

Relatório de Estágio

A Estruturação das Actividades de Leitura de Canções de
Repertório nas Aulas de Formação Musical

Mafalda Rute dos Santos Lemos Pereira

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2020

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Relatório de Estágio

A Estruturação das Actividades de Leitura de Canções de
Repertório nas Aulas de Formação Musical

Mafalda Rute dos Santos Lemos Pereira

Mestrado em Ensino de Música

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 de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2020

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Este Relatório de Estágio respeita as normas anteriores ao Acordo Ortográfico de 1990.

Agradecimentos

Não poderia apresentar este Relatório de Estágio sem manifestar, antes de mais, alguns sinceros agradecimentos que aqui deixo registados:

À Escola Superior de Música de Lisboa pela excelente formação que me proporcionou. Agradeço a todos os professores, colegas e amigos com quem tive a oportunidade de contactar, aprender, e fazer música ao longo dos últimos cinco anos.

A cada um dos professores que colaborou neste projecto de investigação, pela sua amabilidade e disponibilidade em gravar aulas e ceder essas gravações. Parte deste Relatório de Estágio deve-se única e exclusivamente à sua colaboração.

Ao Professor Doutor Francisco Cardoso por todos os ensinamentos e clarificações que resultaram de interessantes debates em sala de aula, pelas críticas construtivas e voto de confiança, e pelas imprescindíveis orientações que permitiram não só elaborar este Relatório de Estágio, como daí retirar grandes aprendizagens.

Aos meus colegas de Mestrado pela amizade, e pelas inúmeras trocas de impressões e conversas que, por estarmos todos «no mesmo barco», contribuíram para um importante sentido de união ao longo deste último ano.

Aos meus amigos de longa data (tantos foram os que encontrei através da «música») e à minha família por, das mais diversas formas, fazerem parte dos caminhos que tenho vindo a percorrer.

Ao Instituto Gregoriano de Lisboa a quem devo tantos agradecimentos: aos professores Ricardo Monteiro e Nuno Moura Esteves pela ajuda e prontidão com que aceitaram o meu Estágio; às professoras Teresa Lancastre e Dulce Leal Correia por me terem acolhido nas suas aulas desde o primeiro dia, com total disponibilidade, abertura, confiança, e amizade; aos professores Karina Aksenova e Armando Possante por terem sido dois grandes pilares na minha formação; e, ainda, um agradecimento incondicional a todos os professores, funcionários, colegas e amigos que me acompanharam durante e após o meu percurso no Instituto, e que provaram que a Música cria dos melhores laços e memórias que podemos ter.

Por fim, aos meus pais. Pelas inúmeras razões que não podem ser condensadas numa frase mas, acima de tudo, por serem o eterno suporte de todos os passos que dou ao longo da vida.

Resumo I (Prática Pedagógica)

No âmbito deste Mestrado, foi efectuado um Estágio em modalidade de observação no Instituto Gregoriano de Lisboa, durante o ano lectivo de 2019/2020. O Estágio envolveu a observação regular de aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical (níveis Básico e Secundário), e foram observadas 3 turmas: uma de Iniciação Musical 2; uma de 4º grau (Ensino Básico); e uma de 7º grau (Ensino Secundário). O Estágio incluiu ainda uma parte prática e, para o efeito, foram leccionadas (e gravadas em vídeo) aulas pontuais a cada uma das turmas. Este Estágio permitiu-me, por um lado, observar métodos e estratégias de ensino usadas por professores mais experientes; por sua vez, as aulas que leccionei foram fundamentais para identificar os pontos fortes e fracos da minha prática docente – a observação das gravações, juntamente com o *feedback* do professor de Didáctica do Ensino Especializado, foram elementos importantes para o desenvolver do meu espírito crítico, permitindo-me reflectir acerca dos aspectos a melhorar de futuro. Desta forma, o Estágio acabou por ser um bom ponto de partida que contribuiu para alargar a minha visão acerca de questões relacionadas com o ensino e com os objectivos da disciplina de Formação Musical.

Abstract I (Teaching)

As part of this Master's in Music Education, an observation-based internship was carried out at Instituto Gregoriano de Lisboa in the 2019/2020 academic year. This internship involved the observation of Music Initiation and Music Theory¹ classes (from Elementary and Secondary levels) and, thus, 3 classes were observed: Initiation 2nd year; 4th degree (Elementary); and 7th degree (Secondary). The internship also included a practical part and, for the purpose, some lessons were taught (and video recorded) to each class. This internship allowed me to observe the teaching methods and the strategies employed by experienced music teachers; on the other hand, the lessons I taught were important to identify the strengths and weaknesses in my teaching practice – watching the videos, as well as the *feedback* from the Didactics for Professional Music Education's teacher, were helpful to develop my critical thinking, and to identify some of the aspects I needed to improve. Consequently, this internship became a good starting point which contributed to expand my view about the Music Theory's teaching processes and goals.

¹ In the Portuguese music education system, this subject is not exclusively “theoretical”, despite its English naming (Music Theory) – in fact, it involves a very important practical component.

Resumo II (Investigação)

No âmbito deste Mestrado, foi realizado um projecto de investigação que incidiu sobre a estruturação das Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) nas aulas de Formação Musical. Este estudo de carácter exploratório teve como objectivo perceber quais os tipos de tarefas envolvidos na realização de AL_{CR} e, por outro lado, averiguar se os professores também optavam por criar momentos performativos em aula, tendo em conta as particularidades do repertório envolvido (como a presença de texto associado à melodia). Este estudo envolveu a observação de 14 AL_{CR} gravadas e realizadas em aulas de FM. Adoptou-se uma metodologia mista, composta por uma fase principal de recolha e análise de dados qualitativa, e por uma fase posterior de análise de dados quantitativa. Os resultados do estudo indicaram que as AL_{CR} são estruturadas através de um conjunto de tarefas de natureza diferente. Foi possível concluir que as tarefas de Preparação para a Leitura, de Leitura do Repertório e as Estratégias de Correção da Leitura são as mais importantes, tendo ocorrido em todas as AL_{CR} observadas. As tarefas direccionadas para *performance* são menos frequentes e, embora as AL_{CR} envolvam a leitura de canções, o texto raramente é incluído. Desta forma, a realização de AL_{CR} no contexto das aulas de Formação Musical parece direccionar-se, fundamentalmente, para o desenvolvimento das competências de leitura e não para outro tipo de competências.

Palavras-Chave:

Estruturação de Actividades; Processos Cognitivos da Leitura Musical; Transferência de Conhecimento; Formação Musical; Canções de Repertório.

Abstract II (Research)

A research study focused on Reading Activities with Songs from the Repertoire (RA_{SR}) in Music Theory classes was made as part of this Master's in Music Education. The purpose of this exploratory study was to identify the sort of tasks developed within the RA_{SR} and yet to determine if teachers created performative moments, considering the particular aspects of the songs (such as the presence of lyrics). This study involved the observation of 14 RA_{SR} carried out at Music Theory classes. A mixed methodology was adopted, being composed by a first phase of qualitative data collection and analysis, and a second phase of quantitative data analysis. The results showed that the RA_{SR} were structured through a set of distinct tasks. The Reading Preparation, Reading Tasks and Reading Rectification Strategies happened to be the most important components, since they had occurred in each of the observed RA_{SR}. Meanwhile, the performative tasks were less common and, despite involving the reading of songs, the RA_{SR} hardly ever covered the lyrics. Thus, the accomplishment of RA_{SR} appears to be mainly oriented towards the development of the reading skills, rather than other types of skills.

Keywords:

Sctructuring Activities; Cognitive Processes in Music Reading; Learning Transfer; Music Theory; Songs from the Repertoire.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo I (Prática Pedagógica)	iv
Abstract I (Teaching).....	v
Resumo II (Investigação).....	vi
Abstract II (Research)	vii
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Gráficos	xii
Índice de Tabelas	xiii
Lista de Abreviaturas	xiv
Secção I.....	1
1. Introdução: Âmbito e Objectivos	1
2. Caracterização da Escola	3
2.1. Historial e Contextualização	3
2.1.1. Antecedentes: Centro de Estudos Gregorianos.....	3
2.1.2. Instituto Gregoriano de Lisboa: Reformas e Desenvolvimento do Currículo .	4
1.2. Presente: Gestão e Organização da Escola.....	5
1.3. Oferta Educativa	6
1.3.1. Cursos, Regimes de Frequência e Protocolos	6
1.3.2. Planos de Estudo e Outras Actividades.....	9
3. Estágio e Práticas Educativas Desenvolvidas.....	11
3.1. Caracterização das Turmas Seleccionadas	11
3.1.1. Turma de Iniciação – IM 2.....	11
3.1.2. Turma do Nível Básico – 4ºG.....	13
3.1.3. Turma do Nível Secundário – 7ºG.....	14

3.2. Aulas Observadas.....	14
3.2.1. Observação das Aulas de IM 2	15
3.2.2. Observação das Aulas de 4ºG	18
3.2.3. Observação das Aulas de 7ºG	19
3.3. Aulas Leccionadas/Gravadas:	21
3.3.1. Aulas Leccionadas à Turma de IM 2.....	22
3.3.2. Aulas Leccionadas à Turma de 4ºG	24
3.3.3. Aulas Leccionadas à Turma de 7ºG	27
3.4. Reflexão e Mudanças a Implementar	30
4. Conclusão.....	32
Secção II	35
1. Descrição do Projecto de Investigação.....	37
1.1. Motivações.....	37
1.2. Pergunta de Investigação e Objectivos.....	38
1.3. Pertinência	38
2. Revisão de Literatura	40
2.1. Estruturação de Actividades em Aula	40
2.1.1. Estruturação de Actividades e Instrução	41
2.1.2. Estruturação de Actividades na Prática Musical	42
2.2. Considerações sobre a Leitura Musical: Processos Cognitivos.....	44
2.2.1. Percepção do Som, Notação e <i>Background</i> Auditivo	45
2.2.2. «Campo» ou «Alcance» de Leitura	46
2.3. Aspectos Cognitivos Envolvidos nos Processo de Aprendizagem: Uso de Estratégias, Transferência de Conhecimento e Desenvolvimento de Competências	48
2.3.1. Estratégias Aplicadas à Leitura Musical	50
2.4. Considerações sobre a Leitura no Âmbito da Formação Musical	52

3. Metodologia de Investigação	54
3.1. Metodologia Adoptada	54
3.2. Natureza do Estudo	54
3.2.1. O Carácter Exploratório.....	55
3.2.2. A Natureza Descritiva e Naturalista	55
3.2.3. O Estudo Qualitativo como Abordagem Principal	55
3.2.4. A Análise Quantitativa como Complemento.....	56
3.2.5. A Metodologia Mista.....	56
3.3. Método de Recolha de Dados.....	57
3.3.1. A Observação Não-Participante e Estruturada	57
3.3.2. O Registo dos Dados: Grelha de Observação e Critério «Instrução-Acção». 58	
3.4. Método de Análise de Dados.....	59
3.4.1. A Análise Temática: Codificação e Categorização dos Dados	59
3.4.2. A Análise Quantitativa dos Dados	60
3.5. Participantes	61
3.5.1. Professores Contactados.....	62
3.5.2. Caracterização dos Participantes e Dados Obtidos	62
3.6. Validade e Fiabilidade do Estudo.....	64
3.7. Cuidados Éticos	65
4. Apresentação dos Resultados	68
4.1. Duração das AL _{CR} Observadas.....	68
4.2. Estruturação das AL _{CR} : Apresentação das Componentes	69
4.3. Grupo Principal: PL, LR e ECL	71
4.3.1. Preparação para a Leitura (PL).....	73
4.3.2. Leitura do Repertório (LR).....	76
4.3.3. Estratégias de Correção da Leitura (ECL)	79

4.4. Tarefas Complementares.....	82
4.5. Actividades Pós-Leitura.....	84
5. Conclusões do Estudo.....	86
5.1. Resultados Obtidos	86
5.2. Questões a Aprofundar.....	90
5.3. Limitações do Estudo	91
5.4. Conclusão.....	91
6. Elaboração do Relatório de Estágio: Reflexão Final	93
Bibliografia.....	95
Anexos I	99
o Anexo I – Planos de Estudos do IGL (2019/2020).....	100
o Anexo II – Critérios de Avaliação de IM 2.....	102
o Anexo III – Programa de FM, 4ºG (IGL)	103
o Anexo IV – Programa de FM, 7ºG (IGL)	104
o Anexo Va – Plano de Aula de IM 2 (1º Período).....	105
o Anexo Vb – Plano de Aula de IM 2 (2º Período).....	106
o Anexo VIa – Plano de Aula de 4ºG (1º Período)	107
o Anexo VIb – Plano de Aula de 4ºG (2º Período).....	109
o Anexo VIIa – Plano de Aula de 7ºG (1º Período)	111
o Anexo VIIb – Plano de Aula de 7ºG (2º Período).....	115
Anexos II	119
o Anexo VIII – Modelo de Grelha de Observação	120
o Anexo IX – Colaboração no Projecto de Investigação (Documento).....	121
o Anexo X – Repertório Usado nas AL _{CR}	122
.....	122
o Anexo XI – Tabela Geral de Tarefas Registadas (com Categorização)	123

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de “moldura” de ensaio de Duke, 1999	43
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição de alunos por curso (nível de ensino).....	6
Gráfico 2 – Percentagem de alunos por vertente de estudo (no CB e no CS)	7
Gráfico 3 – Distribuição de alunos por instrumento	7
Gráfico 4 – Percentagem de alunos por regime de frequência (no CB e no CS).....	8
Gráfico 5 – Alunos de 1º ciclo a frequentar aulas nas escolas do protocolo vs. no IGL...	9
Gráfico 6 – Duração aproximada de cada AL _{CR} (hh:mm).....	68
Gráfico 7 – Ocorrência das cinco componentes no total de AL _{CR}	71
Gráfico 8 - Percentagem de tempo dedicada, em média, a cada componente das AL _{CR}	71
Gráfico 9 – Duração do GP em cada AL _{CR}	72
Gráfico 10 – Comparação da duração das três componentes do GP em cada AL _{CR}	72
Gráfico 11 – Duração da PL em cada AL _{CR} (no GP)	73
Gráfico 12 – Duração da PL em cada AL _{CR} (no GP) por nível de ensino	73
Gráfico 13 – Ocorrência de PL _{PSen} e de PL _{PNot} no total das AL _{CR}	74
Gráfico 14 – Percentagem de tempo dedicada, em média, à PL _{PSens} e à PL _{PNot} durante a PL	74
Gráfico 15 – Comparação entre a duração da PL _{PSens} e da PL _{PNot} em cada AL _{CR}	75
Gráfico 16 – Ocorrência dos dois tipos de distribuição quanto à duração da PL _{PSens} e da PL _{PNot} na mesma AL _{CR}	75
Gráfico 17 – Principal abordagem à leitura usada nas AL _{CR}	77
Gráfico 18 – Ocorrência de LR _{EPLeit} , LR _{LParc} , LR _{LInt} e LR _{LComp} no total de AL _{CR}	78
Gráfico 19 – Percentagem de tempo dedicada, em média, a LR _{EPLeit} , LR _{LParc} , LR _{LInt} e LR _{LComp} durante a LR	78
Gráfico 20 – Ocorrência de LR _{LInt} relativamente à fase da LR em que ocorreram	79

Gráfico 21 – Ocorrência de ECL _{MeI} , ECL _{Rit} , ECL _{Ndn} e ECL _{Harm} no total de AL _{CR}	80
Gráfico 22 – Ocorrência dos diferentes tipos de ECL _{MeI} no total de AL _{CR}	81
Gráfico 23 – Duração das ECL em cada AL _{CR} (no GP), por nível de ensino leccionado ..	81
Gráfico 24 – Comparação entre duração da PL e a duração das ECL em cada AL _{CR} (no GP)	82
Gráfico 25 – Duração das TC em cada AL _{CR}	83
Gráfico 26 – Ocorrência de TC _{APart} , TC _{ETCogn} e TC _{EAud} no total de AL _{CR} com TC.....	83
Gráfico 27 – Ocorrência de APL _{APerf} e APL _{AForm} na total de AL _{CR} com APL.....	84
Gráfico 28 – Duração das APL em cada AL _{CR}	85
Gráfico 29 – Leitura do repertório com texto vs. sem texto no total de AL _{CR}	85

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização da turma de IM 2.....	12
Tabela 2 – Caracterização da turma de 4ºG.....	13
Tabela 3 – Caracterização da turma de 7ºG.....	14
Tabela 4 – Caracterização dos participantes.....	63
Tabela 5 – Aulas por professor e níveis de ensino	63
Tabela 6 – Componentes e respectivos grupos de tarefas associados à estruturação das AL _{CR}	69
Tabela 7 – Distribuição de tarefas de PL _{PSens} e PL _{PNot} durante as AL _{CR} (na PL)	76

Lista de Abreviaturas

- AL_{CR} – Actividades de Leitura de Canções de Repertório
- APL – Actividades Pós-Leitura
- APL_{AForm} – Actividade Formativa
- APL_{APerf} – Actividade Performativa
- CB – Curso Básico
- CS – Curso Secundário
- EB – Escola Básica
- ECL – Estratégias de Correção da Leitura
- ECL_{Harm} – ECL de Harmonia
- ECL_{Mel} – ECL de Melodia
- ECL_{Rit} – ECL de Ritmo
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa
- G – Grau
- GP – Grupo Principal
- FM – Formação Musical
- IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa
- IM – Iniciação Musical
- LR – Leitura do Repertório
- LR_{Parc} – Leitura Parcial
- LR_{Int} – Leitura Integral
- LR_{EPLeit} – Estratégia Prévia de Leitura
- PL – Preparação para a Leitura
- PL_{PNot} – Preparação com Notação
- PL_{PSens} – Preparação Sensorial
- TC – Tarefas Complementares
- TC_{APart} – Análise da Partitura
- TC_{EAud} – Exercício Auditivo
- TC_{ETCogn} – Exercício Teórico-Cognitivo

Secção I

Prática Pedagógica

1. Introdução: Âmbito e Objectivos

Como parte deste Mestrado, tive a oportunidade de realizar um Estágio em observação no Instituto Gregoriano de Lisboa, a escola do Ensino Especializado de Música na qual estudei ao longo de 13 anos, e que teve um papel muito importante na minha opção de seguir os estudos musicais a nível superior. Tratando-se de um Estágio direccionado para o desenvolvimento das competências de Ensino (vertente de FM), tive oportunidade de observar aulas de FM com regularidade durante o ano lectivo de 2019/2020, bem como de leccionar algumas aulas preparadas por mim.

Quando iniciei este Estágio, a minha experiência de ensino de FM era bastante escassa. Apesar de já leccionar aulas há cerca de três anos em escolas de música de ensino não oficial, estas tratavam-se sobretudo de aulas de piano; por sua vez, as aulas de FM que também leccionava, enquadravam-se num modelo de aula «livre», sem a existência de um programa orientador ou sem a organização das turmas por níveis de ensino. Como ponto de partida, e como complemento às aulas que frequentava na ESML, estas aulas deram-me a oportunidade de começar a contactar com alunos, organizar aulas, e até de colocar algumas estratégias em prática – no entanto, enquanto frequentava disciplinas de Pedagogia e de Didáctica, focadas no ensino de FM, comecei a sentir que o contexto em que leccionava não me permitia, muitas vezes, desenvolver algumas competências que gostaria (e que precisava) de desenvolver. Logo, apesar de conhecer bem o contexto do Ensino Especializado enquanto aluna, sentia necessidade de o voltar a conhecer, ou de observar, na perspectiva de futura docente.

Uma vez que não me encontrava a exercer numa escola do Ensino Especializado, a opção foi a de realizar o Estágio em modalidade de observação. Esta modalidade permitiu-me:

1. observar professores mais experientes (reflectindo sobre a forma como ensinavam e guiavam a aprendizagem dos seus alunos, como estruturavam as actividades das aulas, e que estratégias de ensino adoptavam em determinadas situações), relacionando estes aspectos com as questões debatidas nas aulas de Didáctica e de Pedagogia;
2. observar o desempenho e evolução dos alunos ao longo das aulas e do ano; e, por fim,
3. recolher ideias e reflectir sobre os diversos aspectos do ensino da FM, de acordo com o que fora observado durante o Estágio.

Por sua vez, a aulas que leccionei no âmbito deste Estágio, e a posterior observação dos vídeos, permitiu-me: 1. leccionar um conjunto de aulas planeadas por mim; e 2. observar e reflectir acerca dessas aulas, identificando os meus pontos fortes e fracos, bem como os diversos aspectos a melhorar de futuro. Acima de tudo, esta parte prática do Estágio permitiu-me reflectir acerca dos meus próprios objectivos para o desenvolvimento das competências de ensino no âmbito da FM, sendo este um processo fundamental para o meu crescimento enquanto futura professora.

2. Caracterização da Escola

O IGL é uma escola pública de Ensino Especializado de Música que oferece os cursos de Iniciação Musical, e de Ensino Básico e Secundário nas vertentes de Instrumento e Canto Gregoriano. A escola é considerada, desde a sua fundação, uma instituição de referência no Ensino Especializado de Música, a que se acrescenta o papel de extrema importância que possui no ensino e na preservação do Canto Gregoriano em Portugal.

2.1. Historial e Contextualização

De seguida, será apresentado um breve historial do IGL, incidindo sobre os antecedentes da sua fundação, as reformas, e os desenvolvimentos do currículo até ao presente.

2.1.1. Antecedentes: Centro de Estudos Gregorianos

A 2 de Março de 1953, foi fundado o Centro de Estudos Gregorianos (CEG), instituição patrocinada pelo Instituto de Alta Cultura, e que tinha como principal objectivo formar especialistas na área do canto gregoriano em Portugal, algo que não existira no país até então. Para além da formação de professores, investigadores e executantes (organistas, cantores e maestros de coro), o CEG foi o pioneiro a leccionar, a nível superior, História da Música, Paleografia e Órgão em Portugal (matérias que, de início, ficaram a cargo de professores pertencentes ao Conservatório Nacional Superior de Paris, Universidade de Paris, Instituto César Frank de Paris e Instituto Gregoriano de Paris). O CEG foi também responsável pela revista *Canto Gregoriano* (a primeira revista portuguesa dedicada ao canto gregoriano), e pela introdução Curso de Pedagogia Musical *Ward* em Portugal. É de referir que fundação do CEG em Portugal, e os vários projectos que daí resultaram, se devem sobretudo a Júlia d'Almendra (1904-1992), musicóloga, pedagoga e violinista considerada a grande impulsionadora do Canto Gregoriano em Portugal².

²O legado de Júlia d'Almendra é ainda hoje preservado pelo Centro Ward de Lisboa, associação cultural sem fins lucrativos, criada em 1988 para homenagear Júlia d'Almendra e, neste sentido, “continuar a sua obra de divulgação do Canto Gregoriano e da Pedagogia Musical segundo o Método Ward” (Centro Ward de Lisboa - Júlia d'Almendra, sem data).

2.1.2. Instituto Gregoriano de Lisboa: Reformas e Desenvolvimento do Currículo

A designação de Instituto Gregoriano de Lisboa remonta a 1976, ano em que o CEG foi reconvertido em estabelecimento de ensino público. A funcionar sob a dependência da Direcção-Geral do Ensino Superior, oferecia: o Curso Geral de Música; o Curso Superior de Paleografia e Órgão; e os Cursos Especiais de Canto Gregoriano, de Direcção Coral, e de Pedagogia Musical pelo Método *Ward* (Portaria nº 23/77 de 18 de Janeiro). A missão do IGL seria a de formar elementos que contribuíssem “para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”, tendo “o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura do Ocidente” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2015, p. 2).

Em 1983, na sequência da transição dos cursos superiores dos Conservatórios para as Escolas Superiores de Música, o IGL reconverteu-se numa escola do ensino vocacional de música para os ensinos Básico e Secundário, e com os cursos de Canto Gregoriano, Órgão e Piano. Na Escola Superior de Música de Lisboa, formar-se-ia um Departamento de Estudos Superiores Gregorianos. A Portaria nº 725, de 17 de Setembro, definiu ainda um plano de estudos próprio do IGL que colocava ênfase no estudo do Canto Gregoriano (com matérias de Canto Gregoriano, Modalidade e Latim). Mais tarde, o currículo do IGL viria a oferecer os cursos de Cravo, Flauta de Bisel e Violoncelo (em 1999), Violino (em 2006), Viola d’Arco (em 2014) e, mais recentemente, de Contrabaixo (em 2019).

No ano lectivo de 1997/98, graças a um protocolo entre o IGL e a Escola Nº 24 (hoje EB do Bairro de São Miguel), o IGL leccionou a disciplina de Iniciação Musical nessa escola. Em 2004/05, foi criado o Curso Preparatório do IGL, que tinha como objectivo dar aos alunos uma preparação musical base e que permitisse “a frequência e o aproveitamento dos cursos regulares do IGL de forma pedagogicamente mais correcta e eficaz” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2015, p. 4). Embora o projecto inicial da Escola Nº 24 tenha sido suspenso (devido à implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular), o IGL tem continuado a desenvolver projectos semelhantes junto de outros agrupamentos.

Apesar das alterações aos planos de estudo que têm acontecido desde então, e apesar de perdido o plano de estudo próprio em 2009 (Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho), o IGL tem mantido a formação em Canto Gregoriano graças às disciplinas de oferta de

escola ou complementar – assim, foram criadas as disciplinas de Coro Gregoriano (para o curso Básico) e de Canto Gregoriano (para o curso Secundário), de forma a que todos os alunos continuassem a ter formação nessa área (respeitando, assim, a missão do IGL).

1.2. Presente: Gestão e Organização da Escola

A gestão do IGL está a cargo dos seguintes órgãos:

- Conselho Geral – “responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2019, p. 17).
- Director – responsável pela “administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (2019, p. 18).
- Conselho Pedagógico – para a “coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa” nos níveis “pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (2019, p. 19).
- Conselho Administrativo – como o “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola” (2019, p. 19).

O IGL possui ainda quatro departamentos curriculares que funcionam como “órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico em matéria pedagógica e científica, e de coordenação de todos os docentes das respetivas áreas” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2019). Nestes departamentos curriculares, estão representadas as diversas disciplinas do IGL:

- Canto e Música de Conjunto – Classes de Conjunto, Música de Câmara, Coro dos Pequenos Cantores, Canto Gregoriano, Coro Gregoriano, Educação Vocal, Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal, Técnica Vocal, Modalidade e Latim.
- Instrumentos de Tecla – incluindo Cravo, Órgão, Piano, Teclado, Prática ao Teclado, Instrumento de Tecla, Acompanhamento e Improvisação e Baixo Cifrado.
- Instrumentos Monódicos – Flauta de Bisel, Violino, Violoncelo e Contrabaixo.
- Ciências Musicais – Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical, História da Cultura e das Artes e História da Música.

1.3. Oferta Educativa

De seguida, apresenta-se a actual oferta educativa do IGL em termos de cursos, regimes de frequência e protocolos, bem como a caracterização da população escolar em função dessa oferta. Referem-se ainda os planos de estudo e as actividades associadas à escola.

1.3.1. Cursos, Regimes de Frequência e Protocolos

Os cursos oferecidos pelo IGL abrangem 3 níveis de ensino diferentes:

- Iniciação Musical (IM) – alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º, 3º e 4º anos)³
- Curso Básico (CB) – alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 5º grau do IGL)
 - Curso Básico de Música
 - Curso Básico de Canto Gregoriano
- Curso Secundário (CS) – alunos do Ensino Secundário (6º ao 8º grau do IGL)
 - Curso Secundário de Música
 - Curso Secundário de Canto Gregoriano

Para que possam frequentar o IGL, e tendo em conta o número de vagas existentes, os alunos candidatos ao IGL (IM, CB e CS) são sujeitos a provas de admissão ou de selecção. No ano lectivo de 2019/2020, o IGL possuía um total de 710 alunos (Gráfico 1).

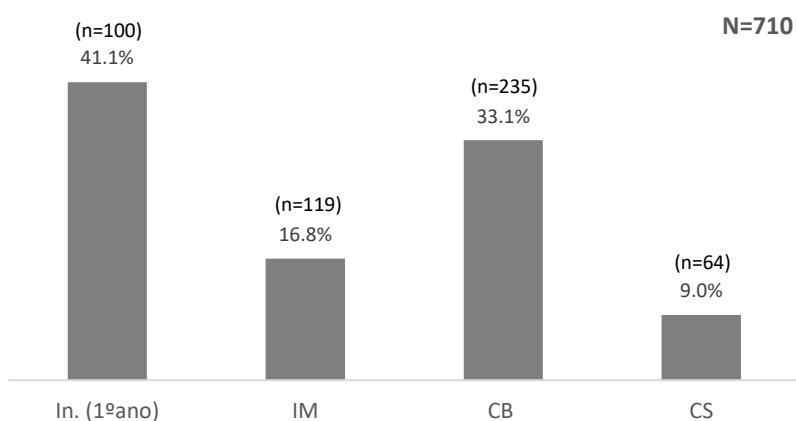


Gráfico 1 – Distribuição de alunos por curso (nível de ensino)⁴

³ O curso de IM do IGL só funciona a partir do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – no entanto, algumas escolas com as quais o IGL tem protocolo, leccionam-se aulas de iniciação a alunos de 1º ano (sendo que estes alunos poderão candidatar-se, no ano seguinte, ao curso de IM do IGL).

⁴ No gráfico, «In. (1ºano)» refere-se às iniciações de 1º ano (cf. nota de rodapé 3).

No CB e no CS, a vertente de Música é direccionada para o estudo de um instrumento, enquanto a vertente de Canto Gregoriano é vocacionada para o uso da voz e preparação de cantores (sendo que o CB de Canto Gregoriano também inclui prática instrumental). Como se observa no Gráfico 2, é a vertente de Música que possui a maior percentagem de alunos inscritos, quer no CB, quer no CS.

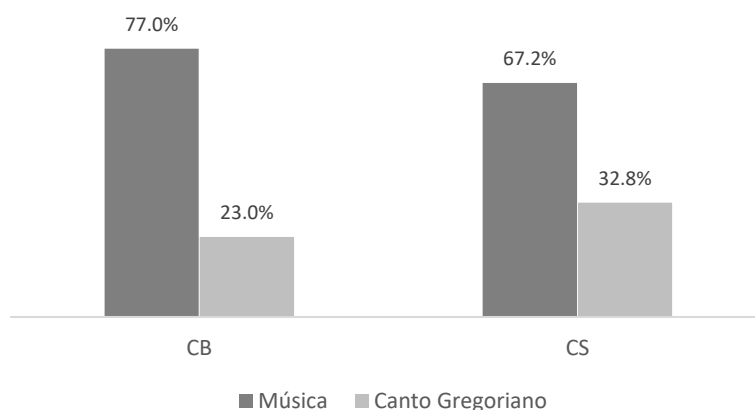


Gráfico 2 – Percentagem de alunos por vertente de estudo (no CB e no CS)

Os instrumentos leccionados actualmente pelo IGL são o: Cravo, Órgão, Flauta de Bisel, Piano, Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo. Como é possível verificar no Gráfico 3, o piano é o instrumento mais escolhido pelos alunos – já o reduzido número de alunos de contrabaixo é justificado pelo facto de este ter sido introduzido apenas no presente ano lectivo.

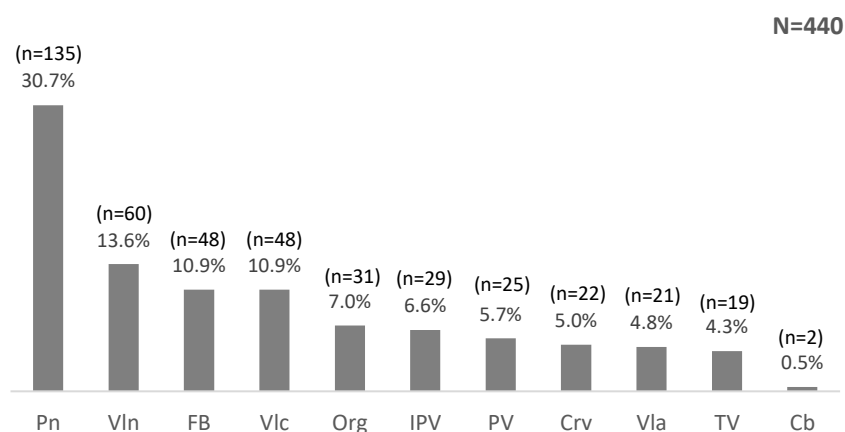


Gráfico 3 – Distribuição de alunos por instrumento⁵

⁵ No gráfico: Pn = Piano; Vln = Violino; FB = Flauta de Bisel; Vlc = Violoncelo; Org = Órgão; IPV = Introdução à Prática Vocal; PV = Prática Vocal; Crv = Cravo; Vla = Viola d’Arco; TV = Técnica Vocal; Cb = Contrabaixo.

No IGL, nos CB e CS, é possível optar pelos regimes de frequência articulado ou supletivo – em regime articulado, “o aluno é dispensado da frequência de algumas disciplinas do ensino regular, sendo estas substituídas por disciplinas do ensino artístico”; em caso de regime supletivo, “o aluno frequenta os dois currículos (...) cumulativamente” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2019, p. 4). No IGL, a maioria dos alunos do CB frequenta o regime articulado; já a maioria dos alunos do CS opta pelo regime supletivo (Gráfico 4).

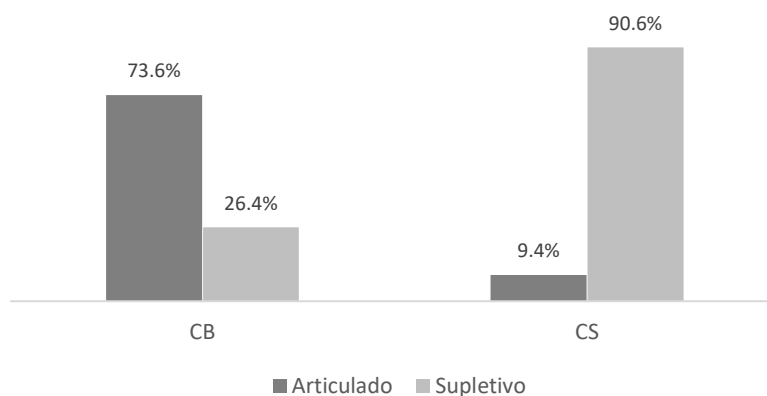


Gráfico 4 – Percentagem de alunos por regime de frequência (no CB e no CS)

No ano lectivo de 2019/2020, para as iniciações de 1º ano, Curso de IM e CB, o IGL tinha protocolo com as seguintes escolas:

- Agrupamento de Escolas de Alvalade (EB S. João de Brito, EB Teixeira de Pascoaes e EB 2/3 Almirante Gago Coutinho).
- Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (EB Lumiar, EB e EB 2/3 de Telheiras).
- Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (Escolas EB 2/3 Eugénio dos Santos).

