

Rui Filipe Ferreira
Vieira

**Intervalos melódicos: diferentes estratégias de
aprendizagem**

MEM | Outubro 2015

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

Sob orientação e supervisão
Doutor Jorge Alexandre Costa
Mestre Vera Monteiro

Dedico este trabalho aos meus pais e amigos pelo incansável apoio.

agradecimentos

Agradeço ao Doutor Jorge Alexandre Costa e à Mestre Rosa Barros, pelo apoio e tempo despendido para a elaboração deste documento e pela orientação supervisão da Prática Pedagógica. Um agradecimento especial também à Mestre Vera Monteiro pela orientação na Prática Pedagógica. Agradeço à Professora Jacinta Pereira por partilhar e transmitir-me a sua experiência e sabedoria, francamente enriquecedora para o meu percurso académico. Termino com um agradecimento especial à Cristiana pela paciência e apoio ao longo deste percurso académico.

palavras-chave**Prática Pedagógica, Formação Musical, Intervalos Melódicos, Treino Auditivo****resumo**

O presente documento foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical, na Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música Artes e Espectáculos do Instituto Politécnico do Porto. O objectivo central deste documento visa, num primeiro capítulo, contextualizar o meio, a escola e a turma. No segundo capítulo deste documento constará a reflexão da Prática Pedagógica em Formação Musical, no Conservatório de Música de Paredes. No terceiro capítulo será apresentado o Projecto de Investigação em estudo – Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem. Esta investigação surge no sentido de tentar perceber quais as estratégias que surtem efeitos mais positivos para a aprendizagem de intervalos melódicos. As estratégias adoptadas foram três, são elas: aprendizagem por canções; aprendizagem por grau conjunto; aprendizagem por canções e grau conjunto. Foram seleccionados 18 indivíduos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade, de ambos os sexos. Todos eles têm em comum o facto de frequentarem o 1º grau de Formação Musical. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com abordagem quantitativa. Para testar as diferentes estratégias de aprendizagem foi realizado um teste após um período de oito semanas (8 aulas). Será feita uma revisão bibliográfica, onde serão abordadas algumas perspectivas de diferentes autores, para que possamos compreender melhor o tema desta investigação. As conclusões deste estudo revelam que a aprendizagem de intervalos melódicos utilizando a complementaridade das estratégias por canções e por grau conjunto são mais positivas, ainda que os resultados não sejam muito evidentes.

keywords**Teaching Practise, Ear Training, Music Intervals, Aural Skills****abstract**

This document was produced within the scope of the master degree on Teaching Music, area Musical Education, in Escola Superior de Educação and Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, from Instituto Politécnico do Porto. The first chapter of this document aims to describe the context, the school and the class. The second chapter contains a reflection about pedagogical practice in musical education, in the Paredes Conservatory of Music. The third chapter presents the research project – melodic intervals: different learning strategies. This research aims to understand which strategies have better effects in the learning process. Three learning strategies were adopted: learning songs; learning diatonic steps; and both combined. Eighteen children, between the ages of 8 and 12, both genders, were selected. All of them were attending the 1st grade of Musical Education in the Conservatory. We used the study case methodology, with a quantitative approach. In order to test the different learning strategies, we applied an evaluation after a period of eight weeks (8 classes). A bibliographical revision will be made, to analyze different perspectives, from several authors, in order to better understand the research theme. This study concludes that learning melodic intervals, combining both strategies: learning songs and diatonic steps, are more beneficial for the learning process, despite the results are not totally clear.

índice

1	INTRODUÇÃO
3	CAPÍTULO 1
4	1.1. Contextualização histórica do Ensino de Música em Portugal
9	1.2. A reflexão e motivação para a educação do futuro
14	1.3. Caracterização do Conservatório de Música de Paredes
15	1.3.1. Aspectos físicos
16	1.3.2. Recursos humanos
19	1.4. Caracterização da turma
19	1.4.1. Turma do 4º grau
20	1.4.2. Turma do 7º grau
21	CAPÍTULO 2
22	2.1. Reflectir para avançar
33	CAPÍTULO 3 – Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem
34	3.1. Introdução
35	3.2. Da percepção auditiva para uma percepção de intervalo
39	3.3. Definição de intervalo
41	3.4. Diferentes perspectivas de abordagem dos intervalos
50	3.5. Metodologia
54	3.6. Análise de resultados
60	3.7. Considerações finais
63	Reflexão Final
65	Bibliografia
	Anexo I – Planificações
	Anexo II – Grelhas de observação
	Anexos III – Documentos referentes ao polo de estágio e projecto de investigação

Índice de imagens	14	Imagem 1 – Conservatório de Música de Paredes
	43	Imagem 2 – entoação melódica de intervalos de 2ª maior
	43	Imagem 3 – entoação melódica de intervalos de 2ª menor
	43	Imagem 4 – entoação melódica de intervalos de 2ª menor
	46	Imagem 5 – abordagem de intervalos de intervalos segundo Willems
Índice de gráficos	19	Gráfico 1 – classe de instrumento representativa dos alunos
Índice de tabelas	16	Tabela 1 – nº de alunos matriculados no Conservatório de Música de Paredes
	17	Tabela 2 – corpo docente
	41	Tabela 3 – denominação dos intervalos
	48	Tabela 4 – canções para intervalos na forma ascendente, segundo Ronelle & John Knowles
	49	Tabela 5 – canções para intervalos na forma descendentes, segundo Ronelle & John Knowles
	50	Tabela 6 – tabela representativa das idades e média global da turma
	51	Tabela 7 – intervalos melódicos a investigar
	51	Tabela 8 – estratégias de aprendizagem utilizadas na investigação
	52	Tabela 9 – canções utilizadas para identificação auditiva dos intervalos
	53	Tabela 10 – escalas utilizadas para cada intervalo
	54	Tabela 11 - Grupo A - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)
	54	Tabela 12 - Grupo B - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)
	54	Tabela 13 - Grupo C - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)
	55	Tabela 14 - Grupo A - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos
	56	Tabela 15 - Grupo B - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos
	56	Tabela 16 - Grupo C - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos
	57	Tabela 17 - Grupo A - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmónicos

- 57 Tabela 18 - Grupo B - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmônicos
- 58 Tabela 19 - Grupo C - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmônicos
- 58 Tabela 20 - Grupo A - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmônico)
- 59 Tabela 21 - Grupo B - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmônico)
- 59 Tabela 22 - Grupo C - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmônico)
- 60 Tabela 23 - nº de intervalos respondidos acertadamente

INTRODUÇÃO

“Herdeira das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos objectivos principais eram o domínio da leitura e escrita musical, a disciplina de Formação Musical do ensino especializado em música (básico e complementar) enfrenta hoje desafios mais amplos”. (Pedroso, 2004: 5)

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical, ministrado na Escola Superior de Educação e na Escola Superior de Música Artes e Espectáculos do Instituto Politécnico do Porto, visa expor reflexivamente o percurso desenvolvido na Prática Pedagógica realizada no Conservatório de Música de Paredes.

Qual o papel da Formação Musical e qual o seu contributo para um aluno estudante de música? Que estratégias e metodologias podem e devem ser utilizadas na sala de aula? Como abordar pedagogicamente os intervalos melódicos e harmónicos?

A aula de Formação Musical foi durante vários anos, constituída por uma diversidade de tarefas ou atividades, sem um objetivo bem definido e delimitado previamente pelo professor, onde a meta fundamental e quase única seria capacitar o aluno para a prática instrumental.

Nos dias de hoje os contributos da Formação Musical são mais abrangentes, procurando dar resposta às várias necessidades que emergem na sociedade. Como tal, e assumindo que nem todos os alunos querem seguir música profissionalmente, esta disciplina manifesta-se no sentido de também formar públicos e bons ouvintes.

Pretende-se que o professor da disciplina seja um orientador, para que desperte no aluno o interesse pela aprendizagem. Para tal é necessário que o professor implique os alunos numa participação activa de experiências e aprendizagens, contrastando com a perspetiva de meros receptores passivos de informação (Sacristan, 1988, cit in Pedroso, 2004).

De acordo com Pedroso (2004), Libâneo (2002) refere-se a uma perspetiva socio-construtivista do ensino, onde considera que o objetivo central passa pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais, através da assimilação consciente e activa dos conteúdos da disciplina, sendo ao professor incumbido a tarefa de ajudar o aluno a este desenvolvimento. Ora, é esse mesmo papel que se procura assumir ao longo deste percurso académico, nomeadamente na Prática Pedagógica.

Este documento está organizado em três Capítulos.

Desta forma, no Capítulo 1 do documento consta numa caracterização do meio, da escola e das respectivas turmas atribuídas na Prática Pedagógica, bem como um enquadramento histórico da disciplina de Formação Musical.

O Capítulo 2, reflecte a importância de observação e da planificação bem como as dificuldades, motivações e as experiências vividas ao longo do período de estágio. Procura-se

ainda, de modo reflexivo, expor as estratégias e metodologias utilizadas nas aulas durante o período de estágio.

O Capítulo 3 remete para o Projeto de Investigação: "Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem".

Considerando todos os conteúdos da disciplina de Formação Musical importantes, optou-se por aprofundar o conhecimento nos intervalos melódicos, que motivou a escolha do tema para o projeto de investigação. Apesar do foco ser especialmente nos intervalos melódicos, optou-se por abordar também intervalos harmónicos, procurando enriquecer os resultados e conclusões desta investigação.

Para a realização do projeto em questão considerou-se mais pertinente a metodologia quantitativa, visto que pretende-se com esta investigação quantificar o número de intervalos identificados acertadamente, pelos indivíduos em estudo.

Assumiu-se uma consciência ligeiramente mais redutora para a investigação em questão, motivada pelo facto de que se pretendia investigar apenas intervalos isolados, portanto uma sucessão de dois sons. Esta investigação pretende dar resposta à pergunta: qual ou quais as estratégias mais eficazes na identificação auditiva de intervalos melódicos? Procurando querer saber um pouco mais sobre o tema em questão, será feito um enquadramento teórico sobre treino auditivo e, por conseguinte, intervalos melódicos, seguido da metodologia adoptada e finalmente a análise e discussão dos resultados.

Finaliza-se este documento com uma reflexão final, fazendo uma apreciação sobre o percurso académico enquanto mestrando, acompanhado de algumas sugestões para todos os intervenientes do processo educativo no âmbito do Ensino de Música.

Ao longo do documento procurou-se ainda partilhar de modo reflexivo, todas as vivências e aprendizagens que acompanharam este enriquecedor percurso.

CAPÍTULO 1

1.1. Contextualização histórica do Ensino de Música em Portugal

“A Educação artística em tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas”. (Decreto-Lei nº 344/90)

Nas últimas décadas temos assistido a uma complexa dificuldade de construção, implementação e regulação de políticas para o ensino de música em Portugal, de onde se destaca a operacionalização do papel da música e dos músicos na sociedade portuguesa, a articulação entre as diferentes redes organizacionais das artes e o seu ensino, e questões culturais, económicas e financeiras. No ensino da música tem existido uma interseção entre modelos, políticas públicas, subjectividades artísticas, relações de poder, e demais intervenientes, que nem sempre conseguiram conectar a complexidade deste tipo de ensino, e que tem influenciado a construção social e cultural de modelos de educação e todo o tipo de atividade desenvolvida. Se por um lado a ensino artístico é heterogéneo e multicultural, as reformas educativas autoritárias tendem a homogeneizar as subjectividades, ficando escondidos os cruzamentos entre as diferentes vertentes e os contextos plurais deste tipo de ensino (Vasconcelos, 2002).

Um dos problemas no Sistema educativo Português tem sido a política de organizar o ensino de música como se fosse um só, deixando de parte as diferentes heterogeneidades e contextos socioculturais, de políticas integradoras das diferentes transformações operadas no domínio científico, tecnológico, motivacional e de expectativas do público. Deveria assim ocorrer um processo de descentralização e heterogeneidade pois o ensino da música é tanto mais rico quanto maior for a sua diversidade.

Analisaremos então a evolução do ensino artístico de música em Portugal.

A data de 1919 coincidiu com a histórica reforma no âmbito do ensino da música em Portugal e que, alargou o ensino da mesma a todos os instrumentos incluindo ainda disciplinas de formação geral, levada a cabo por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, elaborando “um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores” (Latino, 1986, cit in Palheiros, 1993: 39).

Esta reforma teria sido inspirada pela experiência de Viana da Mota nas suas passagens pela Suíça e Alemanha, onde tinha estudado e ensinado, importando de certa forma os modelos desses países. Segundo Coutinho,

“Era entendimento deste grande pedagogo que um futuro músico não poderia ter formação unicamente na área musical (...) para além de estudar música a nível superior todos os instrumentos, deveria completar a sua formação com um leque mais alargado de disciplinas musicais e com formação geral”. (Coutinho, 2011: 14)

Em 1930, através do Decreto nº 18881/1930, de 25 de Setembro, o ensino da música, ministrado no Conservatório de Música, em Lisboa, sofre cortes ao nível do financiamento, que viriam a ter repercussões até 1970. A oferta fica limitada a cinco áreas: Violino, Violoncelo, Piano, Canto e Composição, suprimindo todas as disciplinas de formação geral, (Francês, História, e Geografia), e algumas da área da música – Leitura de Partitura e Regência de Orquestra (Coutinho, 2011).

A primeira grande reforma do ensino da música em Portugal acontece em 1968, quando a disciplina passa a ser de carácter obrigatório nas turmas de 5º e 6º anos, em todas as escolas de ensino genérico, com a designação de Educação Musical. Apesar da sua obrigatoriedade para todos os seis anos de escolaridade, funcionou apenas no quinto e sexto anos, sob a orientação de um professor especializado (Torres, 1998: 19-20).

Em 1971 é introduzido um novo plano de estudos, denominado como “Experiência Pedagógica de 71”, que nunca fora homologado pelo Ministério da Educação.¹ Centenas de alunos do 2º e 3º ciclo entraram no Conservatório para aprender música. No entanto, não estando culturalmente sensibilizados para a aprendizagem da música, nem o edifício minimamente preparado para acolher tantos alunos, foram vários os que não concluíram os seus estudos (Coutinho, 2011).

Pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, nasce a reforma que viria a distribuir o ensino vocacional pelos três níveis: básico, secundário e superior. Por conseguinte foram criadas a Escola de Música de Lisboa (Escola de Música do Conservatório Nacional) e a Escola de Música do Conservatório do Porto, bem como as Escolas Superiores de Música (Coutinho, 2011).

No Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro é feita a definição deste tipo de ensino, assim “(...) entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. Este tipo de educação pode ser ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas, sendo que é referido no Artigo 12º, alínea 2, que “(...) no

¹Viria a ser regulamentada nos anos 90 pela Portaria nº 370/1998, de 29/06). Os planos de estudo da Experiência Pedagógica nunca foram oficializados nem se definiram as condições para a sua certificação.

1º ciclo do ensino básico, a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular.” Este ensino, pelo artigo 14º, deve ser feito por docentes especializados neste tipo de educação. Este decreto vem então colmatar uma “(...) lacuna que se verifica há várias gerações (...) ao ser articulado com as escolas de primeiro ciclo (...) iria possibilitar a um maior de alunos a descoberta das artes musicais” (Coutinho, 2011: 60).

Apesar do decreto de lei ser de 1990, durante vários anos houve falta de regulamentação e de meios para ser posto em prática. O ensino artístico vocacional não atingia grande parte da massa estudantil, sendo desconhecido para uma elevada percentagem dos alunos. Não existe uma rede de escolas artísticas públicas no país e as que existem estão centradas nos grandes centros urbanos. Existe igualmente falta de informação e de divulgação do ensino artístico e das diferentes possibilidades de ingresso. Talvez por existir uma ideia de que a educação artística seria algo elitista, os meios rurais foram um pouco descorados pelo estado na oferta dada para este tipo de ensino, não havendo grandes possibilidades dos alunos poderem frequentar estabelecimentos de ensino artístico vocacional.

De forma a organizar os currículos do ensino básico, pois é nesta fase que os alunos têm contacto com o ensino artístico de forma curricular, e para que os princípios orientadores desta formação no ensino artístico sejam os mesmos em todos os estabelecimentos de ensino, mais recentemente foi publicado em Diário da Republica o Decreto de Lei nº139/2012 de 5 de Julho, que introduz uma maior flexibilidade na organização das atividades lectivas, tendo as escolas autonomia pedagógica e organizativa, sendo que existe um limite mínimo e um total de carga curricular a cumprir.

Foram então criados planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico para que houvesse harmonização dos mesmos de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, com uma carga horária equilibrada e uma predominância da componente artística específica. Com isto, substitui-se a hora lectiva dedicada à área de projeto, passando a escola a definir a atribuição da hora entre Classe de Conjunto ou Formação Musical.

Os cursos no domínio da Música são cursos de nível básico e secundário, havendo algumas ofertas de nível de iniciação musical. São uma opção para quem procura desenvolver aptidões e formação preparatória para um nível superior na área da Musica ou exercer profissão neste ramo. Os cursos básicos e complementares/secundários têm como objetivo proporcionar um domínio avançado na prática de instrumentos, bem como em técnica vocal. Os regimes de frequência podem ser nas modalidades de regime integrado, regime articulado e regime supletivo. Nos anexos I a VI da Portaria nº225/2012 de 30 de Julho está descrito o respetivo plano de estudo aprovado e a carga horária de cada disciplina.

Procurando perceber a evolução da disciplina de Formação Musical em Portugal, esta surge primeiramente com o nome de Rudimentos e Solfejo, servindo essencialmente como

disciplina de apoio à prática instrumental, prática esta visível ainda no ensino de música das bandas filarmónicas (Pedroso, 2004).

Os principais objetivos da disciplina prendem-se com a leitura e escrita musical, tendo a duração de 2 anos. O treino auditivo, sendo parte integrante e fundamental da disciplina como a conhecemos hoje, era então “desprezada”, dando mais primazia ao conhecimento teórico-prático do conhecimento da leitura e ritmo em prol da altura dos sons (Pedroso, 2004).

No Decreto-Lei nº 23/577 de 19 de Fevereiro de 1934 lê-se: “Tornando-se indispensável desenvolver e completar em harmonia com as exigências da moderna pedagogia da música, o ensino do Solfejo no Conservatório Nacional”. Nota-se uma preocupação em adaptar e melhorar o ensino da música a novas conceções pedagógicas. Procurando dar resposta a paradigma de então, o solfejo passou a ser ministrado em três anos, em que nos primeiros dois anos os alunos aprendiam solfejo entoado e no terceiro ano era dedicado à leitura rítmica e ao ditado musical.

Este foi o panorama que prevaleceu até 1971, data que coincidiu com a experiência pedagógica, reforma de Veiga Simão, onde a Formação Musical passou a ser ministrada durante seis anos.

Com a reforma de 1983 e posteriormente uma reestruturação em 1990, como podemos verificar no Decreto-lei nº 344/90, nos artigos 12º e 13º, o ensino da música passa a ser integrado no Ensino Básico e Secundário, passando a formação superior, até então ministrada nos Conservatórios, ficar a cargo das “(...) escolas superiores do ensino politécnico, às quais compete definir e estruturar os respectivos currículos”.

A carga horária atribuída à disciplina de Formação Musical tem vindo a aumentar, até à data de 1990, onde a disciplina passa a ter uma duração oito anos, mantendo-se ainda até à atualidade.

Procurando abordar a evolução de disciplina de Formação Musical quanto aos seus conteúdos e objetivos principais, entenda-se como ponto de partida o século XIX. Nem sempre esta disciplina teve o papel desejado junto dos estudantes ou antigos estudantes de música (atualmente compositores e/ou intérpretes), que consideravam a disciplina “desmoralizadora (...) irrelevante para a atividade musical real” (Pedroso, 2003: 85). Sendo o treino auditivo por vezes muito redutor e descontextualizado, podem conduzir um aluno ao fracasso, ao subdesenvolvimento da capacidade auditiva e à falta de compreensão da música, nomeadamente conteúdos como textura, tessitura, andamento, densidade, estrutura ou outros mais (Pedroso, 2003).

Analisando a evolução ao nível das competências a serem trabalhadas na disciplina de Formação Musical, deparamo-nos com uma clara preocupação de ultrapassar conceções mais tradicionais, onde o conhecimento teórico era a base de toda a aprendizagem, onde o professor de Formação Musical limitava-se a executar uma infinita quantidade de exercícios ou tarefas, passando para uma perspetiva construtivista, onde:

“(...) do ponto de vista da aprendizagem salienta-se a importância de fomentar nos alunos, mais do que a acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos. Para tal é fundamental a implicação e participação activa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação”. (Santomé, 1994, cit in Pedroso, 2005: 6)

Atualmente, quando falamos em Formação Musical, pensamos numa visão mais ampla ao nível das suas abordagens pedagógicas. Pedroso, referindo-se a autores como Butler, Radocy, Aguilar, Paynter, Bueno, Elliot e Vasconcelos, aborda os objetivos básicos da disciplina. Em todos os autores é referido o desenvolvimento do músico através da música, seja ela do passado, do presente ou do futuro e, por sua vez, da sua sensibilidade. No entanto a aprendizagem musical deve nascer da música real. Vasconcelos, indo mais além, refere mesmo que,

“(...) a aprendizagem de música deve proporcionar o contacto com diferentes obras e culturas, a estruturação da personalidade e identidade artístico-musical (...) que permita ao aluno a aquisição da autonomia e da capacidade de tomar decisões no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida e na ‘modificabilidade’ e transformação dos diferentes saberes, artísticos, musicais, científicos e outros”. (Pedroso, 2003: 83)

Como referido anteriormente, a disciplina de Rudimentos e Solfejo visava essencialmente dotar o músico de competências de leitura e escrita musical, capacitando-o para a prática instrumental, sem preocupações de outros conteúdos considerados importantes na Formação Musical concebida na atualidade. Vários alunos chegam aos conservatórios sem terem tido qualquer tipo de educação musical, levantando-se a questão “da pertinência de uma introdução imediata à notação musical”. (Pedroso, 2003: 90)

Gordon defende que a música não é uma linguagem, porém a sua aprendizagem deve processar-se como a da linguagem. Devemos expressar as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical, tal como expressamos as nossas ideias com as nossas palavras. Em prol de aprender toda a teoria adjacente à leitura musical, não seria mais vantajoso saber cantar afinado? Ou compreender o que é uma frase melódica? As vivências musicais são essenciais para que possamos entender música, pois sem a vivermos não a conseguiremos compreender (Rodrigues, 1998).

Em concordância com Rodrigues, Bernardes entende que “(...) a música deva ser sempre vivenciada e que a reflexão esteja a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela possa ser realmente compreendida”. Reflectindo ainda sobre a obra de Freire, Bernardes refere que existe “(...) uma supervalorização dos procedimentos técnicos e dos aspectos visuais da leitura e da escrita. Em consequência, restringe-se a função de comunicação da música” (2014: 74).

Não queremos com isto desvalorizar o importante papel da leitura e escrita musical, mas deverá ser esse o ponto de partida para a aprendizagem musical?

Atualmente, há um esforço da grande maioria dos professores de Formação Musical, na procura de novas metodologias e estratégias de ensino, procurando estabelecer dinâmicas dentro da sala de aula que vão ao encontro das pretensões dos alunos. Se antigamente, livros como o de *Hindemith – elementar training for musicians* ou o *Fontaine – Traité pratique du rythme mesuré*, eram livros quase obrigatórios na disciplina de Formação Musical, atualmente encontramos uma panóplia de opções ao nosso dispor que possam romper com essa corrente. Partindo da música real, poderemos trabalhar vários conteúdos de Formação Musical, desenvolvendo a audição atenta, a compreensão e envolvendo mais os alunos na aula, estimulando assim o gosto pela aprendizagem.

Vários pedagogos têm vindo ao longo do século XX dar um contributo na área da música. Apesar dos seus estudos se direcionarem mais para o campo da Educação Musical, achamos que essas abordagens poderão ser uma mais-valia para a Formação Musical.

1.2. A reflexão e motivação para a educação do futuro

“Nós, os educadores, (...) temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na actualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças (...) Grande parte do seu tempo é passado na escola. Esta constitui um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. E mesmo que, por força das novas tecnologias, a aprendizagem desprenda-se da necessidade de espaços colectivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente conectadas (...) interrogo-me sobre o modo como a sociedade e nós próprios organizamos e podemos organizar a escola para que ela seja o lugar, o tempo e o contexto a que acima me referi. Não tenho qualquer sombra de dúvida de que a escola também precisa de mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na actualidade.” (Alarcão, 2001: 10)

Novos tempos necessitam de novas atitudes, de novas mudanças.

Alarcão fala-nos sobre uma nova forma de estar na profissão, para que possamos estar preparados para ultrapassar o novo paradigma cultural, caracterizado por uma “racionalidade crítica e emancipadora dos sujeitos e das instituições que o constituem.” Referindo-se a estas

mudanças no ensino e perante as imprevisibilidades, “a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável” (2001:11).

