

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
Análise e Técnicas de Composição

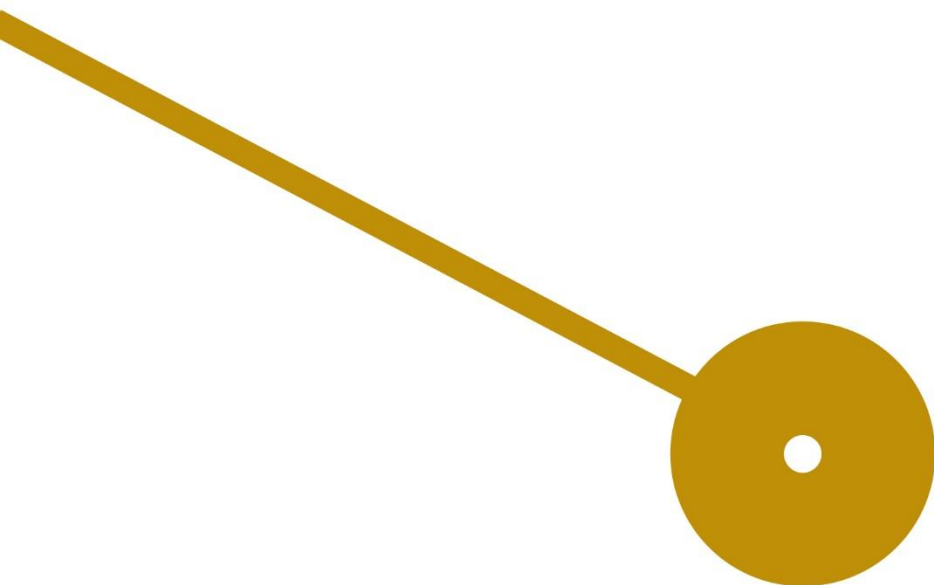
P.PORTO

**M**

# A Aprendizagem Significativa na Análise e Técnicas de Composição através de Representações Visuais e Mentais

Luís António Ferreira Moreira

06/2026





**MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA**

Análise e Técnicas de Composição

# **A Aprendizagem Significativa na Análise e Técnicas de Composição através de Representações Visuais e Mentais**

**Luís António Ferreira Moreira**

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música  
e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como  
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino  
de Música, especialização Análise e Técnicas de Composição e  
Classes de conjunto**

**Professor Orientador  
Filipe Carlos Ribeiro Dias Vieira**

**Professor Supervisor  
Telmo Marques**

**Professores Cooperantes  
Ricardo Melo  
Nuno Sousa**

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha namorada e amigos pelo incansável apoio.

## **Resumo**

Quando se fala de música, maioritariamente se recorre a um tipo de vocabulário que toma empréstimos de expressões vindas das artes visuais e do mundo das aparências espaciais. A música ocidental sempre caminhou ao lado das artes visuais. Deste modo, a influência destas na música é notória, especialmente quando se pretende descrever um objeto sonoro, do qual não é possível visualizar no espaço.

Assim, o foco deste projeto de intervenção está centrado na avaliação de como o uso de representações visuais pode potenciar o ensino da disciplina de ATC. Além disso, um dos objetivos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos.

Este documento diz respeito à conclusão do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição (ATC) e Classe de Conjunto (CC), com a orientação do Professor Filipe Vieira. Está presente nesta dissertação o relatório referente à Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o desenvolvimento do projeto de intervenção. A PES decorreu no Conservatório do Vale do Sousa, em Lousada, com a colaboração do Professor Cooperante Ricardo Melo (ATC) e de Nuno Sousa (CC), sob a supervisão do Professor Telmo Marques.

## **Palavras-chave**

Análise e Técnicas de Composição; ensino de música; aprendizagem significativa; representações visuais; representações mentais; motivação.

**Abstract**

When discussing music, we mostly rely on a type of vocabulary that borrows expressions from the visual arts and the world of spatial appearances. Western music has always gone hand in hand with the visual arts. Thus, the influence of the visual arts on music is evident, especially when attempting to describe a sound object that cannot be visualized in space.

Thus, the focus of this intervention project is centered on evaluating how the use of visual representations can enhance the teaching of the ATC course. Furthermore, one of the objectives of this work concerns the collection and creation of visual materials to aid in teaching and student learning.

This document pertains to the completion of the Master's Degree in Music Education – Analysis and Composition Techniques (ATC) and Ensemble Class (CC), under the supervision of Professor Filipe Vieira. This dissertation includes the report on the Supervised Teaching Practice (PES) and the development of the intervention project. The PES took place at the Vale do Sousa Conservatory in Lousada, with the collaboration of Cooperating Professor Ricardo Melo (ATC) and Nuno Sousa (CC), under the supervision of Professor Telmo Marques.

**Keywords**

Analysis and Composition Techniques; music education; meaningful learning; visual representations; mental representations; motivation.

# Índice

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resumo .....</b>                                                           | <b>iv</b> |
| <b>Abstract .....</b>                                                         | <b>v</b>  |
| <b>Introdução .....</b>                                                       | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 1. Contexto e observação da prática pedagógica .....</b>          | <b>3</b>  |
| 1.1.História e projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa (CVS)..... | 3         |
| 1.2.Estruturas de orientação educativa.....                                   | 5         |
| 1.3.Áreas disciplinares da Prática de Ensino Supervisionada.....              | 6         |
| 1.3.1. Análise e Técnica de Composição (ATC).....                             | 6         |
| 1.3.2. Classe de Conjunto (CC) – Orquestra de Sopros .....                    | 8         |
| 1.4.Observação de aulas.....                                                  | 10        |
| 1.4.1. Análise e Técnica de Composição.....                                   | 10        |
| 1.4.2. Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros .....                         | 13        |
| <b>Capítulo 2. Prática de Ensino Supervisionada (PES).....</b>                | <b>16</b> |
| 2.1. Estrutura e Calendarização da PES.....                                   | 16        |
| 2.2. Lecionação de Análise e Técnicas de Composição .....                     | 18        |
| 2.2.1. 10º ano.....                                                           | 18        |
| 2.2.1.1. 1ª aula.....                                                         | 18        |
| 2.2.1.2. 2ª aula.....                                                         | 19        |
| 2.2.2. 11º ano.....                                                           | 21        |
| 2.2.2.1. 1ª aula.....                                                         | 21        |
| 2.2.2.2. 2ª aula.....                                                         | 24        |
| 2.2.3. 12º ano.....                                                           | 25        |
| 2.2.3.1. 1ª aula.....                                                         | 25        |
| 2.2.3.2. 2ª aula.....                                                         | 27        |
| 2.3. Lecionação de Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros .....             | 30        |
| 2.4. Reflexão da PES .....                                                    | 31        |
| <b>Capítulo 3. Projeto de Intervenção .....</b>                               | <b>33</b> |
| 3.1. Problemática do estudo .....                                             | 33        |
| 3.1.1. Identificação da Problemática .....                                    | 34        |
| 3.1.2. Plano de melhoria a desenvolver .....                                  | 35        |
| 3.1.3. Definição de objetivos e resultados esperados.....                     | 36        |
| 3.2. Fundamentação Teórica .....                                              | 37        |
| 3.2.1. Posturas no processo ensino-aprendizagem .....                         | 37        |
| 3.2.2. Representações visuais e representações mentais .....                  | 39        |
| 3.2.3. O uso de representações visuais no ensino .....                        | 42        |

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.4. No caso da música.....                                    | 44         |
| 3.3. Plano de ação .....                                         | 48         |
| 3.3.1. Estratégias de ação .....                                 | 48         |
| 3.3.2. Técnicas de recolha de dados .....                        | 49         |
| 3.3.3. Calendarização e cronograma .....                         | 50         |
| 3.4. Análise e discussão dos dados .....                         | 50         |
| 3.5. Conclusão.....                                              | 54         |
| <b>Reflexão final .....</b>                                      | <b>56</b>  |
| <b>Referências bibliográficas .....</b>                          | <b>59</b>  |
| <b>Anexo I: Calendarização da PES .....</b>                      | <b>64</b>  |
| <b>Anexo II: Planificação de aulas .....</b>                     | <b>68</b>  |
| II.1. Planificação da 1ª aula lecionada ao 10º ano de ATC .....  | 68         |
| II.2. Planificação da 2ª aula lecionada ao 10º ano de ATC .....  | 71         |
| II.3. Planificação da 1ª aula lecionada ao 11º ano de ATC .....  | 74         |
| II.4. Planificação da 2ª aula lecionada ao 11º ano de ATC .....  | 77         |
| II.5. Planificação da 1ª aula lecionada ao 12º ano de ATC .....  | 80         |
| II.6. Planificação da 2ª aula lecionada ao 12º ano de ATC .....  | 83         |
| II.7. Planificação a médio prazo de Classe de Conjunto.....      | 86         |
| <b>Anexo III: Documentos referentes à recolha de dados .....</b> | <b>88</b>  |
| III.1. Consentimento informado.....                              | 88         |
| III.2. Formulário de entrevistas.....                            | 90         |
| III.2.1. Referente à 1ª aula de 10º ano .....                    | 90         |
| III.2.2. Referente à 2ª aula de 10º ano .....                    | 91         |
| III.2.3. Referente à 1ª aula de 11º ano .....                    | 92         |
| III.2.4. Referente à 2ª aula de 11º ano .....                    | 93         |
| III.2.5. Referente à 1ª aula de 12º ano .....                    | 94         |
| III.2.6. Referente à 2ª aula de 12º ano .....                    | 96         |
| <b>Anexo IV: Respostas das entrevistas .....</b>                 | <b>97</b>  |
| <b>Anexo V: Materiais didáticos de apoio à leção.....</b>        | <b>108</b> |
| V.1. Materiais da 1ª aula lecionada ao 10º ano .....             | 108        |
| V.2. Materiais da 2ª aula lecionada ao 10º ano .....             | 114        |
| V.3. Materiais da 1ª aula lecionada ao 11º ano .....             | 119        |
| V.4. Materiais da 2ª aula lecionada ao 11º ano .....             | 123        |
| V.5. Materiais da 1ª aula lecionada ao 12º ano .....             | 124        |

## **Índice de figuras**

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Primeira página da partitura anotada em 2ª aula de 10º ano .....                                       | 20 |
| Figura 2 – Representação visual da análise do tema Dux .....                                                      | 22 |
| Figura 3 – Esquema analítico da fuga utilizado e realizado em aula .....                                          | 23 |
| Figura 4 – Representação visual esquemática da análise da forma e estrutura da obra de Grieg .....                | 26 |
| Figura 5 – Representação visual com enfoque na harmonia, textura e orquestração das vozes .....                   | 26 |
| Figura 6 – Grelha entregue aos alunos par a construção do esquema formal da fuga de Hindemith .....               | 28 |
| Figura 7 – Esquema que acompanhou a análise da forma e estrutura da fuga de Hindemith .....                       | 28 |
| Figura 8 – Representação visual da organização tonal das entradas temáticas da fuga de Hindemith .....            | 29 |
| Figura 9 – Partitura pintada sobre um espectro de cor que evidencia a relação tonal da Série 1 de Hindemith ..... | 29 |

## **Índice de Tabelas**

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Programa de concertos da Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros do CVS ..... | 9  |
| Tabela 2 – Estrutura da PES de ATC .....                                                  | 16 |
| Tabela 3 – Estrutura da PES de Classe de Conjunto .....                                   | 17 |
| Tabela 4 – Calendarização e cronograma de atividades do projeto de intervenção .....      | 50 |



## **Introdução**

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Música, variante de Análise e Técnicas de Composição (ATC), promovido pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Esta atividade de PES decorreu no ano letivo de 2025/26, no Conservatório do Vale do Sousa, situado em Lousada. Nesta escola protocolada, desenvolveu-se uma prática de observação e de ensino nas disciplinas de ATC e de Classe Conjunto.

Este relatório é composto pela descrição do que foi observado durante as aulas das disciplinas, como também as atividades escolares, o seu currículo, documentação, a comunidade escolar, a sua organização e as condições físicas da escola.

Em consonância com a PES, pretende-se desenvolver a problemática do projeto de intervenção. Partindo das aulas destinadas à lecionação, a problemática centraliza-se na avaliação de como o uso de representações visuais pode potenciar o ensino da disciplina de ATC, quer ao nível da motivação, do interesse e da participação dos alunos, quer na facilitação do processo de compreensão e de aprendizagem dos conceitos da disciplina. Além disso, através desta ação pretende-se não só reunir, mas também conceber materiais didáticos para a lecionação dos variados conteúdos da disciplina. Materiais esses que se identifiquem como representações visuais.

No decorrer da aplicação do projeto de intervenção, a metodologia de Investigação--Ação permite um desenvolvimento de um estudo por etapas cíclicas, que se baseiam na planificação, implementação e reflexão da aplicação prática. Isto permite uma reavaliação constante do uso de representações visuais nas aulas de ATC, numa procura pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, neste projeto de intervenção recorreu-se à realização de entrevistas após cada aula, bem como ao registo em caderno de campo, de forma a permitir a análise das aulas lecionadas e, conseqüentemente, proceder aos ajustes necessários nas aulas seguintes.

Este documento divide-se em duas grandes partes. Os capítulos um e dois estão diretamente relacionados com a PES, dos quais o primeiro diz respeito à observação do contexto da escola, disciplinas e respetivas aulas. O segundo capítulo descreve a intervenção pedagógica. Na segunda parte deste documento, capítulo três, está presente o projeto interventivo, que inclui a identificação da problemática, a metodologia utilizada, o plano de melhoria a desenvolver, os

objetivos, a fundamentação teórica e a análise e discussão de dados. Termina-se este capítulo com uma conclusão de tudo o que ressaltou do projeto de intervenção. Por fim, este documento inclui uma reflexão final, voltada para o desenvolvimento pessoal adquirido através das unidades curriculares do mestrado, como também da PES.

## Capítulo 1

### Contexto e observação da prática pedagógica

A Prática de Ensino Supervisionada é uma das componentes necessárias para a obtenção do Mestrado em Ensino de Música pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Instituto Politécnico do Porto. Esta constitui-se como “eixo estruturante” do curso profissionalizante e pretende que os mestrandos adquiram competências científicas e pedagógicas para uma intervenção eficaz na área específica da sua especialização (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo [ESMAE], 2024).

Pretende-se neste capítulo realizar um levantamento descritivo e analítico do contexto curricular, pedagógico e da escola onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, este capítulo destaca-se pelo seu carácter de observação que pretende: descrever o projeto educativo; o currículo e a sua flexibilidade; a avaliação e a forma como decorrem a organização das aulas; estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, bem como as relações com os alunos. Está também em foco a observação da postura dos alunos em sala de aula, o tipo de motivação e dificuldades que apresentem.

#### 1.1. História e projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa (CVS)

O Conservatório do Vale do Sousa (CVS), nos seus primeiros anos de crescimento e afirmação, era denominado como Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada, uma vez que é pertencente e oriundo dessa mesma associação em Lousada. Segundo Pacheco et al. (2022), no ano letivo de 1994/1995 foi-lhe concedida a primeira autorização de funcionamento provisória<sup>1</sup>. É somente no ano letivo de 2005/2006 que lhe é concedida a autorização definitiva de funcionamento e é este mesmo ano que a escola muda a sua denominação para Conservatório do Vale do Sousa. Ao longo destes anos salienta-se a inauguração das novas e atuais instalações.

Este conservatório tem como objetivo geral a “promoção, divulgação e ensino da música” e deste modo, define-se como Escola do Ensino Artístico Especializado da Música e com Autonomia Pedagógica, concedida no ano de 2010 (Pacheco et al., 2022, p. 21). O lema desta escola, “Educação pela... e para a música” (p.10), reflete o seu foco moral e educacional.

---

<sup>1</sup> segundo o relatório da Inspeção-Geral da Educação (IGE) e despacho de 19 de setembro de 1994.

A instituição define como missão “a formação de indivíduos e profissionais através da educação artística, num conceito plural pela música e para a música” (p.10). Conjugando-se esta missão com os seus objetivos em torno do fortalecimento do ensino de música no concelho de Lousada e no Vale do Sousa, o qual abrange alunos de Lousada, Paços de Ferreira, Penafiel, Paredes, Valongo, Felgueiras, Amarante, Santo Tirso, Marco de Canaveses, Matosinhos e Maia. A escola projeta-se e desenvolve-se numa perspetiva de desenvolvimento institucional, sustentada por uma visão que se traduz em objetivos claros, tais como: “(i) aumento do número de alunos no geral; (ii) aumento do número de alunos nos cursos secundários de música em regime articulado; (iii) diversificação da oferta educativa; (iv) promoção do sucesso para a continuidade e conclusão nos respetivos cursos” (p.10). A escola define uma linha de conduta destinada a toda a comunidade escolar, descrita nos valores de “responsabilidade e integridade; cidadania e participação; competência e rigor; liberdade e equidade” (p.10).

Assim sendo, atualmente a oferta educativa é composta pelos cursos de Iniciação em Música, Curso Livre de Instrumento e os Cursos Oficiais. Estes últimos englobam os cursos básicos e secundários de música. A escola oferece ainda as seguintes opções para os cursos de música: “Acordeão; Canto; Clarinete; Contrabaixo; Fagote; Flauta; Formação Musical; Guitarra; Guitarra Portuguesa; Oboé; Percussão; Piano; Saxofone; Trombone; Trompa; Trompete; Tuba; Violeta; Violino; Violoncelo” (p.21). Para estes, existem dois tipos de regimes de frequência, sendo: o regime articulado – que se constitui de parcerias protocoladas de 18 escolas do ensino básico e secundário, sendo o regime com maior número de alunos; e o regime supletivo.

A escola assume o Projeto Educativo como “instrumento de referência” (p.30), devido à sua capacidade de ação, de identificação de problemas e de medidas para as respetivas resoluções (Pacheco et al., 2022). Existe neste Projeto Educativo um plano de ação que dispõe de várias estratégias para obtenção de objetivos como: “(1) consolidar o curso de iniciação musical; (2) reforçar a qualidade do ensino nos cursos básicos de música; (3) reforçar o sucesso dos cursos secundários de música; (4) proporcionar intercâmbios musicais; (5) proporcionar a aprendizagem ao longo da vida; (6) alargar a oferta educativa a outras vertentes musicais; (7) promover um maior envolvimento da comunidade” (Pacheco et al., 2022, pp. 30–33).

Embora o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular da Escola e o Regulamento Interno se apresentem como instrumentos operacionais, o Projeto Educativo apresenta ações que se alargam e integram a comunidade educativa. Dessas ações, ressaltam as estratégias

operacionais em forma de projetos como: *Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música* – destinados à educação pré-escolar e do 1º ciclo de ensino básico; *Coro de Pais e Amigos do CVS* – com fins de uma maior envolvimento da comunidade educativa; *pareSeres da terra* – muito centrado na sensibilização e valorização da música popular portuguesa; Estágio de Orquestra de Sopros do CVS – que pretende promover práticas de enriquecimento, com a partilha e aquisição de competências, experiências e saberes através do intercâmbio; Concerto de Natal do CVS na Casa da Música; Encontro do Ensino Artístico Especializado do Vale do Sousa; entre outras estratégias (Pacheco et al., 2022).

O CVS atualmente faz uso de um edifício composto por quatro pisos destinados e equipados com os materiais necessários à lecionação dos seus cursos. Além disso, desde o ano curricular de 2010/2011, tem vindo a lecionar algumas disciplinas do regime articulado em instalações da Escola Secundária de Lousada e da Escola Básica de Lousada Centro (p.27). A melhoria das instalações é uma das prioridades no sucesso do ensino articulado, sendo as restantes a melhoria das redes de transportes, a articulação com as escolas de ensino básico e secundários e a formação contínua do pessoal docente e não docente (Pacheco et al., 2022).

## 1.2. Estruturas de orientação educativa

O órgão de gestão, orientação e de coordenação pedagógica denominado por Conselho Pedagógico, goza de outros órgãos internos que lhe fornecem apoio, como no caso dos Departamentos Curriculares. Estes são constituídos por todos os docentes das áreas curriculares específicas (Cordas, Classes de Conjunto, Sopros, Teclas/Percussão e Ciências Musicais). São coordenados e representados, nas agendadas reuniões do Plano Anual de Atividades, em Conselho Pedagógico por um docente responsabilizado e nomeado pela Direção Pedagógica. Os Departamentos Curriculares e seus coordenadores devem prestar cooperação em competências, tais como:

- (1.) Colaborar com o Conselho Pedagógico e Direção Pedagógica na construção e avaliação do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades;
- (2) Planificar e adequar, considerando o Projeto Educativo, a aplicação dos Planos de Estudo estabelecidos;
- (3) Definir critérios de avaliação, no âmbito das disciplinas do Departamento, e propô-los ao Conselho Pedagógico;
- (4) Analisar e debater questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de Ensino e de avaliação;
- (5) Elaborar propostas das

matrizes de provas; (6) Propor, realizar e avaliar atividades no âmbito das disciplinas do Departamento; (7) Avaliar o Plano Anual das Atividades do Departamento; (8) Pronunciar-se sobre as questões que lhe sejam colocadas ou as que entenda pertinente para o bom funcionamento do CVS; (9) Colaborar na inventariação da existência e necessidades de equipamento do respetivo Departamento (Conservatório do Vale do Sousa [CVS], 2024a, p.10-13).

Estas estruturas são de extrema importância no que concerne à colaboração docente na concretização e salvaguarda do projeto educativo a que se propõem o CVS. Além disso, aumentam o trabalho colaborativo, no que diz respeito à planificação de conteúdos, atividades e definição dos critérios de avaliação.

### **1.3. Áreas disciplinares da Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1.3.1. Análise e Técnicas de Composição (ATC)**

Análise e Técnicas de Composição (ATC) é uma disciplina da componente de formação científica, integrada no currículo do nível secundário do ensino artístico especializado. Esta disciplina articula-se com as restantes disciplinas de ciências musicais: Formação Musical e História da Cultura e das Artes.

O seu programa apresenta-se com o intuito de que, os conhecimentos dos rudimentos da composição, em consonância com a sua historicidade, sejam transmitidos aos alunos para que a oferta de ensino-aprendizagem musical aconteça com o máximo proveito possível (ANQEP, 2020). Tal como afirma Martins (1995), a análise, neste caso a disciplina, “tem sido identificada como uma coluna de sustentação na estrutura da formação musical” (p.96) de forma que o músico seja capaz de alcançar a compreensão musical, bem como a administração de um conhecimento autónomo (Martins, 1995). Por outras palavras, a disciplina de ATC, como também a disciplina de Teoria e Análise Musical, estão inseridas no currículo em benefício da boa e solidificada formação de músicos, em combate ao “grande fosso entre a competência técnica ao instrumento e a compreensão do objeto musical” (Branco, 2024, p.25).

As Aprendizagens Essenciais servem como “guia” referencial do conteúdo que deve ser abordado, uma vez que este é descrito como “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-lei nº 55/18 de 6 de julho). Além de este documento permitir estruturar, articular e sublinhar a significância dos conteúdos, este documento contempla a identificação das “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-lei nº

55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º) que pretendem alcançar as competências previstas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Portanto este documento, como unificador e que se apresenta como base do currículo nacional, vem facilitar e abrir de melhor forma o exercício de uma autonomia curricular por parte dos docentes (Teixeira & Diogo, 2021). Isto porque, como afirma Teixeira & Diogo (2021), nenhuma prova nacional irá divergir das diretrizes estipuladas pelas Aprendizagens Essenciais, uma vez que estas se assumem como o instrumento de um currículo orientado para a igualdade de oportunidades.

Deste modo, as AE serviram como orientadores na estruturação e planificação da disciplina de ATC no CVS. A disciplina está estruturada numa dualidade entre análise musical e técnica composicional (teoria e prática), com a lecionação do programa curricular nos três anos do ensino secundário. A divisão do programa curricular é realizada de forma cronológica e gradual ao nível da complexidade dos conteúdos, bem como vai ao encontro das restantes disciplinas de formação científica. Segundo as Aprendizagens Essenciais, está estabelecida uma divisão na qual no 10º ano é prevista a abordagem sobre a música medieval e renascentista; já no 11º ano, espera-se que sejam abordadas as conceções da música tonal e dos diversos géneros musicais dos períodos barroco, clássico e romântico; e por último, finda-se o 12º ano com a música dos séculos XX e XXI (ANQEP, 2020).

No entanto, as AE deixam por vezes de ser um mero referencial para passarem a ditar o programa curricular da disciplina. Isto faz com que a ordem dos conteúdos seja seguida de forma literal, o que entra em conflito com a “adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo das escolas e às características dos alunos” (Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 18.º). E desta forma de uso, os próprios documentos negariam a Autonomia e Flexibilidade escolar que é concedida às escolas. A exemplo disso, embora se encontre descrito detalhadamente noutro capítulo, verifica-se a presença, nas Aprendizagens Essenciais (AE), de um grande desequilíbrio na divisão dos conteúdos da disciplina de ATC; este desequilíbrio tornou-se notório durante a observação das aulas no âmbito da PES.

Para a disciplina de ATC do CVS, a avaliação foi estabelecida nos seguintes critérios: testes – 50%; trabalho temático – 20%, concretização do trabalho de casa – 20%; e, valores e atitudes – 10% (Conservatório do Vale do Sousa [CVS], 2024b, p.1;). Apesar de ter este conhecimento, durante a minha PES não fui responsável por momentos de avaliação, estando estes ao encargo do professor cooperante e responsável.

### 1.3.2. **Classe de Conjunto (CC) – Orquestra de Sopros**

A orquestra de sopros, no caso do CVS, apresenta-se como disciplina estruturante do ensino artístico especializado da música, designada Classe de Conjunto. Procura enriquecer a oferta educativa musical, tendo como principal foco dotar os alunos de capacidades e atitudes em ambientes de música de conjunto. Vem estabelecer um balanço entre as capacidades e conhecimentos musicais individuais do aluno e as características musicais de conjunto, uma vez que a música individual/solo já se revela com grande peso no ensino de um determinado instrumento. Local onde é dada a oportunidade a cada aluno de adquirir experiência musical de grupo. “In other words, when a student joins a learning- ensemble they are joining a community where other members are further along their trajectories and can offer support in the form of peer learning to the newcomer” (Henley, 2009, p. 137)<sup>2</sup>. Esta disciplina estimula a aprendizagem entre pares, sobretudo na partilha de conhecimento entre alunos mais avançados na aprendizagem musical. Isto deve-se, essencialmente, pelo facto de esta abranger os ensinos básico e secundário, nos regimes articulado e supletivo, agregando um elevado número de alunos.

A diversidade técnica e de maturidade musical dos alunos, a consolidação da estabilidade e qualidade sonora, os diferentes níveis de empenho e de hábitos de estudo, bem como o desenvolvimento de uma escuta atenta coletiva, serão fatores que hipoteticamente levantarão desafios pedagógicos na leção desta disciplina. Um desses desafios, poderá existir no ato de escolha do repertório musical a ser trabalhado em aula, na tentativa que este seja motivador para os alunos e que contenha teor formativo. Tal escolha estará também pendente da quantidade de tempo pedagógico possível e necessário para a sua preparação.

Uma vez que, para a classe de conjunto não existe um programa elaborado, apresenta um carácter livre no que concerne ao seu desenho e desenvolvimento curricular. Nesta elaboração, serão determinantes os objetivos pedagógicos que o docente responsável pretenda alcançar, fortemente influenciados pelos demais fatores acima evidenciados e pelas necessidades educacionais/musicais dos alunos que integrem a disciplina. Além disso, as atividades estabelecidas no Plano anual de Atividades, como no caso de concerto/audições, estarão no centro da elaboração do programa, por parte do docente responsável e pelo Departamento de Classes de Conjunto. Por isso, o programa ditado pelos concertos é o seguinte:

---

<sup>2</sup> Traduzido em DeepL Translate – Por outras palavras, quando um aluno se junta a um conjunto de aprendizagem, está a juntar-se a uma comunidade onde outros membros estão mais avançados nas suas trajetórias e podem oferecer apoio sob a forma de aprendizagem entre pares ao recém-chegado (Henley, 2009, p.137).



**Tabela 1** - Programa de concertos da Classe de Conjunto - Orquestra de Sopros do CVS

| <b>O Natal no CVS – Casa da Música</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 14/12/2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Programa:</b><br><i>Celtic Child</i> , de B. Appermont;<br><i>Natal Português</i> , de L. Cardoso (2024) – com a classe de conjunto de Coro Juvenil do Conservatório.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <b>Concerto de encerramento da 3ª edição da semana artística do CVS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| 13/06/2026                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Programa:</b><br><i>Alvamar Ouverture</i> , de J. Barnes;<br><i>Irish Tune from County Derry</i> , de P. Grainger (1902) - obra que preparei em aula;<br><i>Fantasia sobre temas da Carmen</i> , de François Borne (1880);<br><i>Arabian Dances</i> de B. Balmages (2009).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| <b>Concerto PareSeres da Terra</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 21/06/2026                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <p>PareSeres da Terra, um projeto do Conservatório do Vale do Sousa que celebra as pessoas, a cultura e as identidades que moldam o nosso território.</p> <p>Através da música, este projeto procura valorizar o património cultural que partilhamos, promovendo o encontro entre gerações e a descoberta de diferentes expressões artísticas que fazem parte da nossa memória coletiva.</p> <p>Nesta edição, homenageamos os GNR, uma das bandas mais marcantes da música portuguesa contemporânea. Ao longo de mais de quatro décadas, as suas canções acompanharam várias gerações, tornando-se parte da paisagem cultural do nosso país.</p> <p><b>Programa:</b></p> <p><i>Popless</i>;<br/> <i>Sexta-feira</i>;<br/> <i>Bellevue</i>;<br/> <i>Sub 16</i>;<br/> <i>Asas</i>;<br/> <i>Sangue Oculto</i>;<br/> <i>Espelho meu</i>;<br/> <i>Quero Que Tudo Vá Para o Inferno</i>;<br/> <i>Dunas</i>;<br/> <i>Pronúncia do Norte</i>;<br/> <i>Efetivamente</i>.</p> |  |

Tendo em conta o número significativo de frequência de alunos a esta disciplina, a avaliação estará integrada durante o decorrer das aulas, sem necessitar propriamente de um momento específico e determinado. Por isso, a avaliação encontra-se dividida em duas fases, tanto para o ensino básico como secundário. O primeiro momento avaliativo diz respeito ao primeiro período letivo. Estão presentes os seguintes critérios de avaliação: aquisição e aplicação de competências – 55%; valores e atitudes – 25%; e, trabalho fora de aula – 20%. O segundo momento de avaliação, integra o segundo e terceiro período letivo, onde estão

estipulados os seguintes critérios de avaliação: aquisição e aplicação de competências – 50%; valores e atitudes – 25%; apresentação em público – 15%; e, trabalho fora de aula – 10% (Conservatório do Vale do Sousa [CVS], 2024c, p.1; Conservatório do Vale do Sousa [CVS], 2024b, p.1).

#### 1.4. Observação de aulas

Durante a PES, recorreu-se a uma observação naturalista não participante<sup>3</sup>, da qual a integridade da observação é preservada, uma vez que o observador não interfere com os fenómenos observados. No intuito de um registo livre e da maior quantidade de informação possível, recorreu-se ao uso de grelhas de observação de fim aberto, organizadas em registos de cinco em cinco minutos. Após cada aula observada, realizou-se uma grelha de observação sintetizada, em estilo de sumário, partindo das notas presentes nas grelhas de fim aberto usadas em aula.

Desta observação, pretendeu-se observar de que forma o professor cooperante se articula face às necessidades e dificuldades dos alunos, quais as metodologias de ensino que utiliza, bem como a forma como gere o ambiente de sala de aula. A postura e o comportamento em sala de aula, a qualidade da participação e a motivação estiveram no foco da observação quanto aos alunos. Procede-se também à observação da forma como é estruturado e lecionado o programa da disciplina.

Desta ação, pretende-se perceber se representações visuais são usadas como recursos de facilitação e de estratégias pedagógicas, face às problemáticas levantadas nas decorrentes aulas. Caso seja, de que forma estas são empregues em aula. Observação essa que terá relevo para o projeto de intervenção, na medida em que ajudará no processo de identificação de aprendizagens e da preparação das aulas de leção da PES.

