ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

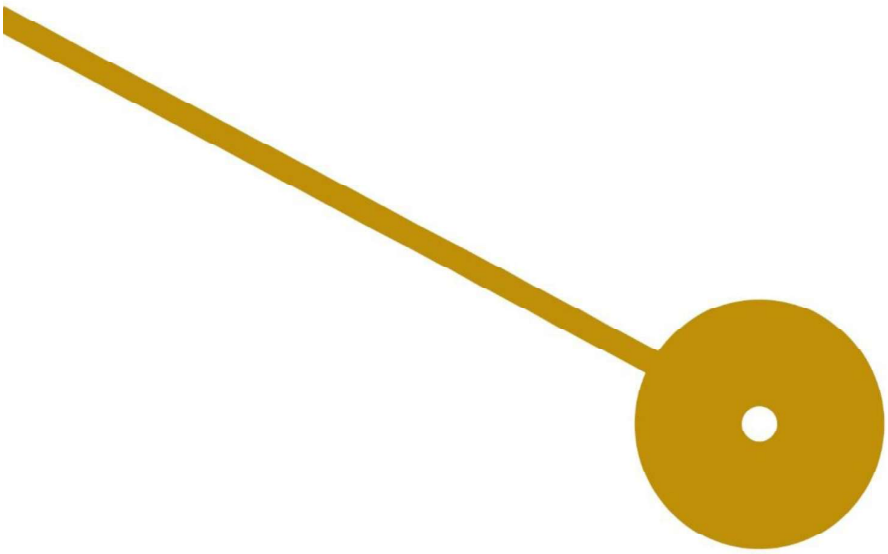
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL

A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski

Ana Sofia Ferreira Coelho

07/2019



ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL

A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski

Ana Sofia Ferreira Coelho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Formação Musical

Professor(es) Orientador(es)
Doutor Jorge Alexandre Costa

Professor(es) Coorientador(es)
Mestre Rosa Barros

Professor(es) Cooperante(s)
Joana Costa

07/2019

Aos meus pais, irmão e amigos por todo o apoio.

agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Alexandre, o meu orientador, por todo o apoio e todos os conselhos dados ao longo da realização deste Relatório de Estágio.

À minha supervisora, Professora Rosa Barros, por toda a disponibilidade e cooperação durante a Prática Educativa Supervisionada.

À Professora Joana Castro, por toda a paciência, apoio e contribuição de conhecimentos durante todo o estágio.

Aos alunos integrantes das turmas de Prática de Ensino Supervisionada, fundamentais também na minha aprendizagem.

Aos órgãos de gestão da Escola de Música da Póvoa de Varzim pela oportunidade de estagiar na sua escola e de realizar o projeto de investigação com os seus alunos e professores.

Aos alunos e professores de Formação Musical da Escola de Música da Póvoa de Varzim que participaram no projeto de investigação.

Aos meus familiares e amigos, que sempre me incentivaram e apoiaram.

palavras-chave Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Leitura melódico-rítmica entoada

resumo Este Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, numa colaboração entre a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e apresenta-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, far-se-á uma abordagem histórica ao Ensino Especializado de Música, com foco na disciplina de Formação Musical. Posteriormente, será apresentado o polo de estágio onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (Escola de Música da Póvoa de Varzim – EMPV).

O segundo capítulo centrar-se-á numa reflexão crítica acerca dos processos didáticos e pedagógicos inerentes ao ensino de Formação Musical, tanto com base na experiência obtida através da observação e lecionação de aulas, como em literatura da área.

O projeto de investigação, intitulado "A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski", será inserido no terceiro capítulo. Tem como principal objetivo investigar o efeito da aplicação das orientações propostas por Karpinski ao nível da leitura melódico-rítmica entoada dos alunos. Optou-se pela realização de investigação-ação numa turma de Formação Musical da EMPV, apoiando-se, também em questionários, que levaram a concluir que as orientações propostas por Karpinski provocaram um progresso positivo no nível de leitura melódico-rítmica dos alunos, assistindo-se a uma melhoria deste ao longo do projeto.

keywords Music Education, Supervised teaching practice, Intoned music reading

abstract This report was developed within the scope of Supervised Teaching Practice course, of the Master's Degree of Music Teaching – Music Education branch, in a collaboration between Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo and Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto, and it is presented in three chapters.

In the first chapter, a historical approach will be made to Specialized Music Teaching, focusing on the subject of Music Education. Next, the internship pole, where the Supervised Teaching Practice was held (Escola de Música da Póvoa de Varzim – EMPV), will be presented

The second chapter aims a reflection about the didactic and pedagogic processes inherent in Music Education teaching, based in experience through observation and teaching and in literature of the subject.

The research project, called "Intoned music reading in the Music Education class: the importance of the orientations by Gary Karpinski", will be introduced in the third chapter. It aimed to study the effect of the application of the orientations proposed by Karpinski for intoned music reading on the students. It was opted to develop this study in a Music Education class of EMPV, supporting the results on questionnaires, which led to the conclusion that the orientations proposed by Gary Karpinski caused a positive progress in the students' level of intoned reading, with an improvement throughout the research project.

índice

1 INTRODUÇÃO

5 CAPÍTULO 1

7 1. Breve abordagem histórica ao Ensino Especializado de Música em Portugal

14 1.1. O lugar da Formação Musical no currículo do Ensino Especializado de Música

20 1.2. A leitura melódico-rítmica entoada nos programas de Formação Musical

20 2. Contextualização do polo de estágio

23 2.1. A Formação Musical na EMPV

25 2.1.1. Caracterização das turmas onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada

29 CAPÍTULO 2

31 1. A observação na formação de professores

34 1.1. No Ensino Básico

37 1.2. No Ensino Secundário

42 2. A planificação de aulas de Formação Musical

46 2.1. Os conteúdos

47 2.2. As atividades

50 2.3. As fontes e os recursos

52 2.4. A avaliação

55 3. O estágio pedagógico como veículo construtor da identidade profissional

58 4. O professor reflexivo

63 CAPÍTULO 3

65 1. Introdução

67 2.. A perceção auditiva, a *audiação* e a audição interior

71 3. A psicologia da leitura melódico-rítmica entoada

74 4. Os sistemas de leitura melódico-rítmica entoada

75 4.1. Os sistemas de solmização

76 4.1.1. O sistema de dó fixo

76 4.1.2. O sistema de dó móvel

77 4.1.3. O sistema de leitura por intervalos

79 5. A leitura melódico-rítmica entoada: o olhar de Gary Karpinski

84 6. Plano de investigação

89 6.1. Descrição da amostra

90 7. Apresentação e análise dos resultados

90 7.1. Leituras melódico-rítmicas entoadas (gravações)

106 7.2. Questionário dos alunos

110 7.3. Questionário dos professores

114 8. Discussão dos resultados

117 CONSIDERAÇÕES FINAIS

121 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

129 WEBGRAFIA

141 LEGISLAÇÃO

143 ANEXOS

índice de tabelas

87 Tabela 1 – Lista de excertos utilizados no projeto de investigação

91 Tabela 2 – Resultados da Melodia 1

93 Tabela 3 – Resultados da Melodia 2

96 Tabela 4 – Resultados da Melodia 3

99 Tabela 5 – Resultados da Melodia 4

102 Tabela 6 – Resultados da Melodia 5

104 Tabela 7 – Resultados da Melodia 6

107 Tabela 8 – Resultados do gráfico de intensidades do questionário dos alunos

112 Tabela 9 – Resultados do gráfico de intensidades do questionário dos professores

índice de gráficos

91 Gráfico 1 – Melodia 1 – intervalos corretos
91 Gráfico 2 – Melodia 1 – rigor da afinação
92 Gráfico 3 – Melodia 1 – rigor rítmico
94 Gráfico 4 – Melodia 2 – intervalos corretos
94 Gráfico 5 – Melodia 2 – rigor da afinação
94 Gráfico 6 – Melodia 2– rigor rítmico
96 Gráfico 7 – Melodia 3 – intervalos corretos
96 Gráfico 8 – Melodia 3 – rigor da afinação
97 Gráfico 9 – Melodia 3 – rigor rítmico
99 Gráfico 10 – Melodia 4 – intervalos corretos
99 Gráfico 11 – Melodia 4 – rigor da afinação
99 Gráfico 12 – Melodia 4 – rigor rítmico
102 Gráfico 13 – Melodia 5 – intervalos corretos
102 Gráfico 14 – Melodia 5 – rigor da afinação
102 Gráfico 15 – Melodia 5 – rigor rítmico
105 Gráfico 16 – Melodia 6 – intervalos corretos
105 Gráfico 17 – Melodia 6 – rigor da afinação
105 Gráfico 18 – Melodia 6 – rigor rítmico

índice de figuras

86 Figura 1 – Ciclo de investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2011, p. 9)

92 Figura 2 – Partitura da Melodia 1

95 Figura 3 – Partitura da Melodia 2

97 Figura 4 – Partitura da Melodia 3

100 Figura 5 – Partitura da Melodia 4

103 Figura 6 – Partitura da Melodia 5

104 Figura 7 – Partitura da Melodia 6

Lista de abreviações

c/comp. – com marcação de compasso

EMPV – Escola de Música da Póvoa de Varzim

FIMPV – Festival Internacional de Música da Costa Verde/Póvoa de Varzim

s/comp. – sem marcação de compasso

INTRODUÇÃO

> The good musician understands the music without a score as well as understands the score without the music. The ear should not need the eye, nor the eye the ear[1]. (Schumann, cit. in Kodály, 1974, p. 192)

As capacidades auditivas são fundamentais para todos os músicos, sendo consideradas por Swanwick (1985) a prioridade de qualquer atividade musical, uma vez que permitem a compreensão total da música (Sloboda, 1985). Outros autores, como Gordon (1993, 1999, 2000a, 2000b, 2007), Willems (1970), Wuytack, Orff e Kodály (Dobszay, 1972; McGarry, 2007; Szőnyi, 1990) referem também a importância do desenvolvimento destas capacidades. A leitura melódico-rítmica entoada é uma atividade que envolve estas competências, razão pela qual Kodály lhe dava tanta importância (Dobszay, 1972). Sloboda (1978) considera-a mesmo uma necessidade para pertencer completamente à comunidade musical. É, então, à volta do tema da leitura melódico-rítmica entoada que o presente relatório se desenvolve.

Este documento foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, da Escola Superior de Educação do Porto e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Instituo Politécnico do Porto, e tem como principal objetivo fazer uma descrição e análise da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida ao longo do presente ano letivo, durante o período de estágio, na Escola de Música da Póvoa de Varzim, assim como a elaboração de um projeto de investigação. O relatório está organizado em três partes: i) breve abordagem histórica do Ensino de Música Especializado, e mais concretamente da disciplina de Formação Musical, passando ainda por uma apresentação do polo de estágio; ii) reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada; iii) Projeto de Investigação.

O primeiro capítulo aborda a evolução do Ensino Especializado de Música e da disciplina de Formação Musical em Portugal. Este contempla as principais mudanças ocorridas no ensino especializado de música desde o seu nascimento, em 1835, com a fundação do Conservatório de Música, que veio substituir o Seminário da Patriarcal (Pedroso, 2003), a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática, graças a Domingos Bomtempo, em 1836 (Branco, 1995), e as várias reformas ao longo dos séculos XX e XXI que, passando por momentos mais ou menos conturbados, transformaram o Ensino Especializado de Música em Portugal no que é agora. Com toda esta evolução, a disciplina de Formação Musical também sofreu mudanças no seu

[1] Tradução livre: "O bom músico compreende a música sem partitura tão bem como compreende a partitura sem a música. O ouvido não deve precisar do olho, nem o olho do ouvido."

percurso, que são referidas no presente capítulo. São mencionados os seus objetivos, o seu lugar no currículo e as principais pedagogias. Por último, é abordado o papel da leitura melódico-rítmica entoada, desde a criação da disciplina de Formação Musical, no século XIX até aos dias de hoje, realizando uma análise da legislatura e dos programas de Formação Musical, desde a criação da disciplina até aos dos Conservatórios de Música atuais. Assim, é feita a ponte entre o relatório de estágio e o projeto de investigação, apresentado na terceira parte. Além disso, é descrita a instituição onde foi realizado o estágio, a Escola de Música da Póvoa de Varzim, baseando-se no seu Projeto Educativo. As turmas em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida são também caracterizadas neste capítulo.

O segundo capítulo destina-se à reflexão acerca das várias componentes do estágio: observação, planificação, lecionação e reflexão.

O estágio é uma componente fundamental na formação de professores, uma vez que possibilita o contacto com a realidade educativa e a reflexão acerca das práticas, tanto pessoais como de outros professores mais experientes. Faz, então, a ligação entre a teoria e a prática, pois permite aplicar os conceitos teóricos assimilados anteriormente, e ainda a aquisição de novo conhecimento prático.

A reflexão, muito defendida por vários autores (Alarcão, 1996; Dewey, 1933, cit. in Alarcão, 1996; Nóvoa, 2009, cit. in Castelli, s.d.; Vieira, 2004; Zeichner, 1993), constitui também uma componente importante do estágio, que está estruturado de forma a incentivar esta atividade, através da escrita de reflexões baseadas nas aulas observadas e nas aulas planificadas e lecionadas. Possibilita a discussão e crítica dos processos educativos, expondo problemas e limitações e encontrando formas de os ultrapassar, levando ao desenvolvimento tanto da educação holística como do próprio professor individualmente (Zeichner, 1993). Constitui-se, assim, uma prática formativa, uma vez que "a experiência de cada um de nós se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas" (Nóvoa, 2009, cit. in Castelli, s.d, p. 6). Assim, constrói-se, ao longo do período de estágio, a identidade profissional de cada um.

A investigação no âmbito do ensino envolve o questionamento das práticas e permite o desenvolvimento dos processos de ensino, contribuindo para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, pelo que é relevante também a realização de projetos de investigação no ramo do ensino de música (Carr & Kemis, 1986, cit. in Marques, Moreira & Vieira, 1996). Este aspeto foi incentivado aos professores em formação, através da realização de projetos de investigação no Mestrado.

"El último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla"[2] (Kuhn, 2003, p. 16). No entanto, a pedagogia das capacidades auditivas nunca foi estudada com base na teoria da música, na educação musical e psicologia da música (Beckman, 2011). Gary Karpinski foi o primeiro a fazê-lo, no seu livro *Aural Skills Acquisition* (2000), realizando a ligação entre a investigação da cognição da música e o ensino das capacidades auditivas, baseando-se também na sua própria experiência como pedagogo, explorando o modo como os alunos universitários americanos adquirem as suas capacidades (Karpinski, 2000). Tal como já foi referido, a leitura melódico-rítmica entoada é uma ótima atividade para desenvolver estas competências, pois promove o desenvolvimento da imagem mental dos símbolos presentes numa partitura, o que levará a maiores níveis de musicalidade e realização artística (Ottman, 1956, cit. in Karpinski, 2000). Na segunda parte do seu livro, Karpinski descreve, então, uma série de orientações para abordar a leitura melódico-rítmica entoada com os alunos, segundo uma pedagogia sequencial, construída a partir do zero, através de uma perspetiva construtivista (Beckman, 2011), que tem sempre como principal objetivo a compreensão total da música. Foi sobre esta ideia que foi desenvolvido o projeto de investigação intitulado "A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importâncias das orientações de Gary Karpinski".

Este último capítulo aborda, então, os seguintes temas: introdução ao projeto; enquadramento teórico; metodologia de investigação; e análise e discussão dos resultados.

No enquadramento teórico, é feito um cruzamento das ideias de diversos autores, desde Gordon, Kodály, Sloboda e Karpinski, entre outros, acerca de temas como perceção auditiva, *audiação* e audição interna, o mecanismo de leitura melódico-rítmica entoada, sistemas de leitura (sistema fixo, sistema móvel e leitura por intervalos) e orientações para a leitura de melodias. Para este último ponto, foram analisados vários manuais de leitura melódico-rítmica entoada, identificando as estratégias aconselhadas pelos seus autores. Por fim, foi feita uma descrição das estratégias propostas por Karpinski no seu livro *Aural Skills Acquisition* (2000), nas quais o projeto se baseia.

Relativamente à metodologia de investigação, considerou-se a investigação-ação a mais adequada ao projeto. O estudo foi realizado ao longo de oito semanas, sendo

[2] Tradução livre: "O último objetivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir."

fornecidas aos alunos seis melodias do repertório erudito para entoarem, inicialmente sem qualquer método, e depois utilizando o método de Karpinski. As entoações foram gravadas, de forma a ser realizada uma comparação mais rigorosa entre as leituras. No final, foram também realizados dois questionários: um aos alunos da turma, a conferir se os mesmos sentiram que o método implantado os ajudou de alguma forma na entoação de melodias e se constataram alguma evolução ao longo das oito semanas, e ainda acerca dos seus hábitos de estudo autónomo ao nível das leituras entoadas; outro aos professores de Formação Musical da escola, para aferir as estratégias que utilizam nas suas aulas na realização destas atividades e os seus conhecimentos acerca das orientações propostas por Gary Karpinski. Por fim, os resultados obtidos foram analisados, de forma a ser possível tirar algumas conclusões.

O relatório termina com uma reflexão final acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste Mestrado, englobando tanto a Prática de Ensino Supervisionada como o Projeto de Investigação, interligando todas as aprendizagens adquiridas ao longo destes dois anos.

CAPÍTULO 1

1. Breve abordagem histórica ao Ensino Especializado de Música em Portugal

O Ensino Artístico Especializado "consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica" (artº 11º do Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro). No caso da música, estes alunos revelam "potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos musicais a um nível académico, proporcionando uma formação que lhes permitirá o exercício profissional de excelência nesta área (pedagogia, ciências musicais, crítica, instrumentistas, cantores, maestros, etc.)" (Fernandes, Ramos do Ó & Paz, 2009, p. 106). Em Portugal, este tipo de ensino desenvolveu-se no ensino público, no ensino particular e cooperativo e nas escolas profissionais, paralelamente ao ensino genérico (Ribeiro & Vieira, 2016).

O Ensino Especializado de Música foi marcado pela fundação do Conservatório de Música anexo à Casa Pia, em 1835, pela Rainha D. Maria II, que veio substituir o Seminário da Patriarcal, extinto no ano anterior (Pedroso, 2003), quando o ensino ainda estava exclusivamente ligado à Igreja. O objetivo desta instituição era "promover a arte da música, e fazer aproveitar os talentos, que para ella aparecem, principalmente no grande número de órfãos, que se educam na Casa Pia" (artº5º do Decreto-Lei de 5 de maio de 1835, cit. in Gomes, 2002, p. 56). No entanto, havia também aulas abertas a estudantes de fora da instituição (Gomes, 2002). É de salientar o facto de lecionar tanto conteúdo laico como religioso, o que "representa uma completa transformação no ensino da música em Portugal. Este ensino, até então confiado apenas a instituições de carácter religioso e à Universidade de Coimbra, toma uma função prática mais favorável ao desenvolvimento de formas musicais profanas" (Luis de Freitas Branco, cit. in Pedroso, 2003, pp. 30-31). O caráter técnico do currículo fornecido pelo Conservatório indica que o seu principal objetivo era a prática instrumental e de música de conjunto (Costa, 2000).

No ano seguinte, em 1836, foi fundado o Conservatório Geral de Arte Dramática, em Lisboa, principalmente graças a Domingos Bomtempo, que se tornou diretor do Conservatório de Música e realizou importantes reformas. Esta instituição estava dividida em três escolas: a Escola Dramática ou de Declamação, a Escola de Música e a Escola de Dança, Mímica e Ginástica Especial (Branco, 1995).

A Escola de Música lecionava 12 disciplinas: Contraponto, e Composição; Piano, Harmonia e suas acessórias; Harpa; Canto para o sexo feminino; Canto para o sexo masculino; Rebeca e Violeta; Rebecão pequeno e Rebecão grande; Flauta e Flautim; Clarinete e Corno Basseto; Oboé, Corne Inglês e Fagote; Trompa, Clarim e Trombone; Rudimentos, Preparatórios e Solfejos (artº24º do Decreto-Lei 24 de março de 1839, cit. in Gomes, 2002). Mais tarde, algumas disciplinas foram suprimidas, nomeadamente a harpa e a diferenciação entre o canto masculino e feminino, que passaram a ser lecionados em conjunto (Gomes, 2000).

No Porto, apenas a 1 de junho de 1917, foi criado um conservatório de música, regido por Bernardo Valentim Moreira de Sá, sendo a segunda escola de música pública do país e a primeira do Norte (Branco, 1995).

O ano de 1919 ficou marcado por um conjunto de reformas conduzidas por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco que alargaram o ensino da música através da implementação de um currículo geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular, tanto para professores como para alunos (Palheiros, 1993). As principais razões que moveram esta reforma foram a inadequação dos processos de ensino e a má organização do mesmo (Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919). Assim, foram modernizados os programas e os métodos pedagógicos, aumentou-se o número de instrumentos lecionados e definiu-se uma divisão do ensino em três níveis para todos os cursos (elementar, complementar e superior) (Branco, 1995). Além disso, para o piano, violino e violoncelo foi criada a aula de virtuosidade, destinada aos alunos que concluíssem o nível superior desses instrumentos com a classificação final de pelo menos 18 valores (*idem*). O curso de canto foi dividido em dois ramos: canto teatral e canto de concerto. Os cursos ministrados no conservatório eram os seguintes: solfejo, canto, piano, harpa, órgão, violino, violeta, violoncelo, contrabaixo, flauta e oitavino, instrumentos de palheta, instrumentos de metal, composição, instrumentação e leitura de partituras e regência de orquestra, e disciplinas de "formação geral", como Português, Francês, Italiano, História e Geografia e Ciências Musicais (Acústica, História da Música e Estética Musical) (Decreto nº 546, de 9 de maio de 1919). Para Viana da Mota (cit. in Coutinho, 2011), um aluno de música não podia ter uma formação exclusivamente musical: "para além de estudar música a nível superior em todos os instrumentos, deveria completar a sua formação com um leque mais alargado de disciplinas musicais e com disciplinas de formação geral" (p. 14). Assim, as disciplinas aumentaram de quinze para trinta e duas. Esta foi uma reforma que tomou como modelo

outros conservatórios europeus e que representou uma grande inovação no Ensino Especializado de Música em Portugal (Santos, 2013).

Em 1930, devido à situação económica e política do país, com o regime ditatorial que então vigorava, o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, e foi criada outra reforma, operada pelo Decreto nº18881, de 25 de setembro de 1930, que resultou num atraso relativamente às anteriores, com cortes na componente curricular, especialmente nas disciplinas de formação geral (Tracana, 2013). Constata-se, desta forma, uma clara inclinação para um currículo que incide apenas no domínio performativo (Neves, 2012), ficando a educação dos músicos reduzida ao nível técnico, obrigando a frequência do ensino genérico em acumulação, para quem quisesse obter uma formação geral, sendo por isso uma reforma economicista e diretiva (Pedroso, 2003). Esta é uma perspetiva reducionista do ensino de música, em que "o essencial não é ensinar muito, mas ensinar bem" (Preâmbulo do Decreto nº18881, de 25 de setembro de 1930). Passou-se então de 32 disciplinas para 20, das quias apenas cinco (piano, violino, violoncelo, canto e composição) é que possuíam os níveis geral e superior, verificando-se, desta forma, também um retrocesso na formação musical dos músicos (Santos, 2013). Esta reforma foi ao encontro do propósito político imposto pelo novo Governo ditatorial, liderado por Domingos Oliveira, que procurava um controlo ideológico da população, principalmente através da educação (Gomes, 2000). Desta forma, esta recessão não se verificou apenas no ensino da música, mas sim em todo o sistema educativo, durante o período da Ditadura (Gomes, 2002). Este modelo curricular foi adotado pelo Conservatório Nacional e pelas escolas de música particulares e cooperativas, e esteve em vigor durante cinquenta anos, até ao início dos anos 90 (Ribeiro & Vieira, 2010).

Ao longo do século XX, continuaram a surgir reformas nas políticas educativas e na regulação do Ensino Especializado de Música. Perante a necessidade de evoluir com o resto da Europa, iniciou-se em 1971 o período de Experiência Pedagógica, que tinha como objetivo "aferir o mérito das inovações projectadas, antes de as pôr em vigor, e como forma também de as tornar conhecidas e lhes proporcionar maiores condições de êxito" (Preâmbulo do Decreto-Lei nº47587, de 10 de março de 1967). Então, foram realizadas experiências aprovadas pelo Ministério, em escolas-piloto, de forma a testar os seus resultados antes dessas inovações entrarem oficialmente em vigor.

Este despacho recuperou, de certo modo, o modelo pedagógico instaurado por Viana da Mota em 1919, através da alteração dos planos de estudo, dos programas, das condições de ensino, dos exames e do acesso aos estudos (Santos, 2013). Planeava-se, assim, uma atualização e alargamento deste modelo, tanto relativamente

aos anos de estudo, como aos programas: existiriam três ciclos de estudo para todos os cursos (geral, complementar e superior), e criar-se-iam novas disciplinas, como direção, musicologia, coro, orquestra e música de câmara (Vieira, 2003). No entanto, este plano apenas se veio a concretizar em 1983 quando, devido à Revolução do 25 de abril de 1974, o ensino da música passou a ser essencial para a educação das crianças (Rodriguez, 2014).

Foi também nesta altura que nasceu a ideia de "ministrar na mesma escola tanto as disciplinas musicais como as correspondentes ao ensino geral elementar e médio" (Ribeiro, 1972, cit. in Gomes, 2002, p. 160), uma tendência observada noutros países europeus com escolaridade obrigatória mais alargada (Gomes, 2002). Deste modo, foi criada, no Conservatório Nacional, uma secção da Escola Preparatória Francisco Arruda que lecionava o 1º ciclo do ensino secundário paralelamente com a formação artística de música e dança (*idem*). No entanto, uma das primeiras experiências em lecionar estes dois tipos de ensino em paralelo tinha ocorrido já em 1968, na Academia de Música de Santa Cecília, que adotou planos de estudo próprios (*idem*). Criou-se, assim, em Portugal, o regime integrado de frequência.

Durante estes anos, assistiu-se a uma sobreposição do regime definido pelo Decreto nº18881, de 25 de setembro de 1930, que reestruturou o Conservatório, e do regime da Experiência Pedagógica, que não estava ainda regulamentada (Santos, 2013). Face a estas dificuldades, devido à não publicação dos planos de estudo, o Conservatório passou a ser autónomo, realizando a alteração dos seus cursos, mesmo sem regulamentação, e surgiu assim a autonomia pedagógica no Ensino Especializado de Música (*idem*). Nesta altura, várias escolas de Ensino Especializado tornaram-se instituições públicas, tais como o Conservatório de Música do Porto, a Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música da Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa e os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e Angra do Heroísmo (Vieira, 2003). Várias escolas particulares com paralelismo pedagógico foram fundadas por todo o país (*idem*), devido à incapacidade de admissão de mais alunos nos conservatórios públicos (Santos, 2013).

Os anos 80 foram marcados por grandes mudanças nas políticas educativas em Portugal, motivadas por preocupações "com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para a cidadania" (Iria, 2011, p. 47). Nesta década, uma das reformas mais importantes deu-se em 1983 com a publicação do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho. Este Decreto-Lei implementou a "inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino", a "criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no

ensino geral preparatório e secundário", e a "integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico" (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho). Os cursos básicos tinham como função fornecer as "bases gerais de formação musical e da execução de um instrumento" (Artº3º do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho) e os cursos complementares aprofundavam os conhecimentos adquiridos no curso básico (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho). Conclui-se que as escolas de Ensino Especializado de Música tinham como objetivo a formação de músicos, tanto professores como instrumentistas.

Esta dualidade inerente ao Ensino Especializado de Música constitui, ainda hoje, um dos principais desafios deste tipo de ensino, devido à grande abrangência das suas funções: a de contribuir para educação e formação geral, e consequentemente formar profissionais da música, e a de formar músicos amadores e público especializado (Ribeiro & Vieira, 2016). Segundo Feliciano (cit. in Ribeiro & Vieira, 2016), "todas elas são coisas de diferente exigência e a cumprir em contextos de aprendizagem próprios". Assim, é fundamental "assumir que é necessário definir com clareza qual a centralidade e principal fim deste campo de aprendizagem para poder dispor os recursos técnicos, físicos e organizativos da forma mais adequada a esse fim" (p. 246).

Foi com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho que surgiram, então, os vários regimes de frequência para os alunos: o regime articulado, o regime supletivo e o regime integrado, tentando implantar uma maior coerência no sistema de ensino da música em Portugal, de modo a que este ocorresse de uma forma mais articulada, e não fragmentada e independente (Ribeiro & Vieira, 2016). Isto ocorreu devido ao facto de "as perspectivas dominantes de pensar a música na educação, acompanhando perspectivas internacionais", terem consensualizado "a divisão da formação entre a 'música na educação' e a 'educação para a música'" (Vasconcelos, 2011, p. 2). Arquimedes Santos (cit. in Gomes, 2000) refere que na educação pela arte "se considera não só pedagogias e metodologias artísticas, mas também uma mundivivência estética e cultural, para a abertura e expansão das quais a apreensão e compreensão de conhecimentos literários, científicos e outros, em disciplinas estruturadas, são hoje indispensáveis" (p. 51), razão pela qual o ensino integrado é apresentado, neste movimento, como o ideal de educação pela arte (Gomes, 2002). Pretendia-se, assim, que o ensino articulado fosse a regra e o ensino supletivo a exceção (Pedroso, 2003), pois o "regime de frequência muitas vezes em acumulação, com carácter de actividade secundária, (…) impede uma plena dedicação e um verdadeiro profissionalismo" (Preâmbulo do Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho).

Em 1990 deu-se a implementação definitiva do Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho, apresentando um novo plano de estudos para os cursos complementares de música. Neste ano, foi dada mais importância ao atraso de Portugal em relação aos restantes países da Europa, relativamente ao ensino artístico. O Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro refere que a "educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus" (Preâmbulo). O mesmo Decreto-Lei indica que os motivos deste atraso estavam relacionados com a complexidade deste tipo de ensino, a sua problemática inserção e articulação no sistema de ensino português, assim como a exigência dos meios, ao nível de infraestruturas e equipamentos, e ainda a subjetividade inerente a este tipo de atividade (Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro). Este Decreto-Lei indica, assim, que o ensino artístico deveria passar por uma reestruturação global de todo o sistema, que apenas ocorreu, no entanto, décadas mais tarde.

No início do século XXI, não se deram grandes alterações no Ensino Especializado de Música. Há apenas a apontar as alterações ocorridas em 2002, que alteraram o plano de estudos do regime básico articulado, no que diz respeito à articulação entre as escolas especializadas e as escolas regulares, relativamente à constituição das turmas, aos horários dos alunos e à preferência por que a disciplina de Área de Projeto fosse lecionada na escola de Ensino Especializado (Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro). A mesma portaria veio introduzir um maior rigor na admissão e frequência do ensino articulado e na avaliação dos alunos, referindo que os professores do Ensino Especializado deviam participar nas reuniões de avaliação das escolas do ensino regular, o que não acontecia até então. Além disso, impedia ainda que os alunos que reprovassem dois anos consecutivos nas disciplinas de formação vocacional do curso básico ou secundário renovassem a matrícula no ensino articulado. No Despacho nº15008/2001 de 19 de julho, realizou-se uma importante alteração ao funcionamento do ensino articulado do curso complementar, que autorizou os alunos do ensino secundário a substituir as disciplinas da componente de formação técnica por disciplinas do curso especializado de música.

A reestruturação do Ensino Especializado de Música iniciou-se mais concretamente com a publicação do *Estudo de avaliação do ensino artístico* (Fernandes, Ramos do Ó & Ferreira, 2007), que teve como principal objetivo apontar os problemas vivenciados neste subsistema de ensino e encontrar soluções para os ultrapassar, nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular do ensino da música (Ribeiro &

Vieira, 2016). Este estudo revelou que os currículos e programas desenvolvidos pelas escolas de Ensino Especializado apresentavam pouca articulação entre si, e que não se encontravam fundamentados e atualizados pedagogicamente, prejudicando a qualidade do ensino (*idem*). Assim, surgiu a reforma de 2008/2009, que pretendia ajustar as prioridades do Ministério da Educação relativamente ao Ensino Especializado, aumentar o número de alunos, alargar o número de cursos de iniciação, promover a oferta do regime articulado e regular as condições de matrícula do regime supletivo e o financiamento das escolas (Santos, 2013). Esta foi a reforma mais arrojada desde 1983, verificando-se um aumento superior a 50% de alunos a frequentar o ensino articulado, o alargamento da rede de escolas e o envolvimento das escolas de Ensino Especializado com as escolas de ensino regular, através da realização de protocolos (Rodrigues, 2010).

No ano letivo 2012/2013, surgiram o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e o Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro, que implicaram uma maior independência das escolas de Ensino Especializado de Música na criação dos seus próprios programas, a flexibilidade na gestão do número de alunos por turma e o tempo letivo para cada disciplina. Esta medida resultou numa grande diversidade e dispersão dos programas das escolas, devido a um certo abandono do Ensino Especializado de Música, por parte do Estado (Fernandes, Ramos do Ó & Paz, 2008). Estes autores defendem uma reestruturação da organização curricular do Ensino Especializado de Música, orientado em torno de um "*core curriculum*" que incluísse disciplinas vocacionais e de formação geral, garantindo que todas as crianças desenvolvessem certas competências comuns, assegurando, ao mesmo tempo, a autonomia da escola, gerida localmente, considerando o seu projeto, identidade e cultura (*idem*, p. 4). Atualmente, já mesmo as escolas do ensino genérico são incentivadas para aproveitar a autonomia que lhes é reconhecida pelo Ministério, para que as aprendizagens dos seus alunos não se resumam apenas ao cumprimento do programa nacional (Cosme, 2018). Os professores tornam-se responsáveis pela relação entre os alunos e o seu património cultural, através do desenvolvimento de projetos, que deverão resultar num desenvolvimento das aprendizagens e competências (*idem*). Assim, o Ensino Especializado de Música deveria tomar partido do facto de não ter um currículo nacional obrigatório que deve ser cumprido por cada professor, adaptando-o a cada contexto, através de um programa que se usa e sobre o qual se tomam decisões (Roldão, 2003). Desta forma, com base numa estrutura curricular nacional com orientações curriculares, seria responsabilidade de cada escola construir o seu currículo, estabelecendo os programas de cada disciplina dentro do seu próprio projeto, elaborado, avaliado e

modificado pelos professores, tendo em atenção as características, necessidades e interesses dos seus alunos (*idem*).

1.1. O lugar da Formação Musical no currículo do Ensino Especializado de Música

A Formação Musical é uma disciplina que está presente nos currículos das escolas desde a fundação do Ensino Especializado de Música em Portugal. Ao longo dos anos, tem sofrido algumas alterações, nomeadamente ao nível do seu lugar no currículo e na sua estrutura e objetivos, como se constata na constante mudança da designação da disciplina, que pode refletir os diferentes papéis que a Formação Musical teve na formação dos músicos, ao longo dos tempos.

Iniciou-se como "Rudimentos e solfejo", em 1835, passando a chamar-se "Rudimentos, preparatórios e solfejo" em 1838 (Pedroso, 2003). O curso de música estava dividido em quatro períodos, sendo que no primeiro era lecionado "Rudimentos, preparatórios e solfejo" nas sete claves, e nos outros três a prática vocal ou instrumental. Assim, pode concluir-se que esta disciplina era vista como uma preparação para um curso mais prático, uma vez que a frequência dos alunos nos últimos três períodos era condicionada pelo seu sucesso na disciplina de "Rudimentos, preparatórios e solfejo" (Carneiro & Vieira, 2017). Em 1890, com o objetivo de reforçar o currículo da escola de música, foi instituído um curso obrigatório de dois anos, constituído por "Rudimentos, solfejo e canto coral", em que os Rudimentos se referiam à Teoria e solfejo não entoado, e o Solfejo ao solfejo entoado (Pedroso, 2003).

Com a reforma de 1919, a prática do solfejo rezado começou a ser considerado "um método de ensino antiquado, antipedagógico e responsável por desinteressar os alunos pelo que as notas têm de mais importante – o som." (Carneiro & Vieira, 2017, p.148). Criou-se, assim, um curso normal de solfejo, com o objetivo de que este desaparecesse do Conservatório assim que fossem criadas "as escolas primárias musicais" (Preâmbulo do Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919).

Neste período inicial, o objetivo da disciplina era proporcionar aos alunos uma formação auditiva com o objetivo de preparar os alunos para a realização dos exames finais (Pedroso, 2003). Constata-se, ainda, que os exercícios eram, na sua maioria, descontextualizados, não se relacionando nem com a prática instrumental nem com a música que ouviam, além de se limitarem ao uso do piano, condicionando o

desenvolvimento auditivo, o que resultava numa prática bastante redutora (Pinheiro, 1994).

A reforma de 1930 apenas introduziu duas alterações à disciplina de Solfejo. Uma delas foi a obrigatoriedade da conclusão do 2º ano da disciplina para poder matricular-se nos cursos de canto ou de instrumento (Decreto nº 18881, de 25 de setembro de 1930). A outra alteração foi o estabelecimento de uma idade limite (19 anos) para a primeira matrícula na disciplina (*idem*).

Em 1934 foi criada uma comissão para a reforma do ensino do Solfejo, no Conservatório Nacional, devido à deficiência dos programas e o reconhecimento da importância da disciplina na educação de um músico (Pedroso, 2003). Esta reforma foi implementada no Decreto nº 23577 de 19 de fevereiro de 1934. O curso foi alargado para três anos, havendo um exame no final do 2º ano e outro no final do 3º ano (Decreto nº 23577, de 19 de fevereiro de 1934). Apenas no final dos três anos é que os alunos podiam matricular-se num instrumento (*idem*). O 3º ano era especialmente dedicado à leitura rítmica e ao ditado musical, enquanto que nos primeiros dois era ensinado o solfejo entoado (*idem*).

Em 1971, a disciplina passou a denominar-se "Educação Musical", fazendo parte de um conjunto de disciplinas designadas "Anexas", o que demonstra o pouco reconhecimento que tinha (Pedroso, 2003), em comparação ao estatuto de disciplina nuclear que possuía anteriormente (Carneiro & Vieira, 2017). A disciplina fazia parte do curso geral e complementar, tendo uma duração de quatro anos (Gomes, 2000). No final do período da Experiência Pedagógica, a disciplina de Educação Musical tinha já a duração de seis anos, com exames nos 2º, 4º e 6º anos (Preâmbulo da Portaria nº370/98 de 29 de junho). O programa da disciplina era organizado segundo três parâmetros: desenvolvimento auditivo; leitura e escrita; e conhecimentos básicos teóricos/aplicação prática dos mesmos (Pedroso, 2003). Tinha como objetivos desenvolver a observação, atenção, memória, concentração, audição interior e realização mental, rapidez auditiva e visual, a apreciação técnica e estética, a perceção sonora e tímbrica, o poder de síntese e a criatividade rítmica e melódica (*idem*). Era também sugerida a utilização de excertos de obras vocais ou instrumentais para os ditados, leituras e ensino da teoria, de forma a que os alunos se familiarizassem com as linguagens e estilos musicais (*idem*). Assiste-se, então, a uma mudança do papel da disciplina no currículo do Ensino Especializado de Música, pois passa-se de

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

Com a reforma de 1983, a disciplina passou finalmente a denominar-se Formação Musical, permanecendo assim até aos dias de hoje (*idem*). Passou a ser lecionada durante o mesmo período que as outras disciplinas (oito anos) e perdeu o seu estatuto de disciplina "anexa", continuando, no entanto, a sofrer de uma falta de reconhecimento no currículo dos alunos do Ensino Especializado de Música (Carneiro & Vieira, 2017). O programa instituído foi o correspondente ao da Experiência Pedagógica de 1971 (Pedroso, 2003), pelo que, além do aumento da duração do curso, não se assistiu, neste período, a uma grande evolução da disciplina.

Apesar de o Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho afirmar que o objetivo do Ensino Especializado de Música é formar profissionais do ramo da música, a realidade é que este tipo de ensino é também frequentado por alunos que não aspiram ser futuros músicos, o que acaba por afetar a disciplina de Formação Musical e os seus objetivos. Artiaga (1999) considera também que, uma vez que a formação artística tem estado afastada dos debates e discussões, não é possível compreender qual o seu papel no ensino.

Com efeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere a importância de uma "acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Artº1º da Lei nº46 de 14 de outubro de 1986), pelo que se pode concluir que é aceite, nos dias de hoje, que o ensino da música não se destina apenas aos futuros profissionais da música, mas também a amadores e ouvintes. Desta forma, será pertinente refletir acerca dos objetivos da disciplina de Formação Musical e o que ter em conta na elaboração do seu programa em cada escola, sendo uma disciplina lecionada em grupo, onde se podem encontrar alunos com personalidades diferentes, diferentes modos de aprendizagem e com diferentes objetivos.

Segundo Pedroso (2003), o objetivo da disciplina é "dotar os alunos das 'bases gerais de formação musical'", no curso básico, e permitir "'o aprofundamento da educação musical', no curso complementar" (p. 70). Contudo, a concretização destes

objetivos cabe apenas aos professores, através dos programas e as atividades e estratégias desenvolvidas durante as suas aulas (Pedroso, 2003).

Atualmente, não existe um programa oficial da disciplina aprovado pelo Ministério da Educação, o que resulta numa desatualização e desadequação aos contextos de ensino em que são aplicados. No Relatório do Ensino Artístico de 2007, apresenta-se a seguinte descrição:

> O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si. (Fernandes et al, 2007, p. 47)

Segundo Pacheco (2001), currículo, proveniente do latim *currere*, significa caminho ou percurso a seguir e contém em si duas ideias principais: a noção de sequência e a noção de totalidade de estudos. A própria dimensão do currículo apresenta-se, pela sua natureza, bastante problemática na sua definição. Assim, existem duas definições mais comuns que se contrapõem: uma formal, constituída por um plano previamente elaborado com base nos seus fins; e outra mais informal, que resulta do processo de aplicação desse plano (*idem*). A primeira definição caracteriza o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar e como um plano de ação pedagógica, indo ao encontro da ideia de que o ”currículo é o resultado de uma selecção de conhecimentos e saberes extraída do universo amplo da cultura e experiência humanas”, 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, p. 72). A segunda perspetiva demonstra uma ideia de currículo baseada nas experiências educativas dos alunos e um sistema dinâmico e complexo, sem uma estrutura predeterminada, sendo assim uma construção de práticas, influenciado cultural e socialmente pela sociedade em que a escola está inserida (Pacheco, 2001).

Apesar das diferenças existentes entre os vários programas de Formação Musical das diversas escolas de Ensino Especializado constata-se que principalmente no curso secundário de música, os programas baseiam-se ainda no programa oficial do Conservatório Nacional, instituído em 1971, com pequenas alterações de forma a torná-los mais atuais e adaptados ao contexto de cada escola (Raimundo, 2014). O mesmo autor indica que os programas parecem negligenciar a música dos séculos XX e XXI ou

música com linguagens menos convencionais, assim como o desenvolvimento da criatividade, uma competência ainda pouco reconhecida. O relatório de 2007 afirma também que os conteúdos abordados no programa da disciplina de Formação Musical "estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que a uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável actualmente" (Fernandes et al, 2007, p. 47). Isto é bastante evidente pelo papel preponderante da notação nos programas de Formação Musical, que sugerem que a literacia musical é saber ler e escrever música, para os alunos poderem executar o seu instrumento, em detrimento de uma educação auditiva e uma educação musical realizada através do ouvido e compreensão musical, que permite que os alunos se tornem não só melhores músicos, como críticos daquilo que ouvem, tocam e cantam.

Segundo Almeida (2014), os objetivos básicos da disciplina deveriam ser:

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

Pedroso (2004) salienta a importância de incorporar nas aulas de Formação Musical outras áreas tanto das Ciências Musicais, como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise e a Composição, como das outras áreas do saber,

> (…) dando a oportunidade aos alunos de construírem e desenvolverem não só os seus conhecimentos mas também um espírito inquiridor e crítico sobre aquilo que os rodeia, bem como a consciência da multiculturalidade do mundo e o respeito pelas diferentes formas de viver e de expressão a ela associadas. (p. 6)

Sendo a educação do ouvido um dos aspetos centrais da Formação Musical, esta articulação de saberes permite também desenvolver "una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla" (Kuhn, 2003, p. 16)[3], o principal objetivo da formação do ouvido, segundo o autor, em oposição a um treino auditivo mais redutor, baseado apenas em altura e duração (Pratt, 1998). Segundo Pratt (1992), os verdadeiros conteúdos da formação auditiva deveriam ser o timbre, dinâmica,

[3] Tradução livre: "(…) uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir."

densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura, ou seja, os elementos de expressão musical que os músicos de facto utilizam. Consequentemente, isto requer a exposição dos alunos a um repertório mais diversificado, pois a sua capacidade auditiva não será totalmente explorada com um repertório escasso (Kuhn, 2003). No entanto, muitos professores continuam a negligenciar estes elementos musicais, mesmo utilizando repertório variado, o que acaba por restringir, de qualquer forma, a evolução dos alunos (Pratt, 1998).

Segundo Almeida (2014), a utilização de repertório musical já existente nas aulas de Formação Musical potencia o trabalho de solfejo entoado de uma forma mais lúdica e com mais aplicações práticas para os alunos, além de contribuir para o alargamento da sua cultura musical e, consequentemente, o desenvolvimento da sua sensibilidade. Para Paynter (2000), dois

> (…) dos grandes princípios pedagógicos preceituam que a educação deve, em primeiro lugar possibilitar-nos, a todos, perceber o que temos (isto é, descobrir onde nos posicionamos e de onde viemos) e, em segundo lugar, levar-nos a enfrentar aquilo que não nos é familiar (ou seja, os desenvolvimentos futuros). (p. 4)

Swanwick (1985) suporta esta opinião, assinalando a importância de expor os alunos a diferentes estilos musicais, para que não se limite o seu percurso, deixando vários caminhos abertos, que os alunos poderão explorar e desenvolver por si mesmos. O professor de Formação Musical deve, assim, assumir o papel de facilitador no fortalecimento da relação entre o aluno e a música, aumentando a sua atenção e o seu nível de envolvimento com a música, de uma forma consciente e deliberada (Swanwick, 1985). Isto é possível, na aula de Formação Musical, principalmente graças à utilização de repertório diversificado, aprofundando-se aquilo que o aluno já conhece e dando-lhes a conhecer novas formas musicais. João Pinheiro (1994) refere também que "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" (p. 5).

Assim, será possível criar um conceito de Formação Musical como uma disciplina cujo objetivo central é formar musicalmente o aluno, fornecendo-lhe

> (…) conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico (…), que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz. (Pedroso, 2004, p. 16)

1.2. A leitura melódico-rítmica entoada nos programas de Formação Musical

Como já foi referido, desde os primórdios da disciplina de Formação Musical (Rudimentos, Preparatórios e Solfejo), a leitura foi considerada uma componente importante para a educação e formação dos músicos, daí a inclusão do solfejo. Este caracterizava-se pelo ensino do solfejo rezado, extremamente antipedagógico e desinteressante (Carneiro & Vieira, 2007). De uma certa forma, constituía uma preparação para o ensino do instrumento, uma vez que o solfejo era ensinado no primeiro período, e a prática instrumental e vocal nos três seguintes (*idem*).

Inicialmente, segundo o Decreto de 4 de julho de 1840, os professores eram obrigados a formar compêndios e obras elementares para as suas aulas, não existindo um manual ou conjunto de obras que todos devessem seguir. Esta situação é alterada com o Decreto de 25 de julho de 1877, que indica que para a aula de Rudimentos devia ser utilizado o livro *Atlas do pequeno solfejo de Eduard Batist*e.

Já em 1890, num programa do Conservatório, é referida a utilização de um compêndio elementar de Monteiro de Almeida e Freitas Gazul, entre outros autores portugueses. As provas práticas eram sorteadas no momento do exame, constituindo solfejos entoados individuais e/ou coletivamente, coros escritos em harmonia, a duas partes, com ou sem letra (Pedroso, 2003).

Em 1889, o Regulamento Interno do Conservatório indica que os compêndios, métodos e programas deviam ser organizados pelos professores novamente, e submetidos à aprovação do Conselho Escolar. Já em 1903, o programa de Rudimentos da escola aponta como livros a adotar a *Teoria Musical* de Ernesto Vieira e os *Exercícios de Ritmo* e *Leitura Musical e Entoação Musical* de Freitas Gazul.

Com a reforma de 1919, começou a dar-se mais valor ao som e às notas. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 5546, de 9 de maio de 1919, um dos motivos apontados para esta alteração na disciplina foi o pouco interesse que o solfejo rezado tinha para os alunos, não lhes permitindo o contacto com o verdadeiro conteúdo da música. A disciplina, então denominada apenas “Solfejo”, incluía a entoação e a realização de leituras rítmicas e ditados (Pedroso, 2003).

Nas reformas seguintes, continuou a haver referências à leitura entoada, apesar de ser clara a sua função de preparar os alunos para a leitura no instrumento. No Decreto-Lei nº 23577, de 19 de fevereiro de 1934, foi estabelecido que a disciplina de Solfejo passaria a ser lecionada em três anos, sendo o primeiro exclusivo ao solfejo

entoado e os dois seguintes à leitura rítmica e ao ditado musical. Também no mesmo ano, o Diário do Governo nº 241/1934, Série I de 13 de outubro de 1934, indicava que os livros a utilizar nas aulas de Solfejo, para a parte prática, eram os *Novos exercícios graduados de solfejo – 1ª e 2ª partes*, de Tomaz de Borba, *Lições de solfejo, com acompanhamento de piano por Silveira Pais – 1ª e 2ª partes,* de Machado e Neuparth, e o *Novo curso da aula de Rendimentos – 2ª parte*, de F. de Freitas Gazul, assim como outros solfejos de Augusto Machado, Eduardo da Costa Ferreira, Francine Benoit, Pedro F. da Costa Pereira, Filipe da Silva, A. Rey Colaço, Frederico de Freitas, Óscar da Silva, Viana da Mota, Tomaz del Negro, José Cândido Martins, Gustavo de Lacerda, Moreira de Sá, Silveira Pais, Luiz de Freitas Branco, Hermínio do Nascimento, Tomaz de Borba, José Henrique dos Santos, Martinho Pinto Nogueira, Alexandre dos Santos, Manuel Ribeiro, Venceslau Pinto e Artur Fão. Os exames, na parte técnica, eram constituídos exclusivamente por leituras dos livros acima mencionados.

Nesta altura, as opiniões acerca do solfejo rezado e do solfejo entoado começaram a divergir. Para Teófilo Saguer (cit. in Pedroso, 2003), o solfejo entoado apenas era pertinente na "época da polifonia vocal (…), mas desde então que triumfou a polifonia instrumental (sec – XVII) para cá o ensino da leitura rítmica (solfejo resado) é indispensável" (p. 51). O autor considerava que o solfejo entoado não satisfazia as exigências da leitura instrumental e que a educação do ouvido devia ser efetuada exclusivamente através da audição, sendo o ditado o seu elemento principal (Pedroso, 2003). Fernando Lopes-Graça (cit. in Pedroso, 2003) tinha uma opinião contrária, considerando que "o solfejo entoado é uma das grandes conquistas da moderna pedagogia musical" (p. 52). Segundo o mesmo, um dos principais objetivos do solfejo é ensinar música, independentemente da sua utilidade para a formação instrumental (Pedroso, 2003). Para Lopes-Graça (cit. in Pedroso, 2003), a educação musical (e do próprio ouvido) devia ser feita a partir da própria música e complementada com conhecimentos de harmonia e composição, o que constitui um pensamento muito atual.

Em 1935, realizaram-se pequenas alterações ao curso de Solfejo (Diário do Governo n.º 247/1935, Série I de 24 de outubro de 1935). Acrescentou-se aos livros recomendados o *Solfejos, 2º parte*, de Artur Fão. É mencionado também um conjunto de exercícios solfejados, tanto estudados como lidos à primeira vista, para avaliação no exame, sendo a parte técnica deste constituído exclusivamente por leituras melódicas e rítmicas.

Desde a reforma de 1971, que decretou a autonomia das escolas, a disciplina de Formação Musical começou a ganhar mais importância, e a leitura solfejada tomou um

papel preponderante nos currículos, sendo identificada em todos os programas analisados. Se se tomar como exemplo o programa de Formação Musical do Conservatório Nacional, por onde muitas escolas ainda se baseiam para construir o seu currículo, verifica-se que a leitura melódica é vista como uma competência a ser adquirida pelos alunos, contrastando, assim, com os inícios da disciplina, em que a leitura era vista como uma atividade que desenvolveria capacidades necessárias para o estudo do instrumento. Noutras escolas, como a Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV), a leitura é vista como uma atividade ou estratégia que serve para introduzir determinados conteúdos e desenvolver várias competências, como a acuidade auditiva, a capacidade de produzir e reproduzir sons e a capacidade de expressão e comunicação e pensamento musical, todas fundamentais para o desenvolvimento completo de um músico.

Apesar de a leitura melódica poder ser considerada uma estratégia para o desenvolvimento de competências necessárias para a aprendizagem do instrumento, tal como era antes vista, ela também pode ser considerada uma atividade com um fim em si mesma. Muitos pedagogos e estudiosos da cognição musical consideram a leitura melódica uma competência fundamental a todos os músicos:

> "A good musician should be able to picture a piece at first hearing… as though he had the score in front of him." (Schumann, cit. in Karpinski, 2000, p. 413)[4]

[4] Tradução livre: "Um bom músico deve ser capaz de imaginar uma peça na primeira audição, como se tivesse a partitura à sua frente."

2. Contextualização do polo de estágio

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida na Escola de Música da Póvoa de Varzim. Assim, todas as informações apresentadas neste capítulo foram retiradas do Projeto Educativo da Escola da instituição[5], salvo indicação do contrário.

A Escola de Música da Póvoa de Varzim localiza-se numa cidade que, ao longo dos tempos, tem mostrado uma vasta tradição musical. Um dos melhores exemplos é o cortejo em que se transladavam as alfaias religiosas para a nova Igreja Matriz da cidade, que remonta ao ano de 1757. É de destacar também a Banda de Música Povoense (atualmente Banda Musical da Póvoa de Varzim), fundada em 1864, e o Orfeon Povoense. Já no século XX, foram organizados os *Festivais da Primavera* e o *Festival Internacional de Música da Costa Verde/Póvoa de Varzim* (FIMPV).

A Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV) foi criada em 1988, pela Câmara Municipal, com os seguintes objetivos:

> - Incentivar a formação de profissionais na área da Música;
> - Promover o acesso da população escolar concelhia ao seu enriquecimento cultural e, a nível curricular, a frequência de diversos cursos de Música (nível Básico ao Complementar), em regime articulado ou supletivo;
> - Contribuir para a ocupação dos tempos livres (especialmente os dos mais jovens) com possibilidade de frequência de Cursos com Planos Próprios da Escola (CPPE), também designados como Cursos Livres;
> - Promover o desenvolvimento cultural não só da cidade, mas de todo o concelho da Póvoa de Varzim.[6]

De forma a cumprir os objetivos propostos, no ano letivo 1996/1997, a EMPV foi integrada na rede escolar nacional do Ensino da Música como uma instituição de ensino vocacional integrado. Neste período inicial, a escola funcionou nas instalações cedidas pela paróquia de São José de Ribamar. A 1 de outubro de 1995, foram inauguradas as atuais instalações, no Auditório Municipal da Póvoa de Varzim.

Em 2003, foi criada a Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim pela Câmara Municipal e a Banda Musical. Esta associação passou a gerir o FIMPV, a Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim (Orquestra Verazin), o Quarteto Verazin, o Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim e a EMPV. Desta forma, foi possível dar início, em 2009, ao Ensino Especializado de Música, em Regime Articulado, através

[5] http://www.empv.pt/, acedido a 17 de outubro de 2018.

[6] https://empvz.wordpress.com/escola-de-musica/, consultado a 17 de outubro de 2018.

de um protocolo com as Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo Dr. Flávio Gonçalves e Cego do Maio. Atualmente, a escola tem também um protocolo com a Escola Secundária Eça de Queirós, em regime articulado, para os alunos que pretendam prosseguir os estudos no Ensino Secundário. Estes protocolos são fundamentais para o cumprimento dos objetivos propostos pela instituição, uma vez que permite a frequência de um maior número de alunos, incentivando a formação na área musical, promove, consequentemente, o enriquecimento cultural da população e o desenvolvimento cultural da cidade. Recentemente, devido ao grande aumento de alunos, principalmente causado pela implementação do ensino articulado, a Escola viu-se forçada a utilizar também o edifício da Casa da Juventude, onde tem três salas destinadas às aulas de Formação Musical.

A Escola de Música da Póvoa de Varzim apresenta uma oferta educativa bastante alargada. Oferece os regimes articulado e supletivo tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, e o Ensino Profissional, no Ensino Secundário. Para os mais novos, oferece a Pré-Iniciação Musical e a Iniciação Musical, com possibilidade de ter aula de instrumento. A maioria dos alunos frequenta o Ensino Articulado. Sempre teve um número alargado de atividades, tais como o Coral “Ensaio” (desde 1989), a Orquestra de Cordas (desde 1994), a Orquestra de Sopros (desde 2001), o Coros Juvenil Pró-Música e o Coro Infantil. Para além disso, a escola realiza inúmeras atividades ao longo do ano letivo. Entre elas destacam-se a Comemoração do Dia Mundial da Música, o concerto de Santa Cecília/Aniversário da Atividade Letiva EMPV, os concertos de Natal do Quarteto Verazin e o Coral “Ensaio”, o Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim, o Musical e o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim. Através destas atividades, a EMPV torna-se uma grande dinamizadora da atividade cultural da Póvoa de Varzim, divulgando o trabalho que se faz neste estabelecimento de ensino, além de proporcionar aos seus alunos mais oportunidades de estar em palco. Torna-se, então, crucial a relação entre a escola e a comunidade, pelo que esta funciona também como um espaço cultural, aos fins de semana, e um espaço lúdico, durante as férias. Procura ainda a envolvência da comunidade através dos diversos protocolos e parcerias para a divulgação de atividades e projetos.

O Projeto Educativo afirma também a necessidade de motivar os alunos para o estudo da música, proporcionando-lhes atividades diversificadas, como visionamento de filmes/concertos, concursos, intercâmbios, audições, visitas de estudo, masterclasses, entre outros. Desta forma, é fundamental para a escola proporcionar a todos as crianças do concelho as mesmas oportunidades de aprendizagem, quer

através do seu Plano de Estudos alargado (com a implementação do Ensino Articulado), que possibilita uma formação multidimensional, quer promovendo uma maior diversidade de estratégias pedagógicas, através do trabalho docente em equipa e a prática de reflexão conjunta.

A EMPV abrange vários concelhos do distrito do Porto, designadamente Póvoa de Varzim (302 alunos), Vila do Conde (19 alunos) e Maia, e também do distrito de Braga, concelhos de Braga e Esposende. Isto é exemplo do reconhecimento da excelência da Escola, principalmente na região Norte. No entanto, desde o 1º ao 8º grau, nota-se uma clara tendência para a diminuição de alunos a frequentar cada ano de escolaridade. Assim, enquanto que no Ensino Básico (2º e 3º ciclos) frequentam uma média de 198 alunos, no Ensino Secundário apenas frequentam 21 alunos, o que complementa a ideia de que, na maioria das vezes, o Ensino Especializado da Música forma públicos e músicos amadores, e não futuros músicos profissionais.

Neste sentido, a escola pode orgulhar-se do trabalho de excelência que tem realizado na formação de jovens músicos ao longo dos anos, podendo assim dizer-se que o seu principal objetivo está a ser cumprido. É de destacar, também, o bom ambiente percecionado durante o período da Prática Educativa Supervisionada entre os alunos, professores e funcionários. Durante a observação de aulas, não foram raros os momentos em que a professora cooperante pediu a opinião de outros professores, ou a sua ajuda na explicação de outras estratégias que ajudassem os alunos a compreender melhor certos conteúdos[7]. Tudo isto contribui para um ensino de qualidade, tornando, também, a escola um espaço mais agradável para todos.

Assim, pode-se concluir que o principal objetivo da escola se resume numa só linha: “Do passado para o futuro pela recriação artística”, o lema aglutinador do Projeto Educativo da EMPV (p. 65).

2.1. A Formação Musical na EMPV

Na Escola de Música da Póvoa de Varzim, havia três professores de Formação Musical com idades entre os 31 e os 45 anos, sendo todos profissionalizados. Além da disciplina de Formação Musical, lecionavam também Classes de Conjunto, Iniciação Musical e Pré-Iniciação.

[7] Cf. Observação nº8 do Ensino Básico.

Quanto ao programa da disciplina de Formação Musical, este está dividido em conteúdos, atividades/estratégias, competências essenciais e avaliação. Os dois parâmetros que se mantêm constantes ao longo dos oito anos que o programa abrange são as competências essenciais e a avaliação. As competências essenciais são compostas por: estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons; desenvolver a memória auditiva; desenvolver a memória visual; identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos-rítmicos; desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação; e explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo. Estas demonstram que os objetivos da disciplina não são apenas ensinar os alunos a ler, ouvir e escrever música, mas também incentivar os alunos a refletir acerca daquilo que ouvem, expandindo a sua cultura musical, tornando-os músicos mais completos. Isto refletiu-se no modo de lecionar da professora cooperante que, analisando os registos de observação, tenta ao máximo incorporar nas suas aulas outras disciplinas das Ciências Musicais, como a História da Música, a Análise Musical e a Organologia[8].

A avaliação é realizada através do registo de desempenho, que engloba os testes escritos e orais e os trabalhos de casa, e as grelhas de observações, que registam atitudes como a responsabilidade, respeito e cumprimento de regras e a autonomia.

Analisando os programas, é notória uma crescente complexidade dos conteúdos abordados, tanto entre cada período, no mesmo grau, como entre os vários graus, do 1º até ao 8º, espelhando a evolução que os alunos devem ter na disciplina, durante o seu percurso na escola. O mesmo ocorre com as atividades e estratégias propostas. O que mais chama a atenção é o facto de o ouvido harmónico constar no programa desde o 1º grau, ainda que trabalhado inicialmente a nível sensorial[9], assim como a improvisação, introduzida no 2º grau, depois de os alunos adquirirem algum conhecimento, tanto teórico, como prático (auditivo), que lhes é fundamental para a prática da improvisação. Inicialmente, a improvisação é realizada com ritmo livre e sem nome de notas, sobre uma sequência harmónica. É também notório o facto de alguns conteúdos serem introduzidos inicialmente apenas a nível auditivo, e só depois a nível teórico, o que ajudará os alunos a assimilar esses conteúdos[10].

[8] Cf. Observação nº1, 2, 3, 8, 9 e 14 do Ensino Secundário.

[9] Cf. Planificação nº 7 e 8 do Ensino Básico.

[10] Cf. Observação nº 13 do Ensino Básico.

Todas estas atividades e estratégias propostas no programa de Formação Musical foram observadas durante as aulas da professora cooperante, e algumas planificadas pela mestranda, estando descritas mais pormenorizadamente no capítulo seguinte.

2.1.1. Caracterização das turmas onde foi realizada a prática pedagógica

A turma do 2º grau era uma turma do Ensino Articulado. Assim, devido à extensão da mesma, foi dividida em dois turnos, cada um com o seu professor, para que fosse mais adequado ao ensino da música. O turno em que foi realizada a prática pedagógica era constituído por doze alunos: três raparigas e nove rapazes, com idades entre os onze e os doze anos. Relativamente à relação professor-aluno, esta estava bem cimentada, e a professora conhecia bem os alunos, sabendo quais eram as suas dificuldades e os seus pontos fortes, e os aspetos que precisavam de ser mais trabalhados. Esta relação era facilitada pelo facto de a professora ter acompanhado a turma desde o 1º grau, conhecendo-a bem, e tendo mesmo acompanhado o percurso musical de alguns desde a Iniciação Musical. Era uma turma bastante homogénea, destacando-se, no entanto, alguns alunos pelas suas dificuldades e problemas de atenção, criando, por vezes, ruído, o que se tornava problemático principalmente na educação auditiva. Eram muito participativos e empenhados durante a aula, apesar de por vezes necessitarem de ser motivados para a realização de algumas atividades.

A turma do 7º grau era constituída por quatro alunos, entre os 15 e os 16 anos, sendo todos rapazes. Apesar de toda a turma estar a um bom nível, destacava-se um aluno pela sua especial aptidão para a música, em especial atividades auditivas. Além disso, um dos alunos frequentava ainda o 6º grau, pelo que por vezes sentia algumas dificuldades, mas conseguia acompanhar bem os outros, notando-se um bom esforço na realização das atividades propostas. A turma tinha uma boa relação com a professora. Todos os alunos eram empenhados e demonstravam ser bastante trabalhadores e dinâmicos, o que contribuía para um bom ambiente durante as aulas. Assim, os alunos sentiam-se à vontade para colocar questões à professora e dar sugestões, que a professora normalmente aceitava.

CAPÍTULO 2

1. A observação na formação de professores

> A observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas. (Dias, 2009, p.175)

A observação constitui um processo fundamental na formação de um professor. Este processo é imprescindível para a "compreensão e transformação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula" (Bránez, 2013, p. 134). Proporciona ao formando um contacto direto com uma diversidade de contextos educativos com professores mais experientes, e a compreensão de processos e estratégias que podem ser utilizados na lecionação e aqueles que funcionam melhor com cada tipo de alunos, tomando conhecimento de uma grande variedade de modelos educativos, desenvolvendo assim as suas competências profissionais (Estrela, 1994).

Durante a Prática Educativa Supervisionada, a observação de aulas possibilitou um contacto com as práticas educativas de docentes mais experientes, permitindo tomar conhecimento das suas estratégias, metodologias e atividades, e adaptá-las às conceções e realidade de cada um. Isto levou a uma reflexão acerca destas práticas, que permitiu também o desenvolvimento profissional referido, através da análise do processo de ensino-aprendizagem, aproximando a realidade à de sala de aula, na qual o futuro professor irá atuar. Por este motivo, considera-se esta etapa fundamental na formação de um professor.

Segundo Allwright, Richards e Day (cit. in Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), os principais objetivos da observação de aulas na formação de um futuro professor são:

> - ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino; - desenvolver, através de actividades que saem do mero "treino" de destrezas, o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas;
> - adquirir "conhecimento científico-pedagógico" (…), que consiste na forma de conhecimento-base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão. (…);
> - obter feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/inovar o seu desempenho;
> - reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica; - passar gradualmente, do

> supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo a que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula;
> - ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas. (p. 110)

Sintetizando esta citação, Pacheco e Serafini (1990) referem que a observação na formação de professores tem como finalidade "aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar; aprender a observar para ser um professor reflexivo" (p. 2).

Segundo Damas & Le Ketele (1985), podem enumerar-se cinco funções da observação: i) a função descritiva, que "descreve os fenómenos, os comportamentos ou a situação"; ii) a função formativa, que "resulta da retroacção da observação"; iii) a função avaliativa, que "reside no contributo para a tomada de decisão para a acção"; iv) a função heurística, que "resulta da provável emergência de hipóteses pertinentes"; vi) a função de verificação, que "consiste na observação que permite verificar uma hipótese no campo da prática" (p. 26). Isabel Cruz (2009) acrescenta ainda que o interesse de observação de aulas "reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a autoavaliação do trabalho do professor (observador e observado)" (cit. in Dias, 2013, p. 294). Assim, em consequência da observação, devem surgir a reflexão, discussão e crítica, onde se justificam os processos e estratégias escolhidos e se sugerem soluções para os problemas encontrados (Ribas, 2005).

Desta forma, esta prática é composta por três momentos distintos: a preparação, a observação e a reflexão. Na pedagogia, a preparação da observação é fundamental, pois é necessário estabelecer um critério que lhe permita organizar e selecionar a observação, estabelecendo o que observar (Estrela, 1994). Esta organização passa por: "delimitação do campo de observação", estabelecendo o observável entre "situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc."; "definição de unidades de observação", escolhendo "a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos"; e o "estabelecimento de sequências comportamentais", estabelecendo "o *continuum* dos comportamentos ou o reportório comportamental" (*idem*, p. 29). Este aspeto é particularmente importante, uma vez que um dos maiores problemas da observação como metodologia de investigação é a falta de rigor na descrição, durante a qual o observador deve descrever o que observou e não fazer deduções (Afonso, 2005).

Algumas das vantagens da observação de docentes incluem: identificar fenómenos na aprendizagem; reconhecer relações sequenciais e causais no contexto de sala de aula; aumentar a sensibilidade às reações dos alunos; questionar situações de aprendizagem e testar soluções; situar-se criticamente face a modelos existentes; pôr em prática a teoria; interagir com pares que trabalham para a melhoria da qualidade da educação em Portugal (s.a., 2014). Além disso, possibilita o conhecimento da relação professor-aluno, as dificuldades de aprendizagem e a relação dos alunos uns com os outros (Machado, 2011). Natércio Afonso (2005) refere ainda que outra das vantagens é a observação tratar-se de "uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra dependente das opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários" (p. 91).

De acordo com Albano Estrela (1986), existem três tipos de observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. Nas observações realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi utilizada a observação naturalista não participante, evidenciando o método de ensino da professora cooperante, as atividades e estratégias que utilizava, e a reação dos alunos às mesmas, assim como a relação professor-aluno. Desta forma, foi importante não intervir durante as aulas da professora cooperante, observando a realidade tal como ela é, sem interferências exteriores.

A observação naturalista realiza-se num meio natural, ou seja, na vida quotidiana dos indivíduos, e é aplicada de uma forma sistematizada, não sendo rigorosa ou muito seletiva (Estrela, 1994). Preocupa-se, principalmente, em descrever os comportamentos do observado e as circunstâncias e situações que levaram a esses comportamentos. Uma das principais características deste tipo de observação é a sua continuidade, uma vez que permite fazer interpretações baseadas num contexto (Estrela, 1994). De acordo com Afonso (2005), este tipo de observação engloba duas etapas, nomeadamente a escrita das notas de campo, pelo observador, durante ou depois da observação, e a elaboração de um relatório de caráter reflexivo acerca daquilo que foi observado. As observações realizadas foram qualitativas, pelo que apenas havia uma ideia geral do que se pretendia observar, e a grelha de observação não tinha categorias previamente definidas, sendo os acontecimentos registados sem preocupação em os medir ou categorizar (Alarcão & Tavares, 1987). Por este motivo, é importante ter em conta que "as observações representam apenas uma versão do que se passa na sala de aula, não constituindo um retrato da realidade" (Reis, 2011, p. 22), pois os aspetos valorizados e

as reflexões realizadas posteriormente estão condicionados pelas crenças e experiências pessoais de cada um. Segundo Estrela (1994), a observação naturalista pretende responder a questões como "o *porquê* e *o quê*, através do *como*" (p. 47). Foram estas perguntas que se pretendeu responder durante a elaboração das grelhas de observação e a respetiva reflexão, durante as aulas observadas lecionadas pela professora cooperante.

As três aulas de observação que antecederam o início da prática letiva foram de extrema importância, uma vez que permitiram conhecer a dinâmica das turmas em que a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada e o seu ambiente, os interesses, dificuldades e facilidades dos alunos, o método de trabalho da professora cooperante, que estratégias e atividades utilizou para abordar diferentes conteúdos, a sua planificação, qual a rotina de sala de aula, e ainda o tipo de relação professor-aluno existente. Além disso, as observações realizadas ao longo do ano letivo permitiram um maior desenvolvimento da identidade profissional, tendo as metodologias e estratégias utilizadas pela professora cooperante servido de base para a prática educativa.

1.1. No Ensino Básico

Nas aulas observadas do 2º grau, as estratégias realizadas foram muito práticas, havendo poucas aulas dedicadas à teoria. Os tipos de atividades baseavam-se, principalmente, em leituras, canto e ditados. Muitos dos conteúdos eram, assim, introduzidos auditiva e sensorialmente e só depois entendidos teoricamente[11]. É exemplo disto a aula correspondente à observação nº3 do Ensino Básico, onde foi apresentada a escala menor. Pelas reações dos alunos, era óbvio que já a conheciam a nível auditivo, identificando-a logo que foi tocada no piano. Entoando a escala Maior e a escala menor, através do sistema de dó móvel, conseguiram descobrir as diferenças entre as duas. Após este processo, a professora realizou uma explicação teórica, e os alunos constataram que as diferenças que tinham identificando auditivamente em momentos anteriores se aplicavam também na teoria. Com esta estratégia, a professora cooperante conseguiu também que fossem os alunos a construir o seu próprio conhecimento, ainda que guiado por ela. Observou-se também que, para o desenvolvimento da mesma competência, a professora cooperante utilizava diferentes estratégias, de modo a chegar a todo o tipo de alunos. Por exemplo, para o desenvolvimento da precisão rítmica, pedia aos alunos para percutirem o ritmo, batendo com a mão ou a caneta na mesa, dizerem-no com uma sílaba neutra (tá), com números

[11] Cf. Observação nº3, 7 e 13 do Ensino Básico.

(subdividindo em semicolcheias) e com os vocábulos tá (colcheias) e ti (semicolcheias)[12]. Este é um exemplo da perspetiva construtivista da professora, que permitia que os alunos relacionassem o conhecimento já adquirido com aquele que estavam a aprender no momento, através de métodos de raciocínio próprios que lhes permitiam adotar os conceitos de modo a que os pudessem aplicar na prática (Libâneo, 2002).

Antes de iniciar qualquer atividade auditiva, a professora cooperante primeiro cantava com os alunos a escala, arpejo e ordenações[13], o que permitia que os alunos interiorizassem as sonoridades e as relações entre as notas da tonalidade, facilitando a atividade para a qual se estavam a preparar, fosse ditado melódico, entoação melódica ou identificação auditiva de intervalos e acordes. Esta contextualização é fundamental na educação auditiva, pois permite "dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical" (Caspurro, 2007, p. 8). Temos o exemplo dos ditados. Durante a sua realização, os alunos eram encorajados a memorizarem o que ouviram, entoando ou percutindo, e só depois a transcreverem a melodia. Além disso, eram também realizadas atividades de memorização[14], uma competência fundamental para qualquer músico, e que ajuda na compreensão musical, uma vez que os alunos apenas são capazes de memorizar e exteriorizar o que ouviram se compreenderem o conteúdo musical (Karpinski, 2000). A professora cooperante incentivava também os alunos a que realizassem uma análise auditiva do que ouviam (principalmente identificação de padrões melódico-rítmicos) que lhes facilitasse a realização do ditado[15].

Outra competência desenvolvida pela professora cooperante foi o ouvido harmónico[16]. Foi claro que este trabalho já tinha sido iniciado no 1º grau, com as funções de tónica e dominante, introduzindo, no 2º grau, a subdominante. Esta competência era desenvolvida de diferentes formas: entoação do arpejo de cada acorde; pedindo aos alunos que identificassem a harmonia presente em determinados momentos da melodia (tocada ao piano com acompanhamento de acordes); e entoação do baixo enquanto a melodia era tocada ou cantada. Nesta aula em particular (observação nº 7), esta atividade foi acompanhada de uma explicação teórica. Segundo Gordon (2000a), esta

[12] Cf. Observação nº7 do Ensino Básico.

[13] Cf. Observação nº2 e 12 do Ensino Básico.

[14] Cf. Observação nº2 e 12 do Ensino Básico.

[15] Cf. Observação nº12 do Ensino Básico.

[16] Cf. Observação nº7 do Ensino Básico.

contextualização auditiva através de padrões tonais, associando cada elemento à sua função tonal, são fundamentais para a educação auditiva, uma vez que leva à compreensão de toda a estrutura musical.

Outra atividade desenvolvida pela professora cooperante foi a improvisação. Esta era sem nome de notas e com um ritmo livre, mas sobre uma sequência harmónica específica, normalmente baseada na tónica e dominante. Por vezes, esta era realizada com base em texto, para que os alunos se sentissem mais à vontade. Por exemplo, numa aula a professora improvisava, perguntando aos alunos o que tinham comido ao pequeno-almoço, e eles respondiam, improvisando também, com a resposta[17]. Mesmo assim, os alunos mais tímidos ainda se sentiam pouco à vontade. Caspurro (1999) refere que a improvisação devia ser introduzida nas escolas ainda antes da leitura ou escrita, sendo importante para que os alunos, quando entram na idade da pré-adolescência, caracterizada por uma diminuição da capacidade de comunicação e expressão, tenham já desenvolvido ao máximo essas competências de uma forma integral (Gainza, 1990).

A professora chegou a realizar também vários jogos eletrónicos, utilizando o tablet e os telemóveis dos alunos[18]. Por vezes, em algumas aulas, indicava-lhes algumas aplicações que poderiam utilizar em casa para estudarem Formação Musical, nomeadamente o ritmo, identificação de intervalos e leitura de notas em diferentes claves. Nestas aulas, notou-se um maior entusiasmo dos alunos, por estarem, de certa forma, a competir uns contra uns outros, tornando a aula um momento muito mais lúdico e interativo. Segundo Piaget (1978, cit. in Aguiar, 2004), o jogo na sala de aula pode ser um fator de motivação para os alunos, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças e, desta forma, fundamental na prática educativa.

Outro aspeto importante observado foi a disposição dos alunos na sala de aula. No 1º Período, no início da Prática Educativa Supervisionada, os alunos com um comportamento menos adequado e com mais dificuldades encontravam-se nos lugares da frente, onde podiam estar mais atentos e receber mais apoio da professora. Mesmo assim, alguns alunos continuavam distraídos e com algumas dificuldades. Mais tarde, no final do 2º Período, a professora cooperante colocou alguns destes alunos junto dos melhores alunos da turma, para que estes últimos os pudessem ajudar durante a aula[19].

[17] Esta atividade não se encontra descrita nas Observações, uma vez que corresponde a uma aula planificada pela mestranda, que apenas lecionava metade do tempo, sendo a outra metade lecionada pela professora cooperante.

[18] Ver nota anterior.

[19] Cf. Observação nº11 do Ensino Básico.

Estes alunos eram chamados de tutores, e esta era uma prática muito frequentemente utilizada nos alunos mais velhos. O tutor tinha a função de chamar o colega à atenção, quando ele se distraísse, e motivá-lo para a disciplina. Esta medida resultou num maior nível de atenção por parte dos alunos. A tutoria entre colegas é fundamental para uma aprendizagem ativa e construtivista, através de um trabalho cooperativo, e pretende "o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social" (Veiga Simão, et al., 2008, cit. in Frison, 2012, p. 222).

Fundamental, também, foi a colaboração conjunta dos dois professores de Formação Musical da turma (um de cada turno)[20]. Ao longo do ano, os professores conversavam antes das aulas, para garantir que os dois turnos estavam ao mesmo nível e que introduziam os mesmo conteúdos em momentos semelhantes. Além disso, sempre que pertinente, algumas aulas eram lecionadas em conjunto[21], resultando num cruzamento de diferentes opiniões e estratégias que os alunos, de outra forma, não teriam. Através desta prática, os alunos tinham a oportunidade de assimilar melhor certos conteúdos, que talvez não compreendessem tão bem através das explicações dos seus próprios professores, contribuindo, assim, para um ensino mais eficaz. Esta colaboração entre professores é fundamental para responder às cada vez maiores diferenças e ritmos de aprendizagem, fazendo com que todos os alunos se sintam mais incluídos e, consequentemente, mais motivados para a disciplina, potenciando um maior desenvolvimento dos alunos (Graziano & Navarrete, 2012).

1.2. No Ensino Secundário

As aulas do 7º grau compreendiam, no seu geral, uma componente prática e uma componente teórica, que se complementavam uma à outra. As várias atividades, apesar de semelhantes às do 2º grau (ditados, entoações e leituras), eram sempre acompanhadas de uma explicação teórica acerca de algum conteúdo que a professora pretendia trabalhar com esse exercício[22]. Por exemplo, na Observação nº10, após a realização do ditado rítmico e da leitura em diversas claves, a professora cooperante realizou uma análise da obra com os alunos. Através dessa análise, pretendeu abordar os tons próximos, um conteúdo com o qual os alunos ainda não estavam muito familiarizados. Consequentemente, aproveitou ainda para referir as dominantes secundárias, muito presentes na música do período Romântico. O mesmo ocorreu em

[20] Cf. Observação nº8 do Curso Básico.

[21] Cf. Observação nº12 do Curso Básico.

[22] Cf. Observação nº2, 10, 11 e 14 do Ensino Secundário.

muitas outras aulas desta turma. Isto permite que os alunos apliquem a teoria à prática, tornando-se mais motivados para a disciplina e assimilando melhor os conteúdos abordados.

É também importante mencionar as várias atividades de audição musical, que a professora cooperante chegou a referir considerar importante para o desenvolvimento da cultura musical dos alunos, que deveria ser também uma das funções da disciplina de Formação Musical[23]. No final das aulas, havia sempre um momento de audição de músicas trazidas pela professora cooperante ou pelos alunos, que podiam ser de qualquer género ou estilo. Além disso, era muito comum, antes da realização de alguma atividade, a obra ser contextualizada quanto ao seu período, género, compositor, entre outros. Por exemplo, na Observação nº 3, antes da realização do ditado, a professora cooperante colocou a gravação da obra que ia ser trabalhada e foi perguntando questões, como a instrumentação, papel desempenhado pelos vários instrumentos e período. Após este momento, foi realizada uma contextualização de todo o período clássico, com foco em Haydn, Mozart e Beethoven. Na Observação nº 8, foram realizadas atividades ligadas à História da Música, em que a professora cooperante colocou várias gravações de excertos e os alunos tinham de indicar a época a que pertencia, compositor, nome da obra e alguma curiosidade, se soubessem. Desta forma, conclui-se que a Formação Musical é também responsável pela educação de públicos e ouvintes informados, considerado por Pedroso (2004) como um dos principais objetivos da disciplina, atualmente.

Embora não ligada à audição, mas mais à História da Música, na Observação nº9, foi realizada uma Ficha Musical, em que os alunos tinham de ligar obras a compositores e períodos. No 3º período foi também organizada uma atividade de escuta musical para o público em geral, em as obras eram escolhidas, contextualizadas e explicadas musicalmente pelos alunos. A professora cooperante referiu ter realizado a mesma atividade na turma de 8º grau, e que teve bastante sucesso, pelo que resolveu realizá-la também noutras turmas, uma vez que desenvolve várias competências de audição e análise, e permite aos alunos pesquisar e conhecer mais repertório, que de outra forma não fariam. Este é um exemplo de como a interdisciplinaridade pode ser operada no campo do ensino de música. A interdisciplinaridade é importante na educação, uma vez que leva a que haja uma estreita relação entre os conteúdos adquiridos nas diferentes

[23] Cf. Observação nº1, 2, 3, 8, 9 e 14 do Ensino Secundário.

disciplinas e que os alunos sejam capazes de os aplicar em vários contextos distintos (Lavaqui & Batista, 2007).

Os recursos utilizados baseavam-se bastante em excertos de música erudita, e por vezes em outros estilos musicais, principalmente Jazz[24], Pop[25] e canções tradicionais[26]. As canções tradicionais eram principalmente utilizadas em exercícios de transposição, como é exemplo a aula referente à Observação nº 1, em que os alunos transpuseram a melodia das "Pombinhas da Catrina" para os vários modos gregorianos. Uma vez que estas eram canções já conhecidas pelos alunos, tornava esta atividade mais simples. Pedagogos como Willems (1970) e Kodály (s.d., cit. in Cruz, 1995) destacam a importância da utilização de repertório tradicional nas aulas de música, uma vez que permitem o desenvolvimento da musicalidade e outros conteúdos musicais, como o ritmo, a melodia e a harmonia (Willems, 1970). Para Kodály, a importância do recurso à música tradicional prende-se também com a "importância de manter vivas as tradições folclóricas e na continuidade de uma cultura através da Língua e da Música" (Brito da Cruz, 1998, p. 11). As melodias Pop e Jazz eram muitas vezes utilizadas para explicar melhor algum conteúdo ou exemplificar algum elemento, tal como certas progressões harmónicas características destes géneros musicais. Kuhn (2003) enfatiza a importância da utilização de repertório diversificado e de diferentes estilos na aula de Formação Musical, fundamental para um maior desenvolvimento do ouvido e das capacidades auditivas.

Utilizando o mesmo excerto, a professora conseguia realizar várias atividades que desenvolvessem várias competências, o que contribuía para a existência de um fio condutor durante toda a aula[27]. Por exemplo, a mesma melodia tanto era utilizada para uma atividade de entoação como de leitura em várias claves, ou ainda como base para uma improvisação. Com exceção de uma pequena atividade, a aula referente à Observação nº10 foi realizada na íntegra utilizando apenas um único excerto, o 1º andamento da Sonata de *Arpeggione*, de Schubert. Utilizando apenas esta obra, a professora cooperante realizou um ditado rítmico de uma melodia, uma atividade de leitura em diversas claves e de análise musical.

[24] Cf. Observação nº10 do Ensino Secundário.

[25] Cf. Observação nº4 e 8 do Ensino Secundário.

[26] Cf. Observação nº1 e 10 do Ensino Secundário.

[27] Cf. Observação nº2, 10 e 14 do Ensino Secundário.

Também nesta turma a professora realizou várias atividades de improvisação[28]. Normalmente seguiam um ritmo estabelecido por um excerto que já estava a ser estudado na aula, era baseado no seu encadeamento harmónico, e era realizado com nome de notas. Por vezes, era dado aos alunos algum tempo para escreverem a melodia, o que já constituía mais uma atividade de composição[29]. Apesar de ter vindo a ganhar cada vez mais importância, nos conservatórios, a improvisação continua a ser, no entanto, por vezes negligenciada na disciplina de Formação Musical (Caspurro, 1999). A improvisação é referente ao último estádio de *audiação* de Gordon, correspondendo a um nível de conhecimento e aprendizagem superior ao do conhecimento cognitivo, uma vez que se caracteriza por um pensamento mais autónomo, indo além da imitação do professor (Caspurro, 1999). Por esta razão, este elemento deveria ser mais trabalhado na disciplina de Formação Musical.

Outras atividades muito realizadas nesta turma foram de desenvolvimento do ouvido harmónico. Estas incluíam a escrita e entoação da linha do baixo de uma melodia, improvisação sobre um encadeamento harmónico dado, entoação do arpejo referente a um encadeamento harmónico e entoação a quatro vozes de corais de Bach. Estas atividades eram normalmente acompanhadas de uma análise harmónica, para que os alunos tivessem consciência daquilo que estavam a cantar, interiorizando as sonoridades dos diferentes graus e funções tonais. O facto de se fazer esta análise, preparando o contexto harmónico, leva à compreensão harmónica, que consequentemente ajuda à consciência auditiva (Karpinski, 2000).

