguidamente, a professora realizará a correção no quadro e, em conjunto, entoarão a sequência de sons.

**Acordes (cerca de 25 minutos)**

Para a última atividade proposta, inicialmente, serão tocados e entoados melódica e harmonicamente os vários tipos de acordes (Majores, menores, Aumentados e diminutos no estado fundamental), ao piano, para que os alunos se familiarizem auditivamente.

Em seguida, como forma de consolidar o reconhecimento auditivo de acordes, será feito um exercício de identificação auditiva de oito acordes, tocados ao piano nas formas melódica e harmónica (uma vez cada), cuja sequência será a seguinte:

<b>m</b>	<b>M</b>	<b>m</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>d</b>	<b>m</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Por último, será feita a sua correção em conjunto com os alunos.

No caso de haver tempo, no final da aula, será realizada a entoação dos acordes suprarreferidos. Para tal, a turma será dividida em três partes, sendo que cada parte entoará uma das três notas de cada acorde. Com esta atividade, procura-se que os alunos possam familiarizar-se com os acordes escutados anteriormente e, ao mesmo tempo, perceber as relações intervalares de cada um dos acordes.

#### RECURSOS E FONTES

##### **Recursos:**

- Piano
- Caderno do aluno
- Quadro

##### **Fontes:**

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.

#### AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação terá por base uma observação direta realizada pela professora, que abará a participação, empenho e reações dos alunos na realização das atividades propostas.

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À AULA Nº 8

A aula decorreu conforme o proposto na planificação, tendo os alunos correspondido às expectativas, de um modo geral, alcançando os objetivos propostos.

Após o aquecimento vocal, aquando do exercício de entoação de intervalos, verificou-se alguma resistência ao exercício, possivelmente por receio ou constrangimento, por parte dos alunos. No entanto, procurou-se ter sempre em conta possíveis dificuldades que iam surgindo, tentando colmatá-las através do encorajamento e da sugestão de estratégias, como a utilização de canções, para a entoação dos intervalos solicitados.

No segundo exercício, de identificação auditiva de intervalos, não se verificaram grandes dificuldades, tendo os alunos, na sua grande maioria, conseguido identificar quase todos os intervalos reproduzidos pela professora.

No que respeita ao exercício de ditado de sons, este foi realizado com sucesso, pela maioria dos alunos. Procurou-se, ao longo deste, dar indicações aos alunos relativamente a notas que se repetiam ou a alterações que iam surgindo. Atesta-se, assim, que a utilização destas estratégias podem ter facilitado a realização do ditado, permitindo aos alunos realizá-lo corretamente.

Por último, foi realizado um exercício de identificação de acordes, no qual não se verificaram, também, grandes dificuldades, pelo que quase todos os alunos conseguiram identificar os acordes reproduzidos.

Salienta-se, ao longo da aula, a motivação da maioria dos alunos na realização dos exercícios propostos, o que permitiu uma elevada concentração na realização dos mesmos

Por uma questão de escassez de tempo, não foi possível realizar o último exercício proposto.

Tendo sido, esta, uma aula de revisão dos referidos conteúdos, conclui-se que as metas propostas foram atingidas, de uma forma geral, pela generalidade dos alunos.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 9

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 40 / 41

**Data:** 22/02/2016

**Duração da aula:** 90 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

#### \_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Desenvolver o sentido rítmico;
- Desenvolver a audição musical;
- Desenvolver a audição interior.

#### \_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Compasso simples e compasso composto;
- Intervalos;
- Monodia;
- Acordes;
- Escalas.

#### \_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

A presente aula trata-se de uma aula de avaliação, sendo proposta a realização de um teste de avaliação escrito. Posto isto, a professora iniciará a aula distribuindo os testes, solicitando que os alunos façam uma leitura geral do teste, para que tomem conhecimento dos conteúdos integrantes do teste e do tipo de exercícios que terão de realizar. (Nota: Poderá ser visualizada a proposta de teste escrito, em anexo, bem como a resolução dos exercícios (folha do professor).)

Como se pode verificar no documento em anexo, o referido teste será composto por duas partes: auditiva e teórica. Inicialmente, solicitar-se-á a realização da parte auditiva do teste, constituída por dois ditados rítmicos simples e dois compostos, um ditado rítmico com notas dadas, um exercício de identificação auditiva de intervalos, um ditado de sons, um ditado de espaços e deteção de erros e um exercício de identificação auditiva de acordes.

### Parte auditiva (cerca de 60 minutos)

A professora iniciará o teste com a realização dos ditados simples e compostos, tocando ao piano três vezes cada um e procurando dar a pulsação com a mão esquerda, permitindo a perceção da mesma na audição e escrita das seqüências rítmicas. Em seguida, colocará a gravação do excerto utilizado para o ditado rítmico com notas dadas, baseado na obra “Serenade for strings”, op. 22, de A. Dvorak. Após a primeira audição do excerto referir-se-á que, apesar de o ditado ser grande, repete-se várias vezes e que em termos melódicos é quase sempre igual. Posteriormente, colocará a gravação mais quatro vezes.

Partitura cedida aos alunos, no teste:

8

16

Partitura completa:

8

16

Segue-se o exercício de identificação auditiva de cinco intervalos, no qual será tocado duas vezes cada intervalo e o ditado de onze sons, cuja seqüência de sons será tocada ao piano duas vezes do início ao fim.

Posteriormente, será realizado o ditado de espaços e deteção de erros, com base na obra “Pilgerspruch”, op. 8, nº 5 de F. Mendelssohn. Neste exercício, os alunos terão que preencher o ritmo e a melodia em falta, bem como identificar três erros na parte final da melodia, sendo dados alguns apontamentos, de forma a facilitar a escrita. Para tal, a gravação do excerto será colocada seis vezes.

Partitura cedida aos alunos, no teste:

7 Deteção de erros (3)

Partitura original, sem erros:

8 Deteção de erros (3)

Partitura completa, com erros:

8 Deteção de erros (3)

Por último, será realizado o exercício de identificação auditiva de cinco acordes, sendo tocados duas vezes cada acorde, ao piano.

#### Parte teórica (cerca de 30 minutos)

Após a realização da parte auditiva do teste, a professora solicitará a execução dos exercícios da parte teórica e, depois de terminarem, dará por terminado o teste. A parte teórica, por sua vez, é

composta por um exercício de classificação de dez intervalos, um exercício de construção de oito acordes e um exercício de construção de cinco escalas.

Procurar-se-á, ao longo da realização do teste, esclarecer eventuais dúvidas que surjam, bem como o alargamento do número de vezes de audição dos exercícios, caso se considere necessário.

#### RECURSOS E FONTES

**Recursos:**

- Teste de avaliação;
- Computador;
- Colunas;
- Piano.

**Fontes:**

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo*. Porto: Bolsa de Estudos.

#### AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação será realizada com base num teste escrito, pretendendo avaliar as competências dos alunos na realização das atividades propostas, bem como a sua evolução ao longo do período.

\_ANEXOS

- Teste escrito de Formação Musical (folha do aluno)

**Teste escrito de Formação Musical - 2º Período**  
**2º Período - 3º grau**



Nome: \_\_\_\_\_  
 Grau / Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_  
 Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

**1. Exercícios rítmicos:**

**1.1. Ditados rítmicos simples (6 tempos):**



**1.2. Ditados rítmicos compostos (5 tempos):**



**1.3. Ditado rítmico com notas dadas (*Serenade for strings*, op. 22, de A. Dvorak):**

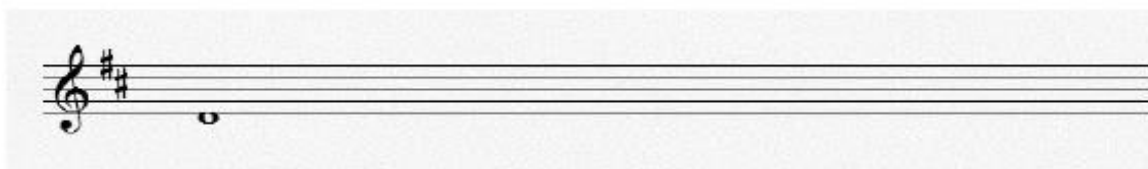


**2. Ditado de intervalos:**

1	2	3	4	5

## Teste escrito de Formação Musical - 2º Período 2º Período - 3º grau

3. Ditado de sons:



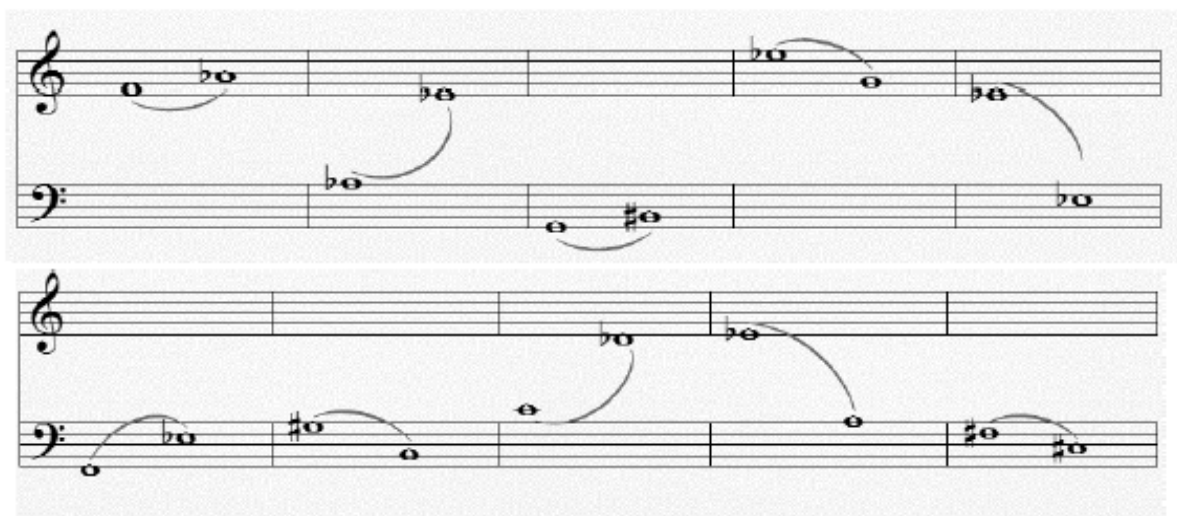
4. Ditado de espaços e deteção de erros (*Pilgerspruch*, op. 8, nº 5 de F. Mendelssohn):



5. Identificação auditiva de acordes:

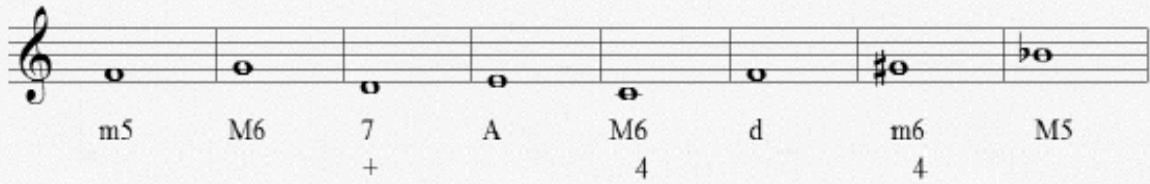
1	2	3	4	5

6. Classificação de intervalos:



## Teste escrito de Formação Musical - 2º Período 2º Período - 3º grau

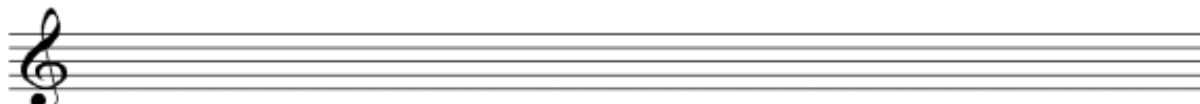
### 7. Construção de acordes:



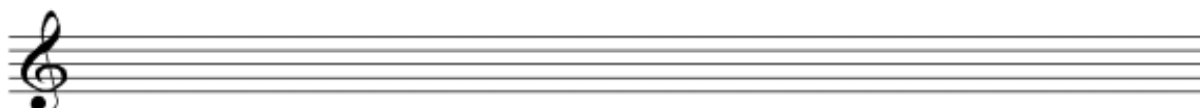
m5    M6    7  
+    A    M6  
4    d    m6  
4    M5

### 8. Construção de escalas:

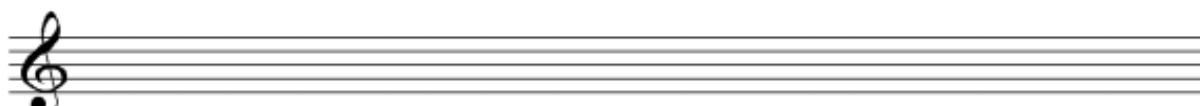
Fá# menor harmónica



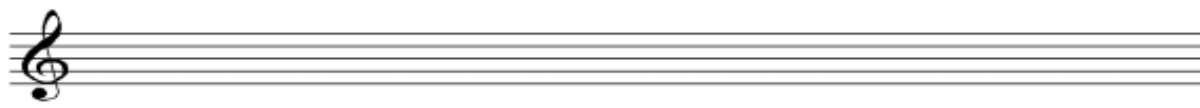
Mib Maior



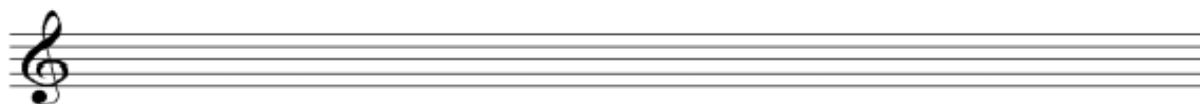
Sib menor melódica



Mi menor natural



Dó# menor melódica



Boa sorte! 😊

- Teste escrito de Formação Musical (folha do professor)

## Teste escrito de Formação Musical - 2º Período

### 2º Período - 3º grau



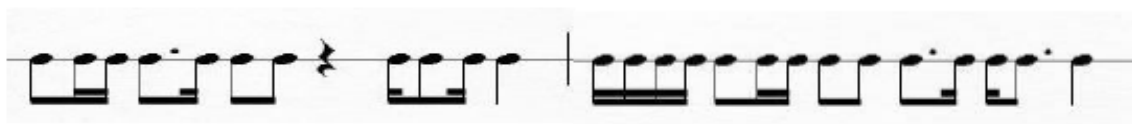
Nome: \_\_\_\_\_

Grau / Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

#### 1. Exercícios rítmicos:

##### 1.1. Ditados rítmicos simples (6 tempos):



##### 1.2. Ditados rítmicos compostos (5 tempos):



##### 1.3. Ditado rítmico com notas dadas (*Serenade for strings*, op. 22, de A. Dvorak):

#### 2. Ditado de intervalos:

1	2	3	4	5
3ª M	4ª P	6ª M	2ª m	5ª dim.

## Teste escrito de Formação Musical - 2º Período

### 2º Período - 3º grau

3. Ditado de sons:



4. Ditado de espaços e deteção de erros (*Pilgerspruch*, op. 8, nº 5 de F. Mendelssohn):

5. Identificação auditiva de acordes:


1	2	3	4	5
M	m	A	M	d

6. Classificação de intervallos:

## Teste escrito de Formação Musical - 2º Período

### 2º Período - 3º grau

7. Construção de acordes:



m5      M6      7+      A      M6/4      d      m6/4      M5

8. Construção de escalas:

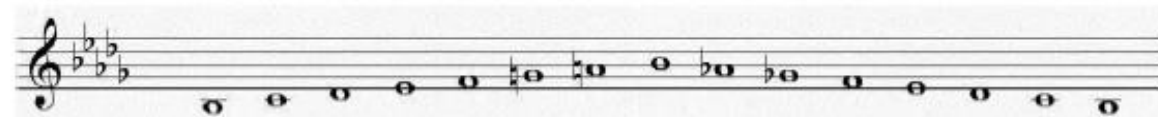
Fá# menor harmónica



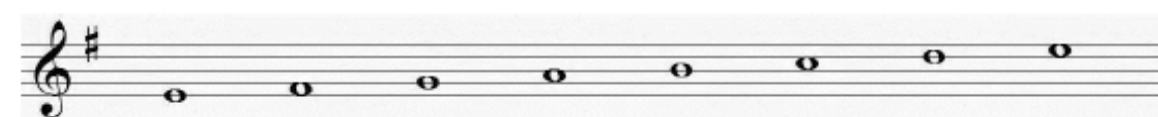
Mib Maior



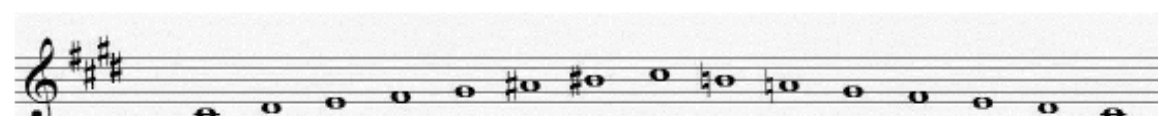
Sib menor melódica



Mi menor natural



Dó# menor melódica



Boa sorte! ☺

## Cotações do Teste escrito de Formação Musical – 2º Período

### 3º grau

#### Parte auditiva – 160 pontos (16 valores)

- Ditados rítmicos simples (6 tempos): 30 pontos no total, 15 pontos por cada ditado (2,5 pontos por cada figura rítmica correta)
- Ditados rítmicos compostos (5 tempos): 30 pontos no total, 15 pontos por cada ditado (3 pontos por cada figura rítmica correta)
- Ditado rítmico com notas dadas: 30 pontos no total (1,15 pontos por cada figura rítmica correta)
- Ditado de intervalos: 10 pontos (2 pontos por cada intervalo correto)
- Ditado de sons: 10 pontos (1 ponto por cada som correto)
- Ditado de espaços e deteção de erros: 40 pontos no total (1 ponto por cada nota correta, 0,7 pontos por cada figura rítmica correta e 1 ponto por cada erro detetado)
- Identificação auditiva de acordes: 10 pontos (2 pontos por cada acorde correto)

#### Parte teórica – 40 pontos (4 valores)

- Classificação de intervalos: 10 pontos (1 ponto por cada intervalo correto)
- Construção de acordes: 10 pontos (1,25 pontos por cada acorde correto)
- Construção de escalas: 20 pontos (4 pontos por cada escala correta)

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## \_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 9

Não se aplica, uma vez que esta consistiu apenas numa proposta de planificação, que não foi experienciada na turma.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 10

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 7º ano/ 3º grau

**Aula nº:** 44

**Data:** 07/03/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 26 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

#### \_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar o sentido rítmico;
- Trabalhar a memorização.

#### \_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Frases rítmicas de divisão binária e ternária;
- Compasso simples e compasso composto;
- Polirritmia.

#### \_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

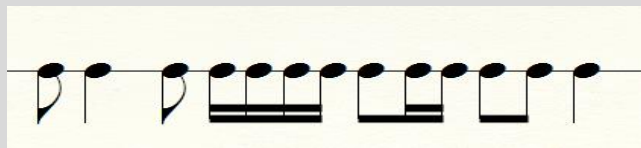
A presente aula terá por base uma abordagem à polirritmia, procurando utilizar estratégias funcionais de transição entre os ditados rítmicos a uma parte e os ditados rítmicos a duas partes, visto ser a primeira vez que os alunos realizam este tipo de exercício. Para tal, serão realizados exercícios de imitação de padrões rítmicos (como forma de preparação), ditados rítmicos a uma parte e, posteriormente, ditados rítmicos a duas partes. Aquando da introdução dos ditados rítmicos a duas partes, procurar-se-á realizar exercícios cuja dificuldade irá aumentar gradualmente.

**Imitação rítmica (cerca de 10 minutos)**

A professora explicará então, aos alunos, que irão iniciar a aula com um exercício de imitação rítmica, já realizado noutra aula, como forma de preparação para os exercícios seguintes. Para tal, reproduzirá três padrões rítmicos simples através de palmas, com quatro tempos cada, tendo os alunos de imitar o padrão escutado. Inicialmente, a professora terá o cuidado de dar a pulsação através de balanços e, em seguida, repetirá cada padrão duas ou mais vezes, consoante a resposta dos alunos. Após a imitação dos padrões reproduzidos, questionar-se-á os alunos relativamente à constituição de cada padrão rítmico, procurando-se escrever no quadro, para que possam ter uma perceção visual do que escutaram e executaram. Desta forma, foram criados os seguintes padrões:

**Ditados rítmicos a uma parte (cerca de 15 minutos)**

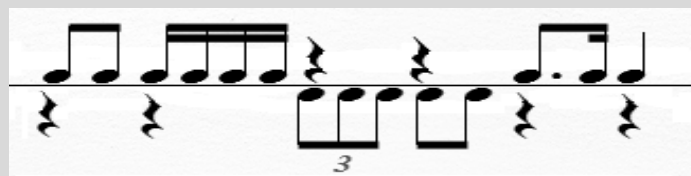
Posteriormente, será realizado um ditado rítmico de divisão binária, a uma parte, com seis tempos, que a professora tocará ao piano cinco vezes, dando ao mesmo tempo a pulsação com a mão esquerda, no piano. A sequência rítmica utilizada será a seguinte:



No final do ditado e escrita, será feita a correção por um aluno aleatório no quadro e, posteriormente, uma leitura da mesma em conjunto com os alunos.

**Ditados rítmicos a duas partes (cerca de 20 minutos)**

Posteriormente, serão realizados dois ditados rítmicos de divisão binária, a duas partes. O primeiro consistirá num ditado a duas partes, no qual serão tocadas células rítmicas, alternando a mão direita e a mão esquerda, nunca tocando ambas em simultâneo. Com esta estratégia pretende-se que os alunos se habituem, em primeiro lugar, a ouvir ambos os registos separados (grave – mão esquerda; agudo – mão direita) e, só depois, em simultâneo. A sequência rítmica utilizada será a seguinte:



O segundo será um ditado a duas partes, onde poderão ser tocadas células rítmicas em simultâneo nas duas mãos. A sequência rítmica utilizada será a seguinte:



## REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 10

A presente aula foi supervisionada pela professora cooperante e pela professora orientadora e decorreu conforme o planificado. De uma forma geral, foram atingidos os objetivos previstos na planificação, tendo os alunos apresentado respostas bastante positivas na realização dos exercícios propostos.

O primeiro exercício, de imitação rítmica, foi realizado com sucesso, tendo os alunos conseguido executar e identificar os padrões reproduzidos. Contudo, contrariamente à realização deste mesmo exercício noutra aula, anteriormente, sentiu-se uma resposta mais positiva da parte dos alunos.

Em seguida, foi realizado o exercício rítmico a uma parte, de divisão binária. Neste exercício notaram-se bastantes facilidades, na generalidade da turma, na realização do mesmo.

Após se questionar os alunos relativamente aos exercícios, já realizados até então, e ao que os poderá ter ajudado, estes responderam que o facto de terem sentido a pulsação (através dos balanços) os ajudou bastante. Desta forma, entende-se que a marcação e percepção da pulsação torna-se uma mais-valia para a realização de qualquer exercício.

Posteriormente, foi introduzindo o ditado rítmico a duas partes, através da realização de dois exercícios.

O primeiro exercício realizado foi um ditado rítmico a duas partes, tendo sido tocadas células rítmicas alternando a mão direita e a mão esquerda, nunca tocando ambas em simultâneo. Pretendia-se, com esta estratégia que os alunos se habituassem a ouvir ambos os registos separados (grave – mão esquerda; agudo – mão direita).

Inicialmente, os alunos estavam com algumas dificuldades na realização do mesmo, pelo que se procurou esclarecer as dúvidas existentes através de indicações. Após o esclarecimento das referidas dúvidas, os alunos realizaram o exercício com sucesso e sem dificuldades.

O segundo exercício realizado foi um ditado rítmico a duas partes, onde foram tocadas células rítmicas em simultâneo nas duas mãos. A princípio, quando ouviram o exercício pela primeira vez, os alunos estavam um pouco hesitantes na realização do mesmo e sentiram-se bastantes dificuldades, o que se entende como normal, uma vez que era a primeira que realizavam este tipo de exercício. No entanto, procurou-se encontrar diferentes estratégias para facilitar a audição e escrita do ditado. Desta forma, sugeriu-se, aos alunos, que se concentrassem primeiramente na parte de cima e, só depois, na parte de baixo. Logo de seguida sentiu-se uma maior e melhor resposta da parte dos alunos, continuando a sentir-se algumas dificuldades na parte de baixo, provavelmente pelo facto de não estarem habituados a escutar a parte grave nos ditados.

Devido ao facto de se ter despendido muito tempo no primeiro exercício, de imitação rítmica, este último exercício não terminou conforme o planeado. Desta forma, teve de se “apressar” a correção do exercício, aquando de um aviso da professora orientadora relativamente ao tempo de aula que já havia

terminado, o que foi uma falha da parte da professora estagiária. Entende-se, assim, que este deveria ter sido melhor gerido, procurando dar mais ênfase aos dois últimos exercícios.

No entanto, mesmo assim, houve vários alunos que obtiveram resultados positivos na realização deste exercício e que, mesmo sendo a primeira vez a realizar um ditado rítmico a duas partes, acertaram todas as células rítmicas. Considera-se, portanto, que a estratégia utilizada pela professora estagiária poderá ser funcional para o processo de transição entre os ditados rítmicos a uma parte e os ditados rítmicos a duas partes.

ESTAGIÁRIA

---



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 1

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 19 / 20 / 21 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 02/11/2015

**Registo de observação**

A referida aula iniciou-se, por volta das 8h30, com um diálogo entre a professora e os alunos acerca do teste escrito a realizar na aula seguinte, os conteúdos, etc. Uma vez que a aula seguinte seria de avaliação, a professora optou por uma aula que revisse, de uma forma geral, os conteúdos a serem abordados no teste. A revisão iniciou-se com a correção do trabalho de casa, que consistia na classificação de acordes de sétima construídos pela professora, na aula anterior.

Após a correção do trabalho de casa, a professora realizou dois ditados rítmicos com mudança de compasso. Inicialmente, foi feita apenas a marcação da pulsação com as alterações de compasso. Em seguida, a professora tocou cinco vezes do início ao fim, dando sempre a pulsação como base e, depois, fez a correção no quadro, juntamente com os alunos. Posteriormente, efetuou-se a leitura do ritmo do ditado por todos os alunos e, depois, por um aluno de cada vez. Penso que esta participação ativa dos alunos é bastante importante para a estimulação da sua

---

motivação pelo estudo da música. Como refere Pedroso (2003: 6), “é fundamental a implicação e participação activa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação”.

Seguiu-se a continuação da escrita do coral da aula anterior, sendo que: na primeira vez a professora tocou ao piano a primeira frase do coral, para lembrar e ambientar; na segunda vez, tocou-se a frase completa para que os alunos conhecessem; a terceira e quarta vez serviram para ouvir a voz do soprano; em seguida, cantaram todos a voz do soprano e, só depois, escreveram; na quinta vez a professora pediu para ouvirem a condução do baixo, questionando-os acerca da tonalidade do coral (Sol Maior) e qual a cadência que faz (Autêntica Perfeita: V - I); a sexta e sétima vez serviram para ouvir novamente o baixo, em seguida cantar e, por último, escrevê-lo. Por fim, realizou-se uma rápida correção no quadro, como forma de rentabilizar o tempo da aula. Pegando nas partes do exercício em que “cantaram todos a voz do soprano e, só depois, escreveram” ou “a sexta e a sétima vez serviram para ouvir novamente o baixo, em seguida cantar e, por último, escrevê-lo”, reporta-me para a importância do escuta e conhecimento de determinado excerto antes da escrita do mesmo, o que auxilia o desenvolvimento do ouvido interno. Salienta-se uma analogia feita por Pinheiro (1999: 20, cit. in Pedroso, 2003) entre a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem musical. Esta defende que, tal como na aprendizagem da língua materna, primeiramente vem o ouvir e falar, só depois o ler e escrever, também na aprendizagem musical inicialmente deve vir o ouvir e vivenciar, e só depois o ler e escrever.

Posteriormente, fez-se uma breve revisão das cadências, onde a professora aborda a subdivisão das cadências: conclusivas e não conclusivas. Em seguida, toca ao piano algumas progressões com cadências, para os alunos identificarem se é conclusiva ou não e qual é. Nota-se, neste exercício, uma grande clareza ao tocar as sequências, bem como ao explicar quando os alunos não perceberam. Contudo, a maioria dos alunos conseguiu identificar todas as cadências. Destaca-se, nesta situação, a importância de um professor competente e capaz mas, acima de tudo, paciente e que procure sempre estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. A mesma opinião é partilhada por Estrela (2002, cit. in Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão & Veiga et. al, 2010: 240), que refere que “o professor terá de ser um assistente e facilitador da aprendizagem, dinâmico, interventivo e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno”.