##### 1.4.1. Análise e Técnicas de Composição

Para a leção da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC), o conservatório dispõe de uma sala com a capacidade de abranger cerca de dez lugares, numa disposição de sala comum<sup>4</sup>. O espaço oferece recursos digitais, no caso de computador fixo e de projetor. No entanto, não existe atualmente um sistema de som integrado devido à necessária manutenção deste, pelo que é o próprio docente a disponibilizar um sistema de som pessoal –

---

<sup>3</sup> “A observação não participante corresponde àquela em que o observador observa um grupo de forma distanciada, sem se integrar na vida deste” (Dias, 2009, p.178).

<sup>4</sup> Esta disposição é característica das salas do ensino regular, onde o professor se encontra na frente dos alunos que estão dispostos em secretárias individuais, num alinhamento por fileiras.

que dada a sua qualidade sonora, oferece uma boa audição aos alunos. Estão também disponíveis um quadro branco pautado e um piano para as eventuais necessidades da leção. Está também projetada para a obtenção de conveniente luz natural. Embora existam painéis de isolamento acústico, denota-se que, por vezes, sons exteriores à sala, dificultam a concentração e audição dos alunos em aula.

Esta disciplina abrangeu três turmas, cada uma respondente aos três anos. Sendo a turma do 10º ano composta por cinco alunos do regime articulado; a do 11º ano, por quatro alunos do mesmo regime; e a turma do 12º ano é formada por sete alunos do regime articulado e um aluno do supletivo. Para cada ano, está determinada uma carga horária de três tempos de quarenta e cinco minutos. No entanto, em sua organização horária, à exceção do 11º ano que usufrui semanalmente de um bloco inteiro de cento trinta e cinco minutos, as turmas do 10º e 12º ano estão organizadas em dois blocos semanais, sendo eles: um bloco, de noventa minutos de duração; e um bloco de quarenta e cinco minutos, que se encontra disposto num diferente dia semanal, em relação ao primeiro bloco mencionado. Geralmente, o docente prevê a utilização de quarenta e cinco minutos para abordagens no âmbito da análise musical e os restantes noventa minutos para abordagens no âmbito das técnicas composicionais. Dada as características horárias do 10º e 12º ano, geralmente o separado bloco de quarenta e cinco minutos é destinado à análise. No caso do 11º ano, o seu último tempo do bloco de cento e trinta e cinco minutos é destinado ao mesmo.

Como já referido, as Aprendizagens Essenciais (AE) estão na centralidade do programa desta disciplina. Assim sendo, é seguida a ordem e estrutura dos conteúdos nelas dispostas. Devido ao facto de que as AE de ATC levantarem uma problemática na gestão temporal e pertinência dos conteúdos. É observável, sobretudo durante a PES, que no decorrer da leção, o 10º ano está centrado maioritariamente na música anterior ao período Barroco, o que origina uma compactação de conteúdos referentes aos períodos históricos do Barroco, Classicismo e Romantismo. Facto esse que origina uma dilação das abordagens do Romantismo para o 12º ano, quando as próprias AE definem que este ano deve centrar-se na “Abordagem da música do Séc. XX, descobrindo aspetos caracterizadores da obra de compositores do Séc. XX e XXI” (ANQEP, 2020, p.1). Dado este prolongamento, proveniente da densa e incontornável abordagem dos períodos e estéticas musicais propostos ao 11º ano, desencadeia-se uma superficial abordagem à música do séc. XX e XXI. Importante frisar que, o docente observado não está na origem desta problemática, mas sim na forma como estes documentos articulam os

conteúdos numa divisão temporal da aprendizagem. Tendo conhecimento, que esta prática tem sido transversal no ensino de ATC, em Portugal.

No decorrer das aulas, foi-se variando entre momentos expositivos e de resolução de exercícios, podendo variar entre uma prática individual ou em conjunto. Esta metodologia, esteve presente tanto no âmbito da análise musical como das técnicas composicionais, sempre acompanhada com a intervenção e correção pedagógica. A mediação pedagógica era fortemente caracterizada pela demonstração e introdução dos conteúdos/conceitos de técnicas composicionais por parte do docente, seguidas da realização dos respetivos exercícios. A respeito da análise, as aulas variaram entre a análise individual, em grupo ou em discussão de aula. Os exercícios de trabalho de casa, seja de análise ou de técnicas composicionais, ditavam maioritariamente o início da seguinte aula, onde eram corrigidos e utilizados como instrumento de verificação das aprendizagens e/ou dificuldades.

O estímulo e desenvolvimento de uma escuta atenta esteve sempre como objetivo na lecionação das aulas de ATC. Em momentos de análise musical, era fornecida, pelo menos, a escuta da obra no antes e após, adicionalmente em determinadas secções musicais necessárias ao ato analítico. Já para as técnicas composicionais, era predominante a execução ao piano dos exemplos e conceitos do seu teor. Além disso, foi também observável que, em alguns momentos os alunos eram convidados a cantar determinados exercícios – como observado na aula de introdução à escrita em Cânone.

Observou-se que, o docente era determinado e cuidadoso no acompanhamento das dificuldades e no processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo ao nível da relação entre docente e alunos, esta mostrou-se saudável. Apresentando momentos de relaxamento e de humor, em contraste com a devida seriedade tomada pelo docente na exigência e concretização da aula. Postura essa que nem sempre se visualizava nos alunos, sendo necessária a advertência do docente no gerenciamento da sala de aula, com vista ao bom comportamento e participação dos alunos. No entanto, a ocorrência de comportamentos inadequados foi meramente pontual, tendo as turmas demonstrado, na sua generalidade, uma postura adequada em sala de aula. Quanto à participação dos alunos, esta era de forma moderada, com maior declínio nos alunos do 12º ano. Conjugada com este fator, esta motivação dos alunos pareceu estar ligada apenas à conclusão de etapas escolares do que propriamente à verdadeira aprendizagem musical. Por isso, os alunos pareciam participar apenas quando convocados a tal – sendo os alunos do 11º ano os mais participativos e os de 12º ano os menos. O que também se observou para estes

últimos, foi a constante preocupação em questões alheias à disciplina, como por exemplo, a concorrência ao ensino superior e as preparações exigidas. Evidenciava novamente a boa ligação e preocupação do docente com os alunos, recorrendo a sugestões para o solucionamento de tais questões.

A avaliação aconteceu de forma contínua, tendo em conta o empenho e participação dos alunos. Recorreu-se também a momentos avaliativos, previamente estipulados e discutidos com os alunos no início de cada período letivo. Destes momentos, o teste era o instrumento avaliativo, estando dividido numa parte analítica e de técnica composicional. Essa mesma divisão era também programada em dias diferentes, de forma que uma melhor preparação e estudo acontecesse. Além disso, o docente dispunha de algumas aulas próximas a estes momentos para revisão e esclarecimento de dúvidas. Embora todas as turmas não demonstrassem dificuldades significativas no que concerne aos conteúdos e capacidades da disciplina.

Com especial foco para o projeto de intervenção, partindo da observação, denotou-se que o uso de representações visuais esteve apenas associado a práticas comuns de exemplificação e de notação, que já são habituais das disciplinas de análise. Por exemplo, na realização de esquemas analíticos com enfoque na forma e na estrutura da música. Sendo que os recursos mais utilizados foram o fornecimento de partituras e de registo no quadro. Por isso, o uso de projeções ou de outro tipos de visualização não estiveram na centralidade da lecionação das aulas. Salvo em aulas excecionais, onde se recorreu à visualização de documentários correlacionados com a disciplina e seus conteúdos.

#### **1.4.2. Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros**

Na observação da disciplina de Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros, foi possível identificar algumas limitações ao nível da sala onde acontecem as aulas. Embora seja possível a integração de uma orquestra escolar nesta sala, a Sala Paulo Cunha apresenta dimensões reduzidas e uma acústica relativamente seca, com tempo de reverberação limitado. Estas características favorecem a perceção do detalhe sonoro e o trabalho de precisão rítmica, articulação e controlo dinâmico. No entanto, verifica-se uma projeção excessiva de alguns naipes, particularmente das madeiras agudas e da percussão, o que pode criar uma perceção desequilibrada do conjunto. Embora seja um espaço adequado para o trabalho técnico e de afinação, a reduzida resposta acústica dificulta a reprodução das condições encontradas em auditórios ou salas de concerto, onde a reverberação e a mistura sonora permitem uma avaliação mais fiel do equilíbrio global da orquestra.

Estas características do espaço influenciam diretamente na qualidade sonora da orquestra, sendo por vezes necessários alguns ensaios no local onde se destina o concerto. Principalmente, quando os programas dispõem de repertório que une as classes conjunto de coro e orquestra, sendo incontornável a procura de uma sala com condições espaciais que albergue estas quantidades de alunos. Por isso, a sala de espetáculos do Auditório Municipal de Lousada, tem cedido a essa oportunidade de ensaios, dado que se situa em instalações muito próximas e de acesso interno ao conservatório.

Esta disciplina, tem uma carga horária de um bloco de noventa minutos semanais e é frequentada por um total de cinquenta alunos. Do total, vinte e dois alunos do ensino básico e vinte e oito do secundário. Da sua totalidade, constam alunos do regime articulado e supletivo que vão desde o 6º ano até ao 12ºano.

Com base nas observações realizadas, constatou-se que existe, de um modo geral, um ambiente de aprendizagem mútua e de partilha de conhecimentos entre pares. Uma vez que os alunos do ensino secundário constituem a maioria, espera-se que os seus conhecimentos e capacidades sejam mais avançados em relação aos restantes. É notória a colaboração e participação destes numa aprendizagem colaborativa entre estantes e grupo. Correlacionado, existe um aluno do secundário responsável por cada naipe, principalmente na: organização e distribuição de partituras e partes; gestão de instrumentos, sobretudo e mais notório do naipe da percussão; transmissão de informações relativas a ensaios, além disso na autonomia de estudo e correção de grupo, como no caso dos ensaios de naipes separados. O espírito que se sente desta turma, é fortemente marcado pela construção em equipa e pela determinada motivação na realização de boa música.

No entanto, pode-se afirmar que uma pequena parte de alunos apresentam dificuldades técnicas e performativas. Tal facto deve estar relacionado com o grau de ensino musical em que se encontram, ou pela falta de empenho e estudo autónomo do repertório. Assim sendo, encontra-se o docente obrigado a uma abordagem mais direccionada a determinado naipe, em determinadas secções que apresentam dificuldades. Quando tal acontece, o mesmo apela para que os alunos trabalhem o repertório com os seus professores de instrumento. Tal pedido justifica-se por: 1) a peculiaridade técnica de cada instrumento será resolvida com maior exatidão e sucesso pelo docente do instrumento; 2) o foco da disciplina está na música de conjunto, sendo o estudo e trabalho individual a cargo da autonomia do aluno; 3) a abordagem direta a determinado aluno, pode influenciar negativamente a sua autoestima e motivação.

Relativamente a isto, raramente o docente recorreu a uma correção e insistência com o aluno em particular. Antes, sempre frisou a importância da qualidade sonora do naipe/conjunto/orquestra, cabendo a cada um perceber de que forma podem contribuir para tal. E se, em alguns momentos se dirigiu diretamente a alguém, procurou ser breve na intervenção e utilizou sempre um tom amigável e encorajador. O sentido de humor foi sempre utilizado de forma saudável, sem colocar em questão a integridade psicológica dos alunos. Além disso, a relação entre docente e alunos mostrou-se saudável, com respeito mútuo e leveza.

Outro fator que foi observável, do qual o docente sempre advertiu, está na frequência e pontualidade dos alunos. Embora alguns casos sejam resultado de questões de vida pessoal, existem alunos que constituem outros grupos, classes de conjunto ou disciplinas da comunidade educativa. Tais participações, ocasionalmente entram em choque com o horário da classe de conjunto aqui referida. O incumprimento da pontualidade provinda destes casos, pode ser justificada pela pertinência escolar. No entanto, noutros casos de alunos, a falta de rigor pontual parece não ter justificação plausível. E, por isso, a disciplina sofre um desuso de cerca de quinze minutos por parte destes. Tempo durante o qual geralmente acontece um aquecimento em conjunto, dirigido pelo docente face às necessidades intrínsecas das obras que serão abordadas em aula. Todavia, maioritariamente a turma é pontual e com acentuado número na frequência das aulas.

As aulas seguem geralmente uma norma de ensaio: 1) inicia-se com um aquecimento de grupo, ou por naipes; 2) procede-se à afinação por naipes ou em grupo; 3) abordam-se as obras propostas para a aula. A tipologia de ensaio está pensada desde o macro para o micro. Por isso, geralmente as obras são vistas em sua totalidade, se possível uma passagem de início ao fim. Seguidamente, procede-se ao levantamento das questões musicais e à abordagem pormenorizada de passagens que necessitem de especial atenção. A repetição está na base deste processo de ensaio.

Destaco uma das estratégias utilizadas pelo docente em algumas aulas: sempre que os alunos não conseguiam tocar com direccionalidade musical, ou em dinâmicas extremas, o docente pedia que os alunos cantassem as suas partes em conjunto. Tal método, alcançava bons resultados musicais, tanto na eficácia da correção como na modelagem.

Por fim, ressalto a atividade que aconteceu em finais de janeiro. Da qual, foi proporcionado aos alunos, assistirem a um ensaio aberto da Orquestra da Costa Atlântica. Deste, destaca-se a música do século XX de compositores censurados. Esta atividade, intitulada de

*Concerto Vozes Silenciadas*, permitiu aos alunos a escuta das obras e uma análise geral das obras.

## Capítulo 2

### Prática de Ensino Supervisionada (PES)

#### 2.1. Estrutura e calendarização da PES

As aulas lecionadas na disciplina de ATC, foram estipuladas ao longo do decorrer das aulas. Tendo em conta os conteúdos que iam sendo abordados, estas aulas centraram-se na componente analítica da disciplina. Assim sendo, as seis aulas concedidas pelo professor cooperante foram organizadas entre o 2º e 3º período. Essa organização, consistiu na lecionação de duas aulas a cada ano da disciplina, separadas por um período, para que fosse possível concretizar as etapas referentes à metodologia utilizada no projeto de intervenção<sup>5</sup>. A seguinte tabela<sup>6</sup> apresenta a forma como ocorreu a articulação entre a prática de observação e de lecionação:

**Tabela 2** - Estrutura da PES de ATC

| Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino de Música |                         |                    |         |                  |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|---------|------------------|
| Análise e Técnicas de Composição                                |                         |                    |         |                  |
| Nº aula(s)                                                      | Dia(s)                  | Turma/ano          | Duração | Atividade de PES |
| 1º Período Letivo                                               |                         |                    |         |                  |
| 1 a 16                                                          | 24/10/2025 a 14/11/2025 | 10º, 11º e 12º ano | -       | Observação       |
| 2º Período Letivo                                               |                         |                    |         |                  |
| 17 a 24                                                         | 05/01/2026 a 14/01/2026 | 10º, 11º e 12º ano | -       | Observação       |
| 25                                                              | 14/01/2026              | 10º ano (1ª aula)  | 45'     | Lecionação       |
| 26 a 38                                                         | 16/01/2026 a 04/02/2026 | 10º, 11º e 12º ano | -       | Observação       |
| 39                                                              | 06/02/2026              | 11º ano (1ª aula)  | 45'     | Lecionação       |
| 40                                                              | 09/02/2026              | 10º ano            | 90'     | Observação       |
| 41                                                              | 09/02/2026              | 12º ano (1ª aula)  | 45'     | Lecionação       |
| 42 a 50                                                         | 11/02/2026 a 27/02/2026 | 10º, 11º e 12º ano | -       | Observação       |
| 3º Período Letivo                                               |                         |                    |         |                  |
| 51 a 61                                                         | 13/04/2026 a 27/04/2026 | 10º, 11º e 12º ano | -       | Observação       |

<sup>5</sup> Ver também **Tabela 4**, do projeto de intervenção.

<sup>6</sup> Esta tabela é uma abreviação daquela que consta em **anexo 1**.



|         |                         |                   |     |            |
|---------|-------------------------|-------------------|-----|------------|
| 62      | 27/04/2026              | 12º ano (2ª aula) | 45' | Lecionação |
| 63 a 67 | 29/04/2026 a 06/05/2026 | 10º e 12º ano     | -   | Observação |
| 68      | 06/05/2026              | 10º ano (2ª aula) | 45' | Lecionação |
| 69      | 08/05/2026              | 11º ano (2ª aula) | 45' | Lecionação |

No caso da disciplina de Classe de Conjunto, as aulas lecionadas decorreram a partir do 2º período. Estas também foram articuladas com a prática de observação. Seguidamente, encontra-se a tabela<sup>7</sup> referente à prática da PES desta disciplina:

**Tabela 3** - Estrutura da PES de Classe de Conjunto

| Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino de Música |                         |         |                               |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|---------|-------------------------------|
| Classe de Conjunto (Orquestra de Sopros)                        |                         |         |                               |
| Nº aula(s)                                                      | Dia(s)                  | Duração | Atividade de PES              |
| <b>1º Período Letivo</b>                                        |                         |         |                               |
| 1 a 10                                                          | 24/10/2025 a 14/12/2025 | 135'    | Observação                    |
| <b>2º Período Letivo</b>                                        |                         |         |                               |
| 11                                                              | 09/01/2026              | 135'    | Observação                    |
| 12                                                              | 16/01/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 13                                                              | 23/01/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 14                                                              | 30/01/2026              | 135'    | Observação                    |
| 15                                                              | 06/02/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 16                                                              | 13/02/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 17                                                              | 27/02/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 18                                                              | 20/03/2026              | 135'    | Observação                    |
| <b>3º Período Letivo</b>                                        |                         |         |                               |
| 19 a 23                                                         | 17/04/2026 a 22/05/2026 | 135'    | Observação                    |
| 24                                                              | 05/06/2026              | 135'    | Lecionação (45') e observação |
| 25                                                              | 13/06/2026              | -       | Direção em concerto           |

<sup>7</sup> Esta tabela é também uma abreviação daquela que consta em **anexo 1**.

## 2.2. Lecionação de Análise e Técnicas de Composição (ATC)

### 2.2.1. 10º ano

#### 2.2.1.1. 1ª aula

Para a primeira aula do 10º ano, foi proposto pelo Professor Cooperante a análise da obra *Viderunt omnes* de Pérotin. Na sua duração de quarenta e cinco minutos, foi previsto o alcance dos seguintes objetivos gerais: 1) conhecer e compreender a música da Escola de Notre-Dame de Paris; 2) compreender a forma e o processo de escrita do organum ao estilo de Pérotin, bem como as relações morfológicas entre o gregoriano e a polifonia; 3) Reconhecer os modos rítmicos derivados dos Pés Gregos; e, 4) compreender a noção de Cláusula de Tenor e Discantus (ANQEP, 2020a). Destes objetivos ressaltaram ainda a abordagem de conteúdos e conceitos, como: organum, em especial o *quadruplum*; modos rítmicos; a forma como é tratado o texto; e, o tratamento do tipo de harmonia e técnica composicional.

Esta aula seguiu uma estrutura de quatro partes/atividades. Sendo a primeira, uma breve apresentação e escuta da obra em questão. Com o objetivo de promover hábitos de escuta e desenvolvimento de uma escuta atenta, bem como a valorização do repertório musical e da história da música ocidental. Na segunda atividade, através de uma apresentação em formato de PowerPoint [Anexo V.1.], pretendeu-se fazer uma análise concentrada no tratamento e inteligibilidade do texto<sup>8</sup>; e, caracterizar a formação e hierarquia das vozes, segundo as peculiaridades da escrita de organum quadruplum<sup>9</sup>. No decorrer da terceira atividade, o seu foco foi numa análise em maior profundidade. Esta atividade consistiu na análise da estrutura formal da obra, determinada pela análise das cláusulas e cesuras, bem como da influência do texto. Para um maior acompanhamento da análise em conjunto, foi entregue aos alunos, além da partitura, um esquema criado para a aula [Anexo V.1.]. Esse esquema está construído numa espécie de linha temporal, identificado pelos compassos, onde incluiu informações características da análise. A construção e vinculação deste em aula, associou-se ao uso de representações visuais, desenvolvido no projeto de intervenção. Por fim, procedeu-se a uma nova audição da obra, com o intuito de consolidar os aspetos abordados durante a análise em conjunto. Esta nova audição foi realizada com o auxílio da partitura e do esquema fornecido.

Durante a aula existiram algumas dificuldades na gestão do tempo, uma vez que o tempo de aula era reduzido. Além disso, a análise da obra foi bastante objetiva, de forma que fosse possível a abordagem dos principais conteúdos e conceitos que ressaltavam da análise.

---

<sup>8</sup> devido à sua forte influência na estrutura da obra

<sup>9</sup> Evidenciar a organização das vozes, tendo em conta a continuidade histórica do uso e funcionalidade do Tenor.

Contudo, os alunos mostraram-se participativos e afirmaram que obtiveram compreensão do que estava a ser abordado em aula. Afirmaram também que, o esquema de análise entregue ajudou numa análise mais concentrada. No entanto, da minha observação participante, pareceu que em alguns momentos da análise, os alunos ficaram um pouco perdidos entre a partitura e o esquema. Uma dessas causas pode estar associada ao tempo apertado e, por isso, apressado na abordagem. Outro fator, poderá estar na densidade de informação presente no esquema.

Nesta aula, estiveram presentes duas metodologias pedagógicas. Primeiramente, de carácter expositiva e de explicação de conteúdos. No decorrer da análise, procurou-se desenvolver uma metodologia que fomenta a participação e o debate em aula.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.1.

#### 2.2.1.2. 2ª aula

Nesta aula, a obra *Salve Regina* (c. 1660) de Diogo Dias Melgás esteve na centralidade da análise. Desta, pretendeu-se os seguintes objetivos: 1) relacionar e contextualizar a Polifonia Portuguesa da segunda metade do Séc. XVII; 2) conhecer e compreender a música da Escola de Évora, mais propriamente do compositor em questão; 3) distinguir e descrever as diferenças texturais de escrita – polifónica imitativa, homofonia, homorritmia; 4) compreender as proximidades da modalidade e do pensamento harmónico tonal deste período – princípios de um contraponto vertical; e, 5) reconhecer o texto como principal ditador do discurso, do material, estrutura/segmentação e da expressividade (ANQEP, 2020a).

Foi iniciada com uma abordagem à polifonia portuguesa da segunda metade do séc. XVII. Desta ação, pretendeu-se relacionar e contextualizar a música deste período, em especial da Escola de Évora. Ao evidenciar a influência de Palestrina na música de Diogo Dias Melgás, pretendeu-se mapear o contexto musical português desse tempo, em contraponto com outras inovações composicionais que ao mesmo tempo se desenvolviam noutros países – um barroco primitivo. Neste momento, também foram evidenciadas as obras que mais se destacam da produção musical do compositor – como no caso dos seus motetes. Após esta parte expositiva, procedeu-se à escuta da obra a que se pretende a análise. Toda esta abordagem, foi acompanhada de uma apresentação preparada [Anexo V.2.].

A atividade que se seguiu foi a análise da obra em conjunto com os alunos. Recorreu-se à projeção da partitura, que acompanhando a análise, foi sendo preenchida de anotações<sup>10</sup> [Figura 1]. Durante esta análise foi-se escutando alguns fragmentos da obra. O desenvolvimento desta atividade foi concentrado nos seguintes aspetos: forma e estrutura da obra<sup>11</sup>; tipos de texturas presentes na obra, com enfoque para o contraponto imitativo, expressivo e a homofonia/homorritmia; e, os recursos de expressividade ditados pelo texto. Por fim, procedeu-se à escuta da obra, no intuito de consolidar auditivamente os aspetos analisados, bem como promover hábitos de escuta e de escuta ativa.

**Salve Regina**  
Diogo Dias Melgás

The image shows a handwritten musical score for 'Salve Regina' by Diogo Dias Melgás. The score is written for four vocal parts: Superius, Altus, Tenor, and Bassus, along with piano accompaniment. The lyrics are written below the notes. The score is annotated with various colored lines and notes, including blue, green, orange, and purple. The annotations include lines connecting notes across staves, circles around specific notes, and handwritten text in various colors. The score is divided into three systems, with measures 1-8, 9-15, and 16-22. The lyrics are: 'Sal - - - - - ve Re - gi - na Re -', 'na Re - gi - na Re - gi -', 'na Sal - - - - - ve Sal - - - - - ve Re -', 've Re - gi - na - - - - -', 'na Re - - - - - gi - - - - - na ma - ter mi - se - ri -', 'gi - - - - - na ma - ter mi - se - ri -', 'Re - gi - - - - - na ma - ter', and 'na Re - gi - - - - - na ma - ter'.

**Figura 1** – Primeira página da partitura anotada em 2ª aula de 10º ano

Com base no que foi observado e experienciado, constatou-se que os alunos se mostraram interessados e concentrados, possivelmente devido à abordagem da música histórica portuguesa. Além disso, a informação disposta na apresentação PowerPoint, estava bastante resumida e em formato de tópicos, ao que se notou que os alunos acompanhavam a discussão

<sup>10</sup> Esta estratégia, está relacionado com o uso de representações visuais em contexto das aulas de análise.

<sup>11</sup> Com enfoque na segmentação do texto e como tal influência na estrutura da obra de Melgás.

da análise com a leitura destes. Da análise projetada no quadro, os alunos estavam envolvidos na realização de anotações, mostrando interesse. No entanto, mais uma vez, pelas limitações temporais da aula, não foi possível observar de forma pormenorizada os vários aspetos harmónicos e melódicos.

Apesar de ter existido alguma interação, a participação dos alunos não alcançou os resultados esperados com o uso desta estratégia em sala de aula. Por conseguinte, tornou-se necessária uma postura de incentivo e de questionamento por parte do docente, de forma a estimular o envolvimento da turma. Ainda assim, quando interpelados, os alunos afirmaram não ter dúvidas e evidenciaram contentamento com a aula lecionada.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.2.

### 2.2.2. 11º ano

#### 2.2.2.1. 1ª aula

A primeira aula lecionada à turma do 11º ano, focou-se na análise da *Fuga de Bach, em Dó menor*, do primeiro livro do *Cravo Bem Temperado*. Desta, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: 1) conhecer os géneros mais importantes da produção musical do período Barroco, com especial foco na fuga; 2) conhecer, valorizar e saber contextualizar a fuga no reportório musical e na história da música; 3) saber analisar uma fuga, nos seguintes aspetos analíticos: tema e as suas notas estruturais, forma e estrutura da fuga, percurso harmónico tendo em conta as tonalidade próximas, identificação e caracterização de sequências melódico-harmónicas; 4) conseguir identificar auditivamente as fases temáticas, episódios, sequências, entre outros conceitos relacionados; e, 5) capacidade de construção de um esquema analítico, com vista para a sua aplicação e auxílio na construção e preparação de uma performance musical (ANQEP, 2020b).

A estrutura da aula foi ditada por cinco atividades. Primeiramente, foi apresentada a fuga em questão, no intuito de desenvolver os dois primeiros objetivos anteriormente descritos. Seguidamente, procedeu-se à escuta a fuga. Onde os alunos foram convidados a escutarem sem o auxílio da partitura. Ao invés desta, foi disposto um vídeo<sup>12</sup> que apresentava uma representação visual. Em estilo de linha temporal, através deste vídeo é possível identificar de forma visual e auditiva algumas das características estruturais da fuga. Desta atividade, pretendeu-se que os alunos identificassem o número de fases temáticas presentes, regiões de

---

<sup>12</sup> Link do vídeo usado em aula: <https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdksek&list=LL&index=33>

episódios e sequências, bem como compreenderem como características do tema são usadas como material gerador de toda a fuga. A atividade que se seguiu, esteve centrada na análise melódica do tema. Onde, usando uma representação visual ao estilo Schenkeriana, pretendeu-se abordar como está construído o tema, em suas notas estruturais e ornamentais, a sua estrutura e direccionalidade.

### Análise Melódica do Tema

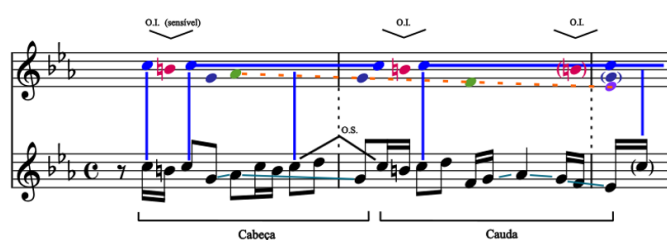


Figura 2 - Representação visual da análise do tema Dux

Para uma análise detalhada, recorreu-se à construção de um esquema analítico, presente na Figura 3. Desta atividade desenvolvida em conjunto com os alunos, pretendeu-se que estes adquirissem: capacidade de identificar, partindo da partitura, os conceitos relacionados com a escrita da fuga; capacidade de construção de um esquema analítico da forma e estrutura; capacidade de relacionar tonalidades próximas na análise do percurso harmónico; e, compreensão e caracterização da funcionalidade de cada voz, em determinados momentos da obra. O formato de apresentação PowerPoint preparado para a aula, serviu de suporte a todo material utilizado em aula, inclusive do vídeo [Anexo V.3.].

## Plano de Fuga

| F.T. | 1   | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8        |
|------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| cc.  | 1   | 3     | 7     | 11    | 15    | 20    | 26    | 29       |
| S    | -   | Comes | C.S.1 | T     | C.S.1 | Dux   | C.S.2 | Dux      |
| M    | Dux | C.S.1 | C.S.2 | C.S.2 | Comes | C.S.1 | C.S.1 | C.S.2    |
| I    | -   | -     | Dux   | C.S.1 | C.S.2 | C.S.2 | Dux   | N. Pedal |
| T    | 0   | +1 →  | 0     | 0/R → | +1 →  | 0     | 0     | 0        |

**Figura 3** - Esquema analítico da fuga utilizado e realizado em aula

Concluída a elaboração do esquema, procedeu-se a uma nova audição da peça, com o intuito de consolidar auditivamente os conceitos e as ideias decorrentes da análise efetuada. Verificou-se que a conjugação da partitura com o esquema analítico enriquece e potencia uma escuta ativa por parte dos alunos.

Da observação participante, denotou-se que os alunos demonstraram interesse na escuta e visualização do vídeo de representação visual da fuga. Desta visualização, conseguiram identificar com sucesso o número de fases temáticas presentes. Na análise melódica do dux, os alunos conseguiram acompanhar as ideias dispostas na representação visual ao estilo Schenkeriana. Onde, aspetos melódicos como a direccionalidade, notas estruturais, ornamentação e questões de interpretação foram facilmente discutidas em aula, sem advertência dos alunos quanto a dificuldades em sua compreensão. Já na construção do esquema, os alunos demonstraram-se bastante participativos. Num jogo entre a visualização da partitura e do PowerPoint utilizado, os alunos foram construindo autonomamente os seus esquemas e anotações em seus cadernos e partituras entregues.

Além de alguns momentos expositivos, a leção desta aula caracterizou-se essencialmente pelos vários momentos em que a metodologia de ensino se alicerçou na aprendizagem cooperativa. A exemplo, o esquema foi construído e ditado pelos alunos, com a minha ajuda e modelagem.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.3.

#### 2.2.2.2. 2ª aula

A segunda aula lecionada, esteve destinada à análise da *Sonata N.º12, em fá maior*, K.332 de Mozart. Os objetivos desenhados para esta aula são os seguintes: 1) consolidar a aprendizagem dos conceitos relacionados com a forma Allegro Sonata; e, 2) estimular “a resolução de questões em contexto de trabalho de equipa” e adotar “uma postura de respeito pelas ideias de outrem” (ANQEP, 2020b, p.4). Desta análise em aula, devem ressaltar as conceções de: forma Allegro Sonata – análise da estrutura e da forma; caracterização dos temas e variações; análise do percurso harmónico; e, identificação de outros elementos na obra, como por exemplo os acordes de sexta aumentada.