Tal como na turma do 2º grau, a professora realizou algumas atividades utilizando aplicações nos telemóveis ou tablets dos alunos[30]. Nesta turma, o jogo escolhido tinha o propósito de desenvolver a leitura solfejada à primeira vista. Mais uma vez, o entusiasmo dos alunos por este tipo de exercícios foi evidente, querendo continuar a realizá-lo e tornando-o mais difícil, pondo-se, tanto a si como aos colegas, à prova, de uma certa forma.

Durante a observação de aulas desta turma, foi notável a importância da relação professor-aluno e da interação entre eles. Muitas vezes, as aulas eram conduzidas segundo as dúvidas e dificuldades dos alunos, apesar de a professora cooperante ter planificado outro tipo de atividades[31]. Isto fez com que os alunos se sentissem mais

[28] Cf. Observação nº2 e 8 do Ensino Secundário.

[29] Cf. Observação nº4 do Ensino Secundário.

[30] Cf. Observação nº4 do Ensino Secundário.

[31] Cf. Observação nº8 do Ensino Secundário.

motivados e interessados na disciplina, uma vez que eram ouvidos e as suas questões eram respondidas, assimilando melhor vários conteúdos. Esta relação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

> (…) é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (Abreu & Masetto, 1990, cit. in Brait et al., 2010, p. 5)

Pode-se, desta forma, concluir que a observação de aulas constitui um momento fundamental na formação de um professor, possibilitando a reflexão sobre as práticas e o desenvolvimento profissional de cada um, tendo como consequência uma melhoria do ensino.

2. A planificação de aulas de Formação Musical

A planificação constitui um elemento muito importante na formação de um professor, por ser um suporte fundamental para a realização do estágio (Vieira, 1993).

Segundo Zabalza (1992), a planificação é "uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo" (p. 48). Assim, o professor tem o total controlo sobre a sua planificação, tomando decisões acerca da sua prática educativa, que têm por base a sua conceção de educação, práticas didáticas e forma de pensar e refletir. Desta forma, o professor tem uma noção nítida do que pretende dos seus alunos e poderá transmitir-lhes com clareza essas ideias, fazendo com que os alunos tenham consciência dos objetivos das atividades que estão a realizar, tornando-se parte integrante da aula (Arends, 1999). Por conseguinte, a planificação pretende definir e sequenciar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, definir estratégias para os atingir, selecionar recursos e materiais e determinar processos de avaliação do desempenho dos alunos e do próprio professor (Gama et al, cit. in Alvarenga, 2011). Marcelo (1990, cit. in Braga, 2001) acrescenta que "planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz; é um recurso para organizar a acção, um processo que coordena fins e meios, um guia da acção que pressupõe a formulação e o desenvolvimento de problemas" (p. 34). Na perspetiva de Monteiro (2001, cit. in Alvarenga, 2011), a planificação organiza no tempo e no espaço o currículo da disciplina, através de estratégias adequadas, em função das características da turma e o seu ambiente de sala de aula. Assim, a planificação proporciona ao professor mais segurança, libertando-o de tensões e indecisões (Braga, 2001).

O plano de aula não deve ser visto como algo rígido, do qual o professor não se pode desviar, mas deve ter um caráter flexível, ajustando-se ao desenvolvimento da aula e aos imprevistos que possam ocorrer, devendo estar "sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta" (Braga, 2004, p. 72). No Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, é mencionado que a planificação deve ser realizada "de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Anexo nº 1), o que vai ao encontro da visão de Braga (2004) da planificação como um processo flexível. Este processo foi bem visível ao longo das aulas observadas, principalmente do 7º grau. Não foram raras as

aulas em que a professora cooperante, apesar de ir para a aula com um plano de aula em mente, decidiu alterar as atividades que tinha planeado, face às necessidades dos alunos[32].

Segundo Bullough (cit. in Braga, 2001), os professores mais inexperientes, em início de carreira, têm mais dificuldade em se *desprender* da sua planificação, pois ainda não estão seguros e confortáveis no seu papel de professor. Isto foi sentido principalmente na aula nº7 do 2º grau. Ao contrário das outras aulas, neste dia a professora cooperante estava responsável pelos dois turnos do 2º grau, estando, portanto, a turma completa na sala de aula. Esta dinâmica fez com que a planificação tivesse de ser adaptada[33], sentindo-se bastante mais nervosismo e incerteza. Uma das consequências deste tipo de práticas é o professor estar menos recetivo às manifestações dos alunos, centrando-se no cumprimento do plano de aula (Arends, 1999). Além disso, estes docentes planeiam as aulas diariamente e à semelhança da sua própria experiência como alunos (Braga, 2001). Esta foi, de facto, uma das dificuldades sentidas durante a Prática Educativa, apesar de, a pouco e pouco, se ter tentado incorporar cada vez mais metodologias utilizadas e aconselhadas pela professora cooperante. Bullough (cit. in Braga, 2001) acrescenta ainda que estes professores têm o hábito de refletir demasiado na sua *performance* como docentes, e menos nos seus objetivos. Nas reflexões das planificações, tentou, então, incidir-se mais nas estratégias utilizadas e a sua eficácia para atingir os objetivos propostos, assim como as reações dos alunos às mesmas e formas de melhorar o ensino. Pelo contrário, os professores com mais experiência mostram-se mais flexíveis nas suas planificações e a sua principal prioridade é a aprendizagem, pelo que estão mais recetivos às ideias dos alunos (Arends, 1999). Zabalza (1992) sublinha a importância deste processo, considerando-o "uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar" (p. 72), uma vez que constitui um pilar fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Além de organizar e orientar as aprendizagens dos alunos e fornecer mecanismos de avaliação, diminui os problemas de disciplina e as interrupções durante a aula, fazendo com que esta se dê de uma forma mais fluida (Arends, 1999). Wiggins (2001, cit. in Reis, 2014) acrescenta ainda que a interação com os alunos é uma das melhores formas de os avaliar e conhecer o seu pensamento e conceções. Além disso, estas interações ajudam os alunos a organizar os saberes de uma forma mais

[32] Cf. Observação nº8 e nº10 do Ensino Secundário

[33] Cf. Planificação nº7 do Ensino Básico

consciente e compreendida (Young, 2004, cit. in Reis, 2014). Ademais, devem ser colocadas perguntas que façam os alunos pensar:

> Ask questions that will cause students to think and respond with explanations and details rather than one-word answers. (…) You can learn an enormous amount about student perspective by just "tuning in" to your students and to what they are doing and saying during music experiences.[34] (Wiggins, 2001, cit. in Reis, 2014, p. 37)

Na planificação está também presente um momento de reflexão. O professor deve refletir acerca do que pretende com o processo de ensino-aprendizagem e como o irá desenvolver durante a aula (Barroso, 2013). Deste modo, "planificar é um processo que está orientado para a ação, pré-ativo, onde se pensa a prática antes de a realizar, no qual estão refletidas as decisões do planificador" (*idem*, p. 3).

Arends (1999) divide o processo de planificar em três fases da instrução: antes da instrução, ou seja, a tomada de decisões relativamente aos conteúdos, materiais e recursos a utilizar; durante a instrução, ou seja, as atividades a desenvolver e questões a colocar; e após a instrução, ou seja, a avaliação do aluno e da aula.

Segundo Zabalza (1992), existem três razões enumeradas pelos professores para planificar:

> - (…) satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.
> - (…) determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.
> - (…) estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49)

Para Barroso (2013), a planificação deve ser uma combinação destas três razões, acrescentando as necessidades dos alunos, tendo em conta as suas experiências prévias, motivações, interesses e dificuldades. Uma planificação mais individualizada pode ir ao encontro das necessidades de cada um, permitindo mais oportunidades de aprendizagem aos alunos com mais dificuldades, enquanto proporciona atividades mais diversificadas para os restantes (Arends, 1999). Para Bullough (1989, cit. in Braga,

[34] Tradução livre: "Faça perguntas que levem a que os alunos pensem e respondam com explicações e detalhes, e não com respostas de uma só palavra. (…) Pode-se aprender imenso acerca da perspetiva dos alunos apenas prestando atenção aos alunos e a o que estão a fazer e dizer durante experiências musicais."

2001), a planificação deve ter também o objetivo de manter os alunos interessados e atentos, através da realização de atividades de caráter contrastantes.

Peterson, Marx e Clark (cit. in Zabalza, 1992) realizaram um estudo em que recolheram informação acerca dos aspetos a que os professores dão importância quando planificam. Constataram que dedicavam a maior parte do tempo da planificação a decidir os conteúdos que vão abordar, e depois na definição de estratégias e atividades a realizar, dando pouco tempo à definição de objetivos (*idem*).

Segundo Arends (1999), decidir o que ensinar é uma das decisões mais importantes do ensino, pois ajuda a definir o propósito da educação e tem enorme influência no que os alunos aprendem. Esta é a verdadeira questão curricular, e como tal, não é possível evitar a centralidade das competências que os professores ajudam a construir em cada um dos seus alunos, que devem garantir que as crianças aprendem aquilo de que vão necessitar, a nível pessoal e social, para uma boa integração social (Roldão, 2003). Perrenoud (cit. in Roldão, 2003) define competência como "um saber em uso (…). Saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo" (p. 20), e não um conteúdo. Os conteúdos devem ser abordados pelos professores de forma a torná-los competências (Roldão, 2003). Assim sendo, a competência exige que o aluno adquira os conhecimentos e conteúdos de uma forma sólida e que seja capaz de os ajustar a cada situação: a "competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem" (*idem*, p. 22).

Arends (1999) alerta que o tempo dedicado a cada atividade e o espaço físico são outros parâmetros importantes que o professor tem de gerir, para que exista um ambiente propício à aprendizagem. Ensinar os conteúdos no menor tempo possível parece ser uma forma de rentabilizar mais o tempo de aula, mas, na verdade, a aprendizagem dos alunos torna-se reduzida e limitada (*idem*). Para Bento (2003), "a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos" (p. 60). A gestão do tempo foi, de facto, identificada como um dos aspetos mais complicados durante a Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que, frequentemente, o tempo planeado para cada atividade acabou por não ser suficiente durante a lecionação[35]. Quanto ao espaço, a disposição dos alunos influencia

[35] Cf. Planificação nº8 do Ensino Básico

em grande escala os padrões de comunicação e as relações entre os alunos e o professor na sala de aula (Arends, 1999).

2.1. Os conteúdos

No ensino da Formação Musical, os conteúdos centram-se em três grandes elementos que caracterizam a música: melodia, ritmo e harmonia. Um dos principais desafios da disciplina é estes serem, muitas vezes, trabalhados de uma forma descontextualizada, desde as leituras (rítmicas, melódicas, solfejadas) e ditados, que têm um caráter técnico e pouca aplicação prática, até ao treino auditivo, frequentemente redutor e descontextualizado (identificação auditiva de intervalos e acordes (Lopes-Graça, 1931). Muitas vezes, os exercícios são repetitivos, sem que haja um fio condutor entre eles, e mesmo sem haver qualquer tipo de interdisciplinaridade entre as outras disciplinas. Para que exista, realmente, aprendizagem dos conteúdos musicais, é necessário que estes sejam apresentados num contexto, e que os alunos sejam capazes de compreender como é que o que estão a aprender se relaciona com esse contexto (Wiggins, 2001). Para Edgar Morin (2014), para que a aprendizagem seja significativa, o conhecimento deve ser construído de uma forma pertinente, interligando as disciplinas, relacionando a aprendizagem com o contexto. Assim,

> ao planificar as aulas, após a determinação dos objetivos a serem alcançados, deve-se dar particular atenção às atividades que se afigurem capazes de proporcionar uma vivência e uma prática musicais proveitosas aos estudantes – o apelo à cognição, à consciência musical, só aparece numa fase posterior. As atividades propostas numa planificação devem ter como objetivo principal ajudar os alunos na sua formação musical, em sentido lato. Significa um rol de competências e de conhecimentos que os alunos devem adquirir principalmente enquanto ainda são jovens, detentores de uma capacidade de memorização notável. Essencialmente deve ser-lhes dada a conhecer música. (Almeida, 2014, p. 11)

Além disso, os conteúdos da aula de Formação Musical não se devem basear apenas na melodia, ritmo e harmonia, mas também na audição e conhecimento de repertório, pois a Formação Musical não é apenas "ler notas e ritmos", mas também proporcionar aos alunos uma cultura musical vasta, de forma a "adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz" (Pedroso, 2003, p. 79). Isto proporciona aos alunos uma experiência musical mais enriquecedora, considerada por Swanwick (1985) como a ideia principal e o objetivo fundamental da educação musical. Sobretudo nas aulas do 7º grau, foi implementada esta ideia, através da realização de exercícios

contextualizados, principalmente os ditados, em que eram colocadas questões aos alunos acerca do que estavam a ouvir, tais como possível período da História da Música em que a obra se enquadrava, possível compositor, tonalidade e compasso, género e forma, instrumentação, ainda antes da realização do próprio ditado[36].

A literacia musical parece estar muito associada à notação e à capacidade de escrita e decifração da mesma (Barrett, 1998, cit. in Pedroso, 2003). Apesar de na cultura ocidental a escrita desempenhar um papel fundamental na educação musical dos alunos, vários pedagogos discordam desta abordagem. Swanwick (2000, cit. in Pedroso, 2003) considera a leitura e a notação como meios para um fim, muitas vezes até desnecessários, e não o objetivo da educação. Muitos pedagogos têm refletido acerca deste assunto. Gordon (2000a) refere ser absurdo ensinar os alunos a ler notação quando ainda não aprenderam a compreender musicalmente o que escutam e executam, estando assim apenas a ser treinados para executar música: "Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é excepção, começa pelo ouvido e não pelos olhos" (Gordon, 2000a, p. 43). Ao longo da prática de ensino supervisionada, foi adotada esta estratégia, como é exemplo a introdução às cadências e à construção de acordes, na turma do 2º grau[37].

2.2. As atividades

Swanwick (1985), distingue cinco parâmetros de experiência musical com que os alunos devem entrar em contacto nas aulas, e podem ser relembrados através da mnemónica C(L)A(S)P:

- C *Composition* (Composição): formular uma ideia musical
- (L) *Literature studies* (Estudos literários): a literatura de ou sobre música
- A *Audition* (Audição): audição consciente e compreensiva
- (S) *Skill acquisition* (Aquisição de competências): auditivas, instrumentais e notacionais
- P *Performance*: comunicar música como presença

Para o autor, esta forma de identificar as várias atividades é bastante útil, na medida em que põe em destaque parâmetros centrais, como a composição, a audição e a performance, que estão diretamente relacionados com a música (Swanwick, 1985).

[36] Cf. Planificação nº1 do Ensino Secundário

[37] Cf. Planificação nº7 do Ensino Básico

No entanto, Swanwick observou que, na realidade, os professores passam mais tempo a realizar atividades de aquisição de competências e de estudos literários (Swanwick & Taylor, 1982). É necessário ter-se consciência que um tipo de atividade pode relacionar-se com as outras, e que muitas vezes esta transição é quase impercetível (Swanwick & Taylor, 1982). Assim, seria útil analisar-se os próprios métodos de ensino seguindo estes cinco parâmetros, realizando as alterações que se acharem necessárias.

O treino auditivo envolve, principalmente, o trabalho de conteúdos melódicos, através de audição, ditados e leituras, e harmónicos. Uma das atividades que trabalha estes dois tipos de competências é a transposição de melodias em todas as tonalidades, uma vez que, além de trabalhar o pensamento melódico, implica também um pensamento harmónico e o reconhecimento das funções tonais nas várias tonalidades (Simões, s.d.).

Para a abordagem aos ditados e leituras melódicas, planificaram-se as atividades de acordo com as orientações propostas por Gary Karpinski, que acabam por envolver os três grandes conteúdos do ensino da música. Para os ditados melódicos, é recomendada a memorização da melodia a ser trabalhada, entoando-a entre cada audição. Este processo envolve quatro passos: audição, memorização, compreensão e notação (Karpinski, 2000). Só assim é possível os alunos interiorizarem o que ouviram e compreenderem-no, praticando, assim, a audição ativa. Estando com atenção suficiente durante a realização do ditado, garantem que o que ouvem chega à memória de curto prazo (*idem*). Através da memória de curto prazo, os alunos podem ter perceção do contorno melódico e notas específicas (*idem*). Os alunos que conseguem reter e cantar a melodia, normalmente retêm a coleção diatónica do excerto que ouviram, o que restringe as notas possíveis da melodia e a combinação de intervalos, guiando o ouvido na colocação de meios tons, formando a tonalidade (*idem*). A tonalidade fornece funções, que podem atuar como facilitadores de memória para características como tensão e resolução, graus da escala e função harmónica (*idem*). Assim, além de desenvolver a acuidade auditiva, permite trabalhar a memória, o sentido de tonalidade e a identificação de padrões, ainda que de uma forma inconsciente (Foulkes-Levy, 1997). Para Gorow (2011), a audição ativa é fundamental, pois

> 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.[38] (p. 15)

Na planificação de audição com memorização, foi importante ter em conta a duração da melodia e a sua complexidade, uma vez que uma frase extensa e complexa seria mais difícil de memorizar.

Para as leituras melódicas seguiu-se também a abordagem proposta por Karpinski. Este aconselha os alunos a realizarem uma análise da melodia, antes de a cantarem, notando aspetos como contorno melódico, padrões melódicos e rítmicos, harmonia, notas de passagem, notas principais, entre outros (Karpinski, 2000). Após a análise, eram entoados a escala e o arpejo da tonalidade, a sequência harmónica e a melodia apenas com notas principais. De seguida, era entoada a melodia com o número dos graus melódicos, e por fim com nome de notas. Esta abordagem, além de trabalhar a melodia e o ritmo, desenvolve o sentido harmónico e a função de cada grau na tonalidade, obrigando os alunos a realizar a análise da partitura, que também deve ser abordada nas aulas de Formação Musical, ligando, assim, a componente teórica à componente prática.

Em todas estas atividades, utilizando repertório musical, além da análise foram contextualizados historicamente as obras e os seus compositores fazendo, assim, a ponte entre as várias disciplinas que compõem as Ciências Musicais. Com este passo, as leituras e os ditados tornaram-se musicalmente mais significativos.

Com o objetivo de trabalhar também o ouvido harmónico, na turma do 2º grau, iniciava-se, normalmente, a aula com a entoação da escala, arpejo, ordenações melódicas e padrões tonais, que os alunos respondiam por imitação. Para Gordon (2000a), os padrões melódicos e rítmicos desenvolvem o vocabulário musical dos alunos, sendo importantes 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, p. 83-84)

Na turma do 7º grau, iniciava-se a aula com exercícios que visavam o desenvolvimento do ouvido e do pensamento harmónico, através de pequenos ditados

[38] Tradução livre: "O melhor treino para todas as fases de fazer música é a audição ativa. Como músicos, somos obrigados a ouvir atentamente, monitorizando e avaliando constantemente o que estamos a ouvir (…). A maior parte dos sons que entram nos nossos ouvidos são inconscientes. É possível desenvolver-se uma consciência para os sons externos e usar esses sons para praticar a identificação de intervalos, ritmo e timbre."

de graus, que desenvolviam também a memória a curto prazo, e a entoação de sequências harmónicas de várias tonalidades, dependendo se as restantes componentes da aula se encontravam no modo Maior ou menor, fazendo, desta forma, a ligação entre as várias atividades.

2.3. As fontes e os recursos

Durante a realização das planificações, uma das preocupações foi a utilização de repertório diversificado, tentando ir de encontro aos gostos musicais dos alunos, mas também lhes proporcionando novas experiências musicais, enriquecendo a sua cultura musical. Para Kuhn, "la capacidad auditiva no puede ser muy amplia con un repertorio escasso: a la persona que haya hecho suya mucha música de tipos muy diferentes y la haya elaborado, le será mucho más fácil su captación auditiva"[39] (Kuhn, 2003, p. 12), pelo que se deve diversificar os recursos, proporcionando um maior desenvolvimento da acuidade auditiva. Fernando Lopes-Graça (1931) afirma também que o ensino da Formação Musical "deve ser feito pela música e não por um insípido, insignificativo, incompleto, ilógico exercício vocal sem tom nem som" (p. 122). A utilização de repertório musical permite trabalhar os conteúdos de uma forma mais real e mais lúdica, o que motiva mais os alunos, e contribui para o desenvolvimento da sua cultura musical (Almeida, 2014). Além disso, permite ainda que os alunos estejam envolvidos em contextos culturais autênticos, através de uma prática musical ativa e a sua reflexão, o que, segundo Reis (2014), é fundamental para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa. Swanwick e Taylor (1982) acrescentam ainda que que se deve utilizar usar "boa música e não escolher apenas porque ilustra um padrão rítmico particular ou porque exemplifica a forma ternária ou porque desenvolve o controle de alturas de sons" (p. 126). Hale e Green (2009) referem que na escolha do repertório a utilizar nas aulas se deve ter uma visão clara dos objetivos, evitando que o currículo se torne uma "coleção de aulas aleatórias e peças musicais preferidas" (cit. in Reis, 2014, p. 36). Nas planificações, não foi excluída a recorrência a composições de professores como Fontaine e Edlund, mas a sua utilização exclusiva iria revelar-se bastante redutora.

Outro aspeto ponderado relativamente às fontes foi a utilização da Sebenta da escola. Na EMPV, cada grau tem uma Sebenta de Formação Musical organizada pelos professores da disciplina. Além de apresentar várias fichas com ditados, identificação de intervalos e acordes, entre outros, é composta também por vários exercícios de

[39] Tradução livre: "A capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso: a captação auditiva será muito mais fácil para a pessoa que fez muita música de tipos muito diferentes."

leitura, tanto de repertório musical como de composições de professores. Tanto no 2º como no 7º grau, tentou evitar-se a sua utilização, de forma a proporcionar aos alunos atividades mais variadas, uma vez que a sebenta era já bastante utilizada pela professora cooperante. Principalmente para os alunos mais novos, a sua utilização acaba por constituir uma vantagem, uma vez que evita que os alunos andem com um excesso de folhas, que provavelmente acabariam por se perder. Além disso, fornece aos alunos material por onde podem estudar em casa. Muitos dos exercícios das provas orais eram retirados da Sebenta, pelo que os alunos, apesar de não saberem exatamente quais eram os exercícios, poderiam ir mais preparados. Por outro lado, a desvantagem é permitir aos professores acomodarem-se, em vez de pesquisarem e diversificarem o seu material, desafiando-se não só a si próprios, mas também aos alunos. Richards (2001, cit. in Awasthi, 2006) refere que o manual ou sebenta ajuda a estruturar o ensino, mantendo a qualidade e a eficácia do mesmo, além de propiciar mais segurança e apoio aos professores em início de carreira (Ur, 1996, cit. in Awasthi, 2006). No entanto, este não reflete as necessidades dos alunos nem as suas diferenças na aprendizagem, apresentando, por vezes, tópicos pouco relevantes e desinteressantes (*idem*). Além disso, inibe a criatividade e a liberdade dos professores (*idem*), tornando-os mais preguiçosos na procura de novos materiais e estratégias (Lamie, 1999, cit. in Awasthi, 2006).

Relativamente aos recursos, o piano revelou-se ser de extrema importância. A sua versatilidade torna-o fundamental para qualquer professor de Formação Musical, sendo possível realizar praticamente qualquer tipo de atividade com recurso a este instrumento, principalmente com os alunos mais novos. No entanto, a professora supervisora aconselhou também o uso de outras fontes sonoras, tornando o piano um instrumento de apoio à disciplina. Assim, nas aulas do 7º grau, recorreu-se ao repertório de música *real* para a realização de ditados. Isto potencia o desenvolvimento auditivo dos alunos, nomeadamente ao nível do timbre, e ainda o contacto com novas experiências musicais. A utilização excessiva do piano pode ainda criar dependências auditivas, uma vez que os alunos ficam demasiado habituados ao seu timbre, tendo dificuldades na adaptação ao timbre de outros instrumentos, fundamental, por exemplo, na realização de ditados no ensino secundário ou mesmo ensino superior. Vários autores, como Pratt (1992; 1998) e Kuhn (2003) referem a importância da exposição dos alunos a vários timbres, uma vez que o treino auditivo não deveria ser apenas baseado em alturas e durações.

2.4. A avaliação

A avaliação é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Esta dá-se ao longo de todas as aulas, num processo de avaliação contínua, e em determinados momentos de cada período, como avaliação sumativa. Para Kraemer (2005),

> (…) avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa. (p. 5)

A avaliação contínua, realizada pelo professor ao longo das aulas, permite estar consciente das aprendizagens e dificuldades dos alunos em cada momento, possibilitando a planificação das suas aulas tendo em conta as necessidades dos alunos (Martins, 2009). Nesta linha de ideias, Luckesi (2011) refere que a avaliação dos alunos recai principalmente no professor, na sua análise e decisão de quais as ações pedagógicas a serem tomadas durante o processo de ensino, tendo consequências na planificação das aulas. Por este motivo, é importante que a avaliação seja um processo contínuo, e não no fim do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa ou autêntica, que não tem por objetivo classificar, contribui também para o sucesso do aluno (Pacheco, s.d.), pois ajuda-o também a reconhecer as suas próprias dificuldades, onde tem de trabalhar melhor, e ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem (Arends, 1999). Segundo Reis (2014), os alunos aprendem melhor quando tomam consciência do desenvolvimento das suas competências. Além disso, avalia não apenas conteúdos cognitivos, mas também competências, capacidades, atitudes e destrezas (Lemos, et al, 1993) dentro de contextos significativos, estando atenta aos diferentes ritmos de aprendizagem (Reis, 2014). Consequentemente, constitui-se uma avaliação para a aprendizagem, caracterizada pela observação do conhecimento dos alunos e as suas falhas, as suas perceções e conceções, com o objetivo de informar os alunos do seu desenvolvimento e incentivá-los a "atingirem o limite máximo das suas competências" (*idem*, p. 34). Para o professor, é importante pois dá uma ideia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da aquisição de competências, permitindo-lhe adotar novas metodologias e medidas educativas (Lemos et al, 1993). Desta forma, este tipo de

avaliação tem uma função de regulação e melhoria das aprendizagens, constituindo-se parte integrante da aprendizagem através de um processo colaborativo (Reis, 2014).

Com efeito, a professora cooperante utilizava a verificação do trabalho de casa como um pequeno momento de avaliação, ao longo de cada período, tendo, assim, sempre noção das capacidades de cada um e a sua evolução, dando conselhos aos alunos de como estudar e o que estudar para obterem melhores resultados nos testes, no final do período.

Na disciplina de Formação Musical, além deste processo de avaliação contínua, existem sobretudos dois momentos de avaliação: teste escrito e o teste oral. Sendo a música uma atividade tão complexa, a avaliação não pode ser reduzida a uma só dimensão (Swanwick, 2012). Além dos aspetos mais técnicos, o teste oral comporta também uma componente subjetiva e interpretativa, como a musicalidade. Desta forma, é importante ter em mente que competências se pretendem avaliar com cada atividade, para que possam ser claros os aspetos mais relevantes de cada um (Reis, 2014). No entanto, para Swanwick (2012), é impossível identificar todas estas dimensões e avaliar cada uma delas separadamente, devido à natureza holística inerente a qualquer atividade artística. Através da separação das componentes a avaliar, corre-se o risco de não permitir que o aluno responda a todas as camadas do discurso musical, restringindo-se o desenvolvimento da qualidade do seu pensamento musical (*idem*). No entanto, segundo o mesmo autor, a ausência de critérios pode também tornar a avaliação demasiado subjetiva ou arbitrária, podendo prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, além de que explicitar as bases da avaliação é fundamental para o progresso do aluno (Swanwick, cit. in Costa & Barbosa, 2015). A elaboração destes critérios é, então, um dos principais desafios do ensino de música (Costa & Barbosa, 2015).

Segundo Brophy, (2000, cit. in Reis, 2014), existem três modos de expressão artística em música que devem ser avaliados e medida a sua evolução: atuar, criar e responder. Na atuação, os alunos interpretam e expressam-se, na aula de Formação Musical principalmente através da voz. Na criação, é pedido aos alunos que improvisem. Na resposta, os alunos tomam o papel de críticos e consumidores de música, mostrando competências de comportamento críticos e de aquisição de saberes musicais fundamentais para realizarem julgamentos informados (Reis, 2014).

Mesmo durante a planificação de aulas, uma vez que foi dada bastante liberdade pela professora cooperante relativamente aos conteúdos a abordar e atividades

realizadas, foi fundamental ter em conta a avaliação contínua realizada em cada aula e as dificuldades identificadas em cada aluno para preparar cada aula.

3. O estágio pedagógico como veículo construtor da identidade profissional

Após o período de observação, iniciou-se a prática pedagógica, acompanhada da planificação. Esta permitiu o contacto com a realidade das escolas de Ensino Especializado de Música e a reflexão acerca dos seus processos pedagógicos, que levantou diversas questões que levaram à discussão, partilha de experiências e procura de novas estratégias que incentivaram o desenvolvimento de diversas competências enquanto professores em formação. Na formação de professores, o estágio torna-se, então, muito importante, pois faz a ligação entre a teoria e a prática, "quer através da observação, da imitação de modelos pedagógicos, participação em contextos escolares" (Lima, 2001, cit. in Felício, 2008, p. 220). Este deve também incentivar à "reflexão a partir da realidade" (Borssoi, 2008, p. 5).

O estágio pode ser definido como

> (…) a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.
> Esta fase deverá contemplar uma prática docente acompanhada, orientada e refletida, que proporcione ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real e que lhe permita desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho responsável, consciente e eficaz. Deve, por isso, proporcionar aos alunos estagiários a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como, dar oportunidade de aprender e transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a sua ação docente quotidiana. (Gonçalves, 2016, p. 11)

Felício (2008) considera que, apesar de a aprendizagem na sala de aula ser fundamental, esta não é suficiente para preparar os alunos para o exercício da sua profissão, pelo que é necessário incluir os futuros professores na realidade em que irão trabalhar, de forma a aprenderem com a experiência. O conhecimento profissional não se constrói apenas com as leituras que o formando faz, nem com os conteúdos aprendidos durante a sua formação, mas adquire-se com a experiência, observação e reflexão dessa prática (*idem*).

O estágio permite, então, ao professor em formação começar a pôr a experienciar as noções teóricas e desenvolver o seu método de ensino, com base nas observações realizadas e conceitos e conteúdos aprendidos (Bolhão, 2013), construindo a sua identidade profissional. Esta aprendizagem através da prática é fundamental, "interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as

dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder." (Nóvoa, 2014, p. 162)

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, houve uma preocupação de as aulas serem estruturadas de forma a que os alunos não fossem meros recetores passivos de informação, com o objetivo de os envolver mais nas atividades e motivá-los para a aula e a disciplina, pois "[the] values students place on activities can be identified from the reasons they cite for participating in an activity"[40] (Asmus, 1986, p. 263). A educação torna-se, assim, um processo de transformação, e não de reprodução, em que tanto o professor como o aluno se tornam consumidores e criadores de conhecimento (Vieira & Moreira, 2008). Procurou-se, então, uma perspetiva sócioconstrutivista do ensino, já aplicada pela professora cooperante. Este tipo de ensino tem como objetivos

> (…) o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. (Libâneo, 2002, p. 5)

Uma das principais preocupações, durante o ensino, foi o domínio e conhecimento profundo dos conteúdos a lecionar. Ter conhecimento pedagógico do conteúdo é também fundamental para ser capaz de transformar o saber científico em conteúdos formativos (Libâneo, 2002). Este foi um termo introduzido por Lee Shulman em 1985 (Segall, 2004). Segundo Shulman (1987), este conceito cruza o conteúdo com a pedagogia, transformando o conteúdo em formas pedagogicamente eficazes, e

> (…) represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, …adapted …and represented for instruction. Pedagogical content knowledge is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue.[41] (cit. in Segall, 2004, p. 490)

[40] Tradução livre: "Os valores que os alunos atribuem a uma atividade podem ser identificados através das razões que ele encontra para a sua participação nessa atividade."

[41] Tradução livre: "(…) representa a combinação do conteúdo com a pedagogia numa compreensão de como certos tópicos e problemas estão organizados, representados, adaptados e apresentados para ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria com maior probabilidade de distinguir a compreensão do especialista da do pedagogo."

Ao longo da prática verificou-se, então, que o domínio do conteúdo é fundamental, mas não suficiente. António Nóvoa (2007) enfatiza também que para se ser um bom professor é necessário dominar o que se está a lecionar, no sentido de dar mais confiança ao aluno, de forma a que também ele possa usufruir desses saberes. No entanto, foi identificada durante a prática educativa a necessidade de transformar este conhecimento de diferentes formas, atendendo às várias necessidades dos alunos e de como se processa a aprendizagem de cada um. Houve também a preocupação em utilizar vocabulário científico, de forma a que os alunos captassem as convenções da linguagem e as comecem a utilizar para explicarem os processos musicais. Para Wiggins,

> Uma disciplina é um todo integrado e o seu vocabulário reflete isso. (…) Pensar numa palavra do vocabulário desperta e sua relação com outras palavras do mesmo. Põe-no a pensar em termos de ligações lógicas, em vez de fragmentos. (2001, cit in Reis, 2014, p. 38)

Nas aulas de Formação Musical, foi importante a implementação de rotinas. A própria disciplina apresenta já algumas atividades relativamente fixas, tais como a audição, as leituras e os ditados. Flávia Vieira (1993) considera a rotina fundamental no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo segurança ao professor e mesmo aos alunos, pois já sabem o que vão realizar durante a aula, facilitando a aprendizagem: "routine can facilitate learning by allowing the teacher and the students to adapt progressively to new situations through successive readjustments"[42] (p. 52).

Em suma, o estágio constituiu um momento de aplicação dos saberes adquiridos ao longo dos dois anos do Mestrado e de aquisição de novo conhecimento através da prática, proporcionando um conjunto de experiências que permitiram a construção da identidade enquanto professores de Formação Musical. Assim,

> (…) a prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. (Alarcão et al, s.d., p. 9)

[42] Tradução livre: "A rotina pode facilitar a aprendizagem, possibilitando que o professor e os alunos se adaptem progressivamente a novas situações, através de reajustamentos sucessivos."

4. O PROFESSOR REFLEXIVO

> Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino. (Freire, 1996, p. 73)

A prática educativa está associada a uma componente reflexiva, que deve ocorrer em dois momentos: anterior à prática, organizando e orientando a prática educativa e as suas conceções, e após a prática, tomando uma atitude crítica relativamente à ação educativa enquanto professor (Zeichner, 1993). Por conseguinte, dá-se a oportunidade de rever os acontecimentos e práticas, questionando a realidade do meio envolvente, de forma a responder a desafios e problemas que se tenha encontrado durante a aula, evidenciando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, procurando soluções para os mesmos, promovendo, consequentemente, tanto o sucesso escolar dos seus alunos como o seu desempenho enquanto professor (Pinto, 2014). Consequentemente, é possível ao professor reflexivo construir a identidade profissional, e contribuir para o desenvolvimento constante do conhecimento educacional (Vieira, 2004), desempenhando um papel fundamental na orientação de reformas na educação e na produção de conhecimento acerca do ensino (Nóvoa, 1993). Desta forma, este processo de aprendizagem, por parte do professor, ocorre durante toda a sua carreira, sendo um grande responsável do desenvolvimento profissional de cada um (Zeichner, 1993).

A prática refletiva de um professor possibilita a discussão e análise crítica, através da análise das práticas do professor, expondo, assim, as suas falhas (Zeichner, 1993). Isabel Alarcão refere mesmo que “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (Alarcão, 1996, p.181). Desta forma, a prática reflexiva revela possuir extrema importância “na constituição do ser professor advindo de todo o processo formativo onde o saber é vital, necessário e indispensável, frente aos novos desafios sócio educativos” (Castelli, s. d, p. 1). Enquanto prática social, esta deve também ser realizada em grupo, uma vez que uma reflexão individual limita o desenvolvimento do professor, além de que muitos dos problemas que poderão ser encontrados não são fracassos individuais, mas podem também estar relacionados com o contexto social do ensino, a estrutura da escola e mesmo o sistema educativo (Zeichner, 1993). Apenas assim será possível o desenvolvimento dos professores como um grupo social, e não apenas o desenvolvimento individual de cada um (*idem*).

A importância da reflexão revela-se também na medida em que cada turma é diferente, e o professor deve refletir acerca das decisões e estratégias que deve

desenvolver, tendo em conta as características dos alunos com que lida e as suas necessidades educativas: ao "conhecer, ao refletir, sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não depende das técnicas e das teorias externas, mas constrói uma teoria ajustada à situação e executa uma estratégia adequada à ação" (Stenhouse, 1975, cit. in Pinto, 2014, p. 31). Além disso, a reflexão leva o professor a novos desafios pedagógicos, possibilitando a análise de vários caminhos para cada situação (Alarcão, 1996), em oposição a uma prática mais repetitiva, que se torna muitas vezes mecanizada e inconsciente (Gómez, cit. in Franco, 2012). O professor que não reflete sujeita-se a tornar-se agente de terceiros, uma vez que, numa determinada situação, tomará o ponto de vista mais dominante da sociedade em que está inserido (Zeichner, 1993). Aceita naturalmente a realidade da sua escola, pois não se apercebe da existência de outras realidades e diferentes caminhos que poderá tomar num certo contexto, perdendo de vista as metas e objetivos para as quais trabalha (*idem*).

John Dewey descreve a reflexão como

> uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (1933, cit. in Alarcão, 1996, p. 175)

Desta forma, o professor reflexivo deve ter determinadas características que o tornem capaz de questionar as suas práticas: abertura de espírito, ou seja, o desejo de considerar várias opiniões e várias alternativas e admitir a possibilidade de erro, responsabilidade, que implica a consideração das consequências de determinada prática, e a sinceridade (Zeichner, 1993).

A reflexão pode ocorrer de diversas formas e é um processo muito pessoal, uma vez que cada pessoa reflete de forma diferente (Pinto, 2014). Um dos processos, a *introspeção*, realiza-se através de diários e registos pessoais (*idem*, 2014), que são constituídos por narrações que refletem as perspetivas do docente acerca da sua ação, tornando percetível o seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo, permitindo também que os professores se tornem investigadores de si próprios (Zabalza, 1994). No *exame*, o professor reflete em acontecimentos passados ou presentes e que poderão ocorrer no futuro, centrando-se, assim, na ação (*idem*). A *indagação* permite tanto refletir como agir, requerendo investigação, atualização e compreensão dos processos para aprofundar e inovar a sua prática (*idem*). Por último, a *espontaneidade* refere-se à

reflexão durante a ação, ou seja, o que os professores pensam durante a prática educativa, que lhes permite improvisar, resolver problemas e responder às necessidades dos alunos no momento (*idem*). Este último processo é referido por Schön como reflexão na ação (em oposição a "reflexão sobre a ação", que ocorre posteriormente) (Alarcão, 1996).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, esta perspetiva crítica face à lecionação foi sempre incentivada, através da escrita de reflexões acerca das aulas observadas e das próprias planificações. Buriolla (cit. in Pimenta & Lima, 2004) considera o Estágio "o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade" (p. 62). Conclui-se, então, que esta teve uma função de aquisição de saberes profissionais, permitindo realizar a ligação entre a teoria e a prática, sempre com a guia e apoio das professoras cooperante e supervisora. Esta colaboração com professores com bastante mais experiência profissional, através da reflexão acerca das suas práticas, contribuiu também para o desenvolvimento desta atitude reflexiva e para a construção da própria identidade enquanto futura professora, transformando o conteúdo observado e refletido em saber, nomeadamente na sugestão e formas como lidar com determinadas situações. António Nóvoa (2009, cit. in Castelli, s.d.) refere que "através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva (…). A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um de nós se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas" (p. 6).

A prática reflexiva permitiu à mestranda ainda uma interrogação constante acerca do processo de ensino, incentivando o desenvolvimento profissional, uma vez que "fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas" (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 29). Permitiu identificar desafios, problemas e limitações e formas de os ultrapassar, ligando, como já foi referido, a teoria à prática. Contribuiu, com certeza, para uma prática mais consciente e responsável, fornecendo aos seus alunos o melhor da sua prática de ensino, possibilitando o seu maior desenvolvimento.

A reflexão é uma prática que se pretende continuar após o término deste Mestrado, uma vez que, segundo Flávia Vieira (2004),

> O bom profissional será aquele que, compreendendo a impureza da prática educativa se embrenha nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa. Resistir e agir estrategicamente é, em

> poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem não se conforma com esse 'estado de coisas'. (p. 10)

Conclui-se, então, que a formação de um professor deve basear-se em quatro elementos: observação, planificação, lecionação e reflexão. Em conjunto, estes devem proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz e, consequentemente, o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

CAPÍTULO 3

1. Introdução

A presente investigação, com o título "A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski", tem os seguintes objetivos: i) compreender que estratégias ajudarão os alunos na realização de leituras melódicas; ii) perceber se as orientações propostas por Gary Karpinski auxiliarão, de facto, os alunos na entoação de melodias; iii) compreender que estratégias é que os professores de Formação Musical utilizam nas suas aulas quando realizam este tipo de atividades; iv) compreender de que forma é que os alunos trabalham autonomamente as leituras entoadas.

A escolha deste tema deveu-se ao facto de se considerar que os alunos, na sua grande maioria, não têm consciência com que tipo de processos devem abordar as leituras melódico-rítmicas entoadas, indo de peito aberto, não aplicando nenhuma estratégia específica, o que pode prejudicar o seu desempenho.

Este capítulo está organizado em três partes, a saber, a fundamentação teórica, a metodologia de investigação e a análise e discussão dos resultados.

A fundamentação teórica aborda temas como a perceção auditiva, a *audiação* e audição interior, de forma a melhor enquadrar o tipo de competências envolvidas na leitura melódico-rítmica entoada. Com o objetivo de compreender os processos envolvidos na leitura, é referida a psicologia da leitura melódico-rítmica entoada. De seguida, é realizada uma descrição dos sistemas de leitura melódico-rítmica entoada, com base em vários pedagogos e autores. Por fim, são descritas as orientações propostas por Gary Karpinski para a realização da leitura melódico-rítmica entoada.

De acordo com Edwin Gordon (2000a), "através dos tempos, os professores de música têm procurado desenvolver sequências correctas de formação, para educar os jovens estudantes de música" (p. 326). Assim, apercebendo-se da falha entre os campos de cognição da música e treino em competências auditivas, Karpinski escreveu o livro *Aural Skills Acquisition*, onde descreve um conjunto de orientações que ajudam os professores a ensinar os alunos a desenvolver essas competências. Karpinski (2000) justifica a escolha do tema por serem competências fundamentais para desenvolver o pensamento em música (em oposição a *sobre* música), pois muitos alunos, sem um treino auditivo apropriado, ficam condenados a pensar sobre música, uma vez que não compreendem musicalmente o que ouvem ou leem. Considera-se, então, que muitos alunos nem sempre desenvolvem de forma consciente quer o modo como ouvem quer

como leem música, o que dificulta o processo de compreensão e, consequentemente, de desenvolvimento dessas capacidades.

Neste livro, Karpinski divide as capacidades auditivas em duas, entre elas as capacidades de audição e as capacidades de leitura e execução. Ottman (1956, cit. in Karpinski, 2000) considera que a leitura melódico-rítmica entoada funciona como "musical aid in development of mental imagery of the symbols of printed music which in turn leads to higher levels of musicianship and artistic achievement"[43] (p.145). Neste projeto de investigação, são focadas apenas as capacidades de leitura e execução.

A segunda parte deste capítulo aborda o plano de investigação escolhido para a realização deste estudo, fazendo uma descrição do mesmo e da amostra escolhida. A terceira parte realiza a análise dos dados obtidos, assim como das conclusões obtidas a partir do cruzamento de todos os elementos.

[43] Tradução livre: "(…) uma ajuda musical no desenvolvimento de imagens mentais dos símbolos de uma partitura que, por sua vez, leva a níveis mais elevados de musicalidade e realização artística."

2. A perceção auditiva, a *audiação* e a audição interior

Na música, a relação entre a perceção e a audição dá-se, principalmente, no sentido em que esta última funciona como um veículo necessário à interação e compreensão da música (Otutumi, 2008).

As capacidades auditivas são, então, fundamentais para todos os músicos e estudantes de música, sendo um dos principais objetivos do ensino da Música o desenvolvimento e educação do ouvido. Swanwick (1985), considera mesmo a audição a prioridade de qualquer atividade musical, sendo que não incorpora apenas ouvir uma gravação ou alguém a tocar, mas também a própria performance, quer em contexto de aula como em palco. O autor chega mesmo a distinguir *listening* de *audition,* sendo que *audition* envolve um maior envolvimento na música, podendo o indivíduo relacionar-se e responder ao que ouve (*idem*). Esta atividade envolve uma compreensão total da música, e não apenas identificar sons (Swanwick & Taylor, 1982). Pratt (1998) refere também que a perceção auditiva é indispensável em qualquer atividade musical, seja na performance, na composição ou na resposta enquanto um ouvinte crítico.

Para Kuhn (2003), o "último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla"[44] (p. 16). As competências auditivas são capazes de desenvolver outras duas capacidades, que estão intimamente interligadas: o ouvido que vê e os olhos que ouvem (Beckman, 2011).

Segundo Butler e Lochstampfor (1993), o treino das capacidades auditivas e da perceção auditiva tem sido constante ao longo do tempo, sendo que a realização de ditados usa técnicas do século XIX e o ensino de leitura melódico-rítmica entoada é essencialmente o mesmo há um milénio. Atualmente, é comum o treino auditivo ser bastante redutor, muitas vezes recorrendo-se a exercícios descontextualizados e pouco musicais, focados apenas na altura e no ritmo, o que consequentemente torna o treino auditivo pouco útil na vida musical futura dos alunos, além de desmotivador e irrelevante (Pedroso, 2003). Assim, conclui-se que tanto os métodos como os objetivos do ensino de capacidades auditivas têm sido discutidos de uma forma superficial. Seria de esperar, então, que o campo da cognição da música fornecesse informação mais valiosa acerca

[44] Tradução livre: "O último objetivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir."

da perceção auditiva. Beall (1991, cit. in McGarry, 2007) indica mesmo que a audição é muitas vezes ignorada pelos professores de música, a favor da teoria.

De acordo com Larousse (1998), a perceção pode ser definida como um processo cognitivo, no qual um estímulo é representado por uma atividade psicológica interna, inicialmente de forma consciente, e depois involuntariamente. Esta informação é captada de forma sensorial, ou seja, ao nível visual, auditivo, olfativo ou tátil. A perceção auditiva é, então, um processo cognitivo durante o qual o cérebro dá significado aos sons, e é crucial para a compreensão da forma como as capacidades auditivas se processam (McGarry, 2007).

Assim, a compreensão total da música envolve uma representação abstrata ou simbólica interna da mesma. Apesar de esta representação não poder ser observável, está relacionada com a criação, a execução e o encontro de erros numa melodia (Sloboda, 1985). Também Lehmann, Sloboda, & Woody (2007) enfatizam o papel destas representações mentais na aprendizagem da música. A isto Gordon chama de *audiação*: a audição e compreensão da música quando o som já não está a ser tocado ou mesmo quando nunca esteve presente[45]: "a *audiação* está para a música assim como o pensamento está para a linguagem" (Gordon, 2000a, p. 4). O som em si não é música; apenas se torna música após a *audiação*, quando os sons se transformam na mente, dando-lhes contexto, tal como acontece com a linguagem (Gordon, 1999). É escutando e identificando padrões melódicos e rítmicos que os alunos podem compreender musicalmente o que ouvem ou tocam, não se limitando à memorização ou imitação (Gordon, 2000a). A *audiação* difere da perceção musical, pois esta última apenas ocorre com a presença física do som[46].

De acordo com Gordon (2000b), a *audiação* constitui a base do desenvolvimento musical. O som torna-se música através da *audiação*, quando os sons são traduzidos, sendo-lhes conferido um significado (Gordon, 2000a), pelo que o desenvolvimento de um bom ouvido musical irá fortalecer o desenvolvimento de todas as outras capacidades essenciais à música (Gordon, 2007), tais como a análise, performance ou composição. Assim, a *audiação* não deve ser vista como uma capacidade particularmente ligada à análise visual e auditiva, mas sim uma capacidade base a partir da qual todas as outras se devem desenvolver (Rogers, 2013). Esta compreensão pode-se manifestar em diferentes níveis, que traduzem os seis estádios de *audiação*, distinguindo-se, assim,

[45] http://giml.org/mlt/audiation/, acedido a 19 de outubro de 2018.

[46] Ver nota anterior.

dos oito tipos de *audiação* (Gordon, 2000a). Estes representam o grau de complexidade da compreensão do sujeito (Caspurro, s.d.). Por exemplo, ler, escrever ou escutar são tipos de *audiação*, que podem manifestar diferentes estádios de compreensão (*idem*). Isto traduz-se para a leitura: um aluno que consegue ler algo à primeira vista apresenta um estádio mais desenvolvido do que um aluno que apenas consegue ler algo estudado; o mesmo acontece com um aluno que consegue ler à primeira vista através do canto e outro que o apenas consegue fazer no instrumento (*idem*). A leitura entoada à primeira vista revela a capacidade de reconhecer e relembrar padrões rítmicos e tonais *audiados* previamente, e ainda a antecipação dos mesmos (*idem*). Esta ideia vai ao encontro da teoria de Gestalt, que refere que os indivíduos, quando ouvem ou leem, agrupam as notas em unidades temporais mais extensas, de acordo com as suas características: contorno melódico, harmonia, estrutura da escala, tonalidade, timbre, intensidade, repetições (Krumhansl, 1991).

Os oito tipos de *audiação* são: ouvir música conhecida ou não conhecida; ler música conhecida ou não conhecida; lembrar e executar de memória música conhecida; lembrar e escrever de memória música conhecida; criar e improvisar música não conhecida; criar e improvisar música não conhecida enquanto leem; criar e improvisar música não conhecida enquanto escrevem (Gordon, 2000a).

Os vários estádios, que se organizam de uma forma hierárquica, são: retenção momentânea; imitar e *audiar* padrões tonais e rítmicos e reconhecer e identificar um centro tonal e macrotempos; estabelecer tonalidade e métrica objetivas e subjetivas; reter conscientemente em *audiação* padrões tonais e rítmicos já organizados; relembrar conscientemente padrões organizados e *audiados* noutras peças musicais; antecipar e prever conscientemente padrões que irão ocorrer num futuro próximo (*idem*).

A *audiação* de notação denomina-se *audiação* notacional, ocorrendo quando um sujeito é capaz de ouvir o som e dar significado ao que vê na partitura, antes de ele ou alguém a executar (Gordon, 1999). No entanto, este difere de descodificar os símbolos presentes na partitura, uma vez que um indivíduo pode ser capaz de ler sem compreender musicalmente o que está escrito (*idem*).

O conceito de audição interior é também referido por vários pedagogos, como Kodály (1974) e Willems (1970). Estes consideram que a aprendizagem musical deve ser iniciada o mais cedo possível, sempre através da audição (McGarry, 2007). Para Kodály, o aluno deve mesmo desenvolver o seu ouvido através do canto antes de ser apresentado à notação e ao instrumento (Dobszay, 1972). Esta forma de introduzir antes

o som e só depois a escrita, incentivando a audição interior, é um processo natural: antes das crianças aprenderem a escrever, passam muitos meses para aprenderem a falar, depois alguns anos para adquirirem vocabulário e apenas então aprendem a ler e escrever (Gordon, 1999). Kodály (1946, cit. in Dobszay, 1972) considera que o desenvolvimento da audição interior é o principal objetivo de todo a educação musical. Na sua metodologia, os alunos aprendem os diferentes conteúdos musicais através de padrões retirados de canções folclóricas conhecidas das crianças, e muitas vezes aprendidas e interiorizadas durante a idade pré-escolar (Szőnyi, 1990). Por este motivo, Kodály recomenda que as crianças iniciem a sua educação musical o mais cedo possível, para que possam associar toda a aprendizagem musical à experiência pessoal, quer através do canto ou outra forma de fazer música (*idem*). É através dessas canções, e posteriormente dos padrões delas retirados, que os alunos adquirem o seu vocabulário musical, aprendendo a compreender musicalmente a música, que permitirá a audição interior, a leitura e a escrita (*idem*). O desenvolvimento da audição interior é facilitado pelo recurso à solmização relativa e aos sinais de Curwen[47], que dão importância não à nota em si, mas sim à sua função na melodia e na tonalidade, facilitando a compreensão musical (Dobszay, 1972). O solfejo é, assim, "the alpha and omega of musical understanding"[48] (Kodály, 1957, cit. in Dobszay, 1972, p. 26).

[47] Os sinais de Curwen foram criados por um pedagogo inglês John Curwen (1816-1880) e constituem sinais visuais das mãos, que reforçam a relação tonal entre as notas, incorporando-se no sistema de leitura de dó móvel (Frey-Clark, 2017). Segundo Choksy (1999, cit. in Frey-Clark, 2017), a vantagem da utilização destes sinais é permitir aos alunos sentir e ver as relações tonais entre as notas e o caráter de cada grau.

[48] Tradução livre: "(…) o alfa e o ómega da compreensão musical."

3. A psicologia da leitura melódico-rítmica entoada

Além da óbvia importância para os cantores, a competência de entoar leituras melódico-rítmicas é também fundamental para os instrumentistas e maestros, uma vez que lhes fornece a capacidade de saber como a música é suposta soar (Smith & McNab, 1997). Apesar de o canto em si não ajudar diretamente na execução de um instrumento ou na direção de uma obra, as atividades auditivas envolvidas na entoação ajudam (Dobszay, 1972). Sloboda (1978) acrescenta que esta não é apenas uma vantagem que um músico pode ter, mas sim uma necessidade para pertencer completamente à comunidade musical. É por esta razão que Kodály via a entoação principalmente a partir do aspeto da cultura auditiva (Dobszay, 1972). Goldemberg (2011) afirma que é "na medida em que músicos tornam-se capazes de ler música por si só, de maneira ativa e independente, que surge a possibilidade de se desfrutar música de uma maneira diferenciada, constituída por um mundo de literacia" (p. 108).

O ramo da psicologia da música é fundamental para a compreensão de como as capacidades auditivas se processam, uma vez que reflete a perceção (Cook, 1987). Há vários processos que ocorrem em simultâneo durante as atividades auditivas, como ditados melódicos ou harmónicos, deteção de erros e até leitura melódico-rítmica entoada. Estes processos normalmente incluem a perceção, memória, audiação, conhecimento musical, processos cinestésicos (uso do movimento corporal) e julgamento estético (*idem*). No entanto, enquanto a maioria das pessoas consegue ler um texto muito cedo, mesmo os músicos mais experientes podem ter dificuldades na leitura melódico-rítmica entoada, pelo que é fundamental compreender os processos envolvidos nesta atividade (*idem*).

A leitura de música é um processo complexo, pois requer conhecimento da notação musical e a capacidade de traduzir esta informação em performance (Henry, 2011). Envolve a compreensão e discriminação de alturas e relações tonais e a capacidade de produzir melodias corretamente, sem um estímulo exterior (*idem*). Requer a compreensão de figuras rítmicas e estruturas métricas e a capacidade de executar o ritmo e a melodia corretamente, em simultâneo (*idem*). Quando desenvolvida, encontra-se associada à imagística musical, ou seja, a imaginação de sons em silêncio (Goldemberg, 2011).

Na prática, a leitura melódico-rítmica entoada é um ato de memória, uma vez que, sendo a notação associada aos efeitos musicais, esta induz a conceção de um material musical previamente observado e memorizado (McNaught, 1899-1900), levando, assim

à *audiação* (Lucas, 1994). Uma vez que a *audiação* depende muito do contexto, o estudo do contexto harmónico do excerto poderá facilitar tanto a sua leitura como a memória musical (*idem*).

A capacidade de memória musical depende se o excerto é tonalmente coerente, se o intervalo de tempo entre a interpretação e a fixação do olho na partitura é reduzido e se os aspetos interpretativos da leitura correspondem a aspetos estruturais do excerto (Núñez & Giménez, 2012). Este processo envolve, antes de mais, uma representação mental da música, que apenas depois é executada (Halpern, 2003, cit. in Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). As representações mentais são estruturas cognitivas que ajudam a organizar e dar sentido a estímulos externos, sendo modificadas através da experiência e desenvolvem-se durante a infância e a aprendizagem (Núñez & Giménez, 2012).

Segundo a conceção de Serafine (1988), existe uma série de processos cognitivos que são comuns a todas as atividades musicais, como composição, leitura, interpretação e audição, existindo correspondência direta entre estes processos cognitivos e a forma como se perceciona e organiza a música (Núñez & Giménez, 2012). Estes baseiam-se em quatro pontos: i) processos percetuais e de memória (reconhecimento de padrões, expetativa); ii) processos multimodais de tradução da perceção visual e auditiva para respostas motoras; iii) capacidade de resolver problemas; iv) formação de representações auditivas (Fine, Berry, & Rosner, 2006).

Um dos aspetos mais relevantes e mais estudados acerca da leitura melódico-rítmica entoada é o movimento ocular, não apenas horizontalmente, mas também verticalmente, procurando estruturas (Gromko, 2004). Um estudo de Kinsler e Carpenter (1994) sugere que estes movimentos não estão relacionados com aspetos específicos do estímulo visual nem com o produto final, mas sim com a parte do mecanismo que regula o fluxo de informação em que as imagens (notação) se traduzem em movimentos motores (leitura) (Núñez & Giménez, 2012). O estímulo é transformado em atividade nervosa, descodificando os símbolos. Este material é armazenado na memória, até ser transmitido a um sistema que inicia os processos motores, dando origem à performance (*idem*). Assim, quando o material musical não é familiar, o processo de leitura melódico-rítmica entoada torna-se mais lento, devido a défices na contextualização da notação (*idem*). Sloboda (1977) concluiu também que a diferença entre o movimento ocular e a performance varia em função do nível de leitura dos indivíduos e da natureza dos excertos utilizados. No seu estudo, os leitores mais experientes liam com mais notas de intervalo e cometiam menos erros do que os leitores que liam com um intervalo menor

(*idem*). Além disso, observou também que mesmo os bons leitores aumentavam a diferença de tempo entre o movimento ocular e a performance em passagens que não seguiam as regras convencionais de progressão melódica, pelo que se conclui que a capacidade dos músicos em agrupar material musical durante a leitura e memorizá-lo está relacionada com a capacidade de organizar esse material em grupos de notas mais interrelacionadas entre si (*idem*).

Existe, então, a hipótese de estes leitores possuírem melhores capacidades de agrupar as notas em sequências, sendo capazes de ler mais à frente e prever o que vem a seguir, conseguindo, assim, focar a sua atenção em partes mais complicadas da partitura (McPherson, 1994). Esta capacidade envolve mecanismos de inferência, antecipação e adivinhação (Vujović & Bogunović, 2012). Elliott (1982, cit. in Hayward, 2009) concluiu ainda que havia uma forte correlação entre a leitura melódico-rítmica e a proficiência técnica, possivelmente devido a um processo cognitivo em comum, que ele identificou como a deteção de padrões. Esta identificação de padrões está também relacionada com a memória a longo prazo (Vujović & Bogunović, 2012). Fletcher (1957, cit. in Goldemberg, 2011) refere que estes padrões são assimilados como séries de unidades previamente adquiridas.

Para Gordon (1993), o padrão é a unidade básica de significado na música. Tal como na linguagem, em que são as palavras que dão significado ao texto, e não letras individuais, também na música não são as alturas e durações individuais que contribuem para a *audiação* (*idem*). Desta forma, é essencial o aluno tomar conhecimento de cada vez mais padrões, através da audição, execução, leitura e escrita, expandindo o seu vocabulário musical, melhorando a sua capacidade de *audiação* (*idem*), e consequentemente desenvolvendo a sua leitura melódico-rítmica entoada.

Um bom leitor pode ser caracterizado, então, pelos seguintes parâmetros: tem uma extensão percetual mais alargada; é capaz de reter mais informação mais eficazmente a cada fixação do olho; usa padrões para guiar a sua leitura; agrupa as notas, em vez de ler nota a nota, reconhecendo padrões; lê aproximadamente um compasso à frente do que está a reproduzir; tem mais capacidade de memorização; e usa menos fixações do olho, sendo estas mais curtas, com a exceção de estímulos mais complexos tonalmente (Jacobi, 2011).

4. Os sistemas de leitura melódico-rítmica entoada

Segundo vários autores, antes de começar a cantar, o aluno deve olhar para a partitura e procurar aspetos como: clave e tonalidade; nota mais aguda e nota mais grave; indicações de dinâmica e articulação; contorno melódico; intervalos mais extensos; e características métricas (Berkowitz, Fontrier & Kraft, 1997; Bland, 2005; Cleland & Dobrea-Grindahl, 2010; Carr & Benward, 2014; Edlund, 1974; Ottman & Rogers, 2011; Benjamin, Horvit & Nelson, 2012). Carr e Benward referem-se a este processo como "'hearing' what you are 'seeing'"[49] (Carr & Benward, 2014, p. xi).

Berkowitz, Fontrier e Kraft (1997), Carr e Benward (2014), Ottman e Rogers (2011) e Benjamin, Horvit e Nelson (2012) sugerem também que se deve entoar o arpejo da tonalidade da melodia e executar exercícios de aquecimento com base neste. Isto ajudará a que o som da tríade da tónica esteja bem interiorizado, tal como é referido por Bland (2005). Os exercícios de aquecimento propostos por Cleland e Dobrea-Grindahl (2010) também sugerem que os autores partilhassem desta ideia, assim como os de Carr e Benward (2014), com os seus exercícios de vocalizos. Estes últimos autores encorajam também a que os alunos isolem os I, III e V graus e que os cantem até estarem memorizados, uma vez que servirão de referência ao longo de toda a melodia.

É ainda enfatizada importância da marcação do compasso e ainda de evitar cantar "nota a nota", encorajando o fraseado (Berkowitz, Fontrier & Kraft, 1997; Cleland & Dobrea-Grindahl, 2010; Ottman & Rogers, 2011). Benjamin, Horvit e Nelson (2012) encorajam os alunos a entoar a melodia o mais musicalmente possível, observando todas as indicações de dinâmica, tempo, fraseado e articulação. Ao longo do livro *A new approach to sight singing* (1997), Berkowitz, Fontrier e Kraft referem também a necessidade de se encontrarem padrões harmónicos, e da identificação das frases que constituem uma melodia. No caso de haver modulações, a sua preparação na partitura deve ser identificada, de forma a facilitar a transição. Neste livro, apresentam também melodias para serem cantadas com acompanhamento, referindo que o piano é essencial para ultrapassar várias dificuldades na leitura melódica.

Bland (2005) considera que as técnicas de análise são capazes de desenvolver a capacidade de leitura melódico-rítmica entoada. O autor baseia a análise das melodias no modelo Schenkeriano, fornecendo um guia para descobrir e interpretar vários níveis estruturais em melodias tonais, que os ajudará na leitura melódica, uma vez que, frequentemente, as melodias estão organizadas à volta de linhas harmónicas, e este

[49] Tradução livre: "(…) "ouvir" o que se está a "ver"."

sentido de tonalidade e harmonia fornece um *background* fundamental para a leitura de melodias (*idem*). Desta forma, a tríade da tónica, e não os intervalos individuais, funciona como unidade estrutural básica com base na qual os alunos desenvolvem esta competência (*idem*). Os alunos ficam assim capazes de distinguir entre notas estruturais e notas ornamentais, reconhecer e interpretar formas melódicas associadas à tríade nas suas várias posições e reconhecer e interpretar formas melódicas gerais dentro de uma frase (*idem*). Ao longo do seu livro *Sight Singing through Melodic Analysis: A Guide to the Study of Sight Singing and an Aid to Ear Training Instruction*, Leland D. Bland (2005) sugere sempre o estudo de melodias através de três níveis, sendo o nível mais fácil (c) a melodia no seu estado mais reduzido, composta apenas por notas estruturais, e o nível mais avançado (a), a melodia original. O nível (a) apenas deve ser experimentado assim que os níveis (b) e (c) estiverem dominados.

Benjamin, Harvit e Nelson (2012) incentivam também os alunos a realizarem uma análise da melodia antes de a entoarem, incluindo o contorno melódico e notas estruturais, padrões e motivos, estrutura da frase e do período e a progressão harmónica. Edlund (1974) sugere uma análise, neste caso para determinar a estrutura harmónica, durante o estudo de uma melodia. O autor aconselha que os alunos cantem a melodia primeiro com um acompanhamento harmónico e apenas depois cantem a capella, audiando a harmonia de cada passagem (Edlund, 1974). O mesmo ocorre com Ottman e Rogers (2011), que aconselha a que os alunos identifiquem as diferentes tríades presentes ao longo da melodia.

4.1. Os sistemas de solmização

Na leitura propriamente dita, é importante referir os vários sistemas de solmização existentes e desenvolvidos por vários pedagogos: sistema fixo, sistema móvel e a leitura por intervalos. Estes sistemas devem ser aplicados de acordo com a necessidade de cada um, uma vez que não se pode afirmar que um sistema é mais eficaz que outro. Segundo Larson (1993, cit. in McClung, 2001),

> It is impossible to say – in the abstract – that any one solfège system is superior to another. Specific solfège systems should be chosen for specific students, for specific educational objectives, and for specific repertoires. And every solfège system has the honor of being the best system for at least one given purpose.[50] (p. 4)

[50] Tradução livre: "É impossível dizer – de uma forma abstrata – que qualquer sistema de solfejo é superior a outro. Devem ser escolhidos sistemas específicos para alunos específicos, para objetivos pedagógicos específicos e para repertórios específicos. E todos os sistemas de solfejo têm a honra de serem os melhores, pelo menos para um propósito."

4.1.1. O sistema de dó fixo

No sistema fixo, as sílabas utilizadas são o nome das notas tal como elas estão escritas, sem preocupação com as alterações (Berkowitz, Fontrier & Kraft, 1997). Este sistema promove o ouvido absoluto e a leitura nas diferentes claves (Ottman, 2011), uma vez que define a altura da nota, e não a sua função (Ristow, Thomsen & Urista, 2014).

Na América do Norte, geralmente utiliza-se este sistema utilizando as letras referentes às notas (C, D, E, F, G, A, B). Pode ser aplicado tanto explicitando as alterações de cada nota, como referindo-se à nota apenas pela letra que lhe é atribuída, independente de esta ser sustenido ou bemol (Ottman, 2011).

Nos outros países, normalmente utiliza-se do sistema do dó fixo, identificando as notas por pequenos vocábulos, tal como acontece em Portugal. Neste sistema, as notas têm sempre o mesmo nome, independentemente das alterações (*idem*). Este sistema era utilizado por Dalcroze (Ristow, Thomsen & Urista, 2014). O pedagogo propunha uma alteração da finalização do nome das notas, de acordo com as alterações: os sustenidos terminavam em “è” e os bemóis em “eu”, mas atualmente este método é ensinado mais frequentemente através do sistema fixo tradicional (*idem*). O seu método, utilizado na sua totalidade, tem a vantagem de trazer consciência do contexto tonal a um sistema que tende a ignorá-lo, através de exercícios como as escalas de dó-a-dó (*idem*).

4.1.2. O sistema de dó móvel

O sistema móvel pode subdividir-se em dois: o dó móvel e a leitura por números. Os dois enfatizam as relações entre os vários graus da escala, promovendo o sentido de tonalidade, mesmo quando o centro tonal se altera, desenvolvendo, assim, o ouvido relativo (Ottman & Rogers, 2011). Cristina Brito da Cruz (1995) enfatiza a importância de desenvolver este tipo de ouvido, uma vez que ter um ouvido completamente absoluto, apesar de ter as suas vantagens, acaba por restringir o músico.

No sistema do dó móvel, a sílaba dó representa a tónica ou o primeiro grau, independentemente da tonalidade (Berkowitz, Fontrier & Kraft, 1997). Neste sistema de leitura, as sílabas de solmização já estão dependentes das alterações existentes na partitura (*idem*). Quando uma nota é subida, a sua vogal altera-se para *i*, e quando é baixada, altera-se para *e*, com exceção do ré, que se passa a denominar *ra* (Ottman & Rogers, 2011). Quando uma melodia modula, a nova tónica chama-se dó, e as outras notas são nomeadas de acordo com a sua relação com esta (Berkowitz, Fontrier & Kraft,

1997). Nas tonalidades menores, muitos pedagogos preferem utilizar o dó móvel com a menor baseada em lá, usando o lá como tónica (Ottman & Rogers, 2011). Ottman e Rogers (2011) utilizam o sistema de dó móvel e o dos números dos graus da escala nos seus exercícios de aquecimento e de análise, na preparação para a leitura das melodias.

O sistema de dó móvel surgiu no século XI com Guido d'Arezzo, como forma de instrução musical. Foi posteriormente adaptado por Sarah Glover (1785 – 1867) e melhorado por John Curwen (1816 – 1880), que desenvolveu a manossolfa (sinais gestuais para indicar funções melódicas) em 1862 (Nite, et al., 2015). Este sistema era também muito utilizado por Kodály. Para o pedagogo, uma educação musical baseada no solfejo relativo proporciona o desenvolvimento do ouvido e da capacidade de leitura melódico-rítmica entoada (*idem*). Este sistema era considerado por Kodály

> (…) um utensílio do desenvolvimento do ouvido interno e da aprendizagem da leitura e escrita musicais. As sílabas de solmização designam a relação dos sons entre eles (…) e não a altura absoluta dos sons. (…) As sílabas de solmização são fáceis de cantar, com uma sonoridade agradável e vantajosas à articulação. (…) A solmização relativa facilita a transposição e adapta-se melhor às vozes dos cantores. (Kokas, 1982, cit. in Brito da Cruz, 1995, p. 7)

O sistema por números é uma variação do sistema de dó móvel. Os números dos graus da escala (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) são então utilizados, no lugar das sílabas de solmização. Neste caso, já não existe uma alteração nos tons cromáticos (Berkowitz, Fontrier & Kraft, 1997). Este sistema é muito utilizado por Cleland e Dobrea-Grindahl (2010), principalmente por reforçar o sentido de tonalidade e centro tonal, evitando que os alunos pensem em intervalos, mas sim em graus da escala e em fraseado. Edlund (1974) enfatiza também a importância de se ter sempre consciência do papel que cada nota desempenha, enquanto se lê uma melodia.

4.1.3. O sistema de leitura por intervalos

O sistema de leitura por intervalos é principalmente utilizado por L. Edlund (1990) nos *Modus Novus*, uma vez que o intervalo é uma figura fundamental na música do século XX. No entanto, o autor refere que o mais importante não é o reconhecimento de intervalos, mas sim a capacidade de reconhecer padrões. Antes de cantar as melodias, Edlund (1990) sugere a realização dos exercícios preparatórios propostos no seu livro para cada tipo de intervalos e padrões, que prepararão o aluno para a entoação das melodias.

Adler (1997) propõe a leitura de melodias por intervalos, apesar de também apresentar melodias para cantar segundo o sistema do dó móvel. Segundo o autor, se

se praticar a entoação afinada de todos os tipos de intervalos, a sua sonoridade ficará intrincada no ouvido e será possível executá-los numa melodia. No seu livro *Sight-Singing* (1997), muitas das melodias que o compõem não apresentam armação de clave, para que o aluno se concentre apenas no intervalo que deverá entoar.

Já Edlund (1994), para a música tonal, indica que a capacidade de cantar intervalos isolados não garante uma boa leitura melódica, por vários motivos:

- Uma melodia é mais do que uma sucessão mecânica de intervalos, mas sim de motivos e frases;
- Nas tonalidades maiores ou menores, cada intervalo tem uma qualidade tonal e, como tal, o mesmo intervalo pode ter diferentes significados tonais, pelo que a sua resposta será diferente, dependendo do contexto;
- Nos exercícios de intervalos isolados, o ritmo é ignorado. Numa melodia, o ritmo desempenha um papel crucial, ainda que subtil. Este influencia também a resposta aos intervalos, uma vez que está também relacionado com o desenvolvimento harmónico de uma melodia (Edlund, 1974).

5. A leitura melódico-rítmica entoada: o olhar de Gary Karpinski

O livro *Aural Skills Acquisition*, de Gary Karpinski (2000)[51], é o único estudo acerca de capacidades auditivas que se baseia na teoria da música, na educação musical e psicologia da música (Beckman, 2011). O objetivo de Karpinski era mesmo fazer a ligação entre a investigação da cognição da música e o ensino das capacidades auditivas, baseando-se também na sua própria experiência como pedagogo, além de explorar o modo como os alunos universitários americanos adquirem as capacidades envolvidas nas duas grandes áreas do comportamento musical: ouvir e ler ou interpretar (Karpinski, 2000). Tal como é referido numa revisão do livro, neste trabalho encontra-se uma "synthesis of cognitive research, pedagogical and other more qualitative studies, textbook approaches, and Karpinski's personal experiences in teaching aural skills. No such synthesis exists elsewhere in such a comprehensive form"[52] (Cummings & Pelto, 2002, p. 92). O autor descreve assim uma pedagogia sequencial, construída a partir do zero, através de uma perspetiva construtivista (Beckman, 2011). Além de apresentar estratégias para abordar a leitura melódica, Karpinski aborda também o ditado melódico, o ditado polifónico, o ditado harmónico e a deteção de erros numa partitura, apesar de não aprofundar muito estes três últimos pontos.

Ottman (1956, cit. in Karpinski, 2000) justifica a realização de leituras melódico-rítmicas entoadas como uma ajuda musical para o desenvolvimento da imagem mental dos símbolos presentes numa partitura, o que levará a maiores níveis de musicalidade e realização artística. Para a realização deste tipo de atividades, Karpinski considera importante, antes de mais, a educação da voz e o domínio de um sistema de solmização para a leitura. De seguida, refere a realização de um *scanner* da partitura, identificando as características gerais da música, a *coleção diatónica* e a tónica. Esta deve ser localizada na partitura, assim como as restantes notas da tríade. Deve ter-se também em conta a importância do pensamento métrico, rítmico e harmónico que torna a leitura mais musical. A interpretação é, para Gary Karpinski, fundamental na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas.

Ao fazerem um *scanner* da música antes de lerem efetivamente, os alunos devem identificar os parâmetros globais da obra, como a clave, o tempo e o compasso, o âmbito e tessitura, a armação de clave, assim como a alteração de qualquer um destes

[51] Salvo indicação do contrário, todas as informações deste subcapítulo foram retiradas deste livro.

[52] Tradução livre: "(…) uma síntese da investigação cognitiva, estudos pedagógicos qualitativos, abordagens de livros didáticos e experiências pessoais de Karpinski no ensino das capacidades auditivas. Não existe nenhuma outra síntese de uma forma tão abrangente."

parâmetros. Neste passo, devem também identificar a *coleção diatónica*, inferindo assim a tónica e a tonalidade. Karpinski (2000) refere que muitos dos problemas na leitura melódica podem ser evitados se os alunos tiverem na cabeça a coleção diatónica e a tónica corretas. A coleção diatónica é designada pela armação de clave, que, segundo o autor, não indica a tonalidade. A tónica, e consequentemente a tonalidade, é determinada através da relação entre as alturas da coleção de uma passagem. Deve, então, apenas ser fornecida aos alunos a nota inicial, e os alunos devem cantar a escala por tons inteiros até chegarem ao primeiro meio tom da coleção, e depois novamente por tons inteiros até chegarem ao próximo meio tom. Depois deste processo poderão cantar toda a escala, a tónica e a dominante e os respetivos acordes. Killian e Henry (2005) concluíram no seu estudo que os alunos que, antes da realização de uma leitura melódico-rítmica entoada, não *audiavam* a tónica obtinham resultados consideravelmente mais baixos que os que o faziam, dando assim importância a este passo.

O passo seguinte é localizar a tónica na partitura, assim como outros membros da tríade da tónica, pois servem como pontos de referência. Tendo estas notas como referência, as restantes estarão apenas à distância de uma segunda ascendente ou descendente. Inicialmente, estes processos poderão ser executados em voz alta, mas após algum tempo, os alunos devem ser capazes de o fazer interiormente. Gordon (2000a) destaca a importância de *audiar* a tonalidade, pois esta constitui uma preparação fundamental para a apreciação e literacia musical, referindo que “sem sentido de tonalidade ser-nos-ia impossível compreender a música ocidental” (p. 215).

Um passo muito importante envolve murmurar a música, ou seja, uma leitura rápida. O principal objetivo é salientar aspetos da altura que propiciam pontos de apoio ao longo da partitura e que facilitam a leitura. Durante o murmúrio, deve-se ter atenção a notas estruturais, principalmente no início e fins de frase, e figuras especiais, como sequências, inversões, arpejos, etc. Os aspetos mais desafiadores do ritmo também devem ser assinalados, uma vez que muitas das dificuldades encontradas na leitura à melódico-rítmica entoada estão relacionadas com o ritmo e a incapacidade de reconhecer padrões rítmicos numa melodia (Boyle, 1970).

Relativamente à leitura em si, apesar da estratégia por intervalos ser já realizada há pelo menos um século, há vantagens em utilizar antes os graus da escala, pois o caráter dos intervalos varia de acordo com o seu lugar no contexto tonal, e o intervalo constitui um detalhe subordinado numa sequência musical (Karpinski, 2000). Desta forma, não se deve ensinar os alunos a percecionar os intervalos todos da mesma

maneira, uma vez que uma segunda menor de uma sensível a cair para a tónica (vii e I graus) vai ser sentido de uma forma diferente de uma segunda menor, por exemplo da Fuga XVI do Cravo Bem Temperado, de J. S. Bach (V e vi graus). Assim, os alunos devem ser ensinados, inicialmente, a ouvir e sentir os intervalos contextual e funcionalmente (Karpinski, 1993). São as tendências dos graus da escala, tensões internas e desenvolvimento de percursos tonais que proporcionam um sentido de frase mais musical. Thompson (cit. in Fournier, Moreno Sala, Dubé, & O'Neill, S., 2017) realizou vários estudos que vieram a comprovar a afirmação de Karpinski, concluindo que os alunos com melhor capacidade de leitura utilizavam estratégias tonais. Além disso, segundo Karpinski (2000), a maioria da música ocidental segue a mesma tendência tonal. Assim, ao ensinar-se aos alunos os idiomas tonais, eles são capazes de prever o que a música é capaz de produzir, o que é fundamental para a realização de leituras melódico-rítmicas entoadas. Tal como é muito enfatizado por Karpinski ao longo de todo o livro, os alunos não são capazes de reproduzir o que não conhecem, pelo que devem ser expostos aos mais variados géneros e estilos musicais.

Os alunos que têm facilidade em exercícios de leitura solfejada, mas que têm dificuldade em leituras melódico-rítmicas entoadas, estão frequentemente a ler nota a nota. Assim, para evitar isto, os alunos devem ler à frente e agrupar maiores porções de música, como padrões rítmicos, escalas, arpejos e implicações harmónicas. O pensamento harmónico é muito importante, pois torna a execução da leitura mais simples e torna-a musicalmente mais significativa, uma vez que envolve a perceção auditiva, ou seja, a capacidade de reconhecer entre as notas num contexto harmónico, realizada através da *audiação* (Grutzmacher, 1987). Além disso, simplificar as melodias fornece um reforço ao ouvido, sendo mais simples de "introduzir" as notas ornamentais. Assim, "as notas individuais só têm significado quando delas se extrai um significado para explicar uma parte da estrutura teórica da notação musical que já somos capazes de audiar" (Gordon, 2000a, p. 55). O estudo realizado por Vujović e Bogunović, em 2012 (cit. in Fournier et al., 2017), concluiu, então, que os alunos com mais experiência com leituras melódico-rítmicas entoadas preocupavam-se mais com a compreensão musical e outras estruturas maiores, como progressões harmónicas, enquanto que alunos com menos experiência muitas vezes liam nota a nota ou por intervalos. Assim, é importante os alunos desenvolverem a capacidade de arpejar acordes, retendo a sua sonoridade dentro da tonalidade, reforçando a ligação entre a simbologia e o som, aumentando a fluência musical.

Para o pensamento harmónico é importante a utilização de um sistema de sílabas de solmização. Como já foi referido, existem três tipos de sistemas: sistemas de solfejo fixo (dó fixo, letras alfabéticas), sistemas de solfejo móvel (dó móvel, números) e sistema de relações intervalares (solfejo por intervalos). Deve-se decidir entre um sistema de dó móvel ou de dó fixo, uma vez que o sistema por intervalos não tem em conta o contexto musical (Freire, 2008), o que é fundamental na leitura de melodias tonais.

Durante a leitura melódico-rítmica entoada, Karpinski identifica dois problemas: quando a tonalidade em si está desafinada, devido à perda da tónica; e quando algumas notas dentro da tonalidade são produzidas inadequadamente, mas sem perder o sentido da tónica. Para o primeiro caso, o autor aconselha a que os alunos cantem a tónica durante o exercício, e que cantem melodias sobre um bordão da tónica ou tónica-dominante, para que comecem a interiorizar a tónica durante as leituras. Para o segundo caso, aconselha que os alunos cantem escalas e sequências (ordenações) devagar, enquanto afinam cada nota.

É também importante notar que ler música não se trata apenas de alturas e ritmo. Muito do treino auditivo foca-se apenas nestes dois elementos, o que provoca uma grande lacuna entre a leitura melódico-rítmica entoada e a *performance*. Karpinski defende que os professores devem ensinar e encorajar os seus alunos a ter em conta elementos adicionais de tempo, dinâmicas, articulação, acentuação e fraseado. Pratt (1992) defende também esta ideia, uma vez que se a música é constituída por vários elementos, como elementos de expressão musical, timbre, textura e estrutura, e não apenas altura e ritmo, pelo que estes também deveriam ser desenvolvidos nas aulas de Formação Musical. Michael Rogers distingue entre leitura à primeira vista entoada e leitura solfejada. No entanto, considera-se que esta afirmação pode ser transportada também para a leitura melódico-rítmica entoada, à primeira vista ou não. Rogers (1996) afirma que

> (…) the real goal of sightsinging is not just accuracy; it is to hear the music in a particular way—a way that is musically nuanced, that is shaped and directed by goals, and a way that respects the encoded tensions and internal-movement proclivities of the specific environment. The job of sightsinging is context sensitivity and the enculturation of tonal bearings.[53] (p. 149)

[53] Tradução livre: "(…) o verdadeiro objetivo da leitura entoada à primeira vista não é apenas a precisão; é ouvir a música de um modo particular – um modo musicalmente nuançado, moldado e dirigido por objetivos, e um modo que respeite as tensões codificadas e as tendências internas do movimento de um ambiente específico. A função da leitura entoada à primeira vista é a sensibilidade ao contexto e a apropriação das relações tonais."

Assim, existe uma grande diferença entre pensar acerca de música e pensar em música (musicalmente). Ao pensar-se musicalmente, está-se menos dependente de linguagens verbais e visuais, direcionando-se de imediato para a atividade musical (Best, 1992, cit. in Karpinski, 2000). É possível, então, pensar, discutir e expressar ideias acerca de música sem se compreender realmente música (Serafine, 1988, cit. in Karpinski, 2000). Todo o processo descrito neste capítulo, proposto por Karpinski, tem em vista esta compreensão musical total, que leva os alunos a pensar musicalmente.

6. Plano de investigação

Segundo Sousa (2009), investigar é procurar algo, pelo que, quando se vai investigar, se deve ter uma ideia clara daquilo que se vai procurar. Por este motivo, é fundamental a definição do problema, ou as questões às quais se pretende dar resposta.

O problema deste estudo reside na aplicação das estratégias desenvolvidas por Karpinski para a leitura melódica e os seus resultados. Pretende-se, então, dar resposta às seguintes questões:

1. Que estratégias ajudarão os alunos na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas?
2. As estratégias propostas por Karpinski auxiliarão, de facto, os alunos na entoação de melodias?
3. Que estratégias é que os professores de Formação Musical utilizam nas suas aulas quando realizam este tipo de atividades?
4. De que forma é que os alunos trabalham autonomamente as leituras melódico-rítmicas entoadas?

Além da aplicação das estratégias propostas por Karpinski, considerou-se importante saber a opinião dos alunos sujeitos ao estudo relativamente aos seus hábitos de estudo autónomo de leituras melódicas e ao efeito que a aplicação destas estratégias provocou, assim como à professora cooperante, para aferir a evolução dos alunos, e aos outros professores de Formação Musical da escola. Este estudo apresentou, então, três fases de desenvolvimento: investigação-ação numa turma de 7º grau da Escola de Música da Póvoa de Varzim, questionário aos alunos dessa turma e outro aos professores de Formação Musical da escola. Deste modo, foi possível a realização de uma triangulação metodológica.

A investigação-ação é uma metodologia que requer o planeamento, ação, observação e reflexão, de uma forma cuidada e rigorosa (Kemmis & McTaggaer, 1992, cit. in Cohen, Manion & Morrison, 2011). Cohen e Manion (1994, cit. in Bell, 2004) descrevem-na como

> (…) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de

> direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (pp. 20-21)

Permite, então, o cruzamento entre a teoria e a prática, em que o investigador interfere no campo de pesquisa e analisa as suas consequências (Alarcão, 1996). Conclui-se, deste modo, que a reflexão crítica desempenha um papel fundamental na investigação-ação (McNiff, 2013). Por esta razão, e devido ao questionamento constante das práticas, é muito frequentemente utilizada na educação, permitindo o aprofundamento e compreensão de situações e contextos educativos (Carr & Kemmis, 1986, cit. in Marques, Moreira & Vieira, 1996), que, consequentemente, leva à identificação, resolução e formulação de problemas educativos (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010). Zuber-Skerritt (1996, cit. in Cohen, Manion & Morrison, 2011), sugere que

> (…) the aims of any action research project or program are to bring about practical improvement, innovation, change or development of social practice, and the practitioners' better understanding of their practices.[54] (p. 345)

Para Bell (2004), a investigação-ação não é um método nem uma técnica, mas sim uma "abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (…) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período" (p. 22). Assim, a investigação-ação permite a constante avaliação, adaptando as estratégias às necessidades dos alunos e às suas dificuldades. É, assim, um processo dinâmico, interativo e aberto aos seus intervenientes, permitindo a realização de ajustes ao longo da sua realização (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, a sua falta de rigor científico, a restrição da amostra e a falta de controlo das variáveis independentes, assim como os resultados não generalizáveis constituem desvantagens deste tipo de abordagem (Sousa, 2009).

A investigação-ação desenvolve-se através de um ciclo. Este inicia-se com a observação, que leva à identificação de um problema, seguindo-se da reflexão acerca desse problema e planificação, de forma a resolvê-lo, a ação das atividades planificadas, a avaliação e reflexão dessa mesma ação, modificação da prática (ou replanificação), que leva, por fim, a novos caminhos e novas práticas (McNiff & Whitehead, 2011). Este ciclo pode ser traduzido no seguinte esquema:

[54] Tradução livre: "(…) os objetivos de qualquer projeto ou programa de investigação-ação são promover a melhoria da prática, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais, e a melhor compreensão das próprias práticas dos praticantes."