No CB, o protocolo com as escolas permite a articulação dos horários com o IGL (para os alunos em ensino articulado). No curso de IM, à excepção dos alunos que já frequentam as aulas no IGL, as disciplinas também podem ser leccionadas nas escolas com protocolo. Já as iniciações de 1º ano têm todas lugar nas escolas com protocolo. Tendo em conta a pequena dimensão das instalações do IGL, o número significativo de alunos (Gráfico 1) torna-se possível graças à articulação com estas escolas. A articulação é especialmente importante para os alunos de 1º ciclo (iniciações de 1º ano e curso de IM), uma vez que (como é possível verificar no Gráfico 5), a maioria destes alunos frequenta as disciplinas do IGL nas escolas com protocolo e não nas instalações do IGL.

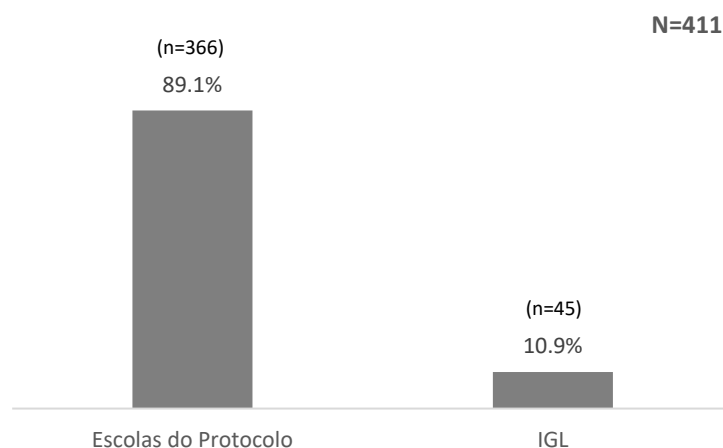


Gráfico 5 – Alunos de 1º ciclo a frequentar aulas nas escolas do protocolo vs. no IGL⁶

1.3.2. Planos de Estudo e Outras Actividades

Com vista a passarem por uma formação completa, os alunos do IGL devem frequentar todas as disciplinas constantes dos planos de estudo para o respectivo grau de ensino, não sendo possível a frequência de disciplinas isoladas. No entanto, “tendo em conta que o IGL apresenta como um dos seus objetivos institucionais o fomento do estudo do Canto Gregoriano e a sua divulgação, poderão ser aceites candidaturas à frequência apenas das disciplinas de Canto Gregoriano, Modalidade e Latim”, estando sujeitas ao números de vagas existentes (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2019, p. 7)⁷.

Após a conclusão do respectivo curso, os alunos devem realizar uma Prova de Aptidão Artística (PAA) para a devida componente técnico-artística, tratando-se de “um projeto que visa demonstrar os conhecimentos e as capacidades (...) adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2019, p. 10). Esta PAA consiste num recital temático com monografia, e deve ser apresentada aquando da conclusão de todas as disciplinas integrantes do curso.

Para além audições realizadas ao longo do ano lectivo (tanto nas instalações da escola, como em espaços exteriores à escola), o IGL apresenta-se com frequência em concertos, nomeadamente com as classes de conjunto (coros e orquestra), organizados pela escola ou em parceria com outras instituições e orquestras. Para além destas apresentações, o

⁶ O total de alunos de 1º ciclo engloba as iniciações de 1º ano e o curso de IM (cf. nota de rodapé 3, pág.6).

⁷ Os planos de estudo para cada curso, em vigor no ano lectivo de 2019/2020, podem ser consultados no Anexo I (Instituto Gregoriano de Lisboa, sem data).

IGL também promove a participação em *workshops*, em masterclasses, ou em concursos destinados à comunidade escolar. Nos últimos anos, o IGL tem organizado anualmente uma *Semana Aberta*, exclusivamente dedicada a audições (de alunos, professores e de ex-alunos), concertos, *workshops*, *masterclasses*, palestras, visitas de estudo, e até aulas abertas destinadas tanto a alunos como a Encarregados de Educação. No ano lectivo de 2019/2020, o calendário artístico do IGL incluía cerca de 50 actividades ligadas à escola. A divulgação do trabalho levado a cabo por alunos e professores do IGL, é visto como “um factor da maior importância para a formação dos alunos e um serviço à comunidade no que diz respeito à formação do músico amador e do público conhecedor” (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2015, p. 22).

3. Estágio e Práticas Educativas Desenvolvidas

O Estágio do Ensino Especializado envolveu a observação das aulas de 3 turmas de níveis de ensino diferentes – Iniciação, Básico e Secundário. A vertente prática do Estágio, por sua vez, implicou que fossem leccionadas 2 aulas a cada uma das turmas (uma aula por período⁸) – estas aulas foram gravadas em vídeo para posterior observação, reflexão e avaliação das práticas educativas desenvolvidas.

3.1. Caracterização das Turmas Selecionadas

Durante este Estágio, e conforme o critério de diferenciação dos níveis de ensino, foram observadas as aulas das turmas de Iniciação Musical 2 (IM2), leccionada pela professora Teresa Lancastre, e de 4º Grau (4ºG) e 7º Grau (7ºG), ambas leccionadas pela professora Dulce Correia.

3.1.1. Turma de Iniciação – IM 2

A turma de IM 2 era constituída por 15 alunos, os quais frequentavam o 2º ano do Ensino Básico (1º Ciclo)⁹. Tratava-se de uma turma bastante enérgica e em que todos os alunos se mostravam interessados ao longo das aulas. Embora apresentassem diferentes níveis de competências numa fase inicial, a maioria revelou uma evolução bastante positiva a nível de afinação, e de perceção da pulsação e do ritmo¹⁰. Ao contrário de outras turmas de IM que tinham aulas nas escolas com protocolo, esta turma frequentava as aulas nas instalações do IGL. Este aspecto parece ser importante e, em conversa com a professora, concluiu-se que o facto de os alunos saírem da escola regular e entrarem na «escola de música» parecia ter um impacto bastante positivo no foco dos alunos, proporcionando-lhes um maior envolvimento em ambiente musical.

⁸ Embora estivesse prevista a realização de 3 aulas práticas por turma no âmbito do Estágio, a suspensão das aulas presenciais no 3º período (a medida de prevenção para as escolas, na sequência do surgimento do vírus Covid-19), impediu a realização daquele que seria o 3º lote de aulas gravadas.

⁹ Embora designada IM 2 (por associação ao 2º ano do Ensino Básico), lembre-se que esta corresponde efectivamente ao 1º ano do curso de IM do IGL (uma vez que ainda não existe IM 1).

¹⁰ Note-se que estes alunos prestaram provas para entrada no IGL, o que também terá contribuído para o bom nível da turma, mesmo num 1º ano de IM. No entanto, e como seria natural, todos demonstraram pontos mais ou menos fortes no início do ano: as competências foram desenvolvidas de forma gradual ao longo das aulas, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Aluno	Instrumento	Observações
A1	Violoncelo	Aluna extrovertida, com falhas a nível de comportamento. Demonstra facilidade na entoação melódica, com uma boa afinação, embora por vezes não respeite a qualidade vocal. Bom sentido de pulsação e de reprodução rítmica.
A2	Violoncelo	Aluna interessada. Demonstra alguma facilidade na entoação melódica, com boa afinação, e sentido de pulsação.
A3	Piano	Aluno muito interessado, atento e bem-comportado. Demonstra muita facilidade na entoação melódica, com uma boa afinação e qualidade vocal. Revela ainda algumas dificuldades no sentido da pulsação.
A4	Piano	Aluno muito interessado, atento e bem-comportado. Demonstra alguma facilidade na entoação melódica, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica.
A5	Piano	Aluno muito interessado e participativo. Demonstra bastante facilidade na entoação melódica, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica (incluindo dissociação e audição interior). Muito atento a elementos durante a escuta musical.
A6	Violoncelo	Aluna interessada e participativa. Demonstra ainda alguma insegurança na entoação melódica quando esta implica uma maior extensão vocal. Alguma facilidade no sentido de pulsação e de reprodução rítmica.
A7	Piano	Aluno interessado, um pouco menos participativo. Demonstra facilidade em geral na reprodução melódica, na marcação de pulsação e de percussão rítmica.
A8	Flauta	Aluna interessada, embora um pouco distraída. Demonstra algum à vontade na entoação melódica. Por vezes revela desequilíbrio no sentido de pulsação e na reprodução rítmica.
A9	Viola d'Arco	Aluna muito interessada e empenhada. Demonstra algum à vontade na entoação melódica, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica. Atenta aos elementos durante a escuta musical.
A10	Violino	Aluno um pouco distraído e, por vezes, com falhas de comportamento durante a realização das tarefas. Apresenta alguma facilidade no sentido de pulsação e na reprodução rítmica. Demonstra algum à vontade na entoação melódica.
A11	Cravo	Aluno interessado e participativo, mas bastante irrequieto. Demonstra bastante facilidade na entoação melódica, incluindo uma boa afinação e qualidade vocal, no sentido de pulsação, na reprodução rítmica e audição interior. Muito atento a elementos durante a escuta musical.
A12	Piano	Aluna muito interessada, empenhada e muito participativa. Demonstra bastante facilidade na entoação melódica, incluindo uma boa afinação e qualidade vocal, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica. Muito atenta a elementos durante a escuta musical.
A13	Violino	Aluna muito interessada, empenhada, participativa e bem-comportada. Possui bastante à vontade na entoação, incluindo uma boa afinação e qualidade vocal, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica. Muito atenta a elementos durante a escuta musical.
A14	Flauta	Aluna interessada e empenhada. Demonstra facilidade no sentido de pulsação e na reprodução rítmica, incluindo em exercícios de audição interior. Revela ainda alguma dificuldade na entoação melódica, sobretudo a nível de afinação, embora se tenha vindo a verificar algum progresso.
A15	Órgão	Aluno interessado, por vezes um pouco desatento. Em geral, demonstra facilidade no sentido de pulsação e na reprodução rítmica. Revela ainda alguma irregularidade a nível de entoação melódica, geralmente associada à afinação imprecisa.

Tabela 1 – Caracterização da turma de IM 2

3.1.2. Turma do Nível Básico – 4ºG

A turma de 4ºG era constituída por 12 alunos a frequentar o 8º ano (do 3º ciclo do Ensino Básico). Tratava-se de uma turma de alunos motivados e enérgicos, com características individuais a nível de desenvolvimento de competências, mas que nunca implicaram um desequilíbrio significativo no desempenho de grupo. Apesar de possuírem um bom nível geral em termos de afinação e de leitura melódica e rítmica, alguns dos alunos revelaram um menor nível de autonomia aquando dos momentos orais individuais à primeira vista, o que justificou a atribuição de trabalhos específicos a partir de determinada altura.

Aluno	Instrumento	Observações
A1	Violoncelo	Aluna interessada e empenhada, com bom comportamento mas um pouco tímida. Demonstra algum à vontade a nível melódico, rítmico e harmónico, embora por vezes com alguma insegurança. Boa afinação e qualidade vocal.
A2	Piano	Aluna interessada, empenhada e participativa. Demonstra à vontade a nível de ritmo e de entoação melódica (embora com alguma dificuldade na leitura melódica à primeira vista). Boa afinação e qualidade vocal.
A3	Violoncelo	Aluno interessado, empenhado e participativo, mas bastante conversador. Demonstra, em geral, um bom nível melódico, rítmico e auditivo, tendo também facilidade na escrita.
A4	Violino	Aluna pouco participativa. Demonstra algum à vontade a nível rítmico mas revela dificuldades na leitura melódica e na escrita. Boa afinação, mas tímida.
A5	Violoncelo	Aluna interessada mas um pouco distraída. Revela alguma dificuldade na leitura melódica e rítmica, e também na escrita. Boa afinação, mas um pouco tímida.
A6	Flauta	Aluna interessada, empenhada e participativa. Demonstra à vontade na leitura e escrita (melódica e rítmica). Boa afinação e qualidade vocal.
A7	Violino	Aluna interessada e empenhada. Demonstra algum à vontade na leitura e escrita melódicas e rítmica. Boa afinação e qualidade vocal.
A8	Órgão	Aluna interessada e bastante empenhada, com bom comportamento. Demonstra um bom nível melódico, rítmico e auditivo, tendo também à vontade na escrita. Boa afinação e qualidade vocal.
A9	Violoncelo	Aluna interessada e empenhada, mas um pouco conversadora. Demonstra algum à vontade a nível rítmico, melódico e auditivo. Boa afinação e qualidade vocal.
A10	Violoncelo	Aluno pouco participativo e que revela alguma insegurança e timidez. Revela dificuldades a nível de leitura melódica e rítmica. Boa qualidade vocal, mas com alguma timidez.
A11	Violoncelo	Aluno interessado mas distraído e um pouco conversador. Demonstra algum à vontade a nível rítmico mas alguma insegurança a nível melódico (encontra-se em mudança de voz).
A12	Violino	Aluno interessado e empenhado, mas um pouco conversador. Demonstra à vontade na entoação melódica e leitura rítmica, e algum à vontade a nível auditivo. Boa afinação e qualidade vocal.

Tabela 2 – Caracterização da turma de 4ºG

3.1.3. Turma do Nível Secundário – 7ºG

A turma de 7ºG era constituída por 4 alunos a frequentar o 11º ano (Ensino Secundário). Apesar de um pouco introvertidos, os alunos eram bastante empenhados, cooperantes e interessados. A turma apresentava um bom nível de entoação, de leitura (melódica e rítmica), de descodificação auditiva e memorização. Entre as actividades que suscitaram maior desafio para os alunos, destacam-se as leituras verticais de coral e, nalguns casos, o reconhecimento auditivo de funções harmónicas. Uma eventual diminuição da energia da turma durante a aula podia atribuir-se ao facto de a aula se realizar nos últimos blocos lectivos de sexta-feira (no entanto, este factor nunca pareceu prejudicar o empenho dos alunos).

Aluno	Instrumento	Observações
A1	Flauta	Aluna interessada e empenhada. Demonstra algum à vontade a nível melódico e rítmico (entoação, leitura e escrita). Revela alguma insegurança a nível harmónico. Boa afinação e qualidade vocal.
A2	Canto	Aluno interessado e empenhado. Demonstra à vontade a nível auditivo, melódico e rítmico (entoação, leitura e escrita) e alguma facilidade geral a nível harmónico. Boa afinação e excelente qualidade vocal.
A3	Piano	Aluna interessada e empenhada, mas menos participativa. Demonstra algum à vontade a nível melódico e rítmico (leitura), embora por vezes pareça insegura. Revela alguma dificuldade a nível harmónico. Boa afinação e qualidade vocal.
A4	Piano	Aluno interessado, empenhado e participativo. Demonstra à vontade a nível auditivo, melódico e rítmico (entoação, leitura e escrita) e alguma facilidade a nível harmónico. Boa afinação e qualidade vocal.

Tabela 3 – Caracterização da turma de 7ºG

3.2. Aulas Observadas

Para cada aula observada no âmbito do estágio, foi preenchida uma ficha de observação com o objectivo de registar e de descrever as actividades realizadas, incluindo também um comentário/reflexão acerca da aula. No presente Relatório, optei por registar alguns dos aspectos que mais sobressaíram durante o período de observação, tendo como foco o funcionamento das aulas, os conteúdos abordados, algumas estratégias adoptadas, e as competências desenvolvidas pelos alunos.

3.2.1. Observação das Aulas de IM 2¹¹

No âmbito deste Estágio, admito que a observação das aulas de IM 2 se revestiu de um interesse especial, por se tratar do nível de ensino temporalmente mais distante no meu próprio percurso musical. A observação destas aulas foi, por essa razão, uma espécie de redescoberta dos meus primeiros anos de aprendizagem, tornando-se mais interessante ainda pelo facto de serem leccionadas pela mesma professora.

As aulas de IM 2 caracterizaram-se por serem sempre musicalmente muito envolventes, por assumirem uma forte componente sensorial, e por fomentarem a «descoberta» e o gosto pela música. Geralmente, as aulas começavam por um momento de concentração que incluía a imitação de gestos ou de movimento em silêncio, seguindo-se a entoação de melodias e de canções, ou a realização de outras actividades (melódicas, rítmicas ou auditivas) de natureza sensorial. A transição entre actividades era bastante dinâmica, o que originava um ritmo de aula elevado mas nunca excessivo.

No que respeita ao desenvolvimento de competências melódicas, destaca-se uma forte componente destinada à entoação de canções – em quase todas as aulas de IM se fazia a revisão ou aprendiam novas canções. Regra geral, a aprendizagem da canção passava pela demonstração integral por parte da professora, entoação frase a frase por imitação, e junção das frases e secções até ser possível a entoação completa. Geralmente, o texto era introduzido em simultâneo com a melodia. Quando os alunos entoavam canções já memorizadas, a professora fazia questão de as recomençar em várias tonalidades, sendo este um processo a que os alunos respondiam (sensorialmente) bastante bem.

A importância dada à entoação de melodias *a cappella* foi igualmente evidente ao longo das aulas de IM 2, sendo uma tarefa que fazia parte da rotina da aula. A improvisação à vez também era comum, com cada aluno a «acrescentar», por exemplo, uma frase à que fora cantada pelo colega anterior, o que criava uma dinâmica interessante e apreciada pelos alunos. Para além da reprodução de movimento sonoro (sem altura definida), de pequenas melodias e de canções, introduziram-se outras actividades melódicas, como a entoação de escalas com ou sem nomes de notas (modo maior, modo menor ou modais)

¹¹ Os critérios de avaliação de IM 2 (IGL) podem ser consultados no Anexo II.

e algum trabalho de fonomímicas dos nomes de notas. A entoação sensorial do grau da tónica foi uma das competências desenvolvidas desde cedo e, no final do 1º período, os alunos já eram capazes de entoar facilmente a tónica em canções, melodias ou escalas.

Relativamente às competências rítmicas, a aquisição das noções de pulsação e de ritmo marcou as aulas de IM 2 ao longo do 1º e 2º período. Realizaram-se diversas actividades que implicavam a distinção ente pulsação e ritmo, o que contribuiu para a compreensão dos dois conceitos – actividades como marcar a pulsação durante a audição de excertos musicais (com diferentes andamentos) e alternar entre marcar a pulsação ou percutir o ritmo (sobretudo a partir das canções aprendidas) eram frequentes e, por volta do final do 1º período, a maioria dos alunos era capaz de distinguir um do outro com facilidade. Também se trabalhou a percussão de ritmo em audição interior (sobretudo a partir das canções); no final do 2º período, experimentaram-se actividades de dissociação rítmica mais desafiantes como, por exemplo, a percussão do ritmo de uma canção (palmas) com a marcação da pulsação (marcha) em simultâneo.

Antes de introduzida a divisão, os alunos começaram a desenvolver também a noção de compasso. Curiosamente, a professora aproveitou para introduziu este conceito a partir da «resposta» dos próprios alunos: aquando da marcação da pulsação durante a audição de excertos musicais, verificou-se que alguns dos alunos marcavam uma pulsação «mais lenta» – a professora valorizou este aspecto e associou-o ao conceito de compasso, que passou, então, a ser associado à «pulsação lenta» (uma estratégia que, nesta primeira fase, pareceu resultar bastante bem). A professora também optou por ensinar o padrão (gestos) dos compassos binário, ternário e quaternário, executando-o frequentemente com os alunos durante a audição de excertos musicais.

A noção de estrutura e de fraseado musical também foi trabalhada ao longo destas aulas de IM 2. Ouvindo andamentos de música gravada, os alunos eram desafiados a «dividir» a música em secções (através da percepção de alterações de textura, de instrumentação ou andamento) e frases mais pequenas (através da percepção de momentos cadenciais) – o repertório usado, essencialmente erudito, foi sempre muito apreciado pelos alunos.

Um dos aspectos que considerei muito interessante e importante nas aulas de IM 2, foi o facto de se valorizar o pensamento crítico dos alunos em relação à música e ao próprio

desempenho – a professora pedia frequentemente a opinião acerca da música cantada ou ouvida, acerca do que «sentiam», ou de que forma poderiam explicar ou exemplificar determinado conceito já aprendido; depois da realização das actividades, a professora pedia aos alunos que avaliassem o seu desempenho, pedindo-lhes que atribuíssem uma «nota» ou que enumerassem os aspectos positivos e menos positivos da sua prestação. Este processo tornou-se particularmente interessante, ao revelar que os alunos tinham consciência do que fora ou não bem feito, e do que poderia ser melhorado. É importante acrescentar que a professora pedia aos alunos que destacassem sempre, e em primeiro lugar, os aspectos positivos da sua prestação.

O facto de pedir prestações individuais com frequência (sempre voluntárias), permitiu à professora observar e identificar as necessidades e evolução de cada aluno, adequando algumas das tarefas propostas. Para além disso, todas as participações eram valorizadas, o *feedback* da professora era sempre muito positivo e construtivo, e o «erro» era apenas considerado uma forma de melhorar, de aprender e de voltar a experimentar. A maioria das actividades eram propostas como desafios, o que motivava muito os alunos. Acima de tudo, promoveu-se sempre, durante as aulas de IM 2, a importância da concentração nas diversas actividades, e o contacto e respeito pela música, quer enquanto escutada, quer enquanto quando realizada em conjunto.

A partir do 3º período, devido à suspensão de aulas presenciais, a professora optou por realizar reuniões semanais *online* com os alunos. Estas aulas foram sobretudo dedicadas à escuta musical, com foco especial nos andamentos do *Carnaval dos Animais*, de *Saint-Saëns* (todas as semanas se escutavam novos andamentos). A escuta era conduzida pela professora, que colocava questões sobre elementos presentes na música, instrumentos, ou sobre a forma como a música era capaz de transmitir determinados aspectos. O facto de a professora mostrar a música juntamente com vídeo (de instrumentistas a executar a obra) também promovia a concentração e o interesse dos alunos. Desta forma, e dada a impossibilidade de continuar o trabalho presencial, a professora de IM 2 considerou que o foco na escuta musical seria muito importante nesta fase – e, graças à forma como a professora conduziu estas aulas, os alunos mostraram-se sempre muito motivados, e com vontade de «descobrir» mais sobre a música ouvida.

3.2.2. Observação das Aulas de 4ºG¹²

Entre as diversas actividades realizadas nas aulas de 4ºG, houve um foco importante no nas competências de leitura e de escrita, na identificação e entoação de intervalos, e no reconhecimento auditivo de acordes, conforme era previsto no programa da disciplina. Dos três níveis de ensino observados, foi no 4ºG que mais se abordaram os conteúdos teóricos, sendo frequente dedicar-se uma parte da aula à vertente prática, e a restante parte à teoria e escrita. A turma de 4ºG funcionava bastante bem em grupo, apesar de algumas diferenças ao nível das competências individuais. Após as prestações de grupo, era frequente os alunos realizarem as tarefas individualmente ou em grupos de dois ou três – logo, a professora podia observar o desempenho de cada aluno, dar *feedback* mais personalizado, apontar as eventuais dificuldades e, como era habitual, atribuir trabalhos específicos no final da aula. Usou-se, sobretudo, repertório seleccionado do Material de Apoio de FM para o 4ºG.

Entre as actividades de natureza melódica, destacam-se as leituras tonais nas claves de sol ou de dó na 3ª ou 4ª linha (feitas geralmente com nomes de notas, juntamente com a marcação do padrão do compasso), bem como várias leituras tonais com modulações à dominante e à relativa. A preparação para as leituras melódicas envolvia, geralmente, a identificação da tonalidade a partir da armação de clave, a contextualização sonora, e a entoação de escalas, de ordenações e graus da escala, com piano. Muitas das melodias lidas eram memorizadas, servindo como elemento para actividades de transposição com nomes de notas, podendo ser entretanto escritas noutras tonalidades ou noutras claves. Embora a leitura com nomes de notas tivesse sido o sistema mais comum, a professora também usou sistemas alternativos, como a leitura com números e, pontualmente, com dó móvel. A entoação de melodias em cânone ou de peças polifónicas também acabou por ser frequente nas aulas de 4ºG. Em geral, todos os alunos cantavam com bastante à vontade nas aulas, tanto em grupo como individualmente.

Foram realizadas diversas leituras rítmicas em aula, a uma e a duas partes. A preparação para o ritmo incluía trabalho de reprodução de células rítmicas por imitação e, por vezes, as células mais complexas eram «desconstruídas», fazendo-se a leitura em unidades de

¹² O programa de 4ºG (IGL) pode ser consultado no Anexo III.

tempo menores (por exemplo, com pulsação à colcheia em alternativa à semínima). Em geral, após o trabalho desenvolvido em aula, o desempenho da turma a nível de leitura rítmica era relativamente bom. Pode apontar-se apenas alguma irregularidade geral nas tercinas (por essa razão, esta célula ainda era frequentemente isolada e reproduzida por imitação).

Para além do trabalho sobre acordes *PM*, *Pm*, *Dim.* e *Aum.*¹³, houve um foco especial no reconhecimento auditivo e na construção escrita de acordes de *V7*¹⁴, com as respectivas inversões. Algumas estratégias de reconhecimento auditivo, sobretudo das inversões, implicavam a percepção de uma possível «resolução» na tónica, o que significa que estes acordes acabavam por ser trabalhados como função harmónica do *V7*. Nas aulas do 4ºG, também se trabalharam intervalos a nível de reconhecimento auditivo e entoação, e de reconhecimento da estrutura para efeitos de identificação e construção escrita.

A partir do 3º período (suspensão das aulas presenciais), a professora optou por atribuir tarefas semanais (como leituras, exercícios de reconhecimento auditivo, memorizações, entre outras) através de uma plataforma *online*. Os alunos deviam realizar as respectivas tarefas durante o horário da aula de FM, enviando-as por escrito ou, quando necessário, por áudio/vídeo. A professora realizava ainda uma breve sessão síncrona *online*, durante a qual podia dar *feedback* dos trabalhos, pedir prestações individuais, ou dar indicações para os trabalhos propostos para essa aula.

3.2.3. Observação das Aulas de 7ºG¹⁵

Na turma de 7ºG, o reduzido número de alunos (apenas 4 alunos) permitiu um trabalho mais detalhado e personalizado durante a aula. Mesmo em tarefas de conjunto, o facto de cada aluno estar mais exposto permitia à professora monitorizar o desempenho de cada um. Tratando-se de um nível secundário, verificou-se que a autonomia dos alunos era valorizada, enviando-se frequentemente tarefas com nível de desafio mais elevado para trabalho de casa – quando demonstradas em aula (geralmente no início da aula), a professora não só ouvia a prestação em grupo, como ouvia cada aluno individualmente,

¹³ *PM* = Perfeitos Maiores; *Pm* = Perfeitos Menores; *Dim.* = Diminutos; *Aum.* = Aumentados

¹⁴ *V7* = Sétima da Dominante.

¹⁵ O programa de 7ºG (IGL) pode ser consultado no Anexo IV.

dando-lhes *feedback* e sugerindo algumas estratégias quando necessário. Nestas aulas, deu-se prioridade a alguns conteúdos, como leituras modais e atonais, reconhecimento auditivo e entoação de intervalos, o reconhecimento auditivo de funções harmónicas, e leituras verticais de corais. Os ditados polifónicos com preenchimento de espaços e os ditados de correcção de erros também eram frequentes. Nestas aulas, notou-se um foco maior no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo as tarefas de natureza sensorial menos frequentes neste nível de ensino. Como no 7ºG já não se usava Material de Apoio, a professora ia entregando repertório aos alunos em aula.

A nível de melodia, houve um foco especial em entoação de intervalos e leituras atonais (*Modus Novus*¹⁶). Como preparação para a leitura, fazia-se o reconhecimento auditivo e entoação de intervalos e, logo de seguida, o reconhecimento dos intervalos presentes na melodia, muitas vezes ditos ao longo de uma pulsação imposta. Fizeram-se também várias leituras modais com alguma preparação sensorial prévia (entoação da escala e de graus), tendo sido abordada a estrutura de cada um dos modos a nível teórico (como os graus característicos do modo e a armações de clave).

As tarefas relacionadas com a identificação de funções harmónicas, e as leituras verticais de corais de Bach, foram frequentes nas aulas de 7ºG. Enquanto a identificação auditiva de funções harmónicas era relativamente segura, as leituras verticais tendiam a suscitar mais dificuldade, tendo sido por isso trabalhadas com um maior detalhe – neste sentido, a professora adoptou algumas estratégias de natureza sensorial, tais como a entoação dos sons dos acordes (funções) em posição cerrada ou em alternância (i.e., conforme a «ordem» pedida pela professora), com números ou com nomes de notas, e com vista a preparar ou a corrigir a leitura. Verificou-se que a leitura vertical dos acordes se tornava, nestas alturas, um pouco mais fluente.

Outras tarefas como leituras rítmicas a duas e a três partes, a audição de música gravada (para memorização e escrita da melodia), ditados polifónicos, leituras em clave de dó, e leitura de peças polifónicas a 4 vozes, também se realizavam nas aulas de 7ºG. Sendo um grupo de 4 alunos com distribuição de vozes SATB¹⁷, a entoação de peças polifónicas

¹⁶ Lar Edlund (1990), *Modus Novus*.

¹⁷ SATB = Soprano, Alto, Tenor, Baixo.

originava, muitas vezes, momentos performativos em aula. No decorrer do 2º período, a parte final da aula destinou-se, muitas vezes, à preparação de peças de conjunto (para vozes e piano) para apresentar em audição no contexto da *Semana Aberta*. Infelizmente, devido à suspensão das aulas presenciais, este projecto não chegou a ser concretizado.

A partir do 3º período (suspensão de aulas presenciais), tal como aconteceu com a turma de 4ºG, a professora optou por atribuir tarefas semanais (como leituras, memorizações, ditados, entre outras) através de uma plataforma *online*. Os alunos deveriam realizá-las durante o horário da aula de FM e entregá-las por escrito ou em áudio/vídeo. Nas breves sessões síncronas, a professora podia dar *feedback* acerca dos trabalhos recebidos, bem como dar as indicações necessárias para os trabalhos atribuídos nessa aula.

3.3. Aulas Leccionadas/Gravadas:

No âmbito deste Estágio, foram leccionadas e gravadas duas aulas a cada uma destas 3 turmas, num total de seis aulas gravadas. O primeiro lote foi gravado no 1º período, e o segundo lote já no 2º período¹⁸. Nestas aulas, tive a intenção de, por um lado, continuar o trabalho que tinha vindo a ser feito nas aulas observadas e, por outro, de incluir novas actividades; tentei também usar repertório interessante, adequado ao nível das turmas. A observação das gravações numa fase posterior foi um processo importante no âmbito do Estágio, permitindo-me reflectir acerca: 1. da «condução» e da concretização de cada aula; 2. dos objectivos delineados e da forma como foram ou não atingidos; e 3. do meu desempenho e da resposta dos alunos. Esta reflexão foi um primeiro passo para que, no segundo lote de aulas, algumas das mudanças que considerei necessárias pudessem ser implementadas.

De seguida, apresenta-se uma reflexão sobre cada aula leccionada/gravada. Na reflexão, optei por comentar brevemente cada actividade realizada (conforme os planos de aula em anexo), uma vez que houve aspectos particulares a destacar em cada uma, e que me permitiram identificar pontos fortes e fracos da minha prática no âmbito deste Estágio.

¹⁸ Para efectuar as gravações, pediram-se autorizações (por escrito) à Direcção do IGL e aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos.

3.3.1. Aulas Leccionadas à Turma de IM 2

- **Aula 1 (1º Período)**¹⁹

A primeira aula gravada com a turma de IM 2 foi leccionada a 15 de Novembro de 2019 e teve a duração 45 minutos. Incluiu as seguintes actividades: reprodução de movimento sonoro e de frases melódicas por imitação; entoação de uma canção (*Vento, Ventania*), trabalhando ritmo com e sem audição interior; e aprendizagem de outra canção (*Nuvens que andam pelo ar*). A posterior observação desta aula reflectiu aspectos a melhorar no que respeita à sequência das actividades e à forma como cada uma foi desenvolvida.

Em primeiro lugar, a aula devia ter começado de forma mais dinâmica e «musical», com vista a «despertar» os alunos para o início desta aula – por exemplo, com a entoação de canções já conhecidas (seguindo-se, só depois, a reprodução de movimento sonoro e de frases melódicas). Em geral, todas as actividades deviam ter estado mais envolvidas num ambiente sonoro e musical, i.e., com mais acompanhamento (da minha parte) ao piano, que acabou por ser pouco usado.

No exercício de audição interior (omissão de certas palavras da canção *Vento, Ventania*), o carácter de jogo pareceu motivar os alunos. Foi também uma forma de trabalhar uma canção já conhecida, mas com tarefas novas desenvolvendo outras competências) – no entanto, as instruções foram excessivas, e verificou-se que os alunos compreenderam melhor o exercício após dado o exemplo (podiam até ter sido os alunos a «descobrir» o objectivo da actividade). O pequeno exercício de nomes de notas que se fez de seguida, por não ter sido entoado, acabou por servir apenas para trabalhar a dicção e o sentido de coordenação (palmas), não sendo um exercício propriamente «musical».

Quanto ao ensino da canção *Nuvens que Andam pelo Ar*, destacam-se alguns aspectos a melhorar: 1. os alunos deviam ter ouvido primeiro a canção integral, sem a cantar; 2. as instruções para cada frase deviam ter sido mais precisas; e 3. o acompanhamento devia ter sido mais variado. Por outro lado, a canção não chegou a ficar totalmente segura, o que devia ter sido assegurado antes de se propôr outras tarefas.

¹⁹ Consultar o plano de aula da turma de IM 2 (1º período), presente no Anexo Va.

Em geral, o aspecto menos positivo da aula foi o facto de ter usado muito pouco o piano. Também devia ter tido mais cuidado com os alunos que, durante as actividades, ficavam afastados do piano, ou atrás dos colegas (o que podia diminuir o seu envolvimento nas tarefas).

- **Aula 2 (2º Período)**²⁰

A segunda aula gravada com a turma de IM 2 foi leccionada a 17 de Janeiro de 2020 e teve a duração 45 minutos. Esta aula incluiu: entoação de canções; entoação de escalas e de motivos melódicos em modo maior, com números (com a posterior descodificação auditiva dos números); percussão de padrões em divisão binária e em divisão ternária; aprendizagem da melodia de uma outra canção (*Barqueiro*). Esta segunda aula pareceu resultar um pouco melhor devido à melhor organização das actividades, e pelo facto de ter usado mais o piano (embora se tivessem registado outros aspectos a melhorar).

Desta vez, optei por iniciar a aula com a entoação de canções já conhecidas, criando um ambiente musical logo desde início. Também me assegurei desde logo de que todos os alunos ficavam bem colocados em redor do piano. A transição da primeira canção para a canção seguinte, sem que houvesse paragens do acompanhamento, pareceu uma boa opção, uma vez que não quebrou a actividade e permitiu que fossem os próprios alunos a «descobrir» a nova canção. No entanto, poderiam ter-se realizado outras tarefas mais diversificadas (a marcação da pulsação, de um ostinato, ou andar enquanto cantavam).