O início da aula foi marcado por uma breve apresentação da sonata, seguida da sua audição. Disto, pretendeu-se os seguintes objetivos específicos: valorização do reportório; conhecer e saber contextualizar as obras no seu tempo, bem como das estéticas musicais que delas ressaltam; ser consciente da sua relevância para a história da música; e, desenvolver uma escuta ativa. Após a audição, adotou-se uma metodologia de trabalho em grupo, onde os quatro alunos presentes foram divididos em dois grupos. O trabalho consistiu na análise da sonata, sobre a construção de um esquema que deveria abranger: a forma e estrutura, desde o macro para o micro (divisões, secções, temas, períodos, entre outros), e a identificação e caracterização do percurso harmónico.

Feita a análise em grupos, que sempre foi acompanhada da audição de trechos da obra sempre que os alunos necessitassem, procedeu-se a um levantamento e discussão das análises dos grupos. Os objetivos específicos desta atividade centraram-se na promoção de uma discussão em sala de aula, entre alunos e docente, onde o aluno é participativo, colaborador, respeitador do outro e da diferença, indagador e investigador (ANQEP, 2020). Para complementar esta discussão, foi projetada uma representação visual, criada em estilo de mapa mental, que abrange vários aspetos da análise da sonata [Anexo V.4.].

Portanto, esta aula foi caracterizada por uma metodologia de trabalho de grupo. Além da boa qualidade analítica dos alunos apresentada na discussão, foi notório que existiu empenho e cooperação nas atividades. Uma vez que a sonata em questão apresenta vários períodos temáticos, os alunos sentiram a necessidade de escutarem várias vezes toda a sonata, ou determinadas secções, durante a análise em grupo. Por fim, na atividade de partilha e discussão da análise, os alunos mostraram-se participativos e interessados. Evidenciaram também curiosidade na compreensão do mapa mental fornecido. Embora seja de maiores dimensões e



com mais detalhes, os alunos demonstraram em suas atitudes que este não divergia muito das suas análises – chegando a realizarem comparações entre eles.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.4.

### 2.2.3. 12º ano

#### 2.2.3.1. 1ª aula

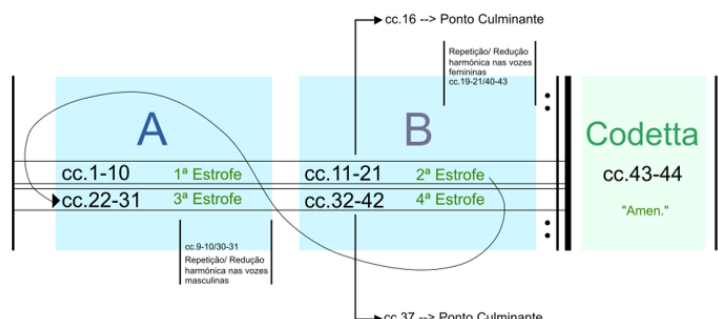
Para a primeira aula da turma do 12º ano, esteve no centro da análise a obra *Ave Maris Stella* de Grieg (1893/1898). Para esta aula estão os seguintes objetivos gerais: 1) conhecer, valorizar e saber contextualizar a obra no repertório musical e na história da música; 2) capacidade de análise e identificação da forma e estrutura das obras no repertório musical do romantismo – no caso da música vocal, saber confrontar o texto na estrutura e forma da obra; 3) capacidade de caracterizar conceitos relativos à textura, expressividade e orquestração vocal; e, 4) capacidade de identificar, caracterizar e analisar do ponto de vista harmónico: modulações cromáticas, enarmónicas e por salto; as sequências harmónicas; acordes de sétima diminuta e as suas várias formas de resolução; peculiaridades nos encadeamentos harmónicos; tipos de resoluções e cadências (ANQEP, 2020c).

Primeiramente, ocorreu-se uma breve apresentação da obra e do compositor, seguida da escuta e análise do texto. A aula teve como principal suporte uma apresentação criada, em formato de PowerPoint [Anexo V.5.]. Desta ação, pretendeu-se: a valorização do repertório e consolidação de hábitos de escuta atenta.

O momento após a audição, esteve centrado na análise da forma e estrutura da obra. Onde, feita em conjunto com os alunos, recorreu-se à análise da partitura e de uma representação visual esquemática [Figura 4].

## Forma e estrutura da música

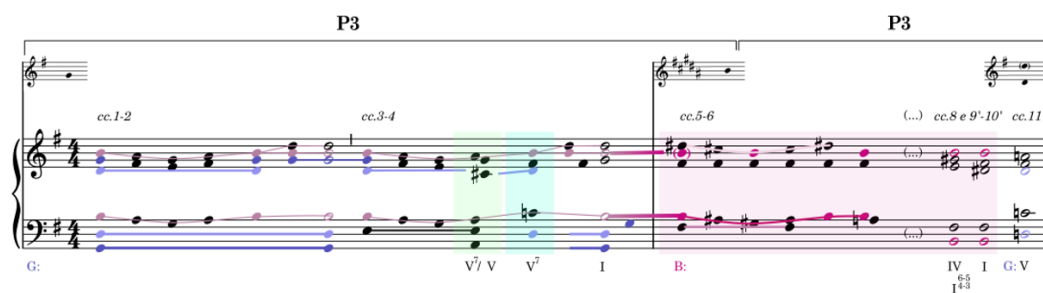
### Forma canção binária/ estrófica



**Figura 4** - Representação visual esquemática da análise da forma e estrutura da obra de Grieg

Seguidamente, foi feita, em discussão de aula, uma análise de maior profundidade. Esta análise teve maior enfoque no tipo de harmonia, na textura e na orquestração das vozes. De igual forma, recorreu-se ao uso da partitura e de representações visuais antecipadamente preparadas para esta análise [Anexo V.5.]. A Figura 5, é uma das representações visuais construídas para esta análise em aula. Estas representações visuais, são ao estilo de análise Schenkerianas.

### Mediantes Cromáticas



**Figura 5** - Representação visual com enfoque na harmonia, textura e orquestração das vozes

Por fim, realizou-se uma nova escuta da obra, de forma a consolidar auditivamente tudo o que foi analisado em aula. Esta escuta, foi realizada com o auxílio da partitura e das representações visuais fornecidas e discutidas.

Partindo da observação participante, concluiu-se que embora durante a aula os alunos tenham mostrado contentamento e compreensão dos conteúdos da análise, revelaram-se maioritariamente pouco participativos. Fator esse que, dificultou na gestão do tempo, uma vez que tal foi planificado com os devidos espaços para a intervenção dos alunos. Além disso, a criação de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, da partilha de conhecimento coletivo, tornou-se difícil face à pouca participação dos alunos. Não obstante, o interesse destes na aula foi sentido, uma vez que se mantiveram concentrados.

Quanto às representações visuais utilizadas, os alunos foram evidenciando direta ou indiretamente que tal uso ajudou na compreensão analítica da obra. No entanto, face à pouca participação já mencionada, sentiu-se que as representações visuais foram pouco discutidas pelo grupo – tornando-se por vezes numa completa exposição de conteúdos.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.5.

#### 2.2.3.2. 2ª aula

Na segunda aula lecionada destinada à turma do 12º ano, a obra em análise foi a *Décima Fuga em Réb*, do *Ludus Tonalis* de Paul Hindemith (1942). Desta, pretendeu-se o alcance dos seguintes objetivos gerais: 1) conhecer, valorizar e saber contextualizar a obra no repertório musical e na história da música; 2) reconhecer o uso de formas e gênero musicais tradicionais, como o caso da fuga, em novos contextos e novas linguagens musicais do séc. XX; 3) identificar a presença de eixos de simetria e de estruturas palindrômicas na construção da forma e do discurso musical; e, 4) identificar novas conceções harmónicas, com organizações e hierarquias que diferem da tonalidade.

A aula iniciou com uma breve apresentação e audição da obra com auxílio da partitura. Desta, pretendeu-se contextualizar a relevância da obra na história da música, bem como a promoção de hábitos de escuta – sobretudo da escuta atenta. Após a escuta, seguiu-se a análise formal da fuga. Desta análise, construiu-se em conjunto uma representação visual esquemática sobre a forma e estrutura da fuga. Na sua construção, observaram-se e identificaram-se as simetrias presentes na forma da fuga de Hindemith. Para esta atividade, foi entregue uma grelha aos alunos, para que o esquema tivesse o mais uniforme e transversal a todos [Figura 6].

|      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Sup. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Med. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Inf. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| CC. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|

|      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Sup. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Med. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Inf. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| CC. | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

**Figura 6** - grelha entregue aos alunos para a construção do esquema formal da fuga de Hindemith

Esta análise foi também acompanhada de uma projeção do esquema, já previamente preparado, com anotações que evidenciam tais simetrias presentes na fuga [Figura 7].

|      |           |   |   |   |   |   |   |                 |   |    |    |    |    |    |                    |    |    |  |  |
|------|-----------|---|---|---|---|---|---|-----------------|---|----|----|----|----|----|--------------------|----|----|--|--|
|      | Exposição |   |   |   |   |   |   | Desenvolvimento |   |    |    |    |    |    |                    |    |    |  |  |
| Sup. |           |   | T |   |   | E |   |                 |   |    |    |    |    | T  |                    |    | T  |  |  |
| Med. | T         |   |   |   |   | E |   |                 |   |    |    |    |    | T  |                    |    | T  |  |  |
| Inf. |           |   |   |   |   |   |   | E               |   |    |    |    |    | T  | N <sub>pedal</sub> |    |    |  |  |
| CC.  | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8               | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15                 | 16 | 17 |  |  |

|      |                  |    |    |    |    |    |                  |                   |    |    |    |    |    |                  |                    |    |                  |                  |    |  |
|------|------------------|----|----|----|----|----|------------------|-------------------|----|----|----|----|----|------------------|--------------------|----|------------------|------------------|----|--|
|      | (Reexposição)    |    |    |    |    |    |                  | (Desenvolvimento) |    |    |    |    |    |                  |                    |    |                  |                  |    |  |
| Sup. |                  |    |    |    |    |    | T <sub>low</sub> |                   |    |    |    |    |    | T <sub>low</sub> | N <sub>pedal</sub> |    |                  | T <sub>low</sub> |    |  |
| Med. | T <sub>low</sub> |    |    |    |    |    | E                |                   |    |    |    |    |    | T <sub>low</sub> |                    |    | T <sub>low</sub> |                  |    |  |
| Inf. |                  |    |    |    |    | E  |                  |                   |    |    |    |    |    | T <sub>low</sub> |                    |    |                  |                  | T  |  |
| CC.  | 18               | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24               | 25                | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31               | 32                 | 33 | 34               | 35               | 36 |  |

**Figura 7** - Esquema que acompanhou a análise da forma e estrutura da fuga de Hindemith

Na atividade que se seguiu, a análise esteve focada nas características do tema, bem como do seu inverso. Evidenciando novamente as fortes simetrias criadas pelo compositor. O mesmo também aconteceu para a análise da organização tonal das entradas temáticas [Figura 8].

## Organização tonal das entradas temáticas



Figura 8 - Representação visual da organização tonal das entradas temáticas da fuga de Hindemith

Por fim, antes de partir para uma nova escuta da obra, abordou-se ainda de forma geral a organização da Serie 1 de Hindemith. Em conjunto, foi também mostrado aos alunos uma partitura da fuga preparada para a aula. Nesta partitura, o seu objetivo era demonstrar a relação de tons, segundo a Série 1 de Hindemith, num espectro de cores que evidencia a relação de cada nota com a fundamental [Figura 9].

40

Moderately fast, grazioso (♩ ca. 72)

Fuga decima in Db

A. S. 10431 - 60

Figura 9 - Partitura pintada sobre um espectro de cor que evidencia a relação tonal da Serie 1 de Hindemith

Partindo da observação participante, ao contrário da anterior aula lecionada, os alunos mostraram-se mais participativos. Enquanto na primeira aula, as representações visuais já tinham sido previamente elaboradas, tentou-se adotar para esta, uma maior participação dos alunos na elaboração. No intuito de uma aula com metodologias de menor carácter expositivo, priorizando a participação ativa.

A representação visual do esquema formal, permitiu uma visualização geral da obra, bem como a fácil identificação de simetrias e outros conceitos correlacionados com a análise da fuga - por exemplo: stretto, codetta, entre outros. Além disso, foram também usadas outras representações visuais, ao estilo da análise Schenkeriana, para as características do tema melódico a fuga, da sua inversão e da organização tonal das entradas temáticas.

No final da aula, partindo de uma conversa com os alunos, estes afirmaram e demonstraram que a aula foi clara, esclarecedora e, sobretudo, dinâmica e envolvente.

Para estudo e preparação desta aula, foi consultada a bibliografia presente em anexo II.6.

### **2.3. Lecionação de Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros**

Para a lecionação destas aulas, foi proposto pelo Professor Cooperante para trabalho de ensaio a obra Irish Tune from Country Derry (1902) de Percy Grainger. Era uma obra que se caracterizava pelo seu razoável nível de dificuldade, bem como pela sua fácil direcção e montagem. Os objetivos gerais da docência desta disciplina foram: desenvolvimento de técnica de ensaio, de direcção e de comunicação; desenvolvimento de capacidades de escuta crítica e de diagnóstico imediato, face aos problemas técnicos/musicais implícitos na execução da obra; e, desenvolvimento de estratégias e atitudes face à motivação dos alunos.

Como já evidenciado na secção da Estrutura e calendarização da PES, esteve destinada à lecionação de seis aulas, com a duração de 45' minutos cada. Por isso, dividiu-se em três fases de trabalho e planificação de aulas [anexo II.7.].

Numa primeira fase, as três primeiras aulas tiveram os seguintes objetivos: a leitura e montagem da obra; construção da estrutura da obra; e, adaptação dos alunos ao professor estagiário. No caso do docente estagiário, estiveram presentes os seguintes objetivos: adaptação dos gestos de direcção; adaptação de posturas e metodologias face às características e respostas

dos alunos; obter/construir autonomamente um feedback geral das necessidades musicais a serem trabalhadas nos demais ensaios.

As duas seguintes aulas, destinadas à segunda fase, seguiram os seguintes objetivos: procura de uma maior precisão rítmica; procura pelo equilíbrio na qualidade do som e na dinâmica; consolidação de uma afinação estável – onde o desenvolvimento de uma escuta ativa entre pares, naipes e orquestra esteve na centralidade. Para o docente estagiário, estiveram presentes tais objetivos: domínio na construção de diagnóstico, de estratégias e posturas a adotar; procura de uma precisão do gesto, como também uma maior liberdade e economia deste.

A terceira fase é caracterizada pela última aula. Desta, pretende-se uma consolidação da obra, da confiança e motivação coletiva. A simulação de um ambiente performativo de concerto é uma das estratégias utilizadas nesta aula. Por fim, a apresentação da obra em concerto é uma das etapas que conclui esta terceira fase.

Na maioria das aulas lecionadas, foi também proposto a realização do aquecimento da orquestra. Este foi variando em torno de: notas longas, tendo como finalidade a estabilidade e qualidade do som e afinação; exercícios de escalas, com alternância entre lento e rápido, recorrendo a diferentes figurações rítmicas. Agregado a estes exercícios, estão as diferentes dinâmicas e articulações.

#### **2.4. Reflexão da PES**

A PES da disciplina de ATC, esteve fortemente associada às aulas de componente analítica. Esta decisão, surgiu do diálogo com o Professor Cooperante, o qual concordou que tal aplicação do projeto de intervenção teria um melhor sucesso nestas aulas. As aulas concedidas para a leção, foram calendarizadas com antecedência para que a planificação, estudo e implementação decorresse da melhor forma, como também fosse de encontro com as aprendizagens e dificuldades dos alunos. Além disso, a calendarização destas, teve o principal cuidado na articulação com calendário da escola e da disciplina, de forma que não acontecesse em tempos de avaliações, ou relativamente próximo a estes.

Quanto ao conteúdo das aulas a lecionar, este era ditado pelo decorrer do programa da disciplina. No entanto, a escolha das obras bem como a planificação das aulas aconteceram de forma livre e sempre com a concordância do professor docente.

O que mais se salientou na lecionação de ATC, foram os cuidados a ter numa gestão temporal quando se elabora uma planificação. Porque fatores como a concentração, empenho e motivação dos alunos são pouco previsíveis. Além disso, as dificuldades dos alunos em certos conteúdos, também determina fortemente a fluidez da aula. Também se verificou que, quando são adotadas metodologias nas quais os alunos interagem na construção de conhecimento, como no caso das construções de representações visuais com a minha modelagem, existe um maior aproveitamento da participação e interesse das turmas.

Contudo, a criação e a seleção de representações visuais capazes de articular as especificidades analíticas das obras musicais com os objetivos de aprendizagem da disciplina, revelou-se um processo exigente e de alguma complexidade. Denotou-se que, o ensino de ATC já recorre frequentemente ao uso de certas representações visuais – como por exemplo os esquemas analíticos da forma e estrutura de uma obra. Deste modo, na construção das aulas sentiu-se um grande esforço na procura de representações visuais que ainda não sejam comuns ao ensino de ATC. Contudo, esta procura por novos materiais didáticos, veio fortalecer a postura de um docente indagador e inovador.

Na disciplina de Classe de Conjunto, a orquestra de sopros apresentou-se como um verdadeiro desafio. Muito se deve, ao facto de pessoalmente relacionar-me mais com a música vocal, especialmente de conjunto – coro. Como também, pelo facto de nunca ter contactado com este universo musical. Quanto a isso, a presente cooperação e ajuda do Professor Cooperante, fez quebrar todos os receios. Por isso, esta disciplina veio fortalecer e encorajar a lecionação de orquestras, ou outros tipos de conjunto, numa futura vida de docência.



## Capítulo 3

### 3. Projeto de Intervenção

O tema a que se propõem nesta dissertação, nasce de interesse pessoal que surgiu em contextos de análise, sobretudo em disciplinas analíticas, de técnica composicional e até mesmo de composição – como no caso das unidades curriculares vivenciadas e dispostas na licenciatura em música da ESMAE (variante de composição). Tais processos de composição, de aplicação técnica ou de análise, maioritariamente estavam interligados com algum tipo de representação visual: seja planificações temporais de obras em processo de composição, em formato de linhas temporais, carregadas de desenhos representativos das ideias primárias do compositor; seja em técnicas composicionais e análise, quando se recorre a usos de traços, cores, formas geométricas, entre outros. Dessas aulas, consigo recordar com facilidade os desenhos, as partituras carregadas de anotações, que comunicavam connosco ao mesmo tempo em que se escutava a respetiva obra. Ressalta na memória a dinamização que era gerada em contexto do ensino da análise e da composição – como está pensado, como tudo se relaciona, como podemos ser os arquitetos e engenheiros da música através de uma análise rica – daquela que “é entendida como o processo de decomposição em partes dos elementos que integram um todo (Corrêa, 2006).”

Esta ideia de decomposição, evidenciado por Corrêa (2006), parecia funcionar melhor quando os docentes, ou aquele que “fazia aprender” (Roldão, 2004), articulavam a visualização da partitura com outros tipos de representações visuais. Embora a linguagem verbal seja uma das melhores ferramentas de comunicação, parece que por vezes um simples traço, um contorno, uma figura geométrica, ou um sublinhado ajuda de igual forma, ou até mais, na aquisição e compreensão de conhecimento. Facto esse, que ressaltava deste tipo de aulas aqui descritas. E se numa análise de música feita até ao séc. XX, estes recursos são enriquecedores, talvez numa música de maior complexidade, como no caso da contemporânea.

#### 3.1. Problemática do estudo

Partindo de uma metodologia em sala de aula, que procede à aplicação de recursos representativos ligados à visualização, externos aos habituais recursos como no caso da partitura, pressupõem-se que estes irão impulsionar a uma aprendizagem significativa, especificamente na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC). Onde, hipoteticamente, tal processo pode cooperar no desenvolvimento de representações mentais.

Este estudo assenta numa metodologia de pesquisa de investigação-ação, que terá a sua aplicação prática nos três anos disciplinares de ATC, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

### 3.1.1. Identificação da Problemática

Tal como é descrito nas Aprendizagens Essenciais, a disciplina de Análise e Técnicas de Composição está disposta no currículo, com o intuito de oferecer a oportunidade de os estudantes contactarem e conhecerem os rudimentos da composição, para que, tenham o maior “proveito da aprendizagem de música” (ANQEP, 2020). E assim, combate-se “[o] grande fosso entre a competência técnica ao instrumento e a compreensão do objeto musical” (Branco, 2024, p.25). Para dotar os alunos de uma aprendizagem musical sólida e proveitosa, esta disciplina desenvolve-se em duas vertentes: uma parte essencialmente prática – ligada às técnicas composicionais; e, uma parte mais teórica – mais voltada para a análise. No entanto, a componente teórica é também transversal às técnicas composicionais. Assim, esta disciplina é vista pelos estudantes como uma vastidão de teoria e de conteúdos complexos, tanto de análise como de técnicas composicionais.

Como já referido anteriormente, a análise é “o processo de decomposição em partes dos elementos que integram um todo” (Corrêa, 2006, p.33), como também “uma visão interna da arquitetura orgânica do discurso com uma visão externa do seu carácter estético” (Martins, 1995, p.101). Devido a esta ação minuciosa da decomposição da análise, bem como as dificuldades inerentes à prática das técnicas composicionais, o primeiro contacto pode apresentar-se como complexo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de ATC ou de Teoria e Análise Musical (TAM). Esta complexidade, além de colocar em questão a aprendizagem significativa dos estudantes, pode influenciar diretamente no estado motivacional destes.

Aiello (2002), afirma que por vezes “[...] parece que alguns alunos tendem a separar o que aprendem nas aulas teóricas, nas aulas de análise e nas aulas de piano em categorias, sem perceberem que existe um fio condutor que une todo o conhecimento musical<sup>13</sup> (Aiello, 2002, p.176-177).” Um dos fatores que hipoteticamente condiciona esta postura dos estudantes, de não-relação na aprendizagem musical, diz respeito a estas disciplinas apresentarem-se como

---

<sup>13</sup> Traduzido em DeepL Translate – “It seems that some students tend to compartmentalize what they learn in theory classes, analysis classes, and their piano lessons into separate categories, failing to recognize that there is a common thread running through musical knowledge” (Aiello, 2002, p.176-177).

obrigatoriedade no percurso escolar do ensino artístico especializado. Fator esse, que não fornece poder de decisão, que não pondera os interesses dos estudantes. Tal fator agrava a probabilidade de desmotivação e desânimo dos alunos face a esta disciplina, uma vez que os estudantes perdem o foco dos seus verdadeiros objetivos, ocorrendo uma descentralização no pensamento do formando: passam de extrema relevância curricular, de disciplinas que oferecem uma aprendizagem musical proveitosa, para uma mera formalidade do currículo que deva ser cumprida em seu percurso – portanto, uma incompreensão da utilidade destas disciplinas. A falta de interesse dos estudantes mais se agrava, quando os alunos estão intensamente preocupados no desenvolvimento e aprimoramento da técnica instrumental, concentrados em exames nacionais e sobretudo na concorrência ao ensino superior – levando à incapacidade de *mindfulness*<sup>14</sup> (Paiva, 2009, p.16).

Em síntese, de que forma se pode facilitar a compreensão dos conceitos e conteúdos de ATC, elevando a uma aprendizagem significativa? Como transmitir que existe uma relação direta e utilitária entre a disciplina e a aprendizagem musical? E sobretudo, como impulsionar o interesse, o ânimo e a participação ativa dos estudantes na frequência das aulas de ATC?

Neste projeto de intervenção, pretende-se perceber se a aplicação de estratégias pedagógicas em aula que façam uso de representações visuais conseguem: facilitar a compreensão dos alunos e impulsionar a uma aprendizagem significativa; evidenciar e transmitir o relevo interdisciplinar da disciplina de ATC num enriquecimento formativo; e, atuar ao nível da motivação e empenhos dos alunos. Está também associado a este projeto interventivo, a criação e recolha de material pedagógico, especialmente de carácter visual, que fomenta estas estratégias pedagógicas a serem aplicadas.

### 3.1.2. Plano de melhoria a desenvolver

Para alcançar os objetivos propostos, é necessário fazer uso de representações visuais, como recursos, em contexto de aula de ATC, como também poderia ser em TAM, e, por isso, será empregue em aulas de leção da PES. Na centralidade desta intervenção, estão as turmas do 10º, 11º e 12º ano da disciplina, onde em diálogo e concordância com o Professor Cooperante, se destinou a leção de duas aulas a cada.

Desse diálogo, foram estipuladas datas, bem como o tipo de conteúdos a serem abordados em aula – principalmente quais as obras a serem analisadas. Deste modo, a aplicação

---

<sup>14</sup> *Mindfulness* é “[...] a qualidade da mente/consciência quando está presente e focada no que está acontecer no momento” (Gethin, 2001, as cited in Pinto & Carvalho, 2019, p.11).

das representações visuais teve de ser pensada e contruída para cada uma delas – tratando-se de um trabalho ao longo do estudo e planificação das aulas de lecionação na PES.

Assim, o uso de representações visuais, encontra-se ao serviço dos conteúdos e das características musicais, históricas e estéticas das obras propostas. Como também, ao serviço da motivação dos alunos. Devido a tal, estas representações visuais irão apresentar-se em sala de aula tanto como em formas expositivas, preparadas pelo docente estagiário, como em formas de exercício em aula, já previamente preparadas. Para a sua aplicação, deverá ser realizada uma pesquisa sobre o tipo de representações visuais que são utilizadas no ensino, mais propriamente no ensino de música e no âmbito da análise.

Portanto, este plano pretende atuar nas três turmas de ATC, em aulas de componente analítica e seguindo a normalidade das aulas, no que concerne ao cumprimento dos conteúdos inerentes à disciplina. Assim previsto, nasce o desafio da procura ou criação de materiais visuais que auxiliem a análise de cada aula.

### **3.1.3. Definição de objetivos e resultados esperados**

Com base na problemática levantada, sobretudo centrada nas dificuldades dos alunos e na falta de motivação, estão traçados os seguintes objetivos para a intervenção pedagógica a realizar nas aulas de lecionação da PES:

Componente geral/envolvência:

- Compreender o impacto do uso de representações visuais na motivação, interesse e participação dos alunos na disciplina de ATC;
- Identificar como o uso de representações visuais são condicionados pelo contexto e condições em que são implementadas;
- Apurar se, através das representações visuais, pode existir transferência de aprendizagens para outras disciplinas/áreas – sobretudo para a performance;
- Compreender como o uso de representações visuais promove a discussão e a construção de conhecimento entre pares;
- Aprender e investigar um pouco a forma como ocorrem os processos cognitivos da aprendizagem, como no caso das representações mentais;
- Criar e reunir material para a lecionação destas disciplinas;

Componente específica de ensino-aprendizagem:

- Auxiliar no processo de ensino-aprendizagem - facilitando a compreensão, reduzindo a carga cognitiva extrínseca e desenvolvendo capacidades analíticas;
- Estimular ao uso de estratégias metacognitivas [de monitorização] - promovendo a autonomia dos alunos na análise e no pensamento musical, através de construções de representações visuais autónomas;

### **3.2. Fundamentação teórica**

#### **3.2.1. Posturas no processo de ensino-aprendizagem**

Segundo David Ausubel, a Aprendizagem Significativa (AS) envolve uma aquisição de novos significados, um acrescento de camadas em outras aprendizagens significativas já existentes. Ou seja, diz respeito a uma aprendizagem que se firma em estruturas cognitivas já existentes, onde são assimilados os novos conceitos – as novas ideias simbólicas relacionam-se, de forma não arbitrária e substantiva, com algo já existente na estrutura cognitiva (Ausubel, 1968, p.37-38). Este processo cognitivo da aprendizagem é contraditório ao processo da aprendizagem por memória, na qual o novo material é adquirido de forma arbitrária e literal. Isto é, os novos conceitos são decorados face às necessidades do indivíduo, sem relação alguma com os conhecimento existente. Por essa fragilidade relacional com outras estruturas cognitivas, os conceitos apresentam-se com pouca durabilidade em sua retenção. A falta de consolidação entre informações de curto prazo com outros conhecimentos já existentes, faz com que o conteúdo seja descartado de uma memória de longo prazo, principalmente quando é ultrapassada a sua utilidade – como por exemplo, após um momento de avaliação.

Ausubel (1968), indica que níveis elevados de ansiedade, experiências de fracasso em determinada disciplina e falta de confiança em suas capacidades, ou dificuldades no domínio dos conteúdos, impulsionam à preferência por um tipo de aprendizagem mecânica, de memória. Ainda mais, quando os estudantes estão perante situações de pressão – como no caso dos momentos de avaliação – onde a aprendizagem por memória vem tapar superficialmente a lacuna da compreensão, tornando-se numa aprendizagem superficial. Destes contextos, esta aprendizagem pouco influenciará numa aprendizagem significativa, porque ela é usada como estratégia pelo aluno face ao alcance do seu objetivo, que não sendo este a verdadeira aprendizagem, pode estar associado à simples conclusão de etapas e percursos escolares – a exemplo, identificou-se os momentos de avaliação.

Estas características são de facto condicionantes emocionais, que tem grande impacto na motivação do aluno. Da motivação do aluno, indo ao encontro das formas de aprendizagens

evidenciadas por Ausubel (1968), Biggs (1987) afirma que, a motivação define a forma como os alunos retiram o significado da aprendizagem, podendo variar em três posturas diferentes: 1) Abordagem Superficial (AS) – o aluno tem como resultados emocionais a insatisfação, desinteresse e oposição/antipatia ao conteúdo/disciplina. Por isso, opta por satisfazer minimamente os requisitos; 2) Abordagem Profunda (AP) – o aluno tem realmente um interesse intrínseco pelo conteúdo/disciplina. A sua estratégia está na indagação e no estabelecimento de relações com conhecimentos anteriores; 3) Abordagem Realizadora (AR) – articulada com a Abordagem Profunda, no entanto o foco do aluno está no cumprimento de objetivos, no alcance de metas – aumentar a autoestima, obter notas altas, terminar a escolaridade obrigatória – apresentando-se sem relevância o conteúdo aprendido (Biggs, 1987, p.9-11).

Uma vez que, a “ausência [de motivação] representa queda de investimento pessoal nas tarefas propostas no ambiente escolar” (Machado et al., 2006, p.4), é indispensável o enfoque do docente no desenvolvimento de uma motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. De motivação intrínseca entenda-se, pela realização de uma atividade devido às suas satisfações inerentes, na qual é movida a ação pela sua diversão ou desafio (Ryan & Deci, 2000, p.56). Já a motivação extrínseca, é definida por um meio que pretende alcançar um resultado ou meta. A exemplo, quando o aluno desenvolve certa atividade pelo seu valor em sua carreira formativa, onde o instrumento/atividade tem valor pela sua finalidade e não pelo seu interesse (Ryan & Deci, 2000, p.60).

Portanto, os docentes “can shape students’ behavior by manipulating reinforcement contingencies, but they also can help students to appreciate their learning opportunities and to find academic activities meaningful and worthwhile for reasons that include intrinsic motivation and self-actualization” (Brophy, 2004, p.12)<sup>15</sup>

Por isso, é inevitável não frisar a importância da motivação quando se aborda o processo cognitivo da aprendizagem significativa. Porque de facto, os professores são também responsáveis pela motivação dos alunos, uma vez que, esta incentiva ao processamento profundo de informações (AP) (Machado et al., 2006). Isto vai ao encontro com a afirmação já mencionada de Roldão (2004): “fazer aprender.”

---

<sup>15</sup> Traduzido em DeepL Translate – podem moldar o comportamento dos alunos através da manipulação das contingências de reforço, mas também podem ajudá-los a valorizar as suas oportunidades de aprendizagem e a considerar as atividades académicas significativas e gratificantes por motivos que incluem a motivação intrínseca e a autorrealização (Brophy, 2004, p.2).

Para esta ação docente, importa saber onde e de que forma o docente pode atuar para a promoção de uma aprendizagem significativa. É também importante, perceber qual a postura do docente no desenvolvimento da motivação.