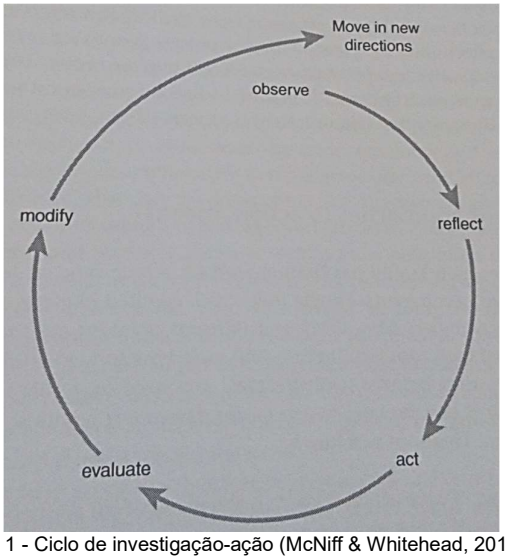


Figura 1 - Ciclo de investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2011, p. 9)

Foram definidas oito aulas (sensivelmente dois meses e meio), durante as quais o plano de investigação foi posto em prática. A sequência de atividades foi sempre semelhante em todas as aulas. Inicialmente, os alunos entoavam a melodia, sendo gravados, sem qualquer tipo de estratégia, constituindo esta a "prova" pré-ação. De seguida, era realizada a análise da partitura com os alunos, assinalando padrões melódicos e rítmicos, passagens que considerassem mais difíceis, números dos graus melódicos, características da harmonia e sinais agógicos, sendo gravados novamente. Por fim, estes elementos eram estudados oralmente, entoando os padrões e as notas estruturais, o baixo da harmonia, enquanto *audiavam* a melodia e a própria melodia com os números dos graus melódicos, sendo gravados, após este processo, a última vez.

A escolha das melodias teve principalmente a ver com a dificuldade exigida no grau de ensino em que os alunos se encontravam, assim como os conteúdos programáticos especificados no programa da disciplina, e tentou-se, ainda, que estivessem relacionadas com o resto da aula, como a tonalidade, padrões melódicos e rítmicos, sequência harmónica, entre outros. Preferiu-se, também, excertos de música erudita, como aconselhado por Karpinski, e, por uma questão prática, que estes não fossem muito extensos. Assim, segue-se a lista de excertos utilizados, que podem ser conferidos nas respetivas planificações:

Melodia 1	Concerto para Trompa em Ré Maior, K.412, de W. A Mozart[55]
Melodia 2	Sinfonia nº 6, 2º. and., de P. Tchaikovsky[56]
Melodia 3	Concerto Brandeburguês nº5, 2º and., de J. S. Bach[57]
Melodia 4	Cisne, de Carnaval dos Animais, de C. Saint-Saens[58]
Melodia 5	Partita nº 2 para violino, BWV 1004, Giga, de J. S. Bach[59]
Melodia 6	Concerto para Clarinete em Lá Maior, K.622, de W. A. Mozart[60]

Tabela 1 - Lista de excertos utilizados no projeto de investigação

O sistema de solmização escolhido para trabalhar as melodias com os alunos foi o sistema móvel, com os números dos graus melódicos, uma vez que este já tinha sido introduzido pela professora cooperante e, como tal, os alunos já estavam mais habituados. Apesar de as melodias gravadas serem cantadas com nome de notas, ou seja, segundo o sistema de dó fixo, o seu estudo foi realizado através do sistema móvel, aferindo-se, assim, o efeito que esse sistema produz no nível de leitura dos alunos. Além disso, também se considera que este sistema desenvolve o pensamento harmónico, valorizando as funções tonais, relacionando cada uma delas com a tónica.

No final, as gravações foram analisadas segundo os seguintes parâmetros: rigor da afinação, rigor rítmico, número de intervalos corretos, números de notas erradas, nome das notas, interpretação e postura da voz. O rigor da afinação, e consequentemente o número de notas erradas, e o rigor rítmico são dois dos principais elementos avaliados pelos professores na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas, pelo que se considerou essencial na análise dos dados obtidos. O número de intervalos corretos também foi um aspeto ponderado, uma vez que, mesmo que o aluno

[55] Cf. Planificação nº2 do Ensino Secundário.

[56] Ver nota anterior.

[57] Cf. Planificação nº5 do Ensino Secundário.

[58] Cf. Planificação nº6 do Ensino Secundário.

[59] Cf. Planificação nº8 do Ensino Secundário.

[60] Cf. Planificação nº9 do Ensino Secundário.

desafine ou se engane numa passagem, se a partir desse momento mantém a relação entre as notas, reflete uma boa consciencialização da função de cada nota dentro da melodia, mesmo que inconscientemente altere a tonalidade. Como referido na fundamentação teórica, Karpinski considera a interpretação um aspeto fundamental na entoação de qualquer melodia, pelo que também foi um aspeto considerado e reforçado ao longo de todo o período de implementação deste estudo. Além disso, a postura da voz reflete o à vontade e a confiança do aluno ao ler o excerto, pelo que também pareceu um fator importante. A análise foi realizada através de gráficos que espelham a evolução dos alunos em cada melodia ao longo de todo o processo (leitura à primeira vista, leitura pós-análise e leitura pós-estudo).

Após o estudo, foram realizados questionários aos alunos envolvidos e aos professores de Formação Musical da EMPV. Os questionários funcionam como complemento à investigação-ação, e é uma forma rápida e simples de saber a opinião dos alunos e professores, além de garantir o anonimato, o que encoraja a sinceridade, e ser de simples análise.

Para os alunos, de uma forma geral, o questionário pretendeu aferir a sua opinião acerca deste estudo e das estratégias implementadas. Era constituído por questões de resposta aberta, como a pertinência da realização de leituras melódico rítmicas entoadas para um estudante de música, a importância da interpretação na execução destas leituras, que estratégias utilizam no estudo de melodias e que estratégias utilizam os seus professores, e ainda quais as suas principais dificuldades. As perguntas de resposta fechada incluíam a sua opinião acerca do local preferencial onde deve ser desenvolvido este tipo de competência (escola, casa ou ambos) e se a participação no projeto os ajudou a desenvolver a capacidade de realizar leituras melódico-rítmicas. Havia ainda uma escala de intensidade, onde os alunos tinham de indicar a sua opinião, numa escala de 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, acerca da pertinência das estratégias implementadas e se contribuíram para um maior desenvolvimento desta competência[61].

Quanto aos professores, o questionário pretendeu tomar conhecimento de outras estratégias utilizadas pelos docentes de Formação Musical para ajudar os seus alunos nas aulas a desenvolver competências que lhes permitam realizar leituras melódicas com mais facilidade, assim como saber as suas opiniões acerca da metodologia proposta por Karpinski e a sua utilidade nas aulas. Tal como no questionário dos alunos, o questionário aplicado aos professores era composto por perguntas de resposta aberta,

[61] Exemplar do questionário nos Anexos – Questionário dos alunos.

de resposta fechada e uma escala de intensidade. As perguntas de resposta aberta incluíam se consideravam a leitura melódico-rítmica entoada uma competência fundamental para um estudante de música, como operacionalizam, nas aulas, a abordagem a estas atividades, qual consideravam ser o principal motivo pelo qual os alunos apresentam dificuldades na entoação de leituras, quais as estratégias propostas por Karpinski que mais destacavam, e se consideravam a interpretação importante na realização de leituras melódico-rítmicas. As perguntas de resposta fechada incluíam o local onde deve ser praticada, principalmente, a leitura melódico-rítmica entoada (escola, casa ou ambas) e se estavam familiarizados com as orientações propostas por Karpinski para a abordagem à leitura melódico-rítmica entoada. A escala de intensidade era semelhante à do questionário dos alunos, pretendendo aferir quais as estratégias os professores consideravam mais pertinentes na realização destas atividades[62].

6.1. Descrição da amostra

O estudo foi realizado na turma de Formação Musical do 7º grau da Escola de Música da Póvoa de Varzim, constituída por quatro alunos entre os 15 e os 16 anos, do sexo masculino, que frequentavam o ensino supletivo e o ensino articulado. Os instrumentos tocados por estes alunos eram: violoncelo (1 aluno), violino (1 aluno) e piano (2 alunos). A seleção da amostra deveu-se ao facto de ser uma turma integrante da Prática de Ensino Supervisionada e com certos alunos com algumas dificuldades na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas, como se veio a verificar durante o período de observação de aulas.

Dos três professores de Formação Musical da EMPV, apenas dois responderam ao questionário, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos e lecionavam as disciplinas de Pré-Iniciação Musical, Iniciação Musical, Formação Musical e Classe de Conjunto (coro). Realizaram os seus estudos na Universidade de Aveiro e na Universidade Católica Portuguesa.

A amostra é de dimensão bastante reduzida, pelo que os resultados obtidos não podem ser generalizáveis, mas considera-se adequada à natureza do estudo e ao tempo disponível para a sua realização. Esta não tem como principal objetivo a generalização dos resultados, mas sim abrir portas para outras investigações de maior envergadura, que não sejam aplicações-piloto de teorias (Sousa, 2009).

[62] Exemplar do questionário nos Anexos – Questionário dos professores.

7. Apresentação e análise dos resultados

7.1. Leituras melódico-rítmicas entoadas (gravações)

Tal como já foi referido, as leituras dos alunos foram avaliadas quanto à afinação, rigor rítmico, intervalos corretos, notas erradas, nome das notas, interpretação e postura da voz. Recorreu-se à aplicação para telemóvel "Pano Tuner", de forma a analisar os dados de uma forma mais rigorosa. Os resultados foram expostos em tabelas e analisados em gráficos que espelham a sua evolução. Por serem considerações subjetivas, a interpretação e a postura da voz foram analisados através de descrições que relatam o desempenho dos alunos quanto a estes dois dados. Os gráficos apresentados são relativos ao rigor da afinação, ao número de intervalos corretos e ao rigor rítmico, uma vez que o número de notas erradas é relativo ao rigor da afinação e o nome das notas, salvo raras exceções, esteve sempre correto.

7.1.1. Melodia 1 – Concerto para trompa em Ré Maior, K412, 1º and., de W. A. Mozart

Melodia 1								
		Rigor da afinação (42)[63]	**Rigor rítmico (25)[64]**	**Intervalos certos (41)[65]**	**Notas erradas (dentro da tonalidade) (42)[66]**	**Nome de notas (42)[67]**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	42	24 (s/ comp.)	41	0	42	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	32	23 (s/ comp.)	38	10	42	Sem interpretação	Nota-se alguma incerteza; pouca projeção da voz
	Aluno *z*	33	23 (s/ comp.)	40	9	42	Sem interpretação	Inicialmente com boa projeção da voz e confiança; quando começou a falhar, a projeção foi baixando

[63] Número total de notas da melodia.

[64] Número total de células rítmicas da melodia.

[65] Número total de intervalos da melodia.

[66] Número total de notas da melodia.

[67] Ver nota anterior.

Pós-análise	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	42	24 (c/ comp.)	41	0	42	Marcação dos finais de frase com diminuendo	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	31	21 (c/ comp.)	40	11	41	Sem interpretação	Com mais projeção da voz e confiança
	Aluno *z*	42	22 (s/ comp.)	41	0	42	Sem interpretação	Com melhor projeção da voz, mas ainda alguma insegurança
Pós-estudo	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	42	25 (c/ comp.)	41	0	42	Com a articulação marcada; marcação dos finais de frase com diminuendo	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	42	25 (c/ comp.)	41	0	42	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção
	Aluno *z*	42	23 (s/ comp.)	41	0	41	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção

Tabela 2 - Resultados da Melodia 1

Na melodia 1, é clara a melhoria do desempenho dos alunos, principalmente na leitura pós-estudo. Esta é principalmente evidente no aluno *y*, tanto na afinação como no rigor rítmico. No aluno *z*, esta evolução ocorreu logo após a análise. Verificou-se também uma grande melhoria nestes alunos relativamente ao número de intervalos corretos, o que indica que, apesar de não terem ambos melhorado o rigor da afinação, estavam cientes da relação entre as notas que estavam a ler.

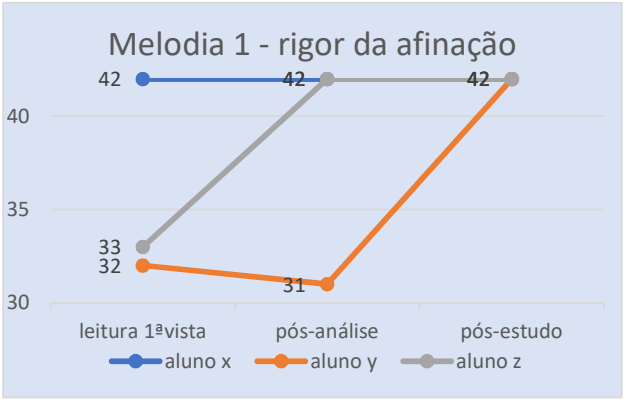


Gráfico 2 - Melodia 1 - rigor da afinação

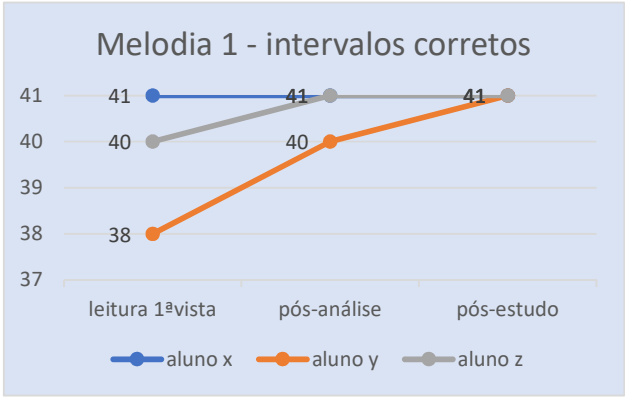


Gráfico 1 - Melodia 1 - intervalos corretos

É de notar também que, na leitura à primeira vista, nenhum aluno marcou nem a pulsação nem o compasso. Durante a análise, foi-lhes chamada a atenção para este

aspeto. Os alunos *x* e *y* passaram, então, a marcar o compasso e o aluno *z* marcou apenas a pulsação. Apesar de perceber que o aluno compreende a estruturação do ritmo dentro do tempo, é impossível compreender se o aluno se apercebe da função de cada tempo dentro do compasso. O facto de terem de se preocupar com a marcação do compasso/tempo pode explicar o declínio do rigor rítmico na leitura pós-análise, como se verifica no seguinte gráfico:

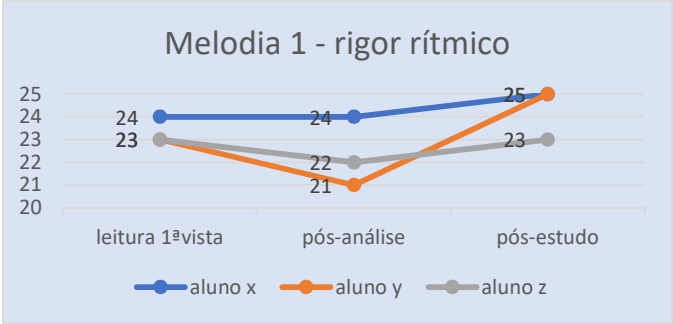


Gráfico 3 - Melodia 1 - rigor rítmico
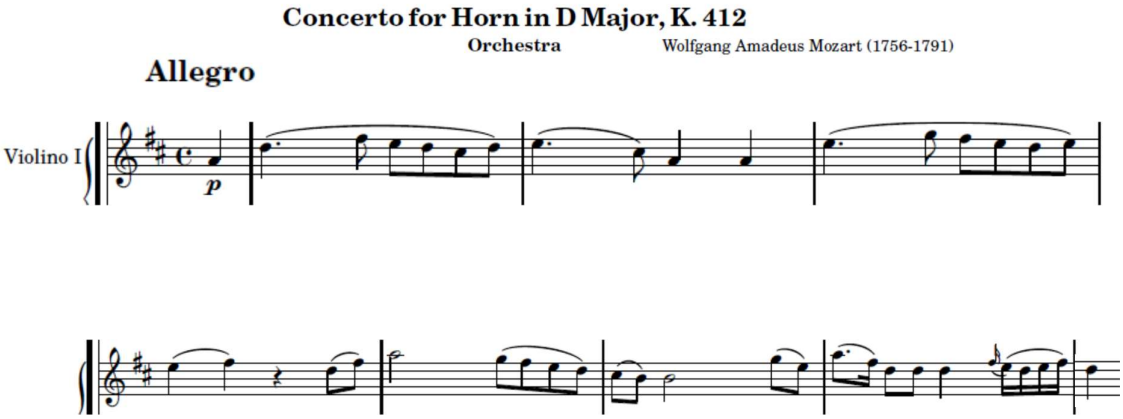


Figura 2 - Partitura da Melodia 1

Verifica-se, também, que o nível de projeção da voz e a confiança do aluno melhoravam após cada leitura, o que indica que os alunos iam ficando cada vez mais à vontade. Já relativamente à interpretação, apesar de os alunos terem sido chamados à atenção para a realização de algumas nuances inerentes à melodia, verifica-se que apenas o aluno *x* começou a assinalar os finais de frases com diminuendos e na leitura pós-estudo realizou já a articulação assinalada. Os restantes alunos continuaram a não realizar qualquer interpretação, provavelmente por não estarem habituados.

7.1.2. Melodia 2 – Sinfonia nº6, op. 74, 2º and., de P. Tchaikovsky

Melodia 2								
		Rigor da afinação (44)	**Rigor rítmico (28)**	**Intervalos certos (43)**	**Notas erradas (dentro da tonalidade) (44)**	**Nome de notas (44)**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	44	28 (s/ comp.)	44	0	44	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	42	28 (s/ comp.)	29	2	44	Sem interpretação	Com alguma insegurança
	Aluno *z*	31	28 (s/ comp.)	42	13	44	Sem interpretação	Muita insegurança; teve de recomeçar várias vezes
Pós-análise	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	44	28 (c/ comp.)	43	0	44	Respeitou as marcações de dinâmica assinaladas na partitura	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	43	28 (c/ comp.)	41	1	44	Respeitou as marcações de dinâmica assinaladas na partitura	Com confiança e boa projeção
	Aluno *z*	30	28 (s/ comp.)	11	14	44	Respeitou algumas marcações de dinâmica assinaladas na partitura	Notava-se alguma insegurança em algumas passagens, como se estivesse a pensar nas notas
Pós-estudo	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	44	28 (c/ comp.)	43	0	44	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	44	28 (c/ comp.)	43	0	44	Respeitou as marcações de dinâmica assinaladas na partitura	Com confiança e boa projeção
	Aluno *z*	44	28 (s/ comp.)	43	0	44	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção

Tabela 3 - Resultados da Melodia 2

Nesta leitura, não se verificou grande evolução entre a leitura à primeira vista e a leitura após a análise. A principal diferença ocorreu após o estudo oral da melodia. Na leitura à primeira vista, o aluno *z* teve de recomeçar várias vezes, uma vez que perdia o sentido tonal da melodia, principalmente em mudanças de registo. Esta dificuldade fez com que, na leitura pós-análise o número de intervalos corretos diminuísse substancialmente, uma vez que o aluno perdia o sentido de tonalidade. A evolução foi, então, mais significativa neste aluno ao nível do rigor da afinação e no número de intervalos corretos, apesar, de este também ter sofrido evolução considerável no aluno *y*, como é demonstrado pelos gráficos.

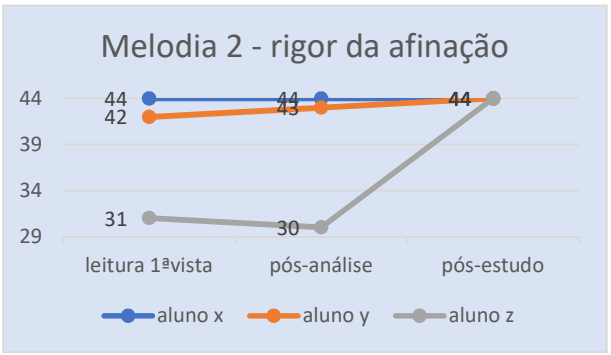


Gráfico 5 - Melodia 2 - rigor da afinação

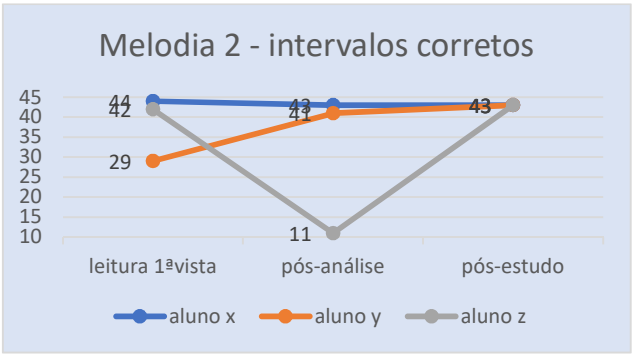


Gráfico 4 - Melodia 2 - intervalos corretos

Mais uma vez, o aluno *z* marcou apenas a pulsação, apesar de ter sido insistido que marcasse o compasso. No entanto, para Karpinski (2000), marcar a pulsação ajuda a manter o tempo e métrica estáveis, pelo que, apesar de não ser o ideal, também é aceitável. No entanto, o rigor rítmico manteve-se ao longo das várias leituras, pelo que se conclui que os alunos não tiveram qualquer dificuldade a nível rítmico.

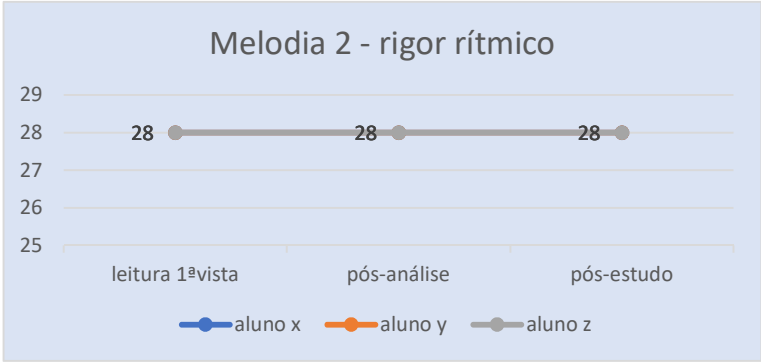


Gráfico 6 - Melodia 2 - rigor rítmico
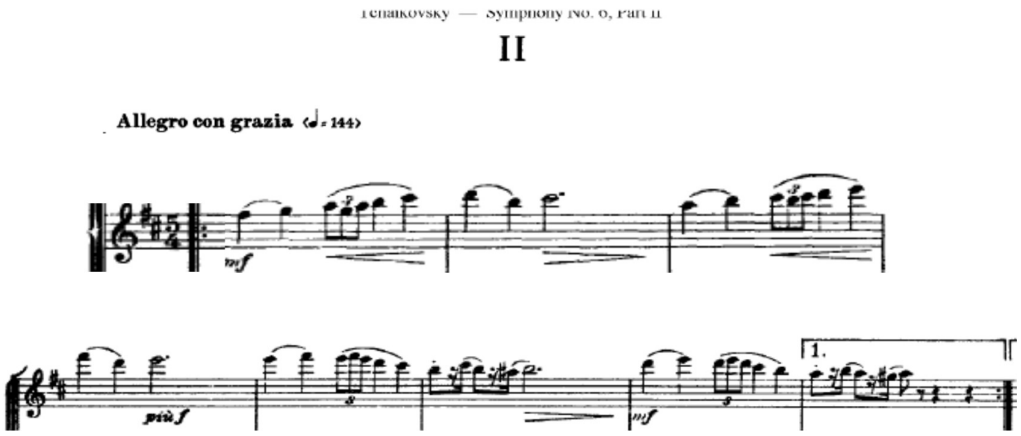


Figura 3 - Partitura da Melodia 2

Verifica-se, também, que os alunos nem sempre são rigorosos na interpretação. Mesmo assim, observa-se um esforço do aluno *y* em respeitar as marcações de dinâmica da partitura.

7.1.3. Melodia 3 – Concerto Brandemburgo nº5 em Ré Maior, 2º and., de J. S. Bach

Melodia 3								
		Rigor da afinação (34)	**Rigor rítmico (16)**	**Intervalos certos (33)**	**Notas erradas (dentro da tonalidade) (34)**	**Nome de notas (34)**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	34	16 (s/comp.)	33	0	34	Sem interpretação	Fraca projeção; muita insegurança
	Aluno *x*	34	14 (c/comp.)	33	0	34	Respeitou o caráter da música	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	33	9 (c/comp.)	31	1	34	Sem interpretação	Fraca projeção; muita insegurança
	Aluno *z*	28	11 (s/comp.)	30	9	34	Sem interpretação, mas bom caráter	Boa projeção; com confiança, exceto no fim
Pós-análise	**Aluno *w***	34	15 (c/comp.)	33	0	34	Sem interpretação	Boa projeção, mas alguma hesitação
	Aluno *x*	34	16 (c/comp.)	33	0	34	Sem interpretação	Com confiança e boa projeção

	Aluno *y*	33	13 (c/comp.)	31	1	34	Sem interpretação	Boa projeção, mas alguma incerteza
	Aluno *z*	34	14 (s/comp.)	33	0	34	Sem interpretação	Boa projeção, mas alguma incerteza
Pós-estudo	**Aluno *w***	34	16 (c/comp.)	33	0	34	Deu importância aos finais de frase	Com confiança e boa projeção
	Aluno *x*	34	16 (c/comp.)	33	0	34	Bom andamento	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	34	16 (c/comp.)	33	0	34	Bom andamento; deu importância aos finais de frase	Com confiança e boa projeção
	Aluno *z*	34	16 (s/comp.)	33	0	34	Bom andamento	Com confiança e boa projeção

Tabela 4 - Resultados da Melodia 3

Na melodia 3, a afinação sofreu evolução principalmente do aluno *z*. Isto reflete-se na quantidade de intervalos corretos. Também no aluno *y* a melhoria do rigor da afinação está espelhada no aumento da quantidade de intervalos corretos, tendo ambos ocorrido após o estudo oral da melodia.

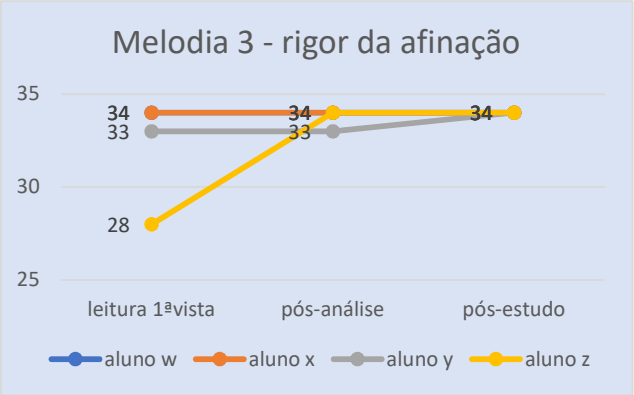


Gráfico 8 - Melodia 3 - rigor da afinação

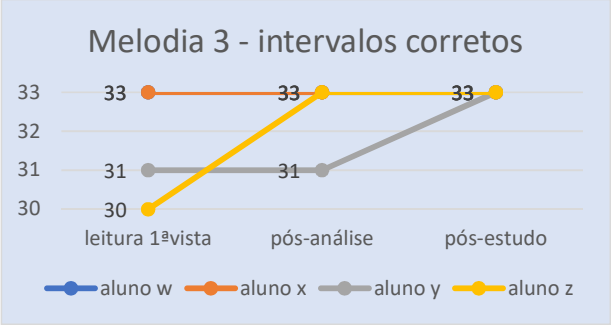


Gráfico 7 - Melodia 3 - intervalos corretos

A principal dificuldade dos alunos foi no ritmo, verificando-se melhorias tanto na leitura pós-análise como na leitura pós-estudo. Estas foram principalmente evidentes nos alunos *y* e *z*. Estas alterações são evidentes no gráfico seguinte:

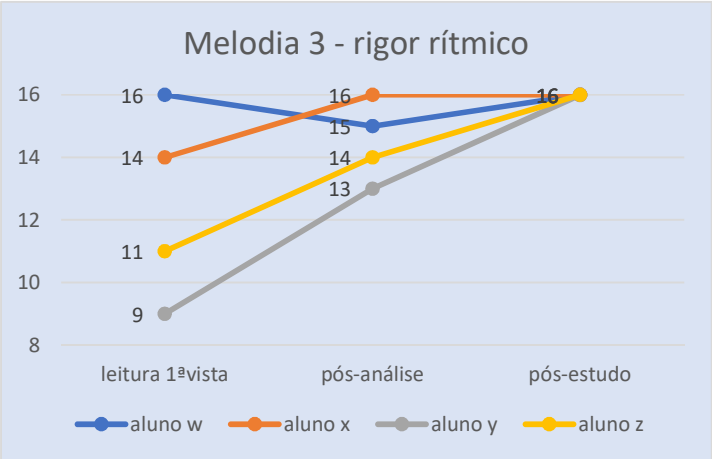


Gráfico 9 - Melodia 3 - rigor rítmico
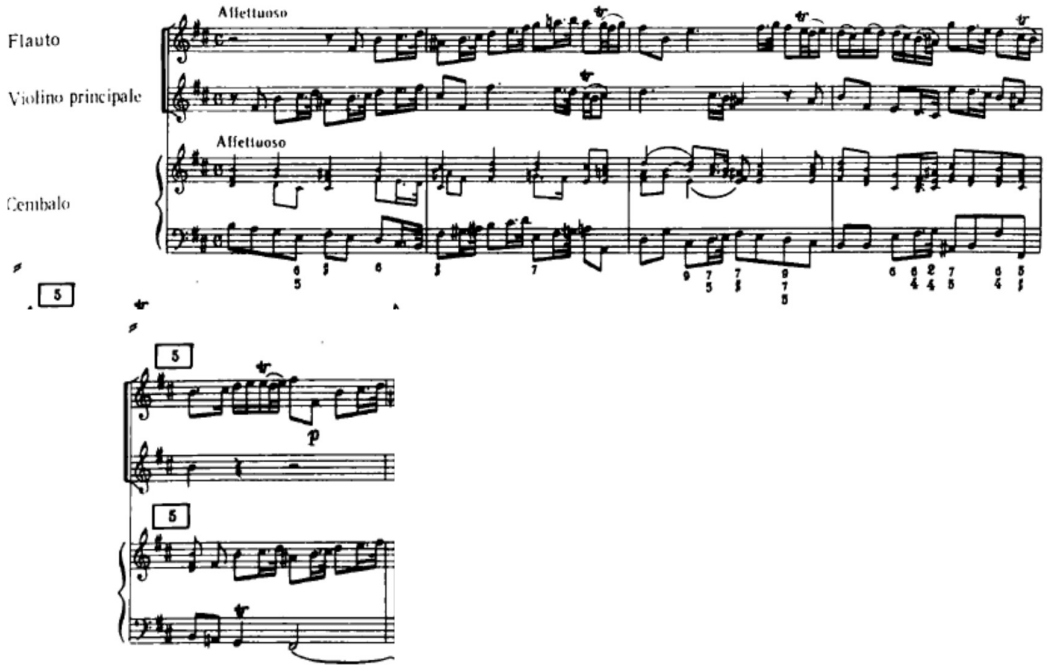


Figura 4 - Partitura da Melodia 3

À medida que os alunos foram estudando a melodia, notou-se um desenvolvimento da interpretação, principalmente ao nível do andamento e do caráter da melodia, por ser um segundo andamento, e da confiança e projeção de voz dos alunos.

7.1.4. Melodia 4 – O Cisne, do Carnaval dos Animais, de C. Saint-Saens

Melodia 4								
		Rigor da afinação (40)	**Rigor rítmico (37)**	**Intervalos certos (39)**	**Notas erradas (dentro da tonalidade) (40)**	**Nome de notas (40)**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Sem interpretação	Muita hesitação e insegurança
	Aluno *x*	40 (baixa af.)	33 (c/comp.)	39	0	40	Não respeitou as dinâmicas indicadas, mas realizou as articulações e alterações de andamento	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Sem interpretação	Boa projeção, mas alguma insegurança
	Aluno *z*	-	-	-	-	-	-	-
Pós-análise	**Aluno *w***	40	35 (c/comp.)	39	0	40	Sem interpretação	Nota-se alguma insegurança e hesitação
	Aluno *x*	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Não respeitou as dinâmicas indicadas, mas realizou as articulações e alterações de andamento	Com confiança e boa projeção
	Aluno *y*	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Respeitou os sinais de dinâmica e alteração de andamento; não respeitou a articulação	Com confiança e projeção
	Aluno *z*	-	-	-	-	-	-	-
Pós-estudo	**Aluno *w***	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Sem interpretação	Fraca projeção, mas com mais segurança
	Aluno *x*	40	37 (c/comp.)	39	0	40	Respeitou os sinais de dinâmica, alteração de andamento e articulação; bom andamento	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	38	37 (c/comp.)	35	2	40	Respeitou os sinais de dinâmica,	Com confiança e projeção

							alteração de andamento e articulação	
	Aluno z	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 5 - Resultados da Melodia 4

Na melodia 4, a principal evolução ocorreu no aluno *x*. Inicialmente, toda a melodia foi entoada com a afinação ligeiramente baixa, e ocorreram algumas falhas a nível rítmico. No entanto, uma vez que a relação entre as notas se manteve durante toda a leitura, considera-se o rigor da afinação como 100%. Após a análise, assistiu-se a uma grande melhoria da afinação, e após o estudo oral da melodia, o aluno foi capaz de entoá-la sem erros. É de apontar também as falhas dadas pelo aluno *y* após o estudo oral, que não ocorreram nos restantes alunos, e que se podem dever a desconcentração ou cansaço, por este "teste" já se ter realizado na parte final da aula.

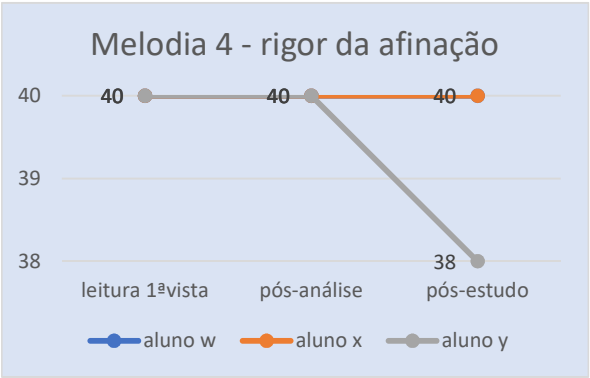


Gráfico 10 - Melodia 4 - rigor da afinação

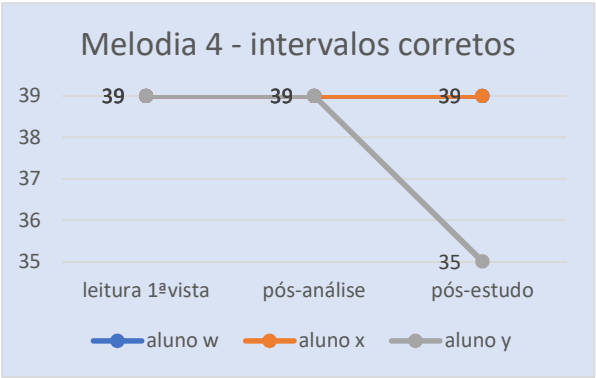


Gráfico 11 - Melodia 4 - intervalos corretos

Quanto ao rigor rítmico, a principal evolução ocorreu no aluno *x*, logo após a análise da partitura.

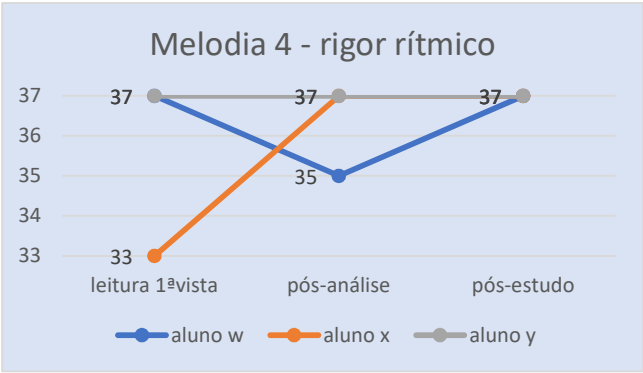


Gráfico 12 - Melodia 4 - rigor rítmico
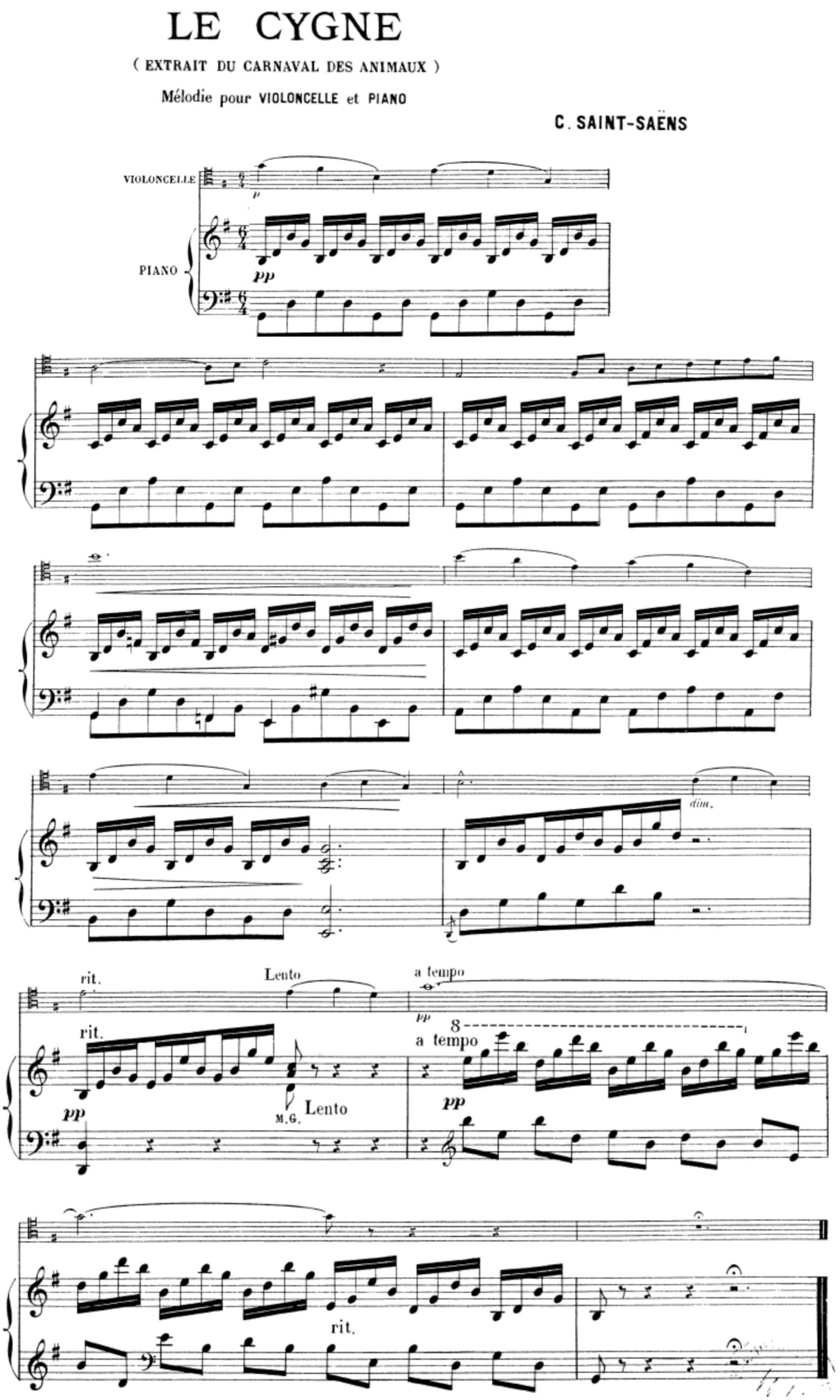


Figura 5 - Partitura da Melodia 4

Verifica-se, ainda, no aluno *x* um esforço para interpretar a melodia sem lhe ser pedido. O aluno *y* passou a ter mais atenção a este elemento após lhes ser relembrado, durante a análise. No entanto, o aluno *w* não realizou qualquer interpretação em nenhuma das leituras.

7.1.5. Melodia 5 – Partita nº2, BWV 1004, Giga, de J. S. Bach

Melodia 5								
		Rigor da afinação (30)	**Rigor rítmico (10)**	**Intervalo certos (29)**	**Notas erradas (30)**	**Nome de notas (30)**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	29 (baixa af. – 1ª nota correta)	10 (c/ comp.)	28	1	28	Deu sentido musical à melodia, respirando no final de frases	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	4 (afinação baixa a partir da nota 5)	10 (c/ comp.)	26	26	30	Respirou no final das frases mas não respeitou a articulação	Notou-se hesitação
	Aluno *z*	14	10 (s/ comp.)	13	14	29	Não mostrou interpretação	Muita hesitação; teve de começar de novo
Pós-análise	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	7 (baixou a afinação na nota 8)	10 (s/ comp.)	28	23	30	Bom andamento; bom fraseado	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	30	10 (s/ comp.)	29	0	30	Bom andamento; bom fraseado	Muito melhor projeção; segurança na voz
	Aluno *z*	15	10 s/ comp.)	13	15	30	Sem interpretação	Boa projeção e segurança; nas passagens com dificuldades notava-se hesitação
Pós-estudo	**Aluno *w***	-	-	-	-	-	-	-
	Aluno *x*	30	10 (c/comp.)	29	0	30	Bom andamento; bom fraseado	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	29	10 (c/comp.)	27	1	30	Não fez fraseado; muito	Boa projeção, mas ainda se

							marcado apesar da ligadura	notou alguma hesitação
	Aluno *z*	22	10 (s/comp.)	20	2	40	Não mostrou interpretação	Alguma hesitação, principalmente nas passagens difíceis

Tabela 6 - Resultados da Melodia 5

A principal dificuldade na melodia 5 foi na afinação que, de um modo geral, foi baixando ao longo da leitura em todos os alunos. Esta teve uma grande evolução no aluno *y* logo após a análise. É de notar o retrocesso do aluno *x*. Este aluno realizou a leitura à primeira vista um pouco abaixo da tonalidade original. No entanto, uma vez que manteve a relação entre as notas até ao fim da leitura, considerou-se que teve um bom rigor da afinação. Já na leitura pós-análise, começou na tonalidade correta, mas foi baixando ao longo da melodia, pelo que já não se considera que o seu rigor da afinação baixou consideravelmente. No entanto, após o estudo oral da melodia, assiste-se a uma evolução deste fator em praticamente todos os alunos. Esta evolução reflete-se na quantidade de intervalos corretos, principalmente no aluno *z*.

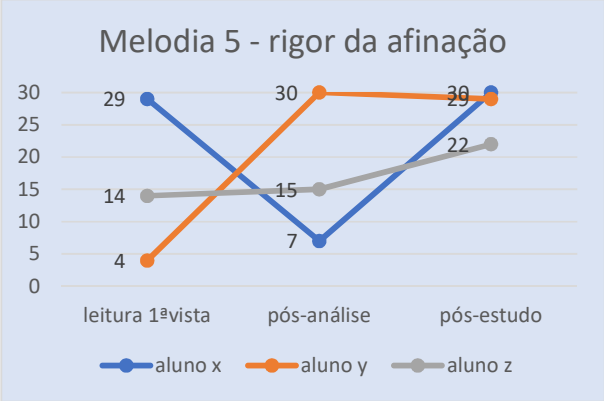


Gráfico 14 - Melodia 5 - rigor da afinação

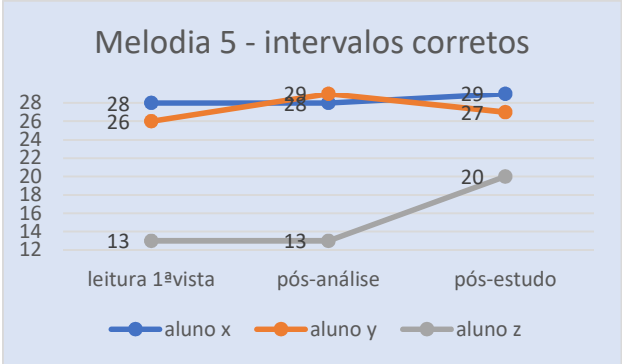


Gráfico 13 - Melodia 5 - intervalos corretos

A nível do rigor rítmico, os alunos não tiveram qualquer dificuldade, pelo que não há nada a apontar. É de assinalar, no entanto, que após o estudo oral, o aluno *z*, apesar de não marcar compasso, começou a marcar a pulsação.

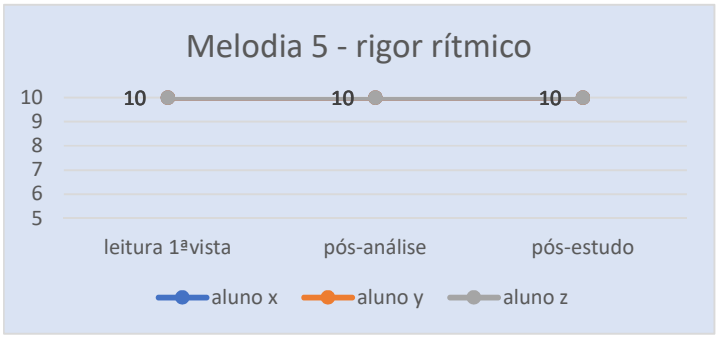


Gráfico 15 - Melodia 5 - rigor rítmico
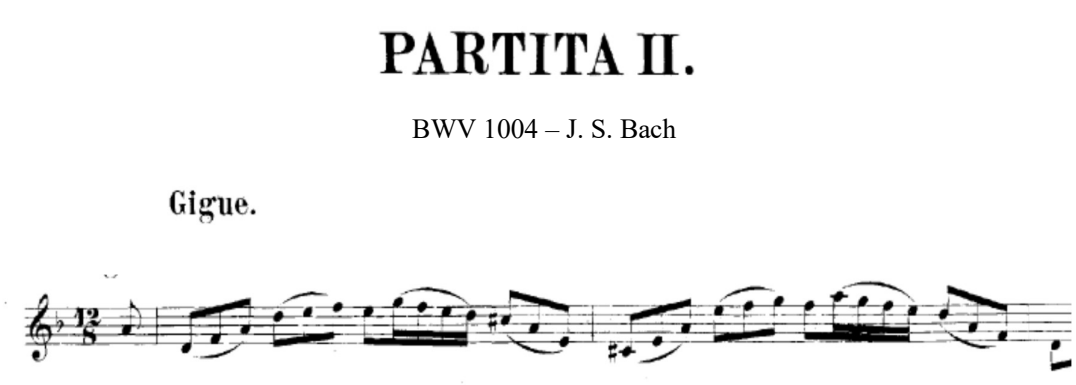


Figura 6 - Partitura da melodia 5

Verifica-se, ainda, que os alunos, quando estão mais confiantes, realizam uma interpretação mais musical do que quando estão inseguros. Por exemplo, o aluno *z*, nesta leitura, não fez qualquer interpretação, notando-se alguma hesitação durante a sua entoação, enquanto que o aluno *x*, bem mais confiante, dava algum sentido musical à melodia, respirando no fim das frases e respeitando a articulação indicada na partitura.

7.1.6. Melodia 6 – Concerto para clarinete em Lá Maior, K622, 1º and., de W. A. Mozart

Melodia 6								
		Rigor da afinação (38)	**Rigor rítmico (24)**	**Intervalos certos (37)**	**Notas erradas (dentro da tonalidade) (38)**	**Nome de notas (38)**	**Interpretação**	**Postura da voz**
Pré-teste	**Aluno *w***	35	24 (c/comp.)	35	3	38	Sem interpretação	Fraca projeção
	Aluno *x*	35	21 (c/comp.)	35	3	38	Sem interpretação	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	34	20 (c/comp)	31	4	38	Sem interpretação	Teve de começar 3 vezes; muita hesitação
	Aluno *z*	35	22 (s/comp.)	35	3	37	Sem interpretação	Boa projeção, mas alguma hesitação
Pós-análise	**Aluno *w***	30	24 (c/comp.)	36	9	38	Sem interpretação	Com mais confiança, mas ainda alguma hesitação

	Aluno *x*	35	24 (c/comp.)	35	7	38	Marcou os finais de frase com diminuendos; boa articulação	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	26	21 (c/comp.)	32	12	38	Sem interpretação	Começou com boa projeção, mas foi ficando mais fraca
	Aluno *z*	26	20 (s/comp.)	35	12	38	Respeitou quase todos os sinais de articulação	Boa projeção; com confiança
Pós-estudo	**Aluno *w***	35	24 (c/comp.)	35	3	38	Sem interpretação	Melhor projeção e mais confiança
	Aluno *x*	35	24 (c/comp.)	35	3	38	Bom andamento; respeitou os sinais de articulação e os fins de frase	Com confiança e projeção
	Aluno *y*	35	22 (c/comp.)	35	3	38	Respeitou os sinais de articulação e os fins de frase	Com confiança e boa projeção
	Aluno *z*	26	20 (c/comp.)	36	12	38	Sem interpretação	Boa projeção, mas hesitação em algumas passagens

Tabela 7 - Resultados da Melodia 6

Devido ao pouco tempo restante na aula, a análise e o estudo oral da melodia da leitura 6 não pode ser realizado de uma forma tão profunda e detalhada como nas outras leituras, o que pode explicar os resultados obtidos. Verifica-se que não houve grande evolução entre a leitura à primeira vista, a leitura após a análise e a leitura após o estudo.

Quanto ao rigor da afinação, os principais erros deram-se quase todos na passagem assinalada na imagem seguinte:
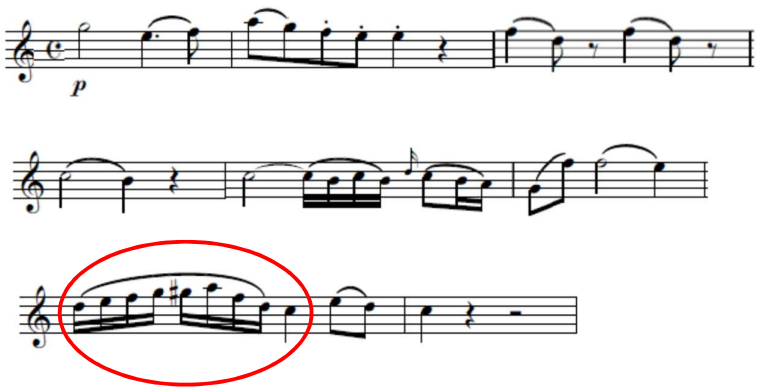


Figura 7 – Partitura da Melodia 6

Os alunos, em vez de entoarem o segundo intervalo de 2ª Maior, cantavam novamente um meio tom. No entanto, quando a melodia voltava à tónica, voltavam a entoar na tonalidade, pelo que se conclui que, apesar de errarem certos intervalos e saírem, momentaneamente da tonalidade, conseguiam manter memorizado pelo menos o tom da tónica, o que constitui uma evolução desde o início da implementação do projeto. A diminuição do rigor da afinação acompanhada pelo aumento do número de intervalos corretos nos alunos *w* e *z* pode ser explicada pelo que facto de os alunos *fugirem* à tonalidade, assumindo uma nova tonalidade. Assim, a relação intervalar está correta, mas dentro da tonalidade as notas estão erradas.

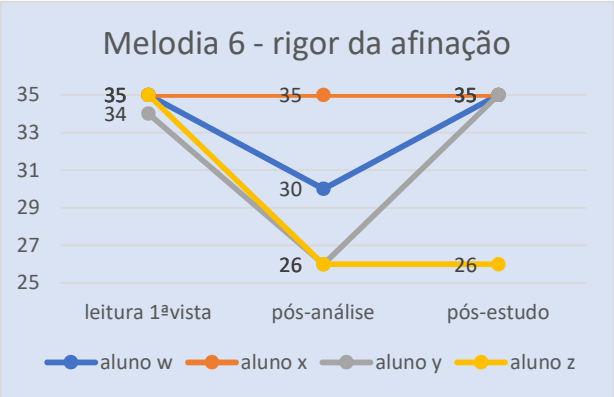


Gráfico 17 - Melodia 6 - rigor da afinação

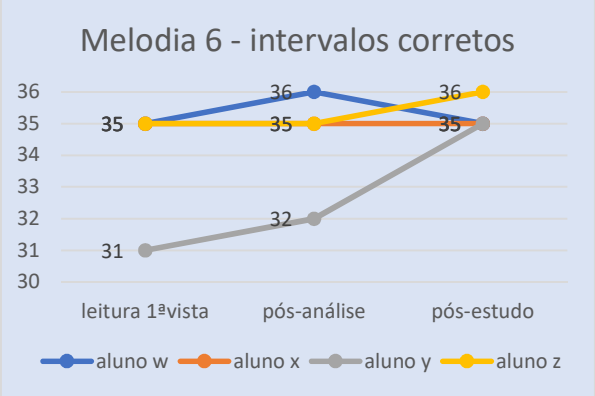


Gráfico 16 - Melodia 6 - intervalos corretos

A principal diferença verificada deu-se no rigor rítmico, principalmente no aluno *x* e no aluno *y*. É de assinalar que, pela primeira vez, o aluno *z* marcou o compasso. Apesar de o seu rigor rítmico ter piorado, esta é uma grande evolução relativamente ao início do projeto.

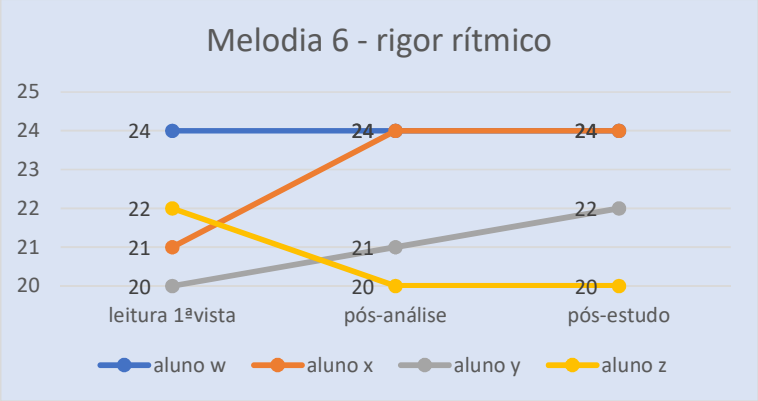


Gráfico 18 - Melodia 6 - rigor rítmico

Quanto à interpretação, verifica-se novamente que, se não lhes fosse lembrado, os alunos não interpretavam a melodia. Mesmo insistindo, apenas metade dos alunos começou a assinalar os finais de frase e a respeitar os sinais de articulação, não sendo, no entanto, consistentes (o aluno *z*, na leitura pós-análise realizou alguma interpretação e na leitura pós-estudo já não). Quanto à projeção, constata-se que os alunos não estavam tão à vontade e seguros na realização destas leituras como em outras anteriores, talvez devido ao estudo não ter sido tão rigoroso. Mesmo na leitura pós-estudo, notava-se alguma hesitação no aluno *z*, apesar da boa projeção de voz.

7.2. Questionários dos alunos

7.2.1. Orientações de Gary Karpinski

A primeira questão dos questionários é relativa ao preenchimento de uma tabela acerca das várias orientações propostas por Karpinski, aplicadas durante o estudo, e a avaliação que os alunos dão a cada uma delas, sendo 1 nada importante e 5 muito importante. As respostas foram analisadas na tabela abaixo.

		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**Média (de 1 a 5)[68]**	
Análise	Identificação da coleção diatónica e tonalidade		I		I I	I	3.75	3,25[69]
	Identificação do tipo de compasso	I			I I	I	3	
	Identificação de padrões melódicos e rítmicos		I	I I I			2.75	
	Identificação dos graus de uma melodia		I	I	I I		3.25	
	Identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio		I	I	I I		3.25	
	Identificação de notas estruturais		I	I I	I		3	

[68] A média foi obtida somando a pontuação dada por cada aluno e dividindo esse valor pelo número total de alunos (4).

[69] Este resultado foi obtido somando as médias de cada estratégia e dividindo esse valor pelo número total de estratégias de cada categoria (análise e estudo da melodia).

	Análise harmónica			I I	I	I	3.75	
Estudo da melodia	Entoação da escala e arpejo da tonalidade da melodia				I I I I		4	3,25
	Marcação do compasso		I	I		I I	3,75	
	Entoação/percussão de padrões melódicos e rítmicos		I	I I		I	3,25	
	Entoação apenas das notas estruturais da melodia		I	I I I			2,75	
	Entoação da melodia com os números dos graus (dó móvel)		I I I		I		2,5	
	Entoação da sequência harmónica da melodia		I	I	I I		3,25	

Tabela 8 - Resultados do gráfico de intensidades do questionário dos alunos

As estratégias que os alunos apontam como tendo *mais importância* são: identificação da coleção diatónica e tonalidade, análise harmónica, entoação da escala e arpejo da tonalidade e marcação do compasso.

Atribuem *relativa importância* a: identificação do tipo de compasso, identificação dos graus da melodia, identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio, identificação de notas estruturais, entoação ou percussão de padrões melódicos ou rítmicos e entoação da sequência harmónica.

As estratégias às quais atribuem *menos importância* são: identificação de padrões melódicos e rítmicos, entoação apenas das notas estruturais e entoação da melodia utilizando os números dos graus.

É importante apontar que apenas metade dos alunos considera fundamental a marcação de compasso na leitura melódico-rítmica entoada, podendo concluir-se que os restantes alunos não vêm a métrica, estabilidade do pulsação e função de cada tempo dentro do compasso como aspetos fundamentais na leitura melódico-rítmica entoada.

A entoação da melodia utilizando os números dos graus é a estratégia que os alunos consideram menos relevante na abordagem a leituras melódico-rítmicas

entoadas, podendo revelar a pouca importância que dão ao papel de cada nota na tonalidade.

As estratégias relacionadas com a identificação e interiorização da tonalidade são as que os alunos atribuem mais relevância.

7.2.2. A importância da leitura melódico-rítmica entoada

Relativamente à questão 2, todos os alunos responderam que consideram a leitura melódico-rítmica entoada uma competência importante para um estudante de música. As justificações divergem entre permitir ler e perceber todo o repertório musical e ser fundamental para ser um bom músico "usando partituras" (instrumentista) (aluno *w*). A resposta do aluno *x* estava dentro da mesma ideia, afirmando ser essencial para perceber todo o repertório musical. O aluno *y* respondeu que considerava ser fundamental para frequentar um grupo coral, pelo que se conclui que não acha fundamental para o seu instrumento, ou mesmo para se tornar um músico completo.

7.2.3. A pertinência da interpretação de leituras melódico-rítmicas entoadas

Quanto à pergunta 3, três alunos responderam que consideram importante interpretar musicalmente uma leitura melódico-rítmica entoada, e o aluno *w* respondeu que não, mas que pode ajudar a perceber o fraseado. Entre os alunos que responderam que sim, as suas justificações variam entre ajudar na interpretação no instrumento e "interpretar vocalmente também requer dinâmicas" (aluno *y*). Apenas um aluno parece, então, compreender que a música, e mesmo leituras melódico-rítmicas entoadas, não é só altura e ritmo, mas também as várias nuances de interpretação.

7.2.4. A leitura melódico-rítmica entoada na aula de Formação Musical

Relativamente à forma como o professor operacionaliza a abordagem às leituras melódico-rítmicas nas aulas (questão 4), a superficialidade das respostas sugere que os alunos não têm consciência da forma como estas são abordadas e que algumas atividades realizadas são uma preparação para a leitura. Apenas o aluno *y* reconheceu que o seu professor realiza estratégias semelhantes às propostas por Karpinski. Os restantes apenas afirmaram que dava algum tempo para estudar, na aula ou em casa, e que incidia nas suas dificuldades.

Quanto à questão 5, três alunos responderam que praticam, em casa, a sua capacidade de leitura melódico-rítmica às vezes, e apenas um raramente. Nenhum dos alunos respondeu que pratica muito frequentemente nem nunca. Pode-se concluir que estes alunos talvez apenas pratiquem quando é marcado como trabalho de casa pelo professor ou como estudo para o teste oral.

7.2.5. Estratégias de operacionalização autónoma da leitura melódico-rítmica entoada

Relativamente às estratégias utilizadas (questão 6), dois alunos responderam que não utilizam nenhuma estratégia específica, "só leio" (aluno *x*). Os outros dois alunos leem com o "apoio do piano" (alunos *y* e *z*). Isto poderá levar a que os alunos leiam sem terem consciência do que está realmente escrito, lendo nota a nota ou por imitação, não realizando, assim, uma leitura musical e consciente.

7.2.6. Dificuldades na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas

Quanto às suas dificuldades, o aluno *z* respondeu que é a própria leitura das notas, que pode acontecer por ler nota a nota, não tendo em atenção às relações estruturais entre as notas, harmonia de cada passagem, possíveis padrões, entre outros. De facto, este aluno foi um dos que mais sentiam dificuldades durante as leituras melódico-rítmicas entoadas, sendo também um dos alunos no qual foi possível identificar mais evolução. Outras das dificuldades assinaladas foram intervalos de âmbito mais extenso (aluno *w*), intervalos estranhos à harmonia (aluno *y*) e leitura em claves menos praticadas (aluno *w*). Dois alunos referiram também ritmo rápido (alunos *w* e *y*). O aluno *x* respondeu que não sentia qualquer dificuldade, o que se reflete nos resultados das suas leituras, praticamente sem erros.

7.2.7. Avaliação do estudo

Relativamente à última questão, os alunos *w*, *y* e *z* consideram que a sua participação no estudo ajudou a desenvolver a sua capacidade de realizar leituras melódico-rítmicas entoadas e o aluno *x* respondeu que não.

7.3. Questionário dos professores

Como já foi referido, o questionário dos professores tinha uma estrutura semelhante à dos alunos. Iniciava-se, no entanto, com uma série de perguntas de resposta aberta.

7.3.1. A importância da leitura melódico-rítmica entoada

A primeira questionava acerca da leitura melódico-rítmica entoada como uma competência fundamental para um estudante de música. O docente A respondeu que considera a leitura melódico-rítmica fundamental, uma vez que "desenvolve o ouvido melódico em primeiro lugar, através das relações tonais e intervalares, mas também o ouvido harmónico indiretamente, bem como a afinação (noção)". O docente B respondeu que considera esta atividade importante para que o aluno adquira o sentido do movimento sonoro, a questão intervalar e o treino auditivo que, para além da parte rítmica, é fundamental para qualquer aluno de música.

Relativamente à segunda pergunta, ambos os docentes responderam que consideram importante os alunos praticarem esta competência tanto em casa como na escola.

7.3.2. Estratégias de operacionalização da leitura melódico-rítmica na aula de Formação Musical

A terceira questão era relativa à forma como os professores abordam a leitura melódico-rítmica entoada com os alunos. Ambos os docentes responderam que realizam uma contextualização da tonalidade, através da entoação da escala, exercícios de ordenações. O docente A acrescentou ainda a improvisação sobre encadeamentos estruturais, assim como "um trabalho de notas estruturais (análise) e de audição interior" (com os alunos mais velhos).

7.3.3. Principais dificuldades identificadas nos alunos na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas

O docente A considera que os principais motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldades em realizar leituras melódico-rítmicas entoadas são não estabelecerem relações prévias com a tonalidade e as suas notas estruturais, nem sempre aplicarem as noções de dó móvel nas leituras, não ouvirem em audição interior

e não fazerem uma análise prévia da melodia e da sua estrutura. Já o docente B afirma ser a falta de estudo e a realização de uma leitura sem preparação, como entoação da escala e arpejo da tonalidade.

7.3.4. A familiarização dos docentes com as orientações de Gary Karpinski

O docente A afirmou estar familiarizado com as estratégias de Gary Karpinski, destacando a identificações dos diferentes tipos de escalas, a solmização e ouvir, memorizar, compreender e cantar. O docente B não está familiarizado com as orientações de Karpinski.

7.3.5. A orientações de Gary Karpinski

A questão seguinte incorporava uma tabela semelhante à colocada no questionário dos alunos, em que os docentes tinham de avaliar cada estratégia segundo o seu contributo na abordagem das leituras melódico-rítmicas entoadas, sendo 1 nada importante e 5 muito importante. As respostas foram analisadas no quadro seguinte:

		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**Média (de 1 a 5)[70]**	
Análise	Identificação da coleção diatónica e tonalidade			I		I	4	4,4[71]
	Identificação do tipo de compasso				I I		4	
	Identificação de padrões melódicos e rítmicos				I	I	4,5	
	Identificação dos graus de uma melodia					I I	5	
	Identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio				I	I	4,5	
	Identificação de notas estruturais				I	I	4,5	
	Análise harmónica				I I		4	

[70] A média foi obtida somando a pontuação dada por cada aluno e dividindo esse valor pelo número total de professores (2).

[71] Este resultado foi obtido somando as médias de cada estratégia e dividindo esse valor pelo número total de estratégias de cada categoria (análise e estudo da melodia).

Estudo da melodia	Entoação da escala e arpejo da tonalidade da melodia					I I	5	4,25
	Marcação do compasso			I	I		3,5	
	Entoação/percussão de padrões melódicos e rítmicos				I I		4	
	Entoação apenas das notas estruturais da melodia				I	I	4,5	
	Entoação da melodia com os números dos graus (dó móvel)				I	I	4,5	
	Entoação da sequência harmónica da melodia				I I		4	

Tabela 9 - Resultados do gráfico de intensidades do questionário dos professores

Pela análise do quadro, constata-se, então, que os docentes atribuem *mais importância* à identificação dos graus melódicos da melodia e à entoação da escala e arpejo da melodia, em que ambos assinalaram o nível 5 (*muito importante*).

Observando as respostas dos professores, também se podem considerar como *relativamente importantes* as seguintes estratégias: identificação de padrões melódico-rítmicos; identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio; identificação de notas estruturais; entoação das notas estruturais da melodia e entoação da melodia através do dó móvel. Ambos os docentes assinalaram o nível 4 na identificação do tipo de compasso, análise harmónica, entoação/percussão de padrões melódico-rítmicos e entoação da sequência harmónica.

A estratégia a que atribuíram *menos importância* foi a marcação do compasso. A estratégia onde as opiniões diferem mais é na identificação da coleção diatónica e da tonalidade, em que um docente colocou nível 3 e o outro nível 5.

Estes resultados estão de acordo com as respostas às questões anteriores, em que os professores afirmaram que a entoação da escala e arpejo era uma das principais estratégias utilizadas na abordagem às leituras melódico-rítmicas entoadas e que um dos problemas dos alunos, era não realizarem esta contextualização. Esta

contextualização é importante para os alunos reterem as relações estruturais entre as notas enquanto cantam uma melodia, que é ajudada pela entoação através do dó móvel, a outra principal estratégia apontada pelos docentes.

7.3.6. A pertinência da interpretação na realização de leituras melódico rítmicas entoadas

Por fim, relativamente à última questão, o docente A considera importante os alunos interpretarem musicalmente uma leitura melódico-rítmica entoada, “para desenvolver a noção de frase musical, de afinação e de encadeamentos harmónicos”. Já o docente B não considera importante, “uma vez que este trabalho é realizado na aula de instrumento”.

8. Discussão dos resultados

Tendo por base os resultados obtidos nas gravações e nos questionários, conclui-se que a aplicação das orientações de Gary Karpinski poderá ter contribuído para a evolução das capacidades de leitura melódico-rítmica dos alunos. Fazendo uma análise aos resultados, verifica-se que em todas as melodias ocorreu sempre alguma melhoria nos alunos, sendo ao nível da afinação como do rigor rítmico, ou mesmo em ambas, confirmando-se, assim, as ideias defendidas por Karpinski, quanto à abordagem de leituras melódico-rítmicas. No entanto, uma das limitações deste estudo está relacionada com a dimensão da amostra (apenas quatro alunos) e o tempo disponível para o aplicar (seis melodias em oito aulas), que resulta numa dificuldade em generalizar os resultados obtidos. Assim, este resultado apenas se pode aplicar à turma envolvida no projeto. Uma forma de ultrapassar esta limitação seria aplicar as mesmas estratégias numa outra turma de 7º grau, comprovando, ou não, os resultados obtidos.

Desde o início do projeto, os alunos mostraram-se sempre empenhados na realização das atividades propostas, apesar de inicialmente serem um pouco morosas, devido à pouca familiaridade de alguns alunos com técnicas de análise, uma vez que não frequentam a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Assim, verifica-se a importância da realização de atividades interdisciplinares, que desenvolvam competências inerentes não apenas à própria disciplina. Esta análise focava os principais elementos referidos por Karpinski, desde a identificação da tonalidade, tipo de compasso e métrica, identificação de padrões melódico-rítmicos, identificação das notas estruturais e análise harmónica. Durante as aulas, os alunos expressaram o seu agrado relativamente à atividade de análise musical, e no questionário foi uma das estratégias à qual atribuíram mais importância. Assim, pode concluir-se que os alunos consideram relevante a compreensão musical para o sucesso nas leituras melódico-rítmicas entoadas. Através das gravações, verifica-se, também, a evolução dos alunos após a análise, comparativamente à leitura à primeira vista. Também os professores consideram a análise importante na preparação de leituras melódico-rítmicas entoadas, sendo uma das atividades apontadas pelo docente A.

Relativamente à afinação, a principal evolução deu-se na capacidade de regressar à tonalidade, após um erro, por exemplo num intervalo. Isto foi notório, principalmente, na melodia 6, e indica que os alunos mantinham a tónica na memória, reconhecendo-a como uma nota de apoio e de referência, conseguindo, assim, regressar à tonalidade original. Para isto, foi importante a entoação da escala e arpejo da tonalidade da melodia, uma estratégia à qual tanto os alunos como os professores atribuíram extrema

importância. Também com relativa importância, são de apontar a identificação das notas da tríade da tónica e a entoação da sequência harmónica, pois estando consciente do percurso harmónico da melodia, é mais fácil manter-se na tonalidade.

Para o desenvolvimento do rigor da afinação, foi importante a identificação dos graus melódicos e a entoação da melodia com os números dos graus, através do dó móvel. Apesar de estas não serem das estratégias reconhecidas pelos alunos como das mais importantes, verificou-se uma grande evolução através da sua realização. Por outro lado, os professores atribuem-lhes extrema importância. A identificação e entoação das melodias através dos graus (dó móvel) promove o pensamento harmónico e a compreensão da função de cada nota dentro da melodia, o que por sua vez irá desenvolver a compreensão musical da mesma, razão pela qual Karpinski considera este um passo fundamental.

A identificação e entoação de padrões melódico-rítmicos é também identificado pelo autor como essencial no estudo de leituras melódico-rítmicas entoadas, opinião com a qual os alunos parecem discordar parcialmente, não lhe atribuindo muita importância. No entanto, para os docentes estas são fundamentais, sendo a identificação de padrões apontada como uma estratégia fundamental, tendo assinalado nível 5 de importância (muito importante). Uma vez que as orientações propostas por Karpinski foram aplicadas todas em simultâneo, é impossível saber a contribuição da identificação de padrões para o desenvolvimento da leitura melódico-rítmica entoada. Contudo, a literatura consultada para o enquadramento teórico apoia a afirmação de Karpinski.

Quanto ao rigor rítmico, muitos dos erros deram-se na leitura à primeira vista, e podem ser explicados pela falta de análise, pois os alunos apercebiam-se que o andamento em que tinham iniciado a leitura era demasiado rápido para a figuração rítmica da melodia. Constata-se, assim, a importância da análise da partitura, antes de entoar uma melodia. Uma das principais evoluções relacionadas com o ritmo foi a marcação do compasso. Inicialmente, nenhum dos alunos marcava o compasso, e nas últimas leituras, já praticamente todos marcavam, sem ser necessário relembrá-los. Para Karpinski, a marcação do compasso é essencial, uma vez que espelha a função de cada tempo e cada figura dentro do compasso, sendo essencial para a compreensão musical. No entanto, para os professores, a marcação do compasso não é um fator fundamental na abordagem de leituras melódico-rítmicas entoadas, o que pode significar que os docentes procuram o desenvolvimento de outras competências através deste tipo de atividades.

Quanto à interpretação, um dos aspetos mais salientados por Karpinski, esta constituiu uma das principais dificuldades durante a realização do projeto. Apesar de ser sempre insistido que os alunos prestassem atenção a este ponto, este era frequentemente ignorado pelos alunos. Isto pode indicar que eles vêm a atividade de leitura melódico-rítmica entoada como apenas mais um exercício para desenvolver determinadas competências, ou para estudar para o teste, e não como um momento de fazer música na sala de aula. Mesmo as suas respostas, no questionário, indicam neste sentido. Este ponto pode justificar também o tipo de respostas que deram à questão 2, relativamente à importância do desenvolvimento de leituras melódico-rítmicas entoadas, em que todos os alunos a reconheceram, mas apenas a atribuíram à ajuda que dá na leitura de partituras, no instrumento, e ao canto, por exemplo, num coro. Estas respostas refletem-se também na importância que os alunos deram, durante o período de implementação do estudo, à interpretação das melodias entoadas, tendo sido este o aspeto que menos se desenvolveu. Os alunos não parecem, então, reconhecer que a leitura melódico-rítmica entoada desenvolve competências fundamentais para qualquer músico ou estudante de música. Um dos docentes considera também que este não é um aspeto fundamental na abordagem à leitura melódico-rítmica entoada. O outro docente considera importante no desenvolvimento de outras competências, como a afinação e a noção de frase musical e a compreensão dos encadeamentos harmónicos.

Nos questionários, os alunos afirmaram não aplicar nenhuma estratégia específica quando abordam as leituras melódico-rítmicas entoadas, ou referiram apenas estratégias bastante genéricas, como o auxílio do piano. Assim, espera-se que a participação no estudo, além de ter melhorado a sua competência de leitura, lhes tenha fornecido melhores ferramentas para o estudo de melodias, que aplicarão ao longo do seu percurso musical. Para os professores, espera-se que este projeto de investigação lhes dê a conhecer um autor com o qual talvez não estejam tão familiarizados, e que forneça novas estratégias para o desenvolvimento de leituras melódico-rítmicas nas aulas, um conteúdo pouco explorado pelos pedagogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório, desenvolvido ao longo do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, comporta, além do projeto de investigação, uma reflexão acerca de todas as aprendizagens adquiridas durante este ciclo de estudos, focando, principalmente, o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, que contribuiu para o desenvolvimento da mestranda enquanto docente.

O estágio realizado na Escola de Música da Póvoa de Varzim permitiu o contacto com a realidade docente, através do trabalho em ambiente de sala de aula, com turmas e alunos diferentes, com necessidades e interesses distintos, o que permitiu o desenvolvimento de formas distintas de ensinar e a adaptação a esta heterogeneidade. Para isto, foi fundamental a adaptação de conhecimentos teóricos adquiridos previamente, realizando-se, assim, o cruzamento entre a teoria e a prática. Este contacto com os alunos tornou-os também transmissores de conhecimento, através das suas questões e de outras dificuldades que foram surgindo que fizeram refletir acerca de outras estratégias, existindo, deste modo, um processo de ensino-aprendizagem em dois sentidos.

A colaboração da professora cooperante durante a Prática Educativa Supervisionada foi essencial para toda a aprendizagem, quer através da observação das suas práticas, quer através dos conselhos e partilha de conhecimento e experiências, permitindo um crescimento a nível profissional. A observação inicial de aulas foi, então, fundamental para o desenvolvimento da prática letiva, numa fase posterior, determinando muitas das atividades, estratégias e o desenvolvimento das aulas.

As planificações, baseadas no programa fornecido pela escola, tiveram sempre em conta os interesses e as necessidades dos alunos, visando sempre o seu máximo desenvolvimento enquanto músicos. Como foi referido, houve o cuidado em escolher estratégias pedagógicas semelhantes às da professora cooperante. No entanto, na turma do 7º grau foi desenvolvido o projeto de investigação, trazendo a este grupo de alunos estratégias particulares. A liberdade na planificação de aulas que a professora cooperante foi dando cada vez mais ao longo do estágio contribuiu também para a construção de uma identidade profissional própria, obtida a partir das experiências vividas.

Tornou-se fundamental a reflexão acerca das práticas, colocando em evidência falhas, inseguranças e fragilidades, mas forneceu novos caminhos por onde prosseguir.

Permitiu também a procura de estratégias, atividades e conteúdos mais apelativos aos alunos e que enriquecessem a sua aprendizagem. Assim, também este elemento colaborou para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma das principais dificuldades encontradas foi a gestão do tempo planificado para cada atividade, para a qual pode ter contribuído a falta de experiência na área do ensino. Esta foi melhorando ao longo do tempo, pelo que se pode concluir que é uma competência que vai sendo adquirida.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu também um novo olhar da disciplina de Formação Musical e algumas das suas características e exigências. Face aos diferentes regimes de frequência dos alunos, constatou-se a necessidade de realizar atividades que desenvolvessem capacidades fundamentais não apenas a futuros músicos, mas também ouvintes informados e críticos da música. Estas capacidades tornam também os alunos músicos mais completos, que compreendem na totalidade o que ouvem, tocam e escrevem. Para isso, foi fundamental uma abordagem holística dos conteúdos, baseada principalmente na educação do ouvido, tal como defendido por vários pedagogos, como Kodály, Willems e Gordon.

A realização de atividades com diferentes timbres, nomeadamente ditados e audição de obras, revelou-se importante nesta educação do ouvido. O recurso exclusivo ao piano pode tornar-se redutor, condicionando a evolução dos alunos, que ficam habituados a ouvir e identificar apenas certos instrumentos. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, optou-se pela utilização de gravações de vários tipos de instrumentos, principalmente no 7º grau.

Foi também fundamental a utilização de repertório variado, para que os alunos tivessem contacto com uma maior diversidade de estilos, possibilitando um maior desenvolvimento do ouvido dos alunos. Constata-se, então, a importância do recurso a repertório musical já existente e não escrito por professores. Estes últimos, de caráter técnico e com pouca aplicação prática, tornam-se também repetitivos e desinteressantes para os alunos, fazendo-os perder motivação para a disciplina. Para que o ensino seja eficaz, os alunos devem poder relacionar esses conteúdos com os de outras disciplinas, contextualizando-os, tornando, assim, a aprendizagem pertinente.

A partir desta ideia, foi realizado o projeto de investigação, que visava, principalmente, determinar a contribuição das orientações de Gary Karpinski para a leitura melódico-rítmica entoada. Para o autor, um passo fundamental implicava a compreensão total musical da melodia que os alunos iam entoar, o que passava por uma análise da tonalidade, tipo de compasso e métrica, padrões melódico-rítmicos,

graus da melodia e análise harmónica. Durante as aulas, assistiu-se a um grande empenho e satisfação dos alunos na realização desta atividade que, pelo seu caráter mais teórico, se poderia tornar mais aborrecida, o que acabou por ser motivador, não só para os alunos, mas também para a estagiária. Desta forma, verificou-se uma melhoria da capacidade de ler leituras melódico-rítmicas entoadas na maioria dos alunos. Tal como aconselhado por Karpinski, foram utilizados excertos de repertório erudito tonal, de cada período da História da Música (barroco, clássico e romântico), para que os alunos se familiarizassem com as características de cada um, como padrões comuns, sequências harmónicas, pormenores da interpretação, entre outros.

Verificou-se que, apesar de o rigor da afinação e do ritmo melhorarem ao longo do estudo, o mesmo não ocorreu com a interpretação. Através dos questionários realizados, constatou-se também que os alunos não atribuem muita importância a este aspeto. No entanto, na disciplina de Formação Musical, não deverão ser estudadas apenas altura, nome de notas e ritmo, mas também todas as outras nuances da música, como dinâmica, articulação, andamento, caráter, o que ainda não é muito trabalhado pelos professores na sala de aula. Isto requer uma mudança de mentalidade tanto nos professores como nos alunos, em que a aula de Formação Musical não existe apenas para a aquisição de conteúdos e competências, mas pode também ser um momento de fazer música, individual ou em conjunto, na sala de aula. As estratégias propostas por Karpinski serão, então, adotadas pela mestranda, no exercício da sua profissão, contribuindo também para um maior desenvolvimento das capacidades auditivas dos seus alunos.

Em suma, todo este processo descrito ao longo do presente relatório foi fundamental para o desenvolvimento como docente, permitindo a descoberta de metodologias e abordagens, assim como consolidar conhecimentos já adquiridos, tornando a prática pedagógica mais relevante e eficaz. No entanto, este será sempre um processo em construção, pois a pedagogia, a terceira margem do rio, é “a verdadeira viagem da descoberta” (Nóvoa, 2011, p.13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, S. (1997). *Sight Singing: Pitch, Interval, Rhythm*. New York: W. W. Norton & Company.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: ASA Editora.

Aguiar, J. S. (2004). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo: Papirus Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Braga: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benjamin, T., Horvit, M., Nelson, R. (2012). *Music for Sight Singing*. Boston: Schirmer.

Bento, J. O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berkowitz, S., Fontrier, G., Kraft, L. (1997). *A new approach to sight singing*. New York: W. W. Norton & Company, Inc..

Bland, L. D. (2005). *Sight Singing through Melodic Analysis: A Guide to the Study of Sight Singing and an Aid to Ear Training Instruction*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc..

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.

Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa América.

Brito da Cruz, C. (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical – Metodologias comparadas de Educação Musical: abordagens*, 98, pp. 3-9.

Carr, M., Benward, B. (2014). *Sight Singing Complete*. New York: McGraw-Hill Education.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.

Cleland, K., Dobrea-Grindahl, M. (2010). *Developing musicianship through aural skills: a holisitic approach to sight singing and ear training*. New York: Routledge.

Cohen, L., Manion., L., Morrison, L. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2000). *A Reforma do Ensino da Música no Contexto das Reformas Liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Minho.

Damas, M. & De Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Edlund, L. (1990). *Modus Novus*. New York: Beekman Books, Inc..

Edlund, L. (1994). *Modus Vetus: Sight Singing and Ear-Training in Major/Minor Tonality*. New York: Beekman Books, Inc..

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Franco, A. (2012). *Modelos e práticas de desenvolvimento dos professores. Análise de um percurso* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gordon, E. (1993). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*. Chicago: GIA Publications, Inc..

Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Grande Enciclopédia Cultural Larousse (1998). São Paulo: Nova Cultural.

Iria, A. (2011). *O ensino da música em Portugal: desde 25 de Abril de 1974* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

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

Kodály, Z. (1974). *Who is a Good Musician "The Selected Writings of Zoltán Kodály"*. London: Boosey and Hawkes.

Kühn, C. (2003). *La formación musical del oído*. Barcelona: Idea Books, S.A...

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Libâneo, J. (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do Autor.

Lopes-Graça, F. (1931). *A música portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.

Luckesi, C. (2011). *Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora.

Manual de Apoio à Observação – Observar e Aprender (2014). Lisboa: Gabinete de Apoio ao Tutorado.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

McClung, A. C. (2001). Sight Singing Systems: Current Practices and Survey of All-State Choristers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20(1), 3-8.

McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. Oxon: Routledge.

McNiff, J., Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. London: SAGE publication Ltd

Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (eds.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 47-80). Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Morin, E. (2014). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Neves, J. (2012). *O ensino artístico e a sua didática como fatores determinantes da educação. O conservatório regional de música de Vila Real* (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Nóvoa, A. (2014). Profissão Professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ottman, R., Rogers, N. (2011). *Music for Sight Singing*. New Jersey: Pearson Education, Inc..

Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do Ensino Especializado da Música (Básico e*

Secundário) (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.

Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical,* 81, 4-7.

Pinto, A. (2014). *Contributos da construção do portefólio reflexivo para o desenvolvimento profissional docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Vila Real.

Pratt, G. (1992). Aural training: material and method. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.). *Companion to contemporary musical thought (2º vol.)* (pp. 840-857). Londres: Routledge.

Pratt, G. (1998). *Aural awareness – principles and practice*. New York: Oxford University Press Inc..

Programa de Formação Musical da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa (2018).

Programa de Formação Musical da Escola de Música da Póvoa de Varzim (2018).

Programa de Rudimentos, Solfejo e Canto Coral da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa (1890).

Regulamento Interno da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa (1889).

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

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

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

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Reis, M. A. F. C. (2014). *O questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Iniciação Musical* (Dissertação de Mestrado). Escola das Artes da Universidade Católica do Porto.

Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. New York, NY: Oxford University Press.

Smith, L. A., McNab, R. J. (1997). *A Sight-Singing Tutor*. Hamilton: Department of Computer Science – University of Waikato.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Swanwick, K. (1985). *A Basis for Music Education*. Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd..

Swanwick, K. (2012). *Teaching Music Musically*. Oxon: Routledge.

Swanwick, K; Taylor, D. (1982). *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Szőnyi, E. (1990). *Kodály's Principles in Practice. An Approach to Music Education through the Kodály Method*. Budapeste: Corvina.

Tracana, M. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo de Caso Múltiplo* (Tese Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Vasconcelos, A. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas* (Tese Doutoramento). Universidade de Lisboa.

Vieira, A. (2003). *Ensino especializado da música numa escola privada. Centralidade (s) e liderança do director pedagógico* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Vieira, F. (1993). It Made Me Think… About the Role of Routine in the Classroom. *MET,* 2(1), 50-51.

Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc..

Willems E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições ProMúsica.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., Tavares, M. (s.d.). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf, a 5 de abril de 2019.

Almeida, J. C. (2014, abril). Princípios orientadores de uma Formação Musical. *APEM Newsletter,* 10-13. Retirado de https://www.apem.org.pt/newsletter/APEMNEWS_abril2014.pdf, a 21 de janeiro de 2019.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Retirado de https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf a 7 de fevereiro de 2019.

Artiaga, M. J. (1999). *A disciplina de canto coral no Estado Novo: contributo para a História da Educação Musical em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Retirado de https://run.unl.pt/handle/10362/11927 a 9 de maio de 2019.

Asmus, E. P. (1986). Students Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, pp.262-278. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3345260 a 9 de abril de 2019.

Associação Pró-Música/Escola de Música da Póvoa de Varzim. (2018). Acedido a 17 de outubro de 2018 em http://www.empv.pt/.

Associação Pró-Música/Escola de Música da Póvoa de Varzim. (2018). Acedido a 17 de outubro de 2018 em https://empvz.wordpress.com/escola-de-musica.

Awasthi, J. R. (dezembro 2006). Textbook and its Evaluation. *Journal of NELTA*, 11, 1-10. Acedido a 30 de junho de 2019 em https://www.nelta.org.np/uploads/images/files/Nelta%20Journal/2006.pdf#page=7.

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580 a 7 de fevereiro de 2019.

Beckman, A. (2011). *Aural skills pedagogy: from academic research to everyday classroom*. San Marcos: Texas State University-San Marcos. Retirado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.3244&rep=rep1&type=pdf a 13 de fevereiro de 2019.

Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Estudo de caso numa instituição de ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra. Retirado de http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana Bolh%C3%A3o.pdf a 9 de abril de 2019.