---

Seguidamente, realizou-se um exercício de entoação de melodias por intervalos, onde se notaram algumas dificuldades em saltos maiores. Relativamente à leitura (entoada ou não entoada) por intervalos, Freire (2005) considera que esta é considerada lógica, pois baseia-se única e exclusivamente nas relações intervalares, pondo de parte as relações de contexto musical.

Posteriormente, a professora tocou ao piano seis acordes de 7<sup>a</sup> (Maior, menor e da Dominante), para os alunos identificarem auditivamente: duas vezes cada acorde e, depois, corrigiu oralmente, explicando a constituição de cada um quando algum aluno errava. De seguida, realizou-se a identificação auditiva de mais seis acordes, para repetir, de forma a melhorar, pois a maioria dos alunos teve algumas dificuldades, trocando os Maiores pelos menores: a professora tocou ao piano duas vezes cada acorde e, depois, corrigiu oralmente, obtendo-se uma resposta mais positiva por parte dos alunos. Nesta situação verificou-se a importância da prática, pois quanto maior for a prática, melhores são os resultados.

Por último, houve um diálogo entre a professora e os alunos acerca do programa “Musictheory.net”, onde a professora salientou as funções deste como ferramenta de sala de aula e a sua importância para o treino auditivo.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referências bibliográficas

---

Freire, R. (2005). Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: *Anais do XV Congresso Anual da ANPPOM*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Pedroso, Fátima (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (Eds.). (2010). *Psicologia da Educação*. Luanda e Maputo: Plural Editores.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 2

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 22 / 23 / 24 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 09/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 8h30, com um questionamento por parte da professora sobre a existência ou não de dúvidas relacionadas com os conteúdos do teste, ao que os alunos responderam que não. No que concerne ao método de avaliação utilizado, Tourinho e Oliveira (2003: 13, cit. in Andrade, Weichselbaum e Araújo (2008: 54) “acreditam na viabilidade da avaliação em música, e consideram que ela tem várias funções como: “[...] avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região, ou, ainda coletar dados para o uso em pesquisas [...]”

Desta forma, iniciou-se o teste com a parte auditiva, sendo que os primeiros dois exercícios foram um ditado rítmico com mudança de compasso e um ditado rítmico com notas dadas.

---

No ditado rítmico com mudança de compasso, a professora marcou a pulsação durante algum tempo, para que os alunos pudessem interiorizar a mesma, de forma a facilitar a realização do exercício. Após tocar duas vezes o exercício, ao piano, perguntou se estavam a ter alguma dúvida que os estivesse a impedir de continuar a realização do mesmo e, se não, se podia continuar. Assim, tocou o exercício mais quatro vezes. Neste exercício certificou-se a enorme importância da marcação do compasso, também atestada por Karpinski (2000: 20) que afirma que “of all the abilities involved in temporal aspects of music listening, perception of the pulse is perhaps the most fundamental. From it derive the sensation of meter, the notion of beat, and measurement of rhythmic durations”

Para o ditado rítmico com notas dadas, a professora utilizou um excerto da obra “Carmen Séguédille (Acte I)”, começando por explicar que colocou indicações no exercício para ajudar os alunos, nomeadamente algumas células rítmicas. Após a explicação do exercício, a professora colocou o áudio do ato da ópera, com instrumentação, indicando aos alunos para retirarem a voz da soprano. Em seguida, tocou ao piano a voz da soprano, para que os alunos percebessem melhor, pois estes estavam a ter algumas dificuldades em separar a parte instrumental da parte vocal. Por fim, tocou mais cinco vezes e colocou uma vez a gravação. Entre cada audição do excerto a professora foi dando indicações relativamente ao trabalho da memória, bem como marcação da pulsação para facilitar audição e, posteriormente, a escrita do excerto. Segundo o que conclui Carneiro (2014: 37), “para Krueger (2011), o ditado musical, enquanto competência de escrita musical, está bastante associado à memória e à capacidade de audição interior”.

No que aos exercícios melódicos diz respeito, foi realizado um exercício de ditado de sons, um ditado polifónico, um exercício de identificação auditiva de intervalos, um exercício de identificação auditiva de acordes e um exercício de identificação auditiva de cadências.

O ditado de sons foi composto por onze sons e, para tal, a professora tocou, ao piano, cinco vezes do início ao fim. A meio do exercício, sentiu que alguns alunos estavam a ter dificuldades na sua realização, de tal forma que aconselhou que se não conseguissem identificar a nota tocada, tentassem identificar o salto, escrevendo por cima, para na audição seguinte ser mais fácil.

No seu estudo, Carneiro fundamenta a existência de estratégias para que o aluno tenha uma escrita mais rápida, tais como o uso do “método abreviado e simbólico da notação musical a técnica da taquigrafia” ou a escrita das “sílabas tonais (ou em alternativa os graus

---

---

melódicos) de cada nota”, onde “O que não ficar registado da primeira audição, deve ficar marcado, ou simplesmente em branco, para que, aquando da segunda audição se possa focar o que está em falta” (Carneiro, 2014: 37/38)

Para o ditado polifónico, a professora recorreu ao coral ““Freu” dich sehr, o meine Seele”, de Bach, onde teriam de retirar as vozes extremas e alguns (poucos) apontamentos das vozes intermédias, sendo dadas as vozes intermédias e alguns apontamentos das vozes extremas. A professora tocou a primeira vez até à 1ª suspensão, referindo aos alunos para se concentrarem no soprano e a segunda vez para se concentrarem no baixo. Em seguida, indicou aos alunos que pensassem se a cadência conclui ou não e se introduz alguma modulação e tocou mais duas vezes. Na vez seguinte, a professora tocou apenas o soprano e o baixo e, depois, tocou mais três vezes para os alunos escreverem os apontamentos do alto e do tenor. Finda a audição e escrita da primeira frase do coral, a professora faz exatamente o mesmo procedimento para a segunda frase do coral. Conclui-se, assim, segundo Carneiro (2014: 38), que “cabe ao professor a função de orientar os alunos quanto aos procedimentos e tarefas a desenvolver em cada uma das audições do excerto a escrever.”

Seguiram-se os exercícios de identificação auditiva de intervalos e de identificação auditiva de acordes, para os quais a professora tocou duas vezes cada intervalo/ acorde.

O último exercício da parte auditiva foi um exercício de identificação auditiva de cadências, sendo que a professora tocou várias sequências harmónicas com cadências, duas vezes cada, para os alunos identificarem as cadências.

Finda a parte auditiva do teste, a professora deu indicação aos alunos para realizarem a parte teórica, dando-lhes cerca de trinta minutos. Esta foi composta por um exercício de classificação de intervalos, um exercício de classificação de acordes e um exercício de classificação de escalas.

Após a realização do teste e visto que restou algum tempo de aula, a professora fez um intervalo de dez minutos e, depois, realizaram-se alguns exercícios de solfejo entoado. Verificaram-se muitas dificuldades por parte dos alunos na entoação das notas, e não no ritmo, possivelmente devido ao facto de ser em clave de Fá e clave de Dó. Desta forma, a professora pediu-lhes que estudassem para a aula seguinte, que seria de revisões para o teste oral. Por último, realizaram um exercício rítmico com mudança de compasso, onde a professora aconselhou a estudarem com o recurso ao metrónomo, para facilitar a mudança de compasso. Assim, verifica-se que o trabalho desenvolvido na sala de

---

aula, com o professor, pode não ser suficiente para atingir determinado nível de desempenho musical. Gorow (1999: 6, cit in Carneiro, 2014: 44) menciona que “*every musician knows that music classes in theory, performance, history, etc., cannot provide all that is necessary for you to become a complete musician*”.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referências bibliográficas

---

- Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica*, 3, 53-67.
- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition – The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
-

Teste escrito de Formação Musical – 6º grau

1º Período

Teste escrito de Formação Musical 6º Grau

Nome:..... Data:.....

Rub. Enc Ed.:..... Rub. Prof.:..... Classificação:.....

1. Exercícios rítmicos;  
 1.1 Ditado rítmico com mudança de compassos: (t=t)

1.2 Ditado rítmico com notas dadas: Carmen Séguédille (Acte I)

2. Exercícios;  
 2.1 Ditado de sons:

2.2 Ditado polifónico: Coral “Freu’ dich sehr, o meine Seele” de Bach

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA | PO | DH | OR | 1

1º Período



3. Identificação auditiva de intervalos:

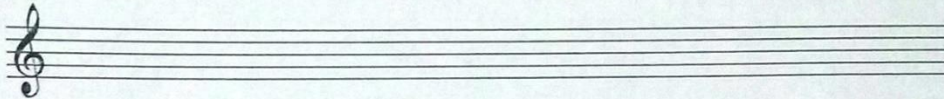
1.	2.	3.	4.	5.	6.

4. Identificação auditiva de acordes:

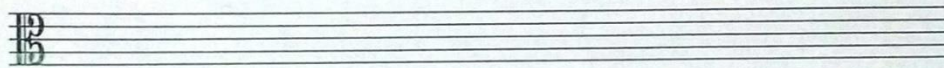
1.	2.	3.	4.	5.	6.

5. Construção de organizações sonoras:

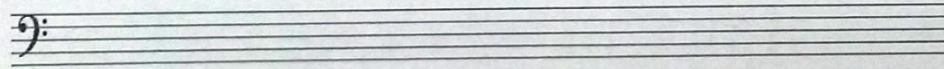
Modo de Ré em Dó



Modo de Mi em Sol



Modo de Sol em Dó



6. Construção de acordes:

Two musical staves showing chord construction. The first staff has notes with accidentals and chord symbols:  $b\flat$  (7 +),  $\flat$  (7M),  $\natural$  (7m), and  $\sharp$  (7 +). The second staff has notes with accidentals and chord symbols:  $b\flat$  (7m),  $b\flat$  (7M),  $\flat$  (7 +), and  $b\flat$  (7M).

7. Identificação de Cadências:

1.	2.	3.

Boa Sorte!!!



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 3

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 25 / 26 / 27 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 16/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 8h30, com a escrita dos sumários das duas aulas anteriores.

Posteriormente, a professora solicitou o início da leitura dos exercícios previstos para o 6º grau, como forma de revisão para o teste oral, que englobavam exercícios de solfejo, exercícios de entoação e exercícios rítmicos.

No que diz respeito aos exercícios de solfejo, foram realizados quatro exercícios, sendo que dois deles trabalhavam, para além da leitura, as mudanças de clave. Para os quatro exercícios, a professora cooperante utilizou a mesma metodologia, que consistia na realização do exercício uma vez todos juntos, posteriormente, uma vez cada aluno sozinho e, por último, mais uma vez todos juntos. Saliento, aqui, a importância da leitura individual, pois considero que permite ao professor perceber as dificuldades de cada aluno e, assim, auxiliá-los.

O primeiro exercício baseou-se na “Suite pour flûte”, de G. P. Teleman, e foi executado sem dificuldades, à exceção de uma aluna, que começava com um andamento muito rápido, tendo a professora aconselhado a fazer mais devagar. Seguiu-se um exercício de solfejo de um

excerto da “Sonata nº7”, de W. A. Mozart. Este trabalhava, essencialmente, a mudança de clave e, de um modo geral, foi bem realizado, tendo-se apenas sentido dificuldades em algumas células rítmicas. No terceiro exercício, que passava pela leitura de um excerto da “Sonate em ré m”, de M. Glinka, a professora solicitou que estudassem em casa, pois estavam ter dificuldades em ler em clave de Dó. O último exercício consistiu na leitura do excerto de uma ária, que também trabalhava a mudança de claves e, tal como no exercício anterior, notaram-se algumas dificuldades na leitura da clave de Dó na 1ª linha. Considero que esta utilização de excertos de peças musicais é muito importante pois, segundo Ventura (2014: 5), “sendo que um dos objetivos gerais da disciplina é que a criança passe a encarar a música como algo significativo”, é importante que o professor baseie as suas atividades “em músicas reais, ou seja, recorra a excertos musicais retirados de obras existentes, podendo ser tanto eruditas como mais próximas das vivências musicais da criança.” O importante é, assim, desenvolver a cultura musical dos alunos e as suas competências num contexto real.

No que concerne aos exercícios rítmicos, foi realizado um exercício rítmico com mudança de compasso que, após uma leitura de todos juntos e uma leitura de cada aluno sozinho, continuou a mostrar falhas não no ritmo, nem na marcação do compasso, mas sim nas mudanças de compasso. De forma a trabalhar este ponto e a facilitar a perceção da pulsação, a professora colocou o metrónomo a marcar a pulsação, o que melhorou deveras as transições de compasso. Sobre a estratégia do uso do metrónomo, Cerqueira, Zorzal & Ávila (2012: 101) referem que este permite o “aprimoramento da regularidade rítmica e automatização dos movimentos”.

Seguidamente, realizou-se um exercício de leitura alternada, a duas mãos, para o qual a professora solicitou a execução deste uma vez todos juntos e, depois, uma vez cada aluno sozinho. De uma forma geral, o exercício foi bem realizado, à exceção de uma aluna que não estava a conseguir, pois está a complicar, ao que a professora diz para pensar e sentir à colcheia, isto é, pensar em transcrever o excerto como se a colcheia fosse a semínima. Salientou-se, neste exercício, tal como anteriormente noutras aulas, a enorme capacidade de compreensão e paciência da professora em procurar alternativas e estratégias para esclarecer as dúvidas dos alunos. Desta forma, permite que os alunos entendam verdadeiramente o que aprendem, ao contrário do que acontece em outras situações, em que “O mais comum [...] é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições, etc. Esse tipo de aprendizagem (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) não é duradoura. (...)”. (Libâneo, 2002: 4)

Relativamente à entoação, esta foi praticada através de exercícios muito distintos. O primeiro exercício consistiu em entoar a obra “Che fiero costume”, primeiramente uma vez todos juntos com acompanhamento da professora ao piano e, posteriormente, mais duas vezes do início ao fim. Notou-se, assim, uma grande dificuldade em chegar às notas mais agudas, talvez devido à falta de aquecimento. Para a seguinte leitura entoada, a professora recorreu ao recitativo de “La Passion selon Saint Mathieu”, de J. S. Bach, sobre o qual fez, inicialmente, uma pequena contextualização e explicou que, nas óperas, é nos recitativos que há ação sendo que, por isso, não são fáceis de entrar no ouvido. Pelo mesmo motivo, os alunos tiveram algumas dificuldades em entoá-lo, pelo que a professora tocou e cantou uma vez para que conhecessem e, depois, diz-lhes para estudarem. Porém, não sairá na prova. Relativamente à contextualização histórica das obras e dos autores em estudo, Pedroso (2003: 95) refere que “(...) é necessário considerar e incluir na situação de ensino e aprendizagem não apenas a audição, análise e interpretação dos sons e das suas várias características mas também os contextos – históricos, políticos, sociais, geográficos, filosóficos, artísticos...”.

Os dois exercícios que se seguiram foram duas entoações de árias retiradas do livro de entoações dos alunos, da secção de melodias diatónicas e, para tal, foram realizadas uma vez todos juntos com acompanhamento da professora no piano, depois uma vez todos juntos uma oitava abaixo e, em seguida, uma oitava acima, pois os alunos estavam a ter dificuldades em alguns saltos. Por último, uma vez todos juntos.

Seguiram-se quatro exercícios de entoação de modos. No primeiro, a professora solicitou que cantassem o modo de ré, dando indicação para terem em conta os meios-tons, depois cantaram duas vezes todos juntos a melodia e, por fim, uma vez com acompanhamento rítmico. A professora explica que têm que marcar três contra dois, quando têm a tercina contra duas colcheias. No segundo exercício, cantaram uma vez todos juntos a melodia e uma vez com acompanhamento rítmico, notando-se algumas dificuldades em saltos maiores. Como tal, a professora pede que cantem mais uma vez, dando apenas alguns apontamentos no piano, para auxiliar a realização do exercício. O terceiro e quarto exercícios foram entoações no modo frígio, sendo que em ambos cantaram: uma vez todos juntos com o acompanhamento da professora no piano, uma vez todos juntos sem piano e, por último, uma vez todos juntos com acompanhamento rítmico. A professora pede, então, para estudarem, pois notaram-se algumas falhas na generalidade da turma.

Nesta linha de ideias, considero que as leituras entoadas são estratégias muito importantes, pois permitem o desenvolvimento das competências musicais dos alunos de um modo geral. Carneiro (2014: 30) afirma que “a leitura entoada de excertos ou de frases musicais é

uma das atividades de aprendizagem que mais se desenvolvem na disciplina de Formação Musical, uma vez que, com esta disciplina (e mais concretamente com a leitura musical) se pretende o desenvolvimento da literacia musical do aluno através do contato destes com a música escrita”.

Por último, no final da aula, a professora mencionou quais os exercícios que vão ter no teste.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referências bibliográficas

---

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C. & Ávila, G. A. de (2012). *Considerações sobre a aprendizagem da performance*. *Revista Académica de Música*, 26. Belo Horizonte: Per Musi, 94-109.
- Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição de autor.
- Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ventura, M. de D. C. R. (2014). Manual Para o 1º Grau de Formação Musical. *Relatório de Estágio Profissional*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 4

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 28 / 29 / 30 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 23/11/2015

**Registo de observação**

A aula iniciou-se por volta das 8h30. No entanto, só foi possível chegar às 8h50 devido a um acidente que condicionou o trânsito por muito tempo, pelo qual me desculpei num momento apropriado junto da professora cooperante.

Aquando da minha chegada à aula, os alunos estavam a fazer a correção do teste escrito, uma vez que ainda não podem ter acesso aos mesmos. Ao mesmo tempo, a professora preparava o sorteio para o teste oral a realizar na aula.

No que concerne à avaliação, verifica-se que esta tem uma enorme importância na tomada de consciência da evolução do aluno. Segundo Rodrigues (2001: 14) “a avaliação pretende verificar em que medida as ações que se efetuaram tendo em vista determinado fim, produziram os resultados esperados”. Seguidamente, a professora entregou aos alunos as duas peças selecionadas para leitura à primeira vista (ver anexos), que consistiam num exercício rítmico e num exercício de solfejo, e deu-lhes cerca de dez minutos para estudarem. A professora explica que

---

está a dar-lhes mais tempo porque é a primeira prova do ensino complementar. No entanto, nas provas seguintes terão menos tempo para estudar. Evidencia-se, aqui, a importância da prática da leitura à primeira vista. Segundo Sloboda (2005: 5), “é praticamente desnecessário afirmar que o músico com facilidade de ler à primeira vista tem uma imensa vantagem sobre outros músicos em quase todas as esferas da vida musical.”

Após o tempo dado aos alunos, a professora dá indicação para começarem o teste. Salienta-se a criação de um ambiente sereno na sala de aula, no qual todos os alunos estavam presentes enquanto o colega em questão era avaliado. Contudo, esta situação torna-se ambígua, uma vez que, mesmo tendo os colegas na sala, pode ser encarada igualmente como de grande nervosismo, por ser teste. Por outro lado, outros alunos podem considerar que seja mais tranquilizante.

*“No coração do ensino eficaz deve estar a habilidade do professor para criar o ajustado clima emocional para o trabalho, o qual permitirá aos alunos o envolvimento apropriado e a atitude requerida para aprendizagem”.* (Kyriacou, 1986; Dean, 2000, cit. in Morgado, 2003)

A professora deu início ao teste oral com as leituras à primeira vista e, para tal, perguntou se alguém queria começar, tendo-se voluntariado uma das alunas para começar.

Os quatro alunos realizaram, inicialmente, a leitura rítmica a duas partes e, posteriormente, a leitura solfejada. De um modo geral, todos os alunos tiveram falhas nos mesmos ritmos (síncopas), no exercício rítmico, e sentiram-se muitas dificuldades na leitura solfejada. A professora cooperante partilhou da mesma opinião, tendo referido aos alunos que nenhum fez bem o exercício e, após explicar que este era à colcheia, como ninguém tinha reparado, pediu que fizessem todos juntos uma vez.

Na segunda parte do teste, a professora fez o sorteio dos exercícios selecionados para o teste, tendo definido quais os três exercícios que cada um teria de fazer.

---

Entre os exercícios sorteados estavam exercícios rítmicos, exercícios de solfejo e entoações. Desta forma, cada aluno teve de realizar um exercício rítmico, um exercício de solfejo e uma entoação.

Mesmo sendo exercícios atempadamente estudados para o teste e trabalhados em várias aulas, notaram-se várias falhas. Sobretudo nas leituras entoadas, notou-se muito receio por parte dos alunos em cantarem sozinhos e dificuldade em chegar às notas agudas. Desta forma, a professora procurou sempre dar-lhes motivação para continuarem e não desistirem pois, como refere Ramos (2012: 14), “As estratégias usadas e a relação entre professor e aluno são fundamentais para a motivação das crianças.”

No final do teste, a professora mencionou que nos próximos testes irão ter mais exercícios de leitura, por considerar que estes são muito poucos.

Após a realização de um intervalo de cerca de dez minutos, a professora fez um pequeno apanhado dos testes, dizendo qual foi o melhor e o pior exercício de cada aluno e, por fim, mencionando as notas finais, sendo que a nota mais alta foi 14 valores. Posteriormente, em conjunto com os alunos, foi feita a seleção dos exercícios rítmicos, de solfejo e de entoação que irão passar a ter de estudar e que sairão no teste oral do 2º período. A professora deixou os alunos saírem mais cedo e a aula terminou, então, por volta das 10h40.

---

### Referências bibliográficas

---

- Ramos, T. D. M. (2012). Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento. *Dissertação de mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. (2003). Qualidade, Inclusão e Diferenciação. *Colecção Teses / 11*. Lisboa: Edições I.S.P.A.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la lista Electrónica Europea de musica en la Educacion*, 8, 1-14.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
-

## Exercícios selecionados para leitura à primeira vista - Teste oral de Formação Musical – 6º grau

Handwritten musical score for a 6th-grade exercise. The score is written on a single page with a page number '15' in the top right corner. At the top, there is a boxed-in vocal line with the lyrics: "à la | oto | à | a la | in | in". To the right of this, handwritten text reads "1: Prova 1: Período 6: Grau". The main body of the score consists of six staves of music. The first staff is marked "Adagio" with a tempo indicator of a quarter note equal to 69 (♩ = 69) and a dynamic marking of *p*. The second staff has a dynamic marking of *mf*. The third staff has a dynamic marking of *p* and a "Rit." (ritardando) marking. The fourth staff has a dynamic marking of *p*. The fifth staff has a dynamic marking of *p*. The sixth staff is marked "a Tempo" and features triplet markings. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings.

2

2 hauteurs 2 notes 2 níveis 2 alturas | 2 levels 2 Tonhöhen

$\bullet = 76$

*mf*

*p*

*pp* *f*

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 5

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 31 / 32 / 33 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 30/11/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com a seleção de leituras para os alunos estudarem para a prova do 2º período. A professora refere que são exercícios que irão permitir desenvolver a capacidade de leitura. No entanto, terão de se aplicar. Refere, ainda, que um dos objetivos no 6º grau é desenvolver a autonomia do aluno.

A professora colocou, assim, as gravações áudio dos exercícios de solfejo selecionados, de forma a tomarem conhecimento auditivo dos exercícios a estudar. Para todos os exercícios a professora colocou, inicialmente, uma vez apenas para ouvirem, em seguida disse para ouvirem e pediu para marcarem o compasso. Na terceira audição de cada excerto deu algumas indicações e pediu para lerem juntamente com a gravação. No caso do terceiro, quarto e quinto exercícios procedeu-se, ainda, a uma leitura sem gravação.

---

A utilização das gravações pareceu bastante interessante, uma vez que permitiu ouvir uma grande diversidade de instrumentos, desde piano, orquestra, etc. Pratt (1992, cit. in Pedroso, 2003: 87), salienta a importância de um contacto auditivo com vários timbres, referindo que:

*“a familiarização auditiva com outros instrumentos que não o piano – frequentemente utilizado de forma exclusiva (ou quase) como fonte sonora – é outra vantagem (e necessidade) importante.”*

O primeiro, segundo e quarto exercícios aparentaram ser acessíveis e de fácil leitura, sendo que os alunos não tiveram grandes dificuldades mesmo ao ler à primeira vista. No terceiro exercício verificaram-se mais dificuldades de leitura, pois o ritmo era mais complexo. No quinto exercício a professora começou por fazer uma breve contextualização da obra e, posteriormente, uma explicação do compasso em questão (6/4). Inicialmente, a professora pergunta se é um compasso simples ou composto, ao que os alunos respondem que é composto, mas não sabiam explicar o porquê. Assim, a professora explicou que o número de cima é o que indica que é composto. Em seguida, devido a uma alternância entre o compasso 6/4 e o 3/2 no presente exercício, a professora fez referência ao 3/2, dizendo que é muito parecido com o 6/4, mas simples. O sexto exercício trabalhava a clave de Dó na 4ª linha. De forma a esclarecer a questão da transposição, a professora sentiu necessidade de fazer uma breve explicação de três dos instrumentos transpositores existentes (clarinete, trompete e contrabaixo), uma vez que os alunos não estavam a compreender.

Note-se que todos os exercícios abordam excertos de obras musicais de Bach e Beethoven. A própria professora referiu que passaram a utilizar leituras de excertos obras para aproximar as leituras às partituras que os alunos tocar. Tal como refere Pedroso (2003: 87), “a utilização de verdadeiras obras musicais proporciona um trabalho, um desenvolvimento auditivo e uma consciência musicais muito maiores e mais profundas”.

---

Verificou-se uma grande preocupação, por parte da professora, em esclarecer as diferenças entre os excertos de Bach e os excertos de Beethoven, referenciando características das épocas musicais, o que considero bastante importante. Para além da contextualização das obras musicais, saliento a importância do esclarecimento relativo à transposição.

Posteriormente, fez-se alusão aos exercícios de leitura vertical e exercícios rítmicos a uma e duas partes, também selecionados para estudar. Para cada um dos exercícios rítmicos, a professora colocou a gravação, para que pudessem ter uma consciência auditiva do que estão a ler e, em seguida, realizaram uma vez cada um dos exercícios. Considero esta leitura à primeira vista em conjunto muito importante, pois permite esclarecer dúvidas que possam existir, de forma a poderem estudar em casa de forma correta. Para tal, a professora deu algumas dicas sobretudo no que concerne ao estudo por partes e ao estudo com o auxílio do metrónomo. Em concordância com a metodologia utilizada pela professora, Carneiro (2014: 31) faz referência a vários autores que mencionam que:

*“antes da realização de uma leitura musical o aluno deve sempre tomar consciência de todos os aspetos relacionados com a altura e a duração do som – tonalidade, intervalos, graus melódicos, compasso, métrica, ritmo, etc. Ao professor cabe o desenvolvimento de atividades de aprendizagem que contemplem a realização e exercícios preparatórios à leitura musical e que, por exemplo, passe pela audição e leitura de padrões rítmicos e tonais.”*

A professora concluiu a aula pedindo aos alunos que estudem todos os exercícios.

Um dos aspetos positivos que saliento desta aula é o facto de, apesar de a aula ser muito cedo e à segunda-feira, é uma aula bastante rentável e animada, quer por parte da professora, quer da parte do aluno, existindo uma relação professora-alunos muito boa. Segundo Estanqueiro (2010: 31), “(...) a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos e se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”.

---

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### **Referências bibliográficas**

---

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
-

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 6

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 34 / 35 / 36 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 07/12/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se por volta das 8h30.

A professora escreveu, no quadro, uma série de acordes de 7ª (Maior, menor, da Dominante, diminuto e da sensível) e deu alguns minutos para os alunos construírem. Inicialmente, deu indicações para facilitar a construção dos mesmos, sobretudo acerca da constituição dos acordes de 7ª da sensível (5ªd, 7ªm) e diminuta (5ªd, 7ªd). Em seguida, corrigiu o exercício um a um, nos cadernos. No seguimento do exercício, aconselhou a praticarem bastante e construírem muitos acordes, pois notou dificuldades não na construção das sétimas, mas sim na construção dos acordes. Seguidamente, a professora realizou um exercício de entoação de intervalos a partir de uma nota dada pela mesma, tocada ao piano. Previamente, entoou-se a escala de Dó Maior, como forma de aquecimento vocal, e a professora fez referência à estratégia das canções para facilitar a entoação dos intervalos.

Segundo Simões (s.d., cit. in Silva, 2015: 77), “As canções de intervalos constituem uma introdução ao estudo auditivo dos intervalos musicais. Ao entoar os intervalos, a criança vive-os e torna-se sensível a eles.”

