

Relatório de Estágio

A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal

Sandra Cristina Xavier Coutinho

Mestrado em Ensino da Música

Julho 2018

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva

Coorientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Relatório de Estágio

A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal

Sandra Cristina Xavier Coutinho

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho 2018

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva

Coorientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio contou com o contributo de várias pessoas a quem gostaria de agradecer:

À Professora Helena Almeida e Silva e ao Professor Doutor Francisco Cardoso pela orientação ao longo dos últimos anos, por todas as sugestões e correções.

À Direção da Academia de Música de Lisboa por ter autorizado o estágio.

À Fabiana Ferreira que se mostrou sempre disponível para fornecer toda a informação necessária.

Aos participantes que dedicaram várias semanas ao preenchimento dos diários, cujo contributo possibilitou esta investigação.

À minha família por todo o apoio dado. Ao Ricardo Barbosa pela motivação de cada vez que estive em baixo, aos meus pais por todas as noites insones a corrigir documentos e ao Luís Coutinho pelo espírito científico e discussões de terminologia pela madrugada.

À Cláudia Carvalho e à Marta Canto e Castro pela partilha da mesma experiência.

À Sofia Vieira, à Sofia Amorim, ao António Laertes, à Ana Filipa Ferreira, ao Hugo Silva, à Inês Simão, ao Tiago Alves e ao João Dias pela amizade e alegria.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O estágio descrito neste relatório realizou-se na Academia de Música de Lisboa no ano letivo 2015-2016. Nesse ano, lecionei três turmas de ciclos de ensino diferentes: uma turma de 1º grau, uma de 4º grau e uma de 7º/8º grau (os dois níveis eram lecionados em conjunto). As turmas eram heterogêneas, especialmente a turma do 1º grau, que agrupava alunos que tinham frequentado a Iniciação Musical com alunos que estavam a iniciar os seus estudos musicais.

Durante o ano letivo, fiz um planeamento das atividades a realizar em aula. Em primeiro lugar, elaborei planos anuais e trimestrais que incluíam as competências a adquirir em cada grau e o repertório que iria ser estudado. Em segundo lugar, no decorrer do ano elaborei os planos de cada aula, realizando o planeamento das atividades antes da aula e, no final, anotando comentários sobre a mesma.

Ao longo do ano gravei três aulas em cada uma das turmas. A análise da minha prática pedagógica e o *feedback* que recebi da professora de Didática do Ensino Especializado fizeram com que tomasse consciência de vários aspetos a melhorar, ao nível das instruções, do *feedback* e da gestão da aula.

Desde a realização do estágio consegui melhorar alguns dos aspetos mencionados, contudo, ainda há mudanças que terei de implementar. De qualquer forma, o estágio proporcionou uma visão mais alargada da prática pedagógica e deu meios para continuar a melhorar o meu desempenho enquanto docente.

Resumo II (Investigação)

O tema abordado neste projeto de investigação foi: “A audição de música gravada (AMG) nas aulas de Iniciação Musical (IM) e de Formação Musical (FM) do ensino especializado da música em Portugal”, procurando-se investigar a abordagem dos professores de IM e de FM quanto à AMG.

Para a realização da investigação foram recolhidos dados através de diários e de entrevistas. Os diários produziram dados quantitativos e através da sua análise concluiu-se que (1) houve AMG em aproximadamente metade das aulas; (2) as obras ouvidas eram maioritariamente de música erudita; (3) houve prevalência da música instrumental em relação à música vocal, (4) as épocas mais representadas foram o barroco, o classicismo e o romantismo; (5) o principal objetivo da AMG foi a aquisição de competências auditivas.

Por outro lado, as entrevistas produziram dados qualitativos, que foram analisados através de análise de conteúdo e análise temática. A partir da análise foi possível constatar que (1) todos os participantes atribuíam importância à AMG em aula; (2) recorriam à AMG para a aquisição de competências, para o conhecimento de repertório e pela reação positiva dos alunos às atividades de AMG; (3) o maior desafio à AMG foi a disponibilização de material áudio; (4) a maioria dos participantes mencionou que a escola onde lecionavam não incluía a AMG nos conteúdos programáticos.

Este estudo poderá servir de base a estudos experimentais que investiguem qual a reação dos alunos de diferentes ciclos de ensino às características das obras musicais.

Palavras-chave

Audição de música gravada, preferências musicais, gosto musical, audição musical ativa.

Abstract I (Teaching)

The internship described in this report took place at the Academia de Música de Lisboa in the 2015-2016 school year. During that year, I taught three classes on different general levels: a *1º grau*, *4º grau* and a *7º/8º grau* (they were taught together). The level of the students in each class wasn't equivalent, especially in *1º grau*, where students who had music lessons in primary school and children who were starting their music education learned together.

During that year all the activities were carefully planned out. Firstly, the annual and trimestral lesson plans included the skills to be acquired and the repertoire. Secondly, throughout the school year I wrote lesson plans, which were written before each lesson. Afterwards, I would write a comment on the lesson.

Throughout the year three lessons were recorded in each class. The critical thinking about the pedagogical decisions and the Didactics for Professional Music Training Teacher's feedback made me aware of several aspects I ought to improve regarding the instructions, the feedback and the classroom management.

Ever since I finished the internship, I've been able to improve some of these aspects, however there's still much room for improvement. Nevertheless, this internship has given me a wider approach on pedagogical practices and the means to keep improving my performance as a teacher.

Abstract II (Research)

This research studied the following thematic: “Recorded music listening in the Portuguese music system” and investigated the music teachers’ approaches to music listening.

In this research data was collected through diaries and interviews. The diaries produced quantitative data that was analyzed and produced the following results: (1) there were music listening activities in about half the lessons; (2) the predominant musical style was art music; (3) instrumental music was heard more often than vocal music; (4) there was a greater emphasis on music belonging to the baroque, classic and romantic periods; (5) the main goal of music listening activities was the acquisition of auditory skills.

On the other hand, the interviews produced qualitative data, which was submitted to content analysis and thematic analysis. The following conclusions were found: (1) every participant considered music listening important; (2) skill acquisition, increasing students repertoire and their positive reaction to music listening activities were the main reasons why teachers used recorded music; (3) the lack of audio equipment was the main challenge to music listening activities; (4) most participants claimed that the school where they taught didn’t include music listening in the curriculum.

This study may lead to the development of an experimental research which assesses how students on different levels react to musical characteristics.

Keywords

Recorded music listening, musical preferences, musical taste, active music listening.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo I (Prática Pedagógica)	iii
Resumo II (Investigação)	iv
Palavras-chave	iv
Abstract I (Teaching)	v
Abstract II (Research)	vi
Keywords	vi
Índice geral	vii
Índice de figuras	x
Índice de gráficos	x
Índice de tabelas	xii
Lista de abreviaturas	xiii
Secção I – Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da escola	3
1.1. Contextualização	3
1.2. População escolar	3
1.3. Plano de estudos	4
1.4. Distribuição dos alunos	4
2. Caracterização das turmas	8
2.1. Critérios para a seleção das turmas	8

3. Práticas educativas desenvolvidas	11
3.1. Objetivos gerais	11
3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula	11
4. Análise crítica da atividade docente	14
4.1. Observação das aulas	14
4.2. Mudanças a implementar	23
5. Conclusão	25
Secção II – Investigação	27
1. Descrição do projeto de investigação	29
1.1. Introdução	29
1.2. Pergunta de investigação	30
1.3. Justificação/Pertinência	30
2. Revisão da Literatura	31
2.1. História da música gravada	31
2.2. A AMG no quotidiano	33
2.3. Preferências e gostos musicais	34
2.4. A AMG no ensino	38
3. Metodologia de investigação	43
3.1. Metodologia	43
3.2. Métodos de recolha de dados	43
3.3. Participantes	46

3.4. Métodos de análise de dados	50
3.5. Cuidados éticos	54
4. Apresentação e análise de resultados	55
4.1. Análise dos diários	55
4.2. Análise das entrevistas	74
5. Conclusão	85
Reflexão final	91
Bibliografia	92
Anexos – Prática Pedagógica	99
Anexo 1 - Planos de aulas do 1º grau	101
Anexo 2 - Planos de aula do 4º grau	110
Anexo 3 - Planos de aula do 7º/8º grau	118
Anexos – Investigação	125
Anexo 4 – Tradução de termos técnicos (inglês – português)	127
Anexo 5 - Diário de audição de música gravada	129
Anexo 6 - Transcrição das entrevistas	133
Anexo 7 – EMG ouvidos nas aulas	179
Anexo 8 – Compositores dos EMG	194

Índice de figuras

Figura 1 – Anúncio publicitário ao fonógrafo	31
Figura 2 – O gramofone	32
Figura 3 – Emoções criadas por diferentes níveis de “ativação” e “valência”	35

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da população escolar por faixas etárias	4
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por curso	5
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por instrumento	5
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos pelas classes de conjunto	6
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos pelas disciplinas teóricas	7
Gráfico 6 – Relação entre a complexidade subjetiva e a preferência	36
Gráfico 7 – Relação entre a familiaridade e a preferência	37
Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por idade e experiência profissional	48
Gráfico 9 – Distribuição das turmas por ciclo de ensino	48
Gráfico 10 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG	55
Gráfico 11 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG em cada ciclo	56
Gráfico 12 – Distribuição do número de EMG ouvidos por aula	57
Gráfico 13 – Distribuição dos EMG por estilo	58
Gráfico 14 – Distribuição dos EMG por estilo em cada ciclo	59
Gráfico 15 – Distribuição dos EMG erudita por época	60

Gráfico 16 – Distribuição dos EMG erudita por época em cada ciclo	61
Gráfico 17 – Distribuição dos EMG por género	62
Gráfico 18 – Distribuição dos EMG por género em cada ciclo	62
Gráfico 19 – Distribuição dos EMG vocal por género	63
Gráfico 20 – Distribuição dos EMG vocal por género em cada ciclo	64
Gráfico 21 – Distribuição dos EMG instrumental por género	65
Gráfico 22 – Distribuição dos EMG instrumental por género em cada ciclo	66
Gráfico 23 – Objetivos a alcançar através da realização de atividades de AMG	71
Gráfico 24 – Objetivos a alcançar através da realização de atividades de AMG por ciclo	72

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da turma A (1º grau)	8
Tabela 2 – Caracterização da turma B (4º grau)	9
Tabela 3 – Caracterização da turma C (7º/8º grau)	10
Tabela 4 – Distribuição das turmas de cada participante por ciclo de ensino	49
Tabela 5 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG por participante	56
Tabela 6 – Distribuição do número de EMG ouvidos por aula em cada ciclo	58
Tabela 7 – Compositores dos EMG	67
Tabela 8 – Distribuição dos compositores dos EMG por ciclo	68
Tabela 9 – Atividades que incluíram a AMG	69
Tabela 10 – Distribuição das atividades que incluíram a AMG por ciclo	70
Tabela 11 – Aquisição de competências através de atividades de AMG	74
Tabela 12 – Atividades de AMG referidas pelos participantes	75
Tabela 13 – Percepção que os participantes têm da reação dos alunos às atividades de AMG	78
Tabela 14 – Critérios para a escolha do repertório para atividades de AMG	80
Tabela 15 – Inclusão da AMG no programa de IM e de FM	81
Tabela 16 – Desafios à realização de atividades de AMG	82
Tabela 17 – Dificuldade no preenchimento dos diários	84
Tabela 18 – Compositores dos EMG	195
Tabela 19 – Distribuição dos compositores dos EMG por ciclo	197

Lista de abreviaturas

AMG	Audição de música gravada
ATC	Análise e Técnicas de Composição
CD	<i>Compact Disc</i>
EMG	Exemplos de música gravada
FM	Formação Musical
HCA	História e Cultura das Artes
IM	Iniciação Musical
P	Participante
VL	Voz e Leitura Musical

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Secção I – Prática Pedagógica

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

1. Caracterização da escola

1.1. Contextualização

O estágio descrito neste relatório realizou-se na Academia de Música de Lisboa no ano letivo 2015-2016.

A Academia de Música de Lisboa, fundada em 2004, é uma escola do ensino especializado da música integrada na rede do ensino particular e cooperativo, que tem paralelismo pedagógico desde 1 de setembro de 2006, ao abrigo do despacho nº 18/SERE/87, de 9 de dezembro, e contrato-patrocínio do Ministério da Educação desde 1 de setembro de 2008.

A Academia funcionava nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, sob a tutela da associação Acordarte (Associação Promotora da Educação Cultural e Artística) e tem os seguintes Órgãos de Gestão:

- A Direção designada pela entidade tutelar é constituída por um Diretor e um Subdiretor, podendo ser auxiliada por um ou mais assessores. É responsável por gerir a Academia nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;
- A Direção Pedagógica designada pela Direção é responsável pela orientação da ação educativa e pela representação da Academia junto do Ministério da Educação;
- O Conselho Pedagógico, órgão consultivo da Academia, é formado pelo Diretor da Academia, a Direção Pedagógica, os Coordenadores de Departamentos Curriculares, o representante dos Encarregados de Educação, o representante do Pessoal não Docente e o representante da Entidade Tutelar. Tem como objetivo a orientação e acompanhamento dos alunos e a formação contínua do corpo docente.

A Academia tem parcerias com o Agrupamento de Escolas Luís António Verney e com o Agrupamento de Escolas do Restelo.

1.2. População escolar

No ano letivo 2015-2016 a Academia teve 276 alunos matriculados. A distribuição da população escolar por faixas etárias está representada no Gráfico 1.

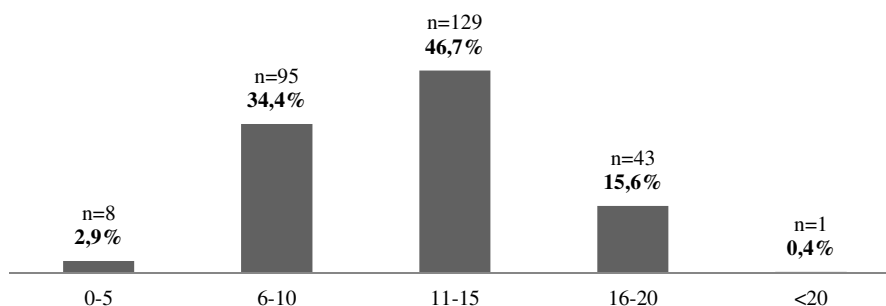


Gráfico 1 – Distribuição da população escolar por faixas etárias

Como se pode observar no Gráfico 1, a maior parte da população escolar era constituída por alunos entre os 11 e os 15 anos (46,7%) e entre os 6 e os 10 anos (34,4%). As faixas etárias com menor representação eram constituídas por alunos entre os 16 e os 20 anos (15,6%), entre os 0 e os 5 anos (2,9%) e acima dos 20 anos (0,4%).

1.3. Plano de estudos

A oferta educativa da Academia incluía o curso de Iniciação Instrumental, o curso de Iniciação Musical, o curso Básico de Música, o curso Secundário de Música e o curso Livre. Os respetivos planos de estudo estavam de acordo com a legislação em vigor e os cursos podiam ser frequentados em regime supletivo ou articulado. O curso Livre destinava-se a alunos de qualquer idade que gostariam de frequentar uma ou várias disciplinas.

Os instrumentos lecionados na Academia em todos os cursos oferecidos pela escola eram o violino, a violeta, o violoncelo, o contrabaixo, a guitarra e o piano.

1.4. Distribuição dos alunos

Os cursos com maior número de alunos inscritos foram o curso Básico de Música (38,8%) e o curso de Iniciação Musical (37,0%). Os cursos Livre (10,1%), Secundário (7,6%) e de Iniciação Instrumental (6,5%) foram frequentados por um menor número de alunos, tal como se pode observar no Gráfico 2.

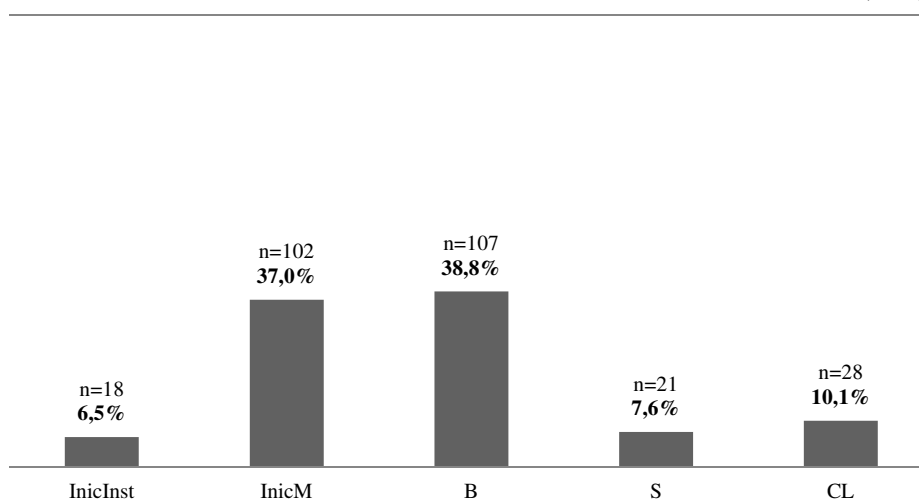


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por curso¹

Todos os alunos da Academia tinham aulas de instrumento (Gráfico 3).

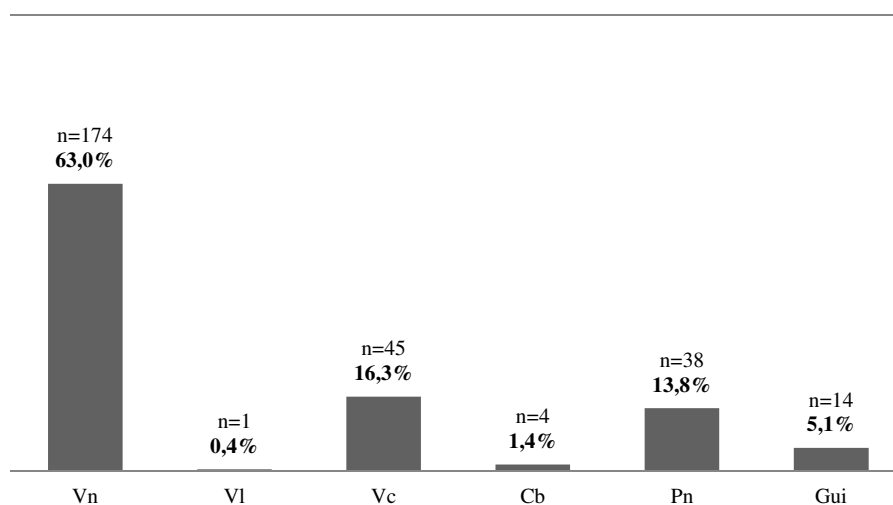


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por instrumento²

Tal como se pode constatar através do Gráfico 3, no ano letivo 2015-2016, o instrumento mais escolhido pelos alunos foi o violino (63,0%), seguido pelo violoncelo (16,3%) e o piano

¹ No Gráfico as abreviauras correspondem a: InicInst – curso de Iniciação Instrumental; InicM – curso de Iniciação Musical; B – curso Básico de Música; S – curso Secundário de Música; CL – curso Livre.

² No Gráfico as abreviauras correspondem a: Vn – violino; Vl – violeto; Vc – violoncelo; Cb - contrabaixo; Pn – piano; Gui – guitarra.

(13,8%). A guitarra (5,1%), o contrabaixo (1,4%) e a violela (0,4%) foram escolhidos por menos alunos.

Para além das aulas de instrumento, os alunos frequentaram classes de conjunto que são obrigatórias para todos os cursos, exceto para o curso Livre. Cada instrumento tinha uma classe de conjunto associada – a classe de conjunto de violino para os alunos de violino, a classe de conjunto de violoncelo para alunos de violoncelo e contrabaixo e a classe de conjunto de guitarra para os alunos de guitarra. A escola também tinha uma orquestra de cordas, que integrava alunos do ensino básico, e a *camerata*, que integrava alunos do ensino secundário. Tanto a orquestra de cordas como a *camerata* eram constituídas por alunos de violino, viola e violoncelo que se destacaram na disciplina de instrumento. Nesse ano letivo, a classe de conjunto de coro foi lecionada através de *workshops* intensivos no final de cada trimestre e era obrigatória para todos os alunos de piano. A distribuição dos alunos pelas classes de conjunto está representada no Gráfico 4, a partir do qual se pode verificar que há alunos que frequentavam mais do que uma classe de conjunto.

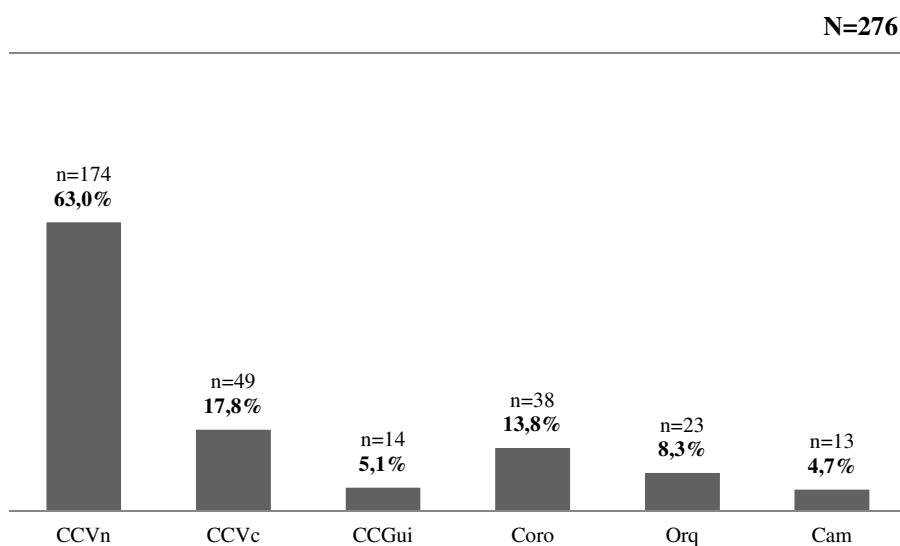


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos pelas classes de conjunto³

No Gráfico 4, observa-se que um maior número de alunos frequenta a classe de conjunto de violino (63,0%), seguida pela classe de conjunto de violoncelo (17,8%) e pelo coro (13,8%).

³ No Gráfico as abreviações correspondem a: CCVn – classe de conjunto de violino; CCVc – classe de conjunto de violoncelo; CCGui – classe de conjunto de guitarra; Orq – orquestra de cordas; Cam – *camerata*.

A orquestra (8,3%), a classe de conjunto de guitarra (5,1%) e a *camerata* (4,7%) envolveram um menor número de alunos.

Os cursos de Iniciação Musical, Básico e Secundário incluíam no seu currículo disciplinas teóricas. Os alunos do curso de Iniciação Musical frequentavam a disciplina de Voz e Leitura Musical (VL), equivalente à Iniciação Musical (IM) noutras escolas; os alunos do curso Básico tinham aulas de Formação Musical (FM) e os alunos do curso Secundário, para além da FM, tinham aulas de História da Cultura e das Artes (HCA) e Análise e Técnicas de Composição (ATC). A distribuição dos alunos pelas disciplinas teóricas está representada no Gráfico 5.

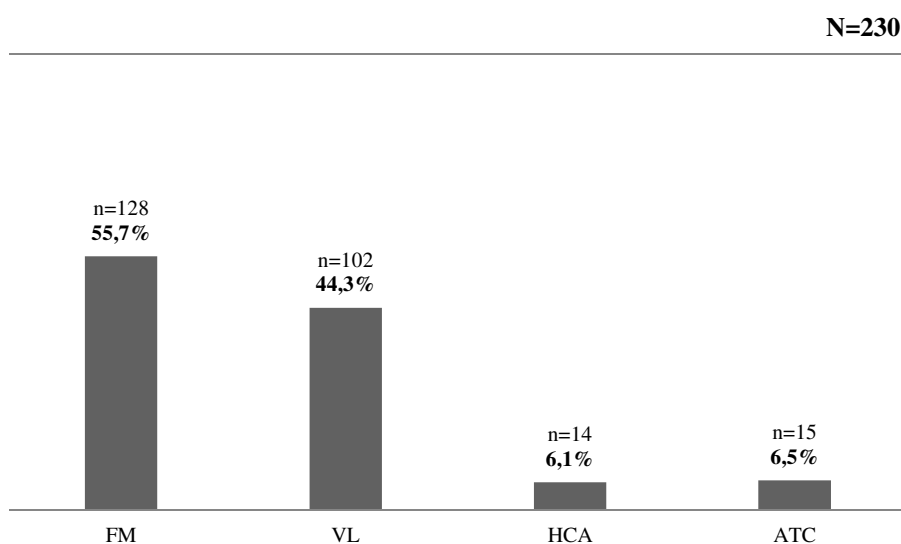


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos pelas disciplinas teóricas^{4 5}

Os alunos em regime supletivo podiam ter no máximo dois anos de desfasamento entre o nível de instrumento e das disciplinas teóricas, enquanto os alunos em regime articulado não podiam estar desfasados. No Gráfico 5, pode observar-se que nem todos os alunos do curso Secundário estavam a frequentar as disciplinas de HCA e ATC, no entanto, para continuarem a frequentar o curso deveriam regularizar a situação nos dois anos letivos seguintes.

⁴ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: FM – Formação Musical; VL – Voz e Leitura Musical; HCA – História da Cultura e das Artes; ATC – Análise e Técnicas de Composição.

⁵ O número total de alunos é menor porque os alunos dos cursos de Iniciação Instrumental e Livre não frequentam as disciplinas teóricas.

2. Caracterização das turmas

2.1. Critérios para a seleção das turmas

Para a realização deste estágio foram escolhidas três turmas. Um dos critérios para a sua seleção estabelecia que estas deveriam corresponder aos níveis da Iniciação Musical, Ensino Básico e Ensino Secundário. Dessa forma, foram escolhidas as seguintes turmas:

- Turma A: 1º grau (2º Ciclo do Ensino Básico; só parte da turma tinha tido IM)
- Turma B: 4º grau (3º Ciclo do Ensino Básico)
- Turma C: 7º e 8º graus (Ensino Secundário; os dois níveis eram lecionados em conjunto)

2.1.1. Turma A – 1º grau (quintas-feiras, das 16h30 às 18h00)

A Turma A era constituída por sete alunos que frequentavam o curso Básico de Música. Seis dos alunos estudavam violino e um tocava piano (Tabela 1).

Aluno	Inst	anos IM	Entrada	Observações
a1	Vn	1		Aluna pouco assídua, com dificuldades de afinação, no sentido da pulsação e na reprodução rítmica.
a2	Vn	0		Aluno com dificuldades de afinação mas com facilidade rítmica.
a3	Vn	4	Transferido a 7.01.2016	Aluno com dificuldades de afinação e na reprodução rítmica.
a4	Vn	1		Aluna pouco assídua, com dificuldades de afinação, no sentido da pulsação na reprodução rítmica.
a5	Vn	4		Aluna afinada e com facilidade rítmica.
a6	Vn	4		Aluna muito afinada, com facilidade rítmica e elevados níveis de autoeficácia.
a7	Pn	4		Aluno muito afinado, com facilidade rítmica e elevados níveis de autoeficácia.

Tabela 1 – Caracterização da turma A (1º grau)⁶

Tal como é possível observar através da Tabela 1, dos sete alunos da turma, quatro realizaram o curso de Iniciação Musical (4 anos), dois frequentaram um ano de IM e um dos alunos não teve IM. A heterogeneidade da turma dificultou a gestão do nível de desafio das atividades em aula. No início do ano foram preparadas atividades sensoriais, porque alguns dos alunos tinham dificuldades de afinação e em marcar a pulsação.

⁶ Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst – instrumento, anos IM – número de anos no curso de Iniciação Musical; Vn – violino; Pn – piano.

Uma das dificuldades com que me deparei foi a falta de assiduidade de duas das alunas. Este aspeto teve um impacto negativo na sua evolução e na dinâmica da turma. Embora as alunas nunca tivessem anulado a inscrição a FM, deixaram de comparecer às aulas a meio do 2º Período.

Um dos alunos foi transferido de outra turma de 1º grau no início do 2º Período. Para ajudar a sua integração na turma, durante as primeiras semanas após a transferência, realizámos algum trabalho individual após o término da aula.

2.1.2. Turma B – 4º grau (segundas-feiras, das 18h10 às 19h40)

A Turma B era constituída por sete alunos do curso Básico de Música. Seis dos alunos estudavam violino e um tocava piano (Tabela 2).

Aluno	Inst	Entrada	Saída	Observações
a1	Vn			Aluno extrovertido, afinado, com grande interesse por audição musical, com dificuldades rítmicas.
a2	Pn			Aluna afinada, mas com dificuldades a nível rítmico e de escrita.
a3	Vn			Aluno pouco assíduo com dificuldades ao nível da afinação, do ritmo, da escrita e da compreensão harmónica.
a4	Vn			O aluno não revelava dificuldades em nenhum campo específico.
a5	Vn	Transferido a 4.01.2016		Aluno muito tímido, que não gostava de se expor em frente da turma, com dificuldades de leitura.
a6	Vn			Aluno extrovertido sem nenhuma dificuldade em particular.
a7	Vn	Transferida a 4.01.2016	8.03.2016	Aluna tímida, com dificuldades de afinação, de sentido de pulsação e de compreensão harmónica. Foi transferida da turma de 5º grau.

Tabela 2 – Caracterização da turma B (4º grau)⁷

Tal como se pode observar na Tabela 2, no 2º Período, foram transferidos dois alunos para a turma. Um dos alunos frequentava o 4º grau e trocou de turma por incompatibilidade de horários, enquanto a outra aluna frequentava o 5º grau e foi aconselhada a assistir às aulas do ano anterior por apresentar muitas dificuldades.

Um dos desafios com que me deparei foi a heterogeneidade da turma. Alguns dos alunos não apresentavam dificuldades, enquanto outros não tinham consolidado bem os conteúdos lecionados nos anos anteriores. Como não era possível realizar trabalho individual fora do horário letivo por incompatibilidade de horários, ao longo do ano preparei trabalhos de casa adaptados às dificuldades de cada aluno. Os alunos enviavam os trabalhos por gravações.

⁷ Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst – instrumento; Vn – violino; Pn – piano.

Também verifiquei que a turma não tinha adquirido algumas competências auditivas e de leitura referidas no programa dos anos anteriores, como serem capazes de reconhecer funções harmónicas, ouvirem o baixo, lerem em clave de fá e transporem melodias. Alguns dos alunos também tinham dificuldade no reconhecimento, leitura e escrita de células rítmicas de divisão binária e ternária. Ao longo do ano, foi necessário preparar muitas atividades que permitissem ultrapassar essas dificuldades.

2.1.3. Turma C – 7º e 8º graus (quartas-feiras, das 18h10 às 19h40)

A Turma C era constituída por 11 alunos. Era a turma mais avançada da Academia e integrava vários alunos que pretendiam prosseguir os seus estudos musicais (Tabela 3).

Aluno	Grau	Inst	Art	Classe de Conjunto	Observações
a1	8º	Vn	S	CCVn/Cam/OSJ	Aluna que pretende prosseguir os estudos musicais. Afinada, com dificuldades ao nível auditivo.
a2	7º	Vc	N		Aluna com dificuldades a nível auditivo.
a3	6º/7º	Vn	N	CCVn/Cam	Fez acumulação do 6º para o 7º grau no 2º Período. Tem audição absoluta e uma condição médica que a impede de ouvir sons graves.
a4	7º	Vl	S	Cam/OSJ	Aluno que pretende prosseguir os seus estudos musicais. Afinado, com dificuldades ao nível auditivo.
a5	7º	Vn	N	CCVn/Cam/OSJ	Aluno que não realiza com regularidade os trabalhos para casa.
a6	7º	Vn	N	CCVn	Aluno com problemas de afinação, de leitura e ao nível auditivo.
a7	7º	Vc	S	CCVc/Cam	Aluno apresenta problemas de afinação (atribuíveis à mudança de voz) e ao nível auditivo. Distraído.
a8	7º	Vn/Pn	N	CCVn	A aluna apresenta um elevado nível de autoeficácia.
a9	Concl.	Vn	N	CCVn/Cam	O aluno não apresenta dificuldades. Pouco assíduo.
a10	7º	Vc	S	CCVc/Cam	Aluno que pretende prosseguir os estudos musicais. Tem dificuldades ao nível rítmico.
a11	8º	Vn	S	CCVn/Cam	Aluna que pretende prosseguir os estudos musicais. Tem dificuldades ao nível auditivo.

Tabela 3 – Caracterização da turma C (7º/8º grau)⁸

Todos os alunos da turma dominavam os conteúdos teóricos, no entanto a maior parte da turma apresentava dificuldades ao nível auditivo. Os alunos tinham dificuldade em reconhecer funções harmónicas, acordes, transpor melodias e a ouvir o baixo. Ao longo do ano foi necessário preparar muitas atividades que permitissem a aquisição de competências auditivas para colmatar essa lacuna.

⁸ Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst – instrumento, Art - articulado; Concl. – concluído; Vn – violino; Vl – viola; Vc – violoncelo; Pn – piano; S – sim, N – não; CCVn – classe de conjunto de violino; CCVc – classe de conjunto de violoncelo; Cam – *camerata*; OSJ – Orquestra Sinfónica Juvenil.

3. Práticas educativas desenvolvidas

3.1. Objetivos gerais

A disciplina de FM tem objetivos gerais, como a promoção do gosto pela música, e objetivos específicos para cada grau no que diz respeito à aquisição de competências auditivas, de leitura, motoras, expressivas e metacognitivas. Para se conseguir alcançar esses objetivos é essencial um planeamento das atividades a realizar em aula e uma escolha cuidada do repertório. Esse planeamento foi realizado em várias etapas. Em primeiro lugar, foram elaborados planos anuais e trimestrais que incluíam tanto as competências a serem adquiridas em cada grau, como o repertório que iria ser estudado. Esses planos foram realizados de acordo com a grelha de progressos da Academia de Música de Lisboa. Em segundo lugar, ao longo do ano foram elaborados os planos de cada aula. O planeamento das actividades era realizado antes da aula e, no final, eram anotados comentários sobre a mesma. A partir desses comentários e das sugestões da professora de Didática do Ensino Especializado foi possível aperfeiçoar as atividades realizadas.

3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula

Ao longo do ano letivo, foi necessário pensar em estratégias para a aquisição de competências por parte dos alunos. Estas foram escolhidas tendo em conta fatores como o grau dos alunos, as dificuldades que apresentavam e a grelha de progressos da escola.

No decorrer do ano, foi realizado muito trabalho sensorial, especialmente na turma do 1º grau. As várias turmas cantaram muitas ordenações e padrões melódicos, que variavam consoante o grau. Nos 1º e 4º graus, os alunos cantaram maioritariamente em modo maior e menor, enquanto no 7º/8º grau introduziram-se os modos de ré, mi, fá e sol. Para além disso, realizaram-se jogos de imitação rítmica e melódica, quer com nome de notas, quer com números. Nos vários graus, recorreu-se à utilização do sistema de números para a realização de transposições e compreensão tonal das melodias aprendidas.

Foram realizadas atividades de reconhecimento de intervalos, acordes, cadências e funções harmónicas exemplificadas pela professora ao piano. Também foram memorizadas melodias e canções recorrendo-se a gravações, ao piano, ou por imitação da voz da professora. Sempre que possível, a memorização de melodias, assim como atividades que envolviam o

reconhecimento auditivo do modo, da divisão, do compasso, da forma e da época, realizaram-se com recurso a gravações.

Ao longo das aulas, foi dada especial importância à aquisição de competências de leitura. Neste contexto, foram realizadas diversas atividades, como leitura apontada rítmica ou melódica, leitura com alternância de claves, leitura cantada com nome de notas, leitura a vozes e, no 7º/8º grau, leitura vertical de corais. As atividades de leitura eram precedidas de trabalho sensorial para preparar os saltos e padrões melódicos, familiaridade com a tonalidade e a reprodução das células rítmicas. Caso a leitura fosse cantada era acompanhada ao piano. No final das atividades de leitura, sempre que possível, mostrava-se a gravação das obras trabalhadas.

Várias atividades contribuíram para a aquisição de competências motoras. Por exemplo, no 1º grau, os alunos fizeram atividades cujo objetivo era marcar a pulsação em vários contextos. Era o caso de atividades como andar pela sala de aula de acordo com a pulsação de uma canção ou gravação, baloiçar de pé em atividades de imitação rítmica ou de leitura rítmica apontada e marcar a pulsação em todas as atividades que tivessem uma componente rítmica. Nos graus mais avançados foram feitas dissociações rítmicas a duas ou mais vozes, com recurso a diferentes timbres, como palmas, voz e percussão em diferentes partes do corpo. Também foram realizadas atividades em que os alunos cantavam melodias e percutiam outra voz em simultâneo. Nos graus menos avançados era frequente a percussão de ostinatos rítmicos.

Ao longo do ano também foram ensinados alguns conteúdos teóricos, normalmente intercalados com o trabalho sensorial ou de leitura. Nesses conteúdos incluía-se a escrita e classificação de intervalos e de acordes, a escrita de escalas e, no 7º/8º grau, a análise de corais. Foi dada uma maior importância à componente teórica nos graus mais avançados e esta era revista mais intensivamente antes dos testes.

Em todos os trimestres realizaram-se testes auditivos, teóricos e orais, seguindo a matriz definida pela Academia. As atividades teóricas e de escrita eram realizadas com maior ênfase em algumas aulas antes destes testes. Nessas aulas, os alunos realizaram ditados rítmicos,

ditados de sons⁹, ditados melódicos¹⁰ e, no caso dos alunos dos 4º e 7º/8º graus, ditados polifônicos¹¹.

Nos ditados do 1º grau restringiu-se os conteúdos abordados. Os ditados rítmicos incluíam entre cinco a seis células rítmicas diferentes e nos ditados melódicos, ia-se alternando o âmbito e os graus em que podia haver saltos. Tanto as células rítmicas como os saltos e o âmbito dos ditados estavam escritos no quadro. No 1º grau, para facilitar a escrita das notas, foram preparadas para os alunos pautas maiores e mais espaçadas entre si.

Na escolha do repertório seguiram-se vários critérios. Procurou-se repertório que fosse adequado para a idade dos alunos e que abordasse vários estilos, géneros e épocas. Para além disso, o repertório deveria permitir a aquisição das competências definidas para um determinado grau e poder ser utilizado para várias atividades como, por exemplo, memorização, entoação com letra e nome de notas, percussão de um ostinato e transposição. Por vezes, foi utilizado o mesmo repertório para os vários graus, mas em atividades e com objetivos diferentes.

Em relação ao material, a Academia dispunha de um piano digital, um quadro branco, um quadro pautado e colunas, no entanto, para a audição de exemplos musicais, era necessário levar um computador.

⁹ Nos ditados de sons, os alunos deveriam escrever as notas tocadas ao piano. Este tipo de ditado não incluía uma componente rítmica.

¹⁰ Nos ditados melódicos, os alunos deveriam escrever o ritmo e notas de uma melodia. Este tipo de ditado podia ser tocado ao piano ou com recurso a gravações.

¹¹ Nos ditados polifónicos, os alunos deveriam escrever o ritmo e as notas de duas ou mais vozes. Os ditados de corais eram tocados ao piano, enquanto os restantes ditados polifónicos eram realizados com recurso a gravações.

4. Análise crítica da atividade docente

A análise crítica da atividade docente é essencial para a formação de um professor. A reflexão das práticas pedagógicas permite que um professor melhore o seu desempenho em aula, resultando numa docência mais eficaz e consciente.

4.1. Observação das aulas

No ano letivo 2015-2016 lecionei três turmas de ciclos de ensino diferentes: uma turma de 1º grau, uma de 4º grau e uma de 7º/8º grau. Ao longo do ano, gravaram-se aulas em cada uma das turmas com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas e melhorar o meu desempenho enquanto docente. Realizou-se uma gravação por período em cada uma das turmas, ou seja, gravaram-se nove aulas no total.

4.1.1. Aulas lecionadas ao 1º grau

A primeira aula gravada com a turma de 1º grau foi lecionada no dia 7 de janeiro de 2016¹².

A aula foi dividida em quatro atividades principais: leitura da canção “*Now, o now I needs must part*” de Dowland; entoação e reconhecimento de acordes maiores e menores; escrita dos números e transposição da canção “A chuva é um ping-ping” de Elsa Rosa e leitura com nome de notas da canção “Dança dos cinco passos” de Pedro Fragoso. Os alunos já tinham aprendido as canções “A chuva é um ping-ping” e “Dança dos cinco passos” com letra nas aulas anteriores.

Após a análise do vídeo e de receber o *feedback* da professora de Didática do Ensino Especializado, cheguei à conclusão que poderia melhorar o meu desempenho enquanto professora em vários aspectos.

Em primeiro lugar, deveria dar *feedback* mais honesto e preciso. Quando os alunos desafinaram, deveria ter corrigido e, se necessário, recorrido a estratégias que permitissem melhorar a sua afinação. Deveria também evitar vícios de linguagem, como dizer “isso” ou “isso mesmo” repetidamente ao dar *feedback*.

¹² O plano de aula encontra-se no Anexo 1.

Em segundo lugar, deveria repensar a sequência das atividades. No início e no final da aula, deveria ter realizado atividades com baixo nível de desafio. A actividade inicial permitiria que os alunos se distanciassem do que estavam a fazer previamente e que se concentrassem na aula, enquanto as do final permitiriam que os alunos saíssem da aula com níveis de fadiga menos elevados. Seguindo este princípio, deveria ter começado a aula com, por exemplo, a entoação de uma canção que já conheciam, em vez de começar com a leitura de uma canção nova.

Em terceiro lugar, na aquisição de competências, deveria ter realizado atividades formativas e, só após as competências estarem adquiridas, ter feito atividades avaliativas. Por exemplo, a atividade de entoação dos acordes, deveria preceder o seu reconhecimento.

Para além disso, só deveria mudar de atividade quando os alunos se sentissem seguros. No caso da memorização da canção “A chuva é um ping-ping” deveria ter repetido mais vezes a canção para os alunos se sentirem familiarizados com a melodia. Também poderia ter realizado uma preparação mais gradual para a escrita dos números e transposição da canção. Por exemplo, após a imitação de padrões melódicos, poderia tocar pequenas melodias e os alunos responderem com números ou nome de notas. Dessa forma, estariam mais preparados para cantar e escrever a melodia completa com números e nome de notas.

Outro aspeto a que devo estar atenta é à velocidade de leitura dos alunos. Na primeira leitura da canção “*Now, o now I needs must part*”, teria facilitado a leitura se tivesse ajustado o andamento à velocidade de leitura dos alunos e só depois de conhecerem a peça ter exigido que mantivessem a pulsação. Outro aspeto que facilitaria a leitura da canção seria ter indicado na partitura qual a voz que os alunos deveriam ler. O processo de explicação, para além de demorado, reduziu o ritmo da aula.

Também foi apontado que, ao fazer atividades de imitação rítmica, os alunos deveriam estar preferencialmente em pé e a baloiçar de acordo com a pulsação.

A segunda aula gravada com a turma de 1º grau foi lecionada no dia 18 de fevereiro de 2016¹³.

A aula começou com a revisão da canção tradicional francesa “*Il pleut bergère*”, seguida da memorização da melodia e leitura do nome de notas do “Concerto para violino” de

¹³ O plano de aula encontra-se no Anexo 1.

Beethoven. A seguir, reproduziu-se uma célula rítmica nova e leu-se o “*Mikrokosmos 75*” de Bartók com nome de notas. No final da aula, os alunos cantaram as seguintes canções já estudadas: “*O how I love Jesus*” canção tradicional inglesa, “*Now, o now I needs must part*” de Dowland, “A chuva é um ping-ping” de Elsa Rosa e “Canção sobre um acorde” de Wuytack.

Em relação a esta aula, um dos aspetos apontado foi a falta de momentos em que os níveis de atenção para a realização de tarefas não precisavam de ser tão elevados. Para os alunos conseguirem manter a atenção e não apresentarem níveis de fadiga elevados deveria ter intercalado atividades de nível de desafio elevado, como a leitura de uma canção ou uma memorização e descoberta do nome de notas, com atividades de nível de desafio mais baixo, como cantar ordenações com as quais a turma estivesse familiarizada ou fazer um jogo.

Em geral, o *feedback* que dei foi melhor do que na aula anterior. Dei *feedback* mais honesto e em tempo real, mas ainda teria de evitar vícios de linguagem e dar *feedback* mais preciso. Deveria também evitar expor alunos indicando as correções para a turma.

Para além disso, quando os alunos estavam a ler à primeira vista deveria, sempre que possível, procurar continuar até ao final de uma frase para parar e corrigir. Dessa forma, evitava estar sempre a interromper e dava a oportunidade aos alunos de tentarem ler sozinhos. Nas atividades de leitura, também tive dificuldade em manter contacto visual com os alunos. Para fazer uma melhor gestão da aula terei de melhorar este aspeto.