Borssoi, B. (2008). *O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. 1º Simpósio nacional de educação XX semana da pedagogia*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Acedido em 5 de abril de 2019, em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34426298/Artigo_28.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554476865&Signature=cIUN340x%2FPo03a9DnoXD573y1Ww%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ESTAGIO_NA_FORMACAO_DOCENTE_da_teoria.pdf.

Boyle, J. D. (1970). The Effect of Prescribed Rhythmical Movements on the Ability to Read Music at Sight. *Journal of Research in Music Education*, 18(4), 307-318. Retirado de https://eric.ed.gov/?id=EJ030842 a 22 de janeiro de 2019.

Brait, L., Macedo, K., Silva, M., Souza, A. L. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, 8(1), 1-15. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/304480864_A_RELACAO_PROFESSORALUNO_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM/download a 28 de junho de 2019.

Bránez, L. (2013). Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica?. *the ESPecialist,* 34(*2*), 132-151. Retirado de https://revistas.pucsp.br/esp/article/viewFile/19694/14574 a 7 de fevereiro de 2019.

Brito da Cruz, C. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. Retirado de https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1442 a 19 de outubro de 2018.

Butler, D., Lochstampfor, M. (1993). Bridges Unbuilt: Comparing the Literatures of Music Cognition and Aural Training. *Indiana Theory Review*, 14(2), 1-17. Retirado de https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/3821/ButlerLochstampforBridgesUnbuiltV14.pdf?sequence=1 a 19 de outubro de 2018.

Carneiro, H.; Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caraterização da sua identidade. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación,* 4, 145-150. Retirado de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2769/pdf a 3 de janeiro de 2019.

Caspurro, H. (1999). A improvisação como um processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103. Retirado de http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/A_Improvisacao_como_Processo_de_Significacao_Final.pdf, a 28 de junho de 2019.

Caspurro, H. (2007). Audição e Audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia daa escuta. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, pp. 16-27. Retirado de https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf, a 24 de outubro de 2018.

Caspurro, H. (s.d.). *Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. Retirado de https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf, a 19 de outubro de 2018.

Castelli, Maria (s.d.). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Retirado de https://docplayer.com.br/9971321-A-reflexao-sobre-a-pratica-pedagogica-processo-de-acao-e-transformacao-maria-dinora-baccin-castelli-introducao.html a 24 de março de 2019.

Cook, N. (1987). The perception of large-scale tonal closure. *Music perception*, 5, 197-206. Retirado de https://www.jstor.org/stable/40285392 a 19 de outubro de 2018.

Costa, M. C., Barbosa, J. F. (2015). Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi*, 31, 134-148. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/pm/n31/1517-7599-pm-31-0134.pdf, a 23 de maio de 2019.

Coutinho, J. (2011). *Carreira Docente no Ensino Artístico Especializado - Área da Música Que Regulação?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8710/1/Carreira%20Docente%20EAE%20M%C3%BAsica%20Que%20Regula%C3%A7%C3%A3o-TextoFinal.pdf a 3 de janeiro de 2019.

Cummings, C., Pelto, W. (2002). Book Reviews. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(1), pp. 87- 110. Retirado de www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2002.20.1.87 a 17 de janeiro de 2019.

Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188. Retirado de https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4756 a 7 de fevereiro de 2019.

Dias, P. (2013). Observação de aulas em contexto de add: função classificatória ou emancipatória da classe docente?. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 289-304. Retirado de http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD21/gestaodesenvolvimento21_289.pdf a 7 de fevereiro de 2019.

Dobszay, L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14(1), 15-33. Retirado de https://www.jstor.org/stable/901863 a 6 de fevereiro de 2019.

Felício, H., Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba*, 32, 215-232. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf a 9 de abril de 2019.

Fernandes, D., Ramos do Ó, J. & Ferreira, M. B. (coord.) (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%cc%81rioEnsinoArti%cc%81sticol.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Fernandes, D., Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: Para a definição de um currículo do ensino básico*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5547/1/ParaDefCurrBa%cc%81sico.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Fernandes, D., Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2009). *Uma Avaliação dos Projectos Educativos dos Conservatórios Públicos do Ensino Especializado da Música.* Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5503/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20dos%20PE%20dos%20Conservato%cc%81rios.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Fine, P., Berry, A., & Rosner, B. (2006). The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 34(4), 431-447. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735606067152 a 19 de outubro de 2019.

Foulkes-Levy, L. (1997). Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training: Part I: Rhythm reduction. *Journal of Music Theory Pedagogy,* 11, 1-24. Retirado de https://jmtp.appstate.edu/tonal-markers-melodic-patterns-and-musicianship-training-part-i-rhythm-reduction a 7 de fevereiro de 2019.

Fournier, G., Moreno Sala, M. T., Dubé, F., & O'Neill, S. (2017). Cognitive strategies in sight-singing: The development of an inventory for aural skills pedagogy. *Psychology of Music*, 00(0), 1-14. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/321802948_Cognitive_strategies_in_sight-singing_The_development_of_an_inventory_for_aural_skills_pedagogy a 22 de janeiro de 2019.

Freire, R. D. (2008). Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, 14(1), 113-126. Retirado de http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/239 a 22 de janeiro de 2019.

Frey-Clark, M. (2017). Pitch Systems and Curwen Hand Signs: A Review of Literature. Update: Applications of Research in Music Education, 36(1), 59–65. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/8755123316689812 a 2 de julho de 2019.

Frison, L. M. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho de prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 217-240. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2a10.pdf a 30 de junho de 2019.

Gainza, V. H. (1990). Fundamentos da improvisação musical – Síntese de experiências. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 67, 13-16. Retirado de https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artvgainza.pdf a 28 de junho de 2019.

Graziano, K, J., Navarrete, L. A. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126. Retirado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986819.pdf a 30 de junho de 2019.

Goldemberg, R. (2011). Modus Novus e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista. *Opus*, 17(2), 107-120. Retirado de http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/203 a 22 de janeiro de 2019.

Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do Ensino Especializado da Música em Portugal* (Memória final do cese). Instituto Jean Piaget, Almada. Retirado de http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX E XX* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://dited.bn.pt/31616/2603/3153.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Gonçalves, L. (2016). *Formação em Supervisão e Orientação de Estágios em Educação Básica* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. Retirado de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6826/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Lea%20Gon%C3%A7alves.pdf a 5 de abril de 2019.

Gordon, E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Education Journal*, 86(2), 41-44. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3399589 a 14 de fevereiro de 2019.

Gromko, J. E. (2004). Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 6-15. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345521 a 18 de janeiro de 2019.

Grutzmacher, P. (1987). The Effect of Tonal Pattern Training on the Aural Perception, Reading Recognition, and Melodic Sight-Reading Achievement of First-Year Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 171-181. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3344959 a 22 de janeiro de 2019.

Hayward, C. (2009). Relationships Among Music Sight-Reading and Technical Proficiency, Spatial Visualization, and Aural Discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 26-36. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429409332677 a 22 de janeiro de 2019.

Henry, M. (2011). The Effect of Pitch and Rhythm Difficulty on Vocal Sight-Reading Performance. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 72-84. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429410397199 a 3 de março de 2019.

Jacobi, B. (2011). Kodály, Literacy, and the Brain: Preparing Young Music Students to Read Pitch on the Staff. *General Music Today*, 25(2), 11-18. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1048371311414182?journalCode=gmtb a 3 de março de 2019.

Karpinski, G. (1993). Aural Skills. *Music Theory Spectrum,* 15(2), 241–256. Retirado de https://academic.oup.com/mts/article-abstract/15/2/241/1176361?redirectedFrom=fulltext a 22 de janeiro de 2019.

Killian, J., Henry, M. (2005). A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 51-65. Retirado de https://www.jstor.org/stable/3345606 a 19 de outubro de 2019.

Kraemer, M. E. P. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. Retirado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3, a 5 de abril de 2019.

Krumhansl, C. L. (1991). Music psychology: tonal structures in perception and memory. *Annual Review of Psychology,* 42, 277-303. Retirado de http://music.psych.cornell.edu/articles/reviews/Music_psychology-_Tonal_structures_in_perception_and_memory.pdf a 22 de janeiro de 2019.

Lavaqui, V., Batista, I. L. (2007). Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. *Ciência & Educação*, 13(3), 399-420. Retirado de http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019507009.pdf a 28 de junho de 2019.

Lehmann, A., Sloboda, J., & Woody, R. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/279228638_Psychology_for_Musicians_Understand_and_Acquiring_the_Skills_by_Andreas_C_Lehmann_John_A_Sloboda_Robert_H_Woody_New_York_Oxford_University_Press_2007 a 19 de janeiro de 2019.

Lucas, K. (1994). Contextual Condition and Sightsinging Achievement of Middle School Choral Students. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 203-216. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3345700 a 19 de janeiro de 2019.

Machado, Edineide et al. (2011). A observação em sala de aula: reflexão e aperfeiçoamento para futuros professores de ciências, in *V Fórum identidades e alteridades. I Congresso nacional de educação e diversidade* (pp. 1-10). Retirado de https://docplayer.com.br/5151086-Observacao-em-sala-de-aula-reflexao-e-aperfeicoamento-para-futuros-professores-de-ciencias.html, a 10 de fevereiro de 2019.

Marques, I., Moreira, M. A., Vieira, F. (1996). *A Investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/568, a 15 de abril de 2019.

Martins, E. (2009). *A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Retirado de https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2553 a 5 de fevereiro de 2019.

McGarry, S. (2007). The Voice Within: Audiation and Inner Hearing in the 21st Century. *Kodály Music Education Institute of Australia Bulletin 2007*, 19-26. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875512330102000102 a 14 de fevereiro de 2019.

McNaught, W. G. (1899-1900). The Psychology of Sight-Singing. *Proceedings of the Musical Association*, 26, 35-55. Retirado de https://www.jstor.org/stable/765380?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=The&searchText=Psychology&searchText=of&searchText=Sight-Singing&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DThe%2BPsychology%2Bof%2BSight-Singing%26amp%3Bacc%3Doff%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bfc%3Doff%26amp%3Bgroup%3Dnone&ab_segments=0%2Fdefault-2%2Fcontrol&refreqid=search%3A14fc62a006c33cc6f32e4b1844a4c00b&seq=1#page_scan_tab_contents a 19 de outubro de 2019.

McPherson, G. (1994). Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/258155785_Factors_and_Abilities_Influencing_Sightreading_Skill_in_Music a 19 de janeiro de 2019.

Nite, S. B., Tacka, P., Houlahan, M., Moreno, P. (2015). The Effect of Kodály Training on Music Teachers' Sight Singing Skills. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 6(3), 2013-2019. Retirado de http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-6-2015/The-Effect-of-Kodaly-Training-on-Music-Teachers-Sight-Singing-Skills.pdf a 22 de janeiro de 2019.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Comunicações. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-27). Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Retirado de https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687 a 19 de junho de 2019.

Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista Estudos Avançados*, pp. 1-13. Retirado de http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/view?searchterm=Pedagogia a 31 de maio de 2019.

Oliveira, Isolina, & Serrazina, Lurdes (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Retirado de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf a 24 de março de 2019.

Otutumi, C. H. V. (2008). *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Retirado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi_CristianeHatsueVital_M.pdf a 13 de maio de 2019.

Pacheco, J. & Serafini, O. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação,* 3(2), 1-19. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/459 a 7 de fevereiro de 2019.

Pacheco, J. (s.d.). *A avaliação da aprendizagem*. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf a 5 de março de 2019.

Paynter, J. (2000). Conceito de música. Como a própria música nos mostra o que devíamos fazer em Educação Musical. *Educação Musical nº106 – Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical: Abordagens Temáticas V*, 4-8. Retirado de https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/Ar106_js_PAYNTER_J.pdf a 24 de maio de 2019.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação,* 6, 5-18. Acedido em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3148/1/ART_FatimaPedroso_2004.pdf, a 30 de setembro de 2018.

Raimundo, J. F. (2014). *La polifonia portuguesa de los siglos XVI y XVII en la formación musical en las escuelas de la enseñanza especializada y superior de música* (Tese de Doutoramento). Universidad de Extremadura, Cáceres. Retirado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41911 a 21 de janeiro de 2019.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores; cadernos do CCAP – 2. Retirado de https://core.ac.uk/download/pdf/12424440.pdf a 23 de janeiro de 2019.

Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. G. L. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus,* 22(1), 237-254. Retirado de

http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/353 a 14 de janeiro de 2019.

Ristow, G., Thomsen, K., Urista, D. (2014). Dalcroze's Approach to Solfège and Ear Training for the Undergraduate Aural Skills Curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 28, 121-160. Retirado de https://jmtp.appstate.edu/dalcrozes-approach-solf%C3%A8ge-and-ear-training-undergraduate-aural-skills-curriculum a 14 de fevereiro de 2019.

Rodríguez, S. (2014). *O ensino especializado da música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico* (Dissertação de Mestrado). Escola das Artes da Universidade Católica do Porto. Retirado de https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18072/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Ensino%20da%20M%C3%BAsica.pdf a 21 de janeiro de 2019.

Rogers, M. (1996). The Jersild Approach: A Sightsinging Method from Denmark. *College Music Symposium*, 36, 149-161. Retirado de https://symposium.music.org/index.php/36/item/2129-the-jersild-approach-a-sightsinging-method-from-denmark a 22 de janeiro de 2019.

Rogers, N. (2001). Reviewed Work(s): Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians by Gary S. Karpinski. *Indiana Theory Review*, 22(2), 83-93. Retirado de https://openmusiclibrary.org/article/145211/ a 21 de janeiro de 2019.

Santos, T. (2013). *A regulação do ensino vocacional da música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Retirado de https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8617 a 14 de janeiro de 2019.

Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 489–504. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/222759025_Revisiting_pedagogical_content_knowledge_The_pedagogy_of_contentthe_content_of_pedagogy a 22 de janeiro de 2019.

Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of Music*, 6(3), 3-20. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/030573567862001 a 3 de janeiro de 2019.

The Gordon Institute for Music Learning. (2018). *Audiation*. Acedido a 19 de outubro de 2018 em http://giml.org/mlt/audiation/.

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA). In F. Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I.S. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho- Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 9-19). Braga: Universidade do Minho. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4119 a 15 de abril de 2019.

Vieira, F., Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy. In M. Jiménez Raya & T. Lamb, (org.), *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8626 a 15 de abril de 2019.

Vujović, I., Bogunović, B. (2012). Cognitive Strategies in Sight-Singing. In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pastíadis (ed.), *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 1106-1111). Retirado de https://www.researchgate.net/publication/272476894_Cognitive_strategies_in_sight-singing a 18 de janeiro de 2019.

LEGISLAÇÃO

Decreto de 4 de julho de 1840

Decreto de 25 de julho de 1877

Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919, do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes. *Diário do Govêrno nº 97/1919, Série I de 1919-05-09, pp. 786-793.*

Decreto nº 18881, de 25 de setembro de 1930, do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes. *Diário do Govêrno nº 223/1930, Série I de 1930-09-25, pp. 1965-1972.*

Decreto nº 23577 de 19 de fevereiro de 1934, do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes. *Diário do Govêrno n.º 40/1934, Série I de 1934-02-19, p. 234.*

Programa (1934), do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes - Repartição do Ensino Superior e das Belas Artes - 3.ª Secção. *Diário do Governo nº 241/1934, Série I de 1934-10-13, pp. 1852-1856.*

(não especificado) (1935), do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. *Diário do Governo nº 247/1935, Série I de 1935-10-24, pp.1553-1554.*

Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967, do Ministério da Educação Nacional - Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. *Diário do Governo nº 59/1967, Série I de 1967-03-10, pp. 269-270.*

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, dos Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. *Diário da República nº 149/1983, Série I de 1983-07-01, pp. 2387-2395.*

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 3067-3081*.

Decreto-Lei nº3 44/90, de 2 de novembro, do Ministério da Educação. *Diário da República nº 253/1990, Série I de 1990-11-02, pp. 4522-4528*.

Portaria nº 370/98 de 29 de junho do Ministério da Educação. *Diário da República nº 147/1998, Série I-B de 1998-06-29, pp. 2920-2022*.

Despacho nº 15008/2001 de 19 de julho, do Ministério da Educação - Gabinete da Secretária de Estado da Educação. *Diário da República nº 166/2001, Série II de 2001-07-19, p. 12062*.

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, do Ministério da Educação. *Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572-5575*.

Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro, do Ministério da Educação. *Diário da República nº 298/2002, Série I-B de 2002-12-26, pp. 8080-8083.*

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, do Ministério de Educação e Ciência. *Diário da República nº 129/2012, Série I de 2012-07-05, pp. 3476-3491*.

Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro, do Ministério de Educação e Ciência. *Diário da República nº 213/2013, Série I de 2013-11-04, pp. 6340-6357.*
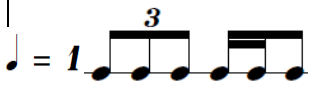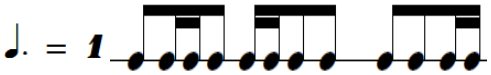
ANEXOS

ANEXO I

Programa de Formação Musical do 2º grau da EMPV
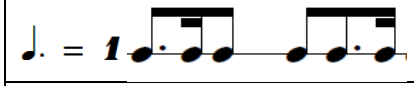
ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
2ºgrau/ 1º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 1-Divisão Binária  2-Divisão Ternária 	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas. -Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
COMPASSOS 9/8			
INTERVALOS -Auditivamente: 2ª Maior e 3ª Maior. 3ª menor, 5ª e 8ª	-Identificar auditiva e visualmente os intervalos de 2ª Maior e 3ª Maior. -Classificar e construir quantitativamente em pauta simples.		
CLAVES -Clave de Sol na 2ª linha e clave de Fá na 4ª linha.	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla.		
ACORDES/HARMONIA - Auditivamente: Maior, menor e Diminuto - Escrito: Maior e menor. -Trabalho sensorial das funções harmónicas: Tónica, Subdominante e Dominante.	-Identificar auditiva e visualmente os acordes. -Classificar e construir. -Entoar padrões melódicos baseados nas funções harmónicas.		
ESCALAS - Reconhecimento auditivo e escrita da escala menor natural	-Identificar auditiva e visualmente a escala. -Construir e identificar a escala.		
MELODIA/TONALIDADES -Tonalidades Maiores e menores até uma alteração.	-Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (*a cappella*).		
IMPROVISAÇÃO -Rítmica: livre e com sentido de frase. -Sem o nome das notas sobre uma sequência.	-Improvisar a nível rítmico. -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
2ºgrau/ 2º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 1-Divisão Binária  2-Divisão Ternária 	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas. -Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
COMPASSOS 12 8			
INTERVALOS -Auditivamente: 2ª M, 2ª m 3ª M, 3ª m, 4ª P, 5ª P e 8ª P -Qualitativamente (todos).	-Identificar auditivamente os intervalos de 5ª perfeita e 8ª perfeita. -Classificar e construir qualitativamente em pauta simples.		
ACORDES/HARMONIA -Auditivamente: Aumentado. -Trabalho sensorial das funções harmónicas: Tónica, Subdominante e Dominante.	-Identificar auditivamente. -Entoar padrões melódicos baseados nas funções harmónicas.		
CLAVES -Clave de Sol na 2ª linha e clave de Fá na 4ª linha.	- Leitura vertical		
ESCALAS - Reconhecimento auditivo e escrita das escalas menor harmónica e menor melódica.	-Identificar auditiva e visualmente todas as escalas Maiores e menores. -Construir e identificar todas as escalas Maiores e menores.		
MELODIA/TONALIDADES -Tonalidades Maiores e menores até uma alteração	Realizar ditados melódicos a uma voz.. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (*a cappella*).		
IMPROVISAÇÃO -Rítmica: livre e com sentido de frase. -Sobre uma sequência harmónica.	-Improvisar a nível rítmico. -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
2ºgrau/ 3º Período

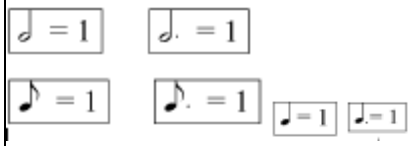
Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 1-Divisão Binária  2-Divisão Ternária 	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas. -Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
INTERVALOS -Auditivamente: 4ª Aumentada / 5ª Diminuta	-Identificar auditivamente os intervalos de 2ª Maior, 3ª Maior, 5ª perfeita e 8ª perfeita. -Classificar e construir qualitativamente em pauta simples.		
ACORDES/HARMONIA -Construção dos acordes de 5ª Diminuta e 5ª Aumentada. -Trabalho sensorial das funções harmónicas: Tónica, Subdominante e Dominante.	-Classificar e construir. -Entoar padrões melódicos baseados nas funções harmónicas.		
MELODIA/TONALIDADES -Tonalidades Maiores e menores até uma alteração.	Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar ditados de sons a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (*a cappella*).		
IMPROVISAÇÃO -Rítmica: livre e com sentido de frase. -Sobre uma sequência harmónica.	-Improvisar a nível rítmico. -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		

ANEXO II

Programa de Formação Musical do 7º grau da EMPV

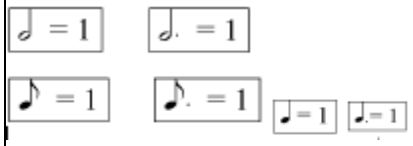
ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
7ºgrau/ 1º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (parte = parte) b)com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (tempo = parte e parte = tempo) b)com dificuldades rítmicas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. -Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)			
INTERVALOS			
-Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.		
CLAVES -Clave de Dó na 2ª linha	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha e Fá na 4ª linha.		
MELODIA/TONALIDADES -Escalas Maiores e menores. -Modos Gregorianos. -Escalas mistas. -Escalas exóticas ou orientais. -Escala hexáfona.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a)a cappella. b)com acompanhamento harmónico. c)com percussão simultânea. d) modais (lidio) e) atonais.		
ACORDES/HARMONIA -Acordes de três sons. -Acorde de sétima Maior no estado fundamental. -Acorde de sétima menor no estado fundamental. - Acorde de sétima da dominante na 1ª inversão. - Função harmónica do IV6 . - Notas ornamentais: nota de passagem, ornatos, apogiatura, antecipação, retardo 4-3.	-Classificar auditiva de acordes de três e quatro sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. -Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno será dada a voz do tenor) – Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. -Improvisar sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento.		

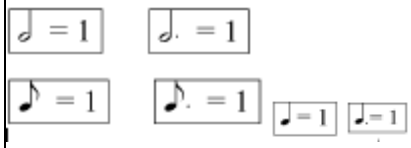
ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
7ºgrau/ 2º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (parte = parte) b)com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (tempo = parte e parte = tempo) b)com dificuldades rítmicas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)			
INTERVALOS -Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.		
CLAVES -Clave de Dó na 2ª linha	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha e Fá na 4ª linha.		
MELODIA/TONALIDADES -Escalas Maiores e menores. -Modos Gregorianos. -Escalas mistas. -Escalas exóticas ou orientais. -Escala hexáfona.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a)a cappella. b)com acompanhamento harmónico. c)com percussão simultânea. d) modais (lidio/mixolidio) e) atonais.		
ACORDES/HARMONIA -Acordes de três sons. -Acorde de sétima Maior no estado fundamental. -Acorde de sétima menor no estado fundamental. -Acorde de sétima da dominante, no estado fundamental, na 1ª inversão e na 2ª inversão. - Função harmónica do IV6, V6/V . -Notas ornamentais: nota de passagem, ornatos, apogiatura, antecipação, retardo 4-3.	-Classificar auditiva de acordes de três e quatro sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. -Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno será dada uma das vozes intermédias) – Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. -Improvisar sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento.		

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

FORMAÇÃO MUSICAL
7ºgrau/ 3º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (parte = parte) b)com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a)com mudança de compasso (tempo = parte e parte = tempo) b)com dificuldades rítmicas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual. -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais 2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia.
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)			
INTERVALOS -Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.		
CLAVES -Clave de Dó na 2ª linha	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha e Fá na 4ª linha.		
MELODIA/TONALIDADES -Escalas Maiores e menores. -Modos Gregorianos. -Escalas mistas. -Escalas exóticas ou orientais. -Escala hexáfona.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a)a cappella. b)com acompanhamento harmónico. c)com percussão simultânea. d) modais (lidio/mixolidio) e) atonais.		
ACORDES/HARMONIA -Acordes de três sons. -Acorde de sétima Maior no estado fundamental. -Acorde de sétima menor no estado fundamental. -Acorde de sétima da dominante, no estado fundamental, na 1ª inversão e na 2ª inversão. - Função harmónica do IV6, V6/V . -Notas ornamentais: nota de passagem, ornatos, apogiatura, antecipação, escapada, retardo 4-3	-Classificar auditiva de acordes de três e quatro sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. -Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno será uma das vozes intermédias) – Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. -Improvisar sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento		

ANEXO III

Cronograma de estágio

Ana Sofia Coelho

		S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
2018	Set.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
	Out.				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
	Nov.							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	Dez.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				

		S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
2019	Jan.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	Fev.								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
	Mar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
	Abr.				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	P	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
	Maio						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	Jun.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					

OBS-SEC	OBS-BAS	PLA-SEC	PLA-BAS	OBS FALTA	PLA FALTA

ANEXO IV

Observações do Ensino Básico (2º grau)

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 1

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiário(a): Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professor: Joana Castro	Nº de aula: 9/10 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 17/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou com algumas comunicações aos alunos sobre o Concurso de Leitura.

- Leitura solfejada nº3, em compasso ternário simples (30 minutos):

Os alunos realizaram o Concurso de Leitura, uma avaliação oral. Cada aluno realizou o exercício sozinho, com marcação de compasso.

- Leitura à primeira vista, em compasso 5/4 ("semifinal") (10 minutos):

Os alunos com a melhor prestação no exercício anterior passam a uma semifinal. Cada um desses alunos realizou uma leitura à primeira vista, escolhida pelos professores.

- Leitura à primeira vista, em compasso binário simples (5 minutos):

Os melhores alunos da semifinal passaram à final, em que realizam outro exercício de leitura à primeira vista escolhido pelos professores.

- Escalas (15 minutos):

Enquanto um dos professores somava as cotações de todos os alunos, o outro testava os alunos no seu conhecimento de escalas. Os alunos tiravam de uma caixinha um papel onde indicava a escala cuja armação de clave teriam de indicar em voz alta (número de sustenidos ou bemóis).

- Classificação de intervalos (2ª M/m, 3ª M/m, 4ª P e 5ª P/A) (10 minutos):

O professor escrevia no quadro intervalos e, um a um, os alunos tinham de classificá-lo.

No final da aula, os professores apelaram que os alunos com mais dificuldades nas leituras estudassem com os alunos com menos dificuldades para garantir um estudo mais regular e produtivo.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

As dificuldades apresentadas durante a avaliação pareciam ser principalmente por falta de estudo prévio. Mesmo assim, as dificuldades mais comuns encontravam-se na leitura da tercina (confundida com a célula 2 semicolcheias e 1 colcheia). Não apresentavam qualquer dificuldade a ler o nome das notas, sendo que o principal problema se encontrava em ler as notas com o ritmo correto. Vários alunos mostraram também dificuldade na construção de escalas (armação de clave), pelo que será um assunto que deverá ser abordado novamente.

Esta visão da avaliação como um jogo poderá funcionar como um fator de motivação para o aluno. Segundo Piaget (1978) (cit in Aguiar, 2004), as atividades lúdicas são obrigatórias para o desenvolvimento intelectual das crianças e, consequentemente, essenciais à prática educativa. Estas avaliações a meio do período, que não têm tanto *peso* como a prova oral, parecem ser muito importantes, uma vez que permite ao professor perceber o desenvolvimento de cada aluno. Além disso, parece não dar tanta pressão nos alunos como uma prova oral mais formal, pelo que pode revelar um melhor desempenho dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Aguiar, J. S. (2004). Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. São Paulo: Papirus Editora.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 2

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 11/12 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 24/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do tpc – exercício 4 da página 1 (leitura rítmica a duas partes) (20 minutos):

Cada aluno realizou o exercício individualmente. Os alunos mostraram alguma dificuldade inicialmente, pelo que a professora explicou que as células viradas para cima são executadas com a mão direita, e as que estão viradas para baixo com a mão esquerda, pois os alunos estavam a marcar a pulsação com a mão esquerda, em vez que realizarem o exercício a duas partes. Os alunos mostraram também dificuldades nas tercinas.

- Tercina (10 minutos):

A professora escreveu no quadro as figuras semínima, duas colcheias, quatro semicolcheias e uma tercina, e atribuiu-lhes os vocábulos (du/ta, dubi/taka, dubidubi/takadimi e du-i-a/takita). A professora explicou que nos tempos fortes era sempre du ou ta. Depois, pediu aos alunos que atribuíssem vocábulos semelhantes para outras células rítmicas, como duas semicolcheias e colcheia (dubi-du), uma colcheia e duas semicolchieas (du-dubi) e galope (du-bi). De seguida, os alunos voltaram a realizar a mesma leitura rítmica com os vocábulos.

- Leitura a duas partes (15 minutos):

A professora pediu aos alunos que realizassem o ritmo com as mãos, ao mesmo tempo que diziam os vocábulos, uma vez que, mesmo depois da sua explicação, eles continuavam a marcar a pulsação. De seguida, pediu para que deixassem de dizer os vocábulos e só percutirem, primeiro individualmente e depois em conjunto. A professora perguntou quem continuava a ter muitas dificuldades, e perguntou porque sentiam isso. Uma das alunas com dificuldades é estudante de piano, e a professora pô-la a tocar o ritmo no piano, e de imediato se notou resultados.

- Ditado rítmico a duas partes (6 tempos) (8 minutos):

A professora tocou o ritmo quatro vezes. Enquanto que realizavam o ditado, a professora ia passando pelos alunos, vendo as suas dificuldades e ajudando-os na resolução. No final, um aluno corrigiu o ditado no quadro. Notou-se alguma dificuldade dos alunos em ficarem concentrados durante a realização do ditado.

- Ditados rítmicos a 1 parte (8 tempos) (12 minutos):

A professora tocou o ditado quatro vezes e só depois da terceira os alunos puderam escrever. A professora verificou individualmente cada aluno, e depois corrigiu no quadro, para que todos percebessem o que erraram.

- Leituras rítmicas (5 minutos):

A professora pediu aos alunos para que cada um lesse as frases que escreveram nos ditados. Notava-se algumas dificuldades em alguns alunos, que paravam, por vezes, a meio das frases para pensar como se percute algumas figuras.

- Escalas (1 minuto):

A professora perguntou a toda turma a armação de clave de clave de algumas escalas.

- Ordenações e acordes (15 minutos):

Inicialmente, toda a turma cantou a escala de dó maior ascendente e descendente, e depois, saltando sempre uma nota (dó-mi-sol-si-dó-lá-fá—ré-si-dó). Depois, cantaram várias ordenações (dó-ré-mi/ré-mi-fá, etc.) (dó-ré-mi-ré-dó/ré-mi-fá-mi-ré, etc.), e ainda metade da turma cantou as ordenações, enquanto que a outra metade cantou a escala. Por fim, realizaram a entoação do arpejo de várias escalas. A professora explicou que as notas do arpejo de uma escala correspondem aos dedos 1, 3 e 5 na mão, para que os alunos tivessem menos dificuldades.

- Memorização (20 minutos):

A professora tocou uma melodia quatro vezes no piano, e depois os alunos entoaram em nô, primeiro individualmente, e depois em conjunto. De seguida, percutiram o ritmo da melodia, com palmas. Depois, a professora perguntou aos alunos uma figura que tivessem reconhecido (tercina). Assim, os alunos entoaram a melodia, levantando o braço quando ouvissem a tercina. De seguida, escreveram o ritmo da melodia.

TPC: exercício 3 da Sebenta (ritmo a 2 partes), acordes e ordenações.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A aula centrou-se, essencialmente, no desenvolvimento do sentido rítmico (sensação de pulsação, reconhecimento de algumas células rítmicas, desenvolvimento motor, através das leituras rítmicas a duas partes), tanto através da leitura, da audição e mesmo da escrita. De acordo com a professora, outro dos seus objetivos era o desenvolvimento da memorização e o trabalho das ordenações e acordes. Assim, os objetivos foram cumpridos.

A aula teve um fio condutor na sequência das atividades, iniciando com uma leitura e o trabalho das suas dificuldades, realizando alguns exercícios escritos de reconhecimento auditivo, e passando um trabalho mais relacionado com a entoação, a afinação e a memorização. Já vários autores refletiram acerca da importância deste trabalho de desenvolvimento da audição. De acordo com Helena Caspurro "(…) dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico. Isto é, a organização dos macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audiação é determinante para o estabelecimento da tonalidade da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da métrica respectiva" (2007, p.8).

O trabalho de casa funcionou como uma espécie de introdução para o resto da aula. Partindo das dificuldades dos alunos, a professora desenvolveu a sua aula. Notou-se a falta de empenho por parte de alguns alunos na preparação do trabalho de casa, pelo que foram identificadas mais dificuldades do que a professora tinnha previsto, nomeadamente ao nível da tercina. No entanto, esta parece ter sido a primeira vez que os alunos se deparam com uma leitura rítmica a duas partes, pelo que estas dificuldades provavelmente já seriam esperadas pela professora, possibilitando-lhe a planificação da aula desta forma.

A professora parece ter várias estratégias para ultrapassar as dificuldades mostradas pelos alunos, e parece aplicá-las dependendo de cada aluno, o que revela um conhecimento profundo da turma.

Referências Bibliográficas:

Caspurro, H. (2007). O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 3

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 13/14 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 31/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do tpc – exercício 3 da página 9 (leitura rítmica a duas partes) (20 minutos):

Cada aluno realizou o exercício individualmente, percutindo as mãos na mesa. Alguns alunos demonstravam ainda algumas dificuldades, e a professora pedia-lhes que dissessem o ritmo, em vez de percutir. Quando percutiam, notava-se alguma oscilação da pulsação. No final, a professora disse para toda a turma que deviam estudar primeiro com vocábulos e só depois deviam percutir, mas sempre dizendo os vocábulos para si.

- Construção de escalas (20 minutos):

A professora chamou o número de um aluno para ir construir a escala ao quadro, enquanto que os outros alunos o fizeram no caderno. Enquanto que o aluno realizava a escala no quadro, a professora ia vendo o que os outros alunos faziam no caderno. Pelos comentários da professora, os alunos tinham algumas dificuldades, incluindo não saber se eram escalas com sustenidos ou bemóis. O primeiro aluno a ir ao quadro não colocou armação de clave na escala (Mi Maior), e a professora explicou que deveriam fazer pelo ciclo de quintas para os sustenidos (Dó – 0 sustenidos; Sol – 1 sustenido; Ré – 2 sustenidos; Lá – 3 sustenidos; Mi – 4 sustenidos), e o ciclo de quartas para os bemóis (Dó – 0 bemóis; Fá – 1 bemol; Sib – 2 bemóis; Mib – 3 bemóis, etc.). A professora pediu aos alunos que tivessem atenção, pois alguns alunos escreviam sustenidos, quando eram

bemóis. Um aluno colocou uma questão acerca do posicionamento dos sustenidos/bemóis, e professora respondeu que se coloca um sustenido em cima e o seguinte em baixo, alternando, começando sempre por cima, e o contrário para os bemóis, para que caibam todos na pauta.

- Escala menor (30 minutos):

A professora começou por abordar a escala menor a partir da escala de Dó Maior, perguntando aos alunos quantos bemóis ou sustenidos compunham a escala Maior, e em que graus melódicos apareciam os meios tons. Os alunos cantaram a escala de Dó Maior, e de seguida a professora tocou a escala menor, e os alunos reconheceram-na de imediato. De seguida, os alunos cantaram novamente a escala Maior ascendente com números, e a professora pediu para cantarem, depois, a escala menor com números também, e para que estivessem atentos às diferenças. Depois, os alunos cantaram a escala maior e a professora a menor, e os alunos tinham de levantar o braço quando ouvissem alguma diferença. As diferenças reconhecidas foram nos números 3, 6 e 7, que eram bemolizados.

A professora perguntou aos alunos se tinham algum irmão com três anos de diferença, e pediu para que dissessem os seus nomes e o do irmão, perguntando o que é que tinham em comum. Os alunos perceberam logo que era o apelido. A professora explicou, então, que as escalas Maiores também tinham uma irmã mais pequena, a relativa menor, com "3 anos de diferença", ou 3ª menor, e que tinham também algo em comum: a armação de clave. A escala menor é sempre abaixo da escala Maior, pelo que se a professora pedir a escala menor, os alunos têm de contar uma 3ª menor abaixo, e se pedir a escala Maior, em relação à menor, têm de contar uma 3ª menor para cima. A professora construiu a escala de Lá menor, e pediu aos alunos que indicassem os meios tons. Os alunos repararam, então, que os graus 3, 6 e 7 eram menores, relativamente ao 1º grau, como tinham notado anteriormente, auditivamente.

Enquanto os alunos passavam a matéria do quadro, a professora colocou uma obra de Mário Laginha, que ia tocar na Póvoa de Varzim nesse dia, e apelou a que os alunos fossem assistir.

- Leitura entoada (20 minutos):

Inicialmente, a professora pediu aos alunos que olhassem para a armação de clave, perguntando-lhes em que tonalidade poderia estar a leitura. Os alunos disseram logo Dó

Maior ou Lá menor. A professora pediu então que olhassem para a primeira e última nota, que correspondiam à dominante e tónica (Sol e Dó), e assim os alunos concluíram que a leitura estava em Dó Maior.

De seguida, os alunos cantaram a escala de Dó Maior, as ordenações e o arpejo, no estado fundamental e com inversões (apesar destas ainda não terem sido introduzidas). De seguida, a professora apontou para as notas da escala, escritas no quadro, para os alunos cantarem.

Depois, a professora pediu a uma aluna para solfejar a leitura, marcando a pulsação, e depois a toda a turma. Alguns alunos estavam distraídos, pelo que a professora lhes pediu que solfejassem novamente, individualmente. A professora pediu aos alunos que realizassem a leitura entoada à primeira vista, mas como eles tiveram dificuldades, pediu-lhes que solfejassem, enquanto tocava o acompanhamento. De seguida, pediu-lhes para entoarem alguns dos intervalos fundamentais da leitura. Depois, os alunos entoaram já com menos dificuldades. De seguida, pediu-lhes que percutissem com as mãos na mesa o acompanhamento do piano, enquanto entoavam a melodia.

TPC: exercício 2, página 19 da Sebenta (leitura melódica).

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A aula iniciou, novamente, na sequência do trabalho da aula anterior, o que parece ser uma rotina, com a confirmação do trabalho de casa. Este trabalho de casa parece ser uma forma da professora garantir que os alunos trabalham em casa e que os conceitos e competências adquiridos na aula anterior não são esquecidos ao longo da semana. De acordo com Cooper, Robinson e Patall, (*cit in* Marzano & Pickering, 2006), salvo raras exceções, a relação entre o trabalho de casa que os estudantes realizam e o seu desempenho escolar é positiva, e estatisticamente significativa, pelo que será seguro concluir que realizar o trabalho de casa resulta no sucesso escolar.

Em conversa com a professora antes do início da aula, ficou bastante claro que o principal objetivo era a introdução das escalas menores, o que parece ter sido cumprido. No entanto, a aula não correu tão bem como a professora estava à espera, devido ao mau comportamento e constante interrupção dos alunos. A professora referiu que estava à espera de que, sendo a aula de manhã (no ano anterior era de tarde), os alunos melhorassem o seu comportamento e conseguissem estar mais atentos, mas tal não se verificou.

A estratégia utilizada pela professora para a introdução das escalas menores foi muito interessante. Iniciou a partir da audição, esperando que os alunos pudessem tirar conclusões por si mesmos, realizando assim uma abordagem construtivista. No entanto, o que mais me chamou a atenção foi o facto de, na explicação teórica, a professora explicar a partir de exemplos práticos, da vida real, próximos dos alunos, o que terá facilitado a sua compreensão, além de captar um pouco a sua atenção.

Referências Bibliográficas:

Marzano, R. J., Pickering, D. J.. The Case For and Against Homework, in *Educational Leadership, vol. 64, nº6,* Março de 2007, pp. 74-79.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 4

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 19/20 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 21/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

Teste escrito:

- Ditado rítmico de tempo composto (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado rítmico de tempo simples (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado de sons (12 minutos):

Antes de iniciar o ditado, a professora pediu aos alunos para cantarem a escala de Dó Maior e o seu arpejo. Depois, tocou o ditado quatro vezes ao piano.

- Ditado melódico (20 minutos):

A professora tocou o ditado no piano. Primeiro, tocou o ditado todo seguido uma vez. Depois, tocou quatro compassos quatro vezes, e depois os restantes quatro vezes também. Por fim, tocou uma última vez todo o ditado novamente.

- Identificação auditiva de intervalos (2 minutos):

A professora tocou primeiro o intervalo melódico e depois o intervalo harmónico, fazendo isto duas vezes para cada intervalo.

- Identificação auditiva de acordes (2 minutos):

A professora tocou ao piano cada acorde duas vezes.

O resto do tempo da aula foi para os alunos realizarem a parte teórica do teste (classificação de intervalos e construção de escalas).

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula foi o teste escrito. À exceção de alguns alunos, que já durante as aulas são mais problemáticos, no geral, a turma mostrou-se concentrada e empenhada na realização do teste.

Segundo Filho (2012, p. 6), a avaliação permite "o alcance de propósitos como: verificar se o aluno estabelece ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo, identificar, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, ou essas próprias dificuldades."

Referências Bibliográficas:

Filho, J. A. da S. (2012). *Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno,* in IV Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba: Realize Editora. pp. 1-14.

P.PORTO

Prova escrita 2º grau

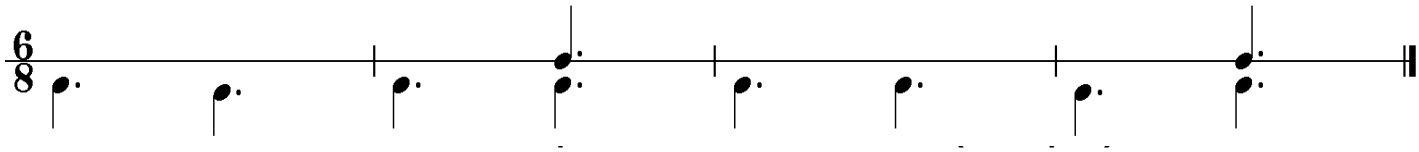
Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____

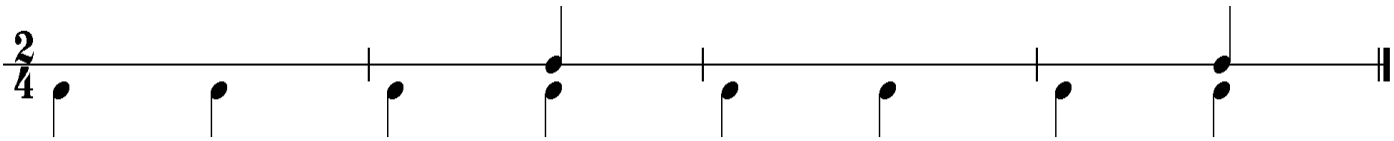
Nome:_____Turma:_____

Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____
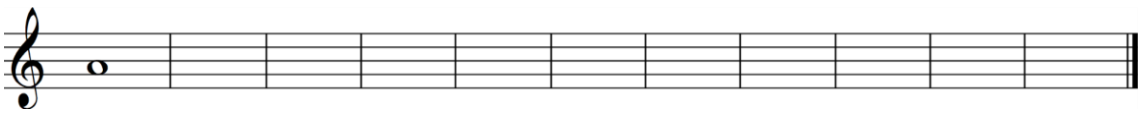
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)



2-Ditado rítmico a uma parte em métrica binária (8 tempos)
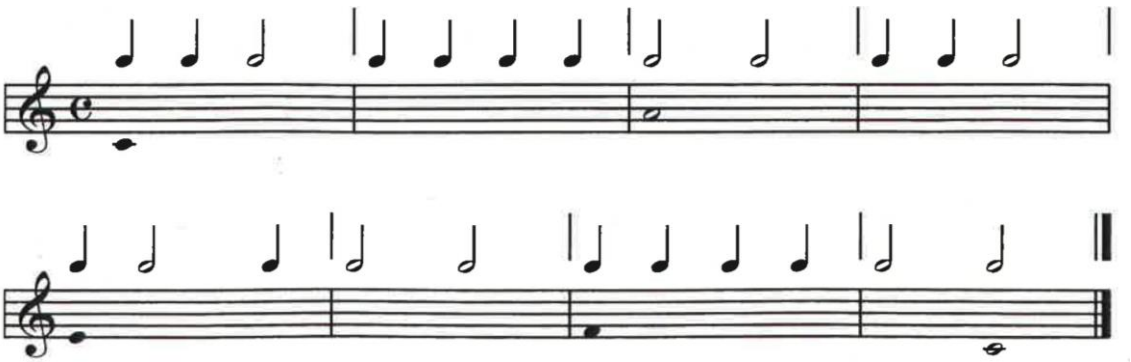


3 – Ditado de sons



P.PORTO

4 - Ditado melódico com ritmo dado
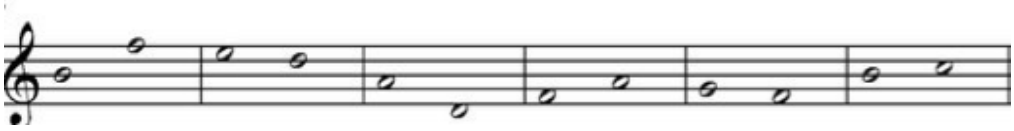


5-Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)
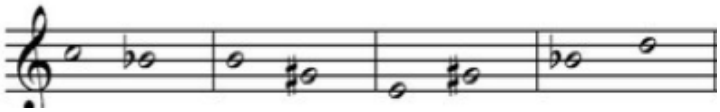
1	2	3	4	5

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)

1	2	3	4	5

5 – Classificação de intervalos



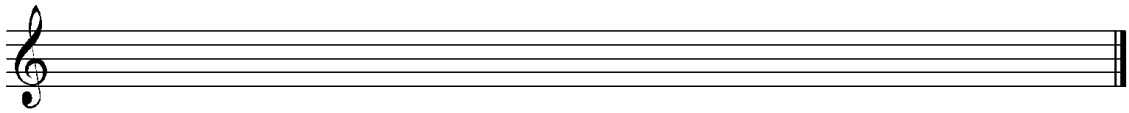


7 - Constrói as seguintes Escalas:

Mi Maior



Lá menor



Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____

Nome:_____Turma:_____

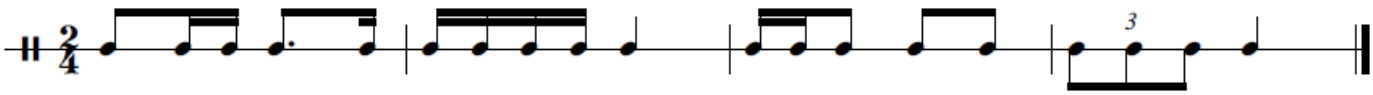
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____

Prova escrita 2º grau
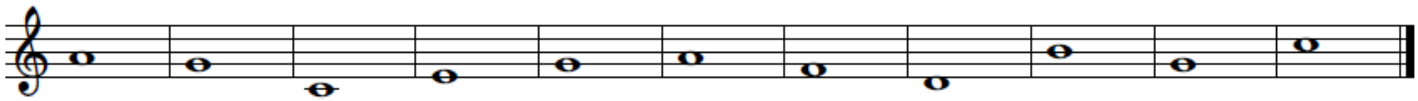
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)
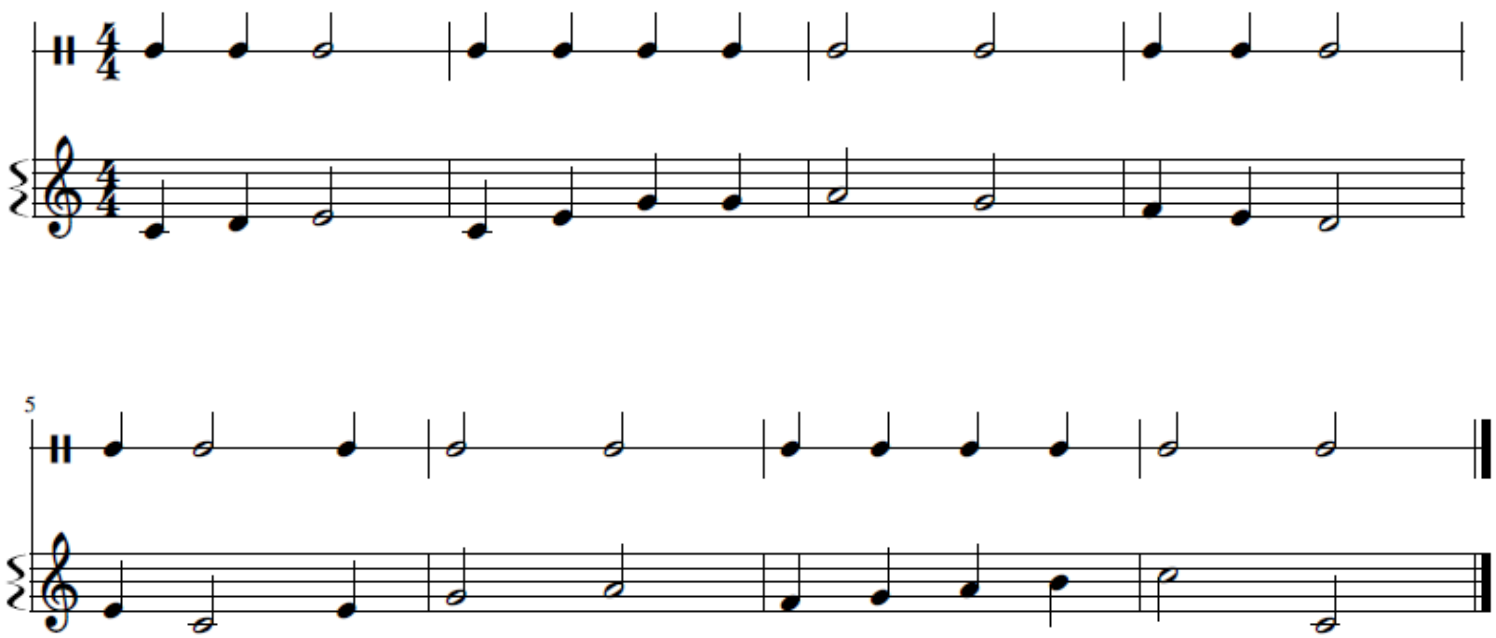


2-Ditado rítmico a uma parte em métrica binária (8 tempos)



3 – Ditado de sons



4 - Ditado melódico com ritmo dado



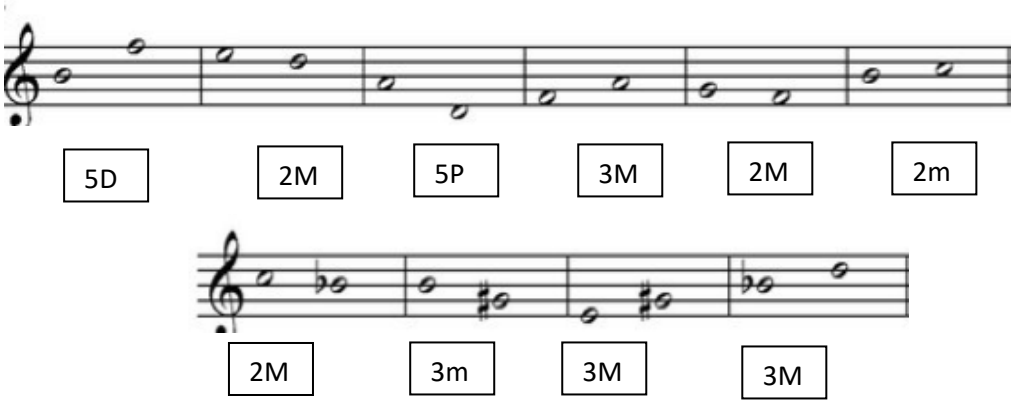
5- Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)

1	2	3	4	5
2M	5P	3M	8P	2M

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)
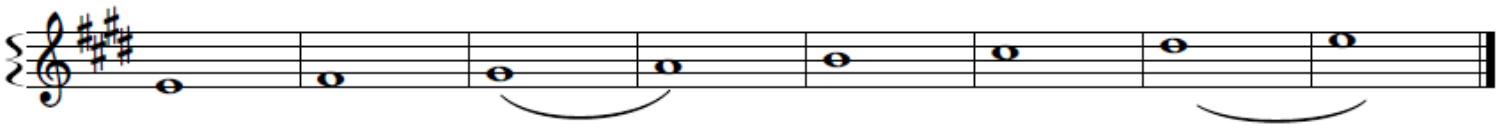
1	2	3	4	5
M	M	m	M	m

5 – Classificação de intervalos
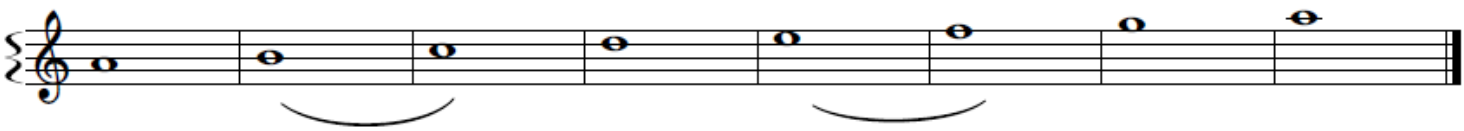


7 - Constrói as seguintes Escalas:

Mi Maior



Lá menor



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 5

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 21/22 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 28/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

Teste oral:

Os alunos realizaram o teste em grupos de quatro. Este era à primeira vista, e enquanto que uns realizavam o teste, outro grupo estudava, durante aproximadamente 10 minutos. Havia duas versões do teste, mas apenas a leitura rítmica binária e a leitura solfejada eram diferentes.

Um aluno perguntou se poderia realizar a leitura solfejada num andamento mais lento, e a professora respondeu que o importante era realizar a leitura sem parar, e dizendo o ritmo e as notas corretas.

Antes de realizarem a leitura entoada, a professora cantou com os alunos a escala e arpejo de Dó Maior.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A maior dificuldade dos alunos foi na leitura entoada. Em conversa com a professora cooperante no final da aula, esta disse que no segundo período iria insistir mais com os alunos na leitura entoada, e que tinha sentido neste ano letivo uma diminuição do interesse e esforço por parte de toda a turma. Numa tentativa de diminuir este efeito, e tentar com que os alunos estejam mais atentos nas aulas, a cooperante disse que iria mudar a disposição dos alunos na sala de aula. Nesta linha de ideias, Luckesi (2011) refere que a importância da avaliação dos alunos recai principalmente, para o professor, na análise e decisão de quais as ações pedagógicas a ser tomadas durante o processo de ensino, devendo ter consequências na planificação das aulas. Por este motivo, é importante que a avaliação seja um processo contínuo, e não no fim do processo.

Referências Bibliográficas:

Luckesi, C. (2011). Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora.

P.PORTO

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim

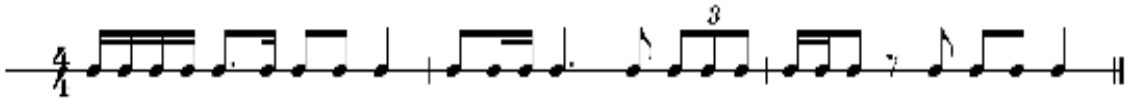
Teste Oral – 2º grau Versão A

1. Leituras rítmicas

1.1 A uma parte em métrica ternária.
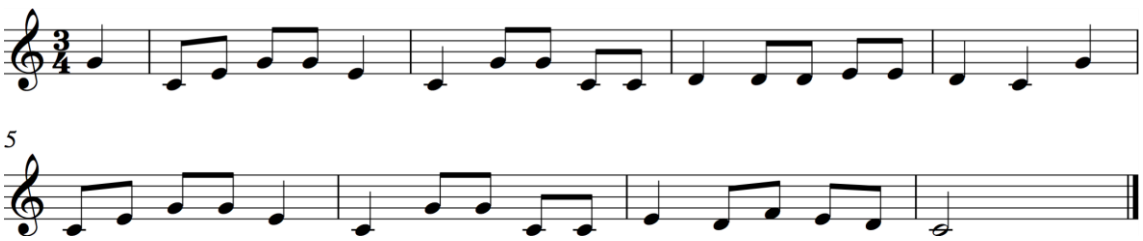


1.2 A uma parte em métrica binária.



2. Leitura Solfejada com alternância de claves



3. Leitura entoada.



P.PORTO

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim

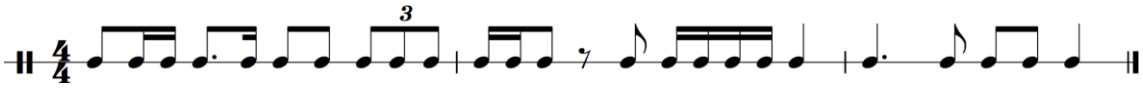
Teste Oral – 2º grau Versão B

1. Leituras rítmicas

1.1 A uma parte em métrica ternária.



1.2 A duas partes alternadas.
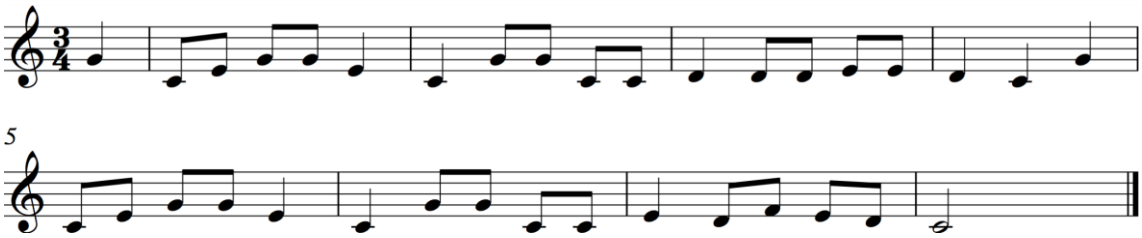


2. Leitura Solfejada com alternância de claves





3. Leitura entoada.



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 6

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 35/36 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 06/02/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste oral:

Ao contrário do teste oral anterior, este foi realizado com todos os alunos dos dois turnos na sala e foi avaliado pelos dois professores. Os professores deram alguns minutos no início da aula para os alunos estudarem as leituras, uma vez que a totalidade do teste foi realizado à primeira vista. Todos os alunos realizavam um exercício, alternando entre a versão A e a versão B, e apenas então passavam para o seguinte.

No final, os professores fizeram uma pergunta acerca de tonalidades a cada aluno.

No geral, o teste oral correu bem, sentindo-se mais dificuldade na leitura solfejada, onde os alunos muitas vezes descuravam o ritmo, para dizer as notas corretas.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula constituiu-se uma avaliação oral a meio do período, o que também já tinha acontecido no anterior. Segundo Gordon (2000, p.397), "o desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano letivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar".

Na minha opinião, a avaliação como decorreu no final do 1º período, em pequenos grupos, será mais benéfica para os alunos, pois ao longo da realização do teste notou-se alguma distração e ruído por parte dos alunos que não se encontravam, naquele momento, a realizar um exercício, o que podia disturbar os colegas.

Referência Bibliográfica:

Gordon, E. (2000). Teoria da Aprendizagem Musical. Lisboa: Gulbenkian.

P.PORTO

2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Teste Oral – 2º grau

Formação Musical - Fevereiro

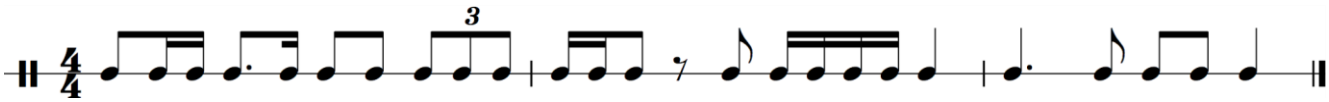
Curso Básico do Instrumento **PROVA A**

1. Leituras rítmicas
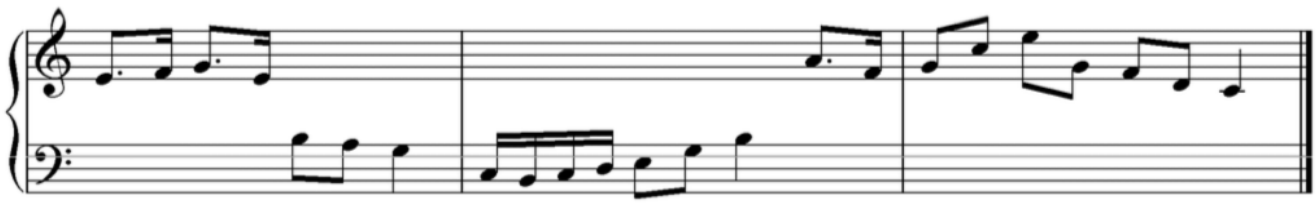
1.1 A uma parte em métrica ternária.



1.2 A uma parte em métrica binária



2. Leitura Solfejada com alternância de claves



3. Pergunta teórica

2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim

Teste Oral – 2º grau

Formação Musical - Fevereiro

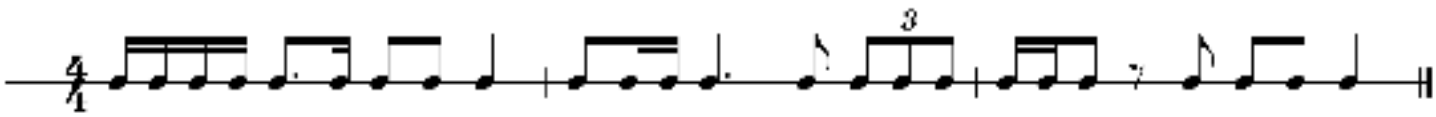
Curso Básico do Instrumento **PROVA B**

1. Leituras rítmicas
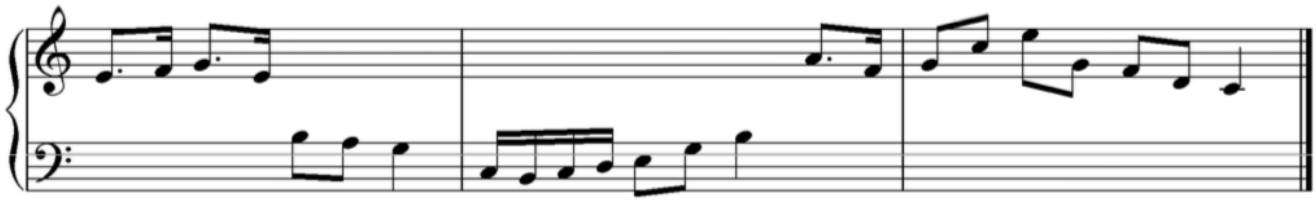
1.1 A uma parte em métrica ternária.



1.2 A uma parte em métrica binária.



2. Leitura Solfejada com alternância de claves



3. Pergunta teórica

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 7

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 39/40 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 20/02/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Discussão acerca da prova oral e os resultados (2 minutos):

A pedido dos alunos, a aula iniciou com um breve comentário da professora acerca da prova oral e do desempenho dos alunos. Apesar de as notas terem sido bastante satisfatórias, a professora alertou para o facto de o teste não ter incluído leitura entoada, onde os alunos têm revelado mais dificuldade. Além disso, chamou a atenção para o facto de a leitura solfejada não ter estado ao nível que ela desejaria, e afirmou que iria começar a reforçar esta competência durante as aulas.

- Revisão de células rítmicas de divisão simples (5 minutos):

Primeiro, a professora pediu aos alunos para dizerem em conjunto as diferentes células rítmicas (semínima, duas colcheias, quatro semicolcheias, colcheia e duas semicolcheias, duas semicolcheias e uma colcheia, galope e síncopa de um tempo) com números, de seguida com o vocábulo “tá” e por fim as colcheias em “tá” e as semicolcheias em “ti”.

- Correção do trabalho de casa (leitura do ritmo do exercício 8 da página 9) (15 minutos):

Os alunos realizaram o ritmo individualmente, com os números, marcando a pulsação na mesa. De seguida, realizaram o mesmo exercício, em conjunto, com o vocábulo “tá”, e depois em palmas. Por fim, realizaram o exercício com nome de notas. A professora sentiu

a dificuldade dos alunos na realização desta atividade, e disse aos alunos para repetirem de dois em dois compassos. Por fim, realizaram a leitura toda seguida. A professora aconselhou os alunos a seguir este método quando estiverem a estudar em casa.

- Leituras rítmicas nº7 e 9, p.9 (3 minutos):

Tal como nos exercícios anteriores, os alunos realizaram a leitura em conjunto com os números, marcando a pulsação na mesa. À medida que via alunos distraídos, a professora pedia-lhes para realizar o exercício sozinhos.

- Dois ditados rítmicos (dois compassos quaternários simples) (20 minutos):

A professora tocou cada ditado no piano quatro vezes, marcando a pulsação com a caneta. Entre cada repetição, a professora passava pelos alunos para avaliar o seu trabalho e tirar dúvidas. No final, os ditados foram corrigidos por um aluno no quadro. Depois, os alunos realizaram o ritmo dos ditados em conjunto com números.

- Ditado rítmico de uma melodia "Balaio" (15 minutos):

Esta melodia já era conhecida pelos alunos, uma vez que foi a música utilizada pela professora para introduzir a síncopa, na aula anterior. Antes da realização do ditado, a professora cantou com os alunos, com o nome das notas, a melodia. De seguida, os alunos percutiram o ritmo com palmas, enquanto a professora tocava a melodia no piano. Depois deste exercício, a professora pediu aos alunos para escreverem as síncopas que ouviram, e depois escreverem o resto do ritmo. Por fim, cantaram novamente a melodia com nome de notas, enquanto a professora acompanhava no piano, primeiro rapazes, depois raparigas, e no final todos.

- Funções tonais (10 minutos):

A professora introduziu a subdominante, pedindo aos alunos que cantassem o acorde da tónica, subdominante e dominante arpejando, e dizendo "tónica", "subdominante" e "dominante". De seguida, voltou a tocar a melodia, parando em alguns momentos para os alunos dizerem se estavam a ouvir a harmonia da tónica, subdominante ou dominante. Depois, realizou uma explicação mais teórica no quadro, mostrando o acordo da tónica, subdominante e dominante da tonalidade da melodia (FáM). Por fim, escreveu os graus harmónicos por baixo da melodia, para os alunos cantarem o baixo do acompanhamento, enquanto a professora tocava a melodia. De seguida, metade da turma cantou a melodia, enquanto que a outra metade cantou o baixo.

- Intervalos (10 minutos):

A professora pediu aos alunos que lhe dissessem um intervalo e a música que ajudava a identificar. Depois, pediu aos alunos para cantarem individualmente essa canção em várias tonalidades. De seguida, tocou vários intervalos no piano para os alunos identificarem. Por fim, introduziu a 4ªA/5ªd, utilizando a música dos Simpsons, que os alunos ao início não reconheceram. Para terminar a aula, realizou mais cinco intervalos para a turma identificar. Aqui, notou-se alguma dificuldade.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A aula iniciou-se com um breve comentário da professora relativamente à prova oral, a pedido dos alunos. Ao longo da aula, notou-se, assim, uma tentativa da professora em reforçar as competências que no teste se revelaram estar menos desenvolvidas, nomeadamente a leitura solfejada. A estratégia utilizada pela professora para ajudar os alunos na realização deste tipo de exercícios está em concordância com a ideia de Wyatt et al (2005, cit. in Carneiro, 2014, p.32), de que "a leitura musical resulta de uma abordagem a um determinado excerto musical em três fases. Na primeira fase é dada especial atenção aos aspetos rítmicos, na segunda aos aspetos melódicos e, por fim, na terceira fase tem-se simultaneamente presente os aspetos rítmicos e melódicos."

Referência Bibliográfica:

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

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 8

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 41/42 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 27/02/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Escalas (1 hora e 10 minutos):

A professora iniciou a aula por avisar os alunos que a aula seguinte seria o teste escrito, e que como tal iria relembrar a teoria. Perguntou então a um aluno como é que fazia para construir as escalas menores. O aluno respondeu que teria de descobrir a relativa maior, mas não soube dizer a que distância estava da escala menor. A professora avisou os alunos que deveriam estar mais atentos nas aulas, uma vez que este assunto já foi muitas vezes abordado na aula. De seguida, explicou no quadro que a relativa maior está uma terceira menor acima da menor, e que depois teriam de descobrir as alterações da escala maior. Perguntou ainda a outro aluno qual era a armação de clave de Sol Maior, ao qual ele não soube responder. Assim, a professora esteve a relembrar as armações de clave, indicando que poderiam descobrir os sustenidos através da nota anterior à da escala (por exemplo, em Sol Maior é fá) e dizendo os sustenidos até essa nota. Para os bemóis, seria dizer os bemóis até essa nota, e depois acrescentar mais um. Outra forma seria pela ordem das quintas, nos sustenidos (por exemplo, Dó Maior tem zero, Sol Maior tem um, …), e pela ordem das quartas, nos bemóis (por exemplo, Dó Maior tem zero, Fá Maior tem um, …). De seguida, perguntou a cada aluno a armação de clave de uma escala.

Depois, pediu aos alunos para construírem a escala de lá menor, que após a explicação fizeram com facilidade. Posteriormente, explicou que essa era a escala menor natural, e

que ainda havia mais duas: a escala menor harmónica e a escala menor melódica. Explicou então que, na escala menor harmónica, subia-se a sensível, ficando com um intervalo de meio tom para a tónica, tal como na escala Maior. Com esta explicação, um aluno perguntou qual era, então, a diferença entre a escala Maior e a escala menor. A professora tocou então a escala de Dó Maior e a escala de Lá menor, para o aluno reconhecer auditivamente as diferenças. Mesmo assim, o aluno insistiu que se tocasse Dó Maior e Dó menor soaria ao mesmo. Outra aluna perguntou se no sétimo grau poria sempre um sustenido ou se podia ser outra alteração, à qual a professora explicou que nas notas sem alterações era um sustenido, mas que se fosse uma nota bemolizada seria um bequadro. Outro aluno perguntou ainda se as escalas Maiores também podiam ser harmónicas, e a professora respondeu que as escalas Maiores apenas têm uma versão. De seguida, a professora colocou no quadro três escalas para os alunos construírem (Mib Maior, Ré menor natural e Mi menor harmónica). Uma vez que os alunos tiveram muitas dúvidas durante a realização do exercício, a professora colocou no quadro mais três escalas para os alunos realizarem (Lá Maior, Si menor natural e Lá menor harmónica).

Enquanto os alunos realizaram o exercício, a professora foi chamar o professor do outro turno para a ajudar a explicar as escalas aos alunos. O professor fez várias perguntas aos alunos e contatou que as suas dificuldades derivavam, principalmente, de dificuldades em saber as armações de clave das várias tonalidades, tal como a professora cooperante tinha já constatado no início da aula. Após vários exercícios de armações de clave, os alunos continuaram com dificuldades, e a professora avisou que as escalas iam sair no teste. Aconselhou os alunos, para estudarem, para fazerem as escalas numa folha à parte e depois irem corrigir ao caderno, até conseguirem fazer sem erros.

- Intervalos (10 minutos):

A professora começou por cantar com os alunos a Canção dos Intervalos. De seguida, escreveu intervalos no quadro para os alunos classificarem. Durante a realização do exercício, uma aluna perguntou se quando um intervalo tem um sustenido é sempre maior e quando tem um bemol se é sempre menor. A professora respondeu que depende da localização das alterações, e que devem ver se o intervalo fica maior ou mais pequeno com o sustenido ou bemol.

- Acordes (10 minutos)

A professora começou por tocar acordes no piano para os alunos identificarem, um a um. Depois, no quadro, reviu teoricamente a construção dos acordes. A partir do ré, a

professora pediu a um aluno quais seriam as notas que teria de colocar para construir o acorde Maior, e ele logo respondeu fá sustenido e lá. A outro aluno pediu para construir o acorde de dó menor e ele respondeu mi bemol e sol. A professora avisou os alunos que no teste teriam de classificar e construir acordes, além da sua identificação auditiva. Colocou então alguns acordes no quadro para os alunos classificarem oralmente.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta foi uma aula bastante diferente das outras, uma vez que foi focada exclusivamente na teoria, revelando as grandes dificuldades de alguns alunos, tanto em conteúdos mais básicos, como as armações de clave, que a própria professora comentou que já deveriam estar adquiridos, como assuntos abordados há menos tempo, como as escalas menores. Ao longo da aula, foi notório o esforço da professora em fornecer dicas aos alunos para estudarem em casa e conseguirem obter uma melhor classificação no teste. Piaget incentiva este tipo de comportamentos, pois "o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas" (Piaget, 2007, p.15). Foi também interessante o facto de a professora ir chamar o professor do outro turno para tentar que os seus alunos compreendessem melhor estes conteúdos, utilizando estratégias diferentes. Isto demonstra um bom clima de entreajuda na escola e entre os professores, o que influencia os resultados dos alunos: "O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido" (Pinto, 2004, p.38). Este ambiente de cooperação é também visível entre os alunos, que estão sempre dispostos a ajudar os que têm mais dificuldades a realizar as atividades.

Referências Bibliográficas:

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência, in *Revista Música, Psicologia e Educação*, vol.6.

Piaget, J. (2007). Para onde vai a educação? (18ª edição). Rio de Janeiro: José Olympio.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 9

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 43/44 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 13/03/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste escrito:

- Ditado rítmico de tempo composto (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado rítmico de tempo simples (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado de sons (15 minutos):

Antes de proceder à realização da parte melódica do teste, a professora tocou ao piano, para os alunos cantarem, a escala e o arpejo de Dó Maior, e ficarem com a tonalidade e a sonoridade na memória. De seguida, tocou o ditado quatro vezes ao piano.

- Ditado melódico (20 minutos):

A professora tocou o ditado no piano. Primeiro, tocou o ditado todo seguido uma vez. Depois, tocou quatro compassos quatro vezes, e depois os restantes quatro vezes também. Por fim, tocou uma última vez todo o ditado novamente.

- Identificação auditiva de intervalos (2 minutos):

A professora tocou primeiro o intervalo melódico e depois o intervalo harmónico, fazendo isto duas vezes para cada intervalo.

- Identificação auditiva de acordes (3 minutos):

A professora tocou ao piano cada acorde duas vezes.

- O resto do tempo da aula foi para os alunos realizarem a parte teórica do teste (classificação e construção de intervalos e construção de escalas Maiores e menores).

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A avaliação das aprendizagens sempre foi uma componente fundamental do ensino (Ferreira, 2007), uma vez que "descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço" (Kraemer, 2005, p.5).

Referências Bibliográficas:

Ferreira, C. (2007). Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Porto: Porto Editora.

Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber.

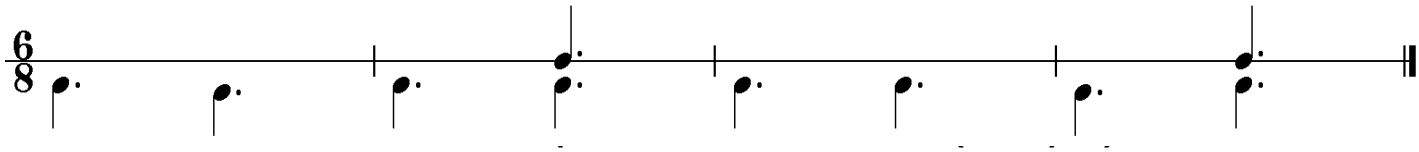
P.PORTO

Prova escrita 2º grau

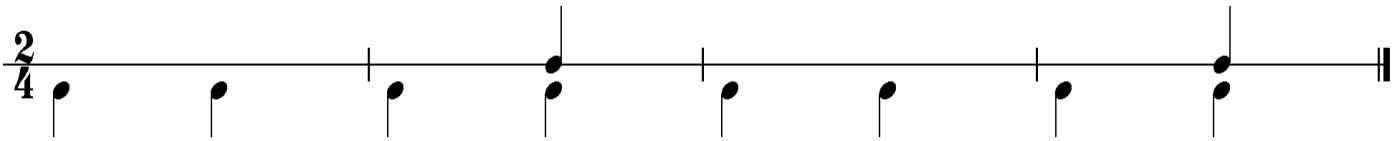
Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____
Nome:_____Turma:_____
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____
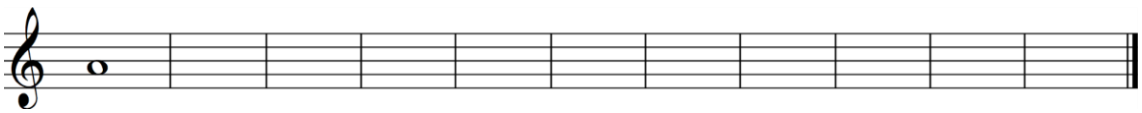
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)



2-Ditado rítmico a uma parte em métrica binária (8 tempos)
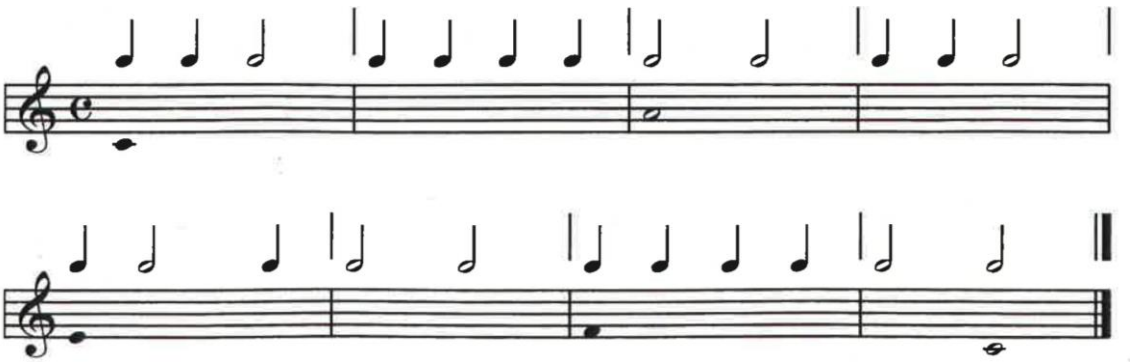


3 – Ditado de sons



P.PORTO

4 - Ditado melódico com ritmo dado
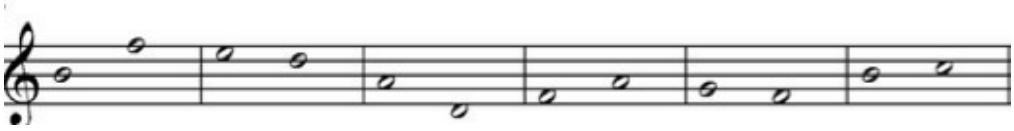


5-Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)
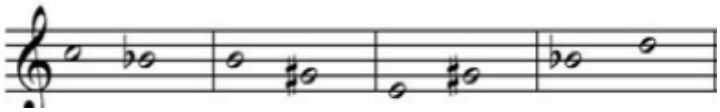
1	2	3	4	5

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)

1	2	3	4	5

5 – Classificação de intervalos



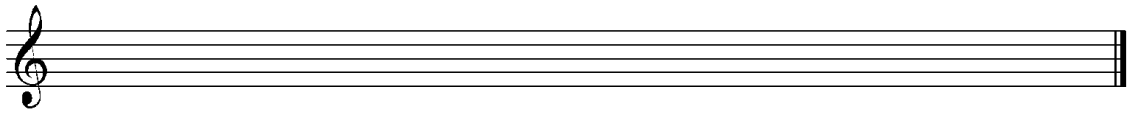


7 - Constrói as seguintes Escalas:

Mi Maior



Lá menor



Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____

Nome:_____Turma:_____

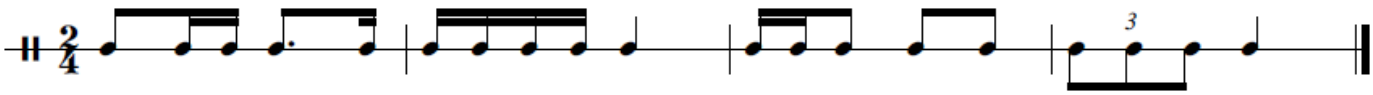
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____

Prova escrita 2º grau
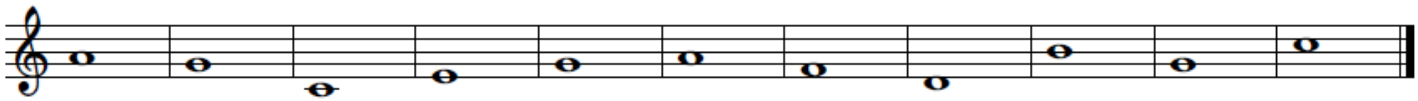
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)
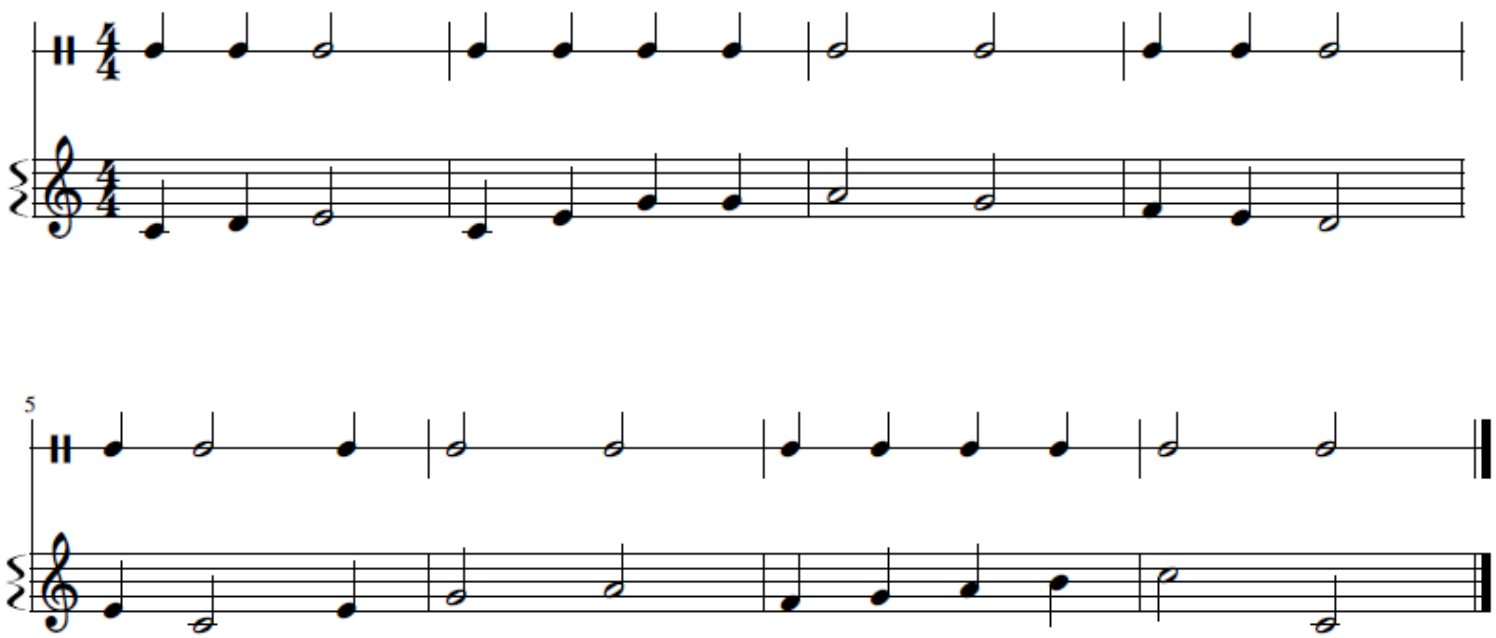


2-Ditado rítmico a uma parte em métrica binária (8 tempos)



3 – Ditado de sons



4 - Ditado melódico com ritmo dado



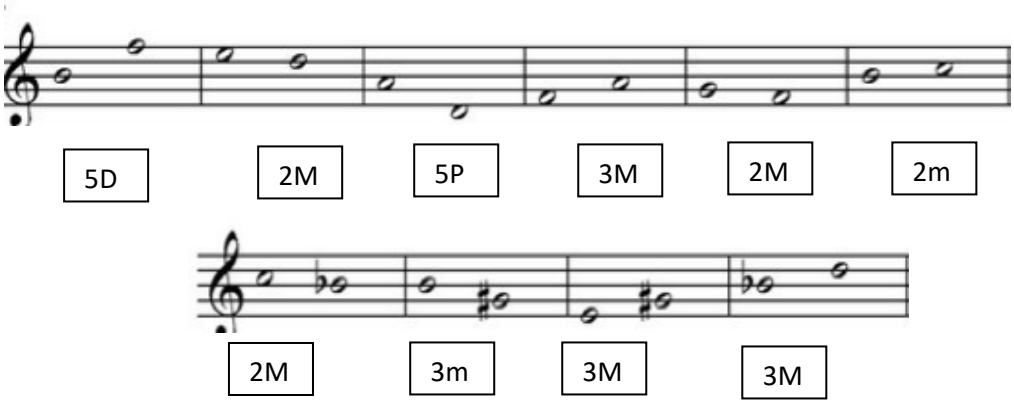
5- Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)

1	2	3	4	5
2M	5P	3M	8P	2M

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)
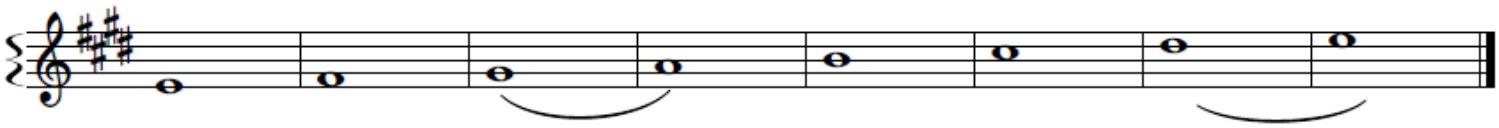
1	2	3	4	5
M	M	m	M	m

5 – Classificação de intervalos
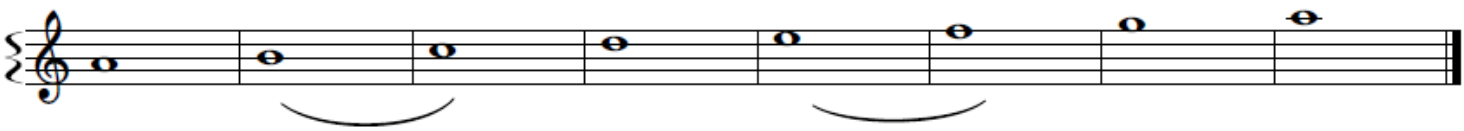


7 - Constrói as seguintes Escalas:

Mi Maior



Lá menor



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 10

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 45/46 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 20/03/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste oral:

Os alunos realizaram o teste em três grupos de quatro. Uma vez que este foi à primeira vista, na sua totalidade, enquanto que uns realizavam o teste, outro grupo estudava. Havia duas versões do teste, mas apenas a leitura rítmica binária e a leitura solfejada eram diferentes.

Antes de realizarem a leitura entoada, a professora cantou com os alunos a escala e arpejo de Dó Maior.