Também em concordância com as palavras de Alarcão, Coutinho citando Takahashi (2000) dizia que “a dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar” (2011: 10). Pretende-se então que o educador esteja renovado, de modo a promover aprendizagens motivadoras nos alunos. Neste sentido, a educação ao longo da vida é cada vez mais uma realidade e por sua vez, uma das chaves de acesso ao século XXI (Delors, 2010). Pretende-se que o professor esteja em constante renovação, procurando acompanhar as transformações da sociedade e utilizando as melhores estratégias e recursos pedagógicos, de modo a alcançar todos os alunos. Sendo assim,

“Utilizar materiais didáticos é uma forma de visibilizar a experiencição de conceitos, muitas vezes, discutidos somente no campo teórico. A associação de diferentes materiais amplia as possibilidades de aprendizagem, uma vez que se aprende na experiência, na ação, na reflexão e no conversar; a aprendizagem ocorre em um meio particular de interações recorrentes, ou seja, na experiência”. (Maturana, 2001, cit in Novello, 2012: 3)

Deve-se então promover uma infinidade de experiências nos alunos, de forma objectiva e construtiva, de modo a diversificar as metodologias e estratégias utilizadas nas aulas. Contudo, considera-se pertinente utilizar experiências com grau de dificuldade adequada a cada indivíduo:

“(…) desafios excessivamente altos para um aluno com certeza lhe acarretarão fracassos que, entre outros efeitos nocivos à motivação, sinalizam que ele não dispõe de capacidades suficientes. Por outro lado, dar conta de desafios mais fáceis nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades favorece a percepção de auto-eficácia mas, na sequência, são os desafios mais difíceis, desde que acessíveis mediante o esforço, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades.” (Bzuneck, 20001: 128)

O que é adequado para uns poderá não ser adequado para outros. E o que agrada a uns não significa que irá agradar aos outros. Levanta-se o problema da diversidade de gostos dos alunos. Um dos grandes problemas que enfrentamos nas escolas é a multiculturalidade e a diversidade dos alunos. É sabido que há vários alunos que gostam de aprender, outros que nem tanto. Também é sabido que nas escolas ensina-se aquilo que os alunos gostam de aprender, mas também aquilo que não gostam de aprender. Ou talvez a forma como ensinam, não sejam a mais motivadora. Como alcançar todos os alunos?

Proporcionar experiências motivadoras para os alunos pode ser a chave da questão.

Cardoso, referenciando vários investigadores da área da Música procura explicar o papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. Enunciando vários autores, afirma que o processo de aprendizagem envolve a “(...) aquisição de uma enorme variedade de competências:

auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolvem também a aquisição de competências de leitura” (2007: 1). No seu artigo, Cardoso aborda ainda as intensas horas de estudo, com repetições, as tensões provocadas por concerto e audições, a velocidade de aprendizagem imposta no ensino especializado de música, como fatores presentes na vida de um estudante de música. É por isso fundamental, ter em conta a importância do fator de motivação, como algo necessário para a aquisição das competências necessárias de um estudante de música (O’Neill & McPherson, 2002, cit in Cardoso, 2007: 1-2).

Os diversos agentes de motivação (aluno, professor, escola, família, meio envolvente), através de “feedback construtivo e encorajador”, desempenham um papel fundamental, apesar de que o aluno deve ser o principal motivador, querendo estudar e aprender música. O professor deve realizar tarefas musicais, que proporcionem no aluno prazer e confiança no sucesso da sua realização (Pinto, 2014: 42).

Várias investigações asseguram a relevância das pesquisas inspiradas na teoria sociocognitivista de Bandura, denominadas como “crenças de auto-eficácia na motivação dos alunos”, onde a sua definição aponta para um “(...) julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986, cit in Bzuneck, 2001: 116).

A motivação é portanto um ponto-chave a ser trabalhado pelos professores de Formação Musical. Apoiamo-nos nas palavras de Araújo quando nos diz: “A motivação é pensada, portanto, como um elemento fundamental nos processos de aprendizagem escolar e, de acordo com o objecto deste estudo, no processo de aprendizagem musical” (2008: 1).

Araújo (2008) partindo do conceito de “experiência de fluxo”, introduzido por Csikszentmihalyi (1999), procura investigar os processos motivacionais que conduzem a prática de estudantes de música.

Csikszentmihalyi (1999) apresenta o conceito de “experiência de fluxo”, que define como um estado de envolvimento total com a atividade realizada. Tal envolvimento exige concentração e é adequado às habilidades do indivíduo. Proporciona desafios possíveis de transpor a ponto de oferecer um feedback imediato com os resultados, muito prazeroso ao sujeito. O seu estudo foi aplicado por outros investigadores como Custodero (2006), O’Neil (apud O’Neil & McPherson 2002) e Adessi & Pachet (2007).

No estudo de Custodero, onde aplica uma investigação com crianças até aos 11 anos de idade, observa as interações com a música. O’Neil, por sua vez observa a faixa etária entre os 12-16 anos. A autora verificou que os alunos, em contextos de avaliação, reduzem a experiência de fluxo, ou seja, envolvem-se menos com a atividade musical, tirando menos prazer no momento da sua execução, especialmente os que têm mais dificuldades (Araújo, 2008).

Também num outro estudo, O’Neill mediu a aptidão intelectual e musical de um grupo de crianças dos 7-9 anos que iriam iniciar a prática instrumental. Foi medida também a variável motivacional (persistência quanto ao fracasso) e a quantidade de prática realizada durante uma performance musical (dada a todas as crianças). Os resultados mostram que a variável

motivacional foi quem mais condicionou o desempenho. A aptidão e inteligência musical em nada influenciaram os resultados. (Sloboda, 2000).

Outra das teorias mais importantes foi desenvolvida por Weiner (1986) – a teoria da atribuição, relacionada com as causas que os alunos invocam para explicar os seus sucessos ou insucessos. Segundo este autor as classificações que se atribuem ao desempenho de uma determinada tarefa podem ser estáveis/instáveis, controláveis/incontroláveis, externas/internas. Os alunos que atribuem os fracassos a causas controláveis tendem a esforçar-se mais para de que numa próxima vez atinjam um resultado mais positivo. Por sua vez, os alunos que atribuem razões de ordem incontrolável de uma forma sistemática tendem a desmotivar-se e não se esforçar para melhorar (Weiner, 1986, cit in Hallam, 2002).

Em idades mais precoces, é comum que sejam fatores externos, tais como “querer agradar aos pais”, “evitar um castigo”, entre outros. Após a transição para a adolescência, é desejável que a criança troque os fatores externos por fatores internos, como “querer ser músico de orquestra”, “querer tocar peças mais difíceis”. A motivação por fatores internos produz vantagens reconhecidas pelos vários investigadores de música, McPherson (2001), Sloboda & Davidson (1996), sendo que os alunos tendem a progredir mais rapidamente (Cardoso, 2007: 2). É desejável, portanto, que os pais e professores desenvolvam uma atitude pedagógica junto das crianças, para que lhes possam transmitir elevados níveis de motivação, necessários para a aquisição de competências durante o processo de aprendizagem.

Relativamente ao conceito de motivação gostaria de citar Cardoso, onde explica de forma clara a importância dos pais e dos professores na transmissão da motivação. Sendo assim,

“(…) a motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interacção com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000). Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos”. (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006, cit in Cardoso 2007: 4)

Consideramos pertinente o nível de motivação do aluno para a eficácia das suas aprendizagens, sendo elemento chave para o sucesso escolar. Quando um aluno percebe que consegue que é capaz de realizar determinada tarefa com sucesso, atinge níveis de motivação bastante superiores aos restantes. É, no entanto necessário, que as crenças de auto-eficácia “(…) não suprem lacunas de conhecimentos ou habilidades ou a ausência da capacidade real (...) ou seja, os alunos não conseguirão executar tarefas que estejam acima de suas capacidades simplesmente porque acreditam que podem executá-las”, embora possam ser mais benéficos elevados níveis de otimismo (Bandura, 1986, cit in Bzuneck, 2001: 130).

Concordamos que a motivação é fundamental para o envolvimento dos alunos mas, e os professores? Não é igualmente importante promover a motivação nos professores?

É comum ouvir relatos de professores manifestando o seu descontentamento para com o sistema de ensino, garantindo que a forma como o ensino está concebido não os estimula. Verifica-se também que há um elevado número de crianças que, após tantos anos de escolarização, não revelam as competências que a sociedade tanto necessita. Estarão as escolas bem concebidas? Estarão as escolas bem representadas ao nível de dirigentes? Será suficiente o apoio do governo? Estarão as escolas abertas às comunidades, promovendo uma troca de aprendizagens e partilha? E para finalizar, a questão central: “as crianças sentem-se tão bem na escola como em casa? Ou sentem-se melhor na rua, porque nem na escola nem em casa há espaço para elas?” (Alarcão, 2001: 16).

Se procurarmos as respostas às questões acima enunciadas, deparamo-nos com uma panóplia de não(s) que nos poderiam desanimar, porém é aqui que reside a ‘força’ de um professor reflexivo – deve procurar de forma reflexiva encontrar respostas, ou mesmo, antecipar acontecimentos, tornando-se cada vez mais exigente a tarefa de ensinar, não sendo meramente transmissão de conhecimento mas sim a construção do conhecimento. Será pertinente uma reflexão profunda daquilo que foi, que é e que será no futuro, toda a educação.

Há que repensar nas estratégias de ensino, nas metodologias e materiais utilizados na sala de aula, ou fora da sala – sim, em qualquer hora e em todo o lugar há espaço para aprender. Hoje, num mundo dominado pela globalização e pluralidade de conhecimentos, bem como o acesso facilitado à informação, exige-se que o professor esteja preparado para tão rápida transformação. Há imensas ferramentas ao dispor de todos os profissionais de Formação Musical, que, quando bem utilizadas, com princípios orientadores e objetivos, poderão potenciar excelentes resultados nos alunos. Contudo, deve-se ter sempre presente uma intencionalidade na tarefa proposta, não sendo meramente exposta aos alunos sem qualquer objetivo. Como Roldão nos diz,

“O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.” (2009: 23)

Dando seguimento à linha de pensamento acima referida e referindo-se a uma clara definição de estratégia de ensino entendemos que “(...) o elemento definidor de estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009: 57). É demais evidente que nada deve ser trabalhado sem uma prévia planificação, bem como sem uma intencionalidade na acção (Roldão, 2009).

Concorda-se que o professor deve ter uma atitude mais participativa e democrática dentro da sala de aula, potenciando a troca de pensamentos, envolvendo todos os alunos, promovendo a discussão e assim, promovendo a aquisição de aprendizagens mais significativas. Pretende-se que os principais intervenientes da tarefa de ensinar tenham atitudes reflexivas, para que possam contribuir para a construção de uma docência de excelência e, promovendo nos alunos “(...) o conhecimento reflexivo e crítico (...), a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não a adquiram simplesmente” (Sacristán e Gómez, 1992; Santomé, 1994, cit in Pedroso, 2004: 6).



Imagem 1 – Conservatório de Música de Paredes

1.3. Caracterização do Conservatório de Música de Paredes

O Conservatório de Música de Paredes está situado no centro da cidade de Paredes, sede de um concelho inserido na região de Vale do Sousa e do qual fazem parte Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira e Penafiel, devido à sua proximidade geográfica e homogeneidade económico-social partilhada com os restantes Concelhos.

O conservatório de Música de Paredes assume como missão:

“Consolidar a qualidade do ensino da música e defender a sua dignificação, ajustando-a às necessidades atuais, através da optimização do funcionamento da instituição e da motivação de todos os agentes, bem como da preparação do futuro dos alunos, por meio de uma formação musical de excelência, orientada não só para o prosseguimento de

estudos, mas também para a entrada no mercado de trabalho e ainda, para o desenvolvimento cultural do indivíduo".²

Como plano de intervenção, dando seguimento à missão por ele assumido, o Conservatório de Música de Paredes investe todo o seu potencial de organização escolar na formação específica do aluno no sentido de um conhecimento e domínio de áreas da sua formação musical, que contempla as dimensões a seguir mencionadas:

- Sólida formação técnica e instrumental;
- Aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais;
- Elevada capacidade de leitura musical;
- Domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais;
- Familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução;
- Prática continuada de música de conjunto;
- Experiência de trabalho em áreas de opção, de entre um conjunto alargado de possibilidades.

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

- Cursos Básicos de Instrumento;
- Cursos complementares de Instrumento;
- Curso Complementar de Canto;
- Curso Complementar de Formação Musical.

Os cursos de instrumento autorizados são:

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

1.3.1 Aspectos Físicos

O Conservatório de Música de Paredes fica localizado na Rua Dr. José Magalhães, em Paredes. Funciona num conjunto patrimonial constituído por dois edifícios. A parte central está integrada no edifício arquitectónico que acolheu, durante muito tempo, os Paços do Concelho, um edifício do século XVIII (datado de 1780, ampliado em 1860), que é propriedade da Junta de Freguesia de Paredes. Uma parte complementar, propriedade da Câmara Municipal de Paredes,

² Projecto Educativo 2014-2017 do Conservatório de Música de Paredes, p.10

está inserida no edifício da antiga Biblioteca Municipal de Paredes (edifício datado de 1866, construído a expensas de Joaquim de Ferreira dos Santos, Conde de Ferreira, então designada de Biblioteca Popular de Paredes).

Este edifício possui, no conjunto, 14 salas de aula e um auditório com lotação para 100 pessoas, onde são realizadas as várias audições de classe, bem como vários concertos e masterclasse de instrumento.

A sala de Formação Musical é bastante ampla, no entanto, devido à disposição das mesas e cadeiras torna-se pouco funcional. Nos lugares mais recuados da sala a visibilidade para o quadro (de dimensões pequenas) é reduzida. Um outro aspecto negativo prende-se com o facto de não ter vídeo projector, o que limita a utilização de novas tecnologias em contexto sala de aula. Saliente-se também a qualidade do aparelho reproduzidor de música, de nível medíocre. As gravações tornam-se por vezes pouco perceptíveis, condicionando assim a eficácia da audição e, por sua vez, da aprendizagem.

1.3.2 Recursos humanos

Alunos

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

		2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Pré-iniciação		0	0	0	0	8
1º ciclo		34	44	30	15	17
Curso Básico	articulado	61	113	126	130	168
	supletivo	30	23	12	9	4
Curso Complementar	articulado	1	1	2	2	4
	Supletivo	12	8	7	2	1
Cursos livres		6	19	25	18	27
Totais		144	208	207	186	229

Tabela 1 – nº de alunos matriculados no Conservatório de Música de Paredes

Apesar de referida tendência de aumento do número de alunos, o Conservatório de Música de Paredes depara-se com uma diminuição do número de alunos nos últimos 3 anos lectivos. Relativamente à organização curricular, uma das metas a atingir visa precisamente promover o contacto formal da criança com a música antes do ingresso nos cursos oficiais (curso básico), aumentando o número de alunos nos cursos próprios de pré-iniciação (dos 3 aos 5 anos) e de iniciação (1º ciclo do ensino básico).

Professores

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

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

Tabela 2 – Corpo docente

No campo dos recursos humanos, o Conservatório de Música de Paredes tem como metas a atingir a estabilização e consolidação do corpo docente, a valorização do pessoal não

docente na dinâmica da Escola, bem como a consciencialização dos encarregados de educação para o papel que desempenham no processo educativo mediante acções de sensibilização (incentivo à presença nas audições, convites para integração de coro, convites para concertos, diálogo com os pais e encarregados de educação, entre outras).

No Projecto Educativo da Academia de Música de Paredes estão definidos os objetivos ao nível da instituição, bem como as metas a atingir. No que diz respeito aos professores:

- Acompanhar a evolução dos alunos incentivando a superação de algumas fragilidades.
- Desenvolver uma cultura de avaliação das aprendizagens dos alunos com base em critérios:
 - Definir os parâmetros e os critérios gerais de avaliação a observar por todos os professores;
 - Definir os critérios de aprendizagem específicos;
 - Dar a conhecer os critérios de avaliação aos pais e encarregados de educação em reunião do início do ano lectivo.
- Usar as provas realizadas pelos alunos como elemento de aprendizagem e factor de desenvolvimento, para o que se deve:
 - Proceder à gravação das audições;
 - Visionar a gravação com os alunos para auto e heteroavaliação.
- Valorizar as audições e outras apresentações públicas pela importância que desempenham na formação dos alunos e na responsabilização dos encarregados de educação no aproveitamento dos alunos.
- Promover iniciativas de valorização integral do aluno:
 - Fomentar o espírito de iniciativa e o desenvolvimento da criatividade;
 - Estimular aptidões específicas, desenvolvendo a auto-estima e a autoconfiança;
 - Promover atividades internas como olimpiadas, concursos internos de instrumento e concertos para os alunos que mais se destacaram durante o ano lectivo.
- Promover a vivência musical nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, através de iniciativas didácticas por parte dos professores; poderão ser realizados concertos, e seminários sobre os vários instrumentos assim como outras áreas que contribuam para a sua sensibilização musical.

O Conservatório de Música de Paredes conta ainda com duas assistentes. Uma assistente operacional e uma assistente administrativa.

1.4. Caracterização da Turma

1.4.1. Turma do 4º grau

Turma bastante heterogénea, representada por 12 indivíduos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Ao nível da relação professor/aluno verifica-se que esta tem sido muito cimentada. A professora acompanha-os desde o início dos seus estudos no Conservatório de Música de Paredes, sendo a principal razão desta relação tão saudável. Sendo a sala de aula muito profunda, impede que a professora tenha uma visão eficaz sobre o comportamento de alguns alunos, permitindo que estes se “escondam” aquando da realização de exercícios do âmbito oral, sem que a professora consiga aperceber-se destes comportamentos. Não bastasse o elevado número de alunos presentes na turma (22 alunos), torna-se difícil trabalhar nestas condições pelo que o ideal seria reformular a disposição das mesas, procurando a sua distribuição em linhas horizontais. Ao nível do aproveitamento global da turma pode dizer-se que é uma turma bastante dinâmica, com alguns alunos a destacarem-se pelos excelentes resultados. No entanto, têm possibilidade para apresentarem melhores resultados. Destaque para 5 alunos que estão inseridos num plano de acompanhamento pedagógico individualizado. Estes alunos apresentam dificuldades diagnosticadas desde os anos letivos anteriores.

No que diz respeito ao trabalho auditivo, a turma sente ainda algumas dificuldades, justificadas sobretudo pela ausência do piano na sala de aula, nos seus 1º e 2º graus. A professora referiu que utilizava apenas gravações e por vezes o xilofone. A parte melódica e harmónica estão, portanto, menos desenvolvidas. Contudo, e devido à excelente experiência que estes alunos tiveram na classe de conjunto Coro, estes são alunos que adoram cantar, possibilitando a utilização de canções como motivação para os inícios de aula, partindo das mesmas para abordar os demais conteúdos, fomentando assim a dinâmica na sala de aula.

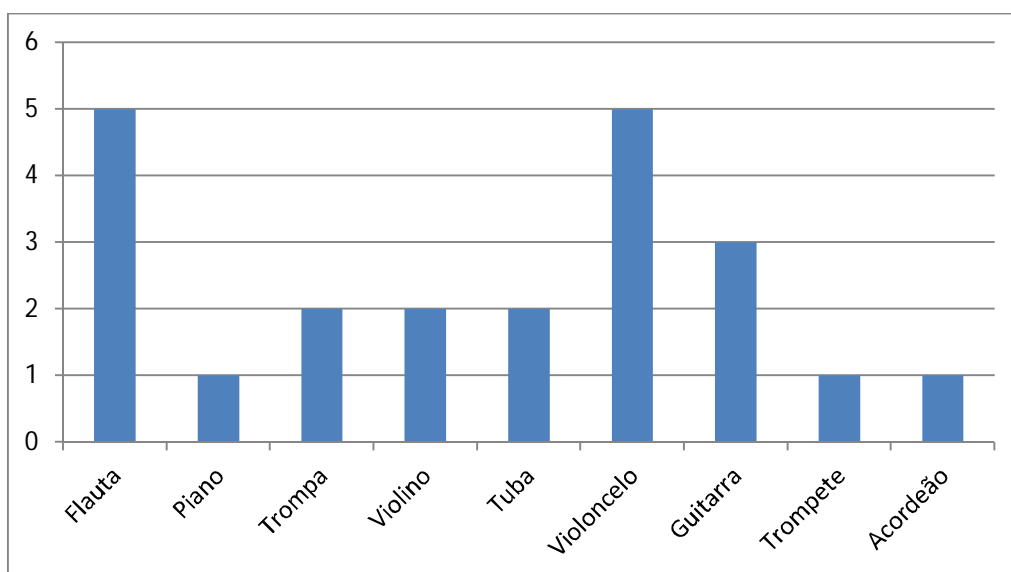


Gráfico 1 – Classe de Instrumento representativa dos alunos

1.4.2. Turma do 7º grau

Turma constituída por dois alunos do sexo feminino, ambas inscritas na classe de clarinete. Relação excelente com a professora Jacinta Pereira, facilmente perceptível desde a 1ª aula de observação. Ambas as alunas pertencem ao quadro de honra com média superior a 17,5 nas disciplinas de música. Uma das alunas estudou na Artave até ao 9º ano, tendo ingressado no Conservatório de Música de Paredes no 10º ano. Apesar dessa mudança, a aluna integrou-se perfeitamente. Relativamente à outra aluna, com um aproveitamento não tão brilhante como a primeira, iniciou os seus estudos musicais numa banda filarmónica, tendo ingressado no Conservatório directamente no 4º grau. Apesar das imensas dificuldades apresentadas inicialmente e da sua insegurança, apresentou uma evolução muito grande.

CAPÍTULO 2

2.1. Refletir para avançar

“Por oposição a um treino auditivo muitas vezes redutor, recorrendo a exercícios vazios de conteúdos musical e focados quase exclusivamente em apenas duas qualidades do som – altura e duração (...) deveríamos considerar como conteúdos de formação auditiva os elementos de expressão musical de que os músicos – compositores, intérpretes ou ouvintes – de facto precisam (timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura (...).” (Pratt, 1992; Pinheiro, 1994; cit in Pedroso, 2004: 8)

Ao longo da sua história, Portugal sempre foi um país rico em cultura, movimentos artísticos e musicais, quer nas artes performativas, quer nas artes plásticas ou musicais. De um universo grande de artistas conceituados podemos dar exemplos nas diversas áreas artísticas: pintores como Júlio Resende ou José Vital Branco Malhoa; atores como Joaquim de Almeida, cineastas como Manoel de Oliveira e muitos outros, nas áreas da música e da expressão plástica. Mas olhando para a organização do ensino em Portugal, será que o espírito criativo é fomentado nas escolas? Será que o ensino está organizado para promover a criatividade artística, cultural e musical ou estará preso a uma matriz que formata os alunos para determinadas áreas, não lhes dando oportunidades de se exprimirem artisticamente, havendo necessidade de os alunos procurarem dar expressividade às suas vocações artísticas fora do círculo de ensino público?

No nosso país a ligação mais conhecida entre o ensino e as artes é através do ensino articulado, onde os alunos podem estar nas escolas de ensino geral e ao mesmo tempo frequentar escolas de ensino artístico especializado, no contexto da música, da dança e do canto gregoriano. Mas será que as ofertas existentes estão disponíveis e acessíveis a todos? Será que a idade em que estas oportunidades são apresentadas aos alunos é a correta ou devia fomentar-se a veia artística dos alunos em idades mais precoces? Estará o professor de Formação Musical preparado para lidar com turmas heterogéneas, não só ao nível do aproveitamento escolar mas também ao nível dos gostos e preferências musicais? Estará também ele preparado para lidar com as expectativas e motivações dos alunos? Como deve ser configurado o programa de Formação Musical? Que conteúdos devem conter? Como devem ser abordados? O que se pretende da disciplina? Qual o perfil do aluno que procura/deve formar? Que padrões de competências devem ser desenvolvidos? Qual o papel do professor? (Pedroso, 2003)

Começamos por perceber a pertinência do currículo na disciplina.

Existem diversas concepções de currículo, no entanto, revemo-nos numa que nos parece a mais realista, defendida por Machado e Gonçalves, bem como Tadeu da Silva, onde "(...)

currículo é o resultado de uma selecção de conhecimentos e saberes extraída do universo amplo da cultura e experiência humanas” (Pedroso, 2003: 72), onde a selecção é feita “(...) pela geração adulta para prover as novas gerações daquilo que julga ser-lhes necessário para a sua socialização e capacitação como futuros cidadãos e cidadãs activos, críticos, responsáveis, solidários e democráticos” (Pedroso, 2003: 72).

É então fundamental promover nos alunos a construção de uma identidade baseada no contacto com a cultura, com a experimentação, de forma a favorecer nos mesmos a construção do conhecimento a partir das vivências e reconstruções da própria cultura.

Estas concepções são desejáveis que aconteçam, no entanto, sabemos que são de difícil execução. Hoje vivemos num mundo dominado por políticas Neoliberais, onde Portugal não escapa ileso. São as áreas artísticas que mais sofrem com este tipo de práticas políticas. O papel da Formação Musical vê-se um pouco “entalado”, não sabendo por vezes em que parte do campo se encontra. Por um lado, seria expectável que a Formação Musical por si só, contribuisse para a formação de um indivíduo, como complemento e parte do desenvolvimento humano. Por outro lado, sabemos que as escolas do ensino especializado, formam músicos, que por sua vez poderão prosseguir os seus estudos e serem óptimos executantes. Pretende-se que os alunos do ensino especializado venham a seguir música. Então o que será daqueles que não seguem? Pelo menos, que saibam ouvir, apreciar, e ser sensibilizados para consumir boa música. O papel da Formação Musical deve passar por aí, não apenas para satisfazer as necessidades do professor do instrumento, mas primeiramente, fazer valer por si própria, assumindo uma identidade própria, “(...) com o objectivo de dar a conhecer reportório e contribuir para formação de públicos – isto é, de ouvintes informados/esclarecidos” (Pedroso, 2004: 15-16).