Outra questão a ter em atenção é a linguagem não-verbal. Quando os alunos erraram, deveria ter corrigido verbalmente em vez de alterar a expressão facial. No vídeo também se observa que marco a pulsação de maneira diferente na divisão binária e ternária. Terei de alterar esse comportamento para que os alunos consigam focar-se na sensação das divisões binária e ternária em vez de focarem-se no gesto que faço.

Também poderia melhorar a organização das fichas de trabalho e do quadro. Por exemplo, se numerasse as peças que entreguei aos alunos pouparia o tempo de aula que perdem à procura das mesmas. Ao escrever células rítmicas no quadro, facilitaria a leitura se as mesmas estivessem dispostas em colunas, em vez de estarem em linha.

Em último lugar, na atividade de memorização da melodia do “Concerto para violino” facilitaria a memorização se tivesse reproduzido a gravação sem tanto tempo de espera entre

as primeiras audições, se tivesse dividido a memorização em excertos mais pequenos e ajudado os alunos a marcar a pulsação.

A terceira aula gravada com a turma de 1º grau foi lecionada no dia 19 de maio de 2016¹⁴.

Esta aula começou com a entoação do “Cânone do Pirilampo” de Margarida Fonseca Santos a vozes. Depois, os alunos leram a canção tradicional inglesa “*The British Grenadiers*” com nome de notas e entoaram e reconheceram acordes maiores e menores. De seguida, memorizaram a canção “*Syncopated Clock*” de Leroy Anderson, descobriram os números e leram com nome de notas a partir da partitura. Entre as atividades referidas realizaram-se jogos de roda com as canções tradicionais portuguesas “Lá nos campos cantavam os grilos” e “Dobadoira”. No final da aula, reviram-se as canções tradicionais inglesas “*When love is kind*”, “*All things shall perish*” e “*We three kings*”, a canção tradicional francesa “*Il pleut bèregere*”, a canção “*Si dolce èl tormento*” de Monteverdi e a canção “*The young bride*” de Bartók.

Nesta aula, houve uma gestão mais equilibrada entre atividades de concentração e momentos de relaxamento. O único aspeto apontado ao planeamento da aula foi que alguns dos jogos que realizei eram demasiado infantis para os alunos do 1º grau.

O *feedback* que dei ao longo da aula foi mais preciso do que nas anteriores, no entanto, na leitura da canção “*The British Grenadiers*”, nem sempre foi honesto e dado em tempo real. As instruções, por outro lado, foram demasiado longas e pouco concisas, fazendo com que os alunos nem sempre compreendessem qual era a atividade. Também observei que ao dar as instruções e *feedback* tenho a tendência de olhar para o mesmo lado da sala, ou seja, sempre para os mesmos alunos.

Nesta aula verifiquei que devo adaptar as atividades consoante a reação dos alunos. Por exemplo, antes da memorização da melodia de “*Syncopated Clock*” os alunos andaram pela sala de acordo com a pulsação da música. Como estavam muito entusiasmados poderia ter explorado mais esta atividade. Por outro lado, na leitura da canção “*The British Grenadiers*” e no reconhecimento de acordes os alunos estavam a mostrar sinais de fadiga e, nesses casos, poderia ter alterado a forma como estava a realizar as atividades.

¹⁴ O plano de aula encontra-se no Anexo 1.

Outro dos aspetos que me foi apontado estava relacionado com o nível de segurança dos alunos. Ao realizar a preparação para a descoberta dos números da melodia de “*Syncopated clock*”, o nível de dificuldade foi muito inferior ao exigido ao longo da atividade. Para os alunos se sentirem seguros deveria ter realizado uma preparação que aumentasse gradualmente o nível de desafio. Também deveria permitir que os alunos cantassem as melodias várias vezes, até se sentirem seguros, especialmente antes de cantarem em cânone.

4.1.2. Aulas lecionadas ao 4º grau

A primeira aula gravada com a turma de 4º grau foi lecionada no dia 14 de dezembro de 2015¹⁵.

Nesta aula realizaram-se duas atividades: a leitura com nome de notas da canção “*Trost*” de Schubert e a memorização de um excerto da ária “*Sweet rose and lily*” de Haendel.

No decorrer da aula, houve vários aspetos a corrigir em relação ao *feedback* que dei aos alunos. Deveria ter dado mais *feedback*, especialmente quando os alunos superavam as dificuldades, e deveria ter dado *feedback* em tempo real. Também seria importante ter repetido a leitura e a memorização quando os alunos não estavam seguros, ou quando dava *feedback* negativo, para poderem corrigir os erros.

Para além disso, era essencial ter planeado a aula de um ponto de vista mais formativo e menos avaliativo. Por exemplo, em vez de pedir aos alunos para responderem a questões como “que instrumentos estão a tocar?” poderia ter referido quais eram, uma vez que não tinham aprofundado o tema em aulas anteriores.

Ao longo da aula mostrei algumas atitudes que terei de alterar ao nível da gestão de comportamento. Na sala de aula, deveria ter evitado que os alunos falassem ao mesmo tempo do que eu e que falassem sem colocar o dedo no ar. Para evitar esses comportamentos e gerir melhor o que acontece na aula tentarei manter um maior contacto visual com os alunos e não abrir exceções.

Na leitura da canção, deveria ter adequado o andamento à velocidade de leitura dos alunos e permitido que os alunos lessem a canção completa antes de os corrigir. Outros aspetos apontados foram a falta de eficácia das entradas e a falta de preparação melódica. Quando os

¹⁵ O plano de aula encontra-se no Anexo 2.

alunos mostraram dificuldade em cantar a melodia poderia ter reduzido o nível de dificuldade, isolando, por exemplo, as passagens mais difíceis e pedido para cantarem as notas sem o ritmo.

Na memorização da melodia de “*Sweet rose and lily*”, deveria ter reproduzido o excerto sem tempo de espera entre as primeiras repetições e os excertos deveriam ser mais curtos, para facilitar o processo de memorização.

Após a memorização, dois dos alunos não conseguiram ler a melodia com nome de notas corretamente e acabei a aula sem terem alcançado os objetivos da atividade. Deste modo, em futuras aulas terei o cuidado de garantir que todos os alunos conseguem realizar as atividades com sucesso para manter os seus níveis de motivação.

A segunda aula que gravei com a turma de 4º grau foi lecionada no dia 15 de fevereiro de 2016¹⁶.

Esta aula começou com a revisão da canção “*Litanei*” de Schubert, seguida da leitura da canção “*An die Musik*” do mesmo compositor. A seguir, realizou-se a entoação de intervalos de 6ª maior e 6ª menor, a memorização, descoberta dos números e transposição para três tonalidades da melodia da “Sinfonia nº 5” de Schubert. A aula terminou com a entoação do cânone tradicional israelita “*Hashivenu*”.

Nesta aula, consegui melhorar vários aspetos apontados à aula anterior. Dei mais *feedback* em tempo real, ajustei o andamento na leitura das canções à velocidade de leitura dos alunos e houve momentos de concentração e de relaxamento durante a aula, tornando-a equilibrada. Para além disso, pode-se observar que os alunos saíram da aula com a sensação de sucesso.

No entanto, poderia melhorar alguns aspetos. Na leitura da canção, deveria ter mantido um maior contacto visual com todos os alunos e ter dado *feedback* mais honesto em relação à sua afinação.

No início da atividade de entoação de intervalos, poderia ter cantado com os alunos para transmitir maior segurança e ir deixando de cantar progressivamente até eles serem capazes de entoar os intervalos sozinhos. Nesta atividade, também deveria ter evitado sequências de

¹⁶ O plano de aula encontra-se no Anexo 2.

meio-tom entre os intervalos e não deveria ter criado associações entre os intervalos e canções, pois os alunos devem ser capazes de entoar os intervalos fora do contexto tonal.

Na atividade de memorização da “Sinfonia nº 5”, teria facilitado o processo de memorização se tivesse dividido a melodia em excertos mais pequenos. Na preparação para cantar com números, poderia ter realizado jogos de imitação em que eu cantava um padrão e os alunos repetiam-no com números. Depois, na transposição só seria necessário escrever a tónica no quadro, em vez de escrever as notas correspondentes aos restantes graus.

No final da aula, na entoação do cânone, deveria ter realizado a atividade sem números por ser mais musical.

A terceira aula gravada com a turma de 4º grau foi lecionada no dia 30 de maio de 2016¹⁷.

Esta aula começou com a entoação do baixo com nome de notas e da melodia da canção “*Libera me*” de Fauré, seguida da memorização da melodia e descoberta dos números e nome de notas da “Sinfonia nº 44” de Haydn. Depois, os alunos transpuseram a melodia da “Sonata nº 11” de Mozart para ré e fá maior, leram a canção “*Sunrise, sunset*” de Jerry Bock e, no final da aula, reviram-se as canções “*An Mignon*” de Schubert, a “Marcha do leão” de Saint-Saëns e entoou-se a canção tradicional inglesa “*Heigh ho*” em cânone.

Nesta aula, melhorei vários aspetos apontados às anteriores. Embora ainda tenha de evitar vícios de linguagem, dei *feedback* preciso e honesto, dei instruções breves e consegui equilibrar os níveis de concentração e relaxamento ao longo da aula.

Alguns aspetos que terei de melhorar são o contacto visual que mantenho com os alunos nas atividades de leitura, demorar menos tempo a começar as atividades, insistir na correção da afinação e evitar suspirar após uma atividade difícil. Para além disso, na primeira leitura da canção poderia ter deixado os alunos cantarem até ao fim em vez de ter parado para corrigir.

Na memorização da melodia da “Sinfonia nº 44”, deveria ter esperado menos tempo entre as primeiras audições e na secção menos perceptível da memorização poderia ter exemplificado com a voz para facilitar o processo.

Quando revi as canções “*Litanei*”, “Marcha do leão” e “*Heigh-ho*”, os alunos não se recordavam das melodias. Deveria ter antecipado essa situação e ter feito preparação como se

¹⁷ O plano de aula encontra-se no Anexo 2.

os alunos não conhecessem as obras. No caso da canção “*Litanei*” poderia realizar uma atividade de leitura e na “Marcha do leão” e “*Heigh-ho*” poderia fazer a memorização da melodia por imitação.

4.1.3. Aulas lecionadas ao 7º/8º grau

A primeira aula gravada com a turma de 7º/8º grau foi lecionada no dia 13 de janeiro de 2016¹⁸.

Nesta aula realizou-se a dissociação da “Partita nº 6” de Bach em que a melodia era percutida e o baixo cantado, seguida da memorização da melodia e a leitura do baixo do “Concerto para orquestra” de Bartók. No final da aula, leu-se a canção “*Das Ringlein*” de Chopin com nome de notas.

Após a análise do vídeo concluí que há vários aspetos que terei de melhorar. Ao longo da aula, mantive pouco contacto visual com os alunos devido à minha insegurança ao piano e à forma como os alunos estavam dispostos na sala. Para melhorar esse aspeto devo preparar melhor as peças ao nível pianístico e colocar os alunos em círculo para conseguir vê-los a todos. Também devo ser mais clara a dar as entradas e a indicar os compassos/secções que devem cantar.

Para além disso, fui pouco assertiva ao repreender os alunos. Quando os repreendo não posso sorrir, devo evitar que falem enquanto se ouve música e que continuem a cantar depois de ter pedido para pararem.

Antes de fazer a dissociação, verifiquei que os alunos não se lembravam do material estudado. Para facilitar o processo poderia ter revisto a melodia e o baixo até estarem memorizados e, ao fazer a dissociação, deveria ter escolhido um andamento mais lento e isolado compasso a compasso.

Na memorização da melodia do “Concerto para orquestra”, ao notar que os níveis de fadiga dos alunos estavam elevados, poderia ter feito o processo por imitação em que eu cantava a melodia e os alunos repetiam. A seguir, na leitura da canção “*Das Ringlein*”, deveria ter permitido que a lessem uma vez do princípio ao fim antes de corrigir.

¹⁸ O plano de aula encontra-se no Anexo 3.

A segunda aula gravada com a turma do 7º/8º grau foi lecionada no dia 24 de fevereiro de 2016¹⁹.

A aula começou com a revisão da canção “*Das Ringlein*” de Chopin, seguida da entoação dos acordes de 7ª maior, 7ª da dominante, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta e do reconhecimento dos acordes de 7ª da sensível e 7ª diminuta. A seguir, realizou-se a memorização do baixo e descoberta das funções harmônicas do coral “*Christe, der du bist Tag und Licht*” de Bach e, no final da aula, reviu-se a canção “*Look down fair moon*” de Ned Rorem.

Nesta aula, consegui ser mais assertiva do que na aula anterior, no entanto, ainda houve momentos em que os alunos conversaram entre si. Para melhorar esse aspecto devo manter sempre contacto visual, evitar elevar a voz e que os alunos falem ao mesmo tempo do que eu. O *feedback* que dei também melhorou em relação ao da aula anterior. Dei mais *feedback* e maior reforço positivo quando os alunos ultrapassavam as dificuldades.

Na atividade de entoação dos acordes de sétima, deveria ter invertido o processo realizado, isto é, primeiro os alunos deveriam ter cantado os acordes arpejados e a seguir cantado a vozes. Deveria também ter focado a atenção dos alunos na sonoridade global dos acordes em vez de nos intervalos entre os sons.

Na memorização do baixo e reconhecimento de funções harmônicas do coral deveria ter pedido para cantarem os sons das funções rápido, para conseguirem ouvir os acordes harmonicamente em vez de melodicamente e só deveria ter tocado ao piano depois de cantarem.

A terceira aula gravada com a turma do 7º/8º grau foi lecionada no dia 8 de junho de 2016²⁰.

Esta aula começou com a transposição da melodia da “Dança eslava” de Dvořák que já tinha sido estudada, seguida da leitura do nome de notas e percussão simultânea do ostinato da “*Danzón nº 2*” de Arturo Márquez. Depois, os alunos leram a melodia e o baixo da ária “*Gratias agimus tibi*” de Bach com nome de notas e, no final da aula, entoaram a canção tradicional inglesa “*Rose, Red*” em cânone.

¹⁹ O plano de aula encontra-se no Anexo 3.

²⁰ O plano de aula encontra-se no Anexo 3.

Nesta aula, melhorei alguns dos aspetos apontados às anteriores. Em particular, as atividades tiveram um nível de desafio adequado, os alunos mostraram interesse pelo repertório utilizado e consegui que se focassem na aula e não conversassem entre si.

O *feedback* que dei foi mais preciso, no entanto, como mantive pouco contacto visual com os alunos, nem sempre foi honesto. Por vezes dei *feedback* positivo baseado num bom resultado sonoro, embora alguns dos alunos não tivessem conseguido realizar a atividade.

Na leitura da “*Danzón nº 2*”, para facilitar a dissociação melódico-rítmica, poderia ter isolado as secções mais difíceis e ter feito a memorização da melodia antes de os alunos percutirem o ostinato. Para além disso, a última repetição deveria ser cantada sem nome de notas, por ser mais musical.

Na leitura da melodia da ária “*Gratias agimos tibi*”, deveria ter indicado aos alunos os sons que estavam incorrectos e ajudá-los a encontrar a resposta, em vez de cantar a correção. Nesta atividade, também poderia ter evitado isolar os alunos que se enganaram, dando as correções para a turma.

Na memorização do cânone, poderia ter realizado a preparação sem alterações abruptas do nível de dificuldade e na mesma tonalidade. Antes de cantarem a melodia com nome de notas, deveria garantir que os alunos sabiam a melodia de cor e antes de cantarem em cânone com letra deveria assegurar que a letra estava bem consolidada.

4.2. Mudanças a implementar

Ao longo do ano letivo 2015-2016 melhorei vários aspetos da minha prática docente. As instruções tornaram-se mais curtas e concisas, o *feedback* mais honesto e preciso, o planeamento das atividades já inclui mais momentos formativos do que avaliativos e consigo gerir melhor o nível de desafio das atividades ao longo da aula. No entanto, há vários aspetos que ainda tenho de melhorar, como manter o contacto visual com os alunos, gerir os níveis de atenção na sala, dar *feedback* em tempo real, adequar o andamento do acompanhamento à velocidade de leitura dos alunos, deixar que cheguem ao final das secções para corrigir e editar as gravações que trago para a aula para terem a duração adequada.

Para além destes aspetos, há várias mudanças que gostaria de implementar que ainda não referenciei.

Em primeiro lugar, gostaria de planejar atividades em que os alunos utilizassem os seus instrumentos. Creio que ao utilizarem os seus instrumentos se sentem mais motivados e conseguem perceber a ligação entre o que fazem na aula de Instrumento e na de FM. Para além da utilização dos instrumentos na aula, gostaria de criar uma articulação entre a disciplina de FM e a de Classe de Conjunto. O objetivo seria aprenderem as obras em FM, conhecerem o seu contexto, compreenderem aspetos melódicos e harmónicos e lerem as várias partes, antes de serem aprendidas em Classe de Conjunto. Dessa forma, os alunos conheceriam o repertório mais aprofundadamente e criar-se-ia uma ligação interdisciplinar.

Em segundo lugar, gostaria de utilizar em aula repertório das várias famílias instrumentais, quer para o conhecimento de repertório e dos timbres, quer para leitura, memorizações e ditados. Como a escola tem uma oferta muito direcionada para instrumentos de cordas, considero que, para a formação dos alunos ficar mais completa, deveria mostrar-lhes exemplos musicais com instrumentos e *ensembles* que não costumam ter tanto contacto. É o caso da música vocal, música para instrumentos de sopro e para percussão. Planejar atividades que envolvam repertório de vários instrumentos permitiria fazer leitura em diferentes claves, uma atividade que não aprofundei neste ano.

Em terceiro lugar, gostaria de realizar mais atividades de reconhecimento de acordes, intervalos e funções harmónicas nas aulas. Ao longo do ano, dediquei muito tempo de aula à leitura de canções e a atividades de memorização e dediquei menos tempo ao reconhecimento auditivo de intervalos, acordes e funções harmónicas. A falta de repetição dessas atividades resultou numa insegurança dos alunos nos momentos de avaliação. O mesmo aconteceu em relação à teoria e à escrita. Para os alunos conseguirem assimilar melhor esses conteúdos, deveria ter enviado ao longo do ano mais fichas de trabalho para resolverem em casa.

Em último lugar, gostaria de criar um portefólio com páginas numeradas ou uma sebenta para cada grau para facilitar o trabalho em aula e para os alunos terem um material de apoio mais organizado.

5. Conclusão

O estágio que realizei no ano letivo 2015-2016 foi essencial para a minha evolução enquanto docente. O planeamento anual, trimestral e diário das aulas, as gravações trimestrais e o *feedback* da professora de Didática do Ensino Especializado permitiram que reavaliasse a minha prática docente e estabelecesse um paradigma de como tenciono lecionar.

No decorrer do ano letivo, foi exigido um planeamento rigoroso das aulas, baseado nos conteúdos programáticos a lecionar e influenciado por fatores como a idade dos alunos, o número de alunos por turma ou a dinâmica da mesma. Esse planeamento requereu a procura de repertório adequado a cada idade, a formulação de atividades com o nível de desafio adequado para as turmas e a gestão dos níveis de fadiga ao longo da aula.

Para além disso, também foi necessário considerar alguns aspetos essenciais para o sucesso de uma aula, como realizar as atividades de um ponto de vista formativo em vez de avaliativo, dar instruções curtas e precisas, dar *feedback* honesto, preciso e em tempo real e manter o contacto visual com os alunos.

A realização do estágio fez-me analisar a forma com leciono resultando no desejo de alcançar vários objetivos. É o caso de melhorar o *feedback* que dou, manter um ritmo de aula elevado, conseguir identificar sinais de cansaço nos alunos, evitar que os alunos se distraiam, preparar melhor o material e escolher repertório interessante e adequado aos objetivos de aula.

Embora tenha muitos aspetos a melhorar, o estágio deu-me ferramentas para poder analisar a minha prática docente autonomamente e continuar a evoluir após a sua conclusão.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Secção II – Investigação

A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

1. Descrição do projeto de investigação

1.1. Introdução

O tema abordado neste projeto de investigação foi: “A audição de música gravada (AMG)²¹ nas aulas de Iniciação Musical (IM) e de Formação Musical (FM) do ensino especializado da música em Portugal”.

O interesse por este tema surgiu pelo facto de, no passado, enquanto aluna, considerar que as aulas de FM se tornavam mais apelativas e interessantes sempre que fazíamos atividades que integravam a AMG.

Quando iniciei a minha atividade enquanto docente em escolas do ensino não especializado, realizava atividades que incluíam a AMG porque estas motivavam os alunos. Inicialmente, lecionei turmas de adultos que mostravam um grande interesse por todas as atividades que envolviam a AMG, pesquisando autonomamente os exemplos que ouvíamos nas aulas e procurando outras obras dos mesmos compositores. Mais tarde, quando tive a oportunidade de lecionar turmas mais jovens, apercebi-me que também partilhavam o entusiasmo pela AMG. No entanto, nestas faixas etárias, as características das obras, como o andamento ou a instrumentação, influenciavam as preferências dos alunos.

Apesar da realização de atividades que incluíam a AMG ter sido uma prioridade no início da minha carreira enquanto docente, quando comecei a lecionar em escolas do ensino especializado apercebi-me que os programas de FM dessas escolas nem sempre mencionavam a AMG. Alguns desses programas apenas mencionavam a AMG no contexto da aprendizagem de formas e de estilos musicais, enquanto outros referiam a utilização de gravações para a realização de questionários analíticos (identificar várias características das obras musicais, como o compasso, o modo, as cadências, entre outros).

Assim, surgiu o interesse em investigar como os professores de FM e IM abordam a AMG nas aulas e qual a sua opinião sobre a temática.

²¹ Ao longo do documento, a expressão “audição de música gravada” surgirá abreviada.

1.2. Pergunta de investigação

Este estudo procurou responder à seguinte pergunta de investigação: Que escolhas pedagógicas fazem os professores de IM e de FM na utilização de música gravada no contexto do ensino especializado da música em Portugal?

Para a realização da investigação também foi necessário responder às seguintes questões adicionais: Os professores utilizam música gravada nas aulas? Com que frequência realizam atividades que incluem a AMG? Por que razão recorrem à AMG? Que critérios utilizam na escolha do repertório de música gravada? Quais as atividades associadas à AMG? Quais os desafios inerentes à AMG nas aulas? De que forma o programa de IM e de FM prevê a AMG?

1.3. Justificação/Pertinência

Num estudo realizado por Gravito (2015) com alunos do ensino especializado da música foi possível verificar que uma das atividades preferidas dos alunos nas aulas de FM é a AMG.

Como a AMG é importante para os alunos, procurou-se conhecer de que maneira os professores de IM e de FM a abordavam nas aulas através da realização de um estudo de carácter exploratório. Este estudo poderá ajudar as direções pedagógicas das escolas do ensino especializado da música na escolha de uma abordagem à AMG na realização dos programas.

2. Revisão da Literatura

2.1. História da música gravada

A primeira máquina que gravou e reproduziu som foi o fonógrafo (Figura 1). Este aparelho, inventado por Thomas Edison em 1877, alterou a forma como se experienciava a audição musical. Antes da invenção da gravação sonora ter-se-ia de assistir a concertos ou tocar um instrumento para se ouvir música. Contudo, o fonógrafo permitia a audição musical sem a presença de um instrumentista e viabilizava a preservação de material sonoro (Bonds, 2013). Este engenho, no entanto, tinha algumas limitações, nomeadamente era dispendioso e não possibilitava a cópia das gravações (Parry, 2011).

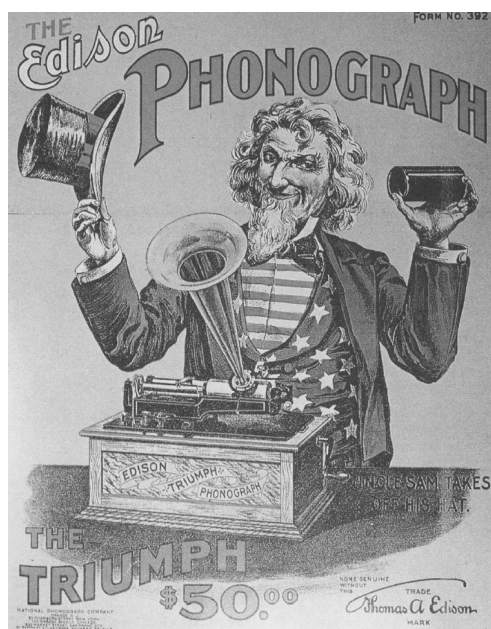


Figura 1 – Anúncio publicitário ao fonógrafo²²

O aparelho que solucionaria essas limitações surgiu uma década depois. Em 1889, Berliner inventou o gramofone (Figura 2), com o objetivo de produzir e distribuir música gravada. O formato dos discos permitia a criação de cópias, o que possibilitou a sua comercialização. O aumento de vendas e consequente descida de preços, tornou esta tecnologia acessível à classe média (Parry, 2011).

²² Retirado de Thompson (1995, p. 145).



Figura 2 – O gramofone²³

No início do século XX, eram produzidos discos com obras de música erudita e *jazz*. Inicialmente, os discos eram gravados através de um cone acústico, para o qual os músicos cantavam e tocavam. No entanto, esse processo originava a perda da qualidade do som. Para além das inúmeras interferências, não era possível a gravação de todos os instrumentos. Na década de 1920, começaram a ser utilizados microfones, altifalantes e mesas de mistura que melhoraram a qualidade das reproduções (Parry, 2011).

A grande inovação seguinte, no campo da música gravada, foi a fita magnética. Nos anos 50, esta tecnologia era utilizada maioritariamente pela Televisão e pela Rádio, tendo pouca utilização doméstica devido ao seu custo e tamanho. Só em 1964 foi lançada pela Phillips uma versão compactada da fita magnética, conhecida como cassete. A cassete tinha várias vantagens em relação ao disco: era mais resistente, podia ser utilizada no carro e ser copiada. Em 1979, foi criado o *walkman*, que permitia ouvir música gravada em qualquer local (Parry, 2011).

As cassetes foram a tecnologia mais vendida que permitia a distribuição de música gravada até à criação do *compact disc* (CD). No final da década de 1970, a Sony e a Phillips colaboraram na criação de um sistema digital de armazenamento de informação codificada, cuja capacidade de memória era muito superior à dos discos e cassetes. Os CD foram comercializados pela primeira vez em 1982 (Parry, 2011; Pohlmann, 1989; Zölzer, 2008).

Em 1995, foi inventado o formato MP3²⁴, que possibilitou a partilha de dados através da *internet*. Algumas empresas utilizaram essa tecnologia para criar produtos que distribuem

²³ Retirado de Parry (2011, p. 221).

música gravada através da *internet*, como é o caso do iTunes e do Spotify²⁵, que permite a transmissão²⁶ em tempo real de música intercalada com publicidade. No entanto, alguns *sites* realizaram a partilha de música de forma ilegal, o que reduziu drasticamente as vendas da indústria discográfica²⁷ (Parry, 2011). O sistema judicial fechou *sites* que partilhavam ficheiros ilegalmente, como o Napster, que tinham um servidor central que transmitia os dados. Contudo, quando os *sites* começaram a utilizar redes *peer-to-peer*, em que a partilha de informação é feita pelos usuários, tornou-se mais difícil atuar a nível legal (Oliveira & Rocha, 2006; Parry, 2011; Tschmuck, n.d.).

Em suma, as tecnologias de gravação e de reprodução sonora, desde o fonógrafo até à partilha de dados através da *internet*, globalizaram a audição de música, possibilitando a audição de obras de diversos estilos e épocas em qualquer lugar (Parry, 2011).

2.2. A AMG no quotidiano

A globalização do acesso à música gravada resultou na investigação sobre as preferências musicais da população, aspeto que foi importante em várias áreas (Hargreaves, Marshall, & North, 2003). Nos *media* e no comércio, o estudo das preferências musicais permitiu melhorar a publicidade e direcionar o comportamento do consumidor²⁸. No espaço de trabalho, encontrou-se uma relação entre a AMG e o aumento da eficiência dos trabalhadores (Bonds, 2013; Hargreaves et al., 2003). Por fim, na área da saúde descobriu-se que a AMG e a prática musical melhoram a saúde física e mental dos pacientes, nomeadamente, apoiando o tratamento de doenças neurológicas, como Alzheimer e Parkinson, e ajudando no controlo da dor e da ansiedade dos pacientes (Bonds, 2013; Mitchell & MacDonald, 2006).

²⁴ Inicialmente, este formato foi criado para a indústria cinematográfica, por comprimir ficheiros áudio e facilitar a sua transferência (Parry, 2011).

²⁵ Os seguintes *sites* permitem a transmissão de música de forma legal: *Youtube*, *Hulu*, *BBC iPlayer* (Parry, 2011).

²⁶ A transmissão de som ou imagem pela rede de computadores é conhecida como *streaming* (Pinochet, 2014).

²⁷ Hoje em dia, 75% da indústria musical é dominada pelas seguintes empresas: *Universal Music*, *Sony BMP*, *Warner Music* e *EMI* (Parry, 2011). Estas empresas são editoras discográficas que produzem, promovem e distribuem música gravada (Berg, Fransson, & Sörendal, 2007).

²⁸ Embora o conceito de música ambiente fosse criado por Satie, George Squier foi o primeiro a estudar a influência da música ambiente no comércio, descobrindo que a conjugação de diferentes músicas permitia que os clientes estivessem mais tempo em lojas e menos em restaurantes (Bonds, 2013).

No Reino Unido, realizaram-se estudos que mapeavam o comportamento da população estimando-se que 40% a 50% do quotidiano envolve a AMG²⁹ (Greasley & Lamont, 2011; North, Hargreaves, & Hargreaves, 2004; Sloboda, O'Neill, & Ivaldi, 2001). Em particular, North, D. Hargreaves e J. Hargreaves (2004) investigaram os hábitos de AMG de 346 habitantes do Reino Unido, com idades compreendidas entre os 13 e os 78 anos. A partir desse estudo, chegou-se às seguintes conclusões: em primeiro lugar, a razão principal para a AMG é o prazer de ouvir música e o estilo *pop* é o mais ouvido; em segundo lugar, a AMG ocorre principalmente após o trabalho e ao fim de semana e é mais frequente em casa do que no exterior.

2.3. Preferências e gostos musicais

Na literatura, os autores distinguem os conceitos de gosto musical³⁰ e preferências musicais³¹. De acordo com Hargreaves, North e Tarrant (2006), as preferências musicais referem-se à comparação entre a apreciação de obras musicais numa fase da vida, enquanto o gosto musical diz respeito aos padrões de preferências em períodos mais alargados. Dessa forma, as preferências musicais são relativamente voláteis, enquanto o gosto musical mantém-se estável ao longo da vida.

Os gostos e preferências musicais formam-se pela interação das seguintes variáveis: o ouvinte, as características da música e o contexto em que é realizada a audição (Hargreaves et al., 2006).

2.3.1. Resposta emocional à AMG

Um dos fatores que influencia as preferências e gostos musicais é a resposta emocional perante a audição musical (Kreutz, Ott, Teichmann, Osawa, & Vaitl, 2007; North & Hargreaves, 1997). Consideram-se três tipos de emoção: a expressada³², a percebida³³ e a sentida³⁴. A emoção expressada é a emoção que o intérprete pretende comunicar, enquanto as

²⁹ Foram mencionados estudos de origem estrangeira por não terem sido encontradas investigações sobre os hábitos de AMG da população portuguesa que envolvessem várias faixas etárias.

³⁰ O conceito “gosto musical” foi traduzido da expressão inglesa “*musical taste*”.

³¹ O conceito “preferências musicais” foi traduzido da expressão inglesa “*musical preferences*”.

³² O conceito “emoção expressada” foi traduzido da expressão inglesa “*expressed emotion*”.

³³ O conceito “emoção percebida” foi traduzido da expressão inglesa “*perceived emotion*”.

³⁴ O conceito “emoção sentida” foi traduzido da expressão inglesa “*felt emotion*”.

restantes referem-se à resposta afetiva do ouvinte. Essa resposta pode ocorrer a nível intelectual³⁵ (emoção percebida) ou através de alterações psicofisiológicas (emoção sentida) (Gabrielsson, 2002; Justin & Sloboda, 2001, citado em Yang & Chen, 2011).

As mudanças psicofisiológicas associadas à emoção sentida resultam da combinação da “ativação” e da “valência” de um estímulo. O nível de “ativação” é determinado pela quantidade de atividade em determinadas áreas do cérebro. Os estímulos com um nível intermédio são os que criam maior satisfação a nível fisiológico. Essa satisfação diminui se o nível de “ativação” for demasiado elevado ou baixo (Berlyne, 1971; Freitas-Magalhães, 2013; Russell, 1997). Por outro lado, a “valência” refere-se à percepção de um estímulo como desejado – valência positiva, ou rejeitado – valência negativa (Cabral & Nick, 1996).

Ao combinarem-se as propriedades de “ativação” e “valência” torna-se possível induzir emoções específicas, como se observa na Figura 3 (Kreutz et al., 2007; Yang & Chen, 2011).

	“Ativação” elevada		
	Irritabilidade Fúria Nervosismo 2	Entusiasmo Alegria Prazer 1	
“Valência” negativa	3 Tristeza Aborrecimento Sonolência	4 Relaxamento Paz Calma	“Valência” positiva
	“Ativação” baixa		

Figura 3 – Emoções criadas por diferentes níveis de “ativação” e “valência”³⁶

A partir da Figura 3, constata-se que alterações no nível de “ativação” e “valência” criam emoções tão distintas como alegria (“ativação” elevada e “valência” positiva), calma (“ativação” baixa e “valência” positiva), fúria (“ativação” elevada e “valência” negativa) ou tristeza (“ativação” baixa e “valência” negativa) (Yang & Chen, 2011).

³⁵ Percepção da emoção transmitida por uma obra musical.

³⁶ Adaptado de Yang e Chen (2011, p. 7).

2.3.2. Características da música

As preferências musicais são influenciadas por várias características das obras musicais, como a complexidade, a familiaridade, o andamento e o volume (North & Hargreaves, 1995; Russell, 1986).

No que diz respeito à complexidade (Gráfico 6), o seu nível ótimo atinge-se quando um estímulo não é demasiado simples, nem demasiado complexo (Heyduk, 1975; North & Hargreaves, 1995).

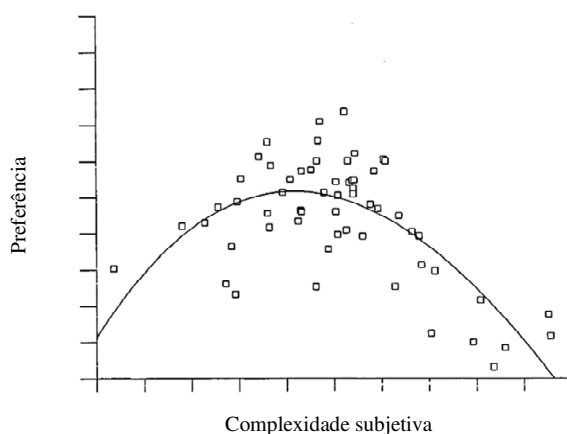


Gráfico 6 – Relação entre a complexidade subjetiva e a preferência³⁷

A complexidade é percebida de maneira diferente por cada indivíduo e é afetada por experiências anteriores (Heyduk, 1975). Isso ocorre porque a exposição repetida a uma determinada obra musical ou estilo reduz a complexidade subjetiva dessa obra (North & Hargreaves, 1995). Hargreaves, North e Tarrant (2006) também sugerem que a idade da pessoa afeta a percepção da complexidade, pois, ao envelhecer, um indivíduo é exposto a mais estímulos e a complexidade subjetiva diminui. O mesmo sucede no que se refere aos estudos musicais, nomeadamente, participantes com estudos musicais percebem uma determinada obra como menos complexa do que participantes que não tenham tido uma aprendizagem musical (North & Hargreaves, 1995).

³⁷ Adaptado de North e Hargreaves (1995, p. 82).

Outra das características que influencia as preferências musicais é a familiaridade com o estilo (Gráfico 7).

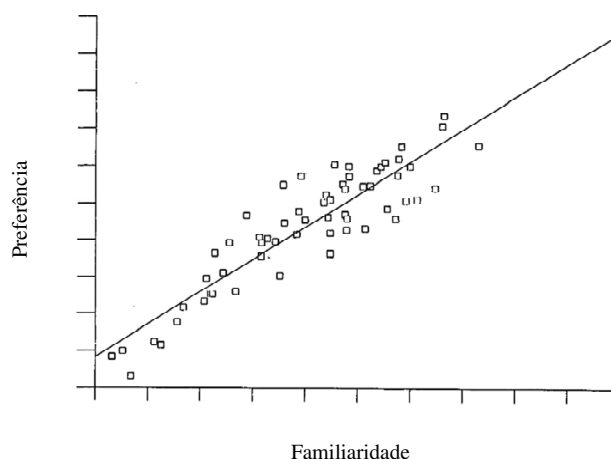


Gráfico 7 – Relação entre a familiaridade e a preferência³⁸

No que diz respeito à familiaridade, os investigadores descobriram que o aumento da familiaridade com um determinado estilo resulta num aumento da preferência (North & Hargreaves, 1995).

Em suma, a preferência musical por determinada obra ou estilo aumenta quando o nível de complexidade subjetiva é intermédio e existe familiaridade com o estilo musical (North & Hargreaves, 1995).

2.3.3. Características do ouvinte e contexto social

Segundo o referido na literatura, os gostos e preferências musicais também são influenciados pelas características do ouvinte, nomeadamente a idade. Ao longo da vida, o ouvinte tem fases de maior e menor tolerância a diferentes estilos musicais, que se explicam através de fenómenos de interação social.

As crianças até aos nove anos são muito recetivas a todos os estilos de música por ainda não lhes ter sido atribuído um valor normativo (Campbell & Scott-Kassner, 1995; Hargreaves et al., 2006). No entanto, por volta dos 10 anos essa abertura musical começa a reduzir, normalmente associada à pressão exercida pelo grupo social no final da infância e na adolescência (Campbell & Scott-Kassner, 1995; Hargreaves et al., 2006).

³⁸ Adaptado de North e Hargreaves (1995, p. 85).

A adolescência é um período crítico para a criação e enraizamento de preferências musicais³⁹ (Hargreaves et al., 2006; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000). Essas preferências desempenham um papel importante na formação da identidade, especialmente na interação com o grupo social (Finnäs, 1989; Tarrant, North, & Hargreaves, 2004). Durante esta fase, há o desejo da criação de uma identidade reconhecível e favorável perante o grupo social (Senos, 1997; Tajfel & Turner, 1979). Esse desejo resulta na motivação para a adoção de regras e em comportamentos de proteção do grupo, como a exclusão de elementos que violem as normas (Castano, Paladino, Coull, & Yzerbyt, 2002; Noel, Wann, & Branscombe, 1995; Tajfel & Turner, 1979). A pressão social leva a que os adolescentes indiquem preferências musicais que se adequam à norma quando estão em público, no entanto, em privado mostram preferências não aceites pelo grupo⁴⁰ (Finnäs, 1989).

No final da adolescência, a tolerância a diferentes estilos musicais aumenta e os jovens adultos estão mais dispostos a partilhar e tolerar a música de outros (Campbell & Scott-Kassner, 1995; Greasley & Lamont, 2006; Lamont & Webb, 2010; LeBlanc, Sims, Siivola, & Obert, 1996).

Embora o contexto social tenha grande influência nas preferências musicais dos adolescentes, essa influência não é exclusiva a essa fase, verificando-se ao longo da vida⁴¹ (North & Hargreaves, 2007a, 2007b).

2.4. A AMG no ensino

Um dos objetivos da educação musical é fomentar o gosto pela música nos alunos, estimulando a sua audição para o resto da vida (Woody, 2004). Para que isso seja possível, é necessário providenciar experiências musicais versáteis e expandir a escolha musical dos alunos (Ots, 2004, citado em Kährik, Leijen, & Kivestu, 2012). Podem-se alcançar esses objetivos através de atividades de audição guiada, que podem incluir a interpretação das obras

³⁹ Nos estudos, chegou-se à conclusão que o gosto musical não evolui muito com a idade, pelo contrário, este fixa-se no período da adolescência (Hargreaves et al., 2006). Investigadores verificaram que as pessoas mostram preferência por artistas que foram famosos durante a sua adolescência (Holbrook & Schindler, 1989; North & Hargreaves, 1995).

⁴⁰ Num estudo realizado por Finnäs (1989), os adolescentes mostraram maior preferência por música erudita e tradicional quando estavam sozinhos do que quando estavam em grupo.

⁴¹ North e Hargreaves (2007a, 2007b) realizaram estudos que relacionam aspetos socioeconómicos, como a situação financeira, educação, interesses, entre outros, com as preferências musicais.

ouvidas, a discriminação das alturas sonoras, improvisação, dança, movimento, entre outros. A audição contribui para a aprendizagem musical e permite a aquisição de competências e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, do sentido estético e do pensamento musical (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995).

Na literatura, menciona-se que as atividades que incluem a AMG habitualmente englobam a audição da obra, a aprendizagem de elementos culturais e históricos e a análise de elementos musicais, em vez da expressão de emoções e sentimentos transmitidos pela música (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Woody, 2004). Vários autores referem que este paradigma leva a um nível de cognição por parte dos alunos que impede que estabeleçam ligações emocionais com as obras aprendidas na escola. Dessa forma, cria-se uma separação entre a música ouvida na escola e a ouvida em momentos de lazer (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North et al., 2000). Na literatura, sugere-se que os professores escolham repertório que apreciem e com o qual tenham uma ligação emocional, de forma a transmitir ao aluno a ligação afetiva com essas obras musicais (Woody, 2004; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995).

Para além do distanciamento da componente emocional da audição musical, os estilos abordados na escola não correspondem ao que os alunos ouvem no quotidiano. Os alunos estão mais habituados a ouvir música *pop*, no entanto, na escola costuma ser dada maior ênfase à música erudita. A associação negativa que os alunos têm à AMG na escola, aliada à pressão social, leva a que rejeitem a música erudita⁴² (North et al., 2000; Olsson, 1997).

A AMG nas aulas pode ser realizada de forma passiva ou ativa. Na AMG passiva, o aluno ouve a música devendo estar atento, mas sem realizar nenhuma atividade. Por outro lado, na AMG ativa, o aluno realiza atividades durante a audição (Baldrige, 1984; Gillie-Guilbert & Fritsch, 1995; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Essas atividades⁴³ podem ser de cariz físico, como andar durante a audição, marcar a pulsação, tocar num instrumento, fazer percussão corporal e cantar, ou de natureza mental, como identificar as repetições, as alterações na dinâmica, entre outras atividades que envolvam processos cognitivos e afetivos (Campbell & Scott-Kassner, 1995; Woody, 2004; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Na literatura, chegou-se à conclusão que os alunos reagem melhor à AMG ativa do que à AMG passiva (Kährlik et

⁴² Estes estudos são referentes a alunos do ensino genérico da música.

⁴³ Livros como “O prazer de ouvir música” de Amado (1999) e “Audição Musical Ativa: Livro do professor” de Wuytack e Boal-Palheiros (1995) incluem vários exemplos de repertório para AMG e propostas de atividades a realizar.

al., 2012; Woody, 2004). Em particular, verificou-se que a utilização de métodos de aprendizagem ativos fazia com que os alunos encarassem a música erudita de maneira mais positiva (Kährlik et al., 2012). Possivelmente, essa foi uma das razões para alunos do ensino especializado da música referirem que o estilo de que mais gostavam a seguir à música *pop-rock* era a música erudita (Gravito, 2015).

Para além disso, é importante ter em conta a idade dos alunos na escolha do repertório e no planeamento das atividades de AMG. Tal como foi referido, os alunos até aos nove anos e no final da adolescência mostram-se recetivos a vários estilos musicais, sendo a melhor altura para a realização de atividades de AMG envolvendo vários estilos (LeBlanc et al., 1996). No período entre o 1º e o 5º grau, em que a pressão do grupo social é maior, deve-se ter cuidado com a realização de atividades em que os alunos deem opiniões acerca dos estilos musicais, uma vez que a pressão do grupo os pode levar a dar uma opinião mais negativa em relação à música erudita em público do que fariam em privado (Finnäs, 1989).

Outro possível critério na escolha do repertório é ter em conta as preferências musicais dos alunos. Por exemplo, a repetição de determinadas obras ao longo das aulas aumenta a preferência que os alunos mostram por elas⁴⁴ (Hedden, 1981). Outros aspetos que tornam o repertório mais apelativo são um andamento rápido, diferentes dinâmicas, texturas rítmicas interessantes, repetições da melodia e uma melodia diatónica (Burnsed, 1998; Burnsed & Sochinski, 1995; Hedden, 1981; Leblanc, Colman, Mccrary, Sherrill, & Malin, 2014).

Também se verificou uma relação entre o *feedback* e a preferência musical, concluindo-se que os alunos que assistiram a aulas com maior *feedback* positivo mostraram preferência pelas obras e estilos ouvidos nas aulas, como a música erudita, *jazz* e música eletrónica (Greer, Dorow, Wachhaus, & White, 1973).