Tal como já se tinha constatado no teste oral anterior, as maiores dificuldades dos alunos são na leitura solfejada e na leitura entoada.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula correspondeu ao segundo momento da avaliação somativa do 2º Período, ou seja, o teste oral. Esta pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno, no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1989, cit in Aranha, 1993). Assim, torna-se evidente que o "desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar" (Gordon, 2000, p.397).

Referências Bibliográficas:

Aranha, A. C. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa, in *Boletim SPEF, nº7*, pp.157-165.

Gordon, E. (2000). Teoria da Aprendizagem Musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 11

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 47/48 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 27/03/2019

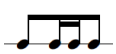
Registo de observação

Texto descritivo

- Entrega dos testes e discussão (15 minutos):

A professora, antes de entregar os testes, referiu que o teste escrito iria valer 10 pontos (sendo cotado de 0 a 100) e o teste oral os outros 10, uma vez que já tinham realizado outro teste oral neste período. As notas foram medianas, com exceção de alguns alunos que, já como no período passado, tiveram resultados entre os 90 e os 100 nos testes. Os alunos tiveram mais dificuldade no ditado rítmico simples, para além da parte teórica, ao contrário do que a professora cooperante estava à espera. A professora referiu que também podem estudar o ritmo em casa, na preparação para os testes, fazendo uma lista das figuras do tempo simples e outra das figuras do tempo composto, uma vez que os alunos as confundem bastante.

- Correção do teste (45 minutos):

A professora corrigiu o teste escrito no quadro e os alunos passaram para o caderno. No fim de corrigir os ditados, pediu a um aluno que lesse o ditado melódico. Como o aluno estava a ter dificuldade na leitura do galope, a professora cooperante pediu à turma que lesse a figura  e depois  , e notou-se logo uma grande melhoria.

Para a correção da construção e classificação dos acordes, a professora perguntou a um aluno como faria para classificá-los. O aluno respondeu que identificava os intervalos que constituem o acorde, conseguindo assim classificá-lo. Depois, pediu a alunos que erraram

este exercício no teste para classificarem. Para a construção de acordes e classificação de intervalos pediu também a alunos que mostraram dificuldades no teste para corrigirem.

A professora referiu que muitos alunos erraram as escalas, principalmente por não saberem descobrir a relativa maior das escalas menor, e por se esquecerem de subir o VII grau nas escalas menores harmónicas.

- Autoavaliação (20 minutos):

A professora cooperante pediu aos alunos para sugerirem a nota que acham que merecem e que justificassem. Nas suas justificações, os alunos estavam apenas a incluir as notas dos testes e explicou que para a nota final contavam 25% as Atitudes e Valores, 45% as Competências e apenas 30% os testes. De seguida, a professora atribuiu um tutor, um dos melhores alunos da turma, a um aluno com bastantes dificuldades, referindo que é algo que pratica com frequência com os alunos mais velhos. O tutor tem a função de ajudar o colega, chamá-lo à atenção quando é necessário e incentivá-lo durante as aulas.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

Esta aula recaiu sobre a avaliação. Sobressaiu-se principalmente o caso de uma aluna bastante participativa nas aulas e com motivação e vontade de trabalhar, mas que o seu empenho não se refletiu no resultado dos testes. Pode deduzir-se que a ansiedade e nervosismo que a aluna terá sentido durante a realização do teste poderá ter afetado o seu desempenho. Hagtvet e Hunstad afirmam que "os elevados níveis de ansiedade face aos testes exercem um efeito detrimental na realização escolar, especialmente nas tarefas complexas e com limites apertados de tempo para as concluir (Rosário & Soares, 2003, p.873). As mesmas autoras referem que a ansiedade durante os testes atinge o seu máximo no 6º ano de escolaridade, que corresponde ao grau que a aluna frequenta. No ensino da música, e particularmente no caso da Formação Musical, os "limites apertados de tempo" sugeridos por Hagtvet e Hunstad (1987) apud Rosário & Soares (2003), podem estar mais relacionados com o número de vezes que um aluno pode ouvir o ditado e realizá-lo. Deve-se ponderar, então, se a existência deste número limite será vantajoso para os alunos, uma vez que diferentes alunos necessitarão de mais ou menos repetições para o preenchimento do mesmo ditado. Assim, o tempo limite para a realização de cada exercício, em que cada aluno pode ouvir o ditado as vezes que necessitar, poderá, possivelmente, diminuir a ansiedade durante os testes e melhorar os resultados obtidos.

Referência Bibliográfica:

Rosário, P., Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português, in *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, vol. 10, nº8*, pp. 870-886.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 12

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 49/50 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 03/04/2019

Registo de observação Texto descritivo
Audição de final de período.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

Na Escola de Música da Póvoa de Varzim, as audições finais decorrem durante o período letivo. Por este motivo, muitos dos alunos da turma tocaram nesta audição. Assim, em vez de dar aula, a professora decidiu ir com os restantes alunos assistir.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 13

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 49/50 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 08/05/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Verificação do trabalho de casa (exercício 8 da página 10 e exercício 8 da página 16 da Sebenta) (15 minutos):

Uma vez que a professora cooperante estava atrasada, o professor do outro turno juntou toda a turma e começou a aula, corrigindo primeiro o trabalho de casa dos seus alunos. Entretanto, a professora cooperante chegou e corrigiu o trabalho de casa do seu turno, assim que o outro professor terminou. O exercício 8 da página 16 era uma leitura solfejada de ritmo composto e notava-se alguma dificuldade dos alunos na realização da divisão ternária, principalmente na leitura do galope. A professora considerou que as dificuldades se deveram à falta de estudo.

- Escalas (20 minutos):

A professora fez um esquema no quadro, para os alunos preencherem no caderno. A correção foi feita oralmente. No geral, os alunos não mostraram muitas dificuldades, como se verificou na correção e pelos comentários que os alunos faziam durante a realização do exercício. A maioria dos alunos afirmou ter errado apenas um quadro.

Escala M	**Relativa m**	**Nº #**	**Nº b**
FáM	**Rém**	-	1b

MibM	Dóm	-	**3b**
MiM	Dó#m	**4#**	-
SiM	Sol#m	5#	-

- Aquecimento vocal (7 minutos):

A professora cooperante cantou com os alunos a escala e arpejo de Dó Maior e ordenações na tonalidade. De seguida, cantou o arpejo a partir de diferentes notas, ou seja, com inversões. Por fim, a professora tocou no piano várias notas em Dó Maior, para os alunos dizerem o nome, realizando um ditado em tempo real.

- Memorização melódica (8 minutos):

A professora cooperante começou a cantar a nota dó, o aluno seguinte tinha de cantar o dó e outro nota à escolha. Cada aluno cantava o que os outros alunos acrescentavam e acrescentava outra nota. No final, cantaram todos juntos a melodia final.

- Ditado melódico (25 minutos):

Ao contrário dos ditados realizados no resto do ano, este ditado apresentava dois compassos em que os alunos tinham de escrever tanto o ritmo como as notas. A professora cooperante avisou os alunos que no próximo ano (3º grau), os ditados teriam de ser preenchidos na totalidade. O professor perguntou o que queria dizer o C à beira da clave, e a maioria dos alunos respondeu que era C de compasso composto. A professora explicou, então, que simbolizava o compasso quaternário simples, e que por isso nos compassos em branco teriam de preencher quatro tempos. Inicialmente, o professor tocou uma vez todo o ditado, apenas para os alunos ouvirem. De seguida, tocou duas vezes cada dois compassos. Depois de o professor ter tocado os dois primeiros, a professora cooperante pediu a um aluno para cantar a melodia que tinha ouvido. Depois de tocar os compassos 5 e 6, a professora perguntou o que é que esses compassos tinham de especial, e os alunos responderam logo que eram iguais aos dois primeiros. O professor afirmou, então, que os alunos tinham de começar a analisar a melodia e estar atentos a padrões e outros elementos que ajudarão na realização do exercício. No final, o professor tocou uma vez do início ao fim, e a professora cooperante pediu a vários alunos para cantar individualmente.

- Marcação de compasso (7 minutos):

Em espelho com a professora cooperante, cantaram todos a melodia do ditado melódico, marcando o compasso. De seguida, a professora cantou pequenos padrões para os alunos imitarem, continuando a marcar o compasso.

- Trabalho de casa: entoação da melodia do ditado melódico, com marcação de compasso; exercício 10 da página 16 da Sebenta

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

Para Karpinski (2000), a compreensão musical é fundamental na realização de ditados melódicos. Para isto, é importante os alunos serem habituados desde cedo a analisar auditivamente o que ouvem, tal como o contorno melódico, graus melódicos e padrões, como escalas, tríades, repetições, sequências, modulações e padrões rítmicos. A vantagem da realização desta análise é permitir "the opportunity to encode music in meaningful chunks, thereby dramatically reducing the number of memorable "bits" in a passage" (Karpinski, 2000, p.75). Nesta aula, foi possível constatar-se que os professores incentivam os alunos a fazer esta análise, realizando perguntas à turma depois de cada audição.

Outro aspeto a salientar nesta aula foi a introdução da marcação do compasso. Este é importante para manter uma pulsação estável e o sentido métrico, além de fornecer uma hierarquia estrutural dos tempos dentro do compasso, importante para uma melhor compreensão musical do que os alunos estão a ler (Karpinski, 2000).

Referência Bibliográfica:

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

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 14

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 55/56 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 15/05/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Verificação do trabalho de casa (exercício 10 da página 16 da Sebenta) (10 minutos):

Cada aluno realizou o exercício individualmente. Notaram-se algumas dificuldades em alguns alunos, principalmente por falta de estudo. Os alunos, em vez de marcarem o compasso, marcaram apenas a pulsação. No entanto, a professora não referiu este ponto na verificação. No final, toda a turma realizou o exercício em conjunto.

- Ditado rítmico simples (18 minutos):

A professora começou por relembrar as figuras do tempo simples, perguntando aos alunos que figuras se lembravam, escrevendo-as no quadro. De seguida, toda a turma percutiu cada figura duas vezes. De seguida, a professora tocou no piano o primeiro ditado quatro vezes, marcando com a caneta a pulsação. Entre cada repetição, a professora ia verificando os alunos, por vezes pedindo-lhes para percutirem o que escreveram, quando escreviam algo errado. A correção foi feita pela professora no quadro e os alunos percutiram em conjunto a frase. De seguida foi realizado o segundo ditado, também repetido quatro vezes. Este ditado foi também corrigido no quadro e a professora pediu a um aluno para o percutir e por fim a turma toda.

- Ditado rítmico composto (20 minutos)

Tal como no ditado rítmico simples, a professora começou por relembrar as figuras do tempo composto. A professora tocou os ditados no piano quatro vezes cada um, marcando a colcheia com a caneta. Os ditados foram corrigidos no quadro. No final, a professora pediu a dois alunos para percutirem uma frase cada um, e depois a toda a turma.

- Acordes (12 minutos):

A professora tocou várias notas e os alunos tinham de cantar individualmente o arpejo Maior e depois menor sobre essa nota. De seguida, a professora perguntou a um aluno qual é a diferença entre um acorde Maior e um acorde menor. Como o aluno não soube responder, a professora perguntou quais eram os intervalos que compunham cada acorde. Desta forma, o aluno já soube responder. De seguida, sobre uma nota, pediu a vários alunos, individualmente, que cantassem o acorde Maior e menor sobre essa nota.

Depois, realizou um exercício de construção de acordes.

Por fim, realizou o exercício de entoação de acordes, mas com o acorde diminuto. Apesar de não sair no teste, uma vez que ainda não foi abordado teoricamente, a professora perguntou se alguém sabia construir o acorde diminuto. Um aluno respondeu, então, que o acorde tinha duas terceiras menores, e por isso uma quinta diminuta.

- Exercícios de teoria (15 minutos):

A professora escreveu no quadro vários exercícios de construção de acordes, classificação de intervalos e construção de escalas no quadro, à semelhança dos que sairão no teste, para os alunos realizarem no caderno. A professora foi verificando cada um à medida que iam acabando, mas no final corrigiu para todos no quadro.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

Esta aula foi composta, essencialmente, por exercícios de revisão para o teste escrito, a ser realizado na semana seguinte. Como tal, ao longo dos exercícios, a professora foi dando dicas aos alunos de como podem proceder no teste para obterem melhores resultados. Uma dos que chamou mais a atenção foi, no ditado rítmico, a percussão do que ouviram. Esta repetição é essencial para a memorização, que levará à compreensão. Para Karpinski (2000), este processo envolve quatro passos: audição, memorização, compreensão e notação. Apenas depois de compreenderem musicalmente o que ouviram é que os alunos serão capazes de escrever corretamente o ditado. Os alunos praticam, assim, a audição ativa.

Outro aspeto que se pode salientar nesta aula é a introdução dos acordes diminutos, inicialmente a nível auditivo, e posteriormente de forma escrita. A análise do programa da disciplina revela um esforço da escola em conduzir o processo de ensino-aprendizagem da Formação Musical primeiro auditivamente e apenas depois teoricamente, o que levará a uma melhor compreensão musical dos conteúdos (Gordon, 2000). Segundo Gordon "Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é excepção, começa pelo ouvido e não pelos olhos" (2000, p.43).

Referência bibliográficas:

Gordon, E. (2000). Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 15

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 57/58 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 22/05/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste escrito:

- Ditado rítmico de tempo composto (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado rítmico de tempo simples (10 minutos):

A professora percutiu o ditado no piano, marcando a pulsação com o marcador. Repetiu o ditado quatro vezes.

- Ditado de sons (12 minutos):

Antes de iniciar o ditado, a professora pediu aos alunos para cantarem a escala de Dó Maior e o seu arpejo. Depois, tocou o ditado quatro vezes ao piano.

- Ditado melódico (20 minutos):

A professora tocou o ditado no piano. Primeiro, tocou o ditado todo seguido uma vez. Depois, tocou quatro compassos quatro vezes, e depois os restantes quatro vezes também. Por fim, tocou uma última vez todo o ditado novamente.

- Identificação auditiva de intervalos (2 minutos):

A professora tocou primeiro o intervalo melódico e depois o intervalo harmónico, fazendo isto duas vezes para cada intervalo.

- Identificação auditiva de acordes (2 minutos):

A professora tocou ao piano cada acorde duas vezes.

O resto do tempo da aula foi para os alunos realizarem a parte teórica do teste (classificação de intervalos e construção de escalas).

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

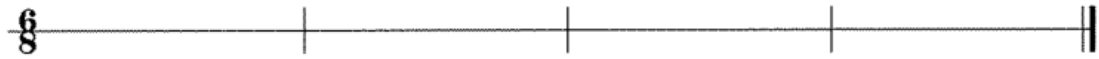
Esta aula constituiu o último teste escrito do ano letivo. Assim, os seus resultados espelharão a evolução dos alunos, relativamente aos primeiros testes do ano.

Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____
Nome:_____Turma:_____
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____

Prova escrita 2º grau

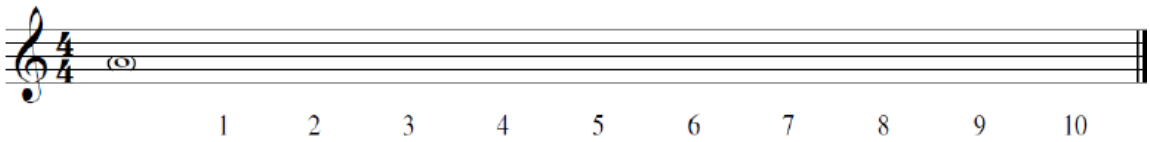
1-Ditado rítmico composto (8 tempos)
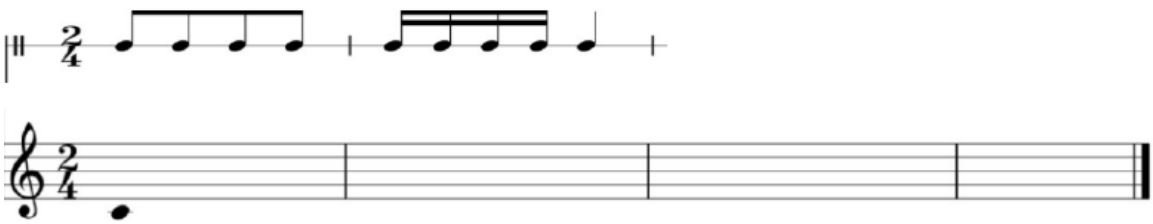


2. Ditado rítmico simples (8 tempos)



Ditado de sons.



4- Ditado melódico



5. Identificação Auditiva de Acordes (M, m e D)
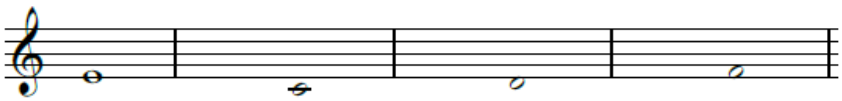
1	2	3	4	5

P.PORTO

6. Identificação Auditiva de intervalos
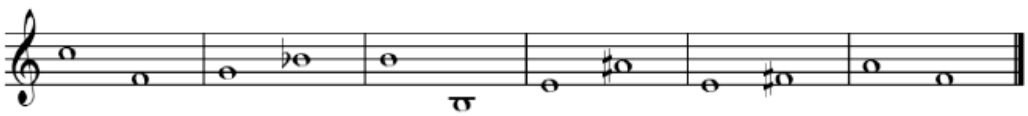
1	2	3	4	5

7. Construção de Acordes



Mi Maior	Dó menor	Ré Maior	Fá Menor

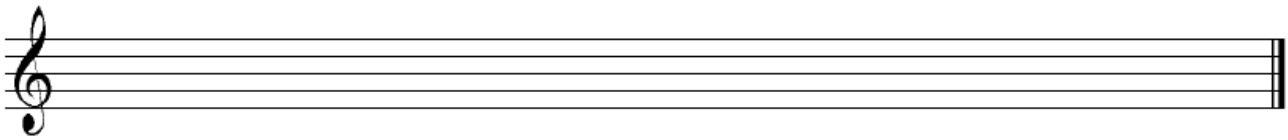
7-Classifica os seguintes intervalos



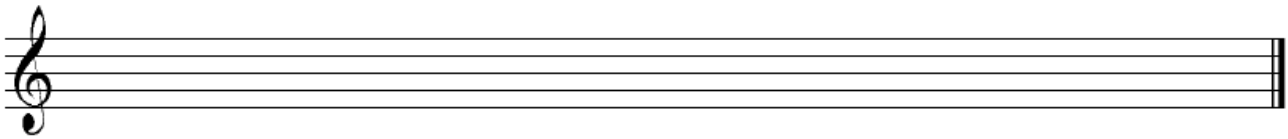
_____ _____ _____ _____ _____ _____

8-Constrói as seguintes Escalas

Si menor Harmónica



Mib Maior



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 16

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 2º grau Regime: Articulado
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 59/60 Duração: 90 minutos Hora: 10h15 – 11h45	Data: 29/05/2019

Registo de observação Texto descritivo
Teste oral: Os alunos realizaram o teste em grupos de quatro. Este era à primeira vista. Enquanto que uns alunos realizavam o teste, outro grupo estudava durante aproximadamente 10 minutos. Havia duas versões do teste, mas apenas a leitura rítmica binária e a leitura solfejada eram diferentes. Tal como nos testes orais anteriores, antes de realizarem a leitura entoada, a professora cantou com os alunos a escala e arpejo de Dó Maior.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexo)

Esta aula constituiu o teste oral. Durante a sua preparação, é importante ter em conta que este comporta também uma componente subjetiva, como a musicalidade, e não apenas técnica. Desta forma, é fundamental definir as competências que se pretendem avaliar com cada exercício, para que a avaliação se processe de uma forma clara (Reis, 2014), tendo sempre em mente que esta separação das componentes pode restringir o desenvolvimento musical do alunos, devido à separação das várias camadas do discurso musical (Swanwick, 2012).

Referências Bibliográficas:

Reis, M. A. F. C. (2014). O questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Iniciação Musical. Porto: Escola das Artes da Universidade Católica do Porto (Dissertação de Mestrado).

Swanwick, K. (2012). Teaching Music Musically. Oxon: Routledge.

P.PORTO

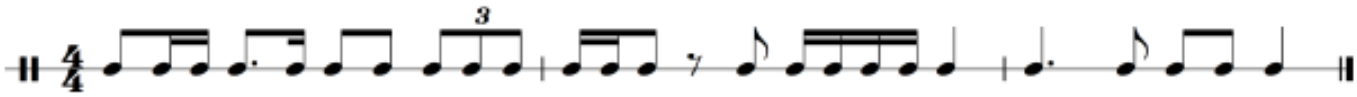
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 2º grau
Formação Musical - Maio
Curso Básico do Instrumento
PROVA A

2018/2019
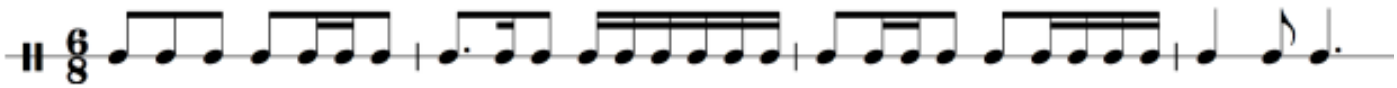
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

1. Leituras rítmicas
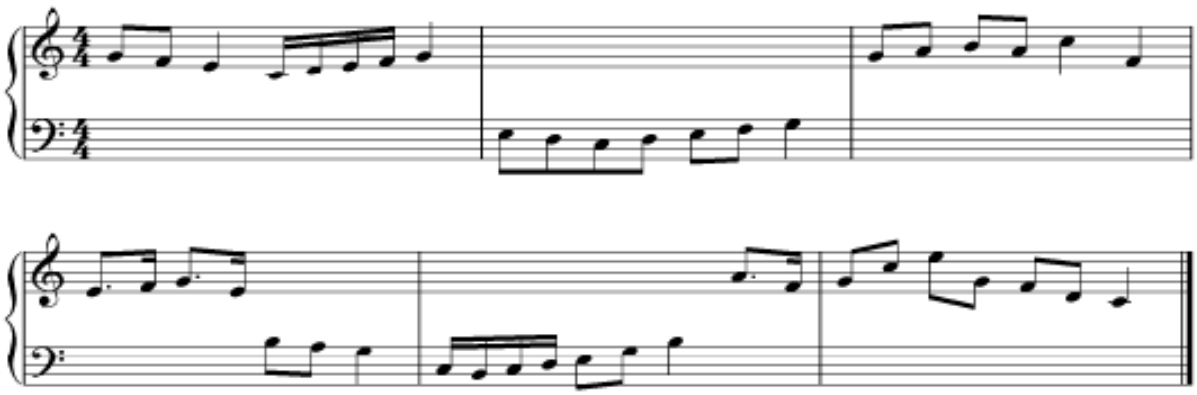
1.1 A uma parte em métrica binária.



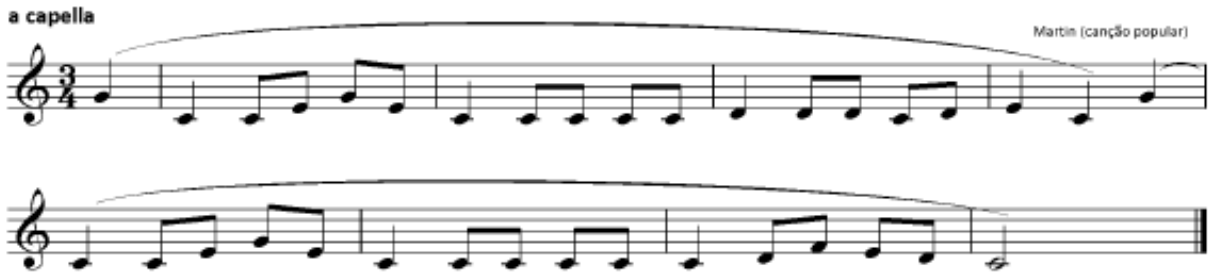
1.2 A uma parte em métrica ternária.



2. Leitura Solfejada (clave de fá e clave de sol)



3. Leitura entoada



P.PORTO

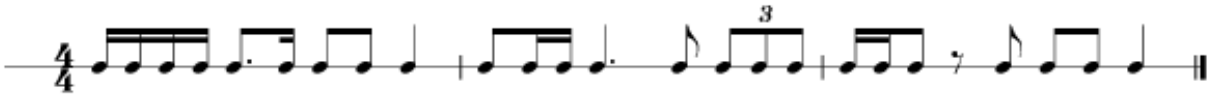
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 2º grau
Formação Musical - Maio
Curso Básico do Instrumento
PROVA B

2018/2019
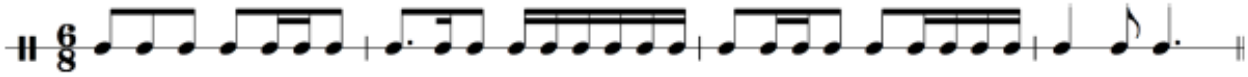
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

1. Leituras rítmicas
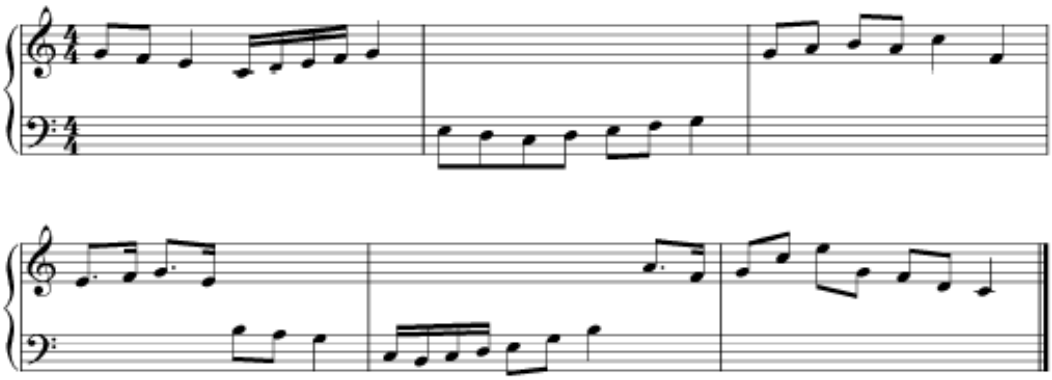
1.1 A uma parte em métrica binária.



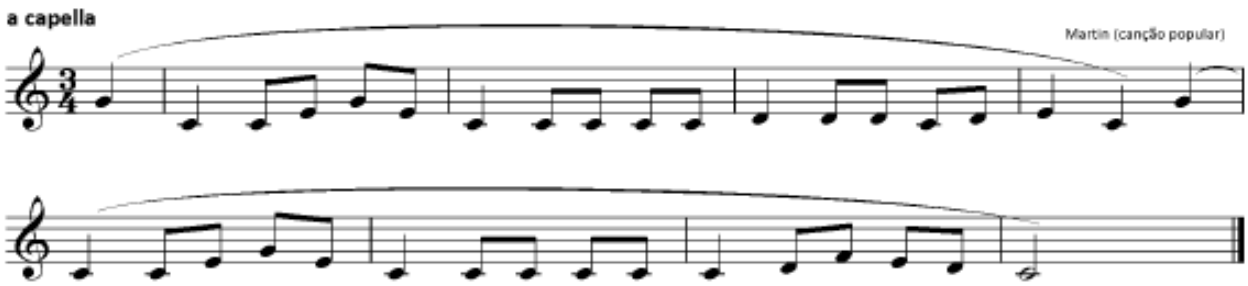
1.2 A uma parte em métrica ternária.



2. Leitura Solfejada (clave de fá e clave de sol)



3. Leitura entoada



ANEXO V

Planificações do Ensino Básico (2º grau)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 7/11/2018 **Duração da aula:** 45 minutos	**Aula nº:** 15/16 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver o sentido de pulsação e métrica
- Desenvolver a capacidade de memorização
- Desenvolver o sentido rítmico
- Desenvolver a destreza motora

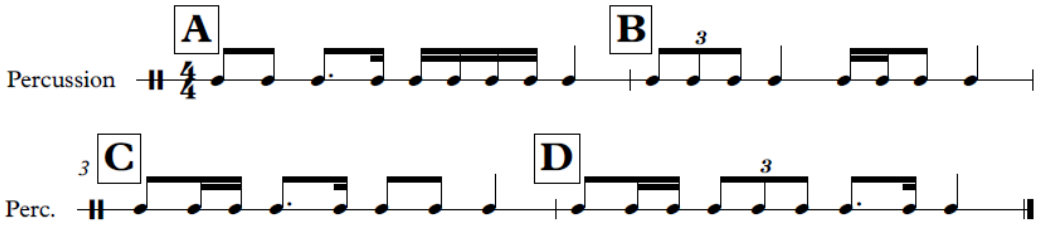
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Células rítmicas de divisão binária
- Compasso simples
- Leitura rítmica a uma e duas partes

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- **Exercício de imitação rítmica** (**15 minutos):**

Os alunos imitam 4 padrões rítmicos de divisão binária, com quatro tempos. Será executado cada padrão pelo menos duas vezes, para que os alunos consigam memorizar. No final, será questionada aos alunos se se lembram de todos os padrões, e será pedido a alguns alunos que venham escrever o ritmo no quadro. No final, executar-se-á toda a frase, em conjunto.

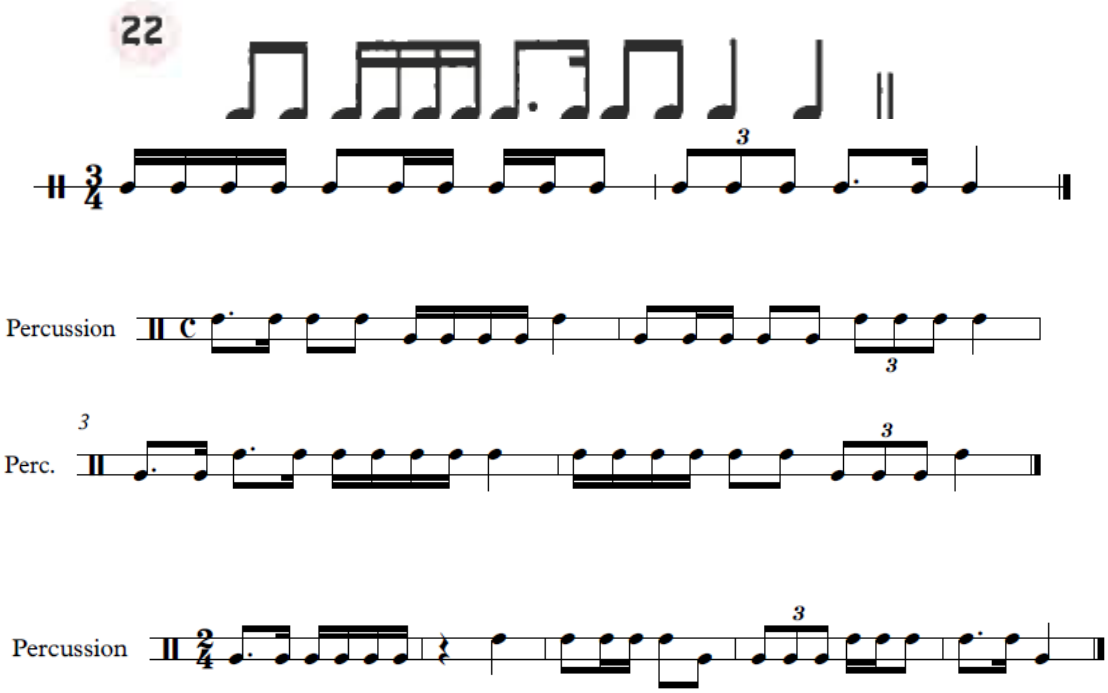


- Leitura à primeira vista de células rítmicas, de divisão binária (5 minutos):

Serão escritas no quadro algumas células rítmicas e os alunos terão de executar aquelas que serão apontadas.

- **Leitura à primeira vista de 2 frases rítmicas a uma parte e 2 a duas partes (20 minutos):**

As leituras serão executadas primeiro em conjunto, e depois cada aluno escolhe uma frase a uma parte e outra a duas para realizar individualmente.



RECURSOS E FONTES

Recursos: - Quadro pautado **Fontes:** - Sebenta de Formação Musical do 2º grau - Música ao nosso ritmo – Formação Musical – 1º e 2º graus, de Anabela Gomes e Cláudia Vasconcelos

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, da sua participação, empenho e reações, principalmente através do rigor com que realizam as diferentes leituras.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 1

Apesar da aula ser de 90 minutos, foi acordado com a professora cooperante que iria lecionar apenas metade. Sendo esta a primeira aula, sentia um pouco de nervosismo, que foi diminuindo ao longo do tempo.

O primeiro exercício (percussão do ritmo em palmas e memorização) foi um pouco mais complicado para os alunos do que estava à espera. Notou-se que a sua principal dificuldade era a memorização. Para tentar atenuar este problema, no decurso da atividade optei por realizar mais repetições do mesmo padrão rítmico, mas mesmo assim os alunos mostraram algumas dificuldades, pelo que julgo que este será uma atividade que deverá ser repetida noutras aulas. Outra dificuldade encontrada foi a execução da tercina. Em aulas anteriores observadas, já tinha constatado este problema. Os alunos costumam responder bem à utilização dos vocábulos indianos, um método já utilizado pela professora cooperante, pelo que será pertinente utilizá-lo numa futura aula, para a consolidação da tercina. Este sistema leva a uma maior precisão e musicalidade nas leituras, refletindo uma maior compreensão da estrutura rítmica e da métrica, facilitando o reconhecimento auditivo e a identificação de padrões (Hoffman, Pelto & White, 1996).

Devido às dificuldades encontradas neste exercício, este acabou por demorar mais tempo do que o que tinha planeado.

Assim, no último exercício, uma vez que tinha menos tempo do que o que tinha previsto no plano de aula, optei por não realizar a leitura rítmica a duas partes mais longa. No entanto, no final sobraram-me ainda cinco minutos, que a professora cooperante preferiu utilizar para rever as escalas menores, que tinha começado a abordar na aula anterior.

Nesta atividade, notei que alguns alunos mostravam algumas dificuldades na leitura individual, que não apresentaram quando realizaram a leitura em conjunto, o que leva

a crer que "vão atrás dos outros". Por este motivo, julgo ser importante realizar exercícios individualmente, para que a professora consiga aferir, ao longo das aulas, a evolução de cada aluno. Neste momento, uma das dificuldades que encontrei foi não saber se deveria insistir mais e despender mais tempo com os alunos que tinham mais dificuldades, enquanto que os outros apenas observavam, acabando por disturbar um pouco o trabalho do colega, ou se deveria prosseguir com a aula, apesar desses alunos ainda não realizarem o exercício de forma completamente correta. Nas alturas em que trabalhava de forma mais individual com um aluno, os outros distraíam-se um pouco e perturbavam um pouco a aula, o que tornou este trabalho um pouco mais difícil.

Mais uma vez, foi evidente a confusão da tercina com as células:



Apesar dos alunos se distraírem, por vezes, e falarem para os colegas do lado, principalmente nos exercícios individuais, julgo que a aula correu bem.

Referências Bibliográficas:

Hoffman, R., Pelto, W. & White, J. W. (1996). Takadimi: A Beat-Oriented System of Rhythm Pedagogy, in *Journal of Music Theory Pedagogy, vol. 10*, pp. 7-30.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 14/11/2018 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 17/18 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a destreza motora
- Desenvolver o sentido rítmico
- Desenvolvimento da audição musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Células rítmicas de divisão ternária
- Compasso composto
- Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)
- Acordes Maiores e menores

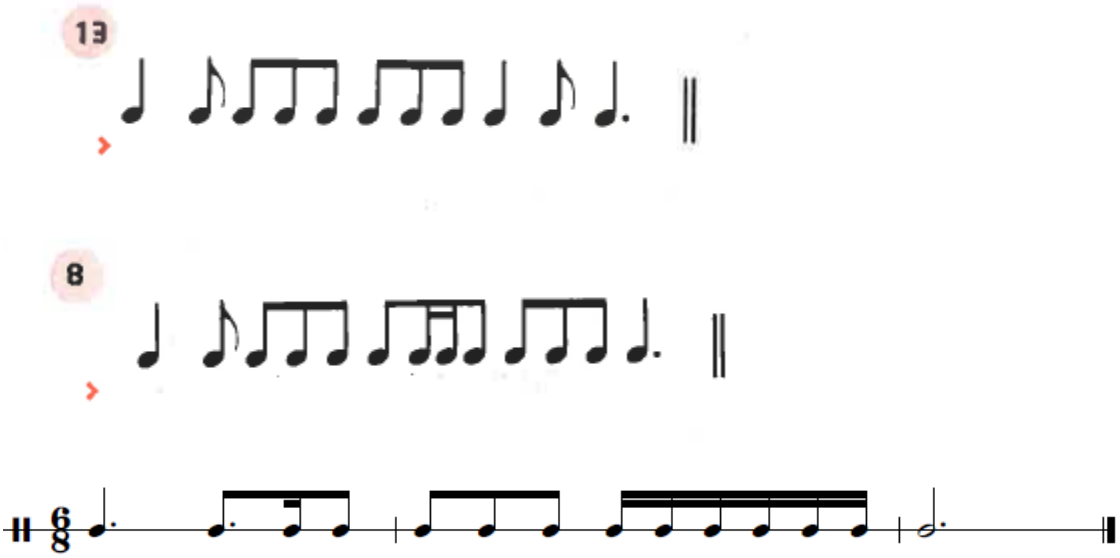
DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Relembrar as figuras rítmicas do compasso composto (5 minutos):

Será perguntado aos alunos as figuras do tempo composto que se lembram, sendo estas escritas no quadro. Depois, os alunos irão percutir cada figura indicada, de forma a relembrar a sua execução. Será também relembrado que, nas figuras do tempo composto, devem pensar “a 3”, marcando com os dedos, como já têm vindo a fazer com a professora cooperante.
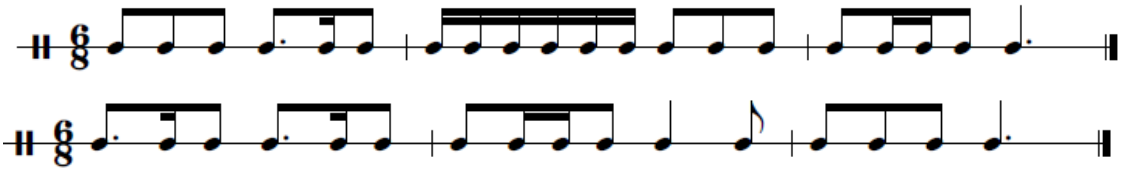
- Leituras rítmicas (10 minutos):

As leituras irão ser realizadas em conjunto, marcando a pulsação com a caneta e dizendo o ritmo no vocábulo “tá”. Depois, cada aluno irá realizar indiivualmente uma leitura.



- Ditados rítmicos (15 minutos)

Cada ditado será tocado quatro vezes no piano, enquanto a pulsação será marcada com a caneta. No final, depois da correção, os alunos irão percutir os ditados.



- Trabalho auditivo (15 minutos):

- Entoação da escala de Dó Maior e arpejo
- Identificação de intervalos
- Identificação de acordes

A identificação de intervalos e acordes será realizada individualmente, tocando ao piano um intervalo e um acorde para cada aluno, de forma a ter uma maior perceção das dificuldades de cada um.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

Fontes:

- Música ao nosso ritmo – Formação Musical – 1º e 2º graus, de Anabela Gomes e Cláudia Vasconcelos

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, nomeadamente na precisão com que percutem o ritmo das leituras rítmicas e a forma como realização os ditados rítmicos e identificação de intervalos e acordes.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 2

Sendo esta a aula de preparação para o teste, a realizar na semana seguinte, a professora cooperante pediu para que abordasse conteúdos que não foram tão trabalhados nas últimas aulas, como o compasso composto e a identificação auditiva de intervalos e acordes.

No início da aula, perguntei aos alunos se se recordavam da diferença entre o compasso simples e o compasso composto, e alguns deles ficaram surpreendidos, como se nunca tivessem abordado este último. A professora cooperante mostrou-se bastante espantada pelo facto de esta matéria estar tão esquecida. Assim, acabei por utilizar mais tempo do que tinha planificado a relembrar as figuras rítmicas, uma vez que também estas estavam um pouco esquecidas.

Durante os ditados, tentei ir corrigindo os alunos um a um, à medida que iam sendo realizados, para ter uma maior noção das suas dificuldades. Assim, notei que, apesar de ser um grupo mais pequeno, existe bastante discrepância entre os alunos, havendo alunos que realizam todo o ditado quase sem erros, apenas com uma ou duas repetições, e outros que apresentam bastantes dificuldades, chegando mesmo a não conseguir completar o ditado, ou errando quase todas as figuras. Esta avaliação tem o objetivo de regular as aprendizagens, ou seja, pretende contribuir "diretamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem" ((Santos, 2002, p.77).

Referências Bibliográficas:

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?, in Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas,* pp. 75-84. Lisboa: ME-DEB.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 21/11/2018 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 19/20 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliar conhecimentos adquiridos: Teste escrito

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Ditado melódico
- Ditado rítmico
- Ditado de sons
- Identificação de intervalos
- Identificação de acordes

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Teste escrito:

- Ditados rítmicos (20 minutos):

Os dois ditados rítmicos (de divisão ternária e de divisão binária) serão executados quatro vezes cada um, percutindo o ritmo no piano e marcando a pulsação com o marcador, tal como tem sido feito nas aulas.

- Aquecimento vocal (2 minutos):

Antes da realização dos ditados será entoada a escala de Dó Maior e o seu arpejo.

- Ditado de sons (10 minutos):

O ditado será executado quatro vezes ao piano.

- Ditado melódico (15 minutos): Primeiro, será tocado todo o ditado ao piano. Depois, cada secção de quatro compassos será tocada quatro vezes. Para terminar, será tocado todo o ditado. **- Identificação auditiva de intervalos (2 minutos):** Cada intervalo será tocado ao piano duas vezes, tanto melodicamente como harmonicamente. **- Identificação auditiva de acordes (2 minutos):** Cada acorde será tocado duas vezes no piano. O resto do tempo será destinado à parte teórica do teste.

RECURSOS E FONTES

Recursos: - Piano - Teste **Fontes:** - Sebenta do 2º grau

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Correção do teste

Assinatura do Professor Cooperante

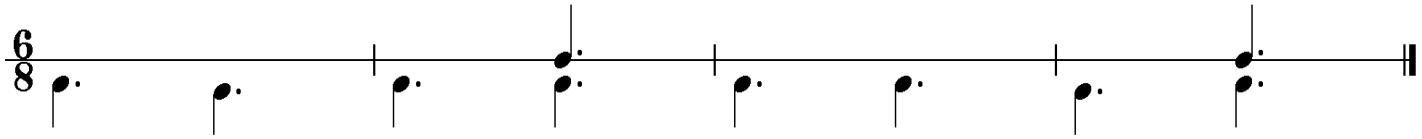
P.PORTO

Formação Musical

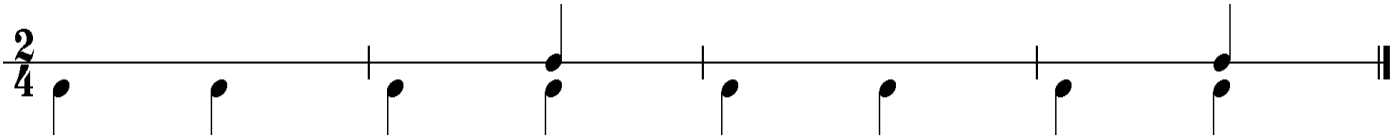
Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____
Nome:_____Turma:_____
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____

Prova escrita 2º grau
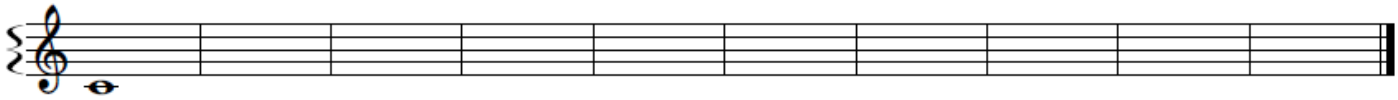
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)



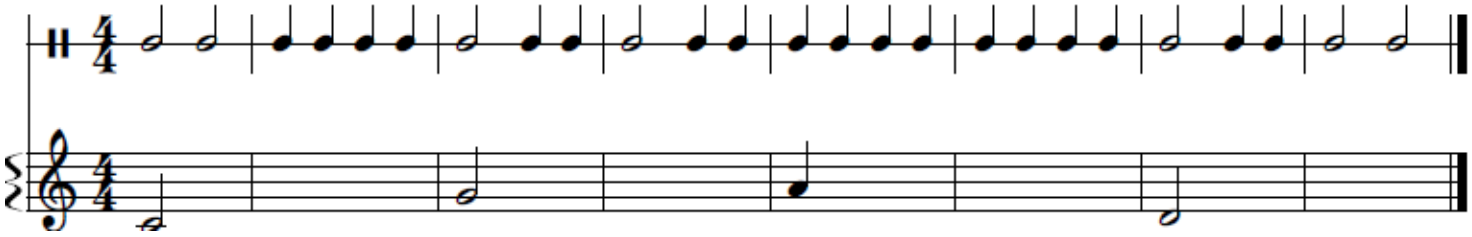
2-Ditado rítmico a uma parte em métrica binária (8 tempos)



3 – Ditado de sons



4 - Ditado melódico com ritmo dado



P.PORTO

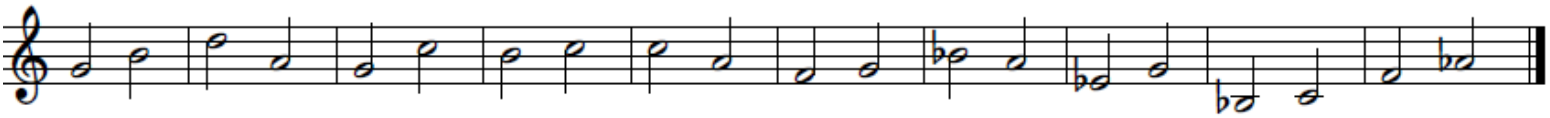
5-Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)

1	2	3	4	5

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)

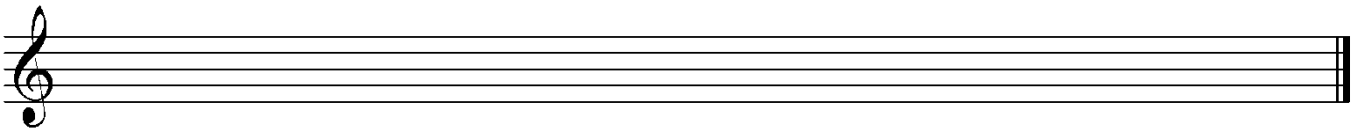
1	2	3	4	5

7 – Classificação de intervalos

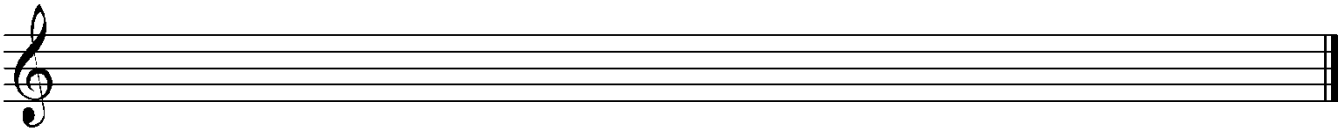


8 - Constrói as seguintes Escalas:

Lá Maior



Mi menor



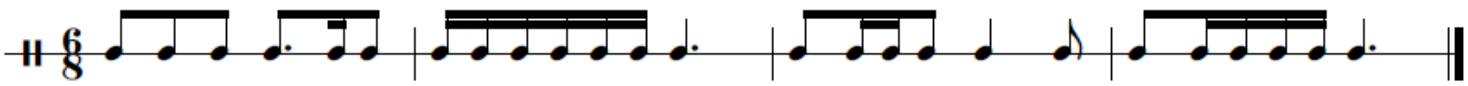
P.PORTO

Prova escrita 2º grau

Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ Data:____/____/_____
Nome:_____Turma:_____
Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____
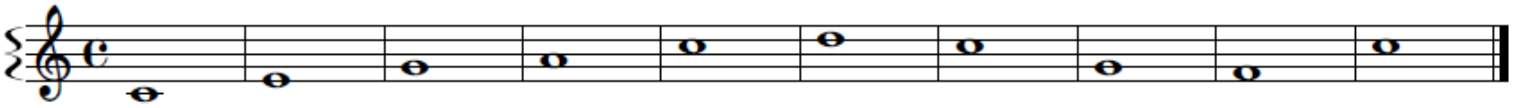
1- Ditado rítmico a uma parte em métrica ternária (8 tempos)



2- Ditado rítmico a duas partes em métrica binária (8 tempos)
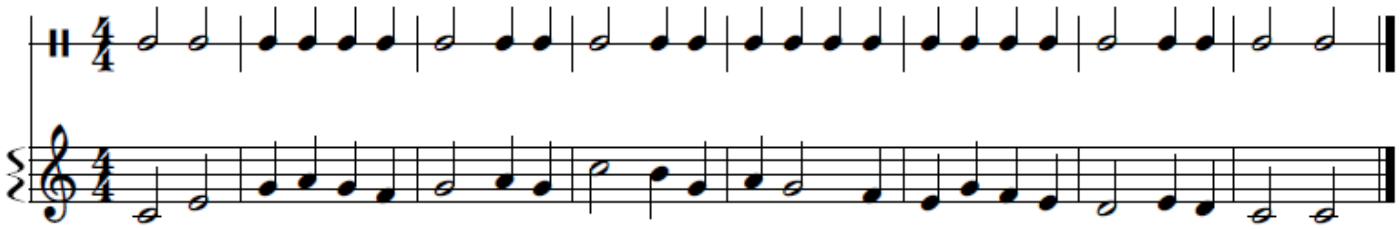


3 – Ditado de sons



P.PORTO

4 - Ditado melódico com ritmo dado



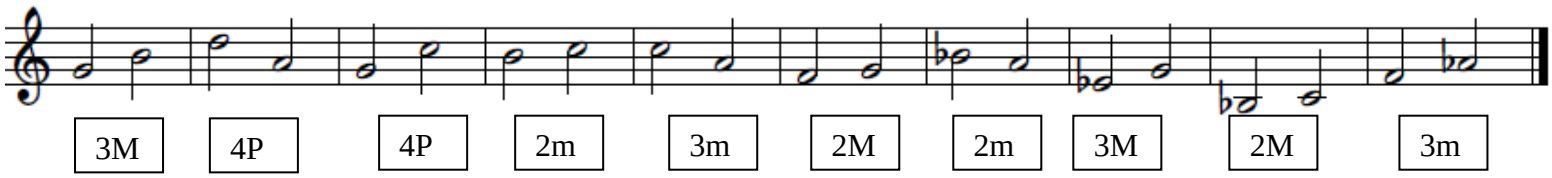
5-Identificação Auditiva de Intervalos (2ªM, 3ªM, 5ªP e 8ªP)

1	2	3	4	5
3ªM	2ªM	8ªP	5ªP	2ªM

6 – Identificação de Acordes Maiores e menores (M e m)

1	2	3	4	5
M	m	m	M	M
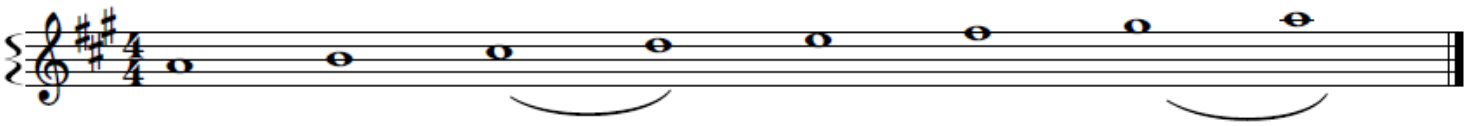
7 – Classificação de intervalos



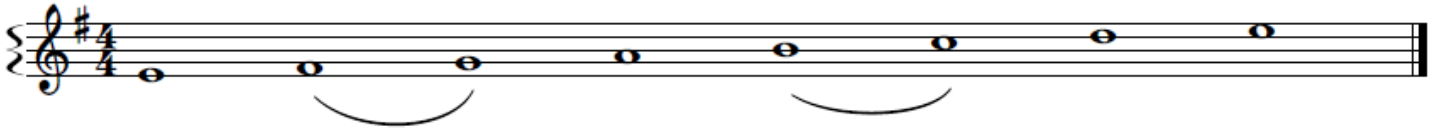
3M | 4P | 4P | 2m | 3m | 2M | 2m | 3M | 2M | 3m

8 - Constrói as seguintes Escalas:

Lá Maior



Mi menor



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 3

Esta aula foi o teste escrito. Na Escola de Música da Póvoa de Varzim, as avaliações são realizadas pelos dois professores da turma (dividida em dois turnos). Deste modo, esta planificação não foi posta em prática. Ainda assim, a professora cooperante considerou ser adequada aos alunos e ao seu nível.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 28/11/2018 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 21/22 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliação de conhecimentos adquiridos: Prova oral

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Leituras rítmicas em métrica binária e ternária
- Leitura solfejada
- Leitura entoada

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Teste oral:

O teste será realizado em grupos de quatro. Enquanto que um grupo realiza a prova, outro grupo está a estudar, uma vez que é constituída na sua totalidade por exercícios à primeira vista. O teste deverá ser realizado por cada grupo em aproximadamente vinte minutos.

- Leituras rítmicas:

- Métrica binária
- Métrica ternária

As leituras rítmicas serão realizadas utilizando o vocábulo “tá”, e marcando a pulsação na mesa, tal como tem sido feito nas aulas.

- Leitura solfejada

- Leitura entoada

Antes da leitura entoada, será tocado no piano a escala de Dó Maior, o seu arpejo, para os alunos cantarem e se contextualizarem na tonalidade.

RECURSOS E FONTES

Recursos: - Piano - Teste **Fontes:** - Sebenta do 2º grau

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

- Observação do desempenho dos alunos na realização dos exercícios que constituem a prova.

Assinatura do Professor Cooperante

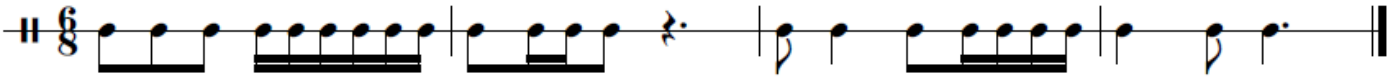
2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 2º grau
Formação Musical - Novembro
Curso Básico do Instrumento
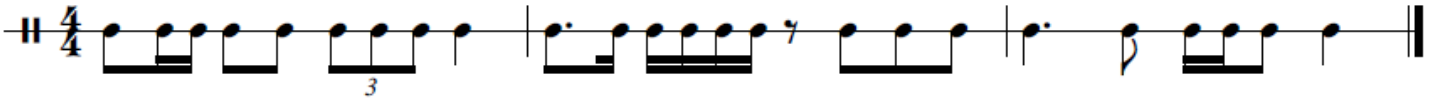
PROVA A

1. Leituras rítmicas
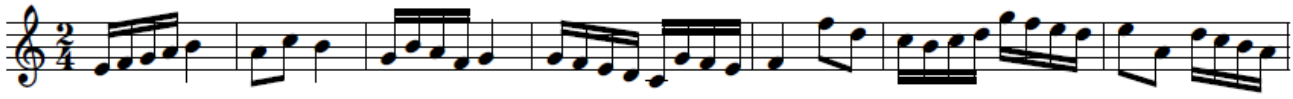
1.1 A uma parte em métrica ternária.
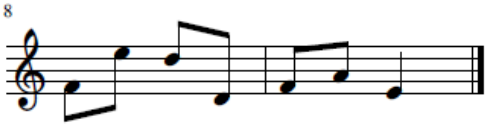


1.2 A uma parte em métrica binária.
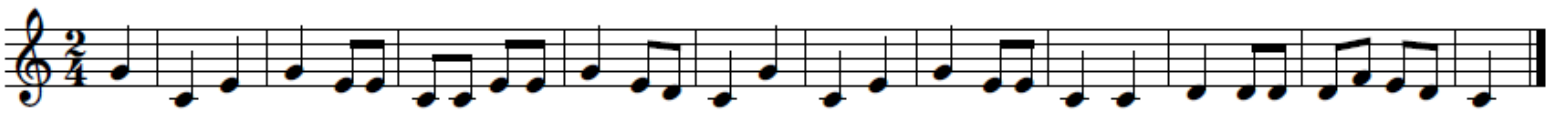


2. Leitura Solfejada





3. Leitura entoada



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 4

Esta aula foi o teste oral. Deste modo, esta planificação não foi posta em prática. Ainda assim, a professora cooperante considerou ser adequada aos alunos e ao seu nível.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 05/12/2018 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 23/24 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a audição e perceção musical
- Desenvolver a capacidade para entoar de forma afinada

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações de Dó Maior
- Intervalos
- Monodia em Dó Maior

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (5 minutos):
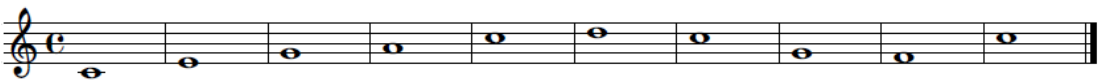
- Entoação da escala de Dó Maior
- Ordenações
- Arpejo

Imitação vocal (5 minutos):

Os alunos imitarão em tempo real as notas tocadas ao piano, dizendo o nome das notas.
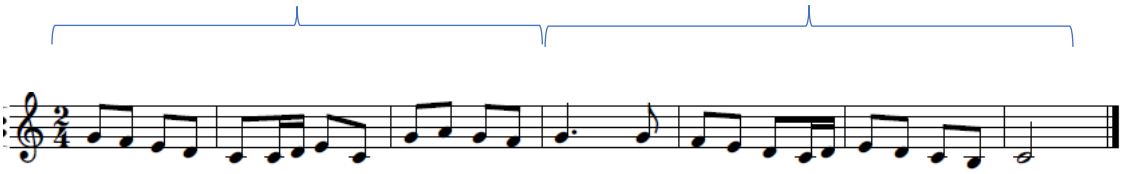
Ditado de sons (15 minutos):

O ditado de sons será em Dó Maior e terá dez notas. Será tocado 4 vezes ao piano. No final, este será entoado e será realizada a classificação dos intervalos.



Ditado melódico (20 minutos):

O ditado será em Dó Maior. Irá ser tocado primeiro na totalidade, depois cada secção quatro vezes, e no final novamente todo o ditado. No final, os alunos irão entoar o ditado.



RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos na realização dos ditados e a sua afinação durante o aquecimento vocal.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 5

A planificação não foi cumprida na totalidade. O ditado melódico acabou por se revelar mais complicado para os alunos do que o que estava à espera, e demorei bastante mais tempo a realizá-lo. A correção acabou por ser feita um pouco à pressa, e já não tive tempo de realizar a sua entoação com a turma.

A professora cooperante achou o ditado também um pouco massudo para a turma e com figuras mais rápidas do que os alunos estão habituados. Durante a realização do ditado aconselhou-me a que o realizasse mais devagar, para que os alunos conseguissem perceber bem as notas. Sugeriu também para que na próxima vez utilizasse mais tempo nos exercícios de aquecimento e imitação vocal e realizar apenas um ditado (ou ditado de sons ou ditado melódico), com exercícios de entoação, uma vez que alguns alunos ficam muito distraídos durante ditados mais longos, e acabam por nem sequer o realizar, perdendo tempo de aula.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 12/12/2018 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 25/26 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver competências para uma audição e perceção musical
- Desenvolver a capacidade de entoar de forma afinada
- Desenvolver o sentido rítmico
- Desenvolver a destreza de leitura musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações de Dó Maior
- Monodias em Dó Maior
- Figuras rítmicas de divisão binária
- Figuras rítmicas de divisão ternária

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- **Aquecimento vocal (5 minutos):**
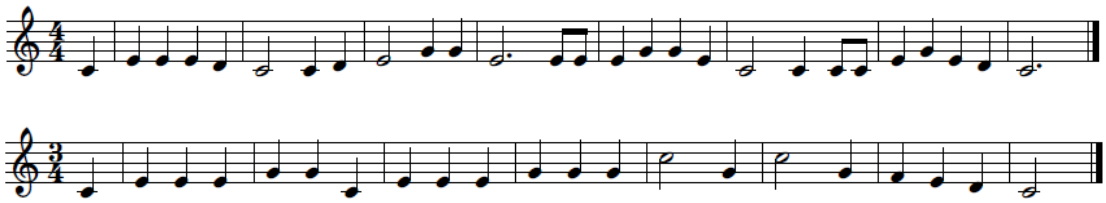
Entoação da escala de Dó Maior, ordenações e arpejo.

- Imitação vocal (5 minutos):
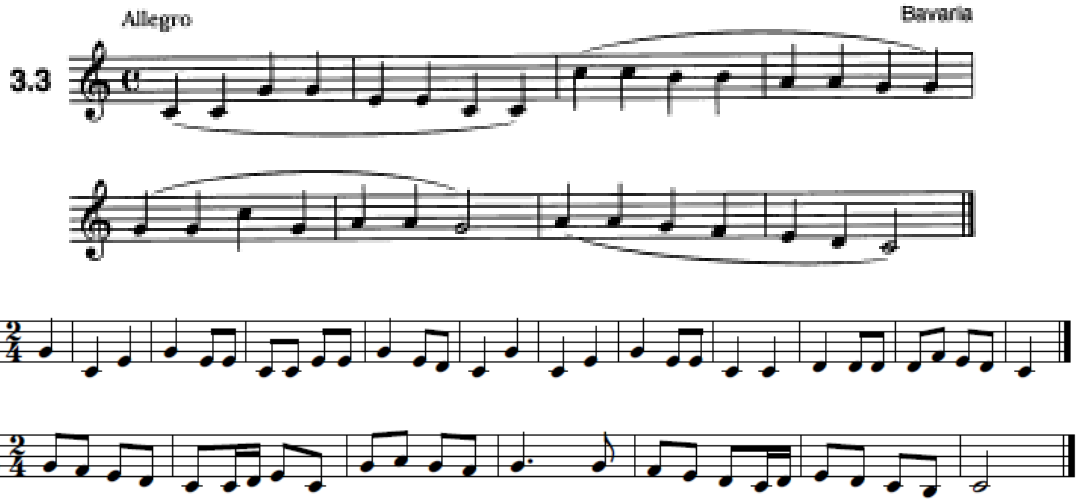
Os alunos imitam em tempo real as notas tocadas ao piano, dizendo o nome das notas.

- **Leituras melódicas (20 minutos):**

As leituras serão realizadas, inicialmente em conjunto, com acompanhamento do piano e de seguida a capella. Por fim, para aferir as capacidades de cada aluno, cada um fará individualmente uma leitura à sua escolha.
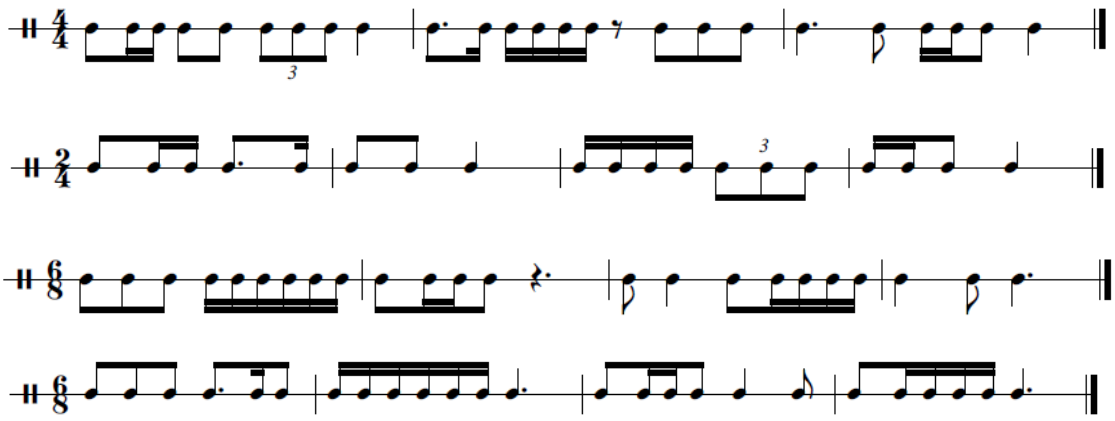






- **Leituras rítmicas (15 minutos):**

Inicialmente, toda a turma fará as leituras em conjunto, com o vocábulo "tá" e marcando a pulsação com o lápis ou a caneta. Prevejo que onde os alunos sentirão mais dificuldades é na execução da tercina, pelo que poderei insistir um pouco nos compassos onde esta aparece.

Antes de passar para as leituras de compasso composto, irei relembrar os alunos da sua divisão em três, pedindo-lhes que marquem com os dedos as três colcheias, para sentirem bem a divisão do tempo. Então, toda a turma executará as leituras compostas.

No final, cada aluno executará individualmente uma leitura, alternando entre uma de compasso simples e outra de compasso composto.



RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

Fontes:

- "Music for Sight Singing", de Robert W. Ottman e Nancy Rogers

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos na realização das atividades, ao nível do rigor rítmico e da afinação.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 6

O plano de aula não foi posto em prática, devido à falta de alunos, que estavam no corta-mato e na audição de final de período.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 16/01/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 29/30 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver o sentido harmónico
- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver a entoação de forma afinada
- Desenvolver a criatividade musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações de Dó Maior
- Acordes Maiores e menores
- Funções tonais tónica e dominante
- Cadências perfeita e suspensiva

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (5 minutos):

Entoação da escala de Dó Maior, ordenações e arpejo, e ordenações harmónicas (I – V – I).

- Revisão teórica dos acordes Maiores e menores (5 minutos):

Primeiro, será perguntado aos alunos se se recordam da constituição dos acordes. Este trabalho será, inicialmente, realizado a nível sensorial: será tocado um acorde Maior, e será pedido aos alunos que entoem o seu arpejo, de forma a classificar os intervalos que o constituem. A partir daqui, será

pedido aos alunos que construam o acorde sobre a nota Dó, utilizando os intervalos que acabaram de enumerar. O mesmo será realizado para o acorde menor.

- Exercício de construção e classificação de acordes (10 minutos):

No quadro, serão escritos vários acordes para os alunos, no seu caderno, classificarem e construírem. Cada aluno corrigirá um em voz alta, de forma a ter-se uma melhor perceção do conhecimento de cada um.

- Funções harmónicas (10 minutos):

Será tocado ao piano vários padrões melódicos, com um acompanhamento tonal de I-V-I. Os alunos irão entoar na sílaba "nô". Depois de a melodia estar memoriada, será pedido que entoem a tónica e a dominante e que indiquem o nome das respetivas notas, considerando que a melodia se encontra em Dó Maior. De seguida, os alunos irão entoar as notas do baixo, enquanto que ouvem a melodia no piano. Este exercício será realizado novamente, transpondo a melodia para Sol Maior.

- Cadências (10 minutos):

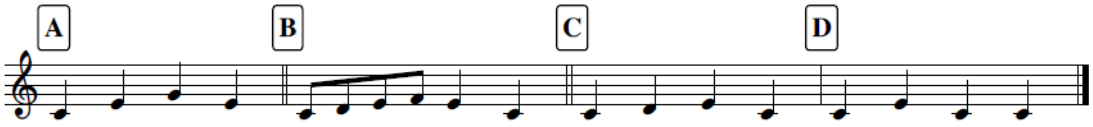
Utilizando os mesmos padrões melódicos, serão introduzidas as cadências, terminando a melodia tanto com cadência perfeita como com cadência suspensiva. Será explicado que as cadências são como a pontuação da música: umas são mais conclusivas, como o ponto final, e outras são menos (são mais suspensivas), como a vírgula. A cadência suspensiva dá a ideia de que a música ainda não acabou, que ainda falta algo. Serão então tocadas outras melodias (tanto utilizando os padrões já referidos, como melodias conhecidas dos alunos, como O Balão do João, O Pretinho Barnabé, etc.), utilizando tanto a cadência perfeita como a cadência suspensiva, para os alunos identificarem.

- Improvisação (5 minutos):

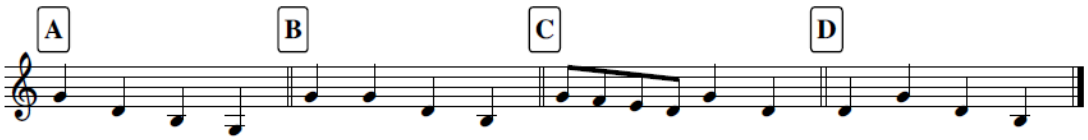
No quadro, serão escritos os padrões melódicos utilizados nos exercícios anteriores, separando-os pelas funções tonais utilizadas em cada um, e será pedido aos alunos que entoem três compassos, no encadeamento harmónico I-V-I.

Padrões melódicos:
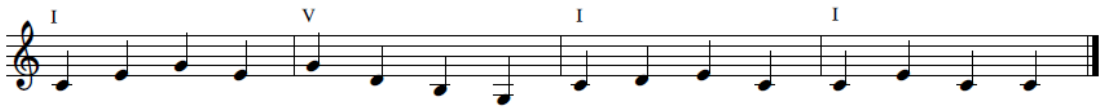
I



V



Melodia:



RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, percebendo se cantam afinadamente, se são capazes de construir e classificar acordes, através da correção do exercício, se compreendem as duas funções tonais abordadas e se as sabem reconhecer numa tonalidade, quer através do exercício de entoação, como através da improvisação, e se perceberam o conceito de cadência e são capazes de reconhecer auditivamente se são conclusivas ou inconclusivas (cadência perfeita e suspensiva).

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 7

Esta aula teve uma dinâmica diferente, uma vez que o professor do outro turno apenas pode chegar a meio da aula, resultando em que ambos os turnos da turma estivessem presentes, duplicando o número de alunos durante a aula. Desta forma, a professora cooperante, na sua metade da aula, não conseguiu trabalhar os conteúdos que tinha planificado, que introduziam alguns dos conteúdos que eu iria abordar na minha parte da aula. Deste modo, a introdução teórica dos acordes, que iria ser realizada pela professora cooperante, acabou de demorar muito mais tempo, constituindo-se um conteúdo praticamente novo, assim como os exercícios de classificação e construção de acordes. Além disso, o facto de haver o dobro dos alunos na sala de aula, tornou a aula um pouco mais desestabilizada, e a realização dos exercícios foi também bastante mais lenta do que o que tinha previsto.

Assim, ficou por lecionar mais de metade da planificação, como as funções harmónicas e as cadências, tendo a professora cooperante sugerido abordar na aula seguinte.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 23/01/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 31/32 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver competências no âmbito da compreensão harmónica.
- Desenvolver a capacidade de entoar de forma afinada

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações de Dó Maior
- Acordes Maiores e menores
- Funções tonais tónica e dominante
- Cadências perfeita e suspensiva
- Padrões tonais

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (10 minutos):

Entoação da escala de Dó Maior, ordenações e arpejo, e ordenações harmónicas (I – V – I).

- Revisão dos acordes Maiores e menores (10 minutos):

Primeiro, serão tocados vários acordes Maiores e menores para os alunos identificarem, cantarem o arpejo e identificarem os intervalos que os constituem. Depois, em voz alta, será pedido aos alunos que indiquem a constituição de alguns intervalos. Se os alunos estiverem com dificuldades, este exercício poderá ser realizado no quadro, para terem um suporte visual.

- Funções harmónicas (10 minutos):

Será tocado ao piano vários padrões melódicos, com um acompanhamento tonal de I-V-I. Os alunos irão entoar na sílaba "nô". Depois de a melodia estar memoriada, será pedido que entoem a tónica e a dominante e que indiquem o nome das respetivas notas, considerando que a melodia se encontra em Dó Maior. De seguida, os alunos irão entoar as notas do baixo, enquanto que ouvem a melodia no piano. Este exercício será realizado novamente, transpondo a melodia para Sol Maior.

- Cadências (10 minutos):

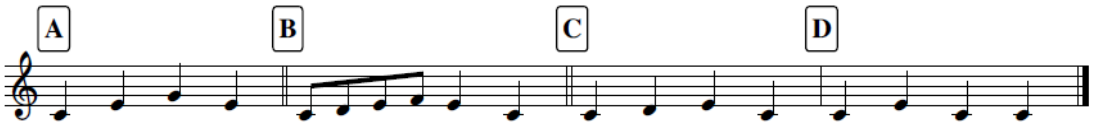
Utilizando os mesmos padrões melódicos, serão introduzidas as cadências, terminando a melodia tanto com cadência perfeita como com cadência suspensiva. Será explicado que as cadências são como a pontuação da música: umas são mais conclusivas, como o ponto final, e outras são menos (são mais suspensivas), como a vírgula. A cadência suspensiva dá a ideia de que a música ainda não acabou, que ainda falta algo. Serão então tocadas outras melodias (tanto utilizando os padrões já referidos, como melodias conhecidas dos alunos, como O Balão do João, O Pretinho Barnabé, etc.), utilizando tanto a cadência perfeita como a cadência suspensiva, para os alunos identificarem.

- Entoação de padrões harmónicos (5 minutos):

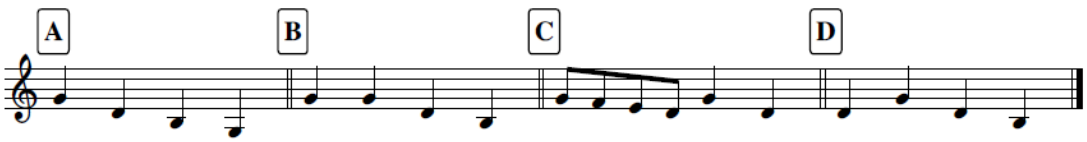
No quadro, serão escritos os padrões melódicos utilizados nos exercícios anteriores, separando-os pelas funções tonais utilizadas em cada um, e será pedido aos alunos que entoem três compassos, no encadeamento harmónico I-V-I.

Padrões melódicos:
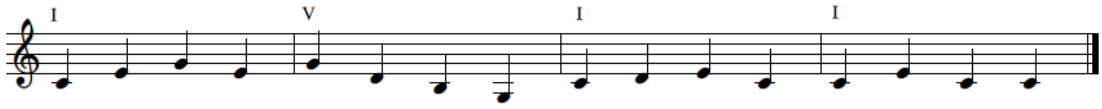
I



V



Melodia:



RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, percebendo se cantam afinadamente, se são capazes de construir e classificar acordes, através da correção do exercício, se compreendem as duas funções tonais abordadas e se as sabem reconhecer numa tonalidade, quer através do exercício de entoação, como através da improvisação, e se perceberam o conceito de cadência e são capazes de reconhecer auditivamente se são conclusivas ou inconclusivas (cadência perfeita e suspensiva).

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 8

Nesta aula, a principal dificuldade encontrada foi no aquecimento vocal, uma vez que os alunos pareciam estar sem energia. Isto poderá dever-se ao facto de ter lecionado na primeira parte da aula, ao contrário do habitual. Evidencia-se, então, a importância da rotina, que consiste na "automatização de uma série de procedimentos, objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas" (Gauthier et al, 2006, p.242). Segundo os mesmos autores (2006), as rotinas permitem: reduzir a quantidade de indicações a serem dadas aos alunos; reduzir o número de decisões que necessitam de ser tomadas; tornar as atividades mais estáveis; aumentar a disponibilidade do professor, como consequência dos pontos anteriores; e diminuir a ansiedade, tornando as práticas docentes mais previsíveis.

Para contrariar esta situação, a professora cooperante sugeriu que chamasse alunos individualmente para realizar a atividade, pois alguns alunos cantam "de arrasto", ou colocar questões mais teóricas para captar a atenção dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Gauthier, C. Et al. (2006). Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data: 30**/01/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 33/34 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a destreza de leitura musical
- Desenvolver a entoação de forma afinada
- Desenvolver competências a nível identificação auditiva do som
- Maior conhecimento a nível da teoria musical

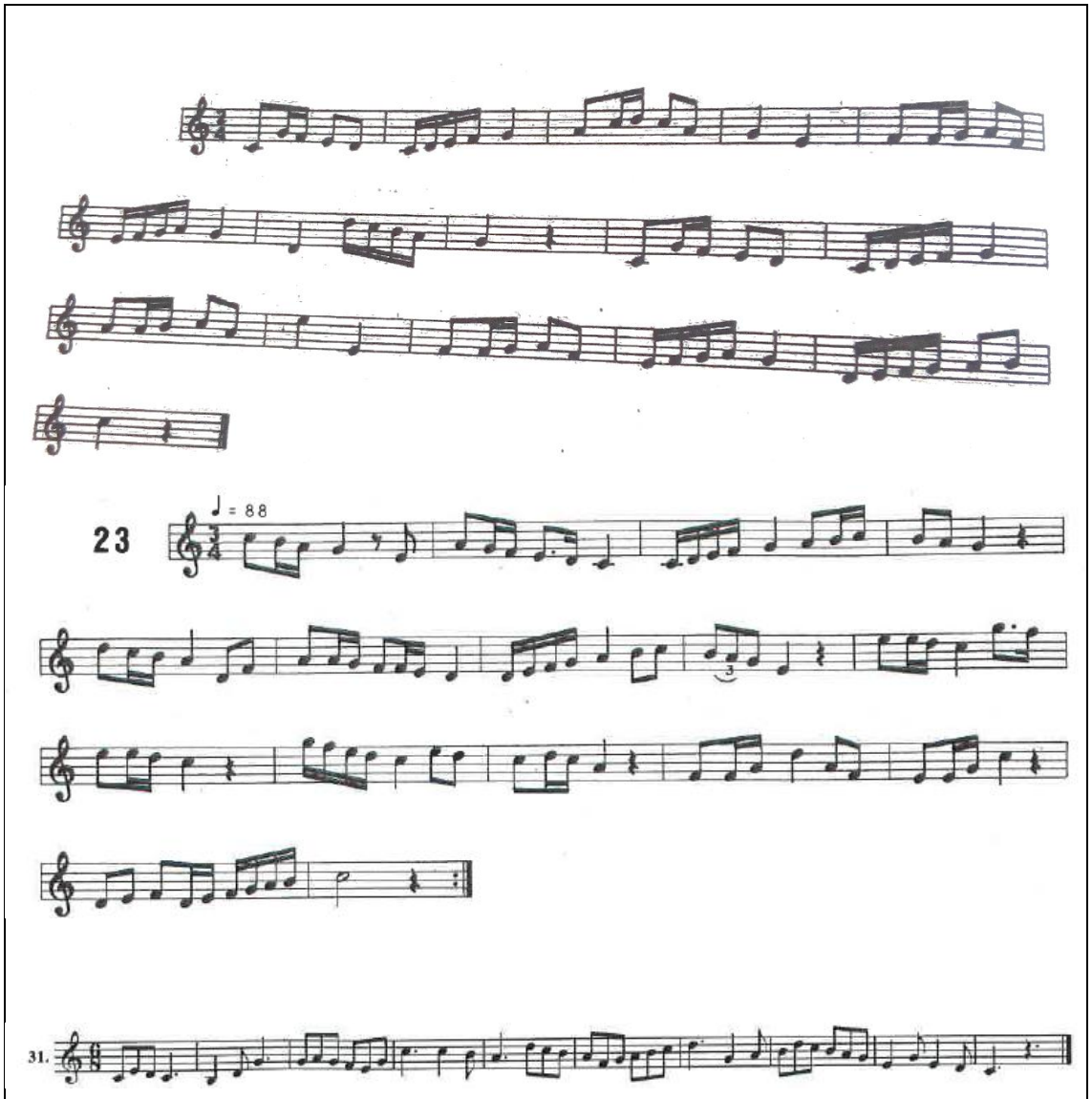
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações em Dó Maior
- Solfejo
- Identificação de intervalos
- Classificação de intervalos

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Leituras solfejadas (25 minutos):

Primeiro, será pedido aos alunos que leiam as leituras em conjunto, num andamento lento. Depois, poderá ser necessário percutir apenas o ritmo, de forma a que este fique bem interiorizado, e a pulsação bem estabelecida. De seguida, irão realizar as leituras novamente todos em conjunto, já com o nome das notas, e depois individualmente.



- Exercícios de intervalos (10 minutos):

Irão ser escritos no quadro vários intervalos para o alunos classificarem, no caderno. Estes serão corrigidos oralmente (cada aluno responde a um).

- Aquecimento vocal (5 minutos):

Entoação da escala de Dó Maior, ordenações e arpejo.

- Identificação auditiva de intervalos (5 minutos):

Os intervalos será tocados ao piano e os alunos irão identificar individualmente.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano

Fontes:

- Sebenta do 2º grau da escola
- “Leituras Musicais – 1º e 2º graus”, de José Firmino.
- “Música ao nosso ritmo”, de Anabela Gomes e Cláudia Vasconcelos

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, nomeadamente na clareza na realização das leituras solfejadas, tanto ao nível do ritmo, nome de notas e estabilidade da pulsação, e a precisão com que realização os exercícios de classificação e identificação auditiva de intervalos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 9

Antes da execução das leituras, foi realizada uma pequena análise simples com os alunos, evidenciando a clave, o tipo de compasso e algumas passagens rítmicas onde os alunos pudessem ter mais dificuldades. Estas passagens foram percutidas antes da execução do solfejo, de forma a facilitar a leitura, posteriormente. Mesmo assim, foram sentidas algumas dificuldades. Segundo Karpinski (2000), a apreensão das características gerais de uma partitura é fundamental para a realização de uma leitura mais fluida e consistente. De acordo com o mesmo autor, muitos alunos, ao lerem à primeira vista, acabam por se concentrar mais num aspeto da partitura, ou a melodia ou o ritmo, negligenciando o outro, o que pode explicar o que aconteceu com a turma, descuidando o ritmo para conseguir ler as notas corretas.

Uma vez que a professora cooperante alongou bastante a sua parte da aula, o aquecimento vocal e a identificação auditiva de intervalos ficaram por abordar.

Referência Bibliográfica:

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

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 06/02/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 35/36 **Número de alunos:** 24 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliar competências a nível leitura e entoação musical: Avaliação oral

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Leituras rítmicas de ritmo simples e composto
- Leitura solfejada em claves alternadas (clave de sol de segunda linha e clave de fá de quarta linha)

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Os exercícios serão realizados individualmente, com todos os alunos na sala. No início da aula, será dado algum tempo para os alunos estudarem, uma vez que as leituras serão à primeira vista. Apenas quando todos os alunos realizarem um exercício é que se passará para o seguinte. No final, será realizada uma pergunta a cada aluno acerca de tonalidades.

RECURSOS E FONTES

Fontes:

- "Leituras Musicais – 1º e 2º graus", de José Firmino.
- Sebenta de Formação Musical do 2º grau

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, nomeadamente na clareza na realização das leituras solfejadas, tanto ao nível do ritmo, nome de notas e estabilidade da pulsação.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 2º grau
Formação Musical – Fevereiro
Curso Básico do Instrumento

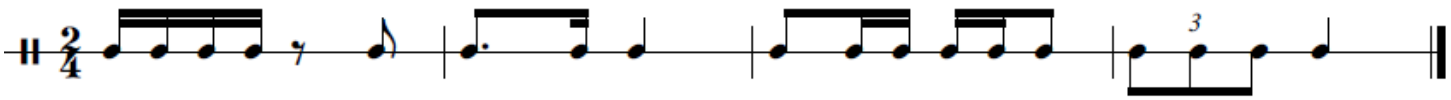
PROVA A

1. **Leituras rítmicas**
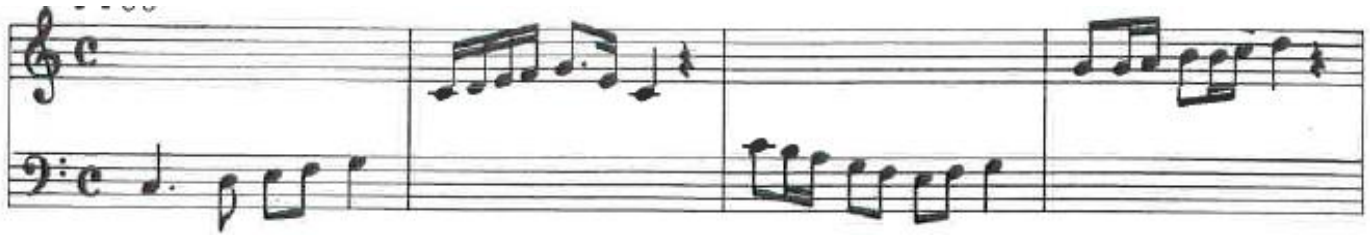
1.1 A uma parte em métrica ternária.



1.2 A uma parte em métrica binária



2. **Leitura Solfejada com alternância de claves**



3. **Pergunta teórica**

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 10

A planificação não foi posta em prática, uma vez que este tipo de avaliação é realizado nos dois turnos da turma pelos dois professores em simultâneo.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 11

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 2º **Data:** 13/01/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 37/38 **Número de alunos:** 12 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a acuidade auditiva
- Desenvolver competências na compreensão do sentido harmónico
- Desenvolver a entoação de forma afinada

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escala, arpejo e ordenações de Dó Maior
- Monodia em Dó Maior
- Funções tonais tónica e dominante

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (10 minutos):

Entoação da escala de Dó Maior, ordenações e arpejo.

- Imitação vocal (5 minutos):

Serão tocadas notas ao piano e os alunos têm de imitar em tempo real, dizendo o nome.
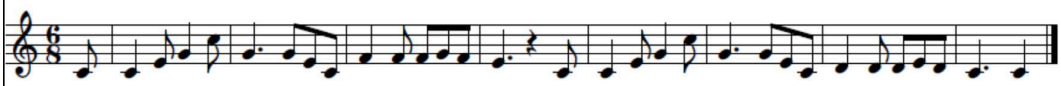
- Ditado melódico (20 minutos):

O ditado será realizado ao piano, primeiro uma vez todo, depois cada secção quatro vezes, e depois uma vez todo o ditado novamente, para terminar. Será corrigido no quadro.

- Leitura entoada (10 minutos):

O ditado será entoado em várias tonalidades, com os números dos graus da escala. Ao longo do exercício será perguntado aos alunos que harmonia é que ouvem (tónica ou dominante) em determinados compassos).

Ditado:



RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Quadro
- Piano
- Partitura de Lied Sehnsucht nach dem Frühling, KV 596, de W. A. Mozart, transposta a Dó Maior

Fontes:

- Partitura de Lied Sehnsucht nach dem Frühling, KV 596, de W. A. Mozart, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/c/c0/IMSLP46772-PMLP99648-Mozart_-_Sehnsucht_nach_dem_Fr%C3%BChlinge,_K_596.pdf

AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, percebendo se cantam afinadamente, se são capazes de identificar as notas que ouvem e que estão a cantar, se realizam o ditado melódico corretamente e se reconhecem as funções tonais tónica e dominante auditivamente.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 11

Nesta aula, acabei por utilizar praticamente os noventa minutos, em acordo com a professora cooperante, uma vez que iniciei a primeira parte da aula e alguns exercícios estenderam-se mais do que o que tinha previsto, principalmente o ditado melódico. Esta dificuldade poderá dever-se ao facto de o ditado ter sido mais extenso do que o habitual e os alunos não o conseguiram memorizar e compreender. Segundo Karpinski (2000), se um ditado ultrapassar a capacidade de memorização a curto prazo dos alunos, eles não conseguir compreender e decifrar o que ouvirão, tornando a sua realização mais difícil. Para ultrapassar este problema, poderia ter pedido aos alunos, desde o início que reproduzissem o que ouviram, para interiorizarem a melodia, o que apenas fiz na última repetição do ditado, ao aperceber-me de que os alunos não estavam a compreender a melodia, o que já não trouxe muitos benefícios.