São várias as perguntas que podem ser colocadas em jeito de questão/reflexão. O ato de lecionar implica mesmo isso, reflectir, questionar a própria prática, assumir o erro, ter a capacidade de crescer, ensinar, estabelecer de forma construtiva aprendizagens significativas. António Nóvoa dizia “Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia” (Nóvoa, 2011: 4).

Para Bueno “(...) a educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas (...), que se aprecie mas também que se se conheça a sua estrutura, que se seja crítico” (1995: 12).

Outros autores defendem ainda que o grande objetivo da educação musical deve passar pelo desenvolvimento da musicalidade. Elliot vai ainda mais longe, onde afirma que não se deve apenas desenvolver a musicalidade e criatividade dos alunos no presente, mas sim “(...) ensinar aos alunos como continuar a desenvolver a sua musicalidade no futuro” (1995: 261).

Entrando no campo da investigação e em concordância com Lopes da Silva (2013), quando diz que a prática educativa está por vezes isolada da teoria e da investigação, sendo comum ouvir falar na distinção entre a teoria e a prática. Apesar desta realidade, devemos concordar que uma boa prática deve ser sempre teoricamente fundamentada. É este, juntamente

com outros que serão enunciados mais adiante, um dos principais ingredientes que um bom profissional deve ter sempre consigo na prática pedagógica.

Foi com esta visão de educar musicalmente um aluno que iniciamos a Prática Pedagógica, onde o período de observação seria fundamental para reflectir sobre todas as questões que vêm sendo abordadas ao longo deste documento.

Após o período de observação (aproximadamente quatro semanas), que constava no plano curricular da prática pedagógica supervisionada, iniciou-se aquilo que viria a ser uma longa etapa de partilha de aprendizagens, mas também de desenvolvimento pessoal. Este período foi fundamental para todo o percurso, pois permitiu-nos ter uma primeira aproximação com a instituição, turma e professor cooperante.

Entende-se que uma boa prática não acontece sem uma boa observação. É com base neste princípio que se entende fundamental o papel da supervisão enquanto estagiários: observando o professor, os alunos, os colegas de estágio e a comunidade. Nesta linha de pensamento,

“Supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos -, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado, receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade”. (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996, cit in Ribas, 2005: 146)

Ao assumir esta postura reflexiva, o professor terá a capacidade de melhorar as suas práticas, podendo oferecer aos seus alunos e à comunidade o melhor de si mesmo, contribuindo de forma construtiva para o desenvolvimento da ação pedagógica na comunidade educativa. Foi com esta postura que iniciamos a Prática Pedagógica no Conservatório de Paredes, que viria a ser uma das experiências mais enriquecedoras de todo o percurso académico.

Observar é uma etapa fundamental para a aquisição de um conhecimento mais amplo da realidade escolar da instituição em questão. Como podemos constatar nos trabalhos de Flávia Vieira, uma boa observação, seguida de uma reflexão do que fora anteriormente observado, seria um passo importante para o sucesso de uma boa prática pedagógica. Com a orientação da professora cooperante, tivemos acesso à documentação necessária para ter um conhecimento mais aprofundado da turma e da instituição. Foi-nos facultado o livro dos sumários desde o início do ano lectivo, as planificações anuais da turma, o plano anual de atividades, bem como o projecto educativo do Conservatório de Música de Paredes. Para além de toda esta documentação, a professora cooperante Jacinta Pereira, transmitiu-nos algumas informações

sobre o aproveitamento global da turma referente ao ano letivo transato, bem como algumas características particulares de alguns alunos com algumas dificuldades ao nível do aproveitamento e do comportamento.

O facto de ter a possibilidade de estar em contacto com a turma, permitiu-nos conhecer o método de trabalho da professora cooperante, como também perceber a dinâmica da turma, bem como conhecer a realidade de cada aluno, aquilo que o motiva, o meio onde cresceu, de forma a poder estabelecer uma relação de professor/aluno saudável e, assim, poder ir de encontro aos seus interesses. Entendemos que as vivências de cada um são muito importantes para o processo de ensino/aprendizagem, pois uma determinada matéria pode ser compreendida e interpretada por um aluno que tenha crescido num contexto favorável a essa compreensão, e não ser entendida da mesma forma por outro aluno. Como Edgar Morin (2014) dizia, não bastava o seu saber, era preciso entrar na cabeça do outro para o compreender.

Para Edgar Morin, o conhecimento era algo que deveria ser estimulado, desenvolvido e contextualizado. O conhecimento pertinente, como este autor o define, aliado ao ensinar a compreensão humana, é então um dos pontos a serem trabalhados pelos professores e alunos no futuro que nos reserva.

Creemos que esta forma de olhar a educação seja importante para professores reflexivos, com capacidade crítica e espírito de partilha, com a humildade que tanto caracteriza seres disponíveis para a aprendizagem.

Paulo Freire foi um grande defensor de uma pedagogia da educação, como prática de liberdade e de autonomia. A obra dele está presente por todo o mundo. Ele diz "(...) ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1981: 79). Para ele, educar não é apenas compartilhar conhecimentos, mas também o coração. Educar é também uma forma de estar no mundo, é duvidar, lutar, errar, é comunicar, estar aberto a novas aprendizagens, saber articular o conhecimento com a prática, numa perspetiva construtivista... é ser reflexivo.

Foi com essa humildade que pudemos contar com o apoio da professora cooperante, juntamente com os supervisores de estágio, que viriam a ser fundamentais para o nosso crescimento como professores, pois ajudaram-nos durante o período de observação, dando instruções sobre a pertinência da mesma para a Prática Pedagógica, bem como da importância da reflexão sobre os vários aspectos observados. Saliente-se também o apoio dado para a elaboração das planificações das aulas, sendo fundamental para que desenvolvêssemos de modo reflexivo a construção de uma boa planificação.

Entendemos que uma boa prática não acontece sem uma boa planificação. Sendo assim o papel da planificação torna-se preponderante ao longo deste percurso.

Questões como o quê, como, quando, de que forma e para quê que devo ensinar, são questões que diariamente um estão presentes no professor. É neste cruzamento de questões que surge a necessidade da planificação.

Zabalza (1992) diz-nos que a planificação é o ato de planejar, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar as ideias que desejaríamos atingir, e como poderíamos elaborar um plano para as concretizar. Devemos por isso estabelecer objetivos, selecionar exercícios, materiais e os métodos mais adequados às competências e objetivos que pretendemos que o aluno adquira.

Para Roldão, os objetivos são aquilo que se pretende que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino-aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento. Segundo Roldão, pode-se concluir, que a competência é o último objetivo dos vários objetivos que para ela contribuem. Na realização da planificação, "(...) tem que se explicitar de que modo, vamos organizar a aprendizagem de tal ou tal conteúdo ou conceito ou técnica, de modo a que se oriente para as competências pretendidas" (2008: 26-27).

Entendemos então planificação como sendo o guia que ajuda o professor no seu dia-a-dia na sala de aula, fazendo com que haja uma maior eficácia das atividades empregues no ensino dos alunos.

Entrando no campo mais concreto dos conteúdos da disciplina, deparamo-nos com formas descontextualizadas de abordar esses conteúdos. Como já foi antes abordado, a Formação Musical foi durante muitos anos constituída por uma diversidade de tarefas ou atividades, sem um objetivo bem definido e delimitado previamente pelo professor. A verdade é que a maioria dos músicos considera que o treino auditivo que fizeram, de pouco lhes serviu no futuro, onde nem sequer eram bons alunos. O treino auditivo é, por vezes muito redutor e descontextualizado. Constatamos que esta forma descontextualizada de abordar os conteúdos, seja uma das causas para afirmações como as descritas anteriormente. Para que as nossas aprendizagens sejam significativas, devemos promover o conhecimento pertinente. Edgar Morin (2014) diz-nos que é necessário derrubar as barreiras tradicionais entre as disciplinas, de forma a interliga-las, como uma serpente a morder a própria cauda. Só assim era possível promover o conhecimento pertinente, relacionando as aprendizagens sempre com um contexto.

Esta é uma verdade assustadora, que requer reflexão profunda, reflexão esta, que deve partir dos professores de Formação Musical. Então qual o papel do professor? Como deve ele ensinar?

Libâneo (2002) caracteriza professores tradicionais, progressistas e socio-construtivistas. Tradicionais são aqueles onde a repetição mecânica é uma prática corrente na sala de aula, com aulas repetitivas. No seu estudo, concluiu que 50 % dos professores se enquadram nesta perspetiva. Cerca de 28% revêem-se numa perspetiva progressista, onde procuram diversificar os materiais utilizados, e respeitando as diferenças entre os alunos. No que concerne à perspetiva socio-construtivista, são apenas 2% dos professores que visam promover a autonomia e o diálogo, partilha, experiências.

Em concordância com Libâneo (2002), a perspetiva socio-construtivista parece mais adequada à aquisição de competências. O professor que se revê neste tipo de perspetiva fomenta novas formas de pensar e agir autonomamente, levando o aluno a adquirir métodos de

raciocínio indispensáveis à resolução de problemas no dia-a-dia. Ao longo do estágio procurou-se implementar esta perspetiva socio-construtivista, utilizando as mais variadas estratégias de ensino, de forma a poder abranger todos os alunos. Procurou-se por isso questionar sobre os gostos musicais dos alunos, possibilitando trabalhar vários géneros de música, com várias abordagens possíveis, podendo trabalhar competências ligadas ao ritmo, melodia e harmonia, como se pode verificar nas planificações das aulas (ver em anexos).

Cabe então ao professor potenciar nos alunos o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, visando a autonomia na sua aprendizagem bem como a independência do pensamento.

Para além disso, é estritamente necessário que o professor se mantenha sempre informado sobre livros e artigos ligados à sua disciplina, de forma a estar constantemente atualizado, para além de poder diversificar os métodos e materiais em contexto sala de aula. Conhecer as características socioculturais do aluno é hoje, também um fator determinante para uma boa prática docente. Aliás, este deve ser o ponto de partida para a docência. Devemos ter o cuidado de conhecer bem o aluno, de forma e nos aproximarmos o quanto necessário a fim de o podermos ajudar a ultrapassar algumas dificuldades que possam surgir, bem como proporcionar-lhe experiências de aprendizagem que vão de encontro ao seu gosto.

Durante o estágio procurou-se diversificar o repertório musical, procurando ir de encontro ao gosto dos vários alunos. Para isso utilizou-se para além de temas eruditos, alguns temas dos mais variados géneros musicais como o rock, pop, metal e o folk. É aqui que nasce a criatividade de um professor, construindo os seus próprios materiais, não se restringindo apenas aos materiais disponíveis, normalmente retirados de edições francesas, sem qualquer ligação ou conhecimento ao nosso panorama musical. Utilizou-se por exemplo temas de Expensive Soul e D.A.M.A, bandas populares de todos os adolescentes, sendo uma motivação para trabalhar harmonia, melodia, intervalos, acordes, ritmo e tonalidade. (consultar planificações em anexos)

Para Kühn, "(...) a capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso" (Kühn, 1998, cit in Pedroso, 2004: 8), pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspetos (Bueno, 1995; Cuddy e Uptis, 1992; Pinheiro, 1994; Pratt, 1992, cit in Pedroso, 2004: 8).

Ao longo do estágio percebeu-se a pertinência das palavras acima referidas. O facto de utilizar repertório que se enquadra no gosto da grande maioria dos alunos revelou-se uma excelente ferramenta de motivação, contribuindo também para a boa relação entre professor e aluno.

Melodia e harmonia são dois dos pilares do treino auditivo em Formação Musical. Devemos diversificar e utilizar estratégias que desenvolvam as competências auditivas nos alunos. A transposição de canções pode ser uma boa estratégia para o desenvolvimento destes conteúdos. Neste sentido,

"A transposição das canções, feita com o nome das notas em todas as tonalidades, é dos trabalhos de maior valor e eficácia para o despertar da consciência musical (...) este tipo de trabalho (...) valoriza de forma inconfundível os dois aspectos, relativo e absoluto, das tonalidades e favorece o conhecimento auditivo de cada grau da tonalidade (sua relação sonora com a tónica)". (Simões, s.d.: 15)

Concordando com a afirmação acima mencionada achou-se pertinente realizar alguns exercícios que visassem a sua posterior transposição, conduzindo os alunos para um pensamento não só melódico mas também para uma maior percepção harmónica, trabalhando algumas funções tonais em diferentes tonalidades.

"I listened more than I studied" (Joseph Haydn, cit in Gorow, 2011: 14).

Sendo a música algo que não se consegue ver nem tocar, como podemos manipulá-la para criar música? Através de uma audição ativa, compreendendo o que é ouvido, ou através da habilidade de recriar o que é ouvido, seja com a voz ou qualquer outro instrumento musical. É extremamente importante transmitir aos alunos a riqueza de aprendizagens proporcionadas pelo ambiente, em qualquer parte, a qualquer hora. Basta para isso transmitir-lhes a pertinência de desenvolverem uma audição ativa consciente. Nesse sentido,

"The best training for all phases of music making is active listening. As musicians, we are obligated to listen attentively, constantly monitoring and evaluating what we are hearing. (...) Most sounds that enter your ears are unconscious. You can develop a conscious awareness of external sounds and use those sounds to practice identifying intervals, rhythms and timbre." (Gorow, 2011: 15)

Esta afirmação é válida também para todos os professores de Formação Musical, na medida em que a qualquer momento, poderão ouvir um tema e pensar no que poderá ser extraído do mesmo para ser trabalhado numa aula. Há sempre espaço para novas ideias, que de forma consciente possam trazer algo de positivo para toda a comunidade educativa, ajudando a

"(...) construir o conceito de FM que se pretende actual e capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo (...) que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz". (Pedroso, 2004: 16)

Julgamos ser necessário, por parte dos professores, fazer uma reflexão profunda sobre esta matéria, sobretudo fazer um enorme esforço para que todos os intervenientes, alunos, professores, pais, comunidade, o mundo, saiam mais enriquecidos. Depois da reflexão, vem a ação, sem a última, de nada vale a reflexão.

Nóvoa defende que a autonomia deve ser devolvida aos professores, sendo estes necessários para resolver os problemas levantados anteriormente. "Uma pedagogia nas mãos dos

professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens” (2011: 5). Esta autonomia é muito importante para uma prática docente, atenta à diversidade sociocultural presente entre alunos. No entanto, a autonomia por si só não resolve todos os problemas. Vejamos o ensino especializado da música, onde a ausência de um programa bem elaborado é evidente. Mais autonomia que esta não deve existir. Há alguma flexibilidade para traçar o caminho que se pretende com o aluno. No entanto, o professor de instrumento faz uma selecção de obras que pretende que o aluno toque, não procurando perceber se vai de encontro aos seus gostos ou não, nem tão pouco fundamentando as vantagens da interpretação da obra. Tudo acontece mecanicamente, sem que haja um enquadramento histórico-cultural. Com a Formação Musical acontece algo semelhante, onde vários exercícios são executados constantemente durante várias aulas, de forma repetitiva, sem fio condutor, sem interdisciplinaridade, como se tratasse de uma disciplina teórica, com o objetivo de formar a aluno para a leitura, a fim de poder executar corretamente no instrumento. Como diz Pedroso, citando Pinheiro, a música deve ser sempre o meio e o objetivo pelo qual se deve avançar. “O verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada”. (Pinheiro, 1994 cit in Pedroso 2013: 5)

Partindo da afirmação acima referida, procurou-se utilizar a música, sobre a forma de canções entoadas, exemplos auditivos, jogos musicais, como motivação para abordar os vários conteúdos da disciplina de Formação Musical.

Como refere Ilari,

“(…) é importante que o educador utilize uma grande variedade de actividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar, partes do corpo, ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, (...) compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente (...). Todas essas actividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança”. (2003:14)

Partindo da música, conteúdos centrais da disciplina de Formação Musical: ritmo, melodia e harmonia, atividades como entoação melódica, ditado melódico/rítmico (preenchimento de partitura) ou análise harmónica e melódica, devem estar presentes. Falando concretamente da abordagem de ditados melódicos consideremos os cuidados a ter na abordagem do exercício para o sucesso dos alunos. Segundo Foulkes-Levy,

“Dictation is often the most difficult activity for students, for indeed the complexity of skills needed to be successful is great. The students who are good at taking dictation have well-developed inner ears with a strong sense of tonality, a good musical memory, a knowledge (conscious or unconscious) of common patterns, and a knowledge of basic notational procedures”. (1997: 21–22)

Segundo Paney, Karpinski poderá ter a melhor e mais compreensível explicação de como compreender o ditado melódico. Este descreve quatro fases: ouvir, memorizar, compreender e finalmente escrever. Ouvir refere-se ao processo fisiológico do ouvido receber os sons e transmiti-los ao cérebro. Memorizar será o pré-requisito para as próximas etapas do processo. Compreender é a etapa fundamental para a posterior escrita do ditado. O aluno deve ser capaz de entender como o ritmo está organizado e como a melodia se movimenta. Por exemplo "(...) uma pessoa que entenda que uma melodia acaba na tônica, terá mais chances de finalizar correctamente o ditado do que alguém que se limita a trabalhar ditados de nota a nota". (Karpinski, 2000, cit in Paney, 2014: 2) Finalmente a quarta e ultima etapa, refere-se à notação em si, como ato de traduzir a compreensão melódica e rítmica em notação tradicional (Karpinski, 2000, cit in Paney, 2014).

Cantar uma melodia durante um ditado melódico ajuda para a memorização da mesma?

Pembrook, num dos seus estudos procurou responder à questão acima levantada. Selecionou alguns indivíduos e dividiu-os por três grupos. O grupo 1 teria de ouvir uma melodia curta, em que outra melodia entraria dois segundos após a anterior. A tarefa consistia em identificar se as duas melodias eram iguais ou diferentes. O grupo 2, repetia o mesmo processo do grupo 1, mas com dezanove segundo a separar as melodias. O grupo 3 repetia também o processo dos grupos anteriores, mas durante os dezanove segundos que separavam as melodias, era pedido que cantassem a melodia. Os resultados revelaram que não houve uma grande diferença entre os grupos 1 e 2, no entanto o grupo 3 revelou resultados mais baixo. "As a general rule, it seems that most people cannot sing accurately enough after one hearing to benefit from the singing technique". Apenas 11% dos indivíduos conseguiram reproduzir o que ouviram, sendo que a memorização não aconteceu de forma precisa (Pembrook, 1987, cit in Paney, 2014: 2).

Devemos então constatar que para que haja memorização não tem de haver necessariamente uma reprodução ou imitação do que se acabou de ouvir. Pelo contrário, deve-se ouvir as vezes suficientes para que, depois, se possa reproduzir.

No entanto, devemos ter sempre noção da duração da frase melódica a trabalhar. Quando consideramos uma frase muito extensa torna-se difícil de proceder a uma boa memorização. Deve-se por isso dividir a frase em frases mais curtas, de forma a dar oportunidade aos alunos para que procedam a uma memorização sólida. Apesar de Pembrook considerar que terão melhores resultados alunos que procedam imediatamente à escrita, vários autores, inclusive Karpinski e Rogers, discordam do primeiro por considerarem que os estudantes que escrevem imediatamente poderão não desenvolver a audição e capacidade de memorização, que será mais importante para o seu desenvolvimento de competências musicais (Paney, 2014: 3).

Em concordância com os autores acima referenciados, Foulkes-Levy recomenda uma audição em larga escala, facilitando assim a compreensão: "By making our students aware of the patterns that appear at structural levels close to the surface of a melody, we can greatly facilitate

their abilities to hear, memorise, sight sing, improvise, and take dictation of tonal melodies" (1997: 10).

Contudo Paney, após uma análise das diferentes perspectivas dos autores acima referenciados, procura ir mais além realizando um estudo onde as conclusões apontam para os benefícios de uma audição acompanhada de instruções dadas pelo professor, no sentido de conduzir o aluno a questões que podem ir desde a tonalidade, ou a estrutura de uma frase. Tais preocupações parecem ajudar ao sucesso da realização de um ditado melódico. No entanto, quando estas questões são abordadas durante a fase de memorização e compreensão podem proporcionar resultados negativos nos alunos (2014: 8).

Ao longo do estágio, procurou-se conduzir os alunos sob esta perspectiva de abordagem dos ditados melódicos, procurando desenvolver-lhe uma audição atenta, atenta às estruturas, aos contornos melódicos, às perspectivas harmónicas, às cadências. Partindo da visão dos autores acima referenciados, era pedido aos alunos que numa primeira audição ouvissem o tema, nas audições seguintes procederiam à memorização e depois à compreensão do que fora escutado. Só depois desta audição atenta, os alunos deveriam proceder à escrita com a notação.

Tal como na língua portuguesa, devemos exercitar o nosso vocabulário, para nos desenvolvermos linguisticamente, da mesma forma que devemos exercitar o vocabulário musical. Em quase todas as aulas iniciava-se com alguns padrões tonais e rítmicos, onde os alunos, por imitação respondiam a um determinado padrão lançado pelo professor.

Seguindo a perspectiva de Gordon, os padrões tonais e rítmicos são uma espécie de vocabulário, onde se torna necessária a sua aquisição,

"(...) para podermos dar sentido ao que ouvimos e executamos quando ouvimos música familiar e não familiar. (...) Dar sentido ou significado ao que estamos ouvir é, por conseguinte compreender a sintaxe da música, isto é, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical". (Caspurro, 2006: 83-84)

Consideramos estas audiações importantes também na entoação correta de intervalos melódicos, que será abordada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem

3.1. Introdução

“(…) o que é determinante para a percepção tonal de uma sequência de sons não é cada altura ou intervalo propriamente dito, mas a forma como essas alturas são, num dado contexto, hierarquicamente organizadas e relacionadas entre si. Em síntese: a sua função harmónica”. (Povel & Jansen, 2002, cit in Caspurro, 2006: 87)

Quando falamos em intervalos melódicos associamos inevitavelmente a uma distância entre dois sons. Este estudo prende-se precisamente em explorar as diferentes estratégias de ensino/aprendizagem de intervalos melódicos. Para isso serão utilizadas duas estratégias de ensino: aprendizagem de *intervalos por canções* e aprendizagem de *intervalos por grau conjunto*.

Ao longo da história da disciplina de Formação Musical, deparamo-nos com algumas situações que merecem a nossa reflexão. Uma delas é a dificuldade que alguns alunos têm em entoar uma melodia, escrita com notação musical. É na tentativa de encontrar respostas para esta questão que surge o interesse pela compreensão da aprendizagem de intervalos.

O canto e a improvisação são atividades que consideramos importantes e prazerosas no seio dos músicos. Algo não está a funcionar corretamente. Não seria de se esperar que houvesse um gosto acrescido pela prática vocal, sendo “nós” alunos de música? Talvez essa prática não esteja a ser bem explorada por parte de todos os intervenientes no processo educativo do aluno.

É certo que o processo de entoação melódica é algo complexo, pois reúne diversas competências musicais. Isto remete-nos para a questão: o que impede uma boa entoação melódica? Cremos que a relação intervalar entre notas musicais será o maior obstáculo. Um aluno consegue facilmente solfejar um excerto de uma obra, mesmo que desconhecida, no entanto, quando parte para a entoação melódica do mesmo, é bastante provável que não seja bem sucedido. Estarão os professores de Formação Musical a aplicar as melhores estratégias nas suas aulas? Esta questão remete-nos ao tema escolhido para o projeto de investigação: intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem. Devemos aprender a entoar intervalos através de canções? Será esta a estratégia mais adequada? Se é porque é que os resultados nos alunos não são melhores? Podemos e devemos utilizar outras?

Por estas razões achamos pertinente realizar este estudo, tentando perceber melhor cada uma das estratégias utilizadas, bem como dos resultados nos alunos. Começamos então por abordar alguns estudos realizados por diferentes autores que vão de encontro ao treino auditivo, que consideramos fundamental para que possamos compreender melhor o tema em

questão. De seguida será apresentada a descrição e metodologia da investigação em causa, bem como os resultados obtidos. Finalmente será apresentada a discussão e análise de resultados.

3.2. Da Perceção auditiva para uma perceção de intervalo

Quando falamos em intervalos melódicos associamos, entre várias outras conceções, ao treino auditivo. Consideramos o treino auditivo como eixo central da disciplina. Ainda que o treino auditivo seja de certo modo associado a uma visão mais tradicional das metodologias da Formação Musical parece quase impossível pensar em Perceção Musical sem usar esse termo (Barbosa, 2009).

Vejamos alguns exemplos do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música de Aveiro:

Cognitivamente

- Desenvolver a inteligência auditiva – Reconhecer, identificar, e discriminar auditivamente;
- Tomar consciência da lógica e relação entre:
 - Notas – a sua altura e notação;
 - Células rítmicas – a sua duração, execução e notação;
 - Acordes – as suas notas, alturas e notação;
 - Intervalos.
- Reconhecer e identificar auditivamente características expressivas estilísticas formais de obras.