Outra questão a ter em consideração nas atividades de AMG é a duração dos exemplos musicais. Embora vários autores refiram que se deve ouvir as obras completas para se respeitar a criação artística (Amado, 1999; Campbell & Scott-Kassner, 1995), de acordo com Flowers (2001) não se deve prolongar demasiado a audição. Num estudo⁴⁵, a autora concluiu

⁴⁴ Num estudo, Getz (1966) menciona que não se deve repetir a audição de uma obra mais do que oito vezes por semestre, porque a audição excessiva causa uma diminuição na preferência.

⁴⁵ Esta investigação envolveu professores universitários e alunos do 6º ano (equivalente ao 2º grau). Para além do supramencionado, a autora refere que ao utilizar equipamento de qualidade na AMG e ao realizar as

que a partir dos dois minutos de AMG as pessoas têm distrações recorrentes e que, por isso, esse aspecto deve ser considerado na preparação das atividades (Flowers, 2001).

As atividades de AMG geralmente têm como objetivo a aquisição de competências. Hedden (1980) sintetizou vários estudos sobre a AMG, mencionando estratégias de aula e as competências que ajudavam a adquirir. O autor indica que, até ao 6º ano⁴⁶, representações visuais durante a AMG não melhoram a aquisição de competências, nem aumentam o gosto pela música ouvida em aula. Embora as representações visuais não influenciem a aquisição de competências, a aprendizagem conjunta da música e de obras de artes visuais melhoram o reconhecimento auditivo das épocas. No que diz respeito à audição guiada, chegou-se à conclusão que esta melhora a aquisição de competências relacionadas com a textura, a forma, o fraseado, a métrica e a pulsação. No entanto, não aumenta o gosto pelas obras musicais ouvidas em aula, não melhora o reconhecimento de elementos estéticos, nem influencia a aquisição de competências relacionadas com a melodia, o ritmo, o modo e a memória musical (Hedden, 1980).

Outro aspeto que também poderá aumentar o interesse dos alunos por ouvir música é aliar a AMG nas aulas com a ida a concertos (Amado, 1999; Hedden, 1980). Amado (1999, p. 55) afirma o seguinte:

“Observar o trabalho dos músicos na orquestra, perceber qual é a relação entre o maestro e os intérpretes, e o papel que ele tem no êxito da execução em conjunto são fundamentais para se beneficiar do contacto com a música, que só assim se podem obter. Para uma criança, este aspeto torna-se particularmente importante, pois a assistência direta ao espetáculo provoca naturalmente nela um entusiasmo e uma adesão que tenderão a despertar-lhe um grande gosto pela música que ouviu e um desejo de repetir a experiência”.

atividades individualmente e num ambiente sem ruído exterior, os alunos mostraram uma reação mais positiva às atividades de AMG e ao repertório apresentado (Flowers, 2001).

⁴⁶ O 6º ano é equivalente ao 2º grau.

Amado (1999) também indica várias ações, que decorreram ao longo do século XX em Portugal, para promover a cultura da população e a audição de música:

- Na década de 1920, realizaram-se concertos comentados por Alexandre Rey-Colaço, em que eram apresentadas obras musicais, assistia-se a conferências sobre música e lia-se poesia.
- No final dos anos 50, foram apresentados na televisão os “Concertos para jovens” de Bernstein. Na mesma altura, também surgiu o programa “Falando de Música” com José Atalaya, que convidava artistas e conjuntos de câmara e comentava as obras que iriam tocar. José Atalaya continuou a apresentar concertos comentados na Televisão e na Rádio até meados dos anos 1980. Para além da promoção cultural na Televisão, também foram realizadas ações ao vivo.
- Entre 1974 e 1989, Helena Pimentel organizou, com o apoio da Juventude Musical Portuguesa, concertos em escolas direcionados a crianças e concertos para o público em geral, em locais como Juntas de Freguesia. Alguns anos mais tarde, a Juventude Musical Portuguesa criou o “Projeto Música nas Escolas” direcionado para alunos dos 2º e 3º Ciclos, com o objetivo de dar a conhecer a música do século XX.
- No final da década de 1980, surgiu a “Sinfonia em Festa” que era um encontro de uma orquestra que incluía a participação de cerca de 90 crianças que tocavam uma sinfonia em locais emblemáticos, como o Palácio de Queluz ou o Teatro de São Carlos.
- A partir de 1992, a associação “Círculo Pró Música” organizou concertos comentados abertos ao público no Salão Nobre da Escola de Música do Conservatório Nacional. Mais tarde, esses concertos tornar-se-iam na “Música para Pais e Filhos” que a partir de 1996 passaram a decorrer no Centro Cultural de Belém.

Atualmente, a Fundação Calouste Gulbenkian promove concertos comentados direcionados ao público escolar e a grupos com necessidades educativas especiais e organiza visitas aos ensaios da Orquestra Gulbenkian (“Escolas,” 2017).

3. Metodologia de investigação

3.1. Metodologia

Para a realização desta investigação foram utilizadas as metodologias quantitativa e qualitativa. Recorreu-se a dois métodos de recolha de dados, diários e entrevistas, de modo a obter-se informação de várias fontes e verificar-se a sua fiabilidade (Gray, 2004; Robson & McCartan, 2016).

Os diários permitiram conhecer as escolhas pedagógicas dos professores de FM e de IM na realização de atividades que incluem a AMG nas aulas. Para complementar essa informação e obter opiniões mais aprofundadas acerca do tópico, realizaram-se entrevistas aos participantes que preencheram os diários.

Esta investigação baseou-se numa “lógica indutiva”. Ou seja, a recolha de dados através dos diários e entrevistas precedeu a procura de padrões e a observação de tendências (Gray, 2004; Robson & McCartan, 2016).

3.2. Métodos de recolha de dados

3.2.1. Diários

A recolha de dados foi realizada através de diários por ser um método que não tem por base erros de memória ou respostas tendenciosas (Alaszewski, 2006; Robson & McCartan, 2016). Para além disso, este método tem a vantagem de possibilitar a recolha de dados de um maior número de participantes e de aulas.

Contudo, alguns aspetos do preenchimento dos diários podem comprometer a sua validade. Em primeiro lugar, é um método de recolha de dados que requer um grande investimento de tempo por parte dos participantes, o que pode levar a que não haja um preenchimento regular (Alaszewski, 2006). Para que tal não acontecesse preparou-se um diário estruturado cujo preenchimento era rápido. Em segundo lugar, a recolha de dados não é realizada pelo investigador, mas pelos participantes. Caso os mesmos não tenham compreendido o modo de preenchimento dos diários, a fiabilidade dos dados poderá ficar comprometida (Alaszewski, 2006). Para os participantes tomarem conhecimento de como preencher o diário explicou-se

pessoalmente o seu funcionamento, entregou-se uma folha de introdução⁴⁷ com as regras de preenchimento e um exemplo preenchido. Para além disso, ao longo da recolha de dados manteve-se a comunicação com os participantes para esclarecer eventuais dúvidas sobre o preenchimento do diário e obter informação sobre imprevistos no registo das aulas (mudanças de turmas, faltas por visitas de estudo ou por doença, entre outros).

O diário⁴⁸ teve um carácter estruturado que resultou na recolha de dados quantitativos. No seu preenchimento, os participantes deveriam indicar a turma, a data da aula, o compositor, a obra e as atividades realizadas. Caso não tivesse sido realizada qualquer atividade que envolvesse a AMG, os professores apenas indicavam a data da aula e registavam “Não se ouviu música gravada”.

Foram entregues diários a 15 professores de IM e FM, que registaram a AMG de 62 turmas⁴⁹. Os participantes registaram, por turma, 10 entradas de diário por ordem cronológica, correspondentes a 10 aulas de 90 minutos⁵⁰. Pretendeu-se o registo de aulas lecionadas com o objetivo de formar, pelo que não foram consideradas as aulas em que se realizaram provas escritas, teóricas e orais. Devido às particularidades do horário e das turmas de alguns professores foram tomadas as seguintes decisões para o preenchimento dos diários:

- Os participantes que davam aulas de 45 minutos registaram 20 aulas em vez de 10.
- Em turmas divididas por turnos foram registadas 10 aulas de 90 minutos de um dos turnos⁵¹.

Os participantes começaram a preencher os diários entre 3 e 19 de outubro⁵² de 2016 e finalizaram o registo entre 12 de dezembro de 2016 e 30 de janeiro de 2017⁵³.

⁴⁷ A folha de introdução, que se encontra no Anexo 5, inclui uma explicação sobre o propósito da investigação, os meus contactos pessoais e as normas de preenchimento do diário. No Anexo 5, omiti os meus contactos pessoais.

⁴⁸ No Anexo 5, encontra-se o modelo do diário que foi entregue aos participantes. Neste anexo só foi incluída uma página de diário por preencher, no entanto, os participantes receberam 10 páginas, correspondentes a uma página de diário por aula.

⁴⁹ O número de turmas variou por professor.

⁵⁰ Pretendeu-se que os participantes registassem aulas com a mesma duração, para se poderem comparar os resultados obtidos.

⁵¹ Dois professores (P3 e P7) lecionavam turmas divididas por turnos. Os turnos tinham aulas separadamente e apenas partilhavam as primeira e última aulas do trimestre. Os professores registaram a AMG do turno 1.

2.2.2. Entrevistas

As entrevistas⁵⁴ foram realizadas entre 20 de janeiro e 14 de fevereiro de 2017, após o preenchimento dos diários. Tal como foi referido, estas entrevistas tiveram como objetivo complementar as informações obtidas através dos diários e proporcionar uma visão mais alargada sobre a temática.

Optou-se pela realização de entrevistas “semi-estruturadas”. Nestas entrevistas houve uma lista de questões e tópicos que se pretendeu abordar, contudo o principal objetivo era conhecer a opinião dos participantes de forma aprofundada. Isso levou a que fossem colocadas outras questões sempre que os participantes referissem temas de interesse para a investigação e que se alterasse a ordem das questões quando isso facilitava a transição entre temáticas (Gray, 2004; Robson & McCartan, 2016). Para os participantes aprofundarem as questões utilizaram-se várias estratégias, como manter uma atitude neutra, não interromper a linha de pensamento e esperar quando o participante fazia pausas (Afonso, 2005). Essas estratégias levaram a que os professores desenvolvessem as suas respostas iniciais, o que reforçou a validade das entrevistas. Outra medida tomada para reforçar a validade do estudo foi entrevistar vários participantes, de forma a obterem-se opiniões diversificadas da temática. No que diz respeito à fiabilidade das entrevistas, para não se induzirem respostas tendenciosas procurou-se agir de forma semelhante com todos os participantes e ler as questões da mesma maneira (Gray, 2004).

As entrevistas iniciaram-se com uma pequena introdução, na qual foi referido o propósito da entrevista, assegurou-se a sua anonimidade e perguntou-se se esta poderia ser gravada. As seguintes questões formaram a estrutura base das entrevistas:

1. Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e FM?
2. Na sua opinião, qual é a importância da AMG no contexto das disciplinas de IM e FM?

⁵² Um dos participantes (P14) começou o registo do diário mais cedo, a 23 de setembro, porque ia estar ausente em janeiro.

⁵³ Alguns dos participantes que lecionavam turmas de IM não realizaram testes, acabando o diário mais cedo do que os outros professores. Por outro lado, os participantes que faltaram pontualmente ou que lecionaram em dias da semana em que houve feriados finalizaram o diário mais tarde.

⁵⁴ As entrevistas podem ser consultadas no Anexo 6.

3. Quais considera serem os maiores desafios associados à utilização de música gravada em aula?
4. A escola onde leciona inclui alguma referência à AMG no programa/grelha de progresso?
 - Se sim. De que forma é que o programa prevê a AMG?
 - Se não. Se o programa não inclui a AMG por que razão a utiliza nas aulas?
5. Que critérios utiliza para a escolha do repertório para as atividades de AMG nas suas turmas?
6. Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?
7. Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

Com estas questões pretendia-se conhecer o perfil do participante, saber quais as escolhas pedagógicas na AMG em aula, conhecer de que forma as escolas incluíam a AMG no programa e saber o *feedback* dos participantes quanto ao preenchimento do diário.

3.3. Participantes

Esta investigação envolveu 15 professores⁵⁵ que preencheram um diário e posteriormente responderam a uma entrevista⁵⁶. Procurou-se incluir o maior número de professores possível, para se observar diferentes abordagens à AMG, tendo em consideração os recursos disponíveis.

Neste estudo, optou-se por uma seleção “não-probabilística” dos participantes. Ou seja, estes não foram escolhidos de acordo com características que permitissem inferir os resultados

⁵⁵ No documento, os participantes serão identificados de forma abreviada (Por exemplo: Participante 1 – P1).

⁵⁶ Todos os professores realizaram a entrevista exceto o P15. O P15 não realizou a entrevista por uma alteração a nível pessoal que impossibilitou o contacto. Deu-se a opção de preencher a entrevista por escrito, no entanto o P15 não respondeu. O participante foi contactado ao longo do ano por várias vezes, mas sem sucesso.

desta investigação para toda a população investigada⁵⁷ que, neste caso, seriam todos os professores de FM (Robson & McCartan, 2016). Contudo, tiveram-se em consideração alguns aspetos na seleção dos participantes. Pretendeu-se que variassem em relação à idade, à experiência profissional e ao nível das turmas que lecionavam, de forma a perceber se essas variáveis influenciavam a AMG em aula.

A maioria dos professores realizou a licenciatura ou o mestrado em FM, à exceção de três (P4, P6, P10), e lecionam na região de Lisboa e Vale do Tejo, com uma exceção (P15). Não foram escolhidos participantes de uma localização geográfica mais abrangente porque a distância dificultava a comunicação necessária para a realização dos diários. Aliás, houve dificuldade em contactar pessoalmente os participantes que não lecionavam na zona da Grande Lisboa, mesmo quando se apresentaram outras opções para a devolução do diário preenchido⁵⁸ e para a realização das entrevistas⁵⁹.

Um dos critérios na seleção dos participantes foi que variassem em relação à idade e à experiência profissional. No Gráfico 8, observa-se que os participantes variam ao nível da idade e da experiência profissional e que existe uma relação entre os dois fatores. A maioria dos participantes com idades entre os 18 e os 25 anos têm menos do que 5 anos de experiência profissional, enquanto os participantes com 26 a 35 anos têm maioritariamente entre 5 a 10 anos de experiência profissional e, por último, os participantes com idade superior a 35 anos têm mais do que 10 anos de experiência profissional.

Também se constata que a maior parte dos professores incluem-se nas faixas etárias de 18-25 anos e de 26-35 anos (33,3% e 33,3%) e que as faixas etárias com menor representação são as de 36-45 anos (13,3%) e mais do que 45 anos (20,0%). Em relação à experiência profissional, 6 dos participantes têm mais de 10 anos de experiência profissional (40,0%) e 5 têm entre 5 a 10 anos (33,3%). Como a maior parte dos professores já lecionam há mais do que cinco anos

⁵⁷ Para se poder inferir os resultados para a generalidade da população seria necessário a amostra ser representativa em relação a várias características, como idade, sexo, número de participantes, localização geográfica, entre outros (Robson & McCartan, 2016).

⁵⁸ Os diários foram entregues pessoalmente aos participantes que residiam na zona da Grande Lisboa, no entanto, foram enviados por correio para os outros professores. Foram facultadas várias opções para a entrega do diário, como o envio de um envelope pré-pago ou digitalizarem-se as páginas.

⁵⁹ Procurou-se realizar todas as entrevistas pessoalmente, no entanto, por incompatibilidade de disponibilidades, os participantes que viviam fora da zona da Grande Lisboa realizaram as entrevistas através do programa *Skype*.

possivelmente terão uma opinião formada quanto à AMG nas aulas e uma rotina estabelecida no tipo de atividades que costumam realizar.

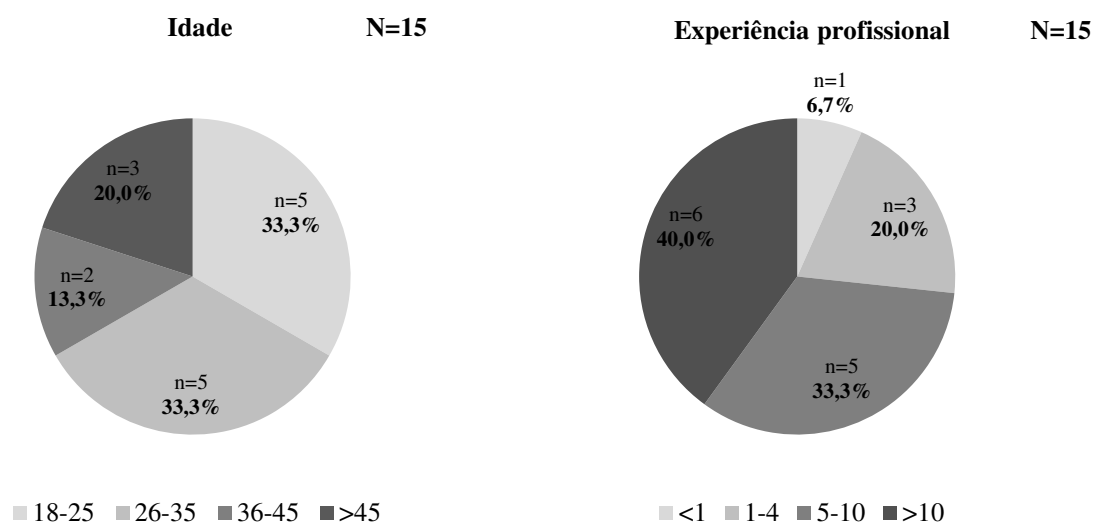


Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por idade e experiência profissional

Outro critério de seleção dos professores foi o nível das turmas que lecionavam. Nomeadamente, pretendeu-se recolher dados de um número semelhante de turmas por cada ciclo de ensino, para que se conseguissem comparar as tendências na realização de actividades que incluíssem a AMG de acordo com o nível da turma. Também procurou-se que em cada ciclo a AMG fosse registada por vários participantes, para se observarem diferentes abordagens à AMG em cada ciclo. No Gráfico 9, está representada a distribuição das turmas por ciclo de ensino.

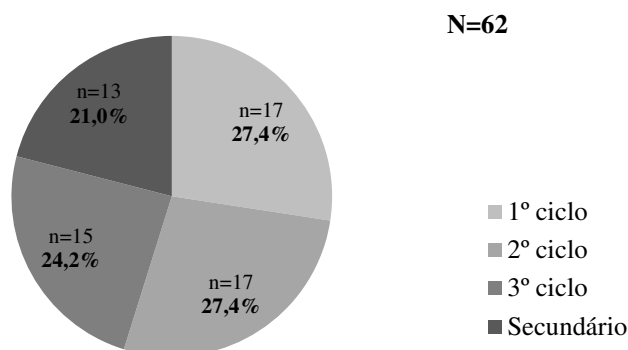


Gráfico 9 – Distribuição das turmas por ciclo de ensino

A partir do Gráfico 9, constata-se que houve um maior número de turmas nos 1º e 2º Ciclos (27,4% e 27,4%) e menor no Secundário (21,0%). Isto significa que os 1º e 2º Ciclo estão mais representados dos que o 3º Ciclo e o Secundário.

A distribuição por ciclo das turmas de cada participante está representada na Tabela 4.

	1º Ciclo N=17	2º Ciclo N=17	3º Ciclo N=15	Secundário N=13
	n	n	n	n
P1	0	1	3	0
P2	1	2	1	0
P3	2	2	0	0
P4	4	0	0	0
P5	1	2	1	1
P6	0	0	0	3
P7	2	1	2	0
P8	0	2	2	2
P9	0	2	2	0
P10	1	1	2	1
P11	3	2	0	1
P12	2	0	0	0
P13	0	0	0	2
P14	0	1	1	3
P15	1	1	1	0

Tabela 4 – Distribuição das turmas de cada participante por ciclo de ensino

Para se poder observar a abordagem de vários professores relativamente à AMG em cada ciclo e não aumentar o número de participantes envolvidos no estudo foi necessário ajustar o número de turmas que cada professor registou. Isso levou a que os professores não registassem a AMG no mesmo número de turmas.

A partir da Tabela 4, pode-se verificar que apenas o P5 e P10 lecionavam turmas de todos os ciclos de ensino. Os P2, P7, P8, P11, P14 e P15 davam aulas em turmas de três ciclos de ensino diferentes e os P1, P3 e P9 a turmas de dois ciclos diferentes. Os P4, P6, P12 e P13 registaram as aulas de turmas de um ciclo de ensino. Os participantes com maior representação são os P8 e P11 que lecionavam seis turmas e os participantes com menor representação são os P12 e P13 que davam aulas a duas turmas. As diferenças no número de turmas levaram a uma diferença na representação de cada participante.

3.4. Métodos de análise de dados

3.4.1. Diários

Os dados obtidos através dos diários, de natureza quantitativa, foram codificados em tabelas na forma de *data matrix*, em que cada coluna representa uma variável, como a turma, a obra ou o compositor, e cada linha representa uma entrada de diário (Gray, 2004). As variáveis foram medidas de acordo com a “escala nominal”, em que cada variável é classificada em diferentes categorias (Afonso, 2005). Por exemplo, na variável ciclo há quatro valores, correspondentes aos 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário. Foram consideradas as seguintes variáveis: ciclo de ensino, grau da turma, AMG, estilo, época, género, compositor e atividades de AMG.

A análise dos diários foi feita em três passos. No primeiro, cada linha representou uma entrada de diário, o que permitiu verificar a frequência com que os participantes realizaram a AMG nas aulas e quantos exemplos de música gravada (EMG) foram ouvidos por aula. No segundo, cada linha representou um EMG. Dessa forma, foi possível analisar as características dos EMG⁶⁰, como o estilo, a época, o género e o compositor. Por fim, no terceiro, cada linha representou uma atividade realizada.

Na codificação dos dados foi necessário realizar várias escolhas quanto ao estilo, à época, ao género e ao compositor dos EMG. Em relação ao estilo, os EMG foram analisados em quatro estilos principais⁶¹: música erudita, música tradicional, *jazz/gospel* e *rock/pop/MPB*. No entanto, é necessário salientar que, de acordo com o que consta na literatura, a diferenciação entre estilos é ambígua e uma obra musical pode pertencer a vários estilos (Bonds, 2013; Torres, 2013).

Os EMG erudita foram distribuídos por épocas de acordo com a distribuição realizada por Grout e Palisca (2007). Esta divisão foi escolhida por manter a coerência ao nível estilístico, especialmente entre os séculos XIX e XX. Os EMG foram distribuídos pelas seguintes

⁶⁰ No Anexo 7, pode-se consultar os EMG utilizados pelos professores. É necessário salientar que, por vezes, a mesma obra foi utilizada por vários participantes.

⁶¹ Pode-se consultar a divisão dos compositores e bandas por estilo no Anexo 8.

épocas: idade média, renascimento, barroco, classicismo, romantismo, pós-romantismo⁶², século XX e século XXI. Quando os compositores não eram contemplados em Grout e Palisca (2007), foram utilizadas outras fontes bibliográficas para a distribuição por época⁶³.

A distribuição dos EMG por género realizou-se de acordo com o indicado na partitura. No caso de haver vários arranjos da mesma obra, por exemplo a obra “*Pavane pour une infante défunte*” de Ravel que tem um arranjo para piano solo e um para orquestra, perguntou-se ao participante qual foi a versão ouvida em aula.

Por fim, no estudo dos compositores, os resultados foram apresentados por épocas e tendo em consideração o país de origem do compositor em vez de ser por ordem alfabética. Optou-se por esta apresentação porque permitia situar os compositores no seu contexto histórico e geográfico.

Para analisar os dados recolhidos através dos diários foi utilizada “estatística descritiva”, uma vez que a partir de resultados numéricos se pretendeu descrever as escolhas pedagógicas na AMG dos participantes (Afonso, 2005).

Para a apresentação da informação foram utilizados gráficos circulares, gráficos de barras e tabelas. Com estes gráficos e tabelas pretendeu-se mostrar os seguintes aspetos:

- Se os participantes realizaram atividades de AMG e com que frequência o fizeram;
- Quantos EMG foram utilizados por aula;
- A distribuição dos EMG por estilo, época e género;
- Os compositores dos EMG;
- As atividades associadas à AMG;
- Os objetivos a alcançar e as competências a adquirir através da AMG.

Realizou-se uma análise geral, por ciclo e por participante dos aspetos supramencionados.

⁶² Na categoria pós-romantismo incluem-se exemplos de música do romantismo tardio (Reger e Strauss), de nacionalismo (Rússia: Mussorgsky, Rimsky-Korsakov; República Checa: Smetana; Inglaterra: Elgar) e de novas correntes francesas (Fauré, Debussy e Ravel) (Grout & Palisca, 2007).

⁶³ Pode-se consultar a distribuição dos compositores por época no Anexo 8.

3.2.2. Entrevistas

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição a partir das gravações áudio. Para a transcrição foi utilizado o seguinte protocolo⁶⁴:

- Foi incluída apenas a informação relevante para a investigação, isto é, que esteja relacionada com a utilização de música gravada em aula;
- O discurso foi transcrito na 3ª pessoa e no género masculino;
- Não foram transcritas repetições de discurso, nem erros gramaticais;
- Caso o participante não tenha respondido à pergunta efetuada, essa resposta não foi transcrita, salvo o mesmo dissesse alguma informação relevante para a investigação que não é referida em outro momento da entrevista;
- Não foram transcritos os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, etc.);
- Foram incluídas interjeições apenas quando indispensáveis para a compreensão do discurso;
- Detalhes não-verbais apenas foram transcritos caso fossem importantes para a compreensão do significado do texto, sendo colocados entre duplos parêntesis;
- A linguagem foi simplificada sempre que necessário, de forma a tornar-se perceptível, mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- Quando necessário, foi adicionada informação de forma a facilitar a compreensão do discurso, sendo a mesma colocada entre parêntesis reto;
- Os estrangeirismos foram transcritos a itálico;
- Foram retiradas informações que tornassem os participantes facilmente identificáveis;
- Foram utilizados os seguintes símbolos:
 - [texto] – informação acrescentada;

⁶⁴ O protocolo de transcrição foi definido antes da realização das entrevistas.

- ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
- (...) – indicação que foram omitidos trechos da entrevista;
- (texto) – correspondente a palavras que não são claras na gravação;
- *texto* – correspondente a estrangeirismos (Almeida, 2014; Oliver, Serovich, & Mason, 2005).

As entrevistas produziram dados de natureza qualitativa, que foram tratados com recurso aos seguintes métodos de análise qualitativa: análise de conteúdo e análise temática. Na análise de conteúdo, a informação foi organizada nas seguintes categorias estabelecidas antes da realização das entrevistas (Gray, 2004):

- Importância da AMG;
- Desafios da AMG;
- Inclusão da AMG no programa;
- Critérios para a escolha do repertório de AMG;
- Dificuldades no preenchimento do diário.

De seguida, realizou-se a análise temática (Braun & Clarke, 2006). Na análise temática das entrevistas procuraram-se tópicos que não se enquadravam em nenhuma das categorias da análise de conteúdo mas que apresentavam interesse para a investigação. Analisaram-se os seguintes temas:

- Atividades de AMG;
- Experiência pessoal.

Para a realização da análise de conteúdo e da análise temática foi utilizado o programa “*QDA Miner Lite*”. A partir da análise foi possível reduzir o volume do texto e recolher a informação essencial correspondente a cada categoria ou tema.

3.5. Cuidados éticos

Ao longo da investigação foram tidos em consideração vários cuidados éticos. Os participantes foram informados sobre o objetivo da investigação quer verbalmente quer por escrito⁶⁵.

Tanto nos diários como nas entrevistas, a participação foi voluntária e foi garantida a anonimidade dos participantes. Nas entrevistas, foi retirada a informação que tornasse os participantes facilmente identificáveis. Foi ainda pedida permissão para a entrevista ser gravada em formato áudio e também foi permitida a leitura das questões antes da entrevista e da transcrição da mesma, sempre que solicitado.

No final da investigação, serão transmitidos aos participantes os resultados e conclusões deste estudo.

⁶⁵ A 1ª página do Anexo 5, que os participantes receberam antes de preencherem o diário, explica o propósito da investigação.

4. Apresentação e análise de resultados

4.1. Análise dos diários

Nesta secção serão apresentados os resultados da análise geral, por ciclo e por participante dos diários, baseada no registo de 620 aulas. Contudo, só será incluída a análise por participante quando fatores como a idade ou experiência profissional influenciarem as características da AMG. Através da análise dos diários pretendeu-se verificar os seguintes aspetos:

- Com que frequência os professores realizaram atividades de AMG;
- Quantos EMG foram ouvidos por aula;
- Quais as características dos EMG;
- Que atividades foram realizadas;
- Quais os objetivos da AMG em aula.

4.1.1. Frequência com que se realizaram atividades de AMG

Através da informação obtida nos diários, verifica-se que os participantes realizaram atividades de AMG em 48,9% das aulas, como se observa no Gráfico 10.

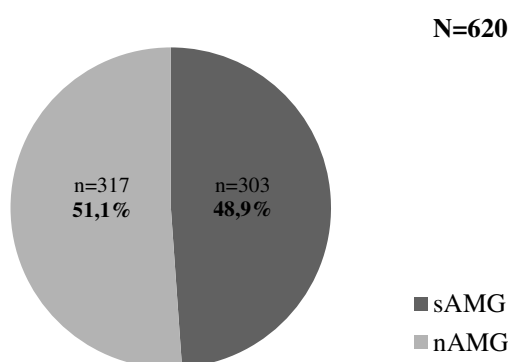


Gráfico 10 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG⁶⁶

⁶⁶ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: sAMG – aulas em que se realizaram atividades de AMG; nAMG – aulas em que não se realizaram atividades de AMG.

Contudo, ao analisar-se os resultados, constata-se que houve variações na frequência da realização de atividades que incluem AMG consoante o ciclo de ensino (Gráfico 11).

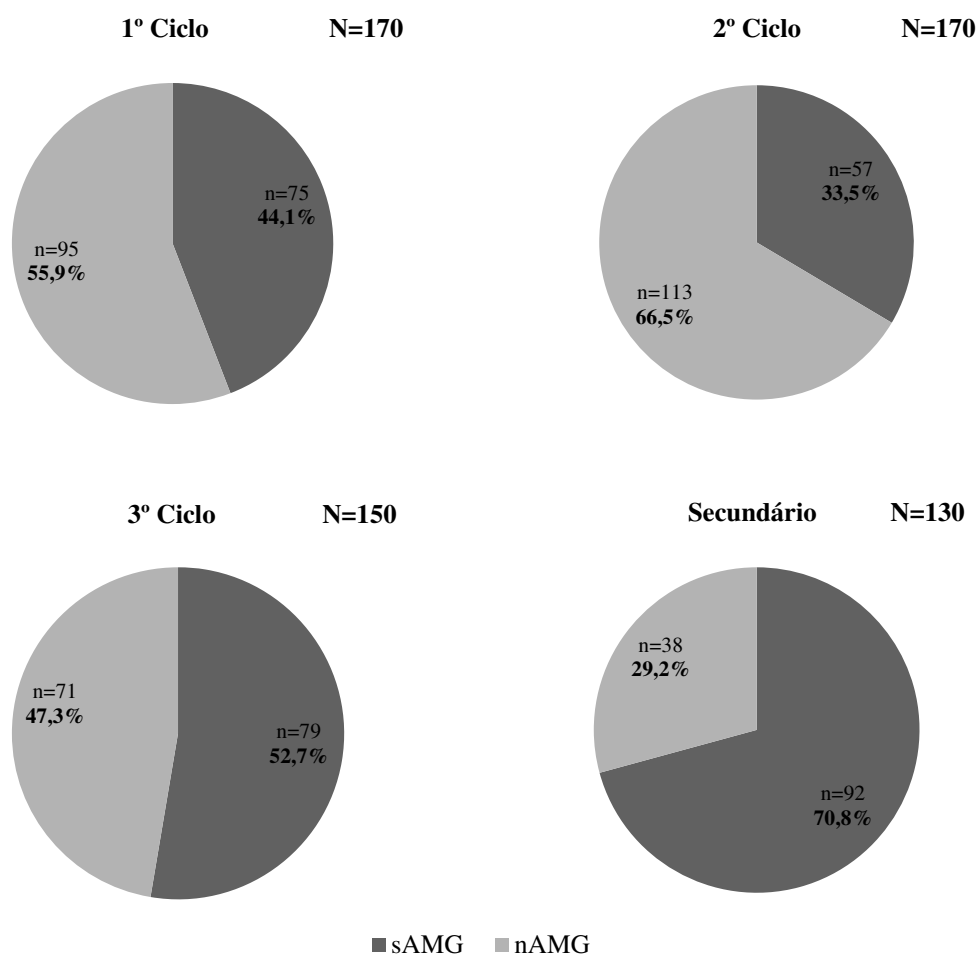


Gráfico 11 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG em cada ciclo⁶⁷

No Gráfico 11, observa-se que foram realizadas atividades de AMG com maior frequência no Secundário (em 70,8% das aulas) e com menor no 2º Ciclo (33,5%).

A experiência profissional dos professores também poderá ter influenciado a frequência com que se realizaram atividades de AMG (Tabela 5).

Experiência profissional	A 0 - 4 anos	B 5 - 10 anos	C Mais de 10 anos
Aulas em que se realizaram atividades de AMG (%)	43,1%	58,0%	51,9%

Tabela 5 – Percentagem de aulas em que se realizaram atividades de AMG por participante

⁶⁷ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: sAMG – aulas em que se realizaram atividades de AMG; nAMG – aulas em que não se realizaram atividades de AMG.

A partir da Tabela 5, constata-se que os participantes com 5 a 10 anos de experiência profissional recorreram à AMG num maior número de aulas (58,0%) ao contrário dos participantes com menos do que 5 anos de experiência profissional que realizaram atividades de AMG com menor frequência (43,1%). Essa diferença possivelmente ocorre pelos professores mais jovens darem primazia a outras estratégias ou por ainda não terem estabelecido um repertório que se adeque às atividades de AMG.

4.1.2. Número de EMG ouvidos por aula

Nas 303 aulas em que se realizaram atividades de AMG, nem sempre se ouviu o mesmo número de EMG⁶⁸. O número de EMG ouvidos por aula está representado no Gráfico 12.

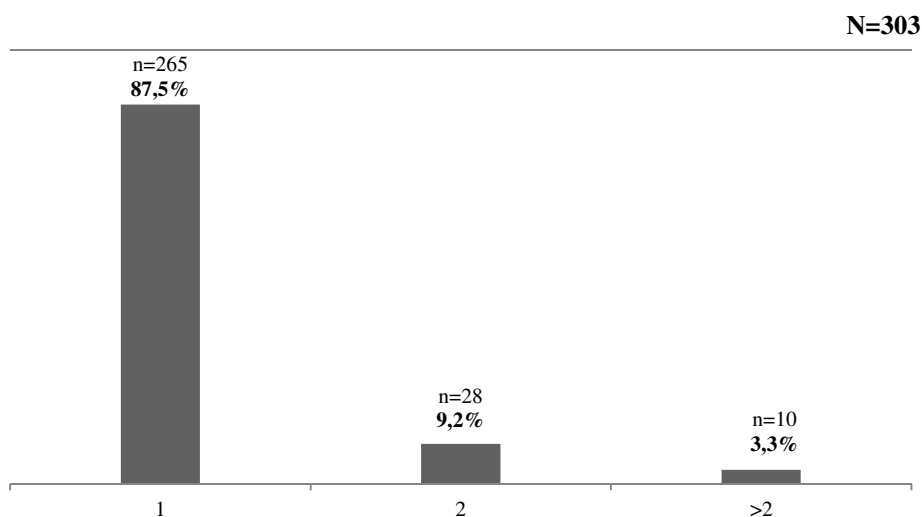


Gráfico 12 – Distribuição do número de EMG ouvidos por aula

Através da análise do gráfico anterior verifica-se que se ouviu maioritariamente um EMG por aula (87,5%). Por outro lado, a audição de dois (9,2%) ou mais EMG (3,3%) foi menos frequente.

⁶⁸ No Anexo 7, pode-se consultar os EMG utilizados pelos professores. É necessário salientar que, por vezes, a mesma obra foi utilizada por vários participantes.

Na Tabela 6, observa-se a distribuição do número de EMG ouvido por aula em cada ciclo.

Nº de EMG ouvidos por aula (N=303)	1º Ciclo N=75		2º Ciclo N=57		3º Ciclo N=79		Secundário N=92	
	n aulas	%	n aulas	%	n aulas	%	n aulas	%
1 exemplo	61	81,3%	52	91,2%	74	93,7%	78	84,8%
2 exemplos	7	9,3%	5	8,8%	5	6,3%	11	12,0%
>2 exemplos	7	9,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,3%

Tabela 6 – Distribuição do número de EMG ouvidos por aula em cada ciclo

A partir da análise da Tabela 6, conclui-se que há pouca variação entre os ciclos de ensino. Em todos os ciclos ouviu-se maioritariamente um EMG por aula e houve aulas em que se ouviram dois EMG. Apenas se ouviram mais do que dois EMG por aula no 1º Ciclo (9,3%) e no Secundário (3,3%).

4.1.3. Características dos EMG

Os EMG utilizados nas atividades de AMG foram analisados de acordo com o seu estilo, época, género e os compositores das obras.

A distribuição dos 385 EMG ouvidos nas aulas por estilo⁶⁹ está representada no Gráfico 13.

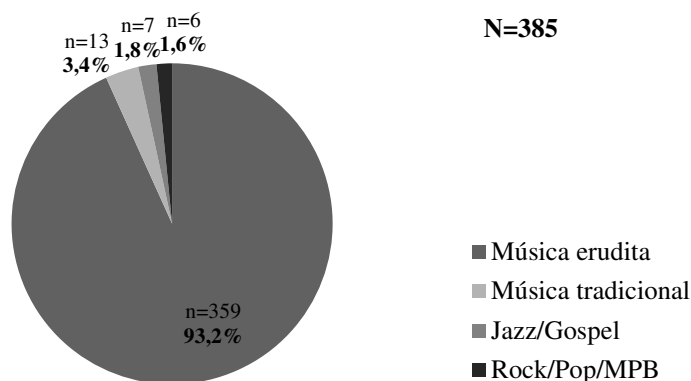


Gráfico 13 – Distribuição dos EMG por estilo

⁶⁹ É necessário salientar que a divisão por estilo na música do século XX e XXI pode ser ambígua. Na literatura, é mencionado que há obras musicais que podem pertencer a mais do que um estilo e que, por vezes, a diferenciação entre os estilos não é clara (Bonds, 2013; Torres, 2013).

A partir do Gráfico 13, constata-se que a maioria dos EMG utilizados pelos professores nas suas aulas são de música erudita (93,2%). No entanto, também foram ouvidos exemplos de música tradicional (3,4%), *jazz/gospel* (1,8%) e música *rock/pop/MPB* (1,6%).

No Gráfico 14, observa-se a distribuição dos EMG por estilo em cada ciclo de ensino.

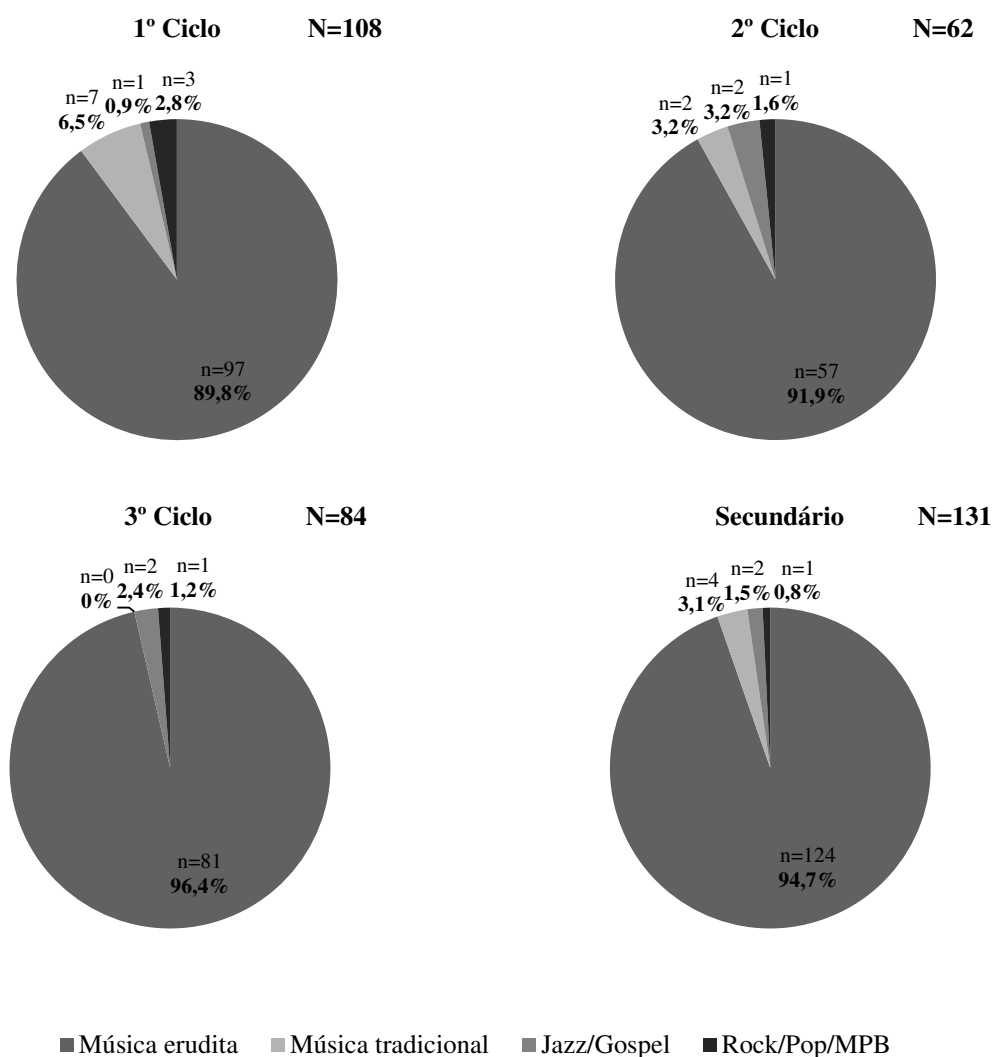


Gráfico 14 – Distribuição dos EMG por estilo em cada ciclo

A partir do Gráfico 14, verifica-se que em todos os ciclos de ensino a música erudita foi a mais ouvida. No que diz respeito aos restantes estilos, o *jazz/gospel* foi mais utilizado no 2º Ciclo (3,2%) e as músicas tradicional e *rock/pop/MPB* no 1º Ciclo (6,5% e 2,8%). Salienta-se ainda que não se ouviram exemplos de música tradicional no 3º Ciclo.

Os 359 EMG erudita foram analisados de acordo com a sua época (Gráfico 15).

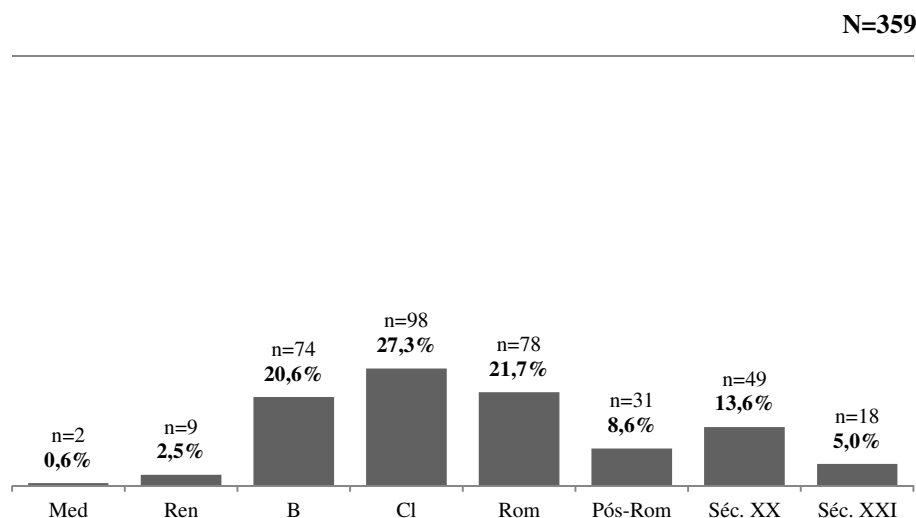


Gráfico 15 – Distribuição dos EMG erudita por época^{70 71}

No Gráfico 15, observa-se que foi utilizado um maior número de EMG do classicismo (27,3%), do romantismo (21,7%) e do barroco (20,6%). Isso ocorreu possivelmente pela maior familiaridade dos docentes com o repertório dessas épocas. Por outro lado, as épocas menos representadas foram o século XX (13,6%), o pós-romantismo (8,6%), o século XXI (5,0%), o renascimento (2,5%) e a idade média (0,6%).