Notaram-se bastantes dificuldades na entoação dos intervalos e, desta forma, a professora solicitou que praticassem bastante em casa. Em seguida, tocou ao piano algumas sequências de intervalos para os alunos identificarem auditivamente. Sentiram-se, também, várias dificuldades na identificação auditiva de intervalos e, no seguimento, a professora referiu a importância dos intervalos como base para todos os exercícios melódicos e que, enquanto não conseguirem identificar ou entoar intervalos, terão dificuldades na realização de exercícios melódicos, como por exemplo, ditados melódicos a uma e duas vozes. A professora concluiu, referindo que não percebe se o problema dos alunos é cantar e tranquiliza-os dizendo que, se esse é o problema, que não se preocupem, pois não está a avaliar o timbre vocal de cada um, mas sim a sua capacidade de cantar afinado.

Tendo em conta as dificuldades sentidas na entoação e identificação de intervalos, a professora optou por realizar dois ditados de sons. O ditado de sons constitui, também, um importante elemento na educação do ouvido, esta que consiste no “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita de sons ouvidos, bem como a capacidades de imaginar/ouvir os sons escritos.” (Pedroso, 2003: 83)

Em ambos os ditados a professora deu, inicialmente, a indicação de que a primeira nota de ambos é um Lá e que, no total, são onze sons. Em seguida, tocou três vezes cada sequência de sons e, posteriormente, realizou a correção no quadro, indicando aos alunos que corrijam a vermelho, para terem a noção do que erraram. Para solidificar, solicitou-se a classificação dos intervalos existentes nos ditados.

Os ditados realizados foram os seguintes:



Finda a realização dos dois exercícios, a professora salientou novamente a importância da prática dos intervalos, referindo que esta será fundamental para as leituras atonais. Nesta linha de ideias, a professora faz uma breve referência às leituras atonais contextualizando, inicialmente, atonalidade como algo que nega a sensação de tonalidade, de graus e de algo que seja hierárquico. Como forma de demonstrar a importância de praticar a entoação dos intervalos, a professora faz referência ao livro “Modos Novus”, solicitando a entoação do primeiro exercício, por intervalos.

Destacou-se, nesta aula, a persistência da professora na busca de estratégias diferenciadas, para facilitar a entoação de intervalos. Como refere Ramos (2012: 14), “As estratégias usadas e a relação entre professor e aluno são fundamentais para a motivação das crianças.”

Após um breve intervalo, a professora solicitou a realização de seis leituras solfejadas em clave de Sol, Fá e Dó, para esclarecer dúvidas existentes. No primeiro exercício, realizaram a leitura com nome de notas e marcação de compasso e, em seguida, só ritmo com a sílaba neutra “ta”. Uma vez que se notaram dificuldades rítmicas, a professora deu algumas indicações para facilitar a leitura das células rítmicas mais complexas e depois leram com nome de notas e marcação da pulsação à colcheia. No segundo exercício, foi feita uma leitura inicial só do ritmo com a sílaba neutra “ta”, em seguida mais lento e, por último, com nome de notas. O terceiro exercício iniciou-se com uma leitura com nome de notas, depois marcação da pulsação à colcheia e novamente com nome de notas. No quarto exercício, procedeu-se a uma leitura inicial apenas do ritmo, posteriormente a professora dá indicações sobre a pulsação e esclarece dúvidas acerca das células rítmicas mais complexas, em seguida executaram a leitura com nome de notas e, por último, a professora pediu para continuarem a estudar todos os exercícios. O quinto exercício foi um exercício em clave de dó 4ª linha, sendo que a primeira leitura passou apenas pela leitura de ritmo e nome de notas. Notaram-se algumas dificuldades, pelo que a professora solicitou apenas a leitura das notas, sem ritmo e, posteriormente, pede para estudarem. No sexto e último exercício, foram feitas duas leituras apenas com nome de notas e, para finalizar a leitura, a professora deu uma breve explicação da dúina. Salienta-se, na prática das leituras solfejadas suprarreferidas, uma grande preocupação com a solidificação dos aspetos rítmicos e dos aspetos melódicos. Segundo Wyatt et al (2005, cit. in Carneiro, 2014: 32),

---

“a leitura musical resulta de uma abordagem a um determinado excerto musical em três fases. Na primeira fase é dada especial atenção aos aspetos rítmicos, na segunda aos aspetos melódicos e, por fim, na terceira fase tem-se simultaneamente presente os aspetos rítmicos e melódicos.”

Para consolidar a temática dos acordes, a professora colocou no quadro uma sequência de acordes de sétima (Maior, menor, da dominante, diminuto e da sensível), para os alunos construírem. Uma vez que não conseguiram terminar a construção dos acordes na aula, a professora pediu que terminassem em casa.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referências bibliográficas

---

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ramos, T. D. M. (2012). Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento. *Dissertação de mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, P. C. F. C. P. da (2015). A Utilização de Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical. *Dissertação de mestrado*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 7

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 37 / 38 / 39 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 14/12/2015

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula inicia-se por volta das 8h30, com o preenchimento das fichas de auto avaliação, da disciplina de Formação Musical, bem como restantes disciplinas dos alunos.

A auto avaliação constitui um importante elemento e que deve integrar o processo educativo, uma vez que orienta o professor e o aluno à reflexão do desempenho e esforço ao longo do período. Segundo Hoffmann (2001: 78) "...ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer".

Em seguida, a professora colocou um filme, visto ser a última aula do período. O filme selecionado foi "Copying Beethoven", um filme que faz um relato ficcional do último ano de vida do compositor Ludwig van Beethoven.

---

Destaco a forma clara e concisa com que a professora foi dando explicações ao longo do filme, acerca da história de vida do compositor, e outras. Saliento, ainda, o comportamento exemplar da parte dos alunos, demonstrando interesse em perceber a história do filme, bem como o do mesmo, uma vez que não foi possível ver o filme completo por falta de tempo.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referência bibliográfica

---

Hoffmann, J. (2001) *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 8

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 40 / 41 / 42 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 04/01/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com um diálogo acerca das férias de natal.

Em seguida, a professora realizou a correção dos acordes, bem como a realização das leituras solicitadas para trabalho de casa.

No seguimento selecionou, ainda, quatro exercícios para a chamada oral a realizar na aula seguinte (dois exercícios de solfejo, um de ritmo e uma entoação) e solicita a sua leitura. No primeiro exercício de solfejo foi realizado, inicialmente, só o ritmo em “tá-tá-tá”, em seguida, com nome de notas e, por último, individualmente, um aluno de cada vez. No segundo exercício de solfejo em clave de dó 4ª linha, um aluno voluntaria-se para começar. No entanto, a professora nota bastantes dificuldades e, para não massacrar, solicita o estudo deste exercício em casa. Em seguida foi executado o terceiro exercício, que consistia num exercício rítmico a duas partes. Este foi realizado duas vezes, em conjunto, e não se verificaram dificuldades na realização do mesmo. A professora aconselhou a pensarem interiormente no tempo, para facilitar

na organização dos tempos. Por último, a professora solicitou a leitura da entoação, baseada numa ária de Bach. Inicialmente, foi entoada a escala de Fá Maior e respetivo acorde, tonalidade correspondente à referida entoação. Posteriormente, foi realizada uma primeira leitura em conjunto e, seguidamente, realizaram-se mais duas leituras, tendo a professora dado algumas indicações relativamente à existência de duas frases e ao nível de importância das notas da melodia. Saliento o feedback, positivo ou negativo, que a professora foi dando ao longo dos exercícios, como forma de conscientização do nível de dificuldade de cada aluno. No caso do feedback negativo, este pode permitir que o aluno se esforce mais e pratique o exercício em questão. No que concerne ao feedback positivo, segundo Hallam (2012: 33), este “eleva a auto-estima e aumenta a confiança.”, permitindo também um aumento da motivação do aluno.

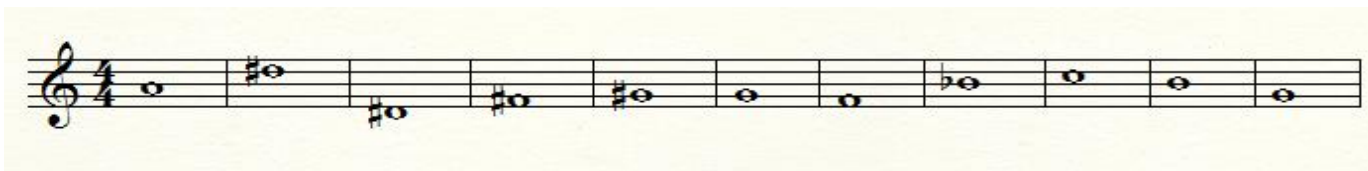
Para além dos exercícios selecionados para a chamada oral, foram realizadas mais quatro leituras solfejadas do livro “Modus Novus”, sendo que as duas primeiras trabalham cromatismos, a terceira tons inteiros e a última quartas perfeitas. Para tal, a professora solicitou uma leitura inicial sem ritmo, para os quatro exercícios, pensando apenas nas notas e, só depois, uma leitura com ritmo, referindo-se a este como algo secundário. Segundo Wyatt et. al (2005, cit. in Carneiro, 2014: 32): “a leitura musical resulta de uma abordagem a um determinado excerto musical em três fases. Na primeira fase é dada especial atenção aos aspetos rítmicos, na segunda aos aspetos melódicos e, por fim, na terceira fase tem-se simultaneamente presente os aspetos rítmicos e melódicos.”.

Nos exercícios realizados, sentiram-se algumas dificuldades na entoação de meios-tons cromáticos, ao contrário da entoação das quartas. Relativamente ao exercício da sequência de quartas perfeitas, a professora deu a indicação, aos alunos, para pensarem numa música que comece com uma quarta perfeita, para facilitar a entoação das mesmas. Mencionou, também, que a dificuldade de entoar quartas perfeitas seguidas incide no facto de que, quando o nosso ouvido faz uma quarta, em seguida quer fazer uma terceira.

De forma a consolidar os exercícios anteriores, foi realizado um exercício mais complexo, que trabalhava cromatismos, tons inteiros, quartas perfeitas e terceiras maiores. Para tal, a professora solicitou a leitura individual do exercício.

Em seguida, a professora solicitou a realização de um ditado de seis intervalos, tocados alternadamente nas formas melódica e harmónica, duas vezes cada intervalo. Posteriormente, foi realizado um ditado de onze sons, sendo que a professora tocou três vezes a sequência de sons

e, durante o exercício, deu indicações para pensarem nos intervalos. As falhas neste exercício foram muito poucas ou quase nulas, notando-se uma melhoria.



Destaca-se uma grande importância deste tipo de exercícios para a educação do ouvido, que é tida como uma das principais vertentes da formação musical, consistindo no “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita de sons ouvidos, bem como a capacidades de imaginar/ouvir os sons escritos.” (Pedroso, 2003: 83)

A professora referiu, de seguida, que irão começar a substituir os ditados de sons pelos ditados dodecafónicos, referindo que estes são ditados em que nenhum som se repete.

Na sequência do trabalho auditivo, realizou-se uma pequena revisão dos acordes de sétima (7<sup>a</sup>M, 7<sup>a</sup>m e 7<sup>a</sup> da dominante), para relembrar, salientando as resoluções de cada acorde e, em seguida, realizou um ditado de seis acordes. Notou-se um resultado muito positivo na identificação auditiva dos acordes tocados pela professora, sendo que dois dos três alunos presentes acertaram todos os acordes. A aula terminou, então, por volta das 10h50.

## Referências bibliográficas

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 138, 29-34.

---

Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). *Dissertação de mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 9

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 43 / 44 / 45 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 11/01/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com o questionamento por parte da professora acerca de dúvidas que possam existir para a chamada oral. Os alunos demonstraram algumas dúvidas num exercício rítmico com mãos alternadas, tendo a professora decidido fazer uma breve leitura desse mesmo exercício, de forma a esclarecer as dúvidas existentes.

Posteriormente, os alunos realizaram individualmente cada um dos exercícios obrigatórios: um exercício rítmico com mãos alternadas, uma leitura solfejada em clave de sol, uma leitura solfejada em clave de Dó na 4ª linha e um exercício de entoação, baseado numa Ária. Salienta-se, aqui, a importância de desenvolver a cultura musical dos alunos através do uso de obras reais, da história da música. Ventura (2014: 5) considera importante que o professor baseie as suas atividades “em músicas reais, ou seja, recorra a excertos musicais retirados de obras existentes, podendo ser tanto eruditas como mais próximas das vivências musicais da criança.”

A professora clarificou que, no final do período, estas chamadas (mini testes) realizadas ao longo do período. Notou-se, então, uma grande concentração por parte dos alunos na reprodução das leituras, bem como resultados, na sua maioria, positivos. Este parece ser um facto importante no percurso académico, quer musical ou outro, uma vez que, como menciona Hallam (2012: 33), “Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, esta terá um impacto na auto-estima e na motivação, que será transportado para tarefas de aprendizagem posteriores.”

Em seguida, mencionou que estiveram quase todos ao mesmo nível, tendo-se notado uma maior diferença no exercício rítmico, onde continuam a sentir-se algumas dificuldades. Posto isto, a professora solicitou a realização do exercício em conjunto reforçando, ao longo do exercício, a subdivisão do compasso binário composto (6/8), de forma a auxiliar os alunos na sua realização. Notou-se uma melhoria significativa. Contudo, uma aluna pediu que a professora os ajudasse a colocar, por cima do ritmo, os números 1, 2 e 3, correspondentes a cada uma das três colcheias de cada tempo composto, estratégia esta que foi indicada pela professora para melhorar a compreensão da subdivisão.

Seguidamente, a professora seleccionou mais quatro exercícios de cada, para irem estudando para a chamada oral seguinte, mantendo o estudo dos restantes. Uma vez ter seleccionado uma entoação baseada num recitativo explicou, mais uma vez, que é neste que acontece a ação de uma ópera e que não é fácil acompanhá-los. Em seguida, foi realizada uma leitura geral, para conhecimento dos exercícios seleccionados. No primeiro exercício solfejado, a professora solicitou, inicialmente, uma leitura apenas do ritmo, uma vez que tem muitas irregularidades e galopes de fusas e, depois, do ritmo com nome de notas. No segundo exercício solfejado, em clave de Fá, a professora começa por questionar qual é o compasso e se é simples ou composto explicando que, por ser compasso composto (6/4), a unidade de tempo seria mínima com ponto. De seguida, solicita a leitura do ritmo. No exercício rítmico a uma parte, em compasso 5/8, são realizadas duas leituras, de forma a perceber se existia alguma célula rítmica que não conseguisse reproduzir. Por último, foi entoado o excerto do recitativo “La Passion selon Saint Mathieu”, de J. S. Bach, que já foi abordado anteriormente. Inicialmente, a professora pergunta a tonalidade e, em seguida, realizam uma vez, para leitura das notas.

Posteriormente, a professora solicitou a entoação de uma melodia no modo Lídio de Fá e, visto ter-se notado algumas dificuldades, solicitou que estudassem bem em casa.

Por último, foi realizado um ditado polifónico baseado num coral, de J. S. Bach. A professora começou por indicar que é um compasso 3/4, que são oito compassos e depois tocou, ao piano, a primeira frase do coral e pediu para escreverem apenas a voz do soprano. Em seguida questionou a tonalidade do coral (Dó Maior) e mencionou que este modula para a tonalidade da dominante. Como forma de justificação da referida modulação, pergunta aos alunos o que acontece para passar para sol, ao que estes respondem fazendo referência ao Fá#. Seguidamente, pediu para ouvirem e identificarem a cadência do final da primeira frase, tendo identificado uma cadência suspensiva. Desta forma, a professora mencionou que, tendo identificado a cadência, conseguirão mais facilmente descobrir qual a última nota da primeira frase. Posteriormente, tocou mais três vezes a primeira frase e, em seguida, três vezes a 2ª frase. Na primeira vez que tocou a segunda frase, a professora pediu para terem em atenção à transição da primeira frase para a segunda, sendo que conseguiam perceber que o Lá se mantém.

Verificou-se, quer ao longo do ditado, quer nos exercícios anteriores, uma grande preocupação da professora em procurar melhores estratégias e em dar indicações, para que os alunos conseguissem realizar os exercícios de forma correta e consciente, assimilando corretamente os conteúdos abordados. Em concordância, Libâneo (2002: 5) refere que “o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos”.

A aula terminou, assim, por volta das 10h45.

---

### Referências bibliográficas

---

Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição de autor.

Ventura, M. de D. C. R. (2014). Manual Para o 1º Grau de Formação Musical. *Relatório de Estágio Profissional*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 138, 29-34.

---

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 10

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 46 / 47 / 48 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 18/01/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com a leitura de três exercícios selecionados para estudo individual. Desta forma, a professora explicou que, todas as aulas, iria realizar uma pequena avaliação oral, de forma a avaliar o estudo e o progresso de cada aluno. Para tal, foi realizado, uma vez por cada aluno, um exercício rítmico, uma leitura solfejada e uma leitura entoada em modo lírio de fá, sendo que nesta última solicitou, anteriormente, a entoação da escala, como forma de contextualização com o modo a trabalhar.

Em seguida, foi dada a continuidade do ditado polifónico iniciado na aula anterior, baseado num coral de J. S. Bach. Inicialmente, a professora referiu que a primeira frase é constituída por quatro compassos, que existe uma suspensão no final do segundo e do quarto compasso e pede que escrevam a voz do soprano. Assim, colocou a gravação áudio do coral quatro vezes, chamando à atenção para o facto de a melodia

---

repetir, sendo que os primeiros dois compassos são iguais aos dois últimos. Uma vez que estava a notar algumas dificuldades, a professora solicitou a marcação do compasso, ao mesmo tempo que escutavam o coral, tendo-se notado algumas melhorias. Carneiro (2014: 33) considera a marcação do compasso “importante, pois permite, pelo seu gesto, definir o tempo e o espaço em que a leitura se situa dentro do próprio compasso.”

No final da escrita do soprano, a professora fez a correção, tendo-se notado algumas falhas, de um modo geral. Seguidamente, a professora tocou ao piano apenas o soprano e o baixo, solicitando que escrevessem o baixo. Para tal, tocou uma vez os quatro compassos e, depois, três vezes os dois primeiros compassos, questionando os alunos sobre as cadências existentes (suspensivas) e explicando que nas tonalidades menores o acorde de V grau é, geralmente, maior, devido ao meio-tom subido ao sétimo grau na escala menor harmónica. Após a audição e escrita dos primeiros dois compassos, a professora tocou dois compassos seguintes quatro vezes, solicitando aos alunos que escrevessem também o baixo. Em seguida, realizou a correção do exercício em conjunto com os alunos, tendo-se notado algumas dificuldades na realização do ditado. Salienta-se a não utilização da estratégia de memorização, o que poderia ter facilitado, aos alunos, a realização do exercício. Carneiro (2014: 36) refere que a prática de cantar, associada à memorização do excerto a trabalhar, permite desenvolver as competências de escrita e as capacidades de audição interior.

Após um curto intervalo, a professora procedeu à marcação do trabalho de casa, que consistia num exercício de construção de acorde (acorde de sétima da sensível (ré), sétima da dominante (fá#), sétima menor (láb), sétima diminuta (mi) e sétima maior (sib)) e, em seguida, solicitando o estudo das leituras, refere que na aula seguinte será realizada uma avaliação com todas as leituras trabalhadas até então.

Posteriormente, a professora solicitou a realização de um ditado rítmico com mudança de compassos (2/2, 3/8, 6/4, 6/8). Inicialmente, questionou os alunos acerca dos compassos e suas constituições, fazendo referência à forma como se identifica a unidade de tempo de cada compasso. A professora reproduz o ritmo quatro vezes, alertando para que falem se tiverem alguma dúvida que lhes impeça de continuarem. Em seguida, realizou a correção (que se pode verificar em baixo) e, depois, solicitou a leitura do exercício. Tendo por base os resultados nada positivos que foram obtidos, a professora concluiu a aula referindo que têm de realizar este tipo de exercícios mais vezes, uma vez que se verificaram algumas dificuldades. Salienta-se, em jeito de repreensão, mas de forma construtiva, a preocupação da professora em mostrar aos

alunos onde erraram e porquê. Segundo Vinha (2000), é importante que o professor permita ao aluno perceber onde errou e corrigir os seus próprios erros, mostrando que estes não devem ser temidos ou ocultados, mas sim enfrentados, e que fazem parte do processo de aprendizagem.



A aula terminou, então, por volta das 10h50.

#### Referências bibliográficas

- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 11

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 52 / 53 / 54 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 01/02/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com a leitura de três dos exercícios propostos para a prova oral. O primeiro consistiu num exercício de solfejo, que foi realizado duas vezes, sendo que, entre cada leitura, a professora dava algumas indicações no que respeita a dificuldades rítmicas. O segundo exercício realizado foi um exercício rítmico com mudança de compassos que, após duas leituras, notando-se que estava a haver muitas falhas, a professora solicitou o estudo do mesmo. Entretanto, a professora voltou a insistir na importância do uso do metrónomo e do uso deste como estratégia para a prática dos exercícios propostos. O terceiro exercício consistiu numa entoação no modo mixolídio. A professora questionou o porquê de este estar em ré e com armação de clave, ao que uma aluna respondeu que seria para não ficar muito agudo. A professora concordou, acrescentando que este estava transposto. Este foi, inicialmente, entoado e, só depois, juntaram a percussão.

Posteriormente, a professora referiu que iria dar cerca de dez minutos para que os alunos se preparassem para a chamada oral, referindo que iria avaliar uma leitura solfejada, uma leitura rítmica e uma leitura entoada.

Relativamente às chamadas orais que a professora tem vindo a realizar, estas assumem-se como elemento de avaliação (média de todas corresponderá a um teste), bem como uma tomada de consciência da evolução dos alunos, dos seus conhecimentos e do seu desempenho. Em concordância com Hentschke e Souza (2003, cit. in Andrade, 2008: 54), conclui-se que “a condução da avaliação também é prevista como um meio para orientar a aprendizagem musical num processo contínuo e sistematizado.”

A chamada oral iniciou-se, em seguida, com a leitura dos exercícios propostos por cada um dos alunos. Notou-se, de uma forma geral, dificuldades e falhas na realização de todos os exercícios. Desta forma, a professora aconselhou os alunos a terem em atenção o que falharam nesta chamada oral, para que não cometam os mesmos erros no estudo para a prova oral.

Depois de um curto intervalo, a professora dialogou com os alunos acerca do teste escrito e do teste oral, mencionando que, devido ao facto de este período ser muito pequeno, não haverá aula entre a prova escrita e a oral.

Seguidamente, foram selecionados novos exercícios, para estudo individual, que poderão ser também alvo de avaliação na prova oral. Para tal, a professora solicitou uma primeira leitura dos exercícios selecionados, de forma que os alunos possam esclarecer possíveis dúvidas. O primeiro exercício foi uma leitura entoada. Assim, a professora colocou a gravação da mesma, para que os alunos tomassem conhecimento desta na íntegra. O segundo exercício realizado consistiu num exercício solfejado. Inicialmente, a professora solicitou a leitura apenas do ritmo e, só depois, a leitura com nome de notas. Entretanto, enumerou algumas indicações relativamente a estratégias para facilitar o estudo, sobretudo no que respeita às ligaduras. O terceiro exercício realizado foi um exercício de solfejo com percussão, tendo sido lido inicialmente apenas o ritmo da parte de cima e percussão e, só depois, a parte de cima com nome de notas e percussão. Segundo Wyatt et al (2005, cit. in Carneiro, 2014: 32),

*“a leitura musical resulta de uma abordagem a um determinado excerto musical em três fases. Na primeira fase é dada especial atenção aos aspetos rítmicos, na segunda aos aspetos melódicos e, por fim, na terceira fase tem-se simultaneamente presente os aspetos rítmicos e melódicos.”*

---

A última atividade da aula consistiu na realização de um ditado rítmico com notas dadas. Para tal, a professora colocou cinco vezes a gravação do excerto de uma obra, através da qual os alunos tiveram de completar com o ritmo que faltava na voz principal. Por último, a professora tocou uma vez ao piano, para que se percebesse melhor o ritmo em questão. Para terminar, realizou a correção individual do exercício, não se tendo verificado muitas dificuldades na realização do mesmo e, posteriormente, colocou novamente a gravação, para que percebesse onde erraram. Segundo Vinha (2000), é essencial que se permita ao aluno perceber onde errou, corrigir os seus próprios erros, e assumi-los como parte do processo de aprendizagem.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### Referências bibliográficas

---

- Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica*, 3, 53-67.
- Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.
-

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

**OBSERVAÇÃO Nº 12**

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 55 / 56 / 57 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 15/02/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se apenas por volta das 8h50, devido a um atraso da professora cooperante.

A professora iniciou a aula mencionando que iria fazer revisões para a prova oral e, no dia seguinte, na aula extra, revisões para a prova escrita.

Inicialmente, a professora solicitou uma leitura, em conjunto, de um exercício solfejado com mudança de compasso, que ainda não tinha avaliado em chamada oral e que iria avaliar na aula extra. Desta forma, ao longo do exercício, procurou esclarecer algumas dúvidas ainda existentes, referindo estratégias para facilitar as mudanças de compasso, como por exemplo, pensar na subdivisão no compasso anterior. Posteriormente, realizou-se a leitura de mais três exercícios como forma de revisão para a prova oral. O primeiro consistiu num exercício de leitura vertical, no qual se notaram bastantes dificuldades, pelo que a professora solicitou o seu estudo em casa. O segundo exercício realizado foi uma leitura solfejada, sendo que na primeira vez a professora alertou para o facto de estarem a correr na dúina e, ainda, para que estudem

---

e se dediquem mais. Em seguida, foi realizada uma leitura solfejada com percussão, para a qual a professora teve o cuidado de solicitar a sua leitura, três vezes, em vários andamentos, começando por um andamento mais lento e aumentando gradualmente.

Salienta-se, ao longo da realização das referidas leituras, um apoio incondicional da professora e uma procura por melhores estratégias para facilitar a aprendizagem e assimilação dos conteúdos. Nesta perspetiva, “o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos”. (Libâneo, 2002: 5)

Após as leituras solfejadas, foi realizada a leitura de três entoações. Inicialmente, antes da realização de cada uma das leituras, a professora solicitou a entoação de cada um dos modos, como forma de aquecimento vocal e de familiarização modal. A primeira entoação, no modo lídio (modo de fá), foi realizada três vezes com sucesso. A professora procurou realizar várias vezes a entoação, de forma que o processo de repetição permitisse aos alunos memorizarem e realizarem a mesma com mais facilidade. Após a parte melódica ficar bem sabida, realizou-se a leitura entoada juntamente com a percussão.

A segunda leitura entoada, no modo mixolídio, foi realizada também três vezes sem percussão e, após repetição da leitura várias vezes e das melhorias na realização do mesmo, a professora solicitou que juntassem a percussão. No que respeita à repetição dos exercícios, Vigotsky (1987: 106) refere que “Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planear a sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto.”

A terceira leitura consistia numa leitura entoada com acompanhamento, baseada numa ária. Para tal, a professora colocou a gravação da mesma e solicitou a sua leitura duas vezes. Tendo notado algumas dificuldades, a professora optou por não insistir e pediu aos alunos que estudassem.

Após um breve intervalo, a professora indicou que irão realizar dois ditados rítmicos com notas dadas. O primeiro teve como base o excerto de uma melodia de acompanhamento de violoncelo. Para tal, a professora colocou a gravação três vezes. De forma a facilitar a escrita, a professora deu algumas dicas relativamente às pausas existentes. O ditado foi, então, realizado com sucesso, não se tendo notado dificuldades da parte dos alunos. O segundo ditado baseou-se no excerto de uma obra para clarinete. Para tal, a professora colocou a gravação cinco vezes.

---

---

Assim como o primeiro ditado, este foi realizado sem quaisquer dificuldades, apesar de terem sido colocadas mais vezes a gravação, pelo facto de ser mais extenso do que o primeiro.

Destaca-se a motivação dos alunos na realização destes dois exercícios, por ser um tipo de exercício onde têm bastantes facilidades e que, facilmente, transportará a sua motivação para a realização de exercícios posteriores. Segundo Hallam (2012: 33), “Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, esta terá um impacto na auto-estima e na motivação, que será transportado para tarefas de aprendizagem posteriores.”.

Depois da realização dos ditados, a professora fez a correção de ambos com os alunos e a aula terminou, então, por volta das 10h40.

---

### Referências bibliográficas

---

Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 138, 29-34.

Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição de autor.

Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 13

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 58 / 59 / 60 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 22/02/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com uma breve abordagem ao dodecafonismo e, como forma de preparação para o teste, solicitou-se a realização de um ditado dodecafónico. Para tal, a professora tocou os doze sons três vezes do início ao fim e, em seguida, fez a correção no quadro, referindo que considera que a estratégia mais eficaz passa por fazer uma primeira audição só para identificar intervalos. Verificaram-se ainda algumas dificuldades, tendo cada um dos alunos errado cerca de metade dos sons. Em seguida, a professora mencionou que iria apenas escrever algumas pistas para o ditado rítmico com notas dadas e, depois, procedeu à entrega dos testes.

Relativamente à realização da avaliação, vários autores consideram que esta é muito importante para uma tomada de consciência da evolução dos alunos, dos seus conhecimentos e do seu desempenho. Desta forma, e em concordância com Gordon (2000: 397), entende-se

---

que “o desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar”.

Como se pode verificar no documento em anexo, o referido teste era composto por duas partes: auditiva e teórica. A parte auditiva era composta por um ditado rítmico com mudança de compassos, um ditado rítmico com notas dadas, um ditado dodecafónico, um ditado polifónico, um exercício de identificação auditiva de intervalos, um exercício de identificação auditiva de acordes e um exercício de identificação auditiva de cadências. A parte teórica, por sua vez, era composta por um exercício de construção de organizações sonoras (modo de fá em ré, modo de mi em sol e modo de sol em dó) e um exercício de construção de acordes. Inicialmente, a professora solicitou que realizassem a parte teórica.

Após terminarem a parte teórica do teste, a professora solicitou a realização da parte auditiva. O primeiro exercício realizado foi o ditado rítmico com mudança de compassos, tendo a professora referido que seria tempo igual a tempo. Para tal, tocou o ditado sete vezes do início ao fim. Salienta-se o facto de a professora ter tocado a pulsação com a mão esquerda, ao mesmo tempo que tocava o ditado com a mão direita, no piano, de forma a facilitar aos alunos a realização do exercício.

O segundo exercício, que consistia num ditado rítmico com notas dadas, foi baseado na Sinfonia nº 36, de Mozart. Para o efeito, a professora colocou seis vezes a gravação do excerto. Destaca-se, também neste exercício, a ajuda dada pela professora ao marcar a pulsação ao longo da primeira audição do excerto.

Posteriormente, realizaram o ditado dodecafónico, sendo dado o primeiro de doze sons (lá 2). Para tal, a professora tocou quatro vezes a sequência de sons, do início ao fim.

O exercício realizado em seguida foi o ditado polifónico, tendo por base o coral 92 “Es spricht der Unweisen Mund Wohl”, de J. S. Bach, no qual foram dadas as vozes intermédias para que escrevessem as vozes extremas. Inicialmente, a professora tocou seis vezes a primeira frase, até à primeira suspensão e, em seguida, tocou seis vezes a segunda frase, até à segunda suspensão. Por último, tocou uma vez do início ao fim, para que os alunos pudessem confirmar o que escreveram. Ao longo do exercício a professora foi dando indicações, por exemplo, para se concentrarem inicialmente no soprano e, em seguida, no baixo.

---

---

Como já foi referido, verificou-se uma grande preocupação da parte da professora em dar indicações e mencionar estratégias para auxiliar os alunos na realização dos exercícios. Pretende-se, com isso, que os alunos interiorizem tais estratégias para que possam aplicá-las sempre que realizarem exercícios do género. Segundo Hoffmann (2001: 78) “...ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem [...] o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer”.

Em seguida, foi realizado o exercício de identificação auditiva de seis intervalos, tendo a professora tocado duas vezes cada intervalo. Previamente, referiu que iria tocar intervalos melódicos, harmónicos, ascendentes ou descendentes, até à 8ª P.

No exercício de identificação auditiva de seis acordes, a professora tocou duas vezes cada um dos acordes.

Por último, no exercício de identificação auditiva de cadências, foi solicitada a identificação auditiva de três cadências. Para tal, a professora tocou duas vezes cada cadência e, de forma a contextualizar cada uma das cadências, procurou tocar antes uma pequena sequência melódica.

Salienta-se, ao longo de todo o teste, um comportamento exemplar da parte dos alunos, que também terá sido influenciado pela boa relação entre os alunos e a professora e pela constante preocupação desta em manter o ambiente de teste sereno e tranquilo. Relativamente a esta problemática, Pinto (2004: 38) refere que “O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entretajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido”.

Finda a realização do teste, a professora deu alguns minutos para que os alunos pudessem passar o teste a caneta e verificar os exercícios. Posteriormente, questionou os alunos acerca de possíveis dúvidas existentes para o teste oral, ao que os alunos responderam que não.

A aula terminou, então, por volta das 10h35, tendo a professora permitido que saíssem mais cedo.

## Referências bibliográficas

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Gulbenkian.

Hoffmann, J. (2001) *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação* (6).

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 14

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professora:</b> Jacinta Pereira	<b>Nº de aula:</b> 66 <b>Tempo de aula:</b> 50 minutos	<b>Data:</b> 14/03/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 10h00, após o final da primeira aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

A professora começou por entregar os testes escritos, referindo os pontos fortes e fracos de cada aluno. Concluiu-se que todos, de um modo geral, necessitam de trabalhar mais a parte da leitura. Salienta-se, assim, a importância do feedback (quer positivo, quer negativo) dado pela professora, como um reforço que os alunos devem encarar, em todo o caso, como algo construtivo e que visa a melhoria da aprendizagem. De acordo com Mory (2004: 745), o feedback “continua sendo parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado”.

Seguidamente, após mencionar a média de testes de cada aluno, solicitou que preenchessem a folha de autoavaliação do 2º período. Neste sentido, entende-se a autoavaliação como um complemento da avaliação e, ainda, como uma forma de orientação para os alunos e de

---

consciencialização das suas dificuldades e facilidades. O Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas (Conselho da Europa, 2001: 263) toma a autoavaliação como “um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor”, permitindo que os alunos apreciem “os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”.

Alguns minutos depois, os alunos entregaram as folhas de autoavaliação e a aula terminou, então, por volta das 10h40.

---

### Referências bibliográficas

---

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Mory, E. H. (2004). “Feedback research review”. In: Jonassem, D. (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 745-783.
-

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 15

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 68 / 69 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 04/04/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 9h20, após o final da 2ª aula planificada para a prática de ensino supervisionada, e foi lecionada pelo novo professor cooperante, em substituição da professora Jacinta, que entrou em licença de maternidade. Este, por sua vez, iniciou a aula com uma breve apresentação sua.

Posteriormente, no seguimento da aula da professora estagiária, o professor cooperante mencionou, aos alunos, que considera muito importante a estratégia de memorização utilizada anteriormente pela professora estagiária para um correto desenvolvimento da audição.

Em seguida, o professor dialogou com os alunos relativamente à forma como costumam decorrer as aulas, bem como os exercícios práticos (rítmicos, entoações e de solfejo) propostos para o estudo individual.

---

Posto isto, o professor solicitou a execução de quatro das leituras solfejadas, de forma a inteirar-se das dificuldades/facilidades dos alunos. Assim, estas foram reproduzidas uma vez cada, com marcação de compasso e, ainda, mais duas vezes cada exercício com acompanhamento da gravação dos excertos musicais em questão.

Ao longo da realização das leituras, o professor procurou esclarecer eventuais dúvidas que iam surgindo relativamente a células rítmicas que os alunos não reproduziam corretamente ou com certeza.

Após um breve intervalo, solicitou-se a realização de um exercício de leitura rítmica. Inicialmente, efetuou-se uma leitura rítmica do início ao fim e, depois, uma vez leitura com nomes de notas.

Posteriormente, os alunos mencionaram que a professora cooperante realizou, ao longo do 2º período, chamadas orais em todas as aulas. O professor referiu que iria dar continuidade a essa estratégia e, como tal, informou os alunos que na aula seguinte irá realizar uma chamada oral onde irá avaliar um exercício de solfejo e um de ritmo. As referidas chamadas orais terão como objetivo constituir um dos elementos de avaliação e valorizar o estudo individual de cada aluno avaliando, ainda, o seu progresso ao longo das aulas. Hentschke e Souza (2003, cit. in Andrade, Weichselbaum & Araújo, 2008: 54) mencionaram que “a condução da avaliação também é prevista como um meio para orientar a aprendizagem musical num processo contínuo e sistematizado.”

Em seguida, foi realizado um exercício de identificação auditiva de intervalos, tendo o professor tocado um intervalo para cada aluno identificar, individualmente. Neste exercício, não se verificaram dificuldades da parte dos alunos.

Como forma de aquecimento vocal e de introduzir o exercício seguinte, o professor solicitou a entoação da escala de Ré Maior, o arpejo e as funções tonais constituintes da tonalidade a trabalhar. Posteriormente, procedeu-se à entoação das notas da escala, dizendo o número correspondente a cada grau da escala. Após a realização deste exercício, entoou-se novamente o arpejo da tonalidade, bem como diferentes variações do mesmo. Considera-se muito importante a utilização deste tipo de exercícios pois, ao mesmo tempo que se procede ao aquecimento vocal, os alunos estão a familiarizar-se com a tonalidade, a desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo dos vários graus da escala e a desenvolver a capacidade de entoação de diferentes intervalos, quer em forma de arpejo, quer em forma de progressão harmónica.

---

---

Willems (1970: 78) reconhece a importância da escala como algo que “fornece exercícios para dominar a ordenação dos sons, dos nomes e dos graus; num estágio mais avançado ela ajuda ao conhecimento da hierarquia dos intervalos”.

Por último, o professor realizou um ditado de progressões harmônicas. Inicialmente, tocou uma sequência, indicando quais os graus tocados, para os alunos se contextualizarem. Seguidamente, iniciou-se o ditado, em Dó Maior, tendo sido tocada a seguinte sequência: I – V – I – IV – V – V – I. Após a primeira audição da referida sequência, solicitou-se a entoação de cada grau em sílaba neutra “nô” e, em seguida, a entoação dos graus com o nome da fundamental de cada grau. Para finalizar, o professor realizou a correção do ditado.

A aula terminou, então, por volta das 10h45.

---

### Referências bibliográficas

---

Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica*, 3, 53-67.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pró-música.

---

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 16

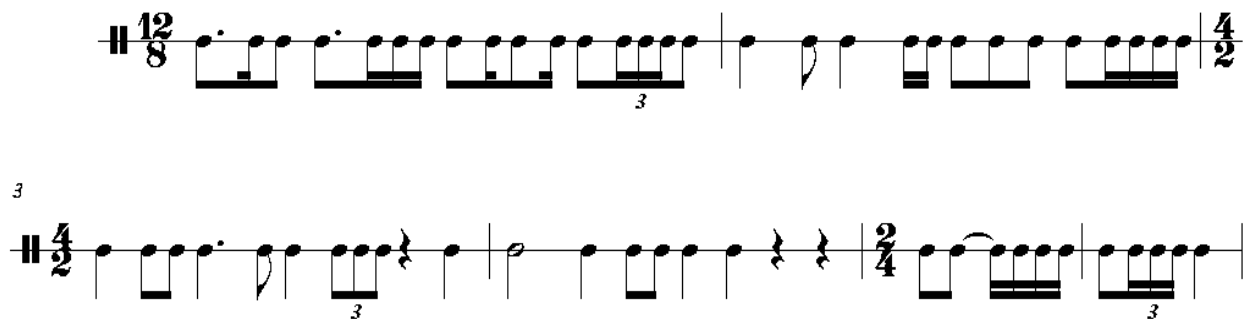
**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 70 / 71 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 11/04/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com a realização de um ditado rítmico com mudança de compasso. Inicialmente, o professor explicou qual o exercício a realizar, que seria tempo=tempo e, em seguida, iniciou o ditado. Para tal, tocou ao piano dez vezes, no total. Visto que os alunos estavam a ter algumas dificuldades na realização do ditado, o professor solicitou que reproduzissem vocalmente cada um dos compassos, de forma a perceberem corretamente o exercício e, em seguida, escreverem. Entretanto, sentiu-se a necessidade de fazer uma breve explicação acerca do compasso 4/2, referindo-se que seria idêntico ao compasso quaternário, mas as figuras valem o dobro.

A sequência rítmica, com mudança de compasso, utilizada para a execução do ditado foi a seguinte:



Finda a realização do exercício, efetuou-se a correção. Em seguida, o professor solicitou a leitura do exercício em conjunto e, posteriormente, uma leitura individual segundo pulsação dada pelo professor.

Concluiu-se, assim, que este é um tipo de exercício que devem praticar muito, pois notam-se muitas dificuldades em sentir o tempo e a subdivisão, bem como as mudanças de compasso.

Destaca-se, ao longo do exercício, a preocupação do professor em apresentar estratégias para auxiliar a realização do exercício, como por exemplo, colocar pequenos apontamentos por cima do ditado, para ir facilitando a concretização do mesmo. Esta estratégia referenciada pelo professor vai ao encontro da ideia mencionada por Carneiro (2014), que refere que o aluno deve começar por escrever apontamentos e, ao mesmo tempo, marcar a pulsação com a outra mão.

Na mesma linha de ideias, Carneiro (2014: 38) acredita que “cabe ao professor a função de orientar os alunos quanto aos procedimentos e tarefas a desenvolver em cada uma das audições do excerto a escrever.”

Seguiu-se, então, a leitura dos exercícios solicitados para a chamada oral: um exercício de solfejo e um exercício rítmico a duas partes.

O exercício de solfejo foi o seguinte:

## 2 Suite française N°2

14

1 → 2

J.S.BACH  
(1685-1750)

## Allemande

Piano

*mf* *poco più*

*f* *mf*

*mp*

*poco a poco diminuendo*

O exercício rítmico a duas partes foi o seguinte:

The image displays a musical score for a two-part rhythmic exercise in 2/4 time. The score is divided into three systems. The first system contains two parts, A and B, each on a single staff. Part A begins with a series of eighth notes, followed by quarter notes and eighth notes with rests. Part B begins with quarter notes and eighth notes with rests, followed by eighth notes and quarter notes. The second system continues the rhythmic patterns for both parts. The third system shows a more complex rhythmic pattern with eighth notes and a triplet of eighth notes marked with a '3'. The score concludes with a double bar line.

Inicialmente, o professor cooperante solicitou uma leitura em conjunto, de cada um dos exercícios, de forma a esclarecer algumas dúvidas ainda existentes. Em seguida, ambos os exercícios foram executados, individualmente, para avaliação.

Como já foi referido, as chamadas orais pretendem constituir um dos elementos de avaliação, moderando o progresso dos alunos. Como refere Rodrigues (2001: 14), avaliação, seja em que formato for, deverá ter como objetivo “verificar em que medida as ações que se efetuaram tendo em vista determinado fim, produziram os resultados esperados”.

Notaram-se bastantes melhorias desde a realização dos exercícios em conjunto para o momento de avaliação, possivelmente por haver uma maior concentração. Este facto refletiu-se em bons resultados, de um modo geral, sendo que as classificações obtidas rondaram os 13 e os 17,5 valores.

---

No final da avaliação individual, o professor solicitou a realização dos exercícios em conjunto, de forma a colmatar dificuldades que ainda permaneciam.

A aula terminou, então, por volta das 9h45, para um pequeno intervalo antes da lecionação da terceira aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

---

### Referências bibliográficas

---

Carneiro, H. F. N. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. *Dissertação de mestrado*. Porto: Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la lista Electrónica Europea de musica en la Educacion*, 8, 1-14.

---

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 17

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 76 / 77 / 78 <b>Tempo de aula:</b> 140 minutos	<b>Data:</b> 02/05/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se apenas por volta das 9h00, devido a um atraso por parte do professor cooperante, com a realização do teste escrito.

Como se pode verificar no documento em anexo nesta grelha de observação, o referido teste é composto por duas partes: auditiva e teórica. A parte auditiva era composta por um ditado rítmico com mudança de compassos, um ditado rítmico com notas dadas, um ditado de intervalos, um ditado dodecafónico, um ditado de espaços, um exercício de identificação auditiva de acordes, um ditado polifónico e um exercício de identificação auditiva de cadências. A parte teórica era composta por um exercício de construção de construção de acordes.

Após a entrega dos testes, o professor solicitou que começassem por realizar o exercício de construção de acordes.

Seguidamente, iniciou-se a parte auditiva do teste, com a realização do ditado rítmico com mudança de compassos. Para tal, o professor tocou quatro vezes a sequência rítmica, ao piano, e por último reproduziu uma vez vocalmente.

---

Para a realização do ditado rítmico com notas dadas, o professor colocou quatro vezes a gravação do excerto do ditado, baseado na Sonata nº 1, em Fá m, para clarinete e piano, de J. Brahms.

Posteriormente, foi realizado o ditado intervalos, no qual o professor cooperante tocou duas vezes cada intervalo, ao piano.

Em seguida, o professor solicitou a realização do ditado dodecafónico. Desta forma tocou, ao piano, duas vezes a sequência de doze sons.

O ditado de espaços teve por base um excerto do 2º andamento do Concerto para trompete, de Haydn. Para tal, o professor colocou cinco vezes a gravação áudio do excerto, para os alunos preencher os espaços em falta.

O exercício seguinte consistiu num exercício de identificação auditiva de acordes. Inicialmente, o professor tocou cada um dos possíveis acordes ao piano e, em seguida, tocou duas vezes cada um dos acordes do exercício.

Para a realização do ditado polifónico, o professor utilizou um excerto do coral 276, “O Ewigheit, du Donnerwort”, de Bach. Inicialmente, o professor colocou uma vez a gravação do início ao fim e, em seguida, colocou três vezes a gravação para retirar a voz do soprano, da primeira frase. De forma a auxiliar os alunos, o professor referiu que prestassem atenção às cadências e que tentassem identificá-las, para melhor identificarem as notas pertencentes à melodia principal. Posteriormente, o professor solicitou que escutassem três vezes a gravação para retirarem a voz do baixo, da primeira frase. Seguidamente, o professor procedeu da mesma forma para a realização da segunda frase do coral. Para terminar o exercício, o professor colocou mais duas vezes a gravação para os alunos preencherem algumas notas em falta no tenor e no contralto.

Por último, realizou-se o exercício de identificação auditiva de cadências. Para tal, o professor recorreu a uma gravação de excertos de obras para os alunos identificarem a cadência presente em cada excerto.

Relativamente ao processo de avaliação, este é considerado muito importante para a tomada de consciência da evolução dos alunos. Segundo Gordon (2000: 397), “o desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar”.

---

---

Salienta-se o apoio constante do professor cooperante, ao longo da realização do teste, procurando sempre dar indicações que pudessem auxiliar os alunos na realização dos exercícios.

Devido à escassez de tempo, não foi possível lecionar a quarta aula planificada para a prática de ensino supervisionada. A aula terminou, então, por volta das 10h50.

---

### **Referência bibliográfica**

---

Gordon, Edwin (2000). Teoria da Aprendizagem Musical. Lisboa: Gulbenkian.

---

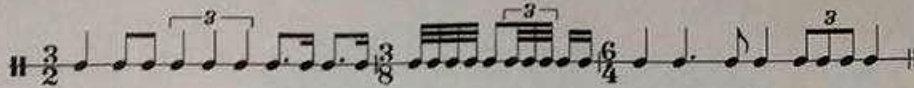
Teste escrito de Formação Musical – 6º grau – 3º Período

Teste escrito de Formação Musical

6º Grau (Folha do Professor)

I. Exercícios rítmicos;

1.1 Ditado rítmico com mudança de compassos: (t-t)



1.2 Ditado rítmico com notas dadas:

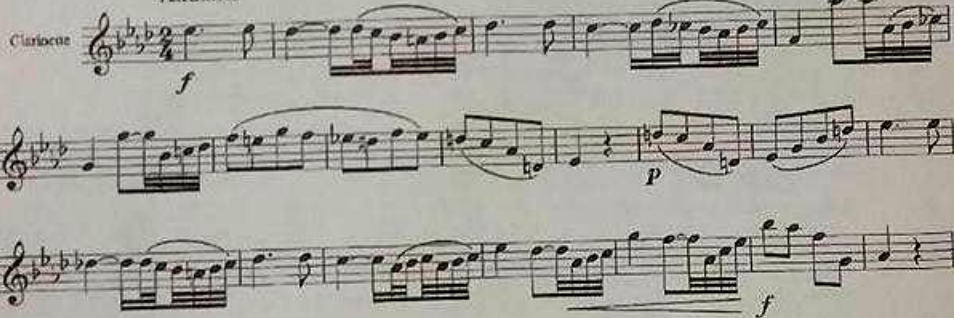
♩ = 46

9 Sonate N°1 en Fa m

Piano Clarinette

J. BRAHMS  
(1833-1897)

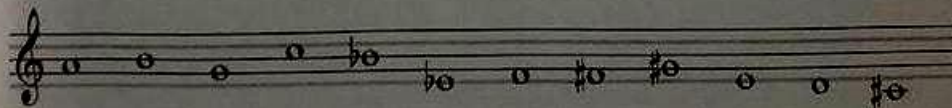
Andante



2 Ditado de intervalos:

1.	2.	3.	4.	5.
4ª asc.	7M harm.	3m harm.	6m desc.	5ª asc. (12P)

3 Ditado Dodecafónico:



4 Ditado de espaços:

Concerti para tompete 2º and

Haydn

Andante

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

5

Vln. I

Vln. II

Vla.

Ve.

5 Identificação auditiva de acordes:

7/5      6/5      M6/4      7M      7m

6 Ditado Polifónico: Coral 276, "O Ewigheit, du Donnerwort" de Bach:  
(2ª e 3ª frases)

7 Construção de acordes:

7  
+

7M

7M

7m

5

7M

7  
5/

7  
+

7/

8 Identificação auditiva de cadências:

1.	2.	3.
Perfeita	Suspensiva	Plagal

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 18

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 79 / 80 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 09/05/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com a realização de um exercício que faltou no teste escrito, que consistia na construção de organizações sonoras. Tal aconteceu por falta de conhecimento do professor cooperante, visto que este tipo de exercício não constava do modelo de prova escrita. Após a realização do exercício, este será anexado ao restante teste.

Dando continuidade à aula, procedeu-se à definição das leituras estudadas e que poderão ser selecionadas para a prova oral e, em seguida, solicitou-se uma revisão de todos os exercícios.

Inicialmente, o professor solicitou a realização das leituras entoadas. A primeira entoação tratou-se de uma leitura modal com percussão. Para o efeito, o professor realizou três vezes a leitura do exercício, em conjunto com os alunos. A segunda entoação consistiu numa leitura modal com percussão, no modo frígio, tendo o professor começado por realizá-lo na íntegra uma vez, para que os alunos percecionassem corretamente o exercício. Em seguida, realizou-se o exercício mais três vezes. Em ambos os exercícios procurou-se, essencialmente, esclarecer

dúvidas existentes no que respeita a determinadas células rítmicas e colmatar algumas dificuldades relacionadas com a coordenação entre o ritmo e a leitura entoada. A terceira leitura entoada baseou-se no “Schaferlied”, de J. Haydn Para tal, o professor solicitou a sua leitura uma vez, todos em conjunto. Por se ter notado algumas dificuldades, repetiu-se a leitura do exercício mais três vezes, tendo sido colocada a gravação do excerto, de forma a perceberem a harmonia e a interiorizarem a melodia. Ao longo do último exercício foi visível a frequente utilização da repetição como estratégia para melhorar a interiorização e compreensão dos exercícios. Piletti (2011: 57) faz referência à repetição como uma estratégia que permite melhorar a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, solicitou-se a leitura dos exercícios de solfejo selecionados para o estudo individual. A primeira leitura solfejada era baseada no “Quatuor nº 10”, de L. V. Beethoven. A segunda leitura baseou-se num excerto de “La passion selon St Jean”, de J. S. Bach. Para ambas as leituras procedeu-se, primeiramente, a uma leitura inicial. Contudo, visto ter-se sentido muitas dificuldades, ao fim de duas leituras, o professor solicitou que continuassem a estudar em casa. Salienta-se o uso de obras musicais como base da maioria dos exercícios rítmicos, de solfejo ou de entoação. Segundo Ventura (2014: 5), “sendo que um dos objetivos gerais da disciplina é que a criança passe a encarar a música como algo significativo”, é importante que o professor baseie as suas atividades “em músicas reais, ou seja, recorra a excertos musicais retirados de obras existentes, podendo ser tanto eruditas como mais próximas das vivências musicais da criança.”

A aula terminou, então, por volta das 9h45, para um intervalo, seguindo-se depois a quarta aula planificada para a prática de ensino supervisionada.

---

### Referências bibliográficas

---

- Piletti, N. & Rossato, S. M. (2011). *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto.
- Ventura, M. de D. C. R. (2014). Manual Para o 1º Grau de Formação Musical. *Relatório de Estágio Profissional*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
-

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 19

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 82 / 83 <b>Tempo de aula:</b> 90 minutos	<b>Data:</b> 16/05/2016

**Registo de observação**

A aula iniciou-se, por volta das 8h30, com um diálogo entre o professor cooperante e os alunos relativamente à prova oral. Desta forma, enquanto o professor preparava tudo para a realização da prova, permitiu que os alunos esclarecessem algumas dúvidas de última hora.

Após a entrega da folha da prova oral, solicitou-se o estudo dos exercícios, dando alguns minutos para tal.

Esta prova contou com quatro exercícios: uma leitura rítmica, uma leitura solfejada, uma leitura alternada de claves (vertical) e uma entoação modal com percussão.

## Leitura Rítmica:

Musical score for rhythmic reading exercise. The score consists of three staves of music. The first staff begins in 4/4 time with a forte (*f*) dynamic, followed by a mezzo-forte (*mf*) section, and ends with a piano (*p*) section in 4/8 time. The second staff continues with a mezzo-forte (*mf*) section, followed by a fortissimo (*f sub.*) section in 3/4 time, and ends with a piano (*p*) section in 4/4 time. The third staff continues with a fortissimo (*ff*) section in 3/2 time, followed by a piano (*p*) section in 4/4 time. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings include *f*, *mf*, *f sub.*, and *p*. Time signatures include 4/4, 4/8, 3/4, and 3/2. There are also some articulation marks like accents and slurs.

## Leitura solfejada:

Musical score for solfège reading exercise. The score consists of three staves of music. The first staff begins in 3/4 time with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a cantabile marking, followed by a section in 4/8 time. The second staff continues with a section in 3/4 time, followed by a section in 4/4 time. The third staff continues with a section in 4/8 time, followed by a section in 4/4 time. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings include *mf* and *f*. Time signatures include 3/4, 4/8, and 4/4. There are also some articulation marks like slurs and accents.

Leitura claves alternadas (vertical):

A musical score for four instruments: Violin 1, Violin 2, Alto, and Cello. The score is in 2/4 time and features alternating clefs (treble and bass) for each instrument. The dynamic marking is mezzo-forte (mf). The music consists of a series of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Entoação modal com percussão:

A musical score for a modal melody and a percussive accompaniment. The melody is in 3/4 time and consists of a series of eighth and sixteenth notes. The accompaniment is in 3/4 time and consists of a series of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Para além dos exercícios inscritos na folha de prova foram selecionadas, por meio de sorteio, três leituras do estudo individual ao longo do período por cada aluno: um exercício rítmico, um exercício de solfejo e um exercício de entoação.

Posteriormente ao estudo e sorteio dos restantes exercícios, o professor solicitou a realização de cada um dos exercícios por todos alunos, individualmente, à medida que ia avaliando o desempenho dos mesmos. De uma forma geral, a prestação dos alunos foi razoável. No que concerne aos exercícios da folha de prova, sentiram-se algumas dificuldades, sobretudo, na realização do exercício de entoação modal com percussão. Foram visíveis as falhas a nível de entoação que os alunos possuem, bem como a dificuldade de coordenação entre os aspetos melódicos e os aspetos rítmicos. Relativamente aos exercícios de leitura sorteados, notaram-se, ainda, algumas dificuldades, de um modo geral. No final da aula, o professor indicou a avaliação de cada um dos alunos na prova oral, tendo as notas rondado os 13 e os 14 valores, notando-se uma homogeneidade da turma no que respeita aos aspetos auditivos e orais.

No que concerne a este tipo de avaliação, os autores Luckesi e Perrenoud (2005; 1999, cit. in Andrade, Weichselbaum e Araújo, 2008: 54) referem a avaliação como um processo relacionado e importante para a gestão da aprendizagem dos alunos, uma vez que permite a organização e estruturação do trabalho escolar.

A aula terminou, então, por volta das 10h10, seguindo-se a quinta aula planificada para a prática de ensino supervisionada no ensino complementar.

---

### Referência bibliográfica

---

Andrade, M. A. de., Weichselbaum, A. S. & Araújo, R. C. de (2008). Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. Curitiba: *Revista Científica*, 3, 53-67.