A entoação de graus da escala pareceu ser uma actividade interessante para os alunos. Criou-se uma sequência de tarefas mais gradual e organizada (deu-se sempre prioridade à entoação das escalas e dos padrões melódicos por imitação, com números, e só depois foi pedido aos alunos que «descobrissem» os números); também dei mais *feedback* ao longo da actividade. Em geral, o desempenho dos alunos foi bastante positivo; verificou-se que a dificuldade se prendia, acima de tudo, com a descodificação dos sons repetidos, logo, isto podia ter sido trabalhado com mais detalhe. O mesmo exercício também podia ter sido realizado em modo menor, e não apenas em modo maior.

²⁰ Consultar o plano de aula da turma de IM 2 (2º período), presente no Anexo Vb.

A marcação de padrões em divisão binária e ternária (*tic-tac* e *tic-tac-tac*) acabou por se tornar um pouco desinteressante, por ser uma tarefa muito repetitiva e muito lenta (por isso, não serviu para fazer a associação à divisão, como se pretendia inicialmente).

Por fim, aquando do ensino da canção *Barqueiro*, optei por ensinar em primeiro lugar a melodia com sílaba neutra (o texto não chegou a ser introduzido nesta aula). Sendo já o final da aula, notou-se que os alunos já estavam um pouco cansados e a memorização não foi produtiva. Como actividade final, os alunos poderiam ter ouvido apenas a canção com o texto, «descobrimo» elementos como a pulsação, ou a «história» que transmitia.

3.3.2. Aulas Leccionadas à Turma de 4ºG

- **Aula 1 (1º Período)²¹**

A primeira aula gravada com a turma de 4ºG foi leccionada a 8 de Novembro de 2019 e teve a duração de 1h30 (dois blocos de 45 minutos). A aula foi planeada em duas partes, uma para cada bloco, e incluiu actividades relacionadas com 1. 1º parte: acordes de *V7*²²; leitura rítmica; 2. 2ª parte: reconhecimento auditivo de acordes de *V7*, *PM* ou *Dim*²³; e memorização melódica. A observação desta aula reflectiu diversos aspectos a melhorar, sobretudo a nível de estruturação das actividades e da forma como os conteúdos foram trabalhados.

Em primeiro lugar, a forma como se trabalharam os acordes de *V7* não correspondeu a uma abordagem verdadeiramente harmónica, e tomaram-se algumas opções que, já na fase de reflexão, não foram consideradas correctas: 1. houve demasiada insistência em tarefas de entoação sem dar prioridade à percepção auditiva; 2. a entoação foi sempre muito lenta, estando mais associada a um pensamento melódico; 3. o facto de se incluir o grau de «resolução» do acorde acabou por se associar à função do *V7* (com resolução na «tónica») e não ao acorde de *V7*; e 4. perdeu-se tempo desnecessário com a escrita. Por outro lado, na 2ª parte da aula, a identificação de acordes de *V7*, *PM* e *Dim*. assumiu um carácter apenas avaliativo. Em suma, esta não se revelou uma actividade formativa.

²¹ Consultar o plano de aula da turma de 4ºG (1º período), presente no Anexo VIa.

²² *V7* = Sétima da Dominante.

²³ *PM* = Perfeitos Maiores; *Dim* = Diminutos.

Na actividade de leitura de células rítmicas (células em divisão ternária), houve uma fase de preparação, com reprodução por imitação e seguindo-se a leitura com alternância de células. No entanto, estas células rítmicas foram trabalhadas percutindo a divisão e não a pulsação – esta foi uma opção errada, uma vez que não se trabalharam as células como um todo, mas antes em «desconstrução».

Finalmente, na actividade de memorização melódica e de entoação com nomes de notas registaram-se outros aspectos menos positivos: 1. faltou uma maior fase de preparação (por exemplo, descodificação de números ou nomes de notas em pequenas sequências melódicas); e 2. a memorização devia ter ficado totalmente segura antes de se proceder à descodificação dos nomes de notas (o final das primeiras frases ainda estava confuso).

A observação e a reflexão acerca desta primeira aula reflectiu a necessidade de melhorar vários aspectos. Em geral, faltou uma maior componente formativa em cada actividade; o ritmo da aula e das tarefas acabou por ser bastante lento; e também faltou uma maior quantidade de *feedback* e de contacto visual com os alunos.

- **Aula 2 (2º Período)²⁴**

A segunda aula gravada com a turma de 4ºG foi leccionada a 10 de Janeiro de 2020 e foi novamente planeada em duas partes (correspondentes aos dois blocos de 45 minutos), tendo incluído: 1. 1ª parte: actividade sensorial auditiva; acordes de V7 (E.F. e 1ª inv.²⁵); 2. 2ª parte: entoação de uma sequência melódica com modulações; e leitura de células rítmicas. A observação desta aula revelou alguma melhoria na estruturação e condução das actividades (apesar de apresentar ainda outros aspectos a melhorar).

Relativamente à actividade escolhida para o início da aula, destaca-se o facto de positivo de ter sido uma actividade totalmente sensorial e divertida, mas com um nível de desafio que exigia concentração da parte dos alunos. Notou-se que o grau de desafio contribuiu para o envolvimento da turma (os alunos tinham vontade de ser bem-sucedidos). Optei por não realizar o excerto total nesta aula mas, havendo a oportunidade de leccionar outra aula na semana seguinte (não gravada), os alunos acabaram por pedir para concluir esta

²⁴ Consultar o plano de aula da turma de 4ºG (2º período), presente no Anexo VIb.

²⁵ E.F. = Estado Fundamental; 1ª inv. = 1ª inversão.

actividade, tendo-se verificado que a primeira parte do excerto fora bem memorizada e que os alunos se sentiram motivados.

No exercício de acordes de V7 (em E.F. e 1ª inv.), o objectivo foi o de realizar o exercício de forma diferente em relação ao 1º período – assim, criou-se uma sequência de tarefas que envolveu: 1. a audição dos acordes antes de qualquer acção; 2. a exemplificação de cada objectivo; 3. a entoação por imitação; e 4. a entoação sem imitação. Notei que esta estrutura tornou a actividade mais formativa e um pouco mais dinâmica. No entanto, a certa altura, não devia ter dito aos alunos que usassem a estratégia que considerassem mais conveniente, quando um dos alunos afirmou basear-se no som mais agudo (sétima do acorde) para identificar o E.F. – este procedimento devia ter sido desincentivado por não ser correcto nem eficaz.

Na actividade de entoação da sequência melódica com modulações, destacam-se alguns aspectos positivos, tais como: 1. ter feito uma maior preparação para esta actividade; 2. ter exemplificado os objectivos e ter dado mais *feedback*; e 3. ter usado sempre o piano durante a entoação das sequências (para contextualização harmónica). No entanto, esta actividade podia ter sido mais fluente (com a entoação rápida das sequências), e aponta-se o facto menos positivo de os alunos terem estado muito tempo sentados.

Na actividade de leitura rítmica, optei por demonstrar o excerto musical como forma de introdução à actividade, antes de introduzida a partitura. Desta vez, ao contrário do que fora feito no 1º período, a leitura das células rítmicas foi feita sem subdivisão. Como fase de preparação, fez-se a leitura por e sem imitação, com e sem apoio, e em *loop* – embora nesta aula se tenha preparado uma ficha para o efeito, considero que a leitura apontada das células no quadro se torna mais interessante para os alunos, uma vez que cria algum desafio e expectativa durante a leitura.

Nesta segunda aula leccionada ao 4ºG, apesar de registados alguns aspectos a melhorar, notou-se uma melhoria na forma como preparei cada actividade, pelo facto de ter dado mais prioridade às tarefas sensoriais como parte da componente formativa. A sequência das actividades dentro da aula também foi pensada com o objectivo de gerir a atenção e a motivação dos alunos. Estes factores pareceram ter um impacto mais positivo, tanto no envolvimento da turma, como na minha segurança em gerir e em conduzir a aula.

3.3.3. Aulas Leccionadas à Turma de 7ºG

- **Aula 1 (1º Período)**²⁶

A primeira aula gravada com a turma de 7ºG foi leccionada a 15 de Novembro de 2019 e, tal como na turma de 4ºG, teve a duração de 1h30 (dois blocos de 45 minutos). A aula foi planeada em duas partes, tendo incluindo actividades de: 1. 1º parte: memorização rítmica (auditiva); e funções harmónicas (modo menor) do *iv, iidim.7 (sétima da sensível)* e *6N*²⁷; 2. 2ª parte: memorização melódica e descaracterização modal; e leitura de uma canção acompanhada ao piano. A observação desta aula permitiu-me identificar vários aspectos a melhorar quanto à estruturação e à condução das actividades.

A primeira actividade, de memorização rítmica, teve como aspectos positivos o facto de: 1. ter iniciado a aula de forma sensorial; e 2. ter usado um excerto musical interessante e de carácter diferente daquele a que os alunos estariam habituados (menos «erudito»). Como o aspectos menos positivos, destacam-se: 1. a ausência de tarefas de preparação (a imitação prévia de padrões rítmicos semelhantes aos do excerto); 2. a necessidade de dar instruções e *feedback* mais específicos; 3. deram-se algumas ajudas nos ataques em que os alunos estavam inseguros; 4. embora os excertos áudio tenham sido preparados, perdeu-se tempo a lidar com o suporte áudio, quebrando o ritmo da actividade. Algumas secções também não chegaram a ficar totalmente memorizadas.

Relativamente aos exercícios com funções harmónicas do *iidim.7 (sétima da sensível)* e de *6N*, não se justificava ter começado a actividade de forma avaliativa. A demonstração das funções por comparação, que se seguiu, pareceu ser útil como primeira abordagem. Como aspectos menos positivos, destacam-se: 1. o ritmo lento da actividade; 2. o pouco à vontade da minha parte na execução harmónica ao piano; e ainda 3. o meu engano (e de que não me apercebi) ao dizer que o acorde de *sétima da sensível* era formado sobre a sensível do modo menor. Sendo uma actividade introdutória, deu-se pouca prioridade à percepção auditiva das funções, não tendo sido uma boa opção «condensar» os vários elementos (de escuta, entoação, escrita, leitura) em pouco tempo.

²⁶ Consultar o plano de aula da turma de 7ºG (1º período), presente no Anexo VIIa.

²⁷ *6N* = Sexta Napolitana.

Na actividade de descaracterização modal, faltou uma maior quantidade de tarefas de preparação (como a descaracterização modal de pequenas sequências antes de seguir para melodia), e usou-se pouco piano, o que seria importante para «envolver» os alunos na sonoridade de cada modo. Por outro lado, perdeu-se muito tempo com as armações de clave, uma questão teórica desnecessária e que não era indicada para esta fase.

Por fim, na actividade de leitura da canção ao piano, a armação de clave deveria ter sido analisada com contextualização sonora e, por outro lado, devia ter-se feito uma melhor preparação da leitura (como mais entoação de sequências, e com a leitura apontada que incluísse os saltos mais difíceis). No entanto, tentou fazer-se um acompanhamento mais cuidado da leitura, isolando secções críticas e usando algumas estratégias de correcção que, no final, permitiram que os alunos lessem a canção completa com maior segurança (apesar de um dos graus não ter sido totalmente corrigido na leitura final).

Nesta aula, não tomei as opções mais correctas na forma como estruturei e preparei as actividades. Acima de tudo, faltou uma componente mais formativa em cada actividade e mais tarefas de cariz sensorial, que tivessem o objectivo de preparar os alunos para a realização das diversas tarefas. Faltou também uma maior quantidade de *feedback* mais específico e, sobretudo, dado em tempo real.

- **Aula 2 (2º Período)²⁸**

A segunda aula gravada com a turma de 7ºG foi leccionada a 17 de Janeiro de 2020 e foi novamente planeada em duas partes, tendo incluído as seguintes actividades: 1ª parte: 1. memorização melódica de secções de uma peça orquestral; leitura rítmica com células novas; 2. 2ª parte: acordes de 7ªM²⁹; leitura de uma canção acompanhada ao piano. A observação da aula revelou uma melhoria na forma como cada actividade foi conduzida.

Na actividade de leitura rítmica, destacam-se alguns aspectos positivos, como: 1. o facto de a leitura ter sido precedida por uma parte formativa na qual se abordaram as várias células (preparando-se o quadro antes de iniciada a aula); 2. sendo uma leitura extensa, conjugou-se a preparação com a execução, lendo imediatamente pequenos excertos em

²⁸ Consultar o plano de aula da turma de 7ºG (2º período), presente no Anexo VIIIb.

²⁹ 7ªM = Sétima Maior.

que surgiam as células preparadas, o que permitiu trabalhar a leitura por secções antes de se proceder a uma leitura integral; e 3. o nível de desafio do repertório era adequado (algumas das células não eram fáceis de ler à primeira vista mas, após a preparação feita, os alunos foram capazes de ler a maior parte com correcção). Dos aspectos a melhorar, destacam-se a necessidade de: 1. melhorar as indicações de entrada na leitura apontada de células; 2. dar instruções mais concisas; e 3. assegurar que a leitura já estava segura antes de ler num andamento mais rápido. No final, o facto de ter acompanhado a leitura ao piano tornou a tarefa mais interessante (algo que também poderia ter sido feito mais cedo).

A actividade em que se trabalharam acordes de 7ªM acabou por ser pouco desenvolvida, não se revelando muito útil. Os exemplos auditivos deveriam ter sido mais variados e as tarefas de entoação podiam ter sido mais bem preparadas, com exemplos e reprodução por imitação.

Finalmente, a actividade de leitura da canção apresentou algumas melhorias em relação à da primeira aula leccionada: 1. fez-se uma preparação mais completa, e que envolveu a entoação e a leitura apontada de sequências semelhantes às que iriam surgir na peça; 2. deu-se mais *feedback* ao longo da leitura, mais conciso e mais específico; e 3. deu-se oportunidade aos alunos de ler a peça integralmente após uma primeira correcção, e as secções críticas foram isoladas de seguida até se corrigirem os problemas de leitura. De qualquer forma, faltou maior fluência durante a leitura apontada (foi sempre um pouco lentas) e talvez num sétimo grau já não se justificasse imitar sequências melódicas com nomes de notas (os alunos já seriam capazes de decodificar os nomes sozinhos).

O planeamento desta segunda aula permitiu-me guiar melhor as actividades e as acções dos alunos. Em geral, houve a inclusão de mais tarefas de cariz sensorial, bem como uma maior componente formativa em cada actividade – e, apesar de ainda haver aspectos a melhorar, este foi um factor muito importante e positivo para o decorrer da aula, para o envolvimento dos alunos, e para a minha prestação durante a aula.

3.4. Reflexão e Mudanças a Implementar

Comparando as duas fases de Estágio em que leccionei as aulas (1º e 2º períodos), houve diferenças na forma como decorreram. As primeiras aulas que leccionei, muito próximas do início do Estágio, foram importantes para revelar algumas das mudanças necessárias à minha prática docente. Assim, a oportunidade de leccionar outra aula a cada turma já no 2º período, permitiu-me implementar, quando possível, algumas estratégias que me pareceram mais urgentes (e com resultados positivos) e, ainda, registar um conjunto de mudanças a implementar gradualmente nas minhas futuras aulas.

Relativamente às mudanças a implementar, o aspecto que mais sobressaiu nesta parte prática do Estágio foi compreender a necessidade e as vantagens de estruturar cada aula e cada actividade detalhadamente, e numa perspectiva prioritariamente formativa – ou seja, direccionar cada actividade para o desenvolvimento de competências e não apenas para o cumprimento do objectivo final. Neste sentido, percebi também que me faltava, muitas vezes, dar prioridade ao som (escuta e trabalho auditivo) e às tarefas de natureza sensorial como parte da preparação de cada actividade.

Esta foi uma das preocupações aquando da preparação do segundo lote de aulas e que teve um impacto positivo, tanto na forma como as aulas decorreram, como também na segurança que senti ao «conduzir» cada actividade realizada. Assim, uma das mudanças a implementar será o maior cuidado no planeamento de cada aula e de cada actividade em particular, pensando sempre numa vertente mais formativa e na inclusão tarefas de cariz sensorial que promovam um maior contacto dos alunos com o som. Também creio que a elaboração de planos anuais e trimestrais (com base no programa de FM) será um ponto de partida importante para organizar e estruturar as aulas.

Para além deste tópico, a reflexão acerca das aulas leccionadas e observadas no âmbito do Estágio permitiu-me identificar vários aspectos que pretendo, de futuro, desenvolver e melhorar na minha prestação como professora de FM:

- Ritmo de Aula: criar um ritmo de aula mais dinâmico, que promova a fluência da aula e das actividades; para além do ritmo de cada actividade, ser mais dinâmica no início das aulas e na transição das actividades em geral;

- Instruções: dar instruções mais concisas (excluir o que não é relevante), e definir objectivos muito claros para cada tarefa, dando prioridade aos exemplos em vez de instruções verbais em demasia;
- Tarefas Sensoriais: incluir, sempre que possível, tarefas sensoriais *a priori* e que desenvolvam a percepção dos conteúdos a trabalhar de seguida – neste sentido, guiar as acções dos alunos, criando sequências de tarefas que incluam uma fase de «apoio» (escuta, reprodução por imitação, entoação com ajuda) antes de lhes ser dada autonomia total; dar prioridade à percepção do som antes da notação.
- *Feedback*: dar mais *feedback* em tempo real e, após cada actividade, criar melhor equilíbrio entre *feedback* positivo e correctivo.
- Piano: colocar, sempre que possível, os alunos junto do piano, para aumentar o seu nível de concentração (e permitindo também um melhor contacto visual com os alunos); usar mais o acompanhamento ao piano, sobretudo em actividades em que este é, geralmente, menos valorizado (como em leituras ou percussões rítmicas); diversificar os acompanhamentos na entoação de canções e melodias; melhorar a minha execução a nível harmónico, uma vez que esta é uma das áreas que necessito de desenvolver.
- Repertório e Preparação do Material: ter um conjunto de repertório interessante e variado, com vários níveis de desafio; pensar em formas de usar o instrumento de cada aluno em determinadas actividades (como em transposições); preparar o quadro para a aula (ou ter fichas preparadas) para evitar gastar tempo; planear trabalhos de casa através dos quais os alunos possam reforçar as competências desenvolvidas em aula, e através dos quais possam praticar leitura e escrita sem gastar tempo de aula em demasia (por exemplo, envio de leituras e de ditados).

4. Conclusão

Tendo decorrido em modalidade de «observação», este Estágio deu-me, antes de mais, oportunidade de observar o ensino numa perspectiva diferente daquela que tinha tido enquanto aluna. Observando aulas leccionadas por professores mais experientes, pude: ver como estes conduziam as aulas em diferentes níveis de ensino, e como desenvolviam um trabalho contínuo, levando os alunos a alcançar os objectivos pretendidos; observar o desempenho e a evolução dos alunos ao longo das aulas; registar ideias e estratégias de ensino que considere interessantes; e, ao mesmo tempo, reflectir acerca das opções de cada professor, tendo em conta alguns temas abordados nas aulas que frequentei na ESML.

Embora a observação de aulas tenha sido uma parte importante do Estágio, as aulas que leccionei foram fundamentais para descobrir os pontos fortes e fracos da minha prática. A reflexão feita acerca do meu desempenho, aquando da observação destas aulas, teve como base alguns dos temas debatidos nas disciplinas de Técnicas de Formação Musical, Pedagogia, Didáctica da Música e Didáctica do Ensino Especializado.

Assim, este Estágio permitiu-me reflectir acerca da forma como devo conduzir as aulas, e respectivas actividades, de forma a promover o desenvolvimento de competências dos alunos. Em resultado da observação que fiz das aulas, pude destacar a necessidade de: dar prioridade à componente formativa das actividades (promovendo assim a aquisição e o desenvolvimento de competências); dar prioridade à vertente sensorial como ponto de partida para qualquer actividade (antes de qualquer referência à leitura ou à escrita); valorizar o trabalho auditivo, de escuta e percepção de fenómenos sonoros (baseando a aprendizagem no conhecimento e «compreensão» do som); de estruturar cuidadosa e adequadamente as aulas e as actividades nelas envolvidas (respeitando as sequências de aprendizagem, criando sequências correctas de tarefas e usando estratégias eficazes para o cumprimento dos objectivos); e de envolver todas as actividades num ambiente musical, quer através do uso frequente do piano ou, por exemplo, da demonstração de música gravada. Destaco a necessidade de dar instruções mais concisas, de dar *feedback* mais frequente e em tempo real, e de manter um maior contacto visual com os alunos. O domínio «técnico» da parte do professor também será fundamental para que o ensino

seja mais eficaz e, tendo isto em consideração, é importante continuar a desenvolver as minhas próprias competências, nomeadamente no que respeita aos elementos com os quais possa não estar tão à vontade.

Acima de tudo, a observação de aulas ao longo deste Estágio (quer leccionadas por mim, quer leccionadas pelas professoras de cada turma) lembrou-me de que as opções que tomamos enquanto professores, e enquanto «guias», se reflecte automaticamente na forma como os alunos aprendem, adquirem e desenvolvem competências. Desta forma, a aprendizagem que este Estágio me proporcionou foi fundamental para desenvolver o meu próprio espírito crítico, e muito importante para expandir a minha visão acerca do ensino da FM.

Secção II

Investigação

A Estruturação das Actividades de Leitura de Canções de
Repertório nas Aulas de Formação Musical

1. Descrição do Projecto de Investigação

1.1. Motivações

Durante o meu percurso como aluna de Licenciatura (DCFM) e de Mestrado (Ensino de FM), parte do trabalho da disciplina de Formação Musical foi dedicado à preparação de «cantos e pianos»: peças diversas do repertório, de várias épocas e carácter, que eram cantadas com execução instrumental. A preparação dos cantos e pianos, para além de desenvolver a capacidade de dissociação, resultava, de certa forma, em momentos mais performativos: para além do rigor «técnico» (de entoação e execução pianística), devia incluir as características «expressivas» específicas de cada peça (como fraseado musical, dinâmicas, articulações e, caso o houvesse, o texto). Para além de terem como objectivo desenvolver as nossas próprias competências enquanto alunos e futuros professores de FM, estes cantos e pianos tratavam-se, acima de tudo, de repertório que poderia vir um dia a ser usado no âmbito da nossa actividade docente e dando origem, por exemplo, à realização de Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) na aula de FM.

Em contexto de ensino, as AL_{CR} fazem parte do conjunto actividades da aula de FM que têm como principal objectivo promover o desenvolvimento das competências de leitura por parte dos alunos, embora num contexto particular: ao contrário do que se considera a leitura melódica *standard* (a leitura de um excerto de melodia vocal ou instrumental, sem texto e sem acompanhamento escrito), a leitura de canções de repertório (canções, *lieder*, *chansons*, *songs*, ou peças com características semelhantes), embora igualmente direccionada para o desenvolvimento de competências de leitura, pode traduzir-se num momento mais «musical» devido às características do repertório envolvido: 1. tem texto associado à melodia; 2. possui acompanhamento instrumental escrito (geralmente para piano); e 3. trata-se de uma peça integral, que pode ser executada do início ao fim, pelo menos no final da actividade.

A leitura de canções de repertório pode realizar-se numa aula de canto ou de música de câmara, sendo que o objectivo destas áreas será, naturalmente, o de preparar os alunos para a *performance*. No contexto particular das aulas de FM, a AL_{CR} terá como principal objectivo desenvolver as competências de leitura e, neste sentido, a canção torna-se um

objecto através do qual os alunos podem «praticar» a leitura, aplicando estratégias que lhes permitam ler, solucionar eventuais problemas e, conseqüentemente, desenvolver a capacidade de leitura. O professor, por sua vez, deverá «guiar» a actividade, propondo tarefas específicas e dando instruções que permitam aos alunos desenvolver as devidas competências. No entanto, tendo em conta as características particulares do repertório envolvido, as AL_{CR} têm condições para dar origem, após a fase de leitura, a um momento mais performativo na aula de FM.

1.2. Pergunta de Investigação e Objectivos

Considerando que o desenvolvimento de competências de leitura é o principal objectivo das AL_{CR} no âmbito da FM, tornou-se interessante averiguar de que forma os professores da disciplina estruturam este tipo de actividades. Neste sentido, como ponto de partida para o presente estudo, formulou-se a seguinte pergunta de investigação:

“Qual o tipo de estruturação associado à realização de Actividades de Leitura de Canções de Repertório nas aulas de Formação Musical?”

Com base na pergunta de investigação, o objectivo do presente estudo foi o de observar e de registar o tipo de tarefas associado à realização de AL_{CR} na aula de FM, com o intuito de: 1. revelar de que forma as AL_{CR} podiam ser estruturadas, desde o momento em que tinham início e até que eram dadas como concluídas (i.e., até que os objectivos definidos pelo professor eram cumpridos); e 2. averiguar, tendo em conta as particularidades do repertório envolvido, se os professores de FM optavam por trabalhar outros elementos (nomeadamente o texto) ou por desenvolver outro tipo de competências (por exemplo, as performativas), tornando a abordagem às AL_{CR} mais completa e, eventualmente, mais «musical».

1.3. Pertinência

Os resultados obtidos com este estudo poderão revelar-se interessantes para o âmbito da FM, tendo em conta que, até ao momento, não se conheciam estudos relacionados com a estruturação das actividades de leitura nesta disciplina, ou que mencionassem as AL_{CR} em particular. Perceber quais os tipos de tarefas envolvidos na estruturação de AL_{CR}

pode revelar, por um lado, a forma como os professores de FM conduzem, geralmente, estas actividades (identificando tipos de tarefas, etapas ou procedimentos comuns); por outro lado, numa perspectiva mais prática, poderá demonstrar um conjunto de tarefas diversas e possíveis de usar durante a realização de AL_{CR} (ou mesmo no âmbito de outras actividades de leitura). Acima de tudo, espera-se que os resultados do presente estudo permitam aos professores de FM reflectir sobre a forma como preparam e conduzem as AL_{CR} em aula – não só com o intuito de promover o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, mas considerando também a possibilidade de usar este repertório em proveito de uma abordagem mais «musical».

2. Revisão de Literatura

A revisão de literatura que complementou o presente estudo focou-se na estruturação de actividades em aula, nos processos cognitivos envolvidos na leitura musical, e no uso das estratégias de ensino para a aquisição e desenvolvimento de competências. No que respeita à estruturação de actividades em aula – tema central da investigação proposta – tornou-se necessário consultar alguma da literatura respeitante ao papel do maestro na estruturação dos ensaios (de coro ou de outro tipo de *ensembles*), por ser esta a área da música em que o tema tem sido mais abordado e a partir da qual se poderá fazer, até certo ponto, uma analogia com o papel dos professores de Formação Musical (FM). Para além da literatura relativa aos processos de leitura musical em geral, justificou-se ainda consultar alguma da bibliografia disponível sobre o papel da leitura no âmbito particular da disciplina de FM.

2.1. Estruturação de Actividades em Aula

No conjunto de literatura dedicada aos processos de aprendizagem e estilos de ensino, vários autores referem que uma correcta estruturação das actividades implementadas em aula parece ser vital para o crescimento de um aluno ou grupo de alunos, na medida em que será uma mais-valia para o desenvolvimento e para a aquisição de competências específicas (Allen & White, 1980; Cox, 1989; Jang et al., 2010; Nielsen, 2014; Price & Byo, 2002). Jang et al. referem-se ao conceito de «ensino estruturado» como sendo um estilo de ensino que privilegia a estruturação da aula e das actividades nela envolvidas (2010). Trata-se de um estilo de ensino em que o professor, ao dar instruções específicas, guia as actividades da aula em direcção aos objectivos propostos, prestando aos seus alunos informação clara e em quantidade suficiente acerca “das expectativas e das formas de alcançar eficazmente os resultados educacionais pretendidos” (2010, p. 589). Os alunos poderão adquirir a sensação de controlo, competência e auto-eficácia na realização das tarefas, uma vez que saberão quais os passos a seguir para o cumprimento do objectivo. Um ensino estruturado opõe-se ao caos na transição de tarefas e às instruções confusas, e promove a organização das aulas, o foco, e o envolvimento dos alunos nas actividades propostas (Jang et al., 2010).

A estruturação de uma aula, quando direccionada para o cumprimento dos objectivos e para o desenvolvimento de competências, indica, por um lado, uma correcta sequência de actividades a realizar e, por outro lado, a estruturação de cada actividade ou de tarefa em particular. Cox dá especial importância a este processo, defendendo que a existência de uma estrutura parece ser mais importante do que as características da mesma, tendo em conta que diferentes tipos de estruturação podem ser igualmente eficazes – ou seja, independentemente da opção de cada professor quanto à sequências de actividades da aula e das respectivas tarefas, importa que haja sempre algum tipo de estruturação que tenha em vista o cumprimento dos objectivos (1989).

Por sua vez, a estruturação de cada actividade pressupõe a definição de um conjunto de objectivos mais pequenos, ou de etapas, que vão sendo ultrapassados com a ajuda das instruções e estratégias indicadas pelo professor (Allen & White, 1980; Duke, 1999; Jang et al., 2010), um processo que parece contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências. Sacristán reforça, de certa forma, esta ideia de estruturação, ao definir a «actividade» como “uma acção educativa, orientada para uma finalidade e estruturada de modo a despertar no aluno um processo que produza efeitos de acordo com essa finalidade” (citado em Pedroso, 2004, p. 7). Por outro lado, a forma como cada professor estrutura as actividades da aula também acaba por traduzir a forma como pretende que os seus alunos adquiram e desenvolvam determinadas competências (Pedroso, 2004).

2.1.1. Estruturação de Actividades e Instrução

Para além de uma correcta estruturação das actividades em aula, é também necessário que o professor comunique de forma eficaz, definindo objectivos claros para cada tarefa e dando instruções perceptíveis e concisas para a sua realização. As instruções assumem um papel relevante, uma vez que guiam as acções dos alunos ao longo da realização das actividades, contribuindo para o sucesso das mesmas e promovendo o desenvolvimento das respectivas competências (Jang et al., 2010).

A importância da instrução no ensino é reforçada pelo papel que desempenha no «ciclo» de aprendizagem, um ciclo associado à eficácia do ensino, e que inclui: 1. a apresentação de tarefas, com a definição de objectivos e a indicação de procedimentos (instrução); 2. a resposta dos alunos (execução da tarefa); e 3. o *feedback* do professor (Concina, 2015;

Davis, 1998; Price & Byo, 2002). Segundo vários autores, as instruções são mais eficazes quando são claras e concisas e, ao mesmo tempo ricas em conteúdo (CESE, 2018; Freer, 2009; Price & Byo, 2002). Através da instrução verbal, o professor terá oportunidade de delinear objectivos mais gerais ou específicos, dar instrução acerca das estratégias a usar em determinada situação, e guiar as acções dos alunos durante a realização das tarefas e das actividades (Davis, 1998; Duke, 1999; Freer, 2009). De acordo com as teorias da aprendizagem referidas pela literatura, parece haver uma evidência robusta de que os alunos aprendem melhor quando lhes é dada instrução clara e explícita, acompanhada de prática (acção) e de *feedback* do professor (CESE, 2018; Davis, 1998; Nielsen, 2014).

Uma correcta estruturação das actividades da aula, associada a uma comunicação eficaz por parte do professor a nível de instruções e de *feedback*, tornar-se-á uma ferramenta de ensino que promove o desenvolvimento gradual de competências, e que permite aos alunos ter um desempenho superior ao que teriam numa fase inicial (Davis, 1998; Duke, 1999; Glaser & Bassok, 1989; Price & Byo, 2002).

2.1.2. Estruturação de Actividades na Prática Musical

Alguns autores, como Price & Byo (2002), Duke (1999) e Demorest (1996), abordaram o tema da estruturação de actividades no âmbito da prática musical³⁰.

Price & Byo reforçam a importância da estruturação de actividades e das instruções que são dadas por quem orienta a prática musical – por exemplo, pelo maestro durante um ensaio. Os autores consideram que este é o responsável por estabelecer a ligação entre o que os músicos são capazes de fazer autonomamente, e o que serão capazes de fazer através de um ensaio cuidadosamente estruturado e guiado por instruções (2002).

Por sua vez, num estudo que pretendeu medir a eficácia das instruções em ensaio, Duke registou os vários momentos de instrução e acção presentes nas actividades realizadas. Cada um destes momentos, e que o autor designou como «molduras» ou «etapas» de

³⁰ Embora estes autores abordem a estruturação de aulas e actividades em contexto de ensaio (coro ou *ensembles* instrumentais) com foco no papel do maestro, os princípios referidos nos seus estudos/artigos acerca deste tema podem ser transferidos para o âmbito do ensino da música em geral, incluindo do ensino da FM.

ensaio³¹ (Figura 1), incluía instruções e a definição de objectivos específicos (1999). Este conjunto de «molduras» de ensaio criou uma estrutura, ou série de etapas, associadas a cada actividade. Esta ideia é ainda reforçada pelo próprio autor, quando refere que os “períodos extensos de instrução em *performance* podem ser vistos como um conjunto de pequenas lições, cada uma delas direccionada para o cumprimento de um ou de mais objectivos específicos” (1999, p. 19).

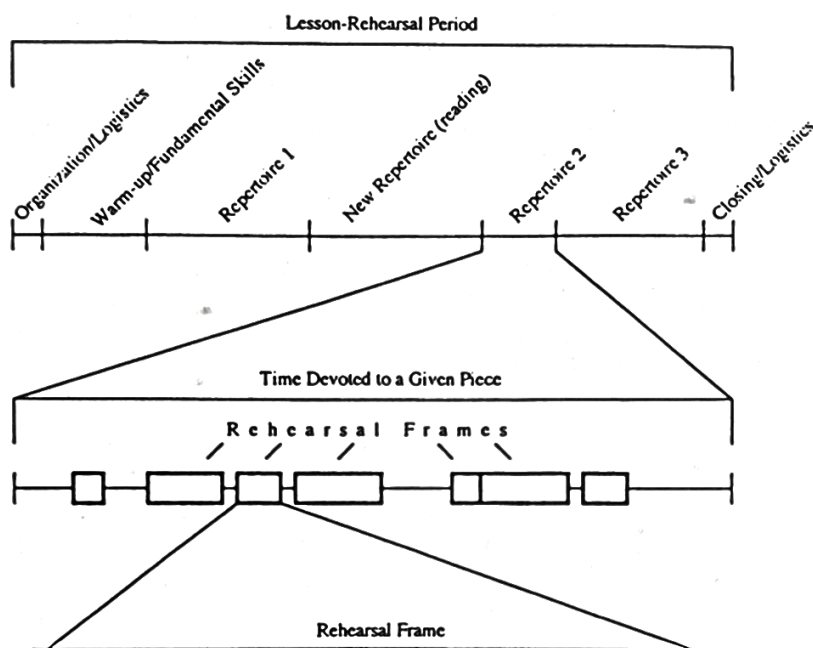


Figura 1 – Modelo de “moldura” de ensaio de Duke, 1999³²

Numa perspectiva mais prática, Demorest oferece sugestões para estruturar actividades de leitura de repertório em ensaios de coro e baseadas na estrutura musical da peça. De acordo com o autor, num primeiro contacto torna-se importante apresentar a peça de forma integral, seja em leitura ou ouvindo o contexto sonoro, de forma a que os alunos se familiarizem com o estilo e com o carácter, o que promove uma primeira abordagem musical baseada na sonoridade da peça. Quanto ao isolamento de secções como parte da estruturação da actividade, o autor sugere começar por trabalhar o material que seja

³¹ Traduzido do original, *Rehearsal Frames* (Duke, 1999).