A partir do Gráfico 16, é possível constatar que há variação na distribuição dos EMG por épocas consoante o ciclo de ensino. Observa-se que apenas se ouviram EMG da idade média e do renascimento no Secundário (1,6% e 7,3%) e verifica-se uma tendência para a diminuição da utilização de EMG do romantismo e do século XXI com o avançar do nível de ensino. Também é possível concluir que no 1º Ciclo se ouviram mais EMG do romantismo (28,9%), nos 2º e 3º Ciclos do classicismo (36,8% e 29,6%) e no Secundário do barroco (27,4%).

⁷⁰ A divisão dos EMG por épocas foi feita de acordo com a distribuição realizada por Grout e Palisca (2007). Esta divisão foi escolhida por manter a coerência ao nível estilístico, especialmente entre os séculos XIX e XX.

⁷¹ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Med – idade média; Ren – renascimento; B – barroco; Cl – classicismo; Rom – romantismo; Pós-Rom – pós-romantismo; Séc. XX – século XX; Séc. XXI – século XXI.

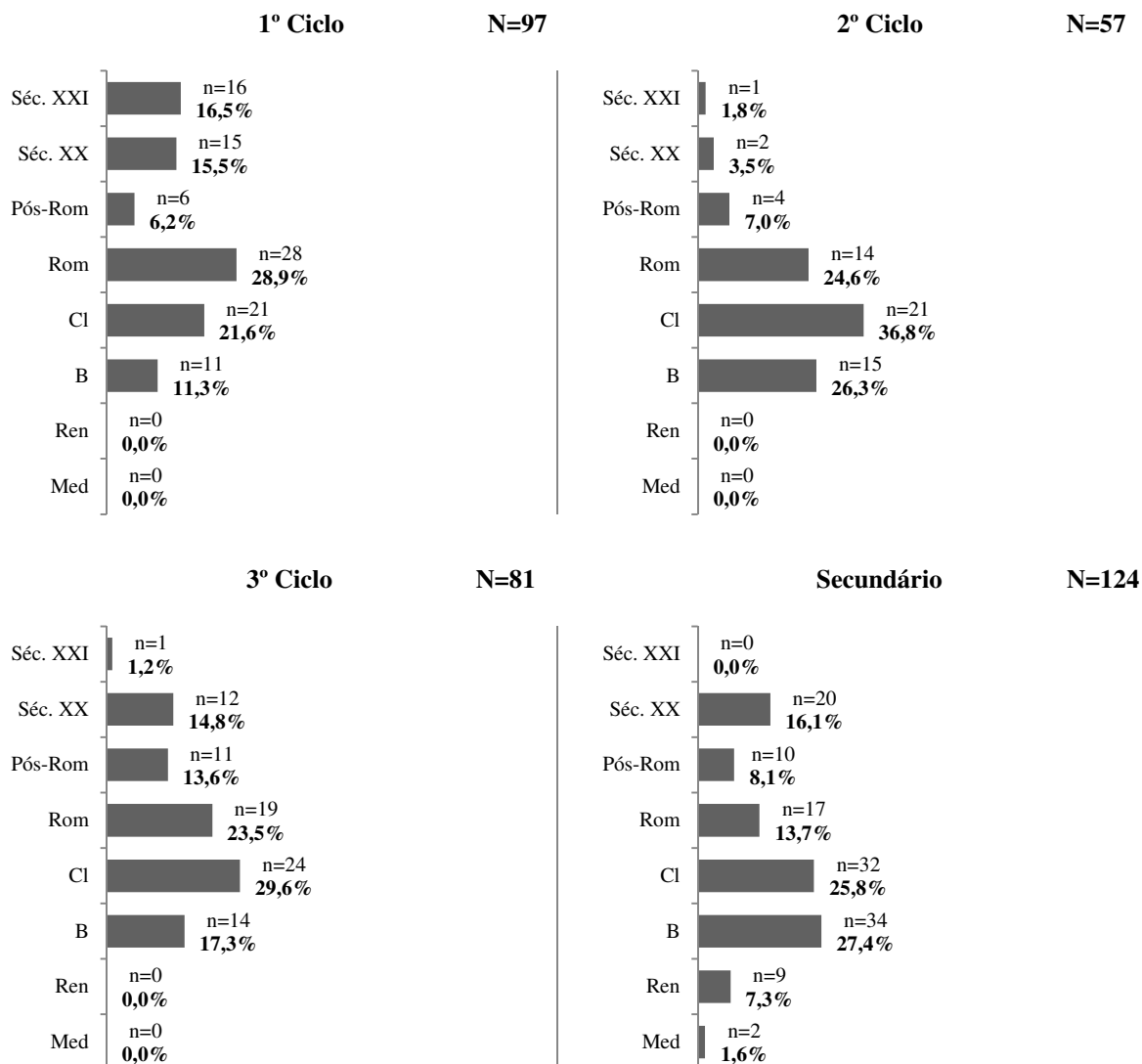


Gráfico 16 – Distribuição dos EMG erudita por época em cada ciclo^{72 73}

Os 385 EMG ouvidos nas aulas foram analisados de acordo com o género, nomeadamente se pertenciam a música vocal ou instrumental. Através da análise ao Gráfico 17, verifica-se que foram ouvidos mais exemplos de música instrumental (74,8%) do que de música vocal (25,2%).

⁷² A divisão dos EMG por épocas foi feita de acordo com a distribuição realizada por Grout e Palisca (2007). Esta divisão foi escolhida por manter a coerência ao nível estilístico, especialmente entre os séculos XIX e XX.

⁷³ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Med – idade média; Ren – renascimento; B – barroco; Cl – classicismo; Rom – romantismo; Pós-Rom – pós-romantismo; Séc. XX – século XX; Séc. XXI – século XXI.

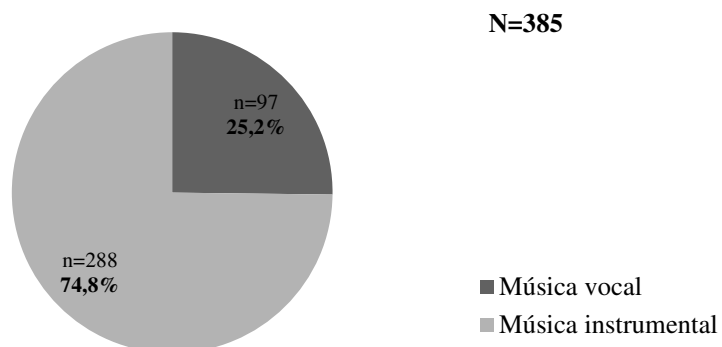


Gráfico 17 – Distribuição dos EMG por gênero

No Gráfico 18, pode-se observar que essa tendência é transversal a todos os ciclos de ensino.

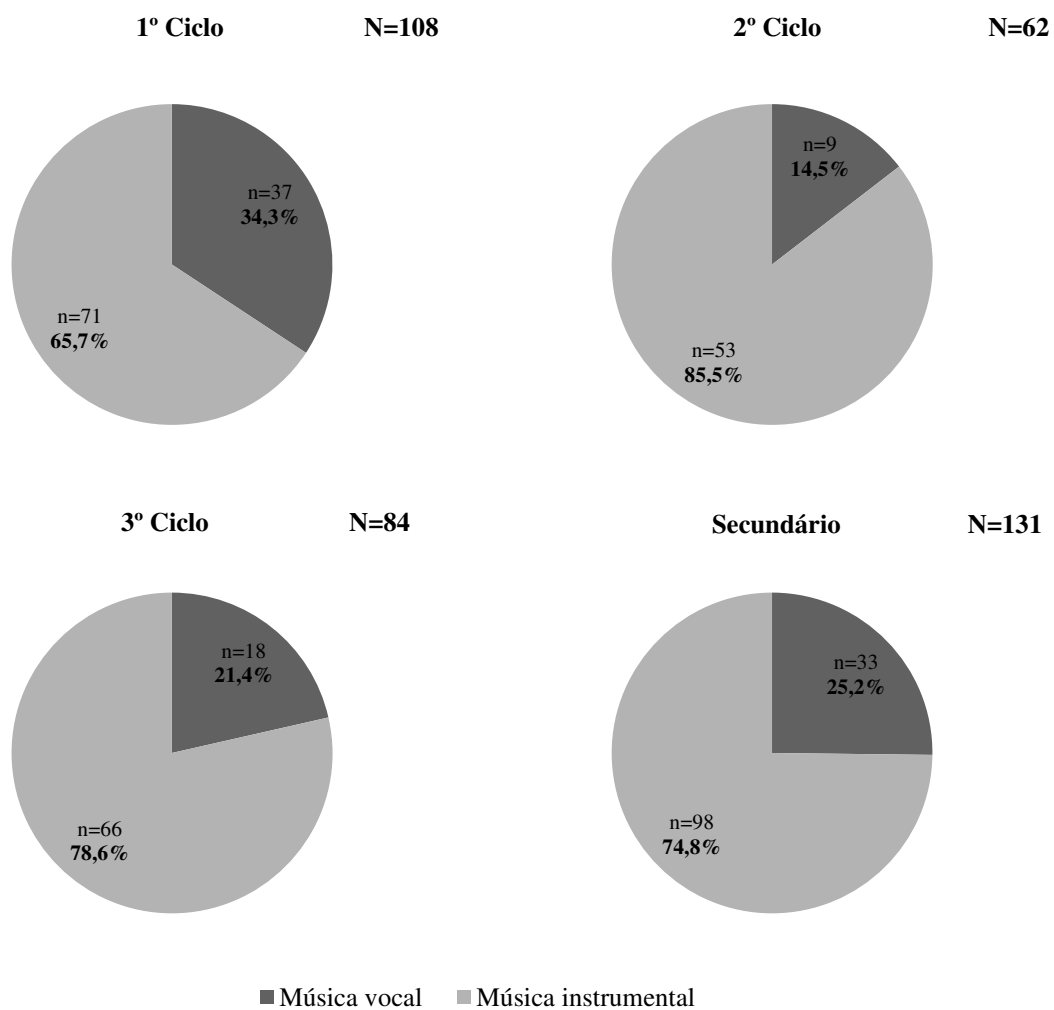


Gráfico 18 – Distribuição dos EMG por gênero em cada ciclo

A partir do Gráfico 18 conclui-se que em todos os ciclos foram ouvidos mais exemplos de música instrumental do que vocal. A música vocal teve a sua maior representação no 1º Ciclo (34,3%) possivelmente pela maior utilização de canções na IM.

Os EMG vocal foram distribuídos por quatro géneros: música coral, canções com acompanhamento⁷⁴, árias de ópera, oratória ou missa e canções tradicionais sem acompanhamento. Essa distribuição está apresentada no Gráfico 19.

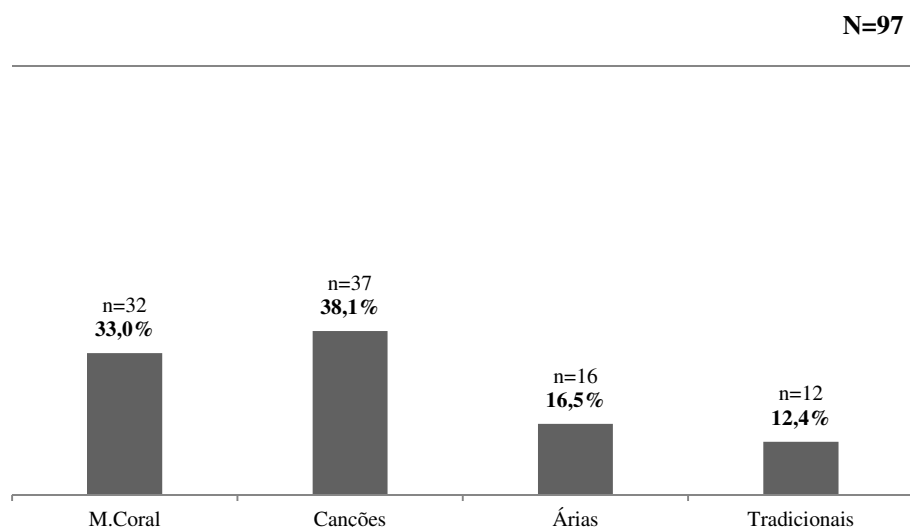


Gráfico 19 – Distribuição dos EMG vocal por género⁷⁵

Através do Gráfico 19, constata-se que a canção com acompanhamento (38,1%) foi o género mais ouvido, seguida da música coral (33,0%). Os géneros com menos EMG foram as árias de ópera, oratória ou missa (16,5%) e canções tradicionais sem acompanhamento (12,4%).

⁷⁴ Foram incluídos na categoria “canções com acompanhamento” exemplos de canções, *Lieder*, *mélodie*, *song* e outros EMG que envolviam um cantor e um instrumento ou grupo instrumental acompanhador. Não se incluíram exemplos de árias nesta categoria.

⁷⁵ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: M. Coral – música coral; Canções – canções com acompanhamento; Árias – árias de ópera, oratória ou missa; Tradicionais – canções tradicionais sem acompanhamento.

Também se pode observar que há pouca variação na distribuição dos EMG vocal consoante o ciclo de ensino (Gráfico 20).

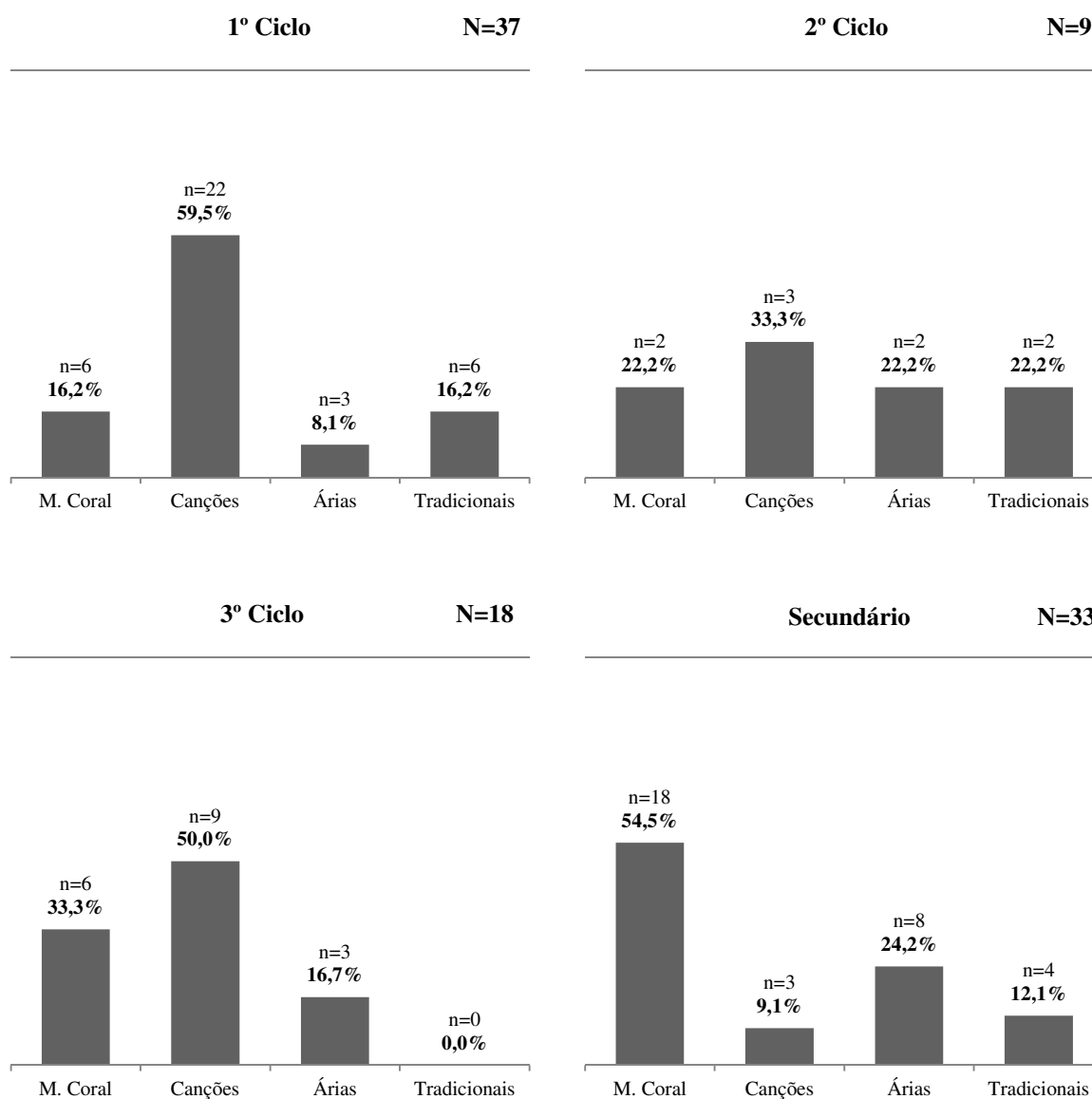


Gráfico 20 – Distribuição dos EMG vocal por género em cada ciclo⁷⁶

Através da análise ao Gráfico 20, conclui-se que nos 1º, 2º e 3º Ciclos o género de música vocal mais ouvido foi a canção com acompanhamento (59,5%, 33,3% e 50,0%). No Secundário, houve maior ênfase na audição de música coral (54,5%), género que ganha representação com o avançar do ciclo de ensino. A maior audição de música coral no

⁷⁶ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: M. Coral – música coral; Canções – canções com acompanhamento; Árias – árias de ópera, oratória ou missa; Tradicionais – canções tradicionais sem acompanhamento.

Secundário possivelmente ocorre por uma ligação entre a FM e a disciplina de ATC, em que faz parte dos conteúdos a lecionar a análise e escrita de corais. Também se poderá justificar pela maior autonomia dos alunos para cantar a vozes e percecioná-las auditivamente.

Os participantes também utilizaram EMG instrumental. No Gráfico 21, pode-se observar a distribuição dos 288 EMG instrumental por géneros.

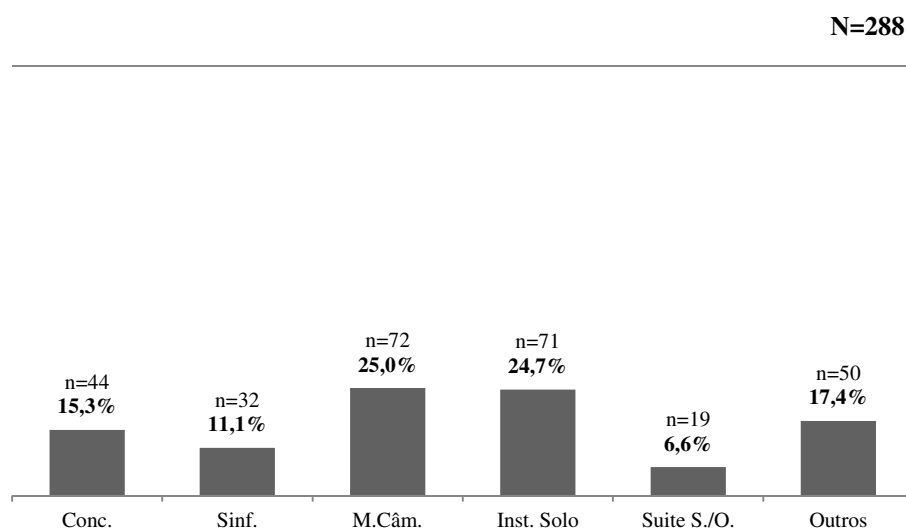


Gráfico 21 – Distribuição dos EMG instrumental por género^{77 78}

Os géneros de música instrumental mais ouvidos foram a música de câmara (25,0%) e música para instrumento a solo (24,7%). Também se ouviram EMG de concerto (15,3%), sinfonia (11,1%) e *suite* sinfónica ou orquestral (6,6%). Para além dos referidos, ouviram-se EMG de outros géneros (17,4%) como fantasia, divertimento, música para filmes, entre outros.

⁷⁷ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Conc. – concerto; Sinf. – sinfonia; M.Câm. – música de câmara; Inst. Solo – música para instrumento a solo; Suite S./O. – *suite* sinfónica ou orquestral.

⁷⁸ Os EMG cujo género teve uma representação abaixo dos 6% foram incluídos na categoria “Outros”.

No Gráfico 22, apresenta-se a distribuição dos EMG instrumental por género em cada ciclo de ensino.

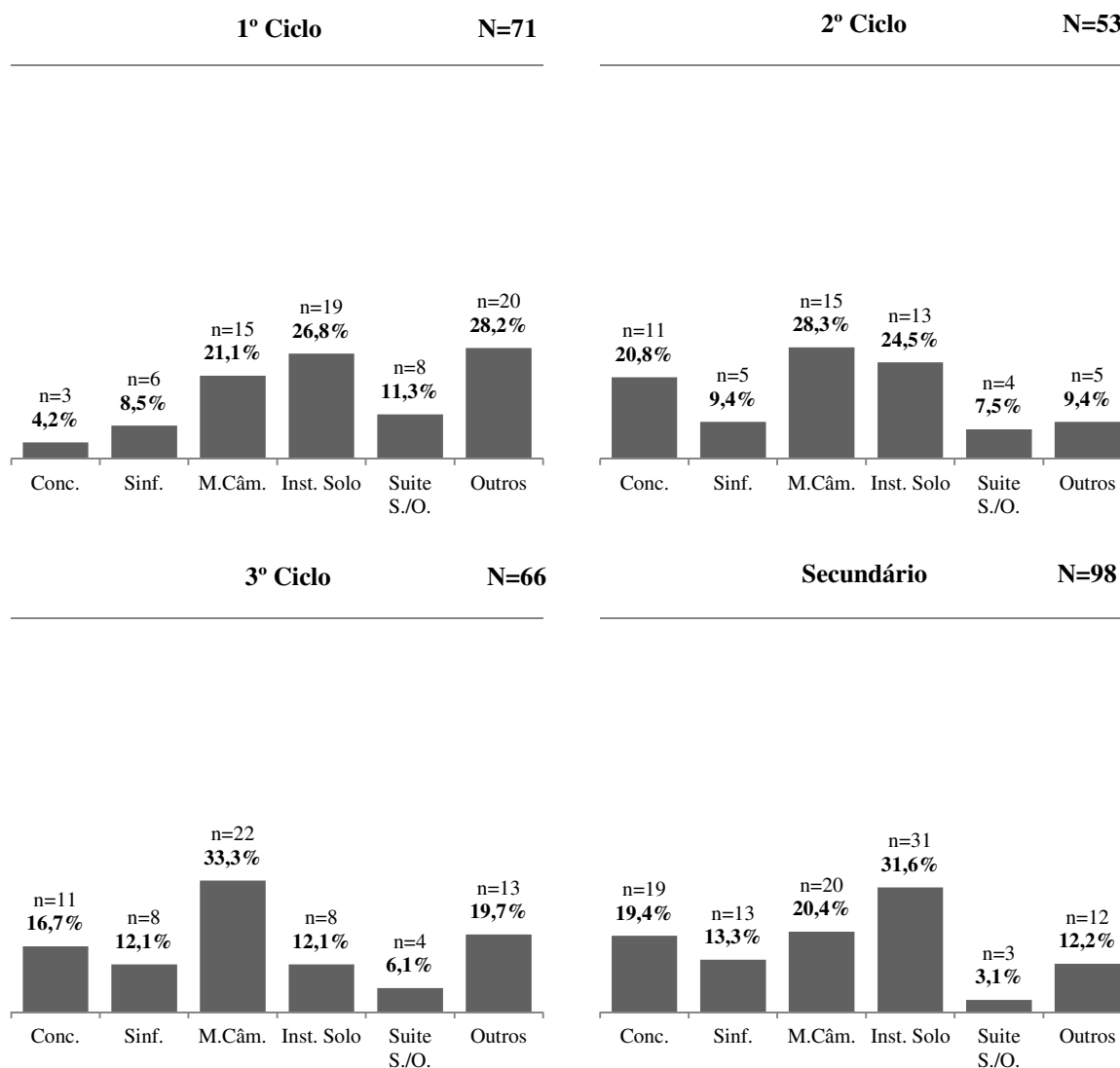


Gráfico 22 – Distribuição dos EMG instrumental por género em cada ciclo⁷⁹

Através do Gráfico 22, conclui-se que foram utilizados mais exemplos de música para instrumento solo no 1º Ciclo (26,8%) e no Secundário (31,6%) e que nos 2º e 3º Ciclos ouviu-se mais EMG de música de câmara (28,3% e 33,3%). Também é possível constatar que com o avanço do nível de ensino se ouviram mais EMG de sinfonia e menos de *suite* sinfónica ou orquestral. Observa-se ainda que o género concerto foi menos representado no 1º Ciclo (4,2%) do que nos restantes.

⁷⁹ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Conc. – concerto; Sinf. – sinfonia; M.Câm. – música de câmara; Inst. Solo – música para instrumento a solo; Suite S./O. – *suite* sinfónica ou orquestral.

As obras musicais ouvidas nas aulas foram criadas por um ou mais compositores. Na Tabela 7, estão representados os compositores que foram mais ouvidos. Nesta tabela, foram excluídos os exemplos de música tradicional por não se conhecer o autor⁸⁰.

Época	País	Compositor	n (N=371)	%
Barroco	Alemanha	Bach, Johann	48	12,9%
		Haendel, George	9	2,4%
	Inglaterra	Purcell, Henry	6	1,6%
	Itália	Vivaldi, Antonio	5	1,3%
Classicismo	Alemanha	Beethoven, Ludwig	14	3,8%
	Áustria	Haydn, Franz Joseph	21	5,7%
		Mozart, Wolfgang	57	15,4%
Romantismo	Alemanha	Brahms, Johannes	7	1,9%
		Mendelssohn, Felix	7	1,9%
	Áustria	Schubert, Franz	9	2,4%
	França	Saint-Saëns, Camille	26	7,0%
	República Checa	Dvořák, Antonín	5	1,3%
	Rússia	Tchaikovsky, Peter	8	2,2%
Pós-romantismo	França	Ravel, Maurice	7	1,9%
Século XX	Hungria	Bartók, Béla	5	1,3%
	Rússia	Shostakovich, Dmitri	6	1,6%
Século XXI	Portugal	Canhão, Joel	5	1,3%

Tabela 7 – Compositores dos EMG⁸¹

A partir da Tabela 7, é possível constatar que os compositores mais ouvidos foram Mozart (15,4% dos EMG pertenciam a este compositor) e Bach (12,9%). Também se ouviram mais do que 10 EMG de Saint-Saëns (7,0%), Haydn (5,7%) e Beethoven (3,8%).

Foram ainda utilizados entre 5 a 10 EMG dos seguintes compositores: Haendel (2,4%), Purcell (1,6%), Vivaldi (1,3%), Brahms (1,7%), Mendelssohn (1,7%), Schubert (2,4%), Dvořák (1,3%), Tchaikovsky (2,2%), Ravel (1,9%), Bartók (1,3%), Shostakovich (1,6%) e Joel Canhão (1,3%).

⁸⁰ Para além dos exemplos de música tradicional, não se incluiu uma obra registada pelo P8. O participante utilizou uma gravação de um livro com CD, que indicava a época e estilo do exemplo, mas não referia o compositor nem o nome da obra.

⁸¹ Na Tabela 7, incluíram-se os compositores que foram ouvidos pelo menos cinco vezes em aula. No Anexo 8, encontra-se a tabela com todos os compositores dos EMG.

Na Tabela 8, apresenta-se a distribuição dos compositores por ciclo de ensino.

Época	País	Compositor	1º Ciclo N=101		2º Ciclo N=60		3º Ciclo N=84		Secundário N=126	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Barroco	Alemanha	Bach, Johann	4	4,0%	8	13,3%	8	9,5%	28	22,2%
		Haendel, George	2	2,0%	4	6,7%	1	1,2%	2	1,6%
	Inglaterra	Purcell, Henry	4	4,0%	1	1,7%	1	1,2%		
	Itália	Vivaldi, Antonio	1	1,0%			3	3,6%	1	0,8%
Classicismo	Alemanha	Beethoven, Ludwig	4	4,0%	4	6,7%	2	2,4%	4	3,2%
	Áustria	Haydn, Franz Joseph	2	2,0%	2	3,3%	7	8,3%	10	7,9%
		Mozart, Wolfgang	15	14,9%	13	21,7%	14	16,7%	15	11,9%
Romantismo	Alemanha	Brahms, Johannes	1	1,0%	2	3,3%	4	4,8%		
		Mendelssohn, Felix					3	3,6%	4	3,2%
	Áustria	Schubert, Franz			3	5,0%	4	4,8%	2	1,6%
	França	Saint-Saëns, Camille	22	21,8%	1	1,7%	3	3,6%		
	República Checa	Dvořák, Antonín			2	3,3%	2	2,4%	1	0,8%
	Rússia	Tchaikovsky, Peter	4	4,0%	2	3,3%			2	1,6%
Pós-romantismo	França	Ravel, Maurice	1	1,0%	1	1,7%	3	3,6%	2	1,6%
Século XX	Hungria	Bartók, Béla	1	1,0%	1	1,7%	1	1,2%	2	1,6%
	Rússia	Shostakovich, Dmitri	4	4,0%					2	1,6%
Século XXI	Portugal	Canhão, Joel	5	5,0%						

Tabela 8 – Distribuição dos compositores dos EMG por ciclo^{82 83}

A partir da tabela constata-se que os compositores mais escolhidos no 1º Ciclo foram Saint-Saëns (21,8%) e Mozart (14,9%). Foram ouvidos 22 EMG de Saint-Saëns possivelmente pelo contexto extramusical de obras como “O carnaval dos animais” (19 EMG) e “A dança macabra” (3 EMG). Nos 2º e 3º Ciclos ouviram-se mais obras de Mozart (21,7% e 16,7%) e no Secundário ouviram-se mais EMG de Bach (22,2%), seguido de Mozart (11,9%).

⁸² Os espaços não preenchidos na tabela correspondem a 0 EMG ou a 0,0%.

⁸³ Na Tabela 8, incluíram-se os compositores que foram ouvidos pelo menos cinco vezes em aula. No Anexo 8, encontra-se a tabela com todos os compositores dos EMG.

4.1.4. Atividades de AMG

A AMG em aula esteve associada a atividades realizadas pelos participantes durante a audição. Na Tabela 9, observam-se as 695 atividades que os participantes registaram.

	Atividades (N=695)	n	%
Reconhecimento auditivo	Época	55	7,9%
	Forma	41	5,9%
	Género	27	3,9%
	Andamento	11	1,6%
	Timbres dos instrumentos	39	5,6%
	Modo/divisão/compasso	62	8,9%
	Funções harmónicas e cadências	12	1,7%
Ditados	Ditado rítmico	48	6,9%
	Ditado melódico	66	9,5%
	Ditado polifónico	19	2,7%
	Ditado de correção de erros	9	1,3%
Atividades motoras	Marcar a pulsação/compasso	48	6,9%
	Dança/movimento	24	3,5%
	Percutir o ritmo	20	2,9%
	Dissociação	13	1,9%
Outros	Memorizar a melodia	81	11,7%
	Transpor a melodia	24	3,5%
	Ouvir a gravação após a actividade	40	5,8%
	Ouvir repertório	34	4,9%
	Ler a partitura durante a AMG	14	2,0%
	Contexto extramusical	6	0,9%
	Fazer um jogo	2	0,3%

Tabela 9 – Atividades que incluíram a AMG

A partir da tabela deduz-se que, por vezes, os participantes realizaram mais do que uma atividade por AMG. As atividades mais realizadas foram memorizar a melodia (11,7%), escrever um ditado melódico (9,5%) e reconhecer o modo, a divisão e o compasso (8,9%).

Realizaram-se diferentes atividades de AMG consoante o ciclo de ensino, como se pode observar na Tabela 10.

	Atividades (N=695)	1º Ciclo N=193		2º Ciclo N=146		3º Ciclo N=150		Secundário N=206	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Reconhecimento auditivo	Época	2	1,0%	12	8,2%	8	5,3%	33	16,0%
	Forma	9	4,7%	14	9,6%	11	7,3%	7	3,4%
	Género	2	1,0%	12	8,2%	8	5,3%	5	2,4%
	Andamento	11	5,7%						
	Timbres dos instrumentos	10	5,2%	15	10,3%	9	6,0%	5	2,4%
	Modo/divisão/compasso	26	13,5%	19	13,0%	9	6,0%	8	3,9%
	Funções harmónicas e candências			2	1,4%	4	2,7%	6	2,9%
Ditados	Ditado rítmico	4	2,1%	7	4,8%	15	10,0%	22	10,7%
	Ditado melódico	9	4,7%	8	5,5%	23	15,3%	26	12,6%
	Ditado polifónico					8	5,3%	11	5,3%
	Ditado de correção de erros					1	0,7%	8	3,9%
Atividades motoras	Marcar a pulsação/compasso	37	19,2%	10	6,8%			1	0,5%
	Dança/ movimento	23	11,9%	1	0,7%				
	Percutir o ritmo	10	5,2%	3	2,1%	6	4,0%	1	0,5%
	Dissociação	2	1,0%	1	0,7%	4	2,7%	6	2,9%
Outros	Memorizar a melodia	20	10,4%	28	19,2%	25	16,7%	8	3,9%
	Transpor a melodia	4	2,1%	8	5,5%	5	3,3%	7	3,4%
	Ouvir a gravação após a actividade	13	6,7%	1	0,7%	5	3,3%	21	10,2%
	Ouvir repertório	1	0,5%	2	1,4%	2	1,3%	29	14,1%
	Ler a partitura durante a AMG	3	1,6%	2	1,4%	7	4,7%	2	1,0%
	Contexto extramusical	5	2,6%	1	0,7%				
	Fazer um jogo	2	1,0%						

Tabela 10 – Distribuição das atividades que incluíram a AMG por ciclo

A partir da Tabela 10, constata-se que a atividade mais realizada no 1º Ciclo foi marcar a pulsação e o compasso (19,2%). Para além dessa, houve outras atividades que se realizaram com maior frequência no 1º Ciclo do que nos restantes, como dança e movimento (11,9%), identificar o andamento (5,7%), percutir o ritmo (5,2%), descobrir o contexto extramusical (2,6%) e fazer um jogo (1,0%). Possivelmente, uma das razões para se dar maior ênfase a essas atividades no 1º Ciclo é o carácter mais sensorial do trabalho desenvolvido na IM.

Nos 2º e 3º Ciclos, a atividade mais frequente foi memorizar a melodia (19,2% e 16,7%). Contudo, pode-se observar que no 2º Ciclo se deu um maior destaque a atividades de

reconhecimento auditivo, enquanto no 3º Ciclo se fizeram mais ditados. A escrita mais frequente de ditados melódicos (15,3%) e rítmicos (10,0%) no 3º Ciclo poderá justificar-se com a maior autonomia destes alunos em comparação com os alunos dos níveis anteriores.

No Secundário, as atividades mais realizadas foram reconhecer a época (16,0%) e ouvir repertório (14,1%). A maior ênfase no reconhecimento da época poderá justificar-se com uma relação entre os conteúdos lecionados a FM e a HCA.

Não se escreveram ditados polifónicos e de correção de erros nos 1º e 2º Ciclos. Contudo, recorreu-se a essas atividades com os alunos dos níveis mais avançados possivelmente pela maior capacidade de reconhecer as vozes e os padrões melódicos.

4.1.5. Objetivos da AMG

As atividades de AMG tiveram como objetivos a aquisição de competências e o conhecimento de repertório. No Gráfico 23, as atividades foram agrupadas de acordo com o seu objectivo.

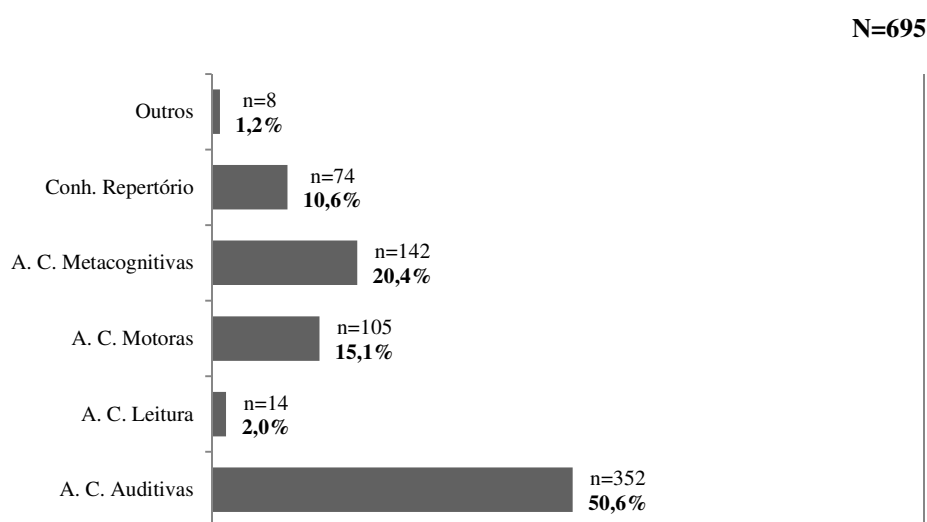


Gráfico 23 – Objetivos a alcançar através da realização de atividades de AMG⁸⁴

⁸⁴ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Conh. Repertório – conhecimento de repertório; A. C. Metacognitivas – aquisição de competências metacognitivas; A. C. Motoras – aquisição de competências motoras; A. C. Leitura – aquisição de competências de leitura; A. C. Auditivas – aquisição de competências auditivas.

A partir do Gráfico 23, observa-se que o principal objetivo da AMG em aula foi a aquisição de competências auditivas (50,6%), que se pode justificar com a AMG ser um fenómeno auditivo. Também se fizeram atividades de AMG para a aquisição de competências metacognitivas (20,4%), motoras (15,1%), de leitura (2,0%) e para o conhecimento de repertório (10,6%). Para além disso, algumas das atividades de AMG tiveram objetivos extramusicais (1,2%).

No Gráfico 24, apresenta-se a distribuição por ciclo dos objetivos a alcançar através de atividades de AMG.

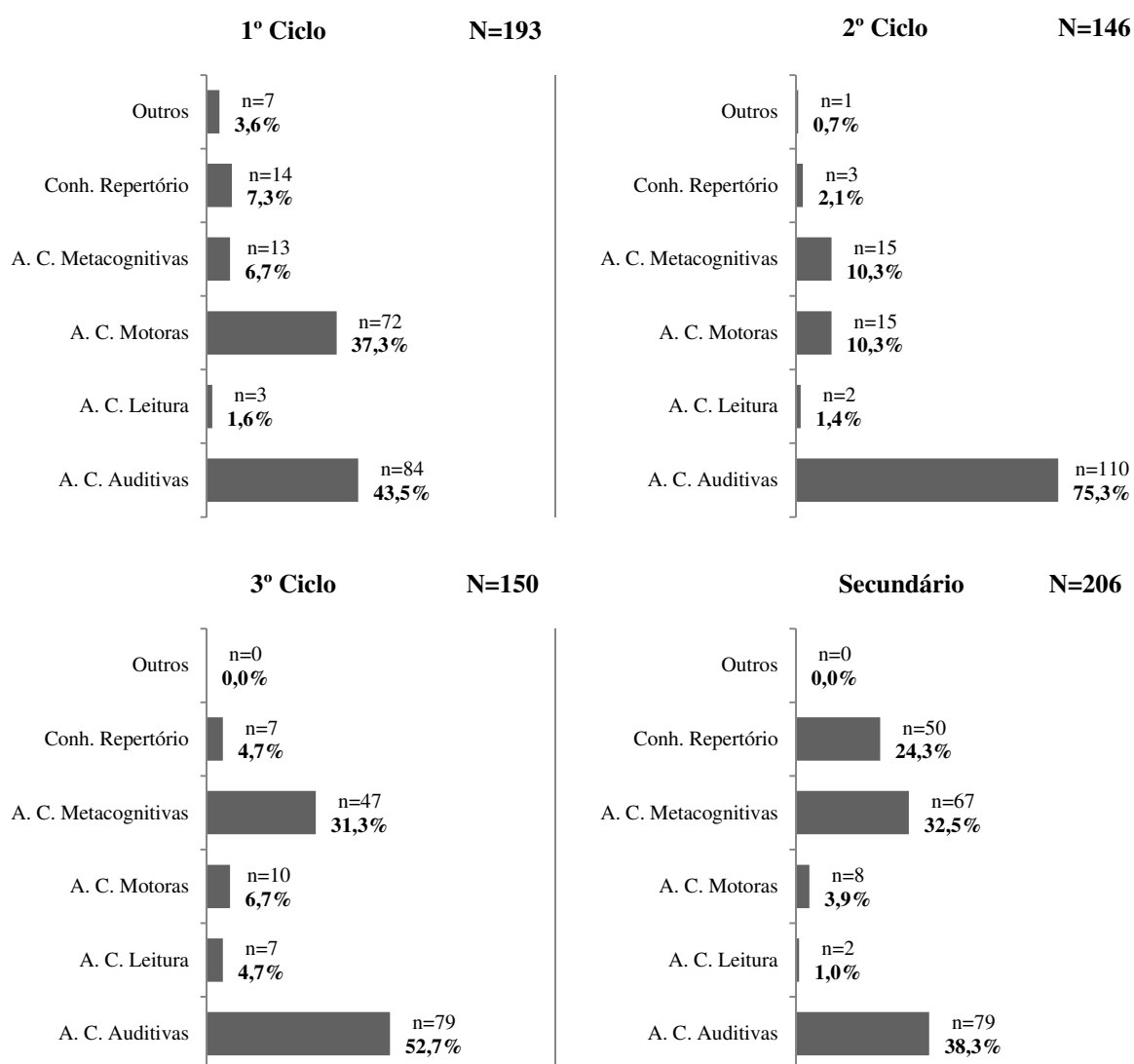


Gráfico 24 – Objetivos a alcançar através da realização de atividades de AMG por ciclo⁸⁵

⁸⁵ No Gráfico as abreviaturas correspondem a: Conh. Repertório – conhecimento de repertório; A. C. Metacognitivas – aquisição de competências metacognitivas; A. C. Motoras – aquisição de competências

A partir do Gráfico 24, observa-se que em todos os ciclos de ensino o objetivo principal da AMG foi a aquisição de competências auditivas. Isso ocorre especialmente no 2º Ciclo, em que 75,3% das atividades permitiam a aquisição de competências auditivas, que possivelmente se justifica por haver um aumento da compreensão da análise musical por parte dos alunos.

Em relação às restantes competências, os resultados mostram que a sua representação varia consoante o ciclo de ensino. A aquisição de competências motoras teve o seu valor mais elevado no 1º Ciclo (37,3%) e diminuiu com o avanço do nível de ensino. Utilizaram-se gravações para a aquisição de competências motoras, possivelmente por ir ao encontro de objetivos como estabelecer a sensação de pulsação e de divisão. No 1º Ciclo, possivelmente não se recorreu frequentemente à AMG para a aquisição de outras competências pela falta de autonomia dos alunos.

Através do Gráfico 24, também se constata que no 3º Ciclo (31,3%) e no Secundário (32,5%) se deu maior relevância à aquisição de competências metacognitivas do que nos 1º e 2º Ciclos (6,7% e 10,3%). É possível que isso ocorra pela maior autonomia dos alunos que permite a utilização mais frequente de AMG para a realização de atividades como ditados melódicos, rítmicos, polifónicos ou de correção de erros. Da mesma maneira, o conhecimento do repertório teve o seu valor mais elevado no Secundário (24,3%) que possivelmente estará relacionado com a maior autonomia dos alunos para ouvirem em casa os AMG apresentados em aula e para pesquisarem repertório semelhante.

Também se conclui que a aquisição de competências de leitura através da AMG teve a menor relevância em todos os ciclos de ensino. No 3º Ciclo partilha esse valor com o conhecimento de repertório (4,7%). A menor ênfase na aquisição de competências de leitura, possivelmente justifica-se pela falta de controlo do processo que a AMG implicaria em atividades de leitura. Ao utilizarem gravações, os professores não poderiam ajustar o andamento à velocidade de leitura dos alunos. Para além disso, tornar-se-ia mais difícil para os alunos ganharem autonomia a cantar as alturas dos sons, por poderem imitar a partir da gravação.

motoras; A. C. Leitura – aquisição de competências de leitura; A. C. Auditivas – aquisição de competências auditivas.

4.2. Análise das entrevistas^{86 87}

Foram entrevistados 14 dos 15 professores⁸⁸ que registaram as atividades de AMG nos diários ao longo de 10 semanas. Todos os participantes entrevistados referiram que realizam atividades de AMG nas aulas de IM e FM.

4.2.1. Razões para a realização de atividades de AMG

Nas entrevistas, os participantes mencionaram várias razões para a realização de atividades que incluíam a AMG. Essas razões podem-se agrupar em três categorias principais:

- Aquisição de competências;
- Conhecimento de repertório;
- Reação positiva dos alunos a estas atividades.

A aquisição de competências através de atividades de AMG

Tal como se pode verificar na Tabela 11, os professores referiram que realizaram atividades de AMG para a aquisição de competências auditivas, motoras, metacognitivas e de leitura.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Competências auditivas	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Competências motoras		*	*	*	*		*		*	*	*	*		
Competências metacognitivas	*	*	*	*	*		*		*	*			*	*
Competências de leitura							*							

Tabela 11 – Aquisição de competências através de atividades de AMG^{89 90 91}

⁸⁶ A transcrição das entrevistas encontra-se no Anexo 6.