Outra dificuldade sentida durante a aula foi na abordagem aos graus tonais e as cadências, apesar de estes já terem sido trabalhados em aulas anteriores. Esta dificuldade deve-se ao facto de a identificação auditiva de harmonias ser algo muito sensorial. No entanto, depois de várias estratégias, como a entoação da escala e da nota da tónica e da dominante, pareceu-me que os alunos estavam a conseguir distinguir melhor entre a harmonia da tónica e da dominante. A professora supervisora sugeriu que para ultrapassar esta dificuldade poderia ter separado os alunos em grupos de três e perdi-lhes que cada grupo cantasse uma nota do acorde da tónica, passando de seguida para o acorde da dominante, para que os alunos interiorizassem melhor a sonoridade.

Referência Bibliográfica:

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

ANEXO VI

Observações do Ensino Secundário (7º grau)

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 1

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiário(a): Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professor: Joana Castro	Nº de aula: 9/10 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 17/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do tpc – Hindemith (leitura entoada) (5 minutos):

Cada aluno realizou individualmente um excerto da leitura. Quando todos o fizeram, a professora identificou as maiores dificuldades e trabalhou um pouco mais sobre elas. No final, os alunos entoaram toda a leitura em conjunto.

- Revisão teórica dos modos gregorianos (25 minutos):

Inicialmente, a professora relembrou que há sete modos gregorianos (três maiores, três menores e um diminuto) e que os modos maiores resultam da escala maior e os modos menores da escala menor. A professora tocou no piano cada modo, para que os alunos pudessem, auditivamente, perceber as características de cada um. De seguida, os alunos cantaram, em conjunto, a escala de cada modo e o seu respetivo arpejo.

- Identificação auditiva dos modos (5 minutos):

A professora tocou várias escalas no piano e os alunos, um a um, indicaram qual é o modo.

- Melodia "O menino, a lua e o limão" (Mário Nascimento) (5 minutos):

Os alunos cantaram, inicialmente, a melodia, tal como ela está escrita, em Dó mixolídio, e de seguida em Dó Maior, e indicaram as diferenças que encontraram (VII grau

bemolizado). Após este exercício, para treinar o ouvido harmónico, os alunos descobriram qual a sucessão harmónica utilizada pela professora no acompanhamento da melodia (I – VII – I). A professora explicou, então, aos alunos que, no modo mixolídio, utiliza-se normalmente o VII grau com função de dominante, uma vez que o V grau é menor. Os alunos cantaram, de seguida, a mesma melodia, mas com um acompanhamento com a sucessão harmónica I – v – I.

- Improvisação (5 minutos):

A improvisação foi individual, de quatro compassos sobre o modo mixolídio, no encadeamento harmónico I – VII – I. A professora tocou no piano o encadeamento harmónico I – VII – I, e os alunos improvisaram, individualmente, passando as frases de uns para os outros. De seguida, realizaram o mesmo exercício, mas com o encadeamento harmónico I – v – I.

- Entoação de canções nos modos gregorianos (10 minutos):

Os alunos deram exemplos de músicas tradicionais infantis (por exemplo: Papagaio Loiro, As Pombinhas da Catrina) e cantaram-nas, como elas estão escritas originalmente. De seguida, a professora indicou um modo, e os alunos tinham de cantar, em conjunto, a canção nesse modo. Após esta atividade, a professora tocou no piano várias canções num dos modos, e os alunos iam indicando qual era o modo. O aluno x tinha, claramente, mais facilidade, por isso a professora pediu-lhe para que não respondesse. De seguida, a professora pediu aos alunos que indicassem algumas canções que eles achassem que estavam escritas em algum modo (por exemplo, Maio, Maduro Maio, de José Afonso).

- Leitura entoada em clave de dó em diversas linhas (4º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven) (10 minutos):

Os alunos realizaram a leitura, em conjunto com a professora.

- Entoação do encadeamento harmónico da leitura entoada (15 minutos):

A professora pediu aos alunos para que entoassem o encadeamento harmónico que estaria na base da melodia. Ao entoarem, os alunos aperceberam-se de que conheciam outras obras que tinham o mesmo encadeamento harmónico.

- Leitura com mudanças de compasso (10 minutos):

Os alunos realizaram a leitura em conjunto, primeiro com marcação de compasso, de seguida com a marcação do tempo, e por fim com a marcação do início de cada compasso.

Uma vez que o aluno z tinha mais dificuldades, a professora pediu-lhe que marcasse sempre o tempo.

- Audição – Duo "Dead Combo" (2 minutos):

No final da aula, um dos alunos ou a professora leva um exemplo musical para mostrar aos colegas, podendo ser música erudita ou não.

- TPC: escrever uma melodia com 8 compassos, no modo mixolídio; entoação da leitura com mudanças de compasso.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A aula mostrou-se bastante dinâmica, tendo um caráter muito prático, com exercícios que envolviam diretamente o aluno, tornando-o mais motivado e empenhado. O tema central da aula foi os modos gregorianos, dando uma linha condutora à aula, não parecendo, assim, estar fragmentada em blocos temáticos. Além disso, envolveu todos os aspetos fundamentais da música: além da teoria, foi trabalhada a audição e as leituras (melódicas e rítmicas), e ainda a criatividade, através da improvisação, o que tornou a aula bastante rica. Mesmo na explicação teórica dos modos gregorianos, a professora partiu sempre da música para explicar os conceitos, utilizando exemplos de obras ou canções tradicionais. Tal como dizia Fernando Lopes-Graça o ensino da Formação Musical "deve ser feita pela música e não por um insípido, insignificativo, incompleto, ilógico exercício vocal sem tom nem som" (1931, p. 122).

No final, há sempre um momento de audição, em que a professora e os alunos, à vez em cada aula, mostram um exemplo auditivo, de música erudita ou não. Além de alargar os conhecimentos musicais dos alunos, obriga-os também a fazer a sua pesquisa e ir conhecendo mais e mais repertório.

Referências Bibliográficas:

Lopes-Graça, F. (1931). A música portuguesa e os seus problemas. Lisboa: Edições Cosmos.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 2

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 11/12 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 24/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do trabalho de casa:

- Beethoven – leitura entoada em clave de dó em diferentes linhas (5 minutos):

Inicialmente, o exercício foi realizado por cada aluno, individualmente. Depois entoaram a melodia em modo menor, todos juntos, com a professora a acompanhar ao piano. A professora, para finalizar, tocou uma cadência picarda, pedindo aos alunos que a identificassem. Pediu ainda aos alunos que começassem a levar um diapasão para a aula, para realizarem as leituras entoadas.

- Beethoven – Leitura com mudança de compassos (20 minutos):

Este exercício foi realizado em conjunto, primeiro apenas a entoação da melodia, com ritmo, sem marcação do compasso. De seguida, marcaram apenas o compasso. A professora aconselhou os alunos a subdividir à colcheia (por exemplo no compasso binário simples “1 e 2 e”, nos compassos 3/8 “1 2 3”). De seguida, introduziram o ritmo, com nome de notas, com marcação de compasso, todos juntos. Depois, entoaram a melodia, com ritmo e marcação de compasso. A professora apercebeu-se que os alunos estavam a responder bem, pelo que decidiu aumentar a dificuldade, pedindo aos alunos que entoassem o mesmo exercício na clave de dó de terceira linha, e depois que lessem apenas com nome de notas na clave de dó de quarta linha. A professora perguntou que

instrumentos tocavam nessa clave, e os alunos não sabiam, pelo que a professora lhes indicou que eram instrumentos graves, quando subiam para os registos agudos.

Na sequência da discussão acerca das claves, a professora discutiu com os alunos acerca do alcance da música erudita, uma vez que é raro haver concertos "gratuitos" nas cidades, ou acessíveis pelo público em geral.

- Leitura com mudanças de compasso – "Changement de mesure, de Mikrokosmos, Vol. V", de Béla Bartók:

- Contextualização da obra (10 minutos):

A professora perguntou aos alunos se conheciam outros compositores húngaros, e os alunos tiveram dificuldade em lembrar-se de outro, pelo que a professora lhes mostrou um exemplo musical de Liszt. Mesmo com o exemplo musical, os alunos tiveram dificuldade em identificar o compositor. A professora perguntou-lhes de que época achavam que era a obra (Romântico) e que compositores conheciam importantes dessa época. Mesmo assim, os alunos não reconheceram. Assim, a professora realizou uma contextualização histórica dos compositores nacionalistas, indicando que algumas das suas características são incluírem ritmos característicos do seu país, com mudanças de compasso.

- Compasso 5/8 (5 minutos):

A professora começou por relembrar o compasso 5/8, indicando que este tem 5 colcheias, pelo que pode ter uma semínima e uma semínima pontuada (2+3), ou uma semínima pontuada e uma semínima (3+2). De seguida, metade da turma percutiu colcheias em 2+3 e a outra em 3+2, em simultâneo, primeiro dizendo os números em voz alta (1 2 3 1 2 / 1 2 1 2 3), e depois apenas com palmas a marcar o início de cada tempo. De seguida, a professora perguntou aos alunos qual o "formato" dos compassos 5/8 da leitura que tinham à sua frente e eles responderam corretamente.

- Leitura solfejada (1 minuto):

Os alunos solfejaram em conjunto a leitura, com marcação de compasso. Os alunos não tiveram dificuldades neste exercício.

- Identificação auditiva de compassos 5/8 (4 minutos):

A professora colocou exemplos musicais em compasso 5/8 e os alunos diziam se era 2+3 ou 3+2.

- Ditados rítmicos com mudança de compasso (colcheia = colcheia) (15 minutos):

A professora tocou 4 vezes cada ditado. No final da terceira vez, a professora foi à beira dos alunos para ver como estava a correr e se tinham alguma dificuldade.

- Improvisação melódica (5 minutos):

Os alunos improvisaram individualmente em dó maior, com o ritmo dos ditados. A principal dificuldade encontrada foi na passagem do compasso 3/8 para o compasso 3/4, uma vez que acrescentavam uma colcheia ao primeiro, tornando-o um compasso 2/4.

- Leitura com mudanças de clave – L. v. Beethoven: Sonata, op. 10 nº 1, 2º and.:

- Leitura das apogiaturas e quiálteras presentes na obra (2 minutos):

Os alunos, ao olhar para a partitura, depararam-se com várias apogiaturas e quiálteras qua não tinham a certeza de como se liam. A professora pediu-lhes que lessem com os vocábulos do sistema Takadimi (para a quiáltera: ta-ki-ta-ta-ka). No final do exercício, os alunos já tinham mais facilidade em executar estes elementos.

- Leitura solfejada (3 minutos):

A leitura foi realizada por todos os alunos em simultâneo, com marcação de compasso. Os alunos apenas tiveram alguma dificuldade em algumas apogiaturas, em parte por serem demasiado rápidas, mas, no geral, não houve mais complicações.

- Entoação da leitura, sem as apogiaturas (2 minutos):

A professora pediu aos alunos que entoassem no registo que lhes parecesse mais conveniente, uma vez que apresenta notas muito agudas. Os alunos também não tiveram dificuldades nesta atividade.

- Audição da peça:

Antes da audição, um dos alunos, estudante de violino, disse que estava a tocar a Sonata nº1 de Beethoven, mas que a melodia não lhe parecia semelhante, pelo que a professora decidiu que os alunos deveriam ouvir a obra, para lhe mostrar que era a Sonata nº1 para piano.

- Audição: Mário Laginha (“Berenice”, do álbum “Canções e Fugas”)

- TPC: Leitura com mudanças de compasso (da aula anterior), nas 4 claves; solfejo e entoação do Beethoven.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A aula foi estruturada de forma a englobar as várias vertentes da Formação Musical: a audição, a leitura, a improvisação e a entoação. A correção do trabalho de casa no início da aula parece ser uma rotina, sendo a aula desenvolvida a partir daí. Notou-se um empenho da professora em tornar os exercícios mais desafiantes para os alunos, mas ao mesmo tempo adaptando-os para os alunos com mais dificuldades.

Apesar da professora ter todo o controlo das atividades a realizar na aula, possibilita alguma discussão entre os alunos, e tenta ir ao encontro dos seus interesses. Este tipo de discussões, como a que aconteceu na aula, que envolvem outros ramos das Ciências Musicais, como a História da Música ou Análise Musical, são também muito importantes na aula de Formação Musical, uma vez que esta não tem a função apenas de proporcionar aos alunos o domínio da leitura e escrita musical. Atualmente, o Ensino Especializado da Música tem o duplo papel de tanto formar futuros músicos profissionais, como formar públicos e músicos amadores. Assim, "é importante a inclusão de uma componente de cultura musical, com o objetivo de dar a conhecer reportório e contribuir para a formação de públicos – isto é, de ouvintes informados/esclarecidos" (Pedroso, 2004, p.5).

É interessante notar o facto de a professora, a partir do mesmo material (por exemplo, uma leitura com mudanças de compasso), conseguir proporcionar diferentes atividades aos alunos (por exemplo, leitura entoada), que desenvolvem diferentes capacidades, o que contribui para ideia da existência de um fio condutor durante toda a aula.

Referências Bibliográficas:

Pedroso, Fátima (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música, in *Revista Música, Psicologia e Educação, nº6*, pp.5-18.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 3

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 13/14 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 24/10/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Leituras rítmicas (30 minutos):

Primeiro, os alunos leram cada figura da folha duas vezes, com o vocábulo "tá". De seguida, leram cada figura, à colcheia, com números, e depois com os vocábulos indianos. De seguida, disseram em "tá" o ritmo do primeiro exercício (em compasso binário simples). Depois, dizendo "1 e 2 e", percutiram com as canetas o ritmo. O aluno z estava a ter dificuldades a dizer a divisão e percutir o ritmo ao mesmo tempo, e a professora explicou aos alunos que deviam imaginar um gráfico a passar na partitura, imaginando as colcheias da divisão do tempo. De seguida, realizaram o exercício mais rápido, dizendo o ritmo em "tá" e marcando o compasso. Realizaram, então, o segundo exercício (compasso ternário simples), com o vocábulo "tá", com marcação de compasso. Depois, a professora exemplificou o mesmo exercício com os vocábulos indianos. De seguida, a professora mostrou um vídeo como exemplo dos vocábulos utilizados na música indiana.

- Ditado rítmico, com as células rítmicas das leituras, a uma parte (quatro compassos de 2/4) (8 minutos):

A professora tocou quatro vezes o ritmo no piano e marcou com o pé a pulsação, e os alunos realizaram o ditado no caderno. De seguida, depois de corrigido, os alunos disseram o ditado em "tá".

- Ditado rítmico com notas dadas (3/4, em Fá Maior) (Sinfonia nº 41, Júpiter, 2º and., W. A. Mozart):

- Identificação da época da obra (20 minutos):

A professora disse este tipo de atividades era algo que ia começar a fazer mais regularmente nas aulas, uma vez que era essencial no concurso às Universidades. De seguida, colocou o exemplo musical a tocar e pediu aos alunos que identificassem a instrumentação. Os alunos identificaram logo que era uma orquestra, mas não sabiam se era clássica ou sinfónica. Então, a professora perguntou qual o papel que os instrumentos baixos estavam a desempenhar, e os alunos não responderam. Então, a professora colocou o 3º andamento, e os alunos imediatamente identificaram o período clássico. A professora explicou, então, aos alunos que as sinfonias derivam da sonata, e que podem ter 3 ou 4 andamentos, sendo o segundo o mais lento. De seguida, falou um pouco das características do Clássico e de Haydn, Mozart e Beethoven.

- Realização do ditado (15 minutos):

A professora aconselhou os alunos a marcarem o compasso e marcarem na folha em que notas calha o tempo. De seguida, colocou o excerto a tocar no computador, duas vezes, e depois tocou 2 vezes no piano, e colocou mais uma vez a gravação. Depois de corrigido, os alunos entoaram a melodia, com marcação de compasso.

- Identificação das notas do acompanhamento (5 minutos):

A professora tocou o acompanhamento, enquanto os alunos entoavam a melodia, e no fim identificaram as notas. Depois, cantaram o baixo, enquanto a professora colocou o excerto no computador.

- Entoação de "La Belle de Nuit", de Jean Wiener (5 minutos):

Os alunos cantaram a melodia em conjunto, enquanto a professora tocou o acompanhamento no piano, e depois sem acompanhamento.

- Audição: música antiga

TPC: Leituras rítmicas, com os vocábulos indianos.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Ao contrário das outras aulas, esta não se iniciou com a verificação do trabalho de casa, para espanto dos alunos, que logo alertaram a professora de que tinha marcado trabalho de casa para esta aula. Assim, a professora explicou que o conteúdo do trabalho de casa não estava relacionado com o que tinha preparado para esta aula, e que por isso verificaria no final da aula.

Mais uma vez, o principal objetivo da aula foi o desenvolvimento rítmico, mais especificamente as quiálteras, o que leva a questionar se a professora considera esta a competência em que os alunos têm mais dificuldade. Notou-se uma complexidade crescente dos exercícios ao longo da aula, mas, ao mesmo tempo, a professora dava dicas aos alunos para que estes conseguissem realizar os exercícios com mais facilidade.

Na sequência das aulas anteriores, nota-se uma preocupação da professora em iniciar a aula sempre por exercícios de leitura, o que pode funcionar como uma preparação para o resto da aula, tanto para a teoria, como para os ditados: “o destaque dado ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora, – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical – é um exemplo de como, para alguns pedagogos, é a maneira como a música é assimilada, que é determinante para o desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados” (Caspurro, 2006, p.36).

Referências Bibliográficas:

Caspurro, H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento).

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 4

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 15/16 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 07/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Revisão dos modos (5 minutos):

A professora iniciou a aula a perguntar ao aluno y o que se relembrava dos modos, que tinham abordado há algumas aulas atrás. O primeiro modo que o aluno referiu foi o modo dórico. Então, cantaram o modo em ré, primeiro com nome de notas, e depois com números. A professora perguntou qual a escala com a mesma armação de clave, e os alunos chegaram à conclusão que a armação de clave do modo dórico corresponde à armação de clave da tonalidade anterior (modo dórico em ré – armação de clave de Dó Maior).

- Improvisação sob o modo dórico em mi (3 minutos)

Cada aluno improvisou 4 tempos, enquanto que a professora acompanhava no piano.

- Exercício 8 da Leitura (entoação de melodia em mi dórico com percussão) (entregue na aula anterior):

- Entoação da melodia (2 minutos):

A entoação foi realizada por todos os alunos em simultâneo.

- Percussão do ritmo (3 minutos):

Os alunos percutiram o ritmo, todos em simultâneo, batendo com a mão na mesa.

- Solfejo com percussão (3 minutos)

Mais uma vez, os alunos realizaram este exercício em conjunto com a professora.

- Entoação com percussão (1 minuto):

Os alunos tiveram alguma dificuldade, principalmente na entoação, mas depois d ajuda da professora conseguiram realizar o exercício corretamente.

- Criação de uma melodia (5 minutos):

Cada aluno inventou uma melodia, utilizando o ritmo do exercício. A professora pediu aos alunos que inventassem uma melodia simples, mas que fosse clara.

- Revisão dos modos (5 minutos):

Um dos alunos chegou mais tarde, por isso não percebeu que se estavam a utilizar os modos, pelo que a professora esteve a relembrar novamente todos os modos e as suas características.

- Audição de uma música de The Doors, que utiliza o mi dórico

- Intervalos (5 minutos)

A professora tocou no piano intervalos melódicos e harmónicos, dentro e fora da oitava, e os alunos responderam à vez.

- Realização do primeiro exercício da Ficha de Trabalho (identificação auditiva de dez intervalos. (10 minutos):

A professora tocou cada intervalo duas vezes. No fim, voltou a tocar uma vez todos os intervalos. Os alunos erraram entre um e dois intervalos, sendo os erros principalmente nos intervalos fora da oitava.

- Exercício da página 18 do Modus Novus

- Entoação de intervalos (5 minutos):

Um aluno cantou uma nota e o aluno ao lado cantou uma 2ª Maior acima e abaixo. Depois, realizaram o mesmo exercício com a 2ª menor e a 4ª Perfeita.

- Entoação (5 minutos):

Entoação do exercício, primeiro com o nome dos intervalos, e depois com nome de notas

- Jogo de leitura à primeira vista (14 minutos):

Foi utilizada a aplicação "Jogo de Claves". O jogo foi jogado dois a dois no tablet da professora. Este jogo pode ser jogado individualmente ou dois a dois. Em lados opostos do ecrã aparecem duas notas (uma para cada jogador) e no meio encontram-se os nomes das notas. Cada jogador tem de clicar no nome da nota correspondente ao que aparece no seu lado do ecrã. A nota muda quando o jogador escolhe o nome. O jogador que acertar mais notas ganha. Cada nota errada desconta um ponto, e cada nota certa acrescenta um. O jogo pode ser jogado com as claves de sol, de fá, dó de terceira linha e dó de quarta linha. Inicialmente, a professora escolheu apenas a clave de sol, acrescentando depois a clave de fá e por fim a de dó de terceira linha.

- Sinfonia nº 96 "Le Miracle", de Joseph Haydn (6 minutos):

Resolução do baixo, através da audição da gravação. A professora colocou o excerto três vezes.

TPC: entoação e percussão nº8 e 9

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

O plano da aula não parece ter sido cumprido, uma vez que havia ainda uma atividade que a professora gostaria de ter realizado, mas já não o pode fazer. Esta aula foi invulgarmente interrompida devido a diversas falhas tecnológicas, principalmente com as colunas, para a audição dos excertos. Assim, coloca-se a questão se, nestes casos, se deverá prosseguir com a aula, e cumprir da melhor forma possível o plano da aula que tinha sido estabelecido, ou abdicar um pouco da planificação e mostrar aos alunos exemplos musicais claros e percetíveis. A última opção, tal como realizou a professora, parece ser a mais indicada, uma vez que a Formação Musical não é apenas "ler notas e ritmos", mas também proporcionar aos alunos uma cultura musical vasta, de forma a "adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz" (Pedroso, 2003, p.79).

O que me chamou particularmente a atenção nesta aula foi a utilização da tecnologia e do jogo durante a aula, neste caso o tablet. Segundo Carneiro (1990), o jogo na sala de aula constitui uma boa estratégia pedagógica, uma vez que incentiva a aprendizagem construtiva, o interesse pela disciplina e a autonomia do aluno. No entanto, este também pode ter desvantagens, principalmente quando o jogo funciona apenas como uma forma de entreter o aluno, sem ter muita ligação com o resto da aula, e os alunos jogam sem saber o seu propósito (Grando, 2001). Neste caso, a professora explicou que o jogo seria utilizado como uma forma de desenvolver a leitura à primeira vista, pelo que o objetivo parece ter sido cumprido.

Referências Bibliográficas

Carneiro, M.A.B. (1990). Jogando, descobrindo, aprendendo: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes (Tese de Doutoramento).

Grando, R. (2001). O Jogo na Educação: aspectos didáticos metodológicos do jogo na Educação Matemática. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Tese de Doutoramento).

Pedroso, M. de F. M. (2003). A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 5

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 17/18 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 14/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do trabalho de casa (entoação com percussão) (8 minutos):

Os alunos realizaram as leituras individualmente. No entanto, notou-se falta de estudo em casa, uma vez que revelaram muitas dificuldades. Então a professora pediu aos alunos que, em conjunto entoassem primeiro a melodias, depois que percutissem o ritmo, e por fim que realizassem a percussão com entoação. Desta forma, já se notaram algumas melhorias.

- 2 ditados rítmicos com mudança de compasso (T=T e P=T) (18 minutos):

A professora realizou os ditados 4 vezes. No final, leram todos em conjunto os ditados. A professora avisou os alunos que, na prova oral, quem não marcasse os compassos era descontado na avaliação.

- Visualização de um vídeo (5 minutos):

A professora mostrou um vídeo que relacionava matemática com música, através de figuras geométricas, e explicou de que forma se dá esta relação, principalmente em obras de compositores do século XX (Xenaquis).

- Ditado rítmico com melodia (Fantasia para clarinete e piano, de Rossini) (10 minutos):

Neste exercício, a professora deu o primeiro compasso, e os alunos preencheram o resto do ritmo (8 compassos binários simples). A gravação tinha melodia, mas os alunos não a tinham de preencher. A professora colocou a gravação 5 vezes.

- Ditado melódico (15 minutos):

A professora colocou novamente a mesma gravação e, de seguida, pediu aos alunos que cantassem a melodia em "nô", várias vezes, num andamento mais lento. De seguida, pediu aos alunos que escrevessem a melodia. No final, leram o excerto todos em conjunto.

- Tons próximos (2 minutos):

A professora perguntou aos alunos quais eram os principais graus de uma escala (I, V, IV e vi (relativa menor). Esta questão colocou-se devido à tonocização presente no excerto.

- Identificação de cadências (2 minutos):

A professora tocou no piano cadências e os alunos identificaram individualmente.

- Identificação de acordes de 7ª (3 minutos):

A professora tocou no piano vários acordes de 7ª e os alunos identificaram, individualmente.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula teve como objetivo a preparação para o teste escrito, a realizar na aula seguinte, e como tal, constituiu-se, principalmente, de exercícios modelo. Notou-se uma tendência da professora em realizar exercícios semelhantes aos das provas de acesso às universidades, o que revela preocupação em começar a preparar os alunos para esse momento. O teste escrito será constituído por um ditado rítmico com notas dadas, um ditado rítmico com mudanças de compasso, um ditado atonal, um ditado de coral e identificação de intervalos, acordes e cadências.

Foi evidente alguma dificuldade dos alunos na identificação dos acordes de 7ª, pelo que a professora os aconselhou a rever este assunto em casa, durante a semana.

No geral, no decorrer da aula, os alunos pareceram preparados para o teste, não revelando muitas dificuldades na elaboração dos exercícios.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 6

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 19/20 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 21/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

Teste escrito:

- Ditado rítmico com mudanças de compasso (10 minutos):

Antes de iniciar o ditado, a professora relembrou os alunos para tomarem atenção e pensarem "a três" na primeira parte do ditado e "a dois" na segunda, e que o tempo se manteria o mesmo. De seguida realizou o ditado quatro vezes, percutindo no piano o ritmo e marcando o tempo com o marcador.

- Ditado rítmico de uma melodia (15 minutos):

Este ditado foi realizado com gravação, que foi repetida quatro vezes.

- Ditado de intervalos (2 minutos):

Os cinco intervalos foram tocados duas vezes, tanto na sua forma melódica como harmónica.

- Ditado de sons com ritmo dado (10 minutos):

O ditado foi tocado quatro vezes ao piano.

- Ditado melódico (15 minutos):

O ditado foi realizado com gravação, e foi tocado quatro vezes. Antes de iniciar o ditado, o aluno x perguntou se era a Sinfonia Pastoral, e disse que conhecia bem a obra.

- Ditado de coral (20 minutos):

A professora tocou primeiro ao piano uma vez todo o coral. De seguida, tocou cada frase quatro vezes, e para terminar, mais uma vez o coral completo.

- Identificação de acordes (2 minutos):

A professora tocou cada acorde duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (5 minutos):

A professora tocou cada cadência duas vezes ao piano, realizando diferentes encadeamentos harmónicos.

No resto do tempo, os alunos realizaram a construção de acordes e reviram o teste.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula foi o teste escrito. Os alunos mostraram-se concentrados e empenhados na realização do mesmo, expondo perguntas de vez em quando. Julgo que este terá sido acessível para os alunos. o ditado rítmico pareceu ser bastante simples para os alunos, sem ritmos complexos, no entanto, tornava-se mais complicado pelo facto de ser uma gravação com cantora, que por vezes torna o ritmo não muito percetível.

Para Kraemer " (…) avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa" (2005, p. 5).

Referências Bibliográficas:

Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber.

Formação Musical

Prova: Escrita ____ / Oral ____ Data: ____/____/____

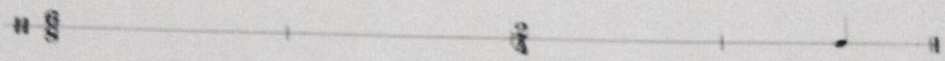
Nome: ____ Turma: ____

Nota Final: ____ Professor: ____ Encarregado de Educação: ____

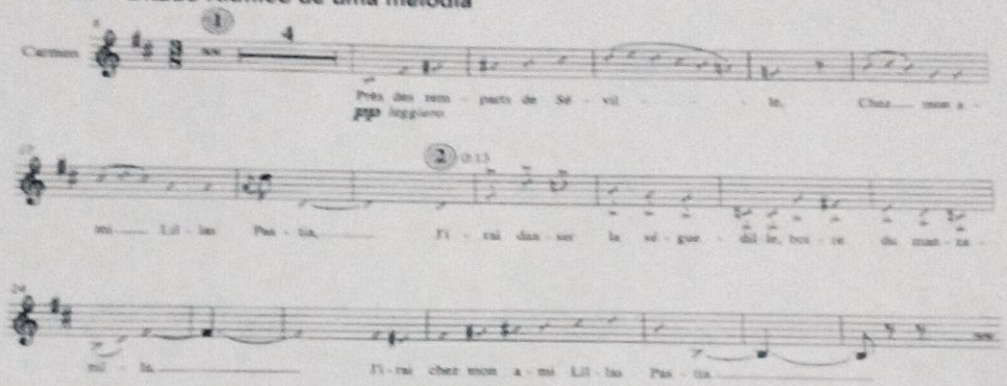
Prova escrita 7º grau

1. Ditados Rítmicos

1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso (T=T)



1.2. Ditado Rítmico de uma melodia

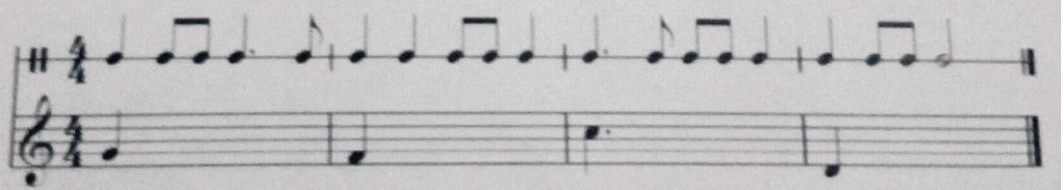


2. Melodia

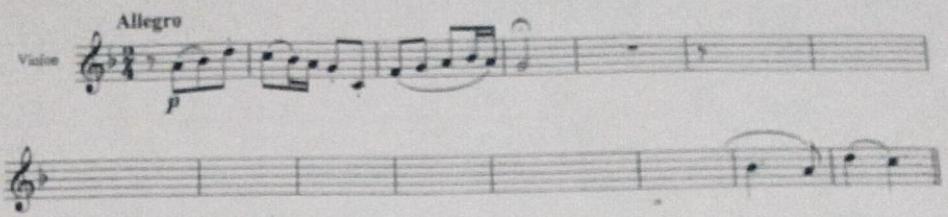
2.1 Ditado de intervalos

1	2	3	4	5

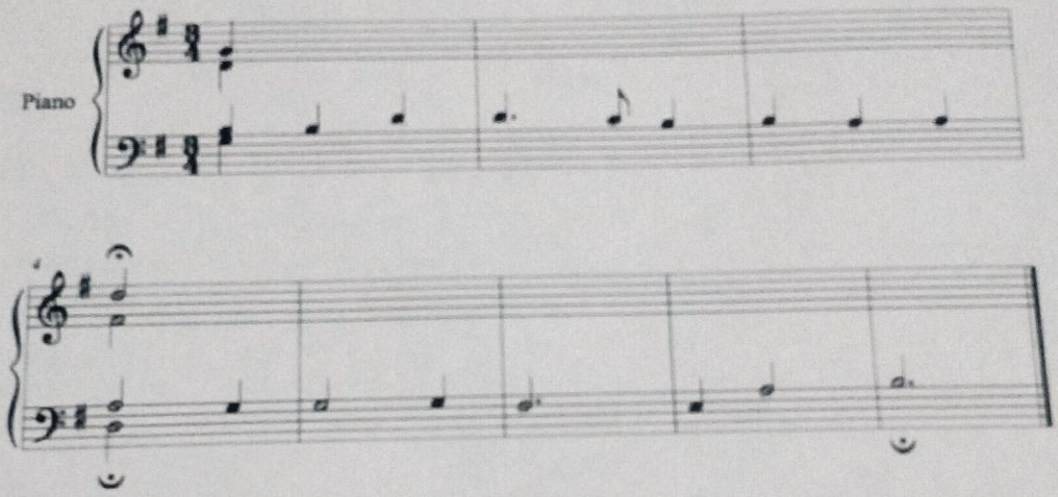
2.2 Ditado de sons com rítmico dado



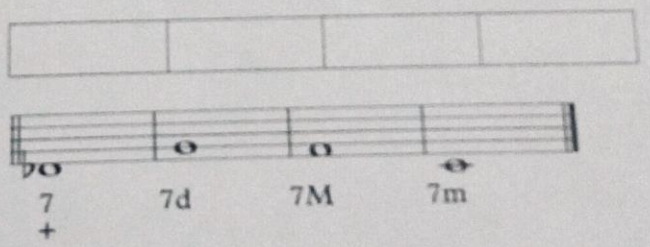
2.3. Ditado melódico *(Sinfonia nº6, 1º and., Beethoven)*



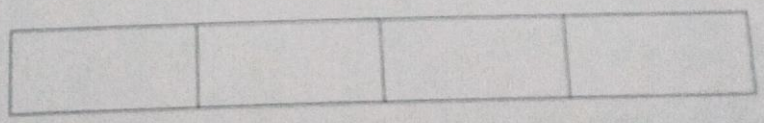
2.4. Ditado de coral

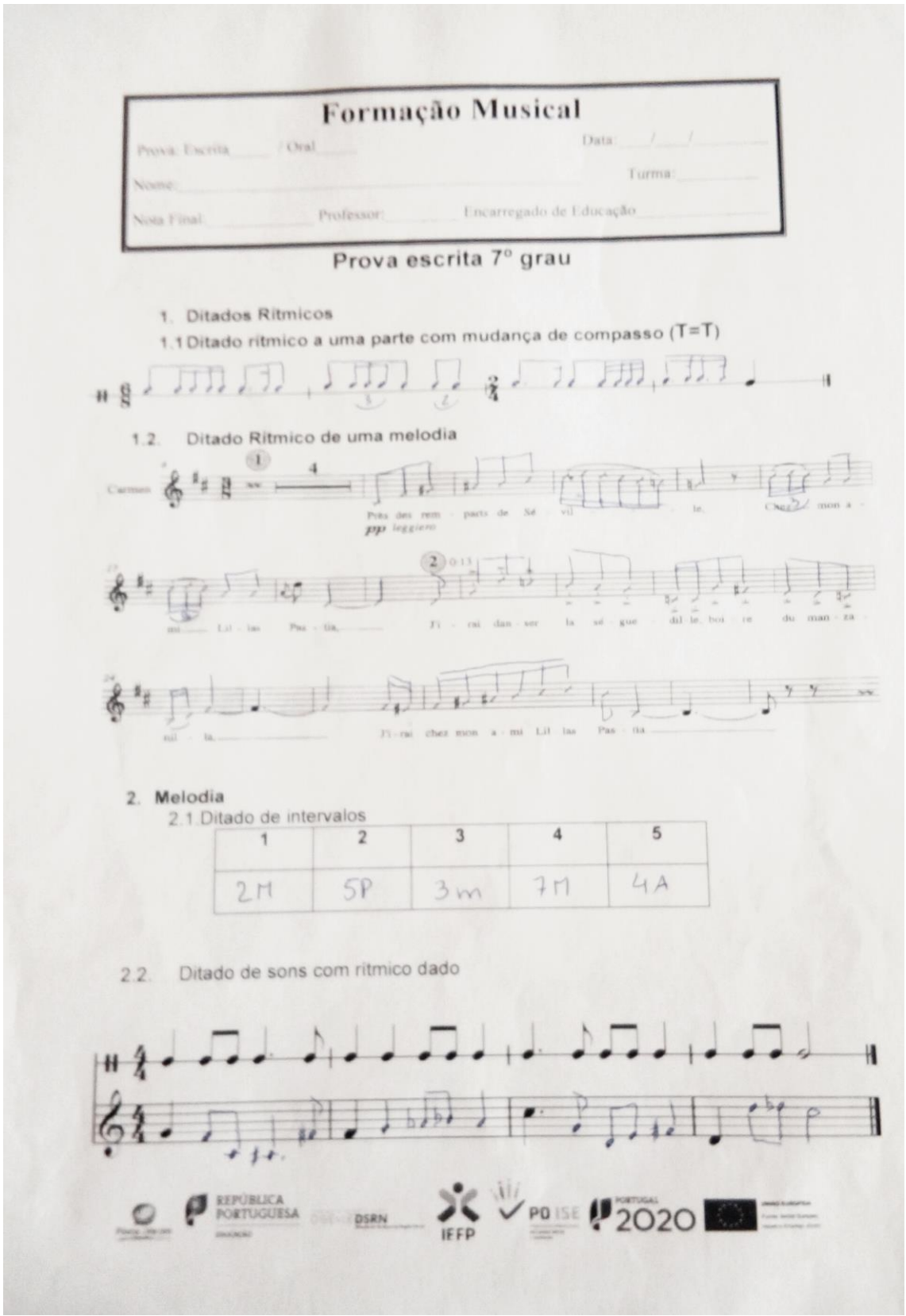


3.1. Identificação e escrita de acordes



4. Identificação de cadências





Formação Musical

Prova: Escrita ____ / Oral ____ Data: ____/____/____

Nome: ____ Turma: ____

Nota Final: ____ Professor: ____ Encarregado de Educação ____

Prova escrita 7º grau

1. Ditados Rítmicos

1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso (T=T)

1.2. Ditado Rítmico de uma melodia

Carmen

Près des rem - parts de Sé - vil - le. Chez mon a -

pp leggiero

mi Lil - las Pas - tia. J'ai dan - ser la sé - gue - dil - le boi - re du man - za -

nil - la. J'ai chez mon a - mi Lil - las Pas - tia

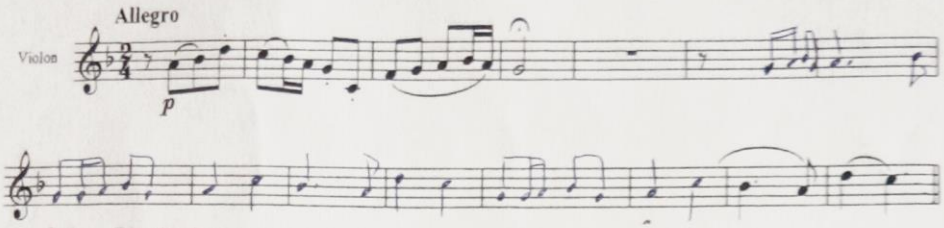
2. Melodia

2.1 Ditado de intervalos

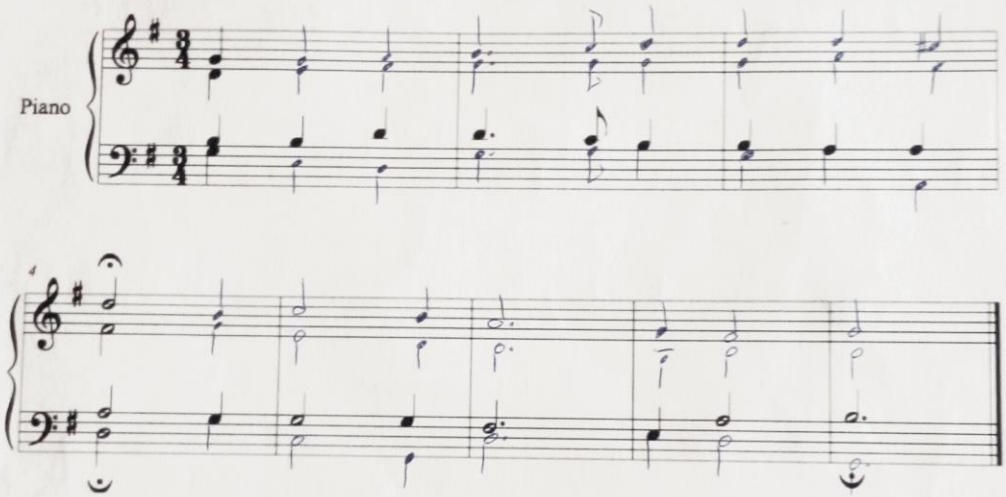
1	2	3	4	5
2M	5P	3m	7M	4A

2.2. Ditado de sons com ritmico dado

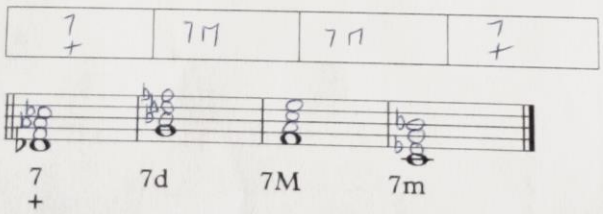
2.3. Ditado melódico *(Sinfonia nº6, 1º and., Beethoven)*



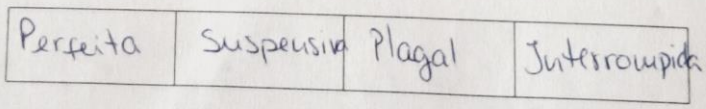
2.4. Ditado de coral



3.1. Identificação e escrita de acordes



4. Identificação de cadências



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 7

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 21/22 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 28/11/2018

Registo de observação

Texto descritivo

Teste oral:

Uma vez que a turma é constituída apenas por quatro alunos, o teste foi realizado com toda a turma na sala. A professora deu aos alunos entre quinze minutos para estudarem o teste, uma vez que era à primeira vista. Os alunos queixaram-se que a leitura solfejada não era muito percetível, pelo que a professora escreveu no quadro. Todos alunos realizaram um exercício, individualmente, e apenas então passavam para o seguinte.

Todas as leituras foram realizadas com marcação de compasso, exceto a leitura rítmica com mudanças de compasso, em que os alunos do 6º grau apenas marcaram o tempo, tal como tem sido realizado durante as aulas a que assisti.

Para a leitura atonal, a professora deu o *lá* no piano, como nota de referência, uma vez que, apesar de a professora ter avisado os alunos para começarem a levar diapasão para as aulas, eles não o fizeram.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula foi o teste oral. Os alunos mostraram-se concentrados e empenhados na realização do mesmo. No entanto, notava-se algum nervosismo por parte de certos alunos. Na minha opinião, a leitura atonal foi a que se revelou mais problemática.

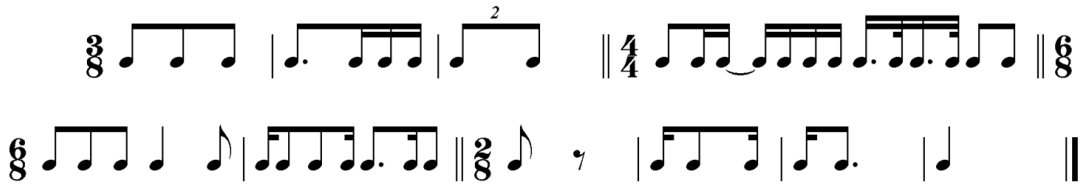
No entanto, a turma é bastante interessada e parece ter bons resultados e aproveitamento.

2018/2019

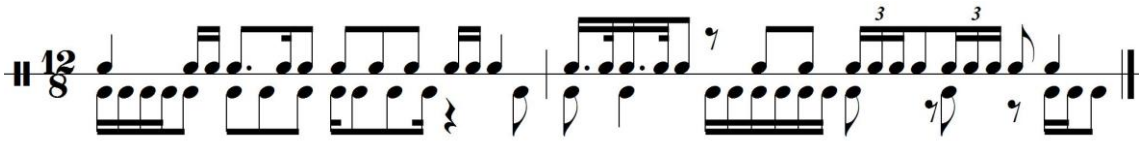
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 7º GRAU
FORMAÇÃO MUSICAL – Novembro
Curso Secundário de Música

Prova A

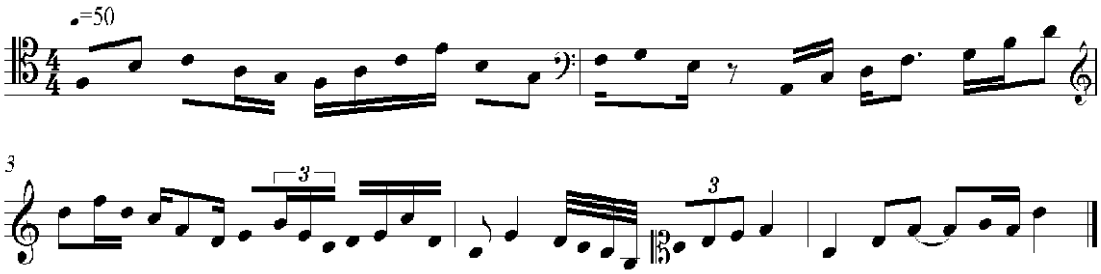
1. Leitura rítmica – com mudança de compasso
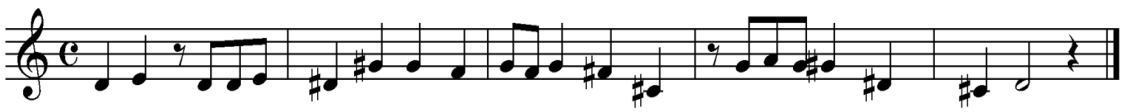


2. Leitura rítmica a duas partes



3. Leitura solfejada – com alternância de claves



4. Leitura atonal



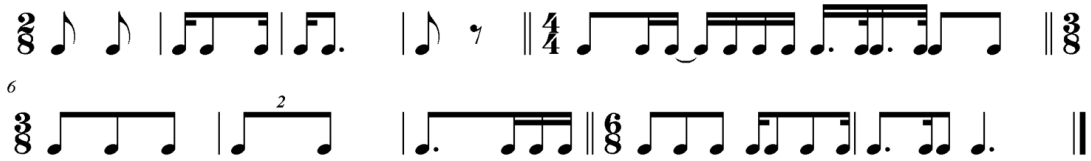
2018/2019

Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 7º GRAU
FORMAÇÃO MUSICAL – Novembro
Curso Secundário de Música

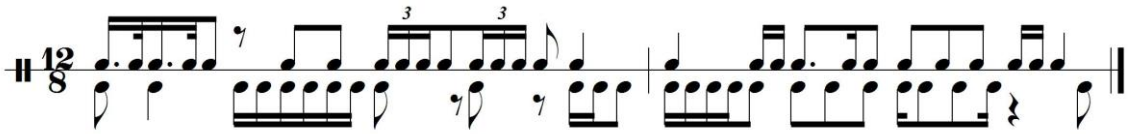
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Prova B
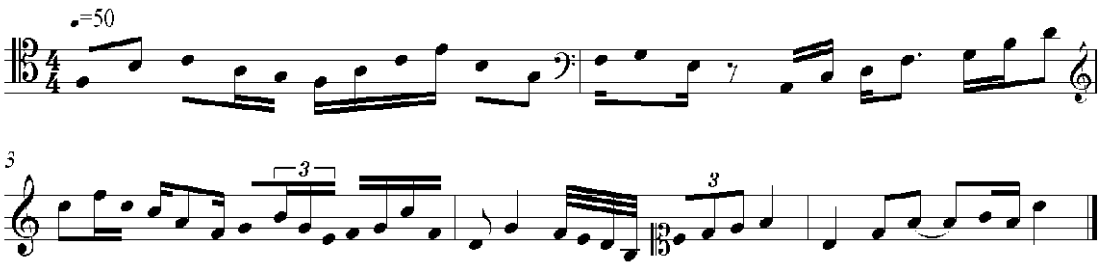
1. Leitura rítmica – com mudança de compasso
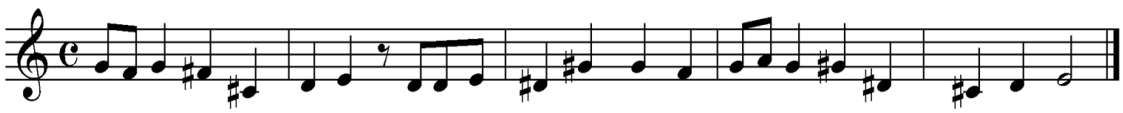


2. Leitura rítmica a duas partes



3. Leitura solfejada – com alternância de claves



4. Leitura atonal



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 8

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 23/24 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 05/12/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do teste escrito (30 minutos):

A professora escreveu no quadro a correção do teste escrito. Durante a correção, os alunos compararam os seus testes. O aluno y afirmou que achou o ditado melódico muito rápido, motivo pelo qual não o ter conseguido realizar, e os outros alunos concordaram. No entanto, à exceção desse exercício, a turma considerou o teste acessível.

- "Près des remparts de Séville", Carmen de Bizet (3 minutos):

A professora realizou uma contextualização histórica de Bizet e da sua ópera Carmen, fazendo uma breve biografia de Bizet e a história da Carmen. Depois, colocou a gravação para os alunos compararem a correção com o que tinham feito no teste, e com o que estavam a ouvir.

- Sinfonia nº6, 1º and., Beethoven (4 minutos):

A professora fez uma breve contextualização histórica da Sinfonia. Relembrou que o aluno x tinha, durante o teste, afirmado que a Sinfonia se intitulava de Pastoral, e perguntou que outras sinfonias tinham também nomes. Depois, colocou a gravação para os alunos compararem a correção com o que tinham feito no teste, e com o que estavam a ouvir.

- Ditado de coral (2 minutos):

A professora pediu aos alunos que lessem cada linha separadamente (primeiro o baixo, tenor, alto e por fim o soprano).

- Classificação das cadencias (2 minutos):

A professora pediu aos alunos que identificassem as cadências do coral. O aluno x respondeu corretamente. No entanto, o aluno z não percebeu porquê, devido à tonicização no final da primeira frase.

- Cifras (5 minutos):

O aluno z não estava a compreender as cifras e a tonicização, pelo que a professora relembrou novamente, escrevendo os acordes da tonalidade de Sol Maior (tonalidade do coral), com os graus por baixo. Depois, mostrou os graus semelhantes (I/vi, IV/ii e V/viiº). Depois, o aluno pareceu perceber melhor.

- Dominantes secundárias (10 minutos):

O aluno w não compreendeu as dominantes secundárias, e a professora explicou que era a dominante de outra nota que, devido à sua constituição, não pertence a nenhuma função na tonalidade. Depois, pediu aos alunos que cantassem a escala de Sol Maior, cantando sempre antes a sensível da nota, enquanto que a professora tocava no piano a o acorde da dominante de cada nota. A professora escreveu, então outro encadeamento harmónico, utilizando a dominante do IV, e os alunos perceberam melhor. O aluno y percebeu logo que não podia ser o I grau, uma vez que tinha a 7ª, e que por isso seria o V grau do IV. A professora disse que no 2º período iria começar a levar músicas pop para os alunos escreverem os acordes, para trabalhar o ouvido harmónico. Comparou ainda a compreender a harmonia a entrar num edifício vazio e conseguir perceber como é que ele pode ser preenchido e que cores podem ser utilizadas.

- Improvisação (3 minutos):

A professora pediu aos alunos para que, individualmente, improvisassem em tempo real, todos em conjunto, utilizando o encadeamento harmónico da música “Something in the way she moves me”, dos Beatles.

- Identificação de repertório (25 minutos):

A professora colocou seis gravações de obras e os alunos tinham de reconhecer a época, compositor, nome e dizer, se conhecessem, alguma curiosidade. No final, os alunos disseram que acharam mais difícil do que estavam à espera.

a. Romantimso, Tchaikovsky, Variações sobre um tema Rococó
b. Século XX (Neoclássico), Hindemith
c. Romantismo, Rimsky-Korsakov, Scherazade
d. Barroco, Monteverdi, Vésperas
e. Romantismo, Schumann, Cenas Infantis nº1
f. Classicismo/Romantismo – Beethoven, Sinfonia nº1

TPC: cada aluno tem de trazer duas músicas (de períodos diferentes) e tem de as explicar.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula esteve muito centrada na harmonia e no ouvido harmónico, apesar de não ter sido essa a intenção inicial da professora, mas sim devido ao interesse revelado pelos alunos e às questões que foram colocando durante a aula. Devido à importância deste elemento da Formação Musical, a professora referiu que no segundo período iria insistir mais no desenvolvimento do ouvido harmónico dos alunos. "A audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o facto de imaginar sons, mas também o de "escutar", de "receber" passivamente sons da imaginação. (…) Contudo, o termo "audição interior" é reservado, na música, ao domínio dos sons tomados em si próprios (audição absoluta), ao domínio da melodia (audição relativa) ou ao da harmonia (audição harmónica)" (Willems, 1970, p.91).

Referências bibliográficas:

Willems, E. (1970). As Bases Psicológicas da Educação Musical. Suíça: Edições Pro-Musica.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 9

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 25/26 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 12/12/2018

Registo de observação

Texto descritivo

- Ficha musical:

- Identificação auditiva de repertório (45 minutos):

A professora colocou seis exemplos musicais e os alunos tinham de identificar a época, compositor e tipo de obra. Depois de os alunos identificarem, a professora falou um pouco de cada período da História da Música e as suas características e do compositor da obra. Neste exercício, a professora tentou abordar todos os períodos da História da Música.

- Identificação de instrumentos (5 minutos):

A professora colocou vários excertos do século XX, com diferentes formações instrumentais, e os alunos tinham de identificar os instrumentos presentes na obra.

O resto da ficha (ligação de compositor à obra, e completar um quadro com o género, período, compositor e obra) ficou para ser realizada em casa, devido à falta de tempo.

Na terceira ou na quarta semana de janeiro, os alunos vão apresentar em público as audições que escolheram na aula anterior, contextualizando-as, realizando uma espécie de audição de Formação Musical e História da Música.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula esteve mais direcionada para a História da Música. Isto poderá refletir a visão que a professora tem da disciplina, ou seja, que não serve apenas para ensinar os alunos a solfejar, mas sim para os educar musicalmente como um todo. Segundo Pratt (1992), isto apenas é possível com recurso a outras áreas musicais, como a Teoria da Música, a História da Música, a Análise, a Acústica, a Composição, entre outras.

Durante a aula, foi notória a falta de conhecimento dos alunos e a sua dificuldade em identificar as obras e os compositores, e mesmo os períodos a que pertencem. Os alunos afirmaram que não estavam muito motivados para a disciplina de História da Música. Segundo Allen (1979), a motivação é fundamental no sucesso escolar. Assim, o desinteresse que os alunos revelam ter pela disciplina e as aulas de História da Música pode explicar as dificuldades que estes sentiram durante a realização dos exercícios desta aula. Face a estas dificuldades, que já tinham sido sentidas em aulas anteriores, a professora afirmou que iria realizar este tipo de exercícios mais vezes, de forma a que os alunos também se comecem a preparar e habituar aos exercícios que lhes irão ser apresentados nas provas de ingresso às universidades, no próximo ano letivo.

Talvez a realização de pequenas audições em que os próprios alunos têm de pesquisar repertório para dar ao público a ouvir e contextualizar as obras que escolheram poderá ser uma forma de os motivar para ouvir e conhecer mais música, assim como aplicar os conhecimentos que adquirem nas aulas de História da Música, e assim articular as várias disciplinas. Segundo Pedroso (2004), a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens é fundamental na educação, em oposição a serem meros recetores passivos de aprendizagem: "o objectivo básico de toda a actividade educativa é favorecer nos estudantes 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, p.107).

Referências Bibliográficas:

Allen, C. (1979). Passing School examinations: a book for parents. Londres: Edições Ponte.

Pedroso, F. (2004). A disciplina de Formação Musical em debate: Perpectivas de profissionais da música, in *Revista CIPEM nº 6*, pp. 5 – 18.

Pratt, G. (1992). Aural training: material and method, in J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.). *Companion to contemporary musical thought,* 2º vol., pp.840-857. Londres: Routledge.

Sacristán, J., Gómez, Á. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 10

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 29/30 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 16/01/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Ditado melódico de uma melodia conhecida (15 minutos):

A professora pediu aos alunos que indicassem uma canção conhecida, e eles escolheram o Papagaio Loiro. Pediu, então, para cantarem com a letra, e depois, em Dó Maior, com nome de notas. De seguida, os alunos percutiram o ritmo com a caneta. Por fim, a professora pediu aos alunos para escreverem o ritmo e a melodia da canção, como se fosse um ditado.

Depois, pediu aos alunos que cantassem a melodia no modo mixolídio, no modo menor e no modo Maior, com números, em vez de nomes de notas. De seguida, com o nome de notas, percorrendo todas as tonalidades pelo ciclo de 5ªs. A professora referiu que este é um ótimo exercício para treinar a transposição, tanto em entoação como no instrumento. Disse ainda para os alunos irem pensando noutras canções, porque irá começar a realizar este tipo de exercícios no início das aulas.

- Ditado rítmico de uma melodia (Sonata de Arpeggione, Schubert) (15 minutos):

A professora colocou a gravação uma vez e, no final, avisou os alunos que este era um exercício que sai muito nos exames de acesso, e que, para não terem tantas dificuldades, devem marcar o compasso, para se orientarem melhor. De seguida colocou o excerto mais quatro vezes. Os alunos deram alguns erros no ritmo, principalmente devido à

interpretação da obra, como o *rubato*, que dificultava a compreensão do tempo. A gravação que a professora utilizou era uma interpretação de Rostropovich e Britten, o que gerou alguma discussão, pois os alunos estão a tocar, na orquestra, várias obras de Britten.

- Leitura entoada com alternância de claves (Sonata de Arpeggione, Schubert) (15 minutos):

Primeiro, os alunos entoaram com o nome de notas a melodia do ditado rítmico com acompanhamento de piano. De seguida, entoaram com o acompanhamento da gravação. Nesta atividade, os alunos não tiveram grandes dificuldades.

- Análise da partitura (Sonata de Arpeggione, Schubert) (35 minutos):

De seguida, a professora perguntou qual era a diferença entre a parte A e a parte B. Os alunos responderam a figuração rítmica. No entanto, não era essa a resposta que a professora estava à procura. Pediu então aos alunos que prestassem atenção à harmonia no início do excerto (Lá menor) e no início da parte B (Sol Maior com 7ª, a dominante de Dó Maior). Então, os alunos concluíram que a parte A estava no modo menor e a parte B no modo Maior.

A professora aproveitou, então, para abordar os tons próximos. O aluno x disse logo que eram tonalidades com uma ou nenhuma alteração em relação à anterior. O aluno w não percebeu, pelo que a professora fez um esquema no quadro, utilizando a tonalidade de Dó Maior (tons próximos: lá menor, Sol Maior e Fá Maior). De seguida, para o aluno compreender melhor, fez outros exercícios com outras tonalidades (Ré Maior, Fá Maior). A professora explicou que quando os compositores modulam a tons próximos (ou outras tonalidades), utilizam as dominantes secundárias. Exemplificou com uma progressão harmónica muito utilizada no jazz (ii – V – I), que é uma sucessão de dominantes secundárias. Referiu que grande parte das músicas de jazz utilizam esta sucessão harmónica, como “All of me” e “Fly me to the moon”. Ainda acrescentou que no período Romântico, devido à enarmonia, os compositores utilizavam a 7ª diminuta para modular, invertendo o acorde. A professora explicou através de um esquema no quadro, com sucessões harmónicas, modulando de lá menor para dó menor, e auditivamente, apesar dos alunos não conseguirem reconhecer a modulação auditivamente.

TPC: Leitura entoada (Sonata, op.10, nº1, 2º and., L. v. Beethoven) até ao terceiro compasso da terceira pauta e transpor para mais duas tonalidades, mentalmente.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Segundo a professora, o plano de aula que tinha preparado era bastante diferente do que acabou por ocorrer durante a aula, e muito do que tinha previsto ficou por abordar. Assim, é muito importante para um professor, face as necessidades e dificuldades dos alunos, alterar o seu plano de aula. Assim, uma aula que seria mais direcionada para a exploração da melodia e entoação, com ditados e leituras, tornou-se mais focada na harmonia.

A abordagem que a professora optou por utilizar, ligando a teoria à audição, sem isolar nenhum dos elementos, aquilo a que Rogers (1984) denomina de relação *thinking*/*hearing*, é fundamental no ensino da harmonia. Segundo o autor, esta relação parte de três elementos fundamentais: treino mental, análise musical e treino auditivo: "the more thinking that takes place, the more there is to hear; the more listening that takes place, the more there is to ponder" (Rogers, 1984, p.8). O treino mental envolve o ensino de conceitos e terminologias musicais, e é fundamental para o desenvolvimento da audição, pois a compreensão auditiva está dependente da capacidade de conceptualizar o que se está a ouvir (Rogers, 1984). Assim, durante a aula foi clara a intenção da professora de não avançar nos conteúdos sem que todos os alunos tivessem percebido, razão pela qual os exercícios relativos aos tons próximos foram repetidos.

Na abordagem ao ditado rítmico de uma melodia, pode ser discutível se será mais pertinente utilizar uma gravação com mais qualidade interpretativa, como a professora utilizou, ou uma gravação mais fiel à partitura, mas que não tenha tanto "interesse" ao nível auditivo. Talvez, devido ao nível da turma (7º grau), a utilização de uma gravação com uma melhor interpretação poderá ser mais útil para os alunos, pois, além de ser mais desafiante para os alunos, terá também mais interesse a nível pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da cultura musical dos alunos. No entanto, este é um aspeto a ter em conta na planificação de aulas, e que poderá contribuir para um melhor desempenho dos alunos.

Referências bibliográficas:

Rogers, M. (1984). Teaching approaches in music theory. An overview of pedagogical philosophies. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 11

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 31/32 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 23/01/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Correção do tpc – leitura da Sonata, nº1, op. 10, 2º and., de L. v. Beethoven (15 minutos):

Apesar da na aula passada a professora ter indicado que o trabalho de casa era para entoar, preferiu nesta aula começar pelo solfejo, e só depois passou à entoação, cada aluno individualmente, com marcação de compasso, e depois todos em conjunto. Depois, os alunos percutiram enquanto que a professora tocou a melodia no piano. Por fim, a professora colocou a gravação para os alunos ouvirem o excerto e prestarem atenção à harmonia.

- Intervalos fora e dentro da oitava (20 minutos):

Os primeiros dez são 2ª e 3ª, os outros dez são 4ª, 5ª e 8ª, os outros dez 6ª e 7ª e os outros dez são todos. São duas vezes cada um. O aluno w teve algumas dificuldades na identificação de 6as e 7as e a professora esteve a mostrar algumas músicas que ajudariam a identificar.

- Ditado rítmico de uma melodia de Sinfonia nº3, 2º and., de L. v. Beethoven (10 minutos):

A professora colocou a gravação 5 vezes. Antes de corrigir, a professora perguntou aos alunos a tonalidade da peça (dó menor).

- Progressões harmónicas (10 minutos):

Pegando na tonalidade da obra do ditado rítmico, a professora escreveu no quadro os acordes de Dó menor, revendo os graus com função de tónica (I e vi), subdominante (IV e ii) e dominante (V e viiº).

O aluno w perguntou porque é que o acorde de dominante não é menor nas tonalidades menores, e professora explicou que a dominante tem a função de "puxar" para a tónica, e que consegue isso uma vez que tem a sensível no acorde. Se o acorde for menor deixa de ter a sensível, e perde o poder de "puxar" para a tónica.

A professora pediu aos alunos para cantarem sequências harmónicas, substituindo primeiro o acorde de V pelo de viiº, depois o de V por viiº e o de IV por ii, e por fim acrescentando o iii, na cadência.

- Harmonização de uma melodia (10 minutos):

Pegando na melodia do ditado rítmico, a professora realizou no quadro, com sugestões dos alunos, uma harmonização da melodia. Depois, pediu aos alunos para cantarem o baixo da progressão harmónica sugerida, enquanto que ela tocava no piano a melodia. Depois, comparou com a escrita pelo compositor.

- Cadências (5 minutos):

A professora relembrou as cadências, perguntando aos alunos as características de cada uma. Depois, realizou várias progressões harmónicas no piano para os alunos identificarem as cadências, auditivamente.

- Identificação de cadências (5 minutos)

A professora tocou vários acordes ao piano para os alunos identificarem. Quando tinham dificuldades, a professora arpejava, para os alunos identificarem pelos intervalos.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A forma como a professora decidiu abordar os intervalos para ajudar os alunos nesta aula foi apresentada por Willems, que sugere que os intervalos devem ser introduzidos partindo de vivências musicais dos alunos, através de canções específicas, sensibilizando o aluno para o desenvolvimento da perceção auditiva (Willems, 2011). Este é o primeiro passo da sua abordagem para o desenvolvimento da identificação de intervalos, que passa também por: determinar quantitativamente intervalos melódicos dentro do contexto tonal, a partir da tónica; determinar intervalos dados a partir de um som, que deverá ser considerado a tónica; determinar intervalos dados harmonicamente, entoando cada uma das notas; cantar o segundo som de um intervalo pedido, a partir de uma nota dada; e entoação dos intervalos por graus conjuntos, como se se tratassem de ordenações melódicas sobre os diferentes graus tonais, em contexto tonal (Willems, 1967).

Face à infinidade de músicas que são possíveis de utilizar na Formação Musical para a identificação de intervalos, Ronelle e John Knowles (2006) compilaram uma lista de sugestões de melodias para facilitar a aprendizagem dos intervalos, tanto na sua forma ascendente como descendente.

Referências Bibliográficas:

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

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

Knowles, R. & Knowles, J. (2006). Musical Intervals Learning Guide, consultado a 24 de janeiro de 2019, em http://www.alchemyacappella.com/MusicalIntervalsGuide.pdf.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 12

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 33/34 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 30/01/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste escrito de acumulação:

- Ditado rítmico com mudança de compasso (10 minutos):

A professora tocou três vezes o ditado, executando o ritmo no piano e marcando o tempo com o marcador. Antes da realização do ditado, relembrou os alunos para tomarem atenção ao facto de ser P=P.

- Ditado rítmico de uma melodia (15 minutos):

A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes. Uma vez que cada compasso apresenta um grande número de notas, a professora aconselhou os alunos a marcarem o compasso e, se sentissem necessidade, marcar a subdivisão.

- Ditado de intervalos (5 minutos):

Os intervalos foram tocados ao piano, duas vezes cada um. Alguns eram tocados na sua forma melódica e outros na sua forma harmónica.

- Ditado atonal com ritmo dado (10 minutos):

A professora tocou três vezes o ditado no piano.

- Ditado de espaços (15 minutos)

A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes.

- Identificação e escrita de acordes de 7ª (2 minutos):

Cada acorde foi tocado duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (3 minutos):

Cada cadência foi tocada duas vezes ao piano.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Para o aluno w, este teste escrito constitui a sua prova escrita de acumulação, enquanto que para os restantes alunos da turma constitui uma espécie de ficha formativa. Este tipo de avaliação a meio do período é muito importante devido ao seu caráter regulador, uma vez que permite que os professores estejam informados acerca dos conteúdos e competências já adquiridos pelos seus alunos, de modo a planificar de acordo com as suas necessidades (Martins, 2009).

Referências Bibliográficas:

Martins, E. (2009). A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Covilhã: Universidade da Beira Interior – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Departamento de Psicologia e Educação).

Formação Musical

Prova: Escrita_____/Oral_____ 30 de Jan. de 2019

Nome:_____

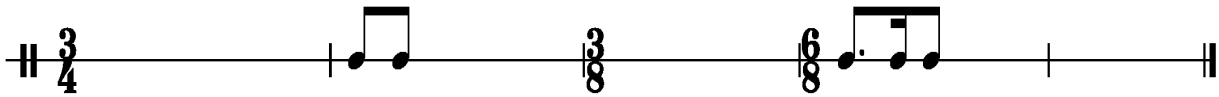
Nota Final:_____ Júri:_____

Prova de acumulação escrita do 6º para o 7º grau

Ditados Rítmicos
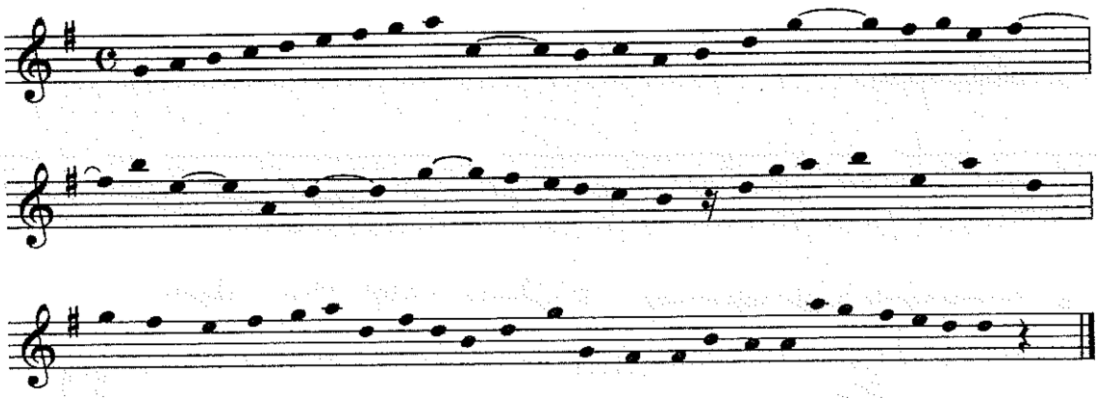
1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso *4 valores*

(♪=♪)



1.2. Ditado Rítmico de uma melodia *3 valores*

Sonata em trio - Bach

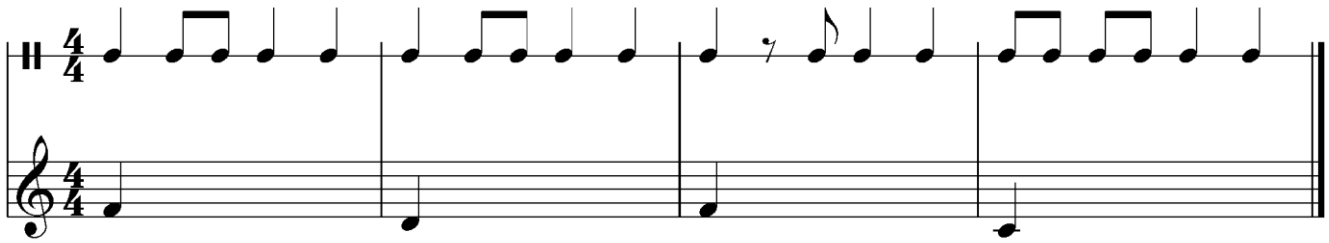


2. Melodia

2.1. **Ditado de intervalos** *1,5 valores*
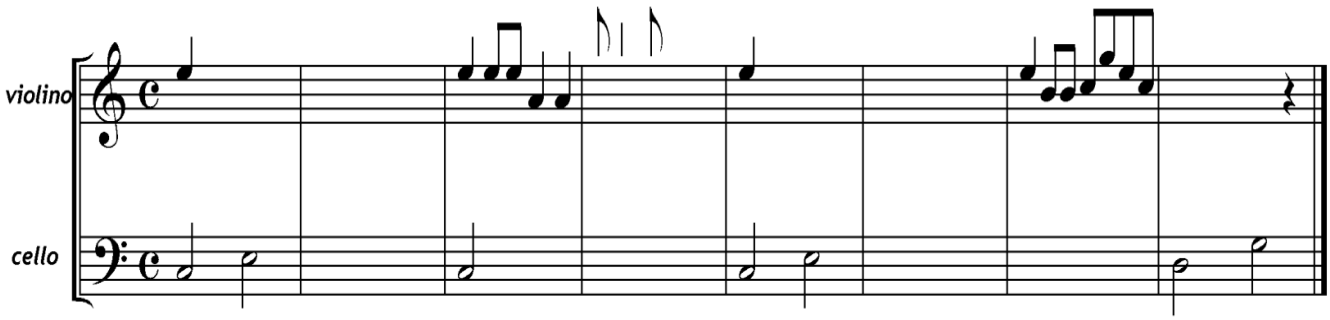
1	2	3	4	5

3. Ditado Atonal com ritmo dado *3 valores*



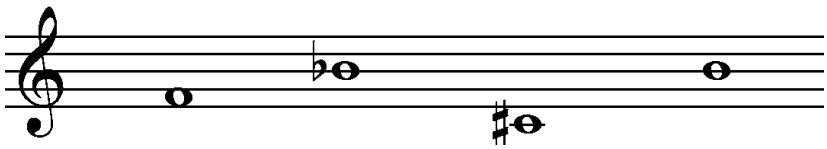
4. Ditado de espaços *5 valores*

Quarteto n.º 14 (II Andamento) - Franz Schubert (1797 – 1828)



5. Identificação e escrita de acordes *2 valores*

1	2	3	4



1	2	3	4
7+	7+	7M	7M

6. **Identificação de Cadências** *1,5 valores*

1	2	3	4

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 13

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 35/36 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 06/02/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Leitura solfejada e entoada com mudanças de compasso, Bartók (10 minutos):

Primeiro, a professora perguntou aos alunos qual a figura que dá o tempo do compasso em cada tipo de compasso. De seguida, pediu aos alunos para marcarem apenas os compassos, com a pulsação marcada na partitura. Depois, realizaram a leitura solfejada. Por fim, entoaram o excerto. Após este exercício, voltaram a solfejar, mas marcando o início de cada compasso com uma palma, e depois com uma mão a marcar o tempo e a outra a divisão.

O aluno z estava com algumas dificuldades neste último exercício, pelo que a professora lhe foi explicar individualmente. Depois, pediu novamente à turma para realizarem o exercício, para conferir que o aluno percebeu.

- Leitura rítmica com mudanças de compasso (15 minutos):

A professora escreveu uma frase rítmica no quadro para os alunos passarem para o caderno. Então, explicou que, como no compasso 6/8 o tempo tem três colcheias e no compasso 3/4 tem duas, se se fizer com P=P, o tempo, no compasso 3/4, fica mais rápido. Se se fizer T=T, o tempo fica igual, ao contrário do que os alunos tinham dito inicialmente. Após esta explicação, realizaram uma vez a leitura, com o vocábulo “tá”.

- Ditado rítmico com mudanças de compasso (P=P) (7 minutos):

A professora tocou três vezes o ditado, executando o ritmo no piano e marcando o tempo com o marcador. No final, corrigiu cada aluno individualmente.

- Leitura melódica em clave de fá - (15 minutos):

A professora escreveu uma melodia no quadro e perguntou aos alunos qual era a tonalidade, a relativa, e a dominante e subdominante de cada uma, e a figura que marca o tempo (mínima, compasso 3/2). De seguida, entoaram todos em conjunto, e depois em cânon. De seguida, voltaram a cantar o cânon e a professora parava-os para dizerem o grau harmónico naquele local. Por fim, voltaram a cantar o cânon com acompanhamento de piano.

Depois, cantaram a mesma melodia nas claves de sol de segunda linha e dó de terceira, quarta e primeira linhas.

Por fim, cantaram novamente a melodia com os números dos graus da escala.

- Ditado a duas vozes, Missa de Requiem (25 minutos):

A professor colocou a gravação duas vezes e foi verificar como estava a correr o trabalho dos alunos. Eles queixaram-se de que era difícil de ouvir o baixo, e a professora disse que queria que realizassem pelo menos o soprano com a gravação. Depois das duas audições, a professora corrigiu no quadro o soprano. De seguida, tocou quatro vezes no piano, com o som de órgão, para os alunos escreverem o baixo. Apesar de os alunos só escreverem duas vozes, a professora tocou as quatro. Antes de tocar a última vez, a professora perguntou ao aluno z qual era a última cadência do ditado, e então quais seriam as notas do baixo.

Antes de corrigir no quadro, pediu aos alunos para cantarem o baixo, com nome de notas.

De seguida, tocou apenas o baixo e o tenor, para os alunos escreverem o tenor.

Depois, pediu aos alunos w e x para cantarem a voz do soprano e aos alunos y e z para cantarem a voz do baixo.

Por fim, a professora colocou o excerto a tocar até ao fim e pediu aos alunos para identificarem o período.

TPC: Leitura rítmica com mudanças de compasso, primeiro P=P e depois T=T; Transpor a leitura melódica para todas as tonalidades.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Nesta aula, a professora abordou vários aspetos da disciplina de Formação Musical, a partir de repertório: audição e identificação de obras, leituras e ditados rítmicos e melódicos e análise melódica e harmónica. Isto é muito importante, pois permite "(…) 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, p.16).

Referência bibliográfica:

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

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 14

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 37/38 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 13/02/2019

Registo de observação

Texto descritivo

- Audição Musical (15 minutos):

A professora mostrou aos alunos os exemplos musicais que os alunos do 8º grau tinham escolhido para a sessão de escuta musical e os alunos mostraram os que pensaram em casa. A professora perguntou a cada um quais eram os elementos que lhes chamavam a atenção e que para eles tornavam a música interessante. Os exemplos escolhidos foram muito variados, desde Shostakovitch, passando por Prokofiev e mesmo jazz.

- Leitura entoada (Suite Francesa nº2, Allemand, J. S. Bach) (18 minutos):

A professora iniciou por explicar que o ritmo que estava na partitura era muito característico de Bach. Primeiro, leram todos o ritmo, à colcheia, com marcação de compasso, e depois com nome de notas. De seguida, entoaram apenas a primeira nota de cada tempo, e por fim todo o excerto, com acompanhamento de piano. Depois, a professora realizou, oralmente, uma pequena análise harmónica, e explicou que neste tipo de repertório é mais fácil ler se se previr a harmonia de cada passagem. Depois, leram novamente o excerto, mas sem acompanhamento de piano.

- Leitura rítmica a duas partes (Invenção a duas vozes, J. S. Bach) (15 minutos):

A professora pediu aos alunos para realizarem a leitura logo com as duas mãos, e os alunos não tiveram muitas dificuldades. De seguida, pediu aos alunos para entoarem o baixo. Como os alunos tiveram algumas dificuldades, pediu para solfejar a mão direita e percutir a mão esquerda, e depois ao contrário. Por fim, percutiram novamente ambas as partes, mas ao andamento indicado, ao mesmo tempo da gravação. O aluno w estava com algumas dificuldades, e a professora pediu-lhe para fazer sozinho. Depois, os alunos y e z percutiram a mão direita com palmas e os alunos w e x percutiram a mão esquerda na mesa, e depois trocaram.

- Ditado rítmico de uma melodia de Mozart (25 minutos):

A professora colocou o excerto duas vezes até à primeira cadência. Depois, tocou uma vez no piano e novamente o excerto e corrigiu a primeira. De seguida, colocou duas vezes o excerto do início até ao fim. Por fim, tocou no piano apenas a segunda parte, e novamente o excerto uma última vez. Durante a realização do ditado, a professora notou que o aluno z estava com dificuldades e aconselhou-o a ir ver as leituras que tinham realizado antes na aula, uma vez que tinham ritmos semelhantes.

De seguida, a professora colocou novamente a gravação do início três vezes e pediu aos alunos para escreverem o ritmo do baixo, apesar de não se ouvir muito bem. O aluno w teve muita facilidade neste exercício e conseguiu-o realizá-lo logo na primeira audição.

- Dominantes Secundárias (10 minutos):

Utilizando o baixo do ditado rítmico, a professora realizou uma pequena análise harmónica para introduzir as dominantes secundárias. De seguida, realizou com os alunos a leitura vertical de uma obra de Berlioz e explicou que enquanto fazem a leitura devem tentar perceber o encadeamento harmónico do excerto. Depois, realizaram uma leitura rápida de cada compasso e indicaram o acorde dessa passagem.

TPC: Leitura melódica “Suite Francesa nº 2”

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula iniciou-se com um momento de audição musical comentada. Esta atividade, juntamente com a leitura entoada da Suite Francesa de Bach, com a análise das características da sua escrita, contribui para dar aos alunos uma ideia de interdisciplinaridade entre a aula de Formação Musical e a de História da Música, permitindo aos alunos relacionarem-se com os conhecimentos que adquirem nas várias disciplinas de uma forma mais profunda. Segundo Vilar (1998, p.24), "o ensino já não pode significar a transmissão, pura e simples, dos conhecimentos. Pelo contrário, o ensino há de ser, antes de mais, uma atividade propiciadora de aprendizagens significativas." Kuhn (1989) acrescenta que esta interdisciplinaridade deveria ser inevitável, uma vez que os quatro domínios da música (o domínio da escrita de notas, o conhecimento da composição, a colaboração da prática musical e a influência do conhecimento do repertório) são necessários para a relação com o conhecimento musical.

Referências Bibliográficas:

Kühn, C. (1989). La formación musical del oído. Editorial Labor, S.A.

Vilar, António M. (1998). O Professor Planificador. Cadernos pedagógicos. Edições Asa.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 15

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 43/44 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 13/03/2019

Registo de observação Texto descritivo
Teste escrito: **- Ditado rítmico com mudança de compasso (10 minutos):** A professora tocou três vezes o ditado, executando o ritmo no piano e marcando o tempo com o marcador, no tampo do piano. **- Ditado rítmico de uma melodia (10 minutos):** A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes. **- Ditado de intervalos (3 minutos):** Os intervalos foram tocados ao piano, duas vezes cada um. Alguns eram tocados melodicamente e outros harmonicamente **- Ditado atonal com ritmo dado (10 minutos):** A professora tocou três vezes o ditado no piano. **- Ditado melódico (15 minutos):** A professora colocou a gravação quatro vezes. **- Ditado de espaços (18 minutos)**

A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes.

- Identificação e escrita de acordes de 7ª (2 minutos):

Cada acorde foi tocado duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (5 minutos):

Cada cadência foi tocada duas vezes ao piano.

- O tempo restante foi dedicado à parte teórica do teste (escrita de acordes) e para os alunos passarem o teste a limpo.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula constituiu o teste escrito, que tem como objetivos avaliar o desenvolvimento musical dos alunos ao nível da Formação Musical. O teste, ao longo do ano, tem vindo a focar-se nas competências auditivas, sendo que apenas um exercício era dedicado à teoria (escrita de acordes). Para vários autores, a educação do ouvido é um dos aspetos centrais da Formação Musical (Kuhn, 2003; Swanwick, 1985), devendo este ser feito de uma forma diversificada, desenvolvendo, assim, ao máximo esta competência (Pratt, 1998).

Referências Bibliográficas:

Kuhn, C. (2003). La formación musical del oído. Barcelona: Idea Books, S. A..

Pratt, G. (1998). Aural Awareness – principles and practice. New York: Oxford University Press Inc..

Swanwick, K. (1985). A Basis for Music Education. Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd..

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 16

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 45/46 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 20/03/2019

Registo de observação

Texto descritivo

Teste oral:

O teste foi realizado com toda a turma na sala, devido à reduzida dimensão da turma. A professora deu aos alunos entre quinze minutos para estudarem o teste, uma vez que era à primeira vista. Todos alunos realizaram um exercício, individualmente, e só depois passavam para o seguinte.

Todas as leituras foram realizadas com marcação de compasso, exceto a leitura rítmica com mudanças de compasso, em que o aluno z apenas marcou o tempo. Note-se que este aluno teve, por parte da professora um cuidado em realizar o teste adaptando-o ao seu perfil. Para a leitura atonal, a professora deu o lá no piano, como nota de referência. Durante a realização deste, notou-se uma maior dificuldade por parte do aluno z, principalmente, e também um pouco pelo aluno w. Uma vez que não conseguiam ter o *lá* interiorizado como nota de referência, ao longo de todo o exercício, quando realizavam um intervalo errado, tudo o resto se tornava errado.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula constituiu o teste oral. Durante a realização dos exercícios, foi evidente o bom nível em que a turma se encontra, sendo a principal dificuldade na leitura entoada atonal. É importante notar o facto de, no caso de os alunos errarem um intervalo durante este exercício, se os outros seguintes estiverem corretos, a professora cooperante ainda atribui alguma cotação, o que reflete o tipo de competências que pretende desenvolver com este tipo de exercício.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 17

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 57/58 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 22/0/2019

Registo de observação Texto descritivo
Teste escrito: **- Ditado rítmico com mudança de compasso (10 minutos):** A professora tocou três vezes o ditado, executando o ritmo no piano e marcando o tempo com o marcador, no tampo do piano. **- Ditado rítmico de uma melodia (10 minutos):** A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes. **- Ditado de intervalos (3 minutos):** Os intervalos foram tocados ao piano, duas vezes cada um. Alguns eram tocados melodicamente e outros harmonicamente **- Ditado atonal com ritmo dado (10 minutos):** A professora tocou três vezes o ditado no piano. **- Ditado melódico (15 minutos):** A professora colocou a gravação quatro vezes. **- Ditado de espaços (18 minutos)**

A professora colocou a gravação do excerto quatro vezes.

- Identificação e escrita de acordes de 7ª (2 minutos):

Cada acorde foi tocado duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (5 minutos):

Cada cadência foi tocada duas vezes ao piano.

- O tempo restante foi dedicado à parte teórica do teste (escrita de acordes) e para os alunos passarem o teste a limpo.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula constituiu o último teste escrito do ano letivo. Este é importante para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos ao longo do ano, dando também uma ideia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da aquisição de competências (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993).