³² Do artigo original, *Rehearsal Frame Illustration* (Duke, 1999, p. 21). A Figura 1 começa por ilustrar a divisão do “Período de Aula/Ensaio” em: 1. “Organização/Logística”; 2. “Aquecimento/Competências Básicas”; 3. “Repertório 1”; 4. “Repertório Novo (leitura)”; 5. “Repertório 2”; 6. “Repertório 3”; e 7. “Fecho/Logística”. Neste esquema, a actividade “Repertório 2” divide-se em “molduras de ensaio” – secções de diferentes durações (momentos de instrução e de acção) que, no seu conjunto, constituem a totalidade da actividade. Nesta nota de rodapé fez-se a tradução livre dos termos presentes na Figura 1.

estruturalmente importante e não necessariamente as secções mais difíceis – sobre este aspecto, Demorest defende que dar prioridade às secções mais difíceis, como parece ser habitual nas actividades de leitura, não só não espelha necessariamente o essencial das peças, como também pode prejudicar a sensação de sucesso e o grau de motivação dos alunos durante os ensaios (1996).

Adicionalmente, ainda no âmbito da estruturação de actividades em aula, vários autores reforçam que o papel do professor é, precisamente, o de guiar os seus alunos durante a realização de tarefas, dotando-os de ferramentas e de estratégias eficazes para o efeito. O ensino deve centrar-se nos próprios alunos e, neste sentido, as actividades propostas devem ser pensadas e estruturadas de forma a promover a aquisição e desenvolvimento de competências (Brown, 2008; CESE, 2018; Freer, 2009; Glaser & Bassok, 1989; Nielsen, 2014; Price & Byo, 2002).

2.2. Considerações sobre a Leitura Musical: Processos Cognitivos

O domínio da leitura musical é considerado uma competência essencial para os músicos da cultura ocidental, sendo, por isso, extremamente valorizado no âmbito do ensino da música (Cruz, 2013; Kopiez & In Lee, 2008; Lehmann & Kopiez, 2012; Pedroso, 2004). Ler música envolve, tal como a leitura em geral, a descodificação de um determinado código (geralmente escrito), tarefa que exige operações cognitivas bastante complexas (Garrod & Daneman, 2003) e, neste sentido, Zinar sugere “o nível de inteligência requerido para ler música é, pelo menos, tanto quanto o que é necessário para ler linguagem” (1976, p. 70). Muita da literatura focada na leitura musical refere a existência de tarefas e de sub-tarefas cognitivas associadas ao processo de descodificação da notação, que actuam ao nível da percepção e do reconhecimento de fenómenos sonoros. Isto envolve uma série de competências específicas, tais como capacidade de representar mentalmente o som, i.e., a capacidade de «ouvir» interiormente o som codificado antes mesmo de o produzir (Fine et al., 2016; Fine & Berry, 2017; Lehmann & McArthur, 2002; Risarto & Lima, 2010; Sloboda, 1978). A capacidade de representar mentalmente fenómenos sonoros implica que haja informação armazenada na memória ao nível de elementos, motivos e padrões musicais. Para além da importância da memória de longo prazo (Boso et al., 2010; Zinar, 1976), também a capacidade de manter informação prévia (i.e., que já surgiu ao longo

da leitura) activa na memória de trabalho (ou de curto prazo) parece ser um elemento importante para o processo de leitura (Garrod & Daneman, 2003).

2.2.1. Percepção do Som, Notação e *Background* Auditivo

A leitura musical tem como objectivo fazer a «ponte» entre a percepção de um estímulo visual (notação) e a percepção dos elementos sonoros que lhe são associados. De acordo com Risarto & Lima, a «percepção» está relacionada com representação mental de um estímulo ou de um objecto externo que é captado pelos órgãos sensoriais. A percepção musical, ao lidar com estímulos sonoros, permite captar e representar mentalmente os sons, tornando possível reconhecer, comparar e entender fenómenos sonoros diversos, e permitindo compreender, de certa forma, a música que se ouve (2010). Enquanto esta percepção musical é, de certa forma, abstracta, os elementos sonoros podem codificar-se, entretanto, através de notação musical, que poderá ser decifrada através da leitura.

Vários autores referem que, para que haja associação entre a notação e o som, i.e., para que haja leitura, é necessário que os elementos sonoros codificados já façam parte do *background* auditivo do indivíduo, permitindo assim a representação mental dos sons e a sua consequente produção durante a leitura (Boso et al., 2010; Cruz, 2010; Fine et al., 2016; Lehmann & Kopiez, 2012; Sloboda, 1978; Vujović & Bogunović, 2012). Este tipo de associação, que envolve como pré-requisito o uso de competências auditivas, parece ser ainda mais importante no caso da leitura cantada, uma vez que, ao contrário da leitura instrumental, para cantar é sempre necessário conhecer e «ouvir» os sons antes mesmo de os produzir (Cruz, 2013; Fine et al., 2016; Vujović & Bogunović, 2012). Desta forma, a leitura musical implica a gestão e processamento da informação sonora armazenada na memória (elementos, padrões, fenómenos, contextos sonoros) consoante aquilo que é representado pela notação musical, um processo cognitivo complexo mas que se revela fundamental para a eficácia da leitura (Lehmann & Kopiez, 2012; Lehmann & McArthur, 2002; Risarto & Lima, 2010; Sloboda, 1978; Zinar, 1976). Quanto maior for a quantidade de informação armazenada ao nível da representação mental do som, e quanto maior a capacidade de associar a notação a esta informação (um processo que com experiência e prática se tornará quase «automático»), maior será a fluência da leitura, sendo que “o processamento mais avançado [i.e., menos «automático»] só será necessário quando o

músico tenta ler deliberadamente informação que não é facilmente associável a padrões pré-existentes” (Lehmann & McArthur, 2002, p. 144).

O reconhecimento dos elementos e fenómenos sonoros ao longo do processo de leitura também parece contribuir para as capacidades de previsão e expectativa, uma vez que, ao reconhecer contextos e elementos sonoros associados à notação, o leitor poderá ser capaz de prever ou de elaborar hipóteses acerca dos sons que se seguem (Fine &17; Lehmann & Kopiez, 2012; Risarto & Lima, 2010). Um estudo de Ortmann, referido por Lehmann & Kopiez, concluiu, por exemplo, que “música diatonicamente organizada, intervalos mais pequenos, e sequências congruentes com expectativas tonais eram mais fáceis de ler” (2012, p. 348), sugerindo que durante a leitura musical haverá a tendência para “criar unidades de significado influenciadas pelo conhecimento prévio, e portanto, [para criar] expectativas” (2012, p. 348). Esta capacidade de previsão tornar-se-á maior quanto maior o *background* auditivo, o conhecimento musical, e a experiência de leitura do indivíduo, e contribuirá para uma maior fluência da leitura em tempo real (como em tarefas de leitura à primeira-vista).

2.1.2. «Campo» ou «Alcance» de Leitura³³

Durante a leitura musical, a capacidade de previsão e expectativa pode ser influenciada pelo que se designa como «campo» ou «alcance» de leitura, a área da notação presente na partitura que é captada pela visão e a partir da qual será possível recolher informação antecipada durante a leitura. Para compreender a relação entre o «alcance» e previsão, alguns autores recolheram informações acerca das características do movimento ocular ao longo do processo de leitura, concluindo que este não corresponde a um movimento linear, mas antes a um conjunto de saltos rápidos, sistemáticos, intercalados com breves momentos de fixação (Garrod & Daneman, 2003; Lehmann & Kopiez, 2012; Sloboda, 1978). Durante o processo de leitura, os olhos realizam movimentos rápidos designados por «sacadas» (quatro a cinco saltos por segundo), saltando de elemento para elemento presente no campo de visão. Intercalados com as sacadas, há ainda breves momentos de fixação que duram aproximadamente entre 150 a 200 ms. (Garrod & Daneman, 2003; Lehmann & Kopiez, 2012). Durante estes momentos de fixação, o campo de visão inclui

³³ Traduzido do original, *Reading Span* (Sloboda, 1978).

não só o elemento fixado e mais focado pela retina (região da fóvea), mas também parte dos elementos que o envolvem (região da parafóvea) – são estes últimos elementos que, apesar de distorcidos, acrescentam informação importante à leitura e podem contribuir para uma maior capacidade de previsão. Já as sacadas, embora sigam tendencialmente a direcção da leitura, também podem voltar ao material lido anteriormente, sendo este movimento designado por «regressão» (Lehmann & Kopiez, 2012).

Os estudos realizados ao longo das últimas décadas demonstram que a maior ou menor capacidade de leitura influencia as características do movimento ocular, sendo que “a duração das fixações e a extensão e direcção das sacadas [...] reflectem directamente a facilidade ou a dificuldade do processo de leitura” (Garrod & Daneman, 2003, p. 3), um fenómeno que se verifica quer na leitura em geral, quer na leitura musical. Focados na leitura musical em particular, alguns autores também reforçam que as características do movimento ocular dependem dos níveis de competência do leitor, sendo que indivíduos com menor capacidade de leitura necessitam de fixações mais longas e mais numerosas, bem como um maior número de regressões durante sacadas, quando comparados com leitores experientes (Lehmann & Kopiez, 2012; Sloboda, 1978). A literatura sugere ainda que um maior alcance da leitura está associado a uma maior fluência, considerando que a obtenção antecipada de informação visual (o facto de a atenção ser dirigida mais cedo para determinado ponto) não só antecipa o processamento dos elementos presentes na notação, como também permite que elementos menos evidentes tenham mais tempo para serem processados (Sloboda, 1978). Este fenómeno sugere a existência de “algum tipo de armazenamento na memória em que as notas que já foram lidas, mas ainda não foram executadas, podem ser mantidas num período de curto prazo” (1978, p. 12).

Num dos estudos que realizou, Sloboda debruçou-se sobre as implicações do alcance de visão ao longo do processo de leitura. Verificou-se, por um lado, que o alcance era maior em indivíduos com um bom nível de leitura e que este que coincidia, muitas vezes, com o fraseado musical (i.e., a tendência para incluir padrões ou frases musicais, em vez de elementos mais pequenos ou fragmentados), sugerindo que havia, nestes casos, um tipo de processamento a nível mais estrutural. Por outro lado, verificou-se que o alcance de leitura diminuía na presença de material pouco convencional e que não correspondesse à previsão do indivíduo, como graus ou harmonias estranhas (1978). Isto reforça a ideia,

referida por diversos autores, de que a capacidade de previsão e a consequente eficácia da leitura dependem, sobretudo, do reconhecimento de padrões e elementos musicais codificados pela notação e que fazem parte do *background* auditivo do leitor (Fine et al., 2016; Lehmann & Kopiez, 2012; Sloboda, 1978; Vujović & Bogunović, 2012).

2.3. Aspectos Cognitivos Envolvidos nos Processo de Aprendizagem: Uso de Estratégias, Transferência de Conhecimento e Desenvolvimento de Competências

Em contexto educacional, o desenvolvimento de competências passa muitas vezes pela adoção de estratégias que permitam superar as dificuldades e solucionar os problemas que possam surgir aquando da realização de determinadas tarefas. Numa perspectiva cognitiva, as estratégias podem definir-se como “o conhecimento dos procedimentos, o conhecimento acerca de como fazer algo” (Mandler, citado em Pressley & Harris, 2008, p. 77). Tratando-se de “memórias armazenadas acerca de como realizar um conjunto de tarefas” (Allen & White, 1980, p. 28), podem ser usadas de forma quase «inconsciente» (quando aplicadas a tarefas comuns) ou de forma mais consciente como, por exemplo, em tarefas que exijam a resolução de problemas. As estratégias eficazes têm uma maior probabilidade de serem apreendidas e memorizadas a longo prazo e, por isso, de serem transferidas para outras situações (Pressley & Harris, 2008).

Alguns estudos que, ao longo das últimas décadas, se têm debruçado sobre estratégias cognitivas, têm contribuído para um melhor entendimento dos mecanismos envolvidos nos processos de aprendizagem (Fournier et al., 2019). Para compreender a associação entre o uso de estratégias e o desenvolvimento de competências, torna-se importante saber como se processa o conhecimento a nível cerebral, nomeadamente em relação à utilização das memórias de curto e de longo prazo. Neste sentido, a literatura focada em teorias cognitivas refere que o nosso cérebro processa uma quantidade muito limitada de informação nova de cada vez mas que, por outro lado, é capaz de processar grandes quantidades de informação que já se encontra armazenada. Usar a informação presente na memória de longo prazo aquando da aquisição de novas competências e da resolução de problemas, reduz carga da memória de curto prazo (memória de trabalho), tornando a aprendizagem mais eficaz (Allen & White, 1980; CESE, 2018; Fournier et al., 2019).

O uso de informação armazenada na memória de longo prazo aquando dos processos de aprendizagem remete-nos para o conceito de «transferência de conhecimento»³⁴, já referido por diversos autores, e segundo o qual o conhecimento, as capacidades, ou as competências previamente adquiridas são usados durante o processo de aquisição e de desenvolvimento de novas competências (CESE, 2018; Glaser & Bassok, 1989; Lehmann & Kopiez, 2012; Lehmann & McArthur, 2002; Pressley & Harris, 2008; Price & Byo, 2002; Wittrock & Cook, 1975). Segundo a literatura, quando determinada informação se revela difícil de processar, o indivíduo procura inseri-la numa «categoria» já memorizada e que possa, de alguma forma, relacionar-se com essa nova informação. Isto estabelecerá uma ligação entre o conhecimento ou competências prévias, e a informação nova, tornando mais eficaz a sua compreensão e memorização. Este processo de transferência também se traduz num processo dinâmico, uma vez que, ao promover o armazenamento de cada vez mais quantidade de informação (conhecimento, capacidades e competências), essa informação criará condições para que, sempre que necessário, outras transferências se efectuem, originando novo conhecimento, capacidades e competências (Allen & White, 1980).

Em contexto de ensino, o uso e ensino de estratégias eficazes, bem como dos processos de transferência de conhecimento, também pode contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos e para o desenvolvimento da sua autonomia. Pressley & Harris definem metacognição como “o conhecimento da cognição, incluindo o conhecimento acerca do valor das estratégias cognitivas” (2008, p. 78). De acordo com Vujović & Bogunović, a metacognição é um processo regulado e conduzido que envolve o planeamento, a monitorização e a avaliação das acções, e permite conhecer os pontos fortes e fracos das estratégias, de forma a saber quais e em que situação as usar (2012). A aquisição e o desenvolvimento das competências por parte dos alunos, incluindo das metacognitivas, resultará de um ensino centrado na aprendizagem – um tipo de ensino em que o professor tem em consideração a forma como os alunos aprendem, bem como as estratégias que poderão usar para adquirir novas competências. Ou seja, devem ser

³⁴ *Learning Transfer*, como surge na literatura consultada em inglês.

os alunos, as suas necessidades e o nível de competências que possuem, que definem a forma como o professor actua em aula (Brown, 2008; Vujović & Bogunović, 2012).

2.3.1. Estratégias Aplicadas à Leitura Musical

Considerando os temas abordados na literatura acima referida, pode assumir-se que o desenvolvimento das competências de leitura musical, em particular da leitura cantada, se associa: ao desenvolvimento de um *background* auditivo rico e variado; à capacidade de associar notação musical a informação sonora memorizada aquando da realização de tarefas de leitura; e ao uso de estratégias eficazes (incluindo as estratégias destinadas à resolução de problemas ou dificuldades de leitura) que também passem pelos processos de transferência de conhecimento. Na literatura disponível, surgem alguns estudos que se focam, em particular, nas estratégias associadas às competências de leitura musical, destacando-se neste âmbito um estudo de Killian & Henry (2005) e um estudo de Vujović & Bogunović (2012).

Num estudo de Killian & Henry que envolveu leituras melódicas tonais à primeira vista, os autores compararam as estratégias usadas pelos leitores mais e menos experientes, tentando associar alguns parâmetros à eficácia da leitura. Verificou-se que os indivíduos que possuíam um bom nível de leitura eram capazes de: 1. manter a estabilidade tonal, gerindo os diversos sons dentro do contexto sonoro; 2. manter uma pulsação estável ao longo da leitura, associando facilmente o ritmo e a melodia (revelando maior velocidade de processamento da informação); e 3. gerir melhor o tempo no período concedido para preparação de uma das leituras, i.e., eram capazes de isolar elementos críticos, usando estratégias eficazes para os resolver, e sem perder tempo com secções que sabiam estar correctas (demonstrando o uso de competências metacognitivas). Em contrapartida, os indivíduos que possuíam fracos níveis de leitura, revelaram: 1. falta de estabilidade tonal e rítmica, com frequentes hesitações e paragens durante a leitura; 2. possuir um menor número estratégias para a resolução dos problemas, acabando por deixar, muitas vezes, a leitura incompleta; e 3. menor capacidade de concentração, de foco e de envolvimento no processo de leitura, mexendo-se e falando com frequência durante a realização das tarefas (2005).

Embora o estudo de Killian & Henry não tivesse revelado directamente quais os tipos de estratégias adoptadas na resolução de problemas, o facto de existirem algumas atitudes e procedimentos comuns aos indivíduos com melhor nível de leitura pode revelar o tipo de competências necessárias à eficácia da leitura, como, por exemplo: 1. a importância de conhecer o contexto sonoro em que a melodia se insere (*background* auditivo, uso e gestão da informação armazenada); 2. a capacidade de manter uma pulsação estável e de associar facilmente ritmo e melodia; e 3. a capacidade de, perante dificuldades, isolar secções críticas, usando estratégias eficazes para a resolução dos problemas de leitura.

Num outro estudo, Vujović & Bogunović registaram, por meio de um questionário a 89 músicos, algumas estratégias que estes músicos afirmavam usar em tarefas de leitura à primeira vista. Como estratégias mais frequentes, identificaram-se: 1. a observação da partitura e dos elementos da notação como ponto de partida para determinar a métrica e tonalidade; e 2. a análise de intervalos aparentemente difíceis ou de alterações, como forma de prever as secções mais difíceis. Já a análise da estrutura harmónica revelou-se uma estratégia pouco usado pelos músicos nestas tarefas de leitura. Este estudo indicou também que uma maior percepção da estrutura musical *a priori* (através da análise dos elementos da partitura) poderia conduzir a uma maior eficácia da leitura (2012) – este resultado confirma o que já fora referido por Sloboda, quando referiu que a informação presente na partitura (os elementos que nela se encontram e a forma como a música se encontra escrita), podia ser um importante contributo para a compreensão da estrutura musical, antes mesmo de iniciada a leitura – e isto porque “a partitura torna explícita a relação musical entre as notas”, permitindo ao leitor (músico), pelo menos ao leitor mais experiente, saber com antecedência o que deve e como o deve executar (Sloboda, 1978, p. 4).

Adicionalmente, a literatura também refere que o objectivo do ensino direccionado para a aquisição das competências de leitura musical será o de criar ferramentas para que os alunos adquiram a capacidade de ouvir e de produzir a música que se encontra escrita, através da combinação melódica, rítmica, harmónica e estrutural (Vujović & Bogunović, 2012). Torna-se necessário ensinar aos alunos “aquilo que fazer, bem como aquilo a não fazer, quando cantam individualmente” (Killian & Henry, 2005, p. 63). Ainda no mesmo sentido, deseja-se que os professores concedam “maior atenção à pedagogia da leitura

musical, continuando a desenvolver os materiais e os métodos que permitam aos alunos reduzir o fosso entre o nível de *performance* estudada e capacidade de ler” (Lehmann & McArthur, 2002, p. 148).

2.4. Considerações sobre a Leitura no Âmbito da Formação Musical

Finalmente, e em referência ao contexto particular da FM, há que tem em conta que o desenvolvimento das competências de leitura é um dos grandes objectivos da disciplina, dada a importância, como já foi referido, que o domínio da notação assume na formação de um músico na tradição erudita ocidental (Cruz, 2013; Kopiez & In Lee, 2008; Lehmann & Kopiez, 2012; Pedroso, 2004). Embora, até ao momento, haja muito poucos estudos focados especificamente no desenvolvimento de competências de leitura na aula de FM, alguns autores como Almeida (2014) e Pedroso (2004) abordaram aspectos relacionados com esta temática.

Relativamente ao desenvolvimento de competências de leitura em aula, Almeida refere algumas das técnicas de introdução à leitura que têm vindo a ser usadas por professores de FM. Para além do uso generalizado de nomes de notas (com dó fixo) para designar a altura absoluta dos sons, e que continua a ser o sistema mais comum, verificou-se que muitos professores optavam ainda por outros sistemas, como os relativos (a solmização relativa ou números), conscientes das suas vantagens para a compreensão das relações tonais, e considerando-os úteis para outro tipo de actividades, como para transposições. Almeida verificou que a tendência para usar outro tipo de sistemas que não o de dó fixo era típica dos professores de uma geração mais jovem. Independentemente das técnicas adoptadas, todos os professores de FM salientaram a importância do desenvolvimento de competências de entoação sensorial antes da introdução à leitura (2014).

Já em relação às actividades direccionadas para o desenvolvimento de competências de leitura na aula de FM, e embora não se exclua sempre o uso de instrumentos, a verdade é que grande parte das actividades de leitura realizadas correspondem à leitura cantada, o que implica a aquisição prévia das competências sensoriais melódicas e auditivas que permitam criar associações entre o *background* auditivo dos alunos e a notação musical. Pedroso refere a importância dada pelos professores de FM ao acto de cantar em aula, sendo esta uma actividade que tem “um papel central, por ser o instrumento próprio de

cada um” (2004, p. 12). Tal como qualquer outra actividade que envolva cantar em aula, também a capacidade de ler música, cantando, parece ser uma importante competência a adquirir e a desenvolver no âmbito da FM.

Em contrapartida, embora pareça haver consciência de que antes da introdução à leitura é fundamental desenvolver as competências sensoriais dos alunos, a verdade é que, seja pela «tradição» de ensino, seja pela «imposição» dos programas de FM, o foco na leitura acaba por ser muitas vezes sobrevalorizado em detrimento de outras competências que, apesar de importantes, não implicam o domínio da notação (Cruz, 2010, 2013; Pedroso, 2004). Sem minimizar a importância que o desenvolvimento das competências de leitura deve assumir no contexto da FM, há que ter a consciência de que a preparação cognitiva para a leitura, i.e., o conhecimento e a compreensão prévia do som, é a única forma de tornar uma leitura verdadeiramente musical – e, neste sentido, o acto de “ouvir e fazer música tem de preceder e acompanhar a aprendizagem de um qualquer código escrito” (Cruz, 2010, p. 18).

À luz destas ideias, e considerando a importância dada às tarefas de leitura na disciplina de FM, acrescenta-se que, devendo ser a própria música o objecto primordial de toda a aprendizagem musical, qualquer actividade que seja realizada em aula deverá ter como objectivo último, mais do que a mera descodificação da notação, os actos de produzir e compreender a música (Cruz, 2010; Pedroso, 2004). Assim acredita Cruz, ao afirmar que “mesmo sendo a Literacia Musical um objectivo educativo, um «fim», a parte referente à leitura e à escrita só é importante se servir para fazer música, ouvir melhor” (2010, p. 17) e que “as partituras só são «música» para quem ouve ou faz música, quando as lê” (2010, p. 18).

3. Metodologia de Investigação

O presente estudo teve como objectivo averiguar qual o tipo de estruturação associado às Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) realizadas no âmbito da aula de FM. No presente capítulo, será apresentada a fundamentação teórica e metodológica que esteve na base da investigação proposta.

3.1. Metodologia Adoptada

Tal como referido no Capítulo 1, este estudo teve como objectivo compreender de que forma os professores de FM estruturavam as AL_{CR} na sua aula, tendo em conta o tipo de tarefas propostas ao longo dessa actividade. A pergunta de investigação formulada para o efeito (“qual o tipo de estruturação associado à realização de AL_{CR} nas aulas de FM”), conduziu o processo de investigação ao longo da fase de recolha e de análise dos dados, com vista a obter os resultados pretendidos.

Neste sentido, e de forma a responder a esta pergunta, foi elaborado um estudo com as seguintes características: 1. tratou-se de um estudo com carácter exploratório, uma vez que se debruçou sobre um tema pouco explorado, pretendendo obter, sem expectativas *a priori*, algum tipo de conclusão a partir da análise dos dados recolhidos; 2. foi realizado um estudo observacional, através da observação de AL_{CR} gravadas em vídeo, cedidas por professores de FM; e 3. na primeira fase (correspondente à recolha dos dados relevantes para a investigação), optou-se por uma abordagem qualitativa, descritiva e naturalista, através do registo e descrição dos eventos observados; numa fase posterior de análise dos dados, procedeu-se às análises qualitativa e quantitativa. Esta combinação permitiu obter um conjunto de resultados relacionados com a temática de investigação.

3.2. Natureza do Estudo

Este estudo assumiu um carácter exploratório, tendo em conta o objectivo e a natureza da investigação, bem como o tipo de recolha e análise que se fez dos dados. No âmbito da investigação proposta pretendeu-se registar, através de uma técnica de observação não-participante e estruturada, os diversos tipos de tarefas que poderiam surgir durante a realização de AL_{CR} no âmbito das aulas de FM. Adoptou-se uma metodologia principal

de carácter qualitativo, descritivo e naturalista, à qual se acrescentou, em complemento ao estudo, a análise quantitativa dos dados obtidos. O recurso aos dois tipos de método traduziu-se, portanto, numa metodologia mista (Robson & McCartan, 2016).

3.2.1. O Carácter Exploratório

Os estudos de carácter exploratório, como o que aqui se propôs, não pretendem testar algo mas antes explorar os resultados dos dados obtidos, colocar questões a partir dos mesmos e, desta forma, chegar a eventuais conclusões ou teorias (Gray, 2004; Kothari, 2004). Respeitando as características já referidas, a natureza exploratória deste estudo foi reforçada pelo facto de se centrar num tema ainda pouco explorado, pelo menos no contexto da aula de FM, e sobre o qual se pretendeu obter mais informação através da metodologia adoptada.

3.2.2. A Natureza Descritiva e Naturalista

Tendo em conta que se procedeu ao registo e à descrição dos dados que pudessem ser relevantes para a investigação, e sem que o investigador tivesse tido controlo sobre os mesmos, o estudo teve uma natureza descritiva. Os estudos descritivos contribuem para a descrição e para a compreensão de situações concretas (Coutinho, 2011; Gray, 2004); podendo ocorrer situações inesperadas mas igualmente dignas de registo, este tipo de estudos origina frequentemente grandes quantidades de informação que necessitará de ser analisada e categorizada numa fase posterior (Coutinho, 2011).

A metodologia usada assentou numa perspectiva naturalista, uma vez que as actividades observadas para efeitos de estudo ocorreram no seu meio natural (Coutinho, 2011), i.e., no contexto normal da aula de FM.

3.2.3. O Estudo Qualitativo como Abordagem Principal

Os estudos qualitativos referem-se àqueles em que o investigador, sem ter intenção de testar nem confirmar hipóteses, “tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, citado em Coutinho, 2011, p. 26). Trata-se de um tipo de abordagem que tem como foco o tipo ou a qualidade dos fenómenos que ocorrem, debruçando-se muitas vezes sobre comportamentos ou opiniões, o que pode

implicar maior grau de subjectividade (Kothari, 2004). De acordo com Coutinho, neste tipo de estudo o investigador começa por recolher os dados e só depois procede à sua categorização, de acordo a interpretação que se fizer deles; é nesta fase que poderá encontrar determinados padrões e, a partir daí, chegar a uma conclusão ou teoria. Ou seja, trata-se de uma situação em que os resultados, em vez de serem pré-concebidos, vão sendo construídos ao longo da própria investigação, o que se torna possível graças ao carácter aberto da recolha dos dados (2011).

3.2.4. A Análise Quantitativa como Complemento

A abordagem quantitativa tem como objectivo explorar e exprimir dados em termos de quantidade (Kothari, 2004), bem como “quantificar a sua variação” (Kumar, 2011, p. 32). Embora neste estudo se tenha adoptado uma metodologia principal qualitativa, houve a necessidade de se proceder posteriormente à análise quantitativa dos dados obtidos, de forma complementar os resultados do estudo. O uso destes dois métodos resultou na adopção de uma metodologia mista.

3.2.5. A Metodologia Mista

Os estudos mistos implicam a junção de métodos qualitativos e quantitativos no mesmo estudo. São comuns os casos em que, apesar de se optar por uma metodologia principal, acaba por ser necessário combinar os dois métodos (Kumar, 2011; Robson & McCartan, 2016). Cada método é associado ao tipo de resultados que se pretende extrair dos dados recolhidos, sendo possível obter, a partir desses dados, informação de natureza distinta. Neste sentido, é possível que as duas tipologias coexistam num mesmo estudo e que se relacionem, naturalmente, uma com a outra (Robson & McCartan, 2016). A metodologia mista também possui algumas vantagens, entre as quais: permite uma abordagem mais completa do fenómeno, contribuindo para a melhor compreensão do mesmo; contribui para a validade da investigação no caso em que os dois métodos se corroboram; permite responder a diferentes tipos de questão (Robson & McCartan, 2016); e pode compensar eventuais pontos fracos associados a cada uma das metodologias (Kumar, 2011; Robson & McCartan, 2016).

Este estudo conjugou uma abordagem principal de natureza qualitativa (quer na fase de recolha dos dados, quer na fase de análise dos mesmos), com uma análise quantitativa dos dados obtidos. Tendo em conta a prioridade que se deu a cada tipologia, este estudo poderá associar-se ao que Robson & McCartan, baseados em Cresswell, designam como «*design* simultâneo integrado»³⁵ – trata-se de um modelo que envolve a “integração de um método secundário num estudo que possui um método principal ou central”, sendo que “o método principal pode ser quantitativo ou qualitativo” (2016, p. 178).

A necessidade de se explorar quantitativamente os dados numa fase posterior, dando origem a uma metodologia mista, pode relacionar-se, de certa forma, com o carácter exploratório do estudo. Ou seja, considerando que neste tipo de estudo os resultados vão sendo descobertos pelo investigador ao longo da própria investigação (Coutinho, 2011), a exploração da informação segundo diferentes perspectivas parece ser natural e vantajosa, pelo menos se contribuir para um maior número de resultados relevantes. Neste sentido, este processo revelou-se uma mais-valia para o estudo, na medida em que permitiu obter vários tipos de informação, em parte de natureza qualitativa (mais directamente associada ao tema de investigação) e em parte, de natureza quantitativa.

3.3. Método de Recolha de Dados

Para se proceder à recolha dos dados relevantes para esta investigação, optou-se pela observação não-participante e estruturada, mediante a observação gravações em vídeo cedidas pelos professores de FM participantes. Para o efeito, observaram-se excertos de 14 aulas de FM, cada um dedicado especificamente à leitura de canções de repertório (AL_{CR}).

3.3.1. A Observação Não-Participante e Estruturada

A técnica adoptada na fase de recolha de dados foi a de observação não-participante e estruturada. Segundo Kothari, a observação torna-se uma ferramenta de investigação científica quando é executada com um propósito claro, sendo devidamente planeada e validada (2004). Por não se encontrar presente, o investigador foi não-participante ou

³⁵ Traduzido do original, *Concurrent Nested Design* (Robson & McCartan, 2016).

externo (Coutinho, 2011), com a eventual vantagem de a situação observada decorrer da forma mais natural possível, i.e., sem constrangimento dos intervenientes.

Embora os dados a recolher não tivessem sido totalmente definidos *a priori*, tratou-se de uma observação estruturada na medida em que se decidiu, desde logo, qual o tipo de informação que se pretendia registar, evitando a recolha aleatória dos dados. Assim, definiu-se que se registaria apenas a informação relacionada com as tarefas envolvidas na actividade. Houve no entanto, nesta categoria, a liberdade para registar quaisquer dados considerados relevantes para a pergunta de investigação, o que coincide com a natureza qualitativa e descritiva da mesma (Bell, 1997; Kothari, 2004).

3.3.2. O Registo dos Dados: Grelha de Observação e Critério «Instrução-Acção»

Para organizar e sistematizar a recolha dos dados em cada AL_{CR} observada, usou-se uma grelha de observação desenhada para o efeito e constituída por três secções³⁶:

- Secção I – Identificação da actividade (AL_{CR}):
 - designação da aula e do professor
 - nível de ensino
 - repertório trabalhado (compositor e título da obra)
 - duração total da actividade³⁷
 - data da respectiva aula
- Secção II – Registo dos dados relevantes:
 - descrição e designação das tarefas realizadas
 - registo da duração de cada tarefa³⁸
 - classificação das tarefas em «grupos» (fase de análise de dados)
- Secção III – Estruturação da actividade (fase de análise de dados):

³⁶ As grelhas de observação usadas foram construídas e preenchidas em Excel, um recurso que se revelou suficiente e adequado para o tipo de recolha e análise de dados pretendida. É possível consultar o modelo de grelha de observação usado para cada AL_{CR} no Anexo VIII.

³⁷ A duração total de cada AL_{CR} foi calculada tendo em conta o momento em que a actividade teve início e o momento em que foi concluída – desta forma, a duração registada pôde incluir eventuais momentos de interrupção ou intervenções não directamente relacionados com a actividade (logo, não se considerou apenas a duração «útil» da actividade, mas sim a sua duração total no contexto da aula de FM).

³⁸ Tal como na duração total da AL_{CR}, também a duração registada das tarefas pôde incluir momentos de interrupção ou intervenções não directamente relacionadas com as mesmas (não se considerou apenas a duração «útil» da tarefa, mas sim o espaço de tempo que lhe foi dedicada dentro da AL_{CR}).

- sequência dos grupos de tarefas realizados durante a AL_{CR}
- cálculo do tempo dispensado com cada grupo de tarefas nessa AL_{CR}

Para efectuar uma observação estruturada, foi definido um critério de registo de dados *a priori*, com o objectivo de, nesta fase, se proceder sempre mesma forma. Evitou-se, assim, um procedimento de registo inconsistente ou aleatório. O registo das tarefas foi organizado tendo em conta um critério que, para efeitos da presente investigação, se designou de «instrução-acção» (I_A) e que foi respeitado durante toda a fase de leitura da canção. A I_A correspondeu a qualquer acção realizada pelos alunos após uma pausa (curta ou longa) em que tivesse havido instrução por parte do professor, excluindo-se as intervenções em tempo real. Assim, cada acção ou tarefa que fosse precedida por instrução correspondia a um registo ou «entrada» na grelha de observação³⁹. Este tipo de registo estruturado, sistemático e descritivo tornou-se fundamental para que fosse recolhido o máximo de informação possível para a temática de estudo, de forma a que, numa fase posterior, fosse extraído significado. Neste sentido, a grelha de observação revelou-se uma ferramenta útil não apenas durante o processo de recolha de dados, mas também aquando da análise dos mesmos.