⁸⁷ Na análise dos resultados, os participantes foram identificados de forma abreviada (Por exemplo: Participante 1 – P1).

⁸⁸ O P15 não realizou a entrevista por uma alteração da sua situação a nível pessoal que impossibilitou o contacto.

⁸⁹ Algumas competências foram referidas explicitamente, no entanto outras foram deduzidas a partir das atividades mencionadas pelos participantes. Por exemplo, o P10 afirmou o seguinte: “Podemos [recorrer] à voz e ao piano, (...) mas [em atividades como o reconhecimento de] funções harmónicas (...) faz mais sentido mostrar com música gravada, quer para [ensinar], quer para perceber se o conceito de função harmónica foi entendido.”. Neste exemplo, deduziu-se que o P10 utiliza atividades de AMG para a aquisição de competências auditivas.

A partir da Tabela 11, conclui-se que a maioria dos professores utiliza atividades de AMG para a aquisição de competências auditivas (13 participantes). Também se observa que 10 participantes realizam atividades de AMG para aquisição de competências metacognitivas, 9 para a aquisição de competências motoras e 1 participante para a aquisição de competências de leitura⁹².

Na Tabela 12, estão enumeradas as atividades de AMG a que os participantes fizeram alusão.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Reconhecimento auditivo	Forma			*	*	*			*	*				
	Época	*		*			*			*				
	Estilo				*				*					
	Género				*	*				*				
	Andamento				*							*		
	Timbre dos instrumentos	*			*	*	*			*	*	*	*	
	Dinâmica				*									
	Divisão e compasso					*		*				*		
	Modo				*	*						*		*
	Funções harmónicas e cadências		*	*							*			
	Intervalos												*	
Ditados	Ditado (não especificado)			*			*							
	Ditado rítmico	*	*			*			*	*			*	
	Ditado melódico		*			*			*	*				*
	Ditado polifónico		*		*	*			*				*	
Atividades motoras	Marcar pulsação/divisão/compasso			*	*		*			*	*			
	Dança/ movimento					*	*							
	Percutir o ritmo		*				*					*		
	Dissociação						*			*	*			
Outros	Memorizar a melodia	*				*	*		*	*		*		
	Concurso de canções				*									
	Ouvir a gravação após a actividade						*	*				*		*

Tabela 12 – Atividades de AMG referidas pelos participantes

⁹⁰ Embora o P3 mencione a importância da utilização de AMG para a aquisição de competências, prefere tocar e cantar a utilizar gravações. O participante refere o seguinte: “Quando somos nós a tocar e a cantar temos um maior controlo do processo. Podemos recomeçar de outro sítio e o processo é mais imediato.”.

⁹¹ O P8 não refere especificamente as competências a adquirir a partir da AMG e as atividades que menciona não permitem tirar ilações acerca das competências.

⁹² O P7 mencionou que faz uma atividade de leitura rítmica percutida a uma ou duas vezes enquanto os alunos ouvem a gravação.

Na Tabela 12, observa-se que a atividade mais referida pelos professores foi reconhecer o timbre dos instrumentos (8 participantes). Três participantes salientaram a importância de ouvir em gravações o timbre dos instrumentos que os alunos não têm na sala de aula ou na escola (P4, P6, P12). Um desses participantes (P4) indicou o seguinte:

“Partindo do princípio que se pode tocar piano e cantar, (...) só seriam utilizados esses dois timbres. [Pode-se também] tocar flauta, tocar guitarra [mas] estamos sempre limitados aos instrumentos que temos na sala e à nossa capacidade para tocar esses instrumentos. A música gravada permite usar imensos timbres e fazer com que os alunos oiçam músicas de estilos, géneros, formas muito diferentes, consoante aquilo que se pretende dar a conhecer.”

O P4 refere que, para além da diferenciação tímbrica, a introdução à escrita polifónica só é possível através da AMG. O P10 também enumera outros aspetos que só se ouvem em aula com música gravada: “Há outras coisas na parte da leitura, orquestração, interpretação, que só se conseguem ouvir com música gravada. Sem [AMG] a aula fica incompleta.”

É igualmente possível verificar através da Tabela 12 que, nas entrevistas, a maioria dos professores mencionou recorrer à AMG para realizar atividades de reconhecimento auditivo (todos exceto o P8). Cinco participantes referiram que realizam essas atividades através de questionários analíticos⁹³ (P2, P4, P5, P7, P10) e indicam que o questionário analítico pode preceder outras atividades, como memorizar uma melodia ou escrever ditados (P5), e tem como objetivo direcionar a audição e ajudar à concentração (P4).

Na Tabela 12, também se observa que 10 participantes realizam ditados a partir de gravações. O P14 menciona que atividades como transpor uma melodia, reconhecer os graus da escala, fazer uma dissociação e uma leitura rítmica, podem ser precedidas de um ditado.

Os professores também referiram a realização de atividades motoras a partir da AMG (8 participantes). Os P5 e P7 associam estas atividades à IM, indicando que se utiliza música gravada para atividades que envolvam movimento, dança (P5, P7), reprodução (P5), descobrir o primeiro tempo do compasso e sentir a pulsação e a divisão (P7).

⁹³ Os P2 e P10 utilizam a expressão “audição ativa”, o P5 e P7 referem como “questionário analítico” e o P4 como “questionário base”. Pelo contexto das entrevistas chega-se à conclusão que é a mesma atividade. Nos diários, o P6 e P15 também registaram as atividades “questionário analítico” e “audição ativa”, respetivamente.

Na Tabela 12, também se conclui que seis participantes fazem memorizações a partir da AMG, no entanto apenas o P7 justificou a sua utilização: “É muito mais interessante realizar memorizações com gravações do que ao piano.”.

Quatro professores também referiram reproduzir as obras após a aquisição de competências. Os P8 e P12, por exemplo, indicam que os alunos reagem de forma positiva à audição das obras trabalhadas enquanto visualizam o vídeo⁹⁴.

O P4 realiza concursos de canções a partir da AMG. Esses concursos consistem na audição de várias obras, no reconhecimento de determinados elementos e, por fim, na atribuição de uma pontuação⁹⁵.

A AMG para o conhecimento de repertório

Para além da aquisição de competências, os professores referiram que a realização de atividades de AMG tem como objetivo dar a conhecer repertório aos alunos (P1, P2, P4, P5, P6, P9, P10, P12, P13, P14). Cinco participantes afirmaram que os alunos não conheceriam o repertório apresentado em aula autonomamente, nem o ambiente familiar proporcionaria essa oportunidade. Dessa forma, cabe ao professor e à escola mostrar o repertório (P2, P5, P6, P9, P10). O P6 mostrou a seguinte perspetiva:

“Também é muito importante utilizar repertório [nas aulas] que [os alunos] não conheçam por si. Música que não ouvem na rádio, na televisão, que não faz parte dos discos que vão saindo. A menos que os pais também tenham gosto e interesse e façam-nos ouvir repertório variado, tem de ser a escola [a assumir esse papel].”

Dois participantes referem a importância de, por vezes, fazer AMG em aula para usufruto em vez de ser para a aquisição de competências (P2, P9). O P12 salientou que “(...) para além de estarmos a criar músicos, estamos a criar ouvintes, e acho que ouvir música faz parte da vida de qualquer pessoa.”.

Nas entrevistas, os professores referiram que é importante desde a IM mostrar música a ser tocada por instrumentos verdadeiros (P5), dar bons exemplos de vocalidade (P4) e mostrar

⁹⁴ Pelo contexto das entrevistas realizadas aos P8 e P12, deduz-se que nos vídeos se observam os músicos a tocar os respetivos instrumentos ou a cantar.

⁹⁵ As pontuações podem diferir entre os alunos pois indicam a sua apreciação subjetiva a determinada obra.

várias interpretações da mesma obra (P1, P2). O P4 alude às seguintes vantagens na utilização de gravações:

“Há pessoas que cantam melhor do que eu e que fazem acompanhamentos mais divertidos e arranjos mais interessantes. (...) Por que é que (...) só não de ter acesso ao que eu sou capaz de fazer? Isso é muito redutor. Assim, da maneira mais simples possível, tenho muitos músicos na minha sala de aula. É excelente.”

Os P5 e P7 indicaram que um dos objetivos da AMG em aula é os alunos familiarizarem-se com a estética da música que venham a tocar e o P10 menciona que é impossível substituir-se uma obra musical pela atuação do professor.

A reação positiva dos alunos às atividades de AMG

A reação positiva dos alunos às atividades de AMG nas aulas levou 10 participantes a realizá-las (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12). Na Tabela 13, estão descritas as percepções que os participantes têm da reação dos alunos às atividades de AMG.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Torna as atividades mais apelativas	*			*		*	*				*	*		
Cria o gosto pela música		*		*	*	*					*			
Liga a disciplina (FM) à realidade musical		*					*	*						
Proporciona experiências emocionais			*		*			*			*			

Tabela 13 – Percepção que os participantes têm da reação dos alunos às atividades de AMG

A partir da Tabela 13, observa-se que seis participantes referiram que a AMG torna as atividades mais apelativas para os alunos. Por exemplo, os P1 e P7 afirmam que é mais aliciante para os alunos realizar-se as atividades a partir de gravações do que ser o professor a cantar e tocar ao piano e os P4 e P11 mencionam que com atividades de AMG conseguem a aquisição das mesmas competências mas criando aulas diferentes umas das outras.

Os participantes também referem que a AMG cria nos alunos o gosto pela música (P2, P4, P5, P6, P11). Os P2, P5 e P6 mencionam que a AMG em aula permite que os alunos comecem a gostar de música e sintam curiosidade para pesquisar repertório autonomamente. O P6 refere que a AMG alarga o conhecimento dos alunos:

“Quer seja para o (conhecimento) de repertório ou para a realização de exercícios, é muito mais interessante [utilizar música gravada] porque [os

alunos] estão a descobrir o mundo e a conhecer outras coisas. Não se pode gostar do que não se conhece. Quando começam a conhecer [repertório] começam a gostar de outras coisas e é enriquecedor.”

Os P2, P7 e P8 indicam que a AMG cria uma ligação entre a aula de FM e a realidade musical. O P7 afirma o seguinte sobre este tópico:

“[A AMG] tem uma importância máxima. (...) A AMG permite que os alunos percebam que aquilo que estão a fazer tem um contexto e uma finalidade. (...) O objetivo não é só saberem os nomes das notas e das figuras, mas vai ser [fazerem música como a que ouvem nas gravações].”

Quatro professores também aludiram a experiências emocionais proporcionadas pela AMG em aula. O P8 e o P11 notam alterações no ambiente da aula, referindo que a AMG cria momentos de relaxamento e de alegria (P8) e que “(...) é como um escape.” (P11). O P5 afirma que os alunos “(...) ficam maravilhados quando têm contacto com essa música, porque não [o] têm (...) em casa.”. Contudo, o P3 foi o único que descreveu uma situação específica:

“Aconteceu uma coisa muito interessante, há duas ou três semanas, em que estávamos a ouvir uma peça gravada que levei e foi uma prenda. (...) Disse a uma turma do 2º grau que tinha uma obra para lhes mostrar no fim da aula se se portassem bem. Eu mostrei-lhes ‘A Noite’ do Sasseti da banda sonora da ‘Alice’ e a reação que tive na turma foi interessante. As crianças da turma estavam muito emocionadas e houve duas crianças que estavam quase a chorar. Acho que é *priceless* uma criança ter este tipo de experiências positivas na aula e lembrei-me [da investigação] quando ouvimos a gravação.”

Outros

Para além das razões indicadas, os P2 e P13 mencionaram que a experiência pessoal que tiveram com a AMG os levava a realizar atividades de AMG nas aulas. Os professores referiram que durante o ensino Básico e Secundário de música não tiveram contacto com a música gravada, mas a experiência que tiveram no ensino Superior os motivou a realizar atividades de AMG nas aulas. O P13 descreve a seguinte experiência com a AMG:

“Tem a ver com a minha experiência pessoal. No conservatório onde [estudei] só [tive] um professor de FM que sabia tocar piano e cantar. (...) Até lá, [os professores acompanhavam] as melodias com a guitarra e (...) os ritmos eram sempre percutidos ou [entoados com a sílaba] “Tá”. Nunca me

puseram a ouvir [música] de um (compositor). E depois, quando cheguei à faculdade e percebi que se podia [ouvir música gravada nas aulas], pensei que era todo um mundo novo. Pensei que claro que ia fazer isso e que é muito importante. (...) Senti que fazia falta [ouvir música gravada], porque já tive o professor [que referi] (...) no meu 7º ou 8º grau, (...) e só aí percebi que se podia fazer outras coisas para além daquilo que fazia antes.”

4.2.2. Critérios para a escolha do repertório para atividades de AMG

Os professores referiram vários critérios para a escolha do repertório para atividades de AMG, que estão representados na Tabela 14.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Objetivo da atividade		*	*	*	*	*	*	*	*	X	X	*	*	*
Nível da turma	*	*	*		*			X	X	X	X		*	*
Qualidade da gravação/ interpretação	*	*	*	*	*				*		*		*	
Gosto pessoal		*		*		*				*	*			
Importância do compositor/ da obra										*				

Tabela 14 – Critérios para a escolha do repertório para atividades de AMG⁹⁶

Na Tabela 14, observa-se que a maioria dos professores escolhe o repertório em função do objetivo da atividade e das competências a adquirir (11 participantes). Os P10 e P11 fazem o contrário, ou seja, escolhem o repertório e depois decidem as atividades a realizar.

Seis participantes também escolhem o repertório em função do nível da turma. Os participantes referiram que escolhem repertório que se adeque ao ciclo de ensino (P2, P3, P5, P13, P14) e a cada turma (P1, P13, P14). O P5 especifica que escolhe repertório que se adeque simultaneamente aos objetivos da FM e de outras disciplinas. Em particular, menciona que “(...) tenta que o repertório tenha relação com o que está a ser analisado em ATC, (...) [como acontece com] música de Bach.”. Os P9, P10 e P11, por outro lado, referem que utilizam o mesmo repertório para os vários ciclos e que adequam as atividades ao nível da turma. O P8 utiliza o mesmo repertório do 1º ao 8º grau, no entanto utiliza repertório com características diferentes para os alunos da IM.

Nas entrevistas, oito professores referiram que a qualidade da gravação e da interpretação é um dos critérios utilizados na escolha dos EMG. Esses participantes procuram gravações com

⁹⁶ Na Tabela os símbolos correspondem a: * – o participante referiu esse critério; X – o participante referiu que não utiliza esse critério.

qualidade para se perceberem as várias vozes e com características específicas⁹⁷ à atividade a realizar, como um andamento estável, várias dinâmicas, determinada instrumentação, entre outras.

Houve ainda cinco professores que salientaram a importância de escolher repertório de que gostavam. Por exemplo, o P6 indica que “Se eu estiver entusiasmado com a música consigo transmiti-lo mais facilmente aos alunos.” e “De um modo geral, acho fundamental gostar do que estamos a usar. Usar [o repertório] só porque está no programa não dá tão bons resultados.”.

Para além dos critérios mencionados, o P10 afirma que escolhe as obras tendo em consideração “(...) a importância musical do excerto” e refere que procura repertório com “(...) um determinado parâmetro de qualidade. Não vou admitir que tudo o que Mozart escreveu era fantástico, mas à partida é importante [os alunos] terem conhecimento dos compositores mais famosos.”.

4.2.3. AMG no programa/ grelha de progressos

Foi questionado aos participantes de que forma o programa/ grelha de progressos de IM e de FM da escola onde lecionavam incluía a AMG em aula. Na Tabela 15, estão representadas as suas respostas.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Não faz referência à AMG	*			*		*	*	*		*	*	*	*	*
Faz referência de forma não estruturada		*	*						*					
Inclui a AMG de forma estruturada					*									

Tabela 15 – Inclusão da AMG no programa de IM e de FM

Na Tabela 15, observa-se que a maioria das escolas onde os professores lecionam não inclui referências à AMG no programa/ grelha de progressos (10 participantes). Embora o programa/ grelha de progressos não referencie a AMG, os professores realizam atividades de AMG nas aulas, referindo que é importante para a aprendizagem do aluno (P1, P4, P6, P10, P11, P12, P13) e que não há nenhum impedimento à realização das atividades (P7, P11, P14). O P8 indicou que apesar do programa de FM não fazer referência à AMG, esta é incluída no plano de estudos através de uma disciplina complementar – Formação Auditiva. Esta disciplina é

⁹⁷ Os participantes referiram diferentes características.

lecionada 45 minutos por semana e os alunos ouvem e analisam uma obra de estilo erudito por aula.

Os P2, P3 e P9 mencionaram que o programa/ grelha de progressos das escolas onde lecionam faz referência a atividades que podem ser realizadas com recurso à AMG. Contudo, o P5 foi o único a indicar que a escola onde leciona inclui a AMG no programa de forma estruturada:

“Nós incluímos isto no programa de acordo com uma lista de repertório para cada grau. Cada grau deverá ouvir 10 obras, (...) com o objetivo de fazer um questionário analítico para cada uma. (...) Normalmente dedicamos (...) uma aula de 45 minutos a este trabalho. (...) [No questionário analítico,] o aluno deve reconhecer nove itens: o compositor e a obra que são fornecidos, reconhecer a divisão, o modo, o compasso, a instrumentação, classificar de acordo com o género da obra e fazer um comentário acerca da forma. (...) Não se pretende fazer uma análise formal detalhada, mas uma análise formal genérica, (...) e ter uma noção do tema, das repetições, ter uma noção da forma em árvore, da forma binária, ternária. [Pretende-se] ir educando o ouvido. (...) Todos os graus desta escola ouvem a mesma obra, o que também é interessante. Isto permite que, mesmo que mudem de turmas ou de anos, o repertório que vão ouvindo seja sempre construído.” (P5)

4.2.4. Desafios à realização de atividades de AMG

Os professores mencionaram vários desafios à realização de atividades de AMG nas aulas, que se encontram na Tabela 16.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Material disponível	*		*	*		*		*	*	*		*	*	*
Pouco tempo de aula		*			*			*				*		
Escolha do repertório	*	*		*					*	*	*			
Dificuldade em salientar uma melodia	*								*					
Comportamento dos alunos durante a AMG				*							*	*		

Tabela 16 – Desafios à realização de atividades de AMG

A partir da Tabela 16, conclui-se que a falta de material adequado é o maior desafio à realização de atividades de AMG (10 participantes). Quatro participantes referiram que as escolas onde lecionam não tinham o material necessário para a AMG, como aparelhagem, colunas, etc. (P3, P8, P9, P12). Outros professores mencionaram que, embora a escola

disponibilizasse o material necessário, a baixa qualidade das colunas dificultava a realização das atividades (P1, P4, P10) e por vezes ocorreriam avarias do material (P6, P13, P14).

A escolha de repertório também foi um desafio apresentado à realização de atividades de AMG (6 participantes). Os professores mencionaram ter dificuldade em encontrar repertório que se adequasse às competências a adquirir (P2, P9, P10), em decidir os critérios para a seleção do repertório (P4) e em escolher as atividades a realizar (P11). O P2 referiu ainda que os professores tendem a utilizar unicamente repertório com que estão familiarizados:

“Por exemplo, se estiver mais confortável com a música tonal e quiser utilizar [repertório] da 2ª metade do século XX, como Stockhausen, eu próprio teria mais dificuldade em analisar. Por isso, continuamos a utilizar o mesmo tipo de repertório. A composição vai avançando e evoluindo, mas nós ficamos sempre no [período] clássico e no [período] romântico. (...) Inovar exige sobretudo tempo.” (P2)

Os P1 e P9 aludiram à dificuldade que os alunos têm em reconhecer o timbre dos instrumentos e as vozes que deveriam seguir nas gravações. O P1 indica que isso ocorre porque os alunos estão mais habituados a realizar as atividades com recurso ao teclado ou à voz do professor do que a ouvir gravações.

Os P4, P11 e P12 referem que é difícil os alunos da IM estarem em silêncio e atentos durante a AMG. O P4 indica a seguinte solução:

“(...) temos de (...) facilitar a passagem das crianças do modo global ao modo de escuta. Não vão desligar, evidentemente os outros sentidos nem a motricidade, (...) mas (...) quer-se que concentrem a sua atenção (...) num sentido. E (...) é preciso ajudar a isso.”

Para além dos desafios indicados, quatro professores aludem à falta de tempo de aula para aliar a aquisição das competências descritas no programa/ grelha de progressos à realização de atividades de AMG. Os P2, P8 e P12 referem que, por vezes, realizam menos atividades de AMG para conseguirem ensinar os conteúdos necessários e o P5 afirma que não faz tantas atividades de AMG quanto queria por falta de tempo.

4.2.5. Dificuldade no preenchimento do diário

Nas entrevistas, perguntou-se aos participantes se tiveram dificuldade no preenchimento dos diários. As respostas estão representadas na Tabela 17.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Não teve dificuldade	*				*	*	*	*		*	*	*	*	
Teve dificuldade		*	*	*					*					*

Tabela 17 – Dificuldade no preenchimento dos diários

A partir da Tabela 17, verifica-se que a maioria dos professores não teve dificuldade no preenchimento dos diários (9 participantes). No entanto, cinco participantes indicaram ter tido dificuldade. Os P9 e P14 referiram ter dificuldade em preencher o diário com regularidade e o P4 teve dúvidas relativas às regras de preenchimento do diário e na escolha das turmas para o registo. O P2 teve dúvidas no número de aulas a registar por lecionar 2 blocos de 45 minutos por semana em vez de lecionar 90 minutos e o P3 não sabia que aulas deveria registar na turma que estava dividida por turnos⁹⁸. As questões dos P2, P3 e P4 foram esclarecidas no início do preenchimento dos diários.

⁹⁸ As decisões tomadas relativamente aos horários e turnos do P2 e P3 estão descritas nas metodologias da investigação.

5. Conclusão

A investigação descrita no Relatório de Estágio estudou a abordagem dos professores de IM e de FM à AMG nas aulas. Para alcançar este objetivo pediu-se a colaboração de 15 professores, que lecionavam, no total, 62 turmas. Os professores preencheram um diário ao longo de 10 semanas, no qual indicaram as obras musicais ouvidas e as atividades realizadas. Posteriormente, foram entrevistados de forma a complementar as informações obtidas nos diários.

Através da análise dos diários chegou-se a várias conclusões. Em primeiro lugar, todos os participantes realizaram atividades de AMG e, nas entrevistas, referiram a sua importância para a aprendizagem dos alunos. Através da análise dos diários, concluiu-se que se realizaram atividades de AMG em aproximadamente metade das aulas (48,9%). No entanto, o ciclo de ensino influenciou a frequência com que se fizeram as atividades, ouvindo-se música gravada mais frequentemente no Secundário (70,8% das aulas) e menos no 2º Ciclo (33,5%).

Em segundo lugar, verificou-se que os professores utilizaram maioritariamente uma obra musical por aula. A partir dessas obras, puderam-se identificar várias características do repertório escolhido, especificamente no que diz respeito aos estilos, épocas, compositores e géneros.

Em relação ao estilo, foram utilizadas maioritariamente obras de música erudita (93,2%). Estas obras foram analisadas de acordo com a época, chegando-se à conclusão que as mais representadas foram o barroco (20,6%), o classicismo (27,3%) e o romantismo (21,7%). Na entrevista, o P2 sugeriu que os professores tendem a escolher EMG destas épocas pela familiaridade que têm com a música tonal.

No que diz respeito aos compositores das obras, os mais ouvidos nas aulas foram Bach, Mozart e Saint-Saëns. Mozart foi dos compositores mais ouvidos em todos os ciclos de ensino, especialmente nos 2º e 3º Ciclos, e Bach foi o mais escolhido no Secundário. Por outro lado, a música de Saint-Saëns foi utilizada maioritariamente no 1º Ciclo, possivelmente devido ao contexto extramusical de obras como “O carnaval dos animais” e “A dança macabra”.

No que se refere ao gênero dos EMG, em todos os ciclos se utilizou mais música instrumental do que vocal. Nas entrevistas, os professores mencionaram que isso se deve à utilização de gravações para a audição do timbre dos instrumentos.

No que diz respeito à música vocal, ouviram-se canções com acompanhamento, música coral, árias de ópera, oratória ou missa e canções tradicionais sem acompanhamento. Nos 1º, 2º e 3º Ciclos as canções com acompanhamento foram o gênero mais ouvido, enquanto no Secundário ouviram-se mais exemplos de música coral. A audição mais frequente de música coral no Secundário possivelmente ocorre pela maior autonomia dos alunos para cantar a vozes ou, como sugere o P5, por uma ligação entre as disciplinas de FM e de ATC (em que faz parte dos conteúdos a lecionar a análise e escrita de corais).

Em relação à música instrumental, ouviram-se gêneros como a música de câmara, música para instrumento a solo, concerto, sinfonia, *suite* sinfônica ou orquestral, entre outros. No 1º Ciclo e no Secundário ouviram-se mais exemplos de música para instrumento a solo, enquanto nos 2º e 3º Ciclos se ouviram mais obras de música de câmara.

Em terceiro lugar, a AMG em aula esteve associada à realização de atividades durante a audição. No 1º Ciclo, a atividade mais realizada foi marcar a pulsação e o compasso, nos 2º e 3º Ciclos foi memorizar uma melodia e no Secundário foi reconhecer a época. A maior ênfase no reconhecimento da época no Secundário pode sugerir uma relação entre os conteúdos lecionados a FM e a HCA. A realização de atividades durante a AMG é característica da AMG ativa. Na literatura, os autores mencionam que os alunos reagem de forma mais positiva à AMG ativa do que à AMG passiva (Kährlik et al., 2012; Woody, 2004).

Por fim, a partir da análise dos diários constatou-se que o principal objetivo da AMG é a aquisição de competências auditivas. Contudo, também se recorreu à AMG para outros fins, como o conhecimento de repertório e a aquisição de competências motoras e metacognitivas. Utilizaram-se gravações para a aquisição de competências motoras especialmente no 1º Ciclo. Por outro lado, recorreu-se mais frequentemente à AMG para a aquisição de competências metacognitivas no 3º Ciclo e no Secundário. Isso poderá relacionar-se com a maior autonomia dos alunos dos nível mais avançados que possibilita a escrita de ditados.

Nas entrevistas, obtiveram-se opiniões mais aprofundadas que explicaram algumas das tendências observadas nos diários. Os professores apontaram três razões principais para a

realização das atividades de AMG. Mais precisamente, a sua importância na aquisição de competências, no conhecimento de repertório e a reação positiva dos alunos à AMG em aula.

O que os professores mencionaram nas entrevistas, a respeito da aquisição de competências com recurso à AMG, explica algumas das tendências observadas nos diários. Por exemplo, os professores salientaram a importância da AMG para a aquisição de competências auditivas. Em particular, mencionaram o benefício de ouvir em gravações o timbre dos instrumentos que os alunos não têm na sala de aula ou na escola. Também referiram a vantagem da AMG na realização de atividades de reconhecimento auditivo e aludiram à utilização de gravações para a memorização de melodias. Os professores indicaram igualmente a utilidade da AMG na aquisição de competências metacognitivas e motoras. Referiram que a AMG para a aquisição de competências motoras é particularmente revelante na IM, possibilitando um trabalho de carácter sensorial e fomentando a aprendizagem da sensação de pulsação e divisão.

No que se refere ao conhecimento de repertório, os professores indicaram a importância de mostrar repertório que os alunos não ouvissem por si. Esta será possivelmente a razão para a maior parte dos EMG dos diários serem de música erudita (como seria de esperar no ensino especializado da música). A maior utilização da música erudita no ensino em detrimento de outros estilos vai ao encontro do que é mencionado na literatura (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Groegii-Hemming & Westvall, 2010, citado em Kährrik, Leijen, & Kivestu, 2012; North et al., 2000; Olsson, 1997).

Os participantes também indicaram que a reação positiva dos alunos às atividades de AMG os levava a realizá-las. Em particular, referiram que a AMG torna as atividades mais apelativas do que realizá-las com recurso ao piano ou à voz do professor. Mencionaram ainda que a AMG fomenta o gosto pela música e facilita ferramentas para os alunos pesquisarem repertório autonomamente. Para além disso, os participantes indicaram que a AMG interliga a disciplina de FM à realidade musical. Deste modo, os alunos compreendem que um dos objetivos da FM é aprender a tocar e a cantar como ouvem nas gravações. Os professores também aludiram a experiências emocionais proporcionadas pela AMG em aula. Especificamente, referiram que a AMG criava momentos de relaxamento e de alegria e que os alunos ficavam maravilhados com a música que ouviam. Na literatura, indica-se que essas experiências emocionais são um dos fatores que influenciam as preferências e gostos musicais e que essa ligação emocional é importante para que os alunos gostem das obras musicais

ouvidas na escola (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Campbell & Scott-Kassner, 1995; North & Hargreaves, 1997).

No que se refere à escolha do repertório para a AMG, os participantes mencionaram os vários critérios que tiveram em consideração. Em primeiro lugar, tiveram em conta a qualidade da gravação e da interpretação. Os professores indicaram que as gravações deviam ter qualidade suficiente para se perceberem as vozes e que procuravam interpretações com determinadas características, como uma pulsação estável, alterações de dinâmica, entre outras. Em segundo lugar, mencionaram que procuravam repertório que se adequasse aos objetivos a alcançar e ao nível da turma. Por fim, cinco participantes aludiram ao gosto pessoal como um critério para a escolha de repertório. Na literatura, sugere-se que os professores conseguem transmitir mais facilmente aos alunos a ligação afetiva com o repertório se escolherem obras que apreciem (Woody, 2004; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995).

Ao longo das entrevistas, os professores referiram vários desafios à realização das atividades de AMG. O maior obstáculo indicado foi a falta de material adequado à reprodução áudio. Quatro participantes referiram que a escola onde lecionavam não dispunha de material, como aparelhagem ou colunas, enquanto seis mencionaram que a má qualidade das colunas e as avarias do material dificultavam a realização das atividades. Segundo Flowers (2001), os alunos reagem mais positivamente às atividades de AMG e ao repertório apresentado quando é utilizado equipamento de qualidade. Ou seja, a falta de material adequado à AMG poderá resultar numa reação menos positiva por parte dos alunos às atividades de AMG.

Outro desafio a que os professores aludiram foi a escolha do repertório. Os participantes mencionaram ter dificuldade em encontrar repertório que se adequasse às competências a adquirir e em decidir os critérios para a seleção do repertório e as atividades a realizar. Para além dos desafios indicados, os professores referiram que, por vezes, os alunos não reconheciam o timbre dos instrumentos e as vozes que deveriam seguir nas gravações. Também aludiram à dificuldade em manter os alunos de IM em silêncio e atentos durante a AMG. Na literatura, refere-se que a dificuldade em manter a atenção é transversal a todas as idades e que em excertos com mais de dois minutos torna-se recorrente (Flowers, 2001). Por fim, quatro participantes afirmaram que o tempo de aula não era suficiente para aliar a aquisição das competências descritas no programa à realização de atividades de AMG.

Nas entrevistas, também se perguntou se o programa de IM e de FM das escolas onde os professores lecionavam incluía a AMG. Dos 14 participantes entrevistados, 10 afirmaram que o programa não fazia referência à AMG. Três professores mencionaram que o programa fazia referência a atividades que podiam ser realizadas com recurso a gravações. Contudo, apenas um professor indicou que a escola onde lecionava incluía a AMG no programa de forma estruturada. Especificamente, continha uma lista de repertório para cada grau que incluía obras de vários estilos, épocas e géneros e as atividades que os professores deveriam realizar.

Através deste estudo foi possível responder à questão de investigação e descrever a abordagem dos professores de IM e de FM à AMG em aula. A recolha de dados através dos diários permitiu que se obtivessem resultados detalhados quanto à AMG nas aulas, enquanto as entrevistas possibilitaram a explicação de várias das tendências observadas nos diários.

Contudo, há algumas limitações a apontar a esta investigação. Em primeiro lugar, os resultados apresentados apenas representam os participantes envolvidos no estudo, não podendo ser inferidos para a generalidade dos professores de IM e de FM. Em segundo lugar, a maior parte dos professores lecionavam na região de Lisboa e Vale do Tejo, pelo que não se pôde deduzir se as escolhas pedagógicas na AMG são influenciadas pela região onde se leciona. Em terceiro lugar, na recolha de dados através dos diários, o número de turmas em cada ciclo de ensino não foi idêntico e os professores envolvidos no estudo não tiveram a mesma representação. Em quarto lugar, os resultados obtidos neste estudo visam a abordagem dos professores à AMG e as suas opiniões acerca da temática, não analisando a AMG do ponto de vista dos alunos. Por fim, teria enriquecido o trabalho perguntar nas entrevistas qual a reação dos alunos à AMG em aula e que atividades os participantes associam à AMG, em particular, se realizam atividades diferentes consoante o ciclo de ensino.

Embora este estudo exploratório apresente algumas limitações, poderá servir de base a futuras investigações sobre a AMG. Por exemplo, estudos experimentais que avaliem a reação dos alunos de diferentes ciclos de ensino às características das obras musicais, como a duração, o estilo, a época ou o género.

As conclusões a que se chegou neste projeto de investigação podem ajudar as direções pedagógicas a ponderarem a inclusão e a escolher uma abordagem à AMG nos programas de IM e de FM, assim como a aquisição de material adequado à reprodução áudio. Para além disso, este estudo possibilita a reflexão da prática pedagógica dos docentes, no que diz

respeito às vantagens da AMG na aquisição de competências e no gosto que os alunos sentem pela música.

Reflexão final

A realização do estágio foi importante para desenvolver a minha prática pedagógica. O estágio deu-me ferramentas que utilizarei ao longo da minha carreira enquanto docente ao nível da definição de objetivos, do planeamento das aulas, da escolha do repertório e na crítica ao meu desempenho. A observação das aulas permitiu ainda que tomasse consciência de vários aspetos a melhorar, ao nível das instruções, do *feedback* e da gestão da aula.

Por outro lado, o projeto de investigação deu-me meios para planear um estudo autonomamente. Aprendi a escolher uma temática de investigação, as metodologias a seguir e a procurar a literatura adequada.

Através do estudo da AMG fiquei a conhecer a importância da audição de música nas aulas, o seu papel no conhecimento de repertório, na aquisição de competências, entre outros. Para além disso, este estudo exploratório pode servir de base a outros estudos que avaliem a reação dos alunos de diferentes ciclos de ensino às características das obras musicais.

Este projeto de investigação motivou-me a utilizar cada vez mais gravações em aula. Pretendo mostrar aos alunos a música que foi composta para ser usufruída, na esperança de que se tornem num público envolvido. Gostaria que as obras que lhes apresento os levassem a procurar música na *internet*, a comprar discos e a frequentar as salas de concerto. O ensino especializado da música tem como objetivos a formação de músicos e de um público informado. Na minha opinião, a AMG nas aulas é um passo importante a ser dado para se alcançar esses objetivos.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.
- Alaszewski, A. (2006). *Using Diaries for Social Research*. Sage Publications Ltd.
- Almeida, H. (2014). *Relatório de estágio: A utilização de sistemas de nomes de notas no ensino musical português*. Escola Superior de Música de Lisboa.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Caminho.
- Baldrige, W. R. I. (1984). Systematic Investigation in General Elementary the Elementary General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32(2), 79–93.
- Berg, A., Fransson, J., & Sörendal, F. (2007). *Competitiveness in the Music Industry: A study of Swedish Music Companies*. Jönköping International Business School.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Meredith Corporation.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(02), 103–118.
- Bonds, M. E. (2013). *A History of Music in Western Culture* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Burnsed, V. (1998). The Effects of Expressive Variation in Dynamics on the Musical Preferences of Elementary School Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 396–404.
- Burnsed, V., & Sochinski, J. (1995). The Effects of Expressive Variation in Dynamics on the Musical Preferences of Middle School Music Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (124), 1–12.
- Cabral, Á., & Nick, E. (1996). *Dicionário Técnico da Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. New York: Schirmer.

- Castano, E., Paladino, M. P., Coull, A., & Yzerbyt, V. Y. (2002). Protecting the ingroup stereotype: Ingroup identification and the management of deviant ingroup members. *British Journal of Social Psychology, 41*(3), 365–385.
- Escolas. (2017). Consultado em dezembro 30, 2017, em <https://gulbenkian.pt/musica/atividades/escolas/>
- Finnäs, L. (1989). A Comparison between Young People's Privately and Publicly Expressed Musical Preferences. *Psychology of Music, 17*(2), 132–145.
- Flowers, P. J. (2001). Patterns of Attention in Music Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, (148)*, 48–59.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A Psicologia das Emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Escrytos|Ed. Autor.
- Gabrielsson, A. (2002). Emotion Perceived and Emotion Felt: Same or Different? *Musicae Scientiae, Special is*, 123–147.
- Getz, R. P. (1966). The Effects of Repetition on Listening Response. *Journal of Research in Music Education, 14*(3), 178–192.
- Gillie-Guilbert, C., & Fritsch, L. (1995). *Se former à l'enseignement musical : approche didactique et pédagogique*. Armand Colin.
- Gravito, M. (2015). *Estratégias para o sucesso no ensino da Formação Musical*. Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World. Book*. London: SAGE Publications Ltd.
- Greasley, A., & Lamont, A. (2006). Music preference in adulthood: Why do we like the music we do? *9th International Conference on Music Perception and Cognition*, 960–966.
- Greasley, A., & Lamont, A. (2011). Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling methodology. *Musicae Scientiae, 15*(1), 45–71.
- Greer, R. D., Dorow, L. G., Wachhaus, G., & White, E. R. (1973). Adult approval and

- students' music selection behavior. *Journal of Research in Music Education*, 21(4), 345–354.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental*. (G. Valente, Ed.) (5th ed.). Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 135–154).
- Hedden, S. (1980). Development of Music Listening Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (64), 12–22.
- Hedden, S. (1981). Music Listening Skills and Music Listening Preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (65), 16–26.
- Heyduk, R. G. (1975). Rated preference for musical compositions as it relates to complexity and exposure frequency. *Perception & Psychophysics*, 17(1), 84–91.
- Holbrook, M. B., & Schindler, R. M. (1989). Some Exploratory Findings on the Development of Musical Tastes. *Journal of Consumer Research*, 16(1), 119–124.
- Kährik, P., Leijen, Ä., & Kivestu, T. (2012). Developing Music Listening Skills Using Active Learning Methods in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 206–215.
- Kreutz, G., Ott, U., Teichmann, D., Osawa, P., & Vaitl, D. (2007). Using music to induce emotions: Influences of musical preference and absorption. *Psychology of Music*, 36(1), 101–126.
- Lamont, A., & Webb, R. (2010). Short- and long-term musical preferences: what makes a favourite piece of music? *Psychology of Music*, 38(2), 222–241.
- Leblanc, A., Colman, J., Mccrary, J., Sherrill, C., & Malin, S. (2014). MENC : The National

- Association for Music Education Tempo Preferences of Different Age Music Listeners, *36*(3), 156–168.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, *44*(1), 49–59.
- Mitchell, L. A., & MacDonald, R. A. R. (2006). An Experimental Investigation of the Effects of Preferred and Relaxing Music Listening on Pain Perception. *Journal of Music Therapy*, *43*(4), 295–316.
- Noel, J. G., Wann, D. L., & Branscombe, N. R. (1995). Peripheral ingroup membership status and public negativity toward outgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(1), 127–137.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *14*(1–2), 77–93.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1997). Experimental aesthetics and everyday music listening. In *The Social Psychology of Music* (pp. 84–103). New York: Oxford University Press.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, *35*(2), 179–200.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, *35*(3), 473–497.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of Music in Everyday Life. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, *22*(1), 41–77.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(2), 255–272.
- Oliveira, A. L., & Rocha, G. A. M. (2006). Compartilhamento de Arquivos através de Redes Peer-to-Peer. Consultado em dezembro 4, 2017, em <http://www.midiacom.uff.br/~debora/fsmm/trab-2003-2/P2P.pdf>

- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 290–305). Oxford: Oxford University Press.
- Parry, R. (2011). *The Ascent of Media: From Gilgamesh to Google via Gutenberg*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Pinochet, L. H. C. (2014). *Tecnologia da Informação e Comunicação*. Elsevier Editora.
- Pohlmann, K. C. (1989). *The Compact Disc: A Handbook of Theory and Use*. A-R Editions, Inc.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research: a Resource for Users of Social Methods in Applied Settings* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Russell, P. A. (1986). Experimental Aesthetics of Popular Music Recordings: Pleasingness, Familiarity and Chart Performance. *Psychology of Music*, 14(1), 33–43.
- Russell, P. A. (1997). Musical tastes and society BT - The Social Psychology of Music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 141–158). Oxford: Oxford University Press.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15(1), 123–137.
- Sloboda, J. A., O'Neill, S. A., & Ivaldi, A. (2001). Functions of Music in Everyday Life: An Exploratory Study Using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5(1), 9–32.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Monterey, California: Brooks Cole.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2004). Adolescents' intergroup attributions: A

- comparison of two social identities. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 177–185.
- Thompson, E. (1995). Machines, music, and the quest for fidelity: Marketing the Edison phonograph in America, 1877-1925. *Musical Quarterly*, 79(1), 131–171.
- Torres, G. (Ed.). (2013). *Encyclopedia of Latin American Popular Music*. Santa Barbara, California: Greenwood.
- Tschmuck, P. (n.d.). Music industry. Consultado em dezembro 3, 2017, em <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2262804>
- Woody, R. H. (2004). Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. *General Music Today*, 17(2), 32–39.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. M. (1995). *Audição Musical Activa: Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yang, Y.-H., & Chen, H. H. (2011). *Music Emotion Recognition*. (C. W. Chen & S. Lian, Eds.). Boca Raton: CRC Press.
- Zölzer, U. (2008). *Digital Audio Signal Processing* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Anexos – Prática Pedagógica

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Anexo 1 - Planos de aulas do 1º grau

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 7.01.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Número de alunos: 7	
Grau/ano dos alunos/turma: 1ºB	Duração da aula: 90 minutos


Objetivos	Atividades/Estratégias
<p>Ler a canção “<i>Now, o now I needs must part</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Preparar melodicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Cantar ordenações: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ré-sol, ré-lá (...), ré-ré', ré-dó (...). ○ Ré-sol-fá-sol, ré-lá-sol-lá (...) b. Cantar as notas que a professora aponta. (No quadro estão escritas notas de ré a ré' com tónica em sol na clave de sol) <p>Preparar ritmicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Entoar as células rítmicas de divisão ternária por imitação da professora e marcar simultaneamente a pulsação. (As células rítmicas de divisão ternária aprendidas estão escritas no quadro) b. Ler as células rítmicas apontadas pela professora. <p>Ler a primeira parte da canção.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Ler o ritmo. b. Cantar as notas sem ritmo. c. Cantar as notas com ritmo. d. Corrigir eventuais erros. <p>Repetir o procedimento anterior para a segunda parte da canção.</p> <p>Cantar a canção completa.</p>

<p>Reconhecer e entoar os acordes maior e menor com precisão de afinação.</p>	<p>Reconhecer os acordes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir os acordes maior e menor tocados pela professora a partir da mesma fundamental. Identificar os acordes tocados pela professora após terem sido tocados dois acordes diferentes. Identificar o acorde tocado pela professora. Repetir o procedimento alternando entre os acordes maior e menor e mudando a fundamental. <p>Cantar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar os sons de um acorde maior e de um acorde menor com a mesma fundamental com auxílio do piano. Cantar os sons de um acorde maior e um menor com a mesma fundamental sem auxílio do piano. Cantar os sons de acordes maiores ou menores em várias fundamentais sem o auxílio do piano.
<p>Memorizar, escrever com números e transpor para dó, ré e fá a canção “A chuva é um ping-ping”, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Memorizar a canção:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a professora que canta frase a frase com o texto e marcar a pulsação simultaneamente. Cantar a canção completa com texto. <p>Descobrir o ritmo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar uma vez a canção sem texto. Identificar que célula rítmica corresponde a cada pulsação. Todos os ritmos que os alunos conhecem de divisão binária estão escritos no quadro com uma letra associada. Os alunos dizem qual a letra correspondente a cada pulsação. <p>Cantar a melodia com números e transpor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar 1-3-5-3-1. ○ Cantar com números a sequência que a professora entoou utilizando os graus 1, 3 ou 5. Cantar a melodia com números enquanto a professora escreve no quadro. Cantar a melodia completa com números. Cantar o acorde da tônica em dó maior. Transpor para dó maior e cantar com nome de notas. Repetir o processo de d. e e. em ré maior e fá maior.