Referência Bibliográfica:

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1993). A nova avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

P.PORTO

Formação Musical

Prova: Escrita_____ / Oral_____ Data:____/____/_____

Nome:_____ Turma:_____

Nota Final:_____ Professor:_____ Encarregado de Educação_____

Prova escrita 7º grau

1. **Ditados Rítmicos**

1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso

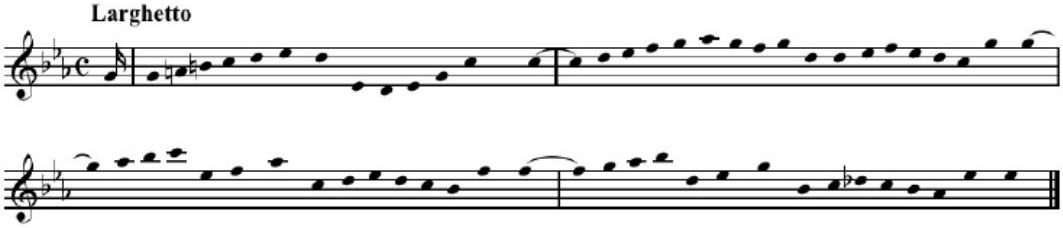


1.2. Ditado Rítmico de uma melodia

Suite nº2 Allemande, BWV 813

J.S.Bach

Larghetto

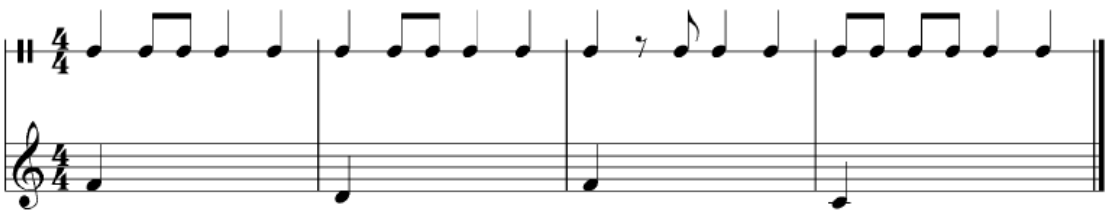


2. Melodia
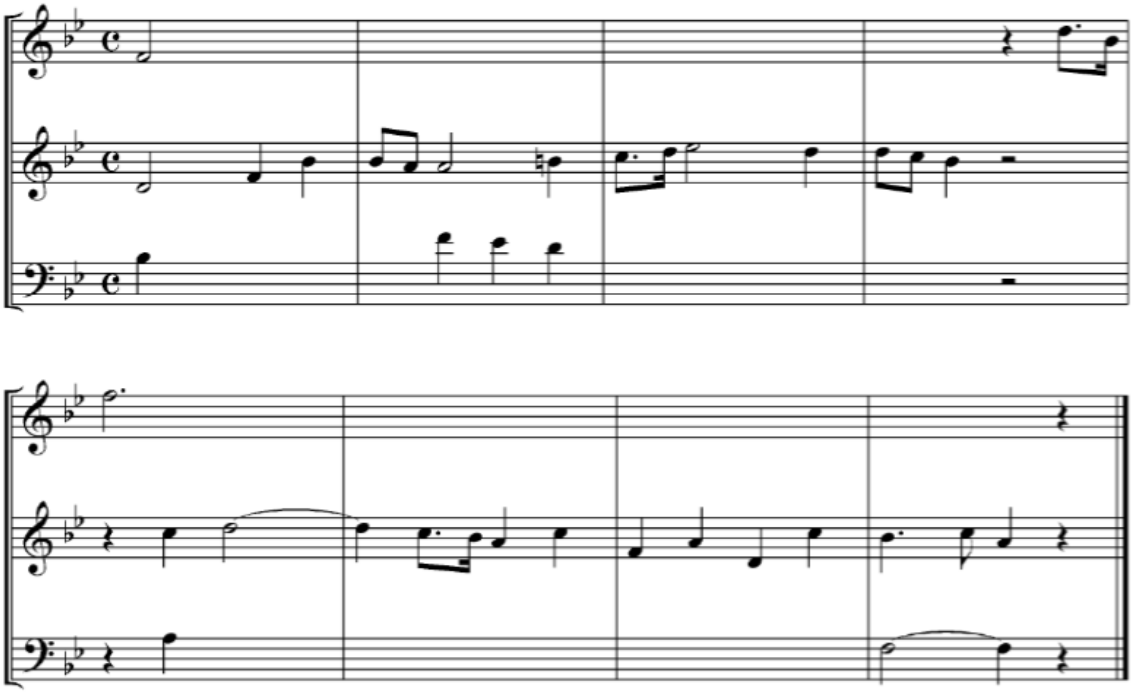
2.1.Ditado de intervalos

1	2	3	4	5
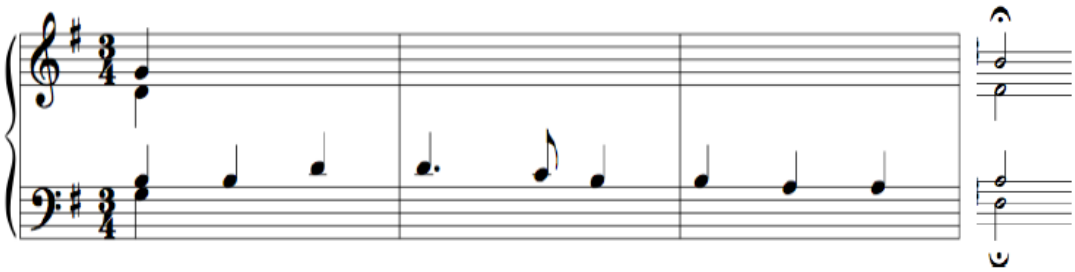
2.2. Ditado de sons com rítmico dado



2.3. Ditado de espaços (*MOZART, Divertimento nº 4)*
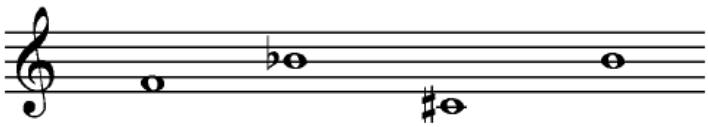


2.4. Ditado de coral



3. Identificação e construção de acordes

a._____b._____c._____d._____



4. Identificação de cadências

a._____ b._____ c._____

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 18

Estabelecimento de Ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Estagiária: Ana Sofia Ferreira Coelho	Disciplina: Formação Musical	Ano/ grau: 7º grau Regime: Articulado e Supletivo
Professora: Joana Castro	Nº de aula: 59/60 Duração: 90 minutos Hora: 17h – 18h30	Data: 29/05/2019

Registo de observação Texto descritivo
Teste oral: O teste foi realizado com toda a turma na sala, devido à reduzida dimensão da turma. A professora deu aos alunos entre quinze minutos para estudarem o teste, uma vez que a maioria dos exercícios eram à primeira vista. Todos alunos realizaram um exercício, individualmente, e apenas então passavam para o seguinte. Todas as leituras foram realizadas com marcação de compasso, exceto a leitura rítmica com mudanças de compasso, em que o aluno z apenas marcou o tempo, tendo em conta o seu perfil. Para a leitura atonal, a professora deu o lá no piano, como nota de referência. Notou-se um pouco de maior à vontade neste exercício, relativamente aos outros testes, uma vez que foi estudado em casa, tal como a leitura solfejada em diversas claves.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

Esta aula constituiu o teste oral. Este não avalia apenas conteúdos cognitivos, mas também competências, capacidades e destrezas (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993). Ao longo do ano, principalmente nos testes orais, foi notória a atenção que a professora cooperante dá aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, espelhada na diferenciação nos exercícios realizados, entre os alunos que frequentam o 7º grau e o aluno que frequenta o 6º. Desta forma, mantém todos os alunos motivados, enquanto maximizava o desenvolvimento das competências de cada um.

Referência Bibliográfica:

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1993). A nova avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
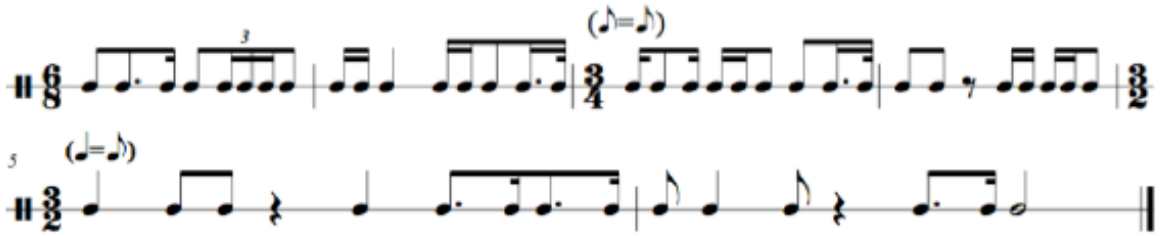
P.PORTO

2018/2019
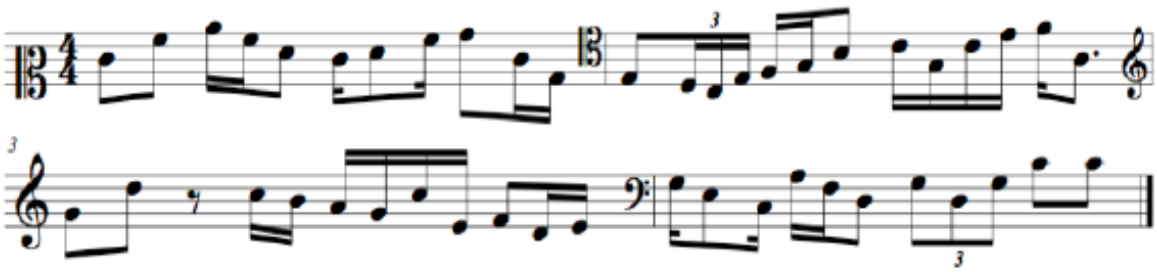
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 7º GRAU
FORMAÇÃO MUSICAL – Maio
Curso Secundário de Música

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
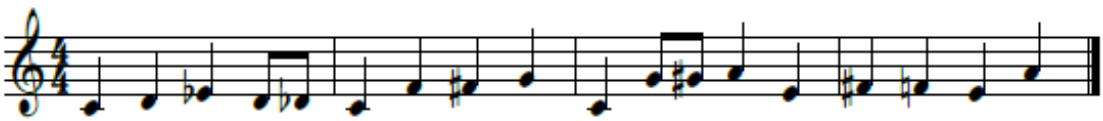
1. Leitura rítmica – com mudança de compasso
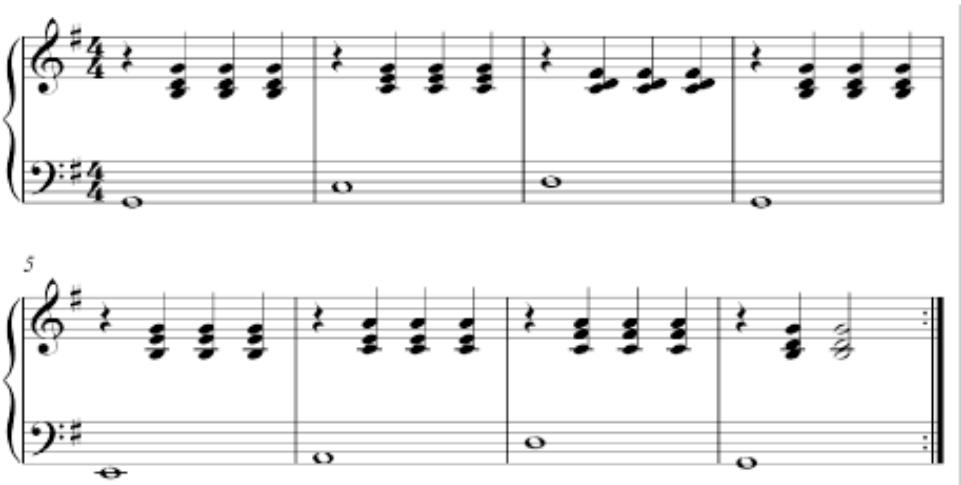


2. Leitura solfejada – com alternância de claves
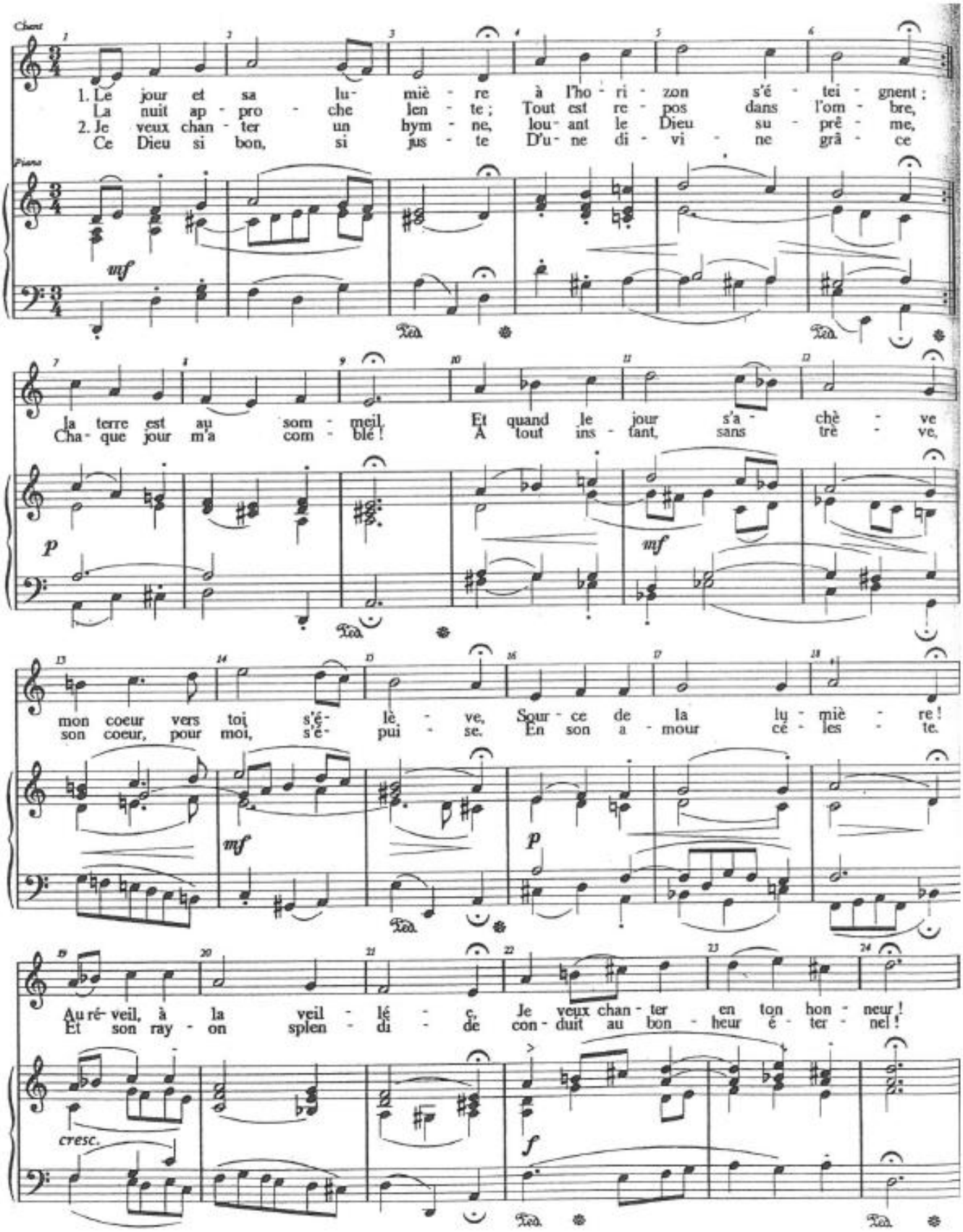


3. Leitura atonal



4. Improvisação



5. Leitura entoada com acompanhamento



ANEXO VII

Planificações do Ensino Secundário (7º grau)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 20/02/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 39/40 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da memorização musical
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento da capacidade de transposição
- Desenvolvimento do pensamento harmónico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Período Romântico e as suas características
- Tonalidade de Dó menor
- Graus melódicos
- Funções tonais

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Ditado melódico - Concerto para piano nº2 em Dó menor, op.18, 1ºand., de Rachmaninoff (15 minutos):

Inicialmente, antes de ser distribuída a ficha de trabalho, será colocado o excerto para os alunos ouvirem as suas características gerais, como tonalidade, compasso, instrumentação, período e possível compositor da obra. De seguida, os alunos irão ouvir o excerto três vezes e cantar numa

sílaba neutra com marcação de compasso, no final de cada repetição. No fim das três vezes, os alunos poderão escrever o que ouviram. A correção será feita oralmente, com os alunos a cantar novamente a melodia com o nome das notas.

- Leitura à primeira vista - Sonata para piano nº8, op.13, 3ºand., de L. v. Beethoven (20 minutos):

Inicialmente, será dado o acorde da tónica, para os alunos realizarem a leitura, em conjunto. De seguida, será realizada uma análise do excerto com os alunos. Depois de realizada esta análise, será realizada novamente a leitura.

- Transposição (10 minutos):

Para o exercício de transposição será utilizada a melodia da leitura à primeira vista. Primeiro, será cantada a melodia na tonalidade original, com os números dos graus da escala, e depois com o nome das notas nas várias tonalidades.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Ficha de trabalho; Gravação do Concerto para piano nº2 em Dó menor, op.18, 1ºand., de Rachmaninoff; Gravação da Sonata para piano nº8, op.13, 3ºand., de L. v. Beethoven; Piano

Fontes:

- Partitura do Concerto para piano nº2 em Dó menor, op.18, 1ºand., de Rachmaninoff, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/7/72/IMSLP528309-PMLP01953-Rachmaninoff_-_Piano_Concerto_No._2_(orch._score).pdf
- Partitura da Sonata para piano nº8, op.13, 3ºand., de L. v. Beethoven, retirada de http://ks4.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/80/IMSLP509083-PMLP1410-Beethoven.op13.sonata.no8.pathetique.wiener.pdf
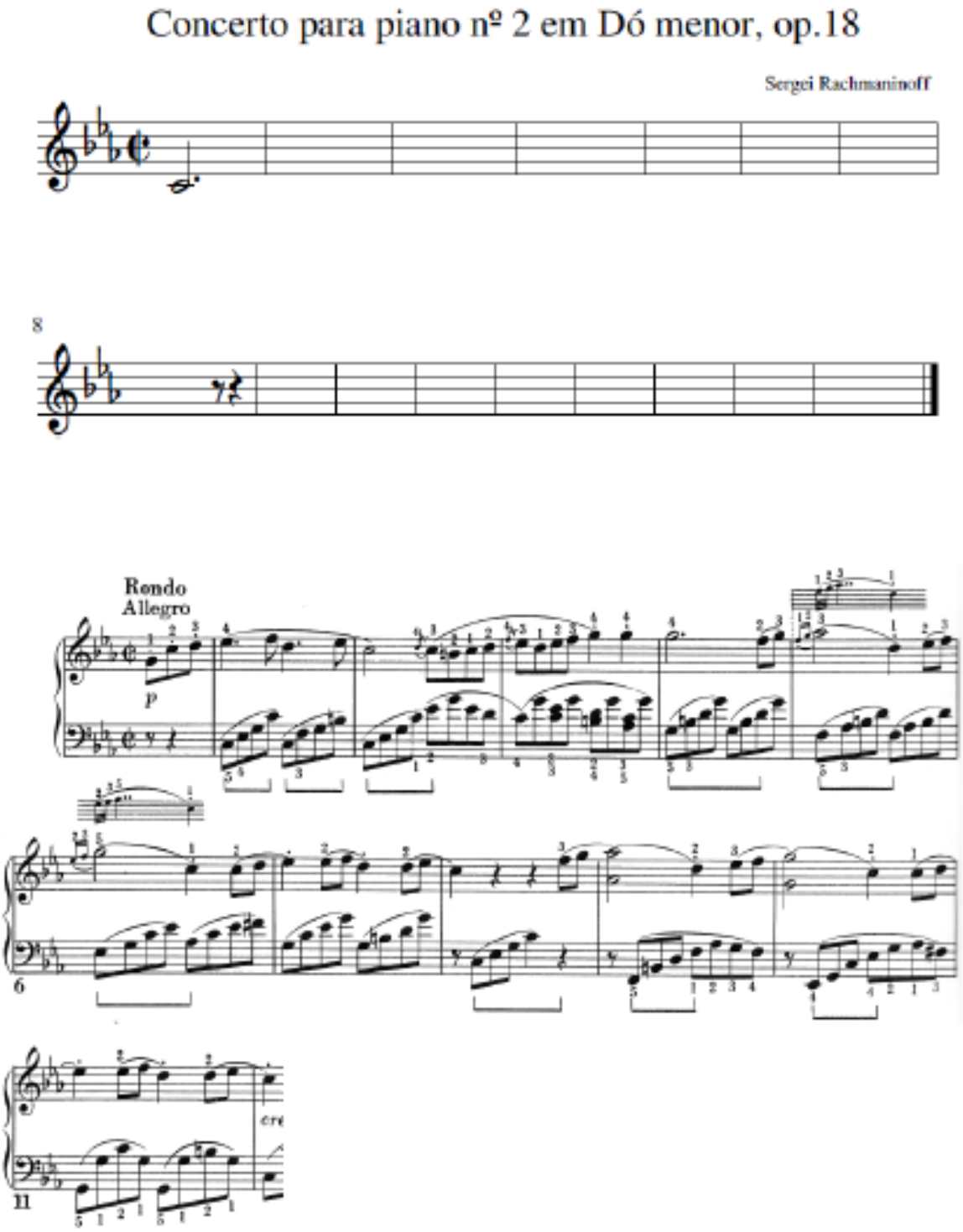
AVALIAÇÃO

- Observação direta do desempenho dos alunos, relativamente à sua capacidade de memorizar o excerto ouvido e de o transcrever para notação, relativamente à sua afinação na leitura melódica e na transposição, além da leitura correta das notas, durante este último exercício.
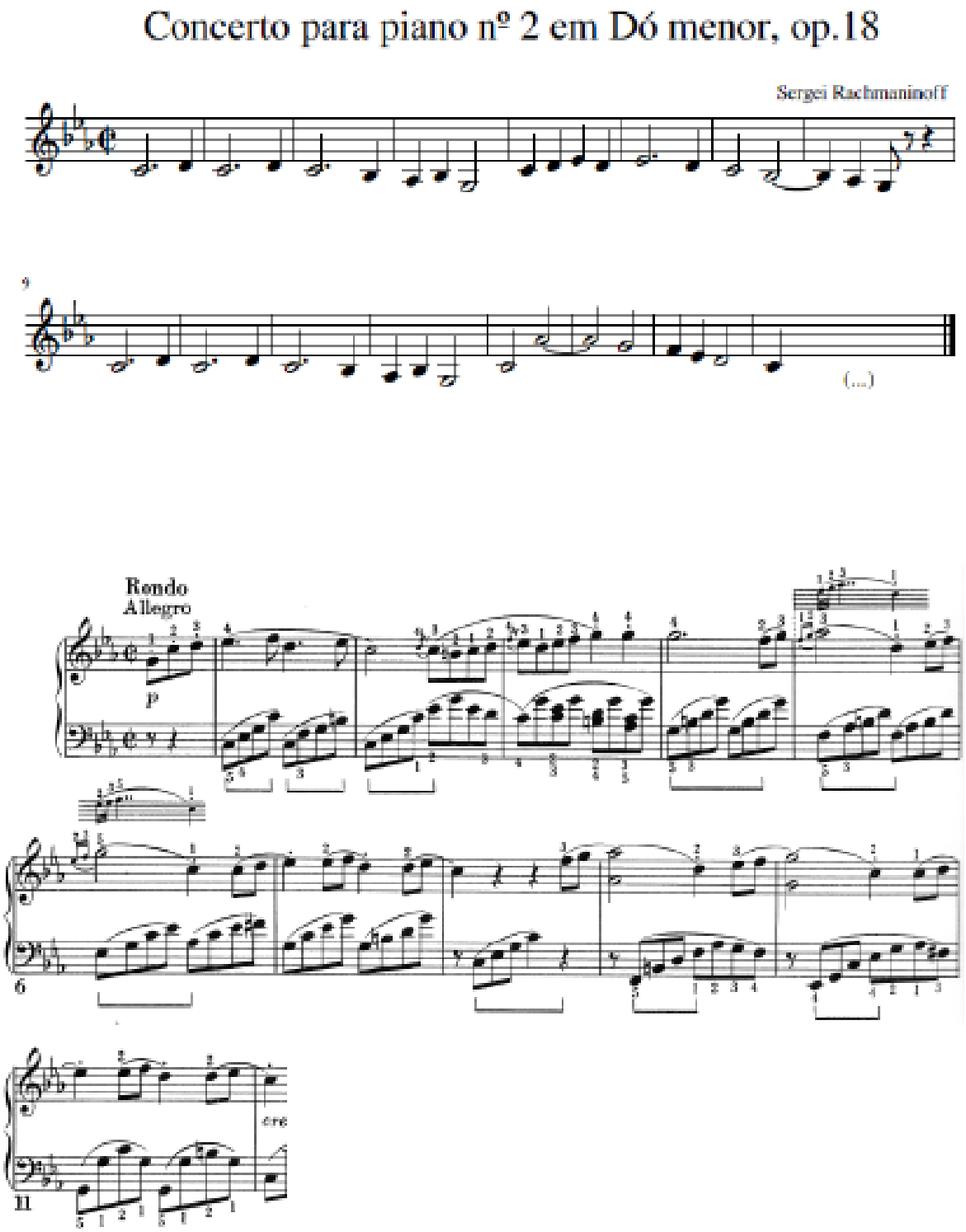
Assinatura do Professor Cooperante

Anexos

Ficha de trabalho dada aos alunos:



Correção:


Concerto para piano nº 2 em Dó menor, op.18
Sergei Rachmaninoff
(...)
Rondo
Allegro
p
cre

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 1

Esta foi a primeira aula a lecionar na turma do 7º grau, pelo que me apresentava um pouco nervosa e apreensiva, além do facto de estar incapacitada de tocar piano, devido a um problema físico, o que limitou bastante o exercício de leitura à primeira vista e transposição, uma vez que impossibilitou a realização do acompanhamento, e mesmo uma análise do excerto mais auditiva. Durante a aula, apesar de a turma ser bastante pequena, sentiu-se um desequilíbrio relativamente à participação dos alunos, sendo que praticamente apenas dois alunos respondiam às questões colocadas, o que já tinha sido notado durante a observação de aulas. Assim, deverá ter-se em atenção, nas próximas aulas, em envolver mais os outros.

Antes da realização do ditado, foi colocada na íntegra a gravação do 1º andamento do Concerto nº2 para piano, de Rachmaninoff, para os alunos identificarem as características gerais da obra. Rapidamente identificaram o período, apesar de terem tido mais dificuldade no compositor. Quanto à tonalidade, compasso e instrumentação, também não houve problemas na sua identificação.

Durante o ditado melódico com memorização, sentiram-se várias dificuldades notando-se que, mesmo após várias entoações da melodia, os alunos continuavam a não conseguir realizar uma passagem do ditado. Ouve, então, a necessidade de colocar a gravação mais uma vez, para além das três vezes que estavam planificadas, para os alunos conseguirem memorizar por completo o excerto. Mesmo assim, durante a correção oral, notaram-se várias falhas, pelo que ouve a necessidade de fazer uma correção por escrito, no quadro. Desta forma, considera-se que a capacidade de memorização deverá ser mais trabalhada e desenvolvida durante as aulas.

A leitura à primeira vista foi realizada sem qualquer dificuldade, mas deverá ter-se em conta o facto de a obra a qual o excerto pertence já ter sido tocada por vários alunos, o que facilitou bastante a sua leitura.

Já durante a transposição, notaram-se algumas dificuldades na leitura das notas em certas tonalidades mais afastadas da original. Estas tonalidades foram repetidas novamente, e na sua repetição, estas dificuldades já não se encontraram. Para Simões (s.d., p.15), "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 aspetos, relativo e absoluto, das tonalidades e favorece o conhecimento auditivo de cada grau da tonalidade (sua relação sonora com a tónica)".

Referência Bibliográfica:

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

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 27/02/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 41/42 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento da destreza rítmico-motora
- Desenvolvimento da perceção rítmica
- Desenvolvimento do pensamento harmónico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estratégias de desenvolvimento da leitura melódico-rítmica entoada
- Graus melódicos
- Funções tonais
- Identificação de padrões melódico-rítmicos
- Cadências
- Figuras rítmicas do compasso simples

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Leituras melódico-rítmicas entoadas (30 minutos):

Inicialmente, será explicado aos alunos o contexto do projeto de investigação, para o qual estas leituras contribuem, abordando os passos indicados por Karpinski para uma boa leitura. De seguida, os alunos realizarão as leituras individualmente, sendo-lhes fornecida apenas a nota inicial. De seguida, será realizada uma análise conjunta, aplicando os passos propostos por Karpinski, tais como a aferição da tonalidade, compasso e métrica, identificação de padrões melódico-rítmicos, identificação dos graus melódicos e das notas do acorde da tónica como pontos de apoio, identificação das notas estruturais e análise harmónica. Por último, entoarão novamente a melodia, individualmente.

- Ditado de coral (20 minutos):

A gravação do coral será colocada, inicialmente, na íntegra. De seguida, cada frase será colocada quatro vezes, e por fim novamente na íntegra. Se os alunos estiverem com dificuldades, este poderá ser tocado ao piano. A correção será realizada oralmente, cantado cada voz de cada vez.

- Progressões harmónicas (20 minutos):

Após a realização do ditado, será feita uma análise harmónica do excerto, cifrando-o e identificando as suas cadências. De seguida, será realizada uma entoação vertical do coral, evidenciando as harmonias utilizadas. Por fim, dois alunos irão cantar o soprano e os outros dois o baixo, enquanto que as restantes vozes são tocadas no piano.

- Ditado rítmico de uma melodia (20 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes. Os alunos deverão marcar o compasso enquanto ouvem. Entre cada audição, será pedido que percutam o ritmo com uma mão, enquanto marcam a pulsação com a outra. Após a correção, os alunos irão percutir o ritmo ao mesmo tempo que a gravação, e depois irão entoar a melodia.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Coluna
- Ficha de Trabalho nº2

Fontes:

- Partitura da Concerto para Trompa em Ré Maior, K.412, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/8c/IMSLP18665-ScoreMvtI-a4.pdf

- Partitura da Sinfonia nº 6, 2º. and., de P. Tchaikovsky, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/0/02/IMSLP38808-PMLP02511-Tchaikovsky-Op74.Flute.pdf

- Partitura de Coral BWV 262, de J. S. Bach, retirada de “Forty Bach Chorales”, de Peter J. Billam (2006)
- Partitura de Sinfonia Nº4 em Ré Maior, K.19, 2º and., de W. A. Mozart, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/6/64/IMSLP26868-PMLP01507-Viol%C3%ADn_1.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos, a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente, e o rigor com que realizam os ditados.

Assinatura do Professor Cooperante

Anexos
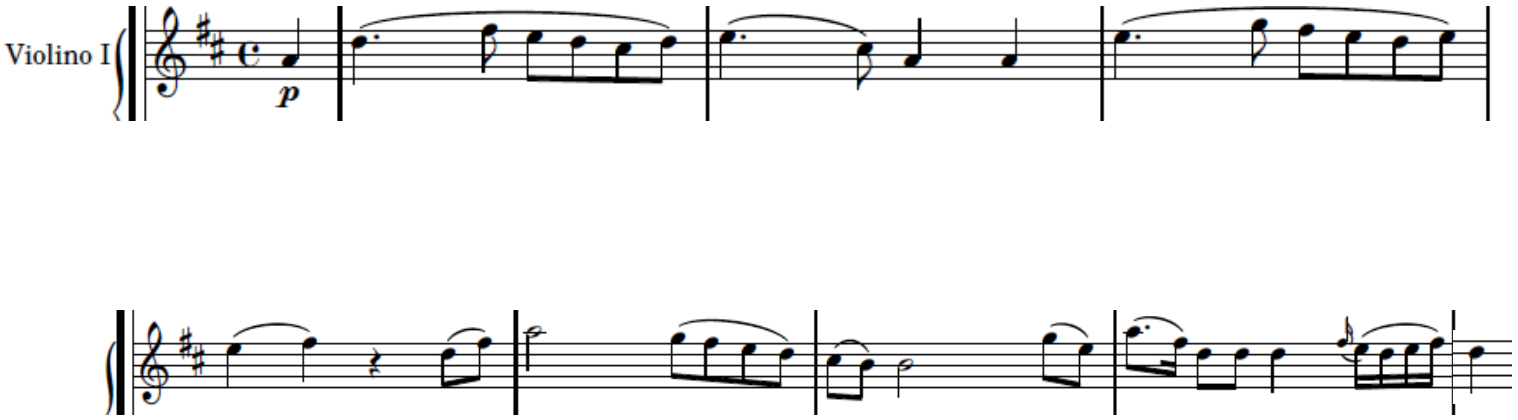
FICHA DE TRABALHO Nº2

1.Leituras à primeira vista

Concerto for Horn in D Major, K. 412

Orchestra Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)
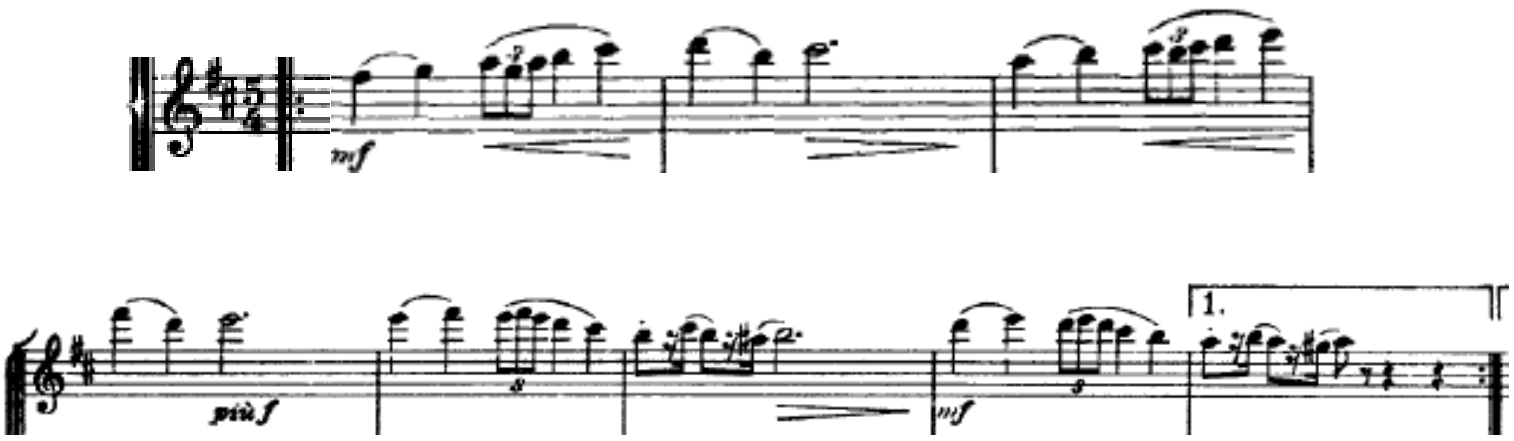
Allegro



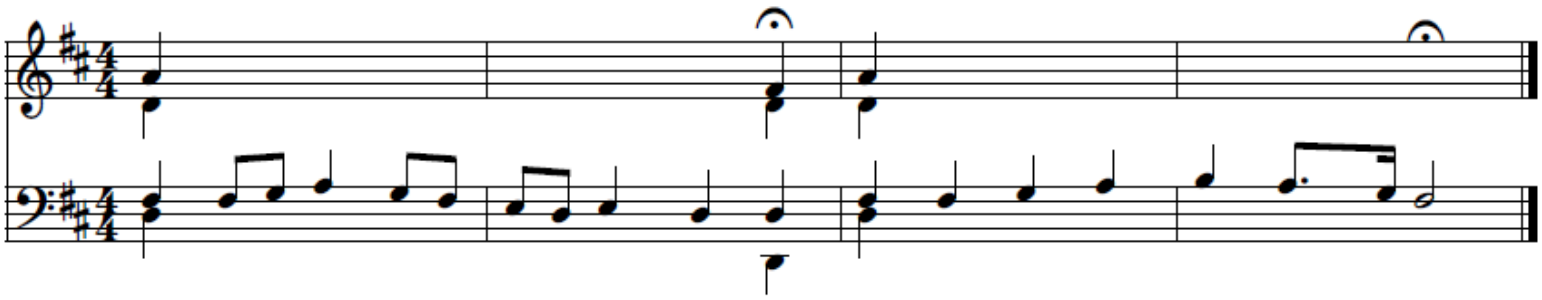
Tchaikovsky — Symphony No. 6, Part II

II
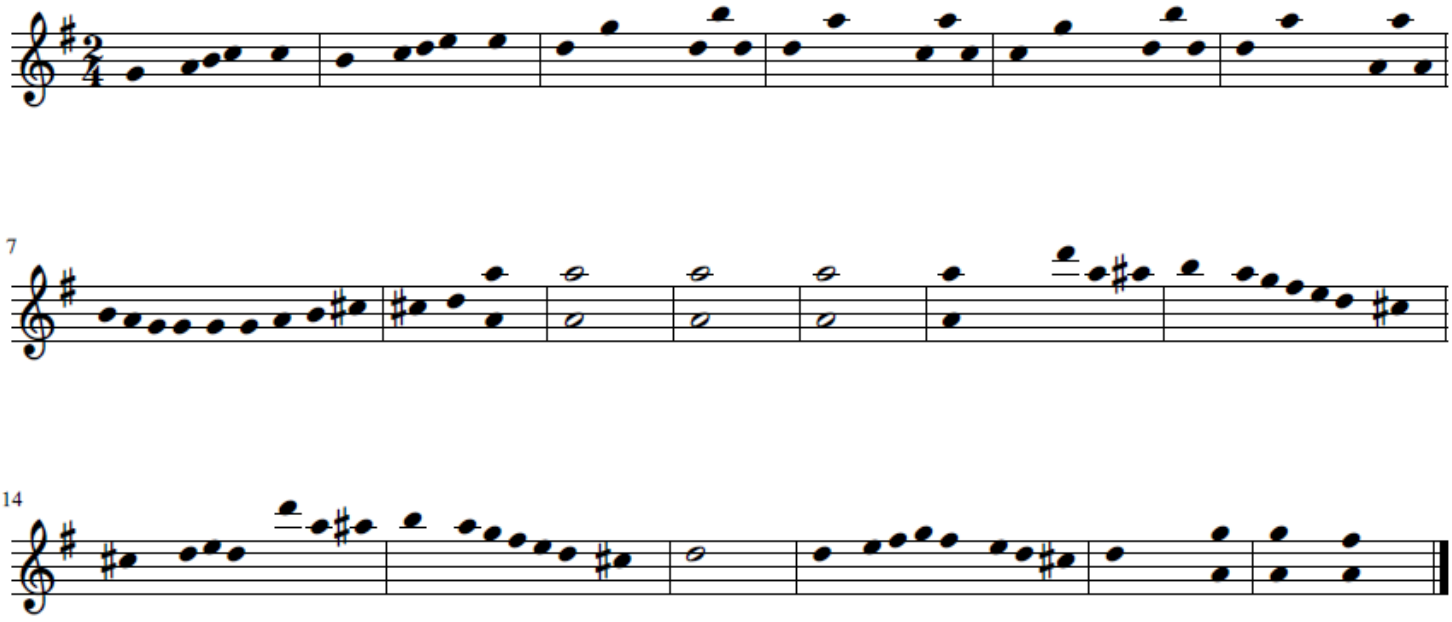
Allegro con grazia (♩. = 144)



2.Ditado de coral - Alle menschen müssen sterben BWV 262, J. S. Bach

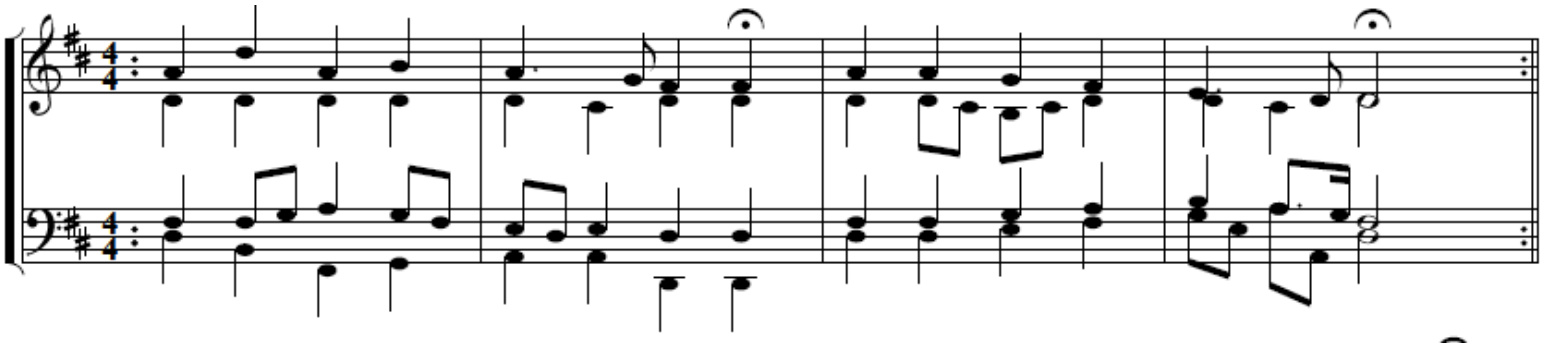


3.Ditado rítmico com notas dadas
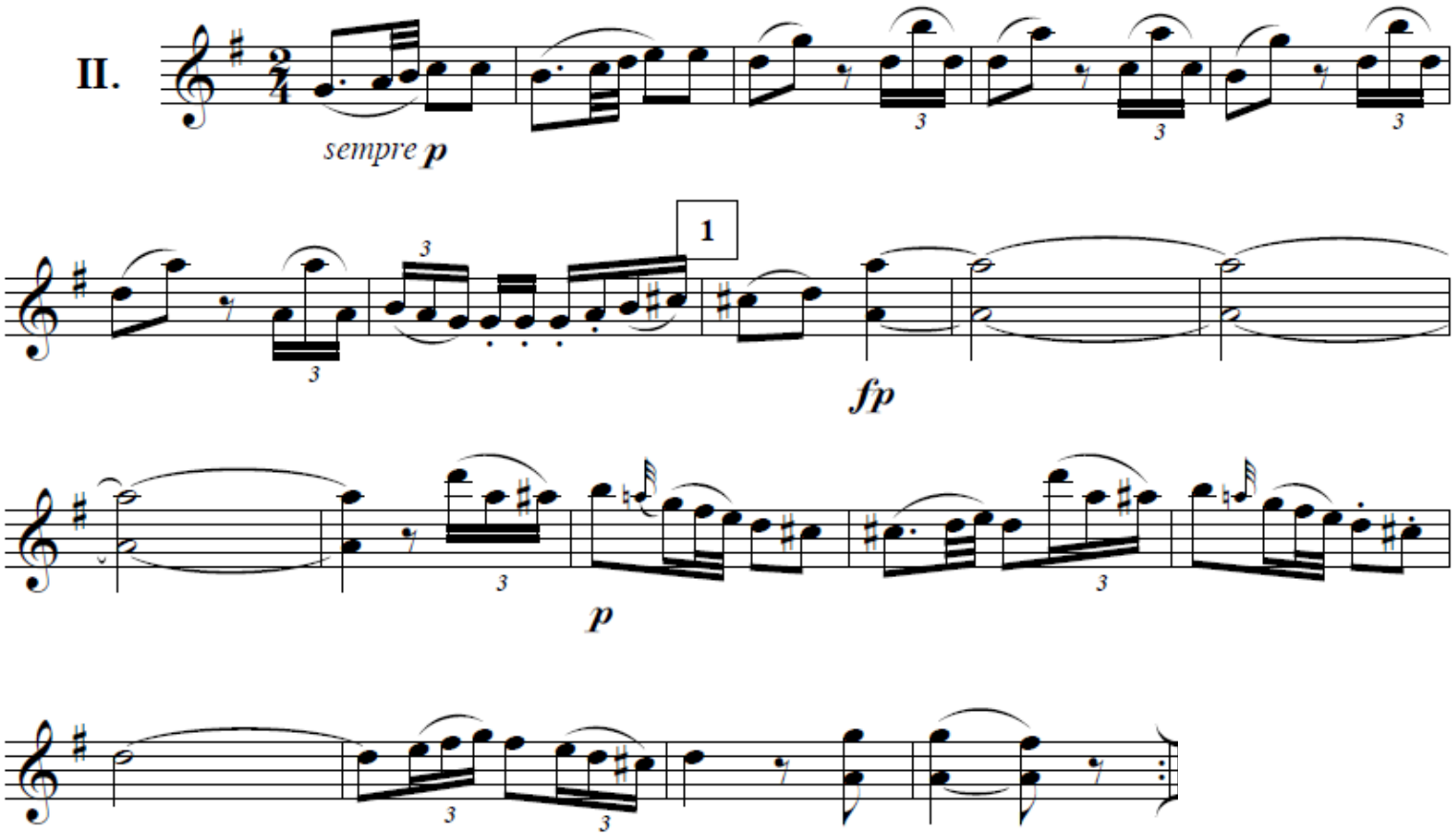


Correção dos ditados:

Ditado de coral - Alle menschen müssen sterben BWV 262, J. S. Bach



Ditado rítmico com notas dadas



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 2

Esta aula foi bastante diferente, uma vez que a professora cooperante faltou, sugerindo que lecionasse os noventa minutos completos, aproveitando para começar a implementar o projeto de investigação.

A aula iniciou-se, então, com uma explicação acerca do projeto a desenvolver na turma, sendo explicado que, tal como afirmava na autorização que tinham levado para casa na aula anterior, os alunos seriam gravados durante a aula, para se avaliar as consequências da utilização do método de Karpinski para a realização das leituras melódicas. Os alunos mostraram-se muito recetivos e com vontade de saber mais acerca deste método, admitindo não ter noção da forma como leem, afirmando mesmo "apenas lemos o que está escrito". Prosseguiu-se, então, à gravação dos alunos sem a utilização de qualquer tipo de método. Sentiu-se alguma hesitação relativamente ao ritmo e incertezas relativamente à altura das notas e, por vezes, ao seu nome, o que poderia ter a ver com nervosismo. Nesta primeira fase, antes da leitura de cada aluno, foi tocado no piano o acorde da tónica, tal como a professora cooperante realiza, normalmente, nas aulas.

De seguida, prosseguiu-se à análise das duas obras, tal como proposto por Karpinski, assinalando motivos melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, notas estruturais e outros aspetos que parecessem relevantes, além de uma análise harmónica. Foi chamada a atenção aos alunos para o facto de não terem marcado o compasso nas leituras nem tomado atenção aos aspetos interpretativos. Para Karpinski (2000), é fundamental prestar atenção também à interpretação durante as leituras entoadas, uma vez que, ao não o fazer, provoca-se uma grande lacuna entre a leitura e a *performance*. Notaram-se algumas dificuldades na realização da análise harmónica, principalmente pelo aluno z, uma vez que ele não frequenta a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. No entanto, os outros alunos também se queixaram que a análise poderia ser mais facilitada se tivessem acesso a algum tipo de acompanhamento, pelo

que será um aspeto a ter em conta nas futuras planificações. Após esta análise, foi pedido aos alunos que cantassem o a escala e o arpejo da tonalidade das obras, e de seguida o baixo resultante da análise, de forma a interiorizarem a harmonia presente em cada momento.

Após este momento, os alunos voltaram a entoar a melodia. As principais diferenças notadas foram ao nível da afinação e do ritmo. É também importante notar que todos os alunos, desta vez, marcaram o compasso, e tomaram mais atenção à interpretação.

De seguida, passou-se para a realização do ditado de coral. Os alunos não tiveram muitas dificuldades no preenchimento do soprano e do baixo, mas em algumas passagens confundiam o contralto com o tenor, apesar deste último já estar escrito. Assim, houve a necessidade de tocar no piano duas vezes o coral evidenciando o contralto, para os alunos o preencherem. Na sua análise evidenciaram-se novamente as dificuldades do aluno z. Na sua entoação, nenhum dos alunos teve dificuldades.

Quanto ao ditado rítmico, além do compasso 7, também não se sentiram dificuldades. Esta dificuldade foi ultrapassada pedindo aos alunos que marcassem a divisão do tempo.

Assim, toda a planificação foi cumprida.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 13/03/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 43/44 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliação escrita

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Ditado rítmico com mudança de compasso
- Ditado rítmico de uma melodia
- Identificação de intervalos
- Ditado atonal, com ritmo dado
- Ditado de sons
- Ditado melódico
- Escrita e identificação de acordes de 7ª
- Identificação de cadências

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Ditado rítmico com mudança de compasso (10 minutos):

Inicialmente, será explicado aos alunos que, tal como está escrito na folha de teste, todo o ditado será T=T, pelo que devem ter atenção à alteração da divisão do tempo na mudança do compasso. O ditado será então tocado quatro vezes no piano, marcando a pulsação com o marcador.

- Ditado rítmico de uma melodia (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes. Para facilitar, os alunos devem marcar o tempo à colcheia, uma vez que é um andamento lento.

- Identificação de intervalos (2 minutos):

Cada intervalo será tocado duas vezes no piano, melodicamente ou harmonicamente.

- Ditado atonal (10 minutos):

O ditado será tocado quatro vezes ao piano.

- Ditado de sons (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes. Os alunos devem tomar atenção ao facto de o violino II e a viola já estarem preenchidos na totalidade, tendo apenas de tomar mais atenção ao violino I e o violoncelo.

- Ditado melódico (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes, sendo pedido que escrevam a melodia do violoncelo solo.

- Identificação de acordes (2 minutos):

Cada acorde será tocado duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (5 minutos):

Serão tocadas ao piano várias progressões harmónicas, duas vezes cada uma, para os alunos identificarem as cadências.

- O resto da aula estará destinada à parte teórica do teste (construção de acordes) e para os alunos passarem o teste a limpo.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Coluna
- Teste

Fontes:

- Partitura de Partita IV em Ré Maior, BWV 828, Sarabande, de J. S. Bach, retirada de http://imslp.eu/files/imglnks/euimg/b/bb/IMSLP560269-PMLP667915-bach-partita-4--bwv828.pdf

- Modus Novus, de Lars Edlund (1990)

- Partitura de Quarteto de Cordas nº8 em Fá Maior, K.168, de W. A. Mozart, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/0/07/IMSLP64129-PMLP05215-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_14_KV168.pdf

- Partitura de Concerto para violoncelo nº1 em Lá menor, 2º and., de Camille Saint-Saëns, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/4/42/IMSLP412251-PMLP14642-Saint_Saens_op_33_Mandozzi_Cello_solo_Vers_A.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da correção do teste.

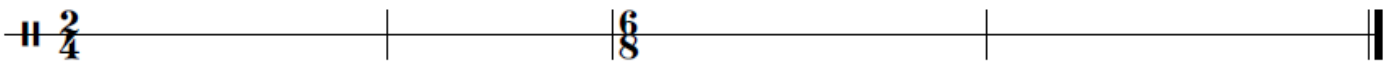
Assinatura do Professor Cooperante

Prova escrita – 7º grau

Ditados Rítmicos
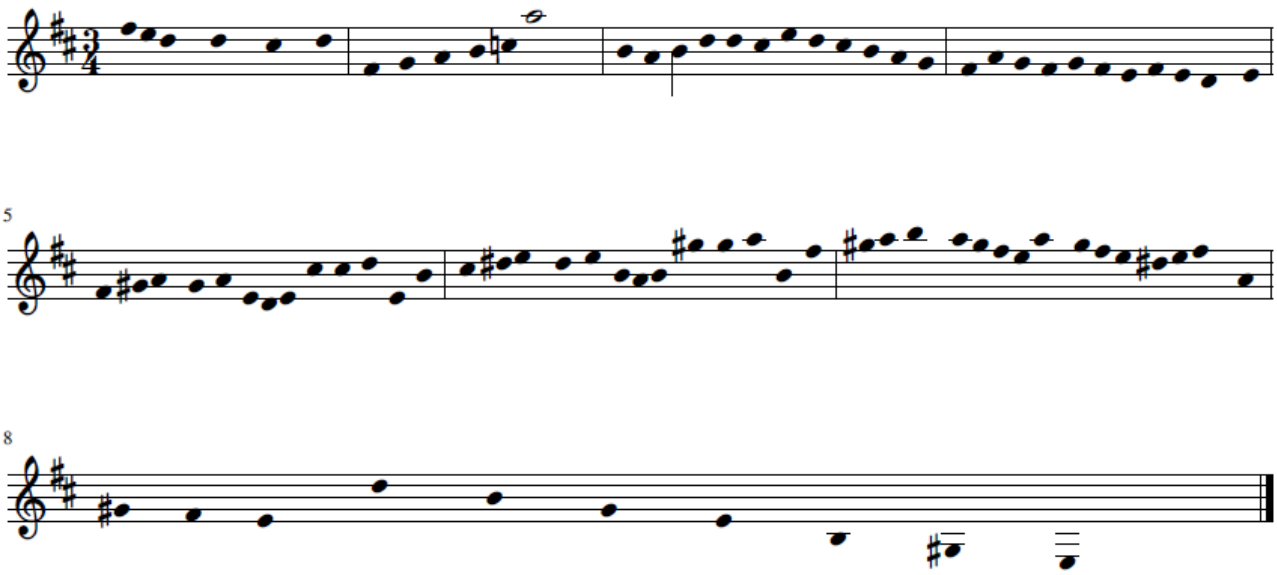
1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso *4 valores*

(T=T)



1.2. Ditado Rítmico de uma melodia *3 valores*

Partita IV - Sarabande - Bach
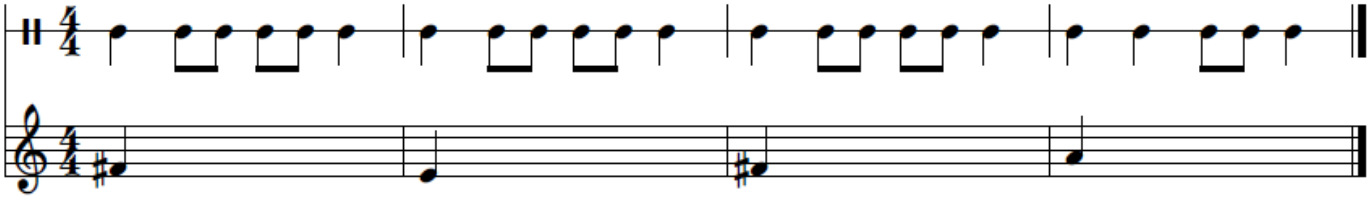


2. Melodia

2.1. **Ditado de intervalos** *1,5 valores*
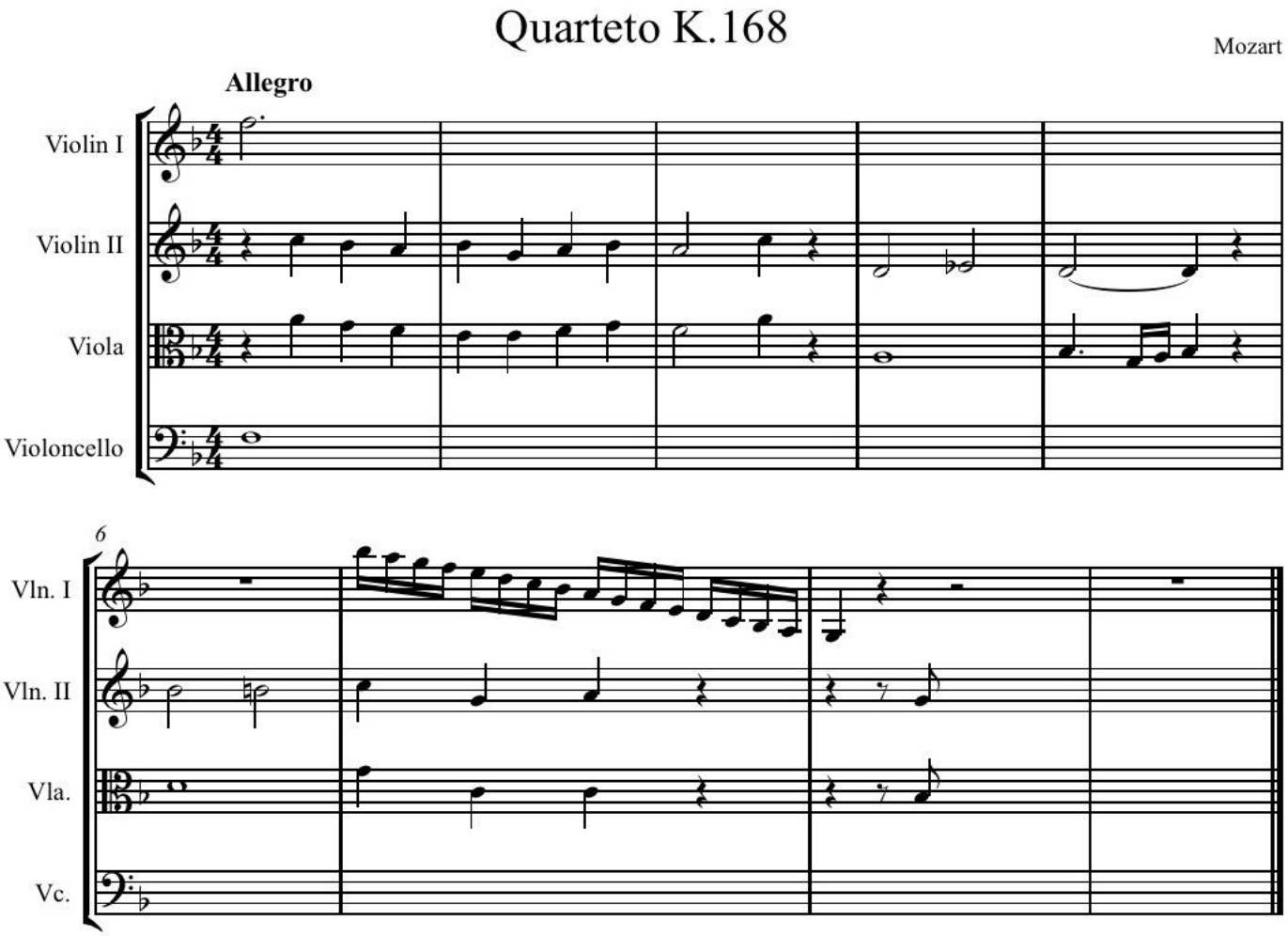
1	2	3	4	5

3. Ditado Atonal com ritmo dado *3 valores*

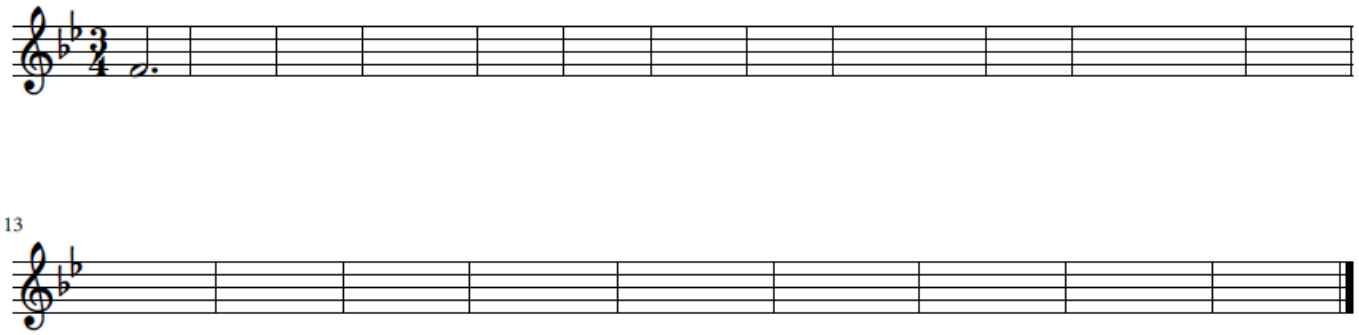


4. Ditado de espaços *5 valores*

Quarteto de cordas nº8 em Fá Maior, k. 168, 1º andamento – W. A. Mozart (1756-1791)

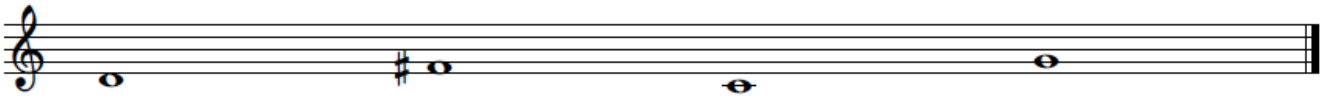


5. Ditado melódico



6. Identificação e escrita de acordes *2 valores*

1	2	3	4



1	2	3	4
7M	7+	7m	7d
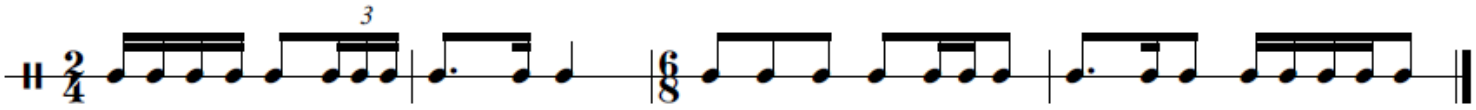
7. **Identificação de Cadências** *1,5 valores*

1	2	3	4

Prova escrita – 7º grau
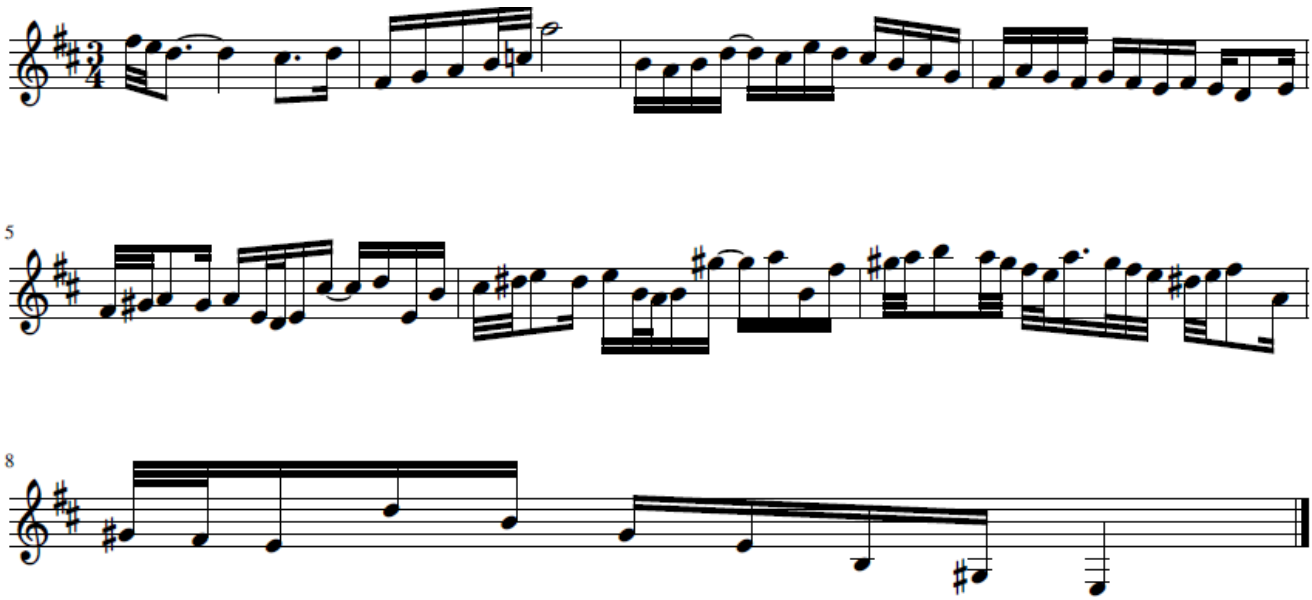
Ditados Rítmicos

1.Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso *4 valores*
(T=T)



2.Ditado Rítmico de uma melodia *3 valores*

Partita IV - Sarabande - Bach
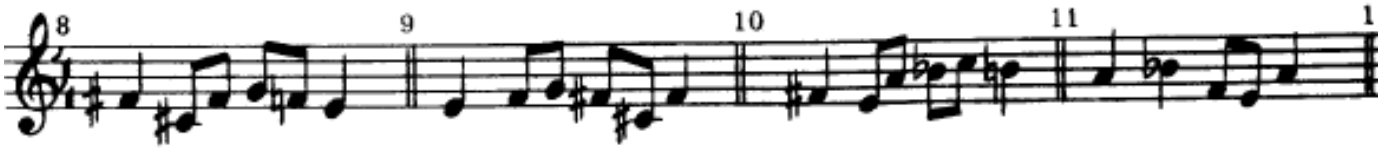


3. Melodia

2.1. **Ditado de intervalos** *1,5 valores*
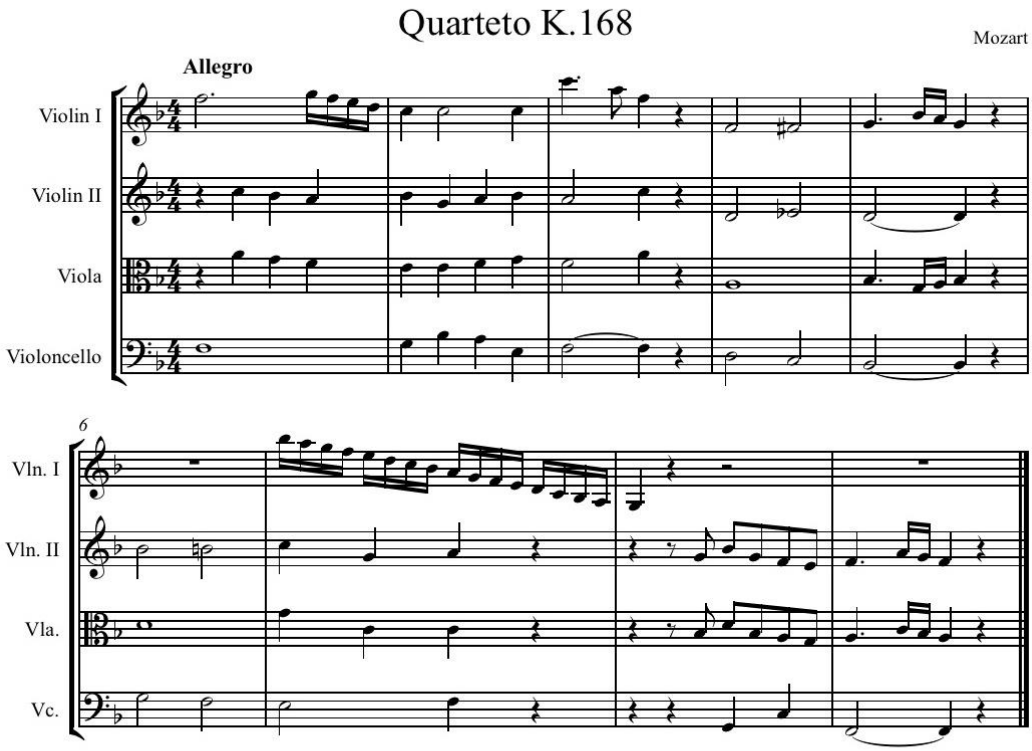
1	2	3	4	5
6m	4A	2m comp.	7M	5P comp.

3. Ditado Atonal com ritmo dado *3 valores*
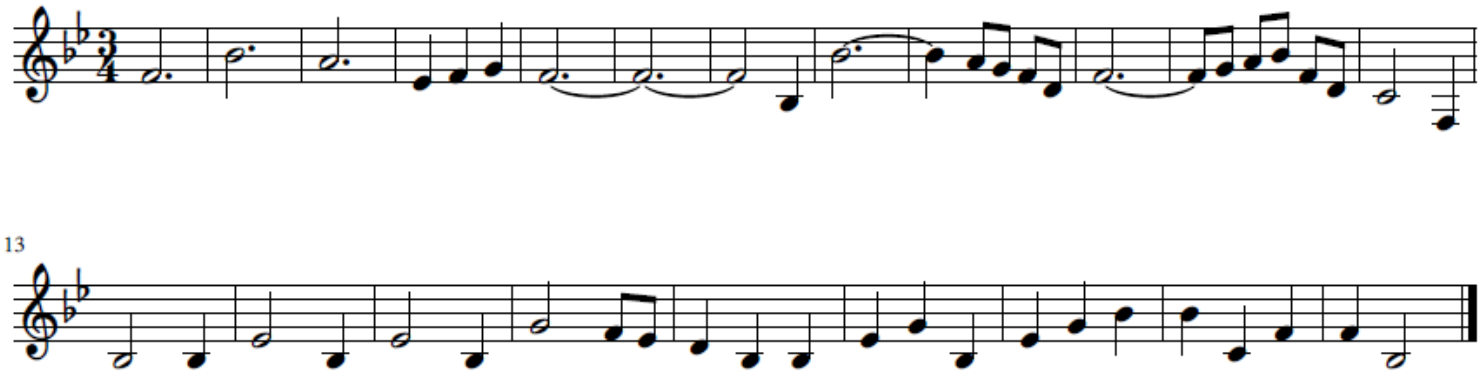


8. Ditado de espaços *5 valores*

Quarteto n.º 14 (II Andamento) - Franz Schubert (1797 – 1828)



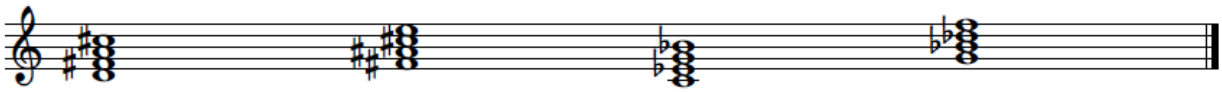
P.PORTO

9. Ditado melódico



10. Identificação e escrita de acordes *2 valores*

1	2	3	4
7+	**7M**	**7m**	**7+**



1	2	3	4
7M	7+	7m	7d

11. **Identificação de Cadências** *1,5 valores*

1	2	3	4
Plagal	**Interrompida**	**Perfeita**	**Suspensiva**

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 3

Esta aula foi o teste escrito, pelo que a planificação não foi aplicada. No entanto, estes exercícios, caso seja pertinente, poderão ser utilizados para futuros momentos de lecionação.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 20/03/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 45/46 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliação oral

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Leitura rítmica com mudança de compasso
- Leitura rítmica a duas partes
- Leitura solfejada com alternância de claves
- Leitura atonal

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

O teste será realizado com todos os alunos na sala, devido à reduzida dimensão da turma, dando-lhes cerca de 10 minutos para que possam estudar as leituras. De seguida realizar-se-á o teste. Na leitura com mudança de compasso, os alunos deverão marcar o compasso, exceto o aluno z, que marcará apenas a pulsação. Será explicado que, na leitura rítmica a duas partes, apesar de ter uma partitura, é apenas para percutir o ritmo. Na leitura atonal, será dado o lá, no diapasão, como nota de referência.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Diapasão

Fontes:

- Modus Novus, de Lars Edlund (1990)
- Traité Pratique du Rythme Mesuré, de Fernand Fontain
- Invenção nº15 em Si menor, de J. S. Bach, retirada de http://www.petruccimusiclibrary.eu/files/imglnks/euimg/e/e4/IMSLP460871-PMLP03267-Invenzioni_a_due_voci_Bach_CASELLA.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada tendo em conta a precisão com que os exercícios são realizados, relativamente à precisão rítmica, afinação e rigor na leitura de notas.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO
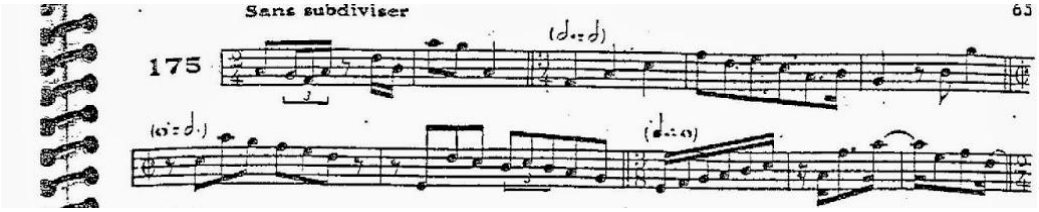
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

2018/2019
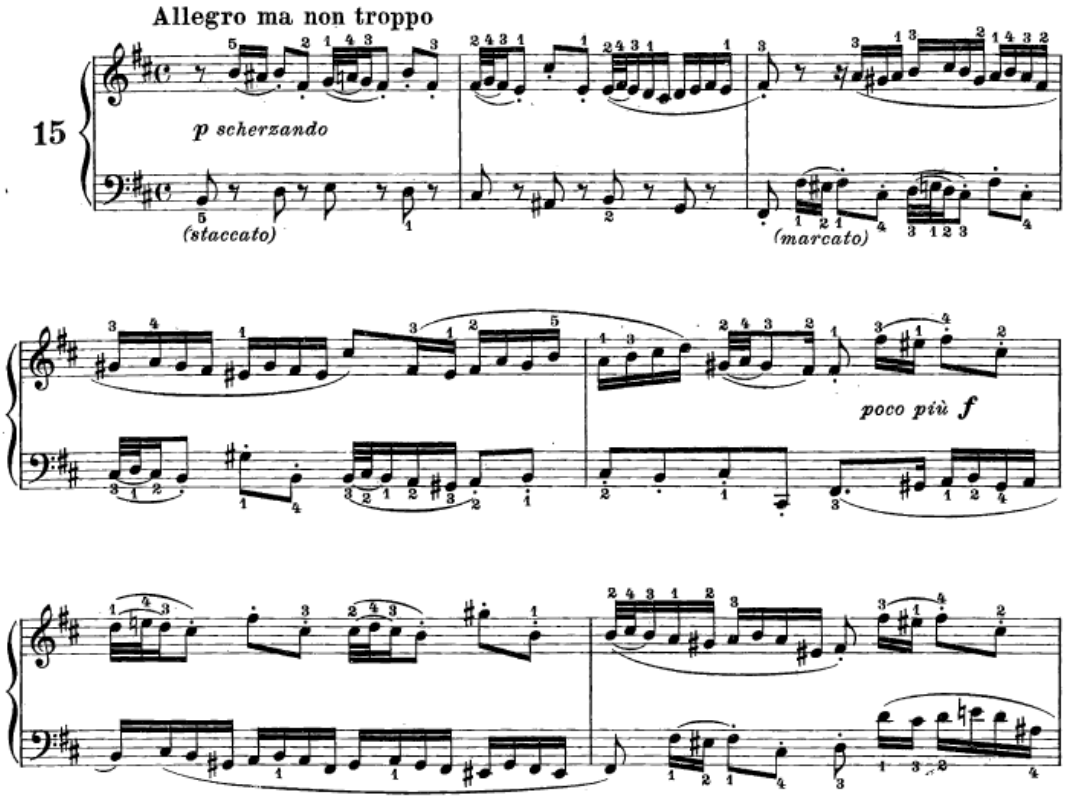
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 7º GRAU
FORMAÇÃO MUSICAL – MARÇO
Curso Secundário de Música

Prova A
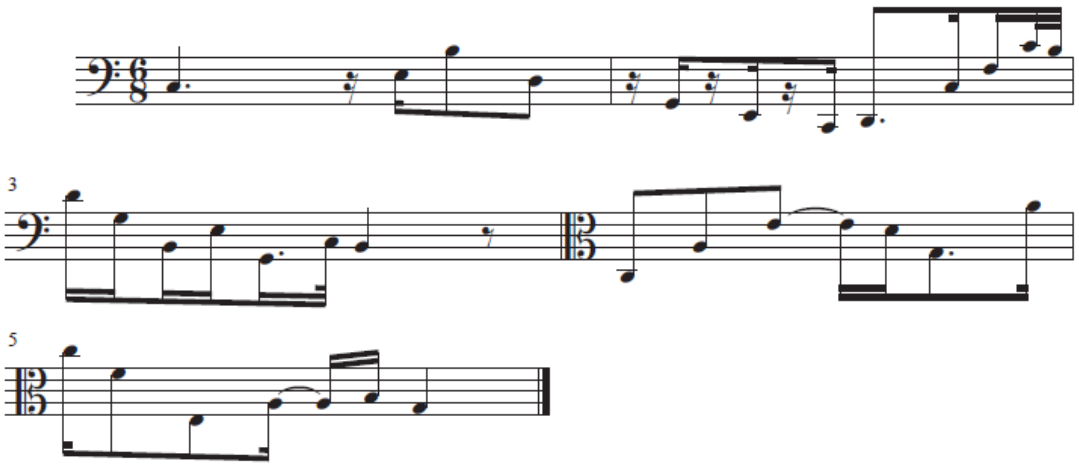
1. Leitura rítmica – com mudança de compasso
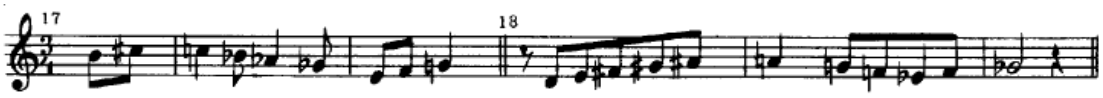


2. Leitura rítmica a duas partes



3. Leitura solfejada – com alternância de claves



4. Leitura atonal



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 4

Esta aula foi o teste oral, pelo que a planificação não foi aplicada. No entanto, estes exercícios, caso seja pertinente, poderão ser utilizados para futuros momentos de lecionação.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 27/03/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 47/48 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento da perceção rítmica
- Desenvolvimento de competências de memorização
- Desenvolvimento da compreensão musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Melodia em Si menor
- Identificação de padrões rítmico-melódicos
- Progressões harmónicas
- Figuras rítmicas do compasso simples
- Melodia em Sol Maior

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Leitura melódico-rítmica entoada (20 minutos):

Inicialmente, serão relembradas as estratégias propostas por Karpinski para a abordagem da leitura à primeira vista, já introduzidas na aula anterior aos testes. Os alunos deverão primeiro realizar a

leitura à primeira vista, sendo-lhes dada apenas a nota inicial. De seguida, será realizada uma análise dos elementos que os alunos acharem mais importantes (análise de padrões melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, análise harmónica, análise das notas estruturais e ornamentais). Deverá ser chamada a atenção aos alunos para o facto de deverem marcar o compasso e realizar as dinâmicas e outros aspetos interpretativos indicados na partitura, que tendem a negligenciar. Após este processo, os alunos irão entoar novamente a melodia. Por fim, será realizado um estudo mais auditivo, entoando a escala e arpejos, o baixo do encadeamento harmónico, as notas estruturais e a melodia com os números dos graus melódicos, entoado uma última vez, individualmente a melodia.

- Ditado rítmico de uma melodia (10 minutos):

Com o objetivo de os alunos identificarem o padrão rítmico que cantaram anteriormente na melodia de J. S. Bach, a gravação será colocada três vezes, por ser bastante curta. Entre cada audição, será pedido aos alunos que percutam o ritmo que ouvem com uma mão, num andamento mais lento, enquanto marcam a pulsação com a outra.

- Ditado melódico (15 minutos):

Utilizando a mesma melodia do ditado rítmico, será realizado o ditado melódico. Inicialmente, informar-se-á os alunos da tonalidade do excerto e, após uma audição, ser-lhes-á perguntado qual será a primeira nota. De seguida, os alunos ouvirão a melodia mais duas vezes, podendo apenas escrever no final das duas audições. Entre cada uma, deverão cantar a melodia que ouviram. No final, será colocado o excerto novamente, para os alunos confirmarem o que escreveram. Por fim, em conjunto, deverão cantar a melodia com nome de notas, em simultâneo com o excerto.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Coluna
- Ficha de Trabalho nº3

Fontes:

- Partitura de Concerto Brandeburguês nº5, 2º and., de J. S. Bach, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/6/63/IMSLP468680-PMLP82083-Brandemburghese_5.pdf
- Partitura de Sonata para piano em Sol Maior, hob. xvi-8, 1º and., de J. Haydn, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/b0/IMSLP471961-PMLP01636-44_IMSLP463088-PMLP751942-sonatas.pdf

AVALIAÇÃO
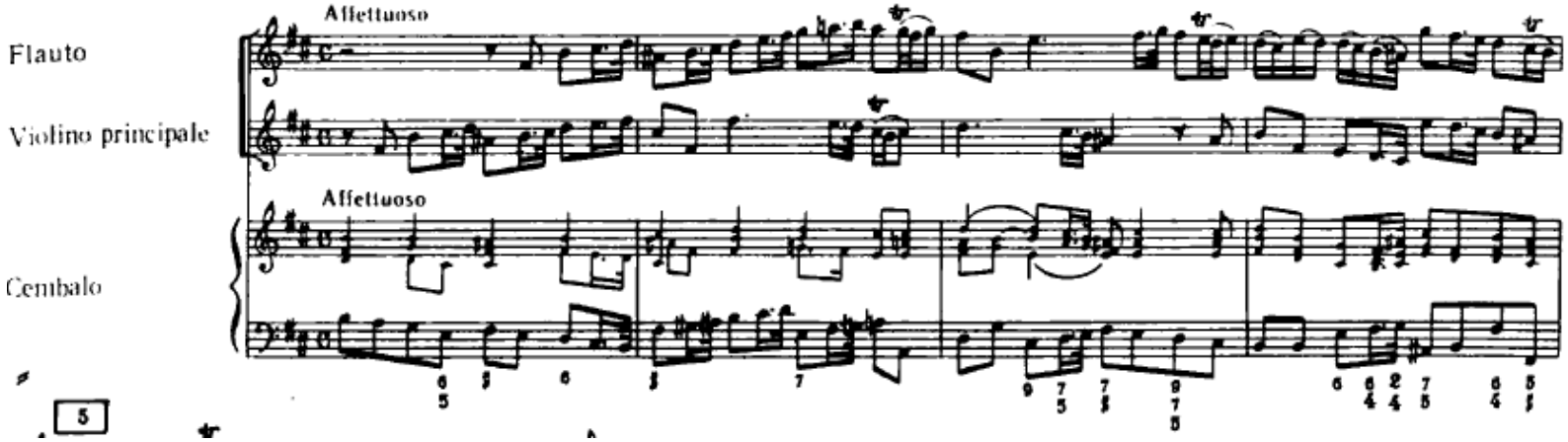
A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos, a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente, e o rigor com que realizam os ditados.
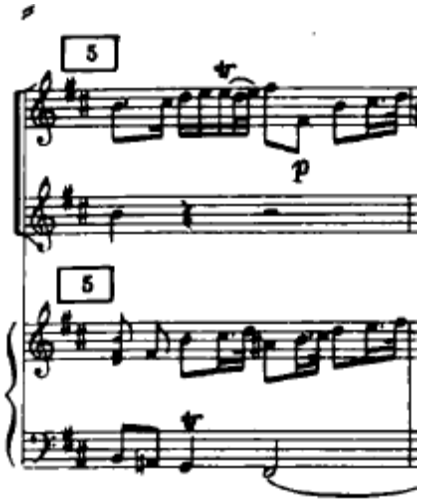
Assinatura do Professor Cooperante

Anexos

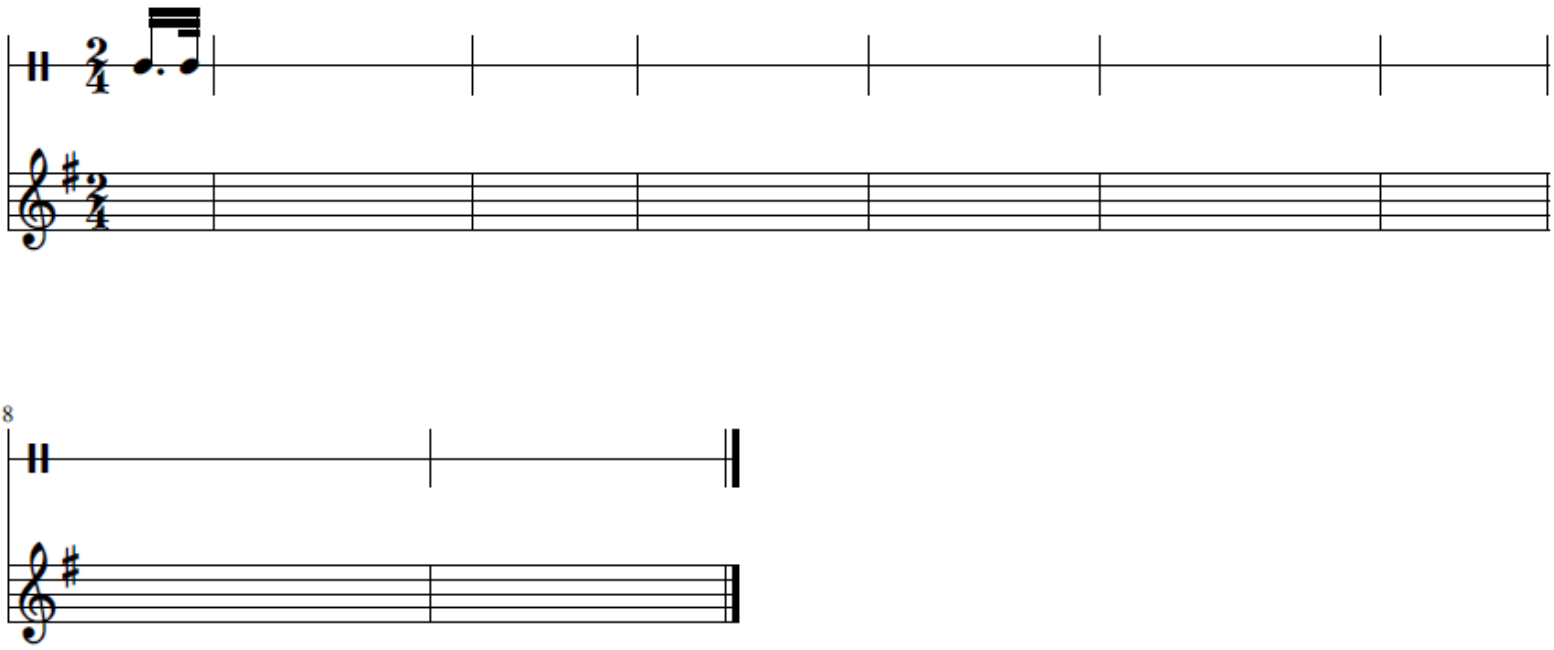
FICHA DE TRABALHO Nº3

1.Leitura à primeira vista – Concerto Brandemburguês nº5 , 2º andamento – J. S. Bach
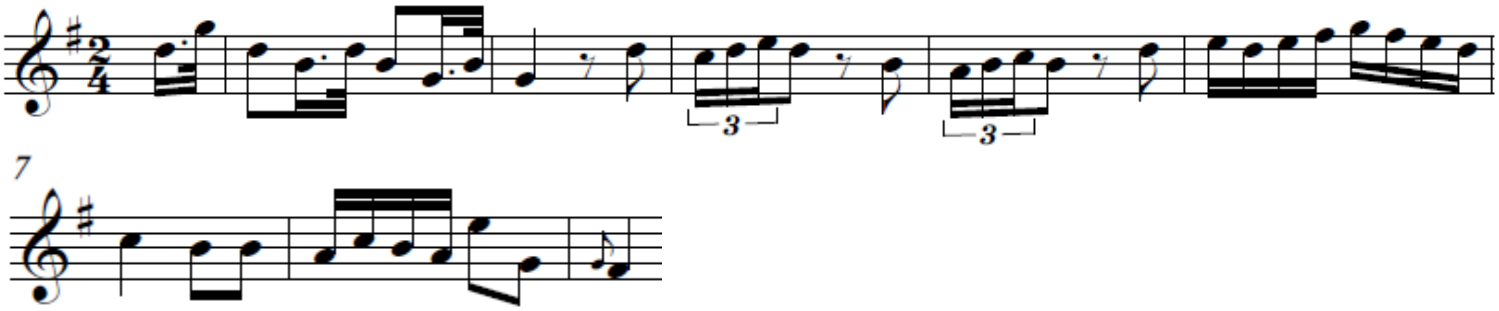




2. Ditado rítmico-melódico - Sonata para piano em Sol Maior, Hob. xvi-8, 1º andamento – J. Haydn



Correção do ditado



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 5

No início da aula, a professora cooperante avisou-me que um dos alunos iria chegar mais tarde. Assim, resolvi começar pelo ditado rítmico, uma vez que, para uma maior viabilidade do projeto de investigação, preferia ter todos os alunos na aula na realização da leitura à primeira vista.