3.4. Método de Análise de Dados

Terminada a fase de recolha dos dados, procedeu-se à análise temática e à codificação dos mesmos. Este método contribuiu para reduzir o volume e o detalhe da informação obtida numa primeira fase da investigação, permitindo organizar os dados recolhidos de forma obter a informação relevante para a temática em estudo.

3.4.1. A Análise Temática: Codificação e Categorização dos Dados

De acordo com Robson & McCartan, o método de análise temática caracteriza-se pela codificação e categorização dos dados ou de parte dos dados relevantes para o estudo, e pela identificação de temas que reúnam elementos pertencentes à mesma categoria; os temas identificados também poderão servir novos estudos, sendo objecto de novas

³⁹ Concluída a fase de leitura propriamente dita, o registo das tarefas seguintes foi menos exaustivo (não se colocou uma nova «entrada» na grelha caso, havendo interrupção, se continuasse a realizar a mesma tarefa). No entanto, as mudanças de tarefa, ou alterações significativas na mesma tarefa, continuaram a implicar sempre um novo registo na grelha de observação.

análises ou interpretações (2016). A fase de codificação dos dados corresponde àquela em que o investigador, perante o material que recolheu, tenta encontrar elementos ou padrões relevantes que possam ser categorizados, com vista a responder à temática de investigação (Coutinho, 2011; Robson & McCartan, 2016). A análise temática pode usar-se também no âmbito de uma abordagem puramente descritiva e exploratória (Robson & McCartan, 2016).

Para a categorização dos dados, todas as tarefas registadas na AL_{CR} foram analisadas e classificadas de acordo os seus objectivos no âmbito da actividade. Em primeiro lugar, explorados os registos de I_A, procedeu-se à designação das tarefas descritas – tendo em conta que mais do que um registo poderia ser associado à mesma tarefa, este processo permitiu organizar desde logo os primeiros dados. De seguida, analisada a natureza das tarefas com objectivos comuns, identificaram-se categorias às quais poderiam pertencer (distinguindo, por exemplo, tarefas de «preparação para a leitura» de tarefas de «leitura do repertório»). As categorias foram designadas «componentes»⁴⁰ sendo que, durante a categorização dos dados, cada tarefa registada na grelha de observação passou a ser associada a uma das componentes. Posteriormente, sempre que se justificou a distinção dos tipos de tarefas numa mesma componente, foram criadas sub-categorias com uma designação mais específica (distinguindo, por exemplo, as «leitura parciais» de «leituras integrais»). Esta primeira fase de análise dos dados permitiu identificar, como proposto nos objectivos do estudo, os tipos de tarefas envolvidos na estruturação das AL_{CR}.

3.4.2. A Análise Quantitativa dos Dados

Concluída a primeira fase de análise dos dados, procedeu-se a uma análise quantitativa dos mesmos. Este tipo de abordagem revelou-se importante, permitindo compreender até que ponto as componentes identificadas eram significativas dentro da própria AL_{CR}, e qual a sua expressão em termos de ocorrência e de duração.

A partir dos dados registados nas grelhas de observação, foi possível calcular o número de AL_{CR} em que cada componente ocorreu (percebendo se, de facto, a realização deste

⁴⁰ O nome atribuído a cada componente (a nível de categorias e de sub-categorias) foi escolha do próprio investigador. Houve a tentativa de espelhar, através da designação escolhida, o objectivo da componente no âmbito da actividade.

tipo de tarefas era frequente), e ainda calcular o tempo dispensado com cada uma delas durante a actividade (percebendo se a presença dessas tarefas na própria actividade era significativa). Os cálculos foram feitos tanto para as componentes principais, como para as «sub-categorias» de tarefas incluídas em cada uma, caso fosse relevante. Analisaram-se ainda outros elementos importantes para o estudo, como a duração média das AL_{CR} (com respeito à duração total da actividade), ou como o número de AL_{CR} em que o texto foi trabalhado.

De forma a facilitar a interpretação e a comparação dos dados quantitativos, os valores registados (número e duração) foram, na sua maioria, convertidos em percentagens. A apresentação de dados em percentagens revela-se útil para simplificar números e para facilitar a sua comparação, ao reduzi-los a uma forma *standard*, i.e., de 0 a 100 (Kothari, 2004). Para uma apresentação visualmente mais clara dos dados obtidos, estes foram ilustrados através de gráficos de barras (de frequências e percentagens), sendo esta uma das possíveis formas de os explorar (Robson & McCartan, 2016).

Com a exploração quantitativa dos dados, foi possível obter um tipo de informação mais sistemática e estruturada, que não só complementou, como acrescentou significado aos dados obtidos na primeira fase do estudo.

3.5. Participantes

Para realizar este estudo, observaram-se 14 gravações (em vídeo) de AL_{CR} realizadas em aulas de FM, cedidas por 8 professores de FM diferentes. O período de recolha de dados decorreu entre o mês de Novembro de 2019 e início de Janeiro de 2020⁴¹. Os níveis de ensino solicitados para as gravações estavam compreendidos entre o 3º grau (7º ano do ensino regular) e 8º grau (12º ano do ensino regular), considerando que nestes níveis os alunos teriam maior autonomia e à vontade com a notação (a nível de competências de leitura) para realizarem estas actividades. De entre estes graus, os professores puderam escolher as turmas e o repertório, podendo cada um enviar até 3 AL_{CR} diferentes. Caso alguns dos professores possuíssem gravações feitas em períodos anteriores, nas quais

⁴¹ Os professores acabaram por só ter a oportunidade de efectuar gravações até meados Dezembro, mês em que terminou o 2º período. Seguiu-se a interrupção lectiva até ao início de Janeiro, durante a qual não foi possível efectuar gravações.

se incluísse a leitura de canções de repertório (com os graus de ensino solicitados), estas poderiam ser usadas no âmbito do estudo e sem prejuízo para o mesmo, desde que com a autorização devida do professor.

3.5.1. Professores Contactados

Decidido o método de recolha de dados, procedeu-se à primeira fase de contacto com diversos professores para averiguar as suas disponibilidades de colaboração. Ao todo, foram contactados 24 professores, 22 deles directamente e 2 indirectamente (sendo o contacto feito através de outro professor). Do total de professores contactados, 15 não se encontraram disponíveis para colaborar na investigação⁴². Disponíveis para participar encontraram-se 9 professores, tendo estes cedido as gravações solicitadas – no entanto, uma das gravações acabou por ser excluída, uma vez que nesse caso não fora trabalhada uma canção de repertório mas uma peça com outras características (a ausência de texto e de acompanhamento escrito), impedindo uma comparação rigorosa com as restantes AL_{CR}. Uma vez que o respectivo professor não gravara mais aulas, o estudo acabou por incluir apenas 8 professores participantes. A participação destes 8 professores permitiu obter um total de 14 gravações de AL_{CR} que foram usadas para estudo.

3.5.2. Caracterização dos Participantes e Dados Obtidos

Participaram neste estudo 8 professores de FM de escolas de Ensino Especializado de Música, a sua maioria a leccionar no distrito de Lisboa e havendo apenas um a leccionar em Santarém. Do género feminino⁴³ e idades compreendidas entre os 22 e os 29 anos, todos tinham já concluído o grau de Licenciatura em Direcção Coral e Formação Musical pela Escola Superior de Música de Lisboa. Dois professores também tinham concluído o Mestrado em Ensino de Música, encontrando-se os restantes a frequentá-lo. Os anos de experiência de cada professor no Ensino Especializado de Música variavam entre os 0 e

⁴² Diversas razões impediram a colaboração dos 15 professores, tais como: não se mostraram desde logo disponíveis para colaborar; não leccionavam aulas de FM nesse ano; não leccionavam os níveis de ensino pretendidos; não conseguiram gravar as aulas no período de recolha de dados; não obtiveram autorização por parte da escola; não chegaram a enviar gravações (apesar da primeira resposta afirmativa); ou nunca responderam ao primeiro contacto (tratando-se, neste caso em particular, dos 2 professores contactados indirectamente).

⁴³ Embora tenham sido contactados professores de ambos os géneros para a realização deste estudo, só acabaram por participar professores do género feminino (não se tratou de um factor premeditado).

10 anos⁴⁴. A Tabela 4 apresenta a caracterização dos participantes em termos de género, idade, região em que leccionavam, anos de experiência (Ensino Especializado de Música) e grau académico. Cada professor participante (P) foi designado por P1, P2, P3... e assim sucessivamente.

Participante	Género	Idade	Região	Experiência	Grau Académico
P1	F	28	Lisboa	5	MEM (FM)
P2	F	29	Santarém	4	Lic. DCFM
P3	F	28	Lisboa	0	Lic. DCFM
P4	F	29	Lisboa	8	Lic. DCFM
P5	F	25	Lisboa	5	Lic. DCFM
P6	F	26	Lisboa	3	Lic. DCFM
P7	F	26	Lisboa	5	MEM (FM)
P8	F	22	Lisboa	1	Lic. DCFM

Tabela 4 – Caracterização dos participantes

Tendo cada professor cedido entre 1 e 3 gravações, recolheram-se ao todo 14 gravações de AL_{CR}. A Tabela 5 apresenta as aulas cedidas por cada professor e os respectivos níveis de ensino. A designação das aulas (A1, A2, A3...) encontra-se ordenada por professor.

Participante	Aula	Nível
P1	A1	4ºG
P2	A2	7ºG
P3	A3	3ºG
	A4	4ºG
P4	A5	4ºG
	A6	7ºG
	A7	4ºG
P5	A8	6ºG
P6	A9	3ºG
	A10	4ºG
P7	A11	4ºG
	A12	7ºG
	A13	3ºG
P8	A14	3ºG

Tabela 5 – Aulas por professor e níveis de ensino

⁴⁴ Para efeitos de experiência, consideraram-se apenas os anos completos – embora todos os professores leccionassem FM em escolas do Ensino Especializado de Música aquando da realização do estudo, em alguns casos este era o seu primeiro ano nessa situação (daí a menção a 0 anos de experiência). Não se consideraram os anos a leccionar fora do Ensino Especializado de Música.

3.6. Validade e Fiabilidade do Estudo

Durante a realização de um projecto de investigação, o investigador deve ter em conta os conceitos de validade e fiabilidade, aplicando-os ao seu estudo através da definição de critérios e de instrumentos que gerem resultados credíveis, coerentes, relevantes e de qualidade. Um estudo será considerado válido se os instrumentos aplicados ao longo da investigação forem apropriados ao tema de estudo. Os instrumentos devem, por isso, ser desenhados de forma a que se torne possível, por um lado, responder à questão de investigação e, por outro lado, responder a essa questão usando métodos apropriados (Coutinho, 2011; Kumar, 2011). Independentemente do método, o investigador deverá ter “a responsabilidade de o descrever detalhadamente (...), ser capaz de demonstrar a qualidade da análise, incluindo a forma como chegou dos dados até à sua interpretação” (Robson & McCartan, 2016, p. 461).

De forma a garantir a validade do presente estudo, a forma como se procedeu à recolha e exploração dos dados teve sempre como princípio responder ao tema de investigação da forma mais consistente possível. Tendo em conta que se tratou, na primeira fase, de um estudo de natureza qualitativa e descritiva, foram definidos determinados critérios desde o início da investigação com o objectivo de, por um lado, evitar eventuais desvios da temática de estudo e, por outro, reduzir dentro do possível o grau de subjectividade da interpretação dos dados. Neste sentido, em primeiro lugar, decidiu-se que apenas se registaria a informação relevante para a temática de estudo – descreveram-se as tarefas realizadas ao longo das AL_{CR}, tal como observadas nas gravações, excluindo-se o registo de outros elementos mais subjectivos, como o desempenho do professor ou dos alunos, ou a eficácia das tarefas ou estratégias propostas. O facto de se proceder à observação não-participante das gravações audiovisuais, permitiu que as AL_{CR} fossem observadas e revistas quantas vezes necessário, permitindo um registo mais rigoroso e cuidadoso da informação.

A consistência e a estabilidade dos resultados obtidos no âmbito da recolha e da análise de dados dependem da fiabilidade dos instrumentos usados durante a investigação. Um instrumento é considerado fiável se quando, aplicado mais do que uma vez ao mesmo objecto de estudo, produz resultados semelhantes e, logo, mais válidos (Coutinho, 2011;

Kumar, 2011). Testar a fiabilidade dos instrumentos escolhidos constitui, portanto, uma etapa importante no processo de investigação (Coutinho, 2011).

De forma a garantir a fiabilidade do instrumento de investigação, optou-se, em primeiro lugar, por usar um modelo de grelha de observação comum a todas as AL_{CR}; em segundo lugar, procedeu-se à observação e registo estruturado dos dados, com base num critério pré-definido («instrução-acção»), permitindo que a informação fosse recolhida sempre da mesma forma e não aleatoriamente; durante a codificação e análise temática, foram definidos critérios para a inclusão de tarefas nas respectivas categorias e sub-categorias; já na fase de análise quantitativa de dados, usaram-se os mesmos métodos de registo e de cálculo de dados, sempre com tradução para percentagens. Estes critérios tiveram o objectivo de tornar o instrumento de investigação mais consistente, e possível de aplicar em situações semelhantes.

Num tipo de estudo exploratório como o presente, em que as conclusões e teorias vão sendo construídas pelo investigador a partir da exploração dos dados de que dispõe (e não sendo possível eliminar a cem por cento uma visão pessoal do investigador), espera-se que os procedimentos e critérios estabelecidos para as diversas fases do processo de investigação possam ter contribuído, tanto quanto possível, para a validade e fiabilidade do estudo realizado.

3.7. Cuidados Éticos

Qualquer trabalho de investigação deve ter em conta cuidados éticos no que respeita à forma como se conduz o estudo e, conseqüentemente, à forma como se lida com os indivíduos envolvidos e informação obtida. Usando a definição presente no Dicionário *Collins*, Kumar define o ser ético como agindo “de acordo com os princípios de conduta que são considerados correctos, especialmente os associados a determinada profissão ou grupo” (2011, p. 217). Embora os códigos de conduta possam mudar de acordo com as necessidades da sociedade ou de determinado grupo da sociedade, no que respeita à investigação, há questões éticas que devem ser tidas em conta. Hedlam & MacDonald apresentam seis princípios éticos para a investigação em ciências sociais, definidos pelo Conselho de Investigação Económica e Social: 1. a forma como o estudo é desenhado e conduzido deve respeitar a sua integridade e qualidade; 2. os participantes devem ser

informados dos objectivos, métodos e possíveis usos do estudo em que participam; 3. a informação recolhida deve ser confidencial e o anonimato dos participantes deve ser respeitado; 4. os sujeitos devem participar no estudo sempre voluntariamente; 5. não deverá ser causado qualquer prejuízo aos sujeitos; e 6) a investigação deve assumir-se como independente, e quaisquer conflitos de interesse devem ser evitados (2008).

No decorrer da presente investigação, e tendo em conta que a recolha de informação dos professores participantes foi um elemento central do estudo, tornou-se necessário ter em conta determinadas questões éticas de forma a salvaguardar tanto os sujeitos participantes como a própria investigação.

Tendo consciência de que o pedido de gravações audiovisuais de aulas leccionadas pode originar algum desconforto por parte dos professores, e nomeadamente quando o foco da investigação não é do seu total conhecimento, decidiu-se, logo no primeiro contacto efectuado, informar os professores do objectivo da investigação e dos dados a recolher pelo investigador (assegurou-se que nenhum dado acerca das atitudes ou desempenho, quer do professor, quer de alunos, seria recolhido no decorrer da investigação). Após a aceitação em colaborar, foi enviado um documento no qual, para além de se reforçarem estes aspectos, se deram as indicações necessárias para a participação no estudo (como os momentos da aula a gravar, níveis de ensino, tipo de repertório, número de gravações pretendidas por professor e período de recolha de dados)⁴⁵. Desta forma, cada professor pode consentir a sua participação de forma mais informada. O facto de se ter garantido que o desempenho não seria avaliado poderá ter reduzido a possibilidade de o professor actuar de forma diferente durante a aula (no entanto, também não se pode garantir que a gravação da actividade não possa ter influenciado, de alguma forma, as atitudes ou o comportamento do professor).

Embora não tenham sido recolhidos dados acerca da escola nem dos alunos envolvidos nas gravações, o facto de terem sido aí intervenientes implicou a consideração de outros cuidados éticos. Pretendendo salvaguardar a privacidade dos alunos e da escola, foram enviados a cada professor dois documentos elaborados e assinados pelo investigador – um documento destinado à escola, outro destinado aos encarregados de educação. Em

⁴⁵ Este documento pode ser consultado no Anexo IX.

ambos os documentos foram pedidas autorizações para efectuar gravações audiovisuais (pontuais) nas aulas de FM, para efeitos de investigação.

No que respeitou à cedência de gravações efectuadas em anos anteriores, e não sendo possível contactar todos os intervenientes (alunos), esta autorização ficou ao critério do professor participante, tendo estas gravações sido observadas com o seu consentimento expresso e com a mesma salvaguarda relativa à não utilização dos dados dos alunos ou da escola.

Respeitada a metodologia e os cuidados éticos estabelecidos durante as fases de recolha e de análise de dados, procedeu-se então à elaboração dos resultados, a partir dos quais foi possível obter a informação acerca da estruturação das AL_{CR} no âmbito das aulas de FM.

4. Apresentação dos Resultados

No presente capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise de dados, referentes à estruturação das Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) no âmbito das aulas de FM.

4.1. Duração das AL_{CR} Observadas

No âmbito desta investigação, foram observadas 14 AL_{CR} em turmas de 3º, 4º, 6º e 7º graus, realizadas por cada um dos 8 professores participantes. Cada AL_{CR} esteve inserida numa aula de FM em que também se realizaram outras actividades, diferentes da leitura de canções. Já o repertório usado em cada AL_{CR} foi escolhido pelo professor participante, o que resultou na escolha de canções quase sempre diferentes⁴⁶.

No Gráfico 6, apresenta-se a duração aproximada de cada AL_{CR} observada, em minutos. Cada duração registada correspondeu ao período decorrido entre o momento em que a actividade teve início e o momento em que foi concluída. Apesar de ter sido trabalhado repertório quase sempre diferente, verifica-se que metade (n=7) das AL_{CR} duraram entre 20 e 30 minutos e, em média, registou-se uma duração de 32 minutos dedicados às AL_{CR}, o que demonstra que este tipo de actividade pode ter um peso bastante significativo na duração da aula de FM. Cinco das AL_{CR} tiveram uma duração superior à da média, tendo duas delas sido bastante longas, com cerca de 1 hora de duração (A12 e A14). De acordo com os dados obtidos, a maior ou menor duração das AL_{CR} não parece estar relacionada com o nível de ensino nem com o professor que a realiza.

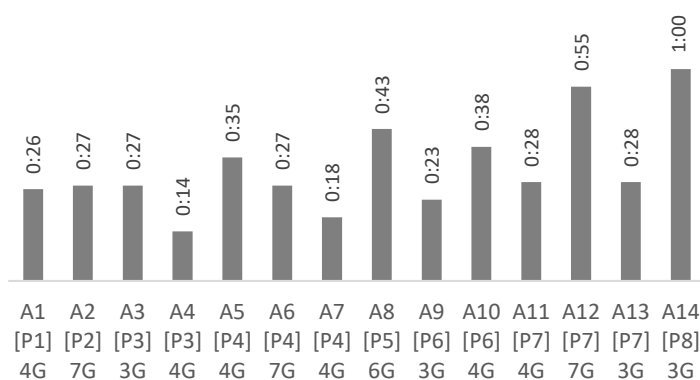


Gráfico 6 – Duração aproximada de cada AL_{CR} (hh:mm)

⁴⁶ No Anexo X, é possível consultar o repertório usado em cada AL_{CR} observada.

4.2. Estruturação das AL_{CR}: Apresentação das Componentes

A observação das AL_{CR} a partir dos vídeos permitiu identificar 5 possíveis componentes associadas à estruturação deste tipo de actividades – a designação de cada componente teve como base os seus objectivos no âmbito da AL_{CR}, e resultou em: 1. Preparação para a Leitura (PL); 2. Leitura do Repertório (LR); 3. Estratégias de Correção da Leitura (ECL); 4. Tarefas Complementares (TC); e 5. Actividades Pós-Leitura (APL). Foi também possível distinguir, dentro de cada componente, grupos de tarefas mais específicos.

Na Tabela 6 apresentam-se as 5 componentes e os respectivos grupos de tarefas. Segue-se, após a tabela, a descrição de cada componente.

Preparação para a Leitura (PL)	Preparação Sensorial (PL _{PSens})
	Preparação com Notação (PL _{PNot})
Leitura do Repertório (LR)	Estratégia Prévia de Leitura (LR _{EPLeit})
	Leitura Parcial (LR _{LParc})
	Leitura Integral (LR _{LInt})
	Leitura do Acompanhamento (LR _{LComp})
Estratégias de Correção da Leitura (ECL)	ECL de Melodia (ECL _{CMel})
	ECL de Ritmo (ECL _{Rit})
	ECL de Nomes de Notas (ECL _{CNdn})
	ECL de Harmonia (ECL _{CHarm})
Tarefas Complementares (TC)	Análise da Partitura (TC _{APart})
	Exercício Teórico-Cognitivo (TC _{ETCogn})
	Exercício Auditivo (TC _{EAud})
Actividades Pós-Leitura (APL)	Abordagem Performativa (APL _{APerf})
	Actividade Formativa (APL _{AForm})

Tabela 6 – Componentes e respectivos grupos de tarefas associados à estruturação das AL_{CR}

PL – Correspondeu ao conjunto de tarefas cujo objectivo seria preparar, a diversos níveis (auditivo, melódico, rítmico), a leitura da canção de repertório a ser trabalhada sem que houvesse ainda o contacto com a partitura. A PL incluiu tarefas de Preparação Sensorial (PL_{PSens}) e Preparação com Notação (PL_{PNot}).

LR – Incluiu todas as tarefas relativas à leitura da canção de repertório, correspondendo aos momentos durante os quais os alunos se encontravam efectivamente a ler. Tratou-se da componente central da actividade, cujo objectivo se prendia com a decodificação da notação musical, desde o momento em que a melodia começava a ser lida até que o processo de leitura era dado por concluído. A LR incluiu as Estratégias Prévias de Leitura

(LR_{EPLeit}), Leituras Parciais (LR_{LParc}), Leituras Integrais (LR_{LInt}) e, em casos pontuais, Leitura do Acompanhamento (LR_{LComp}).

ECL – Incluiu os momentos em que se interrompeu a leitura com o objectivo de corrigir determinados elementos (melódicos, rítmicos ou outros) e durante os quais se usaram, de acordo com as indicações do professor, estratégias de correção da leitura. Excluíram-se os momentos de interrupção da leitura em que o professor apenas deu instruções de correção ou *feedback*, ou qualquer outro tipo de interrupção que não implicasse o uso de estratégias de correção. As ECL incluíram as ECL de Melodia (ECL_{Mel}), ECL de Ritmo (ECL_{Rit}), ECL de Nomes de Notas (ECL_{Ndn}) e ECL de Harmonia (ECL_{Harm}).

TC – Correspondeu ao conjunto de tarefas que surgiram pontualmente ao longo de toda a AL_{CR}, envolvendo outro tipo de objectivos que não os de leitura e tendo, geralmente, um cariz mais teórico. As TC incluíram a Análise da Partitura (TC_{APart}), Exercícios Teórico-Cognitivos (TC_{ETCogn}) e Exercícios Auditivos (TC_{EAud}).

APL – Correspondeu ao conjunto de novas actividades realizadas após a conclusão da LR e que, embora fazendo parte da AL_{CR}, teriam como objectivo desenvolver outro tipo de competências (que não as de leitura) a partir do mesmo repertório. As APL incluíram a Abordagem Performativa (APL_{APerf}) e Actividades Formativas (APL_{AForm}).

Como é possível verificar no Gráfico 7, todas as componentes identificadas tiveram uma expressão significativa a nível de ocorrência. No entanto, destacam-se claramente três componentes principais: a PL, a LR e as ECL, que estiveram presentes em todas as AL_{CR}. É interessante observar que, para além da LR⁴⁷, todos os professores consideraram a PL e as ECL igualmente importantes.

⁴⁷ Note-se que, pelo facto de se tratar de uma actividade de leitura, a ocorrência de LR em todas as AL_{CR} já estaria prevista.

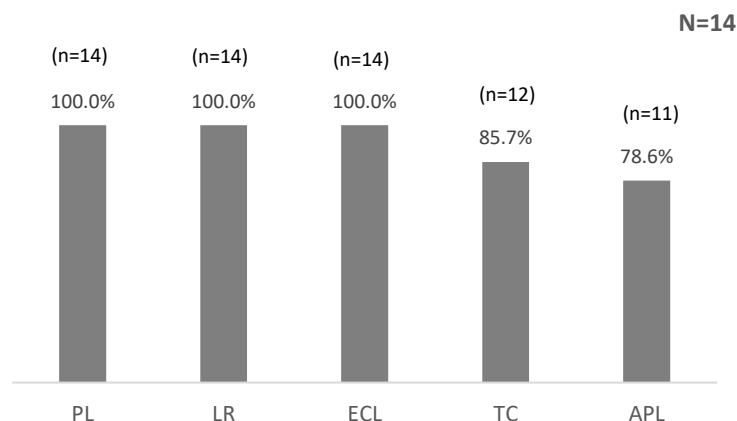


Gráfico 7 – Ocorrência das cinco componentes no total de AL_{CR}

Relativamente ao tempo médio dedicado a cada componente durante a AL_{CR}, e tal como se observa no Gráfico 8, a LR tende a ocupar a maior parte da duração, com uma média de 43,8%, ou seja, quase metade da duração total. Logo, é a componente que assume maior peso. Por sua vez, as TC são as que ocupam a menor duração (média de 4,4%), o que revela que os professores não dedicam muito tempo da AL_{CR} a este tipo de tarefas.

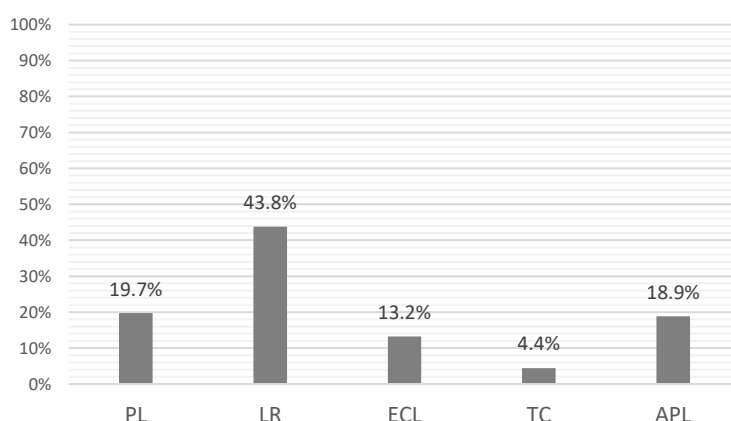


Gráfico 8 - Percentagem de tempo dedicada, em média, a cada componente das AL_{CR}

4.3. Grupo Principal: PL, LR e ECL

Dada a ocorrência de PL, LR e ECL em todas as AL_{CR}, o conjunto destas 3 componentes passou a designar-se por Grupo Principal (GP). Embora as AL_{CR} tivessem incluído sempre mais componentes para além das pertencentes ao GP, o Gráfico 9 demonstra que este foi o grupo que ocupou a maior duração das AL_{CR}, tendo sido sempre superior a 50% do tempo total – como é possível verificar, em 9 das AL_{CR} dedicou-se mais de 70% de tempo ao GP e, em 3 delas, a duração do GP chegou a ser superior a 90%.

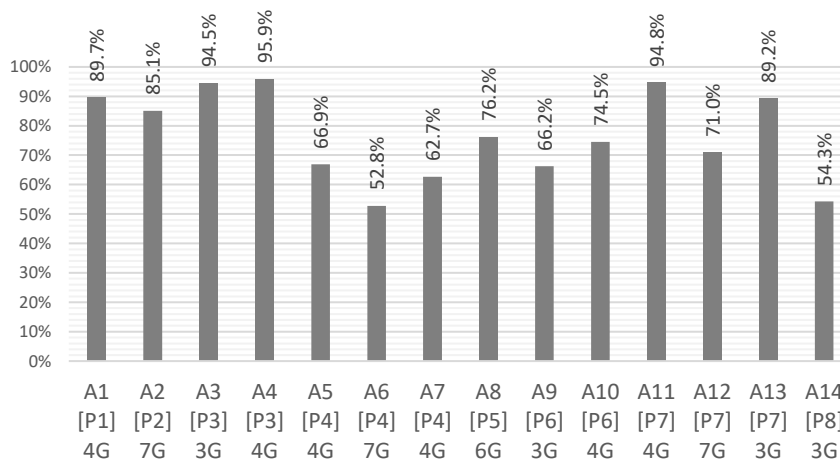


Gráfico 9 – Duração do GP em cada ALCR⁴⁸

A partir do Gráfico 10, é possível comparar a duração das 3 componentes do GP em cada AL_{CR}. Como seria de esperar (em virtude da distribuição presente no Gráfico 8) verifica-se que, com exceção da A2, em todas as AL_{CR} se dedicou mais tempo à LR. Em cerca de metade das AL_{CR}, a maior duração da LR em relação às outras componentes foi bastante significativa. Por sua vez, e apesar dos valores médios presentes no Gráfico 8, as ECL não foram sempre a componente do GP com menor duração – ao analisarmos cada AL_{CR} em particular (Gráfico 10), observamos que em 5 das AL_{CR}, a duração das ECL foi superior à duração da PL.

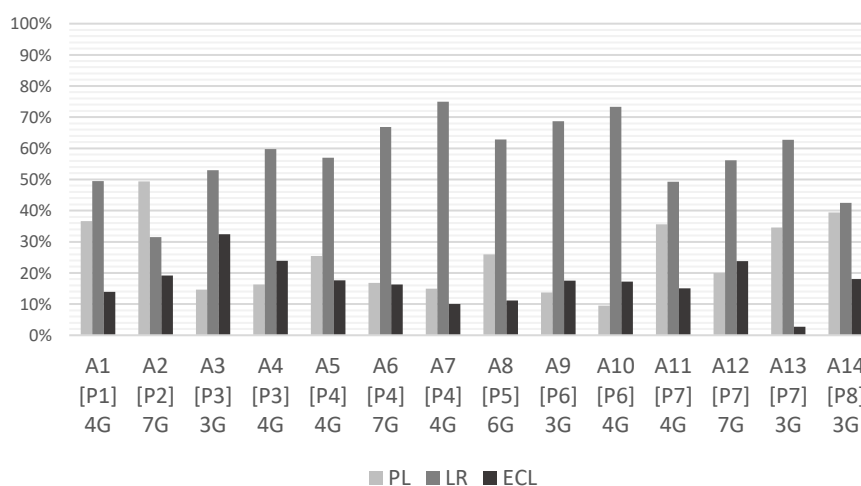


Gráfico 10 – Comparação da duração das três componentes do GP em cada AL_{CR}

⁴⁸ Em média, o GP ocupou 76,7% da duração total das AL_{CR}.

4.3.1. Preparação para a Leitura (PL)

A PL foi a componente que iniciou todas as AL_{CR}, embora nalguns casos tivesse também ocorrido, pontualmente, numa fase posterior. Observando os professores que cederam mais do que uma AL_{CR} para este estudo (Gráfico 11 – P3, P4, P6 e P7⁴⁹), é possível verificar alguma tendência para que um mesmo professor gaste, mesmo em AL_{CR} diferentes, uma percentagem de tempo semelhante com tarefas de PL.

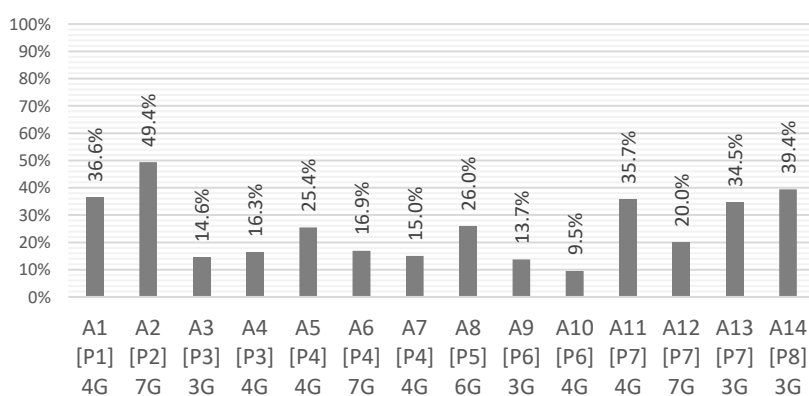


Gráfico 11 – Duração da PL em cada AL_{CR} (no GP)

Por outro lado, como é possível observar no Gráfico 12, a duração da PL não parece estar relacionada com o nível de ensino leccionado. Não se verifica uma diferença significativa entre os níveis mais baixos (3G e 4G) e os mais altos (6G e 7G), observando-se antes uma considerável flutuação na duração da PL no mesmo nível de ensino.

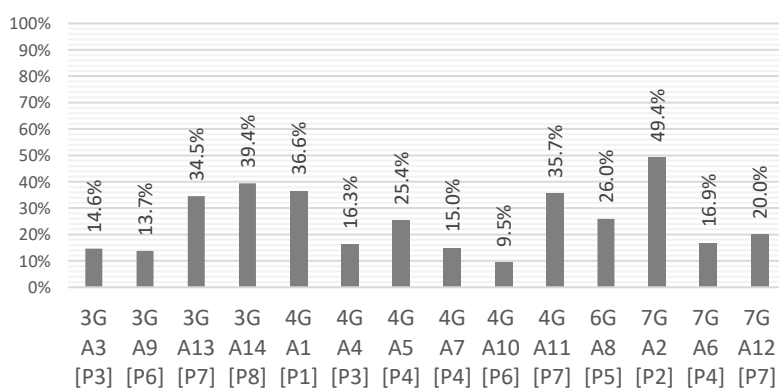


Gráfico 12 – Duração da PL em cada AL_{CR} (no GP) por nível de ensino

⁴⁹ Note-se que o P1, P2 e P3 apenas cederam uma AL_{CR} para estudo, pelo que, nestes casos, não é possível avaliar uma eventual tendência para a duração da PL.

Partindo das AL_{CR} observadas, verificou-se que a PL poderia ser constituída por dois tipos de tarefas: 1. PL_{PSens}⁵⁰ – incluindo exercícios de cariz sensorial sem contacto com notação (como a entoação de escalas, graus da escala ou ordenações, ou a reprodução de células rítmicas por imitação); e 2. PL_{PNot}⁵¹ – incluindo exercícios de leitura preparatórios, antes de dirigida a atenção para a partitura (como leitura apontada de notas da escala, leitura de células rítmicas ou leitura de pequenas melodias). No Gráfico 13, é possível observar que quase todas as AL_{CR} incluíram tanto PL_{PSens} como PL_{PNot}, e que só em duas se optou por apenas um dos tipos.