---

## Folha da prova oral de Formação Musical – 6º grau – 3º Período



## Prova Oral de Formação Musical

6º Grau

3º Período 2015/2016

## 1. Leitura Rítmica:

## 2. Leitura solfejada:

## 3. Leitura claves alternadas (vertical):

Musical score for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Alto, and Cello. The score is in 2/4 time with a key signature of one flat. Each staff begins with a dynamic marking of *mf*.

## 4. Entoação modal com percussão:

Musical score for two staves. The top staff is in 3/4 time and the bottom staff is in 3/4 time. The score features a melodic line in the upper staff and a rhythmic accompaniment in the lower staff.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 20

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 86 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 23/05/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A presente aula iniciou-se, por volta das 10h15, posteriormente à sexta aula planificada para a prática de ensino supervisionada. Devido a um atraso da parte do professor cooperante, a aula lecionada pela professora estagiária começou, apenas, por volta das 9h30.

Após um breve diálogo com os alunos, o professor optou por aproveitar de forma dinâmica o tempo de aula que tinha, mostrando uns vídeos aos alunos através do youtube. Para o efeito, selecionou um vídeo de interpretação da obra “Mistérios Macabros”, de Ligeti e, no seguimento desse, outro vídeo da soprano que o interpretou, Barbara Hannigan. Por último, mostrou um vídeo da obra “Seis Bagatelas”, de Ligeti, interpretada por um quinteto de flauta, oboé, clarinete, fagote e trompa. Os referidos vídeos abordaram variados estilos e instrumentações. Assim, considera-se importante esta partilha realizada pelo professor, de forma a dar a conhecer, aos alunos, diferentes realidades daquelas com as quais estão habituados a lidar. A aula terminou, então, por volta das 10h50.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 21

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 90 <b>Tempo de aula:</b> 45 minutos	<b>Data:</b> 30/05/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 10h05, posteriormente à sétima aula planificada para a prática de ensino supervisionada. Devido a um atraso da parte do professor cooperante, a aula lecionada pela professora estagiária começou, apenas, por volta das 9h00, tendo terminado às 9h45 para um intervalo.

O professor iniciou a aula com a distribuição dos testes escritos e, posteriormente, desenvolveu um breve diálogo acerca das notas, bem como dos exercícios onde se verificaram mais e menos dificuldades. Salienta-se a importância desta abordagem do professor, de modo que os alunos percebam onde erraram e o porquê. Vinha (2000) partilha dessa opinião, defendendo que é importante que o professor dê a entender aos alunos onde erraram e que permita que estes corrijam os seus próprios erros, tomando-os como exemplo e compreendendo-os como parte integrante do processo de aprendizagem.

Posteriormente a um breve diálogo, iniciou-se a realização da correção do teste escrito. Desta forma, o professor solicitou a correção do exercício de construção de acordes de sétima, no quadro, realizando uma breve explicação e esclarecimento acerca dos erros efetuados.

A sequência de acordes do exercício de construção de acordes de sétima foi a seguinte:

7 7 M 7 M 7 m 7 M 7 5/ 7 +

Por último, o professor partilhou com os alunos uma gravação do final da 4ª Sinfonia, de Pyotr Tchaikovsky e uma gravação da “Rhapsody in Blue”, de George Gershwin.

A aula terminou, então, por volta das 10h50.

#### Referência bibliográfica

Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## OBSERVAÇÃO Nº 22

**Polo de Estágio:** Conservatório de Música de Paredes

<b>Estagiária:</b> Cátia Borges	<b>Disciplina:</b> Formação Musical	<b>Ano/Turma:</b> 10º ano - 6º grau
<b>Professor:</b> Rui Vieira	<b>Nº de aula:</b> 93 / 94 <b>Tempo de aula:</b> 60 minutos	<b>Data:</b> 06/06/2016

<b>Registo de observação</b>
------------------------------

A aula iniciou-se, por volta das 10h10, posteriormente à oitava aula planificada para a prática de ensino supervisionada. Devido a um atraso da parte do professor cooperante, a aula lecionada pela professora estagiária começou, apenas, por volta das 9h00, tendo terminado às 10h00, para um intervalo.

Posteriormente ao intervalo o professor referiu que, visto ser a última aula do ano, iriam ver uma parte de um filme, no tempo de aula que restava. Para o efeito, o filme selecionado foi “Whiplash: Em busca da perfeição”, que retrata a realidade de muitos músicos. Ao longo do filme, os alunos demonstraram um comportamento exemplar. Devido à escassez de tempo, não foi possível visualizar o filme completo, pelo que o professor aconselhou a terminarem de ver em casa.

A aula terminou, então, às 10h50.



**PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL****Planificação nº 1****Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau**Aula nº:** 64 / 65**Data:** 14/03/2016**Duração da aula:** 60 minutos**Regime de frequência:** Articulado**Número de alunos:** 4 alunos**Estagiária:** Cátia Borges**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS****Os alunos devem ser capazes de:**

- Desenvolver a audição musical;
- Desenvolver a audição interior;
- Desenvolver a entoação.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Dodecafonismo
- Monodia
- Polifonia
- Organizações sonoras

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula, que será a primeira aula da prática supervisionada, consistirá numa aula cujas atividades propostas contribuirão para o projeto de investigação da professora estagiária. Inicialmente, a professora começará a sua parte da aula por explicar que o seu projeto pretende investigar e aplicar possíveis estratégias que permitam um correto desenvolvimento da audição musical, isto é, que

permitam que os alunos desenvolvam as suas capacidades auditivas a longo prazo. Para tal, nesta aula, irão realizar uma prova auditiva (pré-teste), que será inserida no seu projeto de investigação e cujos resultados serão analisados e quantificados pela professora. Posteriormente, serão comparados com resultados obtidos noutra teste, a realizar no final do ano (pós-teste).

Esta prova, que poderá ser vista em anexo, será constituída por cinco exercícios distintos, ao longo dos quais não serão dadas quaisquer indicações de estratégias. O objetivo será, após se aplicar as estratégias, analisar e comparar o desempenho dos alunos antes e depois da aplicação das mesmas.

O primeiro exercício consistirá num ditado dodecafónico, cuja sequência de sons será tocada três vezes. A sequência utilizada será a seguinte:



Posteriormente, será realizado um ditado melódico-rítmico a uma voz. Para tal, a professora tocará ao piano uma vez do início ao fim, quatro vezes até à repetição (com repetição), quatro vezes da segunda vez da repetição até ao fim e, por último, mais uma vez do início ao fim. Contudo, ter-se-á o cuidado de tocar mais vezes, se for necessário.

A melodia utilizada será a seguinte:

Musical notation for a melodic-rhythmic exercise. It consists of a single staff with a treble clef and a 3/8 time signature. The melody is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D5 (quarter), E5 (quarter), F5 (quarter), G5 (quarter), A5 (quarter), B5 (quarter), C6 (quarter), D6 (quarter). The melody is repeated four times, with a repeat sign after the first two repetitions. The first two repetitions are marked with '1.' and '2.' respectively. The melody ends with a double bar line.

O exercício seguinte trata-se de um ditado polifónico a quatro vozes, baseado no coral BWV 269, de J. S. Bach, a quatro vozes, para escrever as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio. Para tal, será dada a primeira nota e a nota seguinte à primeira cadência, de cada voz, bem como as vozes intermédias (contralto e tenor). A partitura completa do coral a ser trabalhado é a seguinte:

**Aus meines Herzens Grunde.**

Para a realização do ditado, serão utilizadas apenas as duas primeiras frases do coral, apoiando-se na seguinte metodologia: primeira audição de uma gravação completa do coral, para conhecimento do mesmo na íntegra; uma audição das duas frases a serem trabalhadas, através de gravação; três audições da gravação, apenas da primeira frase, até à primeira suspensão, para retirar as vozes do soprano e do baixo; mais duas audições, apenas das vozes extremas da primeira frase, tocadas ao piano pela professora. Será utilizada a mesma sequência de audições para a segunda frase. Por último, a professora irá tocar uma vez as duas frases do início a fim.

O quarto exercício incidirá numa entoação modal (modo de Ré), com percussão. Para tal, a professora solicitará a entoação e execução da parte rítmica, com a mão direita, em simultâneo, a cada um dos alunos.

Para tal, será utilizado o seguinte exercício:

O último exercício consistirá numa leitura entoada à primeira vista, por cada um dos alunos. A realização deste exercício terá apenas, como recurso auditivo, o acorde correspondente à tonalidade da melodia em questão, para que os alunos se contextualizem auditivamente. Para tal, serão utilizadas quatro frases melódicas diferentes, com o mesmo grau de dificuldade, de forma que cada aluno não tenha nunca contacto auditivo com a melodia antes de a entoar. Assim, cada aluno entoará uma das melodias, que terá que entoar, sendo dados apenas o acorde da tonalidade e a primeira nota da melodia. A distribuição de cada entoação será realizada de forma aleatória.

As quatro entoações utilizadas serão as seguintes:

The image displays four musical exercises, each consisting of two staves. Exercise 1 is in 6/8 time with a key signature of one flat (Bb). Exercise 2 is in 6/8 time with a key signature of one sharp (F#). Exercise 3 is in 6/8 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). Exercise 4 is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F#, C#). Each exercise includes a first staff with a measure number (1, 2, 3, or 4) and a second staff with a measure number (4, 5, or 8) indicating a continuation of the piece.

#### \_RECURSOS E FONTES

##### Recursos:

- Prova auditiva;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

##### Fontes:

- Partitura do coral BWV 269, de J. S. Bach retirada de <https://archive.org/details/371ChoraleHarmonisations>, em 4/12/2015.

#### - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação terá por base a realização de uma prova auditiva e observação direta realizada pela professora, com base na participação, empenho e reações dos alunos.

\_ANEXOS

- Prova auditiva – prova da professora

**Prova auditiva A**  
**Formação Musical – 6º grau**  
**Prova do professor**

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:



3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

**Aus meines Herzens Grunde.**



## 4. Ditado modal com percussão:

Musical notation for exercise 4, showing a melody in 3/4 time and a corresponding percussion pattern. The melody is written on a treble clef staff, and the percussion is written on a bass clef staff. The percussion pattern consists of a sequence of notes and rests, with a triplet of eighth notes in the third measure.

## 5. Entoação melódica:

Musical notation for exercise 5, showing six melodic phrases in various keys and time signatures. The phrases are numbered 1 through 6. Each phrase is written on a treble clef staff. The keys and time signatures are: 1. D minor, 6/8; 2. D major, 6/8; 3. D major, 6/8; 4. D major, 4/4; 5. D major, 6/8; 6. D major, 4/4.

Bom trabalho! ☺



- Prova auditiva – Aluno 1

## Prova Auditiva A Formação Musical

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S  
A  
T  
B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Bom trabalho! 😊



- Prova auditiva – Aluno 2

## Prova Auditiva A Formação Musical

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S

A

T

B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

**Bom trabalho! 😊**



- Prova auditiva – Aluno 3

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_      Grau/Ano: \_\_\_\_      Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S  
A  
T  
B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

3/4

5. Entoação melódica, à primeira vista:

3  
5

**Bom trabalho! ☺**



- Prova auditiva – Aluno 4

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

Musical notation for a melodic-rhythmic dictation exercise. It consists of three staves in 3/8 time, key of B-flat. The first staff shows a melody starting with a quarter note G4, followed by rests, a quarter note F4, and a quarter note E4. The second staff has a first ending (1.) with a whole rest and a second ending (2.) with a quarter note G4, a quarter note F4, and a quarter note E4. The third staff continues the melody with a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

Musical notation for a polyphonic dictation exercise, a four-part setting of a chorale by J.S. Bach (BWV 269). It features four staves labeled S (Soprano), A (Alto), T (Tenor), and B (Bass). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Soprano part starts with a half note G4. The Alto part starts with a quarter note G4. The Tenor part starts with a quarter note G4. The Bass part starts with a quarter note G4.

S  
A  
T  
B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

4  
8

**Bom trabalho! 😊**



## Cotações da Prova Auditiva

### 6º grau

#### Parte escrita – 140 pontos (14 valores)

- Ditado dodecafónico (12 sons): 30 pontos no total; 2,5 pontos por cada nota correta.
- Ditado melódico: 50 pontos no total; 0,6 pontos por cada nota correta (total de 29,4 pontos); 0,9 pontos por cada célula correta (total de 19,8 pontos).
- Ditado polifónico: 60 pontos no total; pontos no total; 1,25 pontos por cada nota correta (total de 40 pontos); 0,625 pontos por cada célula correta (total de 20 pontos).

#### Parte oral – 60 pontos (6 valores)

- Entoação modal com percussão: 30 pontos.
- Entoação melódica (tonal): 30 pontos.

Assinatura da Prof. Cooperante

---

## REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 1

A aula iniciou-se apenas por volta das 9h00, devido a um diálogo entre a professora cooperante e os alunos, e decorreu conforme o planificado. Desta forma foi, então, realizada a prova auditiva A, inserida no projeto de investigação da professora estagiária.

Inicialmente, a professora realizou uma breve introdução, explicando o objetivo do projeto e em que consistirá a prova.

Em seguida, procedeu à entrega das provas de forma aleatória, pelo facto de o exercício de entoação ser diferente para cada um dos alunos.

Iniciou-se, assim, a prova, com a realização do primeiro exercício – ditado dodecafónico. Depois de ter sido tocada uma vez a sequência de doze sons, a professora cooperante interveio, aconselhado que tocasse mais lentamente, para facilitar a audição por parte dos alunos. Assim, nas audições seguintes teve-se o cuidado de tocar mais lentamente e com pausas um pouco mais longas entre cada som. Optou-se, ainda, por tocar mais uma vez a sequência, uma vez que os alunos estavam a ter algumas dificuldades em identificar os sons escutados.

No exercício seguinte, o ditado melódico-rítmico a uma voz, a professora começou por questionar a tonalidade da melodia e, em seguida, tocou o acorde da tónica da tonalidade, de forma a contextualizarem-se com a mesma. Seguidamente, tocou uma vez a melodia completa, quatro vezes até à primeira repetição (com repetição), quatro vezes do compasso de segunda vez e, por último, uma vez do início ao fim. Neste exercício não se sentiram muitas dificuldades, tendo os alunos realizado o ditado de forma tranquila e concentrada.

O terceiro exercício consistiu num ditado polifónico a quatro vozes, baseado no BWV 269, de J. S. Bach, a quatro vozes, para os alunos retirarem as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio, sendo dadas as vozes intermédias (contralto e tenor), bem como a primeira nota do soprano e do baixo, de cada frase. A nota do baixo não consta na folha de prova dos alunos, por lapso. Contudo, esta foi dada aos alunos antes de iniciarem o ditado. Inicialmente, a professora colocou uma gravação vocal do coral completo, em seguida, uma vez ambas as frases a trabalhar e, depois, uma vez só a primeira frase. Visto que os alunos estavam a manifestar dificuldades em diferenciar as vozes, optou-se por colocar uma gravação de piano, do coral. Desta forma, colocou-se três vezes a gravação de piano da primeira frase, de seguida a professora tocou duas vezes apenas as vozes extremas da primeira frase, ao piano. Posteriormente, foi utilizada a mesma sequência de audições para a segunda frase. Por último, a professora tocou uma vez as vozes extremas das duas frases do início a fim e, em seguida, para confirmarem, colocou uma vez a gravação.

Seguidamente, foi realizado o exercício de entoação modal com percussão. Para tal, a professora deu, aos alunos, dois minutos para que pudessem fazer uma leitura do exercício e, depois, cada aluno realizou o exercício individualmente.

O último exercício consistiu numa leitura entoada à primeira vista, por cada um dos alunos. Para tal, foram dados, aos alunos, dois minutos para estudarem a melodia, bem como o acorde da tonalidade e as duas primeiras notas de cada melodia. Posteriormente, cada aluno realizou o exercício, individualmente.

Optou-se por eleger a ordem de execução dos dois últimos exercícios por meio de sorteio, de forma a ser justa.

Assim como percecionado nas aulas observadas até então, verificou-se que os alunos possuem bastantes dificuldades e receio em entoar, o que deverá ser algo a trabalhar no futuro.

Salienta-se, ao longo da realização da prova, a vontade contida pela professora em dar indicações quando notava dificuldades, da parte dos alunos, na realização dos exercícios.

A aula correu, em suma, de acordo com o planificado, tendo sido possível realizar os exercícios propostos e, ainda, contornar algumas questões que foram surgindo.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 2

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 67

**Data:** 04/04/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

Os alunos devem ser capazes de:

- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar a entoação;
- Trabalhar o sentido harmónico.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Acordes de sétima
- Tonalidades
- Polifonia
- Cadências
- Funções tonais


**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a realização de uma ficha de trabalho, que poderá ser visualizada em anexo nesta planificação.

### Acordes (cerca de 5 minutos)

Desta forma, iniciar-se-á a aula com a realização de um exercício de identificação auditiva de oito acordes de sétima (Majores, menores e da dominante). Para tal, a professora irá tocar duas vezes cada um dos acordes procurando tocar, se necessário, mais uma vez cada acorde.

Será utilizada a seguinte sequência de acordes:



7ª Dom.      7ª M      7ª m      7ª M      7ª Dom.      7ª m      7ª m      7ª M

### Ditado polifónico (cerca de 25 minutos)

O exercício seguinte trata-se de um ditado polifónico a quatro vozes, baseado no coral BWV 253, de J. S. Bach, a quatro vozes, para os alunos escreverem as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio. Para tal, será dada a primeira nota e a nota seguinte à primeira cadência, de cada voz, bem como as vozes intermédias (contralto e tenor). Este exercício será realizado tendo por base a estratégia de audição – memorização – entoação – escrita proposta por Gary Karpinski (2007).

A partitura completa do coral a ser trabalhado é a seguinte:

#### *Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ*



Inicialmente, a professora questionará os alunos quanto à tonalidade do coral e, de seguida, solicitará a entoação da escala, do arpejo e da escala por terceiras, como forma de aquecimento vocal e de familiarização com a tonalidade.

Para a realização do referido ditado, serão utilizadas apenas as duas primeiras frases do coral, sendo que a primeira frase será até à primeira suspensão e a segunda frase até à segunda suspensão. Desta forma, a professora irá apoiar-se na seguinte metodologia: primeira audição de uma gravação completa do coral, para conhecimento do mesmo na íntegra; segunda audição das duas frases a serem trabalhadas, através de gravação; terceira e quarta audição, apenas da primeira frase, para os alunos memorizarem a voz do soprano; entoação e, posteriormente, escrita da primeira frase da voz do soprano; quinta e sexta audição, apenas da primeira frase, para os alunos memorizarem a voz do baixo; entoação e, em seguida, escrita da primeira frase da voz do baixo; mais duas audições, apenas das vozes extremas da primeira frase, tocadas ao piano pela professora, para os alunos confirmarem o que escreveram. No que respeita à segunda frase do coral, será utilizada a mesma estratégia e a mesma sequência de audições. Por último, a professora irá tocar uma vez as vozes extremas das duas frases e colocará uma vez a gravação das quatro vozes.

#### **Entoação melódica (cerca de 5 minutos)**

Posteriormente à realização do ditado, como forma de solidificação do exercício realizado e de forma a trabalhar a entoação, a professora solicitará a leitura entoada das vozes extremas do coral, por parte dos alunos.

#### **Análise harmónica (cerca de 10 minutos)**

Por último, a professora fará uma análise harmónica, em conjunto com os alunos, procurando identificar as cadências de todo o coral, bem como as principais funções tonais do mesmo.

## RECURSOS E FONTES

### **Recursos:**

- Ficha de trabalho;
- Partitura completa;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

### **Fontes:**

Karpinski, G. (2007). Manual for Ear Training and Sight Singing. New York: Norton & Company, Inc.

Partitura do coral BWV 253, de J. S. Bach retirada de <http://www1.cpd.org/wiki/images/sheet/bwv-253.pdf>, em 30/3/2015.

#### - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação terá por base uma ficha de trabalho e observação direta realizada pela professora, com base na participação, empenho e reações dos alunos.



3. Análise harmónica:

# BWV 253

J. S. Bach

The image displays two systems of musical notation for the chorale BWV 253 by J.S. Bach. The first system shows the vocal parts: Soprano, Alto, Tenor, and Bass. Above the Soprano staff, there are labels 'T. I.: \_\_\_\_' and 'C.: \_\_\_\_' with lines pointing to specific notes. The second system shows the same vocal parts with harmonic analysis labels: 'C.: \_\_\_\_' above the Soprano staff, 'C.: \_\_\_\_' above the Alto staff, and 'C./T.: \_\_\_\_' above the Bass staff, with lines pointing to notes in the respective staves.

Bom trabalho! 😊



Assinatura do Prof. Cooperante

*Paulo Vieira*

## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 2

A presente aula não decorreu totalmente conforme o planeado, uma vez que não foram realizadas todas as atividades previstas.

O principal objetivo desta aula prendeu-se com a aplicação de uma das estratégias abordadas no projeto de investigação da professora estagiária: audição – memorização – entoação – escrita.

A primeira atividade proposta pela professora consistiu na realização de um exercício de identificação de acordes de sétima. Inicialmente, a professora fez uma breve revisão acerca da constituição de cada um dos acordes (Maior, menor e da dominante) e, em seguida, tocou uma vez cada acorde, explicando aos alunos formas de perceber qual o acorde escutado. Por exemplo: no caso dos acordes de sétima Maior e menor, ter em atenção à primeira tríade - se for Maior significa que o acorde e a sétima são Maiores, se for menor, significa que o acorde e a sétima são menores; por último, no caso do acorde de sétima da dominante, devem ter em atenção se a sétima pede para “resolver”, se dá a sensação de suspensão.

Apesar de os alunos terem conseguido compreender a diferença entre os três acordes, e mesmo tendo conseguido explicar qual a diferença em termos auditivos, notaram-se ainda algumas dificuldades na identificação auditiva dos mesmos aquando da realização do exercício de identificação auditiva de acordes. Considera-se, portanto, que deverá ser um conteúdo a praticar bastante este tipo de exercícios, bem como a diferenciação dos acordes.

Seguiu-se, então, a segunda atividade proposta para a aula, que consistia na realização de um ditado polifónico, baseado num coral de Bach e recorrendo à estratégia de audição – memorização – entoação – escrita.

A professora solicitou a realização de um breve aquecimento vocal, entoando-se a escala de Lá Maior, tonalidade correspondente ao coral a trabalhar, e respetivo arpejo, bem como a escala por terceiras.

Posteriormente, foi iniciado o ditado, tendo sido realizadas as audições previstas para a primeira frase do coral. Inicialmente, os alunos mostraram-se um pouco reticentes quanto à estratégia que estava a ser utilizada, uma vez que estão habituados a ouvir e escrever de imediato e não a ouvir, memorizar e, ainda, entoar. Contudo, posteriormente à audição, memorização, entoação e escrita da primeira frase do coral, os alunos mencionaram que esta estratégia lhes permitiu realizar o ditado com maior facilidade.

O mesmo foi percecionado pela professora estagiária, ao corrigir os ditados realizados por cada um dos alunos. Num total de quinze notas, na primeira frase, o máximo de notas erradas foram duas, na maioria dos alunos. Note-se a exceção de um aluno que errou a primeira nota do soprano, escrevendo uma segunda acima e fazendo com que as notas seguintes estivessem todas, também, uma segunda acima.

Devido à escassez de tempo, não foi possível terminar o ditado (segunda frase), bem como realizar as últimas duas atividades propostas, pelo que se prevê a sua realização na aula seguinte. Contudo, considera-se que os objetivos propostos foram atingidos e as atividades realizadas com sucesso.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 3

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 72

**Data:** 11/04/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar a entoação;
- Trabalhar o sentido harmónico.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Polifonia
- Cadências
- Funções tonais

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a continuação da realização da ficha de trabalho iniciada na aula anterior, que poderá ser visualizada em anexo nesta planificação.


**Ditado polifónico (cerca de 15 minutos)**

A primeira atividade a realizar na presente aula passará pela continuação da realização do ditado polifónico. Inicialmente, a professora solicitará a entoação da escala, do arpejo e da escala por terceiras, como forma de aquecimento vocal e de familiarização com a tonalidade correspondente ao coral.

Como já tinha sido referido na planificação anterior, trata-se de um ditado polifónico a quatro vozes, baseado no coral BWV 253, de J. S. Bach, para os alunos escreverem as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio. Para tal, será dada a primeira nota a seguir à primeira cadência, de cada voz, bem como as vozes intermédias (contralto e tenor). Este exercício será realizado tendo por base a estratégia de audição – memorização – entoação – escrita.

A partitura completa do coral a ser trabalhado é a seguinte:

*Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ*



Nesta fase do referido ditado, será utilizada apenas a segunda frase do coral, uma vez que a primeira frase já foi escrita na aula anterior. Desta forma, a professora irá apoiar-se na seguinte metodologia: primeira audição de uma gravação completa do coral, para lembrar o que já tinham escrito; segunda e terceira audição, apenas da segunda frase, para os alunos memorizarem a voz do soprano, sem escreverem; entoação e, posteriormente, escrita da segunda frase da voz do soprano; quarta e quinta audição, apenas da segunda frase, para os alunos memorizarem a voz do baixo; entoação e, em seguida, escrita da segunda frase da voz do baixo; uma audição, apenas das vozes extremas da segunda frase, tocadas ao piano pela professora, para os alunos confirmarem o que escreveram. Por último, a professora irá tocar uma vez as vozes extremas das duas frases e colocará uma última vez a gravação das quatro vozes, se achar necessário. Para finalizar o exercício, a professor fará a correção do coral, oralmente, em conjunto com os alunos.

**Entoação melódica (cerca de 10 minutos)**

Em seguida, a professora solicitará a entoação das vozes extremas do coral. Inicialmente, será realizada apenas uma leitura não entoada, com nome de notas, de cada uma das vozes. Só posteriormente, será realizada uma leitura entoada, com acompanhamento de gravação áudio. Para tal, pretende-se repetir as vezes necessárias, atendendo às dificuldades dos alunos, bem como procurar estratégias que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades.

**Análise harmónica (cerca de 10 minutos)**

Por último, será realizada uma análise harmónica, procurando identificar visualmente as cadências de todo o coral, bem como as principais funções tonais do mesmo. Como tal, a professora solicitará a identificação das cadências do coral e a identificação das funções tonais indicadas na ficha de trabalho e correspondentes a cada cadência. Posteriormente à identificação das funções tonais e das cadências, será realizada a sua correção, procurando-se perceber o porquê das respostas dos alunos. Se necessário, far-se-á uma breve revisão acerca das cadências e a sua constituição.

**Identificação de cadências (cerca de 10 minutos)**

Na sequência da atividade de identificação visual de cadências, realizar-se-á um exercício de identificação auditiva de cadências, que não se encontra na ficha de trabalho. Para tal, a professora irá tocar três sequências harmónicas com cadência, duas vezes cada, para que os alunos identifiquem qual a cadência tocada. Serão utilizadas as seguintes sequências harmónicas com cadência:

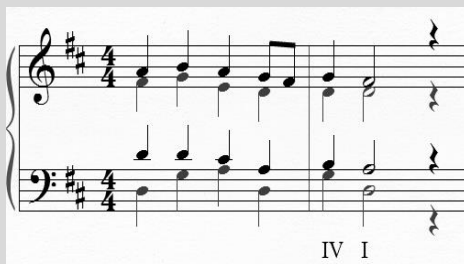
1. Cadência Suspensiva



2. Cadência Autêntica Perfeita



### 3. Cadência Plagal



Para terminar a aula, a professora fará a correção oral do exercício de identificação auditiva de cadências.

## \_RECURSOS E FONTES

### Recursos:

- Ficha de trabalho;
- Partitura completa;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

### Fontes:

- Partitura do coral BWV 253, de J. S. Bach retirada de <http://www1.cpd.org/wiki/images/sheet/bwv-253.pdf>, em 30/3/2015.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação terá por base uma ficha de trabalho e observação direta realizada pela professora, com base na participação, empenho e reações dos alunos.

\_ANEXOS

- Ficha de trabalho – folha do aluno

<b>Ficha de Trabalho nº 1</b>			
<b>Formação Musical</b>			
Nome: _____			
Nº de aluno: _____	Grau/Ano: _____	Data: ___/___/_____	

1. Identificação auditiva de acordes de sétima:

--	--	--	--

2. Ditado polifónico:

## BWV 253

J. S. Bach

Musical score for Soprano, Alto, Tenor, and Bass parts of BWV 253. The score is in G major (one sharp) and common time (C). The Soprano part consists of whole notes: G4, A4, B4, C5. The Alto part consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, G4, F4, E4, D4. The Tenor part consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, G4, F4, E4, D4. The Bass part consists of whole notes: G3, A3, B3, C4.