Performativamente

- Entoar fluentemente a solo ou com acompanhamento ao piano, a uma, duas, três ou quatro vozes, com crescente domínio de dicção e afinação como resposta a um texto musical escrito, ou por imitação, explorando as dinâmicas e articulações;
- Improvisar melodicamente como resposta a cifras escritas ou frases melódicas e rítmicas dadas.

Criativamente

- Improvisar;
- Compor;
- Ajuizar e fazer apreciação crítica e estética, isto é, expressar as suas preferências e gostos pessoais com uma fundamentação adequada às suas idades e desenvolvimento musical.

Verificamos que em qualquer programa de Formação Musical as palavras *reconhecer*, *identificar* e *entoar*, estão presentes. Estas palavras estão normalmente associadas também a exercícios/tarefas da disciplina de Formação Musical. Mas será o treino auditivo um objetivo da disciplina, ou será um meio para alcançar outros objetivos?

Barbosa após uma análise de livros / métodos de Formação Musical, conclui que diferentes autores têm diferentes perspetivas do objetivo do treino auditivo. Por exemplo, em “Treino elementar para músicos”, de Paul Hindemith (1988), encontramos no prefácio do livro: um treino básico para futuros músicos profissionais. Neste livro, apesar de ser destinado a futuros músicos, instrumentista ou compositor, visa essencialmente desenvolver competências sólidas para o estudo do ritmo e melodia. Lars Edlund, difere do autor acima referido, na medida em que considera o seu livro “Modus Novus”, um veículo para “desenvolver a sensibilidade”, entendida como “(...) a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais” (Edlund, 1963, cit in Barbosa, 2009: 97).

Constatamos que Edlund assume uma consciência sensorial, procurando desenvolver “sensibilidade” para algo, de forma consciente, ao contrário de Hindemith, onde ao longo do livro encontramos uma série de exercícios meramente mecânicos, que visam trabalhar o ritmo e a leitura à primeira vista. Sem no primeiro, há uma preocupação em perceber toda uma estrutura musical, em Hindemith as preocupações prendem-se mais com a perspetiva auditiva propriamente dita.

Este binómio sugere uma outra questão: Será Perceção Musical o mesmo que Perceção auditiva? Virgínia Bernardes citando Freire (1992) em “A percepção sob a ótica da linguagem”, diz-nos que existe uma prevalência e supervalorização da escrita e leitura, em detrimento da função comunicativa da música. Esta abordagem compromete uma dimensão fundamental da música – linguagem. Parece-nos que Perceção Musical orienta-se por uma metodologia que vai ao encontro de um pensamento mais completo, onde a música é pensada como uma “(...) totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si” (Bernardes, 2001: 74).

Neste sentido constatamos que Perceção auditiva refere-se a exercício que visam desenvolver habilidades auditivas – *aural skills*, numa abordagem mais fechada no próprio exercício. Ao contrário de Perceção Musical, onde todo o trabalho de desenvolvimento auditivo é feito de forma contextualizada, onde *treino* e *desenvolvimento* possuem significados muito distintos.

Baseando-se na leitura do artigo “A percepção musical sob a ótica da linguagem” de Virgínia Bernardes (2001) e na perspetiva vygotskiana, Barbosa (2009) sugere que deve haver diferenciação entre treinar e desenvolver, pois como refere Vigostky (1998), a Perceção é um produto do desenvolvimento. Sendo assim e, olhando às práticas recorrentes nas aulas de Formação Musical em Portugal, deparamo-nos com uma clara rotina de atividades isoladas que elegem ditados (melódicos, rítmicos, de notas, de intervalos) e solfejos, como práticas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musical. Barbosa (2009) considera estas

atividades de rotina e repetição de exercícios como algo restritivo e tradicional, que não possibilita a percepção e apreensão do fenômeno musical.

Uma outra questão que se levanta é o desenvolvimento de alunos com ouvido absoluto. Vários autores têm-se debruçado sobre esta questão na tentativa de perceber a pertinência de tal elemento no fenômeno de percepção auditiva. Em primeiro lugar, sabemos que músicos com ouvido absoluto ouvem música, eles identificam nomes de notas quase sem esforço e automaticamente. Esta forma de nomeação ocorre espontaneamente, assim como nomes de cores vêm até nós quando observamos uma paisagem. Constatamos nestes alunos o fenômeno de Percepção musical não ocorre do mesmo modo dos outros. Ainda que haja lugar para uma percepção, esta é uma percepção mais redutora, baseada em alturas específicas de notas, não possibilitando o desenvolvimento da percepção musical. Para ensiná-los a ouvir música de uma modo diferente, são necessárias ferramentas poderosas, "(...) ferramentas que não vão contra as suas capacidades de ouvido absoluto, mas que vão complementá-las" (Marvin, 2007: 9).

Centremo-nos no tema central da investigação: intervalos melódicos. É inegável que a Percepção Auditiva / Musical tem aqui um papel fundamental: "treinar" o ouvido / "desenvolver" a audição *para*. Quais as formas de treinar o ouvido? Quais as estratégias possíveis para ajudar a desenvolver das competências de percepção auditiva no aluno?

Cristina Cruz (1995) aborda o modo de pensar a Educação Musical de Kodaly e Gordon, onde faz uma reflexão sobre o "Bom Músico" e o "Bom professor". Citando Kodaly:

"(...)as características de um bom músico podem ser sumarizadas da seguinte maneira: 1. Um ouvido bem treinado; 2. Uma inteligência bem treinada; 3. Um coração bem treinado; 4. Uma mão bem treinada. Os quatro devem ser desenvolvidos em conjunto, em constante equilíbrio. Se um ficar para trás ou se adiantar, algo estará errado. Até agora só se pensava no quarto ponto (...). Teríamos no entanto conseguido os mesmos resultados mais facilmente e em menos tempo, se tivéssemos dedicado mais tempo aos outros três." (Kodaly, 1953: 197).

A afirmação acima referida remete-nos para o importante papel do professor de Formação Musical, na abordagem das suas aulas. Se por um lado o professor deve utilizar estratégias que possibilitem o desenvolvimento da percepção auditiva para "um ouvido bem treinado", por outro lado é também importante que esse treino seja contextualizado, desenvolvendo outras competências, nomeadamente intelectuais e sensoriais, visando o desenvolvimento de "uma inteligência bem treinada" e "um coração bem treinado" (Kodaly, 1953: 197.)

Helena Caspurro (2012), num artigo que aborda uma reflexão de vários pedagogos musicais, sobre audição e audição, referindo-se às perspetivas de Suzuki, Matthey, Dalcroze, Willems, Keetman, Kodaly, Gordon e outros autores ligados à pedagogia e psicologia da música, diz-nos que:

“(…) mais do que fazer música importa como é de facto aprendida ou assimilada pelo sujeito. Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical – constitua uma regra fundamental deste paradigma de ensino”. (Caspurro, 2012: 4)

Também Cruz, refere-se a Gordon na medida em que concorda com a afirmação acima descrita. Para a autora não é possível ser um bom músico “(…) sem a capacidade para ouvir e perceber a música” (1995: 5). Gordon dá o nome a este processo de – *Audiation*, o que traduzido para português significa *Audiação*, uma capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Para Gordon a *audiação* está para a música assim como o processo de pensar está para a linguagem (Cruz, 1995).

Qual a relevância do que fora acima descrito? Apesar dos intervalos melódicos serem um conteúdo integrante no treino auditivo, será ele fundamental para que haja uma verdadeira audiação? Em que situações se torna o domínio dos intervalos realmente importantes?

Entendemos em primeiro lugar que, o desenvolvimento da percepção auditiva de intervalos são muito importantes para uma entoação melódica à primeira vista. Sendo a voz o nosso primeiro instrumento musical, quando nos deparamos com uma análise de uma partitura temos de ter a capacidade para ouvir interiormente a melodia, bem como perceber o contexto harmónico dessa melodia. É essa mesma capacidade de perceber o som, quando não está presente, que Gordon se refere a *audiação*. Por outro lado, quando ouvimos uma obra, há imensos elementos presentes, desde melodia, ritmo, harmonia, entre outros. Quando nos focamos exclusivamente no movimento melódico, devemos pensar em intervalos, no entanto esta é uma visão redutora e fragmentada de todo o contexto. Considera-se pertinente uma abordagem mais pluridimensional, que reúna não só contornos melódicos mas também harmónicos e estruturais.

Rogers diz que “(…) o sucesso no ditado melódico não depende do domínio de intervalos ou outros fragmentos” (1984: 110). Esta afirmação vai de encontro ao pensamento de Gordon, na medida em que a música não deve ser pensada de forma isolada, por “fragmentos”, mas sim como um todo, através de um pensamento mais global, horizontal, capaz de entender estruturas. (Rogers, 1984).

Na mesma linha de pensamento Caspurro refere que:

“(…)o que é determinante para a percepção tonal de uma sequência de sons não é cada altura ou intervalo propriamente dito, mas a forma como essas alturas são, num dado contexto, hierarquicamente organizadas e relacionadas entre si. Em síntese: a sua função harmónica”. (2006: 87)

Devemos portanto concordar que, para ambos os autores não se pode pensar em música sem antes percebê-la. Deve haver uma série de competências e processos a serem trabalhados e compreendidos para que haja boas aprendizagens. De facto esta corrente de pensamento não é válida apenas para a área do Ensino da Música mas para toda a Educação. Como foi anteriormente referido Edgar Morin (2014) refere que o conhecimento era algo que deveria ser estimulado, desenvolvido e contextualizado. Parece-nos no entanto, que no caso da disciplina de Formação Musical, possa haver questões que devem ser trabalhadas isoladamente de contextos. É certo que vivências musicais, como já falamos anteriormente, são fundamentais num primeiro contacto com a música, principalmente em idades precoces, no entanto são válidas principalmente para contextos de música tonal. Mas hoje faz-se música para além do sistema tonal. E não tendo um aluno vivenciado tal experiência será pertinente abordar intervalos fora de contexto tonal?

3.3. Definição de intervalo

A palavra *intervalo* deriva do latim "intervallum", que significa espaço entre duas estacas. Na música é importante a relação entre as notas musicais. Esta relação pode ser de natureza "(...) quantitativa (número de graus que separam as duas notas), ou qualitativa (consonância-dissonância)" Willems & Simões, 1985).

Na música ocidental tradicional, o meio-tom é o menor intervalo entre duas notas, e é definido como a distância entre qualquer nota, e a nota mais próxima dela em qualquer instrumento que tem apenas doze notas numa oitava (Prout, 1889).

A nomenclatura utilizada para avaliar um determinado intervalo entre duas notas, provém da posição relativa da segunda nota em relação á primeira nota. Esta posição pode ser sucessiva como numa melodia, ou simultânea como num acorde (Gusmão 2012).

A disposição das notas musicais pode ser aleatória ou ter por base uma escala, uma tonalidade. Consideremos uma escala como uma sucessão de notas organizadas de acordo com algum plano regular. Muitos tipos diferentes de escalas têm sido utilizados em vários momentos e em diferentes partes do mundo. Na música europeia moderna as mais usadas são a escala diatónica (sucessão de notas, em que existe uma nota, nem mais nem menos, em cada linha e no espaço) e a escala cromática (escala constituída inteiramente por meios tons e é chamado cromática porque algumas das suas notas exigem acidentes (bemóis e sustenidos) antes delas (Prout, 1889).

Antes de prosseguir para tratar dos nomes e classificação de Intervalos, será necessário definir e explicar dois termos. Estes são os termos consonância e dissonância.

De acordo com *Harvard Dictionary of Music*, Apel (1945), os intervalos podem ser de consonância perfeita, de consonância imperfeita, dissonantes e semiconsonantes. Schoenberg,

em *Tratado de Armonia* (1974) distingue ainda as dissonâncias em *fortes* (2ªm e 7ªM) e *fracas* (2ªM e 7ªm).

Um intervalo consonante, ou *consonância*, é uma combinação de dois sons, o que por si só produz um efeito mais ou menos completa e satisfatória, ou seja, que não exige necessariamente que ser seguido por alguma outra combinação. Um intervalo dissonante ou *dissonância*, é uma combinação de duas notas que, por si só produz uma impressão de algo incompleto, de modo que a mente se sente com urgência a necessidade de algo mais para seguir. Os intervalos perfeitos formam o que chamamos de consonâncias perfeitas (Prout, 1889; Gusmão 2012).

Estes intervalos transportam inevitavelmente características conotadas à emoção e, portanto, relacionadas com o cérebro. A neurociência é hoje uma área muito importante no campo da Educação Musical, na medida em que vários estudos neurocientíficos, tentam perceber como se processa o cérebro, tentando desvendar os processos anatomofisiológicos envolvidos na percepção, aprendizagem e cognição musical.

Além da nomenclatura que define o tamanho do intervalo, existe também uma classificação quanto à sua qualidade. Os intervalos podem ser perfeitos, maiores, menores, aumentados ou diminutos. O que define a qualidade de um determinado intervalo é o número de meios-tons entre as suas notas. O intervalo é classificado de acordo com um número (também chamado de número diatônico) e qualidade. Por exemplo, a terceira maior (3ªM) é o nome do intervalo, em que o termo maior (M) descreve a qualidade do intervalo, e terceira (3ª) indica o seu número. (Gusmão, 2012).

Os Intervalos podem ser harmônicos ou melódicos. Intervalos harmônicos são aqueles cujas notas soam simultaneamente. Intervalos melódicos consistem em duas notas executadas sucessivamente, e podem ser classificados como ascendentes ou descendentes quando a segunda nota for mais aguda ou mais grave do que a primeira, respetivamente.

Os intervalos são sempre ascendentes, a menos que o contrário seja expressamente escrito. Assim, "a terceira de Dó significa sempre a terceira acima de Dó; se for pretendido a terceira abaixo, deve ser escrito. O número de um intervalo é calculado de acordo para o número de graus de escala que ele contém, incluindo as notas formando o intervalo. Assim de Dó a Mi, é chamada uma terceira, uma vez que contém três graus da escala, Dó, Ré e Mi. Isto cria um pouco de confusão nos alunos pois estes tendem a pensar em Ré como a primeira nota acima de Dó, e Mi como a segunda. Mas a nota Dó conta como a primeira nota do intervalo (Prout, 1889).

Por fim, intervalos podem ser simples (quando estão contidos na extensão de uma oitava) ou compostos (quando ultrapassam uma oitava). Para fins de classificação, os intervalos compostos podem ser simplificados: por exemplo, uma nona se comporta como uma oitava mais uma segunda; uma décima segunda se comporta como uma oitava mais uma quinta, e assim por diante (Gusmão, 2012).

A tabela mostra os nomes convencionais mais utilizados para os intervalos entre as notas de uma escala de cromática.

Número de meios tons	Intervalo maior, menor ou perfeito	Abreviatura	Intervalo aumentado ou diminuto	Abreviatura	Nomes alternativos comuns
0	Unísono	1P	Segunda diminuta	2d	
1	Segunda menor	2m	Meio tom cromático/ Unísono aumentado	1A	Meio tom
2	Segunda Maior	2M	Terceira diminuta	3d	Tom
3	Terceira menor	3m	Segunda aumentada	2A	
4	Terceira Maior	3M	Quarta diminuta	4d	
5	Quarta perfeita	4P	Terceira aumentada	3A	
6			Quinta diminuta	5d	Tritono
			Quarta aumentada	A4	
7	Quinta perfeita	5P	Sexta diminuta	6d	
8	Sexta menor	6m	Quinta aumentada	5A	
9	Sexta maior	6M	Sétima diminuta	7d	
10	Sétima menor	7m	Sexta aumentada	6A	
11	Sétima Maior	7M	Oitava diminuta	8d	
12	Oitava perfeita	8P	Sétima aumentada	7A	

Tabela 3 – Denominação dos intervalos

3.4. Diferentes perspetivas de abordagem dos intervalos

Analisaremos agora perspetivas de diferentes autores, focando principalmente Edwin Gordon, Edgar Willems e Samuel Adler, eles que foram referências na implementação das estratégias de abordagem de intervalos para esta investigação.

Gordon entende que primeiro devemos aprender estruturas e *padrões tonais e rítmicos*. Padrões tonais são "(...) um conjunto de dois, três, quatro ou cinco sons, de diferente altura que são ouvidos sequencialmente formando um todo dentro da sintaxe de um dado modo, possuindo, portanto, uma dada função" (Rodrigues, 2001: 7). Só podemos compreender intervalos se entendermos a função dentro de um determinado modo. Sendo assim,

"(...) cada nota do tema adquire um sentido que está para além do conceito de intervalo ou escala. A função que cada nota ocupa no contexto de uma das mais pequenas

estruturas motivicas, formada por três a quatro sons – padrão – ou no desenvolvimento harmónico (implícito ou explícito) dado pelo conjunto de padrões – frases – constitui o sentido necessário para que seja audiada enquanto, respectivamente, um todo melódico-harmónico”. (Caspurro, 2006: 58)

Verificamos então que para Gordon, a compreensão de intervalos está compreendida, primeiramente, dentro de um sistema tonal, onde mais importante que compreender a distância entre sons, é a função que esse som ocupa num determinado contexto, portanto, “(...) audiar as funções harmónicas da melodia” (Caspurro: 2006: 84).

Nesse sentido, Gordon utiliza o sistema de Dó Móvel, considerando os modos maiores e menores como base sonora. Por exemplo: Quando estamos em Dó Maior, o “Dó” é o primeiro grau e o “Sol” o quinto, ainda que a melodia esteja numa outra altura, numa outra tonalidade (em termos auditivos). O mesmo acontece para tonalidades menores. Este sistema visa realçar aspetos sintáticos e de relação entre os sons, permitindo assim uma maior compreensão da estrutura e organização sonora. Note-se que Gordon recorre muito ao termo *comparação* para entender determinado conteúdo. Para ele, a criança aprende um Modo Maior quando ouve o que é um modo menor. Este processo de comparação é essencial para que ocorra a aprendizagem por discriminação. Nesse sentido, “(...) conhecer o que uma coisa é, é antes de mais saber o que ela não é” (Rodrigues, 2001: 10).

Em Gordon verificamos que que o cruzamento da verticalidade (harmonia) e horizontalidade (melodia) é fundamental para que ocorra a compreensão do que se ouve. Nesta perspetiva, consideramos pertinente reter para esta investigação os elementos essenciais da sua teoria. Nesse sentido, a abordagem aos intervalos requer uma dimensão contextual, visando uma abordagem que não se limita à distância entre duas notas, mas sim à sua função harmónica num determinado contexto tonal.

Numa diferente perspetiva de abordagem dos intervalos surge Samuel Adler. Na segunda edição do seu livro *Sight Singing – Pitch, interval, rhythm*, oferece-nos estratégias para ultrapassar problemas e dificuldades ocorridos em entoações melódicas e ditados melódicos, dando instruções com várias abordagens em contexto sala de aula e em casa. No seu livro, Adler aborda estratégias para trabalhar intervalos, onde deixa algumas sugestões. O autor propõe que se comece por abordar os intervalos de segunda, ainda antes de proceder à abordagem das escalas maiores e menores. Nesse sentido, o autor diz-nos:

“Now that we have studied the construction of both major and minor scales and their relationship, we need to exercise our ability to sing major and minor seconds, the two intervals that are used to construct these scales. In doing so we will gain the necessary skill to perform all major and minor scales as well as melodies of common-practice period (the era in music history from early eighteenth century to the late nineteenth century) that show these scalar relationships”. (1997: 17)

Como forma de preparar o ouvido para a percepção destes intervalos, o autor sugere que se toque ao piano, ou em qualquer outro instrumento em Dó, a primeira nota cantando de seguida a respectiva nota com relação intervalar de segunda. O instrumento deve ser utilizado apenas para auxiliar no processo de percepção, omitindo gradualmente até que o processo seja perfeccionado. Note-se ainda que a sucessão de intervalos de segunda deve ser trabalhada fora do contexto tonal, numa aproximação à escala hexáfona, onde o autor sugere que se trabalhe uma sucessão de graus conjuntos através de intervalos de segunda maior (ver imagem).



Imagem 2 – entoação melódica de intervalos de 2ª maior

Relativamente aos intervalos de segunda menor, processa-se da mesma forma, onde os alunos devem repetir a quantidade de vezes necessária até que haja percepção do intervalo. Nas figuras abaixo podemos verificar a sugestão de exercícios.

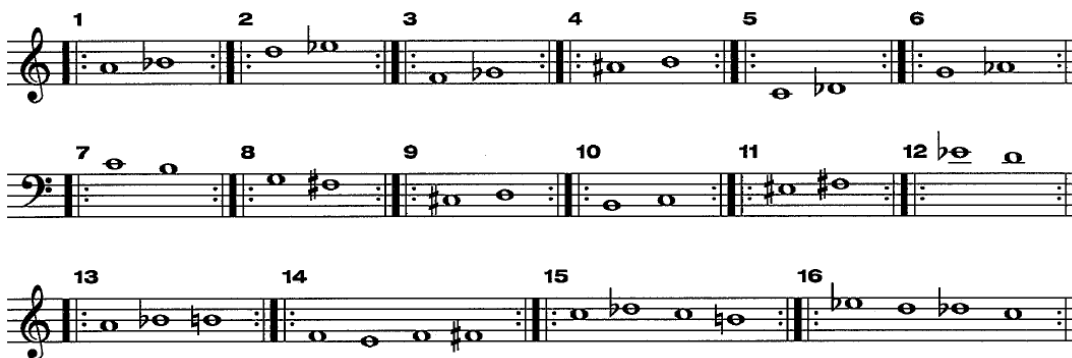


Imagem 3 – entoação melódica de intervalos de 2ª menor



Imagem 4 – entoação melódica de intervalos de 2ª menor

Verificamos portanto que, ao contrário de Gordon, Adler aborda o treino auditivo de intervalos através de uma prática constante de dois sons com a relação intervalar em estudo. Apesar de ambos os autores partirem da *parte* para o *todo*, em Gordon encontramos uma abordagem que se desenvolve dentro de um pensamento em contexto tonal, com padrões tonais. Contrariamente a este, Adler só aborda música real, seja ela tonal ou atonal, após a percepção auditiva de 2ª maiores e menores:

“We are now ready to sing typical scalar patterns using these two intervals, first in a series of nonrhythmic exercises, next in melodies drawn from music literature. Finally, we will sight sing melodic patterns featuring the major and minor second that are a bit more challenging, due to their modulatory or sometimes chromatic nature”. (Adler, 1997: 23)

Seguidamente a estas sugestões de trabalho, o aluno está pronto para abordar os intervalos em contexto de música real, onde por vezes o carácter modulatório das obras se encontra presente, sendo por isso mais desafiador para o aluno.

O autor faz uma sugestão de obras³. São elas: Easter Gymn; Symphony No. 9 – Beethoven; Symphony No. 1 – Johannes Brahms; Romeo and Juliet – Tchaikovsky, Haydn Variations – Brahms; The Creation – Joseph Haydn; The Marriage of Figaro – Mozart; The Moldau – Smetana; Symphony No. 7 – Beethoven; Symphony No. 1 – Mahler; Symphony No. 2 – Howard Hanson; entre outros exercícios propostos pelo autor.

Os próximos intervalos a serem trabalhados, segundo Adler, são os intervalos de quarta e quinta perfeitas. O autor considera que os intervalos de 5ª Perfeita são um dos mais importantes da música ocidental, devido ao facto de ser a primeira nota da série dos harmónicos, depois do unísono e a oitava. Para além disso, são considerados perfeitos por serem intervalos que se mantêm constantes, independentemente se o modo da peça muda para maior ou menor. Como refere no seu livro:

“The word ‘perfect’ used to describe this interval (as well as the perfect fourth; see below) stems from several practical and historical sources. In the early history of Western polyphonic music, the fifth and the fourth were considered the only true consonances aside from the unison and octave, they were consequently the most frequently used. Practically speaking, these intervals are called ‘perfect’ because they remain constant even if the mode of a piece changes from major to minor or vice versa”. (1997: 32)

O processo ao longo da abordagem dos intervalos parece ser o mesmo que no caso dos intervalos de segunda, onde diferem apenas as obras a serem trabalhadas. No entanto, os exercícios de preparação para a percepção dos intervalos são os mesmos.

Enquanto uníssonos, oitavas, quintas e quartas perfeitas, eram considerados consonâncias perfeitas durante a história antiga da música ocidental, as terceiras e sextas eram chamadas de consonâncias imperfeitas, não sendo muitas vezes usadas como consonâncias estáveis até ao século XVI. As terceiras começaram a adquirir maior importância durante o século XVIII, a partir do momento em que começaram a ter um papel principal na definição do modo tonal da composição musical. Os intervalos a serem trabalhados posteriormente aos já referidos são pela ordem assinalada, os de sexta maior, sexta menor, sétima menor e sétima maior (Adler, 1997).