No início, os alunos estavam a ter algumas dificuldades em compreender o ritmo, das quais me apercebi quando após duas audições lhes pedi para percutirem e eles não o conseguiram fazer. Então, expliquei-lhes que deveriam marcar a pulsação, ou mesmo o compasso, e que deveriam tentar decorar, e não escrever logo após ouvirem. Depois, notou-se logo uma mudança na atitude dos alunos, percutindo por eles após as audições, mesmo sem lhes ser pedido. Uma questão que surgiu por um aluno foi se no caso de semínima seguida de uma pausa de colcheia, seguida de um colcheia, se o aluno escrevesse semínima pontuada e colcheia, se contava como um erro, o que foi discutido com a professora cooperante. Na sua opinião, da qual também partilho, se a pausa for percetível, deve contar como erro. No entanto, na gravação utilizada isto não acontecia, pelo que a semínima pontuada seguida de colcheia poderia ser considerado correto. Devido à dificuldade inicial dos alunos, este exercício acabou por demorar bastante mais tempo do que o que tinha previsto.

No ditado melódico, iniciou-se por descobrir a primeira nota, cantando a tónica e a nota inicial, exercício no qual os alunos não tiveram muita dificuldade. De seguida, foi-lhes pedido que cantassem a melodia numa sílaba neutra, ainda antes de ouvirem a gravação novamente. O aluno x conseguiu escrever logo toda a melodia, enquanto que os outros necessitaram de mais algumas audições, que eram intercaladas pela entoação da melodia. Neste exercício, o aluno z revelou mais dificuldades. Na minha opinião, para as ultrapassar, necessitaria de um trabalho mais individual, cantando a melodia individualmente, por partes, tentando compreender o que estava a ouvir.

Durante a leitura à primeira vista, na primeira leitura, antes da análise, não se notou muitas dificuldades a nível da altura das notas, mas o ritmo não foi muito preciso. Mesmo nesta fase notou-se já uma grande melhoria do aluno z. No entanto, apenas os alunos x e y realizaram a marcação do compasso, pelo que se pode concluir que para os dois alunos este não será um hábito.

O principal entrave foi na análise melódica, uma vez que dois dos alunos não frequentam a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, o que torna esta atividade muito mais demorada, necessitando do esclarecimento de determinados conceitos, como o 6/4 cadencial ou as dominantes secundárias. Na identificação de padrões e da tonalidade, como era de esperar, e turma não teve dificuldade, apesar de não ter reconhecido inicialmente que o padrão rítmico era o mesmo que o do ditado rítmico. Foi incentivado que os alunos, apesar de não estar expressa nenhuma indicação de dinâmica, dessem realizassem um fraseado e dessem musicalidade ao exercício, o que, estando com mais atenção às notas e ao ritmo, acabaram por não fazer. Aos alunos w e z foi pedido que tentassem marcar pelo menos a pulsação. Após a análise, voltaram a cantar a melodia, desta vez com os números dos graus. Com exceção dos alunos w e x, este acabou por ser um entrave na entoação, podendo revelar que os alunos, na realidade, estão a ler nota a nota, e não harmonicamente, não tendo interiorizadas as funções de cada grau na escala. Mais uma vez, o ritmo não foi muito preciso, o que foi notado pelos alunos logo após a gravação.

Da segunda gravação para a última, com acompanhamento de piano e com nome de notas, notou-se uma melhoria em todos os alunos, tanto do ritmo como da afinação e mesmo na interpretação, evidenciando os finais de frase, provavelmente devido ao acompanhamento do piano e o suporte harmónico que este fornece.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 04/04/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 49/50 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento do pensamento harmónico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Melodia em Sol Maior
- Graus melódicos
- Funções tonais
- Identificação de padrões melódico-rítmicos
- Estratégias de desenvolvimento de leitura à primeira vista

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (15 minutos):

- Entoação de vários graus da tonalidade
- Ditado de pequenos motivos melódicos, com os números dos graus
- Transposição de uma pequena melodia

- Leitura à primeira vista (5 minutos):

Os alunos deverão primeiro realizar a leitura à primeira vista, sendo-lhes dada apenas a nota inicial.

- Análise da melodia (15 minutos):

De seguida, será realizada uma análise dos elementos que os alunos acharem mais importantes, seguindo as orientações propostas por Karpinski (análise de padrões melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, análise harmónica, análise das notas estruturais e ornamentais). Deverá ser chamada a atenção aos alunos para o facto de deverem marcar o compasso e realizar as dinâmicas e outros aspetos interpretativos indicados na partitura, que tendem a negligenciar. Após este processo, os alunos irão entoar novamente a melodia.

- Estudo entoado da melodia (10 minutos):

Por fim, será realizado um estudo mais auditivo, entoando a escala e arpejos, os padrões identificados, o encadeamento harmónico e as notas estruturais, e a entoação da melodia através do dó móvel (números dos graus melódicos). Este estudo será desenvolvido na sua totalidade utilizando o dó móvel. Por fim, entoarão, uma última vez, a melodia.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Partitura de Cisne, de Carnaval dos Animais, de Saint-Saens

Fontes:

- Partitura de Cisne, de Carnaval dos Animais, de Saint-Saens, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/1c/IMSLP526291-PMLP6099-BnF_bpt6k1182776s_mono.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos e a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente.

Assinatura do Professor Cooperante

Anexos – Leitura melódica
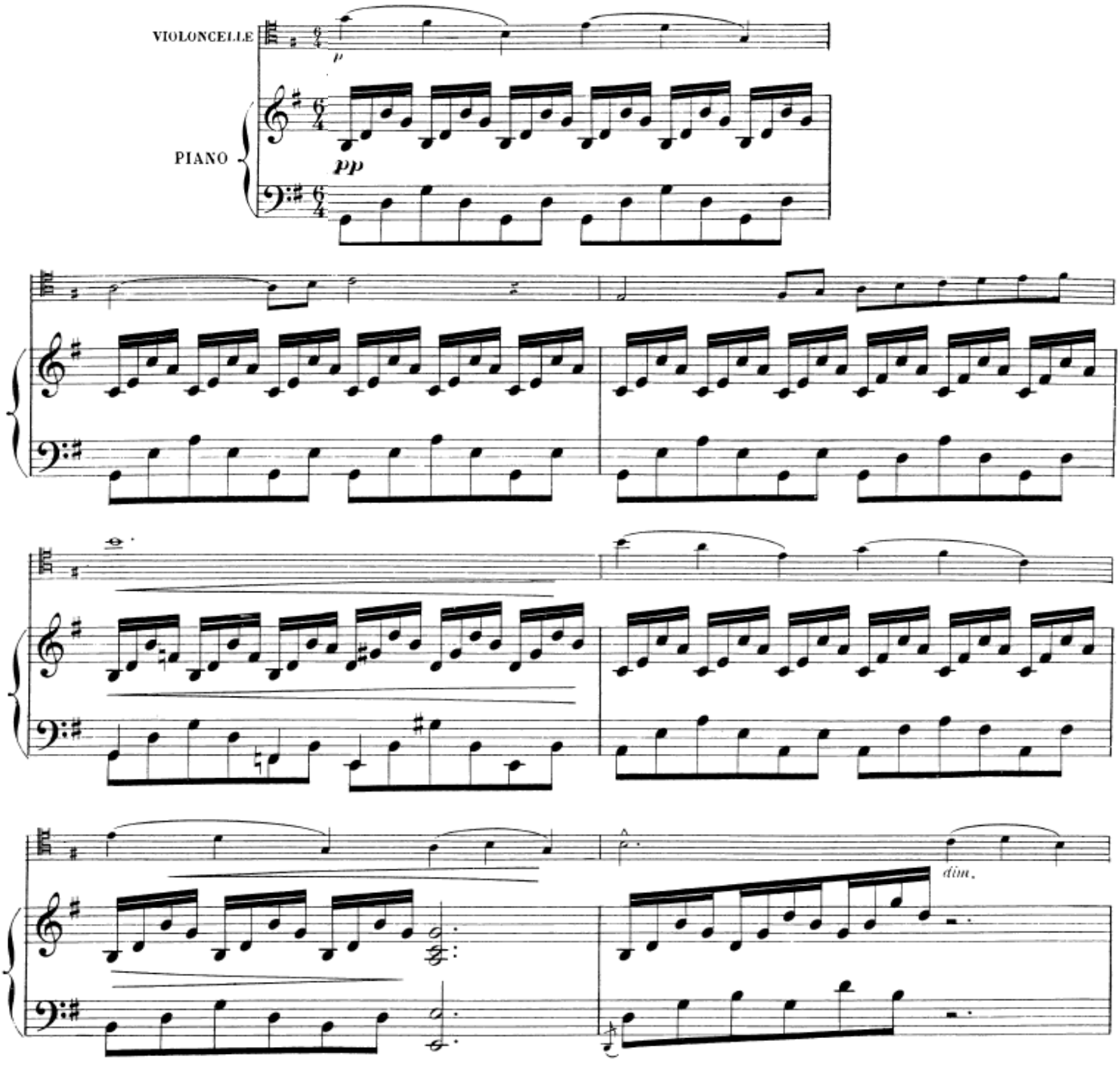
LE CYGNE

(EXTRAIT DU CARNAVAL DES ANIMAUX)
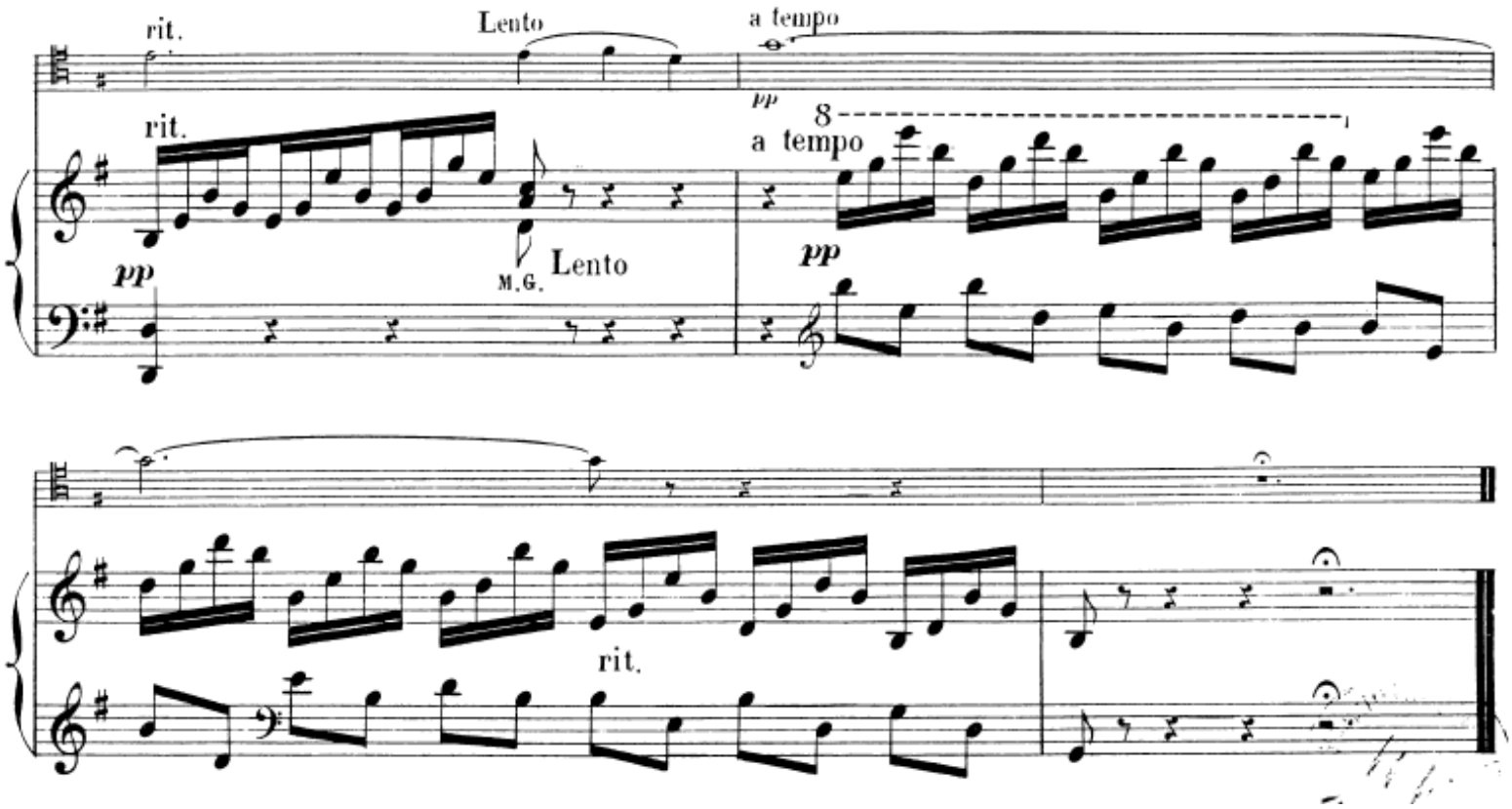
Mélodie pour VIOLONCELLE et PIANO

C. SAINT-SAËNS

Adagio



P.PORTO



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 6

Na aula anterior verificou-se que os alunos apresentavam mais dificuldade na entoação de melodias com o número dos graus, o que, segundo Karpinski (2000), poderá indicar dificuldade na identificação da função de cada grau na melodia. Assim, resolveu-se iniciar esta aula com um conjunto de exercícios cuja finalidade é o desenvolvimento do ouvido e pensamento harmónicos. Notou-se algumas dificuldades durante o seu desenvolvimento, principalmente na entoação de graus melódicos.

Na leitura à primeira vista, já se notaram algumas melhorias relativamente às aulas anteriores, principalmente no que diz respeito à marcação de compasso e à interpretação da melodia, mostrando mais sensibilidade às alterações de dinâmica e de andamento. Os alunos também começam já a reconhecer padrões mais rapidamente, sendo a análise propriamente dita a atividade que demora mais tempo. Após a análise, foi incentivado que os alunos tentassem audiar a melodia enquanto entoavam os acordes constituintes da harmonia, trabalhando, assim, o ouvido interno e o pensamento musical.

Após a leitura com os números dos graus melódicos, o aluno x afirmou que considerava este exercício um pouco confuso, uma vez que não conseguia perceber o lugar de cada grau na melodia, enquanto que canta, que se pode dever ao facto de o aluno possuir ouvido absoluto e, numa prática mais recorrente, não pratica tanto este tipo de competências. Já o aluno w contrariou-o, dizendo que a entoação com os números dos graus o ajudava a cantar, principalmente em leituras com claves não tanto frequentes, como é o caso da clave de dó de quarta linha, utilizada nesta melodia. De facto, isto verificou-se no seu desempenho, que foi de melhor qualidade na leitura com os números dos graus melódicos. Isto apenas reforça o facto de o

pensamento harmónico e o ouvido relativo (compreensão do papel de cada grau na melodia) deverem ser mais trabalhados nas aulas seguintes.

Referências Bibliográficas:

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

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 24/04/2019 **Duração da aula: 90**min.	**Aula nº:** 51/52 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento do pensamento harmónico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Melodia em Ré Maior
- Melodia em Si menor
- Melodia em Sol Maior
- Graus melódicos
- Funções tonais
- Identificação de padrões melódico-rítmicos
- Estratégias de desenvolvimento de leitura à primeira vista

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (10 minutos):

- Entoação de vários graus da tonalidade
- Ditado de pequenos motivos melódicos, com os números dos graus

- Revisão da análise das obras (20 minutos):

Será realizada uma revisão da análise das obras, já realizada nas aulas anteriores (análise de padrões melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, análise harmónica, análise das notas estruturais e ornamentais). Deverá ser chamada a atenção aos alunos para o facto de deverem marcar o compasso e realizar as dinâmicas e outros aspetos interpretativos indicados na partitura, que tendem a negligenciar.

- Entoação dos padrões melódicos e rítmicos identificados e da estrutura harmónica (30 minutos):

Será realizado um estudo mais auditivo, entoando a escala e arpejos, o baixo do encadeamento harmónico e as notas estruturais e os padrões melódicos e rítmicos identificados. Poderá também ser cantada a melodia com os números dos graus tonais, para os alunos terem noção do papel de cada nota na melodia.

- Leitura melódica (30 minutos):

No final deste processo, os alunos irão entoar novamente a melodia, de forma a avaliar a sua evolução.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Fichas de trabalho nº 1, 2 e 3 e partitura da obra Cisne, do Carnaval dos Animais, de Saint-Saens

Fontes:

- Partitura de Cisne, de Carnaval dos Animais, de Saint-Saens, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/1c/IMSLP526291-PMLP6099-BnF_bpt6k1182776s_mono.pdf
- Partitura de Concerto Brandeburguês nº5, 2º and., de J. S. Bach, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/6/63/IMSLP468680-PMLP82083-Brandemburghese_5.pdf
- Partitura da Concerto para Trompa em Ré Maior, K.412, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/8c/IMSLP18665-ScoreMvtI-a4.pdf
- Partitura da Sinfonia nº 6, 2º. and., de P. Tchaikovsky, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/0/02/IMSLP38808-PMLP02511-Tchaikovsky-Op74.Flute.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos e a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente.

Assinatura do Professor Cooperante

Anexos – Leitura melódica
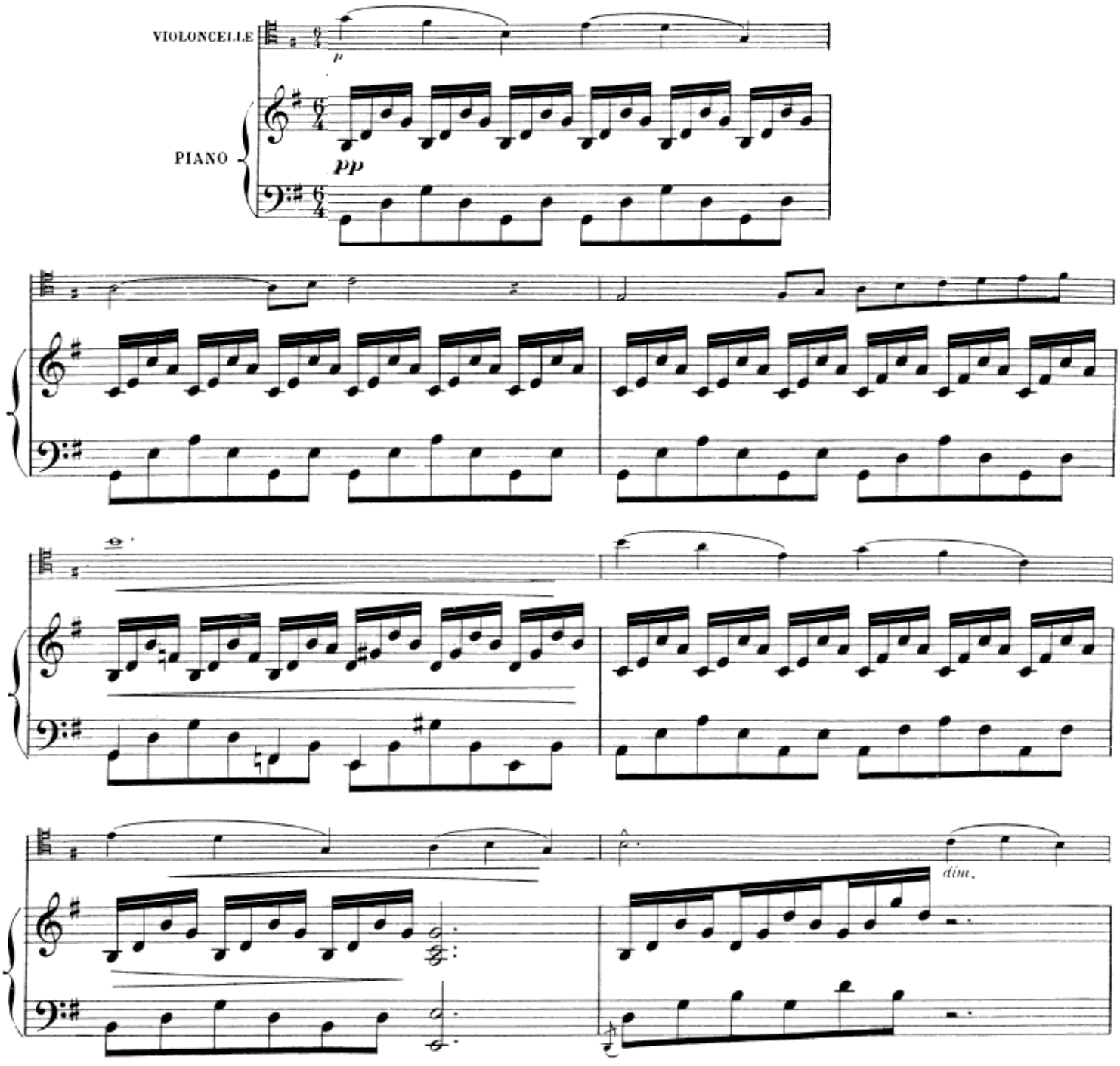
LE CYGNE

(EXTRAIT DU CARNAVAL DES ANIMAUX)
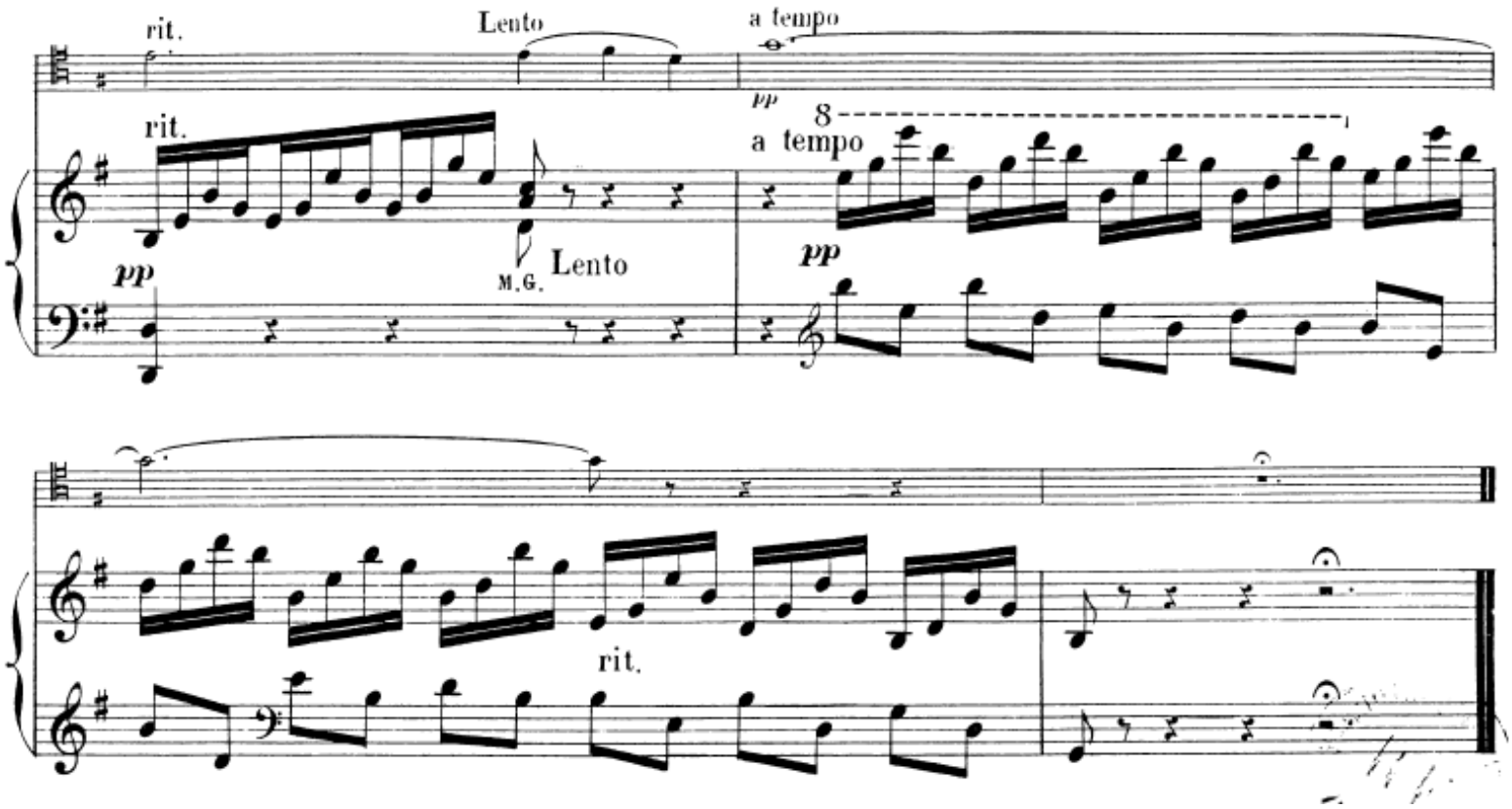
Mélodie pour VIOLONCELLE et PIANO

C. SAINT-SAËNS

Adagio
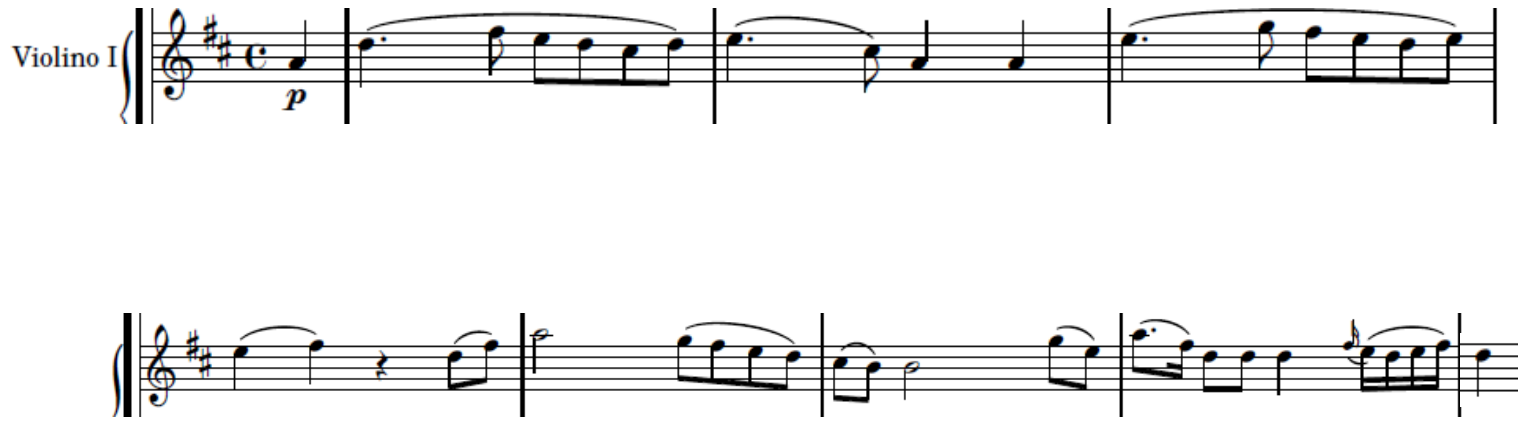


P.PORTO



Concerto for Horn in D Major, K. 412
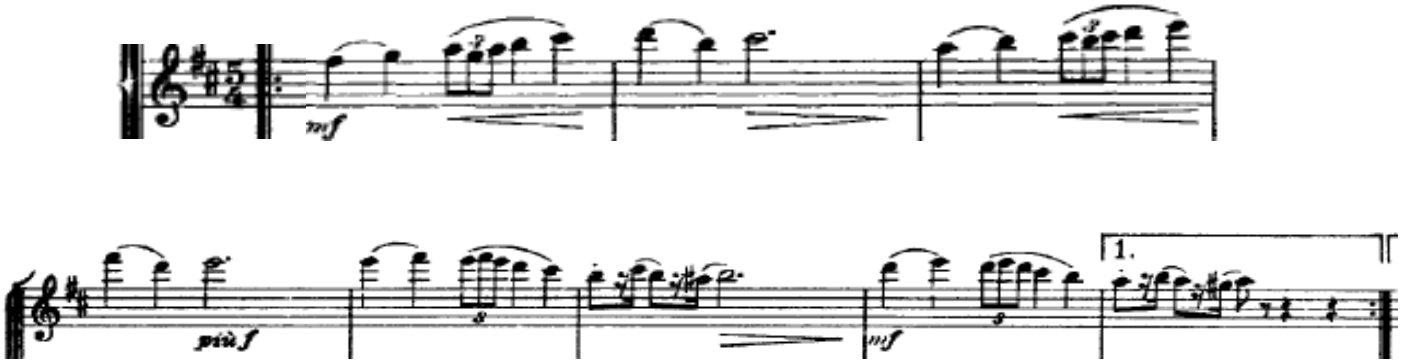
Orchestra Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Allegro
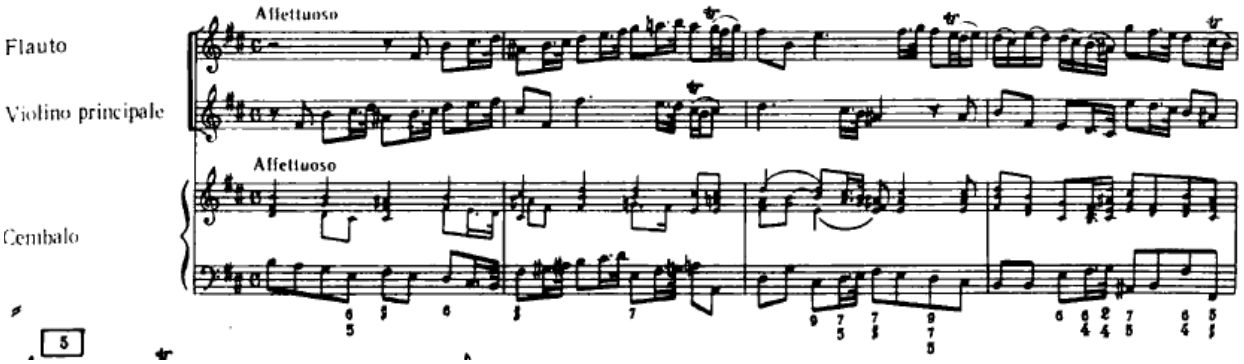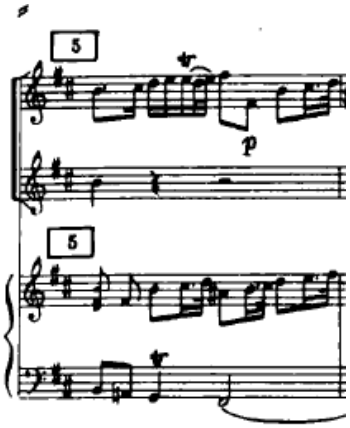


II

Allegro con grazia (♩ = 144)



Concerto Brandemburguês nº5 , 2º andamento – J. S. Bach





PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 7

Esta aula teve como principal objetivo avaliar a evolução dos alunos desde o início do projeto de investigação que está a ser realizado com a turma. Houve, então, uma evolução notória nos alunos y e z, tanto ao nível da afinação como a nível rítmico, apesar de se identificar uma melhoria da competência de leitura à primeira vista na turma em geral. Os alunos já realizam a marcação do compasso ou do tempo sem lhes ser necessário relembrar, tornando assim o ritmo mais preciso. Um aspeto a melhorar é a interpretação dos excertos, uma vez que os alunos apenas prestam atenção aos sinais agógicos se lhes for chamada a atenção. Para Karpinski (2000), este aspeto é fundamental, uma vez que contribui para uma leitura mais musical, contribuindo também para um pensamento musical. Segundo Rogers (1996, p.149), "the real goal of sightsinging is not just accuracy; it is to hear the music in a particular way—a way that is musically nuanced, that is shaped and directed by goals, and a way that respects the encoded tensions and internal-movement proclivities of the specific environment. The job of sightsinging is context sensitivity and the enculturation of tonal bearings."

Referências bibliográficas:

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

Rogers, M. (1996). The Jersild Approach: A Sightsinging Method from Denmark, in *College Music Symposium*, Vol. 36, pp. 149-161.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 08/05/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 53/54 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento do pensamento harmónico
- Desenvolvimento da memória musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Melodia em Ré menor
- Graus melódicos
- Funções tonais
- Identificação de padrões melódico-rítmicos
- Estratégias de desenvolvimento de leitura melódico-rítmica entoada

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (15 minutos):

- Entoação de vários graus da tonalidade
- Ditado de pequenos motivos melódicos, com os números dos graus

- Leitura à primeira vista (5 minutos):

Os alunos deverão primeiro realizar a leitura à primeira vista, sendo-lhes dada apenas a nota inicial.

- Análise da melodia (15 minutos):

De seguida, será realizada uma análise dos elementos que os alunos acharem mais importantes, seguindo as orientações propostas por Karpinski (análise de padrões melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, análise harmónica, análise das notas estruturais e ornamentais). Deverá ser chamada a atenção aos alunos para o facto de deverem marcar o compasso e realizar as dinâmicas e outros aspetos interpretativos indicados na partitura, que tendem a negligenciar. Após este processo, os alunos irão entoar novamente a melodia.

- Estudo entoado da melodia (10 minutos):

Por fim, será realizado um estudo mais auditivo, entoando a escala e arpejos, os padrões identificados, o encadeamento harmónico e as notas estruturais, e a entoação da melodia através do dó móvel (números dos graus melódicos). Este estudo será desenvolvido na sua totalidade utilizando o dó móvel. Por fim, entoarão, uma última vez, a melodia.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Partitura de Partita nº 2 para violino, BWV 1004, Giga, de J. S. Bach

Fontes:

- Partitura de Partita nº 2 para violino, BWV 1004, Giga, de J. S. Bach, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/d/dc/IMSLP01307-BWV1004.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos e a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente.
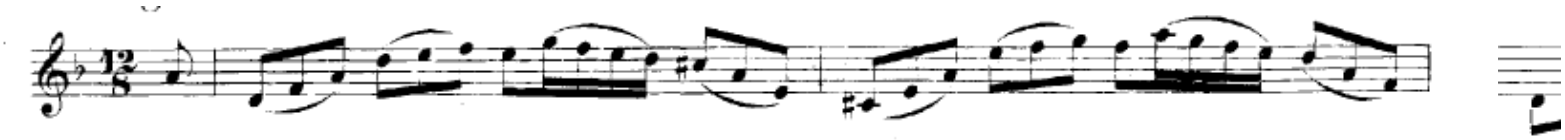
Assinatura do Professor Cooperante

Anexos – Leitura melódica

PARTITA II.

BWV 1004 – J. S. Bach

Gigue.



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 8

Nesta aula constatou-se uma evolução na análise por parte dos alunos, tendo esta atividade vindo a demorar cada vez menos tempo. No entanto, ainda é notório um desfasamento dos alunos que não frequentam a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Constatou-se, também, que o aluno z continua com algumas dificuldades na leitura melódica com marcação de compasso, mesmo após a insistência nas últimas aulas. Deverá, então, ser incentivado que o aluno pratique em casa este elemento, uma vez que a marcação do compasso é fundamental para a compreensão métrica, desempenhando um papel crucial nas estratégias propostas por Karpinski para a leitura melódica.

Ao contrário do que se estava à espera, os alunos tiveram alguma dificuldade na leitura à primeira vista, mesmo após a sua análise, principalmente devido às várias mudanças de registo que tinham de realizar, devido ao âmbito relativamente extenso da melodia. Este problema ainda não tinha sido encontrado, mas nas próximas planificações, será mais tido em conta o registo e âmbito mais confortável para os alunos, na escolha das melodias utilizadas na aula.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 15/05/2019 **Duração da aula:** 45min.	**Aula nº:** 55/56 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolvimento do domínio do código musical
- Desenvolvimento da acuidade auditiva
- Desenvolvimento da entoação afinada
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Desenvolvimento do pensamento harmónico
- Desenvolvimento da memória musical

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Melodia em Dó Maior
- Graus melódicos
- Funções tonais
- Identificação de padrões melódico-rítmicos
- Estratégias de desenvolvimento de leitura à primeira vista
- Instrumentos transpositores

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Aquecimento vocal (15 minutos):

- Entoação de vários graus da tonalidade
- Ditado de pequenos motivos melódicos, com os números dos graus

- Leitura à primeira vista (5 minutos):

Os alunos deverão primeiro realizar a leitura à primeira vista, sendo-lhes dada apenas a nota inicial.

- Análise da melodia (15 minutos):

De seguida, será realizada uma análise dos elementos que os alunos acharem mais importantes, seguindo as orientações propostas por Karpinski (análise de padrões melódicos e rítmicos, escalas, arpejos, análise harmónica, análise das notas estruturais e ornamentais). Deverá ser chamada a atenção aos alunos para o facto de deverem marcar o compasso e realizar as dinâmicas e outros aspetos interpretativos indicados na partitura, que tendem a negligenciar. Após este processo, os alunos irão entoar novamente a melodia.

- Estudo entoado da melodia (10 minutos):

Por fim, será realizado um estudo mais auditivo, entoando a escala e arpejos, os padrões identificados, o encadeamento harmónico e as notas estruturais, e a entoação da melodia através do dó móvel (números dos graus melódicos). Este estudo será desenvolvido na sua totalidade utilizando o dó móvel. Por fim, entoarão, uma última vez, a melodia.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Coluna
- Partitura

Fontes:

- Partitura de Concerto para Clarinete em Lá Maior KV622, 1º and., de W. A. Mozart, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/9f/IMSLP32693-PMLP03144-Mozart_K622_1.Movement_Solopart.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de uma forma direta, através da observação, relativamente à afinação dos alunos durante as entoações, precisão rítmica, interpretação dos sinais agógicos e a capacidade de reconhecer harmonias, tanto escritas como auditivamente.
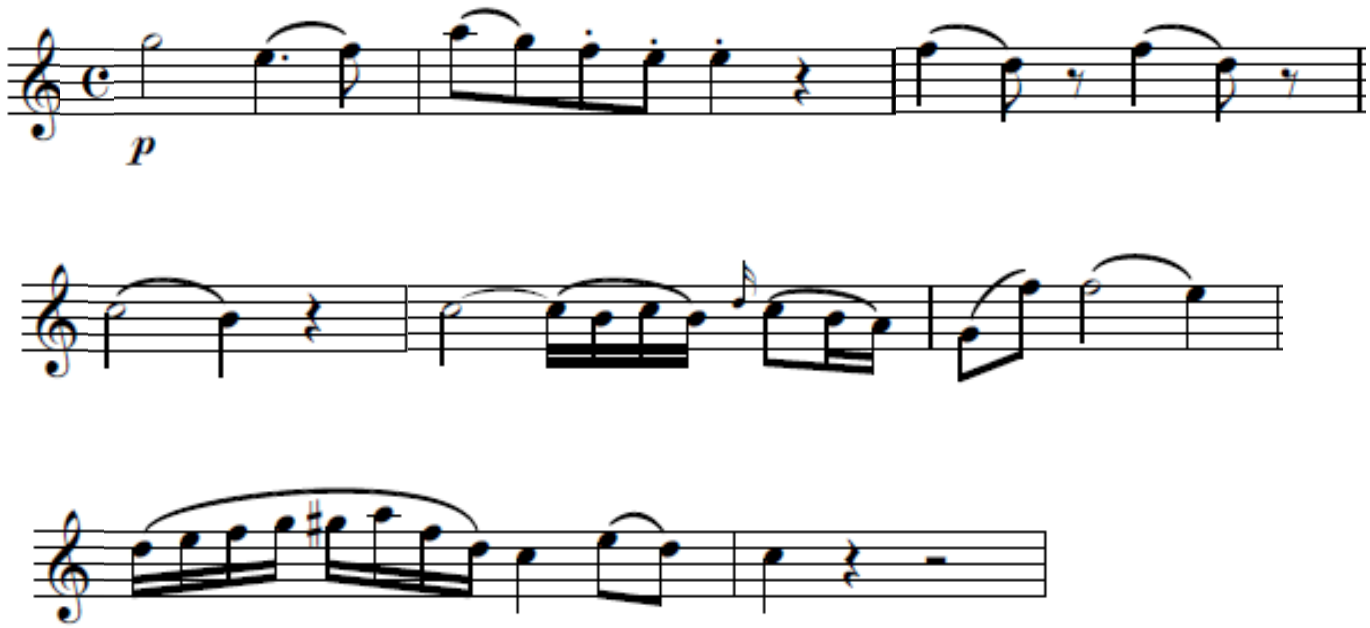
Assinatura do Professor Cooperante

Anexos – Leitura melódica

Klarinettenkonzert A-Dur

Solo-Klarinette in A KV 622 W.A. Mozart

Allegro



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 9

Esta constituiu a última aula de implementação do projeto "Estratégias de desenvolvimento da leitura entoada na aula de Formação Musical: as orientações de Karpinski", pelo que houve um momento de discussão acerca da opinião dos alunos acerca do mesmo e da evolução da sua leitura melódico-rítmica entoada ao longo das aulas. A maioria dos alunos afirmou que a participação no projeto os ajudou e forneceu dicas para a leitura melódico-rítmica de melodias, o que foi, de facto, notado ao longo do tempo, principalmente no aluno z. Algumas destas eram já realizadas pela professora cooperante, mas os alunos não as reconheciam como uma forma de preparar as leituras, mas sim apenas como mais uma atividade. Apenas um aluno afirmou não compreender a utilidade destas orientações, talvez por ter ouvido absoluto e não ter dificuldades em ler leituras melódico-rítmicas entoadas. No entanto, pode correr o risco de ler apenas as notas, sem compreender musicalmente o que está escrito.

Devido a esta discussão, e ainda à realização de um questionário, a planificação não foi cumprida na totalidade, tendo escolhido não realizar o aquecimento vocal. No entanto, os alunos já tinham realizado atividades semelhantes na primeira parte da aula, com a professora cooperante.

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 22/05/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 57/58 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliação de competências musicais: Avaliação escrita

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Ditado rítmico com mudança de compasso
- Ditado rítmico de uma melodia
- Identificação de intervalos
- Ditado atonal, com ritmo dado
- Ditado de sons
- Ditado melódico
- Escrita e identificação de acordes de 7ª
- Identificação de cadências

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

- Ditado rítmico com mudança de compasso (10 minutos):

Inicialmente, será explicado aos alunos que, tal como está escrito na folha de teste, todo o ditado será T=T, pelo que devem ter atenção à alteração da divisão do tempo na mudança do compasso. O ditado será então tocado quatro vezes no piano, marcando a pulsação com o marcador.

- Ditado rítmico de uma melodia (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes.

- Identificação de intervalos (2 minutos):

Cada intervalo será tocado duas vezes no piano, melodicamente ou harmonicamente.

- Ditado atonal (10 minutos):

O ditado será tocado quatro vezes ao piano.

- Ditado de sons (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada cinco vezes. Os alunos devem tomar atenção ao facto de o fagote II já estar preenchido na totalidade e de o oboé II ter já a segunda frase preenchida.

- Ditado melódico (15 minutos):

A gravação do excerto será colocada quatro vezes, sendo pedido que escrevam a melodia do piano. Uma vez que o excerto é bastante pequeno, os alunos apenas poderão escrever após a terceira audição, e entre cada uma será pedido que cantem a melodia.

- Identificação de acordes (2 minutos):

Cada acorde será tocado duas vezes ao piano.

- Identificação de cadências (5 minutos):

Serão tocadas ao piano várias progressões harmónicas, duas vezes cada uma, para os alunos identificarem as cadências.

- O resto da aula estará destinada à parte teórica do teste (construção de acordes) e para os alunos passarem o teste a limpo.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Piano
- Computador
- Coluna
- Teste

Fontes:

- Partitura de Irrlicht, de Winterreise, de F. Schubert, retirada de http://imslp.eu/files/imglnks/euimg/2/21/IMSLP570459-PMLP2203-D_911,_Winterreise.pdf

- Modus Novus, de Lars Edlund (1990)

- Partitura de Divertimento em Sib Maior, K240, 2ºand., de W. A. Mozart, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/d/d5/IMSLP80761-PMLP164244-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_09_KV240.pdf

- Partitura de Sonata para piano nº8, op.13, 2.and., de L.v. Beethoven, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/14/IMSLP51718-PMLP01410-Beethoven_Werke_Breitkopf_Serie_16_No_131_Op_13.pdf

AVALIAÇÃO

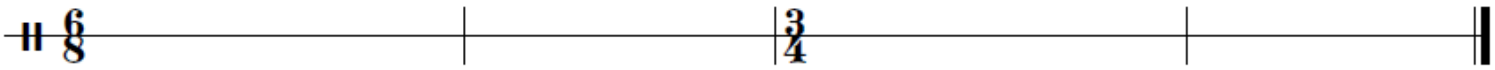
A avaliação será realizada através da correção do teste.

Assinatura do Professor Cooperante
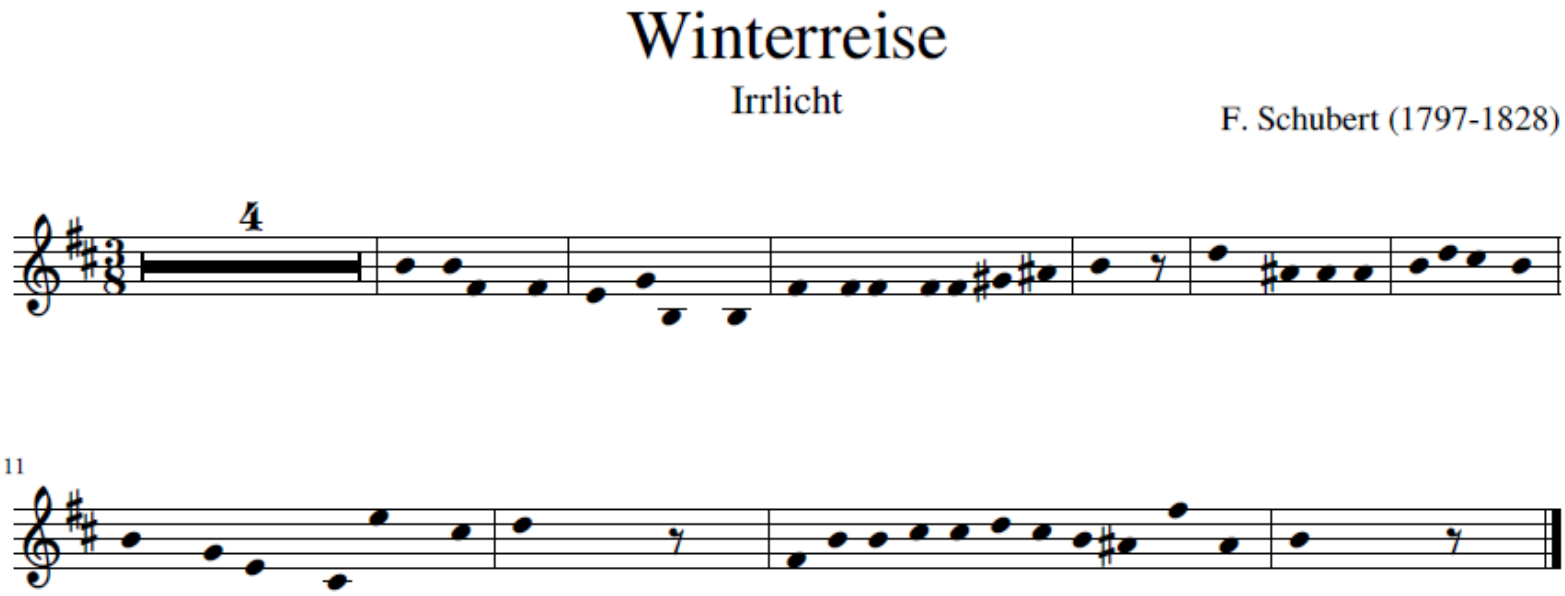
Prova escrita – 7º grau

Ditados Rítmicos

1.1 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso *4 valores*
(T=T)



1.2. Ditado Rítmico de uma melodia *3 valores*
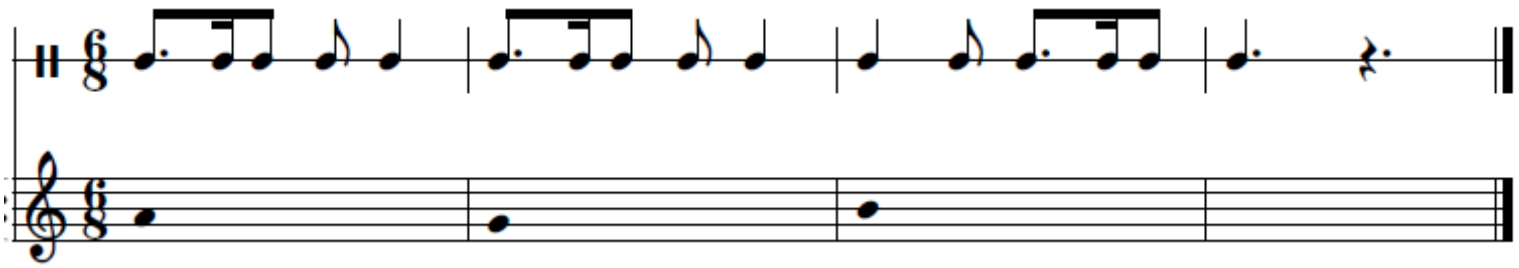


2. Melodia
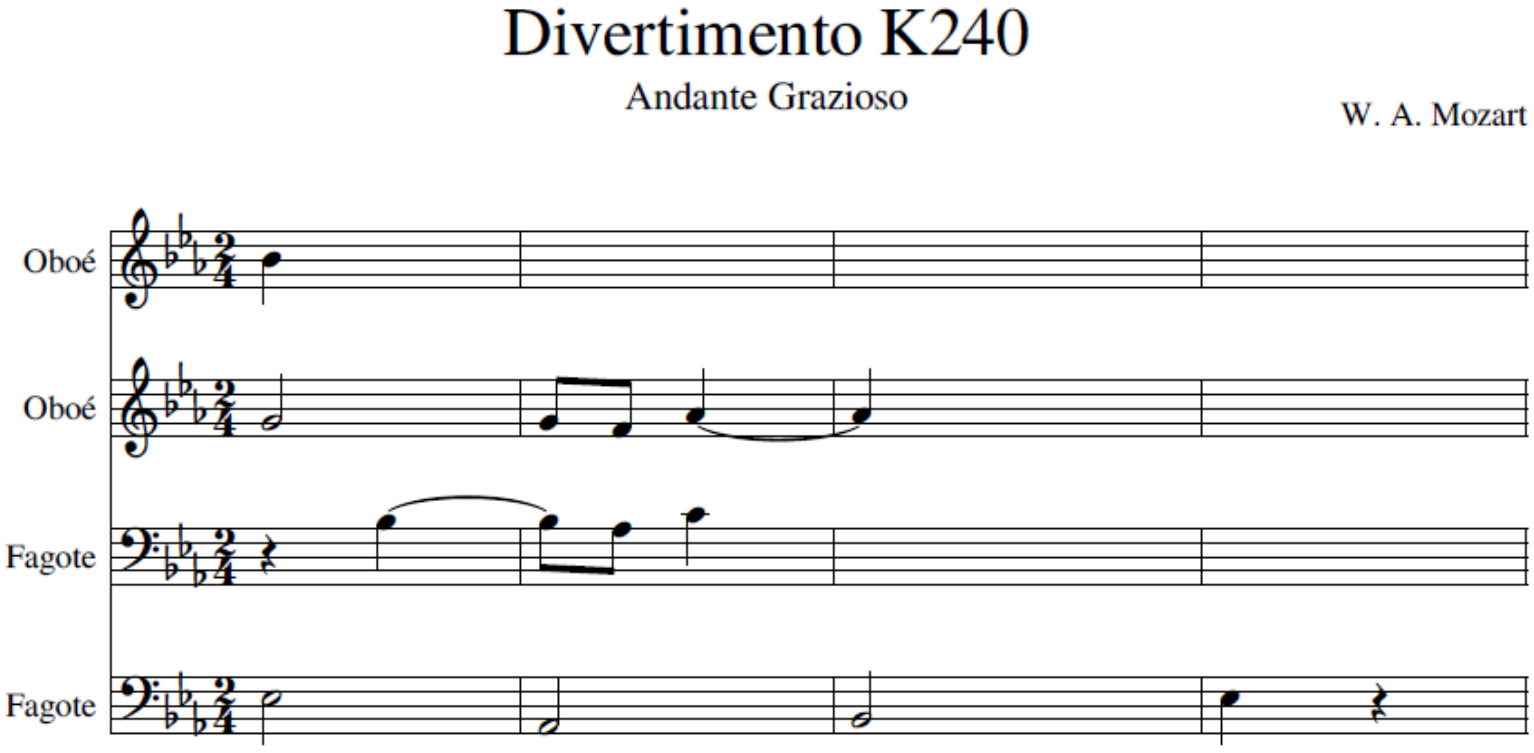
2.1. **Ditado de intervalos** *1,5 valores*
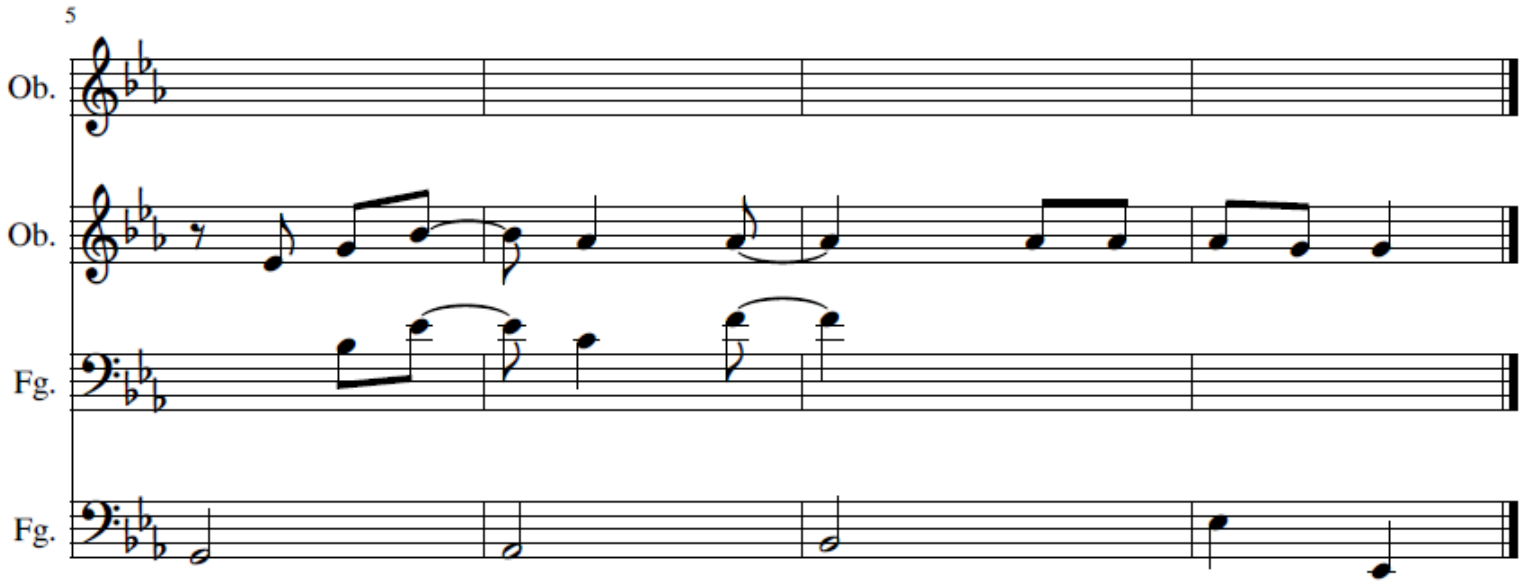
1	2	3	4	5

3. Ditado Atonal com ritmo dado *3 valores*
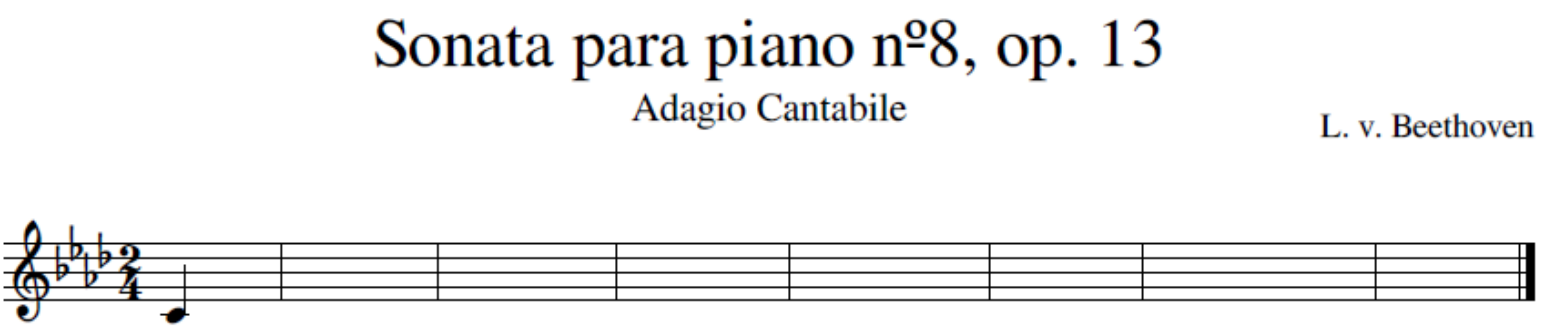


4. Ditado de espaços *5 valores*
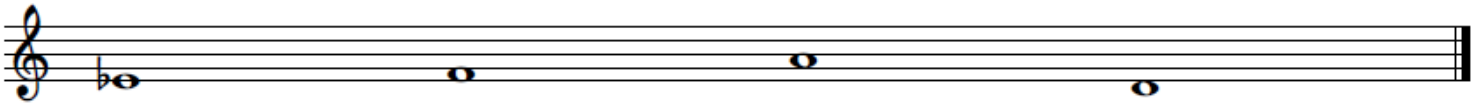




5. Ditado melódico



6. Identificação e escrita de acordes *2 valores*

1	2	3	4



1	2	3	4
7M	7+	7d	7m

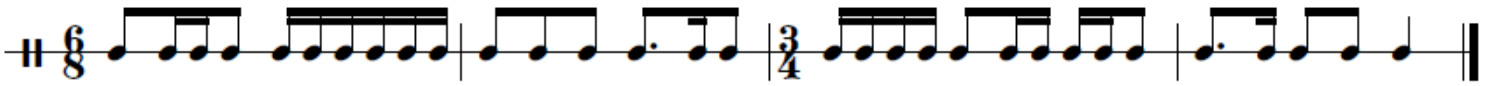
7. **Identificação de Cadências** *1,5 valores*

1	2	3	4
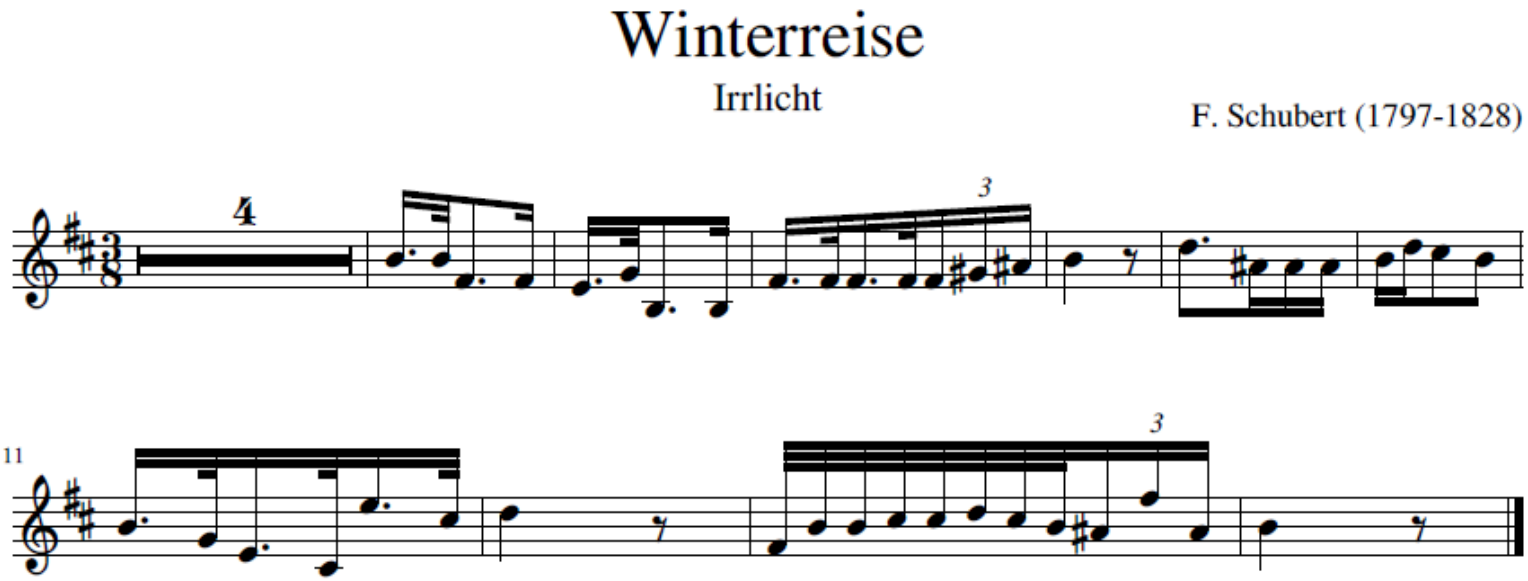
Prova escrita – 7º grau

Ditados Rítmicos

1.2 Ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso *4 valores*
(T=T)



2.2. Ditado Rítmico de uma melodia *3 valores*
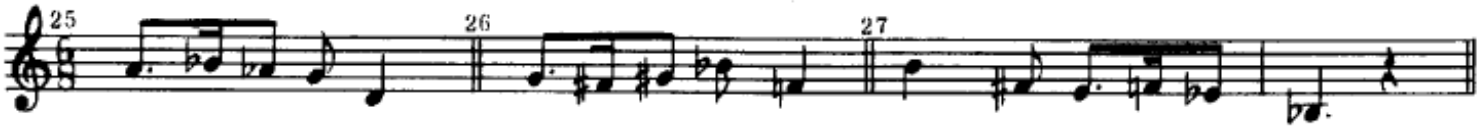


3. Melodia
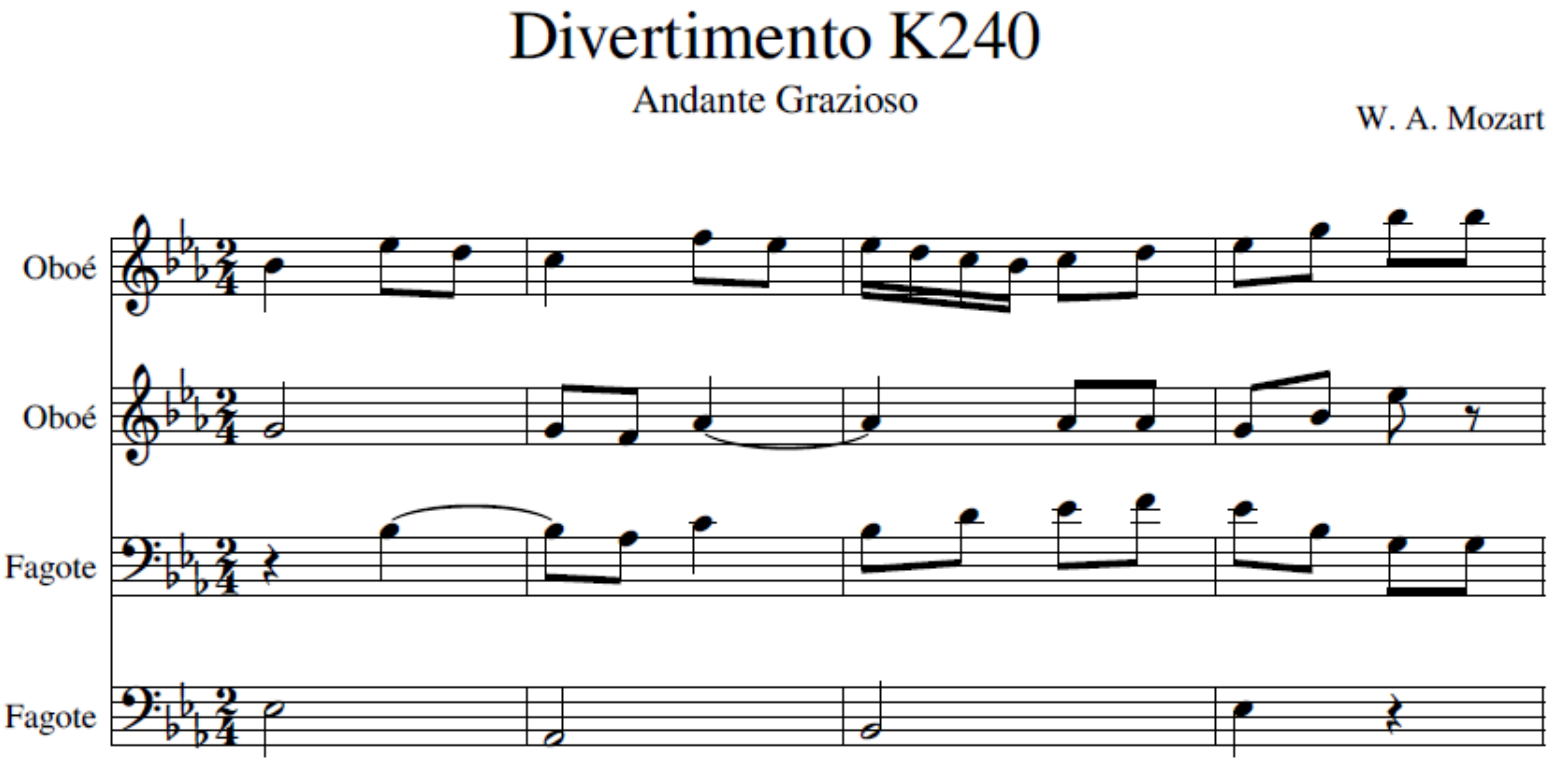
2.1. **Ditado de intervalos** *1,5 valores*
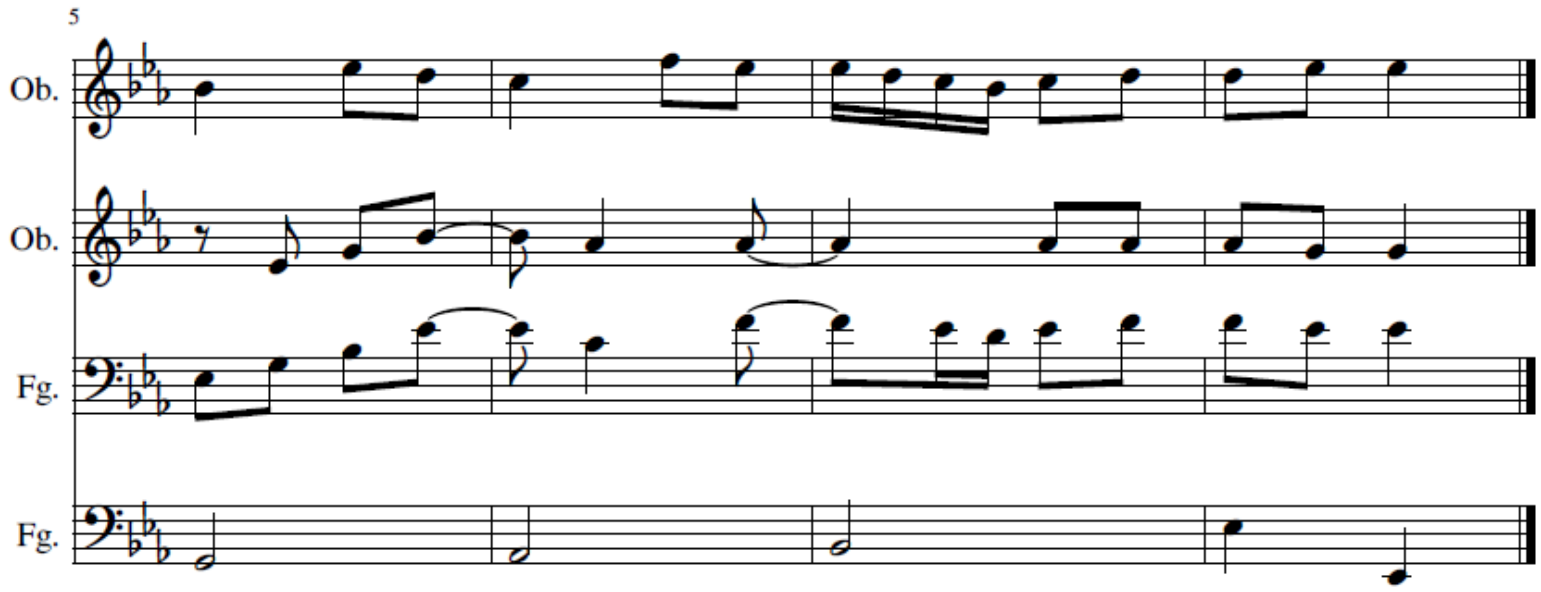
1	2	3	4	5
2M comp.	**3m**	**4A**	**5P comp.**	**7m**

3. Ditado Atonal com ritmo dado *3 valores*
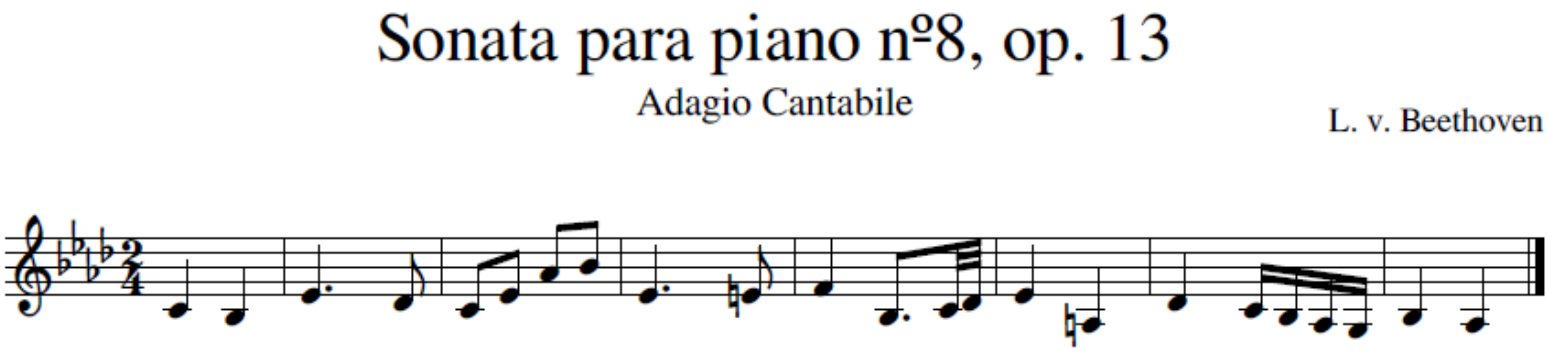


8. Ditado de espaços *5 valores*



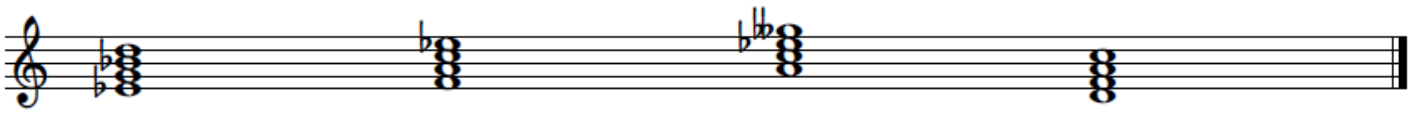


9. Ditado melódico



10. Identificação e escrita de acordes *2 valores*

1	2	3	4
7+	7d	7m	7M



1	2	3	4
7M	7+	7d	7m

11. **Identificação de Cadências** *1,5 valores*

1	2	3	4
Perfeita	**Suspensiva**	**Plagal**	**Interrompida**

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 10

Esta aula foi o teste escrito, pelo que a planificação não foi aplicada. No entanto, estes exercícios, caso seja pertinente, poderão ser utilizados para futuros momentos de lecionação.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 11

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 7º **Data:** 29/05/2019 **Duração da aula:** 90min.	**Aula nº:** 59/60 **Número de alunos:** 4 **Regime de frequência:** Articulado e Supletivo
Estagiário(a): Ana Sofia Coelho **Cooperante:** Joana Leite Castro	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Avaliação de competências adquiridas: Avaliação oral

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Leitura rítmica com mudança de compasso
- Leitura rítmica a duas partes
- Leitura solfejada com alternância de claves
- Leitura atonal

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

O teste será realizado com todos os alunos na sala, devido à reduzida dimensão da turma, dando-lhes cerca de 10 minutos para que possam estudar as leituras. De seguida realizar-se-á o teste. Na leitura com mudança de compasso, os alunos deverão marcar o compasso, exceto o aluno z, que marcará apenas a pulsação. Será explicado que, na leitura rítmica a duas partes, apesar de ter uma partitura, é apenas para percutir o ritmo. Na leitura atonal, será dado o lá, no diapasão, como nota de referência.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

- Diapasão

Fontes:

- Modus Novus, de Lars Edlund (1990)
- Traité Pratique du Rythme Mesuré, de Fernand Fontain
- Invenção nº7 em mi menor, de J. S. Bach, retirada de http://www.petruccimusiclibrary.eu/files/imglnks/euimg/e/e4/IMSLP460871-PMLP03267-Invenzioni_a_due_voci_Bach_CASELLA.pdf
- Sonata "Arpeggione", D.821, 1º and., de F. Schubert, retirada de http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/1a/IMSLP69571-PMLP39828-Schubert_-_Arpeggione_Sonata_for_Cello_and_Piano_(Mulder)_cello.pdf

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada tendo em conta a precisão com que os exercícios são realizados, relativamente à precisão rítmica, afinação e rigor na leitura de notas.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO
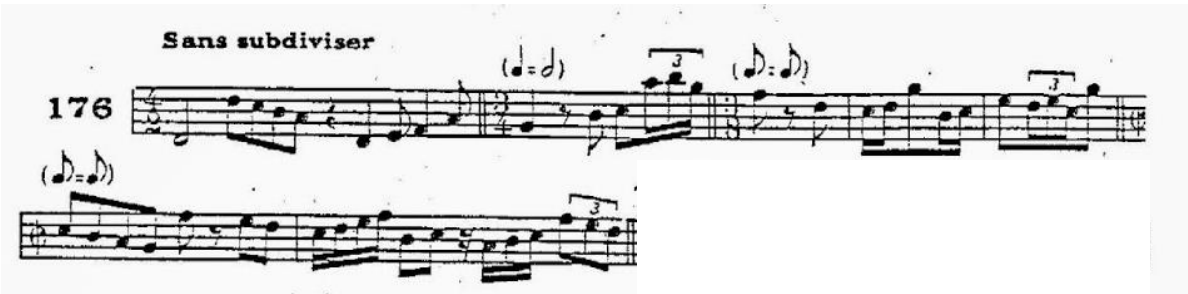
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

2018/2019
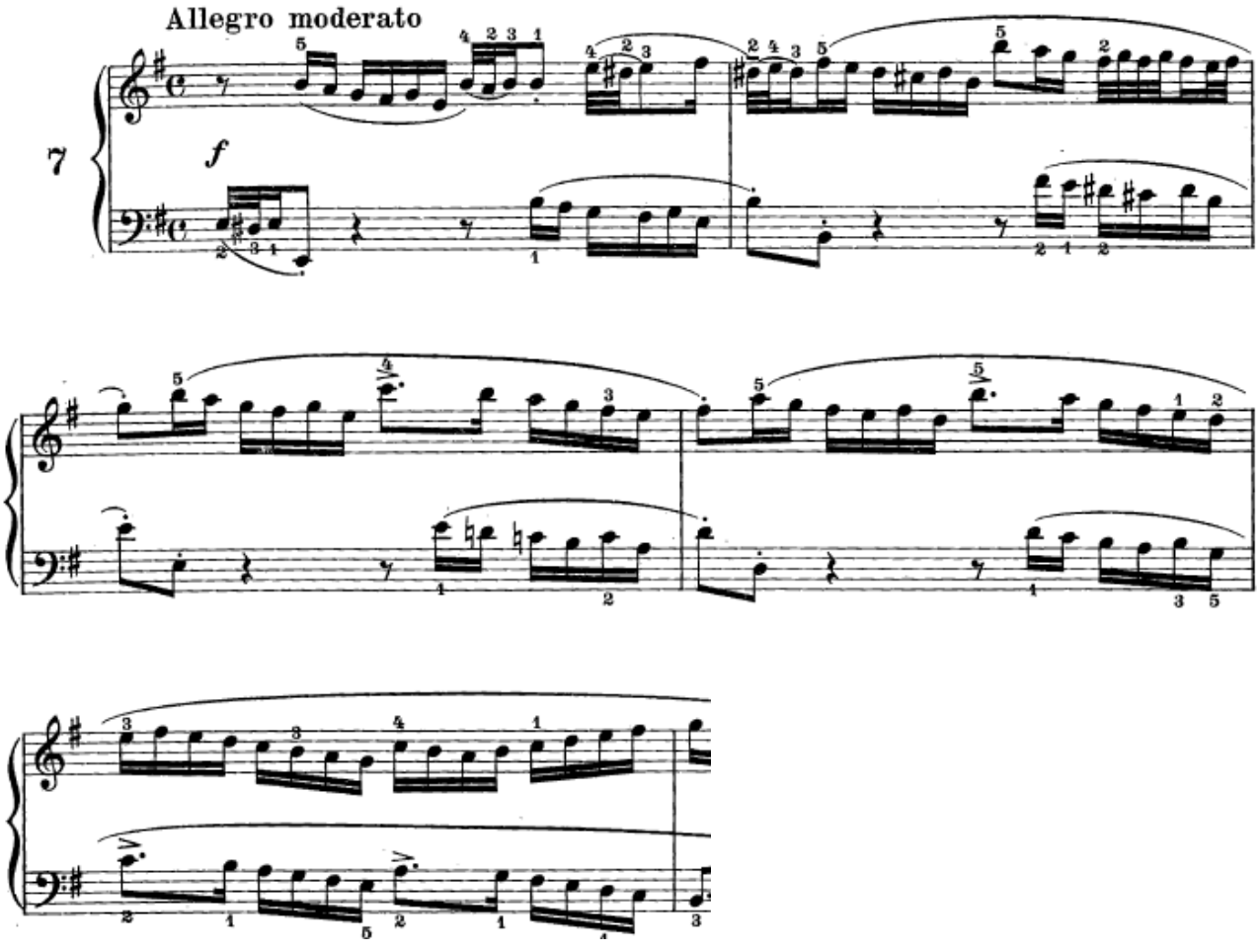
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Teste Oral – 7º GRAU
FORMAÇÃO MUSICAL – Maio
Curso Secundário de Música

Prova A
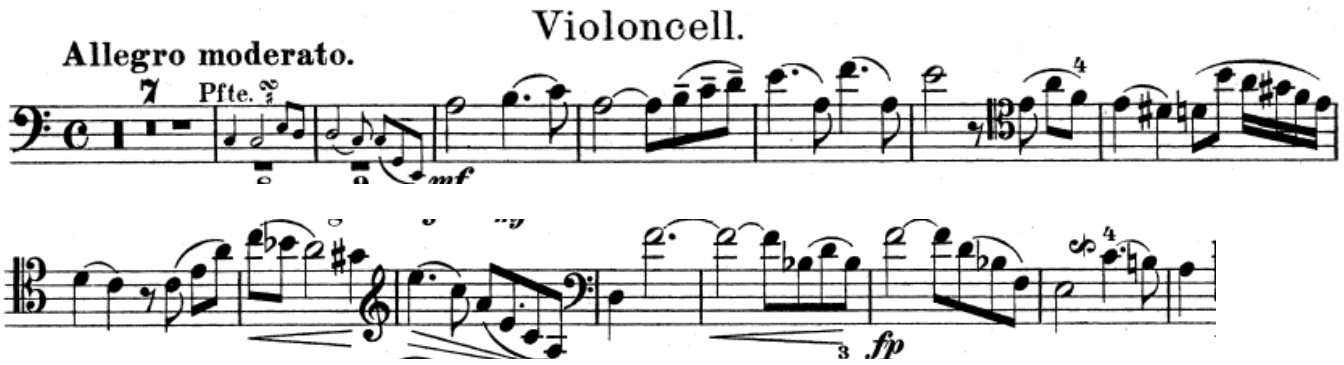
1. Leitura rítmica – com mudança de compasso



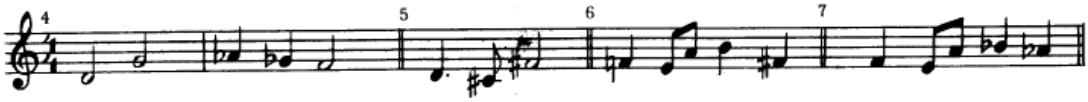
2. Leitura rítmica a duas partes



3. Leitura solfejada – com alternância de claves



4. Leitura atonal – modus novus



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 11

Esta aula foi o teste oral, pelo que a planificação não foi aplicada. No entanto, estes exercícios, caso seja pertinente, poderão ser utilizados para futuros momentos de lecionação.

ANEXO VIII

Questionário dos alunos

P.PORTO

Projeto de Investigação "Estratégias de desenvolvimento da leitura entoada na aula de Formação Musical: as orientações de Karpinski"

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical, realizada na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, numa parceria com a Escola Superior de Educação do Porto. Os resultados obtidos serão, assim, utilizados apenas para fins académicos.

Ao longo do 3º período, foi desenvolvido durante as aulas de Formação Musical um estudo acerca da abordagem às leituras melódico-rítmicas entoadas proposta por Karpinski. Deste modo, o questionário pretende aferir a tua opinião acerca destas estratégias, assim como alguns dos teus hábitos de estudo referentes à leitura melódico-rítmica entoada.

O questionário é anónimo, pelo que não deves colocar a tua identificação em nenhuma das folhas, nem assinar o questionário.

Obrigada pela tua colaboração.

Idade: ____ **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino

Regime de frequência:_____ **Instrumento:**_____

1 - De 1 a 5, avalia as seguintes estratégias quanto ao seu contributo na abordagem das leituras melódico-rítmicas entoadas, sendo 1 nada importante e 5 muito importante:

		1	2	3	4	5
Análise	Identificação da coleção diatónica e tonalidade					
	Identificação do tipo de compasso					
	Identificação de padrões melódicos e rítmicos					
	Identificação dos graus de uma melodia					
	Identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio					
	Identificação de notas estruturais					
	Análise harmónica					

Estudo da melodia	Entoação da escala e arpejo da tonalidade da melodia					
	Marcação do compasso					
	Entoação/percussão de padrões melódicos e rítmicos					
	Entoação apenas das notas estruturais da melodia					
	Entoação da melodia com os números dos graus (dó móvel)					
	Entoação da sequência harmónica da melodia					

2 - Consideras a leitura melódico-rítmica entoada uma competência importante para um estudante de música? Porquê?

_____
_____
_____
_____

3 - Consideras importante interpretar musicalmente uma leitura melódico-rítmica entoada? Porquê?

_____
_____
_____
_____

4 - Como é que o/a teu/tua professor(a) de Formação Musical operacionaliza, nas aulas, a abordagem à leitura melódico-rítmica entoada?

_____
_____
_____
_____

5 - Em casa, com que frequência praticas a tua capacidade de leitura melódico-rítmica entoada?

☐ Muito frequentemente ☐ Raramente

☐ Às vezes ☐ Nunca

6 - Que estratégias utilizas quando o fazes?

_____
_____
_____
_____

7 - Quais consideras serem as tuas principais dificuldades na realização de leituras melódico-rítmicas entoadas?

_____
_____
_____
_____

8 - Consideras que a participação neste projeto desenvolveu a tua capacidade de realizar leituras melódico-rítmicas?

☐ Sim ☐ Não

FIM

ANEXO IX

Questionário dos professores

P.PORTO

Projeto de Investigação "Estratégias de desenvolvimento da leitura entoada na aula de Formação Musical: as orientações de Karpinski"

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical, realizada na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, numa parceria com a Escola Superior de Educação do Porto. Os resultados obtidos serão, assim, utilizados apenas para fins académicos.

O projeto "Estratégias de desenvolvimento da leitura entoada na aula de Formação Musical: as orientações de Karpinski" tem como principal objetivo perceber que efeitos estas orientações provocam no desempenho dos alunos. Como complemento ao estudo, está a ser realizado este questionário para perceber que estratégias os professores de Formação Musical utilizam na abordagem de leituras melódico-rítmicas entoadas, assim como as suas ideias relativamente a este tipo de atividade.

O questionário é anónimo, pelo que não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas, nem assinar o questionário.

Obrigada pela sua colaboração.

Idade: ____ **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino

1 - Considera a leitura melódico-rítmica entoada uma competência fundamental para um estudante de música? Porquê?

_____
_____
_____
_____

2 - Onde deve ser, primordialmente, praticada a leitura melódico-rítmica entoada?

☐ Em casa ☐ Na escola ☐ Ambas

3 - Durante as suas aulas, como operacionaliza a abordagem à leitura melódico-rítmica entoada com os alunos?

_____
_____
_____
_____

4 - Qual considera ser o motivo pelo qual vários alunos apresentam dificuldades em realizar leituras melódico-rítmicas entoadas?

_____
_____
_____
_____

5 - Está familiarizado com as estratégias de Karpinski, relativamente à abordagem à leitura melódico-rítmica entoada?

☐ Sim ☐ Não

5.1 - Se sim, que estratégias propostas por Karpinski destaca?

_____
_____
_____
_____

6 - De 1 a 5, avalie as seguintes estratégias quanto ao seu contributo na abordagem das leituras melódico-rítmicas entoadas, sendo 1 nada importante e 5 muito importante:

		1	2	3	4	5
Análise	Identificação da coleção diatónica e tonalidade					
	Identificação do tipo de compasso					
	Identificação de padrões melódicos e rítmicos					
	Identificação dos graus de uma melodia					
	Identificação das notas da tríade da tónica como pontos de apoio					
	Identificação de notas estruturais					
	Análise harmónica					
Estudo da melodia	Entoação da escala e arpejo da tonalidade da melodia					

	Marcação do compasso					
	Entoação/percussão de padrões melódicos e rítmicos					
	Entoação apenas das notas estruturais da melodia					
	Entoação da melodia com os números dos graus (dó móvel)					
	Entoação da sequência harmónica da melodia					

7 - Considera importante o aluno interpretar musicalmente uma leitura melódico-rítmica entoada? Porquê?

_____
_____
_____
_____

FIM

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL

A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas leitvas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski

Ana Sofia Ferreira Coelho