<p>Rever a canção “Dança dos cinco passos”. Ler com nome de notas a partir da partitura em clave de sol e em clave de fá com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Ler com nome de notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Rever uma vez com texto. Ler com nome de notas em clave de sol. Corrigir eventuais erros. Repetir o processo de b. e c. em clave de fá. <p>Jogar a “Dança dos cinco passos”</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com as canções “<i>Now, o now I needs must part</i>”, “A chuva é um ping-ping” e “Dança dos cinco passos <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dowland: “<i>Now, o now I needs must part</i>” ○ Elsa Rosa: “A chuva é um Ping-ping” ○ Pedro Fragoso: “Dança dos cinco passos” 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 18.02.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: 1ºB	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a canção “ <i>Il pleut, bergère</i> ” com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Preparar ritmicamente: Ler o ritmo da canção. Ler a canção: a. Cantar a canção sem ritmo. b. Ler a canção com nome de notas. c. Corrigir eventuais erros. d. Cantar a canção sem erros.
Memorizar a melodia do 2º tema do “Concerto para violino”. Entoar com nome de notas a partir da leitura, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Memorizar a melodia: a. Ouvir uma vez para contextualizar. b. Contextualizar harmonicamente ao piano. c. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. d. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano. o Ouvir novamente para corrigir. e. Cantar a melodia completa sem erros. Cantar com nome de notas: a. Entregar a partitura. b. Cantar com nome de notas. c. Corrigir eventuais erros. d. Cantar com nome de notas sem erros. Ouvir a gravação do 1º andamento do “Concerto para violino” até ao final do 2º tema.

<p>Entoar uma célula rítmica nova</p>  <p>com precisão rítmica.</p> <p>Ler a melodia do “<i>Mikrokosmos 75</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Preparar ritmicamente (os alunos marcam sempre a pulsação):</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a célula rítmica de divisão binária entoada pela professora. Repetir o procedimento para as várias células rítmicas escritas no quadro. Imitar a célula rítmica de divisão ternária entoada pela professora. Repetir o procedimento para as várias células rítmicas escritas no quadro. Entoar as células rítmicas de divisão binária apontadas pela professora. Entoar as células rítmicas de divisão ternária apontadas pela professora. Entoar as células rítmicas apontadas pela professora que alternam entre divisão binária e ternária. Ler o ritmo do “<i>Mikrokosmos 75</i>”. <p>Preparar melodicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar os seguintes padrões: (dó=1) <ul style="list-style-type: none"> ○ 1-3-5-3-1 ○ 1-2-3-4-5-4-3-2-1 ○ 1-2-3-4#-5-4#-3-2-1 <p>Ler a melodia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar a melodia com nome de notas sem ritmo. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário. Cantar a melodia com nome de notas e ritmo. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário. Cantar a melodia com nome de notas sem erros.
<p>Entoar a canção “<i>O how I love Jesus</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção “<i>O how I love Jesus</i>” com nome de notas.</p>
<p>Entoar a canção “<i>Now, o now I needs must part</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção “<i>Now, o now I needs must part</i>” com nome de notas.</p>

<p>Entoar a canção “A chuva é um ping-ping” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção “A chuva é um ping-ping” com nome de notas.</p>
<p>Entoar a canção “Canção sobre um acorde” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção “Canção sobre um acorde” com nome de notas.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com o “Concerto para violino” e com o “<i>Mikrokosmos 75</i>” ○ Computador <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tradicional: “<i>Il pleut, bergère</i>” ○ Beethoven: “Concerto para violino, op. 61” ○ Bartók: “<i>Mikrokosmos 75</i>” ○ Tradicional: “<i>O how I love Jesus</i>” ○ Dowland: “<i>Now, o now all I needs must part</i>” ○ Elsa Rosa: “A chuva é um ping-ping” ○ Wuytack: “Canção sobre um acorde” 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 19.05.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: 1ºB	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a canção “Cânone do Pirlampo” com texto, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com texto. Cantar a canção com texto em cânone.
Entoar a canção “ <i>The British Grenadiers</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Preparar melodicamente: a. Cantar o padrão 1-2-3-4-5-4-3-2-1 em sol maior. b. Cantar a ordenação 5,-1; 5,-2 (...); 5,-5; 5,-4; (...) em sol maior. Cantar a canção com nome de notas. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário.
Entoar a canção “Lá nos campos cantavam os grilos” com texto, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com texto. Fazer jogo de roda.
Entoar e reconhecer auditivamente os acordes maior e menor, com precisão de afinação.	Entoar os acordes: a. Cantar os sons de um acorde maior e de um acorde menor com a mesma fundamental. b. Cantar os sons de acordes maiores ou menores em várias fundamentais. Reconhecer os acordes: a. Entoar os sons de um acorde tocado pela professora e identificá-lo. b. Ouvir um acorde e identificá-lo.

<p>Memorizar a melodia de “<i>Syncopated clock</i>”, entoar com números por imitação e transpor para ré, fá e dó, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Memorizar a melodia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir uma vez para contextualizar e andar de acordo com a pulsação. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvir novamente para corrigir. ○ Ouvir novamente para adicionar informação. Cantar a melodia completa sem erros. <p>Cantar com números:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a professora que canta a melodia frase a frase com números. Cantar a melodia completa com números. <p>Transpor para ré maior:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar 1-2-3-4-5-4-3-2-1 e o acorde da tônica em ré maior. Cantar o padrão 1-5,-1-7,-1 em ré maior. Transpor para ré maior. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário. Repetir os mesmos procedimentos para fá e dó maior.
<p>Entoar a canção “Dobadoira” com texto, com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Memorizar a canção:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a professora que canta frase a frase com o texto. Cantar a canção completa com texto. <p>Fazer jogo de roda.</p>
<p>Entoar a canção “<i>When love is kind</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção com nome de notas.</p>
<p>Entoar a canção “<i>Il pleut, bèregere</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção com nome de notas.</p>
<p>Entoar a canção “<i>Si dolce él tormento</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a canção com nome de notas.</p>

Entoar a canção “ <i>We three kings</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas.
Entoar a canção “ <i>All things shall perish</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas. Cantar em cânone.
Entoar a canção “ <i>The young bride</i> ” com nome de notas e percutir o acompanhamento, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas. Cantar a canção com nome de notas e percutir o acompanhamento simultaneamente. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário.
Jogo rítmico com precisão rítmica.	Fazer jogo de roda.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com “<i>Syncopated clock</i>” ○ Computador <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M. F. Santos: “Cânone do Pirlampo” ○ Tradicional: “<i>The British Grenadiers</i>” ○ Tradicional: “Lá nos campos cantavam os grilos” ○ Anderson: “<i>Syncopated clock</i>” ○ Tradicional: “Dobadoira” ○ Tradicional: “<i>When love is kind</i>” ○ Tradicional: “<i>Il pleut, bèregere</i>” ○ Monteverdi: “<i>Si dolce èl tormento</i>” ○ Tradicional: “<i>We three kings</i>” ○ Tradicional: “<i>All things shall perish</i>” ○ Bartók: For children, “<i>The young bride</i>” 	

Anexo 2 - Planos de aula do 4º grau

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 14.12.2015
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Número de alunos: 5	
Grau/ano dos alunos/turma: 4ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
<p>Ler a canção “<i>Trost</i>” com nome de notas com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Preparar ritmicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Imitar as células rítmicas cantadas pela professora. b. Ler os vários exercícios rítmicos da ficha de apoio. c. Ler o ritmo da canção. <p>Contextualizar harmonicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Modular para tons próximos e distantes: Identificar tónicas e intervalos entre tónicas. <p>Preparar melodicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Cantar os graus da escala numa tonalidade. <p>Ler a canção:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Dividir a leitura da canção pelas várias tonalidades, ler cada secção separadamente com nome de notas. b. Corrigir eventuais erros. c. Ler os compassos de transição entre tonalidades. d. Ler a canção completa com nome de notas. e. Corrigir eventuais erros. f. Ler a canção sem erros.

<p>Memorizar um excerto da ária “<i>Sweet rose and lily</i>” com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p> <p>Ler o nome de notas da melodia e percutir o ritmo do acompanhamento.</p> <p>Dissociar: percutir o ritmo do acompanhamento e cantar a melodia com nome de notas simultaneamente, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Memorizar a melodia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir uma vez para contextualizar. Contextualizar harmonicamente ao piano. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvir novamente para corrigir. ○ Ouvir novamente para adicionar informação. Cantar a melodia completa sem erros. <p>Dissociar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Entregar a partitura Ler a melodia com nome de notas. Corrigir eventuais erros. Percutir o ritmo do acompanhamento. Metade da turma canta a melodia e metade percute o ritmo do acompanhamento. No fim, cada aluno troca a voz que está a ler. Cantar a melodia e percutir o acompanhamento simultaneamente. Corrigir eventuais erros. Cantar a melodia e percutir o acompanhamento sem erros.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com a preparação para a leitura da canção “<i>Trost</i>”, ficha com as canções “<i>Trost</i>” e “<i>Sweet rose and lily</i>” <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Schubert: “<i>Trost</i>” ○ Haendel: “<i>Sweet rose and lily</i>” 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 15.02.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: 4ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a canção “ <i>Litanei</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas. Corrigir eventuais erros.
Ler a canção “ <i>An die Musik</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Preparar melodicamente: <ul style="list-style-type: none"> a. Cantar o arpejo da tônica e da dominante em ré maior. b. Cantar a seguinte ordenação em ré maior: 1-3-2-1; 2-4-3-2; (...) 1’-6-7-1’; 7-5-6-7; (...) c. Cantar o padrão 6-1-6-7,-3-5-6,-7,-1. Preparar ritmicamente: Ler o ritmo da canção. Ler a canção: <ul style="list-style-type: none"> a. Cantar as notas sem ritmo. b. Cantar as notas com o ritmo. c. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário. d. Ler a canção completa sem erros.
Entoar e reconhecer os intervalos de 6ª maior e 6ª menor com precisão de afinação.	Entoar o intervalo de 6ª maior: <ul style="list-style-type: none"> a. Corrigir a afinação (se necessário). b. Repetir o intervalo (se necessário). c. Alternar a nota de partida e repetir o processo. d. Repetir os mesmos procedimentos para o intervalo de 6ª menor. Identificar qual o intervalo tocado – 6ª maior ou 6ª menor. <ul style="list-style-type: none"> a. Cantar os dois sons tocados e identificar o intervalo. b. Identificar o intervalo sem cantar os sons.

<p>Memorizar um excerto do 2º andamento da “Sinfonia nº 5” de Schubert.</p> <p>Escrever o ritmo e entoar a melodia com números. Transpor para para mib, dó e ré.</p> <p>Entoar com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Memorizar a melodia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir uma vez para contextualizar. Contextualizar harmonicamente ao piano. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvir novamente para corrigir. ○ Ouvir novamente para adicionar informação. Cantar melodia completa sem erros. <p>Escrever o ritmo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar ritmicamente (com a ficha de preparação rítmica): <ul style="list-style-type: none"> ○ Imitar as células rítmicas entoadas pela professora. ○ Entoar as células rítmicas indicadas pela professora. Escrever no quadro o ritmo da memorização. <p>Descobrir os números:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar melodicamente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar os seguintes padrões: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1-2-3-4-5-4-3-2-1; ○ 1-3-5-3-1; ○ 1-3-5-6-5-3-1; ○ 1-7,-1. Cantar o som correspondente ao número que a professora diz. Cantar a melodia com números. Corrigir eventuais erros. Cantar a melodia com números sem erros. <p>Transpor para mib maior:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar melodicamente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar os seguintes padrões em mib maior com nome de notas: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1-2-3-4-5-4-3-2-1; ○ 1-3-5-3-1; ○ 1-3-5-6-5-3-1; ○ 1-7,-1. Cantar a melodia em mib maior com nome de notas. Corrigir eventuais erros e realizar preparação melódica adicional se necessário. Cantar a melodia em mib maior com nome de notas sem erros. Repetir o mesmo procedimento para dó maior e ré maior.
---	---

<p>Entoar o cânone “<i>Hashivenu</i>” com números, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a melodia com números. Cantar a melodia em cânone com números.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com preparação rítmica para a “Sinfonia nº 5”, ficha a canção “<i>An die Musik</i>”, com a “Sinfonia nº 5” e a canção “<i>Hashivenu</i>” ○ Computador <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Schubert: “<i>Litanei</i>” ○ Schubert: “<i>An die Musik</i>” ○ Schubert: “Sinfonia nº 5”, 2º andamento ○ Tradicional: “<i>Hashivenu</i>” 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 30.05.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 6
Grau/ano dos alunos/turma: 4ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a melodia e o baixo da ária “ <i>Libera me</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Cantar a melodia com nome de notas.</p> <p>Cantar o baixo com nome de notas.</p> <p>Metade da turma canta a melodia, metade canta o baixo. No final, cada aluno troca a voz que está a cantar.</p>
Memorizar a melodia da “Sinfonia nº 44”, descobrir os números e entoar a melodia e o baixo com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Preparar melodicamente:</p> <p>a. Cantar as seguintes ordenações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 5,-1; 5,-2; (...); 5,-5; 5,-4; (...) ○ 5,-1-7,-1; 5,-2-1-2; (...); 5,-5-4-5; 5,-4-3-4; (...) <p>b. Cantar os acordes da tónica e da dominante.</p> <p>Memorizar a melodia:</p> <p>a. Ouvir uma vez para contextualizar.</p> <p>b. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar.</p> <p>c. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvir novamente para corrigir. <p>d. Cantar a melodia completa sem erros.</p> <p>Cantar com números:</p> <p>a. Preparar melodicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Imitar os padrões que a professora canta com números. ○ Cantar sem números e, de seguida, com números os padrões cantados pela professora. <p>b. Cantar a melodia com números.</p> <p>c. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário.</p> <p>d. Cantar a melodia com números sem erros.</p> <p>Cantar a melodia e o baixo com nome de notas através da leitura:</p> <p>a. Cantar a melodia com nome de notas.</p>

(Continuação)	<p>b. Cantar o baixo com nome de notas.</p> <p>c. Corrigir e realizar preparação adicional se necessário.</p> <p>d. Metade da turma canta a melodia e metade da turma canta o baixo. No final, cada aluno troca a voz que está a cantar.</p> <p>Ouvir a gravação até 3'46''.</p>
Entoar a melodia da “Sonata nº 11” em lá maior e transpor para ré e fá, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Cantar a melodia de cor com nome de notas em lá e com números.</p> <p>Transpor:</p> <p>a. Preparar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar: 1-2-3-4-5-4-3-2-1 em ré. ○ Cantar o acorde da tônica em ré. <p>b. Cantar a melodia em ré maior com nome de notas.</p> <p>c. Repetir os mesmos procedimentos para fá maior.</p>
Ler a canção “ <i>Sunrise, sunset</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Preparar ritmicamente: Ler o ritmo da canção.</p> <p>Preparar melodicamente:</p> <p>a. Cantar os acordes da tônica, dominante e subdominante em sol menor</p> <p>b. Cantar os acordes da tônica e subdominante no estado fundamental, na 1ª inversão e na 2ª inversão.</p> <p>Ler a canção:</p> <p>a. Ler a canção com nome de notas.</p> <p>b. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário.</p> <p>c. Cantar a canção com nome de notas sem erros.</p>
Entoar a canção “ <i>An Mignon</i> ” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas.

<p>Cantar a “Marcha do leão” de cor com nome de notas em lá e transpor para mi, dó e si, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar a melodia de cor com nome de notas em lá e com números.</p> <p>Transpor:</p> <p>a. Preparar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar: 1-2-3-4-5-4-3-2-1 em mi. ○ Cantar o acorde da tônica em mi. <p>b. Cantar a melodia em mi dórico com nome de notas.</p> <p>c. Repetir os mesmos procedimentos para dó e si.</p>
<p>Cantar o cânone “<i>Heigh ho</i>” com letra, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Cantar o cânone com letra.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com as canções “<i>Sunrise, sunset</i>” e “<i>Heigh ho</i>” e com a “Sinfonia nº 44” ○ Computador <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fauré: Requiem, “<i>Libera me</i>” ○ Haydn: “Sinfonia nº 44”, 1º andamento ○ Mozart: “Sonata nº 11”, K. 331 ○ Bock: “<i>Sunrise, sunset</i>” ○ Schubert: “<i>An Mignon</i>” ○ Saint-Saëns: “Marcha do leão” ○ Tradicional: “<i>Heigh ho</i>” 	

Anexo 3 - Planos de aula do 7º/8º grau

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 13.01.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Número de alunos: 11	
Grau/ano dos alunos/turma: 7º/8ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar o baixo e percutir a melodia da “Partita nº 6” com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Preparar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Percutir melodia. Cantar baixo. <p>Dissociar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Metade da turma canta o baixo, metade percute a melodia. No fim, cada aluno troca a voz que está a ler. Percutir a melodia e cantar o baixo simultaneamente. Corrigir eventuais erros e acrescentar preparação adicional se necessário. Percutir a melodia e cantar o baixo sem erros.
Memorizar a melodia e entoar a melodia e o baixo do “Concerto para orquestra” com nome de notas a partir da leitura, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Preparar ritmicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Marcar pulsação com a mão e cantar a divisão do ritmo escrito no quadro. Ler o ritmo da memorização com a voz e marcar a pulsação com a mão. <p>Memorizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir uma vez para contextualizar. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. Cantar a melodia memorizada com acompanhamento do piano. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvir novamente para corrigir. ○ Ouvir novamente para adicionar informação. Cantar a melodia completa sem erros. <p>Ler o nome de notas da melodia e o baixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Entregar a partitura

(Continuação)	<ul style="list-style-type: none"> b. Ler a melodia com nome de notas. c. Ler o baixo com nome de notas. d. Corrigir eventuais erros. e. Metade da turma canta a melodia e metade canta o baixo. No fim, cada aluno troca a voz que está a ler.
<p>Entoar a canção “<i>Das Ringlein</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Ler a canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cantar a canção completa uma vez. b. Cantar novamente para correção de eventuais erros. c. Se algum erro persistir, isolar o motivo e, depois de corrigido, cantar a secção. d. Cantar a canção completa sem erros.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com o “Concerto para orquestra” e a canção “<i>Das Ringlein</i>” <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bach: “Partita nº 6 em mi menor” ○ Bartók: “Concerto para orquestra”, 4º andamento ○ Chopin: “<i>Das Ringlein</i>” 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 24.02.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 11
Grau/ano dos alunos/turma: 7º/8ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a canção “Das Ringlein” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas.
Entoar e reconhecer acordes de 7ª maior, 7ª da dominante, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta com precisão de afinação.	<p>Entoar os sons dos acordes de 7ª maior, 7ª da dominante, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar um dos sons (fundamental, 3ª, 5ª ou 7ª) dos acordes de 7ª maior, 7ª da dominante, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta. Os alunos vão alterando os sons cantados consoante o acorde pedido. Cantar ascendentemente os sons dos acordes de 7ª na seguinte ordem: 7ª maior, 7ª da dominante, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta. Repetir o procedimento a partir de diferentes fundamentais. <p>Entoar o acorde de 7ª diminuta:</p> <ol style="list-style-type: none"> Entoar o acorde. Corrigir a afinação se necessário. Entoar o acorde com precisão de afinação. Repetir o procedimento a partir de diferentes fundamentais. Repetir os procedimentos anteriores para o acorde de 7ª da sensível. <p>Reconhecer os acordes de 7ª diminuta e 7ª da sensível:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar os sons do acorde que a professora tocou e identificá-lo. Repetir o procedimento alterando o tipo de acorde e a partir de diferentes fundamentais. Identificar o acorde que a professora tocou sem cantar os sons. Repetir o procedimento alterando o tipo de acorde e a partir de diferentes fundamentais.

<p>(Continuação)</p>	<p>Entoar o acorde de 7ª menor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Entoar o acorde. Corrigir afinação se necessário. Entoar o acorde com precisão de afinação. Repetir o procedimento a partir de diferentes fundamentais. Repetir os procedimentos anteriores para os acordes de 7ª da dominante e 7ª maior. <p>Reconhecer os acordes de 7ª menor, 7ª da dominante e 7ª maior:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar os sons do acorde que a professora tocou e identificá-lo. Repetir o procedimento alterando o tipo de acorde e a partir de diferentes fundamentais. Identificar o acorde que a professora tocou sem cantar os sons. Repetir o procedimento alterando o tipo de acorde e a partir de diferentes fundamentais.
<p>Memorizar o baixo do coral “Christe, der du bist Tag und Licht” e identificar as funções harmónicas.</p> <p>Entoar o coral com nome de notas a quatro vozes, com precisão rítmica e de afinação com acompanhamento do piano.</p>	<p>Preparar harmonicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Contextualizar harmonicamente. Cantar os sons das seguintes funções harmónicas, com velocidade, com acompanhamento do piano: I_a, IV_a, V_a. Cantar os sons das funções que a professora pede com acompanhamento do piano. Cantar os sons das funções mas a professora só toca no piano depois de cantarem os três sons. Repetir os procedimentos anteriores incluindo a função vi_a. Repetir os procedimentos anteriores incluindo a função I_b. Repetir os procedimentos anteriores incluindo a função ii_b⁷. Repetir os mesmos procedimentos em várias tonalidades maiores e menores. <p>Memorizar o baixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ouvir uma vez para contextualizar. Contextualizar harmonicamente ao piano. Ouvir o número de vezes suficientes com o intuito de memorizar. Cantar o baixo memorizado com acompanhamento do piano. <ol style="list-style-type: none"> Ouvir novamente para corrigir. Ouvir novamente para adicionar informação. Cantar o baixo completo sem erros.

(Continuação)	<p>Identificar as funções harmónicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar o som do baixo, entoar os sons do acorde e identificar a função harmónica. Repetir o procedimento para as várias funções harmónicas do coral. Cantar o baixo e mostrar com as mãos as funções harmónicas. <p>Cantar o coral a quatro vozes com nome de notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar o baixo memorizado com nome de notas. Entregar a partitura e dividir os alunos por quatro vozes. Cantar o coral a quatro vozes com nome de notas. Corrigir eventuais erros. Cantar o coral a quatro vozes com nome de notas sem erros.
Entoar a canção <i>“Look Down, Fair Moon”</i> com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	Cantar a canção com nome de notas.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com o coral <i>“Christe, der Du bist Tag und Licht”</i> <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Chopin: <i>“Das Ringlein”</i> ○ Bach: <i>“Christe, der Du bist Tag und Licht”</i> ○ Ned Rorem: <i>“Look Down, Fair Moon”</i> 	

Nome do mestrando: Sandra Coutinho	Data: 8.06.2016
Professor Cooperante: Prof. Paula Coimbra	Local: Academia de Música de Lisboa
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva	Número de alunos: 11
Grau/ano dos alunos/turma: 7º/8ºA	Duração da aula: 90 minutos

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar a “Dança eslava” com nome de notas e transpor para dó e fá, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Cantar a melodia com nome de notas em mi menor (tonalidade original) e com números.</p> <p>Transpor para dó:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar: <ul style="list-style-type: none"> Cantar: 1-2-3-4-5-4-3-2-1 e o acorde da tónica em dó. Transpor para dó. Realizar preparação adicional se necessário. Repetir os mesmos procedimentos em fá.
Entoar a melodia da “Danzón nº 2” com nome de notas e percutir em simultâneo um ostinato, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.	<p>Preparar ritmicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar as células rítmicas entoadas pela professora (as células rítmicas estão escritas no quadro). Ler as células rítmicas apontadas pela professora. Ler o ritmo da peça. <p>Preparar melodicamente: Cantar a ordenação 1-2-1; 2-3-2; (...); 1’-7-1’; 7-6-7 (...).</p> <p>Ler a melodia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantar a melodia com nome de notas sem o ritmo. Cantar a melodia com nome de notas com o ritmo. Realizar preparação adicional se necessário. Cantar a melodia com nome de notas. <p>Dissociar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a professora na percussão do ostinato. Metade da turma percute o ostinato enquanto a outra metade canta a melodia. No final, cada aluno troca a voz a realizar. Percutir o ostinato e cantar a melodia em simultâneo. <p>Ouvir a gravação da peça.</p>

<p>Entoar a melodia do violino 1 e do baixo da ária “<i>Gratias agimos tibi</i>” com nome de notas, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Ler a melodia do violino 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ler o ritmo da melodia. Cantar a melodia com nome de notas. Corrigir eventuais erros e realizar preparação adicional se necessário. Repetir os mesmos procedimentos para o baixo. <p>Metade da turma canta a melodia do violino 1 e metade canta o baixo. No final, cada aluno troca a voz a realizar.</p>
<p>Entoar o cânone “<i>Rose red</i>” com texto e com nome de notas em mi, dó e fá menor, com precisão rítmica e de afinação, com acompanhamento do piano.</p>	<p>Preparar melodicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar em cânone os padrões cantados pela professora. Repetir o procedimento em várias tonalidades. <p>Cantar o cânone:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar em cânone a melodia cantada pela professora. Cantar a melodia completa. <p>Transpor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preparar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cantar 1-2-3-4-5-4-3-2-1 em mi menor. ○ Cantar o acorde da tônica em mi menor. Cantar a melodia em mi menor com nome de notas. Repetir o procedimento para dó e fá menor. <p>Cantar com texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar a professora que canta a melodia com texto frase a frase. Cantar a melodia com texto. Cantar a melodia com texto em cânone.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha com a “<i>Danzón nº 2</i>” ○ Computador <p>Repertório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dvořák: “Dança eslava”, op. 72 nº10 ○ Marquez: “<i>Danzón nº 2</i>” ○ Bach: Missa em sol menor, “<i>Gratias agimus tibi</i>” ○ Tradicional: “<i>Rose, red</i>” 	

Anexos – Investigação

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Anexo 4 – Tradução de termos técnicos (inglês – português)

Termo original	Tradução
<i>Complexity</i>	Complexidade
<i>Familiarity</i>	Familiaridade
<i>Expressed emotion</i>	Emoção expressada
<i>Felt emotion</i>	Emoção sentida
<i>Musical preference</i>	Preferência musical
<i>Musical taste</i>	Gosto musical
<i>Perceived emotion</i>	Emoção sentida

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Anexo 5 - Diário de audição de música gravada

Introdução

Este diário tem como objetivo a recolha de informação para o projeto de investigação “A audição de música gravada nas aulas de Formação Musical do ensino especializado da música”. Com esta investigação pretende-se conhecer as escolhas pedagógicas dos professores de Formação Musical sobre a audição de música gravada nas aulas de Formação Musical.

Gostaria de salientar a importância do preenchimento do diário para a presente investigação e informar que o conteúdo do diário permanecerá anónimo.

Caso tenha alguma dúvida no preenchimento do diário não hesite em contactar-me (telemóvel: _____; email: _____).

Agradeço desde já a sua colaboração.

Sandra Coutinho

Instruções de utilização

❖ Audição de música gravada

No diário deverão ser registados todos os momentos de audição de música gravada em aula (Por música gravada entende-se, por exemplo, a reprodução de música gravada em CD ou suporte MP3 de música de autor). Deverão ser igualmente registadas as aulas em que não houve audição de música gravada.

❖ Duração

Neste diário deverá escrever o registo de 10 aulas de Formação Musical de cada turma (cada aula compreende a 2 tempos letivos).

Os registos não deverão incluir as aulas em que se realizam os testes escritos e orais.

❖ Registo

O registo no diário deverá ser realizado por ordem cronológica e o mais próximo possível da atividade, para evitar o esquecimento de entradas.

❖ Preenchimento do diário

○ Nível

Deverá indicar qual o nível dos alunos e qual a turma, no caso de lecionar mais do que uma turma do mesmo nível. Devido às diferentes denominações para os níveis, consoante a escola, deverá preencher da seguinte forma:

- Iniciação: Inic. 1, Inic. 2, Inic. 3, Inic. 4
- Ensino básico e secundário: 1º grau, 2º grau, ..., 8º grau.

○ Data

Neste campo deverá indicar a data da aula, independentemente de ter ou não utilizado música gravada.

○ Compositor

Indicar o compositor da obra.

○ Obra

Neste campo, deverá escrever o nome da obra e qual o andamento (se aplicável).

○ Atividade

Neste campo, deverá indicar a atividade em que utilizou a gravação. Exemplos de atividades:

- Marcar a pulsação / compasso
- Memorizar a melodia
- Escrever ditados melódicos
- Escrever ditados rítmicos
- Reconhecer timbres de instrumentos musicais.
- Reconhecer as formas musicais
- Ouvir repertório variado
- Ouvir uma obra estudada em aula
- ...

Diário de audição de música gravada⁹⁹
(*exemplo preenchido*)

Nível: 4º grau (Turma 2)

Data	Compositor	Obra	Atividade
14/10/2016	Verdi	<i>La forza del destino, Overture</i>	<i>Memorizar a melodia.</i>

Data	Compositor	Obra	Atividade
“ “	<i>Mendelssohn Bartholdy</i>	<i>4ª sinfonia, 2º andamento</i>	<i>Ouvir a obra trabalhada em aula.</i>

Data	Compositor	Obra	Atividade
21/10/2016	<i>Bartók</i>	<i>Ablakomba</i>	<i>Identificar o compasso e o modo.</i>

Data	Compositor	Obra	Atividade
28/10/2016	Verdi	<i>La forza del destino, Overture</i>	<i>Ditado melódico.</i>

Data	Compositor	Obra	Atividade
4/11/2016			<i>Não se ouviu música gravada nesta aula.</i>

⁹⁹ Por música gravada entende-se, por exemplo, a reprodução de música gravada em CD ou suporte MP3 de música de autor.

Diário de audição de música gravada¹⁰⁰

Nível: _____

Data	Compositor	Obra	Atividade

Data	Compositor	Obra	Atividade

Data	Compositor	Obra	Atividade

Data	Compositor	Obra	Atividade

Data	Compositor	Obra	Atividade

¹⁰⁰ Por música gravada entende-se, por exemplo, a reprodução de música gravada em CD ou suporte MP3 de música de autor.

Anexo 6 - Transcrição das entrevistas

Participante 1

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P1: Não há qualquer problema.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de FM e IM?

P1: Há cinco, seis anos. (...)

E: Qual é a importância que dá à AMG no contexto da FM?

P1: (...) [Em primeiro lugar, a AMG] é importante para o conhecimento de repertório desde o início do percurso musical dos alunos. Em segundo lugar, [é importante] para [os alunos] aprenderem a distinguir os instrumentos e o timbre de cada um deles, uma vez que há muitas falhas nessa área. (...) [Também é importante] na distinção de épocas da história da música.

E: Ou seja, utiliza a AMG para o conhecimento de repertório e história da música?

P1: Também utilizo para memorizações e ditados, para não ser sempre eu a [executá-los]. Um aluno prefere muito mais fazer um ditado rítmico com notas dadas com uma gravação, do que ser eu a fazer com a voz ou a tocar no piano. É muito mais aliciante para o aluno.

E: Quais considera serem os maiores desafios ao utilizar música gravada nas aulas?

P1: (...) O maior desafio para mim é o aluno, por vezes, estar mais habituado [a fazer ditados] a ouvir o professor ou o teclado [e, por isso,] dizer logo que não consegue, que é muito difícil e não percebe que instrumento deveria ouvir. Talvez inicialmente seja esse o grande obstáculo, mas a partir do momento em que se vão habituando à audição da música, seja a solo, seja com orquestra ou [com] outro agrupamento (...) eles vão percebendo o que se pretende. [Para além disso,] (...) às vezes (...) tenho dificuldade em encontrar repertório. (...)

E: E do ponto de vista material, alguma vez teve dificuldade?

P1: Sim, já tive, aliás tive de comprar uma coluna porque as colunas que a escola oferece não têm qualidade suficiente para se passar a reprodução gravada. (...)

E: A escola onde dá aulas faz alguma referência à AMG no programa?

P1: Não, que eu tenha ideia, não faz.

E: Nesse caso, se a escola não inclui, porque realiza atividades de AMG?

P1: A escola não inclui, mas eu acho que devo utilizar. Não estou a fugir ao programa e acho que é uma ferramenta essencial para a aprendizagem do aluno. Não acho mal utilizar [música gravada] e ninguém me impede. Se [contribuir] para o desenvolvimento musical do aluno, tenho o apoio da escola.

E: E que critérios utiliza para a escolha do repertório nas atividades de AMG?

P1: [Preto] que seja uma gravação audível ou recente, porque há gravações feitas ao vivo que não se percebem. [Também pretendo que a gravação] tenha [exemplos musicais dos conteúdos abordados] em aula e que os alunos percebam. (...) [Também] tenho em conta o andamento [da gravação].

E: (...) Há algum repertório que utilizaria com algumas turmas e não com outras?

P1: Sim, pode ver nas folhas que entreguei (...) que numa turma de 5º grau que tem resultados melhores utilizo [exemplos musicais] mais difíceis, de grau mais elevado do que em outras turmas do mesmo nível. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P1: Não, era claro.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante para investigação? (...)

P1: (...) É um tema importante [para] investigar porque há muitos professores com mais anos na profissão que, [na minha opinião,] não utilizam tantas vezes música gravada como nós. Os diferentes [métodos] de trabalho podem dever-se ao tipo de ensino que se teve. Acho que [a AMG] é muito importante tanto para nós como para o aluno. Nós ficamos a conhecer mais repertório porque temos de ir à procura de peças e obras quando pretendemos ensinar uma

determinada célula rítmica ou uma forma [musical] em aula. O aluno para além de ficar a conhecer a obra, também conhece um compositor novo, uma época, várias maneiras de tocar a mesma peça. Para um aluno [isso] é muito aliciante.

E: Muito obrigada.

Participante 2

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P2: Sim, claro.

E: Há quantos anos leciona as disciplinas de FM e de IM?

P2: Desde 1992. [Há 25 anos.] (...)

E: Na sua opinião qual é a importância da AMG no contexto das aulas de IM e de FM?

P2: Ao longo dos tempos [a minha opinião] tem-se transformado – tem a ver com a formação que tive ao nível superior. (...) Nós vínhamos de um tipo de ensino que não incluía [a AMG], [ou seja], que era tudo feito com o piano. Depois quando viemos para o curso foi totalmente o oposto. Ensinar-nos que se deve utilizar música (...) e saímos do curso completamente motivados para levar música e obras [para as aulas]. Levava obras e trabalhava-as de uma ponta à outra. Trabalhava-as a nível rítmico, melódico, etc. Mas (...) à medida que o tempo passava, fui-me reunindo com os colegas e vendo que, para cumprir os objetivos, não parecia necessário [ouvir música gravada]. A partir de certa altura, começava a faltar a parte técnica (...) e então começava-se a pôr a música um bocadinho mais de lado. (...) [A AMG] é importante porque quem está a estudar música tem de ter contacto com a música. Quando ouvimos uma gravação, ouvimos a música tocada por pessoas e a música que foi feita, não para o objetivo da aula, mas para ser usufruída, portanto é essa a realidade. Uma pessoa pega na realidade que existe e tenta trabalhar. Faz o inventário das coisas que são boas e trabalha-as. À medida que o tempo foi passando, comecei a ver que às vezes é preciso [realizar] mais trabalho técnico e que uma obra não tem todas as características que precisava de trabalhar, e assim comecei a reduzir [a AMG]. Às tantas, fico a pensar se isto não acontece com todos os professores, porque a ideia que tive quando entrei no ensino foi que os professores mais velhos estavam desatualizados e não se preocupavam muito com essas coisas. Se calhar, eles próprios também passaram por isto, porque noto que à medida que vou avançando também não dou tanta importância à música gravada. (...) E tem também a ver com a exigência da escola onde se leciona. Por exemplo, na Escola X fala-se muito em [realizar atividades que envolvam] música gravada, mas na prática, (...) os testes (...) não têm tanta ligação à música

[gravada] que seja necessário utilizá-la nas aulas para praticar. Na Escola Y, há um teste modelo que tem um ditado rítmico com notas dadas e tem um ditado polifônico com gravação, por isso nas aulas também tenho [de realizar essas atividades]. (...) Mas reconheço que para determinados objetivos, às vezes é mais fácil compor de acordo com o que é preciso trabalhar [do que utilizar gravações]. (...)

E: Quais considera serem os maiores desafios associados à AMG nas aulas de IM e de FM?

P2: (...) O maior desafio é encontrar o [excerto] certo para a necessidade da turma, para aquilo que se quer trabalhar. (...) O maior desafio é ter de despender esse tempo a ouvir e procurar a partitura para ter aquilo que é preciso e muitas vezes não se encontra. Por exemplo, se tiver uma música com determinada [célula rítmica] como o galope, e quiser ensinar o galope, utilizo-a. No entanto, se quiser fazer [outra atividade, como] um ditado polifônico, (...) o ritmo pode dificultar o exercício. (...) O desafio é a pesquisa de repertório que tenha aquilo que se quer trabalhar e que também seja interessante. Se acreditarmos que a música é boa, conseguimos levá-la [para as aulas]. Se não compreendermos bem a obra também não conseguimos incutir isso nos alunos. Tem de ser convincente para todos, (...) tem de se perceber como está construído. Por exemplo, se estiver mais confortável com a música tonal e quiser utilizar [repertório] da 2ª metade do século XX, como Stockhausen, eu próprio teria mais dificuldade em analisar. Por isso, continuamos a utilizar o mesmo tipo de repertório. A composição vai avançando e evoluindo, mas nós ficamos sempre no [período] clássico e no [período] romântico. (...) Inovar exige sobretudo tempo.

E: As escolas onde [lecciona] incluem referências à AMG no programa?

P2: (...) O programa da Escola X dá à escolha com ou sem [gravação]¹⁰¹, mas na prática não se utiliza [gravações]. Na Escola Y, só faz referência à audição ativa, mas não diz se é com gravação. Só quando se analisa as matrizes e prova modelo é que se vê que há [ditados com recurso a música gravada], embora o programa não especifique. Mesmo nas outras escolas onde lecionei não [havia referências à AMG no programa].

E: Uma vez que os programas não incluem a AMG por que razão a utiliza?

¹⁰¹ O programa da escola X refere que se pode utilizar música gravada para o reconhecimento de instrumentos, formas musicais e ditados rítmicos, no entanto não é obrigatório.

P2: [Utilizo música gravada] porque é mais interessante. Para já, muitas vezes os alunos não conhecem repertório, nem vão a concertos. (...) O que ouvem em casa não tem nada a ver com o tipo de música [que aprendem nas aulas]. Ao levarmos música que achamos que é de qualidade, damos a conhecer esse repertório. (...) Às vezes apetece-me transportar para as aulas aquilo de que gosto e dar a conhecer alguma coisa interessante. (...) Acho que [a utilização de música gravada] é um desafio para o professor e obriga a não nos distanciarmos da música. (...) [No dia-a-dia] vamos fazendo exercícios técnicos, utilizando o piano (...) e a música perde-se. Para [os alunos] é bom [ouvir música gravada] porque depois das aulas apetece-lhes ir ouvir música. Saírem da escola com a curiosidade de ir buscar mais é o melhor que pode acontecer. (...)

E: Que critérios utiliza para a escolha de repertório nas atividades de AMG nas suas turmas?

P2: Depende do objetivo e do nível. (...) Geralmente, [procuro gravações] com diferentes andamentos e pulsações, [com] as duas divisões do tempo, diferentes compassos, [nos] modos maior ou menor e [com] instrumentação [variada]. Se for para fazer ditados, [procuro gravações] que tenham uma melodia ou baixo que sobressaia e que tenham uma condução harmónica interessante para [a atividade] que se pretenda fazer. Se estiver a trabalhar funções harmónicas e cadências tem de se perceber o direcionamento da frase. (...)

E: O repertório varia consoante o grau dos alunos?

P2: Talvez. Quanto mais baixo for o nível da turma, mais preocupação tenho com a pulsação e o andamento. Nos graus mais avançados, já vou procurando gravações [que tenham as características para poder realizar ditados, como] um determinado ritmo para um ditado rítmico, ou uma melodia que se sobressaia para fazer um ditado melódico. Tenho de ter em conta as características da música, para não ser demasiado difícil [para os alunos]. Se for esse o caso, posso utilizar uma folha [de ditado] preparada, em que escrevo o que for difícil. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P2: Não. As minhas dúvidas (...) eram sobre [as turmas que tinham aulas de 45 minutos, duas vezes por semana. Não sabia se considerava que uma aula tinha um ou dois tempos letivos e não sabia se escrevia cada tempo letivo num quadrado separado.] Outra dúvida que surgiu era se tinha de escrever para as várias turmas [de cada grau ou escolher só uma]. (...)

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante para esta investigação?
(...)

P2: (...) Estou a pensar que com [os diários] vai recolher material que se pode utilizar nas aulas. (...) E por acaso é uma coisa que acho que se devia fazer em todas as escolas. Já cheguei a propor (...) que cada professor prepare as aulas numa semana, para sabermos o que os colegas estão a fazer, sabermos o nível de dificuldade e não nos depararmos com isso só nas provas finais, apesar dos programas. (...) Quando fazemos ditados vemos que há uma diferença de nível naquilo que se faz. (...) Se houvesse articulação [entre colegas], ultrapassavam-se essas questões e conseguíamos trabalhar em conjunto. (...) Há escolas onde as pessoas não partilham, que quando encontram material não querem [partilhar]. (...) Os professores ficam acomodados e já não lhes apetece procurar [repertório novo]. (...) Acho que era bom os professores partilharem aquilo que vão fazendo, cada um tinha menos trabalho e era muito mais proveitoso.

E: Muito obrigada.

Participante 3

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P3: Sim.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e de FM?

P3: [Há] 11 anos, desde 2005. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG no contexto das aulas de IM e FM?

P3: (Como) ferramenta de trabalho é extremamente importante para todas as questões: para [a aquisição] de competências relacionadas com a pulsação, memória auditiva, ditados, etc. Como ferramenta “mais musical” prefiro ser eu a tocar e a cantar (para os) alunos.

E: Portanto prefere utilizar o piano a gravações?

P3: Sim, quando estamos a falar do aspeto mais emocional da música. Para a componente mais mecânica, para adquirir competências as gravações são muito úteis. (...) Quando somos nós a tocar e a cantar temos um maior controlo do processo. Podemos recomeçar de outro sítio e o processo é mais imediato. Com a gravação temos de mexer no *Ipad* - utilizo o *Ipad* para as gravações.

E: Quais considera serem os maiores desafios à utilização de música gravada nas aulas de IM e FM?

P3: Depende de escola para escola. Nas escolas X e Y tínhamos aparelhagens, colunas, computadores, embora não utilizasse e levasse o meu *Ipad* ou o *Iphone*. No entanto, havia escolas que não tinham nada. Mesmo que levasse um computador, o som do computador não era o mais adequado. Os alunos por vezes não ouvem, quando ouvem às vezes percebem mal, ou não conseguem ouvir a voz que queremos que oiçam e torna-se complicado.

E: Sentiu que isso afetou a maneira como utilizava a AMG nas aulas?

P3: Sim, tive de me adaptar. Utilizava outras ferramentas. (...) Lembro-me que levei eu o computador e colunas para [os alunos] ouvirem melhor. (...)

E: Alguma vez não realizou atividades de AMG por não ter o material necessário?

P3: Sim, no início dos anos letivos não sabia que material existia, (...) e isso obrigava-me a adaptar o meu trabalho.

E: A escola onde leciona faz alguma referência à AMG no programa/grelha de progressos?

P3: Sim, está lá uma referência, não me recordo se é especificamente a música gravada ou audição de música. [O programa faz] referência ao reconhecimento, não só de formas [musicais], mas de géneros e diferentes épocas históricas. Faz alguma referência ao reconhecimento auditivo, (...) a compositores e cadências. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha de repertório para atividades de AMG com as suas turmas?

P3: Para já, [tenho em conta] a [capacidade] que pretendo desenvolver. Se quero desenvolver [a capacidade de marcar] a pulsação escolho determinado tipo de peça; se quero trabalhar cadências, e não sou eu a tocar, utilizo pequenos excertos gravados. Procuo [excertos em função] das competências [a adquirir]. Outro [critério] é [perceber] se vai contribuir para a expansão do horizonte musical do aluno: a qualidade da interpretação e a qualidade da gravação em si.

E: O [repertório] que escolhe é diferente consoante o grau dos alunos?

P3: Sim, [o repertório] é diferente. (...) Na IM costumo ser mais eclético. Na FM, nos graus mais avançados utilizo coisas mais específicas. Quando estou a trabalhar funções harmónicas e cadências, convém que o repertório seja tonal. A pulsação e o ritmo têm de ser estáveis. Já reparei que na IM levo mais *jazz* e música contemporânea porque é mais fácil para os cativar do que, por exemplo, Bach. Embora seja maravilhoso, é demasiado “parado” para eles. (...)

E: Teve alguma dificuldade a preencher o diário?

P3: Não, foi só a questão das turmas com grupos na Iniciação 2¹⁰². Com as outras turmas os grupos são mais pequenos e não houve necessidade de os dividir.

E: Há mais alguma informação que gostasse de acrescentar para a presente investigação?

P3: Aconteceu uma coisa muito interessante, há duas ou três semanas, em que estávamos a ouvir uma peça gravada que levei e foi uma prenda. (...) Disse a uma turma do 2º grau que tinha uma obra para lhes mostrar no fim da aula se se portassem bem. Eu mostrei-lhes “A Noite” do Sasseti da banda sonora da “Alice” e a reação que tive na turma foi interessante. As crianças da turma estavam muito emocionadas e houve duas crianças que estavam quase a chorar. Acho que é *priceless* uma criança ter este tipo de experiências positivas na aula e lembrei-me [da investigação] quando ouvimos a gravação.