³ Ver livro *Sight singing: Pitch, interval, rhythm*, de Samuel Adler, p. 27-31

Numa perspectiva totalmente diferente de classificação de intervalos surge Straus. No seu livro de Introdução à Teoria Pós-tonal pode ler-se que:

“Por causa da equivalência enarmônica, não iremos mais necessitar de nomes diferentes para intervalos com o mesmo tamanho absoluto – por exemplo, quartas diminutas e terças maiores. Na música tonal, tais distinções são cruciais; os intervalos são definidos e nomeados de acordo com sua função tonal. Uma terça, por exemplo, é um intervalo que abrange três graus da escala diatônica, enquanto uma quarta abrange quatro graus. Uma terça maior é consonante, enquanto uma quarta diminuta é dissonante. Em música que não usa escalas diatônicas e sistematicamente não faz distinção entre consonância e dissonância, parece incômodo ou mesmo ilusório usar nomes de intervalos tradicionais”.
(Straus, 2000:5)

A denominação de intervalos adquire em contexto pós tonal, um significado diferente da perspectiva dos outros autores. O autor agrupa os intervalos em 4 formas: intervalo ordenado entre notas; intervalo não ordenado entre notas; intervalo ordenado entre classe de notas; intervalo não ordenado entre classe de notas, sendo que:

(...) Os intervalos ordenados entre notas focam nossa atenção sobre o contorno da linha, seu equilíbrio de movimento ascendente e descendente. Os intervalos não ordenados entre notas ignoram o contorno e concentram-se inteiramente na distância entre as notas.” (Straus, 2000: 6)

Também numa outra perspectiva de abordagem dos intervalos surge Willems, onde a preparação do ouvido se constrói a partir dos chamados “métodos activos”, onde a experiência direta com a música a partir da vivência dos vários elementos musicais são o principal requisito para a aquisição da linguagem musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas. O autor entende que primeiras experiências com a música devem surgir no seio familiar, onde a mãe poderá desempenhar um papel fundamental, relacionando-se musicalmente com o filho. No entanto, em situações em que tal experiências não foram tão vivenciadas pela criança, poderá ocorrer que esta não consiga cantar uma canção. É nestes casos que o professor deve intervir de forma a despertar-lhe o interesse e curiosidade pela música. Como Willems diz, “(...) a curiosidade primeiro, o interesse depois, levarão a criança a reconhecer e imitar os sons” (2011: 29). Deste modo, as canções surgem como a melhor forma de desenvolvimento da audição interior. Como refere Willems:

“O canto (...) é a expressão mais natural da música, não deveria servir apenas como um ponto de partida para o estudo da mesma, mas também acompanhar os alunos no seu

desenvolvimento para as aulas de virtuosismo instrumental ou de composição". (Willems, 2011: 40)

Importa-nos retirar da metodologia de Willems a forma de abordagem dos intervalos. Partindo das vivências musicais, neste caso através de canções específicas, há todo um processo de sensibilização da criança para o desenvolvimento da percepção auditiva. Importa numa primeira fase isso mesmo, apenas vivenciar, estabelecendo relações psicológicas entre a música e o ser humano. Como nos refere no seu livro, a criança deve viver os factos musicais antes de tomar consciência deles, passando por três estádios: vida inconsciente, tomada de consciência e vida consciente. Deste ponto de vista, partindo do princípio que canções são introduzidas na criança no primeiros dos três estádios, o canto entende-se como uma mais valia pois desperta nela qualidades musicais hereditárias: sentido do ritmo, da escala, dos acordes e da tonalidade (Willems, 2011).

É após este 'despertar' da criança e esta aquisição de vocabulário musical, baseada na imitação, que estão criadas condições para a assimilação e compreensão de música e, por sua vez a audição, como Gordon defende.

Se no livro *Canções de intervalos* de Willems não encontramos uma referência à estratégia para abordar os intervalos, em *Solfejo: curso elementar*, encontramos no capítulo III exercícios e sugestões de abordagem dos mesmos. Verificamos que o autor, tal como Gordon, refere-se a uma abordagem em contexto tonal: "Os primeiros exercícios devem referir-se portanto à natureza quantitativa do intervalo, e também à sua relação tonal (relação de cada grau com a sua tónica)" (Willems & Simões, 1967: 135).

Como forma de abordar esses intervalos, o autor sugere que se comece por abordar os intervalos sobre a nota dó, entoando por números sobre a escala diatónica de Dó, trabalhando depois nas outras tonalidades.



Imagem 5 – abordagem de intervalos segundo Willems

Como podemos ler no seu livro, Willems sugere as seguintes estratégias para o desenvolvimento auditivo de intervalos:

- a) Determinar quantitativamente intervalos melódicos dentro de uma tonalidade, a partir da tónica.
- b) Determinar intervalos dados a partir de qualquer som, que os alunos deverão considerar como uma tónica para realizarem os sons intermédios.
- c) Determinar intervalos dados harmonicamente, entoando cada um dos sons dados.
- d) Dado um som, cantar o segundo som dum intervalo pedido. A mesma coisa pode ser feita com os nomes das notas". (1967: 135)

Posteriormente ao treino acima referido, o autor sugere que se entoem sequências diatónicas, em forma de ordenações melódicas sobre cada um dos graus da escala, nas várias tonalidades.

Em Willems, verificamos então uma abordagem aos intervalos, primeiramente através de canções, depois através de entoação por grau conjunto, seguindo uma lógica de ordenações melódicas sobre os graus da escala, portanto em contexto tonal.

Estão então abordadas as estratégias de aprendizagem, na perspetiva dos autores referenciados, que nos interessam para a investigação: por canções e por graus conjunto.

Há uma infinidade de músicas possíveis para abordar os demais conteúdos da Formação Musical. Deixemos as seguintes sugestões de Ronelle & John Knowles (2006), onde nos deixam uma pequena compilação de músicas para facilitar a aprendizagem dos intervalos, na forma ascendente e descendente, tendo por base a nota Dó.

Nome do intervalo (Ascendentes)	Músicas a recordar
Segunda menor (2m)	<i>Stormy Weather</i> : – Don't know why, there's no sun up in the sky <i>As Time Goes By</i> : – You must remember this, a kiss is just a kiss... <i>'Jaws' Theme</i> : – Duuuuuh-Dunt <i>'The Pink Panther' Theme</i> – Duh-Dunt-duh-dunnn <i>'Twilight Zone' Theme</i> – When I hear this melody this strange illusion takes over me...
Segunda Maior (2M)	<i>Nursery Rhymes</i> : Fre-re Jacques; Incy win-cy spi-der Hap-py Birth -day <i>The Beatles</i> : I'd like to be, under the sea (Octopus' Garden) Peo-ple , peo-ple who need
Terceira menor (3m)	<i>Greensleeves</i> – A-las my love you do me wrong. Geor-gia , Geor-gia a song of you Oh Ca -nada
Terceira Maior (3M)	Ob-La-Di Ob-La -Da Have your -self a merry little christmas Mi-chael Row the boat ashore, allelujah

	Kum-ba-ya my Lord
Quarta Perfeita (4P)	<i>Auld Lang Syne</i> - Should old acquaintance be forgot.. Here Comes the Bride Au-stralian's all let us rejoice! A-ma-zing Grace Oh Come all ye faithful.
Quarta Aumenta (4A) Quinta Diminuta (5d) Tritone	<i>'The Simpson's' Theme</i> – The Simp- sons <i>'WSS': Maria</i> – Ma-ri-a, I first met a girl called Ma-ri-a Try singing C – G – F# a few times. Then just sing C – F#. It tends to be a more nasal sound.
Quinta Perfeita (5P)	Twinkle Twinkle Little Star <i>2001: A Space Odyssey</i> - Dong Dong Dong Star Wars Theme – Barm Barm <i>The Last Post Reveille</i> : – bah baaaaaah
Sexta menor (6m)	<i>'Love Story' Theme</i> – Where do I be- gin to tell the story <i>Jason & His Technicolour Dreamcoat</i> : Close ev-'ry door to me <i>Smoke Gets In Your Eyes</i> : They asked me how I knew... Hap-py Birth-day dear Jack- y Hap- py Birthday to you!
Sexta Maior (6M)	My Bon- nie lies over the ocean.. <i>TWOO</i> - Somewhere over the rainbow, Skies are blue <i>What a Swell Party This Is</i> : – Have you heard, it's in the stars.. <i>'Adamm's Family' Theme</i> They're creepy and they're coo- ky It came upon a midnight clear.
Sétima menor (7m)	<i>'Star Trek' Theme</i> : First two notes <i>'Lost In Space' Theme</i> : First two notes <i>WSS</i> – <i>Somewhere</i> : There's a place for us, somewhere a place for us
Sétima Maior (7M)	<i>The Pajama Game</i> : – The Pa-Ja- ma Game.. <i>South Pacific</i> : – Ba-li High <i>My Fair Lady</i> : <i>On the street where you live</i> – All at once am I, several stories high
Oitava Perfeita (8P)	<i>TWOO</i> : – Some-where Over The Rainbow <i>WSS</i> : – There's a place for us, somewhere a place for us <i>TPOTO</i> : – The Phan- tom of the opera is there inside your mind Hap- py Birth- day dear Jacky Happy Birthday to you!

Tabela 4 – Canções para intervalos na forma ascendente, segundo Ronelle & John Knowles (2006)

Nome do intervalo (Descendentes)	Músicas a recordar
Segunda menor (2m)	<i>Cats!</i> – Mid- night, not a soul in the moonlight <i>TSOM: 16 going on 17: I am</i> sixteen going on seventeen <i>Beethoven: Für Elise</i> – first two notes Ba-na-nas in Py- ja-mas are coming down the stairs. <i>'Batman' Theme:</i> Na-na- Na-na- Na-na- Na-na-,,,BATMAN!
Segunda Maior (2M)	<i>The Beatles:</i> – Yes-ter-day all my troubles seemed so far away Hap-py Birth-day <i>Waltzing Matilda:</i> Once a jo- lly swag -man camped by a billabong <i>'MASH' Theme</i> – Dah dah de dah de dah dah daaah...
Terceira menor (3m)	<i>The Beatles:</i> Hey Jude , don't be afraid <i>The Star Spangled Banner</i> – Oh oh , say can you see...? <i>'The Muppet Show' Theme</i> – It's time to play the music Waltzing Ma- til-da
Terceira Maior (3M)	Sum-mer -time and the livin' is easy Swing low sweet chariot, comin' for to carry me home <i>The Sound of Music (TSOM) Doe a deer:</i> – Doe a deer a fe-male deer A-ma- zi-ing grace how sweet the sound
Quarta Perfeita (4P)	Born free as free as the wind Aus- tra-lians all let us rejoice Old Mac- Don-ald had a farm <i>'The Love Boat' Theme:</i> – The Love Boat
Quarta Aumenta (4A) Quinta Diminuta (5d) Tritone	<i>TSOM: My Favourite Things:</i> These are a few of my fav-our- ite things Sing the F# then in your head, 'hear' the G a semitone up and sing the fifth below aloud. F#'-G'-C, F#'-G'-C, F#'-G'-C, then sing F#-C.
Quinta Perfeita (5P)	<i>TSOM: Doe a deer:</i> When you know the notes to sing <i>'Gilligan's Island' Theme:</i> Just sit right back <i>'The Flintstone's' Theme:</i> Flint-stones , meet the Flint-stones!
Sexta menor (6m)	<i>'Love Story' Theme</i> – Where do I be-gin to tell the story <i>'Aeroplane Jelly' Theme:</i> Aeroplane Jelly for me!....I like it for breakfast...
Sexta Maior (6M)	No-bo -dy knows the trouble I've seen La cuca-ra- cha la cucaracha! <i>TSOM: 16 going on 17: I-I'll take</i> ca- are of you!
Sétima menor (7m)	<i>TSOM: 16 going on 17: I am</i> six- teen go -ing on seventeen <i>Cats!: Memory:</i> Let the mem- ry live again
Sétima Maior (7M)	<i>I Love You</i> – I love you hums the autumn breeze, I love you echo the hills Sing the B then in your head, 'hear' the C a semitone up and sing the octave below aloud. B'-C'-C, B'-C'-C, B'-C'-C, then B'-C, Sing Ba- li High Ba-li High Ba-li High and you will be singing C.-C'- B' C ,-C'- B' C ,-C'-B
Oitava Perfeita (8P)	There's no bus 'ness like show business

Tabela 5 – Canções para intervalos na forma descendente, segundo Ronelle & John Knowles (2006)

3.5. Metodologia

Foram seleccionados 18 indivíduos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade, de ambos os sexos. Todos eles têm em comum o facto de frequentarem o 1º grau de Formação Musical de uma escola de música de ensino oficial. Foram distribuídos por 3 grupos de 6 indivíduos cada. Consideremos então o Grupo A, grupo B e grupo C. Procedeu-se a uma distribuição dos indivíduos que prezasse a equidade ao nível da média de idades e aproveitamento escolar na disciplina de Formação Musical.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Idades	9-10	8-10	9-12
Média global 2º período	4 (15,0)	4 (14,8)	4 (14,3)
Níveis / valores			

Tabela 6 – Tabela representativa das idades e média global da turma

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com abordagem quantitativa. Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas. As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação de fenómenos sobre o qual recaem as observações. Estes baseiam-se em informações ou dados primários, obtidos directamente da realidade. O seu inigualável valor reside em que, através deles, o investigador pode encontrar as verdadeiras condições em que conseguiu obter os dados, sendo possível fazer uma revisão ou modificação, no caso de surgirem dúvidas relativamente à sua qualidade. Isto, geralmente, garante um maior nível de confiança para o conjunto da informação obtida (Popper, 1980, cit in Vilelas, 2009).

A metodologia de estudo de caso tem sido amplamente utilizada na investigação educacional focalizada na implementação de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (Coutinho & Chaves, 2002). O estudo agora descrito pode ser enquadrado, de acordo com a perspectiva de Robert Yin (2003), como uma estratégia de investigação, usada para contribuir para nosso conhecimento do indivíduo, do grupo, e dos fenómenos inerentes a uma estratégia(s).

Coutinho e Chaves (2002), referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma nação, uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto. Ponte (2006) acrescenta que pode ainda ser uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. É igualmente importante referir Ponte (2006), que considera que um estudo de caso:

“Assume-se como uma investigação particularística, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico. Um estudo de caso pode com vantagem apoiar-se numa orientação teórica bem definida; além disso, pode seguir uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, tendo em vista proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente do objecto de estudo”. (Ponte, 2006: 1)

Chaves (2002), Bassey (1999) e outros autores sugerem que a definição e a caracterização de estudos de caso permanecem, por vezes, controversas, no que se poderá de apelidar de área cinzenta, que por vezes se revela como a sua fragilidade, dadas as discussões realizadas e os diversos enquadramentos da sua aplicação. Tratando-se de um estudo de caso realizado com um reduzido grupo de alunos, poderá questionar-se a sua validade interna e fiabilidade. Todavia, foram especificadas e implementadas estratégias materializadas na triangulação das diferentes abordagens do objecto em estudo – intervalos, procurando assegurar a validade interna e a fiabilidade deste estudo.

Procedeu-se a esta investigação definindo três etapas: enquadramento teórico, aplicação da metodologia e discussão de resultados. Numa primeira fase, após revisão bibliográfica, apoiada na experiência enquanto professor de Formação musical, procurou-se estabelecer variáveis que pudessem tornar esta investigação plausível. Para isso definiu-se os intervalos a serem abordados, bem como as diferentes estratégias de aprendizagem, que seriam a variável central desta investigação.

Intervalos	
2 ^a	Maior / menor
3 ^a	Maior / menor
4 ^a	Perfeita / Aumentada
5 ^a	Perfeita
6 ^a	Maior
7 ^a	Maior
8 ^a	Perfeita

Tabela 7 – Intervalos melódicos a investigar

A tabela em baixo expõe a estratégia utilizada em cada um dos grupos, na abordagem dos intervalos melódicos.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Estratégia / Metodologia	Canções	Entoação por grau conjunto	Canções + Entoação por grau conjunto

Tabela 8 – Estratégias de aprendizagem utilizadas na investigação

Foram definidas oito aulas (2 meses) para abordar os intervalos em ambos os grupos. Note-se que ambos os grupos têm como ponto de partida o zero, ou seja, não tinham trabalhado intervalos. Optou-se por não abordar os intervalos ao longo do ano, para que evitasse o contágio desta investigação, procurando salvaguardar a credibilidade da mesma.

Relativamente à estratégia denominada por *Canções*, optou-se por seleccionar uma série de canções, associada a cada intervalo no sentido ascendente, para que fosse familiar a todos os alunos. Para tal, expôs-se aos alunos várias canções para cada intervalo, onde de forma democrática, cada um seleccionava aquela(s) com que se identificasse melhor. Consideram-se atitudes democráticas dentro da sala de aula, essenciais para a motivação do aluno e consequentemente, verifica-se um maior envolvimento do mesmo. Esta é uma perspetiva de educação que consideramos positiva e que poderá trazer bons resultados.

Na seguinte tabela, fica a lista de canções escolhidas para a identificação de cada intervalo:

Intervalos	Canções
2ª menor	"Hino da Alegria"
2ª Maior	"Dó-ré-mi"
3ª menor	"O Pretinho Barnabé" (modo menor)
3ª Maior	"O Pretinho Barnabé" (modo maior)
4ª Perfeita	" A 13 de Maio na cova da Iria"
4ª Aumentada	" The Simpsons"
5ª Perfeita	"Brilha, brilha lá no céu" (Twinkle, twinkle)
6ª Maior	"Avé de Fátima"
7ª Maior	"O Inverno"
8ª Perfeita	"No alto da montanha"

Tabela 9 – Canções utilizadas para identificação auditiva dos intervalos

Note-se que as canções são todas elas relativas a intervalos no sentido ascendente, sendo que quando o intervalo era tocado no sentido descendente, o aluno teria de inverter o intervalo. Optou-se por esta estratégia devido ao reduzido tempo previsto para abordar os 10 intervalos em estudo.

Relativamente ao grupo B, a estratégia consistia em ouvir dois sons, entoando por grau conjunto do primeiro até ao segundo som, utilizando inicialmente o sistema de Dó móvel e posteriormente, trabalhando noutras tonalidades. Durante o período de leccionação trabalhou-se o grau conjunto através de quatro tipos de escalas: maior, menor, hexáfona e cromática. No seguinte quadro podemos observar as escalas utilizadas para cada um dos intervalos.

Maior	Menor	Hexáfona	Cromática
<ul style="list-style-type: none"> • 2ª Maior • 3ª Maior* • 4ª Perfeita • 5ª perfeita* • 6ª Maior • 7ª Maior • 8ª Perfeita* 	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª menor* • 4ª Perfeita • 5ª Perfeita* • 8ª Perfeita* 	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª aumentada 	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª menor

Tabela 10 – Escalas utilizadas para cada intervalo

*intervalos trabalhados também por entoação arpejada.

Finalmente o Grupo C, reunia as estratégias trabalhadas nos outros dois grupos: inicialmente teriam de identificar a canção, de seguida entoavam por grau conjunto.

Parece-nos pertinente abordar os intervalos harmónicos, reforçando ainda os dados para esta investigação. Segundo Schoenberg os intervalos podem ser consonantes ou dissonantes. “As consonâncias resultam dos primeiros harmónicos e são mais perfeitas quanto mais próximas estão do som fundamental” (1974: 17). A sensação de “repouso” é considerada como fundamental para que se sinta uma harmonia que não requer resolução. Para Schoenberg a consonância mais perfeita é o unísono, seguida da oitava, depois a quinta e finalmente a 3ª Maior^a. A 3ª menor e a 6ª Maior e menor são consonâncias imperfeitas, pois não se encontram na série ascendente dos harmónicos. Como dissonâncias consideram-se intervalos de 2ª e de 7ª, sendo que 2ª menor e 7ª Maior são consideradas dissonâncias fortes e 2ª Maior e 7ª menor dissonâncias fracas. (Schoenberg, 1974).

Foi utilizado o teste como instrumento de recolha de dados. Após oito aulas de 60 minutos cada, abordando os intervalos através das diferentes estratégias de estudo, realizou-se um teste que contemplava quatro questões (ver em anexos III):

1. Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre nota dó)
2. Identificação auditiva de intervalos melódicos.
3. Identificação auditiva de intervalos harmónico.
4. Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

3.6. Análise de resultados

Grupo A (Canções)

Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)											
Alunos	1 2M	2 3M	3 5P	4 8P	5 7M	6 4A	7 4P	8 6M	9 2m	10 3m	Intervalos corretos
A			x		x			x			7
B	x	x	x	x	x	x	x			x	2
C											10
D			x	x	x	x	x	x		x	3
E			x	x				x	x	x	5
F		x		x	x	x	x	x		x	3
Total											30

Tabela 11 – Grupo A - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)

Grupo B (Grau conjunto)

Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)											
Alunos	1 2M	2 3M	3 5P	4 8P	5 7M	6 4A	7 4P	8 6M	9 2m	10 3m	Intervalos corretos
A							x	x	x		7
B			x	x	x	x	x	x			4
C		x	x				x	x			6
D	x	x	x				x	x	x		4
E						x	x	x			7
F		x		x	x		x	x			5
Total											33

Tabela 12 – Grupo B - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)

Grupo C (Canções + Grau conjunto)

Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)											
Alunos	1 2M	2 3M	3 5P	4 8P	5 7M	6 4A	7 4P	8 6M	9 2m	10 3m	Intervalos corretos
A		x					x				8
B		x	x	x	x			x	x	x	3
C			x	x	x	x	x		x	x	3

D		x	X	x						x	6
E	x		X				x		x	x	5
F		x	X				x			x	6
Total											31

Tabela 13 – Grupo C - Questão 1 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (sobre a nota Dó)

A grupo que conseguiu identificar corretamente mais intervalos melódicos (sobre a nota dó) foi o grupo C, com 33 intervalos corretos num total de 60 possíveis. Ainda assim o resultado mostra-se insuficiente para retirar conclusões relativamente a este exercício, visto que o Grupo B e o grupo C, acertaram no total 30 e 31 intervalos cada, respetivamente. Parece-nos portanto, um valor pouco relevante, sem que possamos fazer apreciações conclusivas.

Note-se que os intervalos onde o erro foi maior foram os de 5ª Perfeita, 4ª Perfeita, 6ª Maior e 3ª menor, sendo que uma grande percentagem dos indivíduos respondeu, 3ª Maior em vez de 3ª menor; 4ª Perfeita em vez de 5ª Perfeita; e 7ª Maior em vez de 6ª Maior. Relativamente aos intervalos de 3ª menor, tendo sido o intervalo menos trabalhado ao longo da investigação, exceto no Grupo B, motiva-nos a pensar que não terá sido abordado com tempo suficiente. Já em relação ao intervalo de 6ª Maior, cremos que o erro prende-se com o facto de o intervalo surgir em modo ascendente. Relativamente aos indivíduos pertencentes ao grupo A, na abordagem das canções, tanto para o intervalo de 6ª M como o de 7ª M - a canção do “Inverno” e “Avé de Fátima”, entram em anacruse, o que poderá ter induzido em erro os indivíduos.

Grupo A (Canções)

Questão 2 – Identificação auditiva de intervalos melódicos											
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intervalos corretos
	4P	2M	4ª	6M	2m	7M	8P	3M	5P	3m	
A		x	X		x	x	x	x		x	3
B	x		X	x	x	x		x	x		3
C	x	x		x	x	x					5
D	x	x	X	x	x		x		x	x	2
E	x		X	x	x	x	x			x	3
F	x	x	X	x			x	x	x	x	2
Total											18

Tabela 14 – Grupo A - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos

Grupo B (Grau conjunto)

Questão 2 – Identificação auditiva de intervalos melódicos

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intervalos corretos
	4P	2M	4ª	6M	2m	7M	8P	3M	5P	3m	
A		x	X	x	x		x	x	x	x	2
B		x			x		x	x	x	x	4
C		x	X	x		x	x	x	x	x	2
D	x	x	X	x	x		x	x	x	x	1
E	x	x	X		x	x		x	x		3
F			X	x	x		x	x			5
Total											17

Tabela 15 – Grupo B - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos

Grupo C (Canções + Grau conjunto)

Questão 2 – Identificação auditiva de intervalos melódicos

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intervalos corretos
	4P	2M	4ª	6M	2m	7M	8P	3M	5P	3m	
A		x			x		x			x	6
B		x	X	x	x			x	x	x	3
C			X	x	x		x	x			5
D		x	X		x	x	x	x		x	3
E		x					x			x	7
F			X						x		8
Total											32

Tabela 16 – Grupo C - Questão 2 - Identificação auditiva de intervalos melódicos

Na questão dois do teste, era pedido que identificassem o intervalo melódico, sendo que agora poderia estar no sentido ascendente ou descendente. Para além disso, o intervalo surgiria sobre qualquer nota musical, estando portanto fora do contexto tonal. Ainda que não fosse assumido, isso não impediria o aluno de ouvir tonalmente. Devemos concordar que o ser humano tende a ouvir melodicamente sobre um contexto tonal, dadas as imensas vivências musicais desde a infância. Ainda assim, ouvir melodicamente dois sons, sem contexto tonal ou harmónico pode ser um exercício bastante complexo para um aluno, e ainda mais difícil se torna quando estão em jogo 10 diferentes intervalos. Como podemos verificar pelos resultados dos quadros acima, o grupo C foi aquele que registou mais intervalos corretos, com 32 identificados acertadamente, num total de 60. Note-se que quando foi tocado o intervalo de 4ª Aumentada, apenas 4 indivíduos, num total de 18, responderam acertadamente. Ainda que tenha sido tocado no sentido ascendente, o facto de ter utilizado as notas “Sol 3” – “Dó# 4”, sendo portanto um

registro agudo, poderá tê-los induzido em erro. Com a análise dos resultados, podemos constatar que a complementaridade das estratégias por canções e grau conjunto, em contexto de sons isolados, fora de contexto de música real, é a estratégia que melhores resultados apresenta. A explicação que nos parece mais evidente resulta da dupla possibilidade que os indivíduos do grupo C dispõem para percepção dos intervalos. Se por um lado a possibilidade de associação do intervalo a uma música pode servir de uma percepção inicial, através da entoação por grau conjunto resulta como uma confirmação do que fora anteriormente percebido. Seguindo o pensamento de Gordon, utilizando o vocabulário musical e as vivências anteriores, a próxima etapa consiste em perceber a função de cada um dos sons dentro da estrutura harmônica. Tendo percebido uma determinada tonalidade, a entoação por grau conjunto acontece dentro de uma determinada tonalidade.