Musical score for Soprano, Alto, Tenor, and Bass parts of BWV 253, starting at measure 4. The Soprano part consists of whole notes: G4, A4, B4, C5. The Alto part consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, G4, F4, E4, D4. The Tenor part consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, G4, F4, E4, D4. The Bass part consists of whole notes: G3, A3, B3, C4.

3. Análise harmónica:

# BWV 253

J. S. Bach

T. I.: \_\_\_\_\_ C.: \_\_\_\_\_  
 Soprano  
 Alto  
 Tenor  
 Bass

C.: \_\_\_\_\_ C.: \_\_\_\_\_ C./T.: \_\_\_\_\_  
 S  
 A  
 T  
 B

Bom trabalho! 😊



Assinatura do Prof. Cooperante

*Rui Vieira*

## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 3

A presente aula decorreu conforme o planificado, tendo sido atingidos os objetivos previstos na planificação foram, de uma forma geral, atingidos, pelo que se sentiram algumas melhorias da parte dos alunos.

No que respeita à continuação da realização do ditado polifónico, notaram-se algumas dificuldades, por parte dos alunos. Essas dificuldades verificaram-se sobretudo na voz do baixo, cuja melodia se tornava, por vezes, difícil de perceber. Por outro lado, notou-se uma grande facilidade em retirar a voz do soprano, tendo existido muito poucas falhas, de um modo geral. Contudo, apesar da dificuldade em retirar e entoar a voz do baixo, procurou-se insistir para que os alunos conseguissem o que, por fim, surtiu resultados razoáveis.

A atividade seguinte consistiu na análise harmónica do coral trabalhado. Para tal, solicitou-se a identificação das funções tonais assinaladas na ficha de trabalho, bem como as cadências de todo o coral. Visto que os alunos estavam a ter algumas dificuldades, a professora estagiária optou por realizar a atividade em conjunto com os mesmos, de modo a esclarecer dúvidas existentes no que respeita à constituição de cada uma das cadências, na sua maioria causadas por esquecimento dos conteúdos já abordados. Conclui-se, portanto, que este é um conteúdo que deverá ser bastante praticado.

Por uma questão de escassez de tempo, não foi possível realizar a última atividade, que consistia em relembrar e demonstrar auditivamente cada cadência e, por último, realizar um exercício de identificação auditiva de cadências.

No final da aula supervisionada, em conversa com a professora orientadora e o professor cooperante, estes sugeriram que poderia ter sido trabalhado o contacto auditivo com as cadências, de forma que os alunos pudessem ter uma melhor perceção e conseguissem mais facilmente identificá-las.

Tendo em conta a sugestão dada pelos professores e as dificuldades verificadas por parte dos alunos pretende-se, em aulas posteriores, praticar e aprofundar mais este conteúdo.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 4

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 81

**Data:** 09/05/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

Os alunos devem ser capazes de:

- Desenvolver a cultura musical;
- Trabalhar a audição musical;
- Trabalhar o sentido rítmico;
- Trabalhar a leitura musical.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Monodia
- Compassos
- Tonalidades
- Claves

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a realização de uma ficha de trabalho, que poderá ser visualizada em anexo nesta planificação.

**Aquecimento vocal (cerca de 5 minutos)**

A primeira atividade consistirá num exercício de aquecimento vocal, através da entoação da escala de Dó Maior (tonalidade do ditado a realizar posteriormente) e respetivo arpejo, bem como a escala por arpejos, progressões harmónicas e outros motivos que se considerem pertinentes.

**Intervalos (cerca de 10 minutos)**

Em seguida, será realizado um exercício de entoação de intervalos, como forma de preparação para o ditado. Para tal, cada um dos alunos terá de entoar um intervalo pedido pela professora, sendo dada a fundamental dos intervalos solicitados.

Na sequência do exercício anterior, a atividade seguinte compreenderá um exercício de identificação auditiva de intervalos. Para o efeito, a professora irá tocar, ao piano, uma sequência de oito intervalos, repetindo duas vezes cada um e, posteriormente, será feita a correção oral, em conjunto com os alunos.

**Ditado melódico a uma voz (cerca de 15 minutos)**

Seguidamente, será realizado um ditado melódico, a uma voz, com base num excerto do 4º andamento da Sinfonia nº 5, op. 67, de Ludwig van Beethoven, cuja partitura poderá ser visualizada em anexo nesta planificação. Este exercício será realizado tendo por base a estratégia de audição – memorização – entoação – escrita, proposta por Gary Karpinski (2007). Inicialmente, após uma primeira audição do excerto, até ao compasso doze, a professora questionará os alunos relativamente ao nome e ao autor da obra, no caso de conhecerem, bem como o período da história da música em que este se insere. Posteriormente, questionará qual o compasso, o andamento e a instrumentação do excerto.

Após uma breve contextualização da obra e do autor e a identificação do compasso e do andamento, será distribuída a primeira página da ficha de trabalho, da qual consta o ditado melódico a uma voz. Neste serão dadas, apenas, a primeira nota e mais três notas de referência, como se pode verificar na seguinte partitura:

The image shows a musical score for a dictation exercise. It consists of four staves of music, each with a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff begins with a quarter rest followed by a quarter note on G4. The second staff begins with a measure number '4' and contains a quarter rest. The third staff begins with a measure number '7' and contains a quarter rest. The fourth staff begins with a measure number '10' and contains a quarter note on G4, a quarter note on A4, and a quarter note on B4.

O ditado será dividido em duas partes: os primeiros seis compassos (parte A) e os últimos seis compassos (parte B). Para o efeito, a professora irá apoiar-se na seguinte metodologia: segunda e terceira audição da parte A do excerto, para os alunos memorizarem; entoação da melodia da parte A; escrita da melodia da parte A; quarta e quinta audição da parte B do excerto, para os alunos memorizarem; entoação da melodia da parte B; escrita da melodia da parte B; sexta audição do excerto completo (doze compassos), para confirmarem o que escreveram.

Finda a realização do ditado, a professora fará a correção, no quadro, em conjunto com os alunos.

#### **Entoação melódica (cerca de 5 minutos)**

A atividade que se segue consistirá na entoação da melodia trabalhada anteriormente. O objetivo será praticar a entoação de uma melodia em diversas tonalidades e, ao mesmo tempo, trabalhar a desinibição dos alunos a cantar. Como tal, a professora solicitará a entoação do excerto utilizado para o ditado nas tonalidades de Dó Maior, Sol Maior, Fá Maior e Ré Maior.

#### **Ditado rítmico com notas dadas (cerca de 10 minutos)**

A última atividade da aula passará pela realização de um ditado rítmico com notas dadas, sendo utilizado, também, um excerto do 4º andamento da Sinfonia nº 5, op. 67, de Ludwig van Beethoven, nomeadamente do compasso 13 ao compasso 22.

Para a realização deste exercício, será distribuída a segunda página da ficha de trabalho, da qual constará a seguinte partitura:

The image shows a musical score for a rhythmic dictation exercise. It consists of five staves of music, all in 4/4 time. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The second staff continues with a quarter note E5, followed by quarter notes D5, C5, B4, and A4. The third staff continues with a quarter note G4, followed by quarter notes F4, E4, D4, and C4. The fourth staff continues with a quarter note B3, followed by quarter notes A3, G3, F3, and E3. The fifth staff continues with a quarter note D3, followed by quarter notes C3, B2, and A2. The score ends with a double bar line and a fermata over the final note.

Na referida partitura são fornecidas, aos alunos, as notas e o primeiro compasso, que já havia sido escrito no ditado melódico.

Para o efeito, a professora irá colocar a gravação do excerto quatro vezes, para os alunos escreverem o ritmo correspondente às notas dadas. Se for necessário, a professora poderá tocar uma vez o excerto, ao piano, de forma que os alunos possam perceber melhor o ritmo.

Para terminar a aula, a professora fará a correção do exercício, no quadro, em conjunto com os alunos.

## \_RECURSOS E FONTES

### Recursos:

- Ficha de trabalho;
- Partitura completa;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

### Fontes:

Karpinski, G. (2007). *Manual for Ear Training and Sight Singing*. New York: Norton & Company, Inc.

Partitura do 4º andamento da Sinfonia nº 5, de L. van Beethoven, retirada de <http://imslp.nl/imglnks/usimg/f/ff/IMSLP28598-PMLP01586-beethoven-sym-5-mvmt4-ccarh.pdf>, em 14/3/2015.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação será realizada com base numa ficha de trabalho e na observação direta por parte da professora, tendo em consideração a participação, empenho e reações dos alunos.

\_ANEXOS

- Ficha de trabalho – folha do aluno

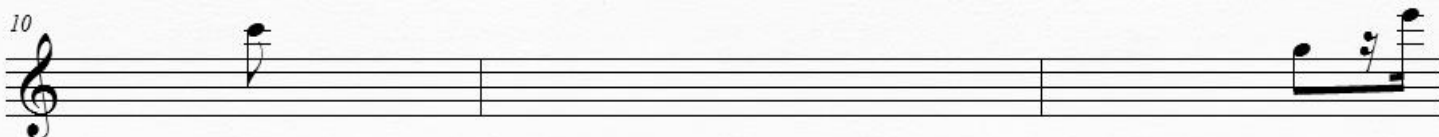
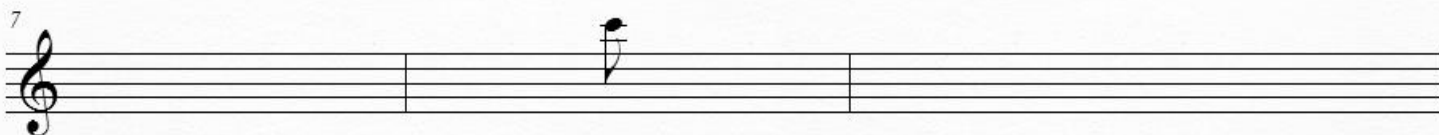
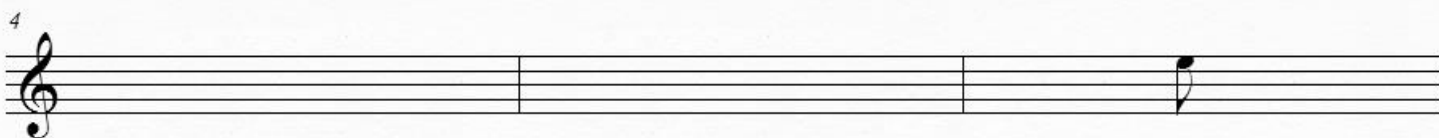
## Ficha de Trabalho nº 2

### Formação Musical

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

4. Ditado melódico – 4º andamento da Sinfonia nº 5, Ludwig van Beethoven:



5. Ditado rítmico com notas dadas - 4º andamento da Sinfonia nº 5, Ludwig van Beethoven:



**Bom trabalho! 😊**



- Partitura completa do excerto

## IV

Allegro. (♩ = 84)

The musical score is arranged in two systems. The first system includes the woodwind and brass sections, while the second system includes the string section. The tempo is marked 'Allegro. (♩ = 84)' and the dynamic is 'ff' (fortissimo). The score is for a full orchestra, with parts for Flauto piccolo, Flauti 1, 2, Oboi 1, 2, Clarinetti 1, 2 in C, Fagotti 1, 2, Contrafagotto, Corni 1, 2 in C, Trombe 1, 2 in C, Alto Trombone e Tenore Trombone, Trombone Basso, Timpani in C, G, Violino I, Violino II, Viola, Violoncello, and Contrabasso. The score is written in 2/4 time and features a variety of rhythmic patterns and dynamics. The woodwinds and brass play a prominent role in the first system, while the strings provide a strong foundation in the second system. The score is marked with 'ff' throughout, indicating a powerful and energetic performance.

*Flauto piccolo*  
*ff*

*Flauti 1, 2*  
*ff*

*Oboi 1, 2*  
*ff*

*Clarinetti 1, 2*  
*in C*  
*ff*

*Fagotti 1, 2*  
*ff*

*Contrafagotto*  
*ff*

*Corni 1, 2*  
*in C*  
*ff*

*Trombe 1, 2*  
*in C*  
*ff*

*Alto Trombone*  
*e Tenore*  
*Trombone*  
*ff*

*Trombone*  
*Basso*  
*ff*

*Timpani*  
*in C, G*  
*ff*

Allegro. (♩ = 84)

*Violino I*  
*ff*

*Violino II*  
*ff*

*Viola*  
*ff*

*Violoncello*  
*ff*

*Contrabasso*  
*ff*

This musical score is for a symphony orchestra, spanning 8 measures. The instruments and their parts are as follows:

- Picc.** Piccolo flute, playing a melodic line with eighth notes.
- Fl 1-2** Flutes 1 and 2, playing a melodic line with eighth notes.
- Ob 1-2** Oboes 1 and 2, playing a melodic line with eighth notes.
- Cl 1-2 (C)** Clarinets 1 and 2 in C, playing a melodic line with eighth notes.
- Fag 1-2** Bassoons 1 and 2, playing a melodic line with eighth notes.
- Cfag.** Contrabassoon, playing a melodic line with eighth notes.
- Cor. (C)** Cor Anglais in C, playing a melodic line with eighth notes.
- Tr. (C)** Trumpet in C, playing a melodic line with eighth notes.
- A Tbn. / T Tbn.** Alto and Tenor Trombones, playing a melodic line with eighth notes.
- Tbn. Basso** Bass Trombone, playing a melodic line with eighth notes.
- Timp. (C-G)** Timpani in C and G, playing a rhythmic pattern.
- Vln 1** Violin 1, playing a melodic line with eighth notes.
- Vln 2** Violin 2, playing a melodic line with eighth notes.
- Vla** Viola, playing a melodic line with eighth notes.
- Vc. Cb.** Violoncello and Double Bass, playing a melodic line with eighth notes.

15

Picc.

Fl 1-2

Ob 1-2

Cl 1-2 (C)

Fag 1-2

Cfag.

Cor. (C)

Tr. (C)

A Tbn.  
T Tbn.

Tbn. Basso

Timp. (C-G)

Vln 1

Vln 2

Vla

Vc.  
Cb.

zu 2



## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 4

A presente aula foi supervisionada pelo professor cooperante e pelos professores orientadores. De uma forma geral, correu conforme o planificado, tendo os objetivos previstos sido atingidos na sua grande maioria.

Inicialmente, foi realizada uma atividade de aquecimento vocal, da qual constaram vários exercícios, entre os quais: entoação da escala da tonalidade a trabalhar e respetivo arpejo, entoação da escala por terceiras, entoação de progressões harmónicas, bem como outros motivos e vocalizos. Aquando da realização da referida atividade, sentiu-se uma grande motivação da parte dos alunos, demonstrando vontade e prontidão em trabalhar.

No que respeita à realização dos dois primeiros exercícios, de entoação e de identificação auditiva de intervalos, sentiram-se algumas dificuldades, por parte dos alunos. Desta forma, houve uma constante preocupação em procurar e sugerir estratégias para facilitar a perceção e identificação dos intervalos trabalhados. Assim, entre o exercício de entoação e o exercício de identificação auditiva foram percecionadas algumas melhorias.

Posteriormente, foi realizado o ditado melódico a uma voz, com sucesso. A princípio, sentiram-se algumas dificuldades, por parte dos alunos, em memorizar a melodia solicitada e em seguir a estratégia proposta (audição, memorização, reprodução, escrita), o que acabou por atrasar a concretização do exercício. Contudo, após algumas audições e alguma orientação da parte da professora estagiária, os alunos conseguiram realizar o ditado, na íntegra. Para finalizar o exercício os alunos entoaram, em conjunto com a professora, a melodia completa, ainda que um pouco a medo.

Salienta-se, na realização deste exercício, o facto de os alunos terem, na sua generalidade, muito receio de cantar. Este receio poderá influenciar a sua capacidade de memorização, por não conseguirem reproduzir vocalmente o que ouvem.

Devido ao facto de o ditado melódico ter demorado mais tempo do que o esperado, não foi possível realizar as duas últimas atividades: o exercício de entoação em diferentes tonalidades e o ditado rítmico com notas dadas. Contudo, solicitou-se aos alunos que praticassem, em casa, a entoação da melodia trabalhada nas tonalidades de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior, de modo a serem abordadas na aula seguinte.

Conclui-se, então, que se deverá ter um maior cuidado e uma melhor organização na realização dos ditados melódicos, de forma a não prejudicar a execução dos restantes exercícios.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 5

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 84

**Data:** 16/05/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

Os alunos devem ser capazes de:

- Trabalhar a entoação;
- Desenvolver a cultura musical;
- Trabalhar a audição interior.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Dodecafonismo
- Monodia
- Tonalidades
- Claves

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a realização de uma ficha de trabalho, que poderá ser visualizada em anexo nesta planificação e cujos exercícios estão inseridos no estudo desenvolvido pela professora estagiária no projeto de investigação.

**Aquecimento vocal (cerca de 5 minutos)**

A primeira atividade consistirá num exercício de aquecimento vocal, através da entoação da escala de Dó Maior (tonalidade da atividade seguinte) e respetivo arpejo, bem como a escala por terceiras, progressões harmónicas e outros motivos que se considerem pertinentes.

**Entoação melódica (cerca de 10 minutos)**

A atividade que se segue consistirá na entoação da melodia trabalhada na aula anterior, baseada num excerto do 4º andamento da Sinfonia nº 5, op. 67, de Ludwig van Beethoven, cuja partitura poderá ser visualizada em anexo nesta planificação. O objetivo será praticar a entoação de uma melodia em diversas tonalidades e, ao mesmo tempo, trabalhar a desinibição dos alunos a cantar. Como tal, a professora solicitará a entoação do excerto utilizado para o ditado nas tonalidades de Dó Maior, Sol Maior, Fá Maior e Ré Maior.

**Ditado dodecafónico (cerca de 5 minutos)**

Posteriormente, será realizado um ditado dodecafónico, cuja sequência de sons será tocada três vezes. Posteriormente, a professora fará a correção em conjunto com os alunos.

A sequência utilizada será a seguinte:



O exercício seguinte consistirá num ditado melódico a uma voz, apoiando-se na estratégia de memorização e compreensão da melodia a trabalhar.

**Ditado melódico a uma voz (cerca de 15 minutos)**

Seguidamente, será realizado um ditado melódico, a uma voz, com base num excerto da voz do Clarinete A (em som real) do 1º andamento da Sinfonia nº 8, op. 88, de Antonín Dvorak, cuja partitura poderá ser visualizada em anexo nesta partitura. Este exercício será realizado tendo por base a estratégia de audição – memorização – entoação – escrita (15 minutos). Inicialmente, após uma primeira audição completa do excerto, a professora questionará os alunos relativamente ao nome e ao autor da obra, no caso de conhecerem, bem como o período da história da música em que este se insere. Posteriormente, questionará qual o compasso, o andamento e a instrumentação do excerto.

O ditado será dividido em duas partes: os primeiros seis compassos (parte A) e os últimos doze compassos (parte B).

Após uma breve contextualização será iniciado o ditado, sendo dada apenas a tonalidade do excerto, bem como a primeira nota de cada frase. Para o efeito, a professora irá apoiar-se na seguinte metodologia: segunda e terceira audição da parte A do excerto, para os alunos memorizarem; entoação da melodia da parte A; escrita da melodia da parte A; quarta e quinta audição da parte B do excerto, para os alunos memorizarem; entoação da melodia da parte B; escrita da melodia da parte B; sexta audição do excerto completo (dezoito compassos), para confirmarem o que escreveram. Por último, será feita a correção, no quadro, em conjunto com os alunos.

A partitura completa do excerto utilizado será a seguinte:

a 2 1º andamento da Sinfonia nº 8, Op. 88, de A. Dvorak

Clarinet A (som real)

6

12

#### Identificação de erros (cerca de 10 minutos)

A última atividade consiste num exercício de identificação de erros melódicos e/ou rítmicos, tendo por base três excertos de obras musicais eruditas. Como tal, a professora irá colocar três vezes a gravação de cada um dos excertos. Esta atividade tem como objetivo trabalhar a compreensão auditiva.

Para a realização do exercício, os alunos terão de identificar os erros (dois melódicos e dois rítmicos em dois dos excertos, sendo que o outro excerto não tem nenhum erro) presentes em cada um dos excertos, no caso de existirem, através de um círculo.

As partituras corretas dos excertos são as seguintes:

1. Segundo andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I

5

## 2. Segundo andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart:

2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano

## 3. Segundo andamento de “Serenade for strings”, op. 22, de A. Dvorak:

Serenade for strings, op. 22, de A. Dvorak

As partituras dos excertos cedidas aos alunos, com erros, são as seguintes:

## 1. Segundo andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I

## 2. Segundo andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart:

2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano

Para terminar a aula, a professora fará a correção oral do exercício, em conjunto com os alunos e, no caso de haver tempo, será solicitada a leitura solfejada/entoadada dos excertos trabalhados, inicialmente sem nome de notas e, só depois, com nome de notas.

## RECURSOS E FONTES

### **Recursos:**

- Ficha de trabalho;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

### **Fontes:**

- Partitura do 4º andamento da Sinfonia nº 5, de L. van Beethoven, retirada de <http://imslp.nl/imglnks/usimg/f/ff/IMSLP28598-PMLP01586-beethoven-sym-5-mvmt4-ccarh.pdf>, em 14/3/2016.
- Partitura do 1º andamento da Sinfonia nº 8, Op. 88, de A. Dvorak, retirada de [http://imslp.org/wiki/Symphony\\_No.8,\\_Op.88\\_\(Dvo%C5%99%C3%A1k,\\_Anton%C3%ADn\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_No.8,_Op.88_(Dvo%C5%99%C3%A1k,_Anton%C3%ADn)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert, retirada de [http://imslp.org/wiki/Symphony\\_No.5,\\_D.485\\_\(Schubert,\\_Franz\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_No.5,_D.485_(Schubert,_Franz)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart, retirada de [http://imslp.org/wiki/Piano\\_Sonata\\_No.7\\_in\\_C\\_major,\\_K.309/284b\\_\(Mozart,\\_Wolfgang\\_Amadeus\)](http://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_No.7_in_C_major,_K.309/284b_(Mozart,_Wolfgang_Amadeus)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da obra “Serenade for strings”, op. 22, de A. Dvorak, retirada de [http://imslp.nl/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP52707-PMLP59797-Dvorak\\_op.022\\_Serenade\\_fs\\_SNKLHU\\_3\\_16.pdf](http://imslp.nl/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP52707-PMLP59797-Dvorak_op.022_Serenade_fs_SNKLHU_3_16.pdf), em 14/5/2016.

## **- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação será realizada com base numa ficha de trabalho e na observação direta por parte da professora, tendo em consideração a participação, empenho e reações dos alunos.

## \_ANEXOS

- Partitura completa do excerto 4º andamento da Sinfonia nº 5, de L. van Beethoven

## IV

Allegro. (♩ = 84)

Flauto piccolo *ff*

Flauti 1, 2 *ff*

Oboi 1, 2 *ff*

Clarineti 1, 2 in C *ff*

Fagotti 1, 2 *ff*

Contrafagotto *ff*

Corni 1, 2 in C *ff*

Trombe 1, 2 in C *ff*

Alto Trombone e Tenore Trombone *ff*

Trombone Basso *ff*

Timpani in C, G *ff*

Allegro. (♩ = 84)

Violino I *ff*

Violino II *ff*

Viola *ff*

Violoncello *ff*

Contrabasso *ff*

This musical score is for a symphony orchestra, spanning 8 measures. The instrumentation includes:

- Picc.** (Piccolo) and **Fl 1-2** (Flutes 1 and 2): Both play a melodic line with eighth-note patterns and slurs.
- Ob 1-2** (Oboes 1 and 2): Play a similar melodic line to the flutes.
- Cl 1-2 (C)** (Clarinets 1 and 2 in C): Play a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Fag 1-2** (Bassoons 1 and 2): Play a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Cfag.** (Contrabassoon): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Cor. (C)** (Coronet in C) and **Tr. (C)** (Trumpet in C): Both play a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- A Tbn. / T Tbn.** (Alto and Tenor Trombones): Play a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Tbn. Basso** (Bass Trombone): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Timp. (C-G)** (Timpani in C and G): Play a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Vln 1** (Violin 1): Plays a melodic line with eighth-note patterns and slurs.
- Vln 2** (Violin 2): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Vla** (Viola): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.
- Vc. Cb.** (Violoncello and Contrabass): Play a rhythmic accompaniment of eighth notes.

15 Picc. Fl 1-2 Ob 1-2 Cl 1-2 (C) Fag 1-2 Cfag. Cor. (C) Tr. (C) A Tbn. T Tbn. Tbn. Basso Timp. (C-G) Vln 1 Vln 2 Vla Vc. Cb.

zu 2

This musical score page contains measures 15 through 20 of a symphony. The instrumentation includes Piccolo, Flutes 1 and 2, Oboes 1 and 2, Clarinets 1 and 2 (C), Bassoons 1 and 2, Contrabassoon, Cor Anglais (C), Trumpets (C), Alto and Tenor Trombones, Bass Trombone, Timpani (C-G), Violins 1 and 2, Viola, and Violoncello/Double Bass. The score is written in a common time signature. The woodwinds and strings play complex rhythmic patterns, while the brass instruments provide harmonic support. A dynamic marking 'zu 2' is present above the Oboe 1 staff in measure 18. The page is numbered 15 at the beginning of the first staff.

21

Picc.

Fl 1-2

Ob 1-2

Cl 1-2 (C)

Fag 1-2

Cfag.

Cor. (C)

Tr. (C)

A Tbn.  
T Tbn.

Tbn. Basso

Timp. (C-G)

Vln 1

Vln 2

Vla

Vc

Cb.

zu 2

*sf*

- Ficha de Trabalho – folha do aluno

## Ficha de Trabalho nº 3

### Formação Musical

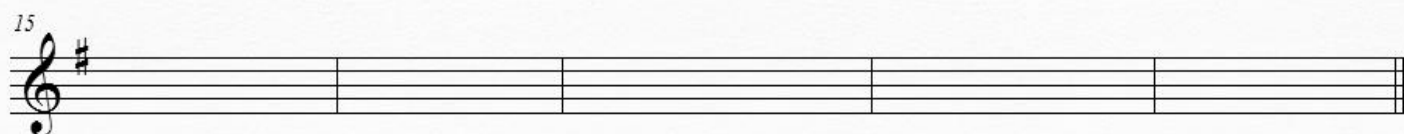
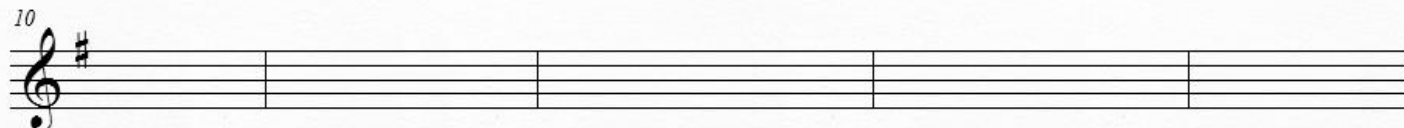
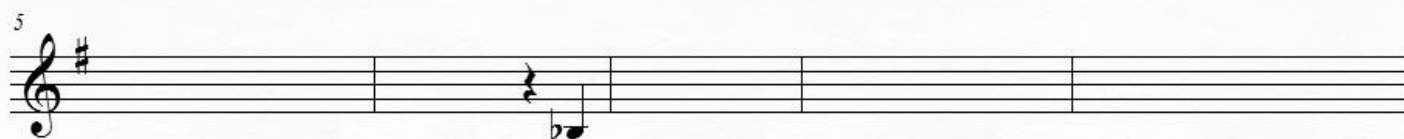
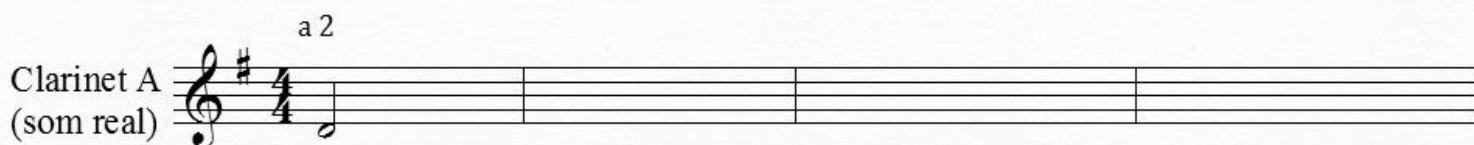
Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### 1. Ditado dodecafónico:



#### 2. Ditado melódico a uma voz – 1ª andamento da Sinfonia nº 8, op. 88, de Antonín Dvorak:



3. Identificação de erros melódicos e/ou rítmicos (através de um círculo) dos seguintes excertos musicais:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I



2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano



2º andamento Serenade for strings, op. 22, de A. Dvorak



Bom trabalho! 😊



• Partitura completa do excerto 1º andamento da Sinfonia nº 8, op. 88, de A. Dvorak:

# SYMPHONY

Nº 4.  
(In G major.)