O professor que encontra alunos desmotivados ou dependentes de recompensas externas deve proporcionar tarefas mais desafiadoras e diminuir as verbalizações que enfatizem tais consequências, reorientando-os para a meta aprender, desenvolvendo a motivação para o domínio dos conteúdos e para o crescimento intelectual contínuo (Machado et al., 2006, p.5).

O docente é responsável por analisar se os alunos estão desmotivados, ou se estão subordinados a recompensas externas, como no caso de uma mera competição ou alcance de notas. Perceber onde está a motivação dos alunos e de onde ela provém é essencial para determinar o tipo de aprendizagem que acontece nos alunos, como também no tipo de estratégias motivadoras e pedagógicas que o docente deve adotar.

No que respeita à implementação da teoria de Ausubel em sala de aula, Júnior et al. (2026), afirmam que os professores podem e devem usar estratégias onde os novos materiais são vinculados aos conhecimentos já existentes, podendo também usar analogias e metáforas que ajudem nessa conexão de conceitos (Júnior et al., 2026). Através de uma ação mediadora entre docente e aluno, onde o docente é dotado de estratégias e meios que facilitem a compreensão, o processo de ensino-aprendizagem pode elevar à motivação do aluno face aos conteúdos, às tarefas e à disciplina.

### **3.2.2. Representações visuais e representações mentais**

Indo ao encontro com o que foi abordado anteriormente, Vygotsky (2007), diz-nos que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se caracteriza pela distância entre o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo e o nível de desenvolvimento potencial. Onde o papel do adulto, ou professor, está na responsabilidade em fornecer o apoio adequado para facilitar a aprendizagem (Vygotsky, 2007). Por isso, investiga-se aqui de que forma o uso de representações visuais pode potenciar no ambiente de ensino, especialmente no caso da música.

Bruner (1968), afirma que qualquer domínio do conhecimento, do desenvolvimento intelectual, pode ser representado em três formas, sendo elas:

1ª) *Representação Ativa* - concentrada na ação direta e física (ex.: aprender a andar de bicicleta);

2ª) *Representação Icónica* - depende da organização visual, “através de um conjunto de imagens ou gráficos resumidos que representam um conceito sem o definir na íntegra<sup>16</sup> (Bruner, 1968, p.45)”,

3ª) *Representação simbólica* – tal como o nome indica, é onde se forma e transforma proposições.

Segundo o mesmo autor, podemos exemplificar as três formas em: *ações*, *imagens* e *símbolos*, que podem variar consoante a dificuldade e utilidade em pessoas de diferentes idades, origens e estilos. No caso da representação simbólica, podemos abordar paralelamente as representações mentais. Estas, são descritas por Keogh & Pearson (2017, p.124), como parte primária da cognição humana, que estabelece relação entre a alta cognição e representações sensoriais de baixo nível. Poderíamos afirmar que, as representações mentais estão incorporadas na passagem das representações *ativa* e *icónica* para uma *simbólica*.

Santos (2000) afirma que “evidências empíricas apoiam a ideia de que formar imagens mentais, através de manipulação directa ou indirecta, pode melhorar o desempenho numa variedade de aprendizagem e memória” (Santos, 2000, p.19). Dada a sua importância para a formulação de conhecimento, importa perceber se o uso de representações visuais estimula o desenvolvimento de representações mentais, uma vez que: “as representações imaginadas de objetos e de acontecimentos podem ser criadas na ausência de um estímulo externo correspondente ou apropriado” (Santos, 2000, p.20). Por outras palavras, o humano consegue projetar memórias, cenários e conceitos sem que seja necessário um estímulo externo e momentâneo. Por isso, esta capacidade cognitiva configura-lhe autonomia na exploração de realidades abstratas.

Paivio (1990) afirma que no processo de informações/memorização, não se confunda com aprendizagem mecânica, aborda-se aqui o processo cognitivo, existem dois sistemas principais: *sistema verbal* – palavras visuais, auditivas e com padrões de escrita; e, *sistema não-verbal* – objetos visuais, sons ambientais, sensações, memórias gustativas e olfativas. O mesmo frisa, em sua *Teoria de Dupla Codificação* que a “[...] our ability to generate, manipulate, and

---

<sup>16</sup> Traduzido em DeepL Translate – “[...] by a set of summary images or graphics that stand for a concept without defining it fully” (Bruner, 1968, p.45).



transform images of objects and events depends largely on perceptual-motor experiences with such object” (Paivio, 1990, p.56)<sup>17</sup>.

Portanto, foi aqui levantado dois teóricos que parecem ir ao encontro, ou que pelo menos evidenciam as vantagens de representações visuais no processo de ensino, da aprendizagem. Bruner (1968), aborda as *representações icónicas* no desenvolvimento intelectual, enquanto Paivio (1990), distingue o *sistema não-verbal* no processamento cognitivo, mais concretamente a processos de memória. Embora estes partam de pontos diferentes, ambos identificam os processos mentais através de imagem e como estes são eficientes na educação.

Na apresentação de um gráfico, esquema, de um desenho ou imagem, apela-se à *representação icónica* – uma vez que, como um estágio que organiza de forma visual o conhecimento. Da mesma forma, essa ação ativa o *sistema não-verbal* – voltado para a memorização. Se conjugada com o *sistema verbal*, solidifica-se a aprendizagem porque se recorre à *dupla codificação*.

O uso de representações visuais pode atuar ainda em dois aspetos: a) na metacognição – dividindo-se no *conhecimento metacognitivo*, onde o aluno tem conhecimento das suas habilidades cognitivas, das tarefas específicas e das diferentes estratégias; e, *regulação cognitiva*, que está associada à monitorização e controlo no processo cognitivo do aluno (Cambridge International Education, 2017). Ambas estão centradas na autonomia do aluno, da qual o próprio indivíduo é consciente da sua compreensão e memorização. E, após essa avaliação, essa monitorização, consegue controlar a sua ação – por exemplo: reler um parágrafo que não conseguiu compreender. Portanto, um aluno que recorre à construção de representações visuais, é forçado a repensar os conceitos abordados em aula, como também a avaliar a sua compreensão sobre os mesmos. Esta estratégia de metacognição liga-se às três formas de desenvolvimento intelectual de Bruner, pelo facto de que, ocorre um processo de tradução do objeto/conceito a ser aprendido através da *representação icónica*, com direção à aquisição de significado – *representação simbólica*. Pode atuar também na b) redução da carga cognitiva - quando se aplica em sala de aula atividades e técnicas que visam reduzir a carga cognitiva. No caso das representações visuais, pode distribuir a carga de processamento cognitivo pelos dois canais descritos por Paivio (1990), que atua como ação modal:

---

<sup>17</sup> Traduzido em DeepL Translate – [...] capacidade de gerar, manipular e transformar imagens de objetos e eventos depende em grande parte das experiências percetivo-motoras com esses objetos (Paivio, 1990, p.56).

“As a result, the modality effect has two important benefits. Firstly, by using working memory’s auditory and visual channels in tandem, we can eliminate visual split-attention. Secondly, dual-channel presentation enables the processing of more information than via a single channel”<sup>18</sup> (Lovell, 2020, p.76).

Além dos últimos dois aspetos mencionados, todo este pensamento pode ser ainda relacionado com a revisão elaborado por Krathwohl (2002) sobre a Taxonomia de Bloom, onde está presente uma melhoria na ordem das capacidades cognitivas. Essa estrutura da dimensão do conhecimento proposta, ajuda a sintetizar um conjunto de ideias aqui abordados:

- a) conhecimento factual – o que aluno deve conhecer para se familiarizar com o novo material;
- b) conhecimento conceptual – que vem interrelacionar entre os elementos básicos e de maior dimensão;
- c) conhecimento processual – como fazer algo, quais métodos e técnicas;
- d) conhecimento metacognitivo – conhecimento e consciência do próprio pensamento;

Descrito em objetivos, ou passos, no processo de aprendizagem: relembrar, compreender, aplicar, análise, organizar, avaliar e criar. Esta taxonomia de Bloom, apresentada por Krathwohl (2002), acaba por consumir e definir um percurso entre aprendizagem significativa e metacognição, que pode ser enquadrado no uso de representações visuais em sala de aula.

### 3.2.3. O uso de representações visuais no ensino

No intuito de facilitar a compreensão dos alunos, num pensamento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas [sim] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.13), descreve-se de que forma o uso de representações visuais pode potenciar o processo de ensino-aprendizagem. O uso destas, deve ser encarado como componente de estratégias pedagógicas, na qual o professor deve adotar uma postura de mediar e facilitar – aquilo que a criança, jovem, aprendiz, não consegue fazer sozinho será conduzido

---

<sup>18</sup> Traduzido em DeepL Translate – Consequentemente, o efeito de modalidade apresenta duas vantagens importantes. Em primeiro lugar, ao utilizar em conjunto os canais auditivo e visual da memória de trabalho, conseguimos eliminar a divisão da atenção visual. Em segundo lugar, a apresentação em dois canais permite processar mais informação do que através de um único canal (Lovell, 2020, p.76).

e facilitado pelo docente, até que seja alcançada a sua autonomia. Usar rerepresentações visuais como mecanismos pedagógicos que visam mediar, exemplificar, facilitar e colaborar no processo e no desenvolvimento de uma aprendizagem vão, de facto, ao encontro com o conceito de ZDP de Vygotsky (2007).

Dos teóricos já referidos e do levantamento que se fez, prevê-se que a motivação, atenção/concentração, memorização/retenção, organização mental, aprendizagem significativa, entre outras, podem ser alcançadas pelo uso de representações visuais – sejam diagramas, mapas mentais, esquemas, cores, desenhos e imagens. No entanto, proceda-se ao levantamento de estudos experimentais ou quase-experimentais, quanto aos seus resultados da aplicação destas no ensino regular.

Num estudo de meta-análise de Nesbit & Adesope (2006), os autores fizeram uma revisão de estudos nos quais os alunos aprenderam através da construção, modificação e visualização de diagramas de ligação de nós – uma vez que havia uma crescente investigação educacional nesse contexto. Consideram o mapa conceptual, que se refere a diagramas nesta investigação, como um tipo de organizador gráfico, que correlacionado com a teoria de aprendizagem de Ausubel, estabelece novos conceitos nos já existentes (Estes et al., 1969 & Ausubel, 1968 as cited in Nesbit & Adesope, 2006). Deste estudo concluiu-se que o mapeamento de conceitos mostrou-se com maior eficácia na retenção e transferência de conhecimento: principalmente em estudantes com baixa aptidão verbal,  $g=0,436$ ; e, quando era elaborado pelos alunos sem pré-construção dos docentes,  $g=0,819$ . No entanto, a retenção de ideias centrais, do macro, foi substancial à retenção detalhada. Embora a sua diferença no tamanho de efeito,  $g=0,392$ , também se mostrou relevante o uso de diagramas/mapa conceptual para a retenção de detalhes. Já num mais recente estudo, de Anastasiou et al. (2024), o qual se avaliou a eficácia de mapas conceptuais no domínio das ciências, os resultados mostraram-se com maior tamanho médio de efeito para os alunos com baixo desempenho,  $g=2,019$ , sendo moderado para alunos de alto desempenho,  $g=0,610$ . Além disso, este estudo teve indicadores maiores para os níveis de ensino intermédios, do que para níveis secundários. Contrariamente a Nesbit & Adesope (2006), os resultados indicaram um tamanho de efeito maior, de relevo estatístico, quando existiu intervenção e orientação docente,  $g=1.792$ . Correlacionado, o estudo qualitativo de Guo et al. (2020), demonstrou que a simples demonstração e utilização de representações visuais foi desfavorável, em contraponto com as representações visuais preenchidas ou criadas pelos alunos. Os mesmos autores, afirmam que é necessário que o

docente adote um papel de agente e de orientador, bem como a integração de texto na abordagem das representações visuais (Guo et al., 2020, p.44-45).

No entanto, ambos os estudos referidos, não incluíram a motivação e a envolvimento dos alunos em seus indicadores e medições. O estudo de Yunus et al. (2013) – que se centrou na investigação das percepções dos professores sobre a utilização de recursos visuais nas aulas de Inglês, mais propriamente na compreensão em textos literários – os professores, em sua maioria, concordaram que o uso facilitava a compreensão dos alunos, como também na atração do interesse dos alunos (Yunus et al., 2013, p.115-117).

Yung e Paas (2015) evidenciaram resultados de que os alunos aprenderam e experienciaram as tarefas como menos difíceis, com menor carga cognitiva, na resolução de problemas matemáticos com suporte visual. Agregando-se este resultado ao efeito significativo no desempenho da aprendizagem, verificado nos testes que os alunos realizaram após a aprendizagem através de representações visuais. No entanto, este estudo esteve concentrado no ensino de matemática do 4º ano, em Taiwan.

Em síntese, partindo do levantamento que se procedeu, entende-se que o uso de representações visuais no ensino, independentemente da área ou disciplina, relevou eficácia na retenção e transferência de conhecimento, especialmente em alunos de aptidões baixas ou de baixo desenvolvimento. A qualidade da retenção foi indicada por Nesbit & Adesope (2006), com maior peso para ideias/conceitos macros, estando os detalhes em menor relevância. Em Nesbit & Adesope (2006), a intervenção e orientação do docente teve maior peso, bem como a investigação de Guo et al. (2020), que também deu importância à ação do docente como orientador, contrariando uma postura de mera exposição de conteúdos e de representações visuais já prontificadas pelo docente, que teve resultados menos esperados. Quanto à motivação, Yunus et al. (2013) recolheram a opinião dos docentes que experimentaram em suas aulas a implementação de representações visuais, a qual mostraram satisfação e plena compreensão facilitada de seus alunos, bem como a motivação e atração do interesse que se sentiu. Por fim, Yung e Paas (2015), embora focados no ensino primário, pelo que se desvia da nossa investigação, os alunos tiveram um bom desempenho da aprendizagem, bem como caracterizaram as tarefas com representações visuais com menor carga cognitiva.

#### **3.2.4. No caso da música**

Embora, a música não se apresente como algo corpóreo, como objeto visível e palpável, pode-se afirmar que ela contém espacialidade: que está presente num espaço fluido e sem lugar

dos tons, tal como afirma Zuckerkandl (1969). No entanto, não se pode afirmar que música acontece meramente num processamento auditivo muito menos que é um processo externo. Mas sim que, através de representações mentais que ocorrem a nível interno e subjetivo, no psicológico, que origina representações ou qualidades do som que se escuta (Levitin, 2010). Dentro deste processo, está a combinação e articulação de elementos como a métrica, tonalidade, melodia e harmonia, que constituem a perceção musical. Perceção essa, de “múltiplos atributos ou dimensões” (p.24), que caracterizam e diferenciam a música de um simples som.

Portanto, é inevitável não falar sobre perceção. Schafer (1993), enfatiza o facto de que no período renascentista do ocidente, a perceção deu relevância para o visual ao invés do auditivo – a exemplo, quando a pintura se centralizava na sua capacidade de representação humanística de Deus. É inegável que a cultura ocidental tem grande peso no visual, proveniente do caminhar da pintura, da arquitetura e da música lado a lado. Esse facto, levanta para a perceção o conceito da aculturação interartística. E por isso, a música, mais propriamente a ocidental, no seu vocabulário teórico tomou emprestadas muitas indicações das artes visuais e do mundo das aparências espaciais, tal como afirma Schafer (1993):

“[...] high, low, ascending, descending (all referring to pitch); horizontal, position, interval and inversion (referring to melody); vertical, open, closed, thick and thin (referring to harmony); and contrary and oblique (referring to counterpoint-which is itself a visual term). Musical dynamics also preserve traces of their visual origin-for instance, spreading lines indicate crescendo, or growing louder, while converging lines indicate the opposite, diminuendo<sup>19</sup> [...]” (p.124).

São usadas estras expressões como forma de visualizar, comunicar e comentar os aspetos musicais. E não só são provenientes da pintura, como também pelo sistema de notação musical, que foi originado no desenvolvimento da música ocidental. Este, com o seu refinamento que foi até ao século XX no intuito de preservar e comunicar, é constituído por elementos gráficos e simbólicos que tiveram sua origem na adaptação e tomadas de

---

<sup>19</sup> Traduzido em DeepL Translate – “[...] alto, baixo, ascendente, descendente (todas referentes à altura do som); horizontal, posição, intervalo e inversão (referentes à melodia); vertical, aberto, fechado, denso e ralo (referentes à harmonia); e contrário e oblíquo (referentes ao contraponto — que é, por si só, um termo visual). A dinâmica musical também preserva vestígios da sua origem visual — por exemplo, linhas que se afastam indicam crescendo, ou aumento de volume, enquanto linhas que convergem indicam o oposto, diminuendo [...]” (Schafer, 1993, p.124).

empréstimos da igreja cristã, na prática do cantochão. Dos acentos diacríticos da retórica floresceram os neumas, conciliados com sinais que indicavam os contornos melódicos. À medida em que a notação foi progredindo, a noção vertical de baixo-alto para a definição de altura, a noção de horizontalidade para a definição temporal, bem como os sinais de ornamentação e de dinâmica são característicos de associações gráficas e simbólicas, herdados das artes visuais e arquitetónicas (Schafer, 1975). Sendo esta também uma das causas pela recorrência a vocabulários das artes visuais como descritos anteriormente.

Estando a música cheia de simbolismos e vocabulários das artes visuais, a utilidade de outros meios visuais, além da partitura, podem enriquecer o processo de transmissão e, sobretudo, de ensino. Embora as expressões e o tipo de linguagem utilizadas no ensino tenha a sua centralidade no uso de partitura, não se deva focar o ensino de música apenas para o aluno que saiba ler o texto - que é o conjunto de marcas numa partitura (Shifres & Gonnet, 2016).

Com isto, não se pretende negar que o uso de partitura é um dos mais viáveis recursos para o ensino de música, mas sim ir ao encontro da completa oferta educativa musical. Como no caso da disciplina de ATC, que tanto recorre ao uso de partituras como também ao uso de outras representações visuais que auxiliem o ato da análise e da técnica. A exemplo estão as reduções ao estilo Schenkerianas, que partindo do sistema de notação convencional, fornece uma visão abrangente e representacional analítica tornando as partituras numa espécie de gráficos. Neles, é possível enxergar desde grandes dimensões até às pequenas, o que por si só demonstra a sua utilidade ao nível analítico e, sobretudo, para a compreensão e audição (Cadwallader & Gagné, 1998) – que vai ao encontro com Shneiderman (1996): “Overview first, zoom and filter, then details-on-demand” (p.2).

De igual modo, outras abordagens representacionais têm complementado a notação musical comum (NMC), como no caso do trabalho de Miller et al. (2019). Neste caso, os autores decidiram adicionar na partitura impressões digitais baseadas no ciclo de quintas, para que se apoie e facilite a compreensão das relações harmónicas. Deste estudo, ficou claro que a “harmonic fingerprint” ajudou na compreensão e dispensou de uma leitura atenta – como no caso de partituras não anotadas (p.8). No entanto este método, mostrou-se mais viável para música tonal. Uma vez que, as impressões digitais harmónicas se apresentam organizadas num espectro de cor mediante as funções tonais de cada nota, encontra-se uma limitação para música que percorra vários centros tonais. De forma similar, Fürst et al. (2020) adicionaram impressões digitais rítmicas à NMC, no intuito de facilitar a compreensão da informação rítmica. Os

participantes, após uma introdução elaborada destas, demonstraram efeitos positivos na compreensão na análise rítmica, sobretudo na identificação de padrões rítmicos (p.6).

Portanto, nos estudos identificados não existiu uma rejeição ao sistema de notação convencional, mas sim uma complementação de outros meios visuais que auxiliem a compreensão em momentos de análise e, até mesmo da performance. Tal estratégia, já é bastante usada por docentes de disciplinas analíticas e de performance, onde recorrem ao uso de anotações coloridas nas próprias partituras em estudo. Isto pode-se justificar pelo jogo entre leitura atenta<sup>20</sup> e leitura distante. Defendido por Moretti (2005), a leitura à distância apresenta-se como uma forma reduzir e traduzir em abstrações o texto, que simplificam o conhecimento global: “[...] Shaper, relations, structures. Forms. Models.” (p.1). Jänicke et al. (2015) assegura que um texto que dispõem de anotações manuais, sendo as coloridas mais utilizadas, podem transformá-lo numa fonte conhecimento abrangente. Dessa investigação, que visa investigar e classificar as representações visuais no apoio a uma leitura próxima e distante em textos de humanidades digitais, os autores apresentaram a forma como o tamanho da fonte, glifos ligações, mapas de calor ou matrizes de blocos, linhas temporais, gráficos, entre outros, que se constituem como técnicas de visualização. Os usos destes recursos estão certamente firmados na redução da carga cognitiva e na dupla codificação de Paivio (1990).

No caso da análise e da composição, tem sido cada vez mais a crescente procura de representações visuais, principalmente das que se separam da notação convencional. A exemplo, a visualização de relações harmónicas com a ajuda de colorações diferenciadas numa projeção “3-dimensional piano roll notation” no trabalho de Ciuha et al. (2010). No caso da análise da estrutura e forma de uma obra, o uso de diagramas de arcos que estabelecem as padrões e relações estruturais (Wattenberg, 2002). Em livros teóricos, como por exemplo: em *A Generative Theory of Tonal Music* de Lerdahl & Jackendoff (1996), que contém representações visuais árvores hierárquicas e diagramas; o livro de Straus (2016), *Introduction to Post-Tonal Theory*, que inclui vários recursos visuais em auxílio da compreensão, como no caso de relógios de Pitch-Class, diagramas, tabelas e redes topológicas; e, talvez num extremo o livro de Xenakis (1992), *Formalized music: thought and mathematics in composition*.

Outro livro que não deve ser ignorado, está associado a um compositor já referido anteriormente: *The Composer in the Classroom*, de Schafer (1969). Este livro apresenta uma

---

<sup>20</sup> Leitura atenta – “In other words, close reading is the thorough interpretation of a text passage by the determination of central themes and the analysis of their development” (Jänicke et al., 2015, par.7).

visão de ensino de música através da criação e exploração, que recorre a representações musicais que ultrapassam a notação convencional. Deste modo, em certa parte este livro é também um compêndio de representações visuais para os determinados sons e ideias a que os alunos vivenciaram.

### **3.3. Plano de ação**

#### **3.3.1. Estratégias de ação**

Mediante a proposta do Professor Cooperante, quanto à quantidade e calendarização das aulas de leção da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, acordou-se a leção de duas aulas a cada turma/ano da disciplina. Para estas, foi necessário uma investigação e estudo por parte do docente no que concerne à forma de como se pode recorrer ao uso de representações visuais face aos conteúdos do programa da disciplina, como também à linearidade e especificidade a que estes condicionavam o teor das aulas.

Estas aulas estiveram maioritariamente centradas no âmbito da análise musical, donde o uso de representações visuais teria de se articular com as especificidades e características inerentes às obras em questão, bem como aos conteúdos que iam sendo abordados. Sendo assim, para cada aula, além de todo um estudo e preparação docente, foi necessário a procura de representações visuais existente à análise da obra. Dada a falta destas e sendo também um dos objetivos desta investigação, foi recorrente a criação de próprias representações visuais. Muito se justifica, pelo facto de que se obtém um maior enfoque e direccionalidade destas, face às necessidades dos alunos, na gestão da aula e das estratégias pedagógicas utilizadas.

Para que as representações visuais fossem ao encontro das necessidades dos alunos e principalmente à motivação destes, a construção destas foi pensada segundo o ambiente das aulas, do professor cooperante e dos alunos observados. Assim, calendarizou-se da seguinte forma: o primeiro período levito estaria centrado na observação de aulas; no segundo período, seria a leção de uma aula a cada ano da disciplina; e, no terceiro período, seriam lecionadas as restantes aulas a cada ano. Isto permitiu que, o uso de representações visuais e de estratégias pedagógicas fossem avaliadas e repensadas segundo a própria observação das aulas lecionadas, assim como através do feedback dos alunos. Assim, este projeto de intervenção se firma numa metodologia de Investigação-Ação, uma vez que tal permite um “[...] dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da práxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora [...]” (Coutinho, 2014, secção 15.1 Investigação-Ação, par.3). Por outras palavras, a sua estrutura



cíclica de planificação, implementação e reflexão, permitem uma maior envolvimento entre o aplicável e os seus resultados, numa postura de melhoria consoante a reflexão que dela ressalta.

### **3.3.2. Técnicas de recolha de dados**

Para que seja possível a concretização da forma cíclica da metodologia de Investigação-Ação, procedesse a uma abordagem qualitativa na recolha de dados. Dados esses que dizem respeito ao feedback dos alunos e às suas posturas mediante o uso de representações visuais em aula. Por isso, recorre-se ao uso de entrevistas de resposta aberta aos alunos, no âmbito de perceber diretamente as suas opiniões quanto às abordagens de ensino, em especial ao uso de representações visuais. Destas, as perguntas andarão em torno de como o uso de representações visuais ajudou na compreensão analítica da obra em questão, da sua pertinência num contexto de performance e na participação e interesse dos alunos em aula, bem como de sugestões para o acontecimento das seguintes aulas [Anexo III.2.].

Dado o tempo reduzido de aula, estas entrevistas acontecerão na seguinte aula, de forma que também seja possível a reflexão dos alunos, após a validação do consentimento informado por parte dos encarregados de educação [Anexo III.1.]. A par destas, serão também registados dados em forma de caderno de campo, numa espécie de reflexão docente, partindo de uma observação participante das aulas lecionadas. Tal registo, será elaborado numa parte de cada planificação, reservada à reflexão, permitindo uma rápida análise e conjugação entre a reflexão e o que foi estipulado e realizado em aula.

### 3.3.3. Calendarização e cronograma

Para o desenvolvimento deste projeto de intervenção em conciliação com a observação e lecionação na PES, recorreu-se à seguinte calendarização presente na Tabela 2.

**Tabela 4** - Calendarização e cronograma de atividades do projeto de intervenção

|                                 | outubro | novembro | dezembro |   |   |   | janeiro |   |   |   | fevereiro |   |   |   | março |   |   |   | abril |   |   |   | maio |   |   |   | junho |   |   |   |
|---------------------------------|---------|----------|----------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|
|                                 |         |          | 1        | 2 | 3 | 4 | 1       | 2 | 3 | 4 | 1         | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 | 3 | 4 | 1    | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 |   |   |
| Observação de aulas             | x       | x        |          |   |   |   | x       | x | x | x | x         | x | x | x | x     | x | x | x | x     |   |   |   |      |   |   |   |       |   |   |   |
| Identificação das aprendizagens |         | x        |          |   |   |   | x       | x | x |   |           |   |   |   |       |   |   |   | x     | x |   |   |      |   |   |   |       |   |   |   |
| Preparação das aulas            |         |          | x        | x | x | x | x       | x | x | x | x         |   |   |   |       |   |   |   | x     | x | x | x | x    |   |   |   |       |   |   |   |
| Mediação pedagógica             |         |          |          |   |   |   | x       |   |   | x | x         |   |   |   |       |   |   |   |       |   | x | x |      |   |   |   |       |   |   |   |
| Plano de intervenção            |         |          |          |   |   |   |         | x |   |   |           | x | x |   |       |   |   |   |       |   | x | x | x    |   |   |   |       |   |   |   |
| Análise dos dados               |         |          |          |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |       |   |   |   |       |   |   |   | x    | x | x | x |       |   |   |   |
| Elaboração do relatório         |         |          |          |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |       |   |   |   |       |   |   |   |      |   |   |   |       | x | x | x |

### 3.4. Análise e discussão dos dados

Partindo das reflexões em caderno de campo, elaboradas para cada aula lecionada na PES, bem como das observações da PES, denotou-se que os alunos das turmas de ATC nem sempre tiveram um bom aproveitamento no que concerne à participação em aula, em especial, a turma do 12º ano. Isto pode estar diretamente correlacionado com o tipo de motivação dos alunos.

Como discutido anteriormente, a ausência desta, pode influenciar diretamente na forma como os alunos aprendem, devido aos seus investimentos em tarefas escolares (Machado et al., 2006). Sabe-se que a falta de motivação pode estar relacionada a diversos fatores, como no caso de uma motivação que se define como extrínseca, na qual o aluno é movido pelo alcance de objetivos ou metas, e por isso, perde-se a motivação intrínseca, que se concentra nas satisfações inerentes às atividades da aprendizagem. O que também pode estar na centralidade da ausência da motivação, é a complexidade dos conteúdos da disciplina, bem como do ambiente e pedagogias adotadas em aula. Indo ao encontro com Júnior et al., (2026), os professores devem adotar estratégias que ajudem na assimilação de conceitos. Por isso, importa perceber de que

forma o uso de representações visuais influencia na motivação, interesse e participação dos alunos.

Partindo das entrevistas de resposta aberta, acerca das aulas lecionadas com o uso de representações visuais, os alunos afirmaram o seguinte: “Efetivamente, consegui manter o foco ao longo de toda a aula” [Anexo IV, aluno 1.B)]; “Eu senti-me mais envolvido na aula com as representações visuais, pois é uma forma diferente de ensinar e chamou-me a atenção e achei mais simples” [Anexo IV, aluno 2.E)]; ou, “senti-me mais envolvido”, “as imagens ajudam a perceber melhor e tornam a aula mais interessante” [Anexo IV, aluno 3.F)]. Partindo destas e outras afirmações dos alunos, é notório que o uso de representações visuais estimula a uma maior concentração e interesse. Hipoteticamente caracteriza-se pela facilitação na compreensão que estas propiciam. No entanto, não se pode descartar o facto de que o uso destas, foi uma novidade nas aulas de ATC da PES, o que pode influenciar diretamente no interesse e motivação dos alunos. A respeito disso, alguns alunos evidenciaram “analisar a partitura com imagens foi algo que nunca tinha feito” [Anexo IV, aluno 2.D)], ou, “pois é uma forma diferente de ensinar” [Anexo IV, aluno 2.E)]. Além de se apresentarem como algo diferente e novo, está também o dinamismo que estas geram em aula: “as imagens e o vídeo tornaram a análise mais dinâmica” [Anexo IV, aluno 2.B)].

Colocando de lado estas influências, é notório que hipoteticamente existiu uma facilitação na compreensão dos conceitos da disciplina, mais propriamente das aulas aqui retratadas. São inúmeras as respostas dos alunos que apontam para a facilitação da compreensão, proveniente do uso das representações visuais em aula. Da primeira aula lecionada ao 10º ano, destaco: “o esquema usado em aula ajudou-me muito, como por exemplo a situar os aspetos analisados e a percebê-los melhor” [Anexo IV, aluno 1.C)], “o esquema ajudou a compreender os aspetos analisados da obra, porque organiza a obra por secções” [Anexo IV, aluno 1.D)]. Já nas primeiras aulas lecionadas ao 11º e 12º ano, afirmaram: “o esquema foi útil e esclarecedor para a organização das minhas ideias” [Anexo IV, aluno 2.A)], “o facto de vermos a partitura, representações visuais, de outra forma, graças à divisão em secções facilitou a compreensão da obra” [Anexo IV, aluno 3.D)]. Entre outras afirmações, em geral, os alunos atribuíram a característica orientadora das representações visuais no âmbito da análise. Parece combater a complexidade que nasce nas perspetivas dos alunos sobre a análise, uma vez que é um processo de decomposição em partes (Corrêa, 2006). O sentido organizador e facilitador da compreensão, descrito pelos alunos, pode relacionar-se com a *representação icónica* defendida por Bruner (1968). Deste modo, esta se caracteriza como um estágio

cognitivo que organiza de forma visual o conhecimento – podendo ser estimulada através de gráficos, esquemas, desenhos, imagens, entre outros. Por sua vez, relaciona-se com a teoria da dupla codificação (Paivio, 1990). Partindo de uma articulação do sistema não-verbal e do sistema verbal, dá-se uma solidificação da aprendizagem. Neste caso, quando se articula as representações visuais com o diálogo esclarecedor do professor. Por exemplo, os alunos responderam: “estava a ser perceptível o que o professor estava a transmitir” [Anexo IV, aluno 2.A)], “a demonstração visual do que o professor disse na aula ajudou bastante a compreender e acompanhar a linha de raciocínio do professor” [Anexo IV, aluno 4.D)] e “sim, essa medida facilita bastante a perceção dos apontamentos e indicações do professor” [Anexo IV, aluno 4.E)].