Grupo A (Canções)

Questão 3 – Identificação auditiva de intervalos harmônicos											
Alunos	1 6M	2 8P	3 2m	4 3M	5 7M	6 5P	7 3m	8 2M	9 4P	10 4A	Intervalos corretos
A		x		x		x					7
B	x	x	x		x	x	x	x	x		2
C	x					x	x	x			6
D	x	x	x	x	x		x	x	x		2
E	x	x				x	x	x	x	x	3
F		x	x		x		x	x	x		4
Total											24

Tabela 17 – Grupo A - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmônicos

Grupo B (Grau conjunto)

Questão 3 – Identificação auditiva de intervalos harmônicos											
Alunos	1 6M	2 8P	3 2m	4 3M	5 7M	6 5P	7 3m	8 2M	9 4P	10 4A	Intervalos corretos
A	x	x			x	x	x	x			4
B	x		x	x			x		x		5
C	x	x	x	x	x		x	x		x	2
D	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
E				x	x					x	7
F	x	x		x	x	x			x		4
Total											22

Tabela 18 – Grupo B - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmônicos

Grupo C (Canções + Grau conjunto)

Questão 3 – Identificação auditiva de intervalos harmónicos

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intervalos corretos
	6M	8P	2m	3M	7M	5P	3m	2M	4P	4A	
A		x		x		x	x	x	x	x	3
B	x		x	x	x	x	x	x	x	x	1
C	x	x	x	x	x	x	x			x	2
D		x	x	x	x	x	x	x			3
E	x	x	x	x			x				5
F	x			x		x		x			6
Total											20

Tabela 19 – Grupo C - Questão 3 - Identificação auditiva de intervalos harmónicos

Na questão 3 do teste pretendia-se que identificassem auditivamente intervalos harmónicos. Para isso os alunos teriam de ouvir dois sons tocados em simultâneo, analisando quando à consonância ou dissonância dos sons. Ao longo da investigação foram abordados os intervalos harmónicos relativamente à consonância/dissonância dos sons, elaborando-se mesmo uma tabela classificativa, baseada no *tratado de harmonia* de Schoenberg (1974). Pretendia-se então que os alunos identificassem se o intervalo era de consonância perfeita ou imperfeita, ou dissonância forte ou fraca, procedendo posteriormente à identificação correcta do intervalo em questão. Os resultados mostram resultados muito aproximados entre os diferentes grupos. Tais resultados parecem revelar que não há uma estratégia mais eficaz, entre as apresentadas, para a abordagem de intervalos harmónicos. Note-se que em todos os grupos foi abordado o conceito de Schoenberg, relativamente às consonâncias e dissonâncias dos sons.

Grupo A (Canções)

Questão 4 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intervalos corretos
	2m	5P	4P	6M	3m	4A	2M	8P	3M	7M	
Função tonal	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	
A											10
B	x	x			x		x	x	x	x	3
C					x	x	x				7
D	x		x	x	x	x	x	x		x	2
E	x		x	x	x	x	x	x			3
F	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Total											25

Tabela 20 – Grupo A - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Grupo B (Grau conjunto)

Questão 4 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Alunos	1 2m	2 5P	3 4P	4 6M	5 3m	6 4A	7 2M	8 8P	9 3M	10 7M	Intervalos corretos
Função tonal	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	3
A	x	x	x		x		x		x	x	3
B	x		x	x	x		x				5
C	x		x	x			x	x	x	x	3
D	x	x		x	x	x	x	x	x	x	1
E	x	x	x		x		x			x	4
F		x	x					x			7
Total											23

Tabela 21 – Grupo B - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Grupo C (Canções + Grau conjunto)

Questão 4 – Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Alunos	1 2m	2 5P	3 4P	4 6M	5 3m	6 4A	7 2M	8 8P	9 3M	10 7M	Intervalos corretos
Função tonal	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	5
A	x	x					x	x		x	5
B				x		x	x		x	x	5
C	x	x			x	x	x	x	x	x	2
D	x				x				x		7
E	x	x			x		x	x	x		4
F									x		9
Total											32

Tabela 22 – Grupo C - Questão 4 - Identificação auditiva de intervalos melódicos (com reforço harmónico)

Na questão 4 pretendia-se que os alunos identificassem auditivamente intervalos melódicos, com reforço harmónico tocado pelo professor ao piano. O objetivo deste reforço é, por um lado, reforçar o contexto harmónico do intervalo estudado, onde as características harmónicas se mantêm, isto é, uma canção que aborde um determinado intervalo numa determinada função tonal, é reforçada positivamente pela harmonia ao piano. Nesta situação prevíamos que a estratégia reforçasse a perceção auditiva nos indivíduos pertencentes ao grupo A e grupo C. Por outro lado, em determinados intervalos, a função tonal que acompanhava o intervalo não correspondia à função tonal da canção estudada, o que poderia gerar alguma

perturbação aquando da perceção auditiva do intervalo em estudo. Pretendia-se nesta questão perceber qual a influência da função harmónica na perceção auditiva dos intervalos.

Analisando os resultados, parece-nos evidente que os indivíduos do grupo C foram os que tiraram mais partido do reforço harmónico, acertando 32 intervalos num total de 60. Os indivíduos pertencentes ao grupo A conseguiram acertar 25 intervalos. Ainda assim destaque-se um indivíduo do grupo A, que acertou na totalidade dos 10 intervalos propostos. Curiosamente os intervalos em que menos indivíduos erraram foram os de 4ª perfeita e 6ª maior. Note-se que os temas adotados para abordar estes dois intervalos entram em anacruse. Parece-nos evidente que o facto de entrarem em anacruse torna o movimento melódico mais perceptível, bem como a encontro com o centro tonal. Apesar do intervalo de 4ª perfeita ter sido tocado sobre uma função harmónica diferente da estudada pelos indivíduos pertencentes ao grupo A e C, a função que acompanhava este intervalo era a relativa menor, o que juntamente com o facto de se sentir a entrada em anacruse explicam os resultados positivos do intervalo em questão. Relativamente aos indivíduos pertencentes ao grupo B, com resultados menos positivos, parecem ter sentido dificuldades em encontrar o centro tonal, sentindo dificuldades na entoação por grau conjunto.

	Questão 1 Intervalos melódicos (sobre nota dó)	Questão 2 Intervalos melódicos	Questão 3 Intervalos harmónicos	Questão 4 Intervalos melódicos (reforço harmónico)	
	Nº de intervalos respondidos acertadamente (total de 60 por questão)				Total
Grupo A	30	18	24	25	97
Grupo B	33	17	22	23	95
Grupo C	31	32	20	32	115

Tabela 23 – nº de intervalos respondidos acertadamente

3.7. Considerações finais

Os resultados do presente estudo, não sendo conclusivos, remetem-nos para uma primeira constatação: dois meses não são suficientes para implementar estratégias de ensino de intervalos, pelo menos de uma quantidade tão grande de intervalos. Tendo projetado como objetivo inicial deste estudo a abordagem aos intervalos através de diferentes estratégias de ensino, procurou-se perceber qual das duas estratégias seria a mais eficaz. Não conseguindo obter resultados que possam remeter para uma apreciação conclusiva, procuremos retirar algumas ilações. Analisando o número de intervalos respondido acertadamente por cada um dos grupos verificamos que os indivíduos pertencentes ao grupo C foram os que perceberam um maior nº de intervalos corretos, tendo respondido acertadamente a 115 de 240

possíveis. Tendo os indivíduos do grupo A e o grupo B acertado 97 e 95, respetivamente, constatamos que não existiu uma diferença substancial que nos faça retirar conclusões expressivas.

Verificamos também que na questão 2, onde os indivíduos teriam de identificar os intervalos no sentido ascendente e descendente, organizados sobre qualquer nota da escala diatónica, verificamos uma maior discrepância nos resultados. Nesse sentido, os indivíduos pertencentes ao grupo A e B perceberam corretamente 18 e 17 intervalos, respetivamente, contrastando com os indivíduos do grupo C, que responderam acertadamente em 32 intervalos.

Relativamente à última questão da investigação, esta pretendia perceber se o reforço harmónico poderia influenciar a perceção dos intervalos, principalmente os indivíduos do grupo A, onde foi desenvolvida a estratégia denominada por canções. Tendo sido realizado um trabalho de perceção dos intervalos baseado em canções, seria de esperar que o reforço harmónico pudesse ajudar à perceção, desde que esse reforço cumprisse a mesma função tonal das músicas estudadas. Com esta questão procuramos perceber como seria a perceção desses mesmos intervalos, se a função tonal fosse diferente da abordada nas canções. Para tal foram definidos alguns intervalos acompanhados de uma harmonia diferente. Correspondendo com as nossas expectativas, os intervalos percebidos corretamente pelos indivíduos do grupo A foram aqueles onde a função tonal se manteve igual à das canções abordadas.

Concluimos então que, em contexto tonal, a função harmónica que determinada nota ocupa, pode ser percebida corretamente, desde que essa função seja a mesma daquela que foi abordada na aprendizagem da canção do intervalo em estudo. Note-se ainda que os indivíduos do grupo C foram os que perceberam corretamente um maior número de intervalos. Apesar de não podermos retirar com muita convicção uma conclusão final, podemos afirmar que não existe uma estratégia mais eficaz de abordagem dos intervalos. A mais eficaz parece ser a complementaridade de várias estratégias, como se verificou neste estudo, ainda que com uma margem pouco expressiva. Por outro lado, uma conclusão significativa a denotar, é que tanto a estratégia de aprendizagem por canções como a aprendizagem por graus conjunto, quando abordadas por si só, isoladamente uma da outra, não demonstram ser muito eficazes para a classificação de intervalos.

REFLEXÃO FINAL

“(…) uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. (Guarnieri, 2000, cit in Penna, 2007: 53)

A Formação Musical tem na atualidade um papel acrescido, o da formação de públicos. Com o actual sistema de ensino, nomeadamente o ensino articulado, deparámo-nos com uma grande quantidade e também diversidade de alunos, os que pretendem seguir música, os que gostam de música mas não pretendem seguir profissionalmente, e até os que não gostam de música mas estão lá porque os pais querem que aprendam música. Como agradar a todos? Essa é uma tarefa difícil, porém deve haver sempre um esforço na tentativa de superar, de desenvolver. Há de facto uma responsabilidade de todos os profissionais da área, no sentido de fazerem uma reflexão sobre o melhor contributo a dar diariamente à disciplina de Formação Musical e, por sua vez, aos alunos.

Vários aspetos foram abordados ao longo deste documento, desde a evolução dos tempos em que a disciplina se chamava Rudimentos e Solfejo, onde apenas uma determinada elite tinha acesso à educação através da música, passando por todas as reformas de ensino que sofreu, chegando às estratégias de abordagem de intervalos. Um caminho longo foi percorrido, desde o primeiro contacto com a instituição que ministra o curso, até ao presente. Olhamos para trás e verificamos o quão gratificante é aprender e como é bom ensinar. Deve-se no entanto essa gratidão a todos aqueles que tornam possível este percurso de aprendizagem, de experiências enriquecedoras ao nível do conhecimento e aquisição de competências, através de investigação e reflexões profundas. Sim, porque o mundo hoje precisa de pessoas com capacidade de reflexão, que reflitam sobre os problemas da sociedade, que tenham uma visão mais ampla da educação e da música em particular.

Ao longo da Prática Pedagógica percebeu-se a pertinência da exploração de diferentes estratégias de ensino, materiais e recursos, fundamentais para que o professor consiga alcançar todos, ou pelo menos grande parte dos alunos. Compete-lhe a tarefa de ensinar e ensinar não é transmitir conhecimento. Essa conceção já remonta ao século passado. Atualmente ensinar é partilhar experiências, conhecimento, é também aprender, estabelecendo uma relação construtiva com o aluno. Sendo concepções gerais da educação e, tendo noção que o ensino da música é um caso particular, ou pelo menos assim o julgamos, não podemos negar que tais visões de educação são possuidoras de inúmeras vantagens. No caso particular da Formação Musical basta um pequeno gesto, como abordar uma canção que “aquele” aluno goste. O aluno até tem revelado falta de interesse na aula de Formação Musical, porque não procurar motivá-lo? As

práticas motivadoras de aprendizagem são também um dos elementos sobre o qual os professores devem reflectir, na busca por melhores abordagens da disciplina. Como analisamos no presente documento, são vários os autores que estudam e defendem as vantagens da motivação, e pudemos verificar isso mesmo ao longo do estágio, dando mesmo algumas sugestões de como proporciona-las nos alunos. Durante o estágio utilizou-se atividades como jogos, dinâmicas de grupos, recursos como piano, vídeo projector, computador, temas de autores como Expensive Soul, D.A.M.A, Bach, Stravinsky, Metallica, atividades de improvisação ou até mesmo de criação em grupo. É esta panóplia de recursos e estratégias, juntamente com um forte relacionamento entre professor e alunos, que proporcionam ambientes estimulantes à aprendizagem.

Ritmo, melodia e harmonia, sendo elementos pertencentes à prática musical, requerem um estudo aprofundado baseado em abordagens que perspetivem a sua compreensão. Vários autores como Gordon, Willems, Samuel Adler, Paney, Caspurro, Pedroso, Foulkes-Levy, Bernardes, Sloboda, entre outros, têm-se debruçado sobre a sua abordagem. Cada um deles, na procura de dar o seu contributo ao Ensino da Música, tem dedicado tempo à investigação, na busca de uma melhor compreensão de fenómenos como a perceção auditiva, estratégias de abordagem de ditados melódicos, na abordagem do ritmo, de intervalos, na compreensão de música como linguagem, de novas perspetivas de ensino. Sendo o seu contributo inegavelmente enriquecedor, devemos procurar o que de melhor há em cada um deles, na perspetiva de melhorar as práticas do dia-a-dia. Partindo de uma visão global de música enquanto linguagem, procurou-se canalizar o discurso numa perspetiva de afunilamento até à investigação realizada.

Começando pela pesquisa de materiais a serem trabalhados nas aulas de Formação Musical, encontram-se vários manuais, principalmente de edições francesas, convidativas à sua utilização em contexto sala de aula. Foi de facto de grande utilidade, principalmente pelas sugestões de obras eruditas para determinado conteúdo. Consideramos no entanto enriquecedor, a construção dos próprios materiais a utilizar, possibilitando não só uma flexibilidade na escolha do género de música a trabalhar, como também ir de encontro às particularidades de cada aluno. Tal propósito, revelou-se como uma mais-valia para as aulas.

Foi com satisfação que construímos este percurso, com algumas dificuldades pelo caminho. No entanto, torna-se gratificante quando se atinge a etapa final e se percebe que de certa forma, contribuiu-se para o desenvolvimento de vários alunos, de forma enriquecedora para ambas as partes. É esta construção mútua que faz de nós seres únicos, abertos à partilha, à mudança e à procura de novos horizontes.

Ser competente, nesta profissão, não visa apenas ser entendedor dos conteúdos da disciplina, ser competente passar também pela capacidade de se relacionar com os outros, pela capacidade de improvisar, capacidade de promover um pensamento construtivo, onde aliado à sua competência científica e pedagógica se tornam fator preponderante para uma boa prática educativa.

Bibliografia

- Adler, S. (1997). *Sight singing: Pitch, interval, rhythm*. WW Norton.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 15-28.
- Araújo, R. C., & Pickler, L. (2008). Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical.
- Barbosa, M. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bernardes, V. (2014). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, 9(6).
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea, pp.116-133.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento.
- Caspurro, H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação.
- Caspurro, H. (2012). Audição e Audição: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM*.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18 (1), pp. 5-22.
- Coutinho, J. (2011). Carreira Docente no Ensino Artístico Especializado—Área da Música Que Regulação?.
- Cruz, C. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Custodero, L. A. (2006). Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. Em busca da mente musical. Curitiba: Editora da UFPR, pp. 381-399.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Figueiredo, S. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. *MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE APRESENTAM*, 85.

Foulkes-Levy, L. (1997). Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training: Part I: Rhythm reduction. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 11, pp. 1-24.

Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gorow, R. (2011). *Hearing and writing music: professional training for today's musician*. SCB Distributors.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4 (2), pp. 225-244.

Ilari, B. (2006). Em busca da mente musical. *Curitiba: EditUFPR*.

Ilari, B. (2014). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, 11(9)

Libâneo (2002) *Didática, Velhos e Novos Tempos*. Edição do autor.

Marvin (2007). Absolute Pitch Perception and the Pedagogy of Relative Pitch

Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.

Novello, T., & Laurino, D. (2012). Educação a distância: seus cenários e autores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58 (4).

Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. In Conferência proferida na Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo.

Pacheco, N., & Araújo, M. (2009). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Porto.

Palheiros, G. (1993). Educação musical no ensino preparatório: uma avaliação do currículo.

Paney, A. (2014). The effect of directing attention on melodic dictation testing. *Psychology of Music*.

Pedroso, F. (2003). A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário).

Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música.

Penna, M. (2014). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 15 (16).

Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência.

Prout, E. (2011). *Harmony: its theory and practice*. Cambridge University Press.

Ribas, M. (2005). *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Editora UEPG.

Ribeiro, A. (2009). *Papel da criatividade nos processos de educação*. Porto

Ribeiro, A. (2013). O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no conservatório do Vale do Sousa.

Rodrigues, H. (1998). Pequena crónica sobre notas de rodapé na educação musical: Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99, pp. 15-25.

Roldão, M. (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências* (5ª ed). Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schonberg, A. (1979). *Tratado de harmonia*, trad. cast. Ramón Barce. Madrid: Real Musical.

Simões, R. M. (s.d) *Canções para a educação musical* (9ª ed). Lisboa: Editores Valentim de Carvalho.

Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4 (10), pp. 397-403.

Straus, J. N. (2000). *Introdução à Teoria Pós-Tonal* (2ª ed), trad. Ricardo Mazzini Bordini.

Torres, R. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*.

Vasconcelos, A. (2002). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista APEM*.

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente: a pretexto de um prefácio às actas do 2.º Encontro do GT-PA.

Vilelas, J. (2009). Investigação: o processo de construção do conhecimento. *Lisboa: Edições Sílabo*, pp. 119-252.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Paidós.

Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso elementar*, trad. RM Simões.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. (2ªed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa, Porto.

Decretos-Lei e despachos:

Decreto Lei nº 18:881 de 25 de Setembro de 1930. Diário da República nº 1965.
Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes.

Decreto Lei nº 553/80 de 21 de Novembro. Diário da República nº 270 – I Série. Ministérios da Administração Interna e da Justiça.

Decreto Lei nº 310/83 de 1 de Julho. Diário da República nº 149/83 – I Série.

Decreto Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. Diário da República nº 253/1990 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 71/99 de 12 de Março. Diário da República nº 60 – I Série – a. Ministério da Educação.

Decreto de Lei nº139/2012 de 5 de Julho. Diário da República nº 129 – 1ª série. Ministério da Educação.

Despacho nº 65/SERE/90 de 23 de Outubro. Diário da República nº 245 – II Série. Secretaria de Estado da Reforma Educativa.

Portaria nº 1 550/2002 de 26 de Dezembro. Diário da República nº 298 – I Série – B. Ministério da Educação.

Portaria nº691/2009 de 25 de junho. Diário da República nº 121 – 1ª série. Ministério da Educação.

Portaria nº225/2012 de 30 de Julho. Diário da República nº 146 – 1ª série. Ministério da Educação.



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº7

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

Autumn Leaves

Clarinet B \flat



Music: Joseph Kosma
Orig. Words: Jacques Prevert
Engl. Words: Johnny Mercer

$\text{♩} = 100$

Dm7 G7 Cj7 Fj7 Bm7/-5 E7

Am7 D7 Dm7 G7 Cj7 Fj7

13 Bm7/-5 E7 D7 Am7

18 Bm7/-5 E7 Am Dm7 G7

24 Cj7 Fj7 Bm7/-5 E7 Am D7 Gm C7 Fj7

31 Bm7/-5 E7 Am7 D7

The musical score is written in treble clef with a common time signature (C). It consists of six staves of music. The first staff starts with a tempo marking of quarter note = 100. The key signature has one flat (Bb). The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and half notes, along with slurs and ties. Chord symbols are placed above the staff to indicate the harmonic structure. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth staff.



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº1

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015


1º Período

Aluno(a):

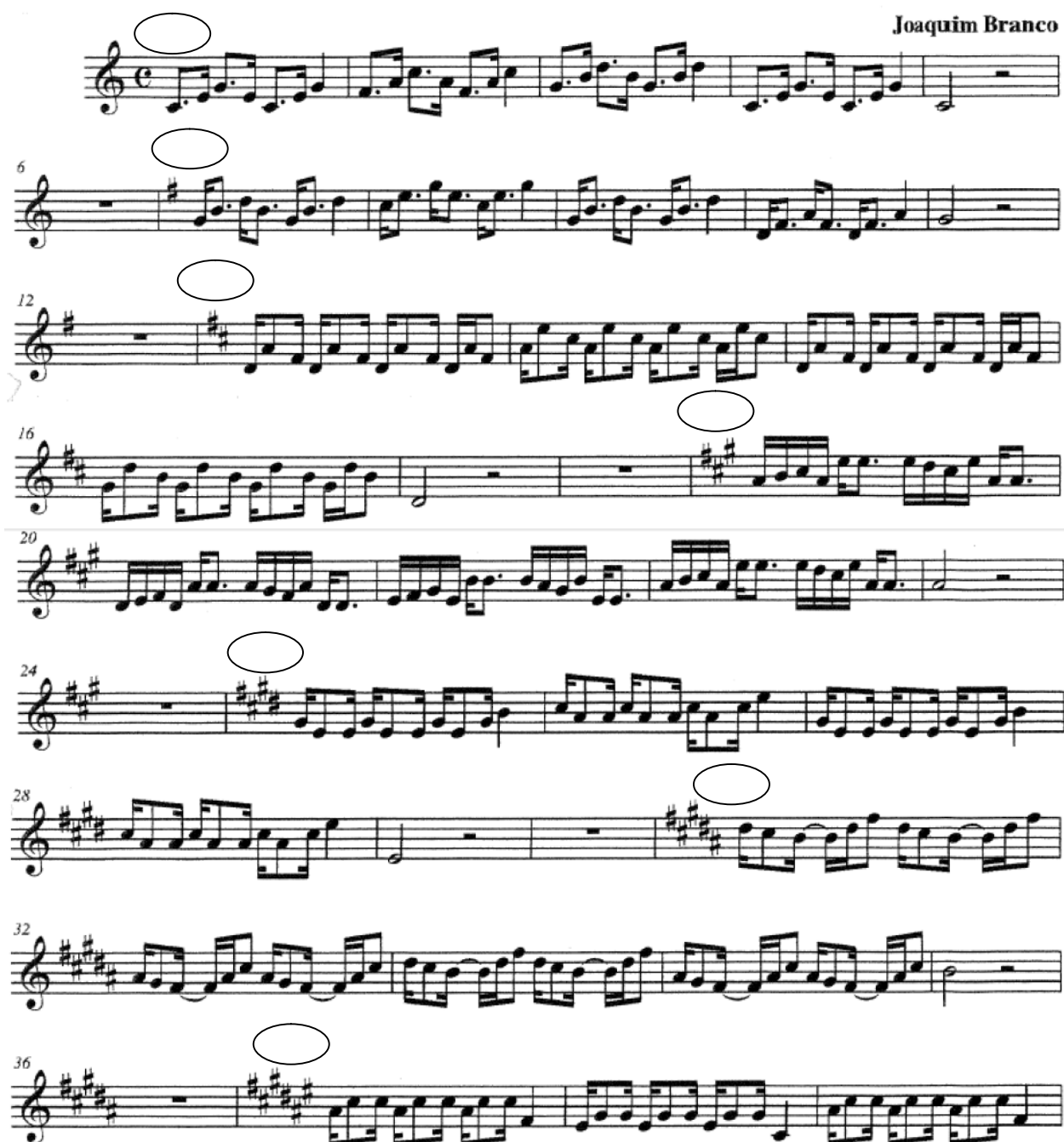
Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2014

1. Entoações melódicas

1.1. Escreve o nome da tonalidade nos espaços assinalados com um círculo 

Joaquim Branco



6

12

16

20

24

28

32

36

2. Analisa harmonicamente o seguinte excerto:

2.1. Constroi os acordes da seguinte progressão harmónica

Joaquim Branco



Blank musical staff lines and a rectangular box for writing the harmonic analysis.

2.2. Transpões o excerto anterior para a tonalidade de Ré Maior

Blank musical staff lines and a rectangular box for writing the transposition.

3. Analisa harmónicamente o seguinte excerto:

3.1. Constrói os acordes da seguinte progressão harmónica

Joaquim Branco



Blank musical staff lines and a rectangular box for writing the harmonic analysis.

4. Ditado harmónico

Blank musical staff lines for harmonic dictation.