## I.

Antonín Dvořák, Op. 88.

*Allegro con brio.* ♩=138.

Flauto I.  
Flauto II e Piccolo.  
Oboi.  
Clarineti in A.  
Fagotti.  
Corni I & II in F.  
Corni III & IV in F.  
Trombe in F.  
Tromboni I & II.  
Trombone Basso.  
Tuba.  
Timpani G.D.  
Violino I.  
Violino II.  
Viola.  
Violoncello.  
Contra-Basso.



The musical score is for a symphony orchestra, page 3. It features the following instruments and parts:

- Violins I & II:** Violin I has a melodic line starting with a *pp* dynamic. Violin II has a similar line.
- Violas:** Violins I and II have a *ppp* dynamic marking.
- Celli & Contrabassi:** Cello and Double Bass parts with *ppp* dynamics.
- Woodwinds:** Flute, Oboe, Clarinet, Bassoon, and Piccolo. The Piccolo part is marked *p*.
- Brass:** Trumpets and Trombones with *pp* dynamics.
- Percussion:** Timpani with *pp* dynamics.

The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings (*ppp*, *pp*, *p*). The Piccolo part is specifically marked "Piccolo." and "p".

Assinatura do Prof. Cooperante

*Paulo Vasconcelos*

## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 5

A aula decorreu conforme o planificado e foram atingidos os objetivos propostos, de uma forma geral. Contudo, salienta-se algum cansaço acusado pelos alunos, devido à prova oral, o que dificultou a concretização da aula. Outro fator que influenciou a produtividade da aula foi o atraso de quinze minutos do início da mesma, o que impediu a realização de todas as atividades previstas.

Os dois primeiros exercícios realizados foram um exercício de aquecimento vocal e, em seguida, um exercício de entoação da melodia trabalhada na aula anterior. Em ambos verificou-se uma maior segurança, da parte dos alunos, no que respeita à entoação. Notou-se, contudo, algumas dificuldades na verbalização dos nomes das notas aquando da sua entoação. Salienta-se ainda, no primeiro exercício, quer a prática das progressões harmónicas, quer de outros motivos melódicos, de forma a trabalhar a compreensão auditiva dos sons, tendo em conta o lugar que cada um ocupa numa determinada tonalidade, e não como sons isolados.

O terceiro exercício consistiu num ditado dodecafónico, no qual os alunos tiveram uma boa prestação. Entre os onze (mais o primeiro) sons tocados, os alunos erraram apenas entre dois a três sons.

Posteriormente, foi realizado o ditado melódico, a uma voz, baseado na estratégia de audição, memorização, entoação e escrita do excerto. Este foi o exercício em que mais se sentiu o cansaço e dificuldade de concentração dos alunos. Contudo, à medida que este se foi realizando, estas dificuldades foram sendo, progressivamente, superadas, notando-se um maior envolvimento dos alunos e melhores resultados.

Por último, após uma breve entoação da melodia do excerto, a professora realizou a correção oral, em conjunto com os alunos, complementando essa correção com a sua escrita no quadro, a pedido de uma aluna.

Conforme referido, a aula iniciou-se com quinze minutos de atraso, impossibilitando a realização da última atividade prevista – identificação de erros melódicos e/ou rítmicos. Como tal, a professora solicitou a devolução da segunda parte da ficha de trabalho, de modo a realizarem o exercício apenas na aula seguinte.

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 6

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 86

**Data:** 23/05/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

Os alunos devem ser capazes de:

- Trabalhar a audição interior;
- Trabalhar a entoação;
- Desenvolver a cultura musical.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Monodia
- Padrões tonais
- Funções tonais

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a continuação da realização da ficha de trabalho iniciada na aula anterior, que poderá ser visualizada em anexo nesta planificação, bem como outro tipo de exercícios inseridos no estudo desenvolvido pela professora estagiária, no projeto de investigação.

**Ditado de deteção de erros (cerca de 10 minutos)**

A primeira atividade consistirá num exercício de identificação de erros melódicos e/ou rítmicos, tendo por base três excertos de músicas eruditas (10 minutos). Como tal, a professora irá colocar três

vezes a gravação de cada um dos excertos. Esta atividade tem como objetivo trabalhar a compreensão auditiva.

Para a realização do exercício, os alunos terão de identificar os erros presentes em cada um dos excertos, no caso de existirem, através de um círculo (dois melódicos e dois rítmicos em dois dos excertos, sendo que o outro excerto não tem nenhum erro).

As partituras corretas dos excertos são as seguintes:

1. Segundo andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I



2. Segundo andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart:

2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano



3. Segundo andamento de "Serenade for strings", op. 22, de A. Dvorak:

Serenade for strings, op. 22, de A. Dvorak



As partituras dos excertos cedidas aos alunos, com erros, são as seguintes:

1. Segundo andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I

5

2. Segundo andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart:

2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano

5

#### Leitura solfejada (cerca de 5 minutos)

Posteriormente à audição e execução de cada um dos excertos do exercício, a professora fará a correção oral, em conjunto com os alunos. Após a realização de todo o exercício, será solicitada a leitura solfejada dos excertos trabalhados, inicialmente sem nome de notas e, só depois, com nome de notas.

#### Aquecimento vocal (cerca de 5 minutos)

A segunda atividade passará por um exercício de aquecimento vocal, através da entoação da escala de Dó Maior (tonalidade da atividade seguinte) e respetivo arpejo, bem como a escala por terças, progressões harmónicas e outros motivos melódicos que se considerem pertinentes.

**Audição e reprodução de padrões tonais e diatónicos com função de tónica, subdominante e dominante (15 minutos).**

O exercício seguinte consistirá num exercício de audição e reprodução de padrões tonais de tónica, subdominante e dominante (15 minutos). Este exercício terá por base as ideias defendidas por E. Gordon

(2000) relativamente ao ensino de padrões tonais, que este considera essencial para o desenvolvimento da audição e da compreensão da sintaxe tonal.

Para o efeito, optou-se por criar quatro seqüências de padrões de cada uma das duas tonalidades (tonalidade Maior e respetiva relativa menor – Dó Maior e Lá menor), adaptados dos padrões utilizados por Helena Caspurro (2006). Como tal, a execução de cada padrão (de cada seqüência de padrões) será dividido em duas partes: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. Assim sendo, cada aluno reproduzirá, aleatoriamente, quatro seqüências de padrões: duas com relação tónica - subdominante - tónica (uma em tonalidade Maior e uma em tonalidade menor) e duas com relação tónica - subdominante – dominante - tónica (uma em tonalidade Maior e uma em tonalidade menor). Estas quatro seqüências serão reproduzidas alternadamente, isto é, todos os alunos reproduzem o padrão de um tipo e, só depois, avançam para outro tipo de padrão. Na aprendizagem por discriminação, de caráter instrutivo, será utilizada a seguinte metodologia: reprodução vocal do padrão tonal pela professora, na sílaba neutra “bam”, pequena pausa e reprodução vocal do padrão pela professora e pelo aluno (em “eco”). Seguidamente, na aprendizagem por inferência, de caráter avaliativo, após uma pequena pausa entre a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, o aluno responde, reproduzindo o padrão a solo. O mesmo acontecerá para todos os padrões a trabalhar.

Os padrões tonais, de tónica-subdominante, utilizados serão os seguintes:

- Padrões I-V-I-V, em modo Maior:

Two staves of musical notation in 3/4 time, showing the I-V-I-V pattern in the C major mode. The first staff shows the sequence: C (C4), G (G4), C (C5), G7 (G4, F#4, G4). The second staff shows the sequence: C (C4), G (G4), C (C5), G (G4). The notes are quarter notes.

- Padrões i-v-i-v, em modo menor:

Two staves of musical notation in 3/4 time, showing the i-v-i-v pattern in the A minor mode. The first staff shows the sequence: Am (A3, C4, E4), E (E4), Am (A3, C4, E4), E7 (E4, G#4, A4). The second staff shows the sequence: Am (A3, C4, E4), E (E4), Am (A3, C4, E4), E (E4). The notes are quarter notes.

- Padrões I-IV-V-I, em modo Maior:

Two systems of musical notation in 3/4 time. The first system shows a melody line with chords C, F, G, and C. The second system shows a bass line with chords C, F, G7, and C.

- Padrões de i-iv-V-i, em modo menor:

Two systems of musical notation in 3/4 time. The first system shows a melody line with chords Am, D, E, and Am. The second system shows a bass line with chords Am, D, E7, and Am.

#### Funções tonais (cerca de 10 minutos)

Por último, será realizado um ditado de funções tonais, tendo por base um excerto (primeiros sete compassos) do 1º andamento da Sonata nº 10 em Dó Maior, Hob. XVI: 1, de J. Haydn (10 minutos). Para o efeito, a professora começará por tocar uma vez a escala de Dó Maior (tonalidade do excerto) para se familiarizarem como a mesma e, após uma breve contextualização do autor e da obra, indicará quantas funções tonais terão de identificar, bem como a posição de cada uma na pauta. Posteriormente, colocará três vezes a gravação do excerto, para que os alunos concretizem o exercício.

A partitura do excerto com a indicação das funções tonais solicitadas é a seguinte:

Musical notation for the first seven measures of the Sonata nº 10 in C major by J. Haydn. The notation includes a melody line and a bass line with rhythmic patterns. Roman numerals I, IV, I, V, I, V, IV, V are placed below the bass line to indicate the functions of the chords.

No final do exercício e após a correção do mesmo, será distribuído, pelos alunos, a partitura completa do excerto, de forma que possam confirmar a correção e esclarecer algumas dúvidas existentes.

## RECURSOS E FONTES

### **Recursos:**

- Ficha de trabalho (página nº 2);
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

### **Fontes:**

Caspurro, M. H. R. da (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. *Tese de Doutoramento*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Gordon, E. E. (2000). Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Fontes webgráficas:**

- Partitura do 1º andamento da Sinfonia nº 8, Op. 88, de A. Dvorak, retirada de [http://imslp.org/wiki/Symphony\\_No.8,\\_Op.88\\_\(Dvo%C5%99%C3%A1k,\\_Anton%C3%ADn\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_No.8,_Op.88_(Dvo%C5%99%C3%A1k,_Anton%C3%ADn)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert, retirada de [http://imslp.org/wiki/Symphony\\_No.5,\\_D.485\\_\(Schubert,\\_Franz\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_No.5,_D.485_(Schubert,_Franz)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart, retirada de [http://imslp.org/wiki/Piano\\_Sonata\\_No.7\\_in\\_C\\_major,\\_K.309/284b\\_\(Mozart,\\_Wolfgang\\_Amadeus\)](http://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_No.7_in_C_major,_K.309/284b_(Mozart,_Wolfgang_Amadeus)), em 14/5/2016.
- Partitura do 2º andamento da obra “Serenade for strings”, op. 22, de A. Dvorak, retirada de [http://imslp.nl/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP52707-PMLP59797-Dvorak\\_op.022\\_Serenade\\_fs\\_SNKLHU\\_3\\_16.pdf](http://imslp.nl/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP52707-PMLP59797-Dvorak_op.022_Serenade_fs_SNKLHU_3_16.pdf), em 14/5/2016.
- Partitura do 1º andamento da obra Sonata nº 10 em Dó Maior, Hob. XVI: 1, de J. Haydn, retirada de [http://japanese.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/23/IMSLP00104-Piano\\_Sonata\\_No\\_1\\_in\\_C.pdf](http://japanese.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/23/IMSLP00104-Piano_Sonata_No_1_in_C.pdf), em 20/5/2016.

## **- AVALIAÇÃO DA AULA**

A avaliação será realizada com base no desempenho dos alunos na realização dos exercícios propostos e na observação direta por parte da professora, tendo em consideração a participação e reações dos alunos.

\_ANEXOS

- Ficha de Trabalho – folha do aluno

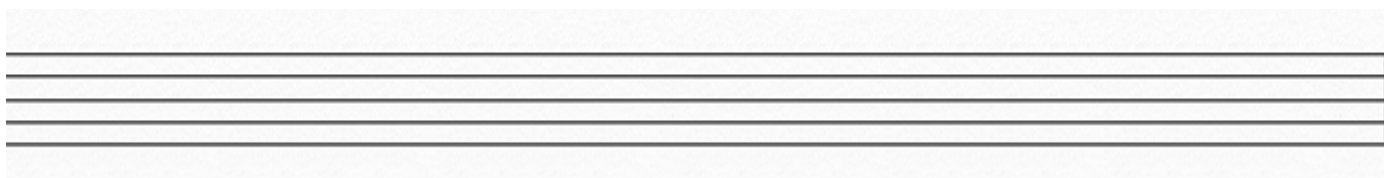
### Ficha de Trabalho nº 3

#### Formação Musical

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### 1. Ditado dodecafónico:



#### 2. Ditado melódico a uma voz – 1ª andamento da Sinfonia nº 8, op. 88, de Antonín Dvorak:

Clarinet A  
(som real)

a 2

5

10

15

3. Identificação de erros melódicos e/ou rítmicos (através de um círculo) dos seguintes excertos musicais:

2º andamento da Sinfonia nº 5, de F. Schubert

Violino I



2º andamento da Sonata nº 7, K. 309, de W. A. Mozart

Piano



2º andamento Serenade for strings, op. 22, de A. Dvorak



**Bom trabalho! ☺**





## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 6

A presente aula decorreu conforme o planificado, tendo sido atingidos os objetivos previstos nesta planificação.

No que concerne à primeira atividade, de identificação de erros melódicos e/ou rítmicos, verificou-se um grande empenho e interesse, da parte dos alunos, na realização da mesma. Contudo, sentiram-se algumas dificuldades na identificação dos erros melódicos do primeiro excerto utilizado. Como tal, procurou-se tocar a forma errada e a forma correta, de forma que os alunos identificassem melhor os erros e, ainda, que percecionassem onde estavam a falhar.

A atividade seguinte consistiu num exercício de aquecimento vocal e correu conforme o planeado, notando-se algumas melhorias na precisão e na rapidez de “resposta” ao solicitado, da parte dos alunos.

Posteriormente, foi realizado um exercício de audição e reprodução de padrões tonais de tónica, subdominante e dominante, tendo por base as ideias defendidas por Gordon. O exercício foi realizado com sucesso, tendo os alunos demonstrado recetividade e prontidão na realização do mesmo. Tendo em conta o facto de não ser um exercício habitual das suas aulas, a professora procurou ter isso em atenção, esclarecendo o processo do exercício, bem como a sua função. Ao longo da atividade, sentiu-se uma evolução na facilidade de realização da mesma, algo que foi referido pelos próprios alunos.

O último exercício consistiu num ditado de funções tonais. A princípio verificou-se alguma resistência e dificuldade da parte dos alunos, pois não estavam a perceber em que consistia o exercício. Assim, a professora estagiária explicou que, sendo as funções tonais correspondentes a cada grau de uma determinada tonalidade, este seria um exercício para identificar auditivamente essas mesmas funções tonais. Após compreenderem como se processaria o exercício, este foi realizado com sucesso, excetuando o penúltimo compasso, no qual tiveram alguma dificuldade e demoraram um pouco mais na identificação. Contudo, por fim conseguiram identificar todas as funções tonais e puderam confirmá-lo, em seguida, através da partitura completa do excerto que a professora lhes cedeu.

Terminou-se esta aula com a sensação de dever cumprido, uma vez que todas as atividades foram concretizadas e os objetivos foram, na visão da professora estagiária, cumpridos.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 7

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 89

**Data:** 30/05/2016

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes:**

- Desenvolver o sentido melódico e rítmico
- Desenvolver a cultura musical e a capacidade de análise de uma obra
- Desenvolver o sentido harmónico

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Padrões tonais
- Polifonia
- Funções tonais
- Cadências

**\_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**

A presente aula terá por base a realização de exercícios inseridos no estudo desenvolvido pela professora estagiária, no projeto de investigação.

**Aquecimento vocal (5 minutos)**

A primeira atividade consistirá num exercício de aquecimento vocal, através da entoação da escala de Sol Maior (tonalidade das atividades seguintes) e respetivo arpejo, bem como a escala por terceiras, progressões harmónicas e outros motivos melódicos que se considerem pertinentes (5 minutos).

### **Audição e reprodução de padrões tonais e diatónicos com função de tónica, subdominante e dominante (15 minutos)**

O exercício seguinte consistirá num exercício de audição e reprodução de padrões tonais arpejados e diatónicos com função de tónica, subdominante e dominante. Este exercício terá por base as ideias defendidas por E. Gordon (2000) relativamente ao ensino de padrões tonais, que este considera essencial para o desenvolvimento da *audição*.

Para o efeito, optou-se por criar quatro seqüências de padrões arpejados de cada uma das duas tonalidades (tonalidade Maior e respetiva relativa menor – Sol Maior e Mi menor), bem como duas seqüências de padrões diatónicos, na tonalidade de Sol Maior, adaptados dos padrões utilizados por Helena Caspurro (2006). Como tal, a execução de cada padrão (de cada seqüência de padrões) será dividido em duas partes: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. Assim sendo, cada aluno reproduzirá, aleatoriamente, quatro seqüências de padrões arpejados: duas com relação tónica - subdominante - tónica (uma em tonalidade Maior e uma em tonalidade menor) e duas com relação tónica - subdominante – dominante - tónica (uma em tonalidade Maior e uma em tonalidade menor). Estas quatro seqüências serão reproduzidas alternadamente, isto é, todos os alunos reproduzem o padrão de um tipo e, só depois, avançam para outro tipo de padrão. Na aprendizagem por discriminação, de carácter instrutivo, será utilizada a seguinte metodologia: reprodução vocal do padrão tonal pela professora, em “bam”, pequena pausa e reprodução vocal do padrão pela professora e pelo aluno (em “eco”). Seguidamente, na aprendizagem por inferência, de carácter avaliativo, após uma pequena pausa entre a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, o aluno responde, reproduzindo o padrão a solo. O mesmo acontecerá para todos os padrões arpejados, bem como para os padrões diatónicos a trabalhar.

Os padrões tonais arpejados, com função de tónica-subdominante, utilizados serão os seguintes:

- Padrões I-V-I-V, em modo Maior:



- Padrões i-V-i-V, em modo menor:

i V i V7

- Padrões I-IV-V-I, em modo Maior:

I IV V I

- Padrões de i-iv-V-i, em modo menor:

i iv V i

Os padrões diatônicos utilizados serão os seguintes:

- Padrões de I-V-I-V, em modo Maior:

I I V V

- Padrões de I-IV-I-V-I, em modo Maior:

I I IV

IV I V I

**Identificação auditiva de funções tonais e cadências de um coral de Bach (10 minutos):**

Esta atividade consistirá na identificação auditiva de funções tonais e cadências de duas frases do coral “Freu' dich sehr, o meine seele”, BWV 39, de J. S. Bach, de forma a complementar o trabalho realizado com os padrões tonais arpejados. Para a realização do exercício a professora solicitará, inicialmente, a audição, memorização e entoação do baixo do coral. Após terem conseguido entoar a voz do baixo, será pedida a identificação das principais funções tonais, auditivamente e com base nas notas do baixo, bem como das cadências apenas das duas primeiras frases do coral.

**Ditado polifónico (15 minutos):**

No seguimento do exercício anterior, e de forma a complementar o trabalho realizado com os padrões tonais arpejados e diatónicos, será realizado um ditado polifónico a quatro vozes, baseado no referido coral, para os alunos escreverem as vozes extremas (Soprano e Baixo) e uma das vozes intermédias (contralto) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio. Para tal, será dada a primeira nota e a nota seguinte à primeira cadência, de cada voz. Este exercício será realizado tendo por base a estratégia de audição – memorização – entoação – escrita, inserida no estudo da professora estagiária.

A partitura das duas frases do coral a ser trabalhado é a seguinte:



Para a realização do referido ditado, serão utilizadas apenas as duas primeiras frases do coral, sendo que a primeira frase será até à primeira suspensão e a segunda frase até à segunda suspensão. Desta forma, a professora irá apoiar-se na seguinte metodologia: primeira audição das duas frases a serem trabalhadas, através de gravação; entoação da voz do baixo, para lembrar e escrever; segunda e terceira audição, apenas da primeira frase, para os alunos memorizarem a voz do soprano; entoação e, posteriormente, escrita da primeira frase da voz do soprano. No que respeita à segunda frase do coral, será utilizada a mesma estratégia e a mesma sequência de audições, bem como para a voz do contralto. Por último, a professora irá tocar uma ou duas vezes o coral, ao piano, para os alunos confirmarem.

Por último, a professora fará a correção do ditado, no quadro, para que os alunos possam entender onde erraram.

## RECURSOS E FONTES

**Recursos:**

- Piano;
- Computador;
- Colunas;
- Caderno do aluno.

**Fontes:**

Caspurro, M. H. R. da (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. *Tese de Doutoramento*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Gordon, E. E. (2000). Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação será realizada com base no desempenho, participação e reações dos alunos, tendo em consideração as suas dificuldades e limitações.

\_Anexos

- Partitura completa do coral “Freu’ dich sehr, o meine Seele”, BWV 39, de J. S. Bach

The image displays the complete musical score for the chorale "Freu' dich sehr, o meine Seele" by J.S. Bach, BWV 39. The score is presented in three systems, each consisting of two staves (treble and bass clef). The key signature is G major (one sharp, F#) and the time signature is common time (C). The first system begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The second system is marked with a '5' at the beginning, and the third system is marked with a '9' at the beginning. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Assinatura do Prof. Cooperante

Rui Vieira

## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 7

A presente aula correu de acordo com o previsto e os objetivos propostos foram, de uma forma geral, alcançados. Verificou-se, ao longo de toda a aula, uma grande melhoria na realização dos exercícios solicitados, em detrimento de outras aulas.

A primeira atividade, de aquecimento vocal, revelou uma maior tranquilidade e rigor, por parte dos alunos, na realização deste tipo de exercício. Nota-se que estes têm conseguido ultrapassar as suas limitações e, aos poucos, superado a vergonha de cantar.

No que concerne à atividade seguinte, esta consistiu num exercício de audição e reprodução de padrões tonais arpejados e diatónicos com função de tónica, subdominante e dominante, tendo por base as ideias defendidas por Gordon. O exercício foi realizado com sucesso, tendo os alunos realizado o mesmo com prontidão e precisão, quer no que respeita aos padrões tonais arpejados, quer no que respeita aos padrões tonais diatónicos. Contudo, sentiu-se uma maior facilidade e exatidão na reprodução e imitação dos padrões diatónicos. Este exercício teve como objetivo a preparação para o ditado polifónico, uma vez que este era composto, na sua maioria, por graus conjuntos.

Assim como na aula anterior, verificou-se uma evolução, ao longo da atividade, relativamente à facilidade de realização da mesma bem como do tempo de resposta.

No exercício de identificação de funções tonais e cadências, verificaram-se algumas limitações e dificuldades, sendo mesmo referido pelos alunos que não era um exercício que realizavam muito. Desta forma, a professora procurou acompanhar essas mesmas dificuldades, explicando formas de identificação das funções tonais. Relativamente às atividades de identificação de cadências e de entoação da melodia do baixo, estas foram realizadas com sucesso, salientando-se o empenho e interesse dos alunos em compreender a harmonia do coral e em colocar questões sobre a mesma.

No que respeita ao ditado polifónico, o desempenho dos alunos traduziu-se em bons resultados, tendo estes conseguido entoar e escrever corretamente a voz do soprano, apenas com uma audição. Visto ser um coral relativamente acessível, a professora optou por solicitar, também, a memorização, entoação e escrita da voz do contralto. Contudo, nesta parte da atividade sentiram-se mais dificuldades, por esta ser uma voz intermédia e por não se ouvir tão bem.

Por último, e como ainda tinha alguns minutos de aula, a professora solicitou a entoação da voz do baixo e da voz do soprano, em pares, acompanhando os alunos ao piano. Estes revelaram uma maior facilidade e “à vontade” na realização de entoações.

ESTAGIÁRIA

---

## PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

## Planificação nº 8

**Estabelecimento de ensino:** Conservatório de Música de Paredes

**Ano/Grau:** 10º ano/ 6º grau

**Aula nº:** 91, 92

**Data:** 06/06/2016

**Duração da aula:** 60 minutos

**Regime de frequência:** Articulado

**Número de alunos:** 4 alunos

**Estagiária:** Cátia Borges

**\_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

**Os alunos devem ser capazes de:**

- Desenvolver a audição interior;
- Desenvolver o sentido melódico;
- Desenvolver o sentido harmónico;
- Desenvolver a entoação.

**\_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Dodecafonismo
- Monodia
- Polifonia
- Organizações sonoras

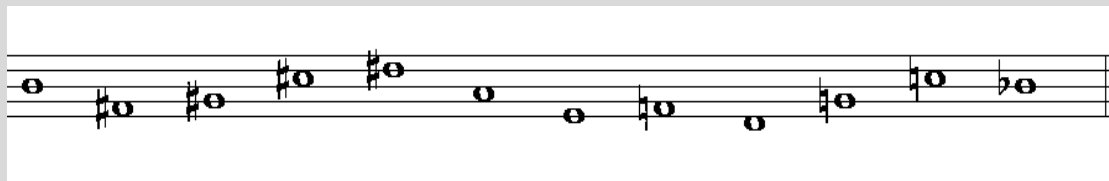
## ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Esta será uma aula que terá como objetivo a realização da prova auditiva B (pós-teste), isto é, a repetição da prova auditiva realizada na primeira aula da prática de ensino supervisionada e inserida no projeto de investigação da professora estagiária. Inicialmente, a professora começará a sua parte da aula por lembrar todas as estratégias e atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas. Os resultados serão, posteriormente, analisados e quantificados pela professora, procedendo-se a uma comparação com resultados obtidos na primeira prova, realizada no início do ano (pré-teste).

Esta prova, que poderá ser visualizada em anexo, será constituída por cinco exercícios distintos, abordando conteúdos como o dodecafonismo, a monodia, a polifonia, entoações, entre outros. Posteriormente à aplicação das estratégias/atividades, ao longo das aulas, pretende-se analisar a evolução da capacidade auditiva dos alunos, desde a realização desta prova auditiva pela primeira vez.

### **Ditado dodecafónico (10 minutos):**

O primeiro exercício consistirá num ditado dodecafónico, cuja sequência de sons será tocada três vezes. A sequência utilizada será a seguinte:



**Ditado polifónico (15 minutos):**

O exercício seguinte trata-se de um ditado polifónico a quatro vozes, baseado no coral BWV 269, de J. S. Bach, a quatro vozes, para escrever as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio. Para tal, será dada a primeira nota e a nota seguinte à primeira cadência, de cada voz, bem como as vozes intermédias (contralto e tenor). A partitura completa do coral a ser trabalhado é a seguinte:

**Aus meines Herzens Grunde.**



Para a realização do ditado, serão utilizadas apenas as duas primeiras frases do coral, apoiando-se na seguinte metodologia: primeira audição de uma gravação completa do coral, para conhecimento do mesmo na íntegra; uma audição das duas frases a serem trabalhadas, através de gravação; três audições da gravação, apenas da primeira frase, até à primeira suspensão, para retirar as vozes do soprano e do baixo; mais duas audições, apenas das vozes extremas da primeira frase, tocadas ao piano pela professora. Será utilizada a mesma sequência de audições para a segunda frase. Por último, a professora irá tocar uma vez as duas frases do início a fim.

**Entoação modal com percussão (10 minutos):**

O quarto exercício incidirá numa entoação modal (modo de Ré), com percussão. Para tal, a professora solicitará a entoação e execução da parte rítmica, com a mão direita, em simultâneo, a cada um dos alunos. Para tal, será utilizado o seguinte exercício:



**Leitura entoada à primeira vista (10 minutos):**

O último exercício consistirá numa leitura entoada à primeira vista, por cada um dos alunos. A realização deste exercício terá apenas, como recurso auditivo, o acorde correspondente à tonalidade da melodia em questão, para que os alunos se contextualizem auditivamente. Para tal, serão utilizadas quatro frases melódicas diferentes, com o mesmo grau de dificuldade, de forma que cada aluno não tenha nunca contacto auditivo com a melodia antes de a entoar. Assim, cada aluno entoará uma das melodias, que terá que entoar, sendo dados apenas o acorde da tonalidade e a primeira nota da melodia. A distribuição de cada entoação será realizada de forma aleatória.