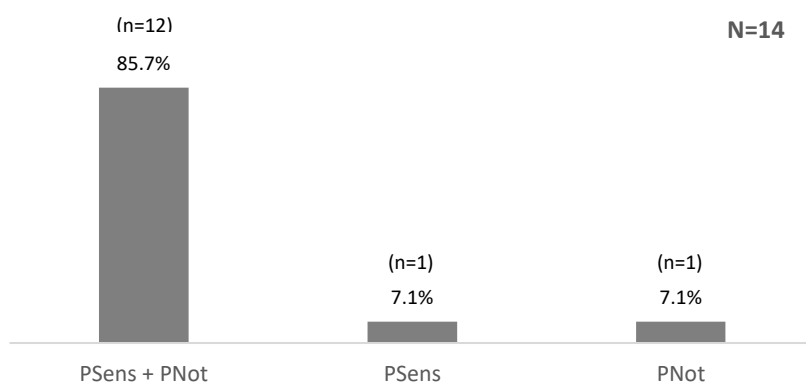


Gráfico 13 – Ocorrência de PL_{PSen} e de PL_{PNot} no total das AL_{CR}

Relativamente ao tempo médio dedicado a cada um dos grupos de tarefas durante a PL (PL_{PSens} e PL_{PNot}), é possível observar que ambos ocupam, ao longo da componente, uma duração aproximada (Gráfico 14).

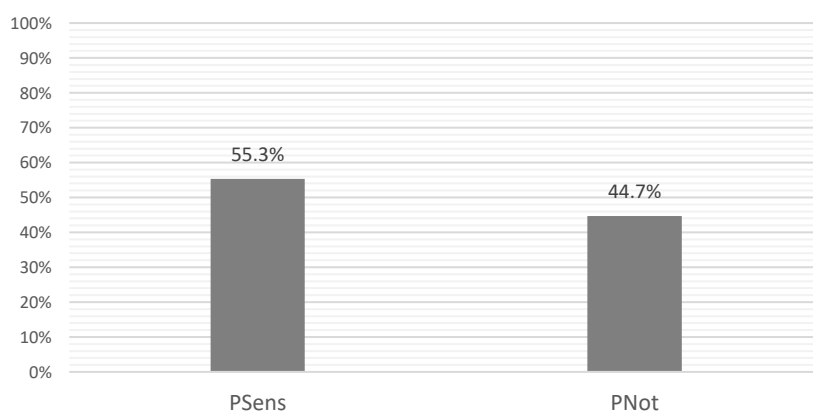


Gráfico 14 – Percentagem de tempo dedicada, em média, à PL_{PSens} e à PL_{PNot} durante a PL

⁵⁰ PL_{PSens} = Preparação Sensorial.

⁵¹ PL_{PNot} = Preparação com Notação.

Observando as 12 aulas em que ocorreram os dois tipos de tarefas (Gráfico 15), verifica-se que a PL_{PSens} tem, geralmente, uma duração superior à da PL_{PNot} (apenas em 4 AL_{CR} a duração da PL_{PNot} foi superior). Embora o tempo dedicado a tarefas de PL_{PSens} e de PL_{PNot} seja aproximada em termos médios (Gráfico 14), no Gráfico 15 é possível observar que, em determinadas AL_{CR}, houve maior discrepância entre os dois grupos.

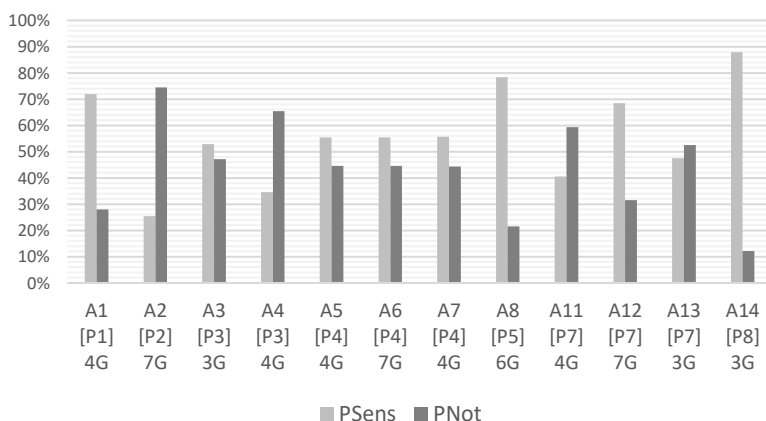


Gráfico 15 – Comparação entre a duração da PL_{PSens} e da PL_{PNot} em cada AL_{CR}

Comparando a duração da PL_{PSens} e da PL_{PNot} em cada AL_{CR}, no Gráfico 15, observam-se duas tendências principais quanto à distribuição do tempo: 1) os casos em que a relação entre a duração dos dois grupos foi de aproximadamente 1/2 (A3, A5, A6, A7, A11 e A13); e 2) os casos em que a relação foi de cerca de 2/3 (A1, A2, A4, A8, A12 e A14⁵²), com um dos grupos a ocupar uma quantidade de tempo mais significativa. O Gráfico 16 representa a distribuição de cada tendência a nível de ocorrência.

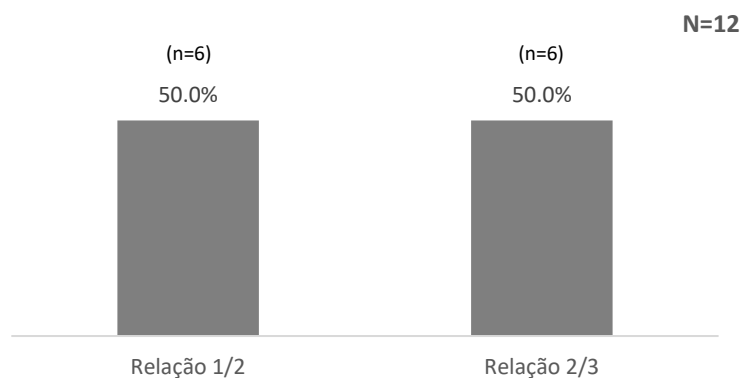


Gráfico 16 – Ocorrência dos dois tipos de distribuição quanto à duração da PL_{PSens} e da PL_{PNot} na mesma AL_{CR}

⁵² Note-se que a A14 apresentou uma discrepância bastante maior em relação às restantes. No entanto, será incluída neste grupo (2/3) por representar uma tendência de discrepância e não de aproximação.

Adicionalmente, observou-se que as tarefas de PL_{PSens} e de PL_{PNot} podiam ser realizadas alternadamente ao longo da AL_{CR}, podendo cada um destes grupos ocorrer mais do que uma vez (Tabela 7). Também se observou que, na maioria das AL_{CR} (11 em 14), as tarefas de PL_{PSens} ocorreram antes das tarefas PL_{PNot}.

ALCR	1	2	3	4	5
A1 [P1] 4G	PNot	PSens	x	x	x
A2 [P2] 7G	PSens	PNot	x	x	x
A3 [P3] 3G	PSens	PNot	PSens	x	x
A4 [P3] 4G	PSens	PNot	x	x	x
A5 [P4] 4G	PSens	PNot	PSens	x	x
A6 [P4] 7G	PSens	PNot	PSens	x	x
A7 [P4] 4G	PSens	PNot	PSens	x	x
A8 [P5] 6G	PSens	PNot	x	x	x
A9 [P6] 3G	PSens	x	x	x	x
A10 [P6] 4G	PNot	x	x	x	x
A11 [P7] 4G	PSens	PNot	x	x	x
A12 [P7] 7G	PSens	PNot	PSens	PNot	PSens
A13 [P7] 3G	PSens	PNot	x	x	x
A14 [P8] 3G	PNot	PSens	x	x	x

Tabela 7 – Distribuição de tarefas de PL_{PSens} e PL_{PNot} durante as AL_{CR} (na PL)

4.3.2. Leitura do Repertório (LR)

Relativamente à abordagem principal usada na LR, verificou-se que a maior parte das AL_{CR} se caracterizou pela leitura da melodia com nomes de notas e acompanhamento instrumental, tal como escrito na partitura (Ndn + Acomp) – a abordagem observada em cerca de 70% das actividades. Surgiu também, embora com menos frequência: a leitura com números e acompanhamento (Núm + Acomp); a leitura com solmização relativa e acompanhamento (SRel + Acomp); e a leitura com nomes de notas e harmonização, esta última substituindo o acompanhamento original (Ndn + Harm). O Gráfico 17 demonstra a ocorrência de cada tipo de abordagem em cada uma das AL_{CR}.

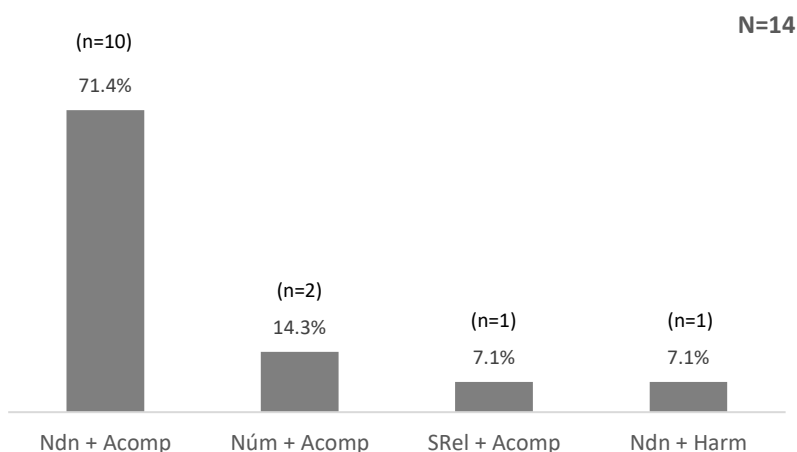


Gráfico 17 – Principal abordagem à leitura usada nas ALCR

A observação da LR permitiu identificar 4 tipos de tarefas diferentes dentro da mesma componente: 1. LR_{EPLeit}^{53} – relativas às estratégias que precediam a leitura propriamente dita da canção e que implicavam, muitas vezes, a leitura de apenas alguns dos elementos (por exemplo, a leitura do ritmo da melodia sem entoação, leitura da melodia sem ritmo ou leitura isolada das notas iniciais); 2. LR_{LParc}^{54} – correspondentes a todos os momentos de leitura, de menor ou maior duração, marcados por uma interrupção e alternando, na maioria das vezes, com paragens destinadas a *feedback*, a instruções ou a estratégias de correção; 3. LR_{LInt}^{55} – correspondentes às leituras integrais da peça, i.e., realizadas do início ao fim e sem interrupção; e 4. LR_{LAcomp}^{56} – para tarefas relacionadas com a leitura de outra parte que não a parte vocal (como de uma das linhas do acompanhamento).

No Gráfico 18, é possível verificar que três destes quatro tipos de tarefas – LR_{LParc} , LR_{LInt} , LR_{EPLeit} – são bastante frequentes; a LR_{LAcomp} , por sua vez, só se realiza excepcionalmente.

⁵³ LR_{EPLeit} = Estratégias Prévias de Leitura.

⁵⁴ LR_{LParc} = Leituras Parciais.

⁵⁵ LR_{LInt} = Leituras Integrais.

⁵⁶ LR_{LAcomp} = Leitura do Acompanhamento.

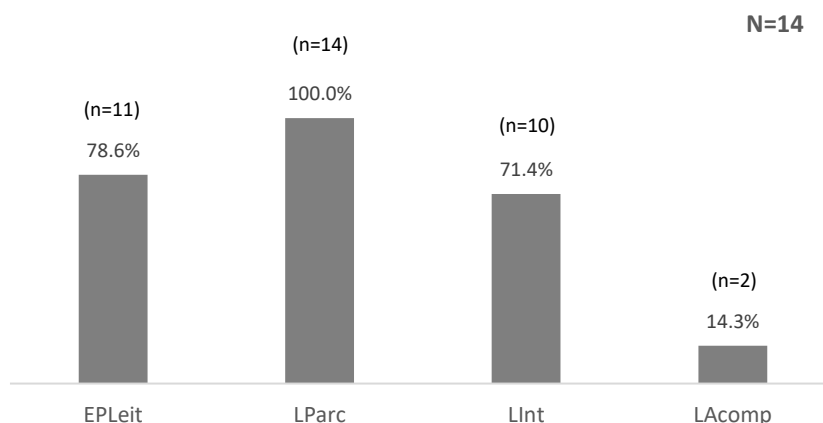


Gráfico 18 – Ocorrência de LR_{EPLeit}, LR_{LParc}, LR_{LInt} e LR_{LAcomp} no total de AL_{CR}

Relativamente ao tempo médio dedicado a cada grupo de tarefas, e como demonstra o Gráfico 19, a grande percentagem é dedicada às LR_{LParc} (a tarefa que ocorre em todas as AL_{CR}), representando estas, em média, quase 70% da duração da LR. Já as LR_{LInt}, embora sejam frequentes (Gráfico 18), ocupam apenas uma pequena percentagem da duração. Estes resultados indicam que a LR é essencialmente composta pela leitura por secções, com as leituras integrais da canção a ocorrer apenas pontualmente.

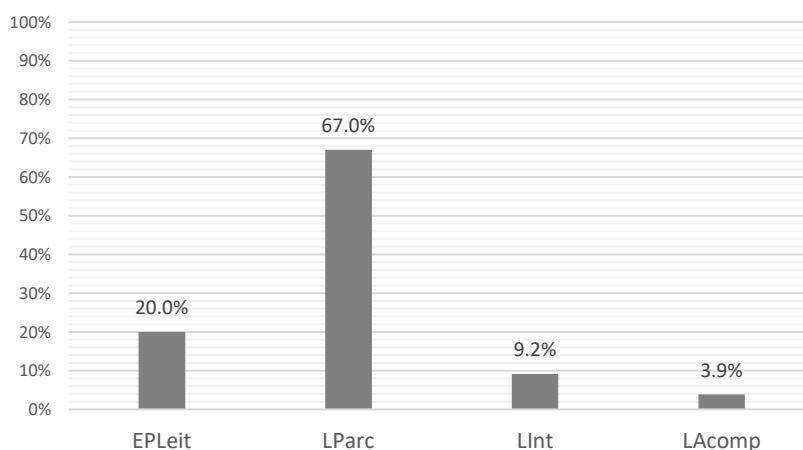


Gráfico 19 – Percentagem de tempo dedicada, em média, a LR_{EPLeit}, LR_{LParc}, LR_{LInt} e LR_{LAcomp} durante a LR

Observando as 10 aulas em que ocorreram as LR_{LInt} (Gráfico 20), verifica-se que a maioria (80,0%) é realizada numa fase final da LR, sendo raras a ocorrências de LR_{LInt} numa fase inicial.

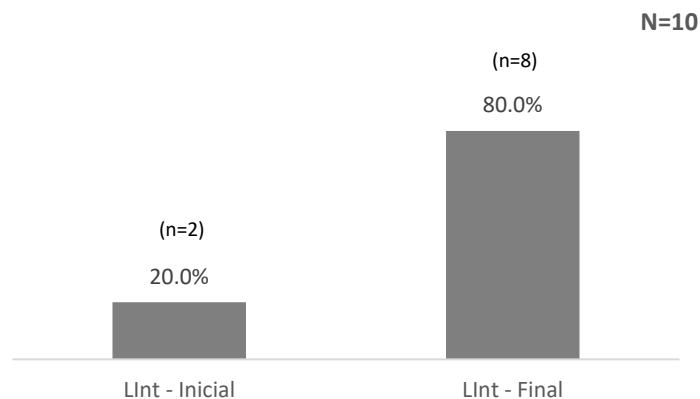


Gráfico 20 – Ocorrência de LR_{Lint} relativamente à fase da LR em que ocorreram⁵⁷

4.3.3. Estratégias de Correção da Leitura (ECL)

Ao longo das AL_{CR}, as ECL surgiram sempre em alternância com os momentos de LR. Ao contrário dos grupos de tarefas pertencentes às outras componentes, os quais podiam ser previamente estabelecidos pelo professor como parte da estruturação das AL_{CR}, as ECL foram sempre decididas *a posteriori* consoante o desempenho e as dificuldades sentidas pelos alunos durante as tarefas de leitura.

Tendo em conta os elementos aos quais se aplicaram as ECL, identificaram-se 4 grupos principais de estratégias usadas pelos professores: 1. ECL_{Mel}⁵⁸ – destinadas à correcção de elementos melódicos, como secções da melodia, notas específicas ou afinação (por exemplo, a leitura ou a entoação de elementos melódicos isolados, o uso de técnicas de leitura alternativas ou a correcção da melodia através do acompanhamento); 2. ECL_{Rit}⁵⁹ – usadas para corrigir elementos rítmicos (por exemplo, a leitura sem entoação do ritmo ou de células rítmicas específicas); 3. ECL_{Ndn}⁶⁰ – centradas especificamente na correcção dos nomes de notas (implicando a leitura dos mesmos sem entoação nem ritmo); e 4. ECL_{Harm}⁶¹ – específicas dos casos em que se realizou algum tipo de trabalho harmónico

⁵⁷ Numa das 10 AL_{CR}, registou-se também uma LR_{Lint} intermédia. A essa LR_{Lint} intermédia seguiram-se novas LR_{LParc}, tendo sido realizada outra LR_{Lint} já mais tarde, na fase final. No Gráfico 20, optou-se por contabilizar apenas a LR_{Lint} final.

⁵⁸ ECL_{Mel} = ECL de Melodia.

⁵⁹ ECL_{Rit} = ECL de Ritmo.

⁶⁰ ECL_{Ndn} = ECL de Nomes de Notas.

⁶¹ ECL_{Harm} = ECL de Harmonia. Esta ECL usou-se apenas na realização de LR_{LComp} (que ocorreu em apenas uma AL_{CR}), durante a qual os alunos entoaram, a quatro vozes, os acordes presentes no acompanhamento da melodia.

com a canção (como a adição gradual de vozes na entoação de sequências de acordes a quatro vozes, para correcção da afinação).

No Gráfico 21 é possível observar que as ECL_{Mel} ocorreram em todas as AL_{CR} , enquanto as restantes foram bastante menos frequentes. Isto sugere que as dificuldades de leitura dos alunos se relacionam geralmente com elementos da melodia e que, por outro lado (comparando as ECL_{Mel} com as ECL_{Rit}), os professores terão mais tendência para escolher repertório com desafio melódico do que com desafio rítmico.

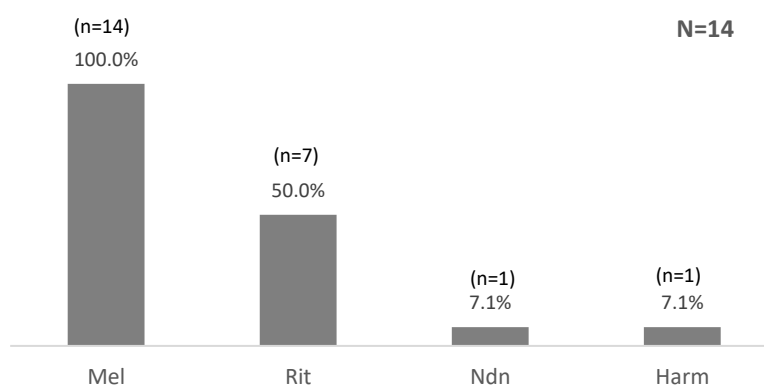


Gráfico 21 – Ocorrência de ECL_{Mel} , ECL_{Rit} , ECL_{Ndn} e ECL_{Harm} no total de AL_{CR}

Considerando que as ECL_{Mel} foram as mais frequentes, tornou-se interessante observar quais as estratégias mais usadas para este fim. Entre a leitura ou entoação de elementos isolados ($ECL_{Mel-Leei}$ ⁶²), o uso de técnicas de leitura alternativas ($ECL_{Mel-Tia}$ ⁶³) e a correcção da leitura com base no acompanhamento ($ECL_{Mel-Clba}$ ⁶⁴), foi a primeira tarefa a que mais se destacou, tendo ocorrido em todas as AL_{CR} nalgum momento. As restantes acabaram por ser raras, como é possível observar no Gráfico 22.

⁶² Na $ECL_{Mel-Leei}$, os professores pediram aos alunos que lessem ou que entoassem determinadas notas ou secções da melodia, de forma a corrigir os sons necessários. Pediu-se aos alunos que parassem numa nota específica, que lessem uma secção da melodia nota a nota (i.e., sem ritmo associado), que entoassem um grupo de notas conforme a sua indicação, que sustentassem o som de determinada nota até se corrigir a afinação, ou que repetissem parte da melodia em *loop* até que ficasse segura. O professor podia manter ou retirar o acompanhamento instrumental durante estas tarefas.

⁶³ As $ECL_{Mel-Tia}$ implicaram o uso de estratégias de leitura alternativas à da abordagem principal. Nestes casos, fez-se a leitura com números ou com solmização relativa após a leitura com nomes de notas, uma forma de tornar mais evidente a relação sonora dos graus presentes na melodia.

⁶⁴ A $ECL_{Mel-Clba}$ implicou a correcção de determinados sons (sobretudo em termos de afinação) tendo em atenção o contexto harmónico (sonoridade) subjacente à melodia. Na $ECL_{Mel-Clba}$, os professores pediram especificamente aos alunos que se focassem na harmonia que ouviam e que, a partir daí, corrigissem os sons pretendidos.

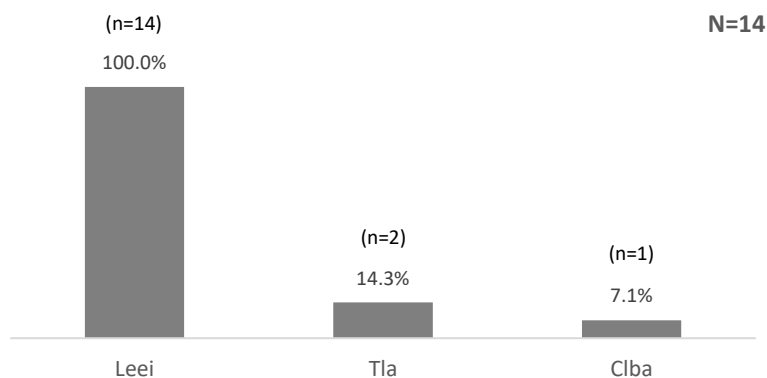


Gráfico 22 – Ocorrência dos diferentes tipos de ECL_{Mel} no total de AL_{CR}

Relativamente ao tempo dedicado às ECL, o Gráfico 23 apresenta a sua duração no GP⁶⁵ de cada AL_{CR} (por crescente nível de ensino leccionado). Pode observar-se que a maioria das ECL (n=10) ocuparam entre 10% e 20% da duração do total do GP, havendo apenas uma discrepância significativa em A13, com uma duração muito inferior às restantes. Também é possível observar que a duração das ECL não esteve relacionada com o nível de ensino, havendo durações aproximadas de ECL nos quatro níveis de ensino.

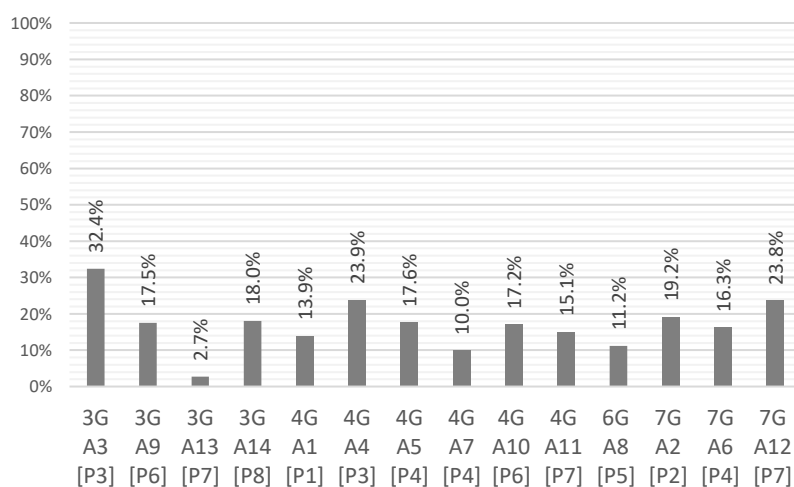


Gráfico 23 – Duração das ECL em cada AL_{CR} (no GP), por nível de ensino leccionado

De forma a perceber se existiria alguma relação entre o tempo dedicado à PL e a duração das ECL, comparam-se as durações das duas componentes no GP de cada AL_{CR}. O Gráfico 24 organiza as AL_{CR} quanto às durações da PL, partindo da maior para a menor duração, e compara-as com a duração das ECL.

⁶⁵ Recorde-se que o GP (Grupo Principal) foi constituído pelas componentes de PL, LR e ECL.

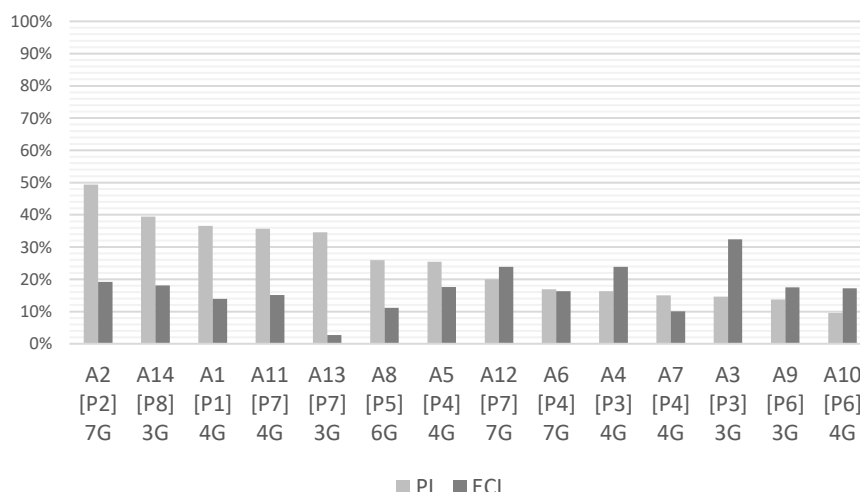


Gráfico 24 – Comparação entre duração da PL e a duração das ECL em cada AL_{CR} (no GP)

O Gráfico 24 permite observar uma correlação negativa entre a duração da PL e das ECL. Por um lado, é possível observar que quando a duração da PL foi superior a 20%, as ECL ocuparam sempre menos de 20% do GP (A2, A14, A1, A11, A13, A8 e A5); por outro lado, observa-se que quando a duração da PL foi igual ou inferior a 20%, houve tendência para as ECL durarem mais tempo do que a PL (A12, A4, A3, A9 e A10), sendo que, em 3 destes casos, a duração das ECL chegou a ser superior a 20% (A12, A4 e A3). Os dados presentes no Gráfico 24 sugerem que uma baixa duração da PL (aqui definida como inferior a 20%) poderá aumentar a necessidade de gastar mais tempo com as ECL.

4.4. Tarefas Complementares

A observação de TC ao longo das AL_{CR} permitiu identificar 3 grupos de tarefas: 1. TC_{Part}⁶⁶ – relacionadas com a recolha de informação da partitura, e geralmente de natureza mais teórica (por exemplo, a identificação da tonalidade a partir das armações de clave, ou a recolha de outro tipo de informação relacionada com elementos presentes); 2. TC_{ETCogn}⁶⁷ – resultantes de questões colocadas pelo professor e às quais os alunos respondiam de acordo com o conhecimento que possuíam (por exemplo, a identificação da armação de clave de uma tonalidade pedida pelo professor); e 3. TC_{EAud}⁶⁸ – relacionados com tarefas

⁶⁶ TC_{Part} = Análise da Partitura.

⁶⁷ TC_{ETCogn} = Exercícios Teórico-Cognitivos.

⁶⁸ TC_{EAud} = Exercícios Auditivos.

pontuais de descodificação auditiva de elementos presentes na canção (por exemplo, a identificação de cadências).

Como foi referido, as TC foram a componente à qual se dedicou menos tempo durante as AL_{CR} (Gráfico 8). No Gráfico 25, observa-se que a duração das TC foi quase sempre inferior a 10% e que, em metade das AL_{CR}, as TC ocuparam menos de 5% da duração da actividade. Isto significa que, embora as TC sejam frequentes na estruturação das AL_{CR} (Gráfico 7), também são tarefas às quais os professores dedicam muito pouco tempo.

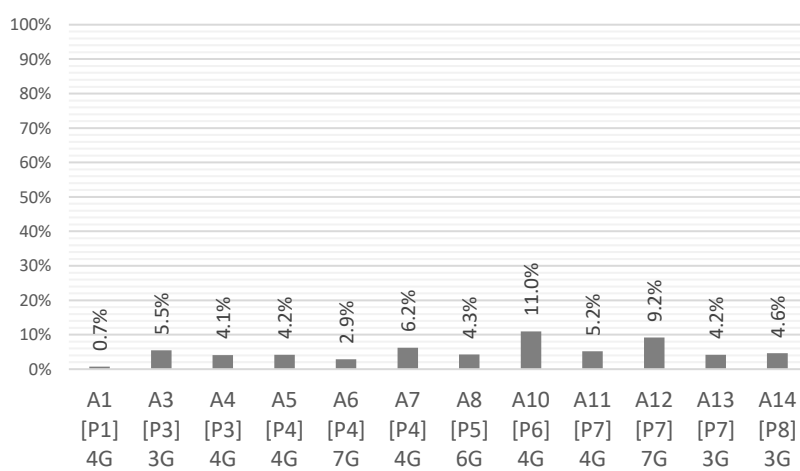


Gráfico 25 – Duração das TC em cada AL_{CR}

Relativamente aos tipos de TC, foi possível observar que os professores de FM realizam tendencialmente TC_{APart} (Gráfico 26), em detrimento dos restantes tipos de TC (TC_{ETCogn} e TC_{EAud}), que se revelaram pouco expressivos.

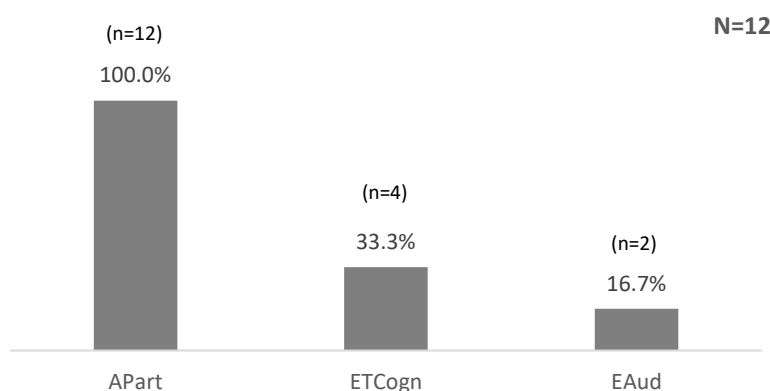


Gráfico 26 – Ocorrência de TC_{APart}, TC_{ETCogn} e TC_{EAud} no total de AL_{CR} com TC

4.5. Actividades Pós-Leitura

As APL ocorreram sempre depois de concluído o GP. No decorrer das APL observadas, identificaram-se dois tipos de actividades: 1. APL_{APerf} ⁶⁹ – durante as quais, após a leitura, a peça foi trabalhada numa perspectiva de *performance* (por exemplo, a leitura da peça com texto, introdução de dinâmicas ou condução do fraseado musical); e 2. APL_{AForm} ⁷⁰ – nas quais se usou o mesmo repertório para actividades de natureza distinta da leitura e com o objectivo de trabalhar outro tipo de competências (como a análise harmónica da peça, a execução instrumental do acompanhamento, ou a escuta de uma gravação, com um exemplo de execução da canção trabalhada).

No que respeita às APL, os professores optaram tendencialmente pelas APL_{APerf} , sendo as APL_{AForm} menos habituais. Como demonstrado pelo Gráfico 27, apenas numa das AL_{CR} se observaram os dois tipos de APL, o que indica que, em geral, os professores acabam por optar por um ou por outro (e raramente pelos dois).

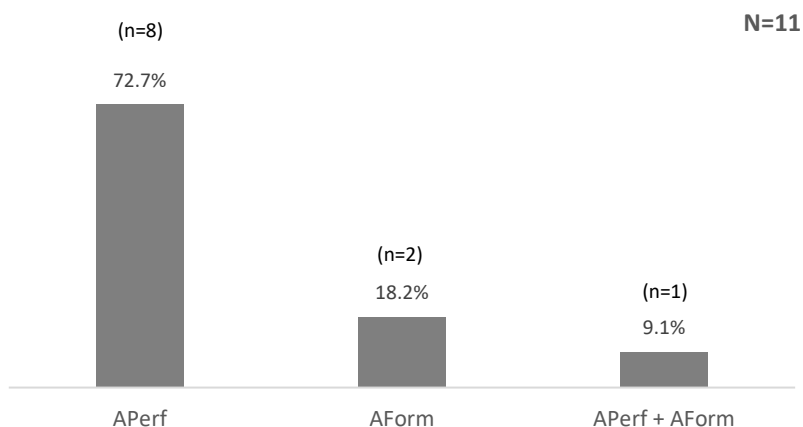


Gráfico 27 – Ocorrência de APL_{APerf} e APL_{AForm} na total de AL_{CR} com APL

No Gráfico 28, é possível verificar que a duração das APL é bastante variável de AL_{CR} para AL_{CR} . Enquanto 7 das 11 APL registaram uma duração inferior a 20%, note-se que em 2 das AL_{CR} observadas, a duração das APL foi bastante significativa, sendo superior a 40% da duração total (A6 e A14⁷¹).

⁶⁹ APL_{APerf} = Abordagem Performativa.

⁷⁰ APL_{AForm} = Actividades Formativas.

⁷¹ As APL com duração superior a 40% podem ser justificadas pelo tipo de tarefas realizadas. Na A6 (44,3%) realizaram-se APL_{AForm} de análise harmónica do repertório, seguidas de execução individual da harmonia ao piano, com um aluno de cada vez. Na A14 (41,0%) realizaram-se tanto APL_{APerf} como APL_{AForm} .

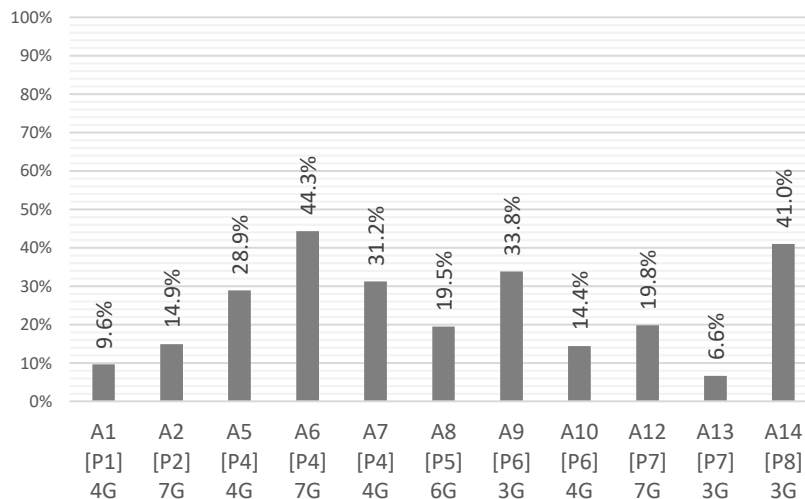


Gráfico 28 – Duração das APL em cada ALCR

Por fim, sendo a presença de texto uma das características que mais distingue as AL_{CR} das restantes actividades de leitura melódica na aula de FM, interessou observar se, de facto, este elemento foi ou não relevante neste tipo de actividades. Das 9 AL_{CR} em que houve APL_{APerf}, a leitura do repertório com texto ocorreu em 4 delas. Logo, no total das 14 AL_{CR} observadas, e como ilustrado pelo Gráfico 29, apenas em 4 (menos de 30%) se optou, nalgum momento, por associar o texto à melodia. Esta baixa percentagem sugere que os professores não consideram este elemento essencial para as AL_{CR}.