Tendo a disciplina de ATC como objetivos o combate do “fosso entre a competência técnica ao instrumento e a compreensão dos objetos musicais” (Branco, 2024, p.25), fornecendo um maior “proveito da aprendizagem de música” (ANQEP, 2020a), importa perceber de que forma os alunos visualizam a potencialidade do uso de representações visuais, no contexto da preparação da performance. Foi questionado aos alunos, como o uso destas pode ajudar na transferência de aprendizagens para outras disciplinas/áreas, sobretudo para a performance. Obtiveram-se as seguintes respostas: “os esquemas ajudaram-me a organizar as ideias e a perceber a lógica interna da peça. Caso tivesse de interpretar esta obra, o esquema seria uma ferramenta útil para estruturar a minha performance de forma mais consciente e expressiva” [Anexo IV, aluno 3.A)], “se tivesse de interpretar esta obra, o esquema seria uma ferramenta útil para planear a performance, pois permitiria destacar os momentos mais importantes da forma, compreender melhor a direção musical e tomar decisões interpretativas mais conscientes relativamente à dinâmica, fraseado e articulação” [Anexo IV, aluno 6.A)], “sim e caso tivesse de a executar o esquema facilitaria o processo de estruturar a obra e orientaria a interpretação da mesma” [Anexo IV, aluno 6.E)], entre outras respostas do mesmo gênero. Partindo destas, hipoteticamente o uso de representações visuais em aulas de ATC consegue evidenciar a pertinência e transversalidade das aprendizagens e estratégias provindas da análise, para outros contextos de atividade musical.

Aliado a isto, está o desenvolvimento de hábitos de escuta ativa, quando afirmam que: “o esquema esclareceu e clarificou aspetos que antes, apenas com a audição e visualização da obra tinham passado despercebidos” [Anexo IV, aluno 1.E)]. Além disso, alguns alunos evidenciaram a importância da escuta e, assim, a necessidade de mais momentos de escuta em complemento das representações visuais: “como sugestão, poderia ser interessante

complementar os esquemas com exemplos sonoros mais curtos” [Anexo IV, aluno 6.A)]; “seria interessante continuar a usar esquemas visuais e exemplos auditivos em conjunto, pois ajudam bastante na compreensão dos conteúdos e acaba por cativar mais os alunos” [Anexo IV, aluno 6.B)]. Este último esclarece que tal complementação não só irá ajudar na compreensão como também na motivação e captação do interesse.

A recorrência a representações visuais, ajuda no desenvolvimento de uma análise mais detalhista. No caso das que seguiam um estilo de análise Schenkeriana<sup>21</sup>, dotadas de cores, os alunos afirmaram: “o facto de ter cores clarifica melhor a condução melódica e o percurso harmónico” [Anexo IV, aluno 3.A)]; “facilitando uma leitura analítica mais aprofundada e autónoma” [Anexo IV, aluno 3.A)]. No entanto, as representações visuais com excesso de informação dificultaram a compreensão ou o processo da aprendizagem. Como foi afirmado por alguns alunos: “eu fiquei confuso com a partitura do professor com muitos apontamentos” [Anexo IV, aluno 2.E)]; “no início foi um pouco confuso, porque tinha muita informação” [Anexo IV, aluno 3. F)]. Além disso, outros alunos demonstraram que gostariam de estar mais envolvidos na construção das representações visuais: “penso que poderia ser interessante sugerir que cada aluno construísse o seu esquema” [Anexo IV, aluno 3.D)]; “talvez pudéssemos participar mais na construção dos esquemas. Acho que isso ajudava ainda mais a perceber a matéria” [Anexo IV, aluno 3.F)]. Portanto, a participação na elaboração de representações visuais, apresenta-se como tarefa relevante para a aprendizagem do aluno.

Os alunos também evidenciaram que seria benéfico a existência de mais momentos de discussão em aula, abrindo à partilha de conhecimento entre pares, bem como a utilização de metodologias de trabalho de grupo: “a oportunidade dos alunos responderem também permitiu uma maior atenção e vontade de participar” [Anexo IV, aluno 4.D)]; “penso que foi bastante importante analisar a sonata com o meu colega [...] é relevante para mim trabalhar em grupo, porque assim conseguimos acompanhar-nos aos mesmo tempo” [Anexo IV, aluno 5.C)]; “Acho que tarefas em grupo nas aulas de ATC podem ser benéficas no contexto de melhor funcionamento do trabalho dos alunos e no entendimento da matéria que é abordada” [Anexo IV, aluno 5.D)].

No geral, as respostas dos alunos expressaram rudimentos de metacognição. Especialmente, quando estes referem que conseguiam compreender melhor os conceitos através das representações visuais, como também a relevância e a preferência pela continuidade do uso

---

<sup>21</sup> Como no caso da aula do 12º ano, na análise da obra Ave Maris Stella, de Grieg [Anexo V.5.].

destas. Isto aponta um conhecimento dos alunos, acerca das suas habilidades cognitivas e da sua regulação, através da procura de estratégias para o processo de aprendizagem.

### 3.5. Conclusão

Conclui-se deste projeto de intervenção que, o uso de representações visuais no ensino da disciplina de ATC ajuda na facilitação da compreensão dos conceitos e no processo da análise de obras. Os dados determinaram que estas atuam como agente organizador, ajudando os alunos a situarem-se durante o momento da análise em aula. Fator esse que promove a maior participação em aula, bem como impulsiona a motivação do aluno, sobretudo na procura de uma aprendizagem significativa. Isto, deve-se também à forma como o uso de representações visuais conseguem incluir os alunos na aula, independentemente das suas dificuldades quanto ao objeto da análise.

Na construção de estratégias pedagógicas, as representações visuais tornaram-se um verdadeiro complemento da lecionação, uma vez que a articulação entre estas e o discurso do docente promovem uma aprendizagem em linhas de raciocínio mais diretas e claras. Contudo, a abordagem de representações visuais já previamente preparadas, que apenas ditam de forma expositiva os conceitos da análise de determinada obra pareceu ter menor relevância quando comparadas com as que foram elaboradas pelos próprios alunos em aula. Principalmente, quando elaboradas em trabalho de grupo em aula, promovendo uma partilha de conhecimentos e um construto de aprendizagem entre pares.

Foi também possível identificar alguns cuidados a ter na utilização destas representações. Quando estas se encontravam carregadas de informação, os alunos mostraram-se com maiores dificuldades em acompanhar a aula. Isto evidencia que a excessiva informação pode potenciar um aumento da carga cognitiva, prejudicando os alunos durante a abordagem analítica. No entanto, em sua maioria, conseguiram demonstrar algumas características correlacionadas com a metacognição: quando conseguiram descrever se obtiveram compreensão; quando conseguem avaliar as atividades da aprendizagem desenvolvidas em aulas, em especial, na aplicação das representações visuais.

Este projeto interventivo demonstrou a utilidade prática da análise no âmbito de outras disciplinas e atividades, como no caso da performance, da qual se evidenciou a utilidade da realização de representações visuais para preparações de futuras performances.

Todavia, descrevem-se algumas das limitações encontradas no decorrer desta intervenção. Primeiramente, o uso de representações visuais poderia ter sido alargado às aulas de ATC voltadas para a componente de Técnica Composicional. Em segundo lugar, está o desenvolvimento de certas representações visuais utilizadas em aulas, onde se apresentaram como simples esquemas ou gráficos que já são frequentes na leção de certos tipos de conteúdos ou conceitos. E por último, observou-se que as respostas dos alunos às entrevistas poderiam ter acontecido de forma mais desenvolvida e justificativa.

Contudo, considera-se que este projeto de intervenção conseguiu demonstrar que é possível a implementação de representações visuais como instrumentos didáticos em favor da facilitação da compreensão e motivação dos alunos. Mais ainda, foi possível identificar que tal uso ajuda no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visam a discussão em sala de aula e o trabalho de grupo.

## **Reflexão final**

É de extrema importância que a reflexão acompanhe a ação profissional, na medida em que esta contém maiores dimensões no sucesso da docência. Tal como evidenciado por Malderez & Bodóczy (1999), o professor é como um iceberg, onde no visível está o domínio do tópico e as suas ações em aula e no invisível, na parte submersa, estão os processos pelos quais o professor passa antes das aulas: na tomada de decisões, planificação e estudo preparatório. Por isso, refletir é um mecanismo que permite a articulação destes dois polos, no âmbito de uma docência que caminha e se complementa ao lado das características e necessidades dos alunos. É no espaço reflexivo que entram valores como o conhecimento, as conceptualizações e as suas características pessoais. Portanto, o professor não é superficial, ele deve aprofundar e alicerçar todos estes aspetos para a sua ação profissional através da sua reflexão.

No início do mestrado em ensino de música, existiu sempre a preocupação no desenvolvimento pessoal de um docente que seja capaz de ir ao encontro com as necessidades do aluno, bem como a gestão e liderança de grupo, sobretudo no que concerne à motivação dos alunos. A procura pela construção de uma didática atrativa, com rigor e centrada no aluno esteve sempre presente no pensamento pessoal enquanto mestrando. Surge desta procura o interesse em vincular o uso de representações visuais à prática pedagógica da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Embora, em muitos contextos da lecionação desta já se recorra a algumas representações visuais, pretendeu-se desenvolver um estudo em torno da sua relevância e utilidade. Deste modo, destinou-se esta problemática para o projeto de investigação.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, procedeu-se à observação e lecionação das disciplinas de ATC e de Classe de Conjunto (Orquestra de Sopros). Em ATC, observar a forma como o professor cooperante lecionava determinados conteúdos, como planificava as suas aulas e como geria o ambiente de sala de aula, mostrou-se bastante útil para uma prática pedagógica futura. No meu caso, como nunca frequentei a disciplina no meu percurso musical, serviu como exemplo e como guia para o que realmente acontece nesta. Claro que as Aprendizagens Essenciais e os programas desta disciplina, como também as disciplinas de Análise e Técnicas Composicionais da minha Licenciatura em Composição e as unidades curriculares de Metodologia e Didática, do mestrado, vão apontando e definindo a disciplina de ATC. No entanto, só na observação e lecionação em PES, que se caracteriza como experiência real é que foi possível perceber de forma clara como esta funciona. Além do mais, mostrou-se



com grande relevo para a construção e recolha de materiais didáticos, obras, análises, livro, entre outros materiais que solidificam a preparação da docência. Com respeito à lecionação, maioritariamente foram criados materiais didáticos de representações visuais, referentes às obras analisadas, onde estes também se juntarão a esta coletânea de materiais didáticos adquiridos. As unidades curriculares de Metodologias da Didática também se mostraram com grande relevo durante o mestrado, uma vez que vários trabalhos andaram em torno de preparação de aulas e da coletânea de materiais. Em alguns casos, procedeu-se à realização de documentos de planificação geral e minuciosa de alguns períodos, anos ou matérias da disciplina de ATC. O que mais uma vez ajudou na solidificação e preparação da docência desta.

No caso da disciplina de Classe de Conjunto, como já referido, o contacto com tipologia de conjunto de orquestra era pouco, pelo que a observação e lecionação propiciaram um encorajamento para futuras lecionações. O facto de o professor cooperante incentivar e auxiliar os ensaios, as estratégias de ensino, a forma de direção musical e preparação da obra, fez nascer o gosto pela lecionação desta tipologia de classe de conjunto, onde os receios provindos da falta de confiança foram ultrapassados.

O nervosismo é sem dúvida um dos aspetos que mais se sentiu na lecionação das disciplinas. Por vezes, este afetava o diálogo e a transmissão de conhecimento. Por isso, a planificação e preparação das aulas aconteceram de forma exaustiva, num pensamento de assegurar que estas reações emocionais não afetassem a fluidez natural das aulas, uma vez que, uma das causas era a falta de autoconfiança. Ainda assim, senti que, por vezes, estas originavam uma aceleração das atividades estipuladas para as aulas, quebrando o necessário tempo de assimilação dos conteúdos nos alunos. No entanto, à medida em que as aulas foram decorrendo, isto foi-se combatendo com um maior relaxamento, muito devido à confiança e tranquilidade com que ambos os professores cooperantes transmitiram. Contudo, como vários professores afirmam, acredito que tal seja alcançado com longos períodos de experiência.

Foi também possível observar o contexto escolar, como este é gerido e se articula com o currículo nacional. O ambiente escolar de construção e de aprendizagem comunitária que se experienciou, fez ressaltar a importância do ensino de música, bem como dos valores que dela ressaltam. A procura de valores como “responsabilidade e integridade; cidadania e participação; competência e rigor; liberdade e equidade” (Pacheco et al., 2022, p.10), definem a identidade que se procura de toda a comunidade escolar, num caminho missionário de formar indivíduos e profissionais através da educação artística (Pacheco et al., 2022). Além disso, foi também

possível observar como a escola está envolvida no contexto social e cultura da localidade. Dessa observação, denotou-se que esta não se encontra isolada do seu contexto, mas sim, constrói uma partilha cultural musical envolvente, como no caso da dinamização de concertos abertos a toda a região.

Em síntese, a PES demonstrou-se como um espaço de crescimento profissional. Espaço esse, que além de conceder a experiência da lecionação, permitiu observar o real contexto do ensino de música em Portugal, em especial do Ensino Artístico Especializado. Em sua prática, foi possível integrar o projeto de intervenção, que defendeu os benefícios do uso de representações visuais no ensino de Análise e Técnicas de Composição.

## Referências bibliográficas

- Aiello, R., & Williamon, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 167–181). Oxford University Press.
- Anastasiou, D., Wirngo, C. N., & Bagos, P. (2024). The Effectiveness of Concept Maps on Students' Achievement in Science: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 39. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09877-y>
- ANQEP (2020a). Análise e Técnicas de Composição. 10.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://anqep.gov.pt/np4/478.html>
- ANQEP (2020b). Análise e Técnicas de Composição. 11.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://anqep.gov.pt/np4/478.html>
- ANQEP (2020c). Análise e Técnicas de Composição. 12.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://anqep.gov.pt/np4/478.html>
- Ausubel, D., P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process questionnaire manual*. Australian Council for Educational Research.
- Branco, J (2024). Formação auditiva: uma perspetiva de conciliação com a música. In F. Lopes, G. Mota & J. A. Costa (Eds.). *Escola de Outono: livro de resumos* (pp.25). INET. CIPEM, ESE & IPP.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1968). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cadwallader, A., & Gagné, D. (1998). *Analysis of tonal music: A Schenkerian approach*. Oxford University Press.
- Cambridge International Education. (2017). Education Brief: Metacognição. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/582304-metacognition-factsheet-portuguese-.pdf>

- Ciuha, P., Klemenc, B., & Solina, F. (2010). Visualization of concurrent tones in music with colours. *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Multimedia*, 1677–1680. <https://doi.org/10.1145/1873951.1874320>
- Conservatório do Vale do Sousa, (2024a). *Regulamento interno*. <https://conservatoriovaledosousa.pt/pt/documentos>
- Conservatório do Vale do Sousa, (2024b). Critérios Gerais de Avaliação: Curso Secundário de Música/Canto: Ano letivo 2024/2025. <https://conservatoriovaledosousa.pt/pt/documentos>
- Conservatório do Vale do Sousa, (2024c). Critérios Gerais de Avaliação: Curso Básico de Música: Ano letivo 2024/2025. <https://conservatoriovaledosousa.pt/pt/documentos>
- Corrêa, A. F. (2006). O Sentido da Análise Musical. *Revista Opus*, 12 (1), 33-53.
- Decreto Lei nº55/2018 de 6 de julho (2018). *Diário da República nº 129/18 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, C. M. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175–188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (2024). Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada e Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música (Despacho ESMAE/PR-10/2024). Politécnico do Porto. <https://www.esmae.ipp.pt/comunidade/intranet/modelos-provas-finais-de-mestrado>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fürst, D., Miller, M., Keim, D. A., Bonnici, A., Schafer, H., & El-Assady, M. (2020). Augmenting Sheet Music with Rhythmic Fingerprints. *2020 IEEE 5th Workshop on Visualization for the Digital Humanities (VIS4DH)*, 14–23. <https://doi.org/10.1109/VIS4DH51463.2020.00007>
- Guo, D., McTigue, E. M., Matthews, S. D., & Zimmer, W. (2020). The Impact of Visual Displays on Learning Across the Disciplines: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 32(3), 627–656. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09523-3>

Henley, J. (2009). The learning ensemble: Musical learning through participation.

*International Journal of Music Education*, 27(2), 0–379.

Jänicke, S., Franzini, G., Cheema, M. F., & Scheuermann, G. (2015). On Close and Distant Reading in Digital Humanities: A Survey and Future Challenges. *Proceedings of the Eurographics Conference on Visualization (EuroVis) - STARs*, 83–103. <https://doi.org/10.2312/eurovisstar.20151113>

Jänicke, S., Franzini, G., Cheema, M. F., & Scheuermann, G. (2015). On Close and Distant Reading in Digital Humanities: A Survey and Future Challenges. *Proceedings of the Eurographics Conference on Visualization (EuroVis) - STARs*, 83–103. <https://doi.org/10.2312/eurovisstar.20151113>

Júnior, J. F. C., Lima, P. P., Arcanjo, C. F., Sousa, F. F., Santos, M. M., Leme, M., & Gomes, N. C. (2023). Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 5, 51–68.

Keogh, R., & Pearson, J. (2017). The perceptual and phenomenal capacity of mental imagery. *Cognition*, 162, 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.02.004>

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)

Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1996). *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press.

Levitin, D. J. (2010). *A música no seu cérebro*. Civilização Brasileira.

Lovell, O. (2020). *Sweller's Cognitive Load Theory in Action*. John Catt Educational, Limited.

Machado, A. C. T. A., Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(1), 03. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2006v27n1p03>

Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.

Martins, R. (1995). A Função da Análise no Processo de Aprendizagem em Música. *Revista da ABEM*, 2 (2), 96-103.

- Miller, M., Bonnici, A., & El-Assady, M. (2019). Augmenting Music Sheets with Harmonic Fingerprints. *Proceedings of the ACM Symposium on Document Engineering 2019*, 1–10. <https://doi.org/10.1145/3342558.3345395>
- Moretti, F. (com American Council of Learned Societies). (2007). *Graphs, maps, trees: Abstract models for a literary history*. Verso.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Paiva, M. (2009). *Ansiedade a Exames No Contexto Do Ensino Secundário: O Papel Da Ansiedade Social, Auto-Criticismo e Competências de Mindfulness e Aceitação*. Instituto Superior Miguel Torga.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.
- Pinto, A., & Carvalho, J. (s.d.). Mindfulness1 em contexto educacional: Um olhar sobre Portugal. In A. Pinto & J. Carvalho (Eds.), *Mindfulness em contexto educacional* (pp. 9–18). Coisas de Ler Edições.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [Em linha]: perspectivas em educação*, 2, p. 95-120. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/DiscursosFormação%20de%20Professores %2095-120.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/DiscursosFormação%20de%20Professores%2095-120.pdf)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santos, A. S. C. D. (2000). Sobre imagens mentais e representações visuo-espaciais de objectos e ambientes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(2), 18–30. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2000000200002>
- Schafer, R. M. (1969). *The composer in the classroom*. BMI Canada.
- Schafer, R. M. (1993). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.

- Schafer, R., M. (1975). The Graphics of Musical Thought. In J. Grayson (Ed.), *Sound Sculpture* (pp. 98–126). Aesthetic Research Centre of Canada.
- Shifres, F. D., & Gonnet, D. (2016). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51.  
<https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Shneiderman, B. (1996). The eyes have it: A task by data type taxonomy for information visualizations. *Proceedings 1996 IEEE Symposium on Visual Languages*, 336–343.  
<https://doi.org/10.1109/VL.1996.545307>
- Straus, J. N. (2016). *Introduction to post-tonal theory* (Fourth edition). Prentice Hall.
- Teixeira, I., & Diogo, F. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Conselhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Vygotski, L. S. (2007). *A Formação Social Da Mente*. Martins Fontes.
- Wattenberg, M. (2002). Arc diagrams: Visualizing structure in strings. *IEEE Symposium on Information Visualization, 2002. INFOVIS 2002.*, 110–116.  
<https://doi.org/10.1109/INFVIS.2002.1173155>
- Xenakis, I. (1992). *Formalized music: Thought and mathematics in composition* (Rev. ed). Pendragon Press.
- Yung, H. I., & Paas, F. (2015). Effects of Computer-Based Visual Representation on Mathematics Learning and Cognitive Load. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 70–77.
- Yunus, M. M., Salehi, H., & John, D. S. A. (2013). Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students Interest in Reading Literary Texts.  
<https://doi.org/10.48550/ARXIV.1305.6360>
- Zuckerandl, V. (com Bollingen Foundation Collection (Library of Congress)). (1969). *Sound and symbol*. Princeton University Press.

## Anexos

### Anexo I: Calendarização da PES

| Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino de Música |            |           |         |                  |
|-----------------------------------------------------------------|------------|-----------|---------|------------------|
| Análise e Técnicas de Composição                                |            |           |         |                  |
| Nº aula                                                         | Dia        | Turma/ano | Duração | Atividade de PES |
| 1º Período Letivo                                               |            |           |         |                  |
| 1                                                               | 24/10/2025 | 11º ano   | 135'    | Observação       |
| 2                                                               | 27/10/2025 | 10º ano   | 90'     | Observação       |
| 3                                                               | 27/10/2025 | 12º ano   | 45'     | Observação       |
| 4                                                               | 29/10/2025 | 12º ano   | 90'     | Observação       |
| 5                                                               | 29/10/2025 | 10º ano   | 45'     | Observação       |
| 6                                                               | 31/10/2025 | 11º ano   | 135'    | Observação       |
| 7                                                               | 03/11/2025 | 10º ano   | 90'     | Observação       |
| 8                                                               | 03/11/2025 | 12º ano   | 45'     | Observação       |
| 9                                                               | 05/11/2025 | 12º ano   | 90'     | Observação       |
| 10                                                              | 05/11/2025 | 10º ano   | 45'     | Observação       |
| 11                                                              | 07/11/2025 | 11º ano   | 135'    | Observação       |
| 12                                                              | 10/11/2025 | 10º ano   | 90'     | Observação       |
| 13                                                              | 10/11/2025 | 12º ano   | 45'     | Observação       |
| 14                                                              | 12/11/2025 | 12º ano   | 90'     | Observação       |
| 15                                                              | 12/10/2025 | 10º ano   | 45'     | Observação       |
| 16                                                              | 14/11/2025 | 11º ano   | 135'    | Observação       |
| 2º Período Letivo                                               |            |           |         |                  |
| 17                                                              | 05/01/2026 | 10º ano   | 90'     | Observação       |
| 18                                                              | 05/01/2026 | 12º ano   | 45'     | Observação       |
| 19                                                              | 07/01/2026 | 12º ano   | 90'     | Observação       |
| 20                                                              | 07/01/2026 | 10º ano   | 45'     | Observação       |
| 21                                                              | 09/01/2026 | 11º ano   | 135'    | Observação       |
| 22                                                              | 12/01/2026 | 10º ano   | 90'     | Observação       |
| 23                                                              | 12/01/2026 | 12º ano   | 45'     | Observação       |
| 24                                                              | 14/01/2026 | 12º ano   | 90'     | Observação       |
| 25                                                              | 14/01/2026 | 10º ano   | 45'     | Lecionação (45') |



|                          |            |         |      |                  |
|--------------------------|------------|---------|------|------------------|
| 26                       | 16/01/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 27                       | 19/01/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 28                       | 19/01/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 29                       | 21/01/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 30                       | 21/01/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 31                       | 23/01/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 32                       | 26/01/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 33                       | 26/01/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 34                       | 30/01/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 35                       | 02/02/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 36                       | 02/02/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 37                       | 04/02/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 38                       | 04/02/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 39                       | 06/02/2026 | 11º ano | 135' | Lecionação (45') |
| 40                       | 09/02/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 41                       | 09/02/2026 | 12º ano | 45'  | Lecionação (45') |
| 42                       | 11/02/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 43                       | 11/02/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 44                       | 13/02/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 45                       | 20/02/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 46                       | 23/02/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 47                       | 23/02/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 48                       | 25/02/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 49                       | 25/02/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 50                       | 27/02/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| <b>3º Período Letivo</b> |            |         |      |                  |
| 51                       | 13/04/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 52                       | 13/04/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 53                       | 15/04/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 54                       | 15/04/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 55                       | 17/04/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 56                       | 20/04/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 57                       | 20/04/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 58                       | 22/04/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 59                       | 22/04/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |

|    |            |         |      |                  |
|----|------------|---------|------|------------------|
| 60 | 24/04/2026 | 11º ano | 135' | Observação       |
| 61 | 27/04/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 62 | 27/04/2026 | 12º ano | 45'  | Lecionação (45') |
| 63 | 29/04/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 64 | 29/04/2026 | 10º ano | 45'  | Observação       |
| 65 | 04/05/2026 | 10º ano | 90'  | Observação       |
| 66 | 04/05/2026 | 12º ano | 45'  | Observação       |
| 67 | 06/05/2026 | 12º ano | 90'  | Observação       |
| 68 | 06/05/2026 | 10º ano | 45'  | Lecionação (45') |
| 69 | 08/05/2026 | 11º ano | 135' | Lecionação (45') |

| Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino de Música |            |         |                                |
|-----------------------------------------------------------------|------------|---------|--------------------------------|
| Classe de Conjunto (Orquestra de Sopros)                        |            |         |                                |
| Nº aula(s)                                                      | Dia(s)     | Duração | Atividade de PES               |
| 1º Período Letivo                                               |            |         |                                |
| 1                                                               | 24/10/2025 | 135'    | Observação                     |
| 2                                                               | 31/10/2025 | 135'    | Observação                     |
| 3                                                               | 07/11/2025 | 135'    | Observação                     |
| 4                                                               | 14/11/2025 | 135'    | Observação                     |
| 5                                                               | 21/11/2025 | 135'    | Observação                     |
| 6                                                               | 28/11/2025 | 135'    | Observação                     |
| 7                                                               | 03/12/2025 | 135'    | Observação                     |
| 8                                                               | 05/12/2025 | 135'    | Observação                     |
| 9                                                               | 12/12/2025 | 135'    | Observação                     |
| 10                                                              | 14/12/2025 | 135'    | Observação – Concerto de Natal |
| 2º Período Letivo                                               |            |         |                                |
| 11                                                              | 09/01/2026 | 135'    | Observação                     |
| 12                                                              | 16/01/2026 | 135'    | Lecionação (45') e observação  |
| 13                                                              | 23/01/2026 | 135'    | Lecionação (45') e observação  |
| 14                                                              | 30/01/2026 | 135'    | Observação                     |
| 15                                                              | 06/02/2026 | 135'    | Lecionação (45') e observação  |
| 16                                                              | 13/02/2026 | 135'    | Lecionação (45') e observação  |
| 17                                                              | 27/02/2026 | 135'    | Lecionação (45') e observação  |
| 18                                                              | 20/03/2026 | 135'    | Observação                     |
| 3º Período Letivo                                               |            |         |                                |

|    |            |      |                               |
|----|------------|------|-------------------------------|
| 19 | 17/04/2026 | 135' | Observação                    |
| 20 | 24/04/2026 | 135' | Observação                    |
| 21 | 08/05/2026 | 135' | Observação                    |
| 22 | 15/05/2026 | 135' | Observação                    |
| 23 | 22/05/2026 | 135' | Observação                    |
| 24 | 05/06/2026 | 135' | Lecionação (45') e observação |
| 25 | 13/06/2026 | -    | Direção em concerto           |

## Anexo II: Planificação de aulas

### II.1. Planificação da 1ª aula lecionada ao 10º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa   |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição |
| <b>Turma:</b> 10º ano              | Aula n.º: 1                      |
| <b>Data:</b> 14/01/2026            | Número de alunos: 5              |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado |

**Objetivos gerais da aula:**

- Conhecer e compreender a música da Escola de Notre-Dame de Paris;
- Compreender a forma e o processo de escrita do organum ao estilo de Pérotin, bem como as relações morfológicas entre o gregoriano e a polifonia;
- Reconhecer os modos rítmicos derivados dos Pés Gregos;
- Compreender a noção de Cláusula de Discantus.

**Conteúdos da aula:**

- Análise da obra *Viderunt omnes* de Pérotin;
- Conceções de:
  - *Organum*, especialmente o *Quadruplum*;
  - Modos Rítmicos;
  - Tratamento do texto;
  - Tratamento do tipo de harmonia e técnica composicional;

**Título da atividade n.º 1:** breve apresentação e escuta da obra *Viderunt omnes*, de Pérotin

**Duração da atividade:** 15 minutos

**Objetivos específicos da atividade:**

- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;
- Promover uma escuta ativa;

**Desenvolvimento da atividade n.º 1:**

- Breve apresentação histórica do compositor e da obra em questão.
- Escuta da obra com o auxílio da partitura entregue;

**Título da atividade n.º 2:** abordagem de conceitos intrínsecos à análise da obra

**Duração da atividade:** 10 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento do texto e inteligibilidade;</li> <li>• Formação vocal e hierarquia das vozes; <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Características da escrita de <i>organum</i>;</li> </ul> </li> <li>• Aspetos do <i>Organum quadruplum</i> - forma;</li> </ul>                                                                                                               |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e explicação de conceitos através da apresentação usada, PowerPoint.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Título da atividade n.º 3:</b> Análise de maior profundidade</p> <p><b>Duração da atividade:</b> 10 minutos</p> <p><b>Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e compreender as noções de cláusulas, cláusulas de Discantus e Cesuras presentes na obra;</li> </ul>                                                       |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com o auxílio de um esquema fornecido e da partitura, é desenvolvida uma análise com maior profundidade. Especialmente centrada nas cláusulas e cesuras da obra.</li> <li>• Em conformidade, é também analisado o tratamento do texto, da forma (frases), dos comportamentos das vozes do <i>organum</i>.</li> </ul>         |
| <p><b>Título da atividade n.º 4:</b> 2ª escuta da obra <i>Viderunt omnes</i>, de Pérotin</p> <p><b>Duração da atividade:</b> 10 minutos</p> <p><b>Objetivos específicos da atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;</li> <li>• Promover uma escuta ativa;</li> <li>• Consolidação auditiva de aspetos analisados em aula;</li> </ul> |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta da obra com auxílio da partitura e do esquema;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             |

### CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1

*Durante a aula existiram algumas dificuldades na gestão do tempo, uma vez que o tempo de aula é bastante reduzido. Além disso, a análise da obra teve de ser objetiva, de forma que fosse possível a abordagem dos principais conteúdos e cumprimento dos objetivos estipulados para aula. Por isso, numa próxima planificação, para uma aula destas dimensões temporais, deve-se ter em conta a objetividade dos conceitos abordados e um maior controlo e previsão na gestão do tempo.*

*Os alunos mostraram-se participativos e afirmaram que obtiveram compreensão do que estava a ser abordado em aula. Afirmaram também que o esquema de análise entregue, ajudou numa análise mais concentrada. No entanto, [opinião e observação pessoal] pareceu que em alguns momentos da análise os alunos estavam um pouco perdidos, entre a partitura e o esquema – sendo que o tempo apressado possa ser um dos fatores.*

*Esta aula mostrou-se com carácter de exposição e explicação de conteúdos, contando ainda com a participação e debate dos alunos no momento da análise mais profunda.*

**Referências bibliográficas:**

Bent, Ian D. “Pérotin”. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*

Gross, G. (2001). La repetitio dans les organa quadruples de Pérotin: Nature rhétorique de l’organisation du discours musical. *Musurgia*, 8(1,), 7–29.

Grout, D. J., Palisca, C. V., Latino, A., & Grout, D. J. (2007). *História da música ocidental* (5. ed). Gradiva.

Hoppin, Richard H. (1978) *Medieval Music*. W. W. Norton & Co.