As quatro entoações utilizadas serão as seguintes:



## \_RECURSOS E FONTES

**Recursos:**

- Folha da prova auditiva;
- Piano;
- Computador;
- Colunas.

**Fontes:**

- Partitura do coral BWV 269, de J. S. Bach retirada de <https://archive.org/details/371ChoraleHarmonisations>, em 4/12/2015.

## - AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação terá por base a realização de uma prova auditiva e observação direta realizada pela professora, com base na participação, empenho e reações dos alunos.

## \_ANEXOS

- Prova auditiva – prova da professora

## Prova Auditiva B - Formação Musical

## Folha do Professor

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

Musical notation for a melodic-rhythmic dictation exercise. It consists of three staves of music in 3/8 time. The first staff contains measures 1-11. The second staff contains measures 12-23, with first and second endings marked. The third staff contains measures 24-30.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

Musical notation for a polyphonic dictation exercise, titled "Aus meines Herzens Grunde." by J. S. Bach. It consists of two systems of staves. The first system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (bass clef). The second system continues the piano accompaniment. The music is in 3/4 time and G major.

4. Ditado modal com percussão:

Musical notation for exercise 4. The top staff is a melody in 3/4 time, and the bottom staff is a percussion line with 'x' marks indicating rhythmic patterns. The melody consists of eighth and quarter notes. The percussion line includes eighth and quarter notes, with a triplet of eighth notes in the second measure.

5. Entoação melódica:

Musical notation for exercise 5, consisting of six numbered staves. Each staff shows a different melodic line. The keys and time signatures vary: Staff 1 (B-flat, 6/8), Staff 2 (B-flat, 6/8), Staff 3 (B, 6/8), Staff 4 (B, 4/4), Staff 5 (B, 6/8), and Staff 6 (B, 4/4).

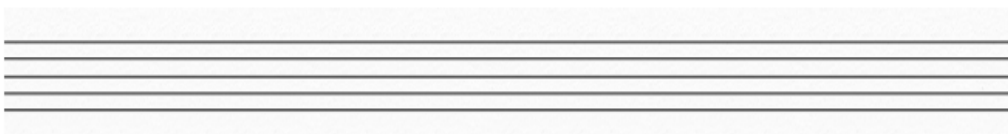
Bom trabalho! ☺



• Prova auditiva – Aluno 1

Prova Auditiva B		
Formação Musical		
Nome: _____		
Nº de aluno: _____	Grau/Ano: _____	Data: __/__/_____

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:





Musical score for SATB choir in G major, 3/4 time. The Soprano part has a fermata on the final note. The Alto part has a melodic line. The Tenor part has a bass line. The Bass part is mostly empty with a fermata on the final note.

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

Musical score for a modal piece in 3/4 time. The top staff is a melodic line in treble clef. The bottom staff is a percussive line in bass clef with 'x' marks for notes and a triplet of eighth notes.

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Musical score for a melodic piece in G major, 6/8 time. The top staff is a melodic line in treble clef. The bottom staff is a bass line in treble clef.

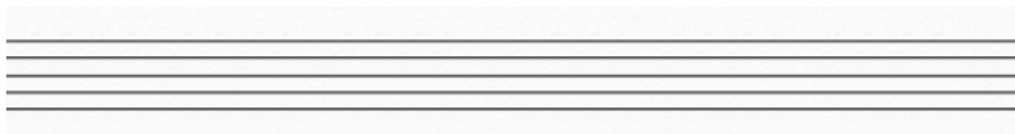
**Bom trabalho! 😊**



- Prova auditiva – Aluno 3

Prova Auditiva B			
Formação Musical			
Nome: _____			
Nº de aluno: _____	Grau/Ano: _____	Data: __/__/_____	

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

**Bom trabalho! ☺**



- Prova auditiva – Aluno 4

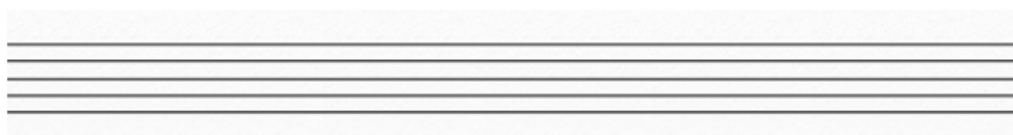
Prova Auditiva B

Formação Musical

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S

A

T

B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

4

8

**Bom trabalho! ☺**



## Cotações da Prova Auditiva

### 6º grau

#### Parte escrita – 140 pontos (14 valores)

- Ditado dodecafónico (12 sons): 30 pontos no total; 2,5 pontos por cada nota correta.
- Ditado melódico: 50 pontos no total; 0,6 pontos por cada nota correta (total de 29,4 pontos); 0,9 pontos por cada célula correta (total de 19,8 pontos).
- Ditado polifónico: 60 pontos no total; pontos no total; 1,25 pontos por cada nota correta (total de 40 pontos); 0,625 pontos por cada célula correta (total de 20 pontos).

#### Parte oral – 60 pontos (6 valores)

- Entoação modal com percussão: 30 pontos.
- Entoação melódica (tonal): 30 pontos.

Assinatura do Prof. Cooperante

*Rui Vieira*

---

## \_REFLEXÃO DA PLANIFICAÇÃO REFERENTE À AULA Nº 8

A aula iniciou-se apenas por volta das 9h00, devido a um atraso do professor cooperante, e correu de acordo com o previsto.

Desta forma foi, então, realizada a prova auditiva B, inserida no projeto de investigação da professora estagiária.

Inicialmente, a professora realizou uma breve introdução, explicando que consistiria numa repetição da prova que realizaram na primeira aula, como forma de analisar a evolução dos alunos. Salientou-se, assim, a importância de pôr em prática as estratégias/atividades desenvolvidas ao longo das aulas da professora estagiária, para se testar a possibilidade de obtenção de melhores resultados.

Seguidamente realizou-se um sorteio, de forma que os alunos não ficassem com o mesmo exercício de entoação realizado na prova auditiva A e, depois, procedeu-se à entrega das provas.

O primeiro exercício foi um ditado dodecafónico, cuja sequência de doze sons, foi tocado três vezes, com pausas entre as mesmas. A pedido dos alunos, optou-se por tocar mais uma vez a sequência de sons, uma vez que estes estavam a ter algumas dificuldades em identificar os sons escutados.

Posteriormente, o ditado melódico-rítmico a uma voz foi realizado de forma tranquila e concentrada, tendo-se verificado uma maior facilidade e capacidade de perceção da parte dos alunos.

O terceiro exercício consistiu num ditado polifónico a quatro vozes, baseado no BWV 269, de J. S. Bach, a quatro vozes, para os alunos retirarem as vozes extremas (Soprano e Baixo) tocadas ao piano e reproduzidas por áudio, sendo dadas as vozes intermédias (contralto e tenor), bem como a primeira nota do soprano e do baixo, de cada frase. Inicialmente, a professora colocou uma gravação do coral completo, uma vez ambas as frases a trabalhar e, em seguida, três vezes só a primeira frase. Posteriormente, a professora tocou duas vezes apenas as vozes extremas da primeira frase, ao piano e realizou-se a mesma sequência de audições para a segunda frase. Por último, a professora tocou uma vez as vozes extremas das duas frases do início a fim e, para confirmarem, colocou uma vez a gravação.

Em seguida, foi realizado o exercício de entoação modal com percussão, sendo dada apenas a primeira nota da melodia. Cada aluno realizou o exercício individualmente, tendo-se sentido uma grande melhoria na entoação do mesmo, em comparação com a prova auditiva A.

Por último, foi realizada a leitura entoada à primeira vista por cada um dos alunos. Inicialmente, a professora deu, aos alunos, dois minutos para estudarem a melodia, bem como o acorde da tonalidade e as duas primeiras notas de cada melodia. Em seguida, cada aluno realizou o exercício, individualmente.

Em suma, a aula decorreu conforme planificado, tendo-se verificado algumas melhorias na realização dos exercícios propostos, sobretudo no que respeita à perceção auditiva e à entoação, embora ainda se sinta algum receio na realização desse tipo de exercício.

De uma forma geral, verificou-se uma evolução da parte dos alunos, na realização da prova, em comparação com as dificuldades demonstradas na prova auditiva A.

Não obstante as condicionantes de tempo e as limitações da amostra desta investigação, as estratégias/atividades desenvolvidas com os alunos, ao longo das aulas, revelaram constituir uma possibilidade de caminho para o desenvolvimento auditivo.

ESTAGIÁRIA

---



Prova auditiva – prova da professora

**Prova auditiva A**  
**Formação Musical - 6º grau**  
**Prova do professor**

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

Three staves of music in 3/8 time, key of B-flat major. The first staff contains measures 1-11. The second staff contains measures 12-23, with first and second endings marked. The third staff contains measures 24-30.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

Two staves of music for a chorale in G major, 3/4 time, BWV 269 by J.S. Bach. The title "Aus meines Herzens Grunde." is written above the first staff. The notation includes a first ending bracket and a repeat sign.

## 4. Ditado modal com percussão:

Musical notation for exercise 4, featuring a melody in 3/4 time and a corresponding percussion pattern. The melody is written on a treble clef staff, and the percussion is written on a bass clef staff. The percussion pattern consists of a sequence of notes and rests, with a triplet of eighth notes in the third measure.

## 5. Entoação melódica:

Musical notation for exercise 5, showing four different melodic phrases in various keys and time signatures. The phrases are numbered 1 through 4. Phrase 1 is in 6/8 time, phrase 2 is in 6/8 time with a key signature of one sharp, phrase 3 is in 6/8 time with a key signature of three sharps, and phrase 4 is in 4/4 time with a key signature of two sharps. Each phrase is written on a treble clef staff.

Bom trabalho! 😊



Prova auditiva A – prova do aluno 1

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º 1º ano Data: 14/02/2016

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

**Bom trabalho! 😊**



Prova auditiva A – prova do aluno 2

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

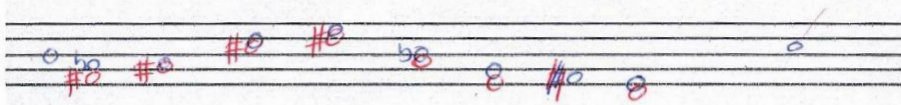
Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_

Grau/Ano: 6º/10º ano

Data: 14/3/2016

1. Ditado dodecafónico (12 sons):



2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

Three staves of musical notation for melodic-rhythmic dictation. The first staff shows a melody in 3/8 time with red annotations. The second staff shows a melody in 9/8 time with first and second endings marked. The third staff shows a melody in 3/4 time with red annotations.

3. Ditado polifónico - coral BWV 269, J. S. Bach:

A four-part vocal score for polyphonic dictation in G major, 3/4 time. The parts are labeled S (Soprano), A (Alto), T (Tenor), and B (Bass). The score includes handwritten red annotations and a blue note in the Bass part.

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Bom trabalho! ☺



Prova auditiva A – prova do aluno 3

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º/10º Data: 14/3/2016

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S  
A  
T  
B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Bom trabalho! 😊



Prova auditiva A – prova do aluno 4

**Prova Auditiva A**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º Data: 14/03/2016

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

S  
A  
T  
B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

4  
8

**Bom trabalho! ☺**





Prova auditiva B – prova do aluno 1

**Prova Auditiva B**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º grau Data: 6/6/16

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

Musical score for Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B) in G major. The Soprano part has blue handwritten notes and a red checkmark. The Bass part has blue handwritten notes and a red checkmark.

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

Musical score for a modal piece in 3/4 time. The top staff is a melody in G major, and the bottom staff is a percussive accompaniment with a triplet.

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Musical score for a melodic piece in 6/8 time. The top staff is a melody in G major, and the bottom staff is a melodic accompaniment.

Bom trabalho! ☺



Prova auditiva B – prova do aluno 2

**Prova Auditiva B**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 8º grau Data: 6 / 6 / 16

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

A musical staff in treble clef with a key signature of one flat. It contains 12 notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Handwritten notes in blue and red include sharp signs (#) above the notes and a flat sign (b) below the final note. Some notes have circled numbers (7, 9, 10) written below them.

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

A musical staff in treble clef with a 3/8 time signature. It contains a melodic line with handwritten notes in blue and red. A first ending bracket is present above the staff, with '1.' and '2.' written above it. The staff is numbered 12 at the beginning and 23 at the end.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

A four-part vocal score for Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B) in G major and 3/4 time. The Soprano part has handwritten notes in blue and red, with a red line connecting the notes. A red annotation on the right says "A aluna copiou!". The other parts (Alto, Tenor, Bass) have handwritten notes in blue.

A aluna copiou!

S

A

T

B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Bom trabalho! 😊



Prova auditiva B – prova do aluno 3

**Prova Auditiva B**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º Data: 6 / 6 / 16

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

A musical staff in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The notes are: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6. Handwritten accidentals are present: #0, #0, #0, #0, 7º, 7º, 7º, 7º, 7º, 7º, 7º, 7º.

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

A musical staff in treble clef with a 3/8 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The notes are: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6. There are handwritten rests and a fermata at the end.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

A musical staff for four voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) in treble clef with a 3/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The notes are: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6. There are handwritten notes and a fermata at the end.



A musical score for SATB choir. The vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) are written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#). The bass line is written in bass clef with a key signature of one sharp. There are two red checkmarks on the right side of the score, one near the Soprano line and one near the Bass line.

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

A musical score in 3/4 time. The top staff is a melodic line in treble clef with a key signature of one sharp. The bottom staff is a percussion line with a key signature of one sharp, featuring various rhythmic patterns and a triplet of eighth notes.

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Two musical staves for a melodic exercise. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 6/8 time signature. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 4/4 time signature.

Bom trabalho! 😊



Prova auditiva B – prova do aluno 4

**Prova Auditiva B**  
**Formação Musical**

Nome: \_\_\_\_\_  
Nº de aluno: \_\_\_\_\_ Grau/Ano: 6º grau Data: 6/6/16

1. Ditado dodecafónico (12 sons):

A musical staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb). It contains 12 notes: Bb, C, D, Eb, E, F, G, Ab, A, Bb, C, D. Handwritten notes in blue ink are placed above and below the staff. Some notes have accidentals: a sharp sign above the 4th note (Eb), a sharp sign above the 5th note (E), a sharp sign above the 6th note (F), and a sharp sign above the 10th note (Bb). A circled '4' is written in red above the 7th note (G).

2. Ditado melódico-rítmico, a uma voz:

A musical staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 3/8 time signature. It contains a melodic line with handwritten notes in blue ink. The notes are: Bb, C, D, Eb, E, F, G, Ab, A, Bb, C, D. There are several rests and repeat signs. A circled '4' is written in red above the 7th note (G). The staff is divided into three measures by repeat signs.

3. Ditado polifónico – coral BWV 269, J. S. Bach:

A musical score for a four-part vocal setting (Soprano, Alto, Tenor, Bass) in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The score is divided into four staves labeled S, A, T, and B. Handwritten notes in blue ink are placed above and below the staves. The Soprano part starts with a circled '4' in red above the 7th note (G).

S

A

T

B

4. Entoação modal com percussão, à primeira vista:

5. Entoação melódica, à primeira vista:

Bom trabalho! ☺





## QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música - ramo de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a mestranda Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges encontra-se a desenvolver uma investigação que se intitula de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

O estudo tem como objetivo procurar estratégias/atividades que potenciem o desenvolvimento da audição musical.

As estratégias foram sendo aplicadas, ao longo das aulas de Formação Musical lecionadas pela professora estagiária e pretende-se, com este questionário, analisar as opiniões dos alunos alvo relativamente ao exposto.

Como tal, solicita-se a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Atendendo à pertinência deste estudo agradeço, desde já, a vossa colaboração, esperando que respondam com a maior sinceridade.

---

### \_Questões:

1. (Lê a questão até ao fim.) Tendo como objetivo recolher a tua opinião relativamente às estratégias/atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas, foi elaborada uma tabela baseada numa escala de Likert, de cinco pontos (1 a 5), cuja correspondência se encontra na tabela seguinte:

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

1.1. Na seguinte tabela indica, na primeira coluna, em que medida é que as estratégias/atividades propostas contribuíram para uma melhoria da tua capacidade auditiva em termos melódicos, polifónicos e harmónicos;

1.2. Na seguinte tabela, na última coluna, dispõe as estratégias/atividades mencionadas pela tua ordem de preferência, de forma ascendente, de 1 a 7, tendo em conta o grau de eficácia de cada uma.

ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE	CLASSIFICAÇÃO DE 1 A 5 ( <i>Escala de Likert</i> )	DISPOSIÇÃO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA
<i>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vozes</i>		
<i>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</i>		
<i>Estratégia de "audição – memorização – entoação – escrita", no trabalho musical</i>		
<i>Realização de ditados dodecafónicos com um forte apelo à audição interior antes da sua execução</i>		
<i>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</i>		
<i>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</i>		
<i>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</i>		

2. Em aulas anteriores às aulas lecionadas pela professora estagiária, tiveste contacto com algumas das estratégias/ atividades indicadas? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---



---

3. Consideras que as estratégias/atividades aplicadas podem influenciar positivamente a motivação do aluno, nas aulas de Formação Musical? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

**3.1. [Responde, apenas, caso tenhas respondido “Não” à questão n.º 2.]**

Pensas que estas estratégias/atividades propostas são mais ou menos motivadoras, em detrimento das outras atividades realizadas no âmbito de sala de aula? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

4. Enquanto aluno, encontras alguma desvantagem ou limitação na utilização destas estratégias/ atividades? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---

---

5. Apesar do escasso tempo utilizado para a aplicação das referidas estratégias/atividades ao longo das aulas, pensas que a aplicação sistemática destas pode contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

Obrigada pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música - ramo de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a mestranda Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges encontra-se a desenvolver uma investigação que se intitula de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

O estudo tem como objetivo procurar estratégias/atividades que potenciem o desenvolvimento da audição musical.

As estratégias foram sendo aplicadas, ao longo das aulas de Formação Musical lecionadas pela professora estagiária e pretende-se, com este questionário, analisar as opiniões dos alunos alvo relativamente ao exposto.

Como tal, solicita-se a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Atendendo à pertinência deste estudo agradeço, desde já, a vossa colaboração, esperando que respondam com a maior sinceridade.

---

### \_Questões:

1. (Lê a questão até ao fim.) Tendo como objetivo recolher a tua opinião relativamente às estratégias/atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas, foi elaborada uma tabela baseada numa escala de Likert, de cinco pontos (1 a 5), cuja correspondência se encontra na tabela seguinte:

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

1.1. Na seguinte tabela indica, na primeira coluna, em que medida é que as estratégias/atividades propostas contribuíram para uma melhoria da tua capacidade auditiva em termos melódicos, polifónicos e harmónicos;

1.2. Na seguinte tabela, na última coluna, dispõe as estratégias/atividades mencionadas pela tua ordem de preferência, de forma ascendente, de 1 a 7, tendo em conta o grau de eficácia de cada uma.

ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE	CLASSIFICAÇÃO DE 1 A 5 (Escala de Likert)	DISPOSIÇÃO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA
<i>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes</i>	4	3
<i>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</i>	4	5
<i>Estratégia de "audição – memorização – entoação – escrita", no trabalho musical</i>	3	1
<i>Realização de ditados dodecafónicos um forte apelo à audição interior antes da sua execução</i>	3	2
<i>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</i>	3	4
<i>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</i>	4	7
<i>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</i>	4	6

2. Em aulas anteriores às aulas lecionadas pela professora estagiária, tiveste contacto com algumas das estratégias/ atividades indicadas? (Assinala com um X)

Sim (  )

Não (  )

Sem opinião (  )

Se sim, quais?

Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes

3. Consideras que as estratégias/atividades aplicadas podem influenciar positivamente a motivação do aluno, nas aulas de Formação Musical? (Assinala com um X)

Sim (  )

Não (  )

Sem opinião (  )

**3.1. [Responde, apenas, caso tenhas respondido “Não” à questão nº 2.]**

Pensas que estas estratégias/atividades propostas são mais ou menos motivadoras, em detrimento das outras atividades realizadas no âmbito de sala de aula? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

4. Enquanto aluno, encontras alguma desvantagem ou limitação na utilização destas estratégias/ atividades? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não (X)

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---

---

5. Apesar do escasso tempo utilizado para a aplicação das referidas estratégias/atividades ao longo das aulas, pensas que a aplicação sistemática destas pode contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Obrigada pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música - ramo de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a mestranda Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges encontra-se a desenvolver uma investigação que se intitula de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

O estudo tem como objetivo procurar estratégias/atividades que potenciem o desenvolvimento da audição musical.

As estratégias foram sendo aplicadas, ao longo das aulas de Formação Musical lecionadas pela professora estagiária e pretende-se, com este questionário, analisar as opiniões dos alunos alvo relativamente ao exposto.

Como tal, solicita-se a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Atendendo à pertinência deste estudo agradeço, desde já, a vossa colaboração, esperando que respondam com a maior sinceridade.

---

### Questões:

1. (Lê a questão até ao fim.) Tendo como objetivo recolher a tua opinião relativamente às estratégias/atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas, foi elaborada uma tabela baseada numa escala de Likert, de cinco pontos (1 a 5), cuja correspondência se encontra na tabela seguinte:

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

1.1. Na seguinte tabela indica, na primeira coluna, em que medida é que as estratégias/atividades propostas contribuíram para uma melhoria da tua capacidade auditiva em termos melódicos, polifónicos e harmónicos;

1.2. Na seguinte tabela, na última coluna, dispõe as estratégias/atividades mencionadas pela tua ordem de preferência, de forma ascendente, de 1 a 7, tendo em conta o grau de eficácia de cada uma.

ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE	1 CLASSIFICAÇÃO DE 0 A 5 (Escala de Likert)	DISPOSIÇÃO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA
<i>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes</i>	5	7
<i>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</i>	4	1
<i>Estratégia de "audição – memorização – entoação – escrita", no trabalho musical</i>	4	5
<i>Realização de ditados dodecafónicos um forte apelo à audição interior antes da sua execução</i>	4	4
<i>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</i>	4	2
<i>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</i>	5	6
<i>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</i>	5	3

2. Em aulas anteriores às aulas lecionadas pela professora estagiária, tiveste contacto com algumas das estratégias/ atividades indicadas? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

*Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes*

3. Consideras que as estratégias/atividades aplicadas podem influenciar positivamente a motivação do aluno, nas aulas de Formação Musical? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

**3.1. [Responde, apenas, caso tenhas respondido “Não” à questão nº 2.]**

Pensas que estas estratégias/atividades propostas são mais ou menos motivadoras, em detrimento das outras atividades realizadas no âmbito de sala de aula? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

4. Enquanto aluno, encontras alguma desvantagem ou limitação na utilização destas estratégias/ atividades? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não (X)

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---

---

5. Apesar do escasso tempo utilizado para a aplicação das referidas estratégias/atividades ao longo das aulas, pensas que a aplicação sistemática destas pode contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Obrigada pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música - ramo de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a mestranda Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges encontra-se a desenvolver uma investigação que se intitula de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

O estudo tem como objetivo procurar estratégias/atividades que potenciem o desenvolvimento da audição musical.

As estratégias foram sendo aplicadas, ao longo das aulas de Formação Musical lecionadas pela professora estagiária e pretende-se, com este questionário, analisar as opiniões dos alunos alvo relativamente ao exposto.

Como tal, solicita-se a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Atendendo à pertinência deste estudo agradeço, desde já, a vossa colaboração, esperando que respondam com a maior sinceridade.

---

### Questões:

1. (Lê a questão até ao fim.) Tendo como objetivo recolher a tua opinião relativamente às estratégias/atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas, foi elaborada uma tabela baseada numa escala de Likert, de cinco pontos (1 a 5), cuja correspondência se encontra na tabela seguinte:

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

1.1. Na seguinte tabela indica, na primeira coluna, em que medida é que as estratégias/atividades propostas contribuíram para uma melhoria da tua capacidade auditiva em termos melódicos, polifónicos e harmónicos;

1.2. Na seguinte tabela, na última coluna, dispõe as estratégias/atividades mencionadas pela tua ordem de preferência, de forma ascendente, de 1 a 7, tendo em conta o grau de eficácia de cada uma.

ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE	1 CLASSIFICAÇÃO DE 0 A 5 (Escala de Likert)	DISPOSIÇÃO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA
<i>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes</i>	4	2
<i>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</i>	5	7
<i>Estratégia de "audição – memorização – entoação – escrita", no trabalho musical</i>	4	4
<i>Realização de ditados dodecafónicos um forte apelo à audição interior antes da sua execução</i>	4	3
<i>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</i>	4	1
<i>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</i>	5	5
<i>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</i>	5	6

2. Em aulas anteriores às aulas lecionadas pela professora estagiária, tiveste contacto com algumas das estratégias/ atividades indicadas? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

Entoação de melodias

3. Consideras que as estratégias/atividades aplicadas podem influenciar positivamente a motivação do aluno, nas aulas de Formação Musical? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

**3.1. [Responde, apenas, caso tenhas respondido “Não” à questão nº 2.]**

Pensas que estas estratégias/atividades propostas são mais ou menos motivadoras, em detrimento das outras atividades realizadas no âmbito de sala de aula? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

4. Enquanto aluno, encontras alguma desvantagem ou limitação na utilização destas estratégias/ atividades? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não (X)

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---

---

5. Apesar do escasso tempo utilizado para a aplicação das referidas estratégias/atividades ao longo das aulas, pensas que a aplicação sistemática destas pode contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Obrigada pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música - ramo de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a mestranda Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges encontra-se a desenvolver uma investigação que se intitula de “A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento”.

O estudo tem como objetivo procurar estratégias/atividades que potenciem o desenvolvimento da audição musical.

As estratégias foram sendo aplicadas, ao longo das aulas de Formação Musical lecionadas pela professora estagiária e pretende-se, com este questionário, analisar as opiniões dos alunos alvo relativamente ao exposto.

Como tal, solicita-se a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Atendendo à pertinência deste estudo agradeço, desde já, a vossa colaboração, esperando que respondam com a maior sinceridade.

---

### Questões:

1. (Lê a questão até ao fim.) Tendo como objetivo recolher a tua opinião relativamente às estratégias/atividades propostas e aplicadas ao longo das aulas, foi elaborada uma tabela baseada numa escala de Likert, de cinco pontos (1 a 5), cuja correspondência se encontra na tabela seguinte:

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

1.1. Na seguinte tabela indica, na primeira coluna, em que medida é que as estratégias/atividades propostas contribuíram para uma melhoria da tua capacidade auditiva em termos melódicos, polifónicos e harmónicos;

1.2. Na seguinte tabela, na última coluna, dispõe as estratégias/atividades mencionadas pela tua ordem de preferência, de forma ascendente, de 1 a 7, tendo em conta o grau de eficácia de cada uma.

ESTRATÉGIA/ ATIVIDADE	1 CLASSIFICAÇÃO DE 0 A 5 (Escala de Likert)	DISPOSIÇÃO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA
<i>Entoação de melodias a uma, duas, três ou quatro vezes</i>	5	7
<i>Entoação de progressões harmónicas básicas (I-IV-V)</i>	5	6
<i>Estratégia de "audição – memorização – entoação – escrita", no trabalho musical</i>	4	(5) 5
<i>Realização de ditados dodecafónicos um forte apelo à audição interior antes da sua execução</i>	3	2
<i>Audição interior, através da realização de ditados de deteção de erros</i>	4	4
<i>Audição e reprodução de padrões tonais arpejados</i>	5	3
<i>Audição e reprodução de padrões tonais diatónicos</i>	4	1

2. Em aulas anteriores às aulas lecionadas pela professora estagiária, tiveste contacto com algumas das estratégias/ atividades indicadas? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

Entoação de melodias.

3. Consideras que as estratégias/atividades aplicadas podem influenciar positivamente a motivação do aluno, nas aulas de Formação Musical? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

**3.1. [Responde, apenas, caso tenhas respondido “Não” à questão n.º 2.]**

Pensas que estas estratégias/atividades propostas são mais ou menos motivadoras, em detrimento das outras atividades realizadas no âmbito de sala de aula? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não ( )

Sem opinião ( )

**4.** Enquanto aluno, encontras alguma desvantagem ou limitação na utilização destas estratégias/ atividades? (Assinala com um X)

Sim ( )

Não (X)

Sem opinião ( )

Se sim, quais?

---

---

**5.** Apesar do escasso tempo utilizado para a aplicação das referidas estratégias/atividades ao longo das aulas, pensas que a aplicação sistemática destas pode contribuir para uma melhoria da audição musical a longo prazo? (Assinala com um X)

Sim (X)

Não ( )

Sem opinião ( )

Obrigada pela colaboração!