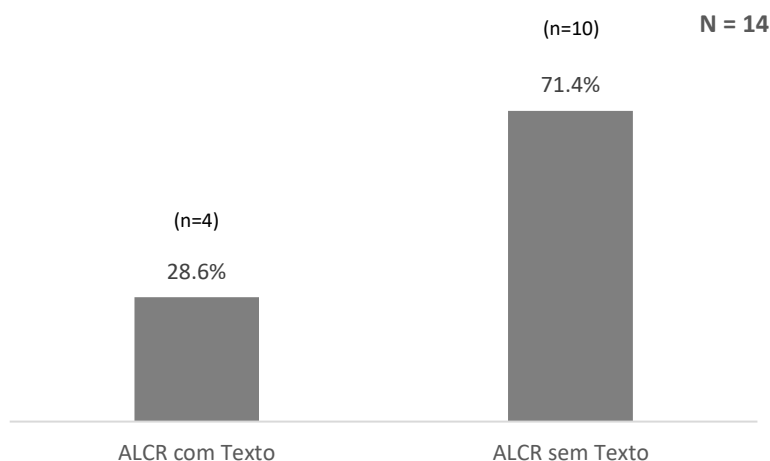


Gráfico 29 – Leitura do repertório com texto vs. sem texto no total de AL_{CR}

5. Conclusões do Estudo

O estudo realizado teve como principal objectivo observar qual a estruturação associada às Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) na aula de FM. Considerando os diferentes tipos de tarefas realizadas ao longo das AL_{CR}, a análise dos dados conduziu a resultados interessantes, e a partir dos quais foi possível reflectir acerca de como os professores de FM estruturam este tipo de actividades, tendo em conta os objectivos da sua disciplina.

5.1. Resultados Obtidos

Através deste estudo, foi possível observar que as AL_{CR} são estruturadas através de um conjunto de tarefas de natureza diferente e que, no seu conjunto, constituem o total da actividade. Identificaram-se 5 possíveis componentes associadas à estruturação de AL_{CR}, relacionadas com tarefas de: 1. Preparação para a Leitura (PL); 2. Leitura do Repertório (LR); 3. Estratégias de Correção da Leitura (ECL), 4. Tarefas Complementares (TC) e 5. Actividades Pós-Leitura (APL).

Os resultados sugerem que as componentes PL, LR e ECL são as mais importantes para a estruturação das AL_{CR}. O facto de todos os professores terem incluído estratégias de preparação e de correção da leitura sugere que as AL_{CR} possuem, antes de mais, um carácter formativo. Logo, e apesar de alicerçadas em obras específicas do repertório, o objectivo das AL_{CR} parece ser fundamentalmente o desenvolvimento das competências de leitura, em detrimento de outras competências (como as de *performance*) ou apenas do alargamento do património musical. Adicionalmente, os professores de FM também optam por introduzir TC e APL nas AL_{CR} – as TC, embora frequentes, revelam-se tarefas às quais os professores dedicam muito pouco tempo; por sua vez, as APL surgem como forma de enriquecer as AL_{CR}, complementando a tarefa principal de leitura com tarefas de natureza mais performativa, ou com outras tarefas formativas mas não directamente relacionadas com a leitura.

A existência de um tipo de estruturação associado às AL_{CR}, que se verifica nos resultados deste estudo, parece reforçar o que é referido pela literatura consultada. Vários autores referem que uma cuidadosa estruturação das actividades em aula assume uma grande

importância, visto que permite guiar os alunos, de forma mais gradual e organizada, em direcção ao cumprimento de um objectivo final (Allen & White, 1980; Cox, 1989; Jang et al., 2010). A criação de uma sequência de tarefas diversas e associadas a objectivos mais pequenos e específicos, tal como se observou nas AL_{CR} estudadas, encontra-se de acordo com processos de estruturação de actividades referidos na literatura apresentada (Allen & White, 1980; Demorest, 1996; Duke, 1999; Jang et al., 2010).

Todas as AL_{CR} foram iniciadas pela componente de PL, concluindo-se que esta constitui, por defeito, a primeira etapa desta actividade de leitura. Na literatura consultada, não há uma referência directa às tarefas de PL em actividades de leitura. No entanto, o papel que as estas tarefas desempenham na estrutura das AL_{CR} (criando uma relação entre as tarefas preparatórias e as tarefas de leitura propriamente ditas), pode ser associado ao processo de «transferência» de conhecimento e que surge na literatura consultada. Este processo implica usar a informação previamente armazenada na memória para realizar, de forma eficaz, as tarefas que necessitam desse tipo de informação específica (Boso et al., 2010; CESE, 2018; Glaser & Bassok, 1989; Lehmann & Kopiez, 2012; Lehmann & McArthur, 2002; Pressley & Harris, 2008; Price & Byo, 2002; Wittrock & Cook, 1975).

Adicionalmente, verificou-se que, durante a fase de PL, as tarefas de PL_{PSens}⁷² precedem, geralmente, as tarefas de PL_{PNot}⁷³. Os resultados reforçam a opinião de alguns autores, segundo os quais, nas actividades de leitura cantada, é necessário ou mesmo imperativo reconhecer auditivamente o contexto e os elementos sonoros que serão decodificados a partir da notação musical (Cruz, 2010; Vujović & Bogunović, 2012).

Relativamente à LR, os resultados obtidos neste estudo revelam que a abordagem mais frequente (observada em 71,4% das AL_{CR}) é feita sob a forma de leitura com nomes de notas e acompanhamento instrumental, sendo raros os casos em que se opta por outro tipo de abordagem, como a leitura com números ou solmização relativa⁷⁴. Estes dados reforçam o que já fora referido no estudo de Almeida, em que se concluiu que o uso de

⁷² PL_{PSens} = Preparação Sensorial.

⁷³ PL_{PNot} = Preparação com Notação.

⁷⁴ Consultar o Gráfico 17 (Capítulo 4).

nomes de notas com dó fixo continua a ser o sistema mais frequente nas aulas de FM, embora também outros possam ser usados (2014)⁷⁵.

Os resultados deste estudo também revelaram que, durante a LR, o processo de leitura é essencialmente feito por secções (LR_{Parc}⁷⁶). Já as LR_{Int},⁷⁷ ocupam muito pouco tempo da actividade e são realizadas, geralmente, numa fase de conclusão da LR. Este tipo de organização parece ser específico da FM, uma vez que na literatura consultada acerca da estruturação dos ensaios de coro, autores como Demorest defendem a importância de uma primeira leitura integral para contextualização da peça, passando só depois para o estudo por secções (1996). No entanto, os dados obtidos neste estudo sugerem que o principal objectivo da LR nas AL_{CR} se prende com a aquisição e com o desenvolvimento das competências de leitura através de repertório desafiante, sendo mais importante a LR_{Int} final (o cumprimento do objectivo) do que a LR_{Int} inicial (mais associada a tarefas de leitura à 1ª vista).

No que respeita às ECL, os resultados deste estudo demonstram que este tipo de tarefas surge em constante alternância com os momentos de LR, sendo definido de acordo com as necessidades dos alunos no que respeita ao processo de leitura. O uso de ECL durante as AL_{CR} reforça o que é referido na literatura consultada – vários autores defendem que o uso de estratégias de correcção eficazes para a resolução de problemas é um aspecto muito importante nos processos de aquisição e de desenvolvimento de competências, contribuindo para o aumento gradual das mesmas, bem como para o desenvolvimento da metacognição (Glaser & Bassok, 1989; Musco, 2011; Pressley & Harris, 2008; Vujović & Bogunović, 2012). Os resultados obtidos neste estudo também revelaram que as ECL mais usadas nas AL_{CR} são as ECL_{Mel}⁷⁸, o que indica que o desafio do repertório escolhido pelos professores se prende, essencialmente, com elementos melódicos.

⁷⁵ Apesar de a investigação de Almeida se ter focado especificamente em técnicas de introdução à leitura, torna-se interessante observar que, no contexto particular das AL_{CR} observadas neste estudo, se obtém o mesmo tipo de resultados relativos à abordagem usada durante a LR.

⁷⁶ LR_{Parc} = Leituras Parciais.

⁷⁷ LR_{Int} = Leituras Integrais.

⁷⁸ ECL_{Mel} = ECL de Melodia.

Este estudo demonstrou ainda que as APL, nos casos em que ocorrem (78,6% das AL_{CR}⁷⁹), constituem a etapa de conclusão das AL_{CR}. Verificou-se que os professores de FM optam tendencialmente pela APL_{APerf}⁸⁰, preferindo criar um momento de *performance* no fim da actividade. Esta opção pode resultar da importância dada à definição de objectivos musicalmente mais interessantes para as aulas de FM e que, para além dos exercícios considerados mais «técnicos», criam uma oportunidade para se «fazer» música em aula (Cruz, 2010; Pedroso, 2004). No entanto, os dados também indicam que a abordagem performativa não é considerada essencial para a estruturação das AL_{CR}, funcionando só como complemento. Isto parece ser específico da disciplina FM em geral, considerando que a literatura sobre o desenvolvimento das competências performativas no âmbito da FM é, de facto, bastante escassa.

Adicionalmente, apesar de as AL_{CR} envolverem a leitura de canções, os resultados deste estudo também indicam que o texto da canção é considerado um elemento secundário, sendo a sua inclusão opcional e pouco frequente (28,6%⁸¹) – isto reforça, mais uma vez, a ideia de que o objectivo das AL_{CR} se prende, essencialmente, com o desenvolvimento das competências de leitura associadas à descodificação da notação.

Por fim, este estudo permitiu calcular uma duração média de 32 minutos dedicados às AL_{CR}. Considerando que as AL_{CR} constituem apenas uma parte da aula de FM (sendo a restante parte dedicada a outras actividades), este resultado sugere que os professores dedicam uma parte significativa do tempo de aula às AL_{CR}⁸². Isto reforça as afirmações de alguns autores que, na literatura dedicada ao ensino da FM em Portugal, referem a importância que é dada ao domínio da leitura no âmbito da disciplina (Cruz, 2010, 2013; Pedroso, 2004).

⁷⁹ Consultar o Gráfico 2 (Capítulo 4).

⁸⁰ APL_{APerf} = Abordagem Performativa.

⁸¹ Consultar o Gráfico 29 (Capítulo 4).

⁸² Consultar o Gráfico 1 (Capítulo 4). O facto de se ter observado apenas a secção da aula dedicada à AL_{CR} não permitiu estabelecer uma relação entre a duração da AL_{CR} e a duração total da aula em que ocorreu. No entanto, uma média de 32 minutos traduz um peso muito significativo tendo em conta que, num bloco de 90 minutos de aula (comum nas aulas de FM do Ensino Especializado), esta representará cerca de 1/3 de tempo dedicado a uma só actividade.

5.2. Questões a Aprofundar

Alguns dos dados recolhidos neste estudo permitiram obter resultados adicionais (para além dos directamente relacionados com a pergunta de investigação), e que aqui serão referidos, embora a literatura consultada não contenha a informação suficiente com a qual possam ser relacionados.

Em primeiro lugar, no que respeita à duração da componente de PL, os dados do estudo sugerem que um mesmo professor poderá dedicar, mesmo que não propositadamente, uma quantidade de tempo semelhante a tarefas de PL em AL_{CR} de turmas e de níveis de ensino diferentes. No entanto, o reduzido número de AL_{CR} por professor não permitiu explorar mais aprofundadamente este fenómeno. Seria possível, com um maior número de dados, averiguar se existe alguma tendência neste sentido, eventualmente associada ao tipo de estruturação e de tarefas de PL usadas por cada professor em particular.

Adicionalmente, os dados deste estudo sugerem que o tempo dedicado às tarefas de PL poderá influenciar a quantidade de ECL necessárias ao longo da LR e que, neste sentido, uma maior duração da PL (i.e., superior a 20% do tempo do GP⁸³) pode reduzir a duração das ECL. Considerando estes dados, é possível que uma PL mais longa seja o primeiro passo para a eficácia da leitura, sendo que mais tempo dedicado à PL possibilitará uma melhor contextualização da notação e dos elementos musicais envolvidos na peça em estudo, bem como a antecipação e a resolução dos eventuais problemas que possam surgir ao longo da leitura. No entanto, esta possível relação de eficácia relacionada com a duração da PL e das ECL necessitaria de ser estudada com maior detalhe, sendo para isso necessário obter um maior número de dados focados, em particular, nas estratégias usadas nas componentes de PL e de ECL.

Por fim, uma vez que os resultados deste estudo indicaram que a inclusão de texto não parece ser um aspecto fundamental para a estruturação das AL_{CR}, podemos questionar-nos se, em termos de estrutura, as AL_{CR} serão muito diferentes de outras actividades de leitura melódica realizadas em FM (melodias sem texto, com ou sem acompanhamento

⁸³ Consultar o Gráfico 24 (Capítulo 4). Recorde-se que o GP («Grupo Principal») representa o conjunto das componentes de PL, LR e ECL.

instrumental). Seria interessante averiguar se estas outras actividades de leitura teriam o mesmo tipo de estrutura, com a presença das mesmas componentes, e se a eventual introdução de texto representaria a única diferença entre essas actividades e as AL_{CR} em particular.

5.3. Limitações do Estudo

A par das conclusões obtidas neste estudo, é importante referir algumas das limitações envolvidas: 1. a primeira limitação prende-se com o número de AL_{CR} observadas – as 14 AL_{CR} usadas para estudo, resultantes da participação de apenas 8 professores, não serão consideradas suficientes para produzir conclusões em larga escala sobre a temática de investigação; 2. a segunda limitação, por sua vez, está relacionada com as características dos participantes – todos os professores pertenciam a uma faixa etária jovem (entre os 22 e 29 anos), e possuíam menos de 10 anos de experiência no Ensino Especializado de Música. Esta distribuição revela-se de certa forma limitada, uma vez que não representa a distribuição dos professores de FM que exercem a actividade docente nas Escolas de Ensino Especializado de Música em Portugal.

5.4. Conclusão

A realização deste projecto foi, em primeiro lugar, uma experiência enriquecedora para a minha formação académica, na medida em que me deu a conhecer os passos, etapas e ferramentas necessárias para concretizar um trabalho de investigação. Por outro lado, este estudo pode revelar-se interessante e uma mais-valia para o âmbito FM, pelo facto de ter incidido sobre temas que, apesar de relevantes, são ainda pouco explorados nesta área – a estruturação de actividades em aula e, em particular, das AL_{CR}.

Como conclusão deste projecto, e estabelecendo a relação entre a literatura consultada e os resultados obtidos, crê-se que as AL_{CR} devem beneficiar de uma estrutura correcta e assente numa componente formativa, que inclua um conjunto de tarefas e estratégias que permitam não só cumprir o objectivo final, mas também promover a aquisição e o desenvolvimento das competências de leitura – neste sentido, destaca-se a importância de incluir tarefas de natureza sensorial como preparação da actividade (e que permitam estabelecer, eficazmente, a relação entre som e notação), ou a aplicação de estratégias

eficazes de correcção da leitura (para a resolução de problemas), de forma a promover o desenvolvimento das ditas competências. Finalmente, no caso específico das AL_{CR}, há ainda que considerar a possibilidade de criar momentos performativos em aula – assim, a leitura deste tipo de repertório poderá tornar-se um meio para «fazer» e interpretar a música, um aspecto fundamental para formação de futuros músicos.

6. Elaboração do Relatório de Estágio: Reflexão Final

Ao longo do período em que decorreu, a elaboração deste Relatório de Estágio conduziu a um importante processo de reflexão, tanto na vertente «prática» do ensino, como na vertente mais «académica» de investigação. Foi um projecto que, pelas aprendizagens que proporcionou, se traduziu numa experiência enriquecedora, permitindo-me chegar a determinadas conclusões e obter ferramentas essenciais para a minha formação.

Durante o Estágio do Ensino Especializado, a observação das aulas deu-me oportunidade de observar o papel dos professores de FM de forma mais regular, bem como de registar e de reflectir acerca de estratégias de ensino adoptadas em aula. Foi uma componente do Estágio que me permitiu, através da observação e da reflexão, criar uma ponte entre aquilo que via nessas aulas, e alguns dos temas debatidos nas disciplinas de Técnicas de Formação Musical, de Pedagogia e de Didáctica da Música que frequentei na ESML.

Por sua vez, as aulas que leccionei no âmbito deste Estágio foram um marco importante para o meu próprio processo de aprendizagem, fundamental para identificar os aspectos de que necessito e pretendo desenvolver, e as mudanças a implementar de futuro – este trabalho de reflexão foi possível graças à gravação e à observação das aulas leccionadas, devendo mencionar-se a cooperação do professor de Didática do Ensino Especializado, com quem vários dos aspectos foram debatidos. Desta reflexão, sobressaíram questões como a necessidade de dar prioridade à componente formativa das aulas; de incluir mais trabalho sensorial e auditivo, dando prioridade ao «som» e à percepção dos fenómenos sonoros; e de estruturar cada actividade da aula, tendo os aspectos anteriores em conta. Embora não tenha sido possível implementar todas as mudanças desejadas durante o período de Estágio, este processo de reflexão poderá ser um bom ponto de partida para o futuro desenvolvimento minha prática docente.

Este Estágio, não obstante ter sido uma experiência enriquecedora na modalidade em que ocorreu, também tornou evidente que uma prática de ensino regular e de contacto frequente com as turmas (e em que é possível observar a evolução dos alunos ao longo das aulas), é fundamental para adquirir experiência, para voltar a reflectir sobre opções e formas de ensino, implementar mudanças que beneficiem a aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, para promover a nossa própria evolução como professores de FM.

O projecto de investigação incluído neste Relatório de Estágio também se traduziu numa aprendizagem importante. O facto de o projecto ter sido «construído» de raiz, permitiu-me conhecer as várias componentes e etapas de uma investigação, desde a importância da definição dos objectivos e da escolha de uma metodologia adequada, à pesquisa por literatura que pudesse sustentar as eventuais conclusões do estudo – um processo que se tornou possível graças à colaboração do professor orientador. Por outro lado, o facto de o estudo ter incidido sobre actividades que sempre considerei interessantes – as Actividades de Leitura de Canções de Repertório (AL_{CR}) – também contribuiu para a minha motivação ao longo desta investigação. Por fim, a obtenção de um conjunto de resultados interessantes a partir da análise dos dados permitiu-me valorizar todo este processo e alcançar a meta pretendida.

Curiosamente, o tema central do estudo, relacionado com a estruturação de actividades em aula, acabou por se relacionar com um dos aspectos que mais sobressaíram aquando da minha reflexão acerca das práticas de ensino, no contexto do Estágio – a importância de estruturar cada actividade da aula, criando um conjunto de tarefas que permita não só cumprir eficazmente o objectivo final, como promover a aquisição e desenvolvimento das competências dos alunos. No mesmo sentido, os resultados deste estudo revelaram que também as AL_{CR}, quando realizadas em aula, possuem uma determinada estrutura (i.e., conjuntos de tarefas específicas que, no seu conjunto, conduzem ao objectivo final) e que, assim, os professores de FM têm este aspecto em consideração. Com este estudo, deseja-se ainda que os professores reflectam acerca da forma como estruturam este tipo de actividades e que, por outro lado, também considerem a possibilidade que as canções de repertório oferecem (nomeadamente através do texto) no que respeita à criação de momentos mais «musicais», ou «performativos», na aula de FM.

Assim, a importância de uma boa e correcta estruturação das actividades praticadas em aula acabou por representar um tema central no meu Relatório de Estágio. Ao conjugar as práticas de ensino e a investigação, a elaboração deste Relatório de Estágio traduziu-se num processo importante e numa experiência enriquecedora pela aprendizagem que proporcionou a nível de conhecimento, de desenvolvimento das competências e, acima de tudo, de reflexão – aspectos importantes para o futuro, e que constituíram um marco na realização deste Mestrado.

Bibliografia

- Allen, D., & White, R. (1980). Learning Objectives and Teaching Strategies. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 5(2), 23–42. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1494311>
- Almeida, H. de J. F. de. (2014). A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português. Relatório de estágio [MasterThesis, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa]. Em *Relatório de estágio*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5688>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Boso, A., Garcia, D., Rodrigues, M., & Marcondes, P. (2010). Aspectos cognitivos da leitura: Conhecimento prévio e teoria dos esquemas. *Revista ACB*, 15(2), 24–39.
- Brown, J. (2008). Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30–35. <https://doi.org/10.1177/00274321080940050108>
- Centro Ward de Lisboa - Júlia d'Almendra. (sem data). *Centro Ward*. Centrowardlisboa. Obtido 10 de Junho de 2020, de <https://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/home>
- CESE. (2018). *Cognitive load theory in practice—Examples for the classroom*. https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/Cognitive_load_theory_practice_guide_AA.pdf
- Concina, E. (2015). Music Education and Effective Teaching: Perspectives from a Critical Review. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 6, 1333–1336. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2015.0251>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cox, J. (1989). Rehearsal Organizational Structures Used by Successful High School Choral Directors. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 201. <https://doi.org/10.2307/3344670>
- Cruz, C. B. da. (2010). Aprender a ler música sem partituras. *Revista de Educação Musical*, 15–19.

- Cruz, C. B. da. (2013). O tradicional e o erudito, o som e a escrita, a técnica e a arte. Uma Choradinha açoriana e uma Ungaresca italiana, com Saltarello. *Revista de Educação Musical*, 139, 22–30.
- Davis, A. (1998). Performance Achievement and Analysis of Teaching during Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 496–509. <https://doi.org/10.2307/3345346>
- Demorest, S. (1996). Structuring a Musical Choral Rehearsal. *Music Educators Journal*, 82. <https://doi.org/10.2307/3398913>
- Duke, R. (1999). Measures of Instructional Effectiveness in Music Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1–48.
- Fine, P., Berry, A., & Rosner, B. (2016). The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability: *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/0305735606067152>
- Fine, P., & Berry, A. (2017). *The Effects of Melody and Harmony on Pitching Ability in Sight-Singing*. International Conference on Music Perception and Cognition.
- Fournier, G., Moreno Sala, M., Dubé, F., & O’Neill, S. (2019). Cognitive strategies in sight-singing: The development of an inventory for aural skills pedagogy. *Psychology of Music*, 47, 270–283. <https://doi.org/10.1177/0305735617745149>
- Freer, P. (2009). Beyond Error Detection: A Cycle of Pedagogical Skills for Choral Conductors. *Choral Journal*, 50(3), 8.
- Garrod, S., & Daneman, M. (2003). Reading, the psychology of. Em L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 3, pp. 848–854). Nature Publishing Group. <http://eprints.gla.ac.uk/33078/>
- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning Theory and the Study of Instruction. *Annual Review of Psychology*, 40(1), 631–666. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.40.020189.003215>
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world*. London ; Thousand Oaks, CA : SAGE. http://archive.org/details/Doing_Research_in_the_Real_World_by_David_E_Gray
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (sem data). *Planos de Estudo*. <http://www.institutogregoriano.pt/Novocurriculo.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2015). *Projecto Educativo 2015*. <http://www.institutogregoriano.pt/PEE2015.pdf>

- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019). *Regulamento Interno 2019*.
<http://www.institutogregoriano.pt/RI2019.pdf>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Killian, J., & Henry, M. (2005). A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education, 53*(1), 51–65. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3345606>
- Kopiez, R., & In Lee, J. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research, 10*(1), 41–62.
<https://doi.org/10.1080/14613800701871363>
- Kothari, C. (2004). *Research methodology methods & techniques*.
<http://proxy.library.carleton.ca/login?url=https://ebookcentral.proquest.com/lib/oculcarleton-ebooks/detail.action?docID=431524>
- Kumar, R. (2011a). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (3rd ed). SAGE Publications Ltd.
- Kumar, R. (2011b). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (3rd ed). SAGE.
- Lehmann, A., & Kopiez, R. (2012). Sight-Reading. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (Vol. 1, pp. 344–351). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0032>
- Lehmann, A., & McArthur, V. (2002). Sight-Reading. Em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 135–149). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.001.0001>
- Macdonald, S., Headlam, N., & Centre for Local Economic Strategies. (2008). *Research methods handbook: Introductory guide to research methods for social research*. Centre for Local Economic Strategies.
- Musco, A. (2011). Beyond “Line by Line” Strategies for Performance and Learning Transfer. *Music Educators Journal, 98*, 59–67.
<https://doi.org/10.1177/0027432111415689>
- Nielsen, L. (2014). Teacher Evaluation: Archiving Teaching Effectiveness. *Music Educators Journal, 101*(1), 63–69. <https://doi.org/10.1177/0027432114536736>

- Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6.
- Pressley, M., & Harris, K. (2008). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *The Journal of Education*, 189(1/2), 77–94. JSTOR.
- Price, H. E., & Byo, J. L. (2002). Rehearsing and Conducting. Em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 335–351). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.001.0001>
- Risarto, M., & Lima, S. (2010). Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura a primeira vista ao piano. *Música em Perspectiva*, 3(2).
<https://doi.org/10.5380/mp.v3i2.21985>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (Fourth Edition). Wiley.
- Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3–20.
<https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Vujović, I., & Bogunović, B. (2012). *Cognitive Strategies in Sight-singing*. 6.
- Wittrock, M., & Cook, H. (1975). Transfer of Prior Learning to Verbal Instruction. *American Educational Research Journal*, 12(2), 147–156. JSTOR.
<https://doi.org/10.2307/1162417>
- Zinar, R. (1976). Reading Language and Reading Music: Is There a Connection? *Music Educators Journal*, 62(7), 70–74. <https://doi.org/10.2307/3395034>

Anexos I

Prática Pedagógica

○ **Anexo I – Planos de Estudos do IGL (2019/2020)**

CURSO DE INICIAÇÃO	tempos de 45 min.
Iniciação Musical	1
Iniciação Instrumental	1
Coro Preparatório	1
TOTAL	3

CURSO BÁSICO DE MÚSICA 2º CICLO (graus 1º e 2º para todas as disciplinas)	tempos de 45min.	
	Todos os instrumentos	
Formação Musical	2 + 1	
Instrumento	2	
Classes de Conjunto: Coro	2	
TOTAL	7	
CURSO DE MÚSICA 3º CICLO	tempos de 45min.	
	Instrumentos Monódicos	Instrumentos de Tecla
Formação Musical (graus 3 a 5)	2	2
Instrumento (graus 3 a 5)	2	2
Classes de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	1	2
Orquestra ou Consort (graus 1 a 3)	2	
Oferta Complementar: Coro Gregoriano A (grau 1 a 3)		1
Oferta Complementar: Coro Gregoriano B (grau 1)	1	
TOTAL	7 (8)	7

CURSO DE CANTO GREGORIANO 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)	tempos de 45min.
Formação Musical	2 + 1
Prática Instrumental	1
Iniciação à Prática Vocal	1
Classes de Conjunto: Coro	2
TOTAL	7
CURSO DE CANTO GREGORIANO 3º CICLO	tempos de 45min.
Formação Musical (graus 3 a 5)	2
Prática Instrumental (graus 3 a 5)	1
Prática Vocal (graus 1 a 3)	1
Classe de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	2
Coro Gregoriano A (graus 1 a 3)	1
TOTAL	7

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos Monódicos		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo			
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação			
	Disciplina de Opção: Instrumento de tecla		1	1
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	1	1	1
	Música de Câmara			
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)	2	2	2
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16
CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos de Tecla		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo (cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação (piano e órgão)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla			
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)			
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO GREGORIANO		tempos de 45min.		
		10º	11º	12º
		Científica	História da Cultura e das Artes	3
Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2		2	2
Análise e Técnicas de Composição	3		3	3
Técnica-Artística	Canto Gregoriano	2	2	2
	Técnica Vocal	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Disciplina de Opção c): Canto Gregoriano C: (se concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla (se não concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1
	Oferta Complementar: Latim	2	2	
	Oferta Complementar: Modalidade			2
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
TOTAL		(16) 17	(17) 18	(17) 18

○ Anexo II – Critérios de Avaliação de IM 2

- REPRODUÇÃO E COMPREENSÃO MELÓDICA – 25%
- REPRODUÇÃO E COMPREENSÃO RÍTMICA – 25%
- AQUISIÇÃO DE NOÇÕES DE LEITURA E ESCRITA MUSICAL – 15%
- CONCENTRAÇÃO/INTERESSE/PARTICIPAÇÃO NAS AULAS – 35%

REPRODUÇÃO E COMPREENSÃO MELÓDICA

Muito Bom – O aluno reproduz motivos e frases melódicas com exatidão, dominando a afinação e a expressividade vocal. Reconhece, compreende e executa com rigor o movimento melódico pancromático e diatónico.

Bom - O aluno reproduz motivos e frases melódicas com correção. Reconhece e compreende o movimento melódico pancromático e diatónico.

Satisfaz – O aluno reproduz motivos e frases melódicas com alguma correção. Manifesta algumas dificuldades em reconhecer, compreender ou executar corretamente o movimento melódico.

Não Satisfaz - O aluno demonstra grandes dificuldades em reproduzir de forma correta motivos e frases melódicas. Manifesta muitas dificuldades em reconhecer o movimento melódico.

REPRODUÇÃO E COMPREENSÃO RÍTMICA

Muito Bom - O aluno reproduz motivos e frases rítmicas com exactidão, dominando o sentido da pulsação. Reconhece, compreende e executa com rigor os diferentes aspectos do ritmo (pulsação, divisão, ritmo, compasso).

Bom - O aluno reproduz motivos e frases rítmicas com correção e mantendo o sentido da pulsação. Reconhece, compreende e executa os diferentes aspectos do ritmo (pulsação, divisão, ritmo, compasso).

Satisfaz - O aluno reproduz motivos e frases rítmicas com alguma correção. Nem sempre mantém o sentido da pulsação. Manifesta algumas dificuldades em reconhecer, compreender e executar a pulsação, divisão, ritmo e compasso.

Não Satisfaz - O aluno demonstra grandes dificuldades em reproduzir de forma correcta os motivos e frases rítmicas. Não adquiriu o sentido da pulsação, manifestando muitas dificuldades em reconhecer, compreender e executar a pulsação, divisão, ritmo e compasso

AQUISIÇÃO DE NOÇÕES DE LEITURA E ESCRITA MUSICAL

Muito Bom – O aluno compreende muito bem a escrita musical. Lê com grande correção e autonomia aplicando os aspetos fundamentais da escrita e leitura musical. Manifesta uma excelente capacidade de compreensão da escrita musical.

Bom - O aluno compreende a escrita musical, lê com correção e aplica os aspetos fundamentais da escrita e leitura musical. Manifesta capacidade de compreensão da escrita musical.

Satisfaz – O aluno revela algumas dificuldades na compreensão do código escrito. Lê com pouca autonomia. Manifesta algumas dificuldades na compreensão da escrita musical.

Não satisfaz – O aluno apesar de ter adquirido algumas noções básicas de escrita e leitura, manifesta muitas dificuldades na aplicação dos conhecimentos quer ao nível da leitura quer ao nível da escrita.

○ Anexo III – Programa de FM, 4ºG (IGL)

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<p>Melódicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modulação aos tons da Dominante ou da Relativa • Reprodução e entoação de música modal • Entoação de intervalos a partir de uma nota dada (4P/4A/7m asc.) • Reconhecimento de intervalos descendentes (os do 2º grau) e todos os outros intervalos até à 8ª (harmónicos e melódicos tocados em qualquer instrumento e/ou registo do piano) • Entoação de pequenas sequências de intervalos sem ritmo. (2m/M, 3m/M, 4/5P, 8P asc. e desc.) • Leituras melódicas em claves de sol, de fá e de dó (nas 3ª e 4ª linha, com nomes de notas) • Ditados melódicos da linha do baixo com algumas partes do soprano para escrever 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos acordes PM, Pm, e acorde de 7ª da Dominante em qualquer inversão e em posição cerrada • Função do VI grau e revisão das funções tonais dadas nos anos anteriores (T, SD, D) • Cadências Interrompida e Plagal • Trabalho polifónico a 2 e 3 vozes: Oral - 2 ou mais vozes; Escrita - Mais vozes mas só com a escrita de 2 vozes
<p>Rítmicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e consolidação, na escrita e leitura, de todas as células rítmicas já trabalhadas em diferentes andamentos (podendo utilizar algumas ligaduras entre figuras iguais ou de longas para curtas, sincopas irregulares, contratempos) mais as seguintes:
<p>Teóricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras em diferentes unidades de tempo - ♩ = 1 ♪ = 1 ♩ = 1 ♩ = 1 + ♩ = 1 ♩ = 1 ♩ = 1 • Polirritmia colectiva • Polirritmia individual com utilização das células rítmicas aprendidas • Dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas • Identificação de notas nas 4 claves estudadas • Identificação de intervalos • Classificação, escrita e/ou construção de intervalos simples e dos acordes dados (posição cerrada) • Continuação do trabalho desenvolvido ao nível da Forma até ao 3º grau (chamar a atenção sempre para a forma e fraseado, sem nomear nenhum tipo de forma especificamente, apenas se for oportuno)
	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação do trabalho sobre instrumentos e épocas
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho ao nível das competências na aula _____ 40% • Testes: Provas Oraís _____ 30% Provas Escritas _____ 20% • Participação e empenho (nos trabalhos de casa e na aula) _____ 10%
<p>Nota: O comportamento não adequado ao normal desenrolar das actividades lectivas implicará uma penalização até 5% na avaliação.</p>	

○ **Anexo IV – Programa de FM, 7ºG (IGL)**

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Melódicas	<ul style="list-style-type: none"> • Modulação a tons afastados. • Música modal em qualquer modo (com e sem transposição) • Entoação de qualquer intervalo a partir de uma nota dada • Sequências de intervalos com e sem ritmo (até à 8ª) • Intervalos simples e compostos (harmónicos e melódicos) tocados em qualquer instrumento e/ou registo do piano • Melodias em claves de sol, fá e dó (em qualquer linha) • Canções, lieder songs etc • Organizações sonoras
Harmónicas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos acordes de 7ª Diminuta e 6ª Napolitana • Função do III, VII, 6ª Alemã, 6ª Italiana e 6ª Francesa • Cadência Evitada (além das anteriormente estudadas) • Trabalho polifónico a 3 e 4 vozes
Rítmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Polirritmia coletiva. • Polirritmia individual • Dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas • Células rítmicas com e sem compasso • Compassos irregulares • Mudança de unidades de tempo (figura = figura; tempo = tempo) • Ritmo a uma parte com e sem melodia associada
Teóricas	<ul style="list-style-type: none"> • Graus da escala • Identificação de notas nas claves estudadas • Identificação de intervalos. • Classificação, escrita e/ou construção de intervalos e acordes dados em qualquer clave. • Continuação do trabalho desenvolvido ao nível da Forma • Continuação do trabalho sobre instrumentos, épocas, autores e estilos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
• Desempenho ao nível das competências na aula _____	25%
• Testes: Provas Oraís _____	30%
Provas Escritas _____	30%
• Desempenho nos trabalhos de casa: Oraís _____	10%
Escritos _____	5%

Nota: O comportamento não adequado ao normal desenrolar das actividades lectivas implicará uma penalização até 5% na avaliação.