Jenny, H. J. (1942). Perotin’s «Viderunt omnes». *Bulletin of the American Musicological Society*, 6, 20–21. <https://doi.org/10.2307/829204>

Mathias, A. J. (2020). *CREATING CLAUSULAE AT NOTRE-DAME-DE-PARIS: A Study of Compositional Processes and Techniques*. University of Cambridge.

Treitler, L. (1979). Regarding Meter and Rhythm in the *Ars Antiqua*. *The Musical Quarterly*, LXV(4), 524–558. <https://doi.org/10.1093/mq/LXV.4.524>

## II.2. Planificação da 2ª aula lecionada ao 10º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa   |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição |
| <b>Turma:</b> 10º ano              | Aula n.º: 2                      |
| <b>Data:</b> 06/05/2026            | Número de alunos: 5              |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado |

### Objetivos gerais da aula:

- Relacionar e contextualizar a Polifonia Portuguesa da segunda metade do Séc. XVII;
- Conhecer e compreender a música da Escola de Évora, mais propriamente do compositor Diogo Dias Melgás;
- Distinguir e descrever as diferenças texturais de escrita - polifónica imitativa, homofonia, homorritmia;
- Compreender as proximidades da modalidade com um pensamento harmónico tonal deste período – princípios de um contraponto vertical;
- Reconhecer o texto como principal ditador do discurso, do material, estrutura/segmentação e da expressividade;

### Conteúdos da aula:

- Análise da obra *Salve Regina* (c. 1660) de Diogo Dias Melgás;

**Título da atividade n.º 1:** abordagem sobre a Polifonia portuguesa da segunda metade do séc. XVII

**Duração da atividade:** 15 minutos

### Objetivos específicos da atividade:

- Relacionar e contextualizar a Polifonia Portuguesa da segunda metade do Séc. XVII;
- Conhecer e compreender a música da Escola de Évora, mais propriamente do compositor Diogo Dias Melgás;
- Saber as principais características dos Motetes de Diogo Dias Melgás.

### Desenvolvimento da atividade n.º 1:

- Apresentação do contexto histórico-musical e de técnica composicional da música polifónica portuguesa da segunda metade do século XVII, contrapondo as novas correntes e géneros do barroco com a tardia polifonia portuguesa.
- Relacionar a música de Diogo Dias Melgás, da Escola de música de Évora com a música do compositor renascentista Palestrina.
- Conhecer algumas notas biográficas do compositor português, os destacáveis motetes da sua produção musical.

**Título da atividade n.º 2:** Audição e análise do motete *Salve Regina* de Diogo Dias Melgás

**Duração da atividade:** 25 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**

- Conhecer e compreender a música da Escola de Évora, mais propriamente do compositor Diogo Dias Melgás;
- Distinguir e descrever as diferenças texturais de escrita - polifónica imitativa, homofonia, homorritmia;
- Compreender as proximidades da modalidade com um pensamento harmónico tonal deste período – princípios de um contraponto vertical;
- Reconhecer o texto como principal ditador do discurso, do material, estrutura/segmentação e da expressividade;

**Desenvolvimento da atividade n.º 2:**

- Caracterização dos motetes, da escrita de Diogo Dias Melgás;
- Função e contexto desta obra na vida litúrgica da Sé de Évora;
- Análise e tradução do texto do motete *Salve Regina*;
- Análise da obra, tendo em conta:
  - Tipo de textura (contraponto imitativo, “contraponto expressivo” / homofonia, homorritmia);
  - O estilo imitativo;
  - A estrutura/segmentação da obra sobre a influência do texto;
  - As proximidades do contraponto modal com o pensamento harmónico tonal – verticalidade entre *Superius-Bassus* e descentralização do *Tenor*, preferência pelos modos Lá e Dó do sistema octonário (maior e menor do sistema tonal);

**Título da atividade n.º 3:** 2ª escuta da obra e esclarecimento de dúvidas

**Duração da atividade:** 5 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**

- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;
- Promover uma escuta ativa;
- Consolidação auditiva de aspetos analisados em aula;

**Desenvolvimento da atividade n.º 3:**

- Escuta da obra com auxílio da partitura e do esquema;

### CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1

*Aquando foi abordado a história e estética da música do séc. XVII em Portugal, a aula tornou-se expositiva em seu carácter metodológico. No entanto, foi visível que os alunos estavam interessados e concentrados – talvez por se abordar factos histórico-musicais nacionais. Além disso, a informação disposta na apresentação PowerPoint estava bastante resumida e em formato de tópicos, ao que se notou que os alunos acompanhavam o meu diálogo com a leitura destes [construídos sob influência, ou até mesmo retirados, de Henriques (2023)].*



*A análise da obra foi realizada em simultâneo e projetada no quadro à medida em que era anotada a partitura digital. O que prendeu os alunos à projeção, envolvendo-os na elaboração da “pintura” analítica da obra. Além disso, em alguns momentos de análise foram escutados fragmentos do áudio, de forma que se relacione auditivamente os conceitos abordados. Ainda assim, o nível de participação não atingiu aquilo que era esperado desta estratégia metodológica.*

*O tempo reduzido da aula impediu uma visualização detalhada dos vários aspetos harmónicos e melódicos da obra. Assim, esta aula esteve mais focada numa análise formal e de textura.*

*Por fim, os alunos não demonstraram dúvidas e evidenciaram contentamento.*

**Referências bibliográficas:**

Henriques, L. (2019). Algumas notas sobre o motete memento homo de Diogo Dias Melgaz.

Henriques, L. (2023). *Polifonia portuguesa tardia: A problemática da continuidade na obra sacra de Diogo Dias Melgaz e Pedro Vaz Rego*. Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada.

### II.3. Planificação da 1ª aula lecionada ao 11º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa   |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição |
| <b>Turma:</b> 11º ano              | Aula n.º: 1                      |
| <b>Data:</b> 06/02/2026            | Número de alunos: 5              |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado |

#### Objetivos gerais da aula:

- Conhecer os géneros mais importantes da produção musical do período Barroco, com especial foco a fuga.
- Conhecer, valorizar e saber contextualizar a fuga no repertório musical e na história da música.
- Saber analisar uma fuga, nos seguintes aspetos analíticos: tema e as suas notas estruturais; forma e estrutura da fuga; percurso harmónico tendo em conta as tonalidades próximas; identificação e caracterização de sequências melódico-harmónicas.
- Conseguir identificar auditivamente as fases temáticas, episódios, sequências, entre outros conceitos.
- Capacidade de construção de um esquema analítico, com vista para a sua aplicação e auxílio na construção e preparação de uma performance musical.

#### Conteúdos da aula:

- Análise da Fuga de Bach, em Dó menor, do 1º livro do Cravo Bem Temperado;
- Conceções de:
  - Tratamento do tema, análise das suas características;
  - Forma e estrutura da fuga (dux, comes, fases temáticas, exposição, desenvolvimento, contrasujeito, contraponto, codetta, stretto, episódios);
  - Percurso harmónico – tonalidades próximas;

#### Título da atividade n.º 1: breve apresentação da fuga em questão

**Duração da atividade:** 5 minutos

#### Objetivos específicos da atividade:

- A valorização do repertório;
- Conhecer e saber contextualizar as obras no seu tempo, bem como das estéticas musicais que delas ressaltam.
- Ser consciente da sua relevância para a história da música.

#### Desenvolvimento da atividade n.º 1:

- Breve apresentação da fuga em questão;

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Abordagem sobre os livros do Cravo Bem Temperado, com especial enfoque às suas funções di-<br/>dáticas acerca da afinação de temperamento igual.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Título da atividade n.º 2:</b> escuta da fuga                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Duração da atividade:</b> 5 minutos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Objetivos específicos da atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Identificar auditivamente o número de fases temáticas presentes na fuga;</li><li>Identificar auditivamente regiões de episódios/sequências.</li><li>Compreender como características do tema são desenvolvidos ao longo da fuga.</li></ul>                                                                                                                                                                           |
| <b>Desenvolvimento da atividade n.º 2:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Audição da obra sem auxílio da partitura.</li><li>Simultaneamente, visualização de um vídeo que goza de representações visuais que gesticulam as<br/>características da obra que se escuta. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdksek&amp;list=LL&amp;index=32">https://www.you-<br/>tube.com/watch?v=0b93Bkdksek&amp;list=LL&amp;index=32</a></li></ul>                                                  |
| <b>Título da atividade n.º 3:</b> Análise melódica do tema (dux)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Duração da atividade:</b> 10 minutos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivos específicos da atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Saber analisar o tema dux ao nível: melódico, das suas notas estruturais e ornamentais; da sua<br/>estrutura; e, da sua direccionalidade.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Desenvolvimento da atividade n.º 3:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Com o auxílio de uma representação visual, ao estilo de uma análise Schenkeriana, desenvolvi-<br/>mento de uma análise melódica sobre o tema dux.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Título da atividade n.º 4:</b> análise e construção de um esquema/plano da fuga                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Duração da atividade:</b> 20 minutos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivos específicos da atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Capacidade de identificar, partindo da partitura, os conceitos relacionados com escrita da fuga.</li><li>Capacidade de construção de um esquema analítico da forma e estrutura da fuga.</li><li>Saber correlacionar as tonalidades próximas com a análise do percurso harmónico presente na obra<br/>em questão.</li><li>Compreender e caracterizar a função de cada voz em determinados momentos da obra.</li></ul> |
| <b>Desenvolvimento da atividade n.º 4:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Construção do esquema/plano de fuga para uma análise global da fuga.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Título da atividade n.º 5:</b> Escuta da fuga                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Duração da atividade:</b> 5 minutos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Objetivos específicos da atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Consolidar auditivamente os conceitos e ideias que ressaltaram da análise da obra;</li><li>Audição de uma performance diferente da anteriormente escutada;</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Desenvolvimento da atividade n.º 5:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

- Audição com auxílio da partitura, do esquema analítico e representação visual da análise melódica do tema.

### CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1

*Os alunos demonstraram interesse na escuta e visualização do vídeo de representação visual da fuga em questão (Fuga em Dó menor do Cravo Bem Temperado I, de Bach). Conseguiram com sucesso identificar o número de fases temáticas presentes – apenas com audição e visualização das formas visuais que a acompanhavam.*

*Na análise melódica do dux, os alunos conseguiram acompanhar as ideias dispostas na representação visual ao estilo Schenkeriana. Onde, aspectos melódicos como a direccionalidade, notas estruturais, ornamentação e questões de interpretação foram discutidos em aula, sem advertência dos alunos quanto a dificuldades na sua compreensão. Em seguida, realizou-se coletivamente um esquema analítico, plano de fuga, à semelhança de como foi elaborado em aulas anteriores. Aqui, os alunos mostraram-se bastante participativos, com relevante interesse na análise da partitura e na construção de tal plano de fuga (que ia aparecendo na apresentação PowerPoint (PPT) usada, à medida a que iam ditando). Foi visível que entre a visualização da partitura e da apresentação PPT, os alunos realizaram os seus próprios esquemas e procederam a anotações pessoais em seus cadernos e partituras.*

*Além desta aula conter alguns momentos expositivos, esta define-se essencialmente pelos vários momentos em que a metodologia de ensino caracterizou-se pela aprendizagem cooperativa – dado que a realização do esquema foi realizada e ditada pelos alunos [com a minha ajuda e direccionalidade].*

#### Referências bibliográficas:

- Gauldin, R. (1995). *A Practical Approach To Eighteenth-century Counterpoint* (5. Aufl). Waveland Press.
- Grout, D. J., Palisca, C. V., Latino, A., & Grout, D. J. (2007). *História Da Música Ocidental* (5. Ed). Gradiva.
- Hooning, M., (2014). *Fugue*.
- smalin [@smalin]. (s. d.). *Bach, fugue in C minor, WTC I, BWV 847* [[Object Object]]. Youtube. Recuperado 4 de março de 2026, de <https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdsek&list=LL&index=33>

## II.4. Planificação da 2ª aula lecionada ao 11º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa   |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição |
| <b>Turma:</b> 11º ano              | Aula n.º: 2                      |
| <b>Data:</b> 08/05/2026            | Número de alunos: 5              |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado |

### Objetivos gerais da aula:

- Consolidação da aprendizagem dos conceitos relacionados com a forma Allegro Sonata;
- Pretende-se estimular “a resolução de questões em contexto de trabalho em equipa” e “uma postura de respeito pelas ideias de outrem” (ANQEP, 2020);

### Conteúdos da aula:

- Análise da Sonata de Mozart, nº12 (fã maior) K.332;
- Conceções de:
  - Forma Allegro Sonata – análise da estrutura e da forma;
  - Caracterização dos temas e variações;
  - Análise do percurso harmónico;
  - Identificação de outros elementos na obra (ex.: acordes de sexta aumentada);

### Título da atividade n.º 1: breve apresentação sonata e audição

**Duração da atividade:** 5 minutos

#### Objetivos específicos da atividade:

- A valorização do repertório;
- Conhecer e saber contextualizar as obras no seu tempo, bem como das estéticas musicais que delas ressaltam;
- Ser consciente da sua relevância para a história da música;
- Desenvolvimento de uma escuta ativa.

#### Desenvolvimento da atividade n.º 1:

- Breve apresentação da sonata em questão;
- Escuta da obra com auxílio da partitura;

### Título da atividade n.º 2: Análise em grupos

**Duração da atividade:** 25 minutos

#### Objetivos específicos da atividade:

- Consolidação da aprendizagem dos conceitos relacionados com a forma Allegro Sonata;

- Pretende-se estimular “a resolução de questões em contexto de trabalho em equipa” e “uma postura de respeito pelas ideias de outrem” (ANQEP, 2020);

**Desenvolvimento da atividade n.º 2:**

- Análise da Sonata em grupos (de dois/três alunos) onde deve ser elaborado um esquema da forma allegro sonata com:
  - Forma e estrutura, desde o macro para o micro (divisões, secções, temas, períodos, entre outros), com respetivos compassos;
  - Percorso harmónico;
- Audição intercala com a análise dos grupos;
- Metodologia didática baseada na aprendizagem cooperativa e na resolução problemas (Arends, 2026);

**Título da atividade n.º 3:** Discussão das análises e audição

**Duração da atividade:** 15 minutos

**Objetivos específicos da atividade:**

- Promoção de uma discussão em sala de aula, entre alunos e docente;
- Desenvolvimento de descritores como “Participativo, colaborador, respeitador do outro e da diferença, indagador e investigador (ANQEP, 2020).”
- Promover uma escuta ativa;
- Consolidação auditiva de aspetos analisados em aula;
- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;

**Desenvolvimento da atividade n.º 3:**

- Com o auxílio da visualização de uma espécie de *mapa mental* projetado, pretende-se desenvolver uma discussão entre a análise dos alunos e a do docente - isto no intuito de uma aprendizagem construtivista.

**CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1**

*Nesta aula foi escolhida uma metodologia de trabalho de grupo, onde os alunos agrupados (dois a dois) realizaram a análise da sonata proposta para a aula. Além da boa qualidade de análise dos alunos apresentada em posterior discussão, foi notório que existiu empenho e cooperação na atividade. De notar, que os próprios alunos sentiram necessidade (bem como o pediram) de escutar algumas vezes o áudio, para descarte de hipóteses na análise formal dos temas – uma vez que a sonata apresenta vários períodos temáticos.*

*A última parte da aula foi aberta à discussão sobre as suas análises, onde esteve projetado uma espécie de mapa mental [elaborado por mim] que relacionava a forma e estrutura da sonata. Aqui, mais uma vez, os alunos mostraram-se participativos e interessados na discussão. Deste momento, foi possível perceber que as análises dos alunos estavam maioritariamente bem conseguidas e idênticas àquela que era projetada.*

*Por fim, numa conversa informal, evidenciaram que não continham dúvidas, bem como o gosto e ânimo pela aula que participaram. Portanto, pela fluidez da aula, pelos bons resultados analíticos, boa*

*participação e contentamento dos alunos, pode-se afirmar que metodologia de trabalho adotada (resolução de problemas, aprendizagem cooperativa, discussão em aula) teve sucesso na concretização desta aula (Arends, 2012).*

**Referências bibliográficas:**

ANQEP (2020). Análise e Técnicas de Composição. 11.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/atc-11.pdf>

Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th ed). McGraw-Hill.

Green, D. M. (1979). *Form in tonal music: An introduction to analysis*. Holt, Rinehart & Winston.

Grout, D. J., Palisca, C. V., Latino, A., & Grout, D. J. (2007). *História Da Música Ocidental* (5. Ed). Gradiva.

Rosen, C. (1988). *Sonata Forms*. Norton. <https://books.google.pt/books?id=IhRW2bM6nnYC>

## II.5. Planificação da 1ª aula lecionada ao 12º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                              |
|------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa               |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição             |
| <b>Turma:</b> 12º ano              | Aula n.º: 1                                  |
| <b>Data:</b> 09/02/2026            | Número de alunos: 8                          |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado e Supletivo |

### Objetivos gerais da aula:

- Conhecer, valorizar e saber contextualizar a obra no repertório musical e na história da música;
- Capacidade de análise e identificação da forma e estrutura das obras do repertório musical do romantismo – no caso da música vocal, saber confrontar o texto na estrutura e forma da obra;
- Capacidade de caracterizar conceitos relativos à textura, expressividade e de orquestração;
- Capacidade de identificar, caracterizar e analisar do ponto de vista harmónico: modulações cromáticas, enarmónicas e por salto (sequências harmónicas); acorde de sétima diminuta e as suas várias formas de resolução; peculiaridades nos encadeamentos harmónicos; tipos de resoluções e cadências.

### Conteúdos da aula:

- Análise da obra *Ave Maris Stella* de Grieg (1893/1898);

**Título da atividade n.º 1:** breve apresentação, escuta e análise do texto

**Duração da atividade:** 10 minutos

### Objetivos específicos da atividade:

- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;
- Conhecer e saber contextualizar as obras no seu tempo, bem como das estéticas musicais que delas ressaltam;
- Promover uma escuta ativa.

### Desenvolvimento da atividade n.º 1:

- Breve apresentação histórica do compositor e da obra em questão;
- Escuta da obra com o auxílio da partitura;
- Leve tradução e análise comparativa do texto em latim e dinamarquês.

**Título da atividade n.º 2:** análise da forma e estrutura da obra

**Duração da atividade:** 5 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de análise e identificação da forma e estrutura das obras do repertório musical do romantismo – no caso da música vocal, saber confrontar o texto na estrutura e forma da obra;</li> <li>• Saber identificar possíveis pontos culminantes/clímax da obra.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise em conjunto sobre a forma e estrutura da obra, com auxílio da partitura e de uma representação visual esquemática.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Título da atividade n.º 3:</b> Análise de maior profundidade</p> <p><b>Duração da atividade:</b> 25 minutos</p> <p><b>Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de caracterizar conceitos relativos à textura, expressividade e de orquestração;</li> <li>• Capacidade de identificar, caracterizar e analisar do ponto de vista harmónico: modulações cromáticas, enarmónicas e por salto (sequências harmónicas); acorde de sétima diminuta e as suas várias formas de resolução; peculiaridades nos encadeamentos harmónicos; tipos de resoluções e cadências.</li> </ul> |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com o auxílio de representações visuais em PowerPoint (PPT) e da partitura, desenvolve-se uma análise com maior profundidade - especialmente, centrada no tipo harmonia (tratamento e percurso harmónico), textura e orquestração.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Título da atividade n.º 4:</b> 2ª escuta da obra</p> <p><b>Duração da atividade:</b> 5 minutos</p> <p><b>Objetivos específicos da atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;</li> <li>• Promover uma escuta ativa;</li> <li>• Consolidação auditiva de aspetos analisados em aula.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>Desenvolvimento da atividade n.º 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta da obra com auxílio da partitura e das representações visuais fornecidas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

### CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1

*Embora durante a aula os alunos tenham mostrado contentamento e compreensão dos conteúdos da análise, revelaram-se maioritariamente pouco participativos. Fator esse que dificultou na gerência do tempo, uma vez que tal foi planificado com devidos espaços para a intervenção destes. Além disso, a criação de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, da partilha de conhecimento coletivo, tornou-se difícil face à pouca participação dos alunos.*

*Quanto às representações visuais, os alunos foram evidenciando direta ou indiretamente que tal uso ajudou na compreensão da análise da obra. No entanto, face à pouca participação, algumas representações visuais foram pouco discutidas pelo grupo – tornando-se numa completa exposição de conteúdos.*

*Sendo a pouca participação o grande fator negativo desta turma, a próxima aula deve ser repensada relativamente à disciplina e às metodologias de ensino-aprendizagem. Em sua planificação, poderá uma metodologia de aprendizagem cooperativa (de trabalho entre pares) ser uma opção viável e solucionadora.*

**Referências bibliográficas:**

*Ave maris stella, EG 150 (Grieg, Edvard).* (sem data). Imslp.org. Obtido 9 de fevereiro de 2026, de [https://imslp.org/wiki/Ave\\_maris\\_stella,\\_EG\\_150\\_\(Grieg,\\_Edvard\)](https://imslp.org/wiki/Ave_maris_stella,_EG_150_(Grieg,_Edvard))

*Biography - Edvard Grieg | Deutsche Grammophon.* (2025). Deutsche Grammophon. <https://www.deutschegrammophon.com/en/composers/edvard-grieg/news/biography-70430>

*Edvard Grieg | Kennedy Center.* (2024). The Kennedy Center. <https://www.kennedy-center.org/artists/g/go-gz/edvard-grieg/>

Edvard Grieg. (1888). *The Musical Times and Singing Class Circular*, 29(540), 73. <https://doi.org/10.2307/3359405>

Foster, B. (1999). *Edvard Grieg: The Choral Music*. Taylor and Francis.

Kopp, D. (Ed.). (2002). *Chromatic transformations in nineteenth-century music* (1st ed). Cambridge University Press.

Lincoln, R. D., & Stein, L. (1963). Structure and Style: The Study and Analysis of Musical Forms. *Journal of Music Theory*, 7(1), 131. <https://doi.org/10.2307/843026>

Spring, G., & Hutcheson, J. (2013). *Musical form and analysis: Time, pattern, proportion*. Waveland Press.

Wikipedia contributors. (sem data). *Edvard Grieg*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Edvard\\_Grieg&oldid=70182900](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Edvard_Grieg&oldid=70182900)

## II.6. Planificação da 2ª aula lecionada ao 12º ano de ATC

Ano letivo 2025/2026

|                                    |                                              |
|------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>   | Conservatório do Vale do Sousa               |
| <b>DISCIPLINA</b>                  | Análise e Técnicas de Composição             |
| <b>Turma:</b> 12º ano              | Aula n.º: 2                                  |
| <b>Data:</b> 27/04/2026            | Número de alunos: 8                          |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos | Regime de frequência: Articulado e Supletivo |

### Objetivos gerais da aula:

- Conhecer, valorizar e saber contextualizar a obra no repertório musical e na história da música;
- Reconhecer o uso de formas e géneros musicais tradicionais (fuga) em novos contextos e novas linguagens musicais do séc. XX;
- Identificar a presença de eixos de simetria e de estruturas palindrómicas na construção da forma e do discurso musical;
- Identificar novas conceções harmónicas, com organizações e hierarquias que diferem da tonalidade.

### Conteúdos da aula:

- Análise da Décima Fuga em Réb, do *Ludus Tonalis* (1942) de Paul Hindemith (1895-1963);  
Ressalta:
  - Novas abordagens de formas e géneros tradicionais (fuga) no séc.XX;
  - Eixos de simetria e estruturas palindrómicas;
  - Novas conceções harmónicas – *Série I* resultante da organização de relações acústicas de Hindemith;

### Título da atividade n.º 1: breve apresentação e audição

**Duração da atividade:** 10 minutos

### Objetivos específicos da atividade:

- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;
- Conhecer e saber contextualizar as obras no seu tempo, bem como das estéticas musicais que delas ressaltam;
- Promover uma escuta ativa.

### Desenvolvimento da atividade n.º 1:

- Breve apresentação histórica do compositor e da obra em questão – especialmente do *Ludus Tonalis*;
- Escuta da obra com o auxílio da partitura.

### Título da atividade n.º 2: análise formal da fuga

**Duração da atividade:** 20 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**

- Capacidade de análise e identificação da forma e estrutura da fuga;
- Correlacionar a escrita de fuga de Hindemith com a de Bach - relações históricas, estéticas e técnicas.
- Capacidade de identificar simetrias na forma e estrutura da fuga em análise;

**Desenvolvimento da atividade n.º 2:**

- Análise em conjunto sobre a forma e estrutura da fuga com auxílio da partitura;
- Construção em conjunto de uma representação visual esquemática [com o intuito de uma maior de uma maior participação da turma];
- Identificação de simetrias presentes na forma e estrutura da fuga, com apoio do esquema visual construído.
- Análise da organização tonal das entradas temáticas.

**Título da atividade n.º 3:** Análise com maior profundidade

**Duração da atividade:** cerca de 10 minutos

**Objetivos específicos da atividade/ os alunos devem ser capazes de:**

- Capacidade de desenvolver uma análise do tema ao nível da direccionalidade contorno melódico, relações intervalares, ritmo melódico, entre outros;
- Correlacionar a mesma análise no tema em processo de Inversão;
- Compreender de forma geral o pensamento de Hindemith nas relações harmónicas e melódicas (série 1), segundo as relações acústicas que o próprio identificou.

**Desenvolvimento da atividade n.º 3:**

- Análise do tema e da sua inversão (ex.: direccionalidade e contorno, ritmo melódico, relações intervalares);
- Breve discussão sobre a *Série 1* de Paul Hindemith e a sua aplicação;

**Título da atividade n.º 4:** 2ª escuta da obra

**Duração da atividade:** 5 minutos

**Objetivos específicos da atividade:**

- A valorização do repertório e consolidação do hábito de escuta;
- Promover uma escuta ativa;
- Consolidação auditiva de aspetos analisados em aula.

**Desenvolvimento da atividade n.º 1:**

- Escuta da obra com auxílio da partitura e das representações visuais fornecidas.

### CADERNO DE CAMPO / REFLEXÃO DA AULA N.º 1

*Ao contrário da aula anteriormente lecionada, os alunos mostraram-se mais participativos. Enquanto na primeira aula, as representações visuais (RV) já estavam previamente elaboradas, adotou-*

*se para esta presente aula uma elaboração das RV em conjunto. Isto, com o intuito de criar uma aula com metodologias de menor carácter expositivo, priorizando a participação ativa dos alunos.*

*A representação visual/ o esquema formal realizado em conjunto com os alunos, além de criar uma visão geral da obra, permitiu facilmente identificar simetrias e conceitos correlacionados com a análise da fuga (ex.: stretto, codetta, entre outros). Foram também abordadas alguma RV, ao estilo da análise Schenkeriana, de forma a evidenciar as características do tema melódico da fuga, da sua inversão e da organização tonal das entradas temáticas.*

*Por fim, em conversa informal, os alunos afirmaram e demonstraram que a aula foi clara, esclarecedora e, sobretudo, dinâmica e envolvente.*

#### **Referências bibliográficas:**

Bruhn, S. (1996). *Symmetry and Dissymmetry in Paul Hindemith's Ludus Tonalis*. 7(2), 116–132.

Grout, D. J., Palisca, C. V., Latino, A., & Grout, D. J. (2007). *História Da Música Ocidental* (5. Ed). Gradiva.

Hindemith, Paul (1942), *"The Craft of Musical composition (Book 1: Theory)"*. Schott.

## II.7. Planificação a médio prazo de Classe de Conjunto

### PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO

Ano letivo 2025/2026

|                                    |           |                                              |
|------------------------------------|-----------|----------------------------------------------|
| <b>ESTABELECIMENTO<br/>ENSINO</b>  | <b>DE</b> | Conservatório do Vale do Sousa               |
| <b>DISCIPLINA</b>                  |           | Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros     |
| <b>Turma:</b> Básico e Secundário  |           | Aula n.º: 1-6                                |
| <b>Datas:</b>                      |           | Número de alunos: 50                         |
| 16/01/2026                         |           | Regime de frequência: Articulado e Supletivo |
| 23/01/2026                         |           |                                              |
| 06/02/2026                         |           |                                              |
| 13/02/2026                         |           |                                              |
| 27/03/2026                         |           |                                              |
| 05/06/2026                         |           |                                              |
| 13/06/2026 (Concerto)              |           |                                              |
| <b>Duração da aula:</b> 45 minutos |           |                                              |

#### Objetivos gerais:

- Preparação da obra *Irish Tune from Country Derry* (1902) de Percy Grainger, para o concerto de final de ano.

#### Objetivos gerais de docência:

- Desenvolvimento de técnica de ensaio, de direção e de comunicação;
- Desenvolvimento de capacidades de escuta crítica e de diagnóstico imediato, face aos problemas técnicos/musicais implícitos na execução da obra;
- Desenvolvimento de estratégias e atitudes face à motivação dos alunos.

#### Cronograma e desenvolvimento:

Para o desenvolvimento das 6 aulas propostas pelo Professor Cooperante, divide-se um plano em três fases, sendo elas:

1ª fase

Aula do dia 16/01/2026; 23/01/2026; e, 06/02/2026 – tendo como principal foco a leitura e montagem da obra; construção da estrutura da obra; e, adaptação dos alunos ao professor estagiário.

No caso do docente, os seguintes objetivos: adaptação dos gestos de direção; adaptação de posturas e metodologias face às características e respostas dos alunos; obter/construir autonomamente um feedback geral das necessidades a serem trabalhadas em ensaios desta obra.

#### 2ª fase

Aula do dia 13/02/2026 e 27/03/2026 – tendo como principal foco uma abordagem para uma maior precisão rítmica; procura de equilíbrio na qualidade do som e na dinâmica; consolidação de uma boa afinação – desenvolvimento de uma escuta ativa entre pares, naipes e orquestra.

No caso do docente, os seguintes objetivos: o domínio do diagnóstico, das estratégias e postura; procura de uma precisão de gesto, como também uma maior liberdade e economia dos mesmos.

#### 3ª fase

Aula do dia 05/06/2026 – tem como principal foco a consolidação da obra; como último ensaio, consolidar uma confiança e motivação coletiva; simulação do ambiente performativo de concerto.

Dia 13/06/2026 – apresentação da obra em concerto.

Define-se ainda uma prescrição do aquecimento, que sirva como base segundo as necessidades e características da obra a ser trabalhada:

Objetivos específicos da atividade de aquecimento:

- Preparação técnica e fisiológica dos músicos;
- Equilíbrio de dinâmicas e qualidade do som;
- Desenvolvimento da escuta entre músicos de estante, entre naipes e entre orquestra;
- Familiarização com os gestos de quem dirige [professor estagiário];
- Adaptação do gesto, do discurso verbal e não verbal do maestro face às respostas e características dos alunos.

Em seu desenvolvimento podem andar em torno de:

##### 1. Notas longas

Todos tocam notas de uma escala (ex.: Sib) por vários segundos (sem medida temporal - orientação do maestro). Devem concentrar-se na estabilidade /qualidade do som e na afinação.

##### 2. Exercícios de escalas

Alternância entre escalas lentas e rápidas, com valores rítmicos diferentes - semibreve, mínima, semínima e colcheia; com diferentes dinâmicas e articulações.

## Anexo III: Documentos referentes à recolha de dados

### III.1. Consentimento informado

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um Projeto de Investigação, pertencente à Dissertação que tem a finalidade de obtenção do Mestrado em Ensino de Música, a decorrer na **ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo** – e em colaboração com a **ESE – Escola Superior de Educação do Porto** – do Politécnico do Porto.

O estudo tem por objetivo perceber e averiguar de que modo o uso de representações visuais pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Análise e Técnicas de Composição. A participação do seu educando no estudo, que será muito valorizada e irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência pedagógica, consiste em responder a algumas perguntas em forma de entrevista breve.

A ESMAE é o responsável pelo tratamento dos dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento, Art. 6º, nº1, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O estudo é realizado pelo mestrando **Luís António Ferreira Moreira** ([4210259@esmae.ipp.pt](mailto:4210259@esmae.ipp.pt)), que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar os contactos indicados para solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial**. Os dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. A ESMAE garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido ao investigador que mantenha os dados pessoais confidenciais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

Os dados pessoais do seu educando serão conservados por um período, enquanto é elaborada a análise dos dados, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas.

Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

A ESMAE não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos dados pessoais.



**Declaro** ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. Na qualidade de encarregado/a de educação, **aceito e autorizo** a participação do/a meu/minha educado/a no estudo e consinto que os seus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim ☐ Não ☐

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ (data)

**Nome educando:** \_\_\_\_\_

**Assinatura Enc. Educação:** \_\_\_\_\_

## III.2. Formulário de Entrevistas

### III.2.1. referente à 1ª aula do 10º ano

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Onde um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que debes responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, é necessário que consintas e assines o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 14 de janeiro, com a análise da obra *Viderunt omnes*, de Pérotin.

---

### Perguntas

1. Do ponto de vista da análise da obra *Viderunt Omnes* de Pérotin, de que forma o esquema da estrutura formal da obra, usado em aula, te ajudaram a compreender os aspetos analisados?
2. Houve elementos musicais que tenham ficado mais claros após a visualização do esquema?  
Se sim, quais?
3. Com o esquema, conseguiste perceber relações/aspetos musicais que anteriormente passavam despercebidos? Especialmente quando escutaste a obra apenas com o auxílio da partitura?
4. O esquema ajudou-te a organizar ideias sobre a obra?

5. Sentiste que estavas mais envolvido na aula quando foi usado este esquema? Justifica a tua resposta.
6. Houve algum momento em que o esquema afetou a tua compreensão, causando confusão no momento da análise?
7. Preferes analisar a música apenas ouvindo, apenas lendo, ou combinando com imagens? Justifica a tua resposta.

### **III.2.2. referente à 2ª aula do 10º ano**

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Onde um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que deves responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, é necessário que consintas e assines o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 6 de maio, com a análise da obra *Salve Regina*, de Diogo Dias Melgás.

---

### **Perguntas**

1. Nesta aula, o professor estagiário decidiu ir assinalando e escrevendo na partitura que ia sendo projetada no quadro. Isto, para que seja demonstrado o pensamento analítico do

- professor. Gostaste da projecção da partitura e do esboço que foi sendo realizado à medida em que se analisava?
2. Na tua opinião, a análise foi mais clara, mais organizada e orientada? Uma vez que conseguias visualizar e acompanhar as notações do professor estagiário? Justifica a tua resposta.
  3. O facto de o professor estagiário realizar uma análise em conjunto com os alunos, fez despertar o teu interesse e a tua participação na aula?
  4. Gostarias de ter mais aulas que envolvessem projecções e análises cheias de notações (traços, desenhos, cores, formas geométricas)?
  5. Tens alguma sugestão, conselho ou até mesmo um comentário à aula do professor estagiário?

### **III.2.3. referente à 1ª aula do 11º ano**

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Onde um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que deves responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, **é necessário que consintas e assines** o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 6 de fevereiro, com a análise da Fuga em Dó menor, Do Cravo Bem Temperado (I) de Bach.

---

## Perguntas

1. Do ponto de vista da análise da obra, de que forma o esquema da estrutura formal da fuga, usado em aula, te ajudaram a compreender os aspetos da análise?
2. Houve elementos musicais que tenham ficado mais claros após a visualização e realização do esquema? Se sim, quais?
3. Quando escutaste a obra sem o auxílio da partitura, mas sim com a visualização do vídeo (com cores e comportamentos visuais relacionados com a sonoridade da fuga) foi evidente alguns aspetos musicais? Conseguiste identificar aspetos como: frases temáticas, episódios, sequências?
4. O esquema ajudou-te a organizar ideias sobre a obra? Se tivesses de executar esta obra, o esquema iria ajudar a construir a tua performance?
5. Sentiste que estavas mais envolvido na aula quando foi usado este esquema, bem como as outras representações visuais? Justifica a tua resposta.
6. Houve algum momento em que o esquema ou outras representações visuais afetaram a tua compreensão, causando confusão no momento da análise?
7. Preferes analisar a música apenas ouvindo, apenas lendo a partitura, ou combinando com imagens como as que foram usadas? Justifica a tua resposta.

### **III.2.4. referente à 2ª aula do 11º ano**

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que debes responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, **é necessário que consintas e assines** o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 8 de maio, com a análise da Sonata de Mozart, N°12 (Fá Maior) K.322.

---

## Perguntas

1. Gostaste de analisar a sonata em conjunto com outro colega? Achas que dessa ação conseguiste obter melhores resultados na análise da obra? É relevante para ti, que haja tarefas em grupo nas aulas de Análise e Técnicas de Composição (ATC)?
2. Na discussão entre todos, que aconteceu na última parte da aula, o professor estagiário projetou uma espécie de mapa mental analítico no quadro. Dessa representação visual, que abordava essencialmente a forma e a estrutura da sonata em questão, sentiste que era clara e que ia ao encontro com o pensamento analítico que tinham desenvolvido na tarefa de grupos? Quão perceptível era a estrutura da forma Allegro-Sonata no mapa mental projetado?
3. O que mais gostaste nesse mapa mental disposto pelo professor estagiário? O que acrescentarias?
4. Realizar uma espécie de mapa mental, seria benéfico caso tivesses de analisar outra sonata? Porquê?
5. Na tua opinião, seria benéfico a utilização de representações visuais (esquemas, desenhos, símbolos, cores) nas aulas de ATC? Justifica a tua resposta.
6. Tens alguma sugestão, conselho ou até mesmo um comentário à aula do professor estagiário?

### III.2.5. referente à 1ª aula do 12º ano

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a leção e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem

desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que deves responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, **é necessário que consintas e assines** o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 9 de fevereiro, com a análise da obra *Ave Maris Stella* de Grieg (1898).

---

### Perguntas

1. Do ponto de vista da análise da obra, de que forma o esquema da estrutura formal usado em aula, te ajudaram a compreender os aspetos da análise?
2. Houve elementos musicais que tenham ficado mais claros após a visualização e realização do esquema? Se sim, quais?
3. Os esquemas ajudaram-te a organizar ideias sobre a obra? Se tivesses de executar esta obra, o esquema iria ajudar a construir a tua performance? Justifica a tua resposta.
4. Foram usadas representações visuais, do tipo Schenkeriana, dotadas de cores e traços que serviram para clarificar as relações melódicas e harmónicas. Dessas, conseguiste identificar autonomamente aspetos analíticos como: tratamento e condução melódica, tipo de orquestração coral e percurso harmónico? Justifica a tua resposta.
5. Sentiste que estavas mais envolvido na aula quando usado as representações visuais? Justifica a tua resposta.
6. Houve algum momento em que o esquema ou outras representações visuais afetaram a tua compreensão, causando confusão no momento da análise?
7. Preferes analisar a música apenas ouvindo, apenas lendo a partitura, ou combinando com imagens como as que foram usadas? Justifica a tua resposta.
8. Tens alguma sugestão que possa vir a melhorar a dinâmica das aulas e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos que são abordados?

### III.2.6. referente à 2ª aula do 12º ano

A seguinte entrevista diz respeito à recolha de dados para a elaboração do Projeto de Investigação. Este projeto pertence à Dissertação com a finalidade da obtenção do Mestrado em Ensino de Música – Análise e Técnicas de Composição.

O foco deste trabalho investigativo está centrado no uso de representações visuais no ensino de música, mais especificamente no ensino de ATC. Um dos requisitos a que se propõem este trabalho, diz respeito à coletânea e criação de materiais visuais que auxiliem a lecionação e a aprendizagem dos alunos. Prevê-se também a análise de como o uso de tais materiais podem desenvolver ou auxiliar a criação das representações mentais, que têm sido fortemente discutidas nas áreas da pedagogia e da psicologia da educação.

Não existe aqui respostas certas ou erradas, pelo que debes responder de forma sincera, com as tuas próprias palavras. Tudo o que considerares relevante deve ser descrito, assim como sugestões próprias. A participação a esta entrevista é voluntária, bem como as respostas serão tratadas de forma anónima e com confidencialidade – servindo esta entrevista apenas para fins académicos.

Antes de responderes, **é necessário que consintas e assines** o termo de consentimento informado.

Esta breve entrevista diz respeito à aula lecionada, dia 27 de abril, com a análise da Décima Fuga em Réb, do *Ludus Tonalis*, de Paul Hindemith (1895-1963).

---

#### Perguntas

1. Do ponto de vista da análise da obra, de que forma o esquema da estrutura formal usado em aula, te ajudaram a compreender os aspetos da análise?
2. Houve elementos musicais que tenham ficado mais claros após a visualização e realização do esquema? Se sim, quais?
3. Os esquemas ajudaram-te a organizar ideias sobre a obra? Se tivesses de executar esta obra, o esquema iria ajudar a construir a tua performance? Justifica a tua resposta.
4. Sentiste que aula se tornou mais dinâmica? Que te despertou o teu interesse e incentivou a participar na aula? Justifica a tua resposta.
5. Tens alguma sugestão que possa vir a melhorar a dinâmica das aulas e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos que são abordados? Caso não tenhas, deixa apenas um comentário.



## Anexo IV: Respostas das entrevistas

### Aluno 1.A)

1. O esquema usado na aula ajudou a identificar tanto as partes e divisões do organum com a divisão do texto usado. O esquema ao estar dividido em dois (1ª parte, 2ª parte) ajudou também à leitura do mesmo.

2. Ao analisar o esquema tornou-se mais fácil visualizar o que cada voz fazia e as interações que tinham com contrastes, movimentos, respirações (etc...).

3. Alguns aspetos musicais que passaram despercebidos antes da visualização do esquema foram as estabilidades e contrastes que o tenor e as vozes superiores estabeleceram ao longo da peça e algumas respirações.

4. Sim, principalmente sobre as cláusulas e cesuras presentes na obra.

5. Sim, pois o professor Luís fez mais perguntas e abriu espaço para participarmos na aula.

6. Não.

7. Em termos teóricos é mais fácil analisar ao ler a partitura, mas ao ouvir a obra é sempre melhor e dá para reparar em aspetos musicais que em papel não são evidentes.

### Aluno 1.B)

1. Na minha opinião, o facto de existir um esquema visual que sintetize a estrutura formal da obra é útil para me manter orientado na sua análise, não me perdendo.

2. Sim, por exemplo a identificação de uma estrutura divisível em partes.

3. [Com] o esquema visual consegui perceber melhor as cadências (cláusulas) e as cesuras. De facto, após a audição, alguns destes aspetos acabam por passar despercebidos, no entanto, as dúvidas formais acabam por ser esclarecidas.

4. Sim, confesso que não conhecia muito bem a obra, mas, após analisar o esquema fiquei, além de conhecer, a compreender melhor certos aspetos de “Viderunt Omnes”. Fiquei com ideias mais claras.

5. Sim, no final até fiquei com a sensação de que a aula passou bastante rápido. Efetivamente, consegui manter o foco ao longo de toda a aula.

6. Creio que não, o esquema apenas veio acrescentar informação, não tendo sido confuso em nenhum aspeto. Este estava bastante bem organizado.

7. Na minha opinião, é extremamente benéfico combinar os vários métodos. Por vezes, ao ouvir percebemos melhor certos aspetos que não conseguimos identificar apenas com a leitura. O uso de imagens contribui para a envolvimento e clarificação.

### Aluno 1.C)

1. O esquema usado em aula ajudou-me muito, como por exemplo a situar os aspetos analisados e a percebê-los melhor.

2. Sim, principalmente aqueles que não estavam bem visíveis e os que eu ainda não os compreendia.

3. Com o esquema consegui muito bem perceber essas relações.

4. Sim, ajudou-me a perceber e a situar toda a análise.

5. Sim, pois com o esquema consegui me situar onde estavas a falar na aula.

6. Não, por outro lado ajudou-me.

7. Apenas combinando com imagens, pois ajudou-me muito o esquema.

#### **Aluno 1.D)**

1. Do ponto de vista da análise formal, o esquema ajudou a compreender os aspetos analisados da obra, porque organiza a obra por secções, indicando claramente as cláusulas, as cesuras e os momentos de contraste entre estabilidade e movimento.

2. Sim, as cláusulas Tenor e Discantus, as respirações das vozes que marcaram as frases e a função do tenor como voz longa e sustentada.

3. Sim, com esquema foi possível perceber quando todas as vozes respiram juntas e quando só as vozes superiores se movimentam. Sem o esquema, estes detalhes seriam difíceis de identificar apenas pela audição.

4. Sim, o esquema ajudou a organizar as ideias sobre a obra, pois permitiu relacionar aquilo que ouvimos com a estrutura escrita, facilitando a análise e a compreensão desta obra.

5. Sim, senti-me mais envolvido na aula quando foi usado o esquema, porque ajudou a organizar a informação de forma clara e visual. Assim, foi mais fácil acompanhar a obra, perceber a sua estrutura e manter a atenção ao longo da análise.

6. Não tive momentos de confusão durante a análise. Pelo contrário, o esquema facilitou a compreensão dos diferentes momentos musicais e ajudou a esclarecer o que estava a acontecer em cada secção.

7. Prefiro analisar a música ouvindo e lendo, porque a audição da obra e o apoio do esquema ajudaram-me a compreender melhor a estrutura e a organização da obra.

#### **Aluno 1.E)**

1. Durante a análise e a escuta da obra “*Viderunt Omnes* de Pérotin”, o esquema estrutural da obra ajudou a compreender a estrutura e os detalhes da análise da obra.

2. Sim, após a visualização do esquema ficou mais claro o movimento das vozes e mudanças de texto.

3. Após a visualização do esquema esclareceu e clarificou aspetos que antes, apenas com a audição e visualização da obra tinham passado despercebidos.

4. O esquema, estando organizado, organizou também a análise da obra.

5. O esquema igualou a compreensão dos alunos todos em sala de aula, envolvendo a análise da obra.

6. O esquema estava cheio de cláusulas, por vezes sendo um pouco confuso sendo um aluno

que ainda não domina a matéria, mas o professor ajudou nisso e explicou a estrutura do esquema.

7. Em termos teóricos, a análise com partitura é mais útil, por outro lado, a audição da mesma facilita vários aspetos que só a análise da partitura não é tão perceptível.

#### **Aluno 2.A)**

1. O esquema estrutural da fuga utilizado em aula foi esclarecedor e útil, uma vez que estava bem organizado.

2. Elementos tais como ciclos de quintas e outras sequências ficaram mais claros.

3. A utilização do vídeo foi interessante e útil de forma que as temáticas se tornam mais evidentes e fáceis de identificar. Porém como, de minha parte, já houve peças que abordei na mesma temática, algumas coisas tornaram-se mais intuitivas.

4. Sim, o esquema foi útil e esclarecedor para a organização das minhas ideias.

5. Uma vez que estava a ser perceptível o que o professor estava a transmitir, também se tornou mais fácil de interagir na aula.

6. Não.

7. Prefiro a combinação de leitura e de audição pois se torna mais claro e mais perceptível outros aspetos que talvez apenas com a audição passariam, por vezes, despercebidos.

#### **Aluno 2.B)**

1. O esquema ajudou-me a perceber melhor a organização da fuga, sobretudo a sua divisão entre exposição e episódios.

2. Sim, ficaram mais claras as entradas do sujeito, as repostas nas outras vozes e episódios.

3. Sim, consegui identificar com mais facilidade as diferentes frases e momentos de transição ao longo da obra.

4. Sim, o esquema ajudou-me a estruturar mentalmente a peça e seria útil para orientar a interpretação.

5. Sim, as imagens e o vídeo tornaram a análise mais dinâmica e facilitaram a concentração nos elementos principais.

6. Não senti grande confusão, porque o esquema serviu como guia durante a audição.

7. Prefiro combinar a audição com o apoio visual, pois assim compreendo melhor a estrutura e as entradas das vozes.

#### **Aluno 2.C)**

1. A estrutura formal ajudou-me a perceber a harmonia e melodia da obra em questão.

2. Sim, como as mudanças entre temas e episódios.

3. Sim, ajudou bastante na distinção de cada voz.

4. Sim, o esquema ajudou bastante e acredito que iria ajudar na performance.

5. Senti-me um pouco mais, pois consegui entender melhor.

6. Fiquei um pouco confuso na parte da 5ª [fase temática], mas mais nada.

7. Prefiro apenas ouvir e ver a partitura, pois capta a concentração.

#### **Aluno 2.D)**

1. O esquema da estrutura formal da fuga ajudaram-me a conseguir entender as divisões por secções e a compreender as diferenças entre a melodia, os contrasujeitos e os contrapontos.

2. Sim, os elementos musicais ajudaram-me a identificar onde estavam as mudanças de secções a partir das figuras rítmicas.

3. Sim, na minha perspetiva com a visualização do vídeo consegui muito bem identificar as mudanças de frase de uma voz para a outra e as sequências e os episódios penso que também tenham sido evidentes.

4. O esquema ajudou-me a organizar ideias sobre a obra e caso tivesse de executar a obra, acredito que podia melhorar a minha performance. Não só nesta obra, mas também nas outras obras poderiam contribuir.

5. O esquema ajudou-me a adquirir a obra como algo mais fácil para mim e isso também [faz] com que estivesse mais participativo ao longo da análise.

6. Não, o esquema não atrapalhou com a análise da obra.

7. Gosto de analisar música lendo a partitura e ouvindo-a ao mesmo tempo. Mas analisar a partitura com imagens foi algo que nunca tinha feito e até gostava de analisar mais obras com

imagens caso estas existissem para as obras que quero ouvir.

#### **Aluno 2.E)**

1. O vídeo mostrado em aula, esclarecia bem a análise da obra, principalmente na identificação do tema em diferentes partes da música.

2. Eu acho que todos os elementos musicais ficaram claros e esclarecidos.

3. Com a visualização do vídeo, foi bastante simples identificar as frases temáticas, sequências e episódios da fuga.

4. Se eu fosse [executar] esta obra, o esquema seria importante para a minha apresentação.

5. Eu senti-me mais envolvido na aula com as representações visuais, pois é uma forma diferente de ensinar e chamou-me a atenção e achei mais simples.

6. Eu fiquei confuso com a partitura do professor com muitos apontamentos e também não ter deixado claro um pormenor, tanto que acabei por lhe tirar essa dúvida.

7. Para analisar uma obra, prefiro ouvir e interiorizar o que ouço, pois acho confuso apontar todos os pormenores na partitura.

#### **Aluno 3.A)**

1. O esquema da estrutura formal ajudou-me a compreender melhor a organização global da obra, permitindo identificar com mais clareza as secções, as transições e o desenvolvimento da música.

2. Sim. Tornaram-se mais claros o percurso harmónico, a condução das vozes e as relações

melódicas, bem como momentos de tensão e resolução ao longo da obra.

3. Sim, os esquemas ajudaram-me a organizar as ideias e a perceber a lógica interna da peça. Caso tivesse de interpretar esta obra, o esquema seria uma ferramenta útil para estruturar a minha performance de forma mais consciente e expressiva.

4. Sim, foi possível identificar aspetos como a condução melódica, as relações harmónicas e o tipo de escrita coral, facilitando uma leitura analítica mais aprofundada e autónoma.

5. Sim, senti-me mais envolvida, pois as apresentações visuais tornaram a aula mais dinâmica, clara e estimulante, promovendo uma maior concentração e interesse.

6. Não, pelo contrário, as apresentações visuais contribuíram para clarificar conteúdos, reduzindo a confusão e facilitando a compreensão da análise.

7. Prefiro combinar a audição, a leitura da partitura e o apoio visual, pois essa integração permite uma compreensão mais completa, eficaz e profunda da obra musical.

8. Sugiro uma maior utilização de esquemas visuais interativos e momentos de discussão coletiva, promovendo a participação ativa dos alunos e consolidando a aprendizagem.

#### **Aluno 3.B)**

1. Ajudaram bastante, simplificaram e auxiliaram.

2. Sim.

3. Sim, consegui organizar e perceber as ideias principais

4. Sim.

5. Sim, pois conseguia perceber melhor os conteúdos abordados.

6. Não.

7. Lendo as partituras, pois consigo analisar com mais calma.

8. Acho que não, gostei bastante da aula e da compreensão dos conteúdos.

#### **Aluno 3.C)**

1. Ajudaram bastante, simplificaram e auxiliaram.

2. Sim.

3. Sim, consegui perceber as ideias dadas e consegui organizar.

4. Sim.

5. Sim, pois conseguia perceber os conteúdos abordados.

6. Não.

7. Lendo as partituras pois consigo perceber melhor a peça.

8. Não, gostei muito da aula e da compreensão dos conteúdos.

#### **Aluno 3.D)**

1. O esquema ajudou a visualizar a obra e a sua organização de forma global. O facto de vermos a partitura [representações visuais] de outra forma, graças à divisão em secções facilitou a compreensão da obra.

2. Sim. Os elementos foram as repetições temáticas, as mudanças harmónicas e as variações melódicas.

3. Sim, já que é composto apenas por informação essencial. Na performance permitiria perceber claramente o que fazer/ como interpretar em cada parte da obra.

4. Sim. As representações visuais permitiram identificar mais facilmente a direção da melodia ou até as progressões harmónicas.

5. Sim, dado que tornaram a análise mais dinâmicas e facilitam-na, deixando de ser teórica para ser mais concreta e visual.

6. Sim, inicialmente, é um pouco confuso relacionar a partitura com o esquema. Contudo, acaba por se tornar mais simples após algum tempo de atenção.

7. Na minha opinião, ao juntar as três abordagens a compreensão da peça torna-se mais completa e é possível “desconstruir” cada secção, no sentido de interpretar melhor todos as partes da peça.

8. Para aumentar o envolvimento da turma na aula, penso que poderia ser interessante sugerir que cada aluno construísse o seu esquema, tentando sempre encontrar o mais aprimorado e otimizado.

#### **Aluno 3.A)**

1. O esquema da estrutura formal, usado em aula, ajudou bastante porque simplificou e auxiliou na análise.

2. Sim, a sequência melódica, as medianas cromáticas e os movimentos das vozes.

3. Sim, ajudaram. Sim porque iria perceber melhor o “percurso” da obra e ajudaria na interpretação.

4. Sim, o facto de ter cores clarifica melhor a condução melódica e o percurso harmónico.

5. Sim, foi mais dinâmico e mais interativo (e fácil de compreender).

6. Não.

7. Eu, pessoalmente, prefiro analisar a ouvir e com as partituras para analisar com calma e sem “distrações.”

8. Acho que não, gostei bastante da aula e compreendi os conteúdos abordados. Apenas diria que ele pode estar mais relaxado e não precisa de estar tão nervoso.

#### **Aluno 3.F)**

1. O esquema ajudou-me a aperceber melhor a organização da obra. Consegui entender melhor as partes principais, onde havia mudanças e como tudo estava ligado.

2. Sim. Ficaram mais claros aspetos como as mudanças de harmonia e a repetição de certos motivos.

3. Sim, ajudaram-me a organizar melhor as ideias. Se tivesse de executar esta obra, o esquema ajudava-me a pensar na interpretação, principalmente nas dinâmicas e nos momentos mais importantes.

4. Sim, as representações ajudaram-me a perceber melhor a condução da melodia e as ligações entre os acordes. Foi mais fácil identificar as notas mais importantes e perceber

como a harmonia sustenta a melodia ao longo da peça.

5. Sim, senti-me mais envolvido. As imagens ajudam a perceber melhor e tornam a aula mais interessante.

6. No início foi um pouco confuso, porque tinha muita informação. Mas depois, com a explicação, começou a fazer sentido.

7. Prefiro analisar a música apenas ouvindo. Acho que ao ouvir consigo perceber melhor a expressividade e o carácter da obra.

8. Talvez pudéssemos participar mais na construção dos esquemas. Acho que isso ajudava ainda mais a perceber a matéria.

#### **Aluno 4.A)**

1. Gostei bastante da projeção da partitura e da análise do professor. Apesar do tempo escasso, a análise foi produtiva e perceptível.

2. Na minha opinião, a análise foi clara e organizada. Os apontamentos feitos na partitura ajudaram a compreender a obra. Apesar de algumas partes terem sido rápidas, muito provavelmente devido ao limite de tempo, consegui compreender a análise da obra.

3. Sim. Acho que a análise em grupo fez despertar o meu interesse e tornou-se uma aula mais dinâmica. Senti-me, também, mais motivada para analisar a obra.

4. Sim. Gostaria de ter mais aulas que envolvessem projeções e análises cheias de notações porque ajudam a compreender o

sentido da obra e tornam a aula mais interessante e interativa.

5. De forma geral, a aula foi muito produtiva e interessante. A minha sugestão era gerir mais o tempo da aula para algumas coisas não ficarem tão rápidas e serem explicadas com mais calma. Também notei que houve um erro ao transmitir o modo da obra, mas calculei que fosse nervosismo e do tempo que a aula tinha que ser dada. Considero que isso não prejudicou a qualidade da aula, nem a dinâmica.

#### **Aluno 4.B)**

1. Gostei, acho que foi muito bem perceptível, embora às vezes não conseguia ver algumas coisas.

2. Na minha opinião, acho que desta vez foi mais perceptível e melhor de perceber o que estávamos a fazer.

3. Sim, pois se errasse ajudávamo-nos uns aos outros.

4. Sim, pois foi melhor para eu perceber.

5. Acho que foi uma aula boa, apesar de às vezes não perceber o que estava projetado.

#### **Aluno 4.C)**

1. Sim. Considero uma boa iniciativa utilizar projeções nas aulas, de modo a facilitar a compreensão de pensamento do professor.

2. A meu ver, tornou-se mais clara a estrutura da obra devido às projeções. Também ficou mais clara e organizada, a análise de certos aspetos específicos, tais como cláusulas/cadências e notas de figuração. Isto aconteceu

devido ao uso de cores diferentes e elementos gráficos como linhas e setas.

3. O facto de ter existido bastante interação contribui para uma maior concentração e atenção.

4. Sim, considero que, no geral, foi bastante útil para todos, na medida em que nos manteve mais envolvidos e facilitou a compreensão.

5. Gostei bastante de toda a ideia e conceção relacionada com materiais visuais na análise musical.

#### **Aluno 4.D)**

1. A demonstração visual de que o professor disse na aula ajudou bastante a compreender e acompanhar a linha de raciocínio do professor, o que ajudou também ao envolvimento dos alunos e no tema abordado.

2. Penso que sim, a demonstração da linha de pensamento clarificou os alunos e ajudou a compreensão.

3. Sim, a oportunidade dos alunos responderem também permitiu uma maior atenção e vontade de participar.

4. Sim, os pequenos apontamentos demonstrados e não apenas ditado permitem um maior interesse por parte dos alunos.

5. A aula foi produtiva tendo em conta o tempo que lhe foi permitido. Foi bom comunicador, envolveu os alunos e falou com clareza. Apesar disso, o nervosismo por vezes atrapalhou as informações que deu e por vezes atrapalhou também o desenrolar da aula. Poderá ser um ponto que pode trabalhar, apesar de

compreensível o nervosismo, a experiência certamente lhe dará essa melhoria.

#### **Aluno 4.E)**

1. Sim, essa medida facilita bastante a perceção dos apontamentos e indicações do professor.

2. Sim, foi mais fácil acompanhar o pensamento do professor, e na minha opinião, uma forma mais rápida de dar a aula.

3. Sim, pois mesmo nós ao enganarmo-nos o professor procurava explicar e corrigir de uma forma mais clara e eficaz.

4. Sim, pelos motivos referidos no ponto 1 e 2.

5. Gostei da aula, foi bastante interativa e prática, cativando-me para participar mais.

#### **Aluno 5.A)**

1. Sim, pois ajudou-me a localizar coisas que sozinho não encontraria.

2. Era bastante perceptível e claro para compreensão.

3. Não acrescentaria nada, as cores juntamente das setas são bastante claras.

4. Seria, pois sinto alguma dificuldades na análise, mas com as setas ajudou.

5. Eu acredito que sim, pois ajudaria a estimular a atenção visual.

6. Relaxar um pouco mais.

#### **Aluno 5.B)**

1. A realização de tarefa em grupo foi vantajosa na observação de diferentes perspetivas. Em



certos momentos acredito que a realização de tarefas em grupo na disciplina de ATC.

2. O suporte visual teve efeitos positivos na maior compreensão dos conteúdos.

3. Não acrescentaria nada, porém o que mais gostei no mapa mental foi todo o esquema com os compassos apresentados.

4. Seria [benéfico] na medida em que ajudaria a perceber mais rapidamente a estrutura da sonata.

5. Sim, a utilização de cores e aspetos visuais ajudam a memorizar os conteúdos.

6. Nas aulas abordadas pelo professor estagiário as matérias foram compreendidas com clareza.

#### **Aluno 5.C)**

1. Penso que foi bastante importante analisar a sonata com o meu colega, porque assim tinha uma certeza de que a minha resposta em encontrar a exposição, o desenvolvimento e a reexposição estaria certa se o meu colega concorda-se. É relevante para mim trabalhar em grupo, porque assim conseguimos acompanhar-nos ao mesmo tempo.

2. Senti que foi bastante clara a análise que o professor estagiário fez, porque esta análise permitiu-me perceber quais eram os temas mais importantes na análise. O mapa mental ajudou-me a dividir a sonata em determinados períodos e partes, de forma a que consiga responder às perguntas da análise da sonata.

3. Gostei bastante da divisão da sonata em períodos, partes e codettas. Acrescentaria só a

identificação das sextas napolitanas, sétimas diminutas e sextas aumentadas na obra.

4. O mapa mental seria sempre benéfico para conseguir compreender melhor o esquema da forma sonata.

5. Sim, porque assim teríamos sempre a vantagem de perceber melhor o esquema da forma sonata.

6. Durante a análise da sonata penso que seria sempre importante identificar as sextas napolitanas, sextas aumentadas e sequências, porque são perguntas bastante pertinentes no nosso teste de análise musical.

#### **Aluno 5.D)**

1. Acho que tarefas em grupo nas aulas de ATC podem ser benéficas no contexto de melhor funcionamento do trabalho dos alunos e no entendimento da matéria que é abordada.

2. O mapa mostrado na parte final da aula, estava bastante perceptível e achei fácil de entender. Estava bem claro.

3. Eu gostei do uso das cores para mostrar cada parte do que abordamos e na minha opinião não acrescentaria nada.

4. Talvez não, pois se calhar complica um bocado a análise para mim.

5. Sim, as representações visuais chamam a atenção de alguns detalhes que podem passar despercebidos e por ser algo chamativo, acho que faz diferença.

6. Acho que o professor estagiário, pode estar mais à vontade nas aulas e deixá-las fluir. Sinto

que ele fica bastante nervoso e a sua explicação por vezes não era clara.

#### **Aluno 6.A)**

1. O esquema da estrutura formal ajudou-me a visualizar a organização geral da obra e a perceber melhor a relação entre as diferentes secções. Através das representações gráficas foi mais fácil identificar a entrada dos temas, os momentos de desenvolvimento e as repetições, permitindo uma compreensão mais clara da construção formal da fuga.

2. Sim, ficaram mais claras as entradas e as respostas, bem como a forma como o tema era distribuído entre as vozes. Também foi mais fácil compreender as secções de desenvolvimento, as relações entre os episódios e a evolução da tensão musical ao longo da obra.

3. Sim, os esquemas ajudaram-me a organizar melhor as ideias de forma lógica e estruturada. Se tivesse de interpretar esta obra, o esquema seria uma ferramenta útil para planear a performance, pois permitiria destacar os momentos mais importantes da forma, compreender melhor a direcção musical e tomar decisões interpretativas mais conscientes relativamente à dinâmica, fraseado e articulação.

4. Sim, senti que a aula se tornou mais dinâmica. A utilização de esquemas visuais tornou os conteúdos mais acessíveis e facilitou o acompanhamento da análise em tempo real. O facto de poder relacionar o que estava a ouvir com o que observava no esquema despertou o

meu interesse e incentivou a participar mais ativamente nas discussões e atividades da aula.

5. Considero que a utilização de recursos visuais foi bastante eficaz. Como sugestão, poderia ser interessante complementar os esquemas com exemplos sonoros mais curtos e comparações entre diferentes obras, permitindo reforçar a compreensão dos conceitos abordados. De forma geral, considero que a metodologia utilizada contribui positivamente para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos na aula.