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº2

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

1. Leitura solfejada

Allegro $\text{♩} = 72$

1.1 Escreve as células rítmicas que se repetem mais vezes:

2. Entoação melódica

2.1 Ornamentações melódicas

Three staves of musical notation in 6/8 time, key of B-flat major. The first staff shows a melodic line with eighth-note ornaments. The second staff, starting at measure 7, shows a melodic line with a trill ornament. The third staff, starting at measure 10, shows a melodic line with a grace-note ornament.

2.2 Entoação melódica do tema:

Andante (soprano) G. Fauré
Mélodie : "Tristesse"

(67)

A-vril est de re-tour, La pre-mière des ro-ses, De ses lè-vres mi-clo-ses, Rit au premier beau jour. La ter-re bien-heu-reu-se, S'ouvre et s'épanou-it. Tout ai-me, tout jou-it, Hé-las! J'ai dans le cœur u-ne tris-tesse af-freu-se!

(piano) *p* *cresc.*

f *dim.*

Detailed description: This is a musical score for the song 'Tristesse' by Gabriel Fauré. It features a soprano vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Andante'. The score begins at measure 67. The lyrics are in French. The piano accompaniment starts with a piano (*p*) dynamic and includes a crescendo (*cresc.*) and a decrescendo (*dim.*) section. The key signature has two flats (B-flat major), and the time signature is 6/8.

2e strophe

Les bu-veurs en gai-té, Dans leurs chan-sons ver-meil-les, Cé-lè-brent sous les treil-les, Le vin et la beau-
 -té, La mu-si-que joy-eu-se, A-vec leur ri-re clair, S'é-par-pil-le dans l'air. Hé-
 -las! J'ai dans le cœur u-ne tris-tesse af-freu-se!

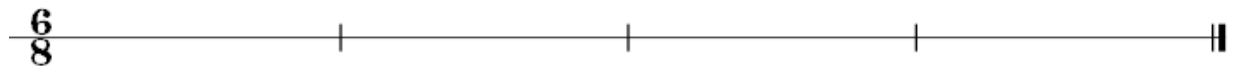
3e strophe

En dés-ha-bil-lé blanc, Les jeu-nes de-moi-sel-les, S'en vont sous les ton-nel-les, Au bras de leur ga-
 -lant. La-lu-né lan-gou-reu-se, Ar-gen-te leurs bai-sers lon-gue-ment ap-puy-és. Hé-
 -las! J'ai dans le cœur u-ne tris-tesse af-freu-se!

Avec l'aimable autorisation des Editions HAMELLE, Paris

3. Ditado rítmico

3.1 Uma parte



3.2 Duas partes





CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO Nº4

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

1. Entoção melódica

Andante
♩ = 100


B. Bartók
Duo pour violons n° 10

(29)
(violon I)
p dolce
(violon II)
p espr.

mp
mf espr.
sempre p

mf
p
più p
più p

(version originale)

 <p>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PAREDES</p>	FICHA DE TRABALHO Nº6	
	Disciplina:	Grau:
Ano Letivo 2014/2015 2º Período	Aluno(a):	
	Professor(a):	Data: ___ / ___ / 2015

1. Entoção melódica

Wiegenlied, Op. 49, No. 4 (Johannes Brahms)



Gu-ten A - bend, gut' Nacht, mit Ro - sen be - dacht,
mit Näg - lein be - steckt schlupf' un - ter die Deck':
Mor-gen früh, wenn Gott will, wirst du wie - der ge - weckt,
Mor-gen früh, wenn Gott will, wirst du wie - der ge - weckt.

1.1 Escuta com atenção o tema respondendo às seguintes questões:

Tonalidade? _____

Considerando que a melodia se inicia sobre o I grau, qual a relação entre a 1ª nota da melodia e o grau? _____

Cadência final? _____

1.2 Agora imagina que a melodia seria tocada por um clarinete. O que achas que poderia acontecer?

1.3 Entoa novamente o tema, começando na nota lá.
Em que tonalidade estamos? _____

1.4 Improvisação melódica: partindo dos primeiros 3 compassos, improvisa livremente.



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº8

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

1. Concerto grosso op. 6 nº3, G.F. Handel

- 1.1. Leitura solfejada em clave de sol.
- 1.2. Leitura solfejada em clave de fá.
- 1.3. Leitura solfejada com batimento rítmico da voz inferior.
- 1.4. Entoação melódica.



G.F. Händel

Concerto grosso op. 6 nº3
(5e mouvement)

Allegro ma non troppo

(violons 1)



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº9

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

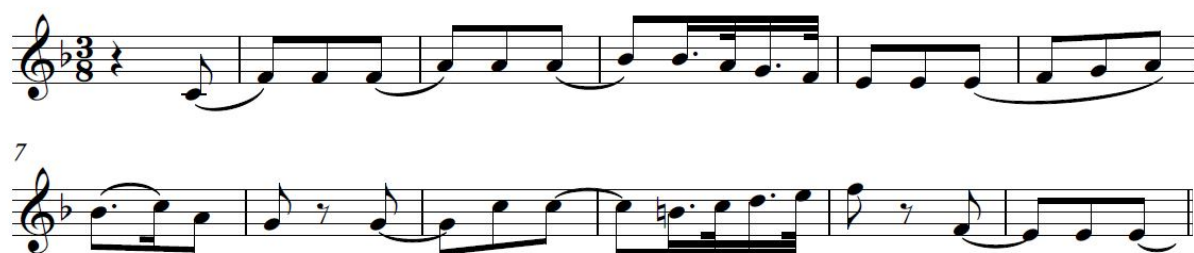
2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

Beethoven – *“Sinfonia nº1, 2º andamento Andante, Cantabile com moto”*.





CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº10

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

1. Realiza cada uma das seguintes tarefas:
 - 1.1 Leitura entoada
 - 1.2 Batimentos Rítmicos
 - 1.3 Preenchimento de partitura

Eu não sei

Expensive Soul

(Guitarra)

6

11

15

20

24

1.2.

3. Refrão (eu não sei)

2. Ditado polifónico a duas vozes



A musical score for two voices in 2/4 time. The treble clef part starts with a quarter note G4, followed by a quarter rest, then a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The bass clef part starts with a half note G3, followed by a quarter note A3, a quarter note B3, and a quarter note C4. The piece ends with a double bar line.

3. Ditado rítmico

3.1 a uma parte



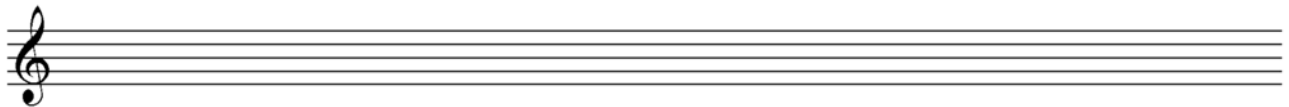
A single musical staff with a 3/4 time signature. There are three vertical bar lines indicating three equal rhythmic units. The piece ends with a double bar line.

3.2 a duas partes



A single musical staff with a 6/8 time signature. There are two vertical bar lines indicating two equal rhythmic units. The piece ends with a double bar line.

4. Identifica auditivamente os acordes e escreve-os na pauta



A single musical staff with a treble clef, intended for writing down chords.

Dó _____ Sol _____ Mib _____ Sib _____ Fá _____ Dó# _____



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº11

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

1. Realiza cada uma das seguintes tarefas:
 - 1.1 Preenchimento de partitura secção A
 - 1.2 Batimento rítmico da secção B:
 - mão direita (parte superior) e mão esquerda (parte inferior);
 - voz (parte superior) e mãos (parte inferior).

A (Assobio)

5 Acordeão

B

2. Escuta o seguinte excerto e descobre as funções tonais:

- Escuta a linha melódica do baixo elétrico;
- Entoa as notas do arpejo em cada compasso;
- Escreve na pauta em clave de fá, as notas pertencentes a cada função tonal

Acordeão

- 1º Grau - Tónica;
- 2º Grau - Sobre-tónica;
- 3º Grau - Mediante;
- 4º Grau - Sub-dominante;
- 5º Grau - Dominante;
- 6º Grau - Sobre-dominante;
- 7º Grau - Sensível;

3. Escreve a escala de Lá Maior e completa com a formação das tríades:

3.1 Nos espaços assinalados, escreve o graus tonais*

Dica:

*respeitando a numeração romana, maiúscula (acordes maiores) ou minúscula (menores)

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 17/03/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 11ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação
- Desenvolver a entoação melódica em grupo
- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares


- Identificar o compasso em divisão simples
- Identificar armação de clave/tonalidade
- Identificação das funções tonais de uma obra
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra

_CONTEÚDOS

- Entoação melódica
- Leitura em clave de sol
- Identificação auditiva de acordes maior
- Identificação auditiva de intervalos melódicos e harmónicos
- Leituras rítmicas em divisão binárias

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Inicia-se a aula com alguns padrões rítmicos e melódicos, que serão repetidos pelos alunos. O professor executa uma frase rítmica ou melódica, os alunos devem repetir. O professor deve começar por explorar a célula rítmica que será o motivo rítmico para a proposta de hoje. Após exercícios rítmicos o professor deve explorar a tonalidade de Lá Maior, nomeadamente a tónica, subdominante e dominante, posteriormente mediante e sobre-tonica. Breve referência à banda Dama, referindo o género musical que representam, bem como a composição da banda (instrumentos, etc)
- Distribuição da ficha de trabalho nº 11 pelos alunos.
- Preenchimento de partitura.

- Os alunos ouvem a **secção A** 5 vezes: no final da 2ª vez o professor deve pedir aos alunos que entoem a melodia do assobio, para perceber se houve memorização do motivo melódico. - Seguidamente o passo anterior é repetido ao final da 4ª vez, para a melodia do acordeão. Na 5ª repetição os alunos devem cantar interiormente para verificar se o exercício está correto.
- Correção oral e entoação melódica da secção A.
- Primeira abordagem à **secção B** do excerto. Análise de figuras rítmicas que causem dúvida ou dificuldade aos alunos; Apresentação da figura rítmica que predomina ao longo de excerto A

- Percutir a célula rítmica sem ligadura (marcando a pulsação).
- Percutir a célula rítmica com ligadura.
- Percutir o excerto B, linha superior (marcando a pulsação)
- Vocalizar o excerto B, linha superior (marcando a pulsação)
- Repetir as actividades anterior para a linha inferior.
- Percutir a duas partes com mão esquerda e mão direita.
- Exercício 2 da ficha de trabalho:
 - Os alunos devem seguir passo a passo, as instruções dadas na ficha de trabalho. O professor vai reforçando a audição com algumas dicas, entoando suavemente parte do exercício.
 - Os alunos devem ser capazes de ouvir o excerto, entoar a linha melódica do baixo, encontrar a função tonal associada a cada compasso e entoar essa progressão harmónica de forma arpejada.
- Trabalhar o excerto A e B em forma de jogo:
 - Divisão da turma em 2 grupos, rapazes e raparigas: os rapazes começam com a voz superior (assobio, acordeão e voz superior percutida); as raparigas começam com a voz inferior

(entoação arpejada das funções tonais). De seguida trocam e repetem o mesmo procedimento.


Após uma primeira abordagem ao jogo, o professor avisa os alunos que cada grupo terá de interpretar o tema isoladamente. Ou seja terão de se dividir dentro do próprio grupo, dividindo tarefas. Agora cada grupo terá 5 minutos para definir o que fazer a seguir.

Nota: Cada grupo deve ser o mais autónomo e criativo possível, podendo brincar com as notas do arpejo, bem como executar os batimentos rítmicos explorando outros timbres e formas de percutir, ou vocalizar.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho nº11
- DAMA – “Luísa”

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

O objectivo principal desta aula prende-se com a exploração da célula rítmica  bem como a exploração dos graus substitutos do I – IV – V, neste caso uma progressão harmónica I – iii – ii – V.

Para tal utilizei um tema da banda portuguesa D.A.M.A – “Luísa”.

Sendo uma banda que está na moda no panorama da música portuguesa, principalmente entre os mais jovens, optei pela escolha deste tema pelo facto de ter tido uma reacção muito positiva na aula anterior por parte dos alunos. Percebendo que era possível explorar vários conteúdos com música dita não

erudita e sendo a última aula que iria leccionar ao 4º grau do Conservatório de Paredes, decidi proporcionar-lhe uma aula que partisse de um tema conhecido e adorado por todos os alunos. Sendo ainda uma aula assistida, tive receio que a estratégia não fosse bem aceite, no entanto foi com muito agrado que recebi o feedback positivo do meu supervisor. Sendo que todos os conteúdos propostos para a aula foram assimilados pelos alunos, penso que as estratégias utilizadas foram adequadas. Devo salientar que por vezes os ânimos na sala tornara-se demasiado exagerados. Deve-se essencialmente à estratégia utilizada para o final da aula. Onde dividi a turma em dois grupos: rapazes e raparigas, de forma a promover a competição entre grupos. Era proposto que cada grupo desenvolvesse estratégias, criativamente, para que depois fizesse uma apresentação à turma, baseada no tema da aula – “Luísa”.

De qualquer das formas creio que foi uma aula muito bem concebida, onde acima de tudo, a motivação fez com que a aula se desenrolasse com muita dinâmica.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 16/12/2014

Ano/Grau: 8º ano/ 4º grau

Número de aula:1

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver o ouvido harmónico e melódico
- Identificar auditivamente uma progressão harmónica
- Reconhecer o movimento cadencial perfeito
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Improvisar ritmicamente e melodicamente

Expressão e comunicação

- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação

- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Identificar armação de clave/tonalidade
- Identificar os graus tonais de uma progressão harmónica

_CONTEÚDOS

- Progressão harmónica – I – IV – V – I
- Ordenações melódicas em modo Maior e menor
- Instrumentos transpositores

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Entoação melódica da escala de Dó Maior.
- Construção das tríades formadas pelos graus da escala de Dó Maior.
- Divisão da turma em grupo e entoação melódica das tríades.
- Entoação melódica das progressões harmónicas I-IV-V-I / I-V-IV-V-I
 - Entoação da nota fundamental do acorde
 - Entoação do arpejo em movimento ascendente e descendente
- Distribuição da ficha de trabalho nº1 pelos alunos.

Explicação dos exercícios proposto

- realização do exercício 1.1 da ficha de trabalho:
 - Preenchimento dos espaços assinalados com um círculo

- Correção do exercício
- Entoação melódica dos exercícios apresentados nas diferentes tonalidades
 - Entoação melódica da escala da respectiva tonalidade;
 - entoação melódica do exercício;
 - Entoação dos graus tonais de cada compasso, com acompanhamento harmónico e melódico no piano;
- Realização do exercício 2.1 da ficha de trabalho.
 - Construção e análise dos acordes formados pelas tríades do exercício proposto
 - Correção do exercício
- Realização do exercício 2.2 da ficha de trabalho.
 - Diálogo com os alunos sobre a importância e finalidades da transposição e abordagem aos instrumentos transpositores.
- Análise harmónica de um excerto em modo menor.
 - Análise do excerto e identificação da tonalidade
 - Entoação melódica da tonalidade de lá menor harmónica
 - Construção dos acordes da progressão harmónica
- Ditado harmónico
 - Os alunos ouvem uma progressão harmónica em ré menor harmónica I – iv – V – i – V – i
 - esta progressão é tocada ao piano 4 vezes
 - Os alunos devem entoar a nota fundamental de cada grau tonal
 - Posteriormente devem entoar o arpejo de cada grau

- Finalmente escrevem no caderno as cifras de cada grau e posteriormente representam na pauta com as respectivas tríades.

- Improvisação melódica condicionada

- Exemplificação do professor de uma improvisação melódica condicionada pela progressão harmónica em Fá Maior I – IV – V – I – I – IV – V – I
- Toda a turma entoou a tonalidade da Fá Maior
- Entoação da nota fundamental de cada grau da progressão, seguida do arpejo.
- Chamada oral de alunos de forma aleatória, para procederem à improvisação melódica.

_RECURSOS E FONTES

- Quadro

- Piano

-Ficha de trabalho nº 1

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Este foi a primeira aula de estágio. Após um período de 6 aulas de observação, senti-me um pouco ansioso. Apesar de contar já com alguma experiência em contexto de docência de Formação Musical, não consegui abstrair-me da ansiedade que de leccionar a primeira aula de estágio. No entanto, foi algo que com o decorrer da aula foi desaparecendo.

Os objectivos da aula de hoje prendem-se com o trabalho auditivo numa progressão harmónica de I – IV- V. Procurando diversificar as estratégias adoptadas, utilizei o quadro para exemplificar a formação de tríades sobre a tonalidade de Dó Maior. Este exercício teve como objectivo principal analisarem o

acorde formado por cada um dos graus, encaminhando os alunos para a percepção do I – IV – V como graus maiores. A divisão da turma em grupos teve por objectivo fomentar a competição entre os alunos, pois entendemos que a competição pode ser saudável e benéfica para a aprendizagem, desde que bem encaminhada. Após este trabalho de início de aula, distribui a ficha de trabalho pelos alunos, onde teriam de pôr em prática este conhecimento harmónico, sobre várias tonalidades. Para tal, era pedido aos alunos que entoassem melodicamente uma sequência de arpejos na progressão harmónica I – IV – V com diferentes padrões rítmicos. Esta estratégia vai de encontro aos padrões de Gordon. Para além deste exercício, constava na ficha de trabalho um espaço para os alunos procederem à identificação da tonalidade de cada sequência. O objectivo desta estratégia prende-se com a exploração de diferentes conteúdos, dentro do mesmo exercício, procurando abordar vários conteúdos dentro do mesmo exercício.

No segundo exercício da ficha de trabalho, os alunos tinham acesso a uma sequência arpejada, organizada por uma determinada progressão harmónica. Os alunos teriam de construir acordes conforme pôr em prática o conhecimento adquirido no exercício anterior.

De seguida, procurando abordar a transposição sugeri aos alunos que transpusessem o exercício para outra tonalidade. Finalizado este exercício, questionei os alunos qual seria agora a tónica, subdominante e dominante desta nova tonalidade.

O exercício que se segue visava abordar a mesma progressão harmónica, numa tonalidade menor. No quadro, expliquei novamente a formação das tríades, onde os alunos procederam à análise das mesmas.

Como exercício de assimilação dos conteúdos abordados ao longo da aula, procedi a um exercício de percepção auditiva, onde os alunos iriam ouvir uma progressão harmónica em ré menor harmónica I – iv – V – i – V – i. Após uma primeira audição os alunos deveriam ser capazes de entoar o baixo. De seguida, após identificação das funções tonais, construíram a respectiva progressão.

Foi com muita satisfação que verifiquei que a turma assimilou bem os conteúdos que propus para a aula em questão. Demonstrarão uma dinâmica muito boa, com excelente capacidade de entoação e percepção auditiva. A professora titular já tinha anteriormente referido que os alunos tiveram uma

excelente experiência com classe de conjunto (coro), gostando imenso de cantar. Como actividade final, propus aos alunos que fizessem uma improvisação na tonalidade de em Fá Maior condicionada pela progressão harmónica I – IV – V – I – I – IV – V – I.

Não tendo sobrado muito tempo para este exercício, na procura de cumprir com o plano de aula apercebi-me que este exercício foi imposto com pouca preparação, onde os resultados não foram previstos como o desejado. No entanto numa apreciação global fiquei muito satisfeito.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 13/01/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 2ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Identificar um período da história da música
- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Reconhecer e identificar auditivamente graus tonais
- Reconhecer o movimento cadencial perfeito
- Memorizar frases melódicas
- Desenvolver a memória rítmica

Expressão e comunicação

- Entoar melodias do século XIX

- Desenvolver a entoação melódica em grupo

- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão ternária

- Identificar armação de clave/tonalidade

- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra

- Lêr diferentes motivos e frases rítmicas

_CONTEÚDOS

- Século XIX da história da Música

- Entoação de melodias em divisão ternária

- Progressões harmónicas em modo menor

- Reconhecimento auditivo de uma frase rítmica em divisão ternária

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Entrega da ficha de trabalho pelos alunos
- Explicação aos alunos da actividade proposta – leitura rítmica em divisão ternária.
 - O professor deverá referir que os alunos, antes de iniciarem uma leitura de qualquer obra ou exercícios de leitura, deverão proceder a uma primeira análise, onde deverão analisar em que tonalidade se encontra a obra; qual o compasso e tipo de divisão, quais os motivos rítmicos ou melódicos que se repetem; em quantas frases se poderá dividir o tema; quais as células rítmicas, ou passagens melódicas que poderão trazer mais dificuldades.


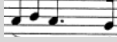
- Leitura solfejada do excerto proposto:
 - os alunos analisam o excerto durante 2 minutos.
 - leitura em grupo do excerto.
 - o professor deve, no final de uma primeira leitura, questionar os alunos sobre os compassos onde sentiram mais dificuldades de execução. Isto encaminhá-los-á ao próximo exercício.
- Os alunos escrevem as células rítmicas que mais se repetem ao longo do excerto:
 - proceder à escrita das mesmas células rítmicas de formas diferentes, fazendo a subdivisão à colcheia, em andamento mais lento.
- Entoação melódica de ornamentações em modo menor, em divisão ternária:
 - Questionar os alunos sobre compasso/ tonalidade/ progressão harmónica
 - Identificar alterações melódicas e as suas implicações na tonalidade.
 - Identificar as notas que pertencem a cada um dos graus tonais I – IV – V
- Audição do excerto da obra “Tristesse” de G. Fauré
 - Os alunos deverão ser questionados sobre a tonalidade, justificando a resposta (desenvolver o pensamento harmónico).
 - Entoação melódica em grupo, com acompanhamento melódico do piano.
 - Repetição do exercício, com acompanhamento harmónico do piano.
 - Divisão da turma em grupos de meninos e meninas: Entoação melódica do excerto (1º meninos; 2º meninas).
- Ditado rítmico a uma parte, divisão ternária
 - Compasso 6/8 (4 compassos)
 - O professor executa o exercício no piano, com 3 repetições.

- Correção no quadro, chamando um aluno aleatoriamente.
- Ditado rítmico a duas partes, divisão ternária
 - Compasso 9/8 (3 compassos)
 - O professor executa o exercício no piano, com 5 repetições.
 - Correção no quadro, chamando um aluno aleatoriamente.
 - Questionar os alunos sobre dúvidas ou dificuldades.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho
- "Tristesse" . G. Fauré

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A presente aula tinha como objectivo principal trabalhar as células rítmicas  e  em divisão ternária. Desta forma, propus aos alunos que fizessem uma leitura solfejada em compasso 9/8. Como forma de abordagem ao exercício achei pertinente sugerir aos alunos que antes de iniciar a leitura de qualquer exercício, devem fazer uma primeira análise, reflectindo sobre andamento mais confortável para executar o exercício, células rítmicas onde sintam mais dificuldades, em caso de ser uma obra tonal, analisar a tonalidade, frases melódicas, analisando a estrutura. Desta forma, torna-se mais enriquecedor a análise e, por sua vez, uma maior compreensão de toda a estrutura musical.

Após a realização do exercício pedi aos alunos que escrevessem as duas células rítmicas mais utilizadas,

conduzindo para a abordagem das mesmas no quadro. Desta forma, através da subdivisão do tempo, analisamos as respectivas células rítmicas quanto à parte. Esta abordagem, diferente de estratégias menemónicas parece-me pertinente para um 4º grau, no sentido em que a compreensão rítmica das células deve ser feita com uma consciencialização. Creio que a estratégia menemónica se enquadra bem na iniciação musical e no 1º grau.

O exercício que se segue diz respeito à entoação melódica de ordenações melódicas, construídas sobre a progressão harmónica i – iv – V, em divisão ternária, na tonalidade de dó menor, visando a preparação auditiva para o exercício que se segue, “Tristesse” de Fauré. Após audição do tema, os alunos entoaram de forma excelente. Fiquei positivamente surpreendido com eles, pois uma vez mais demonstraram uma boa resposta aos objectivos a que me propus.

Para finalizar a aula realizei um ditado rítmico a uma parte, e outra a duas partes. O objectivo deste exercício visava fundamentalmente pôr à prova a percepção das figuras rítmicas trabalhadas hoje. Os alunos conseguiram de uma forma geral perceber. As estratégias que preparei tiveram um efeito muito positivo. Posso dizer que a aula correu muito bem, cumprindo todos os objectivos proposto de forma excelente.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 20/01/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 4ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Memorizar frases melódicas
- Identificar diferentes timbres
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Entoar melodias a duas vozes
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Entoar melodias a duas vozes

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra.

_CONTEÚDOS

- Polifonia com timbres idênticos
- Polifonia com dissonâncias
- Entoação melódica
- Século XX da história da Música
- Intervalos harmónicos e melódicos

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Breve referência ao compositor, onde é referida a sua biografia, as suas principais obras e outros nomes importantes da música do século XX. O professor deve ser meramente o moderador desta actividade, onde apenas levanta questões, para que os alunos reflectam e construam o seu conhecimento de forma pertinente. O professor deve então questionar os alunos sobre aquilo que já sabem sobre o compositor. No final desta actividades o professor pede aos alunos que consultem em casa, na internet, mais informações sobre o compositor e a época em que este está inserido, de forma a apresentarem na aula seguinte aquilo que conseguiram recolher.
- Após esta abordagem será explicado aos alunos a actividade proposta. Será importante salientar que o tema proposto “Duo pour violons nº10, B. Bartók”, não é um tema difícil ao nível de frase melódica, mas transporta outras dificuldades ao nível tímbrico. Sendo um duo para violinos, por vezes pode ser difícil distinguir violino 1 e violino 2, torna-se então necessário toda a concentração e filtrar bem a frase melódica a ouvir. Esta será uma actividade apoiada

com indicações do professor, para que conduza o aluno a uma melhor audição.