○ Anexo Va – Plano de Aula de IM 2 (1º Período)

Objetivos	Atividades / Estratégias
Reproduzir movimento sonoro, associando-lhe o gesto correspondente (ascendente, descendente, permanente).	1. Associar gesto a movimento sonoro (ascendente, descendente, permanente) – imitação do «vento», em grupo e individualmente: a) imitando o professor (som + gesto); b) associando gesto ao som produzido pelo professor; c) associando som ao gesto feito pelo professor;
Entoar, por imitação, frases melódicas com correcta afinação.	2. Reproduzir por imitação, em grupo e individualmente, pequenas frases melódicas entoadas pelo professor.
Entoar a canção <i>Vento, Ventania</i> afinação correcta, percutindo o ritmo em simultâneo. Percutir o ritmo da canção <i>Vento, Ventania</i> sem entoar a canção (audição interior); omitindo algumas palavras da canção.	3. Entoar a canção <i>Vento, Ventania</i> percutindo o ritmo em simultâneo. 3.1. Percutir o ritmo da melodia da canção (sem entoar a canção) 3.1. Entoar a canção “Vento, Ventania”, percutindo o ritmo em simultâneo e omitindo algumas palavras (ex. «parar», «ar», «mar», «vento»...).
Dizer os nomes das notas em sequência, marcando o início de cada sequência com uma palma.	4. Dizer os nomes das notas em sequência e marcando o início de cada sequência (nome de nota) com uma palma: a) em grupo; b) individualmente (uma palma para cada aluno); c) omitindo a primeira nota da sequência (mantendo a palma);
Entoar a canção <i>Nuvens que andam pelo ar</i> , com texto, melodia e afinação correcta, marcando as pulsações em grupo e, de seguida, à vez (uma palma-pulsação para cada aluno).	5. Entoar a melodia da canção <i>Nuvens que andam pelo ar</i> , frase a frase, imitando o professor (com acompanhamento ao piano). 5.1. Marcar a pulsação da canção, juntamente com o professor; descobrir a diferença de andamento (rápido ou lento) de acordo com a pulsação marcada pelo professor. 5.2. Marcar as pulsações da canção à vez (uma palma-pulsação para cada aluno) – em dois grupos, um marcando as pulsações, outro cantando a canção.

<p>Recursos: -----</p> <p>Repertório: <i>Canções Vento, Ventania; Nuvens que andam pelo ar.</i></p>

○ Anexo Vb – Plano de Aula de IM 2 (2º Período)

Objetivos	Atividades/Estratégias
Entoar as canções <i>Vento</i> , <i>Ventania</i> e <i>Nuvens que andam pelo ar</i> com correcta afinação e a partir de várias tonalidades.	1. Entoar as canções <i>Vento</i> , <i>Ventania</i> e <i>Nuvens que andam pelo ar</i> , de memória e com texto.
Entoar a escala do modo maior com números, a partir de várias tonalidades. Identificar auditivamente graus da escala, entoando com os respectivos números os padrões melódicos entoados com sílaba neutra pelo professor.	2. Entoar a escala do modo Maior (ascendente e descendente) em sílaba neutra, após o exemplo dado pelo professor. 2.1. Entoar a escala do modo maior (ascendente e descendente) com números, após o exemplo dado pelo professor. a) Entoar a escala do modo maior com números a partir de várias tonalidades (entoando primeiro a tónica após a audição do contexto tonal): em grupo; individualmente. 2.2. Entoar, por imitação, pequenos padrões melódicos com números e em modo maior. a) Entoar, com números, os padrões melódicos entoados com sílaba neutra pelo professor (“descobrimo” os graus da escala) – graus conjuntos ou repetidos: em grupo; individualmente.
Percutir padrões binários e ternários, alternando entre duas mãos, mão direita e mão esquerda.	3. Percutir nas pernas e por imitação: a) O padrão binário <i>duas-direita, duas-direita... e duas-esquerda, duas-esquerda... (Tic-tac, Tic-tac...)</i> : em grupo; de seguida, um aluno de cada vez. b) O padrão ternário <i>duas-direita-direita... e duas-esquerda-esquerda (Tic-tac-tac, Tic-tac-tac...)</i> . c) Percutir os padrões (sem imitação) com acompanhamento tocado ao piano pelo professor.
Entoação da melodia da canção <i>Barqueiro</i> , com sílaba neutra e, de seguida, com texto.	4. Audição da melodia da canção <i>Barqueiro</i> , cantada em sílaba neutra pelo professor. a) Entoação, reproduzindo por imitação, da melodia da canção frase a frase (juntando gradualmente as diversas frases). b) Entoação da melodia completa da canção em sílaba neutra, em diferentes tonalidades. c) Entoação da canção com texto, após o exemplo dado pelo professor.

Repertório:

Canção *Barqueiro* (tradicional, Paredes).

○ **Anexo VIa – Plano de Aula de 4ºG (1º Período)**

Objetivos	Atividades / Estratégias
<p>Entoar, a partir de qualquer som, a sequência Tónica-Dominante.</p> <p>Entoar acordes de V7 em arpejo (ascendente e descendente), resolvendo no grau da tónica.</p> <p>Entoar acordes de V7 em grupo (um som do acorde para cada grupo de aluno), resolvendo em conjunto no grau da tónica.</p> <p>Entoar sons isolados de um acorde de V7 (F, 3ª 5ª ou 7ª).</p> <p>Identificar inversões de acordes de V7 a partir do som do baixo.</p>	<p>1. Entoar, a partir de um (qualquer) som dado, a sequência Tónica-Dominante, respeitando uma pulsação.</p> <p>1.1. Entoar, a partir do acorde ouvido, acordes de V7 em arpejo (em estado fundamental ascendente e descendente), resolvendo no grau da tónica.</p> <p>1.2. A partir da construção escrita do acorde de V7 - observar, para cada nota do acorde de V7 (F, 3ª, 5ª e 7ª), o movimento de resolução no grau da tónica.</p> <p>1.2.1. Entoar o arpejo do acorde de V7, resolvendo na tónica a partir de cada som do acorde (F, 3ª, 5ª e 7ª)</p> <p>1.3. Entoar, a partir de uma qualquer fundamental dada, acordes de V7 em grupo (um som do acorde para cada grupo de alunos), resolvendo em conjunto no grau da tónica.</p> <p>1.4. Entoar, a partir do acorde de V7 ouvido, apenas o som do acorde pedido pelo professor (F, 3ª, 5ª ou 7ª)</p> <p>1.4.1. Identificar as inversões do acorde de V7 a partir do som do baixo.</p>
<p>Ler, com sílaba neutra, sequências de frases rítmicas a) de seguida e b) em alternância.</p> <p>Ler, com sílaba neutra, o ritmo da linha da clave de sol da Invenção 6 de Bach, BWV 777 (c. 1 a 20).</p> <p>Ler, percutindo, o ritmo da linha da clave de fá da Invenção 6 de Bach, BWV 777, ouvindo a melodia da clave de sol em simultâneo.</p>	<p>2. Reproduzir sequências rítmicas por imitação, percutindo a pulsação (mão esq.) e divisão (mão dir.).</p> <p>2.1. Ler com sílaba neutra, com pulsação à colcheia, as frases rítmicas de preparação a) de seguida e b) em alternância.</p> <p>2.2. Ler em sílaba neutra, com pulsação à colcheia, o ritmo da linha da clave sol da Invenção 6, de Bach, BWV 777 (c. 1 a 20).</p> <p>2.2.1. Ler, percutindo, o ritmo da linha da clave de fá, ouvindo em simultâneo a melodia da clave de sol tocada ao piano pelo professor.</p>
<p>Identificar acordes de V7 escritos (Bach, Invenção 6, BWV 777, c.10).</p> <p>Identificar auditivamente acordes de V7 em comparação com acordes PM e diminutos.</p>	<p>3. Após identificação da tonalidade, identificar o arpejo do acorde de V7 na partitura da Invenção 6 de Bach, BWV 777 (c. 10)</p> <p>3.1. Identificar auditivamente acordes de V7 em comparação com a) acordes PM e com b) acordes diminutos, tocados ao piano pelo professor.</p>
<p>Entoar graus da escala em modo maior, com o b7 incluído.</p> <p>Memorizar e entoar a melodia integral do excerto de <i>Fairie Dance</i> (Jerry Goldsmith, <i>Legend</i>), com sílaba neutra e com nomes de notas – Mib M.</p>	<p>4. Entoar, numa tonalidade maior e em sílaba neutra, os graus da escala pedidos pelo professor (incluindo o b7).</p> <p>4.1. Ouvir o excerto áudio de <i>Fairie Dance</i> (Jerry Goldsmith, <i>Legend</i>).</p> <p>4.1.1. Memorizar e entoar, de memória, o excerto da melodia de <i>Fairie Dance</i> com sílaba neutra e, de seguida, com nomes de notas – Mib M, a) por secções e b) integralmente.</p>

Recursos:

Leitor áudio + colunas.

Repertório:

Bach, Invenção N.6, BWV 777

Goldsmith, *Fairie Dance* (excerto)

INVENTIO 6

BWV 777

Musical score for Invention 6, BWV 777, by J.S. Bach. The score is in G major and 3/4 time, consisting of 20 measures. It is written for a single melodic line on a grand staff. The piece features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Fingerings are indicated by numbers 1-5. Measure numbers 1, 2, 11, and 17 are circled at the beginning of their respective lines.

○ Anexo VIb – Plano de Aula de 4ºG (2º Período)

Objetivos	Atividades / Estratégias
<p>Percutir, com rigor e sobre a gravação áudio, os ataques da “campainha” presentes no excerto da peça de Leroy Anderson, <i>The Typewriter</i>.</p>	<p>1. Ouvir o excerto áudio completo de <i>The Typewriter</i>, de L. Anderson (secções A+B+A'+C).</p> <p>a) Memorizar e percutir, para cada secção, os ataques da “campainha” sobre a gravação.</p> <p>b) Percutir, sobre a gravação, os ataques da “campainha” presentes no excerto completo (secções A+B+A'+C).</p>
<p>Entoar, num andamento rápido e com correcta afinação, o arpejo dos acordes de 7ªD em E.F. e 1ª inv. (após a audição dos mesmos).</p> <p>Identificar auditivamente acordes de 7ªD em E.F. e 1ª inv., com e sem comparação.</p>	<p>2. Ouvir seqüências de acordes de 7ªD em E.F e em 1ª inv. (uma seqüência de cada vez). Para cada um dos estados:</p> <p>a) A partir do acorde ouvido, entoar o som do baixo – E.F. ou 3ª do acorde, respectivamente: por imitação; sem imitação (com pulsação definida).</p> <p>b) A partir do acorde ouvido, entoar os arpejos em E.F. e 1ª inversão de seguida (ascendente e descendentes) e num andamento rápido: por imitação; sem imitação.</p> <p>2.1. Ouvir uma seqüência de acordes de 7ªD em 1ª inv (posição cerrada):</p> <p>a) A partir do acorde ouvido, entoar o arpejo (ascendente e descendente), num andamento rápido: por imitação; sem imitação.</p> <p>2.2. Ouvir acordes de 7ªD em E.F. e 1ª inv. a partir do mesmo baixo:</p> <p>a) A partir dos acordes ouvidos, entoar o arpejo do acorde em E.F. e 1ª inv. partindo do mesmo som: por imitação; sem imitação (ouvindo sempre cada estado antes de o entoar).</p> <p>a) Ouvir conjuntos acordes de 7ªD em E.F. e 1ª inv. a partir do mesmo baixo e identificar auditivamente, por comparação, a ordem em que os estados foram tocados.</p> <p>2.3. Identificar auditivamente acordes de 7ªD em E.F. ou 1ª inv., isolados (i.e., sem comparação).</p>
<p>Entoar, com números e nomes de notas, a seguinte seqüência memorizada, constituída por Refrão + Modulações (M e m), e sempre de seguida nas respectivas tonalidades.</p> <p>Refrão M: 1-3-5-4-3-2-1-3-5-6-5-4-3-2-1-5-3-1 Modulação > m: 6-6-Sens.(#5)-1 Refrão m: 1-3-5-4-3-2-</p>	<p>3. Reproduzir, por imitação, as seqüências melódicas cantadas com números pelo professor (ex. 1 3 5 / 1 3 5 4 3 2 1 / 1 3 5 6 5 3 1), em modo maior e em modo menor.</p> <p>a) entoar a seqüência 1 3 5 4 3 2 1 6 5 3 1 (M e m) com números e em várias tonalidades.</p> <p>3.1. Memorizar e entoar, com números, a seqüência do Refrão em modo M e m, exemplificada pelo professor: 1 3 5 4 3 2 1 3 5 6 5 4 3 2 1 5 3 1 (em várias tonalidades maiores e menores).</p>
<p>1-3-5-6-5-4-3-2-1-5-3-1 Modulação > M: 4-4-Sens.(#3)-1 Refrão M (etc.)</p>	<p>3.2. Reproduzir a seqüência: maior > 1 3 5 3 1 6 6 Sens.(#5) 1 > menor (modulação M > m)</p> <p>a) com números e por imitação.</p> <p>b) com números e nomes de notas, a partir de várias tonalidades.</p> <p>3.3. Reproduzir a seqüência: menor 1 3 5 3 1 4 4 Sens. (#3) 1 > maior (modulação m > M)</p> <p>a) com números e por imitação.</p> <p>b) com números e nomes de notas, a partir de várias tonalidades.</p> <p>3.4. Entoar, após o exemplo dado, a seqüência integral de Refrão + Modulações: (M) 1-3-5-4-3-2-1-3-5-6-5-4-3-2-1-5-3-1 6-6-Sens.(#5)-1 (m) 1-3-5-4-3-2-1-3-5-6-5-4-3-2-1-5-3-1 4-4-Sens.(#3)-1 (M)...</p> <p>a) com números</p> <p>b) com nomes de notas e nas diversas tonalidades, de acordo com a seqüência.</p>

<p>Reproduzir por imitação, em sílaba neutra e com rigor rítmico, os diversos grupos células rítmicas escritas.</p> <p>Ler, em sílaba neutra e com rigor rítmico, o ritmo da melodia (clave de sol) do excerto da <i>Sonata para Piano No.36, 1ª and.</i>, de Haydn.</p>	<p>4. Ouvir o excerto melódico da <i>Sonata para Piano No.36, 1ª and.</i>, de Haydn, marcando a pulsação.</p> <p>4.1. Reproduzir, com sílaba neutra e marcando a pulsação, os diversos grupos de células rítmicas escritas (em loop):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) por imitação, após o exemplo professor (para cada grupo ou conjunto de grupos de células) b) lendo, sem imitação, a sequência de grupos de células. <p>4.1. Ler, em sílaba neutra e marcando a pulsação, o ritmo da melodia (clave de sol) do excerto da <i>Sonata para Piano No.36, 1ª and.</i>, de Haydn.</p>
--	---

<p>Recursos: Leitor áudio + colunas Material de Apoio 4ºGrau</p> <p>Repertório: Leroy Anderson, <i>The Typewriter</i> – excerto áudio (A+B+A'+C) Haydn, <i>Sonata para Piano No.36, 1ª and.</i> (excerto) – Material de Apoio 4ºGrau, pág.14 + excerto áudio.</p>

SONATE.

Nº 15. *Allegro moderato.* *mf*

○ Anexo VIIa – Plano de Aula de 7ºG (1º Período)

Objetivos	Atividades / Estratégias
<p>Percutir sobre o áudio, após memorização, o ritmo do baixo do excerto de <i>Firth of Fifht</i> (Genesis).</p>	<p>1. Percutir o ritmo do baixo do excerto de <i>Firth of Fifht</i> (Genesis) sobre o áudio, após audição e memorização do mesmo. a) por secções (A – B – C) b) completo</p>
<p>Identificar auditivamente as funções de iv, ii diminuto com 7ª (sétima da sensível) e 6ª napolitana no modo menor, nas seguintes versões da sequência – por comparação; sem comparação: i – ib – iv – ic – V – i i – ib – iidim.7 – ic – V – i i – ib – 6N – ic – V – i</p> <p>Entoar as três versões da sequência harmónica a) entoando verticalmente os acordes e b) em grupo (um som do acorde para cada aluno).</p> <p>Identificar auditivamente as funções presentes em sequências harmónicas, com a presença das funções de iv, ii dim.7 e 6N.</p> <p>Identificar auditivamente a função de 6N presente no excerto musical (Beethoven, Sonata para Piano em Mi menor, Op.90, 1ª and.)</p>	<p>2. Identificar auditivamente funções harmónicas tocadas ao piano pelo professor, em modo menor.</p> <p>2.1. Ouvir e comparar a sonoridade das funções de iv, ii dim. com 7ª (sétima da sensível) e 6ª napolitana nas seguintes sequência harmónica, tocadas ao piano pelo professor: i – ib – iv – ic – V – i i – ib – iidim.7 – ic – V – i i – ib – 6N – ic – V – i</p> <p>2.1.1. Identificar auditivamente a versão da sequência harmónica tocada ao piano pelo professor.</p> <p>2.2. Entoar, com ou sem nomes de notas, os acordes das sequências harmónicas, nas suas três versões: a) em arpejo, verticalmente b) em grupo (um som do acorde para cada aluno)</p> <p>2.3. Identificar auditivamente as funções das sequências harmónicas tocadas ao piano pelo professor, com a presença das três funções referidas (iv, ii dim.7 e 6N).</p> <p>2.4. Identificar, durante a audição do excerto musical, a presença da função de 6N (Beethoven, Sonata para Piano em Mi menor, Op.90, 1º andamento).</p> <p>2.4.1. Analisar a estrutura do acorde de 6N na partitura.</p>
<p>Entoar a escala dos modos de lá, ré e mi; entoar os graus da escala pedidos pelo professor em cada modo.</p> <p>Memorizar e entoar de seguida, com nomes de notas, a melodia em</p>	<p>3. Entoar a escala (ascendente e descendente) dos modos de lá, ré e mi; entoar, em cada modo, os graus pedidos pelos professor.</p> <p>3.1. Memorizar e entoar, com nomes de notas, a melodia tocada ao piano pelo professor, identificando o modo em que se encontra (modo de lá).</p> <p>3.2. Entoar a mesma melodia nos modos de ré e de mi (mantendo a mesma tónica).</p>
<p>modo de lá tocada ao piano pelo professor (<i>Scarborough Fair</i>).</p> <p>Entoar a mesma melodia, com nomes de notas, nos modos de ré e de mi.</p> <p>Identificar as armações de clave correspondentes aos modos de lá, ré e mi em diferentes tónicas.</p>	<p>3.3. Identificar as armações de clave correspondentes aos modos de lá, ré e mi em diferentes tónicas, tendo como base a armação de clave do modo de lá (#6 para o modo de ré; b2 para o modo de mi).</p>
<p>Ler a melodia da canção <i>To a Young Girl</i> de Ned Rorem à primeira vista, com acompanhamento ao piano.</p>	<p>4. Identificar o modo em que se encontra o início peça <i>To a Young Girl</i>, de Ned Rorem, a partir da armação de clave (tónica Mib, modo de lá).</p> <p>4.1. Entoar, com nomes de notas, os graus pedidos pelo professor (tónica Mib, modo de lá)</p> <p>4.2. Ler, à primeira vista, com ou sem nomes de notas, a melodia da peça <i>To a Young Girl</i>, de Ned Rorem.</p>

Recursos:

Leitor áudio + colunas

Repertório:

Genesis, *Firth of Fifht* (Intro)

Beethoven, Sonata para Piano em Mi menor, Op.90 (1º and.) - excerto.

Scarborough Fair (melodia)

Ned Rorem, *To a Young Girl* (partitura)

Beethoven, Sonata para Piano em Mi Menor, 1º and.
Op.90, nº1 (excerto)

for Sylvia Goldstein
To a Young Girl
original key

W. B. YEATS

NED ROREM

J = 44 *pp*

Largo (delicate and intense)

ppp (*molto pedale*)

My dear, my dear I know — More than an-oth-er What
makes your heart beat so; Not e - ven your own moth - er —
— Can know it as I know, — Who broke my

pp *sempre*

p *espr.*

© Copyright 1972 by Boosey & Hawkes, Inc.
Copyright for all countries. All rights reserved.

5 *mp* *mf*

heart for her — When the wild — thought, — That she de -

10 *f* *ff* *mf*

nies And has for - got, — Set all — her blood a - stir — And glit - tered

13 *mp* *p*

in her eyes.

Hyères, 13 April 1951

○ Anexo VIIb – Plano de Aula de 7ºG (2º Período)

Objetivos	Atividades / Estratégias
<p>Entoar, por imitação e em sílaba neutra, as linhas melódicas tocadas ao piano pelo professor (com prevalência do modo de ré), com uma correcta afinação e rigor melódico.</p> <p>Entoar, de memória e com rigor melódico, as três secções melódicas de orquestra presentes no excerto da obra <i>Concerto para Clarinete No.2 1º and.</i>, de Oscar Navarro.</p>	<p>1. Entoar, por imitação e em sílaba neutra:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a escala do modo de ré. b) pequenas sequências melódicas tocadas ao piano (com prevalência do modo de ré). <p>1.1. Ouvir as secções A+B do excerto da obra <i>Concerto para Clarinete No.2, 1º and.</i>, de Oscar Navarro.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Entoar, juntamente com a gravação, as duas secções melódicas de orquestra memorizadas na aula anterior. <p>1.1. Ouvir a secção C do excerto da obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Entoar a secção melódica de orquestra (entrando na nota mais aguda) juntamente com a gravação. b) Entoar a secção melódica de orquestra (entrando na nota mais aguda) sem a gravação. <p>1.2. Entoar, de memória, as três secções melódicas de orquestra presentes no excerto completo da obra (secções A+B+C).</p>
<p>Reproduzir com rigor rítmico, por imitação e em sílaba neutra, as sequências de células rítmicas escritas no quadro.</p> <p>Ler, com sílaba neutra e rigor rítmico, o ritmo da melodia de <i>Ginga Carioca</i>, de Hermeto Pascoal (c.1-22).</p>	<p>2. Reproduzir, por imitação e em sílaba neutra, os grupos 1 e 2 de células rítmicas escritas no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reproduzir, em sílaba neutra, as células rítmicas indicadas no quadro e em tempo real pelo professor (se necessário, reproduzindo células isoladas em alternância ou em <i>loop</i>). b) Ler, em sílaba neutra, o ritmo da melodia de <i>Ginga Carioca</i>, de Hermeto Pascoal (c. 1-12). <p>2.1. Reproduzir, por imitação em sílaba neutra, o grupo 3 de células rítmicas escritas no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reproduzir, em sílaba neutra, as células rítmicas indicadas no quadro e em tempo real pelo professor (se necessário, reproduzindo células isoladas em alternância ou em <i>loop</i>). b) Ler, em sílaba neutra, o ritmo da melodia de <i>Ginga Carioca</i>, de Hermeto Pascoal (c. 14-18). <p>2.2. Reproduzir, por imitação, isoladamente e em <i>loop</i>, as células presentes no c.13 de <i>Ginga Carioca</i>.</p> <p>2.3. Ler, em sílaba neutra, o ritmo da melodia integral de <i>Ginga Carioca</i>, de Hermeto Pascoal (c.1-22).</p>
<p>Entoar, a partir dos acordes de 7ªM ouvidos: o respectivo arpejo ascendente e descendente, num andamento rápido e com correcta afinação; o som da 7ªM do acorde.</p>	<p>3. Ouvir sequências de acordes de 7ªM.</p> <p>3.1. Entoar o arpejo (ascendente e descendente) dos acordes de 7ªM ouvidos, num andamento rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Por imitação. b) Ouvindo o acorde, sem imitação. <p>3.2. Entoar, após ouvir o exemplo, o som da 7ªM do acorde:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Após ouvir do acorde de 7ªM (em posição cerrada) b) Acrescentando a 7ªM sobre um acorde PM. <p>3.3. Entoar acordes de 7ªM em coro (um som do acorde para cada aluno).</p>

<p>Ler, com fluência e correcta afinação, a melodia da canção <i>Rosemonde</i>, de Honegger, com acompanhamento de piano.</p>	<p>4. Reproduzir, por imitação, padrões melódicos com nomes de notas, num contexto maioritariamente pentatónico (tónica ré).</p> <p>4.1. Ler, com nomes de notas, uma sequência de padrões melódicos escritos no quadro, mantendo uma pulsação estável.</p> <p>4.2. Ler a melodia integral da canção <i>Rosemonde</i>, de Honegger, com acompanhamento de piano.</p> <p>a) Com nomes de notas.</p> <p>b) Com sílaba neutra e/ou com texto.</p>
---	--

<p>Recursos: Leitor áudio + colunas</p> <p>Repertório: Oscar Navarro, <i>Concerto para Clarinete No.2, 1ª and.</i> (excerto) Hermeto Pascoal, <i>Ginga Carioca</i> (c.1-22) Honegger, <i>Rosemonde</i></p>
--

Ginga Carioca

Hermeto Pascoal

Medium Samba ♩ = 70

Chord symbols: Dm7, Fm7, Am7(b5), D7(#9), Gmaj7, F#m7, Fmaj7, Ebm7, Bm7, Cm7, Dbm7, C7(#9), Abm9, Bm7(b5), Dm7(b5), G7(b13), Dbmaj7, Cm7, Am7(b5), F#m7(b5), Fmaj7, C7(b13), F7(b13), Bb7(b13), Amaj7, Cmaj7, Bbmaj7, A7(sus4), C7(sus4), Eb7(sus4), Dm7, Dm7, G13, Bb13, Em7(b5), A7(b13), Dm7

5 - Rosemonde

♩ = 52 Homégon

Qu'as-tu vu dans ton ex-il? disait à Spencer sa femme,
à Rome à Vienne, à Pergame, à Calcutta? — Rien! fit-il

Veux-tu découvrir le monde? fermes yeux, Rosemonde

pp

12 au 13 Avril 1911

Anexos II
Investigação

○ Anexo VIII – Modelo de Grelha de Observação

SECÇÃO I - Identificação da Actividade	
Designação da Gravação	
Participante	
Nível de Ensino	
Repertório	
Duração Total (aprox.)	
Data de Gravação	

SECÇÃO II - Descrição e Análise de Dados					
[Identificação]					
Descrição da Actividade - Tarefas				Análise Temática e Categorização	
I-A	Descrição	Designação	Duração (aprox.)	Categoria Geral	Sub-Categoria

Secção III - Estruturação da Actividade					
[Identificação]					
Dur.	Categorias Gerais		Dur.	Sub-Categorias	
TOTAIS	Categorias + Tempo Dispensado ao Longo da Actividade				%
	CATEGORIAS				
	SUBCATEGORIAS				

○ Anexo IX – Colaboração no Projecto de Investigação (Documento)

TEMA:

A estruturação de actividades de leitura de canções de repertório no contexto da aula de Formação Musical.

Projecto de Investigação:

A leitura de canções de repertório no contexto da aula de formação musical terá como objectivo principal o desenvolvimento das competências de leitura por parte dos alunos. De forma a tornar-se um momento formativo, a estruturação de uma actividade deste tipo pode incluir várias etapas, desde o momento em que a actividade tem início até que é dada por concluída – ou seja, até que os objectivos estipulados pelo professor são cumpridos.

O objectivo da presente investigação será o de registar e categorizar as etapas envolvidas em actividades de leitura de canções de repertório (*canção, lied, chanson, song, outros...*) em aulas de Formação Musical. No presente documento constam informações respeitantes à colaboração no projecto proposto para que os professores cooperantes possam consentir a sua participação de forma informada.

Gravações para a Recolha dos Dados:

Dada a impossibilidade de observar um elevado número de aulas presencialmente, serão solicitadas aos professores gravações (em vídeo) da parte da aula dedicada à leitura de canções de repertório, efectuadas com a devida autorização do professor e dos alunos (será entregue um documento para efeitos de protecção de dados).

Os graus de ensino devem situar-se entre o 3º grau (ou 7º ano de ensino regular) e o 8º grau (ou 12º ano do ensino regular), estes incluídos. De forma a obter um conjunto de dados relevante, pede-se que, se for possível, cada professor disponibilize 3 gravações, ficando a escolha das turmas e dos graus ao seu critério (no entanto, caso não seja possível enviar mais, serão aceites apenas 1 ou 2 gravações).

Para facilitar o registo e análise de dados, pede-se ainda aos professores que 1) a peça escolhida não tenha sido trabalhado em aulas anteriores e que 2) a actividade de leitura seja realizada, de preferência, na sua totalidade e na mesma aula. O repertório escolhido será do critério exclusivo do professor.

NOTA: caso os professores já tenham efectuado gravações de aulas num período anterior (por exemplo, em contexto de estágio) e nas quais se incluam actividades de leitura de canções de repertório, essas gravações serão igualmente válidas e poderão ser usadas na presente investigação, desde que cumpram os parâmetros acima mencionados e desde que a sua utilização das mesmas seja devidamente autorizada pelo professor (com a salvaguarda de que não serão usadas para qualquer outro efeito).

Período de Recolha de Gravações:

A recolha de gravações para a presente investigação decorrerá até ao dia 6 de Janeiro – final do 1º período. Pede-se que, aquando do envio, constem as seguintes informações: grau de ensino; instituição de ensino; data em que foi realizada a gravação; identificação da peça (compositor, título).

Reforça-se que, para efeitos da presente investigação, apenas será registada e analisada a estruturação da actividade em causa, não sendo recolhido ou divulgado qualquer outro tipo de informação relacionada com os elementos envolvidos nem com o desempenho do professor ou dos alunos.

○ Anexo X – Repertório Usado nas AL_{CR}

A1	P1	4ºG	Schubert, <i>Litaney</i>
A2	P2	7ºG	Schubert, <i>Minnelied</i>
A3	P3	3ºG	Beethoven, <i>Sehnsucht No.1</i>
A4		4ºG	Beethoven, <i>Sehnsucht No 1.</i>
A5	P4	4ºG	Mozart, <i>Zufriedenheit</i>
A6		7ºG	Paisiello, <i>Nel cor piu non mi sento</i>
A7		4ºG	Freitas Branco, <i>Contrastes</i>
A8	P5	6ºG	Fauré, <i>Au bord de l'eau</i>
A9	P6	3ºG	Trad., <i>By the waters of Babylon</i>
A10		4ºG	Schubert, <i>Litaney</i>
A11	P7	4ºG	Schubert, <i>Tischerlied</i>
A12		7ºG	Bach, <i>Das Christi Geist; Ein fest Burg ist unser Gott</i>
A13		3ºG	Bartók, <i>Ablakomba</i>
A14	P8	3ºG	Trad., <i>By The waters of babylon</i>

○ **Anexo XI – Tabela Geral de Tarefas Registradas (com Categorização)**

Preparação para a Leitura (PL)	Preparação Sensorial	Entoação da escala
		Entoação de graus ou notas da escala
		Entoação de graus da escala com solmização relativa e fonomímica
		Entoação de ordenações
		Entoação de padrões melódicos por imitação
		Entoação de padrões melódicos por comparação
		Entoação do arpejo da tónica
		Entoação de funções harmónicas em arpejo
		Reprodução de células rítmicas
		Identificação auditiva do modo
		Identificação auditiva da pulsação e divisão
		Descodificação auditiva de padrões melódicos - com graus da escala ou Ndn
		Preparação com Notação
	Leitura de células rítmicas	
	Leitura de melodia com ritmo	
	Audição do acompanhamento instrumental, seguindo a partitura	
	Leitura de sequências de acordes a 4 vozes	
	Leitura vertical de acordes	
	Leitura do Repertório (LR)	Estratégias Prévia de Leitura
Leitura do ritmo da melodia com números		
Leitura do ritmo da melodia		
Leitura das notas iniciais		
Leitura das notas da melodia sem ritmo - nota a nota		
Leitura de notas isoladas		
Leituras Parciais		Leitura parcial do repertório
		Leitura parcial do repertório após instrução de correcção
Leitura Integral		Leitura integral do repertório
		Leitura integral do repertório (secção definida)
Leitura do Acompanhamento		Leitura do acompanhamento
		Leitura do repertório + leitura do acompanhamento
Estratégias de Correcção da Leitura (ECL)		ECL - Melodia
	Leitura / entoação de notas com base no acompanhamento	
	Leitura com graus da escala - números	
	Sustentação de notas da melodia	
	Leitura de notas da melodia sem ritmo - nota a nota	
	Leitura de uma secção da melodia	
	Entoação de uma secção da melodia em várias tonalidades	
	Leitura de uma secção da melodia em <i>loop</i>	
	Solmização relativa de notas	
	ECL - Ritmo	Leitura isolada do ritmo da melodia
		Leitura do ritmo da melodia com ndn - com ou sem acompanhamento
	ECL - Nomes de Notas	Leitura de nomes de notas sem ritmo
	ECL - Harmonia	Entoação de acordes a vozes

Tarefas Complementares (TC)	Análise da Partitura	Identificação da tonalidade a partir da armação de clave - com ou sem contexto harmónico
		Identificação do compasso e respectiva divisão
		Distinção das diferentes partes - linha vocal vs. instrumental
		Identificação de graus da escala ou notas presentes na melodia
		Identificação dos graus da escala correspondentes à melodia
		Descodificação de elementos da notação (esclarecimento)
		Identificação de padrões de movimento melódico (estrutura melódica)
		Associação de notas da melodia à harmonia subjacente
		Análise do fraseado musical
		Descodificação de células rítmicas presentes (estrutura rítmica)
		Recolha de informação presente na partitura (compositor, poeta, andamento)
	Exercício Teórico-Cognitivo	Identificação da armação de clave de uma tonalidade
		Associação de nomes de notas aos graus da escala
		Identificação dos graus constituintes de uma escala
Exercício Auditivo	Identificação de cadências	
	Análise auditiva de uma secção do acompanhamento	

Actividades Pós-Leitura (APL)	Abordagem Performativa	Leitura do repertório com sílaba neutra
		Leitura de texto - livre
		Leitura de texto com ritmo
		Leitura da melodia com texto
		Escolha das dinâmicas a aplicar à melodia
		Leitura do repertório com dinâmicas
		Leitura do repertório com ornamentação
		Identificação do fraseado musical de acordo com o texto (momentos de respiração)
		Leitura do repertório com condução do fraseado musical
		Actividades Formativas
	Análise harmónica (auditiva) do repertório	
	Execução instrumental da harmonia / baixo (ao piano)	
	Audição de uma gravação da peça de repertório	