#### **Aluno 6.B)**

1. O esquema da estrutura formal ajudou-me a perceber melhor a organização da obra e a relação entre diferentes secções.

2. Sim, ficaram mais claros os motivos principais, as entradas da fuga e a forma como os temas se desenvolvem ao longo da fuga/obra.

3. Sim, porque os esquemas ajudaram-me a organizar as ideias e a compreender melhor a estrutura, o que facilitaria na interpretação e a performance.

4. Sim, a aula tornou-se mais dinâmica porque os elementos visuais facilitaram a compreensão e despertaram mais interesse na obra.

5. Seria interessante continuar a usar esquemas visuais e exemplos auditivos em conjunto, pois ajudam bastante na compreensão de conteúdos e acaba por cativar mais os alunos.

#### **Aluno 6.C)**

1. O esquema da estrutura formal ajudou-me a compreender melhor a organização da obra e a

perceber mais facilmente as diferentes secções de fuga.

2. Sim. A visualização do esquema ajudou-me a perceber melhor a forma como os temas se relacionavam e como a obra evoluía ao longo das diferentes secções.

3. Sim, os esquemas ajudaram-me a organizar melhor as ideias sobre a obra. Também seriam úteis para a performance, porque ajudam a perceber a estrutura da peça.

4. Sim, senti que aula se tornou mais dinâmica. As representações facilitaram a compreensão dos conteúdos e tornaram a análise mais fácil de acompanhar.

5. Penso que o uso de mais esquemas e exemplos práticos pode ajudar ainda mais na compreensão dos conteúdos. No geral, achei a aula interessante e mais fácil de acompanhar.

#### **Aluno 6.D)**

1. Sim, o esquema ajudou-me a entender melhor a estrutura da obra e a identificar as diferentes secções analisadas na aula.

2. Sim, ajudou-me a fixar a ideia dos temas principais, as mudanças e a forma como a obra está organizada.

3. Permite organizar melhor as ideias, facilitando a interpretação.

4. Sim, a aula foi super dinâmica e interessante. O esquema ajudou a acompanhar a análise com mais facilidade e deixou-nos mais focados.

5. Acho que o esquema devia mesmo de ser implementado nas aulas, pois capta a nossa atenção e facilita a compreensão.

#### **Aluno 6.E)**

1. O esquema permitiu compreender melhor a organização da obra e as diferentes secções.

2. Sim, principalmente a identificação dos temas e da forma como os mesmos são introduzidos ao longo da obra.

3. Sim e caso tivesse de executar o esquema facilitaria o processo de estruturar a obra e orientaria a interpretação da mesma.

4. Sim, a aula tornou-se mais dinâmica graças às representações visuais, tornando a análise mais interativa.

5. Os esquemas e elementos utilizados facilitaram a compreensão da matéria e foram bastante positivos, tornando a aula mais apelativa.

## Anexo V: Materiais didáticos de apoio à leção

### V.1. Materiais da 1ª aula lecionada ao 10º ano

# Viderunt Omnes – Pérotin (1198)

A música da Escola de Notre Dame

ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

10º ANO



## Contexto histórico

**Obra:** Viderunt Omnes (1198)

**Compositor:** Pérotin (Perotinus Magnus) (c. 1160 – c. 1236), compositor da Escola de Notre-Dame.

**Género:** *Organum quadruplum* (polifonia a quatro vozes)

**Função:** Acredita-se que foi escrita para a Festa da Circuncisão (1 de janeiro), em 1198. Provavelmente executada na catedral Notre-Dame, Paris.

## Texto

---

Provém dos textos do **Gradual da Missa de Natal**.

### Original (latim)

Viderunt omnes fines terrae  
salutare Dei nostri.  
Jubilare Deo, omnis terra.  
Notum fecit Dominus salutare suum;  
ante conspectum gentium  
revelavit justitiam suam.

### Tradução

Todos os confins da terra viram  
A salvação do nosso Deus.  
Alegrem-se no Senhor, todas as terras.  
O Senhor revelou a sua salvação  
À vista dos gentios  
Ele revelou a sua justiça.

---

**Interpretação:** Early Music Consort of London, David Munrow.

**Retirado de:**

[https://www.youtube.com/watch?v=KA6oq\\_UYbyA&list=RDKA6oq\\_UYbyA&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=KA6oq_UYbyA&list=RDKA6oq_UYbyA&start_radio=1)



## Formação vocal e hierarquia das vozes

Escrita composicional de *organum*, para **quatro vozes – quadruplum**:

1. Tenor →
  - sustenta o **cantus firmus** (melodia do canto gregoriano original)
  - Notas longas, ritmo extremamente lento
  - Serve como base estrutural e simbólica
2. Duplum
3. Triplum
4. Quadruplum



## Formação vocal e hierarquia das vozes

Escrita composicional de *organum*, para **quatro vozes – quadruplum**:

1. Tenor →
  - sustenta o **cantus firmus** (melodia do canto gregoriano original)
  - Notas longas, ritmo extremamente lento
  - Serve como base estrutural e simbólica
2. Duplum →
  - Vozes superiores, altamente ornamentadas
  - Movimento rápido, melismático
3. Triplum →
  - Dialogam entre si em padrões rítmicos regulares
4. Quadruplum

## Texto e inteligibilidade

- O texto torna-se **secundário** em relação à construção sonora
- Sílabas podem durar muitos minutos
- O objetivo não é compreensão verbal, mas **contemplação** espiritual
- A música “expande” o texto litúrgico no tempo



| 1º Estrofe/1ª Parte                                                                                                     |                                                                          |                                                                          |                                                                      |                                                                                                                                    |                                                                                                                         |                                                                    | Canto Gregoriano                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Organum (cc.0-89)                                                                                                       |                                                                          |                                                                          |                                                                      |                                                                                                                                    |                                                                                                                         |                                                                    |                                                               |
| Início de Organum<br>Notas estruturais – estabilidade.<br><u>Quadruplum</u><br><u>Triplum</u><br><u>Duplum</u><br>Tenor | 1ª Cesura (c.20)<br>Com cláusula Discantus, à <u>Finalis</u>             | 2ª Cesura (c.32)<br>Com cláusula Tenor e Discantus, a Lá                 | 3ª Cesura (c.38)<br>Com cláusula Tenor e Discantus, à <u>Finalis</u> | 1ª Cláusula (c.57)<br>Cláusula Tenor e Discantus, à <u>Finalis</u>                                                                 | 4ª Cesura (c.62)<br>Cláusula Tenor e Discantus, à <u>Finalis</u>                                                        | 2ª Cláusula (c.89)<br>Cláusula Tenor e Discantus, à <u>Finalis</u> | Até ao fim do texto da primeira estrofe.                      |
| Contraste entre estabilidade (tenor) e movimento (vozes superiores)                                                     | Respiração de vozes superiores para nova frase. Mudança de sílaba/texto. | Respiração de vozes superiores para nova frase. Mudança de sílaba/texto. | Respiração de vozes superiores para nova frase.                      | Respiração em <b>todas</b> as vozes.<br><br>Tenor inicia frase seguinte com diversidade rítmica, acompanhando as vozes superiores. | Respiração de vozes superiores para nova frase.<br><br>Tenor volta ao seu carácter de sustentação, <u>cantus firmus</u> | Cláusula conclusiva/ cadência.<br><br>Fim do <i>organum</i>        | Monofonia.<br>Ainda muito valorizado na época.                |
| Texto: “Vi-”<br><u>Vi-</u>                                                                                              | “-de-”                                                                   | “- <u>runt</u> ”                                                         | Continuação de sílaba “- <u>runt</u> ”                               | <b>Fim de sílaba “-runt”</b> , para iniciar palavra “omnes”, “o-”                                                                  | Continuação de sílaba “o-”                                                                                              | Finaliza a palavra “omnes”.                                        | “fines <u>terrae salutare Dei nostri. Jubilate Deo, omnis</u> |

## Estrutura Formal

| 2º Estrofe/2ª Parte                                                                                    |                                                               |                                                                          |                                                                                                                                        |                                                               |                                                                                                                                                                      |                                                                                                           |                                                                                                              |                                                                      |                                                                      |                                                                      |                                                                       |                                                                      |                                                                      |                                                                                 |                                                                     | Canto Gregoriano                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Organum (cc.90-239)                                                                                    |                                                               |                                                                          |                                                                                                                                        |                                                               |                                                                                                                                                                      |                                                                                                           |                                                                                                              |                                                                      |                                                                      |                                                                      |                                                                       |                                                                      |                                                                      |                                                                                 |                                                                     |                                             |
| Início de Organum:<br>Notas estruturais – estabilidade.<br><i>Quadragesima, Triduum, Duplum, Tenor</i> | 1ª Cesura (c.100)<br>Com cláusula Discantus, à <i>Finalis</i> | 2ª Cesura (c.113)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                        | 1ª Cláusula (c.124)<br>Cláusula Tenor e Discantus, à <i>Finalis</i>                                                                    | 3ª Cesura (c.146)<br>Com cláusula Discantus, à <i>Finalis</i> | 2ª Cláusula (c.158)<br>Cláusula Tenor e Discantus, a Sol                                                                                                             | 4ª Cesura (c.173)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                                                         | 5ª Cesura (c.183)<br>Com cláusula Discantus e Tenor, à <i>Responsoaria, Dó</i>                               | 6ª Cesura (c.191)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                    | 3ª Cláusula (c.199)<br>Cláusula Tenor e Discantus (desfasada), a Lá  | 7ª Cesura (c.211)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                    | 8ª Cesura (c.216)<br>Com cláusula Tenor e Discantus, à <i>Finalis</i> | 9ª Cesura (c.221)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                    | 10ª Cesura (c.230)<br>Com cláusula Discantus, a Lá                   | 11ª ("Mini") Cesura (c.230)<br>Com cláusula Tenor e Discantus, à <i>Finalis</i> | 4ª Cláusula (c.239)<br>Cláusula Tenor e Discantus (desfasada), a Lá | Até ao fim do texto da segunda estrofe.     |
| Contraste entre estabilidade (tenor) e movimento (vozes superiores)                                    | Respiração de vozes superiores para nova frase.               | Respiração de vozes superiores para nova frase. Mudança de sílaba/texto. | Respiração em <b>todas</b> as vozes, à exceção do <i>cantus firmus</i> . Tenor respira e inicia ao mesmo tempo que as restantes vozes. | Respiração de vozes superiores.                               | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Tenor larga a sustentação longa de <i>cantus firmus</i> e acompanha ritmicamente em contraponto as vozes superiores. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Tenor volta à sustentação longa de <i>cantus firmus</i> . | Respiração de vozes superiores para nova frase. Mudança de sílaba/texto. Tenor volta com ritmos mais curtos. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto.  | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto. | Respiração em <b>todas</b> as vozes - Silêncio. Fim de sílaba/texto. | Respiração de vozes superiores. Mudança de sílaba/texto.                        | Fim do Organum. Fim de <i>cantus firmus</i> /texto.                 | Monofonia. Ainda muito valorizado na época. |
| Texto: Inicia segunda estrofe com "No-", de "Notum"                                                    | Continuação de sílaba "No-"                                   | Finaliza palavra "Notum", "-tum"                                         | Início da palavra "fasci", "-sit"                                                                                                      | Finaliza palavra "fasci", "-sit"                              | Início da palavra "Deus", "-nus"                                                                                                                                     | Finaliza palavra "Deus", "-nus"                                                                           | Mudança para sílaba "-tu", de "salvata"                                                                      | Finaliza palavra "salvata", "-ta"                                    | Finaliza palavra "salvum", "-um"                                     | Finaliza palavra "ante", "-te"                                       | Finaliza palavra "conspiciendum", "-tum"                              | Ainda com fim de sílaba "-sum"                                       | Finaliza palavra "conspiciendum", "-um"                              | Finaliza sílaba "-la", de "salvata"                                             | Finaliza palavra "salvata", "-ta"                                   | "Justicia suam."                            |



## Tratamento do Tenor

1. Tenor →
- sustenta o **cantus firmus** (melodia do canto gregoriano original)
  - Notas longas, ritmo extremamente lento
  - Serve como base estrutural e simbólica

Notas de exemplo para o Tenor:

1ª estrofe: Início organum (c.100) a Lá, com notas longas e lentas, terminando no fim do organum (c.191).

2ª estrofe: Início organum (c.211) a Lá, com notas longas e lentas, terminando no fim do organum (c.239).

Exemplo de notação musical para o Tenor, com o **Grad 5º V** destacado:

Grad 5º V: I-dé-runt o-mnes \* fi-nes ter- rae

sa-lu-tá-re De- i nostri: ju-bi-lá-te De-

o o- mnis ter-ra. ¶ No-tum fe-

cit Dó

mi-nus sa-lu-tá-re su- um: ante conspéc-

tum gén-ti-um re- ve-lá- vit justí- ti- am su-

am. Vi-dé-runt.



## Tratamento rítmico

- Uso sistemático dos modos rítmicos:

Modo 1 – Troqueu

I.



Modo 2 – Lambo

II.



Modo 3 – Dátilo

III.



Modo 4 – Anapesto

IV.



Modo 5 – Espondeu

V.



Modo 6 – Tribáquio

VI.



Quadruplum

Triplum

Duplum

Dominus

do

do

do

do

## Harmonia e sonoridade

Predomínio de:

Intervalos perfeitos: oitava, quintas, quartas

Dissonâncias aparecem como notas de passagem, não estruturais

Nos repouso/cesuras temos intervalos harmónicos de quintas e oitavas.

Sonoridade "aberta", estática, monumental.

Modo: Fá Jónico

Melisma  
(Notas de passagem)

Quadruplum

Triplum

Duplum

Oitava

Quintas

Tenor

Organum primitivo - Paralelo

Vox organalis

Tu pa - tris sem - pi - ter - nus es fi - li - us.

Vox principalis

Vox organalis

Vox principalis

## Considerações finais

---

A obra *Viderunt omnes*, de Pérotin:

- Destaca-se pela consolidação **da polifonia a quatro vozes** e estabelecimento de **modelos formais** para o *organum*
- Aponta para uma transição da música cada vez **mais estrutura**, sobretudo **maior precisão rítmica**
- Maiores dimensões, maior duração – mais melisma;
- O **texto deixa de ser o centro** da música, à exceção do canto gregoriano;
- Influência diretamente o desenvolvimento do *moteto*.

### V.2. Materiais da 2ª aula lecionada ao 10º ano

## Salve Regina –Diogo Dias Melgás

Escola de Música da Sé de Évora (séc. XVII)

---

Análise e Técnicas de Composição – ATC

Luís Moreira

## Polifonia Portuguesa da Segunda metade do Séc. XVII

- **Escola da Sé de Évora** – centros musicais de excelência e atração dos melhores músicos do país
- Polifonia tradicional – **stile antico** (associado a **Palestrina**) predomina na Catedral de Évora
- A persistente **polifonia imitativa** ofuscou géneros característicos do barroco italiano seiscentista:
  - Géneros principais da música vocal: **missa, motete e vilancico**;
  - Géneros principais da música instrumental: **tento e fantasia**



## Diogo Dias Melgás

- Nasceu em Cuba-Beja de 1638 – faleceu em Évora no ano de 1700
- Reitor do Colégio dos Moços do Coro (1662-1688)
- Mestre da Clastra (1663-1672) da **Sé de Évora**
- **Mestre de Capela (1680-1697)**

---

**Motete** como produção musical significativa de Diogo Dias Melgás  
(19 composições)

“É, sobretudo, **com base nos motetes** a cappella que Melgás é habitualmente referido na literatura como **o último polifonista** da chamada “escola de música” da Sé de Évora (Alegria, 1973a: 79, as cited in Henriques, 2023).”

Características  
gerais do  
**Motete** de  
Diogo D. Melgás

- Flexibilidade na textura contrapontística – **contrastes de texturas** (ex.: homorritmia, Hoquetus) para sublinhar ideias presentes no **texto**
- Pensamento harmónico dos modos de Lá e Dó (**maior e menor** → próxima do pensamento tonal) → sistema modal octonário
- Início de um **pensamento/construção vertical** da harmonia
  - → *Bassus-Superius* em vez da centralização do *Tenor* (caminha para o baixo contínuo)
- Discurso musical **imitativo** e **segmentado**
- Texto como ditador do material, expressividade da obra e da segmentação

## Salve Regina – Diogo Dias Melgás (c.1660)

É esse o caso da antífona Salve Regina, **que sobrevive num manuscrito da Catedral de Évora** (P-EVc), Música Mariana n.º 13, **composto por quatro folhas**, correspondendo cada uma delas às **respetivas partes vocais** (SATB), com data de cópia de 1801 (Henriques, 2023).

Trata-se de uma das quatro antífonas mariana para o ofício de Vésperas, esta em particular, destinada ao período entre o Domingo de Pentecostes e o Domingo precedente ao Primeiro Domingo do Advento, pelo que englobava uma grande parte do Ano Litúrgico.

---

Performance de **The Sixteen**, direção – **Harry Christophers**

[https://www.youtube.com/watch?v=YIRG\\_kcBpPQ&list=RDYIRG\\_kcBpPQ&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=YIRG_kcBpPQ&list=RDYIRG_kcBpPQ&start_radio=1)



## Análise do Texto

### Latim

Salve Regina, Mater misericordiae,  
Vita, dulcedo, et spes nostra, salve!  
Ad te clamamus exsules filii Evae  
Ad te suspiramus, gementes et flentes  
In hac lacrimarum valle.

Eia, ergo, advocata nostra, illos tuos  
Misericordes óculos ad nos converte;  
Et Jesum, benedictum fructum ventris tui,  
Nobis post hoc exsilium ostende.  
Ó clemens, Ó pia, Ó dulcis Virgo Maria.

### Tradução

Salve, Rainha, Mãe de misericórdia, vida,  
doçura e esperança nossa, salve!  
A vós oradamos, os degradados filhos de Eva.  
A vós suspiramos, gemendo e chorando neste  
vale de lágrimas.

Eia, pois, advogada nossa, esses vossos olhos  
misericordiosos a nós volvei.  
E depois deste desterro, mostrai-nos Jesus,  
bendito fruto do vosso ventre.  
Ó clemente, ó piedosa, ó doce Virgem Maria.

### Segmentação

1. *Salve Regina*
2. *Mater misericordia vita dulcedo spes nostra salve.*
3. *Ad te clamamus exsules filii Evae.*
4. *Ad te suspiramus gementes et flentes,*
5. *in hac lacrimarum valle.*
6. *Eia ergo advocata nostra illos tuos misericordes oculos ad nos converte.*
7. *Et Jesum benedictum fructum ventris tui,*
8. *nobis post hoc exsilium ostende.*
9. *O Clemens, O pia.*
10. *O dulcis virgo Maria.*

## Estrutura formal – Segmentação

(HENRIQUES, 2026, P. 302)

## Bibliografia

---

Henriques, L. (2019). Algumas notas sobre o motete memento homo de Diogo Dias Melgaz.

Henriques, L. (2023). *Polifonia portuguesa tardia: A problemática da continuidade na obra sacra de Diogo Dias Melgaz e Pedro Vaz Rego*. Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada.

<https://www.youtube.com/watch?v=pLQgtRqvwqU&t=8s>

### V.3. Materiais da 1ª aula lecionada ao 11º ano

## Fuga em Dó menor (II), WTC I - Bach

### Análise

---

ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

11º ANO

## Cravo Bem Temperado - Bach

Título: *Das Woltemperiert Clavier* (Cravo Bem Temperado)

Livro I (1722) e Livro II (1740) → com **24 Prelúdios e Fugas** cada  
◦ 1 Preludio e Fuga para cada tonalidade maior e menor

Objetivo: **intenções didáticas**; mostrar que **é possível utilizar todas as tonalidades**, face ao surgimento da **afinação com temperamento igual**.

“As fugas, maravilhosamente **variadas nos temas, na textura, na forma e no tratamento**, constituem um verdadeiro compêndio de todas as possibilidades de escrita fugada concentrada e **monotemática**” (Grout et al., 2007, p.445-446)

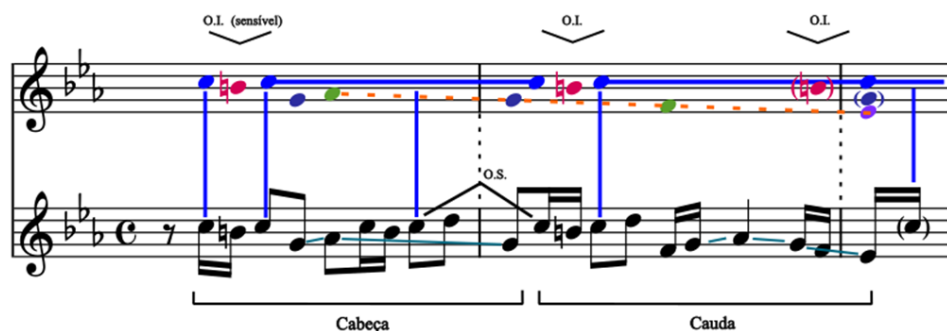
Johann Sebastian Bach  
*Fugue in C minor*  
*Well-Tempered Clavier*  
*Book I*

Performance de **Kimiko Ishizaka**

[https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdsek&list=RD0b93Bkdsek&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdsek&list=RD0b93Bkdsek&start_radio=1)



## Análise Melódica do Tema



## Tonalidade vizinhas/próximas

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
| -1    | 0     | +1    |
| Fá m  | Dó m  | Sol m |
| Láb M | Mib M | Sib M |
| -1/R  | 0/R   | +1/R  |

## Plano de Fuga

---

**F.T.**

**cc.**

**S**

**M**

**I**

**T**

---

J.S. Bach: The Well-Tempered Clavier, Book 1: Prelude & Fugue No. 2 in C Minor, BWV 847

Performance: **András Schiff** (1984)

[https://www.youtube.com/watch?v=eAAXAckjIko&list=RDeAAXAckjIko&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=eAAXAckjIko&list=RDeAAXAckjIko&start_radio=1)



## Bibliografia

- Gauldin, R. (1995). *A Practical Approach To Eighteenth-century Counterpoint* (5. Aufl). Waveland Press.
- Grout, D. J., Palisca, C. V., Latino, A., & Grout, D. J. (2007). *História Da Música Ocidental* (5. Ed). Gradiva.
- Hooning, M., (2014). *Fugue*.

### V.4. Materiais da 2ª aula lecionada ao 11º ano

The diagram illustrates the structure of a fugue, divided into three main sections: Exposition, Development, and Recapitulation. Each section is further divided into sub-sections labeled with letters and measures.

**Exposition (cc. 1-93):**

- a** (cc. 0-22): I
- Punte** (cc. 23-40): V
- b** (cc. 41-82): I
- Codetta** (cc. 82-93): V

**Desenvolvimento (cc. 94-132):**

- a¹** (cc. 94-109): V
- Punte** (cc. 109-132): I

**Reexposição (cc. 133-229):**

- a** (cc. 133-154): I
- Punte** (cc. 155-176): V
- b** (cc. 177-217): I
- Codetta** (cc. 218-229): V

The diagram includes musical notation for each section, with various labels such as "Punte", "Codetta", and "a", "b", "a¹". It also shows the flow of the fugue through different measures, with arrows indicating the progression of the music.

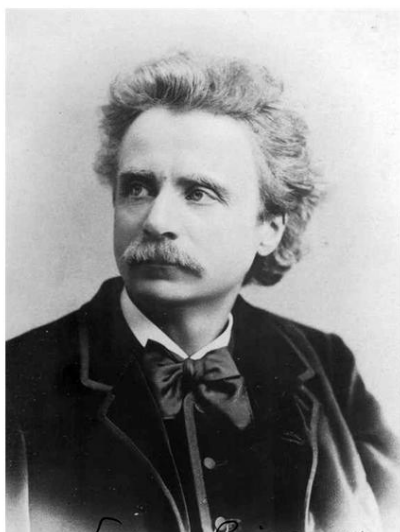
## V.5. Materiais da 1ª aula lecionada ao 12º ano

# Ave Maris Stella – Edvard Grieg (1893/1898)

Análise

ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

11º ANO



## Edvard Grieg

- Nasceu na **Noruega**, em 1843 e veio a falecer em 1907
- Aos 15 anos, estudou piano no **Conservatório de Leipzig**
- **Compositor Nacionalista** – interesse pelos costumes populares.
- Contactou com Nils Gade, Ole Bull e **Franz Liszt**.

**Composição diversificada:** música de câmara, sonatas para violino, violoncelo e piano, obras sinfônicas e, **sobretudo, música vocal e coral.**

**Obras mais destacadas:** *Concerto para piano em Lá menor* (1868); *Suíte Peer Gynt* (1875); *Suíte Holberg* (1884);

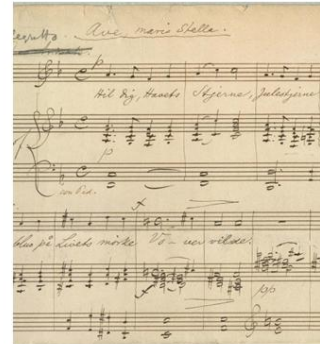
## Ave Maris Stella (1893) - Grieg

**Originalmente escrito para voz e piano (1893)** - para “um álbum de Natal local” em Copenhague.

- Língua = **Dinamarquês**

**2ª versão para coro (1898).**

- Língua = **Latim**
- Transposição de meio tom a cima



(Foster, 1999, p.144-145)

## Texto

### Tradução/adaptação de Thor Lange (1894) (versão para voz e piano)

- |                                                                                                         |                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Hil Dig, Havets Stjerne,<br>Stjerne, klare, milde,<br>Redningsblus paa Verdens<br>mørke Vover vilde! | 3. Hjælp os Vej at finde<br>hjem til Ham, hvem alle<br>vaadestedte Sjæle<br>dybt til Fode falde!           |
| 2. Stærke Lys i Natten,<br>todos Blindes øje,<br>hil Dig, Havets Stjerne,<br>hjælp, Guds Moder høje!    | 4. Hil Dig, Havets Stjerne<br>med din Søn tilsammen,<br>med vor Sol, Alverdens<br>Gud og Frelser!<br>Amém. |

### Em latim (versão para coro)

- |                                                                                       |                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ave Maris Stella<br>Dei mater alma<br>Atque semper virgo<br>Feliz caeli porta.        | Vitam praesta puram,<br>Iter para tutum<br>Ut, videntes Jesum,<br>Semper colaetemur.           |
| Solve vincla reis:<br>Profer lumen caelis<br>Mala nostra pelle<br>Bona, cuncta posce. | Sit laus Deo Patri,<br>Summo Christo decus,<br>Spiritui Sancto,<br>Tribus honor unus.<br>Amén. |

## Texto

### Em latim

- |                                                                                          |                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ave Maris Stella<br>Dei mater alma<br>Atque semper virgo<br>Feliz caeli porta.        | 3. Vitam praesta<br>puram,<br>Iter para tutum<br>Ut, videntes Jesum,<br>Semper colaetemur.        |
| 2. Solve vincla reis:<br>Profer lumen caelis<br>Mala nostra pelle<br>Bona, cuncta posce. | 4. Sit laus Deo Patri,<br>Summo Christo decus,<br>Spiritus Sancto,<br>Tribus honor unus.<br>Amén. |

### Tradução

- |                                                                                                               |                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Salve, Estrela do Mar,<br>Mãe do Deus vivo,<br>Sempre virgem,<br>Porta feliz do Céu.                       | 3. Conceda-nos uma vida pura,<br>Prepare uma viagem segura,<br>Para que, vendo Jesus,<br>Possamos estar sempre com ele. |
| 2. Liberta os laços dos pecadores,<br>Traz luz aos céus,<br>Afasta os nossos males,<br>Traz tudo o que é bom. | 4. Todo o louvor a Deus Pai,<br>Toda a honra a Cristo Filho,<br>E ao Espírito Santo,<br>Três em Um.<br>Ámen.            |

## Audição

Grieg: Ave Maris Stella (Album Version)

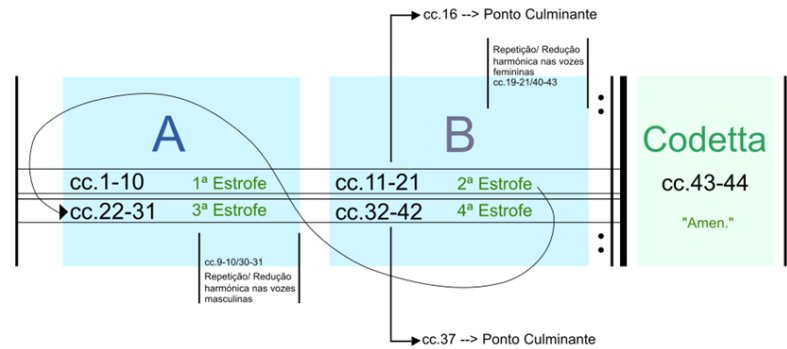
[https://www.youtube.com/watch?v=tzX7PPYJVel&list=RDtzX7PPYJVel&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=tzX7PPYJVel&list=RDtzX7PPYJVel&start_radio=1)

Performance: The Sixteen (2007)



## Forma e estrutura da música

### Forma canção binária/ estrófica



### Mediantes Cromáticas

Partitura musical em 4/4, mostrando mediantes cromáticas. A partitura é dividida em duas seções, P3. A primeira seção (cc. 1-2 e cc. 3-4) está em G: e a segunda seção (cc. 5-6 e cc. 8 e 9'-10' cc. 11) está em B: e G: V. A partitura mostra as vozes masculinas e femininas, com as vozes masculinas em G: e as vozes femininas em B: e G: V. A partitura também indica as alterações de acorde: V<sup>7</sup>/ V, V<sup>7</sup>, I, B:, IV<sup>6-5</sup>, I<sup>4-3</sup>, G: V.

### Sequência melódica

cc. 10-16

Movimento contrário das vozes

Sequência melódica por graus conjuntos por graus 2as

Ponto culminante

Soprano

Tenor

### Sequência harmónica

#### Quintas descendentes

cc. 1-4

#### Quintas descendentes

cc. 11-19



## Audição

Grieg: Ave Maris Stella (Album Version)

[https://www.youtube.com/watch?v=tzX7PPYJVel&list=RDtzX7PPYJVel&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=tzX7PPYJVel&list=RDtzX7PPYJVel&start_radio=1)

Performance: The Sixteen (2007)



## Bibliografia

*Ave maris stella, EG 150 (Grieg, Edvard)*. (sem data). Imslp.org. Obtido 9 de fevereiro de 2026, de [https://imslp.org/wiki/Ave\\_maris\\_stella,\\_EG\\_150\\_\(Grieg,\\_Edvard\)](https://imslp.org/wiki/Ave_maris_stella,_EG_150_(Grieg,_Edvard))

*Biography - Edvard Grieg | Deutsche Grammophon*. (2025). Deutsche Grammophon. <https://www.deutschegrammophon.com/en/composers/edvard-grieg/news/biography-70430>

*Edvard Grieg | Kennedy Center*. (2024). The Kennedy Center. <https://www.kennedy-center.org/artists/g/go-gz/edvard-grieg/>

Edvard Grieg. (1888). *The Musical Times and Singing Class Circular*, 29(540), 73. <https://doi.org/10.2307/3359405>

Foster, B. (1999). *Edvard Grieg: The Choral Music*. Taylor and Francis.

Kopp, D. (Ed.). (2002). *Chromatic transformations in nineteenth-century music* (1st ed). Cambridge University Press.

Lincoln, R. D., & Stein, L. (1963). Structure and Style: The Study and Analysis of Musical Forms. *Journal of Music Theory*, 7(1), 131. <https://doi.org/10.2307/843026>

Spring, G., & Hutcheson, J. (2013). *Musical form and analysis: Time, pattern, proportion*. Waveland Press.

Wikipedia contributors. (sem data). *Edvard Grieg*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Edvard\\_Grieg&oldid=70182900](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Edvard_Grieg&oldid=70182900)

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO**  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

**M**

**MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA**

Análise e Técnicas de Composição

A Aprendizagem Significativa na Análise e Técnicas de  
Composição através de Representações Visuais e Mentais  
Luís António Ferreira Moreira