E: Muito obrigada por tudo.

¹⁰² O P3 teve uma turma dividida em vários turnos e não sabia se devia escrever no diário 10 aulas de um dos turnos ou 10 aulas da turma.

Participante 4

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P4: Sim, senhor.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e FM?

P4: Desde 1983. [Há 34 anos.] (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG no contexto das aulas de IM e de FM?

P4: É importante por dois motivos. Primeiro, porque permite diversificar os tipos de música que se ouvem na sala [de aula] e os timbres. Partindo do princípio que se pode tocar piano e cantar, (...) só seriam utilizados esses dois timbres. [Pode-se também] tocar flauta, tocar guitarra [mas] estamos sempre limitados aos instrumentos que temos na sala e à nossa capacidade para tocar esses instrumentos. A música gravada permite usar imensos timbres e fazer com que os alunos oiçam músicas de estilos, géneros, formas muito diferentes, consoante aquilo que se pretende dar a conhecer. Portanto, o leque abre-se imenso. Por outro lado, também acho que é importante estimular a escuta que não seja acompanhada permanentemente de visualização. (...) Tornar o som numa coisa mais abstrata em relação ao seu modo de produção também (...) tem vantagens.

E: Nesse caso encontra vantagens em ouvir música gravada em vez de assistir [a concertos/audições]?

P4: Exatamente. Há momentos em que é importante ver como é que se faz e juntar a audição ao processo de visualização. [Mas] há outros momentos em que também há vantagem em proporcionar a audição de obras sem o apoio visual. (...)

E: E quais são as vantagens da falta de apoio visual?

P4: Por um lado, concentra a atenção (...) na escuta. (...) Na primeira fase do processo da aprendizagem, os [estímulos visuais] (...) dispersam a atenção e, [consequentemente], escuta-se menos. (...) Aquilo que tenho percebido, é que é muito importante [permitir que os alunos]

exercitem os ouvidos sem os olhos ao mesmo tempo. Na maior parte do quotidiano deles, [o som] fica indissociável [da imagem], embora sejam coisas díspares. Toda a música é acompanhada de imagem e toda a imagem é acompanhada de som. (...) Uma voz incorpórea que narra é escutada de maneira diferente do que uma voz presente (...) que narra. São duas coisas diferentes e ambas têm as suas potencialidades.

E: Quais considera serem os maiores desafios à utilização de música gravada nas aulas?

P4: O primeiro [desafio] tem a ver com as condições de escuta. (...) O ideal seria que a música gravada (...) pudesse ser ouvida em boas condições acústicas. Às vezes, o som que sai dos nossos aparelhos (...) não é aquele que eu gostava de lhes dar a conhecer. Gostava que o som fosse mais penetrante, mais envolvente, tivesse uma físcalidade melhor, [para] que [os alunos] ficassem mais imersos no som do que com uma coisa a sair de uma caixa minúscula muito direcionada. Essa é a primeira coisa de que eu tenho pena. O outro desafio é [a escolha do repertório]. (...) Há tanta escolha possível que tem de haver critérios de seleção. Como não estamos a [ouvir] música para passar o tempo, tem de haver uma intencionalidade e (...) um guia de escuta que permita que [a atividade] seja aproveitada. (...) Por outro lado, temos de (...) facilitar a passagem das crianças do modo global ao modo de escuta. Não vão desligar, evidentemente os outros sentidos nem a motricidade, (...) mas (...) quer-se que concentrem a sua atenção (...) num sentido. E (...) é preciso ajudar a isso. Quer seja com uma introdução que estimule a curiosidade para o que vai haver a seguir, quer seja [através de] (...) um guia sobre a forma de um questionário base, cujas respostas [são] encontradas pela audição. Ou seja, eles vão [ouvir] já à procura de determinados [aspetos] e isso direciona a [audição] (...) e ajuda à concentração. Mas depende muito do que se vai (...) ouvir e qual o critério e o [objetivo].

E: Uma vez que falou em critérios, que critérios utiliza na escolha do repertório para atividades de AMG?

P4: Depende muito. Por exemplo, no caso da IM, algumas vezes o critério (...) passa por [dar] bons exemplos de vocalidade. (...) Na minha experiência, os miúdos precisam imenso de ouvir outras crianças e adultos a cantar. (...) Escolho vozes expressivas e vozes que, a meu ver, são bons exemplos de vocalidade. Muitas vezes, arranjo pretextos só para [ouvirem] outras crianças a cantar. (...) Por outro lado, às vezes sinto necessidade de [dar-lhes] a ouvir sons diferentes dos sons do quotidiano. (...) Uma vez trouxe-lhes música de crianças do

Tibete e da América do Sul [para] lhes chamar a atenção para diversos tipos de utilização vocal. (...) Claro que também podia fazer a mesma coisa em [relação] aos instrumentos. Outras vezes escolho música em função de conteúdos mais específicos, [como para] marcar a pulsação, ver se (...) o andamento é constante do começo ao fim, ou se há *ralentandos*, *accelerandos*, (...) se há diferenças significativas de dinâmica ao longo da peça, se conseguem perceber a estrutura em termos formais (...) e [para] perceberem qual é o modo e (...) qual é a tónica. De qualquer das formas, (...) [há atividades que podem ser realizadas com recurso a gravações ou exemplificando com a voz e com o piano, (...) no entanto, há outras que só se podem] fazer com música gravada. [Como por exemplo,] a diferenciação tímbrica e a introdução à escrita polifónica, (...) através da audição de duetos, trios e quartetos (...) com diferentes texturas. (...) São atividades muito importantes que só se fazem com música gravada e não se fazem de outra maneira na sala de aula. (...) Muitas vezes, o facto de ouvirmos música gravada permite que eu e [os alunos] estejamos no mesmo plano, como se estivéssemos todos a ouvir e tivéssemos que responder às mesmas perguntas. É diferente perguntar quais são as palavras que rimam se eu estiver a ler (...) o texto de uma canção, ou se ouvirmos todos [uma gravação]. (...) Outras vezes, (...) chego a utilizar música gravada para uma [atividade] que eles acham muita piada que são os concursos de canções. (...) [Os alunos] têm de ouvir [várias canções] com muita atenção e (...) têm de [atribuir-lhes uma pontuação]. (...) Têm de responder a determinadas perguntas (...) [para] mostrar que ouviram suficientemente bem para poderem ajuizar sobre [as canções]. (...) Depois vemos [qual delas] foi a mais votada por todos. (...) Alguns têm uma certa consistência (...) naquilo de que gostam. (...) Isso também é interessante e (...) serve para eu os conhecer melhor e perceber melhor (...) o que lhes toca mais. (...)

E: A escola onde leciona inclui alguma referência à AMG no programa?

P4: Não. Isso [tem a vantagem de dar] liberdade absoluta e [a desvantagem de ninguém] sugerir [repertório] que eu nunca teria pensado. (...)

E: Se o programa não inclui a AMG, por que razão [realiza atividades de AMG nas aulas]?

P4: Porque [a AMG] permite (...) fazer as mesmas coisas, mas utilizando processos diferentes, [resultando em] aulas mais diferentes umas das outras. E por outro lado, porque há [músicas] de que eu gosto muito e que tenho todo o gosto em partilhar com [os alunos]. Acho que a minha missão é [dar-lhes a] conhecer coisas de que eu gosto muito ou que acho que

estão bem feitas. Há pessoas que cantam melhor do que eu e que fazem acompanhamentos mais divertidos e arranjos mais interessantes. (...) Por que é que (...) só hão de ter acesso ao que eu sou capaz de fazer? Isso é muito redutor. Assim, da maneira mais simples possível, tenho muitos músicos na minha sala de aula. É excelente.

E: Teve alguma dificuldade a preencher o diário?

P4: Tive. Tive a dificuldade de não saber se (...) era para seguir uma turma ou se era para [anotar] as audições que ia fazendo nas várias turmas [do mesmo nível]. [Também não compreendi] (...) se eram 10 semanas consecutivas ou se era possível saltar aulas. [Não percebi] se era um registo de diário ou se era uma antologia das aulas em que eu tinha utilizado música gravada. (...) Mas agora já ficou esclarecido.

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante a esta investigação?

P4: Neste momento, (...) acho que (...) se pode pensar em música gravada a dois níveis. Música gravada que é visualizada, como o DVD, (...) com a função de dar a ver, (...) de trazer os concertos para a sala de aula. (...) E [música com] a função de tentar ajudá-los a ouvir aquilo que nós somos capazes de ouvir. (...) Ajudá-los a alargar o seu leque [musical] e contribuir para que eles gostem da [audição]. (...) [Pretende-se] que comecem a ligar-se a determinadas obras (...) e géneros musicais de forma a quando ouvirem [uma música] (...) tenham uma ligação mais íntima do que teriam se ouvissem tudo sem contextualização. (...) A utilização da música gravada nas aulas é um assunto muito vasto, porque pode ser feita com tantos [objetivos] e pode ser dada a ouvir de tantas maneiras. É um tema que pode ser dividido em tantas (...) subcategorias. [Para cada objetivo] (...) pode haver um leque de (...) obras giras.

E: Muito obrigada pela participação.

Participante 5

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P5: Sim, senhor.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e FM?

P5: (...) [Há] 18 anos. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de FM e de IM?

P5: (...) Para a FM há uma necessidade de conhecimento de repertório, de investigação mais aprofundada das formas musicais, dos géneros, da pulsação, da divisão. (...) Os alunos não têm uma rotina de ir a concertos, nem de ouvir música erudita em casa, portanto esta é uma cultura que nós temos de fazer em aula. (...) A maior parte dos alunos de IM e dos primeiros graus ouve música transformada, mesmo sendo repertório erudito. A música tem (...) orquestrações infantilizadas, bem ou mal feitas. Os alunos precisam de ouvir a mesma melodia, a mesma sinfonia, a mesma sonata, mas tocada por um piano verdadeiro ou por uma orquestra verdadeira. (...) E eles gostam muito [de ouvir música gravada nas aulas]. Na IM e nos primeiros graus, [os alunos] estão sedentos de ouvir estas coisas novas. (...) A partir dos graus mais elevados [utiliza-se música gravada] (...) para compreensão e conhecimento de repertório de forma a aumentar o léxico e a literatura musical dos alunos. (...) [Utilizar música gravada nas aulas] é sempre uma vantagem. (...) No entanto, não temos tempo para fazer tanta [audição de música] quanto queríamos. (...)

E: Então na IM utiliza música gravada para o conhecimento de repertório “verdadeiro”?

P5: Sim, acho que numa primeira fase [utilizo]. Embora haja (...) objetivos como sentir a pulsação, (...) a principal razão para utilizar música gravada é para os alunos conhecerem versões originais, versões de orquestra, os timbres dos instrumentos e para ficarem familiarizados com a estética da música que venham a (...) tocar. (...) [Os alunos] têm muito tempo pela vida fora para compreender o resto.

E: Quais considera serem os maiores desafios à utilização de música gravada nas aulas de FM e de IM?

P5: (...) O primeiro desafio é gerir e planificar as aulas. Ou seja, rentabilizar bem o tempo e aproveitá-lo para várias [atividades] e várias estratégias na aula. Posso falar-lhe de um método que temos em prática na nossa escola. [No programa,] definimos 10 peças para cada ano até ao 5º grau (...) de várias épocas, com várias instrumentações (...) e texturas desde o renascimento até ao século XX. (...) As peças não devem ser ouvidas de forma avulsa, nos últimos minutos de aula (...) porque os alunos podem procurar [o mesmo repertório] na *internet* e ouvir autonomamente, o que é uma grande vantagem atualmente comparando com quando eu estudei. O desafio é utilizar [esse repertório] de forma integrada e encadeada do 1º ao 5º grau (...) e que os alunos tenham um pré-conhecimento das peças [através de] um questionário analítico. [Para além disso,] as mesmas peças podem servir para (...) memorizações, ditados rítmicos com notas dadas ou melódicos. [Com este método,] um aluno chega ao fim do 5º grau e ouviu 50 peças variadas (...) e acho que isso é uma grande mais-valia. Se [o aluno] gostou de alguma delas pode explorar peças semelhantes do mesmo compositor ou obras do mesmo género de outros compositores. (...) Seria fabuloso se mais tarde o aluno tivesse respostas como: vamos agora ver este concerto comentado à Fundação Calouste Gulbenkian, vai-se ouvir aquela peça que eu já conheci no 1º grau porque saiu no teste. Vai ser um desafio chegar [a esse] grau de amadurecimento da utilização do repertório. (...)

E: Alguma vez teve problemas a nível material?

P5: Não, (...) utilizo o meu material pessoal e a *internet*. Não conto com o material disponível na biblioteca da escola porque acaba por ser mais limitado. (...) Não tenho limitações nesse campo. (...) Hoje [em dia], há imensas gravações disponíveis, umas a pagar, outras completamente gratuitas de acesso livre na *internet*. Uma são melhores e outras são piores mas também é importante educar um bocadinho pelo gosto e educar o aluno a distinguir o trigo do joio. (...) Se perguntasse isso há 10 anos, em que ainda estávamos muito dependentes do suporte de CD ou mesmo cassete para dar as aulas, isso na altura era um problema, hoje em dia não creio que seja um problema. (...)

E: Podia ser, caso não tivesse colunas.

P5: Nesse aspeto, a minha escola está completamente munida. Não há nenhuma sala de FM que não tenha ligações para *iPod*, *iPad* e ligações de cabo. (...) Não é fácil (...) convencer as administrações (...) de que uma sala de FM precisa, no mínimo, de uma boa aparelhagem, com capacidade de utilizar qualquer suporte digital que o professor utilize, ligando diretamente o computador, a *internet*, o *iPod*, o *iPad*. (...)

E: Ainda há pouco referiu que a escola incluía música gravada no programa. De que forma a inclui?

P5: Nós incluímos isto no programa de acordo com uma lista de repertório para cada grau. Cada grau deverá ouvir 10 obras, (...) com o objetivo de fazer um questionário analítico para cada uma. (...) Normalmente dedicamos (...) uma aula de 45 minutos a este trabalho. (...) [No questionário analítico,] o aluno deve reconhecer nove itens: o compositor e a obra que são fornecidos, reconhecer a divisão, o modo, o compasso, a instrumentação, classificar de acordo com o género da obra e fazer um comentário acerca da forma. (...) Não se pretende fazer uma análise formal detalhada, mas uma análise formal genérica, (...) e ter uma noção do tema, das repetições, ter uma noção da forma em árvore, da forma binária, ternária. [Pretende-se] ir educando o ouvido. (...) Todos os graus desta escola ouvem a mesma obra, o que também é interessante. Isto permite que, mesmo que mudem de turmas ou de anos, o repertório que vão ouvindo seja sempre construído.

E: Como surgiu essa ideia?

P5: Essa ideia surgiu há quatro ou cinco anos [através de] professores que já faziam isto [habitualmente]. (...) Numa revisão do programa, (...) incluímos [a audição música gravada] e tornámos a coisa sistémica para a escola toda, porque toda a gente concordou (...) que era uma mais-valia. (...) O objectivo é que esta lista se mantenha igual, porque é uma lista progressiva do 1º ao 5º grau. Portanto só daqui a cinco, seis anos (...) poderemos avaliar ou eventualmente reformular essa lista. Agora estamos em crescimento. Um bom critério de avaliação será ver uma turma que conclua o 5º grau e que tenha [aprendido] este repertório todo e [observar] que tipo de reacção tem se lhe pusermos (...) uma obra destes compositores que trabalharam. (...) Ver como é que eles conseguem reconhecer (...) o modo, a divisão, o compasso, o género, a instrumentação. (...) Têm de ter uma reacção muito melhor e se for uma das peças que trabalharam têm de a reconhecer. Isso é uma enorme vantagem. Basta pensar, se eles forem no carro com os pais e se, por acaso, passar uma [peça que tenham trabalhado]

na Antena 2 (...) e eles, de repente, a reconhecerem, de certeza que os pais do aluno vão ficar (...) satisfeitos. Temos a esperança de que isto aconteça porque temos os êxitos do repertório erudito, mas também repertório menos habitual que é muito interessante do ponto de vista pedagógico. São peças muito bonitas e eles ficam maravilhados quando têm contacto com essa música, porque não [o] têm (...) em casa. Os pais não foram educados nesse sentido. Muitos pais tiveram uma educação musical muito básica, (...) do 5º e do 6º ano, e é uma educação que não os educou para o ouvido e não têm o hábito de ouvir [música]. Eventualmente, um pai mais conhecedor gostará de ouvir *jazz* e Beatles, mas não têm uma educação para isto. E os miúdos levam isto para casa e também interagem com os pais. Isto é interessante. Podem falar, podem chegar a casa e pesquisar. Pesquisar no computador, na *internet*, (...) as peças [que ouvirem] na aula de FM. (...) Basta entrarem na *internet* e aparecem logo 10 *links* para ouvirem outras 10, portanto já estamos a multiplicar isto por muito mais. Eu estimulo um bocadinho que eles vão ouvir o resto da peça para casa. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha do repertório para a AMG?

P5: (...) [No ensino básico, procuro repertório de] várias épocas, com texturas diferentes, que utilize instrumentos a solo, orquestra, (...) voz com ou sem texto. [Esse repertório também] inclui música portuguesa. (...) No secundário, utilizo repertório que sirva para várias estratégias na aula (...) e que se relacione com outras peças que utilizem a mesma linguagem. [Por exemplo,] falar de coincidências das linguagens de Bartók e de Messiaen, (...) na utilização da escala de tons inteiros. (...) Também se tenta que o repertório tenha relação com o que está a ser analisado em ATC, (...) [como acontece com] música de Bach. (...) [Procuro repertório que permita realizar] um bom ditado melódico ou rítmico, ter uma boa audição de um grupo de instrumentos para fazer um ditado polifónico, ter as vozes perceptíveis para fazer um ditado de espaços, ser uma boa série dodecafónica para ser ouvida em vez de ser tocada ao piano. (...)

E: E no caso da IM?

P5: Na IM, (...) procuro repertório que possa ser trabalhado sensorialmente. (...) [Penso se as crianças] se vão divertir a dançar, a fazer um exercício de movimento ou de reprodução, o que vão achar graça e querer saltar da cadeira para [dançar]. (...) Eventualmente, o critério do ponto de vista técnico é o mesmo. Procuró o que dá uma boa estratégia de aula, o que pode ser divertido e achem graça no repertório variado que temos e o que é funcional. [Procuró

repertório] que seja muito evidente ao nível da pulsação, ritmo, divisão binária e ternária e modo maior e menor por serem estas as “balizas” importantes a definir na IM. (...) Se estas bases ficarem bem instaladas no “coração” [dos alunos], mais tarde poderão realizar todo o tipo de ditados porque farão um bom reconhecimento auditivo. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento dos diários?

P5: Não, a única dificuldade que tive estava esclarecida nas instruções. Tive dúvidas se incluía [no diário] as aulas de preparação para testes e os respetivos testes. (...)

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para esta investigação?

P5: (...) Tudo isto resume-se a termos sentido uma enorme necessidade [em incluir a AMG no programa] (...) da escola. (...) [Sentimos] que era muito importante que [os alunos] ouvissem música [gravada] e também música ao vivo. Para além da música gravada, também promovemos que vão a concertos e organizamos visitas de estudo, ensaios, etc. Em suma, sentimos que (...) esta é uma componente da educação cultural em que nós devemos estar presentes e que se não os estimularmos, eles não têm autonomia para o fazer nem a educação dos pais os vai conduzir a isso. (...) Aqui [na escola], nós [levamos] a música erudita e alguns autores a casa através dos nossos alunos. (...) Eles vão recordar as peças que ouviram e isso é uma mais-valia mesmo que não sigam música nas suas vidas. (...)

E: Muito obrigada.

Participante 6

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P6: Sim, com certeza.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e de FM?

P6: (...) Este é o 30º ano que dou aulas na escola X. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de FM?

P6: [A AMG] é importante por várias razões. [É importante] para o conhecimento de repertório e para [os alunos] se familiarizarem com os instrumentos, sobretudo os que não existem na escola. A escola X tem uma oferta reduzida ao nível instrumental e é importante poderem ouvir os instrumentos em gravações. Para além do conhecimento dos instrumentos, as gravações permitem que [os alunos] se adaptem aos diferentes [timbres] e não fiquem reduzidos ao piano, que é o instrumento de trabalho diário. (...)

E: Quais considera serem os maiores desafios à utilização de música gravada nas aulas de FM?

P6: A maior dificuldade é garantir que o material funciona. Por vezes contamos com aparelhagens, leitor de CD, *internet* e não funcionam. (...)

E: Não tem dificuldades que não estejam relacionadas com o material?

P6: Não, a adesão mais rápida ou mais lenta por parte dos alunos depende de como apresento [as obras]. (...) Às vezes, intencionalmente, não apresento [a obra] para serem surpreendidos. (...) Procuo não só escolher [repertório] com o que pretendo transmitir mas também procuro [repertório] de que eu gosto. Se eu estiver entusiasmado com a música consigo transmiti-lo mais facilmente aos alunos. Chamo a atenção para determinados pormenores que se calhar não estariam à espera e que acho que são interessantes. De um modo geral, acho fundamental gostar do que estamos a usar. Usar [o repertório] só porque está no programa não dá tão bons resultados.

E: Já que referiu o programa, o programa da escola X inclui referências à AMG?

P6: (...) Não.

E: Então se o programa não inclui, por que razão realiza atividades de AMG nas aulas?

P6: Porque é enriquecedor e é muito mais variado do que fazer tudo ao piano. Quer seja para o (conhecimento) de repertório ou para a realização de exercícios, é muito mais interessante [utilizar música gravada] porque [os alunos] estão a descobrir o mundo e a conhecer outras coisas. Não se pode gostar do que não se conhece. Quando começam a conhecer [repertório] começam a gostar de outras coisas e é enriquecedor.

E: Que critérios utiliza na escolha do repertório para atividades de AMG nas suas turmas?

P6: Como já dou aulas há bastantes anos, utilizo determinado material por já ter dado bons resultados com os mesmos graus. [Quando fiz a escolha do repertório,] escolhi as gravações em função das competências que é suposto adquirir em determinado grau. Por exemplo, (...) ao introduzir um novo modo, no 6º ou 7º graus, vou procurar gravações que tenham esses modos. (...) Ao início utilizo obras que são lineares, por exemplo [ao ensinar os modos] as primeiras peças estão sempre no mesmo modo e a seguir começo a introduzir variações. (...) Utilizo repertório de todas as épocas para os vários níveis. (...) Aliás, no [ensino] básico não é suposto saberem modos e utilizo exemplos modais. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário.

P6: Não, só num dia anotei o excerto que utilizei mas não escrevi o nome da obra. (...) É fácil procurar [os exemplos que utilizo em aula porque] tenho um *dossier* onde assinalo a lápis de cor as gravações [ouvidas]. (...)

E: Há mais alguma informação que gostasse de acrescentar para esta investigação sobre a AMG?

P6: Acho que [a AMG em aula] é importante para os alunos ouvirem música diversificada, desde música [erudita] a música *pop*, *rock*, (...) para eles perceberem que não é uma coisa fechada. Tudo é música, embora tenhamos o nosso gosto pessoal e a sua qualidade seja subjetiva. Quanto mais [exemplos musicais os alunos] conhecerem, melhor, pois podem escolher o que gostam. Também é muito importante utilizar repertório [nas aulas] que [os

alunos] não conheçam por si. Música que não ouvem na rádio, na televisão, que não faz parte dos discos que vão saindo. A menos que os pais também tenham gosto e interesse e façam-nos ouvir repertório variado, tem de ser a escola [a assumir esse papel].

E: Muito obrigada.

Participante 7

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P7: Sim, sim.

E: Há quantos anos leciona as disciplinas de IM e FM.

P7: (...) Há 25 anos. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de IM e de FM?

P7: [A AMG] tem uma importância máxima. (...) A AMG permite que os alunos percebam que aquilo que estão a fazer tem um contexto e uma finalidade. (...) O objetivo não é só saberem os nomes das notas e das figuras, mas vai ser [fazerem música como a que ouvem nas gravações]. (...)

E: Costuma utilizar AMG depois de terem trabalhado as peças?

P7: Não, nem sempre. Por vezes (...) introduzo as peças com um questionário analítico, com uma análise auditiva daquilo que estão a ouvir e a seguir abordo o tema. Nas Iniciações, [utiliza-se música gravada para] movimento, dança, [descobrir] o 1º tempo do compasso, [sentir a] pulsação, divisão, etc. (...) Na IM não utilizamos grafismos, tem de ser feito tudo sensorialmente.

(...)

E: Alguma vez teve algum problema relacionado com o material que a escola disponibilizava?

P7: Sim, obviamente. Há uns anos havia mais limitações [a utilizar música gravada nas aulas]. Era necessário andarmos com CD ou não podíamos ouvir música gravada. Hoje em dia quase não uso CD, mas utilizo a *internet*, [especialmente] o *youtube* e o IMSLP. (...) Isso torna-se muito aliciante [para os alunos] porque utilizo as tecnologias deles.

E: A escola onde dá aulas inclui alguma referência à AMG no programa?

P7: No programa, não. Nós sabemos à partida que [é suposto utilizar música gravada], mas [o programa] não especifica a sua utilização.

E: Nesse caso, se o programa não inclui, por que razão faz atividades de AMG nas aulas?

P7: Pressupõem-se que é assim que se faz. Não há necessidade de escrever [no programa] porque à partida todos (...) trabalhamos da mesma maneira. Temos as reuniões de departamento onde esclarecemos esses aspetos e, à partida, não há ninguém que se oponha [à AMG nas aulas]. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha de repertório para atividades de AMG com as suas turmas?

P7: Os critérios têm a ver com o programa e com as capacidades que pretendo desenvolver no momento. (...) Se eu quiser ensinar, por exemplo, o ritmo colcheia com ponto semicolcheia (...) trago “As Bodas de Fígaro”, que tem essa célula rítmica. [Os alunos] memorizam a melodia, entoam-na, percutem o ritmo em audição interior e depois tentam perceber o que ainda não tinham abordado. Isto tudo sensorialmente. (...) Depois têm o acesso à partitura e veem que aquele ritmo que nunca tinham trabalhado era a colcheia com ponto semicolcheia. (...) Também há outros objetivos como o reconhecimento das épocas, a realização questionários analíticos e a audição do que já foi trabalhado em termos de leitura ou em ditados. (...) É muito mais interessante realizar memorizações com gravações do que ao piano. (...)

E: Faz coisas diferentes consoante o grau dos alunos?

P7: Sim. Depende do objetivo. Às vezes utilizo a mesma gravação para diferentes graus mas com objetivos diferentes e por vezes utilizo uma gravação para um grau especificamente. Por exemplo, aquele exemplo que dei da ária [das “Bodas de Fígaro”], (...) [num grau mais baixo] poderia utilizar para ensinar a célula rítmica, mas no 5º poderia utilizar [a mesma gravação] para fazer um ditado. (...)

E: Teve alguma dúvida no preenchimento do diário?

P7: Não, acho que não.

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação para a presente investigação?

P7: Uma coisa que faço [nas aulas] que acho que é interessante e normalmente tem uma boa adesão é a leitura percutida da parte rítmica (...) enquanto se ouve [a gravação]. [Essa atividade] pode ser feita a uma ou a duas vozes. (...) Os alunos eram capazes de fazer a mesma atividade sem a gravação, mas com a gravação torna-se mais interessante e aliciante. (...)

E: Muito obrigada pela disponibilidade.

Participante 8

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P8: Sim, sim, esteja à vontade. (...)

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e de FM?

P8: (...) Desde de 2013, (...) faz este ano 4 anos. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG no contexto da IM e da FM?

P8: Acho [que é] de uma importância extrema. Até costumo utilizar esta comparação: (...) [não ouvir música] é como aprender a falar sem ouvir falar. (...) Acho que não faz sentido ensinar conteúdos teóricos, técnicos e sensoriais sem depois ouvir resultados de outras pessoas a fazer música, quer seja uma orquestra, seja uma banda de *rock*, seja uma banda *pop*. (...) Aliás, eu acho que é a AMG que liga a aula de FM à realidade. Se não se ouvir música gravada ou não se fizer música nas aulas de FM, transmite-se a ideia de que a música da aula está à parte do que acontece na “realidade”. (...) Também é importante a AMG (...) quando realizamos determinadas atividades. Por exemplo, (...) após uma leitura rítmica faz sentido ouvir a gravação. (...) Um pedagogo, [que não recordo quem é,] dizia que a melhor forma de aprender, por exemplo (...) uma célula rítmica (...) era ouvir uma obra que contivesse essa célula. (...) Para além disso, a audição de música cria um ponto de relaxamento na aula. (...) Eu acho que esses momentos alegram a aula de FM. (...) Também gosto muito de ver os meus alunos a cantarolar as músicas quando saem das aulas. (...) É costume realizarmos uma atividade e no final ouvirmos a gravação. (...) Os alunos olham ávidos (...) para a imagem do projetor e ouvem [a música]. Acho que isso é muito positivo e [é possível] se houver material para o fazer.

E: (...) Quais acha que são os maiores desafios à AMG nas aulas?

P8: (...) O maior desafio, para mim, é não haver condições na sala de aula. (...) No entanto, o professor pode trazer colunas, como as que se ligam por *Bluetooth* ao telemóvel. (...) Embora se possa comprar colunas, quando uma pessoa anda de turma em turma e de escola em escola

é complicado transportar o material. Por exemplo, eu já ando sempre com um pedal (...) para ligar no teclado, (...) agora tenho de andar com umas colunas, daqui a pouco tenho de transportar o teclado. Por essa razão acabo por não fazer [atividades de AMG] nas escolas que não têm condições. É uma das minhas falhas. (...) O segundo problema é pensar e preparar a peça que vamos trabalhar. (...) A preocupação com a aquisição de competências (...) e o cumprimento de objetivos faz com que primeiro pensemos nesses aspetos em vez do repertório que vamos utilizar. É muito complicado pensar em músicas que se adequem às capacidades que queremos desenvolver. Isso exige um grande trabalho de pesquisa. (...)

E: Na escola onde leciona há alguma referência à AMG no programa?

P8: Não, (...) no entanto o programa é muito incompleto. (...) [Embora o programa de FM não contemple a AMG] este ano criámos uma disciplina chamada Formação Auditiva (...) em que se ouve música gravada. Em cada aula abordamos uma obra e ensinamos a estrutura da música, os instrumentos, (...) a história e época do compositor e o estilo. (...) Sinto que [com esta disciplina, os alunos] estão muito mais ligados à música. (...) É diferente das atividades na aula de FM (...) que parecem não ter ligação à música que se ouve. É uma disciplina muito interessante e apresentamos sempre música erudita porque é um estilo que eles não conhecem, que não aparece nos *media*. (...)

E: Utiliza música gravada na disciplina de FM? (...)

P8: (...) Abaixo do 5º grau não consigo utilizar [música gravada] por causa das condições das escolas. (...) No secundário, (...) utilizo música gravada nas aulas porque já tenho o material necessário. (...) Encomendei vários livros (...) que têm centenas de leituras [rítmicas] baseadas em repertório e trazem CD. (...) O objetivo era aprenderem ritmo e ouvirem sempre música na aula. (...) Para o 8º grau, fiz uma pesquisa a fundo [de repertório]. Pesquisei leituras e (...) material que utilizava na universidade (...) e depois procurei os respetivos excertos no *youtube*. Abaixo do 5º grau não utilizo música gravada porque, para além da falta de recursos, (...) também há necessidade de [ensinar] teoria (...) e os mesmos conteúdos que os outros professores. Ao fazer o mesmo que os outros, (...) não há tempo para [ouvir música gravada] que, na minha opinião, é muito mais interessante. Ouvir e fazer música [era bom, mas as aulas] acabam por ser mais teóricas e perdem-se os 90 minutos assim.

E: Portanto, preferia fazer mais AMG mas acaba por não conseguir fazer pelas exigências da escola?

P8: Sim, acabo por não conseguir fazer pelas condições que a escola tem e, mesmo que tivesse as condições necessárias, eu muito provavelmente ia fazer poucas vezes porque sinto necessidade de dar aqueles conteúdos [teóricos]. (...) Muitas vezes, tenho de os ensinar a preencher testes. (...) Mas tento não me acomodar e utilizar cada vez mais música [nas aulas]. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha do repertório para atividades de AMG?

P8: Como já referi, (...) não realizo audição de música sem objetivo. (...) Primeiro planeio as atividades e defino os objetivos e a seguir vou procurar [um excerto musical] que se adegue. (...) Raramente [faço pesquisa de] repertório porque já tenho muito material. (...)

E: Utiliza repertório diferente consoante o grau dos alunos?

P8: Não, (...) do 1º ao 8º grau não utilizo repertório diferente. Na IM é que tenho o cuidado de utilizar músicas mais energéticas, com texturas rítmicas mais elaboradas para que (...) não se torne entediante. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P8: Não, não tive nenhuma. Por um lado por uma má razão, porque do 1º ao 5º grau escrevi sempre que não houve AMG. (...) Depois, no 7º e 8º grau (...) não tive muito trabalho. (...) [No início do ano] já tenho estipulado tudo o que vou trabalhar em cada período. (...) Num mundo ideal (...) pesquisaria músicas para todas as aulas. Ou podia ainda (...) pesquisar o programa da cidade (...) e trabalhar aquelas peças em aula. Era interessante mostrar [aos alunos] que a peça que trabalharam fazia parte do programa da [Fundação Calouste] Gulbenkian ou do CCB.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P8: (...) Quanto mais ligarmos a aula de FM à realidade, melhor. (...) Eu acho que muitas vezes as aulas de FM remam contra a maré. Os alunos ouvem determinadas músicas que aparecem nos *media* (...) que depois não são abordadas na aula de FM. (...) Acho que até para o professor (...) é interessante estar a par do que vai acontecendo culturalmente e interligar isso ao seu trabalho. (...) Acho muito mais rico do que simplesmente ensinar a 2ª maior ou o ritmo x. (...)

E: Muito obrigada.

Participante 9

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P9: Pode, sim senhor.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e FM?

P9: Este é o 3º ano letivo. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas disciplinas de IM e FM?

P9: Eu acho que é bastante importante, mas depende [do nível]. Nos 1º e 2º graus é muito importante para [os alunos] ouvirem e conhecerem [repertório]. No entanto, é difícil utilizar [música gravada] em atividades como ditados melódicos ou rítmicos com notas dadas. (...) É difícil encontrar repertório que se enquadre com as competências a adquirir nos 1º e 2º graus. Resumindo, [AMG] é importante em todos os graus, mas [como ferramenta de trabalho] do 3º para a frente.

E: Então porque utiliza com os primeiros graus?

P9: Nos primeiros graus, (...) costumo usar os áudios para [os alunos] conhecerem as diferentes formas musicais, compositores e estilos. [Utilizo] para uma análise musical em vez de realizar trabalho escrito.

E: Quais considera serem os maiores desafios à AMG nas aulas?

P9: (...) O maior desafio [para os alunos] é escreverem (...) mais de uma linha melódica ao mesmo tempo. Nas gravações que nós temos, às vezes não se ouve bem o baixo e ouve-se melhor a melodia. Isso faz com que seja mais difícil o reconhecimento do baixo, especialmente nos instrumentos de cordas. [Também] noto dificuldade na escrita nos instrumentos de sopro porque eles não reconhecem os timbres dos instrumentos.

E: Tem alguma dificuldade a nível material?

P9: A escola não fornece material áudio para usar nas aulas. Pesquiso em casa [os exemplos musicais que utilizo nas aulas]. Nas aulas não tenho nenhum tipo de acesso.

E: E colunas, computadores?

P9: Também é tudo meu. É muito difícil ter computador e colunas, exceto numa escola¹⁰³.

E: A escola onde dá aulas inclui alguma referência à AMG no programa?

P9: (...) Eu penso que sim, mas só em graus avançados, do 5º grau para cima.

E: E de que forma prevê [a AMG] no programa?

P9: [O programa] refere como audição de [exemplos musicais] para contextualização histórica, épocas, estilo, compositor. (...) Só [para atividades] de reconhecimento.

E: Utiliza [AMG] para mais alguma coisa, para além do que inclui no programa?

P9: (...) Não utilizo muito para reconhecimento histórico, porque [as turmas] que tenho não conhecem muitos compositores, nem estilos e é difícil [realizar essa atividade]. Uso mais [enquanto ferramenta de] aula, para ditados, memorizações, etc.

E: Que critérios utiliza para a escolha de repertório para atividades de AMG?

P9: (...) Quando quero fazer ditados a duas vozes tenho de ter a certeza de que a gravação ajuda a perceber as duas vozes. (...) Se eu reconhecer uma das vozes com maior dificuldade não levo a gravação para a aula, porque se eu tenho dificuldade, obviamente os alunos ainda terão maior dificuldade em reconhecer. [Também] tenho em atenção a tonalidade, porque há tonalidades que são mais difíceis de escrever. Tenho em atenção [a pulsação], porque se o excerto tiver muitos rubatos ou suspensões não vai ajudar os alunos na escrita. Tento sempre escolher áudios que tenham um bom suporte de som, para todas as vozes que sejam precisas, e que tenham ritmo estável em toda a secção que utilizo na aula. (...)

E: Utiliza repertório diferente consoante os anos?

¹⁰³ A professora trabalha numa escola privada que tem protocolo com várias escolas públicas. A escola privada fornece material, como colunas, enquanto as escolas públicas não o fornecem.

P9: Não tenho muita tendência para escolher repertório mais clássico para um ano e repertório mais romântico para outro ano. (...) Tento que eles oiçam e trabalhem vários tipos de música em vez de passarem um ano inteiro a trabalhar [repertório do período] clássico ou romântico. Eles têm de saber ouvir e escrever em vários estilos e não criar apenas uma referência.

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P9: A única dificuldade que tive ao preencher o diário foi preenchê-lo com regularidade.

E: Há mais alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P9: Acho que temos de dar um bocadinho de tudo aos alunos. Não ouvir as músicas só porque há um objetivo para a aula, como (...) para fazer ditado melódico ou rítmico, mas também ouvir porque faz falta ouvir música nas aulas. Uma aula de Formação não pode ser só ouvir e escrever. (...) Faz falta ouvir uma música só para conhecer (...) outros estilos. [É importante] inserir mais isso na aula de FM, porque se [os alunos] não ouvirem música nas nossas aulas, não vou ouvir noutra sítio.

E: Muito obrigada.

Participante 10

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P10: Sim.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de IM e de FM?

P10: Este é o 5º ano. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de FM e de IM?

P10: Acho que é impossível durante um ano, com um grau, lecionar a disciplina sem utilizar música gravada. É imprescindível. (...) A quantidade que se usa é que pode variar, mas é imprescindível [utilizar] música gravada [em FM].

E: Porque considera assim imprescindível?

P10: Depois de [preencher o diário] fiquei a pensar com maior atenção que alguns conceitos ensinados na aula fazem sentido com música. Podemos [recorrer] à voz e ao piano, (...) mas [em atividades como o reconhecimento de] funções harmónicas (...) faz mais sentido mostrar com música gravada, quer para [ensinar], quer para perceber se o conceito de função harmónica foi entendido. Este é apenas um exemplo. Há outras coisas na parte da leitura, orquestração, interpretação, que só se conseguem ouvir com música gravada. Sem [AMG] a aula fica incompleta.

E: Quais considera serem os maiores desafios à AMG nas aulas?

P10: (...) O repertório. Acho que um dos desafios é perceber que excertos são adequados para aquilo que queremos ensinar na aula. [Utilizo] excertos dos [períodos] barroco, clássico e romântico e músicas de filmes. (...)

E: Como escolhe as gravações?

P10: Já me aconteceu ouvir três ou quatro horas de música seguidas e [aperceber-me] de que gosto [de uma das músicas]. Ou [então, escolho] música que já conheço. Tenho alguns

exemplos de melodias que quero que os alunos oiçam e [depois] tento perceber quantas vezes precisam de [ouvir] para decorar o excerto e reproduzirem-no (melodicamente). (...) Outras vezes estou a ler partituras e vejo algo que é bom. (...) Há várias maneiras [de encontrar repertório], mas a maneira mais exaustiva é a primeira, que é ouvir e andar à procura. (...) Depois, ao conhecer a forma das obras, por exemplo nos concertos de Mozart, saber que começam com um tema, oiço uma série deles (...) e vejo se [posso utilizar] para um ditado melódico, para [reconhecimento] de funções harmónicas, para ditado rítmico com notas dadas, enfim, tudo aquilo que se pode fazer com música gravada.

E: Alguma vez teve dificuldade em utilizar [AMG] devido aos materiais da escola?

P10: (...) O material da escola que uso são as colunas e quando (...) quero fazer um ditado do baixo, se não for uma boa gravação ou as colunas não forem [boas] (...) não se consegue fazer bem a [atividade]. Nem toda a gente pode ter *headphones* e tudo ligado. (...)

E: A escola onde dá aulas inclui referências à AMG no programa?

P10: Não.

E: Então, se o programa não inclui, por que razão faz atividades de AMG nas aulas?

P10: (...) Acho que é impossível substituir uma sinfonia de Mozart ou de Mahler e [sermos] nós a mostrar aquilo. Tento com todas as turmas, especialmente com as mais avançadas, (...) [despender] 5 ou 10 minutos da aula e mostrar música. Fazer [atividades] de audição ativa. (...) [Perguntar-lhes] quais os instrumentos, o género, a época, a forma. Perguntamos uma série de parâmetros, mas o objetivo, no fundo, é mostrar repertório. (...) Acho (...) que a maior parte dos alunos que estuda música ouve muito pouca música contemporânea e erudita. Ou não ouvem nada. Acho que muitos deles nunca ouviram. (...) A [audição] de música gravada também é importante porque uma pessoa pode gostar de um excerto, que serve para determinado exercício, mas também pode mostrar a obra completa. Convém saber que não se vai mostrar a sinfonia toda, nem o andamento todo, mas pode-se mostrar uma peça, como um noturno de Chopin. (...) Alguma obra com determinada duração mas também com qualidade que seja válida para mostrar. (...)

E: Que critérios utiliza para a escolha de repertório de AMG nas suas turmas?

P10: Eu acho que um dos critérios é (...) o meu gosto pessoal. Tem de ser música que eu goste de ouvir, não vou mostrar música só [por obrigação]. (...) O segundo critério é se a música tem um determinado parâmetro de qualidade. Não vou admitir que tudo o que Mozart escreveu era fantástico, mas à partida é importante [os alunos] terem conhecimento dos compositores mais famosos. (...)

E: Há alguma diferença entre o que utiliza na IM ou no Básico?

P10: Depende do exercício. (...) Posso utilizar o mesmo excerto em diferentes [atividades] desde que sirva para o efeito que eu quero. (...) Posso utilizar (...) o “Bolero” de Ravel como dissociação [num grau mais avançado] e no 1º grau ou na IM para marcar a pulsação. (...) Mas às vezes não utilizo o mesmo material para, por exemplo, um 1º grau e para um 6º. (...) Aprecio bastante Mozart (...), [no entanto,] tenho a sensação que os alunos em graus mais avançados nem sempre gostam [do estilo do compositor] e acho que é mais eficaz com [alunos] mais novos. Ainda assim, estou sempre a utilizar [exemplos musicais de Mozart]. (...) Os critérios [que utilizo] são o gosto pessoal e a importância musical do excerto. (...) Espero que os alunos gostem [da música que apresento], daí trazer [excertos] de filmes e [músicas] mais atuais que possam ser mais divertidas. (...) Tento entrar na cabeça [dos alunos]. A adaptação é (...) fundamental para um professor.

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário.

P10: Não.

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P10: Sim. A partir do momento em que [tive de preencher o diário], automaticamente comecei a pensar nalgumas das questões que perguntou. (...) Será que utilizo pouca música gravada? Como utilizo música gravada? Qual é a importância disso? Pôr essas questões (...) passou a ter alguma influência no grau de pertinência com que escolho [os exemplos musicais]. Não é que não tivesse antes, mas ajudou a ter alguma consciência da utilização da música gravada. (...)

E: Muito obrigada.

Participante 11

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P11: Sim.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de FM e de IM?

P11: Desde setembro de 2016. [Há 5 meses].

E: Na sua opinião qual é a importância da AMG nas aulas de IM e FM?

P11: É muito importante, (...) acho que é bastante importante para tudo. (...)

E: Mas porque considera importante?

P11: Considero importante porque a música é um fenómeno auditivo. Os alunos estarem a cantar é (...) bom e superimportante, (...) mas ouvir música gravada, sendo música real, fá-los ouvir. Assim, dá para desenvolver outro tipo de capacidades como identificação de instrumentos, pulsação. [Ouvir música gravada cria] gosto pela música, não é só cantar ou saber tipos de cadências [ou outras competências]. É importante saberem ouvir e, na minha opinião, o silêncio enquanto ouvem também é muito importante.