- Entrega da ficha de trabalho pelos alunos:
 - Audição do tema “Duo pour violons nº10, B. Bartók” – é importante que o professor dê uma primeira pista, pedindo especial atenção para frases melódicas que se possam repetir.
 - Audição da parte A (6 vezes) – aqui é pedida apenas o preenchimento do violino 1
 - O professor deve lembrar aos alunos que 6 vezes são suficientes para fazer uma boa audição do tema. Importante lembrar os alunos que antes de começarem a escrever, deverão ouvir muito atentamente, de forma a entenderem bem estrutura da frase. Quando conseguirem entoar interiormente essa frase melódica, significa que já memorizaram essa frase. Só agora deverão preencher a partitura.
 - Correção da parte A do tema: O professor pede à turma que entoem melodicamente o que escreveram (poderá fazer esta actividade ao final da 4 audição, para perceber se os alunos estão a memorizar ou não a frase melódica).
 - Audição da parte A + B -Audição da parte B (6 vezes)
 - Repetição do procedimento da parte A
 - Audição da parte A + B
- Distribuição da partitura “Duo pour violons nº10, B. Bartók” pelos alunos
- Entoação melódica do violino 1
- Entoação melódica do violino 2
- Distribuição da turma em 2 grupos:
 - Grupo A: entoação do violino 1
 - Grupo B: entoação do violino 2

(Trocamos os grupos: o grupo A entoa violino 2, grupo B entoa violino 1)

- Distribuição de uma ficha de trabalho com melodia de violino 1 + ritmo percutido.
- Identificação de intervalos harmónicos: Deverão assinalar no ficha de trabalho o intervalo harmónico da primeira nota de cada compasso.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho
- 44 duos para violino, nº10 - B. Bartók

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula de hoje consiste na percepção de melodias com dissonâncias harmónicas. Para isso escolhi o tema “Duo pour violons nº10” de B. Bartók. O facto de serem dois instrumentos com timbres iguais poderá criar problemas de identificação auditiva da condução melódica, principalmente quando as vozes se cruzam. Tendo consciência que não é um tema de fácil percepção, o objectivo da aula não consiste em escrever correctamente a melodia, mas sim consciencializar os alunos para músicas do século XX, onde algumas dissonâncias podem surgir, bem como algumas alterações cromáticas. Não sendo importante a progressão harmónica, os alunos devem pensar em frase melódica com especial atenção à relação intervalar entre notas. Conduzi os alunos também a uma audição atenta, de forma a entender a estrutura melódica da cada uma das vozes, de forma a que possa ocorrer memorização e só depois compreensão, para finalmente escreverem. Só quando conseguirem cantar interiormente os alunos devem proceder à compreensão, fase esta que consiste na abordagem da condução melódica a

nível intervalar, para finalmente poderem proceder à notação. Segundo Paney, Karpinski poderá ter a melhor e mais compreensível explicação de como compreender o ditado melódico. Este descreve quatro fases: ouvir, memorizar, compreender e finalmente escrever. Ouvir refere-se ao processo fisiológico do ouvido receber os sons e transmiti-los ao cérebro. Memorizar será o pré-requisito para as próximas etapas do processo. Compreender é a etapa fundamental para a posterior escrita do ditado. O aluno deve ser capaz de entender como o ritmo está organizado e como a melodia se movimenta. Por exemplo "(...) uma pessoa que entenda que uma melodia acaba na tónica, terá mais chances de finalizar correctamente o ditado do que alguém que se limita a trabalhar ditados de nota a nota". (Karpinski, 2000, cit in Paney, 2014: 2)

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 27/01/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 5ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Memorizar frases melódicas
- Identificar diferentes timbres
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Entoar melodias a duas vozes
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Entoar melodias a duas vozes

Apropriação das linguagens elementares

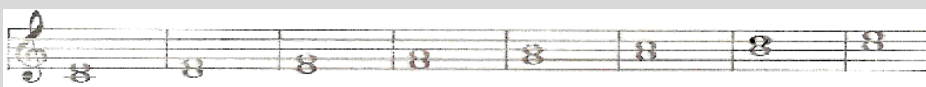
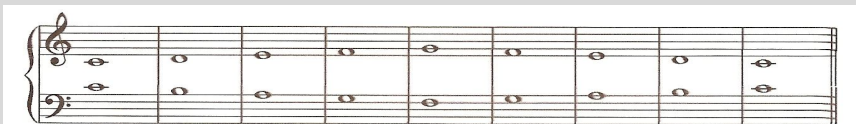
- Identificar o compasso em divisão simples
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra.

_CONTEÚDOS

- Polifonia;
- Harmonia;
- Intervalos melódicos e harmónico;

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Entoação do modo maior.
- Ouvindo os seguintes excerto:



- Descobrir o movimento entre as vozes (se paralelo, se contrário, se oblíquo);
- Descobrir os intervalos melódicos mais recorrentes utilizados;
- Descobrir notas;
- Após audição do excerto indicar possível época da história da música

The image shows a musical score for a piece of music. It consists of three staves. The top two staves are for vocal parts, and the bottom staff is for piano accompaniment. The lyrics are: "Se la face ay pa - - le, La cau-se est a - mer, C'est la". The piano part is labeled "Se la face".

- Indicar o compasso e identificar nº de vozes;
- Após 3 audições entoar a voz do tenor sem nome de notas;
- Escrever a voz do tenor;
- Após duas audições entoar a voz superior sem nome de notas;
- Escrever a voz superior;
- Entoar o excerto a duas vozes.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Esta aula não foi dada. A professora deu teste.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 03/02/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 6ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente uma progressão harmónica
- Identificar diferentes timbres
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Entoar melodias do século XIX

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra.

_CONTEÚDOS

- Instrumentos transpositores
- Progressão harmónica I – V – I – IV – I – V – I (cadência perfeita)
- Entoação melódica por transposição
- Improvisação melódica
- Século XIX da história da Música

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Breve referência ao compositor, onde é referida a sua biografia, as suas principais obras e outros nomes importantes da música do século XIX. O professor deve ser meramente o moderador desta actividade, onde apenas levanta questões, para que os alunos reflectam e construam o seu conhecimento de forma pertinente. O professor deve então questionar os alunos sobre aquilo que já sabem sobre o compositor. No final desta actividades o professor pede aos alunos que consultem em casa, na internet, mais informações sobre o compositor e a época em que este está inserido, de forma a apresentarem na aula seguinte aquilo que conseguiram recolher.
- Entrega da ficha de trabalho pelos alunos:
 - Leitura solfejada do tema, com marcação de compasso.
 - Entoação melódica à capella, com primeira nota de apoio.
 - Entoação da escala de Mib Maior, seguido de arpejo

- Ornamentações melódicas sobre I – IV – V graus: arpejos sobre a forma ascendente e descendente.
- Entoação melódica com acompanhamento harmónico do piano.
- Diálogo com os alunos sobre a importância de fazer estes exercícios, válidos não apenas para o canto mas também para a prática instrumental. Salientar a importância do saber situar numa tonalidade, nos 3 graus mais importantes da mesma.
- Audição do tema e realização da ficha de trabalho nº5:
 - Diálogo com os alunos sobre os instrumentos transpositores e sobre a importância da transposição.
 - De seguida será pedido aos alunos que façam a entoação do tema na tonalidade de Fá Maior. Deverá ser questionado aos alunos quais os procedimentos para uma boa entoação melódica (devem entoar a escala, seguidamente de arpejo e ornamentações melódicas no I – IV – V graus.
 - Entoação melódica do tema em Fá Maior.
- Improvisação melódica em Fá Maior – partindo dos três primeiros compassos da obra, o aluno deve improvisar livremente.

RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro

- Wiegenlied, Op. 49, No. 4, Johannes Brahms
- Ficha de trabalho nº5
- Wiegenlied, Op. 49, No. 4 – Johannes Brahms

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Esta foi, definitivamente uma aula que não correu como o esperado. Os alunos não se mostraram motivados, ao contrário de todas as aulas anterior. Penso que a escolha do tema não foi a mais inteligente. Sendo um tema conhecido tradicionalmente por música de embalar crianças, não terá sido apreciado pelos alunos. Escolhi este tema por respeitar a os graus que têm sido trabalhados, I, IV e V e por ser uma melodia de fácil entoação. Uma das tarefas que tinha proposto para hoje foi entoar a melodia numa outra tonalidade, visando desenvolver competências de percepção melódica e harmónica, bem como de transposição à primeira vista. Como diz Simões, "A transposição das canções, feita com o nome das notas em todas as tonalidades, é dos trabalhos de maior valor e eficácia para o despertar da consciência musical (...) este tipo de trabalho (...) valoriza de forma inconfundível os dois aspectos, relativo e absoluto, das tonalidades e favorece o conhecimento auditivo de cada grau da tonalidade (sua relação sonora com a tónica)". (Simões, s.d.: 15)

A verdade é que concluo que a escolha do tema não foi a melhor. Numa próxima aula terei atenção à importância da escolha dos temas a serem abordados na aula. De facto, é muito importante ir ao encontro dos gostos dos alunos, procurando assim manter a motivação, fundamental para o gosto pela aprendizagem.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 10/02/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 7ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente uma progressão harmónica
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Identificar um período da história da música
- Improvisar ritmicamente e melodicamente

Expressão e comunicação

- Entoar melodias standard de jazz
- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra.
- Reconhecimento auditivo do período e género de uma obra.

_CONTEÚDOS

- Ritmo swing
- Entoação melódica
- Improvisação rítmica e melódica
- Jazz standard
- Acordes de 7ª Dominante

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Células rítmicas por imitação, percutida e sob a forma de vocalizações. Explorar uma boa dinâmica de grupo, começando por padrões simples, aumentando progressivamente a dificuldade. Explorar formas rítmicas swing.
- Breve referência ao tema que irá ser trabalhado ao longo da aula. Será apresentado o nome do tema e o compositor, fazendo um resumo biográfico do mesmo. Seguidamente serão referidos alguns nomes de grandes intérpretes, que acabaram por marcar este tema. Sendo uma sonoridade incomum daquilo que estão habituados a ouvir, será questionado aos alunos os conhecimentos que têm acerca de grandes nomes do jazz. No final desta contextualização serão ouvidos alguns excertos, onde a partitura será projectada na tela, para que os alunos possam acompanhar a leitura.

- 1º excerto - Armstrong Louis - 'La Vie En Rose' jazz Trumpet Solo Transcription (Version Bb)
- 2º excerto – Dizzy Gillespie – 'A Night in Tunisia' jazz Trumpet Solo by Arturo Sandoval
- 3º excerto - George Gershwin – 'Summertime' Chet Baker Solo.

No final de cada audição questionar os alunos sobre questões relacionadas com o detalhe rítmico. Será que os intérpretes seguem rigidamente o real valor das figuras rítmicas? Ou será apenas uma orientação para que depois possam livremente expressar-se da forma que entenderem? No final do 3º excerto, focar a atenção dos alunos nas colcheias, de forma a que possam sentir que são tocadas de forma particular, chegando assim ao swing.

- Distribuição da partitura de Joseph Kosma – 'Autumn Leaves'
 - Audição do tema e os alunos seguem a partitura marcando a pulsação. Será pedido aos alunos que registem no caderno em quantas frases se divide o tema e se há repetição de frases.
 - Ouvem novamente, fazendo a leitura rítmica da partitura com o nome de notas.
 - Fazem uma 3ª audição, agora entoando melodicamente o tema.
- Distribuição de Boomwhackers pelos alunos, para dar início à actividade de improvisação rítmica – cada aluno fica com 2 boomwhackers, com um intervalo de 3ª. Por exemplo: quem ficar com o dó, ficará com o mi. (Boomwhackers são tubos coloridos de uma escala diatónica, que produzem som quando percutidos contra uma superfície).
 - Será projectado na tela uma tabela com uma análise harmónica do tema:
 - Estarão colocados os graus tonais, correspondentes. Os alunos deverão improvisar no compasso correspondente aos seus boomwhackers. Note-se que só tocam quando os seus tubos corresponderem ao respectivo acorde.
- Entoação melódica arpejada do acorde de cada compasso.
- Os alunos fazem a construção dos acordes no caderno.

- Agora o professor pede aos alunos que entoem novamente o acorde, acrescentando mais uma nota, transformando em acorde de 4 sons.
- Os alunos, após registarem no cadernos devem identificar os acordes de 7ª dominante.
- Para finalizar a aula, entoam novamente o tema, improvisando com os boomwhackers, nos devidos compassos.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho nº6
- Joseph Kosma – ‘Autumm Leaves’

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Esta aula não foi dada. Os alunos tiveram teste oral.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 24/02/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 8ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver a memória rítmica
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Reconhecer o movimento cadencial perfeito
- Identificar um período da história da música
- Improvisar ritmicamente e melodicamente

Expressão e comunicação

- Entoar melodias do classicismo
- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação
- Desenvolver a entoação melódica em grupo
- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão composta
- Identificar armação de clave/tonalidade
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra.
- Reconhecimento auditivo do período e género de uma obra.

_CONTEÚDOS

- Classicismo século XVIII
- Entoação melódica
- Leitura em diferentes claves
- Identificação auditiva de acordes maior e menor (estado fundamental, 1ª e 2ª inversão, aumentado e diminuto)
- Identificação auditiva de intervalos melódicos e harmónicos

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Breve referência ao compositor, onde é referida a sua biografia, as suas principais obras e outros nomes importantes da música do período do classicismo. O professor deve ser meramente o moderador desta actividade, onde apenas levanta questões, para que os alunos

reflictam e construam o seu conhecimento de forma pertinente. O professor deve então questionar os alunos sobre aquilo que já sabem sobre o compositor. No final desta actividade o professor pede aos alunos que consultem em casa, na internet, mais informações sobre o compositor e a época em que este está inserido, de forma a apresentarem na aula seguinte, aquilo que conseguiram recolher.

- Distribuição da ficha de trabalho nº 7 pelos alunos.
- Leitura solfejada do excerto do 5º andamento do tema concerto grosso op. 6 nº3.

- Primeiramente fazem uma leitura solfejada da voz superior, em clave de sol.

- Seguidamente fazem a leitura da voz inferior, em clave de fá.

Este é um exercício que visa fundamentalmente detectar problemas ou dificuldades que os alunos possam sentir aquando da realização do mesmo. Para isso é fundamental que o professor não intervenha durante a leitura do excerto, de forma a que os alunos executem de forma autónoma. No final do exercício, o professor questiona os alunos sobre as dificuldades rítmicas sentidas aquando da realização da leitura. Após os alunos exporem as suas dificuldades, o professor deve explorar essas células rítmicas, fazendo a subdivisão no quadro.

- Leitura solfejada da voz superior, com batimento rítmico da voz inferior.

Aqui pressupõe-se que os alunos já realizaram uma primeira leitura, com as dificuldades já ultrapassadas. Com este exercício pretende-se não apenas aumentar o grau de dificuldade, mas também reforçar a familiarização com os motivos rítmicos.

- Entoação melódica da voz superior.

Esta entoação deve acontecer sem suporte harmónico, tendo como principal objectivo a entoação melódica seguindo um pensamento melódico.

- Primeiramente o professor questiona os alunos sobre a tonalidade da obra.

- Entoam a escala de Mi menor harmónica, seguida do harpejo.

- Ornamentações melódicas por imitação: o professor entoa ornamentações melódicas em grau conjunto e saltos de 3ª na tonalidade de mi menor harmónica, sem nome de notas.

- Entoação melódica dos primeiros 4 compassos.

O professor questiona os alunos sobre o motivo melódico e rítmico presente nesta frase melódica.

- Entoação melódica do compasso 5 até ao compasso 10.

-Entoação melódica do compasso 11 até ao fim.

O Professor deve explorar o salto de 6ª Maior do compasso 10 para o compasso 11.

- Entoação melódica de todo o excerto.

- Entoação melódica de todo o excerto, com acompanhamento harmónico.
- Recolha da ficha de trabalho nº 7 e distribuição da 2ª parte da ficha de trabalho nº7 – preenchimento de partitura.

- Explicação do exercício a ser realizado pelos alunos: o professor explica o que os alunos devem preencher, bem como o número de vezes que irão ouvir os excertos.

- Audição do excerto na sua totalidade.

- Audição da dos primeiros 4 compassos com repetição (2 vezes).

O professor explica que é fundamental memorizarem a frase melódica, para que possam entoar interiormente a quantidade de vezes ilimitada, sem terem que recorrer à gravação.

- Entoação melódica sem o nome de notas.

- Repetem a entoação, agora com o nome de notas.

- Audição dos compassos 1 ao compasso 10 (uma vez).

- Audição do compasso 11 até ao fim (4 vezes).

O professor deve explicar aos alunos que há motivos rítmicos que se repetem em vários

compassos, sendo importante que os alunos identifiquem esses compassos, assinalando na partitura essa mesma referência. No final da 1ª audição o professor questiona os alunos acerca da estratégia anterior.

- Identificação auditiva de intervalos harmónicos

- Série de 10 intervalos melódicos, tocados ao piano.

O professor toca duas vezes cada intervalo e os alunos registam no caderno.

- Correção do exercício anterior.

- Repetição do exercício, mas agora questionando cada aluno.

O professor pede ao aluno primeiramente para ouvir as notas durante o tempo necessário, cantando interiormente. De seguida o aluno deve ser capaz de reproduzir os sons, identificando o intervalo.

- Identificação auditiva de acordes maior e menor (estado fundamental, 1ª e 2ª inversão), diminutos e aumentados.

Série de 10 acordes, tocados ao piano.

O professor toca duas vezes cada acorde e os alunos registam no caderno.

- Correção do exercício anterior.

- Repetição do exercício, mas agora questionando cada aluno.

O professor pede ao aluno primeiramente para ouvir as notas durante o tempo necessário, cantando interiormente as notas. De seguida o aluno deve ser capaz de reproduzir os sons, identificando o acorde.

Algumas dificuldades deverão ser sentidas, de forma que o professor deve desenvolver estratégias nos alunos para que estes possam sentir o acorde em questão. Para isso é importante que os alunos identifiquem primeiramente se trata-se de um acorde maior, menor, aumentado ou diminuto. Seguidamente os alunos devem encontrar a nota fundamental do

acorde, entoando-a. Em relação às inversões dos acordes Maiores e menores, se a fundamental for a nota mais grave, então está no estado fundamental, se for a mais aguda está na 1ª inversão. Se estiver no meio e ouvirem o primeiro intervalo de 4ª Perfeita, então está na 2ª inversão.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho nº8
- Concerto grosso op. 6 nº3, G.F. Handel

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 03/03/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 9ª aula de estágio

Duração da aula: 45m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Desenvolver a audição interior a nível de intervalos melódicos em contexto não-tonal
- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação
- Desenvolver a entoação melódica em grupo

- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Identificar armação de clave/tonalidade
- Identificação das funções tonais de uma obra
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra

_CONTEÚDOS

- Memorização melódica
- Intervalos melódicos de 2ª Maior e menor, 4ª Perfeita
- Identificação auditiva de tonalidades Maiores e menores
- Identificação auditiva de intervalos melódicos e harmónicos
- Identificação auditiva de graus da escala.
- Leituras rítmicas em divisão binárias e divisão ternária.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Inicia-se a aula com alguns padrões rítmicos e melódicos, que serão repetidos pelos alunos. O professor executa uma frase rítmica ou melódica, os alunos devem repetir. O professor deve explorar intervalos de 2ª Maior e menor; 4ª Perfeita.
- Classificação de intervalos:
 - O professor escreve no quadro alguns intervalos de 4ªP, 2M e m.
 - Os alunos passam para o caderno e realizam a actividade.

-Correcção do exercício.

- Entoação melódica de intervalos de 4P, 2M e m.
 - O professor toca no piano a primeira nota, os alunos deverão entoar (ambas as notas)
 - O professor toca no piano a primeira nota, os alunos deverão entoar (apenas a segunda nota)
- Audição de um excerto de Beethoven – *“Sinfonia n.º1, 2.º andamento Andante, Cantabile com moto”*.
 - Identificação auditiva da tonalidade (Maior ou menor)
 - Entoação melódica da escala de Fá Maior e respectivo arpejo (estado fundamental e respectivas inversões)
 - Entoação melódica do I – IV – V (forma arpejada)
 - Audição do excerto, compasso 1 – 7 (4 vezes) – os alunos devem memorizar a melodia
 - Entoação melódica sem nome de notas.
 - Audição do excerto, compasso 7 – 11 (3 vezes)
 - Entoação melódica sem nome de notas.
 - Audição do excerto, compasso 1 – 11.
 - Entoação melódica sem nome de notas.



- Descobrir em que grau da escala começa e termina o excerto.
- Entoação melódica da melodia, com nome de notas.

- Distribuição da partitura pelos alunos e entoação melódica.

_RECURSOS E FONTES

- Computador / colunas (altifalantes)
- Piano
- Quadro
- Ficha de trabalho nº9
- Beethoven – *“Sinfonia nº1, 2º andamento Andante, Cantabile com moto”*.

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula não foi dada. Teste escrito do 2º período.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Conservatório de Música de Paredes

Data: 10/03/2015

Ano/Grau: 4º grau / 8º ano

Número de aula: 10ª aula de estágio

Duração da aula: 90m

Regime de frequência: articulado

Número de alunos: 22

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Educação pelo ouvido

- Reconhecer auditivamente pulsação, divisão e tempo forte
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Memorizar frases melódicas
- Identificar auditivamente intervalos melódicos
- Identificar um período da história da música

Expressão e comunicação

- Utilizar o corpo e voz como forma de expressão e comunicação
- Desenvolver a entoação melódica em grupo
- Desenvolver o sentido de frase melódica

Apropriação das linguagens elementares

- Identificar o compasso em divisão simples
- Identificar armação de clave/tonalidade
- Identificação das funções tonais de uma obra
- Reconhecimento auditivo e visual de diferentes intervalos de uma obra

_CONTEÚDOS

- Entoação melódica
- Leitura em clave de sol
- Identificação auditiva de acordes maior e menor (estado fundamental, 1ª e 2ª inversão, aumentado e diminuto)
- Identificação auditiva de intervalos melódicos e harmónicos
- Polifonia a duas vozes.
- Leituras rítmicas em divisão binárias e divisão ternária.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

- Inicia-se a aula com alguns padrões rítmicos e melódicos, que serão repetidos pelos alunos. O professor executa uma frase rítmica ou melódica, os alunos devem repetir. O professor deve explorar a tonalidade de Dó# menor, nomeadamente a tónica, subdominante e dominante. Aumenta o grau de dificuldade progressivamente.
- Breve referência à banda Expensive soul, referindo o género musical que representam, bem como a composição da banda (instrumentos, etc)
- Distribuição da ficha de trabalho nº 10 pelos alunos.

- Ficha de trabalho nº9
- Expensive Soul – “Eu não sei”

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Para a aula de hoje, utilizei um tema de música portuguesa “Eu não sei” dos Expensive Soul. Todos os alunos conheciam o tema e todos gostaram. O facto de utilizar música não erudita, possibilitou uma visão diferente da formação musical que os alunos não tinham até então. Tornou-se interessante verificar que é possível trabalhar vários conteúdos de Formação Musical partindo de música de outros géneros musicais. Realmente há uma imensidão de ferramentas ao nosso dispor, basta querermos dispendir algum do nosso tempo na procura de material que, por um lado, vá ao encontro do gosto dos alunos e, por outro, que apresente características que possam ser exploradas para a sala de aula, explorando os vários conteúdos da disciplina. Neste caso em particular, partindo do tema trabalhei a análise do tema, a entoação melódica no modo menor, o ditado melódico e a leitura rítmica e a síncopa.

Na segunda parte da aula a sugestão de actividade era um ditado a duas vozes. A estratégia utilizada foi de encontro à utilizada nas aulas anteriores, visto o resultado positivo da mesma. Desta vez não foi excepção e os alunos uma vez mais responderam bem ao que era pedido.



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
PAREDES

FICHA DE TRABALHO

Nº10

Disciplina:

Grau:

Ano Letivo 2014/2015

2º Período

Aluno(a):

Professor(a):

Data: ___ / ___ / 2015

Eu não sei

Expensive Soul

(Guitarra)



6



11



15



20



24



(Assobio)

The first system of musical notation for the 'Assobio' section. It consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The melody begins with a quarter note G4, followed by a quarter rest, then eighth notes A4, B4, C5, and D5. This is followed by a dotted quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The melody then repeats this pattern in the next two measures. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, and contains four whole rests.

The second system of musical notation for the 'Assobio' section. It consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The melody continues from the first system, starting with a quarter note G4, followed by a quarter rest, then eighth notes A4, B4, C5, and D5. This is followed by a dotted quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The melody then repeats this pattern in the next two measures. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, and contains four whole rests.

Acordeão

The musical notation for the 'Acordeão' section. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody begins with a dotted quarter note G4, followed by a quarter note A4, then a triplet of eighth notes B4, C5, and D5. This is followed by a dotted quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The section ends with a whole note G4.