E: Quais considera serem os maiores desafios associados à AMG em aula?

P11: (...) Para mim, às vezes [é] a escolha de repertório. (...) Às vezes, há uma música que acho linda, (...) mas a parte que me traz mais desafio é pensar no que poderia fazer com ela. Isso (...) ao nível da preparação das aulas. E com os meninos mais pequeninos sinto que é muito difícil estarem em silêncio, mesmo que seja por 10 ou 15 segundos, porque (...) dão algum comentário ou querem falar. Eu tento sempre dizer-lhes que quando há música devem estar a ouvir e quando a música para, aí podem comentar. (...) Mas é muito difícil estarem em silêncio e estarem um bocadinho a ouvir. Mesmo que seja a andar, porque não (...) têm de ficar estáticos, obviamente. (...) Para os mais crescidos, às vezes ponho música e eles acham que é só para ouvir, (...) ou olhar para a janela. (...) Quando lhes faço uma pergunta [antes ou

após a audição], como por exemplo, para ouvirem e terem atenção a um elemento qualquer, depois no final ficam todos a olhar para mim. (...)

E: Alguma vez teve dificuldades por não ter o material necessário para conseguir fazer atividades de AMG?

P11: Não, porque a escola X tem colunas e eu levo o computador. (...) [No entanto,] há duas colunas e se eu for a última professora a chegar posso não ter logo a coluna porque os outros professores já a foram buscar. Para minimizar esse problema tenho uma coluna portátil.

E: Nunca deixou de fazer [atividades de AMG] por isso?

P11: Não.

E: A escola onde leciona faz alguma referência à AMG no programa?

P11: Não, acho que não. (...)

E: Tendo em conta que não faz referência, por que razão inclui atividades de AMG nas aulas?

P11: O programa não faz referência, mas o programa é muito sintético. (...) [Utilizo música gravada] por achar que é importante [os alunos] terem contacto com a música, para criar esse gosto pela música. [Também] há atividades incluídas no programa, (...) como [reconhecer as] divisões binária e ternária, que acho bom [fazer com] música gravada. (...) Não há nenhuma objeção no programa, nem nenhuma referência muito explícita [à utilização de música gravada]. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha de repertório para atividades de AMG com as suas turmas?

P11: (...) Normalmente são coisas de que eu gosto. Obviamente, tenho sempre cuidado com o tipo de gravação (...) – se é uma boa gravação, se está bonita, afinada, se os instrumentos são bons. Por exemplo, para as músicas dos mais pequeninos há imensos livros que têm CD, mas a banda sonora, (...) os instrumentos ou ritmos que estão por trás não são muito interessantes. [Nesse caso], mesmo que goste muito da canção, [e eles a cantem,] não utilizo a gravação (...) porque não acho interessante para eles.

E: Utiliza repertório diferente consoante o grau dos alunos?

P11: Muitas vezes utilizo [o mesmo repertório] com objetivos diferentes. (...) Por exemplo, com a Iniciação 2 utilizei o “Pé de alface” para fazermos jogos de imitação uns com os outros e (...) no 2º grau utilizei a mesma gravação (...) para cantarem e fazerem um ostinato rítmico. (...) Não utilizo todas as peças em todas as turmas, mas com algumas utilizo. Depende das atividades que faça com a mesma música, mas acho que uma música dá para [ser utilizada] em vários graus, dependendo do objetivo.

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P11: Não, foi simples, o diário estava explícito. (...)

E: Há mais alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P11: (...) Acho que às vezes, é preciso superarmo-nos um bocadinho como professores e tentar realmente perceber que, independentemente de todos os conteúdos que temos de trabalhar e todos os objetivos que temos de alcançar, porque existe um programa e uma meta que todos os anos temos de alcançar. Às vezes nós ficamos demasiado presos nos conteúdos e esquecemo-nos de que há coisas importantes. Há o gosto pela música, a vontade de estar [nas aulas]. Acho que a música gravada (...) acaba por dar um ambiente diferente à aula. Acaba por cativar [os alunos] e nós podemos trabalhar todos os conteúdos com as peças. Eles só têm de estar a ouvir, (...) não têm de estar propriamente sempre a cantar, (...) às vezes eles ficam cansados por estarem sempre a trabalhar isso. (...) A música gravada é como um escape. Eles não percebem que estamos a trabalhar todas essas coisas, estamos a analisar tudo isso e a adquirir todas as competências que devem. (...) Às vezes, não percebem o que está a ser feito, (...) por ser uma coisa tão diferente. Acho que toda a gente deve tentar [utilizar música gravada nas aulas].

E: Muito obrigada.

Participante 12

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P12: Sim.

E: Há quanto tempo leciona as disciplinas de FM e IM?

P12: Há dois, três anos. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de IM e de FM?

P12: Acho que é importante, porque para além de estarmos a criar músicos, estamos a criar ouvintes, e acho que ouvir música faz parte da vida de qualquer pessoa. Acho que fazer uma audição guiada é muito importante.

E: [Há] mais alguma razão por que utiliza [música gravada]?

P12: É bom para os alunos terem exemplos do que é a vida musical e também para conhecerem [repertório]. Eles no dia-a-dia vão confrontar-se com vários tipos de música e assim já têm uma noção da nossa área da música.

E: Quais considera serem os maiores desafios à AMG nas aulas?

P12: Este ano não tive esse problema, mas (...) falta muitas vezes material. Não há colunas, aparelhagem. (...) Depois, com os mais pequeninos, às vezes é difícil eles estarem concentrados no excerto. (...) Se os excertos forem muito grandes, eles não conseguem [estar atentos e] começam a ficar muito agitados. (...) [Mas] acho que eles até gostam de ouvir.

P12: Esses desafios alguma vez o levaram a não utilizar música gravada nas aulas?

E: Sim, a questão do material sim. Por vezes, optava por não usar [música gravada], porque tinha de carregar material ou não havia material. (...) [A outra dificuldade] não. Se visse que os alunos não conseguiam estar concentrados, colocava diferentes [excertos]. Não deixava de fazer a atividade de audição [de música gravada].

E: A escola onde leciona inclui referências à AMG no programa?

P12: Não.

E: Se o programa não inclui, por que razão faz atividades de AMG nas aulas?

P12: Primeiro, utilizo muito a audição de excertos depois de já conhecerem uma música, para ouvirem o original. Às vezes, até ponho com vídeo e sinto que isso os motiva imenso e que gostam muito. [Essa] é uma das razões: eles ficam mais motivados por conhecerem a verdadeira música. (...) Depois, porque acho que é importante ouvirem música. (...) Nós não temos instrumentos na aula, raramente mando trazer os instrumentos, (...) e acho que é importante conhecerem os timbres dos instrumentos e ouvirem os vários agrupamentos musicais. (...)

E: Que critérios utiliza para a escolha do repertório para atividades de AMG nas suas turmas?

P12: Quando faço repertório para memorização têm de ser memorizações fáceis, em graus conjuntos. Depois tento que seja com instrumentos variados, se bem que, às vezes, [utilizo] sempre os mesmos. (...) Depende da atividade, por exemplo, quando quero fazer atividades para percussão rítmica ou imitação rítmica, vou ver a parte rítmica desse excerto. Quando quero fazer algo relacionado com o andamento, tenho de ver [qual o andamento]. Portanto, os critérios são o andamento, ritmo e melodia consoante aquilo que vou trabalhar. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P12: Não.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P12: Eu tento sempre fazer [atividades de AMG] o mais possível, mas às vezes é impossível porque há muitas coisas para trabalhar. [No entanto,] tento aproveitar esse tempo de audição para a [aquisição de] outras [competências], como (...) [o reconhecimento] dos andamentos, a parte rítmica, os modos maior e menor e divisão binária e ternária. Tento pôr esses conceitos na atividade da audição.

E: Muito obrigada.

Participante 13

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P13: Sim, claro que sim.

E: Há quanto tempo dá aulas de IM e de FM?

P13: (...) Há sete anos.

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG nas aulas de FM?

P13: Tendo em conta que eu utilizo em, praticamente, todas as aulas, (...) dá para perceber que eu acho que é bastante importante. Para já, acho que é importante ouvirem os timbres dos instrumentos, apesar de já tocarem em orquestra na escola onde estou a trabalhar, por isso já é normal ouvirem os outros instrumentos. Mas o facto de ouvirem esses timbres, terem de identificar o timbre e perceber se é o violoncelo, o violino, a flauta e seguir essa linha (...) acho que é importante. Não ser sempre o piano ou o canto.

E: Mais alguma razão, para além dos timbres?

P13: Acho que essa é a principal razão, mas [também] utilizo música gravada nas aulas [para] mostrar repertório aos alunos. (...) Eles estão a ouvir e já sabem (...) qual é o compositor, (...) a obra, ficam a perceber qual é o estilo e isso tudo. (...)

E: Quais considera serem os maiores desafios à AMG nas aulas?

P13: Tive uns problemas este ano. Tive de mudar de sala nesta escola porque na sala onde estava, a aparelhagem estava [estragada], nunca conseguia pôr aquilo a funcionar. (...) Mas depois é bastante fácil. Tenho as [gravações] no *email*, ligo o computador à aparelhagem e a partir daí não há problema nenhum. (...) Hoje levei um CD, porque não sabia se a sala onde ia estar tinha computador - [ia dar aulas numa] sala diferente. Quando cheguei pus o CD que, embora estivesse em ótimas condições, (...) parecia estar riscado. Tive de descarregar as [músicas] para o telemóvel e ligar o telemóvel à aparelhagem e foi uma complicação. Mas foi só uma vez, normalmente corre bem.

E: A escola onde dá aulas inclui referências à AMG no programa?

P13: Por acaso, não.

E: Se não inclui, por que razão faz atividades de AMG?

P13: (...) Tem a ver com a minha experiência pessoal. No conservatório onde [estudei] só [tive] um professor de FM que sabia tocar piano e cantar. (...) Até lá, [os professores acompanhavam] as melodias com a guitarra e (...) os ritmos eram sempre percutidos ou [entoados com a sílaba] “Tá”. Nunca me puseram a ouvir [música] de um (compositor). E depois, quando cheguei à faculdade e percebi que se podia [ouvir música gravada nas aulas], pensei que era todo um mundo novo. Pensei que claro que ia fazer isso e que é muito importante. (...) Senti que fazia falta [ouvir música gravada], porque já tive o professor [que referi] (...) no meu 7º ou 8º grau, (...) e só aí percebi que se podia fazer outras coisas para além daquilo que fazia antes. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha de repertório para atividades de AMG?

P13: (...) Depende do objetivo do exercício. Por exemplo, se for um ditado de espaços, [adequo-o] ao grau e à turma (...), tento sempre saber se se consegue perceber as [vozes] daquilo que se precisa de escrever, porque às vezes não se percebem bem as vozes do meio. [Nos ditados rítmicos], tento sempre encontrar repertório que se enquadre com as células que [os alunos] tenham aprendido há pouco tempo. (...) Ao [ensinar] um intervalo qualquer ou introduzir um intervalos novo, (...) [utilizo] umas peças de (...) Vaccai, um método de canto, que tem canções (...) com segundas, terceiras, [etc.]. (...) Basicamente, (...) tenta-se encontrar repertório que esteja a par do que se vai [ensinando] na aula. Às vezes, só escolho [uma peça] porque estou a ouvir um concerto e penso que dá para [utilizar] num ditado de melodia, para [determinada] turma ou grau. (...) Às vezes [escolho] porque alguém me sugere [repertório], (...) [por exemplo], o colega X diz que descobriu [uma obra] e para a fazermos. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P13: Não, acho que não. Acho que me enganei uma vez e mudei de folha, mas foi por distração minha.

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P13: (...) Para mim, [o tema] parece interessante. (...) Gostaria de saber o que acontece. (...) Eu não (...) ouvi música nas aulas, [mas agora utilizo ao lecionar] porque fui influenciada na faculdade. [Gostaria de] saber se há pessoas que também passaram por isso, se [utilizam música gravada nas aulas] naturalmente ou [se não utilizam]. Acho que é interessante porque, para mim, é fundamental [ouvir-se música nas aulas]. Mas essa é a minha opinião, pode não ser a de toda a gente. (...)

E: Muito obrigada.

Participante 14

E: Esta entrevista insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de FM. Gostaria de perguntar se posso gravar a entrevista em formato áudio, informando que o conteúdo da mesma permanecerá anónimo. Desde já agradeço a sua participação.

P14: Sim, claro, sem problema.

E: Há quantos anos leciona as disciplinas de IM e de FM?

P14: (...) Há seis anos. (...)

E: Na sua opinião, qual é a importância da AMG no contexto das aulas de IM e de FM?

P14: Eu acho importante, (...) porque é o melhor contacto que os alunos podem ter com o repertório que estamos a dar. (...) Podemos dar exemplos no piano, exemplos vocais, mas nada [é] melhor do que ouvir a gravação original e, havendo repertório e condições para isso, acho que se deve fazer isso o máximo de vezes possível. (...)

E: Quais considera serem os maiores desafios à utilização de música gravada nas aulas de IM e de FM?

P14: Há muitas escolas que não têm condições para isso, quer colunas, quer aparelhagens, quer cabos, ou mesmo às vezes disponibilidade para arranjar condições. Acho que o maior problema é físico. Depois, pode não haver esse hábito por parte do professor, são opções [que se fazem], mas diria que acima de tudo são dificuldades físicas, materiais.

E: Alguma vez já aconteceu não conseguir utilizar música gravada por não ter o material necessário?

P14: Não, por acaso na escola onde estou sempre tive condições. (...) O que já me aconteceu foi a aparelhagem estar avariada e a aparelhagem de substituição também não funcionar porque o cabo não era aquele. Não foi por falta de material, mas por uma série de fatores adversos e tive de improvisar um bocadinho. (...) Na aula seguinte vim preparado com uma coluna portátil e (...) mostrei o que tinha feito na aula anterior.

E: Sente alguma dificuldade para além da parte material?

P14: (...) Hoje em dia não, acho que hoje em dia já não há desculpa. Eu diria que com o acesso que temos (...) via CD, *spotify*, *youtube*, a desculpa não pode ser essa, de falta de acesso.

E: A escola onde leciona inclui alguma referência à AMG no programa?

P14: Diretamente, não. Claro que quando trabalhamos certas competências, por exemplo nas Iniciações, identificação de modo maior e modo menor em qualquer contexto, o contexto apenas do piano é limitado, porque mesmo tendo dificuldade, ao fim de pouco tempo conseguem reconhecer o modo maior e o modo menor no piano. Quando se mostra um excerto já é um bocadinho diferente. Habitamo-los ao máximo de audição possível e de variedade de repertório para que não haja surpresa. Mesmo melodias simples, [facilmente identificáveis ao piano], podem não ser tão óbvias [quando ouvidas] numa gravação com orquestra. (...) Por isso, na minha opinião, é preciso desenvolver esse hábito.

E: É por isso que faz atividades de AMG nas aulas, embora não estejam incluídas no programa?

P14: (...) Embora não inclua diretamente, ao dizer que é preciso reconhecer um modo maior ou menor em qualquer contexto, restringirmos ao piano é limitador. (...) Não estando [explícito], dá para inferir que a AMG é um passo a ser dado. (...)

E: Que critérios utiliza na escolha de repertório para atividades de AMG com as suas turmas?

P14: Acima de tudo, tem a ver (...) com as características e o nível das turmas. Um (...) excerto pode ser adequado para uma turma e não ser adequado para outra [turma do mesmo grau ou] (...) para graus diferentes. Acima de tudo, há uma avaliação do nível da turma e do [objetivo] da atividade. [Depende] se quero trabalhar algum tipo de competência geral, se quero apenas mostrar música, se [realizámos] uma atividade (...) e, no fim, quer-se mostrar o resultado final. Portanto, (...) depende do objetivo da aula ou do objetivo da [atividade]. Um ditado pode servir para muitas coisas. Se quisermos fazer uma transposição, (...) [pode-se] fazer um ditado da melodia (...) e partir daí para a transposição, (...) reconhecimento dos números, dos graus da escala, etc. Uma dissociação (...) e uma leitura rítmica [também] podem partir de um ditado. (...)

E: Teve alguma dificuldade no preenchimento do diário?

P14: Não. Confesso que a dificuldade foi na regularidade em manter o diário. Às vezes esquecia-me. Tinha anotado no meu caderno onde preparo as aulas e depois esquecia-me de passar para o diário e tinha de ver qual era a data. Foi uma gestão pouco eficiente da minha parte, mas não houve dificuldade nenhuma.

E: Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para a presente investigação?

P14: (...) A minha opinião é que se deve [ouvir música gravada] com alguma regularidade, para atividades diferentes (...) e com objetivos diferentes. Mas fica ao critério de cada um. Não digo nada do que se deva fazer ao certo. (...) [Faço AMG] quer nas Iniciações como na FM mais avançada que esteja a dar nesse ano e, como disse, com objetivos diferentes. Se para uma aula mais avançada peço [para realizarem uma atividade] com determinado objetivo, para a IM irei pedir uma coisa mais adequada, mas sempre a aproveitar o mesmo material para fins diferentes. E é sempre bom que eles conheçam música, seja qual for a idade.

E: Muito obrigada.

Anexo 7 – EMG ouvidos nas aulas

Neste anexo, encontra-se a lista dos compositores e obras registados pelos participantes nos diários. Os compositores e as obras estão apresentados por ordem alfabética e divididos por época e estilo.

Idade média

Perotin

- “*Viderunt omnes*”

Renascimento

Gesualdo, Carlo

- Sexto livro de madrigais, “*Moro, lasso, al mio doulo*”;

Holborne, William

- “*Change then, for lo she chengeth*”;

Monteverdi, Claudio

- “*Cantate Domino*”;

Ockeghem, Johannes

- “*Missa Prolationum*”, “*Kyrie*”;

Tallis, Thomas

- “*Spem in Alium*”;

Barroco

Bach, Johann

- “A Arte da Fuga”, “*Contrapunctus I*”, BWV 1080;
- “*Aus meines Herzens Grunde*”, BWV 269;

- “*Chanson du lever du jour*” (retirado de um livro com CD);
- “Concerto Brandeburguês nº 1”, 3º andamento “*Allegro*”, BWV 1046;
- “Concerto Brandeburguês nº 2”, 2º andamento “*Andante*”, BWV 1047;
- “Concerto Brandeburguês nº 4”, BWV 1049;
- “Concerto Brandeburguês nº 5”; 2º andamento “*Affettuoso*”, 3º andamento “*Allegro*”, BWV 1050;
- “Concerto Brandeburguês nº 6”, “*Allegro*”, BWV 1051;
- “Concerto para cravo em ré menor”, “*Allegro*”, BWV 1052;
- “Concerto para cravo, violino e flauta”, “*Adagio ma non tanto e dolce*”, BWV 1044;
- “*Gavotte*” (exemplo retirado de um livro com CD);
- “*Jesu meine Freude*”, BWV 227;
- “*Magnificat*”, “*Erurientes*”, BWV 243;
- “Missa em si menor”; “*Agnus Dei*”, BWV 232;
- “Paixão Segundo São João”, “*O große Lieb*”, “*Es ist vollbracht*”, BWV 245;
- “Paixão Segundo São Mateus”, “*Erkenne mich*”, BWV 244;
- “Partita nº 2”, “*Sinfonia*”, BWV 826;
- “Partita nº 4”, BWV 828
- “Pequeno livro de Anna Magdalena Bach”, “*Polonaise*” (exemplo retirado de um livro com CD)
- “Prelúdio nº 6 para órgão”, BWV 558;
- “*Suite* em mi menor”, “*Bourée*”, BWV 996;
- “*Suite* orquestral nº 2”, “*Badinerie*”, BWV 1067;

- “*Suite* orquestral nº 3”, BWV 1068;
- “*Suite* francesa nº 2”, “*Allemande*”, BWV 813;
- “*Suite* francesa nº 3”, “*Allemande*”, BWV 814;
- “*Suite* para violoncelo nº 3”, “*Courante*”, BWV 1009;
- “*Variações Goldberg*”, “*Ária*”, BWV 988;
- “*Wie schön leuchtet der Morgenstern*”, BWV 1;

Corelli, Arcangelo

- “*Sonata em trio em fá maior*”, op. 4, nº 7, 1º andamento;

Haendel, George

- “*Concerto grosso em fá maior*”, op. 6, nº 9, HWV 327
- “*Concerto grosso em mi menor*”, op. 6, nº 3, “*Allegro, ma non troppo*”, HWV 321;
- “*Music for the royal fireworks*”, “*Abertura*”, HWV 351;
- “*Sonata para violino em fá maior*”, op. 1, nº 12, HWV 370;
- “*Suite em ré menor*”, “*Guigue*”, HWV 437;
- “*Theodora*”, “*Abertura*”, “*Courante*”, HWV 68;

Hilton, John

- “*Come follow me*”;

Locke, Matthew

- “*In the Beginnings, o Lord*”;

Purcell, Henry

- “*Chacony*”, Z. 730;
- “Dido e Eneias”, “*When I am laid*”, Z. 626;
- “*Rigadoon*”, Z. 653;

Telemann, Georg

- “Sonata para fagote em fá menor”, 1º andamento, TWV 41;

Vivaldi, Antonio

- “Concerto para flauta *Il Gardellino*”, 1º andamento, RV 428;
- “Concerto para oboé e violino”, 2º andamento, RV 548;
- “Concerto para violino em sol menor” (conhecido como “Verão” de “As quatro estações”), RV 315;

Classicismo

Beethoven, Ludwig

- “Concerto para piano em mi bemol maior”, op. 73, nº 5, 2º andamento;
- “Concerto para violino”, op. 61, 1º andamento;
- “*Marmotte*”, op. 52, nº 7;
- “Minueto em sol maior” (retirado de um livro com CD);
- “Sinfonia nº 3”, op. 55, 3º andamento, “*Scherzo*”;
- “Sinfonia nº 5”, op. 67, 2º andamento;
- “Sinfonia nº 8”, op. 93, 1º andamento;
- “Sonata para piano em mi bemol maior”, op. 81;
- “Trio com piano em dó menor”, op. 1, nº 3, 2º andamento;

- “Trio com piano em mi bemol maior”, op. 1, nº 1, “*adagio cantabile*”;

Cambini, Giuseppe

- “Trio para flauta, oboé e fagote em sol menor”, op. 45, nº 2;

Dussek, Jan

- “*L’adieu*”

Haydn, Franz Joseph

- “Concerto para oboé em dó maior”, 2º andamento, 3º andamento;
- “Concerto para trompete”, 2º andamento;
- “Quarteto de cordas”, op. 20, nº 3, 3º andamento, “*Poco adagio*”;
- “Quarteto de cordas”, op. 20, nº 4, 4º andamento, “*Presto*”;
- “Quarteto de cordas”, op. 20, nº 5, 3º andamento, “*adagio*”;
- “Quarteto de cordas”, op. 20, nº 6, 3º andamento;
- “Quarteto de cordas”, op. 64, nº 1, “Minueto”;
- “Quarteto de cordas”, op. 76, nº 1, 1º andamento, 2º andamento;
- “Quarteto de cordas”, op. 76, nº 2;
- “Sinfonia nº 44 (Fúnebre)”, 1º andamento;
- “Sinfonia nº 88”;
- “Sinfonia nº 94 (Surpresa)”, 2º andamento;
- “Sinfonia nº 96 (Milagre)”, 2º andamento;

Kuhlau, Friedrich

- “Sonatina”, op. 20;
- “Sonatina em lá maior”, op. 60, nº 2;

Mozart, Wolfgang

- “12 Variações: *ah, vous dirai-je Maman*”, K. 265/300e;
- “Alfabeto” (arranjo para coro);
- “*Allegro* em si bemol maior”, K. 3;
- “Andante para flauta e orquestra em dó maior”, K. 315/285e;
- “As bodas de Fígaro”, “*Non più andrai*”, “*Voi che sapete*”, “*Sull'aria? Che soave zeffiretto*”, K. 492;
- “Concerto para oboé em dó maior”, 2º andamento, K. 314;
- “Concerto para piano nº 8 em dó maior”, “Andante”, K. 246;
- “Concerto para piano nº 20 em ré menor”, 2º andamento “*Romanze*”, K. 466;
- “Concerto para piano nº 27 em si bemol maior”, K. 595;
- “Concerto para trompa nº 1 em ré maior”, 1º andamento, K. 412;
- “*Così fan tutte*”, “*Un'aura amorosa*”, K. 588;
- “Divertimento nº 2 em ré maior”, 5º andamento, K. 131;
- “Divertimento nº 8 em fá maior”, 4º andamento “*Contradança em rondó*”, K. 213;
- “Divertimento nº 12 em mi bemol maior”, “Andante”, K. 252/240a;
- “Divertimento para trio de clarinetes tenor nº 4”, 4º andamento, K. 439b;
- “Quarteto de cordas nº 1 em sol maior”, 3º andamento “*Minueto*”, K. 80;

- “Quarteto com flauta em lá maior”, K. 298;
- “Quinteto com clarinete em lá maior”, 4º andamento “*Allegretto con variazioni*”, K. 581;
- “*Requiem* em ré menor”, “*Tuba mirum*”, K. 626;
- “Serenata nº 13 para cordas em sol maior (*Eine kleine Nachtmusik*)”, 1º andamento, 3º andamento, K. 525;
- “Sinfonia nº 40 em sol menor”, 1º andamento, K. 550;
- “Sonata para piano nº 8 em lá menor”, 2º andamento, K. 310/300d;
- “Sonata para piano nº 11 em lá maior”, 1º andamento, 3º andamento “*Alla turca*”, K. 331/300i;
- “Sonata para piano nº 13 em si bemol maior”, K. 333/315c;
- “Sonata para violino nº 16 em si bemol maior”, K. 31;

Müller, August

- “Minueto”;

Rosetti, Franz Antonio

- “Concerto para fagote e orquestra em si bemol maior”, 2º andamento;

Romantismo

Berlioz, Hector

- “Rei Lear”, “Abertura”;
- “A danação de Fausto”;

Bizet, Georges

- “*Carmen suite* nº 1”;
- “*L’arléssienne suite* nº 1”, “*Carrillon*”;
- “*Morceau à déchiffrer* em dó menor”

Brahms, Johannes

- “Dança húngara nº 1”, WoO 1;
- “*Der Gang zum Liebchen*”, op. 48, nº1;
- “*Der Jäger im Walde*” WoO 31, nº 10;
- “Sinfonia nº 1”, op. 68, 1º andamento;
- “Variações sobre um tema de Haydn”, op. 56;

Chopin, Frédéric

- “*Fantasia-impromptu*”, op. 66;
- “Noturno nº 2”, op. 9, “Andante”;

Dvořák, Antonín

- “Sinfonia nº 9 em mi menor (Novo Mundo)”, op. 95, 2º andamento “*Largo*”;
- “Serenata para cordas em mi maior”, op. 22;

Mendelssohn, Felix

- “Canções sem palavras”, nº 6 “As gôndolas vienesas”;
- “Sinfonia nº 3 (Escocesa)”, op. 56, 1º andamento, “*andante con moto*”;
- “Sinfonia nº 4 (Italiana)”, op. 90, 2º andamento;
- “Sonho de uma noite de verão”, op. 61, “Noturno”;

- “Trio para piano, violino e violoncelo nº1 em ré menor”, op. 49;

Saint-Saëns, Camille

- “Carnaval dos animais”, 1º andamento “Marcha do leão”, 4º andamento “Tartarugas”, 5º andamento “Elefante”, 7º andamento “Aquário”, 9º andamento “O cuco”, 12º andamento “Fósseis”, 13º andamento “O cisne”;
- “Dança Macabra”, op. 40;

Schubert, Franz

- “*Herbstlied*”, D. 502;
- “Quarteto de cordas nº 6 em ré menor”, 2º andamento “andante”, D. 74;
- “Quarteto de cordas nº 9 em sol menor”, 2º andamento, D. 173;
- “Quarteto de cordas nº 10”, 3º andamento “*Adagio*”, op. 125, nº 1, D. 87;
- “Sinfonia nº 8”, 1º andamento, D. 759;
- “Sinfonia nº 9”, D. 944;
- “*Wiegenlied*”, op. 98, nº 2, D. 498;

Schumann, Robert¹⁰⁴

- “Album para a juventude”, “*Marche militaire*”, op. 68, nº 2;
- “Concerto para violoncelo”, 2º andamento, op. 129;
- “Concerto para piano e orquestra”, 2º andamento, op. 54;

Tchaikovsky, Peter

- “*Chanson triste* em sol menor”, op. 40, nº 2;
- “Lado dos cisnes”, op.21a;

¹⁰⁴ Não foi incluído um exemplo de um *Lied* de Schumann porque o participante desconhecia o nome da obra.

- “Marcha eslava em si bemol menor”, op. 31;
- “Quebra nozes”, op. 71a;
- “*Valse sentimentale*”, op. 51, nº 6;
- “Serenata para cordas”, 2º andamento, op. 48;
- “Sexteto de cordas em ré menor (*Souvenir de Florence*)”, 2º andamento, op. 70;

Verdi, Giuseppe

- “*La forza del destino*”, “Abertura”;

Wagner, Richard

- “Tristão e Isolde”, “Prelúdio”, WWV 90;

Weber, Carl

- “Duo concertante para clarinete e piano”, op. 48;

Século XX – estilo erudito

Anderson Leroy

- “*Fiddle Faddle*”;

Bartók, Béla

- “Concerto para orquestra”, 3º andamento, Sz. 116;
- “Dança popular romena nº 6”, Sz. 56;
- “*Evening in Transylvania*”, Sz. 39, nº 5;
- “*For children nº 3*”, Sz. 42;
- “*Mikrokosmos nº 75 (Triolak)*”, Sz. 107;

Bernstein, Elmer

- “Os sete magníficos” (filme), “tema”;

Berthier, Jacques

- “*Ubi Caritas*”;

Braga Santos, Joly

- “Sinfonia nº 4”, 4º andamento, op. 16;

Britten, Benjamin

- “*Peter Grimes: Four sea interludes*”, op. 33a;
- “*Rejoice in the lamb*”, op. 30;
- “*The little sweep*”, op. 45;

Fernandes, Armando

- “Romance de Dom Fernando”;

Freitas Branco, Luís

- “Soneto”;

Hindemith, Paul

- “*Ludus tonalis*”;

Holst, Gustav

- “Os planetas”, 4º andamento “Júpiter”, op. 32;

Kodály, Zoltán

- “Háry János”, 2º andamento “Relógio musical de Viena”;

Messiaen, Olivier

- “Quarteto para o fim dos tempos”, 6º andamento “Dança da fúria para sete trompetes”;

Milhaud, Darius

- “Saudades do Brasil nº 9 (Tijouca)”, op. 67;
- “*Scaramouche*”, 3º andamento “Brasileira”, op. 165b;

Morricone, Ennio

- “O bom, o mau e o vilão” (filme), “Tema”;

Orbán, György

- “*Suite para piano*”, 2º andamento “*Kriminaltango*”;

Orff, Carl

- “*Carmina Burana*”, 6º andamento “*Tanz*”;

Piazzola, Astor

- “*Fuga y misterio*”;
- “Jacinto Chiclana”

Poulenc, Francis

- “Improvisação para piano nº 6 em si bemol maior”, FP 63;

Prokofiev, Sergei

- “Romeu e Julieta”, “*Dance of the knights*”;

Rachmaninoff, Sergei

- “*Vocalise*”, op. 34, nº 14;

Rosenthal, Manuel

- “*La souris d’Angleterre*”;

Rutter, John

- “*Requiem*”, 1º andamento “*Requiem aeternam*”;

Sherman, Richard e Robert

- “Aristogatos” (filme), “Escalas e arpejos”;

Shostakovich, Dmitri

- “*Jazz suite nº1*”, 1º andamento “*Valsa*”, 2º andamento “*Polka*”, 3º andamento “*Foxtrot*”;
- “*Sinfonia nº 10*”, 2º andamento, op. 93;
- “*Suite para orquestra de variedades*”, 4º andamento “*Little Polka*”;
- “*Trio para violino, violoncelo e piano*”, 4º andamento;

Stravinsky, Igor

- “*Petruska*”, “1º quadro”;
- “*Sagração da primavera*”;

Webern, Anton

- “*Drei Lieder*”, op. 25;
- “*Concerto*”, op. 24;

Williams, John

- “*Star wars*” (filme), “tema”;

Século XXI – estilo erudito

Barroso, Sandra

- “Numa noite muito fria”;

Canhão, Joel

- “Castanhas a assar”
- “Menino Jesus no céu”;

Fonseca Santos, Margarida

- “É sempre assim”;

Garcia, Carlos

- “Gatos”;
- “Numa casa muito estranha”;

Prates, Rute

- “Acordar”;
- “Vento, ventania”;

Sá Pessoa, Madalena

- “Dois ratinhos”;

Shore, Howard

- “O senhor dos anéis” (filme), “tema”;

Século XX e XXI – outros estilos

Adams, Seth – *groove* (variante do jazz)

- “*The river*”;

Bleckmann, Theo – *jazz*

- “*If only*”;

Coots, J. Fred - *pop*

- “*Santa Claus is coming to town*”;

Die Prinzen – *pop/rock*

- “*Mein Fahrrad*”;

Dire Straits – *rock*

- “*Walk of life*”;

Elling, Kurt – *jazz*

- “*Tight*”;

Ellington, Duke – *jazz*

- “*Satin doll*”;

McFerrin, Bobby – *pop*

- “*Don't worry, be happy*”;

Shearing, George – *jazz*

- “*Lullaby of birdland*”;

Solomon Linda – *isicathamiya* (variante do *Gospel*)

- “*Mbube*” (“*The lion sleeps tonight*”);

Toquinho – *MPB*

- “*O pato pateta*”;

Anexo 8 – Compositores dos EMG

Estilo	Época	País	Compositor	n (N=371)	%
Estilo erudito	Idade média	França	Perotin	2	0,5%
	Renascimento	Bélgica	Ockeghem, Johannes	2	0,5%
		Inglaterra	Holborne, William	1	0,3%
			Thallis, Thomas	2	0,5%
		Itália	Gesualdo, Carlo	2	0,5%
			Monteverdi, Claudio	2	0,5%
	Barroco	Alemanha	Bach, Johann	48	12,9%
			Haendel, George	9	2,4%
			Telemann, Georg	1	0,3%
		Inglaterra	Hilton, John	1	0,3%
			Locke, Matthew	1	0,3%
			Purcell, Henry	6	1,6%
		Itália	Corelli, Arcangelo	1	0,3%
			Vivaldi, Antonio	5	1,3%
	França	Lully, Jean-Baptiste	1	0,3%	
	Classicismo	Alemanha	Beethoven, Ludwig	14	3,8%
			Müller, August	1	0,3%
		Áustria	Haydn, Franz Joseph	21	5,7%
			Mozart, Wolfgang	57	15,4%
		Dinamarca	Kuhlau, Friedrich	2	0,5%
		Itália	Cambini, Giuseppe	1	0,3%
			Dussek, Jan	1	0,3%
	República Checa	Rosetti, Franz Antonio	1	0,3%	
	Romantismo	Alemanha	Brahms, Johannes	7	1,9%
			Mendelssohn, Felix	7	1,9%
			Schumann, Robert	4	1,1%
			Wagner, Richard	2	0,5%
			Weber, Carl	1	0,3%
		Áustria	Schubert, Franz	9	2,4%
		França	Berlioz, Hector	2	0,5%
			Bizet, Georges	3	0,8%
		Saint-Saëns, Camille	26	7,0%	
		Itália	Verdi, Giuseppe	1	0,3%
		Polónia	Chopin, Frédéric	3	0,8%
	República Checa	Dvořák, Antonín	5	1,3%	
	Rússia	Tchaikovsky, Peter	8	2,2%	
	Pós-Romantismo	Alemanha	Reger, Max	1	0,3%
			Strauss, Richard	4	1,1%
		França	Debussy, Claude	3	0,8%
			Fauré, Gabriel	3	0,8%
			Ravel, Maurice	7	1,9%
		Inglaterra	Elgar, Edward	4	1,1%
		República Checa	Smetana, Bedřich	3	0,8%
		Rússia	Mussorgsky, Modest	2	0,5%
	Rimsky-Korsakov, Nicolai		4	1,1%	

Estilo	Época	País	Compositor	n (N=371)	%
Estilo erudito	Século XX	Alemanha	Orff, Carl	1	0,3%
		Argentina	Piazzolla, Astor	2	0,5%
		Áustria	Webern, Anton	2	0,5%
		EUA	Anderson, Leroy	1	0,3%
			Bernstein, Elmer	1	0,3%
			Sherman, Richard e Robert	1	0,3%
		França	Williams, John	1	0,3%
			Berthier, Jacques	2	0,5%
			Hindemith, Paul	1	0,3%
			Messiaen, Olivier	3	0,8%
			Milhaud, Darius	3	0,8%
		Hungria	Rosenthal, Manuel	1	0,3%
			Poulenc, Francis	1	0,3%
			Bartók, Béla	5	1,3%
			Kodály, Zoltán	1	0,3%
		Inglaterra	Orbán, György	1	0,3%
			Britten, Benjamin	3	0,8%
			Holst, Gustav	2	0,5%
		Itália	Rutter, John	1	0,3%
			Morricone, Ennio	1	0,3%
		Portugal	Braga Santos, Joly	1	0,3%
			Fernandes, Armando	1	0,3%
			Freitas Branco, Luís	1	0,3%
Rússia	Prokofiev, Sergei	2	0,5%		
	Rachmaninoff, Sergei	1	0,3%		
	Shostakovich, Dmitri	6	1,6%		
	Stravinsky, Igor	3	0,8%		
Jazz/ gospel	África do Sul	Solomon Linda	1	0,3%	
Rock/pop/ MPB	EUA	Ellington, Duke	1	0,3%	
		Shearing, George	1	0,3%	
	Brasil	Toquinho	1	0,3%	
	Alemanha	Die Prinzen	1	0,3%	
	EUA	Coots, J. Fred	2	0,5%	
		McFerrin, Bobby	1	0,3%	
Inglaterra	Dire Straits	1	0,3%		
Estilo erudito	Século XXI	Canadá	Shore, Howard	2	0,5%
		Portugal	Barroso, Sandra	3	0,8%
			Canhão, Joel	5	1,3%
			Fonseca Santos, Margarida	1	0,3%
			Garcia, Carlos	3	0,8%
			Prates, Rute	2	0,5%
			Sá Pessoa, Madalena	2	0,5%
Jazz	Alemanha	Bleckmann, Theo	1	0,3%	
EUA	Adams, Seth	2	0,5%		
	Elling, Kurt	1	0,3%		

Tabela 18 – Compositores dos EMG¹⁰⁵

¹⁰⁵ O EMG de Lully não está contemplado no Anexo 7 porque provinha de um livro com CD que não indicava o nome da obra.

Estilo	Época	País	Compositor	1º Ciclo N=101		2º Ciclo N=60		3º Ciclo N=84		Secundário N=126	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Estilo erudito	Idade média	França	Perotin							2	1,6%
	Renascimento	Bélgica	Ockeghem, Johannes							2	1,6%
		Inglaterra	Holborne, William							1	0,8%
			Thallis, Thomas							2	1,6%
		Itália	Gesualdo, Carlo							2	1,6%
			Monteverdi, Claudio							2	1,6%
	Barroco	Alemanha	Bach, Johann	4	4,0%	8	13,3%	8	9,5%	28	22,2%
			Haendel, George	2	2,0%	4	6,7%	1	1,2%	2	1,6%
			Telemann, Georg			1	1,7%				
		Inglaterra	Hilton, John							1	0,8%
			Locke, Matthew							1	0,8%
			Purcell, Henry	4	4,0%	1	1,7%	1	1,2%		
		Itália	Corelli, Arcangelo					1	1,2%		
			Vivaldi, Antonio	1	1,0%			3	3,6%	1	0,8%
	França	Lully, Jean-Baptiste			1	1,7%					
	Classicismo	Alemanha	Beethoven, Ludwig	4	4,0%	4	6,7%	2	2,4%	4	3,2%
			Müller, August			1	1,7%				
		Áustria	Haydn, Franz Joseph	2	2,0%	2	3,3%	7	8,3%	10	7,9%
			Mozart, Wolfgang	15	14,9%	13	21,7%	14	16,7%	15	11,9%
		Dinamarca	Kuhlau, Friedrich							2	1,6%
		Itália	Cambini, Giuseppe							1	0,8%
		República Checa	Dussek, Jan					1	1,2%		
	Rosetti, Franz Antonio				1	1,7%					
	Romantismo	Alemanha	Brahms, Johannes	1	1,0%	2	3,3%	4	4,8%		
			Mendelssohn, Felix					3	3,6%	4	3,2%
			Schumann, Robert	1	1,0%	1	1,7%			2	1,6%
			Wagner, Richard							2	1,6%
			Weber, Carl					1	1,2%		
		Áustria	Schubert, Franz			3	5,0%	4	4,8%	2	1,6%
		França	Berlioz, Hector					1	1,2%	1	0,8%
			Bizet, Georges			3	5,0%				
			Saint-Saëns, Camille	22	21,8%	1	1,7%	3	3,6%		
		Itália	Verdi, Giuseppe					1	1,2%		
		Polónia	Chopin, Frédéric							3	2,4%
	República Checa	Dvořák, Antonín			2	3,3%	2	2,4%	1	0,8%	
	Rússia	Tchaikovsky, Peter	4	4,0%	2	3,3%			2	1,6%	
	Pós-Romantismo	Alemanha	Reger, Max							1	0,8%
			Strauss, Richard			1	1,7%	1	1,2%	2	1,6%
		França	Debussy, Claude					1	1,2%	2	1,6%
			Fauré, Gabriel					2	2,4%	1	0,8%
			Ravel, Maurice	1	1,0%	1	1,7%	3	3,6%	2	1,6%
		Inglaterra	Elgar, Edward			1	1,7%	1	1,2%	2	1,6%
República Checa		Smetana, Bedřich	3	3,0%							
Rússia		Mussorgsky, Modest	2	2,0%							
	Rimsky-Korsakov, Nicolai			1	1,7%	3	3,6%				

Estilo	Época	País	Compositor	1º Ciclo N=101		2º Ciclo N=60		3º Ciclo N=84		Secundário N=126		
				n	%	n	%	n	%	n	%	
Estilo erudito	Século XX	Alemanha	Orff, Carl							1	0,8%	
		Argentina	Piazzolla, Astor					1	1,2%	1	0,8%	
		Áustria	Webern, Anton							2	1,6%	
		EUA	Anderson, Leroy	1	1,0%							
			Bernstein, Elmer					1	1,2%			
			Sherman, Richard e Robert	1	1,0%							
			Williams, John					1	1,2%			
		França	Berthier, Jacques	2	2,0%							
			Hindemith, Paul								1	0,8%
			Messiaen, Olivier					1	1,2%		2	1,6%
			Milhaud, Darius								3	2,4%
			Rosenthal, Manuel					1	1,2%			
		Hungria	Poulenc, Francis								1	0,8%
			Bartók, Béla	1	1,0%	1	1,7%	1	1,2%		2	1,6%
			Kodály, Zoltán	1	1,0%							
		Inglaterra	Orbán, György					1	1,2%			
			Britten, Benjamin	2	2,0%			1	1,2%			
			Holst, Gustav	1	1,0%	1	1,7%					
		Itália	Rutter, John								1	0,8%
			Morricone, Ennio					1	1,2%			
			Portugal	Braga Santos, Joly					1	1,2%		
		Fernandes, Armando						1	1,2%			
		Freitas Branco, Luís						1	1,2%			
		Rússia	Prokofiev, Sergei								2	1,6%
			Rachmaninoff, Sergei	1	1,0%							
			Shostakovich, Dmitri	4	4,0%						2	1,6%
			Stravinsky, Igor	1	1,0%						2	1,6%
		Jazz/ gospel	África do Sul	Solomon Linda	1	1,0%						
			EUA	Ellington, Duke							1	0,8%
				Shearing, George			1	1,7%				
		Rock/pop/MPB	Brasil	Toquinho	1	1,0%						
			Alemanha	Die Prinzen							1	0,8%
EUA	Coots, J. Fred		2	2,0%								
	McFerrin, Bobby						1	1,2%				
Inglaterra	Dire Straits			1	1,7%							
Estilo erudito	Século XXI	Canadá	Shore, Howard			1	1,7%	1	1,2%			
		Portugal	Barroso, Sandra	3	3,0%							
			Canhão, Joel	5	5,0%							
			Fonseca Santos, Margarida	1	1,0%							
			Garcia, Carlos	3	3,0%							
			Prates, Rute	2	2,0%							
			Sá Pessoa, Madalena	2	2,0%							
		Alemanha	Bleckmann, Theo							1	0,8%	
Jazz	EUA	Adams, Seth			1	1,7%	1	1,2%				
		Elling, Kurt					1	1,2%				

Tabela 19 – Distribuição dos compositores dos EMG por ciclo¹⁰⁶

¹⁰⁶ Os espaços não preenchidos na tabela correspondem a 0 EMG ou a 0,0%.